



**HAL**  
open science

## Le chevalier aux mille figures : lecture en réseau et construction d'une culture littéraire

Margaux Fourmanoit

► **To cite this version:**

Margaux Fourmanoit. Le chevalier aux mille figures : lecture en réseau et construction d'une culture littéraire. Education. 2012. dumas-00736057

**HAL Id: dumas-00736057**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736057>**

Submitted on 29 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 : Fourmanoit Margaux  
SITE DE FORMATION : IUFM Villeneuve D'Ascq  
SECTION : M2 Section 9**

**Intitulé du séminaire de recherche : Français Littérature  
Intitulé du sujet de mémoire : « Le chevalier aux mille figures: lecture en réseau et  
construction d'une culture littéraire »  
Nom et prénom du directeur de mémoire : Florence Gaiotti**

## SOMMAIRE

Introduction.....p.3

### **1<sup>ère</sup> partie: Pourquoi mettre en place un réseau de lecture autour du chevalier au cycle 3.....p.4**

A: Les recommandations institutionnelles sur la lecture en réseaux.....p.4

1) La place de plus en plus importante accordée à la littérature dans les programmes officiels.....p.4

2) Dans les programmes: l'importance de la lecture en réseaux et des personnages dans la lecture à l'école.....p.6

B: Les apports des recherches sur la lecture en réseaux autour d'un personnage stéréotypé.....p.8

1) L'intérêt de cette pratique selon les chercheurs et pédagogues.....p.9

2) Les limites et les difficultés à prendre en compte.....p.11

C: L'intérêt du personnage du chevalier en cycle 3.....p.15

1) Un personnage récurrent dans les listes de référence officielles.....p.15

2) Des représentations fortement ancrées chez les enfants.....p.16

3) Au cycle 3, entre Histoire et Littérature, ou le besoin de différencier fiction et réalité.....p.17

### **2<sup>ème</sup> partie: La mise en place du réseau en CE2-CM1.....p.19**

A: Présentation des œuvres du réseau et émergence des représentations initiales des élèves.....	p.19
1) Présentation du réseau de lecture.....	p.19
2) Première séance: émergence des représentations initiales des élèves....	p.23
B: Déroulement des séquences.....	p.26
1) Séances de construction du stéréotype.....	p.31
2) Séances de remise en cause du stéréotype.....	p.33
C: Mise en évidence des résultats qui se sont imposés.....	p.35
1) Évolution des représentations des élèves sur le stéréotype du chevalier.....	p.36
2) Limites du travail réalisé durant le stage et propositions didactiques .....	p.38
Conclusion.....	p.41
Bibliographie.....	p.43
Annexes.....	p.44
-Annexe 1: Questionnaire sur le chevalier (évaluation diagnostique).....	p.45
-Annexe 2: Exemple de dessins réalisés par les élèves (évaluation diagnostique).....	p.46
-Annexe 3: Les trois images choisies en majorité par les élèves (évaluation diagnostique).....	p.48
-Annexe 4: Exemples d'histoires écrites en premier jet (évaluation diagnostique).....	p.49

*« En bref, la lecture en réseaux doit se penser (du côté de l'enseignant) et se laisser penser (par les élèves). C'est sa difficulté et son charme. »*

Catherine Tauveron, « Fonctions et nature des lectures en réseaux »<sup>1</sup>

La littérature a acquis au fil des années une place de plus en plus importante dans les programmes officiels de l'école primaire. Ceux-ci précisent: « La littérature [...] donne des références communes et constitue la base d'une culture partagée. L'école multiplie les occasions où l'élève peut faire cette expérience de la littérature: elle facilite le plus possible l'accès aux textes littéraires. » Ainsi, l'apprentissage de la lecture ne se réduit plus à un procédé purement technique, mais doit permettre aux élèves d'acquérir de véritables compétences de lecteur expert, et de se constituer une culture littéraire importante.

L'une des techniques utilisée pour arriver à ces fins est de présenter les œuvres littéraires sous forme de réseaux. Cette pratique est recommandée par les instructions officielles, mais n'est pas évidente à mettre en place. Comme l'explique la citation de Catherine Tauveron, placée en exergue de cette introduction, la mise en place d'un réseau de lecture demande énormément de préparations et d'investissement de la part de l'enseignant. Mais, lorsqu'il est bien pensé, il est une source indiscutable de progression pour les élèves.

Un des réseaux régulièrement mis en place dans les classes, est le réseau de lecture autour d'un personnage. De plus, dans les pratiques de classe, on constate assez régulièrement que les personnages rencontrés par les élèves dans les livres sont des personnages stéréotypés. Pourquoi alors ne pas combiner ces deux pratiques, qui semblent si avantageuses pour les élèves? Dans ce mémoire, nous nous interrogerons sur l'intérêt de la mise en place d'un réseau de lecture autour du personnage stéréotypé, notamment ici, le stéréotype du chevalier. Comment mettre en place ce réseau? Qu'est-ce-que ces lectures apportent aux élèves? Et quel est l'intérêt de la lecture en réseau en général pour travailler autour d'un personnage stéréotypé?

Pour répondre à ces questions, nous nous proposons dans un premier temps d'expliquer l'intérêt de mettre en place un réseau autour du stéréotype du chevalier au cycle 3. Puis, nous décrirons le déroulement de ce réseau en classe et analyserons les résultats mis en évidence suite à cette mise en œuvre.

---

<sup>1</sup> Catherine Tauveron, « Fonctions et nature des lectures en réseaux », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Actes de l'Université d'automne de Clermont-Ferrand, 2004

## Première partie

### Pourquoi mettre en place un réseau de lecture autour du chevalier au cycle 3?

A l'école maternelle, la mise en place de réseaux de lecture est chose courante. Cependant, plus nous montons dans les niveaux, moins cette pratique semble être présente. En effet, dans les classes, nous pouvons observer qu'au cycle 3, rares sont les enseignants qui prennent le temps d'établir un réseau dans les lectures proposées aux élèves. Pourtant, dans les programmes officiels, la mise en réseau d'œuvres littéraires est fortement recommandée. De même, de nombreux chercheurs et pédagogues en ont décrit les avantages. Cette première partie aura pour enjeu de faire le point sur l'intérêt de la lecture en réseau, notamment à travers l'exemple d'un réseau autour d'un personnage : le chevalier.

#### **A: Les recommandations institutionnelles sur la lecture en réseaux**

Les nouveaux programmes de 2008<sup>2</sup> accordent une place plus importante à la littérature à l'école. C'est le fruit d'une évolution qui avait déjà commencé plusieurs années auparavant<sup>3</sup>. Dans ces programmes, une place primordiale est donnée à la lecture en réseaux.

##### **1) La place de plus en plus importante accordée à la littérature dans les programmes officiels**

L'un des piliers des programmes de l'école est, depuis longtemps, la maîtrise de la langue française. Or, d'après les textes officiels, celle-ci passe indéniablement par la fréquentation régulière de textes littéraires. C'est pourquoi, la littérature a toujours eu une place dans les programmes. Toutefois, cette place a eu tendance à croître au fil des années dans les nouveaux programmes.

---

2 Bulletin Officiel Hors-série numéro 3 du 19 juin 2008

3 Christine Houyel, *La culture littéraire à l'école: une préoccupation des nouveaux programmes de l'enseignement primaire*, 2002

Dans les années 1970, les textes littéraires doivent être travaillés en classe, mais sont supplantés par les écrits du quotidien. On souhaite que les élèves rencontrent durant leur cursus une grande variété de textes, en privilégiant l'ouverture sur le monde plutôt qu'une véritable culture littéraire. Cette tendance s'est inversée dès les années 1980. Les programmes ont alors prôné un retour marqué vers la lecture de textes littéraires. La constitution d'une culture littéraire est devenue une priorité dans l'enseignement du français. Les élèves sont censés voir à l'école une grande diversité d'œuvres afin d'avoir dans leurs bagages la connaissance des grandes œuvres classiques de la littérature, mais également de la littérature jeunesse plus récente. A ce titre, à partir de 1992, les écoles se voient toutes progressivement dotées de bibliothèques centres documentaires (BCD), devant mettre à disposition une banque de livres divers et variés, dans le but de permettre aux élèves de se constituer une culture littéraire solide, et de développer chez eux le plaisir de la lecture.

Dans les programmes de 2002<sup>4</sup>, ces objectifs sont clairement évoqués, et ce dès l'école maternelle. Les enseignants doivent présenter aux enfants, dès leur plus jeune âge, des œuvres dites « classiques » de l'école maternelle, mais également des œuvres emblématiques de la nouvelle littérature de jeunesse qui foisonnent depuis les années 1980. Cet apprentissage est à prolonger jusqu'à la fin de l'école primaire et même au-delà. Cette place primordiale pour la littérature est confirmée dans les programmes de 2008. En effet, ceux-ci recommandent que, dès la maternelle, les élèves soient mis en contact avec des œuvres du patrimoine littéraire. Cela doit constituer un biais efficace pour travailler, par exemple, la découverte de la langue écrite. Tout au long de la scolarité du premier degré, la littérature doit servir de base pour acquérir des compétences diverses en français: en lecture, en rédaction, en grammaire, etc. Néanmoins, toujours d'après les programmes officiels, il ne faut pas négliger le travail de la littérature pour elle-même, c'est-à-dire qu'il faut créer chez les élèves un véritable intérêt pour celle-ci. On peut d'ailleurs noter que pour le cycle 3 il y a très précisément un domaine de compétences appelé « Littérature » dans les programmes. Multiplier les références aux textes littéraires doit permettre aux enfants de se construire une culture littéraire, mais avant tout de développer chez eux un véritable goût de la lecture. L'un des objectifs actuel de l'école est de donner envie de lire aux enfants. C'est d'ailleurs l'une des attitudes que doivent acquérir les élèves selon le socle

---

4 Bulletin Officiel Hors-série numéro 1 du 14 février 2002

commun des connaissances et des compétences<sup>5</sup> (« l'intérêt pour la lecture des livres et de la presse écrite »).

La littérature s'est donc vue donner une place de choix dans les programmes officiels au fil des années. Il faut ajouter à ce constat que d'après les programmes, la lecture littéraire n'est réellement efficace que si elle est réalisée en réseau.

## **2) Dans les programmes: l'importance des lectures en réseaux et des personnages dans la lecture à l'école**

Dans les programmes de 2002, pour la première fois l'utilisation des réseaux de lecture est largement recommandée. Cette nouveauté s'explique par les résultats des nombreuses recherches effectuées dans les décennies précédentes, dont nous développerons les constats plus loin dans le mémoire.<sup>6</sup>

La mise en réseau de textes fait en fait référence à l'intertextualité. Gérard Genette<sup>7</sup> la définit par « tout ce qui met le texte en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes ». Concrètement, il existe une multitude de liens qui relient différents textes entre eux. Ces liens peuvent être de différents ordres: un genre commun (exemple: les romans policiers), un thème commun, un auteur ou encore un personnage commun. Travailler la littérature en réseaux à l'école consiste donc à faire prendre conscience aux élèves qu'ils existent des liens, des références, des points communs entre différentes œuvres lues en classe. Il s'agit d'établir explicitement des relations entre divers textes travaillés avec les enfants. Catherine Tauveron<sup>8</sup> décrit cette pratique comme « la mise en relation concertée des textes », censée aider les élèves à structurer leurs connaissances.

Ainsi, en 2002, les programmes recommandent de faire émerger chez les élèves l'idée de relation entre les textes. A ce titre, dès les plus petites classes, l'enseignant doit prendre l'habitude de proposer à ses élèves des réseaux d'œuvres, et non plus seulement des œuvres isolées. Les programmes précisent que: « des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. [...] Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs... Cette

5 Le socle commun des connaissances et des compétences, décret du 11 juillet 2006

6 Cf page 9

7 Gérard Genette, *Palimpsestes*, Le Seuil, collection « Poétique », 1982

8 Catherine Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment construire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*, Paris, Hatier, 2002



imprégnation, qui commence dès le plus jeune âge, doit se poursuivre à l'école élémentaire afin de constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures. ». Il semble donc que la mise en réseau soit un gage de réussite pour l'élaboration d'une culture littéraire, mais également pour le développement chez l'enfant d'un goût certain pour la lecture. Cette idée est également reprise dans les documents d'accompagnement de 2002<sup>9</sup>: « Une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures...Chaque lecture est le lieu de réinvestissement de lectures anciennes et un tremplin pour de nouvelles lectures. ». Les programmes de 2002 mettent donc clairement à l'honneur l'utilisation de réseaux de lecture, et ce à tous les niveaux de l'école primaire.

Les derniers programmes de 2008 sont sans doute moins explicites que les précédents sur ce point. La notion de relation entre les textes littéraires n'est plus évoquée que pour le cycle 3: « Les élèves [...] mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). ». Cependant, si l'on regarde plus précisément les progressions indicatives fournies par le BO, on retrouve très régulièrement l'idée de liens entre les textes dont les élèves doivent prendre conscience. A ce titre, en maternelle, et notamment en moyenne section, les élèves doivent être capables de comparer des histoires qui ont des points communs; ou encore, en ce qui concerne le cours élémentaire première année, les élèves doivent savoir comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes déjà connus; enfin, au cours élémentaire deuxième année, les élèves doivent être capables d'établir des relations entre des textes ou des œuvres (même auteur, même thème, même personnage, etc.). En définitive, même si la notion de « réseau de lecture » n'est plus clairement citée dans les programmes, il semble qu'elle soit devenue inhérente à l'apprentissage de la lecture, qui n'est plus considéré comme un simple procédé technique, mais également comme la constitution d'une culture littéraire et le développement de capacités de lecture littéraire. Il est donc devenu primordial de généraliser l'utilisation des réseaux de lecture, notamment au cycle 3.

De plus, on constate également que les programmes préconisent qu'un travail solide

---

9 Documents d'application des programmes de 2002, Littérature cycle 3, p.5

soit réalisé autour du personnage avec les enfants. En effet, d'après ceux-ci, la « compréhension de textes littéraires s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte », dont les personnages, qui en font alors un élément indispensable de l'entrée dans le récit. La capacité à repérer les principaux personnages d'un récit et leurs caractéristiques est un travail de longue haleine, qui s'étend sur la totalité de l'école primaire. Les élèves doivent être capables de les repérer, de reconnaître les relations qui les unissent, voire même parfois d'émettre des hypothèses quant à leur comportement. Cela est censé développer chez eux une posture interprétative, qui fait partie des compétences indispensables à la lecture littéraire.

De plus, dans la pratique on remarque que les personnages qui sont proposés aux élèves dans les classes sont souvent des personnages stéréotypés<sup>10</sup>, ou au contraire des personnages a-stéréotypés, comme les anti-héros par exemple. Cette pratique peut trouver son explication dans les programmes. A ce titre, ceux-ci recommandent la mise en place de réseaux de lecture en classe. Or, si l'on regarde plus précisément le type de liens qu'ils donnent en exemple, on retombe plusieurs fois sur l'idée de personnages communs. Ainsi, il peut sembler logique de présenter aux enfants des personnages stéréotypés qui les aideront à faire ces liens plus facilement.

C'est pourquoi, dans le cadre de ce mémoire, nous nous interrogerons sur l'intérêt de la mise en place d'un réseau de lecture autour d'un personnage stéréotypé à l'école élémentaire. Dans un premier temps, pour répondre à cette question, il s'agit de s'intéresser aux recherches menées par divers chercheurs.

## **B: Les apports des recherches sur la lecture en réseau autour d'un personnage stéréotypé**

La place importante accordée aux personnages et aux réseaux de lecture dans les programmes est en réalité le résultat de la recherche. En effet, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question des avantages de l'utilisation de ces deux éléments en classe.

---

10 On appelle stéréotype, des croyances partagées au sujet des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, d'un groupe de personnes (définition de Jean-Philippe Leyens, Vincent Yzerbyt, et Georges Schadron, *Stéréotypes et cognition sociale*, Bruxelles, 1996 ). Un personnage stéréotypé est donc un personnage dont les caractéristiques sont figées de par son statut (un enfant est forcément innocent, une sorcière est forcément méchante, etc.).

## 1) L'intérêt de cette pratique selon les chercheurs et pédagogues

Dans un premier temps il s'agit d'expliquer l'intérêt que représentent les réseaux de lecture pour les élèves. Les programmes de 2008 précisent qu'il faut que les élèves développent, au fur et à mesure de leur scolarité, de réelles compétences de lecture. Il ne s'agit plus là du simple décodage des mots, mais de compétences plus générales sur la lecture des textes. A ce titre, un élève de cours moyen première année doit être capable de « repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) »<sup>11</sup>. Cela correspond à l'idée qu'Umberto Eco<sup>12</sup> se fait d'un lecteur, c'est-à-dire quelqu'un capable de remplir les blancs du texte. En effet, selon lui un texte littéraire se caractérise par les implicites qu'il laisse volontairement, et que le lecteur compétent devra se montrer capable d'interpréter. Ainsi, les programmes souhaitent que les enseignants apprennent aux élèves à devenir lecteurs, mais surtout de bons lecteurs. Catherine Tauveron<sup>13</sup> a d'ailleurs dressé la liste des attitudes dont le lecteur doit faire preuve pour être considéré comme « bon lecteur ». On y retrouve la compétence citée précédemment (compléter les blancs du texte littéraire), mais également l'idée de faire appel à sa mémoire de lecteur pour établir des liens entre le texte et d'autres œuvres littéraires. Or, la mise en place de réseaux de lecture ne peut être que favorable au développement de cette compétence chez les élèves. En effet, le réseau doit permettre la constitution d'une culture littéraire solide, qui permettra à long terme de multiplier la liste des références littéraires dont disposeront les élèves. De plus, au sein même du réseau, les élèves apprennent directement à faire des liens entre différentes œuvres, en réalisant à de multiples reprises des allers-retours entre celles-ci. En outre, Catherine Tauveron<sup>14</sup> précise, selon elle, les avantages de la lecture en réseaux (on retrouvera d'ailleurs deux idées explicitées ci-dessus):

- 1. Permettre l'éducation d'un comportement de lecture spécifique qui suppose la mise en relation des textes

- 2. Permettre de construire et de structurer la culture qui en retour alimentera la mise en relation

---

11 Programmes officiels 2008, op. Cit.

12 Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Le livre de Poche, 2004

13 Catherine Tauveron, op. Cit.

14 Catherine Tauveron, « Fonctions et nature des lectures en réseaux », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Actes de l'Université d'automne de Clermont-Ferrand, 2004

- 3. Permettre de résoudre les problèmes de compréhension-interprétation posés par un texte donné, problèmes qui trouvent leur solution dans la considération d'autres textes

- 4. Permettre, en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre.

En conclusion, les réseaux de lecture apportent des avantages non négligeables pour développer chez les enfants des compétences de lecteurs efficaces.

Il s'agit maintenant de détailler les bénéfices d'un travail autour d'un personnage stéréotypé selon les chercheurs. Plusieurs d'entre eux s'accordent à dire que la compréhension d'un texte dépend de la capacité du lecteur à repérer les caractéristiques des personnages. En effet, pour Catherine Tauveron<sup>15</sup>, le personnage est une « clef d'entrée dans le récit ». C'est grâce à lui que le lecteur va pouvoir entrer dans l'histoire, et la comprendre. Cependant, ce n'est pas pour autant une chose aisée : l'auteure explique alors que le personnage stéréotypé rend les choses plus faciles. A ce titre, elle analyse une séance de littérature au cours préparatoire sur le thème de l'avare (grâce au livre *M. Avare*, de la collection « Bonhomme » chez Hachette). Cette séance prouve qu'une fois que les enfants ont assimilé le type de personnage qu'est l'avare (c'est-à-dire une fois qu'ils l'ont reconnu comme étant le stéréotype de l'avare), ils arrivent plus facilement à comprendre l'histoire. Ils parviennent à comprendre le comportement que le personnage adopte, voire même arrivent à le prévoir. La compréhension du texte pose alors beaucoup moins de problème.

De plus, comme l'expliquent Ch. Boutevin et P. Richard-Principalli<sup>16</sup>, l'apparition d'un stéréotype donne au lecteur une impression de déjà-vu. Cela renforce l'illusion qu'il connaît déjà le personnage (puisque les caractéristiques de celui-ci lui viennent en tête automatiquement dès qu'il a reconnu le stéréotype). Il peut donc créer une connivence avec lui, l'apprécier plus facilement (car il n'est pas confronté à la difficulté de déchiffrer ses décisions et ses comportements), et ainsi comprendre plus facilement le texte.

Enfin, Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot<sup>17</sup>, expliquent que le travail sur un

---

15 Catherine Tauveron, op. Cit. et Catherine Tauveron, *Le personnage: une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1995

16 Christine Boutevin, Patricia Richard-Principalli, *Dictionnaire de la littérature de jeunesse, A l'usage des professeurs des écoles*, Paris, édition Vuibert, 2008

17 Ruth Amossy, Anne Herschberg Pierrot, *Stéréotype et clichés, langue discours société*, Paris, Éditions

stéréotype permet au lecteur de mieux entrer dans le texte car il doit effectuer un réel travail de lecture. En effet, le lecteur ne reconnaît un stéréotype qu'après avoir repéré les informations qui concernent le personnage, dispersées dans tout le texte (travail de sélection), avoir mis de côté les informations inutiles (travail d'élagage), les avoir regroupées pour avoir une vue d'ensemble du personnage et dresser un portrait (travail d'assemblage), et avoir fait un lien entre ce portrait et une référence déjà connue, c'est-à-dire avec un stéréotype (travail de déchiffrement). C'est pourquoi, le travail sur un personnage stéréotypé est en fait considéré comme une véritable construction de sens. Une fois tous ces éléments repérés et déchiffrés, le lecteur a déjà beaucoup avancé dans la compréhension du texte.

Ainsi, mettre en place un réseau de lecture autour d'un personnage stéréotypé présente de nombreux avantages pour les enfants. Cette pratique cumule à la fois les avantages d'un travail sur le stéréotype, et ceux procurés par la lecture en réseaux. Toutefois, les enseignants devront tout de même faire attention à certaines dérives à éviter.

## **2) Les limites et les difficultés à prendre en compte**

Même si un réseau de lecture autour d'un personnage stéréotypé permet à l'enfant de développer efficacement ses compétences de lecteur, cela suppose de respecter quelques conditions. En effet, certains auteurs admettent qu'il y a des nuances et précisions à apporter à cette affirmation.

A ce titre, Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot<sup>18</sup> précisent que le stéréotype aide à la compréhension d'un texte que s'il est déjà connu à l'avance par les enfants. En effet, pour qu'ils puissent connaître les caractéristiques du personnage et comprendre/prévoir son comportement, il faut qu'ils aient déjà rencontré un personnage type<sup>19</sup> du même genre. Cette idée est confirmée par Catherine Tauveron<sup>20</sup>, qui explique qu'au début de la séance sur l'avare en CP, les enfants n'avaient pas connaissance de ce type de personnage. Or, sans connaître ce stéréotype, ils avaient de gros problèmes de compréhension. Par exemple, au début de l'histoire de *M. Avare* de la collection

---

Nathan, 1997

18 Ruth Amossy, op. cit.

19 En littérature, lorsqu'un personnage est stéréotypé on parle plus volontiers d'un « type de personnage » (Christine Boutevin et Pierre Richard-Principalli, op. Cit.)

20 Catherine Tauveron, op.cit.

Bonhomme, M. Avare offre en cadeau à un ami un morceau de charbon. A la question « pourquoi? », les enfants qui ne sont pas familiarisés avec ce type de personnage avancent des réponses telles que « parce qu'il n'a pas d'argent. » ou encore « parce qu'il n'a rien trouvé d'autre. ». Ils ne comprennent donc pas réellement les finesses du texte qu'ils lisent. Les stéréotypes ne constituent donc une aide à la compréhension que s'ils ont déjà été travaillés avant. Et même, en allant plus loin, on pourrait dire qu'un texte qui s'appuie uniquement sur les caractéristiques stéréotypées (comme c'est le cas dans *M. Avare*), engendre des difficultés de compréhension supplémentaires, car il n'offre aucun autre appui aux enfants qui ne connaissent pas ces caractéristiques. C'est pourquoi, avant de se lancer dans un réseau autour d'un personnage stéréotypé, l'enseignant devra prendre soin de commencer par construire le stéréotype chez les enfants, s'il veut prendre le devant sur certaines difficultés de compréhension éventuelles.

De plus, Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot ajoutent que si un stéréotype est, à l'inverse, trop connu par les enfants, il peut également constituer un obstacle à la compréhension fine d'un texte. Ces auteurs évoquent deux cas de figure où le stéréotype, fortement ancré chez le lecteur, forme un écran entre celui-ci et la compréhension précise du texte:

- Tout d'abord lorsqu'un texte propose un personnage non stéréotypé, il ne correspond plus aux attentes des enfants. En effet, dans un texte si un personnage s'annonce comme stéréotypé, mais au final a un comportement qui ne colle pas à des caractéristiques types, l'enfant peut rencontrer des difficultés pour cerner le personnage en question, et ainsi ne plus réellement comprendre le texte. Catherine Tauveron évoque également cette idée, en expliquant que si les quatre composantes d'un personnage (environnement, être, dire, faire)<sup>21</sup> sont contradictoires entre elles, le lecteur aura d'autant plus de mal à comprendre le comportement du personnage. Il serait alors intéressant dans un réseau de lecture autour d'un personnage type, de montrer aux enfants que, justement, un personnage est plus complexe qu'il n'y paraît. Il faut proposer aux enfants des personnages qui ne correspondent pas aux stéréotypes qu'ils ont en mémoire, et les habituer à comprendre également les textes où ceux-ci sont présents.

---

21 D'après C. Tauveron, un personnage est constitué de quatre éléments fondamentaux: un environnement (lieu de vie, milieu social, familial, etc.) , un être (un nom, des caractéristiques physiques, etc.) un dire (des paroles, des pensées, etc.) et un faire (des actions, des comportements, etc.) (Catherine Tauveron, op. cit.)

- De même, toujours dans le cas où le lecteur a très bien assimilé le stéréotype, il peut, du coup, ne plus remarquer les nuances d'un personnage. Le stéréotype étant fortement ancré, les attentes envers le personnage sont importantes. Le lecteur va donc parcourir le texte en en devinant la suite, et va donc plus facilement « survoler » l'histoire, quasiment en toute passivité. Au final, il aura compris le texte dans son ensemble, mais n'aura pas perçu les nuances de celui-ci. La trop forte assimilation d'un stéréotype peut donc être une difficulté pour la compréhension fine d'un texte.

Enfin, Catherine Tauveron, mais également d'autres auteurs précédemment cités, s'accordent à dire que le lecteur doit pouvoir s'identifier au personnage du récit, et que cela constitue une aide pour la compréhension du texte. Cette étape peut être facilitée grâce à certains stéréotypes (exemple: les petites filles qui s'identifient toutes aux princesses des contes). Mais certains stéréotypes empêchent totalement l'identification. Reprenons l'exemple de M. Avare : comment un enfant de 6 ans pourrait-il se comparer à un personnage riche, sans amis, proche de son argent et radin? Les personnages types sont parfois tellement stéréotypés (c'est-à-dire définis uniquement par les caractéristiques du type, sans aucune nuance, sans aucun autre trait de caractère), qu'ils en deviennent fortement éloignés du lecteur. Par conséquent cela crée une distance entre lecteur et personnage, qui peut également être un obstacle à l'entrée dans le récit.

Il y a donc plusieurs éléments à prendre en compte pour rendre un travail sur un type de personnage réellement efficace.

De même, certains écueils sont à envisager par l'enseignant lors de la mise en place d'un réseau de lecture. Avant tout, il ne faut pas travailler la littérature en classe uniquement à partir de réseaux. Des études ont montré que la motivation des élèves n'est maintenue qu'à condition de leur proposer régulièrement des choses nouvelles. Il ne s'agit pas d'entrer dans une routine en littérature, quand bien même les réseaux procureraient un bon nombre d'avantages aux lecteurs. Les enfants doivent apprendre à tirer tous les bénéfices d'un réseau de lecture, sans pour autant perdre leur intérêt pour une telle pratique. En effet, cela pourrait considérablement nuire au plaisir de la lecture, qui, comme nous l'avons vu précédemment, est un des objectifs principal de l'école. Il est donc important de varier les dispositifs de présentation des œuvres littéraires, et ce en fonction des compétences que nous souhaitons développer chez les élèves.

De plus, il faut éviter de mettre en place un réseau de lecture, juste pour mettre en place un réseau. Pour que celui-ci soit vraiment efficace, il faut lui attribuer des objectifs précis et cohérents avec le corpus qui le compose. Il ne s'agit pas de mettre en relation différentes œuvres uniquement parce que, par exemple, celles-ci sont écrites par le même auteur, si celles-ci ne servent pas à s'éclairer mutuellement. A ce titre, Catherine Tauveron<sup>22</sup> évoque l'idée d'un réseau de lecture ayant pour œuvre centrale *Poussin noir* de Rascal. Ce livre ne peut pas être mis en réseau avec n'importe quel autre livre de l'auteur, sous prétexte qu'ils sont tous de Rascal. Il faut choisir quelques-une de ces œuvres qui permettent d'apporter des précisions, des finesses, sur la lecture de *Poussin noir*. De manière générale, il faut toujours réaliser un réseau de lecture qui a des objectifs précis à atteindre.

Enfin, pour que les élèves apprennent toutes les relations possibles entre différents textes littéraires, il faut s'efforcer de mettre en place des réseaux de lecture de natures diverses. A ce titre, Catherine Tauveron dresse une liste non-exhaustive des différents réseaux qui peuvent exister dans la littérature, dans laquelle on retrouve par exemple des réseaux:

- autour d'un personnage-stéréotype ;
- autour de l'univers langagier, thématique, symbolique, fantasmagorique d'un auteur ;
- autour d'un genre ;
- autour de la réécriture /réappropriation ;
- autour de la parodie;
- autour du mélange ;
- autour de l'adaptation ;
- autour d'un mythe ou d'un symbole (eau, mur...) ; etc.

Avant de mettre en place un réseau de lecture il y a donc un multitude d'éléments à prendre en compte pour l'enseignant, d'où la citation de Catherine Tauveron<sup>23</sup>: « En bref, la lecture en réseaux doit se penser (du côté de l'enseignant) et se laisser penser (par les élèves). C'est sa difficulté et son charme. »

---

<sup>22</sup> Catherine Tauveron, « Fonctions et nature des lectures en réseaux », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Actes de l'Université d'automne de Clermont-Ferrand , 2004

<sup>23</sup> Catherine Tauveron, op. Cit.



### **C: L'intérêt du personnage du chevalier en cycle 3**

Après avoir évoqué l'intérêt et les difficultés des réseaux de lecture en général, autour des personnages stéréotypés en particulier, il s'agit maintenant de se pencher plus précisément sur un exemple de réseau de lecture, que nous avons élaboré, et proposé dans une classe de CE2-CM1 lors d'un stage en responsabilité. Après plusieurs recherches, et à partir des constats réalisés précédemment, nous avons décidé de travailler sur le stéréotype du chevalier.

Nous pouvons alors nous demander, plus précisément, quel est l'intérêt de la mise en œuvre d'un réseau de lecture autour du personnage stéréotypé du chevalier. Qu'est-ce que ces lectures apportent aux élèves? Quel est l'intérêt de la lecture en réseaux pour travailler sur un stéréotype? Comment mettre en œuvre ce travail?

#### **1) Un personnage récurrent dans les listes de référence officielles**

Le choix du personnage type en question est le résultat d'une longue réflexion, qui a commencé par une question simple: vaut-il mieux prendre un stéréotype déjà connu par les enfants, ou au contraire prendre un type de personnage qu'ils n'auront probablement rencontré que très peu dans les livres qu'ils fréquentent? Plusieurs éléments de réponse m'ont permis d'avancer dans ma réflexion. Tout d'abord, la recherche de Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot<sup>24</sup>, qui précisent, comme on l'a vu ci-dessus, qu'un travail de littérature sur un personnage stéréotypé ne peut être efficace que si le stéréotype est déjà connu par les élèves. C'est pourquoi, sur seulement 4 semaines de stage, il ne semblait pas pertinent de choisir un type de personnage totalement inconnu des enfants, qui aurait d'abord nécessité un travail de construction du stéréotype en partant de zéro.

De plus, la notion de connaissance d'un stéréotype est toujours à relativiser. En effet, les élèves peuvent très bien avoir des représentations sur un type de personnage, mais avoir entre eux des idées différentes, qui peuvent même parfois entrer en contradiction les unes avec les autres. Il serait alors intéressant de les confronter pour les faire évoluer. De même, ces connaissances des personnages peuvent rester très superficielles, il reste donc beaucoup de choses à construire avec eux.

---

24 Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot, op. Cit.

Après ces constats, nous avons décidé d'orienter notre choix vers un personnage qui n'est pas inconnu des élèves, mais qui laisse tout de même la possibilité d'un travail d'approfondissement des conceptions initiales que les enfants se font de celui-ci.

A partir de là, nous nous sommes demandés quel personnage semble être un passage obligé dans la scolarité des enfants, c'est-à-dire quel personnage les élèves devront obligatoirement rencontrer en classe. En effet, l'un des principes de la littérature à l'école primaire, selon les Instructions Officielles, est de constituer chez les enfants une culture littéraire, mais surtout une culture partagée. Autrement dit, il y aurait des œuvres, et par conséquent des personnages, que les enfants doivent connaître pour avoir une culture littéraire commune. Il s'agit alors de se référer aux listes de référence<sup>25</sup> de la littérature à l'école, proposées par l'Éducation Nationale en 2002, et complétées/modifiées depuis. Une rapide analyse des références proposées dans ces listes permet de faire le point sur les personnages qu'il sera indispensable de présenter aux élèves. A ce titre, nous avons constaté que, dans les listes du cycle 3, comme dans celles du cycle 2, le ministère de l'éducation nationale recommandait plusieurs œuvres dont le héros, ou l'un des personnages, est un chevalier. Ce personnage-type nous a semblé tout à fait correspondre à nos critères de recherche. Il s'agit en effet d'un stéréotype incontournable des listes de référence officielles, et qui a de fortes chances d'avoir déjà été croisé par les élèves durant des lectures diverses, installant chez eux des représentations fortement ancrées sur le personnage.

## **2) Des représentations fortement ancrées chez les enfants**

Le personnage du chevalier est un élément souvent repris dans la littérature de jeunesse. Dès les albums pour le plus jeune âge, on trouve souvent un héros ou un personnage secondaire chevalier. Ainsi, on peut en déduire sans se tromper que la plupart des élèves de CE2-CM1 auront déjà des représentations fortement ancrées sur ce personnage. De plus, celui-ci est également régulièrement présent dans les dessins animés, les films, ou encore les jeux vidéo. De ce fait, même les élèves qui ne sont pas de grands lecteurs peuvent se sentir concernés par un tel choix de réseau.

---

<sup>25</sup> Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, *La littérature à l'école. Listes de référence cycle 3*

Par ailleurs, le chevalier est un personnage souvent fantasmé par les enfants. Il sera alors intéressant de confronter leurs représentations à la réalité des choses. En effet, on peut supposer qu'à cet âge-là, la plupart des élèves voient le chevalier uniquement dans sa dimension héroïque, puisque c'est ainsi qu'il est le plus souvent représenté dans les livres. On pense notamment aux contes, où le prince qui délivre la princesse est bien souvent un chevalier, courageux et fort, et surtout, toujours vainqueur. De telles représentations initiales constituent une base intéressante pour proposer aux enfants un réseau de lecture qui aura pour but de renverser plus ou moins ces conceptions.

On peut également préciser que le chevalier est souvent un personnage complet et complexe. Nous entendons par là que les enfants peuvent facilement lui associer des caractéristiques dans chacun des éléments constitutifs d'un personnage selon Catherine Tauveron (le dire, le faire, l'être et environnement). Ainsi, les enfants, et parfois même les adultes, imaginent facilement un chevalier en armure avec une épée (l'être), qui vit dans un château avec une princesse (l'environnement) et qui fait régulièrement des combats (le faire) (Il ne s'agit ici que de simples suppositions sur les représentations communes des enfants. Nous verrons plus tard, plus précisément, qu'elles étaient les conceptions initiales des élèves de la classe dans laquelle nous avons mis en place notre réseau.). De ce fait, les conceptions des enfants étant nombreuses, elles pourront servir de base pour la compréhension des textes proposés aux élèves, et il sera également d'autant plus intéressant de les compléter, voire de les modifier.

### **3) Au cycle 3, entre Histoire et Littérature, ou le besoin de différencier fiction et réalité**

Le choix de mettre en oeuvre un réseau autour du chevalier est d'autant plus intéressant que celui-ci sera réalisé au cycle 3, dans une classe de CE2-CM1. En effet, d'après les programmes de 2008, les élèves de cycle 3 commencent à apprendre l'Histoire, et notamment tout ce qui concerne la période du Moyen-Age. Ainsi, ces élèves rencontreront les chevaliers dans un contexte différent de celui de la littérature.

De nombreux liens pourront ainsi être tissés entre les deux disciplines. Leurs connaissances historiques de la vie des chevaliers pourront les aider à comprendre et à interpréter certains passages des textes littéraires. A l'inverse, certaines œuvres de littérature, comme par exemple les romans historiques, pourront constituer une source

d'informations fiables sur les chevaliers, qui pourront ainsi être réinvesties durant les cours d'Histoire. Le réseau littéraire prend ainsi un double intérêt: développer chez les enfants des compétences de lecteurs, c'est-à-dire apprendre à mettre en place des relations entre les textes lus, mais également des compétences d'élève, c'est-à-dire apprendre à faire des liens entre les différentes disciplines, et à mobiliser les connaissances qu'ils ont acquises dans une matière pour progresser dans d'autres.

Enfin, le fait de travailler sur le chevalier à la fois en Histoire et à travers des textes littéraires va permettre à l'élève d'opérer une distinction fondamentale: la différence entre fiction et réalité. En effet, ce réseau sera l'occasion de faire comprendre aux enfants que dans la littérature, certains faits sont réels, alors que d'autres font partie de l'imaginaire de l'auteur. Cela sera d'autant plus nécessaire que, comme on l'a dit précédemment, le chevalier est souvent idéalisé par les élèves. Ils en ont une représentation qui ne correspond que très rarement à la réalité historique. Ce réseau permettra de dissocier le chevalier « de l'Histoire » du chevalier « de la littérature ».

Après avoir vu l'intérêt d'une lecture en réseau à l'école primaire, et plus précisément, les avantages d'un réseau autour du chevalier au cycle 3, nous allons décrire et analyser sa réalisation concrète dans une classe.

## **Deuxième partie**

### **La mise en place du réseau en CE2-CM1**

Lors d'un stage en responsabilité de deux fois deux semaines, réalisé dans le cadre de la formation IUFM, j'ai eu l'occasion de proposer moi-même le réseau de lecture à une classe double niveau CE2-CM1. Les situations décrites ultérieurement sont vécues et donc entièrement authentiques. Malgré cela, dans un souci de rigueur, je veillerai à rester le plus objectif possible. La deuxième partie de ce mémoire a pour but de présenter le réseau, de retracer les différentes activités qui ont été proposées aux élèves, et enfin de mettre en évidence les conclusions qui se sont imposées suite à ce travail.

#### **A: Présentation des œuvres du réseau et émergence des représentations initiales des élèves**

Durant les semaines précédant le premier stage, j'ai mis en place une vraie réflexion autour du choix des livres de ce réseau. Pour le stage, par manque de temps, le choix des livres a été réalisé avant de faire émerger les représentations des élèves. Cependant, en temps normal, il me semble primordial de commencer par ce qui pourrait faire office d'évaluation diagnostique, afin de me renseigner sur les représentations initiales des élèves, pour que les livres qui leur soient proposés les fassent réellement progresser.

##### **1) Présentation du réseau de lecture**

Comme l'a expliqué Catherine Tauveron<sup>26</sup>, le choix des livres d'un réseau ne doit pas être réalisé au hasard. Il ne s'agit pas de mettre ensemble différentes œuvres littéraires, sous prétexte que celles-ci parlent toutes de chevaliers. Il faut veiller à mettre en réseau des livres qui présentent les chevaliers sous un jour différent, le but étant d'approfondir les connaissances que possèdent les élèves sur ce personnage. Les œuvres doivent par conséquent présenter une certaine complémentarité entre elles pour que le réseau soit réellement pertinent.

---

<sup>26</sup> Cf page 14

Par ailleurs, le stage se déroulant dans une classe double niveau, il était important de trouver des livres correspondant aux besoins de tous les élèves, mais surtout à leur niveau. En effet, la grosse majorité des élèves de CM1 présentait des difficultés scolaires assez importantes. De plus, il y avait dans cette classe deux élèves dyslexiques, qui avaient donc des difficultés de lecture. Pour prendre en compte ces élèves, il fallait éviter de leur proposer des livres trop compliqués, ou simplement longs et difficiles à lire. C'est pourquoi, j'ai choisi d'inclure dans le réseau des albums ou des récits illustrés. Ce genre d'œuvres est plus souvent travaillé au cycle 1, voire au cycle 2, mais beaucoup plus rarement au cycle 3. En effet, certains enseignants, sous prétexte de vouloir faire progresser les élèves, se dirigent plus volontiers vers des livres de taille plus importante, dès le début du cycle 3. Or, il ne faut pas négliger la qualité du travail qui peut être proposé aux élèves à partir de livres pourtant simples à lire. C'est pourquoi je ne me suis pas cantonnée aux livres généralement destinés au cycle 3, mais j'ai pris le parti d'élargir mes recherches aux différentes œuvres de la littérature jeunesse, qu'il s'agisse de romans, de récits illustrés, de bande dessinée, ou encore d'albums.

Pour ce faire, je me suis penchée sur les listes de référence officielles pour la littérature à l'école, fournies par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). Celles-ci dressent une liste indicative des œuvres qui peuvent être proposées aux élèves à l'école primaire. J'ai donc recherché directement dans celles-ci, les livres qui pourraient éventuellement servir à faire travailler les élèves sur la notion de stéréotype du chevalier. J'ai également élargi mes recherches aux livres généralement disponibles dans les BCD des écoles primaires. En effet, comme il a été précisé au tout début de ce mémoire, les programmes préconisent que les élèves développent une culture littéraire, mais surtout une culture partagée. C'est-à-dire qu'il doit y avoir dans cette culture des points de passage obligés, qui doivent être connus et partagés par la plupart des enfants. Je suis donc partie du principe que ces livres devant faire partie de la culture des élèves se trouvaient probablement dans les BCD des écoles. De ces recherches, j'ai finalement dégagé un réseau de lecture construit autour de trois œuvres.

Le premier est *Yvain, le Chevalier au Lion*<sup>27</sup> de Chrétien de Troyes. Il s'agit d'un roman faisant partie des classiques de la littérature, qui raconte l'histoire d'Yvain, chevalier

---

<sup>27</sup> Chrétien de Troyes, *Yvain, le Chevalier au Lion*, Paris, Médium, 1993

de la table ronde, qui est en quête d'aventure et d'amour dans un monde merveilleux, peuplé de dragons et de géants. Ce livre présente deux difficultés majeures pour des élèves de CE2-CM1: sa taille, et son registre langagier. Pour palier le premier problème, j'ai décidé de ne présenter aux élèves que trois extraits de l'œuvre, et de me contenter de raconter de manière très brève la trame générale du livre. En ce qui concerne le registre langagier, il n'est pas incompréhensible par les élèves, mais il correspond au français du Moyen-Age. Par conséquent, certains mots, ou certaines tournures de phrases sont inconnus des élèves. De manière très simple, après chaque lecture d'extrait, j'ai pris le temps de vérifier qu'il n'y avait pas de problème de compréhension important chez les élèves, en prenant soin de définir les mots qu'ils ne connaissent pas, ou de faire reformuler les tournures moyen-âgeuse avec des mots d'aujourd'hui. Les difficultés de ce livre sont donc facilement contournables. Il s'avère alors tout à fait pertinent pour des CE2-CM1.

En ce qui concerne la problématique du travail autour du personnage stéréotype du chevalier, cette œuvre offre des avantages considérables. En effet, Yvain est un chevalier valeureux qui va parcourir le monde à la recherche d'aventure et d'honneur. Il présente donc au premier abord une image du chevalier correspondant au stéréotype de base qu'ont en tête les élèves: le chevalier idéalisé, valeureux et courageux. Pourtant, plus on avance dans l'histoire, plus cette image se détériore. Yvain doit faire face à des situations compliquées, qu'il n'est parfois pas en mesure de gérer. Le livre propose donc aux élèves des extraits allant à l'encontre des représentations des enfants. En conclusion, cette œuvre permet à la fois de construire, ou de confirmer, le stéréotype du chevalier, et à la fois de le déconstruire, le remettre en cause. Elle semble donc tout à fait correspondre au travail que l'on souhaite réaliser avec les élèves.

La deuxième œuvre retenue pour le réseau est *Le mystérieux chevalier sans nom*<sup>28</sup> de Cornelia Funke. Il s'agit d'un album de jeunesse faisant partie de la liste officielle de référence des œuvres littéraires pour le cycle 2. Comme nous l'avons expliqué précédemment, prendre ici un livre destiné initialement au cycle 2 n'est pas gênant. D'autant plus que ce livre est tout de même reconnu de difficulté de niveau 3 par le MEN. Il ne semble donc pas tout à fait incohérent de le proposer à des élèves de début de cycle 3. Cet album raconte l'histoire de Violette, une jeune princesse qui a été élevée par son père

---

28 Cornelia Funke, *Le mystérieux chevalier sans nom*, Bayard jeunesse, 2005

comme un garçon et qui, par conséquent, ne rêve que de devenir chevalier. Lors de son 16ème anniversaire, son père organise un tournoi pour la marier, mais Violette ne l'entend pas de cette oreille. Elle décide de se déguiser en chevalier et de participer elle-même au tournoi, cachée sous un heaume. Elle le remporte et décide donc qu'elle pourra épouser qui elle le souhaite. Le mystérieux chevalier est en réalité Violette elle-même. Cet album ne présente pas de difficulté de lecture particulière. Il peut toutefois sembler difficile car il fait partie des albums pour lesquels les images entrent autant en compte que le texte pour la compréhension et l'interprétation. Parallèlement au travail autour du stéréotype, il a d'ailleurs été l'occasion de travailler avec les élèves l'interprétation d'illustration.

En ce qui concerne le travail autour du stéréotype, il est particulièrement intéressant car les illustrations permettent de situer le personnage dans un environnement qui correspond au stéréotype du chevalier (un personnage étant également défini par son environnement, comme l'explique Catherine Tauveron<sup>29</sup>): un château, un donjon, une tribune au tournoi, etc. D'un autre côté, le fait qu'au final le chevalier soit en réalité une fille, et encore en plus une princesse, surprend les élèves. Il est en effet rare que les élèves s'imaginent un chevalier de genre féminin. Cette chute surprenante permet également de travailler une première distinction entre réalité et fiction. En parallèle de la première œuvre choisie, *Le mystérieux chevalier sans nom* confirme donc certaines idées, mais en apportent également de nouvelles qui permettent d'aller plus loin dans le travail.

Enfin, la dernière œuvre du réseau s'intitule *Le chevalier qui avait peur du noir*<sup>30</sup> de Barbara Shook Hazen, illustré par Tony Ross. Il s'agit également d'un album de jeunesse qui raconte l'histoire de Messire Fred, un chevalier qui semble très valeureux mais qui cache un bien curieux secret: il a peur du noir. Richard-le-Mouchard, son concurrent au château, cherche à tout prix à le démasquer pour pouvoir prendre sa place dans le cœur de Dame Gwendolyn. Finalement, Messire Fred prend son courage à deux mains, et décide d'annoncer lui même son secret à Gwendolyn. Celle-ci trouve Messire Fred très courageux d'avoir osé se confier, et ils finissent encore plus amoureux qu'au début. Cette œuvre en soi n'est pas très compliquée. Étant basée sur l'humour, elle a plus de chances de capter l'attention de tous les élèves. La seule difficulté se trouve dans le prolongement qui est

---

29 Catherine Tauveron, *Le personnage: une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1995

30 Barbara Shook Hazen, *Le chevalier qui avait peur du noir*, École des loisirs, 1997



réalisé autour du livre: un travail sur les anachronismes (que je ne développerai pas ici car il n'y a pas de lien direct avec notre problématique).

A ce titre, en ce qui concerne notre questionnement, Messire Fred permet d'effectuer un réel travail autour de la complexité du personnage. Il est difficile pour les élèves de dire s'il correspond ou non au stéréotype (certes il a peur du noir, mais il est quand même courageux de l'avouer). Tout le travail ici résidera dans l'interprétation personnelle qu'en feront les élèves. Cependant, on peut quand même concéder que ceux-ci s'imaginent rarement un chevalier qui a peur du noir, et que par conséquent, ce personnage se situera tout de même du côté de la déconstruction du stéréotype.

Le réseau ainsi constitué répond bien aux exigences posées par notre questionnement. En effet, le travail autour de ces trois œuvres pourrait permettre d'analyser les effets d'un réseau de lecture autour d'un personnage stéréotypé. Ces œuvres prennent également en compte les écueils à éviter que nous avons expliqués plus haut<sup>31</sup>, principalement parce qu'il ne s'agit pas d'une simple juxtaposition d'œuvres parlant toutes de chevaliers, mais que celles-ci se répondent, se complètent les unes les autres.

## **2) Première séance: émergence des représentations des élèves**

Prendre en compte les représentations initiales des élèves est une pratique de classe souvent réalisée à l'école primaire. Elle est aussi importante en littérature que dans les autres disciplines. En effet, pour se rendre compte des progrès des élèves, il est indispensable de savoir d'où ils partent. Sans cela, comment percevoir l'évolution des connaissances des élèves? De plus, cette première séance a également pour but de me permettre d'ajuster les activités proposées sur les œuvres du réseau. En prenant en compte les acquis des élèves, il m'est plus facile de leur proposer un travail qui fera sens pour eux, et qui leur permettra de faire évoluer leurs représentations du personnage du chevalier.

Concrètement cette séance, qu'on pourrait appeler évaluation diagnostique, s'est déroulée autour de quatre activités proposées aux élèves:

1. Dessiner un chevalier dans une situation de mon choix
2. Remplir un questionnaire sur le chevalier [cf annexe 1]
3. Raconter en une dizaine de lignes une petite « histoire de chevalier »

---

31 Cf page 11

4. Choisir, parmi une banque d'une vingtaine d'images, celle qui pour moi représente le mieux l'image que je me fais du chevalier + justifier mon choix

Ces quatre activités permettent selon moi de faire émerger toutes les informations que les élèves possèdent sur le chevalier, et ainsi dresser le stéréotype qu'ils ont en tête.

Pour rendre compte des résultats obtenus grâce à ces exercices, je propose de les présenter dans un tableau, en regroupant ensemble les informations qui correspondent aux quatre éléments fondamentaux constitutifs d'un personnage: l'être, le faire, le dire, l'environnement<sup>32</sup>.

<p><b>L'être</b></p>	<p>De manière générale, les élèves assimilent d'office le chevalier à un homme adulte. Ils le représentent en armure, avec un casque et une épée. Ils se focalisent essentiellement sur les accessoires du chevalier. Dans l'esprit des élèves, 'est avant tout par eux que se définit ce personnage. Les élèves l'imaginent presque tous accompagné d'un cheval. [cf annexe 2]</p> <p>En ce qui concerne le caractère, un grand nombre d'enfants décrit les chevaliers comme des personnes méchantes et affreuses. L'image qu'ils ont d'eux ne semble pas très positive. Pourtant, dans les dessins, on retrouve tout de même une majorité de chevaliers souriants.</p> <p>Enfin, on peut noter qu'il existe une certaine confusion entre chevalier, prince et roi. Cette confusion vient peut-être du fait que les élèves imaginent le chevalier comme un personnage puissant. Du coup, il l'assimile à un autre type de personnage possédant du pouvoir.</p>
<p><b>L'environnement</b></p>	<p>Beaucoup d'élèves font une association d'idée entre le château fort et le chevalier. Pour eux, un chevalier vit forcément dans un château. [cf annexe 2]</p> <p>En ce qui concerne l'époque à laquelle ils vivent, la plupart des élèves restent vagues, parfois avec des conceptions erronées (« il y a</p>

32 Catherine Tauveron, op. Cit.

	<p>très longtemps », « il était une fois », « il y 500 ans », etc.). Certains élèves semblent pourtant se faire une idée précise de l'époque à laquelle vivaient les chevaliers, mais de tels cas restent très rares.</p>
<b>Le faire</b>	<p>Quasiment tous les élèves associent le chevalier au combat. Il est d'ailleurs intéressant de comparer les réponses des garçons et les réponses des filles. Les garçons évoquent des guerres pour conquérir un royaume, pour défendre le roi, ou simplement pour des histoires de rivalité entre chevaliers; alors que les filles, elles, ne parlent de combats que pour délivrer des princesses. On peut en conclure que les stéréotypes sont différents selon chaque élève, mais qu'il y a toutefois des éléments déterminants (ici le sexe des élèves).</p> <p>On peut également remarquer que la représentation d'un chevalier combattant un dragon est fortement ancrée (l'image qui a d'ailleurs été choisie à la majorité des élèves dans l'activité 4 représente un dragon [cf annexe 3]).</p> <p>De manière générale, quasiment aucun élève n'a représenté un chevalier en mauvaise posture. Ils sont tous victorieux, entourés de princesses, ou simplement assis sur leur cheval. Cependant, dans les réponses aux questionnaires et dans les histoires, quelques d'élèves précisent qu'à force de se battre, les chevaliers finissent par se faire tuer (mais bien souvent ce sont eux qui tuent les autres).</p> <p>Un nombre restreint d'élèves possède des connaissances historiques sur les événements de la vie d'un chevalier: les tournois ou l'adoubement (« le roi doit poser son épée sur le chevalier »).</p>
<b>Le dire</b>	<p>Quasiment aucun élève n'a évoqué le dire des chevaliers. Il semble que pour eux un chevalier se caractérise avant tout par ses actes plutôt que par ses paroles. Un seul élève a dessiné un chevalier enfermé dans une tour en train de dire « je veux combattre les ennemis » [cf annexe 2]. Même s'il s'agit d'un dire, la confusion avec le faire reste très mince puisqu'en réalité le chevalier parle d'action.</p>

Cette première séance confirme donc que le chevalier est un personnage fortement ancré dans l'imagination des élèves. Certains d'entre eux précisent parfois dans leur réponse l'origine de leurs idées. Ainsi, on peut remarquer que le personnage du chevalier est connu des élèves grâce aux lectures, aux leçons d'Histoire, mais également aux films, ou encore aux jeux vidéo (confirmant ainsi nos idées de départ<sup>33</sup>).

La grande majorité des élèves a en tête un stéréotype bien défini du chevalier. Tout le travail de la séquence qui va suivre est donc de faire évoluer ces représentations, en les déconstruisant, les nuancant ou les complétant. A ce titre, les livres choisis pour le réseau sont tout à fait adaptés, puisqu'ils proposent aux élèves des personnages à contre pied de celui décrit dans l'évaluation diagnostique, ou du moins des personnages beaucoup plus nuancés, donc beaucoup plus complexes.

## **B: Déroulement des séquences**

La partie qui suit présente le travail qui a été réalisé avec les élèves pendant les quatre semaines de stage. Il s'agit d'expliquer d'un côté le travail de construction du stéréotype, et parallèlement le travail de remise en cause de celui-ci. Il est important de travailler les deux simultanément avec les élèves pour éviter les difficultés qui surviennent lorsqu'un stéréotype est trop ancré dans l'esprit des élèves<sup>34</sup>. Les élèves doivent apprendre à nuancer leurs représentations et à parfois remettre en cause le stéréotype.

Dans un souci de clarté, les tableaux suivants retracent le déroulement des différentes séquences, en présentant les séances dans un ordre chronologique.

---

33 Cf page 17

34 Cf page 12

Déroulement de la séquence sur *Yvain, le Chevalier au Lion* de Chrétien de Troyes

Séance	Objectifs visés en lien avec notre problématique	Phases de la séance	Intérêts pour le travail autour du stéréotype
<p><b>Séance 1</b></p> <p>Lecture du premier extrait du livre (Calogrenant raconte son combat contre un autre chevalier)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dégager un horizon d'attente à partir du titre d'un livre</li> <li>- Interpréter les informations données par un personnage</li> <li>- Remettre en cause ses représentations initiales</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation du livre + précision du contexte de l'extrait</li> <li>2. Lecture d'une partie du texte par groupe + résumé au reste de la classe</li> <li>2. Discussion pour déterminer l'ordre des parties (quel groupe a le début du texte ? La fin?)</li> <li>3. Relecture du texte dans son intégralité</li> <li>4. Confrontation de ce texte aux représentations initiales des élèves</li> <li>5. Imagination d'un titre pour l'extrait</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le titre du livre et le résumé de celui-ci laissent supposer aux élèves qu'ils vont y rencontrer des chevaliers valeureux, tels qu'ils les imaginent (cf : séance d'émergence de leurs représentations initiales)</li> <li>- L'extrait proposé met à mal ces représentations puisque le chevalier qu'il décrit, non seulement perd, mais est lâche et de mauvaise foi</li> <li>- Laisser les élèves proposer un titre au passage, permet de voir l'impact que celui-ci a eu sur eux (déstructuration du stéréotype ou non)</li> </ul>
<p><b>Séance 2</b></p> <p>Lecture du deuxième extrait (Yvain ne supportant pas la douleur s'enfuit)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire évoluer ses représentations sur le personnage du chevalier</li> <li>- Développer son interprétation personnelle d'un texte</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rappel + Mise en contexte de l'extrait</li> <li>2. Émergence des représentations des élèves sur le caractère d'un chevalier</li> <li>3. Lecture + questionnaire de lecture</li> <li>4. Correction et discussion autour du texte</li> <li>5. Imagination d'un titre pour l'extrait</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'extrait décrit un chevalier qui ne représente en rien le personnage imaginé par les élèves (= chevalier décrit comme un sauvage, Yvain devient fou)</li> <li>- La souffrance de ce chevalier permet de mettre en évidence le fait que ce personnage, généralement idéalisé, peut en fait ressentir des sentiments communs à tous</li> </ul>
<p><b>Séance 3</b></p> <p>Lecture du dernier extrait (Yvain bat un dragon et sauve le lion)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre les informations nécessaires pour interpréter l'histoire</li> <li>- Avoir une première approche de la différence entre fiction et réalité</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rappel + mise en contexte de l'extrait</li> <li>2. Lecture + questions autour du texte ( la créature est un dragon, discussion autour de cet élément)</li> <li>3. Retour sur leurs représentations initiales (chevaliers vs dragon)</li> <li>4. Hypothèses de lecture sur la suite de l'histoire + vérification</li> <li>5. Conclusion sur le livre</li> </ol>	<p>Ce passage permet à la fois de construire et de remettre en cause le stéréotype du chevalier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yvain ici est valeureux et fort, et se bat contre un dragon = correspondance avec le stéréotype du chevalier...</li> <li>- ... une discussion avec les élèves permet de leur faire comprendre que leurs représentations viennent souvent de leurs lectures, ou film, mais ne correspondent pas à la réalité</li> </ul>

// = Bilan des représentations des élèves

// = Construction du stéréotype

// = Déconstruction du stéréotype

Déroulement de la séquence sur *Le mystérieux chevalier sans nom* de Cornelia Funke

Séance	Objectifs visés en lien avec la problématique	Phases de la séance	Intérêts en lien avec le travail autour du stéréotype
<b>Séance 1</b> (Analyse de la 4ème de couverture + lecture des pages 1 à 10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître quelques éléments de la vie des chevaliers</li> <li>- interpréter des illustrations pour mieux comprendre les intentions d'un personnage</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lecture du résumé de la 4ème de couverture + hypothèses de lecture</li> <li>2. Lecture guidée des pages 1 à 10 + questions orales autour des personnages et de leurs activités</li> <li>3. Hypothèse de lecture sur la suite de l'histoire</li> <li>4. Résumé du début de l'histoire dans le cahier</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les hypothèses sur la fin de l'histoire à partir du résumé de la 4ème de couverture permet de faire le point sur les représentations des élèves</li> <li>- Les activités énoncées permettent aux élèves de comprendre que le personnage principal est un chevalier (= construction/ validation du stéréotype)</li> <li>- En parallèle, évocation du stéréotype de la princesse (quelles activités? Violette y correspond-elle?)</li> </ul>
<b>Séance 2</b> (Lecture des pages 11 à 18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- émettre des hypothèses de lecture en prenant en compte le début d'une histoire</li> <li>- interpréter des illustrations pour mieux comprendre les intentions d'un personnage</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rappel</li> <li>2. vérification des hypothèses de la séance 1 par interprétation d'images</li> <li>3. Lecture des pages 13 à 18 + questions orales de compréhension et d'interprétation des pensées de Violette</li> <li>4. Résumé dans le cahier</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'interprétation des pensées de Violette à partir de l'illustration: le fait que soient dessinés des heaumes, des lances, des chevaux, etc. prouve qu'elle ne pense qu'à être chevalier = association d'objets au personnage du chevalier</li> </ul>
<b>Séance 3</b> (Lecture de la fin de l'histoire + discussion/ conclusion autour du personnage du chevalier)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpréter des indices textuels pour se faire une idée d'un personnage</li> <li>-interpréter les illustrations (comprendre qu'elles sont parfois complémentaires au texte)</li> <li>- faire un bilan de ses représentations sur le personnage du chevalier</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rappel</li> <li>2. Lecture des pages restantes de l'album + questions orales de compréhension et d'interprétation ( Que dit Violette des chevaliers? Pourquoi? Analyse des noms des chevaliers. Hypothèses sur l'identité du mystérieux chevalier + découverte = il s'agit de Violette)</li> <li>3. Fin du résumé dans le cahier</li> <li>4. Discussion autour du personnage du chevalier = Comment le voient les élèves à ce stade?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La fin de l'album ne donne pas une image positive des chevaliers (idiots, méchants, etc.), ce qui correspond rarement à l'idée première des élèves</li> <li>- L'analyse des noms des chevaliers permet de confirmer cette idée (attention : les noms donnés ici ne sont pas réalistes!)</li> <li>- Lien avec la réalité historique: une femme ne pouvait pas être chevalier (ici, nous sommes dans la fiction)</li> <li>- Le bilan de fin de séance/ séquence permet de faire le point sur les représentations des élèves.</li> </ul>

// = Bilan des représentations des élèves

// = Construction du stéréotype

// = Déconstruction du stéréotype

Déroulement de la séquence sur *Le chevalier qui avait peur du noir* de Barbara Shook Hazen

Séance	Objectifs visés en lien avec notre problématique	Phases de la séance	Intérêts pour le travail autour du stéréotype
<b>Séance 1</b> (lecture pages 1 à 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpréter les illustrations</li> <li>- Émettre des hypothèses de lecture</li> <li>- Savoir faire la distinction entre réalité et fiction</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interprétation de l'image du personnage principal</li> <li>2. Hypothèses de lecture sur les activités que peut avoir Messire Fred + vérification par lecture</li> <li>3. Opérer une distinction entre réalité et fiction</li> <li>4. Trace écrite : deux activités réelles / deux activités imaginaires de chevalier</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour identifier le personnage principal, les élèves doivent reconnaître les attributs du chevalier</li> <li>- Les activités de Messire Fred correspondent aux stéréotypes des élèves (dragon, sauver princesse)</li> <li>- Établir la distinction entre fiction et réalité permet de faire comprendre que les représentations des élèves ne correspondent pas à la réalité du personnage</li> </ul>
<b>Séance 2</b> (lecture pages 3 à 13)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interpréter des illustrations qui remettent en cause les représentations des enfants</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rappel</li> <li>2. Interprétation d'image pour enquêter sur le secret de Messire Fred + mise en commun des hypothèses</li> <li>3. Vérification par lecture</li> <li>4. Trace écrite = écrire les hypothèses avec justification + le vrai secret</li> </ol>	<p>Messire Fred a peur du noir, ce qui casse complètement l'image que les élèves se font du chevalier. Ici il est plus représenté comme un enfant (doudous, lumière allumée, etc.)</p>
<b>Séance 3</b> (lecture page 11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la complexité d'un personnage</li> <li>- Faire preuve d'imagination pour proposer son interprétation personnelle d'un texte</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rappel</li> <li>2. Réflexion autour du courage de Messire Fred (Tuer des dragons = courageux // Peur du noir = peureux)</li> <li>3. Illustrations d'un extrait de l'album par les élèves + mise en commun</li> <li>4. Observation de l'illustration proposée dans l'album + discussion autour de la valeur de Messire Fred</li> </ol>	<p>La réflexion autour du courage de Messire Fred permet aux élèves de réfléchir plus précisément sur le stéréotype du chevalier. Certes, ils l'imaginent valeureux car il tue des dragons, pourtant ici, malgré le fait qu'il tue des dragons, il apparaît comme un chevalier très peureux. Concrètement, Messire Fred ne possède que quelques caractéristiques du stéréotype = permet d'aborder la notion de nuance avec les élèves (un personnage peut être plus complexe qu'un stéréotype ou son strict contraire)</p> <p>L'illustration de l'extrait permet de voir de quel côté penchent les élèves : est-ce que Messire Fred correspond toujours à leur représentations, ou plus du tout.</p>
<b>Séance 4</b> (lecture pages 14 à 23)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre en compte ses connaissances d'un personnage pour anticiper ses réactions</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rappel</li> <li>2. Lectures des pages 14 à 17 + questions de compréhension (grâce à des inférences)</li> </ol>	<p>Les élèves doivent prendre en compte leur connaissance du personnage de Messire Fred pour deviner s'il va aller ou non au rdv de Dame Gwendolyn.</p>

	- Émettre des hypothèses sur les sentiments d'un personnage	aux extraits précédents) 3. Production d'écrit autour d'hypothèses de lecture (Messire Fred va-t-il ou non aller au rdv ?) + mise en commun 4. Vérification par lecture + lecture de la suite de l'histoire (avec hypothèses sur la cause des cris de Dame Gwendolyn = vérification)	<b>Deux solutions:</b> - il y va quand même malgré sa peur du noir, tellement il est courageux (les élèves restent sur une représentation héroïque du chevalier) - il n'y va pas car il a trop peur (les élèves remettent en cause le stéréotype)  Dans l'histoire Messire Fred va au rdv, mais emporte avec lui doudous et lumières = apporte des nuances au stéréotype (courageux, mais pas comme on l'imagine).
<b>Séance 5</b> (lecture pages 23 à fin)	- Exprimer ses idées sur la notion de courage - Comprendre ce qu'est une caricature	1. Rappel 2. Lecture de la fin + questions orales sur le courage de Messire Fred, et sur le ridicule de ce personnage 3. Travail de comparaison entre M. Fred et une image d'un vrai chevalier = Fred est une caricature	-Les élèves discutent sur le fait que le plus grand exploit de la vie de Messire Fred soit d'avoir avoué son secret (alors qu'il combat des dragons, sauve des princesses, etc.)  -Débat autour de la notion de courage = le chevalier reste courageux mais d'une manière différente de celle imaginée  -Les élèves comprennent que les illustrations nous montrent que Fred est une caricature!
<b>Séance 6</b> (Prolongement= travail autour des anachronismes)	- Savoir faire la différence entre fiction et réalité	1. Rappel 2. Retour sur la distinction réalité/fiction 3. Travail autour des anachronismes qui prouvent qu'il s'agit de fiction 4. Trace écrite sur la fiction et les anachronismes	Les élèves doivent comprendre la distinction entre fiction et réalité, et donc comprendre que le stéréotype du chevalier appartient plus au domaine de la fiction.
<b>Séance 7</b> (évaluation)	- Savoir faire des liens entre différentes œuvres lues - Savoir réinvestir ses connaissances sur le chevalier	1. Questions autour du personnage du chevalier : activités imaginaires, exemple d'éléments qui font de Messire Fred une caricature, citer deux titres de livres dont le personnage est un chevalier 2. écriture d'une histoire de chevalier	-Pour répondre aux questions de l'évaluation les élèves doivent réinvestir tout ce qu'ils ont vu autour du personnage du chevalier. L'évaluation a pour but de vérifier qu'ils savent faire des liens entre les œuvres lues  - La rédaction de l'histoire permet de mettre en évidence leur progression sur leur conception du stéréotype du chevalier, par rapport à la première histoire qu'ils avaient écrite lors de la première séance.

// = Bilan des représentations des élèves

// = Construction du stéréotype

// = Déconstruction du stéréotype



## 1) Séances de construction du stéréotype

L'évaluation diagnostique de la première séance montre que tous les élèves n'ont pas exactement le même stéréotype en tête. Certains éléments sont récurrents, d'autres apparaissent de manière plus ponctuelle. Or, comme on l'a vu précédemment<sup>35</sup>, la connaissance d'un personnage stéréotypé peut aider les élèves à entrer plus facilement dans la lecture littéraire d'une œuvre. En effet, de manière assez synthétique, on peut rappeler que les élèves auront ainsi un point d'appui pour entrer dans le récit, et vont ressentir une certaine familiarité avec le personnage, ce qui facilite la compréhension et l'interprétation. C'est pourquoi, lors des séquences réalisées en stage, j'ai décidé de mettre en place des activités permettant aux élèves de confirmer leur vision du personnage du chevalier, voire de la construire pour les élèves qui manquaient de références.

La démarche ici consiste à proposer aux élèves des personnages qui, au premier abord, correspondent tout à fait à leurs représentations. Ainsi, dans *Yvain, le Chevalier au Lion*, Yvain se bat contre un dragon pour libérer le lion. Ce passage présente Yvain comme le chevalier typiquement imaginé par les enfants. De même, dans les deux autres livres du réseau, un temps est pris pour énoncer les activités des chevaliers. Celles-ci correspondent tout-à-fait aux informations que les élèves avaient associées au faire des chevaliers (cf tableau ci-dessus). En effet, dans ces livres les chevaliers se battent, font des tournois, tuent des dragons, sauvent des princesses, etc. D'un certain côté on peut donc dire que ces œuvres confirment, renforcent, le stéréotype du chevalier chez les élèves.

De même, un travail a été réalisé sur l'interprétation d'images. Par exemple, avant même d'entrer dans la lecture du récit à proprement parler, j'ai proposé aux élèves de deviner qui était le personnage principal de *Le chevalier qui avait peur du noir* (sans leur donner bien sûr le titre de l'œuvre) et quelles pouvaient être ses activités, simplement en leur présentant une image de celui-ci. Ainsi, les élèves ont confirmé leurs représentations sur l'être du personnage du chevalier, puisqu'en effet ce sont des attributs physiques qui leur ont permis de reconnaître le chevalier (le cheval, la bannière, l'épée, le bouclier, etc.). De même, au loin sur l'image, on pouvait apercevoir un château, également apparent dans les illustrations du *Mystérieux chevalier sans nom*. Les images permettent ici aux élèves de construire le stéréotype du chevalier à partir de l'élément environnement.

En conclusion, les livres du réseau proposés aux élèves permettent de mettre en

---

35 Page 10

place tout un travail de construction du stéréotype, qui semble indispensable pour aller plus loin et affiner les représentations des élèves.

Par ailleurs, un travail interdisciplinaire a été mis en place durant le stage. Le fait de situer ces séquences au cycle 3 permet de travailler la figure du chevalier en Histoire, parallèlement à la littérature. Ces séances d'Histoire permettent de présenter aux élèves la réalité du chevalier. Il semble en effet essentiel que les élèves apprennent à faire la part des choses entre réalité et fiction. Certaines de leurs conceptions renvoient directement au chevalier en tant que personnage de fiction. J'ai pu remarquer que très peu d'élèves avaient des représentations correctes en ce qui concerne le côté historique du personnage. Les leçons d'Histoire ont donc permis de faire un tri dans les idées des élèves, et de construire une nouvelle vision du chevalier, ou du moins de construire deux visions différentes: une correspondant au chevalier « de l'Histoire » et une autre pour le chevalier « de fiction ».

Concrètement les leçons ont permis aux enfants de situer les chevaliers dans une période historique, le Moyen-Âge, mais surtout de situer cette période dans le temps (pour corriger les conceptions erronées telles que « Les chevaliers vivaient il y a 500 ans »). De plus, les élèves ont appris comment les jeunes garçons devenaient chevalier (la cérémonie de l'adoubement). Ce point historique permet de régler les problèmes de confusion entre le chevalier et le roi par exemple. Enfin, ces leçons d'Histoire ont également présenté aux élèves certaines activités de la vie des chevaliers, telles que les tournois, la guerre au service d'un seigneur, etc.

J'ai pris le parti d'effectuer ces leçons d'Histoire en partant d'extraits d'un roman historique, *Le chevalier au bouclier vert*<sup>36</sup> d'Odile Weulersse. Ce livre est très complet et est une ressource appréciable pour travailler la réalité historique du personnage du chevalier. L'utilisation d'une œuvre littéraire pour démarrer les leçons d'Histoire permet de faire comprendre aux élèves que ce qu'ils lisent dans les livres est à analyser. Tout n'est pas forcément réel, mais tout n'est pas non plus systématiquement fictif. Il faut leur apprendre à prendre un certain recul vis à vis de ce qui est dit dans la littérature. Ayant utilisé ce livre en Histoire, je ne le considère pas comme faisant partie du réseau de lecture. Pourtant, à partir de ce travail, les élèves continuent leur construction du stéréotype. En effet, les scènes décrites dans ce livre renforcent certaines conceptions des élèves:

---

36 Odile Weulersse, *Le chevalier au bouclier vert*, Le livre de poche, collection Roman historique, 1990

- l'environnement : Le chevalier se trouve bien la plupart du temps au château.
- l'être: il a bien un équipement spécifique qui lui est propre (heaume, haubert, épée, etc.)
- le faire: il participe à des tournois, fait la guerre, etc.

Ces séances ont permis de préciser, compléter, les conceptions des élèves, en leur apportant un vocabulaire spécifique, ou en apportant des informations supplémentaires sur un événement par exemple. De ce fait, on pourrait presque considérer que le réseau de lecture s'est élargi lors de ces séances d'Histoire, et qu'en plus des objectifs purement liés à l'Histoire, les élèves ont continué leur travail autour du stéréotype du chevalier.

Par ailleurs, ces séances d'Histoire ont également été l'occasion de remise en cause des représentations des enfants. En effet, parler du chevalier de manière historique, et donc authentique, permet de revenir sur la question de la fiction dans les représentations des enfants. Comme nous l'avons expliqué précédemment, la plupart des idées des élèves leur viennent de livres, de films ou de jeux vidéo. Il est donc normal qu'à un certain moment ils ne savent plus faire la distinction entre fiction et réalité (d'autant plus que maintenant la frontière entre film/roman historique et film/roman de fiction est de plus en plus mince). Et quand bien même il sauraient faire la distinction, il ne savent pas toujours comment en jouer au sein d'un texte littéraire. Pousser les élèves à comprendre que leurs représentations ne correspondent pas forcément à la réalité des choses équivaut en quelque sorte à déconstruire le stéréotype du chevalier qu'ils ont en tête. En effet, il s'agit d'une remise en cause de certaines idées (exemple: dans la réalité un chevalier ne combat un dragon car cela n'existe pas), que les élèves doivent remplacer par de nouvelles (exemple: dans la réalité un chevalier fait la guerre pour protéger le seigneur à qui il a prêté serment).

Ainsi, même les séances d'Histoire ont été composées d'un va-et-vient permanent entre la construction et la déconstruction du stéréotype.

## **2) Séances de remise en cause du stéréotype**

Le but des séquences proposées aux élèves étant de faire évoluer leur vision du personnage du chevalier, il était évident qu'il fallait également leur proposer des personnages qui ne correspondent pas à leurs attentes. En d'autres termes, ceux-ci remettent en cause le stéréotype que les enfants imaginent, en ayant des attitudes, un physique, des activités, qui ne collent pas au stéréotype de base du chevalier que les élèves

ont décrit lors de la séance d'évaluation diagnostique.

Dans un premier temps, les trois personnages principaux des livres du réseau correspondent totalement au stéréotype des élèves. Dès les premières illustrations ou les premières lignes présentant le personnage, les élèves l'assimilent immédiatement à un chevalier. C'est à partir de là qu'il faut amener des nuances dans les conceptions des élèves. Ce travail a pour but de limiter les difficultés décrites par Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot<sup>37</sup>, c'est-à-dire qu'une fois que le stéréotype est fortement ancré dans l'esprit des enfants, ceux-ci ont plus de mal à entrer dans un récit où le personnage ne correspond plus à leurs attentes (en ayant des comportements ne correspondant plus au stéréotype par exemple). Pour contre-carrer ces difficultés, il faut faire comprendre aux élèves qu'un personnage est plus complexe qu'il n'y paraît, il possède des nuances à prendre en compte.

A ce titre, les trois personnages principaux des livres présentent tous des nuances importantes par rapport au stéréotype de départ du chevalier. Il s'agissait de mettre en œuvre différentes activités qui permettraient aux élèves de se rendre compte de ces nuances. Si l'on s'intéresse à Yvain, dans *Yvain, le Chevalier au Lion*: au premier abord il correspond tout à fait aux attentes des élèves. C'est un jeune chevalier qui rêve d'aventure et qui va donc parcourir le monde pour réaliser des actions héroïques. Cependant, plus on avance dans le récit, plus Yvain a un comportement qui détonne avec son statut de chevalier. Par exemple, face à un autre chevalier qui le met à terre lors d'un combat, il ne se relève pas, de peur de reprendre des coups. Il apparaît alors lâche et de mauvaise foi (justifiant sa défaite par maintes excuses), alors que dans l'imagination des enfants, un chevalier est courageux et se bat jusqu'à la mort. Ici l'intérêt des extraits de ce livre est de faire comprendre aux élèves qu'au final, un chevalier est un être humain comme les autres et qu'il ressent les mêmes sentiments que n'importe qui. Il faut casser l'image fantasmée que possèdent la plupart des élèves. Il en est de même dans *Le chevalier qui avait peur du noir*: Messire Fred est bien souvent décrit comme un enfant, qui malgré son courage exemplaire, ressent parfois de la peur et de la honte. Toutefois, dans cet album, le travail de déconstruction va encore plus loin, puisqu'il ne s'agit plus seulement de nuancer le stéréotype, mais de complètement le mettre à mal. En effet, non seulement Messire Fred est un personnage complexe, mais en plus les illustrations et le texte poussent tellement

---

37 Cf page 12

loin ses faiblesses (en lui ajoutant des doudous, en précisant qu'il a même peur du noir quand il enfile son armure par la tête, etc.) qu'il en devient totalement ridicule. Ici les enfants comprennent que le but n'est plus de nuancer l'image du chevalier idéalisé, mais de complètement le remettre en cause. Ils comprennent alors la notion de caricature et donc d'anti-héros. Une fois que les élèves ont compris que leur image stéréotypée était trop figée, j'ai trouvé cela intéressant de leur proposer un retour sur les illustrations du début de l'album de Barbara Shook Hazen (cf séquence 3, séance 5). Les élèves remarquent alors que dès le départ il y avait des indices dans les représentations de Messire Fred qui indiquaient qu'il s'agissait d'une caricature (sa lance est cassée, sa bannière est en fait une cravate, etc.). Cette activité là était indispensable pour que les élèves se rendent compte qu'au départ leurs conceptions stéréotypées les ont empêchés de réellement analyser le personnage (ce qui correspond à l'une des difficultés décrite par Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot). Cette prise de conscience est essentielle pour que le travail réalisé durant le stage porte vraiment ses fruits à long terme dans l'esprit des élèves.

### **C: Mise en évidence des résultats qui se sont imposés**

Tout au long des séquences, j'ai proposé aux élèves des activités diverses qui permettaient de faire des bilans provisoires de leur progression (cf déroulements de séquences plus haut). Il me semblait essentiel de réaliser de telles activités régulièrement, et pas uniquement à la fin du stage, de manière à réellement percevoir l'évolution des conceptions des élèves. Cela s'est avéré d'autant plus nécessaire que les deux stages n'étaient pas consécutifs. Laisser les élèves sans bilan intermédiaire à la fin du premier stage, par exemple, aurait pu être préjudiciable à la continuité du travail. Toutefois, je n'ai proposé qu'une seule évaluation sommative en littérature sur l'ensemble des deux stages. Cette évaluation reprenait tout le travail effectué autour des différents livres du réseau. De plus, les élèves ont eu à inventer une petite histoire de chevaliers. Ce sont ces deux documents (évaluation sommative et histoire inventée) qui ont majoritairement permis la mise en évidence de résultats.

## 1) Évolution des représentations des élèves sur le stéréotype du chevalier

Tout au long des séances, de petits exercices ont permis de remarquer les changements qui s'opéraient dans les conceptions des élèves. Prenons par exemple les phases d'écriture d'un titre pour les extraits d'*Yvain, le Chevalier au Lion*. Ce petit exercice qui peut paraître anodin et en réalité tout à fait symbolique. Le titre choisi par les enfants pour le passage reflète leur façon de penser, et donc reflète indirectement l'image qu'ils ont des chevaliers. A ce titre, pour le passage où un chevalier raconte sa défaite face à un autre chevalier, la majorité de la classe a voté pour mettre en titre « Le chevalier perdant ». Ce titre montre bien un aspect des chevaliers qui n'avait pas été envisagé par les enfants lors de l'évaluation diagnostique. Il est vrai que pour cet exercice les élèves sont obligés de prendre en compte ce que raconte l'extrait, et que par conséquent il est difficile de concevoir qu'ils donnent un tout autre titre au passage. Pourtant, lors du vote de la majorité pour ce titre, certains élèves ont exprimé leur mécontentement parce qu'ils souhaitaient mettre en titre « Le combat des chevaliers », parce qu'ils trouvaient que « Le chevalier perdant » ne faisait pas assez héroïque. Ici, on remarque bien qu'il y a déjà une séparation entre les élèves qui acceptent le changement de leurs représentations, et les élèves qui éprouvent des difficultés à surmonter les caractéristiques du stéréotype du chevalier. Il leur paraît inconcevable d'associer le mot « perdant » au chevalier, et ils trouvent que malgré tout, cet extrait montre quand même un combat héroïque entre deux chevaliers. Cette séance étant la première de la première séquence, il peut paraître normal que certains élèves restent « résistants ».

Toutefois, lors du deuxième stage, j'ai proposé aux élèves un exercice d'un autre genre pour faire un bilan provisoire des conceptions des élèves. Il s'agissait d'illustrer la phrase « Messire Fred accomplissait des exploits », de l'album *Le chevalier qui avait peur du noir*. Au préalable, tout un travail avait été effectué pour prouver aux élèves que Messire Fred ne correspondait pas au stéréotype du chevalier, et qu'il était même plutôt ridicule. Je m'attendais donc à ce que les élèves dessinent un exploit qui n'en est pas vraiment un, ou même, représente Messire Fred dans une posture amusante. Toutefois, tous les élèves sans exception sont revenus à leur conception de départ, et ont dessiné le chevalier en train de tuer un dragon, de sauver une princesse, tuer des monstres, etc. Le constat est flagrant : les représentations des élèves sont fortement ancrées dans leur esprit, et il est difficile pour eux de passer outre.

Par ailleurs, le principal outil qui m'a permis de voir avec précision si les représentations des élèves ont évolué entre le début et la fin du stage, est l'histoire qu'ils ont dû inventer. En effet, dès la séance d'émergence des représentations, j'avais proposé aux élèves d'écrire une petite histoire de chevaliers. Le fait de leur proposer à nouveau cet exercice permet une comparaison directe, qui laisse peu de doute sur l'évolution des idées des enfants. Lorsque l'on compare les deux exercices, réalisés donc à plus de deux mois d'intervalle, on se rend compte des résultats du travail réalisé autour du personnage du chevalier. Dans les premières histoires, tous les élèves ont écrit des textes très courts, racontant simplement qu'un chevalier se bat pour sauver une princesse. Selon les versions, il se bat soit contre un autre chevalier dans un tournoi, soit contre un dragon [cf annexe 4]. Les histoires commencent, pour la plupart, par « Il était une fois », et se finissent par « Ils vécurent heureux et eurent des enfants ». Ces deux phrases montrent que les élèves se basent sur des histoires entendues auparavant. Histoires, qui, pour la grande majorité, véhiculent les personnages stéréotypés. Dans ces premiers jets, les personnages inventés par les enfants sont donc extrêmement stéréotypés. Aucune nuance n'est apportée, et tout est très cadré.

Les histoires qu'ils ont écrites à la fin du stage permettent de dresser plusieurs constats. De manière générale, elles sont beaucoup plus longues que leur premier jet. Les enfants ont plus de choses à dire. Ils ajoutent des péripéties, imaginant le chevalier dans des situations inédites. Ou encore, les histoires sont plus longues car les élèves ajoutent des précisions qu'ils ne connaissaient pas au départ: le vocabulaire spécifique lié au chevalier (heaume, haubert, etc.), le cadre spatio-temporel etc. On sent bien que les élèves réinvestissent des choses qu'ils ont apprises. Si l'on s'intéresse de plus près au contenu des histoires, on peut distinguer plusieurs catégories d'élèves:

→ Catégorie 1: Sur 23 élèves, 12 continuent d'écrire une histoire avec un personnage stéréotypé. Le chevalier est toujours courageux, fort et valeureux. Son objectif est de se marier avec une princesse, soit en gagnant un tournoi, soit en la délivrant d'un dragon. Ces élèves n'ont absolument pas pris en compte le travail réalisé autour du personnage du chevalier. Ils sont restés sur leur conception de départ. Un exemple est d'ailleurs frappant: un des élèves de la classe a écrit quasiment mot pour mot la même histoire entre le premier et le deuxième jet. Un tel cas est la preuve que parfois les stéréotypes sont tellement ancrés dans la culture des élèves, qu'il est difficile de les modifier.

→ Catégorie 2: Sur 23 élèves, 4 proposent un personnage nuancé et plus complexe que dans leur première histoire. Néanmoins, ces élèves reprennent exactement les caractéristiques présentées par les personnages des livres du réseau. Ainsi, le chevalier n'a plus peur du noir, mais de la lumière, ou des araignées. Ou encore, il s'appelle Yvain et ne supporte pas d'avoir été quitté par la princesse. Ces élèves là ont compris qu'un personnage peut être plus complexe qu'ils ne le pensaient au départ. Cependant, peut être par manque d'imagination, ils n'arrivent pas à réinvestir cette notion dans un personnage totalement nouveau. L'objectif principal des séquences peut ici être considéré comme atteint, puisque malgré tout les élèves ont remis en cause leurs représentations de départ.

→ Catégorie 3: Sur 23 élèves, 7 élèves écrivent une histoire totalement différente de leur premier jet, et mettant en scène un personnage à l'opposé du stéréotype du chevalier, qui pourrait parfois être qualifié d'anti-héros. On peut citer quelques exemples représentatifs: un chevalier qui adore tellement la couleur rose qu'il repeint le château du roi en rose, un chevalier qui est totalement dépendant de son téléphone, ou encore un chevalier qui se déguise secrètement en princesse. Ces élèves ont, quant à eux, totalement cassé leurs représentations initiales. Ils ont compris qu'un personnage ne doit pas nécessairement être stéréotypé, et qu'une histoire est d'ailleurs souvent plus intéressante, ou du moins plus amusante, quand le personnage principal ne correspond pas aux attentes des lecteurs.

Ces données nous montrent que le travail effectué n'a pas touché également tous les élèves. Certains ont réellement progressé, alors que d'autres ont des difficultés à se défaire du stéréotype. Les nombres sont d'ailleurs éloquentes, plus de la moitié des élèves restent centrés sur leurs représentations. Cela confirme, comme le disaient Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot, qu'une fois qu'un stéréotype est trop ancré dans l'esprit d'un enfant, il fait écran et empêche parfois de progresser. Le travail autour du stéréotype doit donc être un travail de longue haleine mené dans tous les cycles de l'école primaire.

## **2) Limites du travail réalisé durant le stage et propositions didactiques**

Avec le recul et avec l'analyse des travaux réalisés par les élèves, je me rends compte que certains points pourraient être améliorés dans le dispositif mis en place.

Tout d'abord, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, l'histoire écrite par les élèves montrent que 12 élèves reprennent les mêmes caractéristiques que celles de leur première



histoire. On pourrait en conclure que ces élèves n'ont absolument pas progressé. Or, il faut prendre en compte qu'en réalité cet exercice ne permet pas réellement de voir si les conceptions des élèves ont changé ou non. En effet, rien ne dit que ces enfants ont gardé leurs idées de départ parce que le stéréotype qu'ils ont en tête est toujours présent. Leurs conceptions pourraient simplement avoir changé, mais les élèves *souhaitaient* écrire une histoire avec un personnage stéréotypé. Concrètement, cette activité ne permet pas de percevoir ce qu'il s'est réellement passé du côté des représentations mentales des élèves.

Par ailleurs, dans les histoires écrites, mais également dans l'évaluation de littérature (dans laquelle les élèves devaient citer deux titres de livre dont le personnage est un chevalier), on remarque que les élèves n'utilisent en général que le dernier livre lu. Ils ne réinvestissent que très rarement ce qu'ils ont appris des deux premiers livres du réseau. Deux raisons peuvent expliquer cela. Avant tout une raison pragmatique: entre les deux stages se sont écoulés plus de deux mois. Ce laps de temps très important explique que les élèves n'aient plus vraiment en tête le travail réalisé à partir d'*Yvain, le Chevalier au Lion* et du *Mystérieux chevalier sans nom*. Par conséquent, pour inventer leur histoire, ils réinvestissent plus volontiers ce qu'ils viennent juste de voir, ce qui est encore frais dans leur tête. La deuxième raison se situe plus du côté pédagogique: je ne pense pas avoir assez fait d'aller-retour entre les différentes œuvres du réseau. En effet, malgré des rappels fréquents, à aucun moment les élèves n'ont été explicitement invités à mettre en relation les caractéristiques des différents personnages. Les rappels réalisés à chaque fois en début de séquence/séance ne suffisent pas aux élèves pour construire de véritables relations entre les personnages.

En partant de ces constats, plusieurs propositions didactiques peuvent être énoncées pour un futur travail sur la lecture en réseaux autour d'un personnage stéréotypé. Tout d'abord, il faut que l'enseignant mette en place un réel travail de communication entre les œuvres du réseaux. La limite de la lecture en réseau énoncée par Catherine Tauveron (ne pas faire des réseaux juste en juxtaposant différentes œuvres) est plus difficile à éviter qu'il n'y paraît. En effet, les enseignants partent souvent du principe que les choses qui leur paraissent logiques, le sont également pour les élèves. Or ce n'est pas le cas. Pour nous, les liens entre les différents personnages se font automatiquement. Les caractéristiques des uns et des autres se complètent pour faire évoluer notre vision du personnage. Néanmoins pour

les enfants, cette évolution nécessite un travail beaucoup plus explicite. Il faudrait veiller à faire formuler par les élèves les liens qui peuvent être établis entre les chevaliers des différentes histoires. Sont-ils complémentaires les uns les autres? Ont-ils des ressemblances, ou au contraire y en-a-t-ils qui se détachent des autres? Si ce travail avait été réalisé avec plus d'insistance auprès des élèves durant le stage, peut être que le nombre d'élèves inventant une histoire avec un chevalier totalement a-stéréotypé aurait été plus important.

En ce qui concerne les outils d'analyse des résultats, comme dit précédemment, l'invention d'une histoire ne permet pas à 100% de percevoir l'évolution des représentations des élèves. Le but de ce dispositif (une histoire au début et une histoire à la fin du stage) était de montrer réellement les changements dans l'esprit des élèves concernant le stéréotype du chevalier. Pourtant, avec l'écart de temps entre les deux stages, cela n'a pas été favorable au réinvestissement du travail effectué lors du premier stage. C'est pourquoi, je pense aujourd'hui qu'une autre forme d'évaluation aurait pu être mise en place. Par exemple, avec une activité qui s'apparente plus à un projet d'écriture. On pourrait garder le principe de l'écriture d'une histoire, mais en faisant revenir les élèves plus régulièrement sur leur premier jet. A chaque fin d'étude d'un livre, ou à chaque point clef dans le déroulement des séances, l'enseignant laisse l'occasion aux élèves de modifier, d'améliorer leur histoire. Cette façon de procéder pourrait permettre aux enfants de prendre directement en considération le travail qui vient d'être réalisé. A chaque retour sur leur production, il faudrait préciser aux élèves qu'ils ne sont en rien obligés de changer dans leur histoire. Le but ici étant d'écrire une histoire qui leur plaît ou qui peut plaire à un destinataire. En effet, il ne faudrait pas non plus que l'élève se sente obligé de modifier une histoire qui lui plaît, où qu'il se sente obligé de réinvestir ce qu'il vient de voir, alors même que cela ne correspond à ses représentations. Ainsi, voir les changements que les élèves auraient opérés sur leur texte aurait permis de mieux se rendre compte d'une progression continue entre les différentes séances, et auraient aidé les élèves à mémoriser les informations importantes sur le personnage du chevalier (plutôt que de devoir tout réinvestir lors de la dernière séance).

Le stage m'a donc permis de recueillir des données importantes pour répondre à la problématique du mémoire, mais également d'opérer un retour sur mes pratiques de classe, et d'envisager quelques améliorations du dispositif.

Tout au long de ce mémoire nous avons tenté de mettre en avant les avantages que confère une lecture en réseaux autour d'un personnage stéréotypé. D'après de nombreux chercheurs, les bénéfices d'une telle pratique sont indéniables. La mise en réseau de livres autour d'un personnage spécifique doit permettre aux élèves de confronter différentes versions de celui-ci. Ainsi, le réseau est un outil pertinent pour faire évoluer les représentations des élèves, puisque contrairement à un livre isolé, il permet à l'élève d'établir des relations entre les différentes caractéristiques d'un personnage. A ce titre, la mise en œuvre de ce réseau en CE2-CM1 a confirmé que la multiplicité des livres proposés aux élèves permettait d'élargir leurs conceptions des quatre éléments qui constituent un personnage: un être, un dire, un faire, et un environnement. Les personnages de chaque livre possèdent des caractéristiques qui leur sont propres, et la mise en réseau de celles-ci permet de faire comprendre aux élèves qu'il n'existe pas qu'une seule et unique solution pour définir un personnage. On s'éloigne alors de leur conception stéréotypée de départ.

La réalisation de ce réseau de lecture a également permis de confirmer les résultats des recherches de Ruth Amossy, Anne Herschberg Pierrot et Catherine Tauveron. La remise en cause des stéréotypes qu'ont en tête les élèves est indispensable pour la progression de leurs capacités de lecture. Il faut déconstruire ce que leurs premières lectures ont construit, si l'on ne veut pas que lors des prochaines lectures le stéréotype fasse écran entre le lecteur et la compréhension fine du texte. Dans la classe où le dispositif a été mis en œuvre, on peut déjà constater que pour certains élèves les stéréotypes ont parfois pris le dessus sur leurs capacités d'analyse. Les résultats ont prouvé la nécessité d'un tel travail de nuance des stéréotypes, pour que les élèves développent de réelles compétences de lecteur expert.

Toutefois, une question ressort de la mise en œuvre de ce réseau. La nécessité de remettre en cause les stéréotypes est indiscutable. Pourtant, nous pouvons nous demander si ce ne sont pas les enseignants eux-mêmes qui renforcent les stéréotypes dans l'esprit des élèves. En effet, parfois le manque de temps consacré à certains enseignements oblige les enseignants à opérer des raccourcis, des synthèses, dans les informations transmises aux élèves. Ici, l'exemple du chevalier, étudié parallèlement en Histoire, est assez parlant. Pour rester synthétique, la leçon d'Histoire n'est composée

que de qui est indispensable à savoir sur les chevalier. Or, n'est ce pas ces informations, très limitées, qui sont à l'origine des stéréotypes?

On pourrait donc poursuivre la réflexion sur la manière dont un dialogue entre deux disciplines, ici le français (littérature) et l'Histoire, peut contribuer, non seulement à construire des stéréotypes, mais également à saisir et à interpréter les événements et les personnages d'une manière plus fine.

## **Bibliographie**

### **Pourquoi mettre en place un réseau de lecture autour du chevalier au cycle 3**

AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne, *Stéréotype et clichés, langue discours société*, Paris, Éditions Nathan, 1997

BOUDEVIN Christine, RICHARD-PRINCIPALLI Patricia, *Dictionnaire de la littérature de jeunesse, A l'usage des professeurs des écoles*, Paris, édition Vuibert, 2008

ECO Umberto, *Lector in fabula*, Paris, Le livre de Poche, 2004

GENETTE Gérard, *Palimpsestes*, Le Seuil, collection « Poétique », 1982

HOUYEL Christine, *La culture littéraire à l'école: une préoccupation des nouveaux programmes de l'enseignement primaire*, 2002

LEYENS Jean-Philippe, YZERBYT Vincent, et SCHADRON Georges, *Stéréotypes et cognition sociale*, Bruxelles, 1996

TAUVERON Catherine, *Le personnage: une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1995

TAUVEON Catherine (dir.), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment construire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*, Paris, Hatier, 2002

TAUVERON Catherine, « Fonctions et nature des lectures en réseaux », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Actes de l'Université d'automne de Clermont-Ferrand , 2004

Bulletin Officiel Hors-série numéro 1 du 14 février 2002

Bulletin Officiel Hors-série numéro 3 du 19 juin 2008

Documents d'application des programmes de 2002, Littérature cycle 3, p.5

Le socle commun des connaissances et des compétences, décret du 11 juillet 2006

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, *La littérature à l'école. Listes de référence cycle 3*

### **Réseau de lecture autour du personnage du chevalier**

CHRETIEN DE TROYES, *Yvain, le Chevalier au Lion*, Paris, Médium, 1993

FUNKE Cornelia, *Le mystérieux chevalier sans nom*, Bayard jeunesse, 2005

SHOOK HAZEN Barbara, *Le chevalier qui avait peur du noir*, École des loisirs, 1997

WEULERSSE Odile, *Le chevalier au bouclier vert*, Le livre de poche, collection Roman historique, 1998

# **Annexes**

Annexe 1 : Questionnaire sur le chevalier (évaluation diagnostique)

**D'après tes lectures, les films que tu as vus ou les jeux auxquels tu as joué, est-ce que tu peux donner des indications sur les chevaliers?**

**A quoi ressemblent-ils?**

.....  
.....  
.....

**Comment sont-ils habillés?**

.....  
.....  
.....

**Est-ce qu'ils ont des accessoires? Lesquels?**

.....  
.....  
.....

**Décris en quelques lignes leur caractère (personnalité):**

.....  
.....  
.....

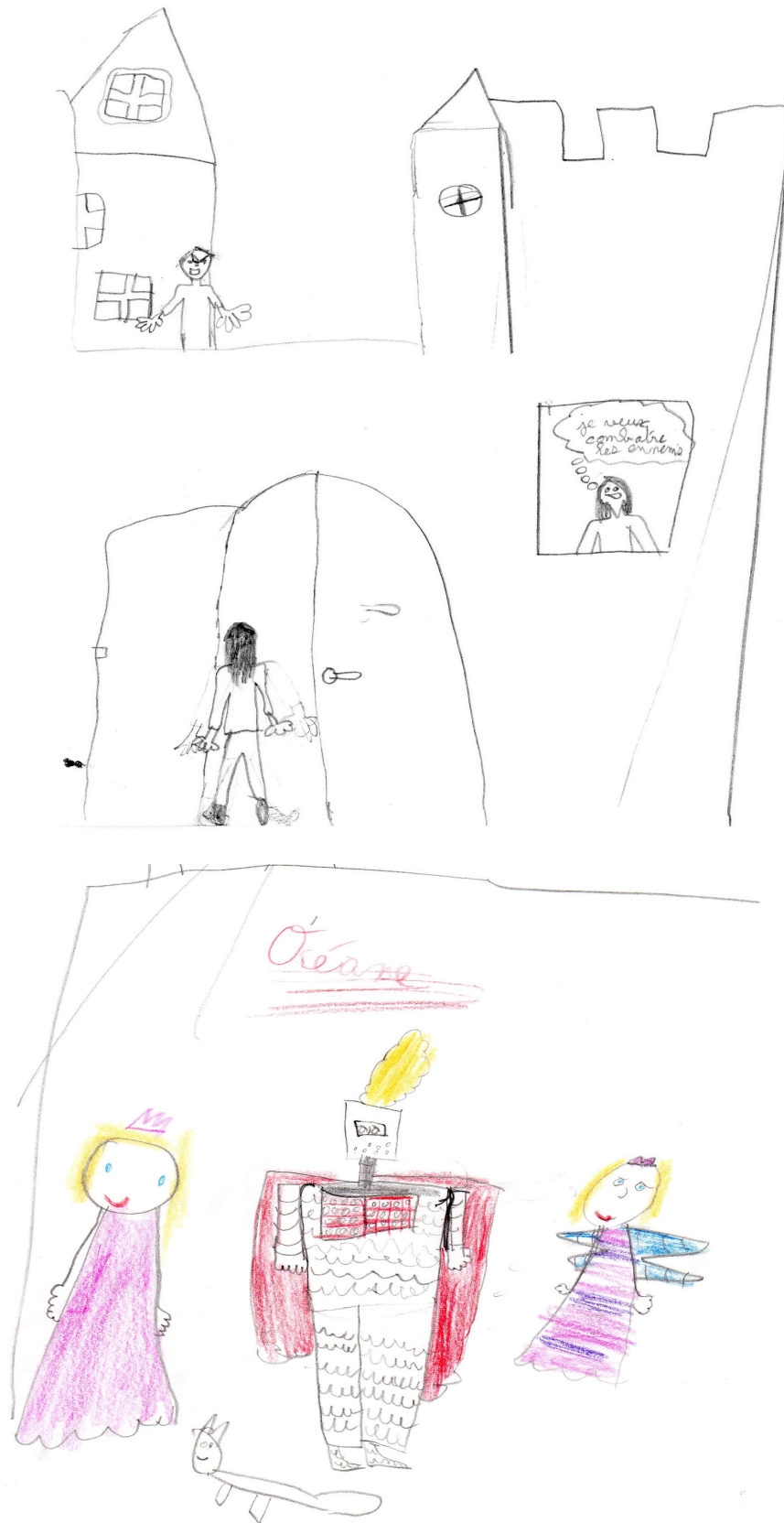
**Sont-ils accompagnés? Par qui?**

.....  
.....  
.....

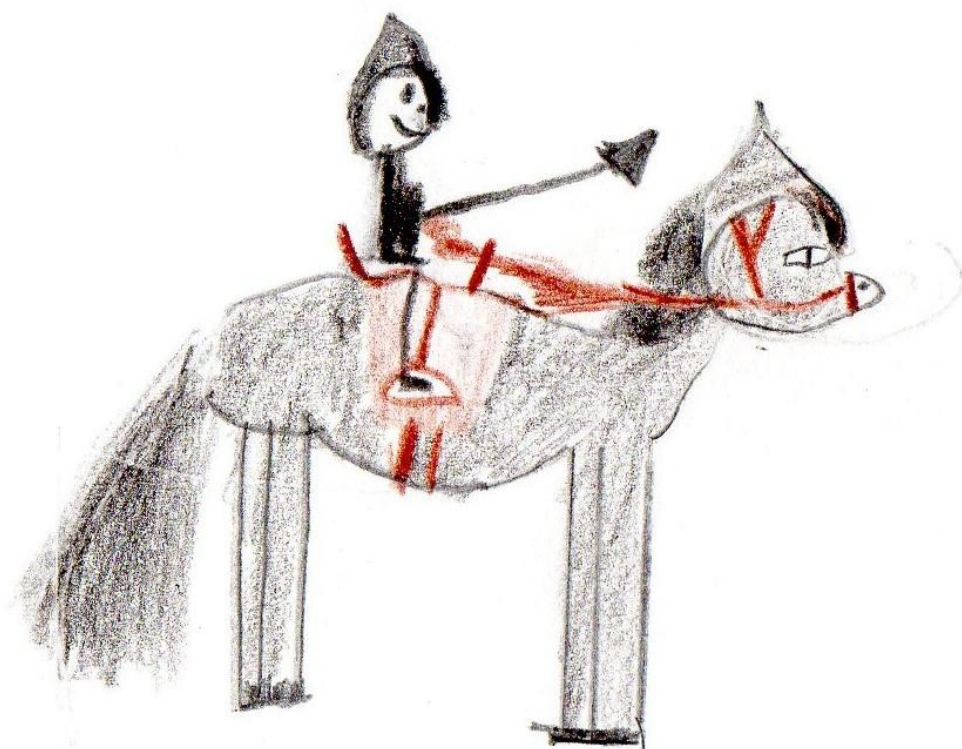
**Durant leurs aventures que leur arrive-t-il généralement? (Quels personnages rencontrent-ils? Que font-ils avec ses personnages? Pourquoi? Etc.)**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Annexe 2: Exemple de dessins réalisés par les élèves (évaluation diagnostique)







Annexe 3: Les trois images choisies en majorité par les élèves (évaluation diagnostique)



20

Annexe 4: Exemples d'histoires écrites en premier jet (évaluation diagnostique) [par souci de lisibilité il s'agit de transcriptions où l'orthographe a été corrigée]

Le chevalier et le dragon.

Il était une fois un chevalier et un roi. Le chevalier est parti faire une balade. Et un jour, il avait vu un dragon. Alors il rentre au château, il avertit le roi. Le roi dit « va le combattre ». Le chevalier va tuer le dragon. Il sort son épée, et « shlam! » le dragon est mort. Le chevalier revint au château. Fin

Marco (CE2)

Le chevalier

Il était une fois un chevalier qui vivait dans un château. Il s'appelait Hubert. Son père, lui, était roi. Le prince devait se marier. Il invita toutes les princesses du monde. Aucune ne lui plaisait. Mais il en restait une. Alors il l'invita. Elle avait une belle robe. Alors il l'épousa. Ce fût un très beau mariage, et ils eurent un enfant.

Sophie (CE2)

Le chevalier Émile

Il était une fois un royaume paisible et tranquille où régnait un roi. Ce roi avait un fils qui était chevalier. C'était le chevalier Émile, le plus fort du royaume. Mais un jour de grand soleil, un nuage de poussière vint envahir les terres du roi. Est-ce une guerre? Le roi fit un rassemblement des chevaliers les plus forts. Les femmes et les enfants furent priés de s'enfermer dans leur maison, et les chevaliers partirent vers le nuage de poussière.

D'abord, ils espionnèrent ces hommes à cheval. Ils étaient armés jusqu'au dents. Ils durent combattre, et le royaume du roi a gagné la guerre. Ils vécurent heureux sans avoir de guerre.

Anaïs (CE2)

# **Le chevalier aux mille figures: lecture en réseau et construction d'une culture littéraire**

## **RESUME :**

Ce mémoire se propose de montrer en quoi la lecture en réseaux est un outils efficace pour travailler avec les élèves la notion de personnage stéréotypé. En effet, cette pratique est recommandé par les programmes depuis 2002, suite aux résultats mis en évidence par de nombreux chercheurs. L'intérêt de l'utilisation des réseaux est illustré par un exemple centré sur le stéréotype du chevalier mené en classe de CE2-CM1

## **MOTS CLES :**

Intertextualité – Lecture en réseaux – Lecture littéraire – Personnage - Stéréotype  
(stéréotype du chevalier)