



**HAL**  
open science

# La complexité du personnage : difficultés et tremplin d'entrée dans la lecture littéraire

Simon Testa

► **To cite this version:**

Simon Testa. La complexité du personnage : difficultés et tremplin d'entrée dans la lecture littéraire. Education. 2012. dumas-00735343

**HAL Id: dumas-00735343**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735343>**

Submitted on 25 Sep 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF  
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES  
ÉCOLES »  
ANNÉE 2011/2012  
SEMESTRE 4**

**INITIATION À LA RECHERCHE**

**MÉMOIRE**

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT :** Testa Simon  
**SITE DE FORMATION :** Villeneuve d'Ascq  
**SECTION :** M2-9

**Intitulé du séminaire de recherche :** Littérature  
**Intitulé du sujet de mémoire :** La complexité du personnage : difficultés et tremplin d'entrée dans la lecture littéraire.  
**Nom et prénom du directeur de mémoire :** Florence Gaiotti

## SOMMAIRE

<b>Introduction.....</b>	<b>p.1</b>
<b>I. La sémiotique du personnage : un intérêt littéraire au cycle 3 ?.....</b>	<b>p.3</b>
A. Approche institutionnelle : les Instructions officielles.....	p.3
B. Le personnage : un point focal intéressant au cycle 3 ?.....	p.5
<b>II. Cadre théorique : la lecture littéraire et la notion de personnage.....</b>	<b>p.9</b>
A. La lecture littéraire et les théories de la réception.....	p.9
1) La lecture littéraire : quelques principes fondamentaux.....	p.9
2) Les théories de la réception.....	p.10
B. Le personnage : un concept complexe indissociable du lecteur.....	p.12
C. Le chat, un personnage complexe : le poids de l'histoire.....	p.16
<b>III. Mise en réseau d'un personnage complexe : le chat.....</b>	<b>p.18</b>
A. Présentation des ouvrages du réseau.....	p.18
B. Présentation du protocole.....	p.20
C. Analyses des données et du déroulement de la séquence.....	p.26
1) Clarification de la notion de complexité... ..	p.26
2) Le jeu de rôle pour comprendre un personnage ?.....	p.31
3) D'autres manières de cerner la complexité du personnage.....	p.35
<b>Conclusion.....</b>	<b>p.37</b>

### **Bibliographie**

### **Annexes**

## Introduction :

« *L'évidence du personnage cache trop souvent les flottements de sa définition* »  
écrivent Yves Reuter et Pierre Glaudes<sup>1</sup>.

Faire entrer les élèves dans la lecture littéraire par les personnages complexes est un choix tout autant qu'un défi. C'est le défi de vouloir clarifier un amalgame trop souvent fait dans les pratiques des enseignants : celui de ne réduire la lecture littéraire qu'à des questionnaires de compréhension.

Entrer par le personnage, c'est faire vivre aux élèves l'expérience d'une lecture génératrice de plaisir : celle de se tromper, celle d'être piégé, celle d'avoir su anticiper. C'est le défi de prouver à tout lecteur que la lecture est un jeu.

Le chemin à parcourir voile à peine les embûches qui déjà se dressent: qu'est ce qu'un personnage ? Est ce qu'on peut entrer dans la lecture littéraire par tous les personnages ? Et avant même ces obstacles : le personnage peut-il réellement amener les élèves vers la lecture littéraire ?

Posons un élément de réponse sur lequel nous reviendrons plus tard : pour entrer dans la lecture littéraire il faut, à l'instar des textes<sup>2</sup>, des personnages qui soient résistants. Des personnages résistants, ceux qui font parler d'eux, ceux promis à une certaine postérité tel que le héros éponyme de la saga Harry Potter, ou au XVIIIème siècle le vicomte de Valmont<sup>3</sup> et bien d'autres personnages encore car ils sont nombreux dans la littérature. Il faut donc des personnages résistants, des personnages complexes. De ce constat posons les hypothèses de travail suivantes :

- il est possible de fragmenter la notion de « complexité » en une série de critères concrets et observables.
- La combinaison/manipulation de ces critères permet de dresser une typologie des résistances.
- il est possible d'exploiter cette typologie pour générer le plaisir de lire chez le lecteur qui appréhende mieux la notion de personnage et sait ce qui lui résiste.

Tout le travail qui va être déroulé dans ce mémoire sera traversé par ces hypothèses qu'il conviendra de confirmer ou d'infirmier.

---

1 Y. Reuter, P. Glaudes, *Le personnage*, Que sais-je ?, PUF, Paris, 1998

2 Tauveron, 2002 (cf. bibliographie)

3 Ch. De Laclos, *Les liaisons dangereuses*, première édition en 1782

Ce travail se situe à la croisée de plusieurs champs théoriques que nous solliciterons régulièrement en essayant de les cloisonner le moins possible. Des détours seront réalisés pour expliciter au mieux les cheminements (parfois sinueux!) qui ont permis l'élaboration de ce travail.

Ce dernier nous invitera en premier lieu à envisager le cadre institutionnel à savoir les instructions officielles. Il faudra d'ores et déjà envisager les compétences et les connaissances qui peuvent être abordées à travers les notions de lecture littéraire, de personnages qui sont, ne nous le cachons pas, les termes clefs de ce travail.

Dans un deuxième temps, il sera nécessaire de poser les fondements théoriques issues des travaux des chercheurs (en théorie littéraire et en didactique de littérature) sur lesquels se bâtira notre réflexion. Dans cette partie également nous donnerons les justifications qui nous ont amené à choisir un archétype de personnage : celui du chat.

Enfin, troisième temps de ce travail : l'étude de cas de l'archétype choisi, comprenons, la présentation du réseau tout autant que présentation du protocole expérimental et le traitement des données.

## I. La sémiotique du personnage : un intérêt littéraire au cycle 3 ?

S'intéresser à la notion de « personnage » n'a de légitimité, dans le cadre de l'enseignement du premier degré, que si deux conditions sont réunies.

D'abord, et il conviendra de le traiter en premier lieu, cela suppose que l'on se rapproche des Instructions officielles afin de cibler les apprentissages que l'on peut générer. Il faut s'assurer, ensuite, que la notion de « personnage » est un point d'entrée efficace dans la lecture littéraire avec des cycles 3.

### A. Approche institutionnelle : les Instructions officielles

Avant d'entrer dans une approche notionnelle des concepts de « personnage » et de « complexité », il faut que nous ayons à l'esprit les savoirs et les compétences qu'ils permettent de travailler et, à terme, d'acquérir. Les Instructions officielles, composées des programmes en vigueur<sup>4</sup> et du socle commun de connaissances et de compétences<sup>5</sup>, sont incontournables et vont nous permettre de situer avec précision quels apprentissages peuvent être abordés derrière ces notions. Il ne s'agira pas de dresser une liste exhaustive des compétences (nombreuses on va le voir) mais d'en donner les principales.

Elles se classent en trois grandes catégories : deux d'entre elles relèvent de la littérature. Ainsi notons qu'une partie des connaissances est purement disciplinaire. Entrent dans cette catégorie, les différentes approches définitionnelles (« le personnage », « la complexité », « horizon d'attentes », etc.).

La deuxième catégorie, également inhérente à la littérature, regroupe l'ensemble des compétences qui permettent d'acquérir ce que l'on appelle la démarche interprétative. Primordiale en littérature, transdisciplinaire, aussi, puisqu'elle concerne les arts visuels et l'éducation musicale, la démarche interprétative est une posture mentale qui s'acquiert et fait l'objet d'un apprentissage à part entière. Profitons que le terme d'« interprétation » soit une première fois employé pour tenter de le définir sommairement. Dans la plus simple de ses acceptions, retenons l'idée qu'interpréter consiste à élucider, à rendre clair ou encore à dévoiler des sens qui ne seraient pas explicités<sup>6</sup>.

---

4 *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série n°3 du 19 juin 2008

5 15 juillet 2004

6 E. Clément, C. Démonque, L. Hansen-Love, P. Kahn, *La philosophie de A à Z*, Hatier, Paris, 2004

Enfin, la troisième catégorie rassemble les compétences qui relèvent du socle commun et notamment celles du domaine n°6 intitulées : « compétences sociales et civiques ».

Le tableau récapitulatif ci-joint permet d'avoir un aperçu clair des quelques apprentissages que l'on peut cibler. Les compétences et savoirs ainsi travaillés appartiennent tant aux programmes de 2008 dans la rubrique « Français », sous partie « Littérature<sup>7</sup> » du cycle 3, qu'au deuxième palier du socle commun de compétences et de connaissances<sup>8</sup>.

Compétences (et savoirs) :	LITTÉRATURE		Domaine n°6 : Sociales et civiques
	Notionnelles	Démarche interprétative	
Être capable de...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caractériser un personnage</li> <li>Étoffer sa culture littéraire par la fréquentation d'œuvres. <i>« Se constituer un répertoire de références appropriées à son âge, il participe à la constitution d'une culture littéraire commune »</i></li> <li>Découvrir un réseau littéraire centré sur un archétype.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dépasser le mode de représentation manichéen</li> <li>D'explorer la dimension axiologique d'un personnage</li> <li>Enrichir le vocabulaire impressif de l'élève <i>« Les élèves rendent compte de [...] leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets : auteur, thème, personnage... »</i></li> <li>Acquérir l'exigence de la justification. <i>« les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou les rendent impossibles. »</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>« prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue</i></li> <li><i>« Faire preuve d'esprit critique » (et l'aiguiser)</i></li> </ul>
<i>En italique les citations extraites du B.O.E.N Hors série du 19.06.2008</i>			

7 op. ib. BO p.21

8 op. ib. BO p. 28 *compétences sociales et civiques.*

Parmi les apprentissages les plus saillants, notons un objectif qui est, selon nous, l'un des plus importants et que l'on trouve inscrit dans le BO à savoir « [...] *le souci de développer, chez l'élève, le plaisir de lire* ». Clarifions la notion de « *plaisir de lire* ». Il ne faut pas envisager cet objectif comme une « quête du plaisir » mais comme l'éveil d'un intérêt ou d'un engouement pour la lecture littéraire. La notion de plaisir lancée telle qu'elle l'est dans les Programmes cache une multitude de « plaisirs » tel que celui de se tromper, de s'ennuyer (et de savoir pourquoi !), d'anticiper, de se laisser transporter, s'évader etc. Donc plutôt que de parler de plaisir, nous préférons évoquer l'« intérêt littéraire ».

Il s'agira ainsi de changer les conceptions des élèves pour les amener à devenir des acteurs de leur lecture et découvrir que la lecture peut rapidement devenir littéraire et devenir du même coup un jeu<sup>9</sup>. Il s'agit de faire prendre conscience que la littérature tout comme l'art : « *ne parle que si on lui pose des questions* », dès lors, commence un travail ludique d'investigation de la part du lecteur.

### B. *Le personnage : un point focal intéressant au cycle 3 ?*

Au cours de nos premières lectures, celles que nous présenterons un peu plus tard dans ce travail, il nous semblait essentiel de vérifier quelques points fondamentaux. Il apparaissait, primordial de s'assurer que le personnage est un point d'attache suffisamment puissant pour éveiller l'intérêt des élèves (même les plus jeunes) de cycle 3. Faire entrer les élèves dans la lecture littéraire suppose que l'on trouve une porte suffisamment attrayante pour qu'ils osent s'en approcher et finalement franchir son seuil. Les personnages, comprenons pour l'ensemble de ces travaux : les héros et personnages plus secondaires, pouvaient potentiellement représenter ce tremplin d'entrée dans la lecture littéraire.

Pour répondre à la question « Le personnage est-il un point focal intéressant en cycle 3 ? », une série d'expérimentations ont été menées dans une classe de CE2 en juin 2011 à Roubaix.

A raison d'un quart d'heure par jour (comme le calcul mental) et durant trois semaines, nous avons fait le choix de confronter la classe à la notion de « personnage ». Plutôt que de nous cantonner à la littérature, nous avons préféré privilégier une multiplicité

---

9 Comme la considère Michel Picard dans son ouvrage *la lecture littéraire comme un jeu*, Seuil, Paris, 2000



d'approches et la notion de personnage a été abordée tant à travers la littérature, que les arts visuels ou encore le cinéma. Il ne s'agissait pas encore de traiter d'une quelconque « complexité » mais d'impulser un travail nous permettant de nous assurer que les élèves étaient réceptifs à l' « objet-personnage ».

La fiche de progression de la séquence<sup>10</sup> ainsi menée indique la trajectoire globale adoptée et montre que l'« objet personnage » est saisi sous plusieurs angles différents.

1. Interpréter . La place fondamentale de la justification (Images du jeu *Dixit*)
2. Entrer dans la tête d'un personnage : le loup (*La soupe au cailloux*)
3. Dégager des traits de caractère I (*Dragon Dreamwork* (extrait vidéo))
4. Dégager des traits de caractère II (*La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*)
5. Cerner l'épaisseur d'un personnage (*Le tatoueurs de ciel*)

- Dans la première étape de la séquence, les personnages, matérialisés sur les cartes<sup>11</sup> tirées du jeu *Dixit*, sont l'objet d'étude sur lequel se cristallise une première fois les acquis (ou manques ! ) de la démarche interprétative. Cette première étape permet donc de vérifier si des élèves peuvent entrer dans un document en utilisant le vocabulaire de l'émotion, du sentiment, de l'impression. Par cet exercice, il devient aussi possible de sonder les élèves sur leurs aptitudes à s'appuyer sur un document pour étayer leur propos.
- La deuxième étape, quant à elle, est une étape moins iconographique et beaucoup plus littéraire puisque l'objet-personnage s'étudie à travers un texte. Cette deuxième phase s'est déroulée de la façon suivante : l'enseignant a lu le texte de l'album *la Soupe au caillou*<sup>12</sup> en lecture magistrale et en entier. Après avoir posé quelques questions de compréhension très sommaires (10mn de questions orales/collectives) l'enseignant a demandé par écrit à chaque élève : « *A quoi pense le loup à ce moment ?* ». Le moment choisi, et dont on projette l'illustration sur vidéoprojecteur, est celui du loup qui s'apprête à frapper à la porte de la Poule. Cette deuxième étape est intéressante puisqu'elle nous a permis de constater que les élèves peuvent utiliser leurs connaissances pour entrer dans la tête d'un personnage, ce qu'ils peuvent faire avec pertinence dans leur interprétation.

10 Extrait de la fiche de préparation en annexe n°1

11 Cf. planches de cartes exploitées -annexe n°2-

12 A. Vaugelade, *La soupe au caillou*, L'école des loisirs, 2001

- La troisième étape est peut-être celle qui a le plus mis en jeu les compétences d'interprétation. Essentielles ici, les élèves avaient un support cinématographique. En collectif, nous avons étudié un extrait du film d'animation Dreamwork *Dragon*, sorti en salle en 2009. L'extrait<sup>13</sup> choisi se déroule en présence des deux héros du film à savoir le jeune viking *Harold* et le dragon *Krokmoue*. Résumé rapidement, *Dragon* reprend la thématique de l'amitié impossible entre deux personnes : l'une devant chasser l'autre. Tout l'extrait se passe sans aucune parole mais montre la domestication et l'amitié interdite qui s'installent entre les deux, la scène finale aboutissant au premier contact physique des deux « individus ». Cet extrait, et plus globalement cette séance, a généré un grand enthousiasme dans la classe. Nous pensions que cela était dû au support utilisé mais force nous a été de constater que les élèves se sont montrés très productifs et particulièrement pertinents dans l'analyse qu'ils faisaient des personnages. Nous travaillions sur un tableau (une colonne Harold, une autre Krokmoue) et avons décortiqué l'extrait nous arrêtant dès que les élèves avaient quelque chose à dire qui pouvait enrichir notre compréhension des personnages (caractère ? à quoi pense-t-il ? Etc.) La séance s'est déroulée avec un tel entrain que nous avons eu le loisir d'entrer dans une analyse très fine allant jusqu'au jeu complexe des regards et des mimiques des deux personnages.
- On peut joindre les deux dernières étapes puisqu'elles avaient les mêmes objectifs : dégager les caractéristiques du personnage principal (le Loup<sup>14</sup> et le prince Naboka junior<sup>15</sup>). Ces séances, à visée plus « institutionnalisante », devaient fixer les comportements induits par la démarche interprétative. L'analyse des deux personnages s'est construite autour d'un tableau à double entrée similaire à celui-ci :

	Je pense que...	Je le vois à...
Naboka junior		
Eugène le Loup		

13 Extrait du film retenu : de 27'42 à 33'14

14 J. Scieszka, *La vérité sur l'affaire des trois petit cochon*, Nathan jeunesse, 2009

15 H. Ben Kemoun, D. Sala, *Le tatoueur de ciel*, Les albums Casterman, 2009

Ce premier dispositif, pose donc les bases théoriques, didactiques et pédagogiques sur lesquelles vont se fixer d'une part notre réflexion, d'autre part les expérimentations. La conclusion suivante s'impose : les élèves de cycle 3 sont donc tout à fait capables de se focaliser sur un personnage.

## II. Cadre théorique : la lecture littéraire et la notion de personnage...

Les expérimentations menées ont été soufflées ou inspirées par les travaux de chercheurs notamment Catherine Tauveron. L'apport notionnel qu'ils nous ont fourni, a formé un corpus de savoirs et de pratiques que nous avons sélectionné et auquel nous avons adhéré. Il semble intéressant de poser les fondements sur lesquels s'est bâti notre travail. Une fois les principes posés, nous verrons de manière plus précise quels sont les autres éléments clefs qui gravitent autour de cette pratique. Enfin, il conviendra de donner la définition de ce qu'est un personnage pour pouvoir évoquer le protocole expérimental dans le temps suivant (III)

### A. La lecture littéraire et la théorie de la réception

#### *1. La lecture littéraire : quelques principes fondamentaux*

« Lire c'est constituer et non pas reconstituer un sens » Jean-Marie Goulemot.

Selon Wolfgang Iser<sup>16</sup> et surtout Michel Picard<sup>17</sup>, la lecture littéraire ne se considère pas autrement qu'un jeu. C'est en effet un jeu : symbolique, absorbant et incertain, ayant un rapport assez étroit avec le fantasmatique mais également avec le réel qui est vécu comme une fiction soumise à des règles.

La lecture littéraire, notion autour de laquelle se développe notre réflexion, admet deux grands principes fondateurs. Notons ainsi qu'il ne peut y avoir lecture littéraire sans :

- un travail sur la démarche interprétative
- considérer qu'il peut y avoir une multiplicité d'interprétations sur un passage, un texte, un instant « T » d'un texte.

La démarche interprétative, premier fondement énoncé, est essentielle. Elle s'offre aux individus à la condition qu'ils aient un vocabulaire impressif et émotif suffisamment riche (répertoire qui se construit progressivement, et ce, dès la fin du cycle 1 et tout au long de la scolarité). Être capable de donner son impression, ce qu'éveille comme sentiment, comme émotion tel ou tel passage du texte, ou bien le texte dans sa globalité n'est pas

<sup>16</sup> Wolfgang Iser, *L'acte de lecture*, 1985

<sup>17</sup> Michel Picard, *la lecture littéraire comme un jeu*, Seuil, Paris, 1986

chose si aisée mais c'est pourtant le point de départ de toute lecture littéraire.

Il en va de même pour le deuxième principe : il ne peut y avoir lecture littéraire que si on laisse une part de subjectivité dans l'appropriation du texte. Qu'il n'y ait pas une interprétation qui soit imposée, tel un dogme, mais que tous les élèves puissent avoir une interprétation différente<sup>18</sup>.

Ceci étant dit, accepter la multiplicité des interprétations ne veut pas dire qu'il faut laisser chacun prisonnier de ses conceptions. La lecture littéraire se pense comme un travail d'investigation, un jeu d'enquête dans lequel les inspecteurs (les lecteurs) peuvent se concerter, abandonner leur interprétation pour adhérer à celle d'un autre, se laisser convaincre ou séduire par cette vision-ci qu'un tel a de ce personnage ou plutôt celle-ci.

Ce qui fera la crédibilité, la force de l'interprétation de l'individu sera avant toute chose sa capacité à se servir du texte. Comme une scène de crime, le lecteur doit être à même de relever les indices qui lui font écho et lui permettent de comprendre ce qui a pu se passer, ce qui se passe ou ce qui va se passer. L'exigence de la justification, la prise d'indices dans le texte est donc primordiale.

Cela pose un certain nombre de éléments qui permettent d'analyser les manières dont le lecteur peut se lancer dans le travail interprétatif et la lecture littéraire. Sur ces bases, des chercheurs ont théorisé, ont fait émerger des mécanismes qu'il nous faut expliciter et sur lesquels nous reviendrons constamment dans notre travail.

## 2. *Les théories de la réception*

Les travaux que nous avons menés s'inscrivent dans la lignée des travaux issus des théories de la réception.

Les théories de la réception sont développées par H.R. Jauss<sup>19</sup> et Iser dans les années 1970. Elles mettent en relief les relations tripartites qui se cachent derrière le mot « lecture » et « texte ». Ces mots sont par ailleurs sources d'ambiguïtés que l'on peut élucider : comprenons par texte l'écrit, la trace laissée par l'auteur immuable et permanente tandis que la lecture est subjective et éphémère. Les relations sont donc tripartites : elles placent en perpétuelle tension l'auteur, le lecteur et le texte.

Les théories de la réception introduisent la notion d' « effet », de « réception » termes qui

---

<sup>18</sup> Tauveron insiste sur ce point primordial dans ses travaux (*Lire la littérature à l'école*, 2002)

<sup>19</sup> H.R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978

s'opposent à celui de « signification ». Comme l'indique Iser dès l'introduction de son ouvrage<sup>20</sup> : « [...] Il y a lieu de changer de question: il faut désormais s'interroger sur l'effet, et non plus sur la signification des textes. [...]»

Ces deux auteurs sont donc les pionniers d'une nouvelle conception de la littérature (dont on trouvait déjà quelques prémisses dans la *Poétique* d'Aristote). Le lecteur construit lui-même le sens de ce qu'il lit en actualisant la trace laissée par l'auteur. Ce dernier s'évertue à bâtir un monde qui ne prendra forme que dans la subjectivité du récepteur (le lecteur) qui l'activera par son bagage culturel, ses connaissances et ses expériences de lecture. Par cette construction du sens, le lecteur adhère à ce qu'il lit, s'identifie aux personnages, vit les dilemmes moraux auxquels ils sont confrontés etc. C'est ce que Aristote puis Jaus appelle la *Catharsis*.

De la naissance de ce courant va découler une série de notions et de concepts définis par des chercheurs tels que Umberto Eco, Michel Picard et V. Jouve repris par Catherine Tauveron dans ses réflexions de transposition didactique.

Umberto Eco<sup>21</sup> a apporté un travail essentiel qu'il conviendrait d'aborder en premier lieu. Professeur de philosophie à l'université de Bologne, essayiste notamment en littérature, Umberto Eco impulse une première avancée dans la lignée des travaux de Jaus et Iser. Il affirme explicitement le caractère actif de la lecture. Il existe pour lui, un lien de coopération (comme nous l'indique le titre de son ouvrage) entre le texte et le lecteur. Le lecteur est amené à se heurter à ce qu'Eco appelle les blancs du textes. Selon son analyse : « [...] le texte est une machine paresseuse qui, pour fonctionner, nécessite l'intervention active de son récepteur, qui est ainsi chargé d'en remplir les espaces vides [...] ». Les « blancs du texte » sont donc un ensemble discontinu de non-dits qu'il faut actualiser et interpréter pour donner un sens. « [...] Il faut considérer le texte littéraire comme un monde incomplet, un fragment de monde où des plans entiers de la réalité font défaut [...]»<sup>22</sup>.

Dans la même veine, Jaus évoque une notion assez spéculative à savoir celle d'horizon d'attentes. Essentielle au travail d'interprétation, la notion d'horizon d'attentes se définit comme étant un système de références, de valeurs que dresse le lecteur à partir de

---

20 op. ib. p.8

21 Umberto Eco, *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, 1975

22 Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école -pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Hatier, 2002

ce qu'il sait, voit, ou croit savoir du texte. Le lecteur peut, à n'importe quel moment, spéculer sur la suite de l'histoire, l'évolution d'un personnage, le type d'écrit qu'il peut s'attendre à lire. L'horizon d'attentes peut être déclenché aussi bien par du texte que par un titre, une première de couverture ou encore une illustration. Lorsque le lecteur poursuivra la lecture du texte, il confrontera ce qu'il lit à ce qu'il s'était autorisé à attendre. De là, tout écart entre l'attendu et ce qui est écrit participe au jeu d'investigation que nous explicitons plus haut. La notion d'horizon d'attentes est de loin la plus importante dans notre travail. Nous sommes convaincu que le lecteur qui entre dans le texte et donc dans un monde fragmenté, doit pouvoir sentir cette liberté créatrice qui lui permet de peupler, aménager ce monde pour le rendre le plus complet possible. Des hypothèses se formulent quant à la richesse du monde qui se construit.

Suite logique de ce qu'induit la notion d'horizon d'attentes, Catherine Tauveron dans son œuvre<sup>23</sup> définit la notion d'indécidabilité. La formulation d'hypothèses constitue un corpus de règles entre lesquelles le lecteur a le droit de trancher (et donc de se tromper) ou d'hésiter (ou ne pas vouloir choisir). La prise de risque devient source de plaisir. Certains textes, nous le verrons, jouent sur le plaisir de tromper et de dérouter le lecteur. Il existe deux types de plaisir : celui de voir les attentes formulées comblées, et celui qui fait constater au lecteur qu'il s'est fait piéger et dont le jeu est de relire le texte pour essayer de trouver ce qui a brouillé l'interprétation.

### *B. Le personnage : un concept complexe indissociable du lecteur...*

*« un être sans contour, indéfinissable, insaisissable, et invisible, un « je » anonyme qui est tout et rien<sup>24</sup> ». Nathalie Sarraute*

Quelques fondements amenés par les chercheurs sur la lecture littéraire nous permettent de nous intéresser à la notion de « personnage » sur laquelle il convient de s'appesantir un temps.

Étymologiquement, « personnage » nous vient du latin (d'origine étrusque) « persona<sup>25</sup> » et désignait les masques de théâtre puis, par métonymie, le rôle attribué à ce

---

23 op. ib.

24 N. Sarraute, *l'ère du soupçon*, 1956

25 J. Dubois, H. Mitterrand, A. Dauzat, *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Larousse, 1998

masque, c'est à dire le type de personnage qu'il permettait d'identifier sur scène. On peut détecter une autre dimension en s'attachant au mot « masque ». Si l'on parle de masque, on admet avoir quelque chose de l'ordre de la tension entre extériorité et intériorité, quelque chose qui n'est pas disponible au regard de prime abord. La notion de masque implique qu'il n'y ait pas transparence. C'est une dimension non négligeable pour nos travaux car toute la problématique porte sur l'élucidation de l'objet-personnage.

Dans l'histoire littéraire, la notion de personnage ne renvoie pas à la même réalité. P. Glaudes et Y. Reuter dans leur *Que sais-je ?* consacré au personnage retracent l'évolution du personnage dans l'histoire littéraire.

De ce qu'ils en disent (et de manière synthétique), retenons qu'ils affirment qu'à l'époque médiévale, ce sont des types de personnage qui sont mis en exergue et non des singularités. Le héros est en général un chevalier pourvu de traits récurrents et stéréotypés tels que la vaillance, la courtoisie, l'invincibilité. Il n'est pas doté d'une psychologie véritable et ne connaît pas de « révolution intérieure ». Les personnages médiévaux sont avant tout des personnages symboliques.

Chez les humanistes, le personnage est la représentation idéale de l'Homme.

Il faut attendre la fin du XVII<sup>e</sup> siècle pour que le personnage commence à recevoir une définition singulière. On plonge dans sa vie intime pour révéler ses tourments cachés. La fonction impressive du langage émerge et révèle des états d'âme. Dans leur ouvrage *Le personnage*<sup>26</sup>, Glaudes et Reuter écrivent que « *l'illusion opère désormais, le personnage peut-être en 'chair et en os'* »

Le XVIII<sup>e</sup> siècle dévoile des personnages qui ont une forte personnalité qui croient en leur mérite et cherchent le bonheur. Le roman relate une expérience unique donnée pour vraie. A travers cette histoire, le héros à la première personne libère son point de vue, ses impressions, leur sensibilité et leur dilemme.

Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle on va vers une profondeur de plus en plus vertigineuse des personnages avec entre autre les personnages balzaciens : « *tel est le fondement de la psychologie omnisciente de Balzac : c'est un art de tout pénétrer, de s'enfoncer dans les replis de la conscience en partant de l'aspect extérieur [...]*<sup>27</sup> »

Après cette clarification historique, Reuter et Glaudes offrent les prémisses d'une définition du « personnage ». Y. Reuter pose comme premier élément de définition : « *le*

---

26 Y. Reuter, P. Glaudes, *Le personnage*, Que sais-je ?, PUF, Paris, 1998

27 op. ib. p.25



*personnage est un signifiant discontinu* ». A ce titre, le personnage se construit à mesure que le lecteur progresse dans sa lecture. Il complète la connaissance qu'il a du personnage en collectant les signes et les indices et en les combinant. Il existe donc une sémiotique du personnage, un ensemble de signes, un ensemble stylistique dont l'unité forme ce qu'il appelle l'« effet-personnage ».

« L'effet-personnage<sup>28</sup> » est par ailleurs le titre de l'ouvrage de Vincent Jouve qui en affine la définition. Selon lui, le personnage est « à la fois le point d'ancrage essentiel de la lecture et son attrait majeur ».

Le personnage existe dans les modalités d'interaction qui se tissent entre le lecteur et le personnage. A ce titre, et reprenant les travaux de Michel Picard<sup>29</sup>, Vincent Jouve clarifie les différentes instances du lecteur au moment de l'acte de lecture. En perpétuelle tension entre attraction et répulsion, il définit ainsi trois instances qui sont toutes sensibles et réagissent en fonction du texte à savoir : le *lectant* (instance de la distanciation du texte), le *lisant* (instance d'adhésion à la fiction du texte) et le *lu* (instance inconsciente libidinale). A chacune de ces instances correspond un effet-personnage. Garder à l'esprit ces trois instances va nous permettre, durant la mise en place du protocole, de comprendre quels sont les va-et-vient que les lecteurs vont effectués. Plus que d'observer les aller-retour, il nous sera possible de voir quels sont les lecteurs qui sont perpétuellement dans l'instance *lectant* c'est à dire en distanciation avec le texte, dit encore autrement : ceux qui n'entre pas dans l'exercice de la lecture littéraire.

A charge à chacun d'adhérer ou non au discours psychanalytique mais tel qu'il est présenté, le *lu* permet au lecteur de vivre des expériences qui sont prohibées par la société. La classification que donne Jouve concernant les « effets prétextes » (les effets provoqués par l'instance *lu*) nous paraît intéressante et pourrait se suffire à elle même sans passer par une affiliation psychanalytique. Jouve note trois effets, à savoir (reprenons ses termes) : la *libido sciendi*, *libido sentiendi*, *libido dominandi*. La première émerge du plaisir de se poser des questions plus ou moins existentielles, questions qui émergent à travers les personnages. L'intérêt de cette *libido* vient également des éléments de réponse que le lecteur peut trouver (notamment chez les enfants confrontés aux contes). La deuxième *libido* correspond au plaisir de voir s'animer sous nos yeux des corps et des êtres. La troisième, enfin, la *libido dominandi*, intervient quand un personnage révèle sa soif de

---

28 V. Jouve, *l'effet personnage dans le roman*, PUF, 1992

29 op. ib.

puissance et de gloire.

« *L'effet-personne* » est un effet provoqué par l'instance *liseur*. Dans cette instance, le lecteur tisse les liens de confiance ou de méfiance, de sympathie ou d'antipathie qu'il souhaite. Il va chercher à comparer son système de valeurs, se mettre à la place du personnage pour éprouver les dilemmes moraux auxquels il est confronté. C'est cet effet là qu'il nous importe d'observer. A ce titre, les lecteurs vont être amenés, durant le protocole, à régulièrement se poser la question de l'affection qu'ils éprouvent pour tel ou tel personnage que nous étudierons.

Enfin, derniers apports fondamentaux, ceux de Catherine Tauveron.

Toujours dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école*<sup>30</sup>, Tauveron définit le personnage autour de 4 critères que nous avons trouvés pertinents et sur lesquels nous nous sommes abondamment appuyé. Un personnage est, pour elle, la combinaison de 4 dimensions primordiales et complémentaires : un être (une identité), un dire (l'ensemble de ses paroles et ses pensées), un faire (un mobile, un plan, un moyen, un but), un environnement (un milieu géographique, historique et social -sur lequel nous reviendrons plus tard-). Pour Tauveron, comprendre un récit c'est entre autres choses être en mesure de reconstituer la cohérence du personnage, c'est-à-dire appréhender, manifester les relations de ses constituants épars. Tauveron affirme que, sont intéressants dans une perspective d'apprentissage littéraire, les personnages qui offrent, (finalement comme les textes littéraires que nous avons précédemment évoqués) une certaine résistance. Elle oppose ainsi les personnages dits « lisses » qui se laissent aisément décryptés à ceux plus opaques, moins facilement préhensibles.

Les personnages préconisés par Tauveron doivent être résistants emprunts d'une certaine complexité.

Du latin, une nouvelle fois, ce terme est dérivé de « *cumplexus* » lui même composé de la particule « *cum-* » (avec) et « *-plexere* » tresser, entrelacer, embrasser. On conclut donc qu'est « complexe » ce qui embrasse des éléments divers et entremêlés. Les causes qui rendraient un personnage complexe ne sont donc pas seules et uniques mais multiples. Si l'on conjugue ce premier postulat aux notions d'indécidabilité et à l'horizon d'attentes vues plus haut, on obtient une vision particulière de la complexité. Il s'agira, dès lors, dans notre travail, de trouver des outils nous permettant d'explicitier, de donner corps à cette notion.

---

30 Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école -pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?, Hatier, 2002* (suite de la note 27)

L'ensemble des clarifications que l'on vient de donner ainsi que les principes fondateurs que nous avons rappelés nous permettent d'avoir cette réflexion :

Si les personnages ne sont pas tous lisses, alors d'autres offrent des résistances et sont donc plus complexes. A partir de ce constat, nous poserons les postulats suivants :

- il est possible de fragmenter la notion de « complexité » en une série de critères concrets et observables.
- La combinaison/manipulation de ces critères permet de dresser une typologie des résistances.
- il est possible d'exploiter cette typologie pour éveiller l'intérêt de la lecture chez le lecteur qui appréhende mieux la notion de personnage et sait ce qui lui résiste.

C'est ce à quoi le protocole élaboré va essayer de répondre à travers la lecture en réseau de trois ouvrages et une séquence mise en place dans une classe de CM1 lors de notre stage.

### C. Le chat, un personnage complexe : le poids de l'histoire

L'histoire nous offre un détour intéressant qui va nous permettre de comprendre pourquoi la lecture en réseau choisi s'est portée sur l'archétype littéraire du chat.

La réflexion que nous allons dérouler trouve sa source dans un cours que nous avons reçu en licence<sup>31</sup>. Un chapitre était consacré à chaque animal, le troisième abordé étant le chat.

Dans les grandes lignes de cette réflexion, il s'agissait de partir d'un postulat : le chat est absent de la tradition biblique ce qui fait de lui un parent pauvre dans les textes et les images jusqu'au XIII<sup>e</sup>me. Le silence des auteurs antiques et de la Bible a laissé le champ libre aux moralistes médiévaux qui se sont donc efforcés de trouver en cet animal une dimension morale.

La terminologie de cet animal n'est d'ailleurs pas à passer sous silence. Le chat est d'abord considéré comme un chasseur, son titre s'est donc construit en lien avec ses proies. De *sorex* (la souris) ses premières nominations ont été *sorilegus* (celui qui attrape les souris). Il faudra attendre les appellations vernaculaires pour trouver le terme de *cattus* sur lequel nous reviendrons.

Dans sa symbolique, le chat est sujet à de nombreuses conceptions. L'ensemble de l'animal

---

31 Semestre 4 (2009), UE6 Histoire culturelle et religieuse au Moyen Âge. Cours d'Élodie Lecuppre. Lille 3

est indiqué en médecine et plus encore s'il est noir : son fiel, son sang, sa graisse, sa chair ou encore sa fourrure sont préconisés.

A cause de la symbolique maléfique qui lui est accolée, on lui reconnaît aussi bon nombre de propriétés magiques. Une affaire de magie noire éclate au début du XIV<sup>ème</sup> et met en scène un évêque de Cîteaux et un chat noir enterré. Le clerc voulait par ce rituel retrouver une importante somme d'argent perdue. L'affiliation du chat au mal nous vient directement d'une autre affaire tout aussi répandue au Moyen Âge. L'hérésie Cathare qui sévit en Albi entre le XII<sup>e</sup> et le XIII<sup>e</sup> porte son nom *Cathare* dérivé de *cattus* (le chat) puisque pour entrer dans la secte, il fallait déposer un baiser sur l'anus d'un chat.

La dimension maléfique du chat se trouve notamment dans une multitude d'*exempla*<sup>32</sup>. Notons à titre indicatif, mais aussi parce qu'il fait encore partie des croyances superstitieuses, l'*exemplum*<sup>33</sup> de Césaire de Heisterbach qui évoque la mort d'un moine annoncé dans un songe où un chat noir guette une colombe blanche représentant l'âme du mourant.

Ceci étant dit, on trouve également au Moyen Âge des cas où le chat acquiert une symbolique positive : celle du serviteur auxiliaire. Dans un conte relatif à la fondation de Venise, il est dit qu'un héros, un jeune homme accompagné de chats, fait fortune en débarquant dans une île où les souris font des ravages. On arrive progressivement vers le motif du serviteur ingénieux qu'est le Chat Botté sur lequel nous reviendrons.

Résumons, pour terminer ce rappel historique, ce qui rend complexe le chat. Le chat est la figure, par excellence, de l'ambivalence, observable par ses oscillations permanentes entre son instinct de chasseur et son comportement cajoleur. Un lai de Marie de France résume parfaitement les considérations qu'en avaient les contemporains médiévaux. Le lai *du chat qui savait tenir la chandelle* montre le caractère indomptable de l'animal qui ne peut réprimer la force de son instinct. Malgré les innombrables variantes on retrouve globalement l'histoire d'un chat auquel on a appris à tenir une chandelle et qui laisse tout tomber lorsque passe devant lui une souris. Ce qui donnera notamment notre « *Chassez le naturel, il revient au galop* ».

A la fois chasseur et cajoleur, dans la littérature, le chat se verra attribué autant le louvoiement, que la surnoiserie et la fourberie. Le chat est une figure dichotomique qui se prête à la définition de ce que peut être un « *personnage complexe* ».

---

32 Brefs récits anecdotiques porteur d'une morale, souvent destinés à nourrir les sermons.

33 *Dialogus miraculorum*, XIII<sup>ème</sup>

### III. Mise en réseau d'un personnage complexe : le chat.

#### A. Présentation des ouvrages du réseau

Le réseau est composé de trois livres dont voici les références bibliographiques. Il s'agira d'abord de faire un rapide commentaire de chacun des ouvrages suivants :

- Céline Puthier (ill.), d'après Charles Perrault, *le Chat botté*, Magnard jeunesse, Paris, 2002

Notons que cet album est intéressant pour quelques unes de ses illustrations... quant au texte, il est à peine simplifié par rapport à la version transcrite par Charles Perrault.

- P. Coentin, *Machin Chouette*, Paris, 2002
- A. Fine, *Journal d'un chat assassin*, l'école des loisirs, Paris (éd. française), 1997

La première caractéristique qui unit le Chat botté, Tuffy et le chat de *Machin Chouette* est donc leur complexité. A ce titre, il est impossible d'appliquer une lecture manichéenne qui les feraient appartenir à un bord moral plutôt qu'à un autre.

Si l'on s'attache un instant au Chat botté, on remarque qu'il déploie des trésors de ruses et de machineries pour aider son maître et, sur ce point, on aurait envie de le placer moralement positivement. Si l'on regarde avec un peu plus d'attention quelles sont ses ruses, on se rend compte qu'en réalité, le Chat n'hésite pas à mentir (au roi), corrompre (les paysans) manipuler et finalement tuer (l'ogre) pour faciliter l'ascension sociale de son jeune maître. A son égard, d'ailleurs, on comprend mal quelle relation il entretient avec lui. Est-elle désintéressée comme on pourrait de prime abord le penser ? Le doute s'installe lorsque l'on relit le début de l'histoire et que l'on repasse sur cette partie du texte<sup>34</sup> :

« [...] Pour moi lorsque j'aurai mangé mon chat, et que je me serai fait un manchon de sa peau, il faudra que je meurs de faim [...] »

Le chat sauve légitimement sa peau et, à la fin de l'histoire, il n'est pas fait mention de la prospérité de leur relation puisque la dernière page met en scène le chat seul et cette phrase :

« Le chat devint grand seigneur, et ne courut plus après les souris, que pour se divertir. »

Il convient de pointer une autre caractéristique qui rend l'archétype complexe. Les trois

---

34 p.5 de l'album illustré par Céline Puthier

chats sont des virtuoses de la langue, ils sont pourvus d'un talent oratoire et d'une maîtrise rhétorique qui déroutent les lecteurs qui ne sont pas avertis.

Ainsi dans l'album *Machin Chouette* on peut tout à fait se laisser bercer par la démonstration du chat qui, par un discours parfaitement construit cherche à convaincre Machin Chouette (le chien) et le lecteur que le fauteuil vert est à lui. Derrière la tonalité humoristique de la querelle, transporté par les paroles adroites du chat, le lecteur ne se rend pas forcément compte que le chat est un personnage pour lequel on ne peut, décemment, pas avoir de l'admiration. Le chat, après relecture, nous apparaît raciste, catégorisant les chiens, les insultant (il suffit de voir comment est appelé le chien principal de l'histoire : « Machin chouette »). Le chat manipule les stéréotypes pour bâtir son discours qui, à terme, doit lui permettre d'asseoir son hégémonie territoriale : le fauteuil vert (couleur de la jalousie et de l'envie ?).

Concernant la maîtrise de la langue, les chats sont tous les trois de bons manipulateurs mais ils n'utilisent pas le même type de discours. Alors que le Chat botté a recours à un discours coercitif (les menaces au paysan)<sup>35</sup> le chat de *Machin Chouette* (et Tuffy nous le verrons) déploient un discours plus subversif, plus insidieux mais non moins efficace. Les discours qu'ils mobilisent se fondent sur des argumentaires qui cherchent l'adhésion. L'adhésion de Machin chouette pour le chat qui veut lui montrer qu'il est contre nature de demander à un chat de réaliser telle ou telle tâche dont le chien a le don inné.

Comme les deux autres chats, Tuffy dans *Le journal d'un chat assassin* est difficilement classable d'un côté ou l'autre des pôles moraux. Contrairement aux deux autres chats, le lecteur commence par s'en méfier avant qu'il soit lavé de tout soupçon. Tuffy est lui aussi un beau-parleur, un spécialiste de la langue mais avec des procédés qui déroutent le lecteur. En effet dans le récit, le lecteur, à multiple reprises, est happé par le chat qui n'hésite pas à le prendre à partie avec des phrases telles que<sup>36</sup>: « dites-moi, qu'est ce que je suis censé faire ? » ou plus loin (et régulièrement) « vous y croyez à ça ? ».

Tuffy est un personnage qu'on ne peut aisément cerner pour deux grandes raisons. D'abord, parce que son anthropomorphisme est partiel et qu'il devient laborieux de le classer parfaitement parmi les animaux ou les hommes. Ce chat, dans les illustrations, est quasiment humain dans son comportement mais les illustrations sont en léger décalage avec le texte puisqu'elles hyperbolisent ce qui y est dit (épisode chez le vétérinaire par

---

35 Notons qu'il a également à l'invention, au mensonge pas uniquement à la contrainte.

36 Anne Fine, *Le journal d'un chat assassin*, l'école des loisirs, Paris (pour l'édit. Française), 1997

exemple p 66). Le texte est celui de Tuffy donc un chat qui sait écrire, doué de parole mais qui feint de ne pas savoir parler avec les membres de sa famille. Finalement il n'y a que le lecteur qui soit dans la confiance de ce don de parole. C'est en partie aussi ce qui rend compliquée la vision globale qu'on peut s'en faire.

Ensuite, en dépit de son statut d'animal, ce personnage nous apparaît extraordinairement intelligent, beaucoup plus que ne le sont les humains (particulièrement la fille et le père). C'est déjà une caractéristique que l'on observait dans le Chat botté qui lui aussi nous apparaît bien plus débrouillard et intelligent que son maître (le fils du meunier). Cette supériorité intellectuelle se détecte par des phrases sarcastiques comme « *je ne suis qu'un chat moi après tout* » et le calme qu'il conserve malgré tous les crimes dont il est accusé. Ce calme provient du fait qu'il est détenteur de la vérité : il sait qu'il n'a pas tué le lapin (on ne peut pas en dire autant de l'oiseau ! Ce qui rend là aussi les choses plus compliquées!).

Le protocole qui va être présenté doit faire prendre conscience au lecteur des quelques éléments qui viennent d'être développés puisque ce sont des facteurs de la complexité des trois personnages.

### *B. Présentation du protocole*

Le protocole doit répondre aux hypothèses énoncées plus haut :

- il est possible de fragmenter la notion de « complexité » en une série de critères concrets et observables. Trouver quels sont ces critères est par ailleurs une étape intéressante du « jeu d'investigation littéraire ».
- La combinaison/manipulation de ces critères permet de dresser une typologie des résistances et mettre les personnages complexes en réseau. Avoir en tête un réseau de personnages complexes devrait permettre de faciliter l'entrée dans la lecture littéraire (construction d'archétype, caractéristiques communes de personnage etc.)
- il est possible d'exploiter cette typologie pour éveiller l'intérêt ou l'engouement pour la lecture chez le lecteur qui appréhende mieux la notion de personnage et sait ce qui lui résiste.

Il a fallu jongler entre deux exigences : d'une part celle du stage et des titulaires, et d'autre part celle de la mise en œuvre de ce projet. Le problème principal a été de ne pas

transformer notre période de stage en stage intensif de littérature pour les CM1 !

Pour que le protocole soit correctement mené, quelques créneaux de littérature ont été ponctionnés sur l'étude de la langue. Ainsi, nous avons pu libérer 5 séances de littérature au premier stage et 4 séances au deuxième. Chaque séance variait de 3/4 h à 1 heure. Ceci dit, au regard des ouvrages que nous avons à présenter, c'était finalement assez peu. *Machin Chouette* est l'ouvrage qui en a le plus souffert puisqu'à peine une séance lui a été consacré. De même, *Le journal d'un chat assassin* en 4 séances était assez expéditif.

Pour ne pas entrer dans un déroulement de séquence séance par séance, phases par phases voici un récapitulatif de ce qui a été mené. Nous reviendrons un peu plus tard sur quelques séances avec des travaux d'élèves qui montreront en quoi il est possible d'aborder la notion de complexité et l'engouement que cela crée chez eux.

Stage 1 première partie du protocole :

Séance / (travaux demandés)	Objectifs visés en lien avec le questionnaire	Phases	Intérêts en lien avec la notion de complexité.
<p><b>Séance 1 :</b> illustrations (enregistrement)</p> <p><b>Début de l'œuvre jusqu'au premier lapin offert au roi.</b></p>	<p>-Remettre en cause les réflexes manichéens lorsqu'il s'agit d'essayer de comprendre un personnage</p> <p>-Réfléchir sur les alignements que l'ont attribut de façon stéréotypée à certains objets ou caractéristiques.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chat botté/potté</li> <li>2. Illustrations d'album</li> <li>3. lecture du premier découpage</li> <li>4. prémisses des caractéristiques du chat</li> </ol>	<p>-Chat Potté/botté permet de faire émerger un horizon d'attentes.</p> <p>-Entrée par les illustrations (première de couverture) pour faire émerger les conceptions manichéennes. Montrer leurs limites</p> <p>-Postulat par les élèves : « l'intention rachète ses actes ... »</p> <p>-Parmi les caractéristiques principales d'ores et déjà repérées : USURPATEUR et MANIPULATEUR</p> <p>-Trace écrite « un personnage ne se cantonne pas qu'à une identité »</p>
<p><b>Séance 2 :</b> (questionnaire)</p> <p><b>Du premier lapin offert jusqu'à l'épisode de la noyade (inclus)</b></p>	<p>-Mettre en évidence les problèmes moraux que pose le chat botté.</p> <p>-Affiner l'appréhension d'un personnage (en le transposant à un archétype connu par exemple)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rappel... qu'est ce qu'un personnage ?</li> <li>2. lecture</li> <li>3. questionnaire par deux</li> <li>4. Correction : mise en valeur de la transposition</li> </ol>	<p>Comprendre un personnage tant par le texte que par les illustrations (=&gt; sournois, fourbe « pendant qu'on retirait le pauvre marquis de la rivière, le chat s'approcha du Carrosse » [diversion])</p> <p>Dégager des éléments précis de l'archétype pour pouvoir le décontextualiser et le confronter à des archétypes mieux connus.</p>



<p><b>Séance 3 :</b> (dialogue)</p> <p><b>De la noyade au château</b></p>	<p>-Utiliser les traits de caractères dégagés les deux premières séances pour imaginer les paroles du chat. « Se mettre à la place de »...</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rappel : le chat : trop peu fiable.</li> <li>2. Lecture</li> <li>3. rédaction du dialogue : imaginer ce que le chat a pu dire aux paysans</li> <li>4. mise en commun. Et lecture de la suite du texte.</li> <li>5. Est ce que l'histoire peut terminer ainsi ? (ill.)</li> </ol>	<p>Durant la lecture, l'enseignant tait les passages dialogués. Les élèves ont pour tâche d'imaginer ce que le Maître chat a pu dire pour que les paysans aient cette posture d'obéissance. Jeu de rôle avec les élèves en difficulté.</p> <p>La complexité provient des outils qui sont employés par le personnage. L'ambivalence du Chat vient aussi de l'ambivalence de la parole. A ce titre, avec les élèves, nous avons vu que la parole était le moyen que le chat possédait pour tromper.</p>
<p><b>Séance 4 :</b> (fin du conte dernière phrase.)</p> <p><b>Rencontre avec l'ogre et fin du conte</b></p>	<p>-Découvrir une facette du chat botté plus sombre encore que les autres : celle d'un assassin.</p> <p>(Phrase de fin : l'intention du chat ?)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lecture magistrale</li> <li>2. découverte de la rencontre avec l'ogre... problématiques : -« une situation sous le contrôle du chat ? » -« que voit-on du chat dans cet extrait ? »</li> <li>3. dernière phrase du conte : « finalement ses intentions ? »</li> </ol>	<p>Mise en scène d'une parole trompeuse.</p> <p>Grâce au travail entamé, on sait que le personnage est manipulateur. Il s'agit de voir si le chat botté perd temporairement le contrôle de la situation ou sa frayeur fait partie d'un stratagème plus global. Le personnage est la combinaison d'une identité, un ensemble de paroles et d'attitudes.</p> <p>Dévoilement des côtés les plus sombres de sa personnalité : c'est un meurtrier ! (les élèves n'ont pas mesuré la gravité de l'acte en question)</p> <p>Flou de la dernière phrase. Le flou porte sur les intentions du chat. Est ce qu'on peut être sûr qu'il agissait pour lui ou son maître ?</p>
<p><b>Séance 5 :</b> <b>Machin Chouette</b></p>	<p>Découvrir un autre personnage de l'archétype : le Chat de l'album Machin Chouette.</p> <p>Se heurter à un autre type de difficulté : la construction du récit.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lecture de la première partie de l'album ( « <i>Le chat c'est moi...</i> » ) + illustration de la page 4 tous les personnages de l'histoire à table... qui parle ?</li> <li>2. Lecture de l'argumentaire</li> </ol>	<p>- la première partie de l'album nous a permis de travailler la prise d'indice... il s'agissait d'essayer de trouver des marques qui trahiraient le narrateur. Les élèves ont eu la présence d'esprit de vouloir chercher les adjectifs se référant au narrateur pour regarder leurs accord.</p> <p>Discussion autour du discours du Chat, conclusion : « <i>quand il parle c'est pas pareil que le Chat Botté !</i> » -Célia-CMI</p>

// remarques sur le dispositif

// remarques sur les objectifs de la séance

// Analyse

Sur cette première partie de la séquence, nous disposerons, comme recueil de données :

- d'un enregistrement oral (dont nous analyserons quelques extraits de la transcription)
- Les résultats d'un questionnaire de lecture.
- Des productions écrites

### Stage 2 : Seconde partie du protocole

<b>Séance /</b> (travaux demandés aux élèves.)	<b>Objectifs visés en lien avec le questionnement</b>	<b>Phases</b>	<b>Intérêts en lien avec la notion de complexité.</b>
<b>Séance 1 : L'oiseau et l'enterrement</b> (écriture du journal du père)	- Faire émerger le doute sur la fiabilité de la parole de Tuffy  - Écrire en adoptant un point de vue différent du sien.	1. Entrée par la première de couverture  2. lecture du lundi : doute sur la parole de Tuffy  3. mardi les relations avec la famille  4. écriture de la page du mardi point de vue du père.	- Permet de dégager un horizon d'attente sur tout ce que l'on pourra s'attendre à trouver dans cet ouvrage. (un journal, celui d'un chat, un chat malveillant car assassin, etc...)  - La difficulté de Tuffy vient de la parole, une parole dangereuse mais différente de celle du chat botté  - incarner un personnage pour mieux l'appréhender
<b>Séance 2 : La souris et Thumper</b> (écrit : imaginez ce que va dire Tuffy pour s'innocenter)	- fiabilité de Tuffy ébranler par cette nouvelle victime et par les raisons qui sont invoquées.  - Se retrouver de nouveau dans la situation d'écrire « dans la peau de... »  - Utiliser ce que l'on sait des personnages	1. Lecture de la mort de la souris : nouveau doute sur les dire de Tuffy (3 raisons qui le disculpent)  2. écrit : imaginer quel argumentaire pourrait tenir Tuffy « <i>D'accord, je vais essayer de vous expliquer pour le lapin</i> »  3. lecture de quelques	- Le danger du discours de Tuffy : se disculpe de tout crime... au mauvais endroit au mauvais moment. Défi la crédulité du lecteur. Méfiance effet-personne : le lecteur ne peut adhérer car aucune fiabilité.  - Se retrouver de nouveau en situation d'écriture. Utiliser ce que l'on sait d'un personnage pour l'incarner et anticiper son discours. Le jeu de rôle pour écrire: un outil intéressant.

	pour essayer d'anticiper leurs actions.	productions 4. lecture de la fin du jeudi. Que prévoit les parents d'Ellie ?	
<b>Séance 3 : Mise en œuvre du plan et vétérinaire</b> (imaginez le dialogue entre la voisine et les parents)	- Se rendre compte avec l'épisode des chats de gouttière, que nous n'avons depuis le début de l'histoire que le point de vue de Tuffy.  - Tuffy, un personnage bienveillant ? - Fiabilité de sa parole démontée par l'illustration de la page 59.	1. Vendredi : pourquoi les autres chats miaulent-ils ? « lapincide avec préméditation »  2. Samedi : vétérinaire. Doute de nouveau sur la parole de Tuffy qui s'amuse avec le bébé gerbille (illustration)  3. Problème : rencontre avec la voisine... qu'est ce qui pourrait se dire ?  4. Lecture de la rencontre	- Appréhender une facette du piège tendu : pas de multiplicité des points de vue. Le lecteur est cantonné au seul point de vue de Tuffy, il est laissé dans ses hésitations.  - Sympathie pour Tuffy : vétérinaire pour une injection létale ?! Méfiance réactivée à cause du bébé gerbille et de l'illustration. La complexité se vit comme une mouvance...elle est liée à l'axiologie du personnage.
<b>Séance 4 : la rencontre avec la voisine et fin de l'histoire</b>	- Accéder au dénouement de l'histoire : se rendre compte que le lecteur a été piégé.  - Rassemblé ce qui a été vu au cours de la séquence pour essayer de comprendre pourquoi il y a eu piège.	1. Lecture de quelques productions non lues en guise de rappel  2. lecture de la rencontre avec la voisine.  3. lecture de la fin de l'histoire et comportement des parents (acteurs...)  4. conclusion de séquence Tuffy assassin ou non ? Pourquoi avons nous pensé qu'il l'était ?	- Décloisonnement des points de vue : le lecteur détient la version de la voisine, c'est à dire les clefs de compréhension. Tuffy savait tout cela et avait glissé des indices tout au long du journal... mais le manque de fiabilité qu'il inspire empêche le lecteur de prendre au sérieux ces indices ( <i>Thumper était un ami etc...</i> )  - Synthèse sur la complexité du personnage avec les élèves. Redéfinition de ce qu'est un personnage. Qu'est ce qui plaît dans le travail mené autour des trois ouvrages ? (anticiper, prendre la place....)
// remarques sur le dispositif			
// remarques sur les objectif de la séance			
// Analyse			

Pour cette seconde partie du protocole nous pourrions nous appuyer sur diverses traces écrites réalisées par les élèves :

- écriture d'une page de journal vu par le père
- discours de Tuffy pour expliquer la mort du lapin
- dialogue entre la voisine et les parents d'Ellie.

Au cours des séances telles qu'elles sont présentées, il a été essentiel de nous recentrer sur les questions pivots du protocole. Il fallait très régulièrement refaire un point avec les élèves pour évaluer d'une part s'ils comprenaient, si le travail était adapté à eux, et d'autre part pour voir si leurs conceptions se modifiaient.

Il fallait qu'en peu de temps, les élèves acquièrent des éléments de définition de ce qu'est un personnage. Parallèlement à cet apprentissage, il fallait aussi les amener à dépasser les conceptions manichéennes qu'ils avaient. Des conceptions par ailleurs qu'ils ont pour diverses raisons :

- soit parce qu'on ne les a jamais invités à penser le monde autrement
- soit parce qu'ils sont encore très imprégnés de l'univers qui est dressé par les médias (n'y voyons pas nécessairement une critique, ils ont besoin aussi de cet apport). Des univers relativement simplistes dans leur construction puisqu'on y trouve des opposants/adjuvants, des bons/méchants sans qu'il y ait d'ambiguïtés. Les contes réadaptés et mis à l'écran par Walt Disney participent à la lecture manichéenne du monde. Les dessins animés en vogue s'inscrivent, pour bon nombre d'entre eux, dans des dimensions agonistiques dans lesquelles s'affrontent le bien et le mal.

Dépasser le mode de pensée manichéen et sinon le dépasser, montrer aux élèves que tout ne se pense pas ainsi, c'était l'objectif global de la première partie de la séquence sur le Chat botté.

L'outil que nous avons privilégié est un cadran bipolaire « bienveillant » / « malveillant » muni d'une aiguille qui pouvait basculer d'un versant à l'autre. L'*alignomètre*<sup>37</sup> (comme il a été présenté auprès des élèves) a permis à tout instant de revenir sur les actes du chat botté et de le faire glisser en temps réel sur tel ou tel penchant moral.

Autre objectif : focaliser l'attention des élèves sur les paroles du chat. Nous avons pensé

---

37 Cf. annexe

qu'il était essentiel d'initier les élèves au plus tôt à cette étude puisque c'est un des fils rouges de la séquence.

Dans cette même partie de la séquence, le deuxième album (*Machin Chouette*) a permis de détecter une autre forme de difficulté : il est parfois difficile de cerner rapidement quel est le personnage qui pense ou parle. Cette difficulté brouille la compréhension que les élèves ont eu de l'ouvrage, nous y reviendrons dans la partie « analyse de la séquence »<sup>38</sup>.

Enfin, concernant la dernière partie de la séquence, celle du deuxième stage, il s'agissait d'entamer un travail autour de la vérité. Où est la vérité dans ce que raconte Tuffy ? Est-il un personnage fiable ? Peut-on accorder un fort crédit à son discours ?

Avec ces trajectoires récapitulées, les différents temps de la séquence peuvent désormais être analysés.

### C. Analyses des données et du déroulement de la séquence.

L'analyse de l'expérimentation menée est possible parce qu'elle trouve sa source dans deux apports différents :

- En premier lieu, puisqu'il s'agit d'un événement vécu, il faudra une analyse de ce que pense l'enseignant, c'est à dire moi<sup>39</sup>. Mes impressions, mes critiques vont aider à dégager des réponses aux hypothèses de travail qui ont été posées et régulièrement rappelées.
- En second lieu, des éléments de réponse se trouvent dans les productions d'élèves relevées et qui constituent un corpus de données non négligeable et suffisamment éloquent. Autant que faire ce peu, chaque point sera illustré par une ou deux références à ce corpus.

#### *1. clarification de la notion de complexité...*

Nous l'avons indiqué dans la présentation de la séquence, la première séance a été intégralement enregistrée puis retranscrite. L'entrée dans le conte du Chat Botté par les premières de couverture a offert des pistes de réponse non négligeables quant aux

---

38 III. c) analyse des données et du déroulement de la séquence.

39 Permettons-nous un glissement de la première personne du pluriel vers celle du singulier pour les impressions et l'analyse de ce qui a été vécu en classe.

représentations initiales des élèves. Il fallait faire émerger les questions d'ordre moral pour que l'on puisse rendre compte de la difficulté à cerner, de prime abord, ce personnage.

La séance enregistrée dure 59 minutes, c'est une classe de CM1 de 27 élèves à Roubaix.

Au tableau, j'ai affiché 5 premières de couverture et 1 gravure de Gustave Doré<sup>40</sup>. Les élèves ont eu 5 minutes (phase individuelle écrite) pour se positionner. La consigne donnée était la suivante :

« Classez tous les Chats bottés en fonction de ce que vous pensez d'eux : sont-ils bienveillants ou malveillants, et surtout : pourquoi ? »

Le premier passage retranscrit que je propose se situe entre 8'30 et 13mn et vient après la phase individuelle. En mise en commun, un vote à main levée était proposé pour que la classe décide de quel côté se range le chat botté de l'illustration 1 puis une phase de confrontation durant laquelle on fait émerger les critères de classement que je note sur une affiche.

Je viens de procéder à ce vote...

1	Ens.	Je vous écoute : qu'est ce que vous trouvez « malveillant » chez lui ?
2	Kenza	On dirait qu'il a fait un sale coup.
3	Ens.	Pourquoi tu dis ça ?
4	Kenza	A cause de ses yeux
5	Ens.	Ah bon ? Comment sont ses yeux ?
6	Djibril	Ah ouai ils sont plissés ses yeux ! Ils sont comme ça ( <i>mime</i> )
7	Ens.	Les yeux plissés, je le note. ( <i>note sur l'affiche</i> ) Ensuite, Yanis.
8	Yanis	Il tient un sac, on dirait qu'il a volé
9	Djibril	Et aussi derrière lui on dirait qu'il y a un paysage
10	Ens.	Garde ton idée Djibril on y reviendra après. Donc Yanis j'écris « <i>objets volés</i> » avec un point d'interrogation parce que pour le moment on ne sait pas, on va raconter l'histoire tout à l'heure et on vérifiera s'il est question de vol. Djibril, tu me parlais de paysage je t'écoute.
11	Djibril	Peut-être qu'il a volé quelque chose là bas ( <i>désignant le château représenté derrière une forêt d'arbres morts</i> ).
12	Ens.	Ok peut-être, effectivement. Autre chose ? Killian
13	Killian	Bah aussi, y a ses dents qui dépassent fort. <i>Manquerait un retour :</i>

40 Cf. annexe

			« pourquoi malveillant... »
14	Ens.	Comment on appelle ces dents ? Jade ?	
15	Jade	Des crocs ?	
16	Ens.	Bien je le note. Est ce qu'il y a encore quelque chose sur cette illustration qui vous fait dire que ce personnage est méchant, malveillant ? Je vais passer dans la classe avec l'affiche pour que vous, puissiez mieux voir si jamais des choses vous interpellent encore. <i>(tour de classe)</i> alors... Claire ?	
17	Claire	Son sourire il est bizarre.	
18	Djibril	Ouai j'te jure il est maléfique son sourire ! (+ bruitages !!)	
19	Ens.	Alors qu'est ce qu'il a de particulier ce sourire ? Parce que moi si je vous souris ( <i>ens. sourit</i> ) c'est pas forcément malveillant ?	
20	Djibril	C'est comme si qu'il avait commis un crime !	
21	Ens.	Ok je le note. « Le personnage semble malveillant à cause de son sourire » Bien. Autre chose à dire ? Killian ?	
22	Killian	On dirait aussi qu'il regarde à l'arrière	
23	Ens.	Très bien ! Je le note « il surveille ses arrières... »	
24	Killian	Comme quand il y a un truc louche !	
25	Ens.	Oui très bien... ( <i>note</i> ) C'est bon pour cette illustrations ?	

On remarquera de prime abord ma présence très marquée mais je ne savais pas encore, ce jour là, si les élèves avaient l'habitude d'interpréter et j'étais donc dans l'optique de les solliciter le plus possible.

On peut tirer de cet extrait quelques apports concernant la complexité du personnage. D'abord, et je le constate de nouveau, les élèves sont capables de se focaliser sur un personnage. Ils sont capables d'émettre des réflexions pertinentes. De même, la référence à la morale bienveillant/malveillant n'est pas si abstraite pour eux que je ne le craignais.

La réflexion de Yanis (8) montre également que les élèves sont tout à fait capable d'émettre des hypothèses de lecture et de construire (avec l'enseignant) les prémisses un horizon d'attentes<sup>41</sup>.

En ce début de séance, les élèves pensent que les Chats Bottés sont donc forcément classables soit d'un côté soit de l'autre de cadran. Cependant, les élèves ne resteront pas

41 Jauss, 1978 (cf. II\_ b. *la lecture littéraire et la théorie de la réception*)

longtemps dans cette conception figée et par trois reprises l'*alignomètre* va être remis en cause.

La première remise en cause de la bipolarité manichéenne se détecte entre les 17ème et 19ème minutes.

1	Ens.	Aller, illustration 2. Ziad. Ce chat botté là, tu l'a mis dans quel coté ?
2	Zyad	Malveillant... parce qu'on dirait qu'il est armé...
3	Ens.	Ah... il a une canne c'est vrai... Peut-être qu'il s'agit d'une canne de combat... Vous savez, ces cannes qui sont, en fait, des étuis dans lesquels sont rangées de fines épées ? Donc pourquoi pas... peut-être. Je le note donc mais avant ça je vous pose la question : Est ce qu'un personnage armé est forcément maléfique ?
4	Collectivement	Non
5	Djibril	C'est peut-être juste pour se défendre des méchants ?
6	Killian puis Djibril qui le reprend à son compte	Peut-être qu'on peut le mettre dans les deux ? On peut le mettre dans les deux !
<i>l'enseignant ne rebondit pas sur cette supposition mais il est essentiel de la noter car elle montre qu'à ce moment la réflexion de la classe s'affine...</i>		
7	Ens.	Après tout, si on regarde bien : Robin des Bois, il est armé ? Il a un arc. Est-ce qu'il est méchant ?
8	Coll.	Non c'est un gentil !
9	Ens.	C'est un gentil ? Quand on regarde bien qu'est ce qu'il fait ? Lucien ?
10	Lucien	Il vole de l'argent aux riches pour donner aux pauvres.
11	Ens.	Effectivement, il VOLE aux riches ... il vole quand même... Alors ? Avec Robin des Bois qu'est ce qu'on fait ?
12	Coll.	AU MILIEU !! (plus de la moitié de la classe)

La remarque 6 de Killian et Djibril « *Peut-être qu'on peut le mettre dans les deux. /On peut le mettre dans les deux !* » montre que les élèves peuvent entrer dans une conception moins figée de la morale. C'est la première étape à franchir pour considérer la complexité d'un personnage : admettre qu'il n'est pas aussi facile de l'appréhender.

Quelques minutes plus tard cette première interrogation, resurgit l'envie de placer le Chat botté ni totalement dans la bienveillance, ni totalement la malveillance. L'extrait



intervient peu de temps après l'extrait précédent. L'élément déclencheur qui amène cette réflexion provient de l'enseignant qui constate qu'une des élèves de la classe ne vote jamais (ils viennent de voter pour la troisième illustration ,22'00-22'20)

1	Ens.	<i>(compte les voix plaçant le chat du côté malveillant)</i> un...deux... Célia tu ne te prononces pas depuis tout à l'heure... Ça n'est pas grave, mais dis moi : pourquoi tu ne te prononces pas ?
2	Célia	<i>(après un temps de réflexion)</i> Bah le chat il pourrait être là comme là <i>(en montrant les bords bien/malveillant)</i>
3	Ens.	Ah ? Et alors pourquoi tu le trouves au milieu ?
4	Célia	Je sais pas trop... mais c'est pas facile de choisir

Cet extrait prouve qu'il est difficile de classer le personnage. Les raisons de sa difficulté peuvent être multiples : elle n'a peut-être pas conscience de ce qu'est « un personnage » ni sur quoi le sonder pour déterminer s'il est (ou non) possible de le placer sur le cadran.

Le dernier extrait survient, de nouveau, quelques minutes après celui-ci. Toujours sur l'illustration 3, une des élèves a dit que « le chat avait l'air espiègle ». L'enseignant a sauté sur cette intervention demandant à l'élève d'expliquer au reste de la classe ce que signifiait ce mot... L'élève reconnaît qu'elle ne sait pas exactement.

Je fais chercher l'ensemble des élèves dans leur dictionnaire. Ils trouvent la définition assez rapidement, elle est mise en commun et suite à cette mise en commun, une élève propose de nouveau que le Chat soit placé au milieu. (27'-29')

	Claire	Moi j'ai trouvé !
	Ens.	Aller, on arrête de tourner les pages, les mains sur la table, on écoute Claire.
	Claire	<i>...(Lit la définition du dictionnaire jusqu'à interruption de l'enseignant)...</i>
	Ens.	Voilà, merci Claire, on en a assez pour le moment... Alors qu'est ce qu'on retient ? Qu'« <i>espiègle</i> » veut dire : malicieux et turbulent. Je note donc « espiègle » sur l'affiche <i>(note)</i> Y-a-t-il encore autre chose sur l'illustration 3 ? oui Kenza ?
	Kenza	Oui mais malicieux c'est comme rusé... et rusé c'est pas forcément méchant... donc là, bah c'est les deux et depuis tout à l'heure c'est les deux...
	Ens.	Alors les autres, on a le droit de dire que le chat est au milieu ?
	Coll.	<i>(réactions mitigées, plus de oui que de non)</i>

	Kenza	C'est ce qu'on disait tout à l'heure sur Robin de Bois. Et d'ailleurs par rapport à Robin des Bois il est quand même plutôt bon parce que c'est l'intention qui compte.
--	-------	---

Définitivement la réflexion de la classe a progressé. Émerge même une question qui taraudera les élèves tout au long du conte du chat botté (et qui n'était absolument pas prévu de mon côté) : *est ce que l'intention rachète les actions ?*

De l'ensemble de cette première séance des conclusions peuvent se tirer : le chat botté est effectivement un personnage complexe en ce sens où il nous est impossible de le comprendre, de le cerner de prime abord. On peut légitimement se poser la question « cerner quoi ? ». En l'occurrence cerner ce qui a été travaillé ici : la dimension morale d'un personnage, point d'orgue de sa complexité. Le système de référence et de valeurs évoqué par Jauss prend en compte l'axiologie. Il s'agit pour le lecteur de comparer son système à celui du personnage. Ici, c'était chose difficile puisque nous ne partions que d'impressions. Une autre conclusion se dégage de cette première séance : il faut penser la complexité comme un mouvement. Il y a complexité parce que rien n'est figé. C'est bien l'instabilité de ce que l'on voit et de ce que l'on pense savoir de lui qui obstrue notre perception de ce personnage. Il suffit de voir l'aiguille de *l'alignomètre* qui a oscillé durant toute cette séance, pour comprendre que la complexité réside bel et bien quelque part dans le questionnement que chacun se faisait du Chat botté.

A travers les extraits proposés, on comprend donc que la complexité peut se lire tout autant dans des critères esthétiques (les crocs, les vêtements) que moraux (bien/mal, le vol, etc.). Un personnage est complexe dès lors qu'il devient laborieux de prédire ses actes ou de le décrypter visuellement (décryptage du sourire en coin de l'illustration 1<sup>42</sup>).

## 2. *Le jeu de rôle pour comprendre un personnage ?*

Si la complexité du personnage se retrouve dans sa dimension morale, il existe des dispositifs qui permettent aux élèves de l'éprouver.

Pour approcher la complexité du personnage, pour en mesurer toute l'amplitude j'ai fait écrire les élèves soit sur la suite du récit, soit sur des dialogues qui auraient pu être tenus. Lors de la séance 3 du stage 1, celle intitulée « *de la noyade au château* », j'ai

---

42. Tableau n°1 réplique 17

demandé pour la première fois aux élèves d'écrire ce que le Chat Botté a pu dire aux paysans pour qu'ils mentent au roi en affirmant que ces terres appartiennent au marquis de Carabas. Il s'agissait pour moi de vérifier si les élèves avaient saisi le caractère ambigu du personnage qui, même s'il est en train d'aider son maître (?), n'a pas hésité jusqu'à présent à déployer des trésors de ruses et d'enfreindre quelques lois.

La lecture s'est donc faite magistralement, j'ai pris soin de ne pas lire la phrase que le chat répète à tous ceux qu'il croise : « [...] *si vous ne dites pas au roi que ce champ appartient à Monsieur le Marquis de Carabas vous serez tous hachés menu comme chair à pâté.* ».

Pendant que les élèves composaient, je suis passé voir comment démarraient leurs productions. Force m'a été de constater que certains n'y arrivaient pas. J'ai proposé à ceux-là de venir avec moi et nous nous sommes installés au fond de la classe. Il y avait 3 élèves et moi même. De là, a commencé un jeu scénique improvisé (un jeu de rôle) où les élèves pouvaient, dès qu'ils en sentaient l'inspiration, intervenir. Je jouais un des paysans (rôle le plus adéquat pour aller taquiner leur répartie) et les élèves qui prenaient la parole jouaient le Chat Botté.

Au vue de leurs productions à l'écrit, le détour par le jeu de rôle a été bénéfique puisque les élèves ont nécessairement dû se « mettre à la place de... ». Ils ont été forcés de modifier leur manière d'agir et, sinon de la modifier, au moins de la rapprocher de celle du chat.

Les élèves, dans leur quasi totalité, ont eu recours à la corruption, au soudoiment et à la menace de mort. En voici quelques transcriptions<sup>43</sup> :

« Vous dites que se blé est au Marquis de Carabas et je vous donnerai de l'argent »

« Le chat dit au paysant « des que le roi vient vous dites que c'est au Marquis de Carabas vous le ferez parce qu'il vous donnera des pièces »

Le chat disait au paysans : « si vous voyait le roi et qui vous demande à qui appartient se champ de blé, vous direz que c'est à le Marquis de Carabas... sinon je vous tue. »

\_ Le Chat botté dit : « Bonjour a vous paysans je vous amène du gibier pour demain et vous me faisez quelque chose.

---

43 Orthographe originale

\_ et on doit faire quoi ?  
\_ Dès que le roi arrive et vous demande à qui sont ses champs, vous lui dite : c'est à Monsieur le Marquis de Carabas  
\_ sinon ?  
\_ je ferai bruler ce champ

Le jeu de rôle semble être un outil efficace puisqu'il place les élèves en situation authentique de communication. Les productions doivent être conformes à la tonalité du livre puisque nous avons les réactions de certains personnages de l'histoire (les paysans ici) qui peuvent rendre caduc une mauvaise interprétation de rôle.

S'en suit logiquement une phase de mise en voix. Ce moment d'échange est tout aussi important puisque loin d'être passifs, les autres élèves décryptent ce qui est produit et le comparent à ce que l'on sait collectivement. Parfois (ce n'est arrivé que deux fois) quelques élèves proposent à ceux qui sont au tableau d'autres pistes d'interprétation et formulent des conseils sur ce qui auraient pu être fait. C'est conseils font de nouveau l'objet de débat dans la classe : l'interprétation conseillée est-elle recevable au vu de ce que l'on sait des personnages (celui qui est étudié et les autres qui réagissent en fonction de ce premier).

Voyant que ces exercices étaient efficaces, j'ai pris le parti de revivre cette expérience dans le protocole.

*Le journal d'un chat assassin* offre de bonnes occasions d'écrire « en se mettant à la place de... ». Deux séances de la séquence ont été animées par un temps (10mn) consacré à la lecture de production d'élèves et la mise en voix et/ou en scène de leur texte.

Voici quelques productions qui ont été jouées (sur la base du volontariat car l'enthousiasme général était très fort dans ces moments de mise en commun) :

Journal du Père d'Ellie<sup>44</sup> -Mardi (enterrement de l'oiseau mort trouvé par Tuffy) -

Mais qu'est ce que je fait la ? Ce n'été qu'un piaf aprè tout. J'étais vraiment étonné que se chat soit venu à l'enterrement de cette oiseau donc je lui ai dit : « dégage !! ».

*(joué au tableau avec exaspération)*

---

44 Cf tableau du protocole séance 1

Cet extrait est intéressant notamment parce qu'en se mettant à la place du père, l'élève à conserver en mémoire ce que Tuffy dit de lui « *j'ai trouvé cet homme un peu grossier*<sup>45</sup> ». Le jeu de rôle n'est donc pas (pardon du terme) « un défouloir » dans lequel on écrit ce que l'on veut comme on veut. Il faut respecter ce que l'auteur, le narrateur et les personnages donnent comme indications. Les élèves de cycle 3 sont, non seulement capables d'écrire une parcelle de l'histoire, mais ils savent le faire en adoptant les idées et la manière de penser d'un personnage. C'est un dispositif que l'on peut d'ores et déjà retenir quant aux objectifs que nous nous sommes fixés.

De même lors d'une autre séance, j'ai demandé aux élèves d'écrire ce que Tuffy pourrait dire à la suite de cette phrase<sup>46</sup> : « *D'accord. Je vais essayer de vous expliquer pour le lapin...* ». Voici, après avoir joué quelques textes au tableau et leur avoir permis de retoucher leur textes, quelques productions :

Il faut que je pense a une excuse et vite pour se lapin. Quel salade je vais leur inventer ?  
Sébon j'ai trouvé : « J'ai trouvé ce lapin mort et un coyote est passé juste après devant moi avec la bouche en sang. Il a du le dévoré ».  
*(joué nerveusement par l'élève)*

Bon je vai tous vous espliquer, ce lapin vouler me combattre, alors j'ai appeler Ellie mais elle n'a pas entendu. Donc je lui est dit : rentre chez toi je suis plus fort que toi, il n'a pas voulu. Il a essayé de m'ataquer et j'ai du sortir mes grosses griffes. Dès que c'était fini j'ai appelé Ellie encore, elle est venue et elle a encore pleuré. Mais je ne pouvais rien faire d'autre... Vous me croyez maintenant ?  
*(débit de parole rapide, gêné)*

Les mises en voix proposées ici ne sont qu'un échantillon assez maigre mais il nous est possible de constater que le jeu de rôle ou scénique est un excellent moyen d'entrée dans la lecture littéraire même si le personnage est complexe. Les élèves ont montré un engouement certain et ont demandé régulièrement, lorsque nous avons le temps, de mettre

45 A. Fine, *Journal d'un chat assassin*, l'école des loisirs, Paris (éd. française), 1997, page 19

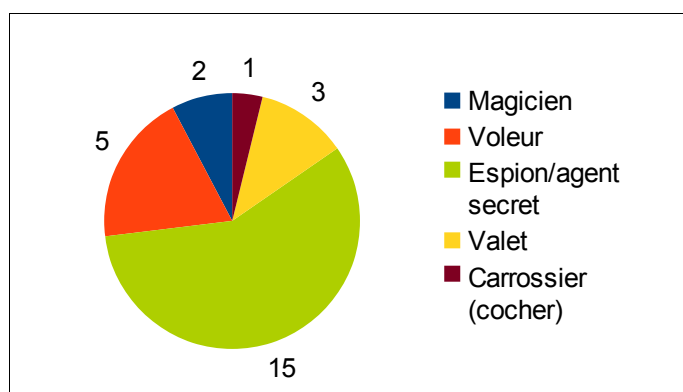
46 op.ib : p 27

en voix les travaux de ceux qui n'étaient pas passé. A chaque situation d'écriture « à la place de... » ou « dans la peau de... » tous les élèves sont entrés dans l'activité y compris les élèves en difficulté qui montraient l'envie d'écrire. En cela, le jeu de rôle est un dispositif particulièrement intéressant.

### 3. d'autres manières de cerner la complexité du personnage.

Comprendre en quoi un personnage est complexe ne relève cependant pas que de notre capacité cerner sa dimension morale ou son caractère.

Durant la première partie du protocole, je me suis demandé si le personnage du Chat Botté ne serait pas plus facile à appréhender si les élèves pouvaient le rapprocher d'un autre archétype de personnage connu. Je leur ai donc lu l'épisode de la noyade et nous nous sommes arrêtés un temps sur ce passage. Ils ont eu un questionnaire<sup>47</sup> et la première question (dont je doutais de l'efficacité), s'est révélée particulièrement intéressante. Voici un graphique des réponses obtenues<sup>48</sup> :



Ne soyons pas dupe, il y a fort à parier pour que *l'espion* ou *l'agent secret* ait été soufflé à plusieurs élèves de la classe par ceux qui l'avait trouvé. Après tout, que ce soit leur trouvaille ou non, les élèves sont libres de trouver que c'est un métier qui va le mieux ou non au Chat !

Après avoir trouvé l'archétype de l'espion, l'ensemble de la classe a confirmé certaines caractéristiques communes telles que : la fourberie, la ruse, la discrétion ou encore l'omniscience (« *parce que ses oreilles elles traînent partout !* » *dixit* un des élèves). La complexité du personnage peut donc s'atténuer par ce genre de procédé.

47 cf. annexe

48 Réponse à la première question.

Il existe une autre difficulté qui peut opacifier la vision que l'on a d'un personnage. Une difficulté qui ne tient pas tant de la sémiotique du personnage mais plus de la construction du récit.

Travailler la structure du récit permet de comprendre qu'un personnage peut être résistant non pas seulement à cause de ses caractéristiques mais aussi parce que c'est la volonté de l'auteur.

*Machin Chouette* et *Le journal d'un chat assassin* sont tous deux des récits qui permettent de travailler ces « pièges » tendus au lecteur par l'auteur. Les élèves y sont sensibles et leurs indicateurs vite brouillés dans de tels ouvrages.

Durant la séance consacrée à *Machin Chouette* j'ai essayé de leur faire deviner qui pouvait être le narrateur de l'histoire, illustration<sup>49</sup> à l'appui... les élèves n'ont pas trouvé. Il a fallu attendre le milieu de l'histoire pour que la clef de lecture soit donné : « *le chat ? C'est moi...<sup>50</sup>* ». La plupart des élèves se sont étonnés et ils ne sont entrés dans cette histoire qu'à ce moment.

De même, régulièrement dans la séquence sur le *Journal d'un chat assassin*, alors que nous cherchions à savoir si Tuffy était fiable, les élèves ont déploré (je cite à peu près dans ces mots) : « *qu'il manque un autre personnage qui parle parce que là on est obligé de le croire [Tuffy]* ». Cette réflexion montre que les élèves sont sensibles aux stratégies narratives mises en place par l'auteur. Ils ont été capables de pointer un facteur de la difficulté : un point de vue (celui de Tuffy) masque tous les autres points de vue et nous empêche de cerner correctement la vérité.

La notion de complexité est donc une notion à la croisée d'une multitude de dimensions. Elles sont inhérentes au personnage c'est à dire ce qu'il est dans le *discontinuum* de signes et de symboles<sup>51</sup> qui le forment autant que dans la construction du récit voulu par l'auteur.

---

49 P. Coentlin, *Machin Chouette*, Paris, 2002 illustration p 4.

50 op.cit. p.10

51 Cf. définition d'un personnage donnée dans le II. b.

### Conclusion :

Rappelons les trois hypothèses de travail que nous avons posées dans la perspective de ce travail didactique :

- il est possible de fragmenter la notion de « complexité » en une série de critères concrets et observables. Trouver quels sont ces critères est par ailleurs une étape intéressante du « jeu d'investigation littéraire ».
- La combinaison/manipulation de ces critères permet de dresser une typologie des résistances. Avoir en tête un réseau de personnages complexes devrait permettre de faciliter l'entrée dans la lecture littéraire (construction d'archétype, caractéristiques communes de personnage etc.)
- il est possible d'exploiter cette typologie pour découvrir au lecteur la lecture littéraire à travers la notion de personnage et ce qui lui résiste.

Avant de répondre de but en blanc à ces hypothèses, il serait intéressant de retracer la trajectoire parcourue.

Évoquer la complexité d'un personnage en littérature demande avant toute chose que l'on soit au clair sur la notion même de « personnage ».

Catherine Tauveron propose quatre critères très concrets qui nous permettent de mieux l'appréhender. Rappelons que, pour elle, un personnage est un être (une identité), un dire (l'ensemble de ses paroles et ses pensées), un faire (un mobile, un plan, un moyen, un but), un environnement (un milieu géographique, historique et social).

De même, il fallait concrétiser la notion de complexité si fréquemment utilisée mais finalement très floue. Suite à notre travail, il semble que nous pouvons proposer quelques critères de définition. **La complexité semble être liée à :**

- **la confrontation de deux systèmes de valeur** : le confrontant et le confronté en l'occurrence ici : celui du lecteur et celui du personnage (est complexe ce qui s'éloigne de ce que je suis, ce que je pense, ce en quoi je crois).
- **Liée aux notions d'instabilité et de vérité** (fiabilité ou non)
- **Saillante lorsque l'on explore la dimension morale d'un personnage**
- **causée par la structure même du récit.** (points du vue, exposition du personnage narrateur etc.)



Un personnage complexe entrecoupe donc les différentes propriétés énumérées plus haut. Dès que l'axiologie se mêle à chacune des caractéristiques énumérées par Tauveron nous obtenons un personnage qui se complexifie. Dans le cas de Tuffy, la complexité provient du deuxième critère puisque le lecteur est en perpétuel doute sur la véracité de ses « dires ». Concernant le Chat botté, la complexité se manifeste dans la catégorie « faire » puisque ce personnage a recours au vol, mensonge, meurtre qui sont des mobiles bien loin des nôtres.

Pour répondre donc à nos hypothèses de travail dans une perspective plus didactique :

1. oui, « *il est possible de fragmenter la notion de « complexité » en une série de critères concrets et observables* » et cela a été démontré. Ledit *alignomètre* fait prendre conscience aux élèves qu'un personnage ne se comprend pas si facilement, il résiste notamment dans le domaine moral. Dès qu'un personnage est dans une situation de choix, le lecteur est plongé en lui. Heurter les élèves à des questions telles que « *comment nous aurions pu faire autrement ?* » (avec le chat botté) les obligent à se positionner, à s'impliquer. C'est grâce à des dispositifs de transfert (« *penser à la place de...* » ; « *se mettre à la place de...* ») que les élèves entrent dans les prémisses de la lecture comme un jeu, la lecture littéraire. Ils deviennent acteurs de leur lecture comme le préconise Umberto Eco.

2. *La combinaison/manipulation de ces critères permet de dresser une typologie des résistances.* C'est un prolongement possible de ce travail puisque nous avons dégagé les principaux critères de complexification mais nous n'avons pas eu le temps de dresser une typologie claire. Ceci dit elle serait en deux rubriques fondamentales : *les déviations aux systèmes du lecteur et la construction du récit.*

3. « *Il est possible d'exploiter cette typologie pour naître l'intérêt de la lecture chez le lecteur qui appréhende mieux la notion de personnage et sait ce qui lui résiste.* » Effectivement, savoir ce qui résiste est une aptitude qui se découvre, qui s'affine par la familiarisation de textes mettant en jeu des personnages complexes. Cette aptitude de discernement se travaille et elle est un engouement que les élèves ressentent et recherchent.

Quelle que soit l'entrée privilégiée pour la lecture littéraire, il semble primordial qu'il faille réussir à introduire cette activité herméneutique comme un jeu. Il faut la faire vivre comme un jeu. Un jeu de scène, de rôle, d'investigation peu importe finalement, puisque cela dépend du type de texte, mais quoiqu'il en soit : lire doit être un jeu aux

multiples formes, et aux multiples règles. Il faut que la lecture littéraire, par le personnage puisqu'il permet d'y entrer ou non, reste une expérience que l'on vit, des émotions que l'on éprouve, des pièges dans lesquels on tombe une fois, puis que l'on a plaisir à déjouer les fois suivantes.

## Bibliographie

### Ouvrages et ressources institutionnels :

*Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série n°3 du 19 juin 2008  
*Socle commun de compétences et de connaissances du M.E.N.*, 2005

### Dictionnaires :

E. Clément, C. Démonque, L. Hansen-Love, P. Kahn, *La philosophie de A à Z*, Hatier, Paris, 2004

J. Dubois, H. Mitterrand, A. Dauzat, *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Larousse, 1998

### Ouvrages généraux :

U. Eco, *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, 1975

W.Iser, *L'acte de lecture*, 1985

H.R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978

V. Jouve, *l'effet personnage dans le roman*, PUF, Paris, 1992

L. Marin. *Le Récit est un piège..* Collection « Critique », 1978

M.Picard, *la lecture littéraire comme un jeu*, Seuil, Paris, 1986

N. Piegay-Gros, *le lecteur*, Flammarion, Manchecourt, Paris, 2002

Y. Reuter, P. Glaudes, *Le personnage*, Que sais-je ?, PUF, Paris, 1998

C. Tauveron, *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire.*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1995

C. Tauveron , *Lire la littérature à l'école -pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Hatier, Paris, 2002

### Article :

C. Tauveron, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, in Repères n°19 ; 1999

### Albums et livres de jeunesse :

P. Coentint, *Machin Chouette*, Paris, 2002

A. Fine, *Journal d'un chat assassin*, l'école des loisirs, Paris (éd.française), 1997

Céline Puthier (ill.), d'après Charles Perrault, *le Chat botté*, Magnard jeunesse, Paris, 2002

A. Vaugelade, *La soupe au caillou*, L'école des loisirs, 2001

## ANNEXES :

**Annexe I** : Fiches de préparation (non retouchée) de la séquence

**Annexe II** : Cartes *Dixit*... le personnage par l'image

**Annexe III** : *Alignomètre*

**Annexe IV** : Premières de couverture exploitées lors de la séance 1 de la première partie  
du protocole

## Annexe I: Fiches de préparation (non retouchée) de la séquence

### **Débat interprétatif : Cerner l'épaisseur d'un personnage pour entrer dans la lecture**

#### Objectifs généraux :

- Oser s'exprimer et défendre son point de vue
- Comprendre que chaque interprétation est singulière
- Acquérir un vocabulaire « impressif » plus riche.
- Affiner la prise d'indices issus du support pour étayer son idée.
- Comprendre qu'un personnage s'observe sous différents angles (ce qu'il dit, ce qu'il fait, ce qu'il est...)

#### Compétences spécifiques :

- Être capable de mobiliser le vocabulaire émotif et impressif rencontré pour exprimer ce que l'on ressent.

*[Ce projet s'étend sur plusieurs séances et plusieurs types de supports qui dépasseront parfois le champ disciplinaire de la littérature. A ce titre, nous solliciterons en partie la cinématographie (arts visuels).]*

Il nous apparaît absolument impossible de lancer les élèves sur un travail d'interprétation sans avoir mis en évidence quelques automatismes qu'ils n'ont par ailleurs peut-être jamais vus.

Avant d'être capable de déchiffrer un personnage quelconque, il faut que les élèves se soient trouvés confrontés aux exigences intrinsèquement liées à la posture interprétative pour ne pas qu'ils aient en tête « *qu'interpréter est facile parce qu'on peut dire n'importe quoi* » .

Avant de travailler sur des textes de cycle 3 (sans illustrations ou très peu) nous prenons le parti de lancer la séquence sur des supports iconographiques, cinématographiques et issus de la littérature de jeunesse.

D'où le déroulement de séquence pour le moment planifié :

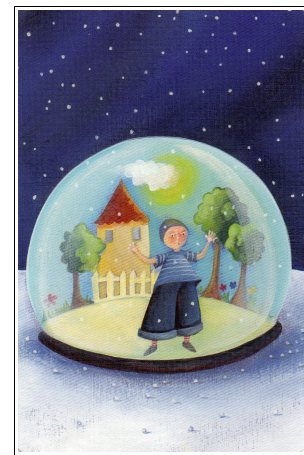
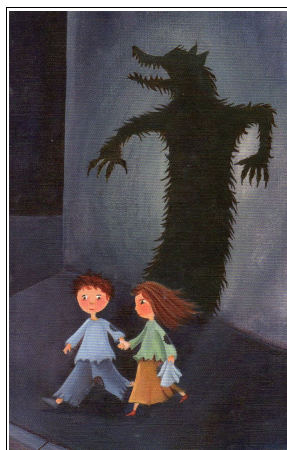
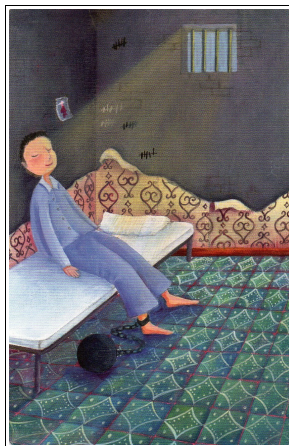
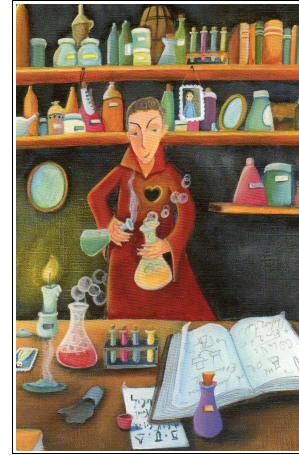
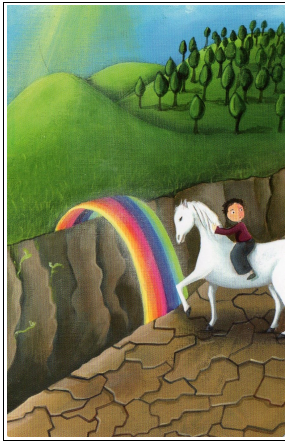
1. Interpréter ? La place fondamentale de la justification (Images du jeu Dixit)
2. Entrer dans la tête d'un personnage : le loup (La soupe au cailloux)
3. Dégager des traits de caractère I (Dragon Dreamwork (extrait vidéo))
4. Dégager des traits de caractère II (La vérité sur l'affaire des trois petits cochons)
5. Cerner l'épaisseur (morale ?) d'un personnage (Le tatoueurs de ciel)

D'apparence volumineuse la séquences et constituée en réalité d'une multitude de séances courtes (1/4h). Les plus longues sont à la fin de la séquences et occuperont 2 séances de 3/4h.

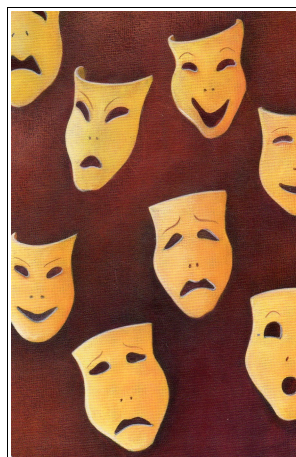
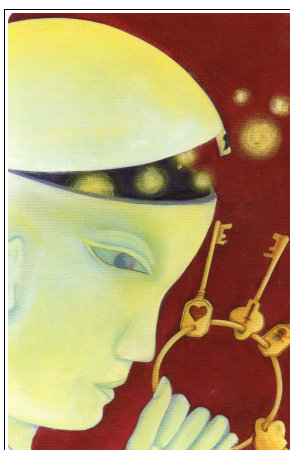
- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 7 séances d'une durée totale de 1h15</li><li>2. 1 séance d'une durée d'1/2 h</li><li>3. 1 séance de 3/4h</li><li>4. 1 séance de 3/4h</li><li>5. 2 séances de 3/4h</li></ol> | } soit 5h30 consacrés à ce projet. |
|--|------------------------------------|

Il s'agira également au cours de ces séances de favoriser ni l'interprétation collective ni l'interprétation singulière. Nous jonglerons entre les deux équitablement. Les élèves seront donc amenés à travailler tantôt collectivement, tantôt individuellement pour que chacun y « trouve son compte » et s'investisse là où il est le plus à l'aise.

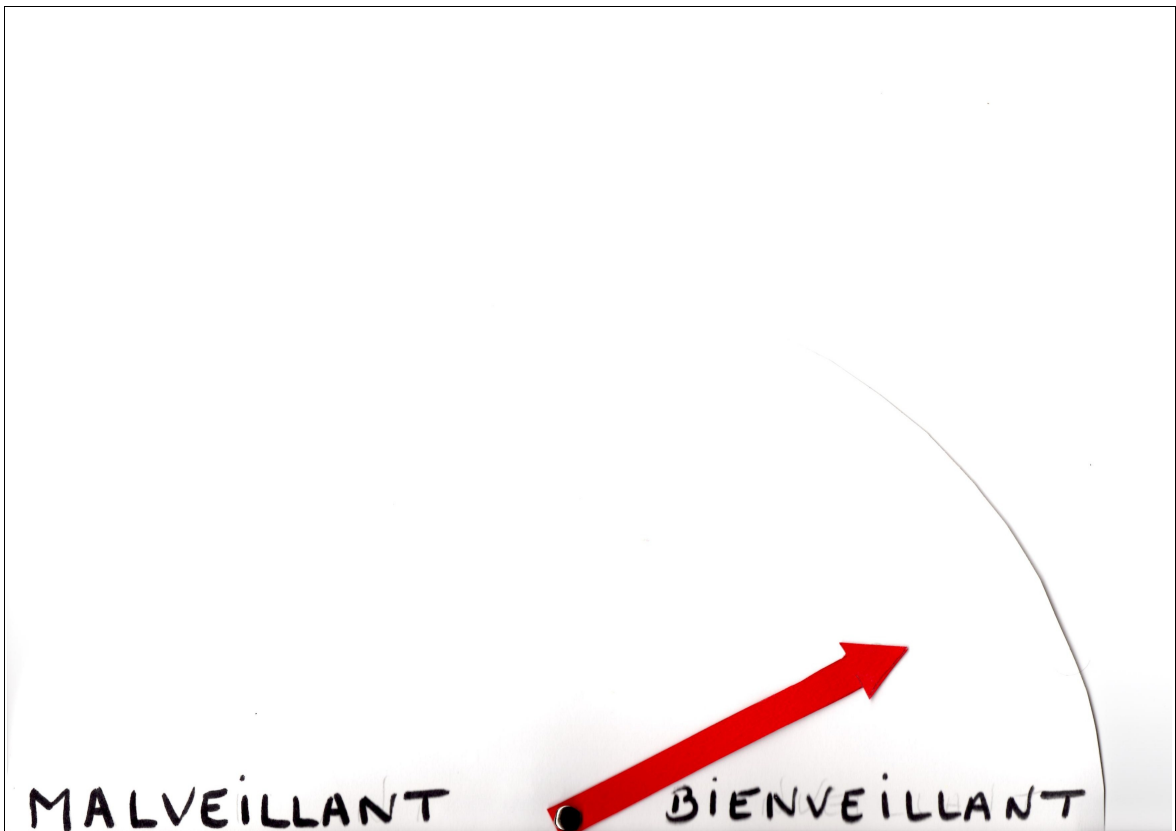
Annexe II: Cartes *Dixit*... le personnage par l'image



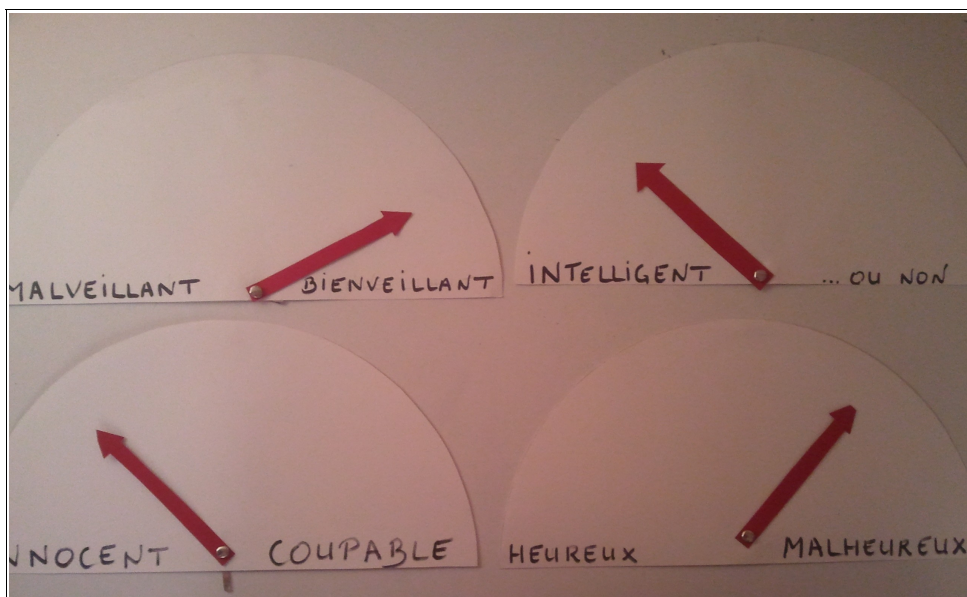
(prévue mais pas exploitée)





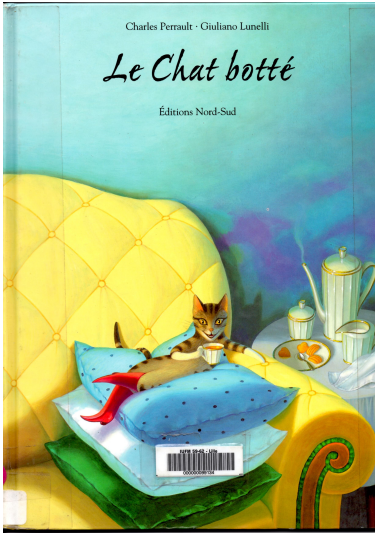


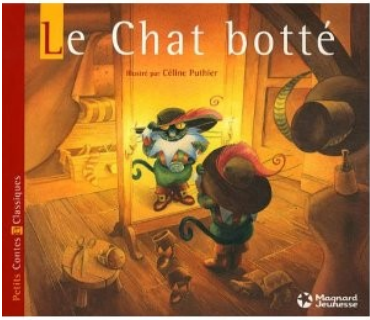
Annexe III: *Alignomètre*



Au cours de la séquence menée en CE2 pour vérifier si le personnage était un point focal intéressant, nous avons à disposition d'autres cadrans introduits selon les remarques des élèves :



**Annexe IV** : Premières de couverture exploitées lors de la séance 1 de la première partie du protocole

		
<p><i>Le Chat botté</i>, illustration de Ducolot.</p>	<p><i>Le Chat botté</i>, gravure de Gustave Doré</p>	<p><i>Le Chat botté</i>, illustration de Lunelli</p>
		
<p><i>Le Maître Chat</i>, illustration de Benjamin Lacombe</p>	<p><i>Le Chat Botté</i>, illustration de Larik</p>	<p><i>Le Chat botté</i>, illustration de Céline Puthier</p>



# LA COMPLEXITÉ DU PERSONNAGE

## **Résumé :**

« Complexité » et « personnage »...Deux mots que l'on retrouve absolument partout. La notion de personnage, aussi floue soit-elle, est à la croisée d'une multitude de domaines tels que le cinéma, les arts visuels ou la politique. C'est dans le domaine de la littérature qu'il s'agira d'en extraire son essence, d'en modeler la définition pour apprendre à le cerner, à en comprendre les méandres, « *les replis de son identité* » comme l'écrit Yves Reuter (1999). La dimension intérieure ? La *psyché* ? Est ce dans ces lieux qu'il y aurait « complexité » ? Finalement qu'est ce que la « complexité » ?

Ce travail se propose d'explorer ces quelques questions en perspective d'une interrogation fondamentale : le personnage peut-il faire entrer les élèves du premier degré dans la lecture littéraire ?

Il articulera des apports scientifiques à des expérimentations concrètes menées dans une classe de cycle 3.

**Liste des mots-clefs** : lecture littéraire / théorie de la réception / personnage / complexité / intertextualité / archétype / complexité / jeu