



HAL
open science

Lecture littéraire et lecture filmique : une aide à la formation du sujet lecteur

Nathalie Drouin

► **To cite this version:**

Nathalie Drouin. Lecture littéraire et lecture filmique : une aide à la formation du sujet lecteur. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01426052

HAL Id: dumas-01426052

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01426052v1>

Submitted on 24 Apr 2017

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.



Lecture littéraire et lecture filmique : une aide à la formation du sujet lecteur

Nathalie DROUIN

Sous la direction de Mr Jean-François MASSOL

Laboratoire : Litextra

UFR Lettres

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité ou Parcours : Master 2 Recherche

Année universitaire 2015-2016



Lecture littéraire et lecture filmique : une aide à la formation du sujet lecteur

Nathalie DROUIN

Sous la direction de Monsieur Jean-François MASSOL

Laboratoire : Litextra

UFR Lettres

Mémoire de master 2 recherche

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Je souhaite, tout d'abord, vivement remercier Mr Jean-François MASSOL, Professeur des Universités, pour son aide, ses conseils et sa disponibilité.

Je remercie aussi les enseignantes qui m'ont accueillies dans leurs classes pour l'expérimentation de ce mémoire.

Merci à Franck pour son précieux soutien.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : DROUIN

PRENOM : Nathalie

DATE : 14/09/2016

SIGNATURE :

Sommaire



.....	1
Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	8
Partie 1 - Le sujet lecteur-spectateur : fondements théoriques et conséquences didactiques	10
Chapitre 1. Fondements théoriques : du texte au lecteur subjectif	11
1. Du texte au lecteur : les théories de la réception	11
1.1. Wolfgang Iser : l'œuvre et la créativité du lecteur	11
1.2. Umberto Eco : la coopération interprétative	12
1.3. Hans-Robert Jauss : le lecteur et l'horizon d'attente.....	12
2. Les approches du lecteur empirique.....	13
2.1. L'approche psychanalytique : le lecteur triple de Michel Picard.....	14
2.2. Un modèle repris et complété par Vincent Jouve.....	15
2.3. La réflexion littéraire : l'identité multiple des écrivains lecteurs	15
2.4. L'approche anthropologique	16
3. Modélisation du lecteur en formation : le sujet lecteur.....	18
3.1. Les postures de lecteur développées par Dominique Bucheton	18
3.2. Gérard Langlade et Nathalie Lacelle : la subjectivité du lecteur à l'œuvre	20
3.3. La lecture littéraire et le concept de sujet lecteur.....	21
Chapitre 2. Les implications didactiques en classe de CP	22
1. Les lecteurs et l'enseignement de la lecture	22
1.1. La lecture littéraire chez les jeunes	22
1.2. Les zones d'ombre de l'enseignement de la lecture	23
1.3. Un objectif révélé par une enquête PISA : redonner le plaisir de lire	25
2. Pourquoi faire place au sujet lecteur ?	26
2.1. Le sujet lecteur dans les programmes de 2016 : la construction de soi	26
2.2. Reconnaître le sujet lecteur en classe : permettre son investissement.....	27
3. Instituer le sujet lecteur : est-ce possible ?.....	28
3.1. L'enfant à la porte de l'école : la difficulté de se livrer	28
3.2. La lecture littéraire en classe : objectivité vs subjectivité ?.....	29
3.3. L'apprenti lecteur peut-il être un sujet lecteur ?	31
Chapitre 3. Place de l'image et de l'image animée dans l'apprentissage de la lecture experte/subjective	33
1. Approche de l'image à partir de son statut dans la société au fil des siècles	33
1.1. L'image du point de vue religieux et philosophique : une source de tromperie	33
1.2. « Les pouvoirs de l'image » de l'Antiquité à l'époque contemporaine.....	34
1.3. XXe et XXIe siècle : l'évolution du lien entre l'image et le texte avec l'album	39
2. Lecture littéraire et lecture filmique : un parallèle possible ?.....	43
2.1. Le film et le texte : deux médiums distincts.....	43
2.2. Le texte et l'image animée : deux langages porteurs de sens (approche sémiologique)	44

2.3. L'approche cognitive : des liens de parenté entre le texte et le film, dans les opérations permettant l'interprétation	45
3. La notion de « spectature » développée par Nathalie Lacelle et Gérard Langlade : la prise en compte de la dimension affective	47
3.1. Contexte de la recherche	47
3.2. Les activités de fictionnalisation mises en œuvre chez le lecteur/spectateur	48
4. Pourquoi lier lecture filmique et lecture littéraire ?	50
4.1. Les enfants et les images animées	50
4.2. Les enjeux de l'Éducation à l'image	52
4.3. Le statut de l'image dans les instructions officielles	54
Chapitre 4. Comment donner une place à la voix du sujet lecteur-spectateur en classe de CP ?	58
1. Du côté de l'enseignant	58
1.1. Construire son identité de lecteur	58
1.2. La posture d'enseignement	59
1.3. Les gestes professionnels	60
2. Un outil : le journal subjectif de lecteur-spectateur	61
2.1. Les débuts du carnet de lecture à l'école primaire	61
2.2. Un outil au service de l'expression du sujet-lecteur-scripteur	62
2.3. Quels sont les intérêts du carnet de lecture ?	63
3. Confronter sa lecture à celle des autres lecteurs	64
3.1. Faire place aux sujets lecteurs avec les cercles de lecture	65
3.2. Permettre la construction du ou des sens par les débats interprétatifs	65
Partie 2 Méthodologie	68
Chapitre 5. Construction de l'expérimentation	69
1. Les profils des deux classes	69
1.1. L'école	69
1.2. Les enseignantes	69
1.3. Les élèves de la classe 1 et de la classe 2	71
2. Les supports utilisés	74
2.1. Le journal du lecteur-spectateur	74
2.2. Les œuvres	77
2.3. Les œuvres des séances d'apprentissage	83
3. Choix didactiques et pédagogiques	85
3.1. Lecture de l'album : quel type de lecture ?	85
3.2. Un enseignement explicite et une pratique guidée	86
3.3. Modalités d'écriture dans le journal de lecteur	87
Chapitre 6. La séquence	88
1. Présentation de la séquence	88
1.1. Observer l'implication subjective des sujets lecteurs fragiles au début	88
1.2. Observer l'implication subjective des sujets lecteurs fragiles à la fin	89
1.3. Phase d'apprentissage, séances 4 à 6	91
2. Les données	92
2.1. Le recueil des données	92
2.2. Le traitement des données	92
Partie 3	93
Analyse des résultats	93
Chapitre 7. Identification des élèves fragiles	94
1. Observation des comportements et des interventions pendant les cercles de lecture	94
1.1. Une forme de passivité notable par un retrait physique et des silences	95
1.2. Une agitation plus élevée chez les élèves fragiles	99
1.3. Des élèves se situant dans la posture du texte-tâche	100
2. Observation des interventions des élèves dans leurs journaux de lecteurs	101
2.1. Des couvertures marquant un fort investissement personnel	101
2.2. Un fort recours à la dictée à l'adulte	105

2.3. Le passage à l'écrit : des fragilités accentuées pour Sarra	106
3. Informations croisées sur l'identification des élèves fragiles.....	107
Chapitre 8. Analyse de l'évolution des activités fictionnalisantes à l'œuvre chez les élèves entre la 3^e séance et la 5^e séance.	108
1. Analyse des activités fictionnalisantes des élèves fragiles du groupe 1, au cours des cercles de lecture.....	108
1.1. Une faible participation	108
1.2. Léger développement de la réaction axiologique et de la cohérence mimétique chez Eva et Anissa	109
1.3. Développement des propos chez Eva et Anissa, à travers trois activités fictionnalisantes.....	110
2. Les activités fictionnalisantes dans le groupe 2	110
2.1. Un net élargissement des activités fictionnalisantes chez tous les élèves	110
2.2. Des activités fictionnalisantes plus riches chez tous les élèves	111
3. Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 1 dans les journaux de lecteurs	114
3.1. Développement de la concrétisation imageante : reprise d'éléments iconiques chez quatre élèves	114
3.2. Développement de la réaction axiologique.....	115
3.3. L'impact esthétique	115
3.4. Une activité fantasmatique plus ancrée dans l'histoire.....	116
4. Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 2, dans les journaux de lecteurs....	118
4.1. Développement et fusion de la concrétisation imageante avec l'activité fantasmatique..	118
4.2. Une activité fantasmatique riche.....	122
4.3. Développement de l'impact esthétique	123
Chapitre 9. Analyse comparative de l'évolution des activités fictionnalisantes mises en œuvre au cours du pré-test et du post-test.	125
1. Analyse de l'évolution des activités fictionnalisantes des élèves fragiles du groupe 1, au cours des cercles de lecture	125
1.1. Un désinvestissement des élèves du groupe témoin	125
1.2. Une participation équivalente au début de la séquence pour le groupe classe	126
2. Analyse de l'évolution des activités fictionnalisantes des élèves fragiles du groupe 2, au cours des cercles de lecture	127
2.1. Développement de l'activité fantasmatique	127
2.2. Développement de la cohérence mimétique pour quatre élèves	129
2.3. Développement de l'impact esthétique pour Victoria.....	129
3. Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 1 dans les journaux de lecteurs	130
3.1. Un désinvestissement chez Carla et Lenny	130
3.2. Développement de la concrétisation imageante chez trois élèves : reprise d'éléments iconiques et fusion avec l'activité fantasmatique	130
3.3. L'activité fantasmatique : développement de scénarii liés à l'histoire chez Anissa, Jules et Eva	131
3.4. Développement de la cohérence mimétique chez Jules, Eva et Lenny	133
3.5. L'impact esthétique	134
4. Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 2 dans les journaux de lecteurs	135
4.1. Développement concrétisation imageante chez les cinq élèves	135
4.2. Une activité fantasmatique engendrant une implication subjective plus forte	136
4.3. Développement la cohérence mimétique	137
4.4. Développement de la réaction axiologique pour Samuel et de l'impact esthétique pour Victoria.....	139
Conclusion et perspectives	140
Bibliographie	145
Table des annexes	149
Table des matières.....	175

Introduction

« La littérature n'existe pas, il n'existe que des livres lus¹ ». Ce paradigme énoncé par Jean Noël-Bellemin et repris par Gérard Langlade², ouvre des perspectives nouvelles dans l'enseignement de la littérature, dans un contexte où, comme le montrent différentes enquêtes³, les jeunes se détournent de la lecture.

Ainsi, alors que, dès leur plus jeune âge, les enfants sont friands des histoires lues, une grande partie d'entre eux se désintéressent progressivement de la littérature. Deux causes peuvent expliquer ce désamour à l'adolescence. Il est tout d'abord lié à l'École qui a longtemps préconisé un enseignement objectivant, éloignant les lecteurs du sens même de la littérature comme construction de soi. La deuxième raison trouve ses origines dans une offre culturelle accrue⁴, concurrençant la littérature.

Dans ce mémoire, je veux m'intéresser à une période clé dans la rencontre des élèves avec des œuvres littéraires : le cycle 2. C'est au cours de ce cycle que les élèves deviennent peu à peu autonomes en lecture. C'est aussi au cours de ce cycle que certains d'entre eux peuvent rencontrer des premières difficultés dans leur rapport à la littérature, difficultés liées à l'apprentissage de la lecture. Or, comment créer, permettre aux apprentis-lecteurs les conditions d'une rencontre avec les œuvres ?

Pour soigner ce désamour, comme le préconise Gérard Langlade, « n'est-il pas temps d'accueillir, voir d'encourager, les lectures effectives des élèves, c'est à dire des lectures marquées par les réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs et embrouillées par le jeu multiple des connotations ? » Ce mémoire a donc pour objet d'aider les sujets lecteurs à se construire.

Pour ce faire, je m'appuierai sur un des concurrents de la littérature, qui attire, voire qui fascine les enfants : l'image animée. Ce médium qui possède des liens de parenté avec la littérature, mais qui n'engendre aucun à priori négatif chez les élèves, peut-il permettre,

¹ Jean Bellemin-Noël, *Plaisirs de vampires*, Paris, PUF, 2001.

² Gérard Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », dans Annie Rouxel, Gérard Langlade, *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p.91.

³ François de Singly Lire à 12 ans, Paris, Nathan, 1989 ; Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez, Christine, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil, 1999. L'équipe de Christian Baudelot montre que si 60% des adolescents lisent de la littérature, seulement 27% de cette population lit pour le plaisir

⁴ Comme par exemple, la musique, le cinéma, les jeux vidéos, la télévision.

aux lecteurs les plus fragiles d'une classe de CP-CE1, une implication subjective plus forte dans un récit écrit ? Cette recherche aura pour objet d'explorer cette piste.

La première partie de ce mémoire sera consacrée aux fondements théoriques qui ont permis à la notion de « sujet lecteur-spectateur » de se développer. Ainsi, après avoir identifié les points essentiels caractérisant les fondements des théories de la lecture, j'esquisserai un état des lieux de l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. Je pourrai ainsi cerner les enjeux et les conditions d'une didactique faisant place au sujet lecteur en CP. Les deux derniers chapitres permettront d'interroger le rôle de l'image dans l'apprentissage de la lecture experte-subjective et les conditions permettant l'émergence du sujet lecteur-spectateur en classe de CP.

Les deux dernières parties permettront de présenter la méthodologie mise en œuvre pour cette expérimentation avant l'analyse des résultats.

Partie 1

-

Le sujet lecteur-spectateur : fondements théoriques et conséquences didactiques

Chapitre 1. Fondements théoriques : du texte au lecteur subjectif

Ce chapitre a pour objet d'identifier les points essentiels des fondements des théories de la lecture, qui ont permis de donner naissance à la notion de sujet lecteur en littérature et aux propositions didactiques qui en découlent. Après une présentation des théories qui ont amené les chercheurs à définir et à s'intéresser à la notion de sujet lecteur, je m'interrogerai sur les incidences dans l'aide à la compréhension, à la perception de la singularité des lectures des apprentis-lecteurs.

1. Du texte au lecteur : les théories de la réception

Au milieu des années 70, des théories dites « de la réception » se développent. Le projecteur, jusque là centré sur le rapport texte/auteur (histoire littéraire), puis sur le texte considéré dans son autonomie (approches structuralistes), est réorienté sur la relation texte/lecteur. Comme l'explique Vincent Jouve, suite à un « essoufflement des approches structuralistes⁵ », et à l'essor de la pragmatique⁶ en linguistique, de nouvelles perspectives voient le jour dans l'analyse littéraire. L'intérêt des chercheurs va en effet, se porter sur le rôle du lecteur dans la « réception » des œuvres littéraires.

1.1. Wolfgang Iser⁷ : l'œuvre et la créativité du lecteur

Dans *L'acte de lecture*⁸, Wolfgang Iser se préoccupe de l'effet du texte sur le lecteur. Pour lui, « le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit⁹ ». Comme l'auteur, le lecteur s'investit « à part égale dans le jeu d'imagination. Le texte étant lacunaire, le lecteur agit sur lui en comblant des « vides ». Cependant, ce jeu n'aurait pas lieu si « (...) le texte prétendait être plus qu'une règle du jeu. » Le lecteur

⁵ Vincent Jouve, *La lecture*, Paris, Hachette, 1993, p. 3.

⁶ La pragmatique analyse le rapport des signes avec leurs utilisateurs, et donc ce que « les locuteurs font avec le langage » (V. Jouve, 1993, p. 3).

⁷ Wolfgang Iser (1927-2006), fut professeur d'anglais et de littérature comparée à l'Université de Constance. Avec Hans Robert Jauss, il fut le principal représentant de l'École de Constance.

⁸ Wolfgang Iser, *L'acte de lecture*, trad. fr., Bruxelles, Mardaga, 1976, p.49.

⁹ *Ibid.*, p. 49

endosse des habits d'auteur en réagissant aux incitations du texte, mais il suit le parcours proposé par le texte. C'est l'œuvre littéraire qui mène la danse.

Pour W. Iser, « la lecture ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve ». Il sous-entend que la participation du lecteur est soumise à la place laissée par le texte. La question du rapport entre le texte et le lecteur, de *l'effet* entre ces deux instances, est ici posée dans l'acte de lire.

1.2. Umberto Eco : la coopération interprétative

C'est aussi une analyse du rapport entre le texte et le lecteur que propose Umberto Eco dans *Lector in fabula*. Dans une approche sémiotique, U. Eco fait du lecteur une pièce maîtresse du processus de signification. Il présente le texte comme étant une « machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc¹⁰ ». Pensé, visé par l'auteur, le « Lecteur Modèle » est une instance du texte, guidant le lecteur (réel, mais Umberto Eco ne s'intéresse pas à ce dernier). Le lecteur relie les informations éparpillées par l'auteur pour former le sens en restant dans le cadre de l'œuvre. Pour Umberto Eco, si le lecteur voit autre chose que ce qui est écrit, alors, il utilise le texte et il ne le lit plus conformément au projet textuel. Pour Vincent Jouve, le « Lecteur Modèle » d'Umberto Eco est un « lecteur idéal, qui répondrait correctement (c'est à dire conformément aux vœux de l'auteur) à toutes les sollicitations (explicites ou implicites) d'un texte donné¹¹ ».

1.3. Hans-Robert Jauss¹² : le lecteur et l'horizon d'attente

Se plaçant dans une perspective critique de l'histoire littéraire, Hans-Robert Jauss¹³ constate que l'œuvre littéraire a été, jusque-là, analysée sous l'angle de deux instances : le livre et l'auteur. Plus proche du lecteur réel, il interroge la notion d'œuvre et montre qu'on

¹⁰ Umberto Eco, *Lector in fabula le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, Paris, 1985, p. 29.

¹¹ Ibid, p. 31

¹² Hans Robert Jauss (1921-1997), philosophe et théoricien de la littérature allemande, il a enseigné à l'Université de Constance.

¹³ Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, 1972 ; *Pour une herméneutique littéraire*, 1982

ne peut la définir à travers l'objet livre, qui a la propriété d'être relancé, de revivre en fonction de chaque lecture. Son regard sur l'histoire littéraire l'amène au « constat suivant : l'œuvre littéraire (et l'œuvre d'art en général) ne s'impose et ne survit qu'à travers un public¹⁴ ». La réception de l'œuvre¹⁵ étant déterminée par le destinataire, le rôle du lecteur s'avère donc essentiel.

Mais, si son rôle est fondamental, son analyse, du fait de sa pluralité, est plus difficile. Hans-Robert Jauss place le lecteur dans une perspective historique. On ne lit pas une œuvre littéraire au XIXe siècle comme on peut la lire au XXIe siècle ; les effets ne sont pas les mêmes. Il s'agit de la partie mouvante de l'œuvre. Le sens de celle-ci évolue selon les époques, les connaissances que l'on a de l'auteur, des critiques, de l'Histoire... Ainsi, pour Annie Rouxel, une des caractéristiques de l'œuvre littéraire est « de susciter, dans des contextes historiques différents, des champs référentiels nouveaux¹⁶. » Le lecteur s'approprie une œuvre, un texte en fonction de son histoire, de ses références culturelles. H.-R. Jauss analyse le comportement du lecteur en développant le concept « d'horizon d'attente ». Toute œuvre renvoie à un « ensemble d'attentes et de règles du jeu » qui permettent au lecteur de construire sa lecture.

2. Les approches du lecteur empirique

Le lecteur décrit par Wolfgang Iser et Umberto Eco, est un lecteur abstrait, théorique. Comme le résume Anne Vibert, il s'agit d'un « lecteur capable de coopérer et de répondre aux injonctions du texte auquel le lecteur réel doit s'efforcer de ressembler¹⁷. » Ce lecteur idéal peut-il prendre les traits du lecteur concret ? L'approche d'Hans-Robert Jauss va être complétée par Michel Picard qui va s'intéresser au lecteur empirique, réel, dans une perspective psychanalytique¹⁸.

¹⁴ Vincent Jouve, *La lecture*, Paris, Hachette, 1993, p. 5.

¹⁵ Hans-Robert Jauss distingue l'œuvre et le texte. Pour lui, le texte est la partie de l'œuvre qui est fixée. Les significations proposées par les lecteurs successifs, constituent la part mouvante et en développement de l'œuvre.

¹⁶ Annie Rouxel, « Qu'entend-on par la lecture littéraire ? », article Éduscol 2002.

¹⁷ Ressources pour le collège et le lycée : Faire place au sujet lecteur en classe : Quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Intervention d'Anne Vibert, mars 2012, (http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf), p. 4

¹⁸ Un parallèle, entre les trois instances établies par M. Picard et la psyché chez Freud peut-être effectué (le Moi, le Ça et le Surmoi).

2.1. L'approche psychanalytique : le lecteur triple de Michel Picard

Si, dans *La lecture comme jeu*, Michel Picard souligne « l'avancée scientifique intéressante » des théories précédentes, il remarque leur « évidente » incomplétude. Provocateur, quelque peu moqueur, parodiant la célèbre phrase de Tartuffe, il s'insurge contre les théoriciens qui ne prennent pas en compte la réalité physique du lecteur : « tout en eux semble ascétiquement, cagotement fuir devant cette obscénité : le vrai lecteur a un corps, il lit avec. Cachez ce fait que je ne saurais voir¹⁹ ! ».

Michel Picard appréhende également la réception des textes sous l'angle du jeu. La lecture constituerait la somme de deux modalités ludiques : le « playing » et le « game ». Alors que le « playing » désigne les jeux de rôle fondés sur l'identification à une figure humaine, le « game » renvoie aux jeux de règles, de stratégies. Ainsi, le lecteur peut s'identifier à un personnage pendant la lecture, tout en respectant les règles dictées par le texte qui influent sur la lecture. Alors que le playing « s'enracine dans l'imaginaire du sujet », le game réclame une mise à distance. La lecture met en jeu ces deux modalités. Sur et à travers les lignes du texte, le bon lecteur navigue entre deux attitudes : l'identification et la distanciation. Par contre, un lecteur partiel restera du seul côté des fantasmes et rêveries ou du seul côté de l'analyse raisonnée du texte.

Analysant l'activité du lecteur, Michel Picard identifie trois instances observables chez tous les lecteurs.

Le « liseur » qui maintient par ses perceptions, son contact avec le monde extérieur : le lecteur est un corps qui lit, qui réagit en fonction du lieu où il se trouve.

Le « lu », instance qui s'abandonne à des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications jusqu'aux limites du fantasme et au principe de plaisir. Le lu se place du côté du jeu de rôle.

Le « lectant », qui s'intéresse d'un œil critique, à la complexité de l'œuvre. Cette instance du lecteur aime les jeux de règles.

¹⁹ Michel Picard, *Lire le temps*, Paris, Minuit, 1989, p. 133.

Pour M. Picard, ces trois instances doivent entrer en jeu de manière harmonieuse. Si pendant qu'on lit, l'un des trois composants est trop présent, la lecture s'arrête.

2.2. Un modèle repris et complété par Vincent Jouve

Complétant le modèle de Michel Picard et s'interrogeant sur « l'effet personnage dans le roman », Vincent Jouve « reconfigure la théorisation picardienne²⁰ ». Il marque un désintérêt pour le « liseur » considéré comme inutile dans les analyses.

Le « lu » est conservé comme coïncidence inconsciente des fantasmes du lecteur avec les structures fantasmatiques du texte. Le « lisant » est ajouté. Comme l'analyse Agnès Perrin, il « constitue la dimension du lecteur victime de l'illusion romanesque qui accepte de croire à la réalité du monde dans lequel la lecture le conduit (...)»²¹. » Il s'agit donc d'une instance qui se laisse piéger par l'illusion référentielle et accepte de croire au monde fictif (une partie détachée du « lu » picardien).

Le « lectant » qui « a pour horizon une image de l'auteur qui le guide dans sa relation au texte²² », est dédoublé, avec :

- le « lectant jouant » qui tente de deviner la stratégie narrative du texte. Il peut intervenir sous cette forme : *je pense que dans ce roman policier ce personnage est le suspect ; en même temps je ne suis qu'à la page 15 donc on veut me faire croire...*
- le « lectant interprétant » qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre.

2.3. La réflexion littéraire : l'identité multiple des écrivains lecteurs

Lors du colloque international de Rennes en 2003 les chercheurs ont dressé des portraits des « spécialistes de la lecture », les écrivains, dans leur activité lectrice. En se penchant sur l'étude de leurs réactions, on s'aperçoit qu'ils sont des lecteurs pluriels qui

²⁰ Agnès Perrin, *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité du lecteur au cours préparatoire*, Thèse dirigée par Jean-François Massol, Université Stendhal Grenoble 3, 2012, p. 192.

²¹ *Ibid*, p. 193.

²² Vincent Jouve, *La lecture*, Paris, Hachette, 1993, p. 35.

« se révèlent » dans leurs lectures à travers des autobiographies de lecteurs, des journaux de lecteurs ou des correspondances. C'est ainsi que Marie-José Fourtanier²³ analyse « les identités plurielles » de Serge Doubrovsky tandis que Jean-François Massol²⁴ révèle la dimension subjective du romancier Roger Martin du Gard à travers ses correspondances. Analysant le *Journal* d'André Gide, Annie Rouxel dévoile qu'il entre dans des attitudes multiples. Quant à Brigitte Louichon, elle montre que la lecture du roman de Stendhal, *Armance* par Gide est fortement liée à des interrogations personnelles.

Concrètement, ces études montrent que des écrivains conversent avec les textes qu'ils lisent en les intégrant à leur vie, leurs préoccupations.

2.4. L'approche anthropologique

Dans son *Éloge pour la lecture*, Michèle Petit²⁵ donne la parole aux lecteurs. S'appuyant sur les expériences de lecture de personnes issues de différents milieux sociaux, elle harmonise leurs voix en un même chant : la place, le rôle de la lecture dans la construction de soi. Ces témoignages racontent comment les livres leurs ont permis d'affronter des situations difficiles, leurs peurs, un mal-être. Certains ont trouvé des compagnons de route de fiction qui s'interrogeaient sur des questions existentielles. A travers leurs lectures, d'autres ont senti qu'ils n'étaient pas seuls, que d'autres personnes avaient rencontré des problématiques semblables. Ils ont aussi pu rencontrer un lointain ouvrant de nouvelles perspectives. Michèle Petit montre alors que la littérature peut constituer une échappatoire au quotidien, une porte d'accès à une rêverie intime, et même, jouer un rôle qui peut s'avérer vital.

« Or, si la lecture fait toujours sens pour beaucoup de femmes, pour des hommes, un peu moins nombreux, pour des enfants et des adolescents, qui lisent avec frénésie pour les uns ou de façon épisodique pour d'autres, c'est avant tout, me semble-t-il, parce qu'elle leur apparaît comme un biais privilégié pour élaborer leur monde intérieur - et donc, de façon indissolublement liée, leur relation au monde extérieur. C'est avant tout parce qu'elle leur permet de mettre en forme leur expérience, de *lui* donner une signification. Ceci n'est certes pas nouveau, mais prend une importance particulière en ces temps où, bien plus que par le passé, chacun doit façonner sa propre identité.²⁶ »

²³ Marie-José Fourtanier, « Doubrovsky, Lecteur(s) de Racine », in Annie Rouxel, Gérard Langlade, dir., *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p. 33-40.

²⁴ Jean-François Massol, « Lectures subjectives d'un romancier objectif : à propos de R. Martin du Gard », dans Annie Rouxel, Gérard Langlade, dir., *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p. 21-32.

²⁵ Michèle Petit, *Éloge pour la lecture, La construction de soi*, Paris, Belin, 2016, (1ère édition 2012).

²⁶ *Ibid.*, p. 20.

Dans son ouvrage, un autre point m'a intéressée. Elle évoque en effet, les inquiétudes que le livre peut susciter dans l'entourage du lecteur. Plus encore que le contenu, l'activité lectrice elle-même peut être dénigrée car elle isole le lecteur, elle le tient à l'écart de ce qui se passe autour de lui. Le lecteur peut donc agacer car on a peu de prise sur lui... Pouvant être assimilé à un « déserteur », il est insaisissable, quelque part, incontrôlable.

Michèle Petit aborde aussi le vécu des lecteurs vis à vis de la lecture à l'école. S'appuyant sur des entretiens avec des lecteurs, elle affirme que, même s'il existe des nuances suivant les niveaux²⁷, l'école n'est pas le bon lieu pour faire connaître la lecture et le goût de lire. Elle énonce cette terrible sentence : « Il y a probablement une contradiction irrémédiable entre la dimension clandestine, rebelle, éminemment intime de la lecture pour soi, et les exercices faits en classe, dans un espace transparent, sous le regard des autres.²⁸ » Or, il faut savoir qu'elle écrit en 2002 et, qu'à cette date, les programmes sortis la même année, n'étaient pas encore appliqués. De même, la prise en compte de la dimension subjective n'en était qu'à ses prémices.

La rupture épistémologique engendrée par les théories de la réception a permis d'envisager la lecture littéraire du point de vue du lecteur et de son rapport au texte. De lecteur abstrait, coopérant, à l'analyse des instances présentes chez le lecteur empirique, l'ensemble de ces approches permet de mieux comprendre, de mieux appréhender le lecteur. Comme le rappelle Catherine Mazauric dans sa présentation du colloque de Toulouse, « les théories contemporaines de la lecture littéraire accordent une place déterminante à l'activité des lecteurs dans l'actualisation et la reconfiguration des œuvres. Ainsi, un texte littéraire n'advierait véritablement que lorsque chaque lecteur lui aurait donné sa forme ultime²⁹. »

²⁷ Michèle Petit relativise son propos en notant que « cette réaction s'applique plus au lycée qu'au collège, et plus au collège qu'au primaire », *Ibid.*, p. 157.

²⁸ *Ibid.*, p. 165.

²⁹ Catherine Mazauric, « Le texte du lecteur : présentation du colloque », Colloque organisé par l'équipe de recherche Lettres Langage et Art, Université de Toulouse II-Le Mirail, 22-24 octobre 2008. Présentation regardée sur le site de CanalU, le web de l'enseignement supérieur et de la recherche, à cette adresse :

Comment ces théories peuvent-elles permettre aux didacticiens d’appréhender les lectures singulières des apprentis lecteurs ?

3. Modélisation du lecteur en formation : le sujet lecteur

Ces nouvelles approches de la lecture littéraire ont permis aux didacticiens de développer la notion de « sujet lecteur ». Des chercheurs en Sciences de l’Éducation comme Dominique Bucheton, ou en didactique de la littérature comme Gérard Langlade et Nathalie Lacelle, ont élaboré des formes de modélisation du lecteur en formation, et décrit les instances de lecteurs à l’œuvre chez les élèves.

3.1. Les postures de lecteur développées par Dominique Bucheton

Dans une recherche sur l’appropriation des textes par les élèves de collège, Dominique Bucheton, identifie des « postures de lecture³⁰ » qu’elle présente comme des « catégories de réponses à des textes³¹ ». C’est en essayant de cerner les rapports existant entre lecture privée et lecture scolaire, qu’elle interroge des écrits « libres » d’élèves de 3^e, élaborés à la suite d’une lecture d’une nouvelle de Didier Daeninckx. Elle définit alors cinq postures présentes chez le collégien lecteur en formation. Celui-ci peut se situer dans une seule posture ou au contraire aller de l’une à l’autre.

- Posture 1 : « le texte-tâche » : Dominique Bucheton explique que, dans cette posture, le texte du lecteur a « l’apparence d’une tâche scolaire » révélant un non-sens pour l’élève. Celui-ci reste extérieur au texte et à la situation proposée. « La lecture est partielle³² » et les écrits révèlent « une superposition » de récits qui n’a pas vraiment de sens. Le texte est généralement descriptif et l’écrit, d’une manière générale (orthographe, calligraphie, syntaxe, écriture), est négligé.

https://www.canalu.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/le_texte_du_lecteur_presentation_du_colloque_catherine_mazauric.4130

³⁰ Dominique Bucheton, « Les posture de lecture des élèves au collège », dans Patrick Demougin, Jean-François Massol, *Lecture privée, lecture scolaire : la question de la littérature à l’école*, coll. « Documents actes et rapports », Crdp de l’académie de Grenoble, 1999, p. 137-150.

³¹ *Ibid.*, p. 139.

³² *Ibid.*, p. 141.

- Posture 2 : « le texte-action » : le lecteur se situe au niveau des personnages qu'il prend pour des personnes, mais sans identification. Dominique Bucheton repère trois formes textuelles pour cette posture : « le texte est répété et/ou expliqué » et « les évènements racontés sont évalués ».
- Posture 3 : « le texte-signé » : le lecteur prend le texte pour « une métaphore » du message de l'auteur. Le texte est considéré par le lecteur comme « une fable ».
- Posture 4 : « le texte tremplin » : le lecteur utilise le texte pour se laisser aller à des réflexions personnelles. Dans cette posture, l'élève s'implique subjectivement. Il fait part de son propre point de vue en utilisant des formes d'énonciation telles que : je, nous, on.
- Posture 5 : « le texte objet ou posture lettrée » : le lecteur analyse le texte, ses formes, ses effets en se tenant dans une posture distanciée.

Dans sa conclusion, Dominique Bucheton remarque que le lecteur expert est celui qui navigue entre ces différentes postures.

L'identification de ces postures intéresse ma recherche car elles peuvent permettre de mieux cerner, comprendre la manière dont les élèves s'approprient les textes et comment ils passent d'une posture à l'autre. A partir des constats effectués, l'enseignant peut ensuite faire évoluer les postures, apprendre aux élèves à passer de l'une à l'autre, dans le cadre d'un enseignement explicite. Dominique Bucheton remarque que tous les lecteurs passent par la posture du texte action. Dans le cadre d'un enseignement explicite de la lecture, il semble opportun de partir de cette posture, puisque tout le monde passe par là.

Les postures de lecteurs peuvent être visibles à travers les interactions orales et les dessins des enfants. En effet, si les supports analysés ne sont pas les mêmes qu'au collège, ces travaux peuvent être d'une grande utilité pour avoir accès au cheminement de la pensée des jeunes sujets lecteurs.

Cependant, explorant la possibilité d'une utilisation des travaux de Dominique Bucheton, Agnès Perrin émet, des réserves quant à leur viabilité en CP. Selon elle, ils sont

« difficilement adaptables au cours préparatoire car ils induisent une aptitude à commenter³³ ».

Les activités fictionnalisantes décrites par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle peuvent-elles compléter les postures décrites par Dominique Bucheton ?

3.2. Gérard Langlade et Nathalie Lacelle : la subjectivité du lecteur à l'œuvre

Pour Gérard Langlade, la lecture littéraire vit à travers, avec et par un sujet. Indispensables, les marques de subjectivité du lecteur sont aussi intrinsèquement liées à la lecture littéraire qui ne peut exister que « lorsque l'activité créatrice (imageante et imaginante) du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci³⁴ ». En analysant des textes de lecteurs, le chercheur trouve, à travers « l'activité fictionnalisante », une clé permettant d'entrer dans l'imaginaire du lecteur, ce lieu de rencontre entre le lecteur et l'œuvre. Il met ainsi en évidence que « l'activité fictionnalisante » du lecteur qu'il définit comme « les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre », « constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur³⁵ ». Ainsi, il devient possible de s'interroger sur la rencontre entre l'imaginaire du lecteur et du texte. Gérard Langlade détermine alors avec Nathalie Lacelle cinq activités de fictionnalisation intervenant au cours de la lecture.

- « La concrétisation imageante ou auditive » : cette activité correspond à une production d'images et de sons par le lecteur, créée à la lecture de l'œuvre.
- « L'activité fantasmatique » : le lecteur scénarise le récit en s'appuyant sur son imaginaire. Cette activité peut être rapprochée de la posture du texte-action de Dominique Bucheton.

³³Agnès Doucey-Perrin, *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*, Thèse soutenue à l'Université de Grenoble 3 en 2006, p. 197

³⁴ Gérard Langlade, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans Max Roy, Marilyn BRAULT, Sylvain BREHM, *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire*, collection figura, cahier n°20, http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade_activite_fictionnalisante.pdf

³⁵ *Ibid*, p. 46.

- « La cohérence mimétique » : le lecteur établit des liens de causalité pour expliquer les événements du texte et les actions des personnages, en fonction de sa vision du monde.
- « L'impact esthétique » : cette activité renvoie à la subjectivité du lecteur face au style du texte.
- « La réaction axiologique » : le lecteur juge l'activité des personnages en fonction de ses propres valeurs morales.

Ces travaux, menés par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle, mettent en avant la nécessité d'instituer le sujet lecteur en classe. Ces chercheurs affirment en effet, que « la lecture subjective génère chez les élèves [...] des dynamiques interprétatives qui favorisent l'intérêt pour la lecture ». Les modalités permettant à la subjectivité du lecteur de s'exprimer en classe, seront abordées dans le chapitre 2. Avant cela, les recherches menées par ces deux chercheurs, m'intéressent aussi parce qu'elles permettent d'identifier et de comprendre comment la subjectivité du lecteur s'exprime, s'organise dans la lecture et dans la « spectature ».

3.3. La lecture littéraire et le concept de sujet lecteur

Présentée à l'occasion du colloque de Rennes en 2004 par Annie Rouxel en réaction contre le « lecteur modèle » d'Umberto Eco, la notion de « sujet lecteur » a évolué lors du colloque de Toulouse vers « Le texte du lecteur » en 2008. A cette occasion, les chercheurs comme Gérard Langlade, Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier promeuvent une « conception « émancipatrice » de la subjectivité » qui permet à l'individu de s'affirmer, d'exprimer ses réactions, sa sensibilité, ses goûts, sa culture... Le lecteur empirique, effectif, réel, est alors envisagé dans toutes ses dimensions, dans des activités fictionnalisantes définies³⁶. Il s'agit alors d'observer l'empreinte du sujet laissée lorsque celui-ci s'engage dans la lecture et quand il opère des reconfigurations de lui-même et du monde.

³⁶ Gérard Langlade, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans Max ROY, Marilyn BRAULT, Sylvain BREHM, *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire, collection figura, cahier n°20*, (http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade_activite_fictionnalisante.pdf).

Chapitre 2. Les implications didactiques en classe de CP

Ce chapitre a pour objet d'esquisser un état des lieux de l'apprentissage de la lecture littéraire à l'école primaire, du point de vue des pratiques pédagogiques et des élèves. Il s'agira de cerner les enjeux d'une didactique faisant place au sujet lecteur à un moment clé de la vie d'un enfant : la période où il rencontre (se confronte ?) individuellement au texte écrit.

1. *Les lecteurs et l'enseignement de la lecture*

« Ah, ma brave dame, de nos jours, les jeunes ne lisent plus... Ils passent leurs journées devant des écrans³⁷. »

Cliché ou réalité ? Cette phrase reprise comme un coup de massue par différents médias à l'occasion des différentes rentrées scolaires ou lors de la parution des résultats publiés par l'OCDE, mérite d'être analysée. Que sait-on du rapport des élèves aux livres ? Y-a-t-il un lien entre le goût de lire et le savoir lire ?

1.1. *La lecture littéraire chez les jeunes*

Les premières rencontres avec le texte sont, pour les enfants source de plaisir. Dès leur plus jeune âge, tous les enfants aiment, adorent qu'on leur lise des histoires. Devenus autonomes en lecture, ont-ils toujours cette appétence ? Des enquêtes concernant des élèves de cycle 3, permettent de se faire une idée de la relation que ces jeunes entretiennent avec les livres.

A la fin du siècle dernier, Christian Poslaniec³⁸ montre que :

- 25% des enfants de CM2 aiment lire et lisent beaucoup ;
- 25% commencent à aimer lire ;

³⁷ Citation extraite du film *Les beaux gosses* de Riad Sattouf.

³⁸ Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire*, Le Sorbier, Paris, 1990.

- 50% des enfants, qui constituent un groupe non homogène, lisent peu.

Si ce dernier groupe n'est pas homogène, c'est parce que savoir lire et aimer lire ne coïncident pas.

« En CM2, et encore en sixième et en cinquième, des enfants qui aiment manifestement lire et lisent sans incitation ont encore des difficultés en lecture. D'autres, au contraire, savent lire sans aucun problème, mais n'aiment pas lire.³⁹ »

Pour la plupart des élèves qui « n'aiment pas lire », la lecture est associée à la discipline scolaire et à la contrainte.

Selon Christian Poslaniec, trois causes peuvent expliquer ce désintérêt des jeunes pour la lecture. Un petit nombre d'entre eux, est confronté à des difficultés d'apprentissage (dyslexie, déficit langagier). Pour d'autres, il s'agit de difficultés relationnelles ou affectives avec l'enseignant. Pour la majorité des élèves ils n'ont pas rencontré « le » livre qui leur donnerait envie de dépasser leurs difficultés.

L'un des intérêts de cette enquête pour mon travail de recherche, est de dévoiler que très peu d'enfants sont confrontés à des problèmes constitutifs susceptibles de bloquer durablement les apprentissages (difficultés neurologiques ou pathologiques). Pour Jacques Bernardin⁴⁰, des causes sont aussi à chercher du côté d'un rapport à l'écrit très flou, ne permettant pas la mobilisation cognitive nécessaire.

Que sait-on des pratiques ?

1.2. Les zones d'ombre de l'enseignement de la lecture

Depuis les programmes de 2002, l'enseignement de la lecture à l'école, se place dans une approche dite « intégrative⁴¹ ». Cette méthode, définie par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux⁴², initie l'élève au déchiffrage, mais aussi, à la syntaxe, à la morphologie, à la

³⁹ *Ibid.*, p. 20

⁴⁰ Jacques Bernardin, « Contre l'évidence du simple...l'entrée dans une autre culture », dans *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, 2001.

⁴¹ Nommée ainsi car elle intègre les différentes composantes du lire-écrire.

⁴² Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Retz, Paris, 2006, p. 10.

compréhension des textes ayant un sens et à l'écriture. La configuration proposée par Roland Goigoux propose de répartir ces différents domaines de manière équilibrée dans l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, sous l'impulsion des travaux menés par Catherine Tauveron, la lecture littéraire est entrée dans les programmes.

Depuis les programmes de 1985 avec l'intitulé « lire c'est comprendre », la nécessité d'enseigner la compréhension comme un élément à part entière de la lecture, est affirmée. En 2002, les programmes font entrer la littérature de jeunesse et des supports de lecture diversifiés (presse, documentaires, récits, poésies) à l'école. Il s'agit de sensibiliser davantage les élèves au monde et à la culture de l'écrit.

Mais, différentes recherches portant sur l'enseignement du lire-écrire à l'école, dévoilent que des zones d'ombre persistent.

- **L'acculturation et la production de textes**

En 2003, Roland Goigoux⁴³ présente un état des lieux de l'enseignement du lire-écrire en CP très déséquilibré. Les parents pauvres : la production de textes et l'acculturation. Selon ses recherches, l'essentiel du temps est consacré au déchiffrage (plus de 50% du temps global consacré à l'enseignement de la langue écrite). Les livres sont souvent réservés aux meilleurs lecteurs, qui terminent leur travail avant les autres. En 2006, Eliane Filjalkow fait le même constat en établissant que, malgré la présence croissante des livres de littérature de jeunesse en classe, ceux-ci sont souvent utilisés comme un « outil d'appoint et relégué à une place secondaire⁴⁴.

Les études menées au Québec sur les lectures partagées par Jocelyne Giasson et Lise Saint-Laurent⁴⁵, confirment cette tendance. Si 9% des enseignants du primaire font quotidiennement la lecture à leurs élèves, les chercheuses montrent que 52% ne proposent

⁴³ Roland Goigoux, *Réponse de Roland Goigoux à la deuxième question de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, 2003, p. 2 <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>

⁴⁴ Eliane Fijalkow, « La littérature de jeunesse au cours préparatoire », dans Laurence Pasa, Serge Ragano, Jacques Fijalkow (dir.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, EFS, Paris, 2006, p. 120.

⁴⁵ Jocelyne Giasson, Lise Saint-Laurent, « Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n°2, 1999, p. 197-211.

jamais cette activité dans leur classe. De plus, les enseignants qui font la lecture aux lecteurs débutants, ne considèrent pas cette activité comme essentielle⁴⁶.

- **La compréhension**

La plupart des travaux traitant des pratiques d'enseignement de la compréhension, se basent sur le cycle 3. Tous convergent vers les deux mêmes constats :

- à l'école la compréhension est une activité plus évaluée qu'enseignée
- la compréhension ne fait pas souvent l'objet d'un enseignement explicite.

Roland Goigoux note aussi que le travail mené sur la compréhension est essentiellement lié à la phrase et non au texte. Pour lui, ces pratiques sont liées à « une conception étagée de l'enseignement de la lecture⁴⁷ ».

Catherine Tauveron dénonce ainsi des pratiques, qui visent à produire « des machines à traiter l'information » et non des « sujets susceptibles d'interpréter l'information⁴⁸ ». Les pratiques centrées sur le décodage, l'identification des mots ou la compréhension littérale des textes, empêchent le développement d'une compréhension inférentielle et d'une culture littéraire, fondée sur le plaisir partagé : « Nous cherchons bien à fonder une didactique du plaisir de lire parce que nous en donnons une définition à l'opposé de celle qui court dans les classes⁴⁹ ».

1.3. Un objectif révélé par une enquête PISA⁵⁰ : redonner le plaisir de lire

En 2011, un rapport de l'OCDE⁵¹ montre que le plaisir de la lecture est en forte corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit.

⁴⁶ M.-J. Lickteig, J.-F. Russel, « Elementary teacher's read aloud practices », *Reading Improvement*, vol. 30, n°4, 1993, p. 202-208.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 2

⁴⁸ Catherine Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans François Grossmann, Catherine Tauveron (coord.), *Comprendre et interpréter les textes à l'école, Repères n° 19*, 1999, p. 14.

⁴⁹ *Ibid.* p. 34.

⁵⁰ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

⁵¹ Organisation de Coopération et de Développement Économique, « Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE », OCDE, 2011. <https://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/48640285.pdf>

En effet, si l'on se réfère à l'indicateur A6 de l'enquête, on peut lire que « dans les pays de l'OCDE, les 25% d'élèves qui prennent le plus de plaisir à lire, l'emportent sur les 25% d'élèves qui prennent le moins de plaisir à lire d'un niveau et demi en compréhension de l'écrit. »

Par ailleurs, dans la plupart des pays, « les élèves qui lisent des livres de fiction par plaisir sont nettement plus susceptibles d'être performants en compréhension de l'écrit. »

Ainsi, les élèves qui prennent plaisir à lire et qui intègrent cette pratique dans leur vie quotidienne, améliorent leurs compétences en lecture.

Comment permettre (apprendre ?) aux élèves d'éprouver du plaisir en lecture ? Faire place au sujet lecteur en classe est-il un levier possible ?

2. Pourquoi faire place au sujet lecteur ?

Les recherches en didactique de la littérature s'intéressant au sujet lecteur ont pour origine un constat réalisé par des sociologues et des théoriciens de la littérature : la lecture de la littérature ne va plus de soi. Que peuvent apporter les réflexions sur le sujet lecteur à la pratique des élèves ?

2.1. Le sujet lecteur dans les programmes de 2016 : la construction de soi

L'analyse des programmes⁵² sera centrée sur le cycle 2, dont la classe de CP offre une première clé vers un accès aux textes en autonomie. L'apprentissage du français s'organise autour de quatre domaines : le langage oral, la lecture et l'écriture, l'écriture (cursive) et l'étude de la langue.

L'importance de l'oralité du point de vue des apprentissages, comme moyen d'expression, est tout d'abord affirmée. On peut en effet lire « (qu') une première maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en

⁵² B.O du 26 novembre 2015

contestant ». Ces programmes soulignent ainsi l'importance de l'oralité au sein de la classe pour permettre aux élèves de s'investir, de s'affirmer comme individu, en participant à des échanges.

De plus, les programmes invitent à articuler la lecture et l'écriture, et à enseigner explicitement la compréhension tout comme l'acquisition des procédures de décodage/encodage. Ils insistent sur la formation à un comportement de lecteur autonome, en précisant qu'en CP, « la compréhension des textes est exercée comme en GS sur des textes lus par l'adulte qui sont différents des textes que les élèves apprennent par ailleurs à découvrir en autonomie et à comprendre ».

Une certaine reconnaissance du sujet lecteur est visible à travers les objectifs fixés à l'enseignement du français. Celui-ci doit en effet participer à la formation de l'élève comme personne. Il est ainsi établi que l'enseignement du français « structure chacun dans sa relation au monde et participe à la construction de soi ». Les programmes rappellent donc le rôle essentiel des textes étudiés, empruntés à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale, dans la construction de soi. On retrouve ici un des fondements de la lecture littéraire, décrit par Michèle Petit⁵³. Elle offre la possibilité de grandir, constitue une ressource inépuisable de réponses, de pistes dans notre quête identitaire.

En outre, pour permettre à l'élève de s'exprimer, de s'investir dans ses lectures, les programmes préconisent l'utilisation de « carnets ou cahiers de lecture pour noter ses réactions de lecteurs⁵⁴ ». Les conditions d'utilisation de cet outil seront précisées au cours du troisième chapitre.

2.2. Reconnaître le sujet lecteur en classe : permettre son investissement

Reconnaître le sujet lecteur qu'est l'élève c'est, comme le souligne Anne Vibert, « porter un regard positif sur ce qui apparaît comme la marque d'un investissement personnel⁵⁵ ». C'est donc permettre aux élèves de réagir positivement ou négativement, d'exprimer leurs satisfactions ou insatisfactions, leurs plaisirs ou déplaisirs, leurs émotions, sentiments et jugements en lecture. C'est, *in fine*, une « réponse possible à l'absence

⁵³ Michèle Petit, *Éloge de la lecture, La construction de soi*, Paris, Belin, 2002.

⁵⁴ B.O du 26 novembre 2015, p.103, citation concernant le cycle 3.

⁵⁵ *Op. Cit.* p. 12

d'engagement des élèves dans la lecture prescrite à l'école et en particulier dans la lecture analytique⁵⁶. »

Levier pour redonner aux élèves le goût de lire, quelles sont les conditions de son institution en classe ?

3. *Instituer le sujet lecteur : est-ce possible ?*

Mais, la prise en compte de la subjectivité de l'élève, bouleverse d'une part la manière d'appréhender la lecture littéraire en classe et d'autre part les pratiques des élèves.

3.1. *L'enfant à la porte de l'école : la difficulté de se livrer*

Pour entrer dans l'expérience littéraire, il est nécessaire comme le souligne Annie Rouxel, que « les élèves perçoivent les enjeux de la lecture, enjeux en termes de savoirs, mais aussi en termes d'enjeux personnels⁵⁷ » et donc, que le sujet lecteur s'affirme.

Or, si les programmes de 2016 font une place à la lecture subjective, pour le moment, dans les pratiques de classe, sa mise en œuvre est rare et plutôt observée avec méfiance par les enseignants. Gérard Langlade expose en effet que « la marginalisation de la subjectivité du lecteur est couramment affichée comme une condition de réussite de la lecture littéraire scolaire⁵⁸ ». Dans cette vision, le lecteur scolaire est un lecteur dont les droits sont seulement définis par le texte, à l'image du « lecteur modèle » d'Umberto Eco. Cette conception de la lecture aboutit à ne pas distinguer ses différentes modalités : lecture distanciée et identification/projection de la subjectivité. Les démarches pédagogiques se centrent alors sur les compétences au détriment de l'appétence : lire pour soi, par intérêts personnels.

⁵⁶ Anne Vibert, Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?, novembre 2013,

⁵⁷ Annie Rouxel, « L'avènement du sujet lecteur Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature », dans Sylviane Ahr, Patrick Joole, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n° 25, 2013, p. 116.

⁵⁸ Gérard Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », dans A. Rouxel, G. Langlade, *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2004, p. 81.

Les programmes de 2008 assignaient comme premiers objectifs fixés à l'école maternelle, de permettre à l'enfant de devenir élève : condition sine qua non de la réussite scolaire. L'élève est donc habitué à répondre aux demandes de l'enseignant, à chercher « la bonne » réponse, à travailler dans un cadre permettant au collectif de s'exprimer et non à l'individu. Les pratiques pédagogiques encouragent l'élève à construire une posture experte et distanciée. Si des discours relevant de l'individu sont parfois tolérés, ils ne sont certainement pas encouragés. C'est ainsi qu'Agnès Doucey-Perrin constate dans sa thèse⁵⁹, que « les élèves, qui ont totalement intégré une posture scolaire, refusent de se livrer en tant que sujets soit parce qu'ils sont déstabilisés dans leur attente d'élèves, soit parce qu'ils ont appris à taire le sujet qui est en eux⁶⁰. » Ils ont appris à devenir élèves.

Aujourd'hui, le regard de l'institution sur l'élève change. Ainsi, on peut lire dans les premières lignes de la présentation des nouveaux programmes de l'École maternelle que « la mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité ». L'enfant revient au centre du système éducatif, mais il sera nécessaire de se demander comment permettre à l'élève et aux enseignants de réussir cette mission. Une autre question se pose : le lecteur « expert » s'oppose-t-il au lecteur subjectif ?

3.2. La lecture littéraire en classe : objectivité vs subjectivité ?

Dans l'avant-propos des Actes du colloque sur les sujets lecteurs organisés à Rennes en 2004, Annie Rouxel expose cette troisième difficulté liée à « cet entre-deux marqué par la tension entre données objectives d'un texte et appropriation singulière par des sujets lecteurs⁶¹ ».

Signe d'appropriation d'un texte par le lecteur, l'implication de celui-ci peut lui permettre d'accéder « aux profits symboliques de la lecture⁶² ». Mais, « comment se

⁵⁹ Agnès Doucey-Perrin, *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*, Thèse soutenue à l'Université de Grenoble 3 en 2006.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 263.

⁶¹ *Ibid.*, p. 12

⁶² Ce concept est emprunté à Gérard Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur, Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, 2002, pp. 138 à 143.

rencontrent, voire s'affrontent, les lecteurs implicites et les lecteurs empiriques⁶³ ? ». Comment faire cohabiter deux voies apparemment antagonistes : la liberté d'un lecteur apprenti empirique et le respect du cadre fixé par l'œuvre ? Jean-François Massol et Bénédicte Shawky-Milcent ont mis en avant les relations, souvent d'opposition, qui existent entre la posture dite « lettrée » demandée dans le commentaire de texte et la subjectivité lectrice⁶⁴. Ils montrent ainsi que l'on peut opposer :

- la « concrétion imageante et auditive » *versus* la méfiance de la lecture lettrée pour les ajouts personnels ;

- les recompositions auxquelles procède le sujet lecteur *versus* le respect des « droits du texte » dont la découverte est guidée par le lecteur modèle ; la « cohérence mimétique » qui établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages s'oppose à une conception de l'œuvre considérée dans une intégralité qui suppose d'emblée une pleine cohérence.

- la « réaction axiologique » qui amène le lecteur à porter des jugements sur l'action et la motivation des personnages *versus* « l'habitude de l'objectivité du regard sur le texte », laquelle empêche de s'intéresser aux personnages comme personnes.

Mais, contrairement aux apparences, les deux postures ne sont pas diamétralement opposées. En effet, Jean-François Massol et Bénédicte Shawky-Milcent reconsidèrent ces deux postures en les articulant entre-elles pour permettre aux lecteurs d'entrer dans une lecture littéraire.

Jean-François Massol présente en effet, trois exemples où les deux postures peuvent se rencontrer et se compléter. Il montre tout d'abord, que si « le lecteur subjectif ressent le problème moral ou idéologique des personnages », cet état ne constitue pas un obstacle à la compréhension. Le professeur peut en effet s'appuyer sur ces émotions pour interroger le sens de l'œuvre lue.

Par ailleurs, les plaisirs d'ordre affectif du lecteur privé peuvent être complétés par ceux d'un ordre intellectuel, offerts par la lecture scolaire.

⁶³ Annie Rouxel, Gérard Langlade, *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2004, p. 12.

⁶⁴ Jean-François Massol, B. Shawky-Milcent, « Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », conférence visionnée à cette adresse : https://www.canalu.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/texte_du_lecteur_commentaire_litteraire_exercice_pour_le_lyceen_lecteur_jean_francois_massol.4156

Enfin, la lecture collective peut apporter des éclaircissements par rapport à la lecture subjective, et être ainsi une réponse aux difficultés personnelles de lecture.

Ainsi, des passerelles et des apports mutuels sont possibles entre la lecture lettrée et la lecture subjective. Qu'en est-il de la relation entre sujet lecteur et apprenti lecteur ? Les va-et-vient entre lecture subjective et lecture lettrée sont-ils envisageables et/ou souhaitables, chez des apprentis lecteurs ?

3.3. L'apprenti lecteur peut-il être un sujet lecteur ?

Dans sa thèse, Agnès Doucey-Perrin, montre que les programmes de 2008 ont envisagé la lecture dans « une approche étapiste⁶⁵ ». Ils proposent ainsi l'enseignement du décodage comme un prérequis à l'enseignement de la lecture littéraire et donc à la formation du sujet lecteur. Ajoutant que la dimension interprétative est « totalement absente du cycle 2 », elle montre que cette position est « en totale contradiction avec les théories de la littérature⁶⁶ » et note une forte régression dans ces programmes qui ont tendance à cantonner l'apprentissage de la lecture à l'apprentissage du décodage. S'appuyant sur Annie Rouxel, qui démontre que le sens « se construit dans l'interaction entre texte et lecteur et [qu']il est pluriel dans la synchronie comme dans la diachronie⁶⁷», Agnès Doucey-Perrin fait l'hypothèse et tend à montrer que l'accès à l'interprétation est inhérent à l'activité de lecture. Ainsi, pour elle, le sujet lecteur peut et doit se construire dès le cours préparatoire.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 110

⁶⁶ *Ibid.*, p. 111.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 143, dans Annie Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » dans *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Scéren CRDP de l'académie de Versailles, 2002, p. 25.

Ce chapitre a permis d'établir un état des lieux concernant le rapport aux livres des élèves et l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. Alors que les enfants adorent qu'on leur lise des histoires, des enquêtes montrent que, dès le CM2, alors que ces lecteurs sont devenus autonomes en lecture, 50% d'entre eux lisent peu. Ce constat est confirmé et accentué au collège⁶⁸. Côté pratique, si la lecture littéraire est entrée à l'école avec les programmes de 2002, l'on peut constater que l'acculturation, la production d'écrits et la compréhension font figures de parents pauvres dans l'enseignement de la lecture.

Pour stopper ce désamour, un point paraît essentiel : (re)donner aux élèves le plaisir de lire. Les recherches sur le sujet lecteur semblent pouvoir réconcilier le lecteur et la lecture littéraire. En (re)donnant du sens à la lecture, en offrant la possibilité au lecteur de tirer des profits symboliques de sa lecture singulière, en l'inscrivant comme élément essentiel à la construction de soi, la reconnaissance de la subjectivité du lecteur peut permettre son investissement.

Ce parcours n'est pas sans embûche. Les élèves peuvent avoir des difficultés à se livrer, à entrer dans une démarche qui les éloigne de leurs habitudes scolaires. Du point de vue des pratiques, si la méfiance vis à vis de la subjectivité qui s'oppose à l'objectivité, aux droits du texte, s'avère stérile puisque ces pratiques peuvent se compléter, la lecture experte/ subjective n'est pas encore monnaie courante en classe.

Je me suis jusque-là intéressée au texte littéraire. Or, à l'école élémentaire, les œuvres littéraires associent, avec les albums, le texte aux images⁶⁹. Porteuses de sens, les images sont souvent « lues » en premier par les jeunes élèves qui veulent, par eux-mêmes, entrer dans une histoire (avant de savoir la lire). Le chapitre 3 permettra d'interroger la place de l'image dans l'apprentissage de la lecture experte/subjective.

⁶⁸ Enquêtes menées par les sociologues François de Singly et Christian Baudelot

⁶⁹ C'est par exemple le cas du l'album.

Chapitre 3. Place de l'image et de l'image animée dans l'apprentissage de la lecture experte/subjective

Comme l'expose Annie Renonciat⁷⁰ dans son introduction sur *La pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé*⁷¹, l'image est aujourd'hui « omniprésente » dans l'institution scolaire comme support d'enseignement mais aussi comme objet d'étude. Or, pour Michel Melot, « Personne aujourd'hui ne peut fournir une définition de l'image qui fasse autorité⁷² ». Face à ce constat, il me semble qu'aborder l'image sous l'angle de son statut et de sa place dans la société au cours de l'Histoire, permettra de mieux comprendre ce qu'elle représente. Ainsi, si la place actuelle de l'image dans l'institution scolaire sera abordée dans ce chapitre, il s'agira aussi de présenter les grandes lignes de l'évolution du statut de l'image dans la société et au sein de l'école depuis le XVIe siècle. Déterminer la place et le statut de l'image à différentes périodes historiques permettra d'appréhender certains aspects des images du point de vue de leur réception.

Ainsi, après une synthèse sur les représentations et la place accordée à l'image dans la société et en pédagogie au fil des siècles, les liens qui peuvent unir la littérature et l'image filmique seront abordés. Ce dernier point permettra de définir la notion de « spectature » et les possibilités offertes par cette posture en didactique de français.

1. Approche de l'image à partir de son statut dans la société au fil des siècles

1.1. L'image du point de vue religieux et philosophique : une source de tromperie

Si l'image tient une place importante dans l'histoire des civilisations⁷³, celle-ci a longtemps été discréditée par des textes fondateurs de la pensée occidentale. Comme

⁷⁰ Annie Renonciat est professeure des universités, responsable du pôle scientifique du Musée national de l'Éducation.

⁷¹ Annie Renonciat, *Voir/Savoir, La pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé*, Saint-Hilaire-Le-Châtel, Scéren, CNDP-CRDP, 2011.

⁷² Michel Melot, *Une brève Histoire de l'image*, L'œil 9 éditions, Paris, 2007, p. 13.

⁷³ La présence des images est attestée depuis la Préhistoire, en témoigne par exemple l'art pariétal de la Grotte Chauvet (32000 av. J.-C.), d'Afrique australe (26000 ans av. J.-C.), de Lascaux (13000 av. J.-C.), ou les gravures sur pierre de la grotte de Cussac (entre 29 500 et 28000 ans av. J.-C.). Source : www.hominides.com/html/art/art_parietal.php

l'énonce Annie Renonciat, « l'image a fait l'objet d'une triple condamnation originelle : religieuses, philosophiques et pédagogiques⁷⁴ ».

Tout d'abord, en ce qui concerne la religion, le second commandement de la Bible hébraïque proscrit les images : « Tu ne te feras pas d'image taillée ni aucune figure de ce qui est en haut dans le ciel, ou de ce qui est en bas sur la terre, ou de ce qui est dans les eaux au-dessous de la terre⁷⁵ ». Il s'agissait alors de bannir l'idolâtrie qui confondait la représentation divine et son modèle divin.

Par ailleurs, aux origines de la philosophie, l'image est un obstacle à la connaissance. En effet, Platon considère, dans *Le mythe de la caverne*⁷⁶, que l'image est un obstacle à l'accès au concept. Il divise le monde en deux. Il y a d'une part le monde *intelligible*, composé des Idées, et le monde *sensible*, désordonné, dans lequel nous vivons. Pour le philosophe, l'image comme représentation issue de l'imagination ne mène jamais à la réalité du modèle. Bien au contraire elle est source de tromperie. Cette défiance se poursuivra au XVIIe siècle, époque où Blaise Pascal définit l'image du point de vue de l'imagination comme une « superbe puissance ennemie de la raison⁷⁷ ».

1.2. « Les pouvoirs de l'image⁷⁸ » de l'Antiquité à l'époque contemporaine

- ***L'image de l'Antiquité à la Renaissance : un accès au sens immédiat, une compréhension universelle et une aide à la mémorisation***

Les « promoteurs de la pédagogie par l'image depuis la Renaissance⁷⁹ », citent souvent un extrait de l'*Art poétique* d'Horace, dans lequel le poète conseille deux jeunes gens, qui veulent s'exercer à l'Art de la Tragédie. Il expose ce qui, dans le spectacle, doit être montré et ce qui est raconté :

⁷⁴ *Ibid.*, p. 5.

⁷⁵ Exode 20 4-6 et Deutéronome 5 8-11

⁷⁶ Platon (trad. Tiphaine Karsenti), *La République : Livres VI et VII analyse*, Hatier, Paris, « Les classiques Hatier de la philosophie », 2000, p. 60.

⁷⁷ Pascal, *Pensées*, Flammarion, Paris, 1976, fragment 82, p. 72-75.

⁷⁸ Expression reprise à Annie Renonciat, *Voir/Savoir, La pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé*, Saint-Hilaire-Le-Châtel, Scéren, CNDP-CRDP, 2011, p. 10

⁷⁹ *Ibid.*, p. 10.

« Les choses qui entrent par les oreilles prennent un chemin bien plus long et touchent bien moins que celles qui entrent par les yeux, lesquels sont des témoins plus sûrs et plus fidèles⁸⁰. »

Les images sont ici présentées dans leur réception immédiate, frappant davantage celui qui regarde que le discours. Dans cette conception, l'image ne requiert aucun apprentissage. Complétant cette analyse en s'appuyant sur Léonard de Vinci, Annie Renonciat souligne qu'« accessible à tous, (elle) se voit gratifiée d'un caractère universel⁸¹ ».

« L'œuvre de la peinture est communicable à toutes les générations de l'univers, parce qu'elle est soumise au sens de la vue, et que les choses ne parviennent pas à l'entendement de la même façon par l'ouïe que par la vision. Elle n'a donc pas besoin d'interprètes de diverses langues comme les lettres, et satisfait immédiatement l'espèce humaine, tout comme font les choses produites par la nature.⁸² »

Pour ces partisans de l'image, son immédiateté lui donne deux autres atouts : un « pouvoir mnémonique » et une « puissance émotionnelle ». Le premier aspect sera mis en avant dans les traités d'éducation et le second sera exploité par la religion comme un « atout de diffusion de la foi⁸³ ».

- ***L'image : un outil adapté à l'instruction des « ignorants »***

Une autre idée, très répandue à partir de l'époque médiévale, est que les images seraient particulièrement adaptées à l'instruction des « ignorants » (les analphabètes). A cette époque, le statut de l'image évolue sous l'impulsion de l'église catholique romaine, qui, pour endiguer les idées protestantes, utilise les images pour reconquérir ses fidèles⁸⁴.

« J'ai appris, il y a longtemps, que voyant quelques personnes adorer les images de l'église vous les aviez brisées et jetées dehors. Je loue votre zèle pour empêcher ce qui est fait de main d'homme ne soit adoré : mais je crois que vous ne deviez pas briser ces images. Car on met des peintures dans les églises afin

⁸⁰ Horace, « Épitres aux Pisons », dit *Art poétique*, 180-193, citation extraite de l'ouvrage d'Annie Renonciat, p. 10.

⁸¹ *Ibid.*, p. 10

⁸² Léonard de Vinci, *Traité de peinture*, trad. Par A. Chastel, Paris, Berger-Levrault, 1987, p. 8.

⁸³ *Ibid.* p. 11

⁸⁴ Annie Renonciat, *Voir/Savoir, La pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé*, Scéren, CNDP-CRDP, Saint-Hilaire-Le-Châtel, 2011.

que ceux qui ne savent pas lire voient sur les murailles ce qu'ils ne peuvent apprendre dans les livres. Vous deviez donc les garder et détourner le peuple de pécher en adorant la peinture.⁸⁵ »

Cette conception de l'image comme « medium des âmes simples qui ont besoin de signes sensibles pour être instruites et édifiées⁸⁶ » va fortement marquer les mentalités occidentales.

- ***L'image : une fonction récréative face à un texte vécu comme difficile d'accès et, une source de connaissance***

Dans la même veine, Érasme envisageait l'image comme un outil éducatif attrayant, facilitant la mémorisation du vocabulaire et des fables. Il écrit en effet que l'enfant « les apprendra plus volontiers et s'en souviendra mieux si on lui en présente les sujets sous les yeux, habilement figurés⁸⁷ ». Cette idée sera reprise par Comenius dans son *École de l'enfance* en 1633, puis par le philosophe anglais John Locke. Ainsi en 1693, ce dernier note à propos du jeune lecteur que : « si son exemplaire d'Ésope contient des illustrations cela l'amusera encore plus et l'encouragera à lire, à condition pourtant que ces images soient de nature à accroître ses connaissances⁸⁸. » Pour Locke, les illustrations ont le mérite « de recréer l'imagination et de développer les facultés esthétiques⁸⁹ ».

- ***L'image : un outil de représentation***

Au milieu du XVII^e siècle (1658), le pédagogue tchèque Comenius publie son *Orbis sensualium pictus*⁹⁰, une première méthode de lecture par l'image⁹¹. Partant du fait

⁸⁵ Lettre de remontrance adressée par le pape Grégoire le grand en 600 à l'évêque Serenus de Marseille dans René-François Rohrbascher, *Histoire universelle de l'Église catholique*, volume 9, Paris, 1843. Extrait consultable à l'adresse suivante : <http://books.google.fr/books?id=Z8VDAAAIAAJ&pg=PA504>

⁸⁶ *Ibid.*, p. 13

⁸⁷ Érasme, *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, traduction Margolin, dans Érasme, Paris, Laffont, 1992, p. 534, cité dans Annie Renonciat, *Voir/Savoir, La pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé*, Saint-Hilaire-Le-Châtel, Scéren, CNDP-CRDP, 201, p. 13.

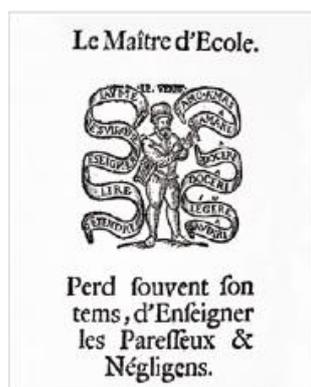
⁸⁸ John Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, trad. G. Gomparay, Librairies philosophiques J. Vrin, Paris, rééd. 2007, p. 278.

⁸⁹ Préface du *Janua Lingarum*

⁹⁰ *Tableau du monde sensible*

que les mots sont « des signes des choses », Comenius s'interroge sur le sens des mots si ceux-ci ne renvoient pas à une image : « si on ne cognoit pas les choses, que signifient-ils ? » Il ajoute : « Qu'un enfant ne sçache réciter un million de mots, s'il ne les sçait pas appliquer aux choses, à quoy lui servira tout ce grand appareil ?⁹² ». Pour lui, l'enseignement doit progressivement aller vers l'abstrait, mais il doit commencer par le concret. L'image dans sa fonction représentative est à la base de sa pédagogie.

Au XVII^e siècle, l'apprentissage de la lecture en latin s'effectue sur un abécédaire qui réunit l'alphabet, un syllabaire et des prières. Les enfants apprennent alors les lettres, puis les syllabes. Vers 1680, un livre étonnant est édité : *Le Rôti cochon*. Il ne propose pas un ABCD mais, « un recueil de maximes, proverbes et conseils » accompagné d'illustrations gravées sur bois. Cependant, ce manuel fait figure d'exception dans le paysage pédagogique de l'époque. Les moyens techniques de production ne permettant pas une grande diffusion, la pédagogie de l'image reste un privilège destiné à l'élite sociale.



Extraite du *Rôti-cochon*,
« Le Maître d'école/ Perd souvent son tems, d'Enseigner les Paresseux & Négligens ».

- ***Un outil pour « capter l'attention »***

Une autre idée qui perdurera dans les esprits : l'image permettrait de « fixer l'attention volage de l'enfant⁹³ ». Annie Renonciat expose que c'est pour cette

⁹¹ Publication évoquée dans le livre de Michel Melot, *Une brève Histoire de l'Image*, L'œil Neuf éditions, Paris, 2007, p. 89.

⁹² John Locke citant Comenius extrait du *Juana Linguarum* (1631), dans John Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, trad. G. Gomparay, Librairies philosophiques J. Vrin, Paris, rééd. 2007, p. 278.

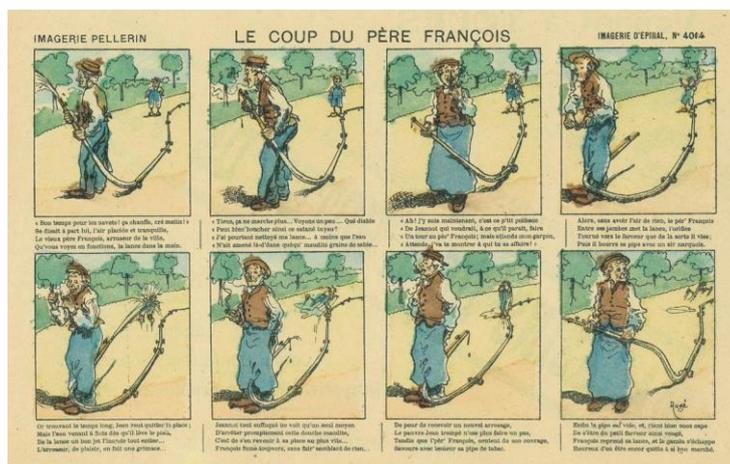
⁹³ *Ibid.*, p. 14

caractéristique de l'image, qu'une méthode de lecture verra le jour au XVIIIe siècle. Il s'agit du *Quadrille des enfants* par l'abbé Berthaud.

« Ces images sensibles, en frappant leur vue, les occupent, fixent leur imagination volage, les appliquent sans peine et sans qu'ils s'en aperçoivent eux-mêmes (...) de sorte qu'il arrive par un effet assez singulier que leur penchant naturel pour la dissipation et pour les amusements les porte et les accoutume à une application sérieuse ⁹⁴».

- **XIXe siècle : les premiers livres illustrés pour la jeunesse**

Même si les enseignants reprochent à l'image « sa futilité, qui écarte les élèves du savoir véritable, sa matérialité qui freine l'accès à la pensée abstraite, sa facilité qui dispense de l'effort nécessaire à tout apprentissage, sa fascination qui détourne son attention de la personne et de la parole du maître⁹⁵ », c'est au XIXe siècle, avec les progrès techniques de l'imprimerie que les images vont se développer dans la sphère scolaire. Elles apparaissent, par exemple, sous la forme de manuels scolaires, de planches illustrées et de bons points. Utilisées comme auxiliaires de la leçon du maître, elles ont une fonction d'illustration. Elles doivent permettre une meilleure mémorisation. C'est aussi au milieu du XIXe siècle que les éditeurs vont produire des livres illustrés pour la jeunesse⁹⁶. Les images illustrent alors le texte, dont le récit a une fonction éducative et morale. Les images d'Épinal se développent dans ce contexte. Il s'agit alors, de servir la jeune République et les valeurs de l'école laïque.



Le coup du père François, Imagerie d'Épinal n°4014.

⁹⁴ *Ibid.* p. 14

⁹⁵ *Ibid.* p. 65

⁹⁶ Je peux par exemple citer les ouvrages de la Comtesse de Ségur comme, *Les Petites filles modèles*, *Les malheurs de Sophie*, mais aussi les œuvres de Jules Verne avec, *Vingt-mille-lieux sous les mers*, *Le tour du monde en quatre-vingt jours* ou encore les œuvres de Charles Dickens, *Oliver Twist* et Lewis Carroll, *Alice au pays des merveilles*...

Mais, finalement, comme le remarque Michel Melot, le monde de l'éducation regardera pendant longtemps les images d'un mauvais œil. Ainsi, au début du XXe siècle, Anatole France, reprochait à ses maîtres « d'enseigner à des taupes⁹⁷ ».

1.3. XXe et XXIe siècle : l'évolution du lien entre l'image et le texte avec l'album

Le XXe siècle marque un changement dans la place et le rôle assignés à l'image. En 1919 paraît *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*⁹⁸, d'Edy Legrand. Ce livre marque un tournant dans le rapport texte-image. Comme le souligne Sophie Van der Linden, « Dès l'avertissement, le regard du jeune lecteur est orienté vers les images⁹⁹. ». Le texte n'est plus prédominant.



Edy-Legrand, *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*, Paris, NRF, 1919, couverture et p. 1-2.

- ***Qu'est-ce qu'un album ?***

Aujourd'hui, les albums occupent une place importante dans l'édition du livre de jeunesse. En analysant certains aspects du fonctionnement de l'album, Sophie Van der Linden dégage une définition de l'album.

« L'album serait d'une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée

⁹⁷ Michel Melot, *Une brève Histoire de l'Image*, L'œil Neuf éditions, Paris, 2007, p. 89.

⁹⁸ Edy-Legrand, *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*, Paris, NRF, 1919.

⁹⁹ Sophie Van der Linden, *Lire l'album*, L'atelier du Poisson soluble, réed. 2006, p. 15.

par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page.¹⁰⁰».

Avec les albums, le rapport entre les textes et les images est interrogé. Sophie Van der Linden, s'intéresse aux relations formelles, temporelles et spatiales entre les textes et les images, avant d'analyser un point qui m'intéresse dans ce mémoire : le rapport à la narration. De ce point de vue, quels rapports peuvent entretenir le texte et l'image ?

- ***Le rapport entre le texte et l'image***

Sophie Van der Linden identifie trois types de lien¹⁰¹ :

- *un rapport de redondance* : dans ce type de rapport, le « texte et l'image renvoient au même récit ». La narration est développée par l'une des deux instances, sans que l'autre soit nécessaire à la compréhension du récit. Dans ce cas, l'image est illustrative.

- *un rapport de collaboration* : dans ce rapport, le texte et l'image apporte tous deux une partie du sens. C'est la mise en relation du texte et de l'image qui permet au lecteur de construire une signification du récit.

- *un rapport de disjonction* : dans ce type de rapport, le texte et l'image suivent des « voies narratives parallèles » ou « entrent en contradiction ».

Les rapports entre le texte et les images étant posés, comment le lecteur appréhende-t-il les images dans leur rapport au texte ?

- ***Les images, le texte et le lecteur***

Dans un article intitulé « Lecture d'images et (re)positionnement du lecteur¹⁰² », Françoise Demougin interroge le parcours de lecture d'élèves de cycle 3, confrontés, d'une

¹⁰⁰ Sophie Van der Linden, *Lire l'album*, L'atelier du Poisson soluble, rééd. 2006, p. 87.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 120-121

part à l'interprétation objective du texte et de l'image, et d'autre part, à la « spéculation subjective. » Elle souligne tout d'abord, que l'attrait des enfants pour l'image, leur permet un premier engagement dans l'histoire. Elle analyse en effet que « L'appui que l'élève prend sur l'image semble lui permettre alors de lever l'inhibition qui est la sienne devant une médiation par les mots qui reste pour lui peu sûre¹⁰³ ». L'image serait donc un levier pour permettre à l'enfant d'entrer dans un livre, d'enclencher une recherche de sens, de parler de l'histoire. Sa parole serait « dégelée¹⁰⁴ ». Ainsi, dans le cas de l'album¹⁰⁵ sur lequel ont travaillé les enfants, Françoise Demougin montre que l'image va leur permettre d'éclaircir un texte quelque peu opaque pour eux, car renvoyant à des références qu'ils n'ont pas forcément. Par exemple, l'image constituera une aide précieuse pour « situer l'histoire dans un ancrage spatio-temporel » et « aller vers une représentation mentale et probabiliste ».

Par ailleurs, la mise en images du texte permet « d'actualiser l'idée du référent par l'expérience personnelle du lecteur (le nounours, le bon copain, l'anniversaire) ». La lecture de l'album, qui met en relation le texte et les images, fait entrer le sujet lecteur dans une dimension « objective » du récit tout en lui permettant de s'impliquer émotionnellement. L'image rappelle un monde de l'enfance auquel ils appartiennent, tout en permettant d'interpréter, d'interroger le texte. Dans le cas de l'album *Otto*, Françoise Demougin affirme que « L'axiologie du lecteur est (...) sollicitée par le visuel¹⁰⁶ ». L'image semble présenter les personnages en chair et en os à la différence du texte qui est plus abstrait.

- ***Les images : un vecteur d'interprétation, de création et un élément d'accroche au texte.***

Françoise Demougin fait ressortir de son analyse, que l'image est un vecteur d'interprétation et une source de créativité. Selon elle, l'image donne tout d'abord la

¹⁰² Françoise Demougin, « Lecture d'images et (re)positionnement du lecteur », dans Annie Rouxel, Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, Rennes, 2004, p. 317-328.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 318.

¹⁰⁴ Françoise Demougin fait une allusion à Rabelais, *Ibid.*, p. 318.

¹⁰⁵ Tomi Ungerer, *Otto*, École des Loisirs, 1999.

¹⁰⁶ *Ibid.* p. 322.

possibilité aux lecteurs de « créer un monde nouveau ». Par exemple, en ce qui concerne la représentation du personnage Otto, les élèves l'identifient comme appartenant à l'histoire mais ils s'approprient aussi la peluche dans ce qu'elle représente pour eux, établissant des passerelles avec leur vécu. Ce processus est rendu possible par le caractère « ambivalent de l'image¹⁰⁷ », cette caractéristique qui lui permet d'être et de ne pas être ce qu'elle représente. Ainsi, cet entre-deux, laisse la possibilité au spectateur de penser, de (re)créer ses propres images.

« C'est bien dans l'écart, dans une certaine « trahison » du référent, que l'image trouve son mode de fonctionnement, le spectateur son interprétation. L'image se trouve être davantage une direction donnée, ou, plus exactement, la valeur d'une image n'est en aucun cas une plénitude, une perfection qu'elle ne saurait d'ailleurs atteindre, mais bien un appel d'un sens, d'une vision du monde qui ne se laisse prendre au piège d'aucune représentation exacte¹⁰⁸. »

En outre, la chercheuse souligne le fait que l'image incite l'élève à retourner au texte de manière « gourmande¹⁰⁹ ». Expliquant ce terme, elle note que « le plaisir pris à la lecture d'image, de ses codes, de ses implicites, l'élève va le reporter sur le texte ». Ainsi, il y aurait un transfert du goût pour la lecture d'image qui s'opèrerait sur le texte.

Si ce rapide aperçu historique permet d'appréhender différentes conceptions de l'image suivant les époques, je tiens à poser certaines limites à cette analyse. Cette présentation chronologique pourrait laisser penser qu'une nouvelle conception en supplante une autre. Une étude un peu plus approfondie (mais ce n'est pas l'objet de ce mémoire) montrerait que ces conceptions ont plutôt tendance à coexister.

Les liens entre les textes et les images étant posés, je vais m'interroger sur le rapport possible entre lecture littéraire et lecture filmique.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 323, terme repris à Jack Goody, *La Peur des représentations, éd. française, Paris, La Découverte, 2003*,

¹⁰⁸ *Ibid.* p. 325.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 325.

2. *Lecture littéraire et lecture filmique : un parallèle possible ?*

Dans sa thèse, Nathalie Lacelle¹¹⁰ met en parallèle la lecture littéraire et la lecture filmique en explorant les théories et modèles des approches sémiotiques, cognitivistes et subjectives. Un aperçu des points communs unissant les textes et les films sera ici présenté.

2.1. *Le film et le texte : deux médiums distincts*

Le cinéma offre une configuration inversée par rapport à la littérature. Comme l'expose André Gardiès¹¹¹, le récit écrit présente « la parole comme une réalité langagière et le voir comme une métaphore » alors que le récit filmique « montre réellement mais raconte métaphoriquement. » Ainsi, « le lecteur doit se représenter mentalement ce qu'il lit, pour mettre des images sur les mots » alors que « le spectateur doit rétablir les liens logiques et se les formuler mentalement pour reconstituer l'histoire¹¹² ».

Cette différence repose sur le médium utilisé. Le texte est composé de signes verbaux, de lettres, de mots, de phrases qui permettent d'évoquer un signifié alors que l'image donne l'impression d'une réalité (rapport analogique de l'image avec la réalité représentée).

Le cinéma utilise des codes différents par rapport à l'écrit : il reprend des spécificités de l'image fixe et ajoute le mouvement, l'utilisation de différents plans, le montage des images, l'utilisation du hors-champ, l'élément sonore... L'image filmique est une copie du monde réel. Une copie qui frôle la reproduction exacte, en raison de sa capacité non seulement à enregistrer la matérialité des choses, mais aussi à en capter le mouvement et à en restituer des sons.

Mais, si le récit écrit et le récit filmique diffèrent dans leur mode de représentation (signes graphiques/images en mouvement, sons), ils se rejoignent sur le signifié¹¹³ (représentation de la réalité) et la volonté de mettre en scène une histoire.

¹¹⁰ Nathalie Lacelle, *Modèle de lecture spectacle, à intention didactique, de l'œuvre littéraire à son adaptation filmique*, Thèse, Université du Québec à Montréal, 2009.

¹¹¹ André Gardiès, *Le récit filmique*, Hachette, 1993, p. 102.

¹¹² *Ibid.*, p. 102.

¹¹³ Contenu sémantique du signe linguistique, concept.

2.2. *Le texte et l'image animée : deux langages porteurs de sens (approche sémiologique)*

Les récits littéraires (roman, contes, albums de littérature de jeunesse) et les films convergent en un même point : l'histoire racontée. En comparant ces deux langages, Francis Vanoye¹¹⁴ présente « la structure d'une histoire comme relativement indépendante des techniques qui la prennent en charge ». En s'appuyant sur les travaux de Claude Brémond¹¹⁵, il montre en effet, que la structure du récit est indépendante des moyens utilisés. Il peut se visualiser en devenant film ou se verbaliser en devenant roman.

Ainsi, tout en prétendant être une représentation du réel, le cinéma constitue une création. Comme l'œuvre littéraire, il est un mode de représentation de la réalité qui peut s'exprimer à travers la narrativité. C'est ce point de rencontre, ce lien qui m'intéresse dans ce mémoire. Les schémas élaborés par Vladimir Propp, Julien Greimas et Claude Brémond à partir des récits écrits, s'appliquent aussi aux récits filmiques¹¹⁶. On retrouve dans les procédés narratologiques : la suite d'évènements, l'enchaînement des actions, des personnages, le cadre (lieux et objets) et une chronologie. Comme le mentionne Nathalie Lacelle¹¹⁷, les liens narratologiques unissant le texte et le film ont été « très largement étudiés¹¹⁸ ». Les chercheurs ont suivi trois axes d'analyse : « une sémiotique centrée sur le film¹¹⁹ » ; une « sémiotique centrée sur le spectateur inscrit dans le film¹²⁰ » à l'instar d'Umberto Eco¹²¹ qui « a toujours conçu le spectateur d'un film comme l'interlocuteur idéal déjà inclus dans le film¹²² » et « une sémiotique centrée sur le processus de spectature¹²³ », définit par Nathalie Lacelle comme « l'acte de regarder un film ».

¹¹⁴ Francis Vanoye, *Récit écrit, récit filmique*, Paris, Nathan, 1988, p. 5.

¹¹⁵ Claude Brémond, *Logique du récit*, Seuil, collection Poétique, 1973.

¹¹⁶ Maguy CHAILEY, Marie-Claude CHARLES, *La Télévision pour lire et pour écrire*, Hachette Éducation, Pédagogie pour demain, Didactiques, Paris, 1993, p. 82-88.

¹¹⁷ Nathalie Lacelle, *Modèle de lecture spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire à son adaptation filmique*, Thèse, Université du Québec à Montréal, 2009, p. 189.

¹¹⁸ Entre autre par Genette (1972), Metz (1972), Vanoye (1989), Jost et Gaudreault (1990).

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 189.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 193.

¹²¹ Umberto Eco, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1979, trad. 1985.

¹²² *Ibid.*, p. 191

¹²³ *Ibid.*, p. 195.

2.3. L'approche cognitive : des liens de parenté entre le texte et le film, dans les opérations permettant l'interprétation

Dans un article publié dans la revue *Repères* en 2000, François Quet et Brigitte Chaix, exposent les liens existants entre le récit filmique et l'œuvre littéraire, à partir d'une expérimentation menée dans un cycle ¹²⁴. S'appuyant sur les recherches d'Erwin Panofsky, ils distinguent quatre types d'opérations complémentaires permettant d'interpréter les récits filmés. On trouve :

- ❖ Des « opérations perceptives » : le spectateur voit sur un écran des images représentant des objets, des corps ou des gestes. Cette opération est liée à la volonté du réalisateur, à l'attention du spectateur et à la qualité du support visuel (qui permet ou non d'avoir accès à certains détails).
- ❖ Des « opérations de reconnaissance » : le spectateur fait des inférences en mobilisant des connaissances sur le monde et l'époque de référence, sur les conventions liées à la représentation. Pour illustrer leur propos, ils prennent l'exemple d'un personnage qui a « du mal à introduire une clef dans une serrure signifie plus souvent l'ébriété que la myopie ». Il s'agit donc de codes culturels.
- ❖ Des « opérations de mise en relation » : le spectateur doit reconstruire un espace ou une temporalité.
- ❖ Des « opérations d'anticipation » : elles permettent au spectateur d'entrer dans le jeu proposé par le réalisateur.

Ces opérations cognitives, qui permettent aux spectateurs d'interpréter un film, peuvent être rapprochées de celles nécessaires à la compréhension d'un récit écrit. En effet, un parallèle avec la description proposée par les psycholinguistes de l'acte de lire peut être effectué avec les processus mis en œuvre dans la lecture filmique. S'appuyant sur les recherches de Michel Fayol, François Quet et Brigitte Chaix montrent que les opérations

¹²⁴ François Quet, Brigitte Chaix, « Il nous faut des preuves. Compétences de lecteurs et compétences de spectateurs : l'exemple du récit policier télévisuels », dans Catherine Tauveron, Yves Reuter, *Diversité narrative*, *Repères* n°21, 2000, p. 95-120.

qu'il décrit (l'intégration, l'extraction des idées principales et l'élaboration) peuvent être envisagées dans l'activité du spectateur.

Ces opérations liées à la lecture de récits sont aussi utilisées par le spectateur. Elles s'articulent entre-elles pour permettre la compréhension et l'interprétation du récit filmique. Le lecteur comme le spectateur « anticipe, infère, cherche la cohérence du récit, pose des hypothèses, fait appel à son imaginaire indépendamment des codes qui font naître le récit¹²⁵. » La lecture littéraire et la lecture filmique impliquent une activité cognitive. Le lecteur doit reconstituer la cohérence d'un personnage, identifier son but, sa quête, synthétiser des informations distillées, comprendre les relations entre les personnages...

Selon eux, il existe un nombre « suffisant d'analogies pour qu'une didactique de la compréhension/interprétation puisse emprunter à l'un et l'autre des situations métacognitives pertinentes ». A titre d'exemple, ils évoquent la « compétence narrative » avec les analepses, les plans d'énonciation, la mise en espace de la fiction ; la reconnaissance de stéréotypes ; les inférences ; la mise en relation des plans ; la sélection des « idées principales », leur mise en cohérence et « l'élaboration » qui consiste à « donner du sens au texte en le reliant à des savoirs, des expériences qui sont les savoirs et les expériences personnels du lecteur ».

Si le parallèle établi par Brigitte Chaix et François Quet entre la lecture de films et la lecture de texte m'intéresse, parce qu'il légitime d'un point de vue cognitif, l'utilisation en classe d'un autre médium pour travailler la compréhension, je remarque que le sujet lecteur n'est pas pris en compte par eux. En effet, les émotions suscitées par l'œuvre littéraire ou filmique ne sont pas abordées à la différence des recherches proposées par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle autour de la notion de « spectature ».

¹²⁵ Nathalie Lacelle, *Modèle de lecture spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire à son adaptation filmique*, Thèse, Université du Québec à Montréal, 2009, p. 389.

3. La notion de « spectature » développée par Nathalie Lacelle et Gérard Langlade : la prise en compte de la dimension affective

En 2007, Gérard Langlade et Nathalie Lacelle¹²⁶, analysent les liens pouvant être établis entre les œuvres littéraires et cinématographiques pour permettre aux lecteurs-spectateurs de développer leur subjectivité. Ils empruntent alors à Martin Lefèvre¹²⁷, le terme de « spectature », néologisme créé en 1994, pour « désigner l'acte de lecture du film « comme étant constitué d'un ensemble de processus (perceptif, cognitif, argumentatif, affectif et symbolique), qui règlent l'interaction entre un spectateur et un film et assurent la construction de l'objet filmique en tant que texte ¹²⁸».

3.1. Contexte de la recherche

En 2004, Nathalie Lacelle note dans sa thèse que « la notion de lecture subjective de film n'apparaît pas dans les théories de l'acte de spectature¹²⁹ ». Partant de l'approche subjective de la lecture littéraire, elle réinterroge les recherches sur le sujet lecteur pour établir des mécanismes communs mis en œuvre par le sujet spectateur. Elle questionne alors, les activités fictionnalisantes décrites par Gérard Langlade sous l'angle de la spectature. Les résultats de son expérimentation, qui s'est déroulée avec des collégiens et des lycéens autour d'une œuvre littéraire québécoise, *Les portes tournantes*¹³⁰ et son adaptation cinématographique par Francis Mankiewicz¹³¹, permettent de comparer les activités de fictionnalisation mises en œuvre chez le lecteur et le spectateur.

¹²⁶ Nathalie Lacelle, Gérard Langlade, « Former des lecteur-spectateurs par la lecture subjective des œuvres », dans Jean-Louis Dufays, (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pourquoi faire ?*, *Sens utilité, évaluation*, Presses Universitaires du Louvain, Louvain, 2007, p. 55-67.

¹²⁷ Martin Lefèvre, Psycho. *De la figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l'acte de spectature*, Montréal, L'Harmattan, 1997.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 55.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 220.

¹³⁰ Jacques Savoie, *Les portes tournantes*, Montréal, Les éditions du Boréal, 1984.

¹³¹ Francis Mankiewicz, *Les portes tournantes*, Montréal, Séville film, 1988.

3.2. Les activités de fictionnalisation mises en œuvre chez le lecteur/spectateur

La concrétion imageante ou auditive : l'œuvre filmique donnant à voir et à entendre, le spectateur peut-il créer ses propres images et sons ? Pour identifier les mécanismes à l'œuvre en lecture et en spectature, Nathalie Lacelle les analyse sous l'angle de la « fréquence¹³² » et de « l'intensité ».

- *La fréquence* : si la quantité d'images et de sons à créer est plus importante en lecture qu'en spectature, Nathalie Lacelle note aussi que le film exige, à certains moments, de la part du spectateur, « un effort de reconstitution d'évènements manquants (ellipses narratives) auxquels il doit inévitablement ajouter des images et des sons personnels¹³³ ». Il doit en effet imaginer ce qui n'est pas montré entre les plans, se représenter des lieux, ou des personnages évoqués. Mais, « le film demande moins d'effort à se représenter mentalement les personnages, les décors, les actions, les situations¹³⁴ ».
- *L'intensité* : Nathalie Lacelle explique que l'intensité du mécanisme peut être aussi fort en spectature qu'en lecture du fait, pour reprendre ses termes, de « l'incomplétude » de toute description.

Nathalie Lacelle ajoute que le spectateur entre dans une autre activité : la « concrétisation textuelle ». En effet, le spectateur peut être amené à interpréter les expressions des visages des personnages et imaginer ce qu'ils pensent, ce qu'il souhaiterait dire... A la différence du texte, ces informations ne sont pas données par le film.

L'activité fantasmatique¹³⁵ : en ce qui concerne cette activité, la littérature et le cinéma utilisant les mêmes codes, l'un et l'autre génère des fantasmes chez le lecteur et/ou le spectateur. Ainsi, « le désir de sens du lecteur/spectateur dans le roman tout comme au cinéma s'appuie sur des fantasmes activés par la narration¹³⁶ ».

¹³² *Ibid.*, p. 234.

¹³³ *Ibid.*, p. 234.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 339.

¹³⁵ Dénommée « désir fantasmatique » dans la thèse de Nathalie Lacelle.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 341.

La cohérence mimétique : « le lecteur comme le spectateur crée des liens de cohérence entre les éléments du roman/film à partir de référents personnels¹³⁷ ». Dans l'expérience menée par Nathalie Lacelle, des émotions plus fortes semblent être provoquées par le film. Elles seraient liées à « la spécificité des codes filmiques ». Il semblerait aussi que les liens de cohérence soient plus faciles dans les situations de spectature. Nathalie Lacelle constate de plus que « le niveau d'interprétation augmente en spectature, les élèves étant moins préoccupés à repérer des éléments formels¹³⁸ ». Nathalie Lacelle explique que cette augmentation est aussi liée au cadre de l'expérimentation qui offre une deuxième lecture de l'histoire.

La réaction axiologique : « Le spectateur semble juger plus facilement des situations, des valeurs des personnages en fonction de ce qu'il voit.¹³⁹ » Ces réactions seraient liées au fait de « voir les personnages agir dans un contexte » et à « une situation anticipée par la lecture ».

Nathalie Lacelle montre que le fait que les lecteurs aient accès au monde intérieur des personnages, génère plus d'empathie pour ceux-ci.

L'impact esthétique : cette activité n'est pas évoquée par Nathalie Lacelle dans sa thèse.

Ainsi des compétences mises en œuvre chez le lecteur d'œuvres littéraires se retrouvent chez le spectateur de récits filmiques. Il existe en effet des analogies entre la lecture de textes et la lecture de films. La lecture littéraire nécessite une attitude particulière¹⁴⁰, comme la lecture filmique. Une implication du lecteur-spectateur, qui doit agir sur l'œuvre pour se l'approprier. Il doit anticiper, relier le contenu du texte ou du film à ses connaissances, effectuer des relations entre ses partis (inférences), sélectionner les idées importantes, se créer des images mentales, se poser des questions, résumer des parties ... En outre, le film comme le texte suscite aussi des émotions, des échos intérieurs chez le sujet lecteur spectateur, dont témoignent les activités fictionnalisantes.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 342.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 343.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 343.

¹⁴⁰ Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Hatier, Paris, 2002.

4. Pourquoi lier lecture filmique et lecture littéraire ?

4.1. Les enfants et les images animées

L'image tient une place prépondérante dans notre société. Les élèves vivent dans un univers où elles foisonnent.

Les images animées fascinent les enfants. Ceux-ci sont irrésistiblement attirés par les écrans, qui les subjuguent littéralement. Ainsi, l'Académie des sciences a-t-elle publié en 2013 un avis intitulé "*L'enfant et les écrans*"¹⁴¹. Le texte parle de pratiques "excessives" des écrans, mais ne définit pas clairement ces dernières. En France, une autre étude dévoile que les enfants, de 4 à 14 ans, passent en moyenne 2h15 devant la télévision par jour¹⁴².

Les enfants consomment en permanence des images animées, ce qui ne veut pas dire qu'ils savent les lire et les comprendre.

L'image animée fascine dans le sens où elle est capable d'attirer de manière irrésistible le regard de quelqu'un. Ce pouvoir, exercé par l'image, est palpable lorsqu'on observe des téléspectateurs devant un écran de télévision. Cet attrait a deux origines. Tout d'abord, « le tube cathodique nous a fait passer de la projection à la diffusion, ou de la lumière réfléchie du dehors à la lumière émise par l'écran¹⁴³. » Ainsi, pour le philosophe Régis Debray, la lumière émise par le téléviseur lui-même, capte l'attention du téléspectateur. De plus, l'auteur évoque aussi le pouvoir de la couleur qui, « renforce de façon décisive, l'analogique, la concrétude et la capacité hallucinatoire de l'empreinte¹⁴⁴. »

C'est aussi ce que remarque le psychologue Claude Allard, quand il affirme que « Les images en action, les lumières et les couleurs favorisent la fixation de l'attention sur le téléviseur ». Il ajoute que l'on peut parler de fascination lorsque captivé, « l'enfant y reste fixé au-delà de ses propres capacités¹⁴⁵. »

Par ailleurs, l'image, du fait de sa nature (objet perçu globalement à la différence de l'écrit, perçu linéairement ; apparence réelle) peut laisser une impression de facilité, de compréhension immédiate. Martine Joly¹⁴⁶ expose que trois raisons peuvent expliquer cette

¹⁴¹ Jean-François Bach, Olivier Houdé, Pierre Léna, Serge Tisseron, *L'enfant et les écrans, Un avis de l'académie des Sciences*, Éducation Le Pommier, 2013 consulté à cette adresse : <http://www.academie-sciences.fr/pdf/rapport/avis0113.pdf>

¹⁴² Rapport 2012 consacré aux droits de l'enfant, « Enfants et écrans : grandir dans le monde numérique », p. 20. http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_ra_e_2012.pdf

¹⁴³ Régis Debray, *Vie et mort de l'image*, Gallimard, 1992, p. 382.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 382.

¹⁴⁵ Claude Allard, *L'enfant au siècle des images*, Albin Michel, 2000.

¹⁴⁶ Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan, 2001 (1^{ère} édition 1993).

« impression de lecture naturelle de l'image ». La première est liée à « la rapidité de la perception visuelle ainsi que la simultanéité apparente de la reconnaissance de son contenu et de son interprétation.¹⁴⁷ » Cette impression est aussi liée à « l'universalité effective des images¹⁴⁸ ». Les hommes ont toujours créé des images et « nous nous croyons tous capables de reconnaître une image figurative, quel que soit son contexte historique et culturel.¹⁴⁹ »

Enfin, il y a une confusion entre percevoir, comprendre et interpréter. Or, « reconnaître tel ou tel motif ne signifie pas pour autant que l'on comprenne le message de l'image au sein de laquelle le message peut avoir une signification bien particulière.¹⁵⁰ » Les images, animées ou fixes¹⁵¹, sont prises dans des jeux de sens et des codes qui organisent le ou les sens. Elles peuvent, par exemple, se référer à des stéréotypes. Les images s'apparentent à la réalité mais elles ne sont pas la réalité. Elles sont construites. Il est nécessaire de mettre en relation les images entre elles mais aussi de les articuler avec d'autres systèmes sémiotiques (linguistique, musical et sonore) pour les comprendre et les interpréter. L'analyse des images permet de « Démontrer que l'image est bien un langage, un langage spécifique et hétérogène ; qu'à ce titre, elle se distingue du monde réel, et qu'elle en propose, au moyens de signes particuliers, une représentation choisie et nécessairement orientée (...) ¹⁵² ».

Je fais l'hypothèse que l'attrait, l'enthousiasme des jeunes pour les images animées complété par l'univers familial (et non scolaire) qu'elles constituent, peut être un bon moyen, un levier pour permettre à des élèves fragiles en lecture, qui ne s'investissent pas ou plus dans l'appropriation des histoires lues en classe, de s'investir davantage dans la lecture littéraire.

Présentes dans l'univers des enfants, quelle place occupent les images dans les instructions officielles ?

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 33.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 33.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p.33-34.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 34

¹⁵¹ Comme les mots dans un texte.

¹⁵² Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image*, dir. Francis Vanoye, Nathan, 2001, (1^{ère} édition 1993), p. 39

4.2. Les enjeux de l'Éducation à l'image

Depuis juillet 2006 l'éducation à l'image, dans le cadre de l'éducation aux médias¹⁵³, apparaît dans le socle commun de compétences et de connaissances¹⁵⁴. Dès l'école primaire, elle se fixe pour double objectif de permettre aux élèves d'acquérir une culture et de développer leur esprit critique.

- **Acquérir une culture**

La dimension culturelle de l'éducation à l'image apparaît dans le décret du socle commun de connaissances et de compétences¹⁵⁵ de janvier 2011. Il est ainsi spécifié¹⁵⁶ dans le palier 2 de la compétence 5 relative à la culture humaniste que l'élève doit être capable « de distinguer certaines grandes catégories de la création artistique (musique, danse, théâtre, cinéma), et reconnaître des œuvres visuelles (...) ».

C'est ce que préconise le rapport de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale relatif à l'éducation aux médias, quand il énonce la nécessité « d'une formation esthétique » de l'élève¹⁵⁷. Il s'agit de développer chez les élèves leur « connaissance des œuvres iconiques, cinématographiques et télévisuelles, du point de vue de leurs formes et de leurs modes de signification, de l'histoire des représentations¹⁵⁸ ». La connaissance des œuvres et le travail effectué en classe, participent à la formation esthétique des élèves.

¹⁵³ Définie dans le rapport de l'IGEN n° 2007-083, août 2007, p. 17 comme « toute démarche visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent. »

¹⁵⁴ B.O. Socle commun de connaissances et de compétences, Décret n° 2006-830 du 11-7-2006.

¹⁵⁵ Le socle détermine ce que « nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ou handicapé ». Consulté à cette adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/00/0/socle-commun-decret_162000.pdf

¹⁵⁶ Livret personnel de compétences, http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_compences_149027.pdf

¹⁵⁷ IGEN, « L'éducation aux médias, Enjeux, états des lieux, perspectives », Rapport n° 2007-083, août 2007, consulté à cette adresse : http://pressealecole.fr/wp-content/uploads/2007/12/rapport_inspection_generale.pdf

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 17

C'est dans cette perspective culturelle que le dispositif national École et cinéma¹⁵⁹ s'est développé depuis 1994, dans le cadre d'un partenariat entre les ministères chargés de la Culture, de l'Éducation Nationale et l'association Les enfants du cinéma¹⁶⁰. Il a pour but de former l'enfant spectateur, par la découverte de l'art cinématographique. De la grande section maternelle à la fin du cycle 3, les enfants découvrent, dans les salles obscures partenaires, des films couvrant l'ensemble des genres. Ce dispositif propose en effet des films appartenant au drame, mais aussi au policier, au western, à la comédie, au burlesque, à la comédie musicale, ou encore au film d'animation¹⁶¹. Il permet de faire découvrir aux élèves « des films de qualité, porteurs d'émotions, visionnés en salle ». Plusieurs objectifs lui sont assignés. Il s'agit :

- « d'initier une réelle approche du cinéma en tant qu'art à découvrir et à aimer¹⁶² » ;
- de « permettre à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à une culture cinématographique et de commencer à construire un parcours de spectateur » ;
- « d'éveiller la curiosité et l'intérêt des enfants pour des films de qualité par la découverte d'œuvres cinématographiques contemporaines et du patrimoine, visionnées en salle ».

- ***Former les futurs citoyens***

La seconde finalité d'une Éducation aux médias est : la formation du citoyen. On rejoint ici un objectif assigné à l'école par la Loi d'orientation de 1989 : la formation de l'esprit critique. Aussi, la compétence 6 du socle commun précise-t-elle que « les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose : [...] d'être éduqué

¹⁵⁹ Il s'agit d'un partenariat entre le Ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la culture et de la communication et les collectivités territoriales. Ce dispositif a pour objet de faire découvrir et apprécier aux élèves le cinéma en tant que proposition artistique. Ce dispositif a été mis en place en 1994. Dans ce cadre, les élèves assistent à la projection d'au moins trois films par an et un projet pédagogique est développé dans la classe autour de ces projections.

¹⁶⁰ Informations sur le site de l'association : <http://www.enfancesaucinema.net/>

¹⁶¹ La liste des films du catalogue est disponible sur le site des enfants du cinéma.

¹⁶² École et cinéma : <http://www.transmettrelecinema.com/ecole-et-cinema/>

aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société.» Il est affirmé que l'Éducation aux médias vise à permettre aux élèves de mettre l'information à distance et de leur transmettre des valeurs citoyennes.

Le rapport de l'IGEN de 2007¹⁶³, souligne ce rôle fondamental assigné à l'École quand il rappelle qu'elle doit « donner aux élèves les instruments de leur autonomie et de leur responsabilité en leur enseignant la distance intellectuelle, en développant leur esprit critique ». Il s'agit avant tout de leur faire prendre conscience du fait que les conditions de production de l'information, le support ou le canal de diffusion ne sont pas neutres. Ils conditionnent la forme des messages, induisent une série de choix et donc déterminent leur contenu. Dans le cadre de l'Éducation aux images, les élèves doivent prendre conscience du statut de l'image : c'est une construction. Elle peut être une représentation de la réalité mais n'est en aucun cas la réalité brute.

4.3. Le statut de l'image dans les instructions officielles

La lecture d'images n'est pas innée et spontanée. Elle nécessite un apprentissage¹⁶⁴.

- ***Un domaine transversal***

A l'école, si la sensibilisation à l'univers artistique des images (fixes et animées) se fait principalement dans le cadre des enseignements artistiques ou "arts visuels", on retrouve également les images dans l'approche transversale de la maîtrise des langages¹⁶⁵.

S'insérant dans différents domaines d'apprentissage, l'Éducation à l'image développe des compétences transversales dans le domaine de l'Éducation artistique, dans celui de la Langue française, de l'Éducation littéraire et humaine et de l'histoire des arts.

¹⁶³ IGEN, « L'éducation aux médias, Enjeux, états des lieux, perspectives », Rapport n° 2007-083, août 2007, consulté à cette adresse : http://pressealecole.fr/wp-content/uploads/2007/12/rapport_inspection_generale.pdf

¹⁶⁴ Les programmes de 2002 mettent l'enseignant en garde contre une idée reçue : « l'image serait immédiatement décodable par l'enfant et son message relèverait de l'évidence. » MEN, Programmes de l'école élémentaire, 2002, p. 69.

¹⁶⁵ BO n° 19 du 8 mai 2008, *Éducation artistique et culturelle*.

- ***Un vecteur de connaissances et une source de créativité***

Les images peuvent être un vecteur de connaissances, une source d'informations ou une illustration (c'est souvent dans ce cadre qu'elles sont exploitées à l'école).

L'éducation à l'image peut aussi suivre l'axe de la création. Dans cette perspective, « l'élève doit prendre l'habitude (...) de transformer, de se rendre auteur des images qu'il produit¹⁶⁶ ». L'élève peut expérimenter quelques techniques de saisie et de représentation en jouant sur les notions de cadrage et de point de vue. Par sa pratique, l'élève entre dans un processus d'analyse et de compréhension¹⁶⁷. Être dans une perspective de création permet de comprendre que les images sont construites.

- ***Un objet d'étude : des images à analyser, à interpréter, à comprendre***

Les images sont aussi un outil pour favoriser l'expression des élèves. Les programmes du cycle des apprentissages fondamentaux signalent dans le domaine des pratiques artistiques, que les élèves doivent être « conduits à exprimer ce qu'ils perçoivent (...) en utilisant le vocabulaire approprié »¹⁶⁸. Ici, l'utilisation des images comme support de compréhension et d'explicitation est préconisée.

Par ailleurs, l'Éducation à l'image doit permettre l'Éducation du regard. Les documents d'application des arts visuels évoquent, dans cet esprit, le passage pour l'élève de « (...) perceptions sensibles à des perceptions guidées par des connaissances. ». Il s'agit de permettre à l'élève d'entrer dans une démarche réfléchie, d'analyser des œuvres, de les comprendre, de les interpréter.

Ainsi, les élèves doivent apprendre à « décrypter les codes et à percevoir les procédures à l'œuvre dans différents (...) langages médiatiques, en se plaçant principalement du point de vue de la réception, c'est-à-dire du lecteur¹⁶⁹. » Il ne s'agit cependant pas de « (...) s'enfermer dans un décodage formel (...) », mais de s'assurer que les élèves parviennent à construire un socle commun de compréhension et qu'ils sont

¹⁶⁶ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Documents d'application des programmes, *La Sensibilité, l'Imagination, la Création à l'école maternelle, Éducation artistique à l'école élémentaire*, 2002, p. 16.

¹⁶⁷ J'ai pu avoir un aperçu de cette approche de la compréhension par la création en menant un projet de création d'un film d'animation avec des élèves de CE2-CM1 de l'école Michelet (Z.E.P de Valence).

¹⁶⁸ *Bulletin Officiel* du 19 juin 2008, p.19.

¹⁶⁹ Rapport de l'IGEN, sus cité.

susceptibles de passer sans difficulté de l'élaboration de cette signification à sa verbalisation. »

Dans cette perspective, devenir spectateur, c'est développer des compétences de lecteur. En effet, l'analyse de l'image se porte du côté de la recherche de sens (approche sémiologique). De plus, le parallèle entre les processus cognitifs mis en jeu dans la lecture de texte et les opérations mises en œuvre dans la lecture d'images permet à l'Éducation à l'image de conforter « la maîtrise des langages, notamment de la langue française, en développant des capacités d'analyse et d'expression¹⁷⁰ ».

Ce chapitre a tout d'abord permis d'identifier le statut de l'image au fil des siècles. Premier outil d'expression des premiers hommes, l'image a été longtemps discréditée par rapport au langage écrit. Elle a été vécue, ressentie comme étant accessible et compréhensible immédiatement par « tous », ce qui, dans un monde inégalitaire, clivé socialement, prend une valeur dépréciative. Ainsi, parfois utilisée comme outil de connaissance, elle l'était essentiellement, pour instruire les « ignorants » qui ne pouvaient pas avoir accès à l'écrit, réservé à des privilégiés.

Par ailleurs, moyen pour capter, frapper l'attention des enfants, l'image a longtemps été pensée dans une fonction récréative permettant d'agrémenter un accès au texte jugé plus difficile car nécessitant un déchiffrement de signes¹⁷¹.

Ces représentations restent dans notre mémoire collective. Si aujourd'hui, l'image n'est plus considérée comme dangereuse, intellectuellement inintéressante, dans l'inconscient collectif, elle n'a, quand même pas, la même valeur que le texte, considéré comme plus « élitiste ».

Or, ces représentations nourrissent le sujet de mon mémoire. En effet, face à ces images fixes et animées, omniprésentes dans l'univers des enfants, jugées comme accessibles facilement, immédiatement compréhensibles, les sujets lecteurs/spectateurs qui

¹⁷⁰ *Bulletin Officiel* n°5 du 3 février 2005.

¹⁷¹ Signes qui sont d'ailleurs des images...

tiennent le livre à bonne distance, n'auront pas d'à priori. Je fais ainsi l'hypothèse qu'ils entreront plus facilement dans la narration et surtout, qu'ils se sentiront davantage « légitimes » pour parler de l'histoire projetée et commenceront à s'investir affectivement dans le film tout en développant des activités de spectature.

Le rôle de l'image identifié par Françoise Demougin est aussi intéressant pour cette recherche. Analysant la relation texte-image, cette chercheuse développe l'idée que l'image agit tout d'abord comme une sorte d'aimant attirant irrésistiblement l'enfant dans la fiction. Elle permet aussi un éclaircissement du texte, en renvoyant à des références que les enfants n'ont pas forcément, et un investissement objectif et subjectif. Concernant la lecture d'images, Françoise Demougin souligne aussi que le plaisir éprouvé par l'enfant à décrypter l'image va se reporter sur le texte. Ce transfert d'attitude (intérêt, plaisir, recherche de sens et activités fictionnalisantes) qui s'opère vers le texte grâce à l'image fixe, me permet d'imaginer des parallèles avec l'image animée. Je peux ainsi postuler que les postures mises en œuvre dans le cadre de la spectature, seront réinvesties en lecture.

De plus, le parallèle effectué entre la lecture littéraire et la lecture filmique du point de vue sémiotique et cognitif, mais aussi par les enjeux de l'Éducation à l'image, permettent de légitimer l'utilisation, en didactique du français, des récits filmiques.

En outre, la notion de spectature définie par Nathalie Lacelle et Gérard Langlade, permet d'identifier les activités fictionnalisantes à l'œuvre chez le lecteur-spectateur en prenant en compte la dimension subjective. Nathalie Lacelle montre que les activités définies par Gérard Langlade pour le texte sont très proches. Ce qui varie, relève essentiellement des niveaux de fréquence et d'intensité (en particulier pour l'activité axiologique et la concrétisation imageante). A noter qu'une activité supplémentaire est à l'œuvre en spectature : la concrétisation textuelle.

Le chapitre 4 permettra d'établir quels dispositifs mettre en place pour donner droit de cité au sujet lecteur-spectateur en classe de CP.

Chapitre 4. Comment donner une place à la voix du sujet lecteur-spectateur en classe de CP ?

Les travaux menés par la psycho-cogniticienne, Jocelyne Giasson, et les chercheurs de la littérature s'intéressant au sujet lecteur comme Annie Rouxel et Patrick Joole, permettent d'aborder cette question de manière concrète en mettant l'accent sur les conditions permettant d'instaurer un climat favorable à la lecture et à l'engagement du sujet lecteur. Une des premières conditions concerne l'enseignant lui-même.

1. Du côté de l'enseignant

1.1. Construire son identité de lecteur

Synthétisant les recherches sur le sujet-lecteur, Anne Vibert rappelle l'importance pour l'enseignant de se connaître comme lecteur pour « mieux comprendre et donc enseigner la lecture littéraire¹⁷² ». S'appuyant sur l'expérience des autobiographies de lecteurs menée par Annie Rouxel, elle affirme que se connaître comme lecteur, c'est « être conscient de ses postures de lecteur, de ce que l'on investit dans la lecture affectivement et intellectuellement ». L'enseignant peut aussi s'interroger sur ses goûts et les lectures proposées en classe. On rejoint ici le rôle de l'effet-maître. Un enseignant qui a plaisir à lire, qui exprime son plaisir, l'intérêt qu'il trouve dans certaines lectures pourra faire passer son enthousiasme et susciter chez les élèves une envie d'éprouver ce plaisir. Ainsi, l'enseignant qui veut faire entrer les élèves dans la lecture littéraire, ne doit-il pas lui-même trouver de l'intérêt à celle-ci ? Comme le résume Anne Vibert, « sans cette confiance dans la littérature, et si on ne trouve pas sens soi-même ou intérêt à la lecture de ces textes, ils ne sont plus qu'un devoir scolaire imposé par l'institution à l'enseignant comme aux élèves, privés de toute force agissante et ne pouvant que susciter l'ennui¹⁷³. »

¹⁷² *Ibid.*, p. 14.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 15.

Ainsi, l'enseignant entrant dans cette démarche, doit s'impliquer comme lecteur avec ses élèves.

C'est aussi ce que préconise Jocelyne Giasson. Pour cette dernière, l'enseignant doit se présenter comme le « modèle de lecteur » qui donnera l'impulsion aux élèves et les fera entrer dans la lecture littéraire. S'adressant aux enseignants, son message est sans équivoque. Elle affirme en effet, qu'« il est essentiel que vous vous intéressiez vous-même à la lecture, que vous démontriez aux élèves la place que la lecture occupe dans votre vie¹⁷⁴. » Misant sur « un enthousiasme contagieux », elle propose aux enseignants qu'ils partagent avec leurs élèves leurs livres préférés, en expliquant ce que la lecture leur a apporté d'un point de vue cognitif ou émotionnel.

Une limite est cependant posée dans le cas du premier degré, où la polyvalence des enseignements demande des professeurs compétents dans la plupart des disciplines et ayant eu des cursus de formation variés. En effet, tous les enseignants ne sont pas de gros lecteurs. Ainsi, Jocelyne Giasson fait référence à plusieurs enquêtes relatives aux habitudes de lecture des enseignants¹⁷⁵. Celles-ci révèlent que si les enseignants ont des attitudes favorables envers la lecture, ils n'accordent dans les faits, que très peu de temps à la lecture dans leur vie quotidienne.

1.2. La posture d'enseignement

Prenant l'exemple de la mise en œuvre du journal de lecture en complément d'une étude publiée par Séverine De Croix¹⁷⁶, Jean-Louis Dufays se « propose de dégager

¹⁷⁴ Jocelyne Giasson, *La lecture de la théorie à la pratique. Outils pour enseigner*, De Boeck, Bruxelles, 2007, p. 42.

¹⁷⁵ Ces enquêtes ont été menées aux USA : Aldo F. Cardarelli, "Teachers undercover : promoting the personal reading of teachers", *The Reading Teacher*, Vol. 45, n° 9, 1992, p. 664-668. / D.E. Howard, "Reading attitudes and preservice teachers", *Reading Improvement*, Vol. 30, n° 3, 1993, p. 176-179. Enquêtes menées en Europe : E. Mainguy, C. Deaudelin, « La lecture et les futurs enseignants du primaire : leurs attitudes et habitudes », dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*. Montréal, Editions Logiques, 1992, p. 323-340.

¹⁷⁶ Séverine De Croix, « Du journal de lecture, écrit de travail personnel, à l'échange autour des textes : quels usages didactiques pour favoriser le développement des lecteurs en difficulté au début du secondaire ? »,

quelques implications du recours au journal de lecteur en tant que dispositif d'apprentissage en classe de français¹⁷⁷ ». Il affirme ainsi que la prise en considération du sujet lecteur transforme la posture de l'enseignant. Abandonnant ses habits de « transmetteur et de vérificateur d'apprentissage¹⁷⁸ » il devient « un dévoluteur¹⁷⁹ ». Dans cette posture, l'enseignant « se met en retrait pour favoriser l'activité autonome des élèves » et un « clinicien » qui détectera dans les écrits, les difficultés des élèves. Le portrait du « clinicien » est complété par S. De Croix. Il se fait aussi « inventeur¹⁸⁰ », « questionneur », régulateur » et « étayeur ». En effet, l'enseignant cherchera à comprendre le cheminement du sujet lecteur, lui proposera un type particulier de questionnement pour le faire évoluer dans ses postures.

1.3. Les gestes professionnels

Jean-Louis Dufays affirme par ailleurs que les « gestes » professionnels mis en évidence par Dominique Bucheton¹⁸¹ sont à l'œuvre dans la mise en place d'un journal de lecture. Tout d'abord, permettre l'expression, l'investissement du sujet lecteur, c'est mettre en place « une atmosphère qui lui est propice ». Le climat de la classe doit en effet être propice à l'instauration du sujet lecteur. Un climat de confiance, de respect de la parole de l'autre doit être institué.

Pour permettre l'expression du sujet lecteur-spectateur, l'enseignant peut s'appuyer sur un outil : le journal subjectif.

dans Sylviane Ahr, Patrick Joole, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n°25, 2013, p.91-107.

¹⁷⁷ Jean-Louis Dufays, « Quelques implications du recours au journal de lecture comme dispositif d'apprentissage », dans Sylviane Ahr, Patrick Joole (dir.), « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n°25, 2013, p.109-113.

¹⁷⁸ *Ibid.* p. 109.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 109.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 110.

¹⁸¹ Dominique Bucheton, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès (Formation), 2009.

2. *Un outil : le journal subjectif de lecteur-spectateur*

2.1. *Les débuts du carnet de lecture à l'école primaire*

Le carnet de lecture a été expérimenté à l'école primaire suite à l'introduction de la littérature dans les programmes de 2002¹⁸². Il se situe alors dans le cadre de l'enseignement de la Littérature tel que définie par Catherine Tauveron. Pour celle-ci, il n'est cependant pas question de lecture subjective. Les élèves peuvent être encouragés à parler de leurs lectures dans des carnets de littérature, mais, son approche vise l'interprétation du texte littéraire qui est « lacunaire constitutivement et stratégiquement¹⁸³ ». Ainsi, des phrases amorces¹⁸⁴ sont proposées aux élèves pour les faire entrer dans une recherche de sens à travers une interprétation permettant de combler les « blancs du texte », dans la perspective d'Umberto Eco. Le texte littéraire devient alors lisible si le lecteur lui donne sa forme complète en faisant des inférences, en comblant les vides. En analysant des carnets de lecteurs de cycle 3, Catherine Tauveron note qu'ils constituent un « révélateur d'une lecture balbutiante¹⁸⁵ ». Elle remarque en effet, chez certains élèves, des traces d'un investissement subjectif, mais aussi des malentendus et des erreurs d'interprétation.

Repris dans les programmes de 2015 sous l'appellation de « cahier ou carnet de lecture » pour le cycle 3, ce dispositif permet, dorénavant, également de noter « ses réactions de lecteurs » pour permettre une « approche sensible de la littérature ».

A partir des travaux sur le sujet lecteur, je vais définir les caractéristiques du journal de lecteur.

¹⁸² Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Hatier, Paris, 2002.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 15.

¹⁸⁴ Phrases amorces du type « j'ai remarqué que... ; j'ai observé... »

¹⁸⁵ Patrick Joole, « De quelques usages du carnet de lecteur/lecture dans le premier degré », dans Sylviane Ahr, Patrick Joole, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n°25, 2013, p.27.

2.2. *Un outil au service de l'expression du sujet lecteur-scripteur*

Sylviane Ahr¹⁸⁶ signale que les recherches les plus récentes autour du journal de lecteur se cristallisent autour de deux équipes de chercheurs. Les travaux sur la lecture subjective et le sujet lecteur sont menés dans l'académie de Toulouse, autour de Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier et dans l'académie de Grenoble, autour de Jean-François Massol.

Une des premières caractéristiques du carnet de lecteur est qu'il permet l'expression de la voix, de l'expression singulière du sujet lecteur. Comme le montre Christine Plu¹⁸⁷, cet aspect permet à certains enseignants d'utiliser le principe du carnet dans différents domaines. Ainsi, Emmanuel Tacito, enseignant en cycle 3, met en œuvre plusieurs types de carnets, dans le cadre de projets différents (danse, littérature, débats philosophiques). Cette utilisation est rendue possible car, la caractéristique essentielle de cet outil, réside dans le fait que sa mise en œuvre est révélatrice d'un regard porté sur l'élève : sa parole a de l'importance. Pour lui, le carnet permet « une production d'écrits sans les contraintes de la rédaction ». Parlant de son expérience de classe, Emmanuel Tacito dit que « tous les élèves écrivent¹⁸⁸ ». Il explique l'engagement des élèves, par le plaisir éprouvé par eux, d'une prise en compte effective de leur parole et de leur pensée.

Ce point est essentiel. Il permet l'investissement du sujet lecteur. Ainsi, comme le signale Jean-François Massol, « dans chaque classe et pour chaque œuvre, on trouve toujours quelques lecteurs réticents, indifférents, déçus, auxquels leurs carnets de lecture peuvent permettre d'assumer leur désintérêt¹⁸⁹ ». Si le désinvestissement peut-être dû à un désintérêt, celui-ci peut aussi être lié à des difficultés. Or, l'usage du carnet semble permettre à des élèves en difficulté d'entrer progressivement dans les histoires et de faire évoluer des postures. En effet, une étude relative au carnet d'un élève de CM2, faible lecteur et « encore plus faible scripteur selon l'enseignante » a permis d'établir qu'il avait

¹⁸⁶ Sylviane Ahr, « De quelques usages du carnet/journal de lecteur/lecture dans le second degré », dans Sylviane Ahr, Patrick Joole, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n°25, 2013, p. 42.

¹⁸⁷ Christine Plu, « Carnet de lecture au cycle 3 : un exemple de pratique et quelques réflexions », dans Sylviane Ahr, Patrick Joole, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n°25, 2013, p. 31.

¹⁸⁸ *Ibid.* p. 32

¹⁸⁹ Jean-François Massol, Caroline Esposito, « Écrire pour lire : le carnet de lecture subjective », *Lire au collège*, n°89, 2011, article consulté à cette adresse : <http://www.educ-rives.fr/LC/AffichageDocument.aspx?idoc=40006>

« osé se lancer dans une production très personnelle où percent des tentatives esthétiques¹⁹⁰ ». Claire Docquet note que cet élève s'est approprié l'outil mais aussi de nouvelles manières d'écrire en passant du rôle de « répétiteur » à celui de « re-créateur de son texte ».

2.3. Quels sont les intérêts du carnet de lecteur ?

Le carnet de lecteur permet tout d'abord aux élèves d'amorcer une appropriation intime de l'œuvre et de porter un regard sur leur lecture. En effet, comme le signale Patrick Demougin, « si enseigner la littérature consiste pour une bonne part à aider le sujet lecteur à se construire, il faut l'aider à construire cette parole intérieure, à jouer et rejouer les moments de sa construction¹⁹¹ ». Permettant « d'enregistrer les réactions les plus personnelles des élèves¹⁹² », le carnet occasionne aussi un retour sur soi.

Constituant un « lieu d'expression libre¹⁹³ » où la subjectivité du lecteur est en partie dévoilée, le carnet de lecteur peut aussi mettre en œuvre des compétences métacognitives. En effet, permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti, de dire leurs goûts et dégoûts, de justifier leurs choix et d'observer leur propre lecture, pose des jalons pour l'acquisition de la métacognition. Or, ces compétences sont primordiales puisqu'elles « différencient le plus nettement les lecteurs experts des lecteurs faibles¹⁹⁴. »

De plus, le carnet constitue pour les sujets lecteurs une trace, une mémoire des œuvres lues. Les élèves se constituent ainsi une culture, mais à partir de leur expérience de lecture et non à travers un simple enregistrement des titres. Ainsi que le présente Sylviane Ahr, cet outil peut prendre la forme d'un « carnet de voyage », entraînant le lecteur dans un « monde nouveau ». Le carnet devient alors « une anthologie non des livres lus, mais des

¹⁹⁰ Claire Doquet, « Restituer, commenter, recréer Carnet de lecture et postures scripturales à l'école élémentaire », dans Sylviane Ahr, Patrick Joole, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diplyque* n°25, 2013, p. 71.

¹⁹¹ Patrick Demougin, « Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture », dans Annie Rouxel, Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 117-127.

¹⁹² Jean-François Massol, Caroline Esposito, « Écrire pour lire : le carnet de lecture subjective », *Lire au collège*, n°89, 2011.

¹⁹³ Patrick Joole cite ici A. Prince, *Ibid.*, p. 18.

¹⁹⁴ S. de Croix et J.-L. Dufays, « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », dans Annie Rouxel, Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p. 153-165, p. 154.

expériences de lecture : il est la mémoire des lectures singulières que chaque élève réalise pour et à l'école ou bien dans l'intimité familiale.¹⁹⁵»

Mémoire de l'activité lectrice, le journal du lecteur permet aussi la créativité. C'est ce qu'Annie Rouxel souligne en citant Wolfgang Iser, quand elle affirme que « le lecteur prend part égale avec l'auteur au travail d'imagination¹⁹⁶. » Elle ajoute que la « lecture impulse également la créativité propre du lecteur¹⁹⁷ ». La subjectivité du sujet lecteur peut s'exprimer dans le journal de lecteur par différents moyens : la production d'écrits, le recours aux dessins, à des collages (arts visuels). Le journal devient un outil mais aussi un révélateur de cette créativité.

Dans le cadre de ce mémoire, deux facettes du journal de lecteur m'intéressent particulièrement. Il est tout d'abord, un moyen pour l'enseignant d'accéder au texte du sujet lecteur, à son investissement affectif, aux éléments pleinement positifs de son rapport aux œuvres comme aux malentendus qu'il entretient avec le texte lu ou à ses errements. Il constitue aussi une trace des activités fictionnalisantes décrites par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle et des postures du lecteur établies par Dominique Bucheton.

Il importe maintenant d'établir les raisons et les conditions permettant aux lectures singulières de se rencontrer.

3. Confronter sa lecture à celle des autres lecteurs

Comme le souligne Anne Vibert, « c'est en pensant la classe comme lieu d'émergence et de confrontations de lectures subjectives qu'on parviendra au consensus

¹⁹⁵ Sylviane Ahr, « De quelques usages du carnet/journal de lecteur/lecture dans le second degré », dans Sylviane Ahr, Patrick Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, Namur : Presses Universitaires de Namur, 2013, p. 49.

¹⁹⁶ Annie Rouxel, « L'avènement du sujet lecteur, Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature », dans Sylviane Ahr, Patrick Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, Namur : Presses Universitaires de Namur, 2013, p. 126.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 126.

qui permet de poser des bases interprétatives et de réfuter des interprétations inacceptables¹⁹⁸ ».

3.1. Faire place aux sujets lecteurs avec les cercles de lecture

Pour Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine, qui sont à l'origine de la notion de « cercle de lecture », ce dispositif peut être défini par tout ce qui « permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées.¹⁹⁹ » Par les cercles de lecture, l'expression singulière des sujets lecteurs, est favorisée. La rencontre avec d'autres lectures permet de découvrir sa subjectivité dans la différence avec l'autre, de prendre une certaine distance avec elle, de rencontrer l'autre en confrontant avec lui ses réactions, impressions et jugements.

En ce qui concerne les modalités, les élèves, disposés en cercle, partagent leurs réactions en s'appuyant sur leur journal de lecteur. Les cercles de lecteurs constituent un outil pour « socialiser » les lectures subjectives et pour construire une « communauté interprétative » au sein de la classe.

3.2. Permettre la construction du ou des sens par les débats interprétatifs

Si l'expression des émotions ou des jugements est favorisée par le journal de lecteur, comment permettre à l'élève de se positionner dans son rapport au sens du texte ? Les débats interprétatifs ont été introduits à l'école élémentaire dans les programmes de 2002²⁰⁰. Cette pratique me semble rejoindre les modèles d'apprentissages élaborés par les constructivistes, pour qui, apprendre c'est chercher à résoudre un problème. Les débats interprétatifs portent sur des points d'incertitude du texte qui peuvent être liés à deux causes. Comme le montre Catherine Tauveron, ils peuvent en effet être programmés par l'auteur dans des textes « résistants » ou être liés à des difficultés de lecture dépendantes du manque d'expertise du jeune lecteur.

¹⁹⁸ *Op. cit.*, p. 25.

¹⁹⁹ Serge Terwagne, Sabine Vanhulle, Annette Lafontaine, *Les cercles de lecture Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, De Boeck, 2002, p. 7.

²⁰⁰ Ces programmes se sont appuyés sur les recherches de Catherine Tauveron.

Lors d'un débat, les confrontations de points de vue et de représentations entre sujets sont l'occasion de conflits sociaux-cognitifs. Les interactions verbales permettent aux participants d'exprimer leur compréhension et de justifier leur interprétation. Dans cette forme d'interaction autour d'une tâche ou d'une question, les oppositions de représentations de la situation, les différences de points de vue ou de centration, les oppositions de réponses contribuent au déclenchement d'un conflit cognitif²⁰¹, interne à chacun de sujets.

Ainsi, dans cette perspective, le conflit sociocognitif est-il une interaction qui implique que les participants s'engagent dans la tâche, dans « une coopération active avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui et recherche, dans la confrontation cognitive, d'un dépassement des différences et des contradictions pour parvenir à une réponse commune »²⁰². La communauté interprétative, représentée par la classe et l'enseignant, « veille alors à éviter les propositions trop fantasmatiques des élèves et à préserver l'élucidation de l'intentionnalité portée par le texte²⁰³ », pour valider le ou les sens.

A la différence des cognitivistes qui se placent dans une perspective seulement rationnelle, Nathalie Lacelle et Gérard Langlade, envisagent dans les activités fictionnalisantes, l'investissement fantasmatique. Si les cognitivistes ne se placent pas du côté du sujet lecteur, les débats interprétatifs peuvent servir de complément aux cercles de lecture (dans des temps différents) pour permettre aux élèves de construire du sens. Cette dimension sociale de l'apprentissage impose que les participants ne règlent pas les désaccords d'un point de vue relationnel, mais qu'ils justifient leurs remarques, en se référant au texte dans le cadre de la littérature ou au film quand le support est audio-visuel.

Offrant une complémentarité au journal subjectif de lecture, le débat permet donc de travailler la compréhension des textes. Il offre la possibilité de faire évoluer les lectures subjectives tout en acceptant la pluralité des interprétations.

²⁰¹ M. GILLY, « Interactions entre pairs et constructions cognitives », dans Perret-Clermont et Nicolet, *Interagir et connaître*, DelVal, 1988, p. 23.

²⁰² *Ibid.* p. 24.

²⁰³ Ahr Sylviane, Joole Patrick, « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collègue. », *Le français aujourd'hui*, 1/2010 (n° 168), p. 69.

URL: www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-69.htm.

Cette première partie, a tout d'abord permis de présenter quelques-uns des principaux fondements actuels des théories de la lecture pour mieux appréhender la notion de sujet lecteur-spectateur et ses implications didactiques. De plus, le point sur les pratiques pédagogiques les plus courantes a suscité une réflexion sur les modalités d'enseignements susceptibles de favoriser l'engagement du sujet lecteur dans une classe où les élèves commencent à acquérir une certaine autonomie en lecture : la classe de CP.

Clef de voûte d'un rapport à l'écrit harmonieux, enthousiasmant, créatif, profitable cognitivement et émotionnellement, l'institution du sujet lecteur en classe repose sur différents piliers : une acculturation provoquée par des enseignants passeurs de livres et par la mise en place d'outils comme le journal de lecteur et des dispositifs socialisants comme les cercles de lecture.

Les liens entretenus entre les récits littéraires et les récits filmiques et le rapport fusionnel entre les enfants et l'image animée, m'incitent à présent à me demander si ces images peuvent constituer un levier supplémentaire à la construction du sujet lecteur. Ainsi, ce mémoire aura t-il pour objet de répondre à cette question : le travail effectué à partir d'un récit écrit et d'un film animé, peut-il permettre aux lecteurs les plus fragiles d'une classe de CP, une implication subjective plus forte dans un récit écrit ? Suivant les recherches sur le sujet lecteur-spectateur, je formule plusieurs hypothèses.

Le récit filmique va permettre aux élèves fragiles qui se mettent en position de retrait face à la lecture d'endosser des postures de sujets spectateurs : la parole serait directement plus « libre » dans la relation au film. Je pense en effet que le rapport habituel au film fait tomber les barrières construites autour du livre dans la formation du sujet lecteur (apprentissage difficile de la lecture). Ainsi, les sujets lecteurs-spectateurs se sentiront davantage « légitimes » pour parler de l'histoire projetée. Ils commenceront à s'investir affectivement dans le film et développeront des activités de spectature.

Les postures de lecteurs-spectateurs développées dans les séances de lecture et dans les séances de spectature peuvent permettre aux lecteurs fragiles de s'investir davantage dans leur rapport au livre. Le transfert d'attitude développé par Françoise Demougin (intérêt, plaisir, recherche de sens et activités fictionnalisantes) qui s'opère sur le texte grâce à l'image fixe, me permet d'imaginer des parallèles avec l'image animée, en postulant que les postures mises en œuvre dans le cadre de la spectature, seront réinvesties en lecture.

Partie 2
Méthodologie

Chapitre 5. Construction de l'expérimentation

Dans ce chapitre, je présenterai les conditions de l'expérimentation, les supports utilisés et les choix didactiques opérés. Ce protocole expérimental permettra d'analyser les effets de l'utilisation d'un récit filmique en classe sur l'implication subjective des sujets lecteurs-spectateurs, à travers les postures de lecture et les activités fictionnalisantes mises en œuvre.

1. *Les profils des deux classes*

L'expérimentation s'est déroulée dans deux classes de CP dans une école élémentaire d'application à Valence.

1.1. *L'école*

L'école est située dans un quartier du péricentre. L'habitat autour de l'école se caractérise par des maisons individuelles, des immeubles et des logements sociaux. Ainsi, l'habitat permet une mixité sociale dans le quartier et au sein de l'école.

157 élèves fréquentent cette école constituée de 7 classes. L'équipe, composée de 5 maîtres-formateurs et de deux professeurs des écoles, est stable, ce qui renforce la cohésion et le travail d'équipe au sein de l'école.

1.2. *Les enseignantes*

Les deux classes de CP-CE1 ont été choisies car elles présentent des profils intéressants pour l'expérimentation de ce mémoire.

Elles sont, tout d'abord, conduites par deux enseignantes expérimentées, toutes deux Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs. Toutes deux se situent dans une approche socioconstructiviste²⁰⁴ de l'apprentissage. Ainsi, les élèves ont l'habitude de travailler ensemble, de coopérer, de débattre et de se questionner. Autant de compétences nécessaires pour pouvoir s'exprimer et se positionner à la suite de la lecture d'un texte littéraire. Cette expérience sera cependant nouvelle pour les deux classes, puisqu'elles n'ont jamais travaillé dans une perspective subjective.

²⁰⁴ Willem Doise, Gabriel Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterÉditions, 1981. Willem Doise et Gabriel Mugny, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin, « U », 1997.

De plus, les enseignantes travaillent conjointement et en étroite collaboration. Elles préparent tout d'abord, ensemble, leur cahier journal. De plus, elles élaborent et construisent les séances ensemble. Par ailleurs, des décloisonnements sont organisés entre ces deux classes en mathématiques et en français. Les élèves vont ainsi, régulièrement, travailler dans l'une des deux classes, avec l'une des deux enseignantes. Ces temps occasionnent un travail de différenciation. Des groupes de besoin sont alors constitués. Les élèves fragiles des deux classes sont, par exemple, regroupés en petit effectif, alors que les élèves plus performants se retrouvent autour d'une même activité qui les emmènera un peu plus loin. Parfois, les « groupes classes » sont reconstitués par niveau (CP et CE1). *In fine*, suivant les besoins et les objectifs que les enseignantes se fixent, les élèves et elles-mêmes sont mobiles.

Par ailleurs, les deux enseignantes accordent une place de choix à la littérature de jeunesse dans leur classe. L'enseignante de la classe 1 a, tout d'abord, consacré son mémoire de C.A.F.I.P.E.M.F.²⁰⁵ à ce sujet²⁰⁶. De plus, les deux classes participent au prix des Incorruptibles. Il s'agit d'un prix de littérature de jeunesse. Chaque année, les élèves de la Petite section de maternelle au lycée, lisent des ouvrages sélectionnés par l'association porteuse du projet²⁰⁷. Les élèves choisissent et votent pour leur livre préféré. Au fur et à mesure des lectures, ils sont amenés à se forger « une opinion personnelle sur les titres en compétition et à argumenter leurs choix²⁰⁸ ». En outre, des lectures offertes sont aussi proposées aux enfants quotidiennement, dans un espace spécifique, aménagé à cet effet autour d'un meuble bibliothèque agrémenté de petits canapés.

En outre, ces deux enseignantes ont activement participé au dispositif « apprenance », projet départemental, mis en place sous l'impulsion de Sylvain Joly²⁰⁹. Ce projet est né d'un constat de l'équipe de circonscription de Valence ville Réseau de Réussite Scolaire : « les formats d'enseignement étaient peu interrogés et peu transformés²¹⁰ ». Ce constat avait des conséquences particulièrement visibles sur les élèves les plus fragiles. On peut noter que ce dispositif d'analyse des pratiques a été lauréat du

²⁰⁵ C.A.F.I.P.E.M.F : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur, Professeur des Écoles, Maître-Formateur.

²⁰⁶ Le titre de ce mémoire est : *Apprendre à comprendre en lecture*.

²⁰⁷ L'association des Incorruptibles (loi 1901) a été créée en 1988 avec la collaboration de Françoise Xenakis, aujourd'hui présidente d'honneur.

²⁰⁸ Présentation du Prix des Incorruptibles sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid60260/le-prix-des-incorruptibles.html>

²⁰⁹ Inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription de Valence ville RRS de 2010 à 2015.

²¹⁰ <http://ia26.pedagogie.ac-grenoble.fr/spip.php?article446>

prix « raccrochage scolaire », en 2015. Pour les enseignantes des classes 1 et 2, ce projet a conforté leur pratique « dans la prise en compte des élèves en difficulté et légitimé la création d’outils permettant des aides appropriées aux besoins de chacun²¹¹. »

Se caractérisant elles-mêmes comme « interchangeables », les profils professionnels de ses deux enseignantes sont intéressants pour mon mémoire car ils atténuent « l’effet maître ». En effet, ces deux enseignantes travaillant conjointement, dans le même esprit, je peux supposer que les réactions des élèves seront activées de manière semblable dans les deux classes. Qu’en-est-il des élèves ?

1.3. Les élèves de la classe 1 et de la classe 2

Les profils des élèves sont aussi très proches. Ils ont tout d’abord, été répartis dans les deux classes, de façon homogène, tant du point de vue scolaire que social. Ainsi, à la rentrée de septembre 2015, les taux d’élèves fragiles, performants et très performants, étaient les mêmes dans les deux classes.

Les classes 1 et 2 regroupent chacune 20 élèves (14 CP / 6 CE1). Le tableau ci-dessous présente les élèves identifiés comme fragiles par l’enseignante de la classe 1. Les difficultés repérées sont liées à l’apprentissage de la lecture, à la compréhension de textes lus et entendus et à la production d’écrits (concevoir et écrire une phrase simple, cohérente).

Elèves présentant des fragilités en français, identifiés par les enseignantes (janvier 2016)				
Elèves Classe Témoin (1)	Compréhension : textes lus par l’élève	Compréhension : textes lus par l’enseignante	Déchiffrage	Production d’écrits
Anil (CP)	x		x	x
Anissa (CP)	x	x	x	x
Eva (CP)	x	x	x	x
Élissa (CE1)	x		Fluidité x	

²¹¹ Entretien du 03.07.2016, Enseignante 1.

Tout d'abord, dans la classe 1, Anil, Anissa et Mélissa qui sont en CP, présentent des difficultés dans l'apprentissage technique de la lecture. L'enseignante observe aussi des problèmes « importants » en compréhension-interprétation chez Anissa et Eva. De plus, une élève des CE1, Élissa, a quelques difficultés pour comprendre des textes lus en autonomie. Cette difficulté est liée à une fluidité en lecture qui n'est pas complètement acquise.

Regardons à présent le tableau présentant les élèves identifiés comme fragiles par l'enseignante de la classe 2.

Elèves présentant des fragilités en français, identifiés par les enseignantes (janvier 2016)				
Elèves Classe expérimentale (2)	Compréhension : texte lu par l'élève	Compréhension : texte lu par l'enseignante	Déchiffrage	Écriture (production d'écrits)
Victoria (CP)	x	x	x	x
Romane (CP)	x	x	x	x
Kendra (CP)	x		x	x
Sarra (CP)	x	x	x	x
Samuel (CE1)	x	x	Fluidité x	x
Marley (CE1)	x		Fluidité x	

En ce qui concerne la classe 2, l'enseignante note des difficultés dans l'apprentissage technique de la lecture chez Victoria, Romane, Sarra et Kendra. Ces difficultés engendrent des problèmes de compréhension dans la lecture de textes courts et en production d'écrits pour tous les élèves nommés. Seule Kendra n'a pas de difficulté en situation d'auditure.

Enfin, en CE1, Marley et Samuel ont des fragilités en lecture (décodage et compréhension).

La situation de Samuel est un peu particulière. En effet, il est aidé par une Auxiliaire de Vie Scolaire²¹² car il a été diagnostiqué comme étant dyspraxique. Ce trouble entraîne chez Samuel, des difficultés pour acquérir les gestes d'écriture. Par ailleurs, des problèmes de violence en maternelle et en CP avaient amené l'équipe enseignante à envisager un placement en I.T.E.P.²¹³. Aujourd'hui, cette perspective n'a plus lieu d'être. L'enseignante souligne aussi que cet élève a de très grandes difficultés pour s'exprimer.

Si ces élèves ont été présentés par les enseignantes, avant le début de la séquence, comme étant plutôt en difficulté en lecture, j'ai préféré prendre appui sur les deux premières séances pour identifier les élèves fragiles (et non sur les évaluations présentes en classe). En effet, le travail sur le sujet lecteur étant différent du travail habituel proposé autour des livres, j'ai préféré identifier les « élèves fragiles » en fonction des critères liés à la formation du sujet lecteur. Si tous les élèves vont participer aux séances et à l'expérimentation, seule l'évolution des lecteurs qui auront été identifiés comme « fragiles » sera observée²¹⁴. Cependant, il pourra être intéressant de croiser les observations sur les élèves fragiles définis par les enseignantes et ceux que j'observerai de mon côté.

Il sera donc important de déterminer à l'issue de ces deux séances, qui sont « les lecteurs fragiles ».

Je pense tout d'abord à des élèves qui se mettent en retrait, même dans les histoires lues par l'enseignante. Ils ne semblent pas produire d'activité fictionnalisante. Ils peuvent avoir deux attitudes pendant la lecture oralisée :

- être passifs : en retrait, ils écoutent alors les autres et répètent ce qu'ils ont entendu s'ils sont questionnés.
- être agités : ils font du bruit, regardent ailleurs, essaient de capter l'attention d'autres élèves.

²¹² L'Auxiliaire de Vie Scolaire intervient aussi dans la classe 1, la moitié de son temps, pour soutenir les élèves en difficulté.

²¹³ Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique

²¹⁴ Le cadre de ce mémoire ne permettant pas une analyse des postures de tous les élèves.

Je pense aussi aux élèves qui construisent l'activité fictionnalisante à partir d'éléments peu signifiants du récit. Leur activité mentale les éloigne complètement du sens du récit créant des difficultés de compréhension.

Les élèves qui restent dans la posture du texte-tâche, décrite par Dominique Bucheton, à l'écrit, mais aussi à l'occasion des cercles de lecture, peuvent aussi entrer dans une troisième catégorie.

2. Les supports utilisés

Il s'agit ici de caractériser le journal du lecteur-spectateur mis en place pour favoriser l'appropriation singulière de chaque sujet lecteur-spectateur, et sa mise en œuvre, avant de présenter les albums et le film choisis pour cette expérimentation.

2.1. Le journal du lecteur-spectateur

- **Sortir du format scolaire**

Dans la première partie, j'ai mentionné que les enfants peuvent avoir du mal à se livrer subjectivement du fait d'une tradition scolaire bien ancrée dans la perspective de l'objectivité.

Pour permettre la meilleure appropriation subjective possible, et pallier à cette difficulté, j'ai proposé aux enseignantes de sortir du format scolaire habituel. J'ai donc confectionné des carnets dans un format carré. J'ai aussi opté pour du papier dessin afin de laisser la possibilité aux élèves de recourir à différentes formes d'expression sans être « arrêtés », « coincés » par des lignes (écrits, dessins, collages, peintures, encres...).

J'ai aussi choisi l'appellation « journal de lecteur » car il me semble que cette terminologie s'éloigne de la sphère scolaire traditionnelle (à la différence du « cahier »). J'ai aussi préféré utiliser le terme de « lecteur », pour que les élèves se positionnent comme des personnes qui éprouvent des réactions face à la lecture d'un texte.

- **Permettre aux enfants de s'approprier l'objet**

De plus, une séance en art visuel a été proposée aux élèves pour leur permettre de s'approprier leur journal. La réalisation de la couverture devait, en effet, permettre une appropriation personnelle de cet outil. Pour cela, les enfants ont pu illustrer leur journal en fonction de leurs goûts, de ce qu'ils aiment faire, de ce qui les touche, de ce qui les concerne. Les médiums utilisés étaient libres et à leur disposition (feutres, crayons de couleurs, encre, pastel).

Quelles ont été les modalités de mise en œuvre du journal du lecteur ?

- **Modalités de mise en œuvre : les consignes et les modalités d'écriture**

Sur le principe, il s'agissait de demander aux élèves de noter leurs émotions, réactions, sentiments, impressions, questionnements, au fur et à mesure de leur lecture. Il était essentiel que les élèves comprennent que ce journal était un « espace de libre expression²¹⁵ ». Mais, se livrer comme sujet peut être déstabilisant pour certains élèves, car cette pratique peut être opposée à leurs habitudes scolaires ou parce qu'ils « ont appris à taire le sujet qui est en eux²¹⁶. »

De plus, « l'absence de consignes précises peut aussi déstabiliser²¹⁷ ». Ainsi, comme l'énoncent Sylviane Ahr et Patrick Joole dans une expérimentation menée conjointement dans des classes de cycle 3 et de 6^e, demander simplement aux élèves de réagir à la lecture d'un texte risque d'être un échec.

Aux questions « qu'as-tu pensé... ? » ou « qu'as-tu ressenti... ? », les élèves ne savent pour la plupart pas quoi répondre, faute de moyens pour y parvenir. Ils se contentent, le plus souvent, d'occuper le temps qui leur est dévolu à la décoration très soignée de la couverture du carnet, à l'illustration de certains épisodes ou au recopiage de certains passages. Cet aspect n'est pas à

²¹⁵ Jean-François Massol, Caroline Esposito, « Écrire pour lire : le carnet de lecture subjective », *Lire au collège*, n°89, 2011.

²¹⁶ Agnès Doucey-Perrin, *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*, Thèse soutenue à l'Université de Grenoble 3 en 2006, p. 263.

²¹⁷ Dominique Bucheton, « Les postures de lecture des élèves au collège », dans Patrick Demougin, Jean-François Massol, *Lecture privée, lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*, coll. « Documents, actes et rapports », CRDP de l'académie de Grenoble, 1999, p. 137-150.

négliger car il manifeste l'intérêt des élèves pour cet outil et un désir d'entrer dans la lecture, mais il est aussi aveu d'impuissance²¹⁸.

Les conditions d'utilisation du journal devaient donc être établies de manière précise avec les élèves, et des consignes devaient leur être proposées. Il s'agissait en effet, au moins au départ, d'accompagner les élèves en leur proposant des questions qui explicitent ce qui est attendu. Celles-ci ont été établies pour permettre l'émergence des activités fictionnalisantes. Il s'agissait alors d'inciter les apprentis-lecteurs à produire des images mentales, à exprimer leur ressenti, à faire des liens avec leur vécu. Il me revenait donc en amont des séances, d'identifier les consignes d'écriture susceptibles de susciter la subjectivité des lecteurs.

Compte tenu de l'âge des enfants et de leur maîtrise balbutiante de l'écrit, on ne peut pas s'attendre à trouver dans leurs journaux, de longues productions écrites. Ainsi, s'agissant d'élèves de CP, les productions écrites ont été encouragées mais ils ont pu aussi, avoir recours à la dictée à l'adulte et à d'autres moyens d'expression, comme le dessin.

A ce propos, une recherche récente permet d'envisager les dessins comme moyen d'expression, au même titre que l'écrit. En effet, dans le cadre d'une recherche action sur le sujet lecteur dans le Val d'Oise, des carnets de lecture d'élèves de cycle 3 ont été analysés par Christine Plu²¹⁹. Elle remarque alors qu'ils comportent de « nombreuses traces iconiques²²⁰ ». L'expérience, menée dans une classe de CM1-CM2, s'est déroulée sur une séquence de cinq séances. Quatre séances ont été réservées à la lecture autonome avec carnet de lecture et une séance à la mutualisation. La tenue d'un carnet libre s'est effectuée sur la lecture de l'album d'Anthony Brown, *Le Tunnel*²²¹. La conclusion établie par Christine Plu me semble fondamentale. Elle souligne en effet que « dans un contexte de réception littéraire, la production de dessins, comme celle du texte, est à regarder avec attention ». Son analyse, comme celle du texte, constitue une source d'informations sur l'appropriation du texte par le sujet lecteur.

²¹⁸ Sylviane Ahr, Patrick Joole, « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège », *Le Français aujourd'hui*, 2010/1, n°168, p. 73.

²¹⁹ Christine PLU, « *Carnet de lecture au cycle 3 : un exemple de pratique et quelques réflexions* », dans Sylviane Ahr, Patrick Joole, dir., « *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* », Namur Belgique), *Diplyque* n°25, 2013, p. 31-39.

²²⁰ *Id.*, p. 35

²²¹ Anthony Brown, *Le Tunnel*, École des loisirs, 1989.

- **Le journal du lecteur : un objet personnel navigant dans un cadre scolaire**

Si le journal de lecteur reçoit les lectures singulières de chaque sujet lecteur, cette activité s'inscrit dans un cadre scolaire. Il a été convenu avec les élèves que seules les enseignantes liraient systématiquement les journaux. Si le sujet lecteur n'avait pas envie de le montrer à un autre élève, rien ne l'y obligeait. Par ailleurs, pour ne pas « dénaturer » le journal par les interventions des enseignantes, les remarques ont été rédigées sur des post-it. Par ce moyen, l'enseignante-lectrice pouvait instaurer un dialogue avec le sujet lecteur en tant que « passeuse de livre », en visant des changements dans les activités fictionnalisantes, et non comme une « correctrice ». Ainsi, le post-it pouvait être enlevé par l'élève si celui-ci n'appréciait pas cette intrusion dans son journal. C'est en suivant les recommandations de Christine Plu, que cette démarche a été pensée. Elle mentionne en effet que la non- « intervention en rouge du professeur », « désinhibe l'écriture ». La production d'écrits doit se situer dans ce qu'elle appelle une « approche décomplexée de l'écrit personnel ²²² » qui permet de passer d'une dimension scolaire à une dimension personnelle.

2.2. Les œuvres

- **Pré-test et post-test dans les classes 1 et 2**

J'ai choisi deux albums différents au début et à la fin de la séquence, pour évaluer les éventuels évolutions des élèves dans leurs postures. Le pré-test s'est déroulé autour de *C'est pour mieux te manger*²²³ de Françoise Rogier et le post-test autour de *La Grande aventure*²²⁴ de Martin Préaud.

Ces albums ont répondu à plusieurs critères. Ils étaient tout d'abord, inconnus des enfants. Ce point était fondamental pour leur permettre d'élaborer des hypothèses,

²²² Christine PLU, « *Carnet de lecture au cycle 3 : un exemple de pratique et quelques réflexions* », p. 31-39, dans Sylviane Ahr, Patrick Joole, dir., « *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* », Namur Belgique), *Diptyque* n°25, 2013, p.33.

²²³ Françoise Rogier, *C'est pour mieux te manger !*, Paris, L'atelier du poisson soluble, 2013.

²²⁴ Martin Préaud, Marie Aimonté, *La Grande aventure*, Paris, L'atelier du poisson soluble, 2007.

d'anticiper la suite de l'histoire, d'être surpris, bref, d'entrer dans des activités fictionnalisantes.

Ils répondaient aussi à des objectifs littéraires et constituaient un levier pour développer l'expression d'un rapport subjectif à la lecture. Il s'agissait en effet de proposer des « textes consistants » selon la dénomination de Danielle Dubois-Marcoïn²²⁵, qui soient « susceptible[s] de faire événement dans la vie des élèves. »²²⁶



Le premier album proposé en pré-test, présentait tout d'abord l'intérêt d'être lié à l'univers de référence des enfants. En effet, un travail autour du *Petit Chaperon rouge* a été réalisé en classe en novembre-décembre 2015. Les enfants ont travaillé sur le conte mais aussi sur des adaptations et des détournements à partir d'albums de littérature de jeunesse²²⁷ mis en réseau. Le titre de l'album, *C'est pour mieux te manger*, et la première phrase de l'album « C'est encore l'histoire du Petit Chaperon rouge », font explicitement appel à cet univers culturel commun à tous les élèves.

Le lecteur peut s'appuyer sur le stéréotype du loup, et ses connaissances intertextuelles du *Petit Chaperon rouge*, pour anticiper le déroulement de cette histoire, et l'appréhender comme une version proche du conte traditionnel. Mais, s'il peut se laisser prendre au jeu de l'auteur, il peut aussi se questionner en découvrant certaines « anomalies », certaines surprises dans les images, comme par exemple, la forme particulière du « Chaperon rouge », représentée telle une ombre évanescence. Ce « Chaperon rouge », vu de dos, tout de rouge vêtu, mais d'un rouge « poilu », est assez inquiétant. Les couleurs (le noir domine) et le traitement des dessins (traits hachurés) créent une ambiance oppressante. Au fil des pages, la tension monte, nourrie par cette fin que l'on connaît... *le loup va la manger...* Le texte, renforce l'idée qu'il s'agit « encore » de la même histoire. Cependant, cette insistance peut interroger les lecteurs. Pourquoi annoncer la fin dans le titre ?

²²⁵ Danielle Dubois-Marcoïn, *Lire la petite sirène*, Paris, INRP, 2008, p. 17.

²²⁶ *Ibid.*, p. 25.

²²⁷ Contes détournés : Geoffroy de Pennart, *Chapeau rond rouge*, L'école des loisirs, Kaléidoscope, 2004; Grégoire Solotareff, *Le Petit Chaperon Vert*, coll. *Mouche*, 1991 ; Mario Ramos, *Le plus malin*, Pastel, 2011.

Et puis, ce loup, guettant comiquement sa proie, au pantalon rouge parsemé de fins traits noirs, pourrait inspirer confiance si ses crocs ne rappelaient pas sa férocité. Ainsi, les élèves pourront réinvestir des connaissances sur le statut des personnages stéréotypés.

Dans cet album, l'image tient une place importante (trois doubles pages sont sans texte). Le texte reprend des expressions phares du conte traditionnel comme :

- « Entre mon enfant. Tire la chevillette et la bobinette cherra. »

Mais aussi, le célèbre dialogue entre le loup et le Chaperon rouge :

- « Oh, mère-grand, que vous avez de grands yeux ! »

- « C'est pour mieux te voir, mon enfant. » Etc.

Les enfants auront plaisir à retrouver cet échange qui participe aussi au développement de la tension dramatique.

L'image sans texte (il y en a quatre dans cet album) donne du rythme au récit et peut laisser libre court aux activités fantasmatiques des lecteurs. Le loup et le « Chaperon rouge » partent chacun de leur côté. Le loup court tout en guettant du coin de l'œil le « Chaperon rouge » qui semble partir tranquillement. Le lecteur peut s'imaginer qu'il va prendre son temps, flâner dans la forêt, prendre le chemin le plus long alors que le loup s'occupera de la grand-mère avant de prendre sa place dans son lit, comme dans le conte traditionnel.

Cependant, le lecteur peut aussi noter qu'il ne s'agit pas tout à fait de la même histoire puisque que trois petits cochons, cachés derrière des arbres, observent, discrètement, le départ du loup et de ce personnage vêtu de rouge. Un panneau de signalisation danger au pourtour noir, signale que cette forêt abrite des jambons... Cet élément laisse présager un avenir difficile pour ces trois personnages.



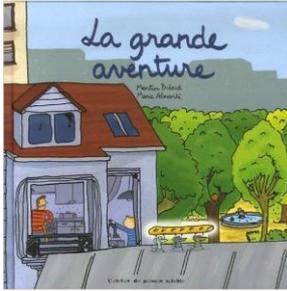
De plus, l'entrée magistrale du « Chaperon rouge » dans la maison, à contre-jour, ombre sans visage, est digne d'un film d'horreur. Cette maison est-elle celle de la grand-mère ? Le trouble peut être accentué chez le lecteur par la présence d'éléments inattendus : le portrait d'un loup, des crochets de boucher, une blouse blanche tachée de sang, des jambons suspendus, une sculpture placée sur une colonne antique faisant référence, je pense, à l'histoire de Remus et Romulus. Même si les enfants ne peuvent pas être clairement identifiés, la colonne et la statue de la louve bienfaitrice qui allaite, me font penser à cette histoire.



Françoise Rogier, *C'est pour mieux te manger !*, L'atelier du poisson soluble, 2012, p. 11-12.

La fin incroyablement époustouflante et joviale peut engager une discussion sur la notion d'intention d'auteur. Alors que l'ombre du loup se jette, crocs en avant, sur le personnage rouge, le lecteur s'aperçoit qu'il s'agit d'un petit loup ! Les élèves peuvent alors, avoir envie et prendre plaisir à comprendre, comment Françoise Rogier les a emmenés à cette surprenante fin. Ils pourront ainsi chercher et déceler les différences avec le conte, en identifiant les indices glissés dans les illustrations.

Si cet album privilégie le « lectant jouant » de Vincent Jouve, le sujet lecteur peut l'investir différemment. On retrouve, par exemple, dans cet album, des thèmes proches du vécu des enfants à travers le jeu « jouer au loup » et la jubilation de jouer à se faire peur.



La grande aventure, album écrit par Martin Préaud et illustré par Marie Almonté, a été proposé en post-test.

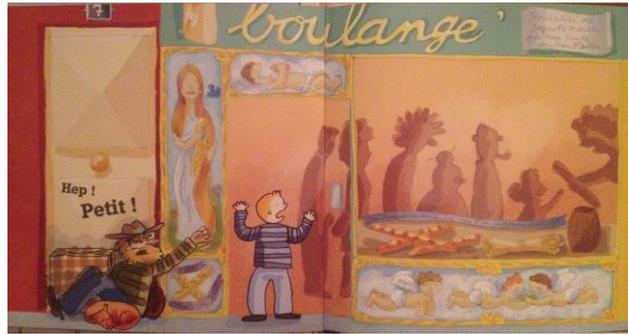
L'heure du dîner est arrivée... Il n'y a plus de pain ! « Encore un coup des souris ²²⁸ » ! Poucet va prendre les choses en main ! Le héros, muni d'un euro, s'apprête à vivre *La grande aventure* : aller jusqu'à la boulangerie pour acheter du pain ! Les dangers de la ville remplacent ceux de la forêt. Un album plein d'humour, dont le dynamisme est rendu possible par l'organisation des images couplées avec le récit et la présence d'interjections dans différentes polices colorées.

Si le personnage de Poucet nous installe a priori dans le monde des contes, cet album, présente, par sa forte relation avec le réel contemporain, l'intérêt d'être proche du vécu des enfants. Dans un autre univers, mais à l'image de l'album du pré-test, les sujets lecteurs-spectateurs peuvent s'identifier au personnage principal qui doit aller, pour la première fois, chercher du pain tout seul. L'envie de grandir, d'impressionner ses amis, les peurs liées à la ville (la circulation, le repérage dans cet espace), la peur de l'inconnu, de l'étranger, mais aussi la fierté d'avoir des responsabilités, le rapport aux autres enfants, sont, autant de sujets pouvant faire écho chez les jeunes sujets lecteurs-spectateurs.

Dans cet album, le texte est plus dense que dans l'album donné pour le pré-test. Les images favorisent la compréhension en illustrant le texte (*rapport de redondance*²²⁹) mais elles sont aussi, pour reprendre les termes de Sophie Van der Linden, dans *un rapport de collaboration*. Observons, par exemple, une double page de l'album, présentée ci-dessous.

²²⁸ Martin Préaud, Marie Almonté, *La grande aventure*, L'atelier du Poisson soluble, 2007, p.1.

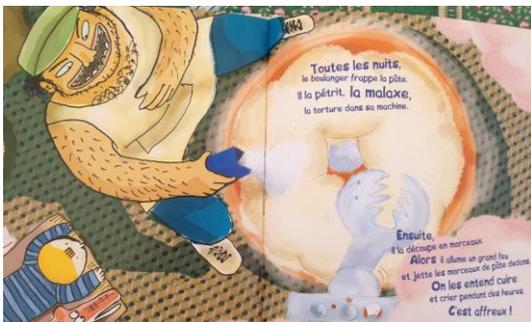
²²⁹ Sophie Van der Linden, *Lire l'album*, L'atelier du Poisson soluble, réed. 2006, p. 120-121.



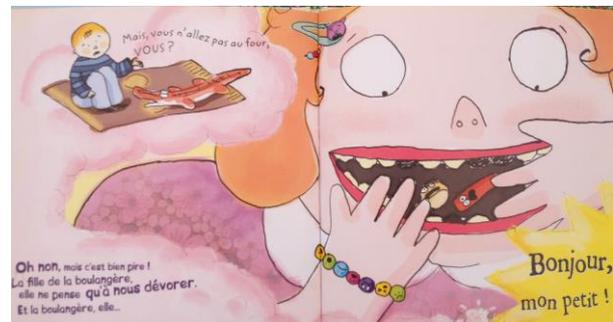
Martin Préaud, Marie Almonté, *La grande aventure*, L'atelier du poisson soluble, 2007, p. 7-8.

On ne peut comprendre qui interpelle Poucet et, où se déroule la scène, sans voir l'image. L'image apporte aussi des informations sur les émotions éprouvées par les personnages. Ainsi, le sens émerge dans les liens unissant le texte et les images.

Les enfants pourront faire des liens avec le conte traditionnel du *Petit Poucet*, avec le prénom du personnage principal, et peut-être reconnaître la figure de l'ogre et de l'ogresse dans les personnages du boulanger et de sa fille. Les illustrations et l'utilisation d'un vocabulaire appartenant au champ lexical de la violence tel que « frappe », « torture », « découpe en morceaux », « cuire », « crier », « dévorer », appellent ces références en lien avec les représentations imagées de ces deux personnages.



Martin Préaud, Marie Almonté, *La grande aventure*, L'atelier du poisson soluble, 2007, p. 17-18.



Martin Préaud, Marie Almonté, *La grande aventure*, L'atelier du poisson soluble, 2007, p. 19-20.

Cet album peut aussi être l'occasion d'une réflexion sur le statut du héros. Quand Poucet rencontre Malika, il lui dit : « Je suis un héros » et répète cette phrase en montant l'escalier qui le mène chez lui. Les sujets lecteurs seront-ils de cet avis ?

La fin de l'histoire est très ouverte. Alors que Poucet, rentre chez lui, il déclare : « Il faut que je vous raconte, vous n'allez pas me croire ! ». Au même moment le lecteur peut observer sur l'image que les bonbons s'échappent du sachet. Alors que Poucet pénètre dans l'appartement, son papa, face à lui, mains sur les hanches, s'exclame : « Et le pain,

POUCET ? ». Les lecteurs peuvent imaginer les réactions du papa qui va voir son fils revenir sans pain. Si Poucet pense qu'il est un héros, quelle sera la réaction de l'adulte ? Et, que penser de ces petits bonbons qui se sauvent ? Un personnage semble en savoir plus : le vagabond assis à l'entrée de la boulangerie.



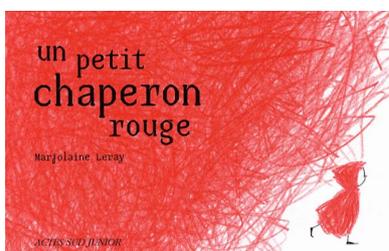
Martin Préaud, Marie Almonté, *La grande aventure*, L'atelier du poisson soluble, 2007, p. 123-24.



Martin Préaud, Marie Almonté, *La grande aventure*, L'atelier du poisson soluble, 2007, p. 31-32.

2.3. Les œuvres des séances d'apprentissage

- **L'album de la classe 1 : Un petit chaperon rouge**



Un petit chaperon rouge a été travaillé dans la classe 1, pendant la phase d'apprentissage (séances 4 à 6). Dans un graphisme spontané, cette histoire revisite le conte du *Petit Chaperon rouge*. Son apparence minuscule est trompeuse. Cette petite fille fait preuve de ruse pour ne pas se faire manger. Un dialogue très amusant entre un Chaperon rouge plutôt malin et un loup trop « naïf... ». Dans cette version, le Chaperon intraitable se débarrasse définitivement de son partenaire canidé.

Le film d'animation de la classe 2 : *T'es où Mère-grand ?*



Le film d'animation *T'es où Mère-grand ?*²³⁰, réalisé par François Chalet a été proposé aux élèves de la classe 2 au cours de la phase d'apprentissage. A l'image de l'album proposé dans la classe 1, cette histoire constitue un détournement du conte du *Petit Chaperon rouge*.

C'est l'heure du goûter. Le Petit Chaperon rouge appelle sa mère-grand car elle n'a pas eu son quatre-heures. Ne la trouvant pas, la petite fille part à sa recherche, accompagnée du loup. Ils vont la chercher dans différents lieux, dévastant tout sur leur passage. La voix-off de la grand-mère les conduit à suivre différentes pistes. Le Petit Chaperon Rouge finit par fouiller l'estomac du loup... rien... C'est le loup qui trouvera la mère-grand dans le ventre du Petit Chaperon Rouge... avant de devenir à son tour, le quatre-heures de la petite fille !

Ce film est une parodie du conte du *Petit Chaperon rouge*. Dans une ambiance rythmée par des répliques à l'emporte-pièce avec un Chaperon rouge s'exprimant en verlan, le spectateur assiste à un renversement des situations, des rôles des personnages et du contexte. A souligner le rôle prépondérant exercé par la musique, composition électronique à base de samples et de nappes analogiques²³¹, en accord avec la tonalité visuelle de cet univers en apesanteur.

Les trois premières œuvres répondent à des objectifs littéraires du même ordre :

- Rencontrer une version différente du conte du *Petit Chaperon rouge*.
- Appréhender le renversement des stéréotypes du loup et du Petit Chaperon rouge.

²³⁰ François Chalet, *T'es où Mère-grand ?*, 2003, Gébeka films, 7mn.

²³¹ Ce terme est employé en musique pour qualifier de longs accords qui peuvent être réalisés avec des synthétiseurs. L'attaque est plutôt lente (le son est long à démarrer). Ce son crée une sorte de fond sonore qu'on appelle « nappe ».

L'ensemble de la séquence doit permettre aux élèves de :

- Construire un rapport personnel à la lecture-spectature.
- Parler des œuvres pour exprimer une émotion, un jugement.

Il s'agit maintenant de présenter les conditions de mise en œuvre de la séquence à partir des choix pédagogiques et didactiques opérés.

3. *Choix didactiques et pédagogiques*

Cette expérimentation étant menée dans une classe de CP, une question s'est rapidement posée : comment permettre aux apprentis-lecteurs un accès individuel au texte pour favoriser l'expression du lecteur empirique ?

3.1. *Lecture de l'album : quel type de lecture ?*

S'appuyant sur le néologisme de « spectature » créé par Martin Lefebvre et repris par Nathalie Lacelle et Gérard Langlade, Agnès-Perrin propose dans sa thèse, le terme d'« auditure », pour qualifier « une lecture qui s'appuie sur l'écoute des textes²³². » Ce néologisme fondé sur un rapprochement entre les activités de lecture et d'audition, permet d'évoquer une situation de lecture par un non-lecteur. Il s'agit de lectures à haute voix, prises en charge par l'enseignant.

Ce dispositif permet ainsi, une écoute-appropriation du texte qui est tout d'abord différente de la lecture puisque le lecteur n'a pas à activer ses compétences de lecture à l'écrit. Le texte reçoit aussi une forme d'interprétation par la voix du lecteur.

Agnès Perrin définit donc « l'activité qui consiste à travailler un texte à partir de son audition par le terme d'*auditure*²³³. » Les élèves sont alors invités par un travail spécifique à comprendre et interpréter les extraits lus. Collectivement, les élèves répondent au questionnement de l'enseignant. Ils analysent le texte lu et les images.

L'objet de ce travail étant d'aider les élèves à investir les postures de sujet lecteur, il passe, entre le pré-test et le post-test, par un enseignement-apprentissage explicite.

²³² Agnès Perrin, *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité du lecteur au cours préparatoire*, Thèse dirigée par Jean-François Massol, Université Stendhal Grenoble 3, 2012, p. 394.

²³³ *Ibid.*, p. 394.

3.2. *Un enseignement explicite et une pratique guidée*

Ainsi, certains aspects de « l'auditure » m'ont intéressée. Tout d'abord, les albums vont être lus intégralement, mais par épisodes, pour permettre un apprentissage des postures de lecture et l'émergence des activités fictionnalisantes. Par ailleurs, j'ai complété ce dispositif par des cercles de lecture occasionnés par ces lectures entre sujets lecteurs (y compris l'enseignant).

Ainsi, l'expérimentation prévoit que l'enseignante de la classe 1 lise un album dans la phase d'apprentissage. Nous nous sommes entendues pour qu'elle se positionne comme lectrice modèle, prêtant sa voix, son corps, pour faire vivre le texte, en l'interprétant déjà à sa manière, donc en partageant son activité fictionnalisante avec les apprentis sujets-lecteurs. Le rythme de la lecture suivra les réactions des lecteurs empiriques qui réagiront et inter-réagiront spontanément.

De même, l'enseignante de la classe 2, interviendra et partagera avec les lecteurs-spectateurs, sa manière d'entrer dans l'œuvre filmique, ses impressions et son activité fictionnalisante. Le film se déroulant dans son automaticité habituelle, les réactions spontanées des élèves seront plus contraintes. Ainsi, les interactions entre eux et avec l'enseignante se dérouleront pendant les pauses occasionnées par « le découpage » pédagogique du film d'animation.

Par ailleurs, au cours de la séquence, les élèves vont avoir la possibilité d'être guidés par des questions écrites au tableau, mais ils pourront aussi, suivre leur propre chemin. Les questions posées devront permettre le développement des activités fictionnalisantes décrites par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle. Par exemple, lors de la découverte du titre *C'est pour mieux te manger*, les élèves recevront un titre écrit avec la même police que celle de l'album et dans les mêmes couleurs. Puis, l'enseignante leur demandera de répondre à quatre questions dans leur journal du lecteur. Par exemple, la première consigne, *Dessine et/ou écris ce que tu vois dans ta tête quand tu entends le titre*, vise le développement de la concrétisation imageante et auditive. De même, au cours de la deuxième séance sur *T'es où Mère-grand ?*, l'activité fantasmatique est visée avec ces deux questions : *A ton avis, que va-t-il se passer ? (tu peux dessiner) ; Si tu étais à la place du PCR, que ferais-tu ? (tu peux dessiner).*

En outre, dans la phase d'apprentissage, les élèves seront dans une pratique guidée par les enseignantes. Celles-ci se mettront en « scène » dans leur propre activité de lectrice empirique. Elles partageront ainsi, avec les enfants, leurs activités lectrices s'appuieront alors sur trois dispositifs : le journal du lecteur-spectateur, les cercles de lecture et des débats interprétatifs.

Quelles seront les modalités d'écriture dans le journal de lecteur-spectateur ?

3.3. Modalités d'écriture dans le journal de lecteur

La présentation du journal et les conditions de son utilisation seront explicitées aux élèves. Le document de Colette Buguet-Mélançon, professeure québécoise en Cégep²³⁴, servira de base pour présenter le journal de lecteur aux enfants. Ainsi, les moments et les conditions d'écriture seront spécifiés. Il a été établi que les enfants écriraient dans leur journal pendant les séances sur la formation du sujet lecteur-spectateur, mais aussi, dans des moments « libres » pendant la classe et quand ils en éprouveraient l'envie ou le besoin. S'ils le désirent, les enfants auront la possibilité d'emporter leur journal à la maison. Pour s'exprimer, ils pourront : écrire seuls, en dictée à l'adulte et réaliser des dessins.

Par ailleurs, le journal sera introduit, dans un premier temps, avec des consignes pour permettre aux élèves de s'approprier ce nouvel outil et leur apprendre à laisser parler leur subjectivité. Les élèves pourront y répondre mais ils seront aussi encouragés à noter leurs propres remarques. Les consignes seront une aide possible mais non un passage obligé.

Enfin, pour compléter la formation de chaque sujet lecteur en l'encourageant à entrer dans différentes postures, je noterai mes observations, parfois mon ressenti en instaurant un cours dialogue écrit avec l'enfant, ou en inscrivant quelques questions. Ces interventions seront notées sur des post-it pour « limiter » le caractère intrusif dans cet objet « personnel », et au contraire pour les penser comme une « sorte » de dialogue par correspondance entre deux lecteurs. Il s'agit bien sûr de se placer dans une optique d'apprentissage.

²³⁴ Document proposé pour le collège dans l'intervention d'Anne Vibert, *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*, novembre 2013, http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Chapitre 6. La séquence

La séquence élaborée pour développer la lecture subjective des élèves et entrevoir si l'utilisation d'un récit filmique pouvait avoir une incidence dans la formation du sujet lecteur dans une classe de CP, sera ici présentée.

1. Présentation de la séquence

La séquence s'est déroulée du 22 janvier au 12 février 2016 à raison de huit séances de 45 minutes dans chaque classe. Les séances ont eu lieu deux fois par semaine et ont suivi le découpage des œuvres. Le découpage a été choisi en fonction des moments « opportuns » dans la narration (moments permettant l'anticipation, la formulation d'hypothèses...).

Le post-test et le pré-test se sont déroulés dans les mêmes conditions.

1.1. Observer l'implication subjective des sujets lecteurs fragiles au début

Pour établir d'éventuels changements dans les postures des élèves fragiles, j'ai proposé une séance menée dans chaque classe de CP. Il s'agissait d'identifier les lecteurs fragiles pour suivre leur évolution dans chacune des classes.

L'objectif de ces deux séances était d'identifier les élèves fragiles. Ceux-ci peuvent appartenir à trois catégories. Tout d'abord, les élèves qui ne semblent pas produire d'activité fictionnalisante. On peut aussi rencontrer des élèves dont l'activité fictionnalisante débridée les éloigne, à leur insu, de la compréhension du récit. Je pense aussi aux élèves qui restent dans la posture du texte-tâche, décrite par Dominique Bucheton. Dans le cadre de cette recherche qui s'intéresse à l'implication des sujets lecteurs-spectateurs, et à l'appropriation subjective des œuvres, je ne m'attacherai pas à la deuxième catégorie qui traite de la compréhension²³⁵. Même si ce point m'intéresse, je ne pourrai le traiter faute de temps. En effet, cet aspect engendre une catégorie supplémentaire dont il faut traiter les données.

²³⁵Le cadre de ce mémoire ne le permet pas, même si cette recherche m'intéresse.

- **Séance 1 : le titre et la couverture**

Lors de la première séance du pré-test, les élèves ont tout d'abord été invités à réfléchir sur le titre de l'histoire, *C'est pour mieux te manger*, sur leur journal de lecteur. Quatre consignes visant la production d'activités fictionnalisantes, ont été proposées :

- *Dessine et/ou écris ce que tu vois dans ta tête quand tu entends le titre.*
- *Que ressens-tu quand tu entends « C'est pour mieux te manger » ?*
- *Penses-tu qu'il y aura des personnages ? Si oui, comment les vois-tu (dessine-les) ?*
- *Ce titre te fait-il penser à des choses de ta vie à toi ?*

Ensuite, les élèves ont travaillé sur la couverture du livre. De nouveau, quatre consignes ont été énoncées :

- *Quelles émotions ressens-tu quand tu regardes le loup et le paysage ?*
- *Dessine le loup comme tu l'imagines.*
- *Que voudrais-tu qu'il se passe dans l'histoire ? (dessine et/ou écrit)*
- *Penses-tu que ce livre va te plaire ? Pourquoi ?*

A l'issue de ce travail personnel, un cercle de lecture a été organisé. Les enfants, se sont alors rassemblés dans l'espace lecture, pour parler de ce qu'ils avaient écrit, de ce qu'ils ressentaient et pensaient de ce titre et de la couverture.

- **Séance 2 : l'histoire**

La lecture de l'album s'est déroulée en deux temps. Après la lecture de l'enseignante, les enfants ont été invités à réfléchir à ce qu'ils avaient ressenti pendant la lecture, dans leurs journaux. Pour les aider, trois consignes ont été données. Après un cercle de lecture, les élèves ont découvert la fin de l'histoire. De nouveau, ils ont écrit dans leurs journaux avant de faire un dernier cercle de lecture.

1.2. Observer l'implication subjective des sujets lecteurs fragiles à la fin

Pour pouvoir comparer les données, un travail similaire à celui qui a été mené pendant les deux premières séances a été proposé à la fin de la séquence.

Tableau comparatif des séances 1-2 et 7-8	
<i>C'est pour mieux te manger !</i>	<i>La grande aventure</i>
Séance 2	Séance 7
<p>1. Le titre : M : <i>Le titre de l'histoire que je vais vous lire est : C'est pour mieux te manger. Je vous demande de réfléchir à ce titre dans votre journal. Pour vous aider, je vais vous poser quatre questions. Vous pourrez répondre avec des mots, des phrases ou en dessinant votre idée. Si vous avez besoin, vous pourrez nous dicter ce que vous voulez écrire.</i></p> <p>1. Le journal du lecteur : - <i>Dessine et/ou écris ce que tu vois dans ta tête quand tu entends le titre.</i> - <i>Que ressens-tu quand tu entends « C'est pour mieux te manger ! » ?</i> - <i>Penses-tu qu'il y aura des personnages ? Si oui, comment les vois-tu (dessine-les) ?</i> - <i>Ce titre te fait-il penser à des choses de ta vie à toi ?</i></p> <p>2. Présentation de la couverture - <i>Quelles émotions ressens-tu quand tu regardes le loup et le paysage ?</i> - <i>Dessine le loup comme que tu l'imagines.</i> - <i>Que voudrais-tu qu'il se passe dans l'histoire ? (dessine et/ou écrit)</i> - <i>Penses-tu que ce livre va te plaire ? Pourquoi ?</i></p> <p>3. Cercle de lecture : les enfants se rassemblent pour parler de ce qu'ils ont écrit, de ce qu'ils ressentent et pensent face au titre et à la couverture.</p>	<p>1. Le titre : M : <i>Hier à la librairie je cherchais un livre pour vous. J'en ai trouvé un. Le titre que j'ai lu sur la tranche m'a attiré : La grande aventure. Je vous demande de réfléchir à ce titre dans votre journal. Pour vous aider, je vais vous poser quatre questions. Vous pourrez répondre avec des mots, des phrases ou en dessinant votre idée. Si vous avez besoin, vous pourrez nous dicter ce que vous voulez écrire.</i></p> <p>1. Le journal du lecteur : - <i>Dessine et/ou écris ce que tu vois dans ta tête quand tu entends le titre.</i> - <i>Que ressens-tu quand tu entends « La grande aventure » ?</i> - <i>Penses-tu qu'il y aura des personnages ? Si oui, comment les vois-tu (dessine-les) ?</i> - <i>Ce titre te fait-il penser à des choses de ta vie à toi ?</i></p> <p>2. Présentation de la couverture - <i>Quelles émotions ressens-tu quand tu regardes la couverture ?</i> - <i>Que voudrais-tu qu'il se passe dans l'histoire ? (dessine et/ou écrit)</i> - <i>Penses-tu que ce livre va te plaire ? Pourquoi ?</i></p> <p>3. Cercle de lecture : les enfants se rassemblent pour parler de ce qu'ils ont écrit, de ce qu'ils ressentent et pensent face au titre et à la couverture.</p>
Séance 3	Séance 8
<p>1. Lecture par l'enseignante (jusqu'à « Oh mère-grand, que vous avez de grandes dents. ») <i>Je vais vous lire le début de l'histoire « C'est pour mieux te manger ! ». Ensuite, je vous demanderai de réfléchir à ce que vous avez ressenti pendant la lecture, dans votre journal. Pour vous aider, je vous poserai trois questions.</i></p> <p>2. Journal du lecteur 10' <i>Rappel : Vous pouvez répondre avec des mots, des phrases ou en dessinant votre idée. Si vous avez besoin, vous pourrez nous dicter ce que vous voulez écrire.</i></p>	<p>1. Lecture par l'enseignante (jusqu'à « Alors qu'est-ce que tu veux mon petit ? Eh bien euh... ») <i>Je vais vous lire le début de l'histoire : La grande aventure. Ensuite, je vous demanderai de réfléchir à ce que vous avez ressenti pendant la lecture, dans votre journal. Pour vous aider, je vous poserai trois questions.</i></p> <p>2. Journal du lecteur 10' M lit la première question. - <i>Dessine Poucet ou d'autres personnages, tels que tu les vois dans ta tête.</i></p>

<p>M lit la première question.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dessine le Petit Chaperon Rouge tel que tu le vois dans ta tête. - Tu entres dans la maison. Que ressens-tu ? Que fais-tu ? - Aimerais-tu être à la place d'un des personnages ? Que ferais-tu ? <p>3. Cercle de lecture Les enfants expriment leurs points de vues sur l'album, ce qu'ils ont compris.</p> <p>4. Lecture de la fin 3'</p> <p>5. Cahier de lecture : même consigne que précédemment. 10' <ul style="list-style-type: none"> - Qu'as-tu ressenti à la fin de l'album ? - Que penses-tu de la fin ? - Comme le personnage, aimes-tu jouer à faire ou te faire peur ? Tu peux dessiner. </p> <p>6. Cercle de lecture 5' <ul style="list-style-type: none"> - Impressions de lecteurs </p>	<ul style="list-style-type: none"> - A ton avis, que va-t-il se passer ? - Aimerais-tu être à la place d'un des personnages ? Lequel ? Que ferais-tu ? <p>3. Cercle de lecture Les enfants expriment leurs points de vue sur l'album, ce qu'ils ont compris.</p> <p>4. Lecture de la fin 3'</p> <p>5. Cahier de lecture : même consigne que précédemment. 10' <ul style="list-style-type: none"> - Qu'as-tu ressenti à la fin de l'album ? - Que penses-tu de la fin ? - Comme le personnage, as-tu déjà vécu une « grande aventure » ? Tu peux dessiner. </p> <p>6. Cercle de lecture 5' <ul style="list-style-type: none"> - Impressions de lecteurs </p>
---	---

Dans mon analyse, je prendrai en compte l'investissement des élèves dans leurs journaux de lecteurs et dans les cercles de lecture en observant les éventuelles évolutions. Il s'agira aussi d'observer si les élèves de la classe 2 s'investissent davantage dans l'appropriation de l'album au cours des séances 7 et 8, par rapport aux élèves de la classe 1.

1.3. Phase d'apprentissage, séances 4 à 6

Le deuxième élément que je souhaite prendre en compte, concerne la réception de l'album *Un petit chaperon rouge*, par les sujets lecteurs fragiles, et de l'œuvre cinématographique, *T'es où Mère-grand ?* par les sujets lecteurs-spectateurs. Si, la phase d'apprentissage est, du point de vue du médium, différente, la mise en œuvre, le questionnement, et le thème littéraire ont des points communs. Il s'agira d'observer les interventions orales et écrites des élèves fragiles, afin d'analyser s'ils entrent dans des activités fictionnalisantes et de quelles manières. Les évolutions éventuelles entre les deux premières séances, seront aussi analysées. Ce recueil de données me permettra de mesurer

de possibles écarts entre l'investissement des élèves fragiles en situation de lecture et en situation de spectature, toute proportion gardée vu le faible échantillon.

2. Les données

2.1. Le recueil des données

Les enseignantes ont accepté d'être filmées pendant les séances. J'ai donc pu transcrire les échanges oraux et observer les postures physiques des enfants. Les interventions orales des sujets lecteurs-spectateurs seront un indicateur de l'implication subjective de ceux-ci. Par ailleurs, chaque élève possédant un journal de lecteur, l'analyse de ceux-ci permettra d'identifier les postures et les activités fictionnalisantes mises en œuvre.

2.2. Le traitement des données

Tout d'abord, les échanges qui auront lieu pendant les cercles de lecture seront retranscrits. Ensuite, les interventions orales et écrites des élèves fragiles seront classées dans un tableau présentant différents types d'activités fictionnalisantes. Enfin, le traitement des données recueillies dans les journaux de lecteurs-spectateurs, et à l'occasion des échanges oraux, se fera sous l'angle d'une analyse « qualitative ». Il s'agira de rendre compte de l'évolution des postures mises en œuvre par les sujets lecteurs-spectateurs entre le pré-test et les séances d'apprentissage, avant de comparer les postures mises en œuvre pendant le pré-test et le post-test.

Partie 3

Analyse des résultats

Chapitre 7. Identification des élèves fragiles

Cherchant à analyser les incidences d'une utilisation des films dans la formation de jeunes sujets lecteurs fragiles, j'ai dû identifier les élèves qui seraient observés. Pour répondre à cet objectif, je me suis appuyée sur les deux dispositifs mis en œuvre au cours de l'expérimentation. Tout d'abord, je présenterai l'analyse des interventions et des comportements des élèves au cours des deux premiers cercles de lecture. Puis, j'analyserai leur implication dans leurs journaux de lecteurs. Il sera aussi intéressant, dans cette partie, de regarder s'il y a concomitance entre les élèves identifiés comme fragiles en lecture par les enseignantes et les élèves se révélant comme tels lors de cette expérimentation.

1. Observation des comportements et des interventions pendant les cercles de lecture

Pour identifier les élèves fragiles, je me suis fondée sur les critères énoncés dans le cadre théorique. J'ai regardé les vidéos des séances et quantifié les types de comportements. Pour chaque comportement observé, j'ai noté le nombre 1. Un nombre supérieur à 1 signifiait que ce comportement était réitéré au cours de la séance. Il ne m'a pas semblé nécessaire d'observer ces comportements en les associant à un temps car il s'agissait d'identifier d'une manière générale, des signes pouvant révéler une attitude distante ou un investissement par intermittence dans les échanges. De plus, j'ai comptabilisé les interventions de l'enseignante visant à « recentrer » l'élève sur l'activité. Il peut s'agir d'une intervention physique et/ou orale.

Ainsi, au cours des deux premières séances, j'ai remarqué des élèves qui se mettaient plus en retrait que les autres. Je me suis alors concentrée sur leurs attitudes pendant les cercles de lecture. Le premier comportement observé est relatif à une certaine passivité.

1.1. Une forme de passivité notable par un retrait physique et des silences

En regardant les vidéos, j'ai pu noter que cette passivité était tout d'abord observable par une attitude corporelle qui se traduit par une mise à l'écart physique de l'élève vis à vis du groupe classe. L'inertie se caractérisait aussi par des moments d'évasion mentale. Dans ces instants, l'élève regardait ailleurs, faisait autre chose, ou essayait de capter l'attention de l'autre. A noter que ces comportements étaient ponctués de moments d'écoute, visibles par des regards vers celui qui parlait, ou des interventions orales.

De plus, j'ai été frappée par les silences qui marquaient les interventions de certains élèves qui, pourtant, avaient demandé la parole.

- Groupe témoin : classe 1

Ainsi, en retenant ces deux critères, j'ai pu identifier dans le groupe témoin, trois élèves (Jules ; Lenny ; Carla) qui étaient dans une attitude de retrait et deux élèves (Jules et Lenny) qui avaient des difficultés pour s'exprimer.

En effet, au cours des deux séances, Lenny était plutôt passif, en retrait physiquement (son regard s'échappait fréquemment) même s'il semblait plutôt à l'écoute. De plus, s'il a pris la parole une fois à la 2^e séance, il est resté silencieux à la 3^e séance. Paraissant peu sûr de lui, il a aussi éprouvé des difficultés quand l'enseignante lui a demandé d'éclaircir l'emploi d'un substitut. Sa difficulté s'est traduite par quatre longs silences.

1M : On va prendre un petit temps pour échanger : qu'est-ce que vous avez envie de dire ce que vous avez écrit, sur ce que vous pensez de l'histoire, de la 1^{ère} de couverture ? Lenny

2Lenny : je pense qu'ils s'cachent tous derrière les arbres

3M : tu penses qu'ils se cachent tous derrière les arbres. Alors c'est qui « ils » ?

4Lenny : ...

5M : tu penses que qui se cache derrière les arbres ?

Lenny : ...

6M : ah non c'est c'que lui pense on peut pas répondre à sa place

7Lenny : ...

8M : tu penses qui a qui qui se cache derrière les arbres ?

9Lenny : ...

10M : chut chut

11Lenny : une petite fille

12M : d'accord toute seule y'a que elle qui se cache?

13Lenny: non y'a un garçon

14M : ah, une petite fille et un garçon et puis... ils sont que tous les deux ou pas ?
15Lenny acquiesce par un signe de tête

En ce qui concerne Jules, s'il a demandé la parole à quatre reprises au cours de la deuxième séance et était impliqué, j'ai pu constater qu'il restait silencieux à une question posée par l'enseignante. Ce silence pouvait témoigner d'une difficulté à s'exprimer ou d'une envie d'exprimer une idée personnelle bloquée par le questionnement de l'enseignante. Ainsi, il commence sa phrase, a envie de participer puisqu'il a demandé la parole, mais, n'y parvient pas.

58M : là moi je reviens à notre première de couverture hein j'vous demande pas de m' raconter le Petit Chaperon rouge parc'que l'histoire j'la connais moi j'vous demande qu'est-ce qui dans la première de couverture dans le titre à quoi ça vous fait penser Jules Eva tu peux t'asseoir Jules
59Jules : ça m'fait penser à mmmmh au...

Après quinze interventions d'autres élèves, Jules revient sur ce qu'il voulait dire et commence à parler, avant d'être coupé par l'enseignante²³⁶.

74Jules : le loup il se déguise en grand-mère et il fait croire que//

Ces deux interventions qui m'ont semblé éprouvantes pour Jules, m'ont amenée à poursuivre mon observation. Or, comme il était absent à la troisième séance, j'ai dû poursuivre cette analyse sur les séances 4 et 5 pour confirmer une certaine fragilité. Les séances suivantes ont en effet, conforté mon impression de départ. Jules est resté très en retrait. Il n'a plus parlé, n'a plus demandé la parole et surtout, il était fortement agité.

Enfin, j'ai intégré Carla (CE1) dans ce petit groupe d'élèves fragiles car elle s'est tenue clairement en retrait tout au long de ces deux séances. Cela s'est traduit par une nonchalance physique, des regards qui s'échappaient, une activité autre avec ses pieds, ses mains et une volonté de capter l'attention de ses voisins. A la séance 2, l'enseignante est intervenue à trois reprises pour recentrer Carla.

- Groupe expérimental : classe 2

Ayant identifié les élèves fragiles de la classe 1, j'ai pu déterminer ceux de la classe 2 en suivant les mêmes critères. Ainsi, quatre élèves (Sarra, Joan, Victoria et Samuel) ont

²³⁶ L'analyse des paroles des protagonistes sera effectuée dans un autre chapitre.

eu des difficultés pour s'exprimer. Dans ce groupe, seul Samuel se tenait, physiquement, clairement en retrait.

Sarra, Joan et Victoria ont eu du mal à approfondir et justifier leurs remarques. Aux relances de l'enseignante, ils restaient silencieux. Comme pour les élèves du groupe 1, ces silences qui occasionnent un certain retrait, peuvent être liés à une incompréhension, à une peur de donner « la mauvaise réponse » ou un manque d'habitude, pour ces élèves, de s'exprimer personnellement. Il ne s'agit pas ici d'un non-engagement dans l'activité puisque ces élèves avaient envie de s'exprimer.

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignante lance une bouée à Victoria en s'appuyant sur l'intervention d'un autre élève. Victoria prend cette idée, mais elle n'a pas réussi à l'exprimer seule.

47Victoria : j'aimerais être le loup

48M : oui, dis-nous en un peu plus

49Victoria : ...

50M : tu voudrais être le loup, pour faire quoi ?

51Victoria : ...

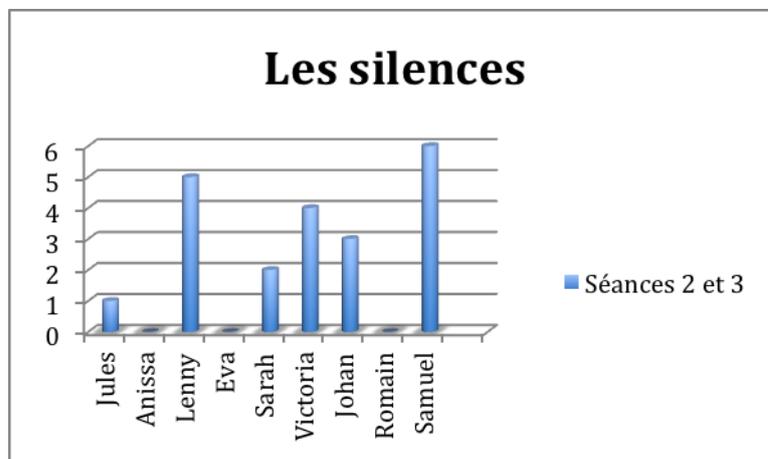
52M : est-ce que c'est pour faire comme Eden ? tu aimes bien manger ou...

53Victoria : oui

54M : c'est comme Eden ?

55Victoria : c'est comme Eden

Frappée par ces silences, j'ai comptabilisé leur nombre au cours des séances 2 et 3. Le graphique ci-dessous les présente. Parmi les neufs élèves qui ont parlé au moins une fois, six ont eu des difficultés à s'exprimer.



En ce qui concerne Samuel, il s'est tenu en retrait durant les deux premières séances. Il est difficile de savoir s'il était à l'écoute. Il s'est tenu à bonne distance du groupe de lecteurs, en se plaçant à l'extérieur du cercle de lecture, en regardant ailleurs et en se tournant fréquemment à l'opposé du groupe vers les fenêtres. De plus, il n'a jamais demandé la parole. Même sollicité par l'enseignante, Samuel ne souhaitait pas parler et était très gêné, comme en témoigne cet extrait de la séance 3. En effet, il reste silencieux, se cache derrière son journal ou regarde ailleurs, malgré les encouragements et les relances de l'enseignante :

- 9M : et bien et Samuel, quand tu as entendu la fin de l'histoire, qu'est-ce que ça t'as fait toi ? chut
10Samuel : ...
11M : qu'est-ce qui s'est passé tu as eu des images heu est-ce que t'as été content ou au contraire, j'sais pas tu pourrais être déçu j'sais pas qu'est-ce qui s'est passé ?
12Samuel : ...
13M : ça m'intéresse de savoir ce que tu as pensé
14Samuel : ...
15M : Samuel...
16Samuel *hausse légèrement les épaules*
17M : L'autre jour tu nous avais dit heu que tu pensais que le loup tu t'appelles tu m'avais dit que le loup en fait heu c'est un gentil loup tu t'r'appelles tu l'as écrit sur ton journal qu'est-ce qu'est-ce t'en penses maintenant
18Samuel *soupire*
19M : tu arrives pas à l'dire
20Samuel *fait non de la tête*
21M : essaye de trouver les mots pour dire parce qu'il se passe des choses chez Samuel après, il faut qu'tu trouves les mots pour le dire Marley ?
22Marley : j'ai ressenti la joie
22M : tu as ressenti de la joie. Pourquoi ? Est-ce que t'as une explication ? Est-ce que tu sais pourquoi d'un seul coup t'étais heureux
24Marley *hausse les épaules*
26M : Tu sais par trop le dire ? toi Meissen ?
27Marley : non

C'est après l'intervention de Marley que Samuel prend la parole en reprenant les mots de son voisin, mais en se cachant derrière son journal du lecteur.

- 28M : et toi Meissen ?
29Meissen : moi
30Samuel : heu moi aussi en fait
31M : ah ah qu'est-ce que tu veux dire
32Samuel : j'ai ressenti de la joie aussi
33M : t'as ressenti de la joie aussi. Ne te cache pas, c'est pas la peine, c'est pas grave hein ?

Cet extrait présente la grande difficulté éprouvée par Samuel pour s'exprimer. Il ne répond pas aux sollicitations de l'enseignante. Malgré tout, il est en communication avec elle par ses gestes corporels. Mais ses soupirs en disent longs sur le malaise qu'il éprouve à ce moment. Cependant, alors que l'enseignante le laisse tranquille, il réussit à reprendre la parole, en utilisant les mots de son voisin. Mais, là encore, s'il semble content d'exprimer cette émotion, il en est très gêné puisqu'il se cache, se retranche derrière son cahier.

1.2. Une agitation plus élevée chez les élèves fragiles

Le troisième critère permettant d'identifier les élèves fragiles, est lié à une agitation, une activité corporelle plus élevée que chez les autres élèves. Elle se traduit par des bruits, des mouvements physiques, des tentatives pour capter l'attention d'autres élèves.

- Groupe témoin : classe 1

Tout d'abord, j'ai pu noter au cours des séances 2 et 3 une forte agitation²³⁷ chez Anissa, Eva et Jules. L'enseignante est intervenue à six reprises pour « recentrer » Anissa et Eva sur l'activité²³⁸. Comme Jules, elles sont toutes les deux très fréquemment en mouvement, jouant avec leurs mains, leurs bouches, leurs vêtements, regardant ailleurs et essayant de capter l'attention de leurs voisins.

- Groupe expérimental : classe 2

A la différence de la classe 1, les élèves de la classe 2 sont plus calmes. Seule Sarra était en mouvement au cours des deux séances, tout en étant cependant à l'écoute par intermittence. Ses gestes, ses balancements corporels et ses regards montrent qu'elle s'éclipse parfois de l'activité. Dans une moindre mesure, j'ai observé que Joan et Romain avaient un peu de mal à rester en place. Leur activité physique s'est essentiellement traduite par des balancements.

En ce qui concerne les cercles de lecture des séances du pré-test, un dernier critère relatif à la posture du texte-tâche définie par Dominique Bucheton m'a permis d'approfondir mon analyse concernant les élèves fragiles.

²³⁷ Par rapport aux autres élèves.

²³⁸ Interventions orales et gestes.

1.3. Des élèves se situant dans la posture du texte-tâche

L'analyse des séances 2 et 3 m'a, en effet, permis d'observer qu'un élève se situait dans la posture dite du *texte-tâche* définie par Dominique Bucheton. Après plusieurs hésitations, Joan évoque « ce qu'il a fait » techniquement sur son journal. Il y a ici un malentendu sur le verbe « faire » employé par l'enseignante, qui attend un discours sur ce que Joan a exprimé dans son journal et non un rappel de l'activité.

M : est-ce qu'il y en a qui ont envie de parler de dire ce qu'ils ont fait ?

4Joan : en fait là...

5M : oui dis-le avec les mots c'est dur avec les mots ?

6Joan : ...

7M : essaye

8Joan : bah en fait tu nous as dit qu'il faut faire faire faut... faut écrire heu on peut écrire, on peut dessiner aussi on peut dessiner un loup un loup si on veut

Un élève le reprend alors, pour éclaircir la situation. Joan se fâche.

9E : il fait comme Noé il raconte pas c'qu'il a fait dans son journal

10Joan : mais si c'est c'que j'ai fait dans mon journal, c'est ça

11M : alors oui qu'est-ce que tu voulais dire Romain ?

A la fin de la séance, il reviendra sur le plaisir qu'il a ressenti à dessiner le loup, restant sur le plaisir de la tâche.

26Joan : j'aime bien quand on dessine un loup

27M : toi ce qui t'a vraiment plu c'est dessiner le loup

L'analyse des échanges entre les enfants pendant les deux premiers cercles de lecture m'a permis d'identifier cinq élèves dans la classe 1 (Jules, Anissa, Lenny, Eva et Carla) et cinq élèves dans la classe 2 (Joan, Romain, Victoria, Sarra et Samuel).

Ayant identifié une certaine distance dans leur implication au cours des cercles de lecture, je me suis demandée si la comparaison avec leurs journaux m'amènerait au même constat.

2. Observation des interventions des élèves dans leurs journaux de lecteurs

J'ai donc observé l'investissement des élèves dans l'élaboration des couvertures de leurs journaux de lecteurs, avant d'analyser les types écrits et les dessins réalisés lors des deux premières séances du pré-test.

2.1. Des couvertures marquant un fort investissement personnel

A la différence des cercles de lecture, l'observation des journaux de tous les élèves me conduit à remarquer qu'ils se sont tous investis dans cette activité écrite. Les élèves se sont engagés avec plaisir, enthousiasme et même bonheur dans l'appropriation de leur journal, comme en témoignent les couvertures.

Dans la classe 2, si Sarra a dessiné ce qu'elle aime²³⁹ sur la première de couverture et si elle a réalisé son autoportrait sur la quatrième de couverture, les quatre autres élèves se sont représentés en train de faire des activités qu'ils aiment bien. Ainsi, Romain s'est dessiné sur le sommet d'une montagne, une planche de snow-board en main. Joan s'est représenté en train de faire des bulles avec un chewing-gum, tandis que Victoria s'est imaginée sur le dos d'un cheval.

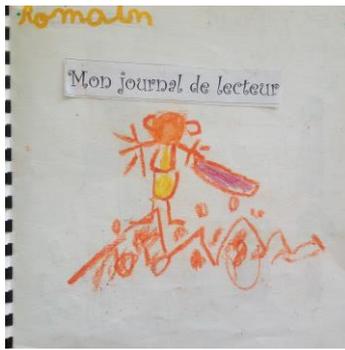


Journal de Sarra, 1^{ère} de couverture.



Journal de Sarra, 4^e de couverture.

²³⁹ Au cours d'un entretien individuel, elle a décrit ce qu'elle avait dessiné « les arcs-en-ciel, sa maison et le chien », ajoutant qu'elle aimait « bien ça ».



Journal de Romain, 1^{ère} de couverture



Journal de Victoria, 1^{ère} de couverture



Journal de Joan, 1^{ère} de couverture



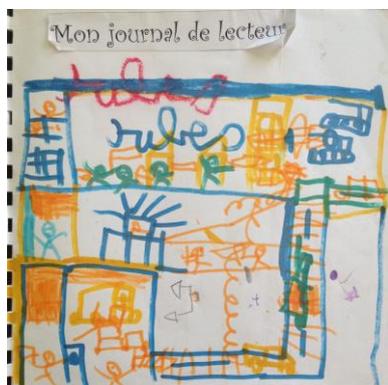
Journal de Joan, 4^e de couverture

Quant à Samuel, il s'est représenté seul sur la première de couverture. Il est grand, souriant et tient un livre dessiné au crayon à papier dans sa main. Je sais que l'apprentissage de la lecture est très difficile pour Samuel. Il s'est tenu en retrait pendant le pré-test quand l'enseignante lisait et durant les échanges entre les élèves, mais il s'est représenté avec un livre ! Je peux en déduire que s'il reste en retrait dans les conditions d'audition, il attache de l'importance aux livres.



Journal de Samuel, 1^{ère} de couverture

Dans la classe 1, des élèves se sont aussi représentés. En effet, Jules a dessiné tout ce qu'il peut faire chez lui, et Lenny s'est dessiné en conducteur de tracteur.



Journal de Jules, 1^{ère} de couverture.



Journal de Lenny, 1^{ère} et 4^e de couverture.

Alors qu'Anissa a choisi de présenter son journal de manière abstraite en jouant et en associant des couleurs avec des formes géométriques, d'autres enfants comme Eva et Carla, ont intégré des photos personnelles²⁴⁰.



Journal d'Anissa, 1^{ère} de couverture

²⁴⁰ Au total, dans la classe, 4 élèves ont collé des photos sur leurs couvertures.



Journal d'Éva, 1^{ère} de couverture



Journal de Carla, 1^{ère} de couverture

Je voudrais m'attarder sur la couverture de Carla, qui contraste avec son attitude pendant les cercles de lecture. Carla a choisi deux photos d'elle avec son chat. Ces deux photos sont complétées par un titre : « Carla et caramèle ». Des petits cœurs sont posés à côté. Assurément, Carla aime beaucoup son chat. Cependant, cette couverture reste, pour un point, un peu énigmatique. En effet, l'élève a écrit son prénom dans une diagonale qui traverse le titre « Mon journal de lecteur » en finissant par deux points d'exclamation roses. J'aurais volontiers aimé en savoir plus sur cette ponctuation, en échangeant avec Carla²⁴¹. Cependant, les deux photos où Carla est représentée avec un large sourire et ces deux points d'exclamation qui complètent son prénom, me font penser qu'elle est ravie d'avoir un journal dont elle sera l'auteure.

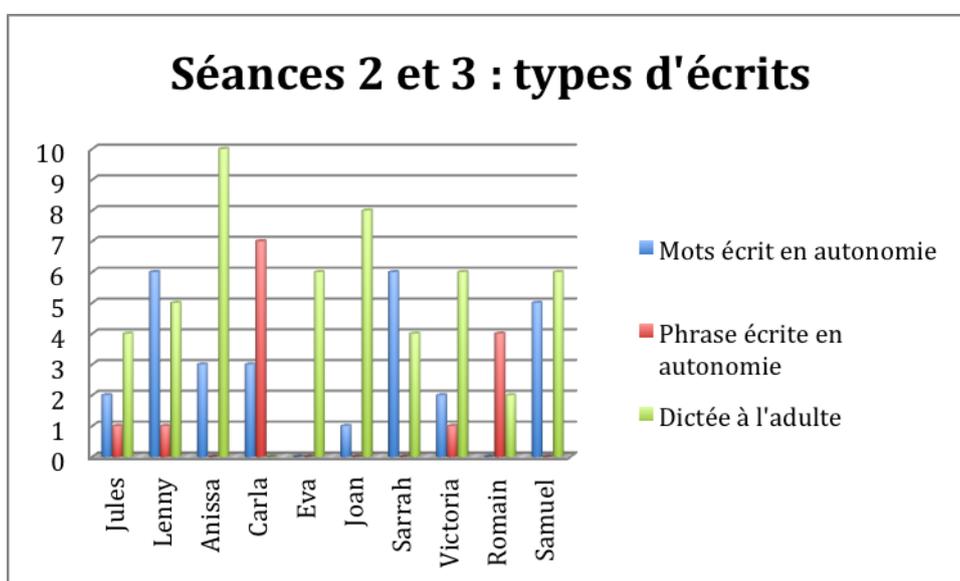
Cette couverture avait pour objectif l'appropriation subjective du journal par les élèves. Ils n'ont éprouvé aucune difficulté pour trouver ce qu'ils allaient représenter, pour parler d'eux, de leurs centres d'intérêts et de ce qu'ils aimaient à travers leurs couvertures. Leur engagement, leur enthousiasme a été très fort. Ainsi, les couvertures ne permettent pas de déceler des fragilités. En effet, l'observation des couvertures des journaux ne laisse apparaître aucune différence entre les élèves de la classe.

²⁴¹ Le temps de ce travail d'analyse n'étant pas le même que celui de la classe, je n'ai pas pu l'interroger à ce sujet.

Par contre, l'analyse des écrits des séances 2 et 3 me permet de noter quelques différences entre les élèves identifiés comme fragiles à l'oral et les autres élèves. Cette différence est, tout d'abord, relative au recours à l'écrit.

2.2. Un fort recours à la dictée à l'adulte

La lecture des journaux de lecteurs m'a permis d'observer que les élèves identifiés comme fragiles pendant les cercles de lecture, ont majoritairement demandé aux enseignantes d'écrire pour eux, en dictée à l'adulte.



Comme le montre ce graphique, seule Carla pour la classe 1 et Romain pour la classe 2 ont été autonomes. Carla, qui est en CE1, n'a pas de difficulté pour écrire ce qu'elle souhaite. Par contre, Romain, qui est en CP, n'a pas les mêmes compétences en lecture-écriture, mais il n'a pas demandé d'aide. Il a écrit de manière autonome en transcrivant les sons. Ses écrits sont en lettres capitales. L'enseignante est venue à plusieurs reprises pour lui demander s'il avait besoin d'aide, mais il a voulu écrire seul, à la différence des autres élèves qui levaient la main et qui ne souhaitaient pas se lancer seuls dans l'écriture.

Ainsi, exception faite de ces deux élèves, les élèves identifiés comme fragiles à l'oral ont appelé les enseignantes quand il s'agissait de transcrire leur pensée. Je pense

qu'il y a deux cas de figure. Tout d'abord, ces élèves qui ont des difficultés à s'exprimer en groupe classe ont trouvé, par le biais de la dictée à l'adulte, une occasion pour partager un moment avec les enseignantes, en relation duelle. Cette raison est valable pour Lenny et Jules (classe 1), qui n'ont pas de difficulté face à l'écrit. Par ailleurs, je note que les élèves identifiés précédemment comme fragiles, ont des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est le cas pour Eva et Anissa dans la classe 1, et pour Joan, Samuel, Victoria et Sarra dans la classe 2. Ne maîtrisant pas l'écrit, et entrant dans une nouvelle pratique, ils se sont appuyés sur les enseignantes.

Deux élèves, Annil et Léon ont aussi fait appel à la maîtresse. Si Léon écrit quelques mots, seul, en capital d'imprimerie, Annil a systématiquement eu recours à la dictée à l'adulte. Un entretien avec l'enseignante m'a appris qu'Annil avait de grosses difficultés pour entrer dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, s'il doit écrire, il appelle l'enseignante.

2.3. Le passage à l'écrit : des fragilités accentuées pour Sarra

Le journal de Sarra révèle une grande difficulté pour organiser sa pensée et construire un discours cohérent. En effet, elle énumère des personnages mais ne semble pas capable d'exprimer quel est leur rôle, ce qu'ils font dans l'histoire qu'elle imagine. Ainsi, quand l'enseignante lui posait la question, elle répétait ce qu'elle venait de dire.

princesse un prince une petite fille un petit garçon le mari la femme et les petits enfants. Ils sont tous ensemble.
une vache avec une fée et sa maman et son papa et sa maison

Enfin, à la question « Penses-tu que ce livre va te plaire ? Pourquoi ? », elle répond :

Oui parce qu'elle est très importante et elle me plaît beaucoup elle est très bien écrite

Je pense qu'elle est ici dans la posture du texte-tâche. Elle répond scolairement à une question. Je pense qu'elle a entendu qu'apprendre à lire était « important » et que, par extension, les livres sont « importants ». Je ne sais pas ce qu'elle entend par « bien écrite ». Trouve-t-elle la couverture jolie, l'illustration belle ? Sarra n'a pas su répondre à ces questions.

L'analyse de l'implication des élèves dans leurs journaux au cours des trois premières séances, montre que tous les élèves se sont fortement investis. Si les élèves fragiles ont davantage eu recours à la dictée à l'adulte, ils s'expriment avec enthousiasme et confiance, ce qui n'est pas le cas dans le cadre des échanges organisés autour des cercles de lecture. Il sera intéressant de voir si leur participation orale évolue à la fin de la séquence, lors du post-test.

3. Informations croisées sur l'identification des élèves fragiles

Le pré-test m'a permis d'identifier dix élèves²⁴² dont le parcours de sujet lecteur va être analysé. Si l'on se réfère au tableau présenté dans le chapitre 5²⁴³, on peut remarquer que Annil, Elissa, Kendra, Romane et Marley, qui avaient été présentés par les enseignantes comme des élèves ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et la compréhension, n'apparaissent pas ici, comme des élèves fragiles. Ils ne m'ont pas paru particulièrement en difficulté dans le cadre des dispositifs proposés pour cette expérimentation. En effet, ils prennent la parole, expriment leur point de vue, sont concentrés et, ils ont été très investis dans leurs journaux de lecteurs. En ce qui concerne Kendra et Romane, leurs absences répétées, ne m'a pas permis d'analyser leurs postures.

Par contre, je me suis intéressée à Carla, Jules, Lenny pour la classe 1, ainsi que Joan et Romain pour la classe 2, du fait de leur retrait, de leurs silences répétés à l'occasion des cercles de lecture. L'analyse de l'évolution de leur posture me paraît intéressante dans le cadre de cette expérimentation sur la formation et l'implication du sujet lecteur.

Je souligne ici que je me suis intéressée jusque-là, à l'implication physique, aux comportements des élèves pour caractériser leur retrait. Je n'ai pas analysé le contenu de leur propos puisque tous les élèves de la classe sont dans une situation fragile étant donné la nouveauté du travail sur la subjectivité.

Le chapitre suivant va me permettre d'analyser l'implication subjective des élèves au début et à la fin de la séquence dans le groupe témoin et dans le groupe expérimental.

²⁴² Pour la classe 1 : Jules, Anissa, Lenny, Eva et Carla. Pour la classe 2 : Joan, Victoria, Sarra, Romain et Samuel.

²⁴³ Cf. pages 71 et 72.

Chapitre 8. Analyse de l'évolution des activités fictionnalisantes à l'œuvre chez les élèves entre la 3^e séance et la 5^e séance.

L'enjeu de ce chapitre est d'analyser les activités fictionnalisantes à l'œuvre chez les élèves fragiles dans les conditions de lecture (groupe 1) et de spectature (groupe 2). Il s'agira alors de vérifier deux hypothèses, à savoir :

- si la parole est plus « libre » dans la relation au film que dans la relation au livre ;
- si le récit filmique permet aux élèves fragiles de s'investir subjectivement et de développer des activités de spectature.

Leur investissement sera analysé à partir de la mise en œuvre des activités fictionnalisantes définies par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle. Pour cela, je comparerai l'activité des sujets-lecteurs du groupe 1 et des sujets-spectateurs du groupe 2 au cours des séances 3, 5 et 6. En effet, c'est au cours de ces séances que les élèves peuvent dialoguer avec l'œuvre (le dialogue est plus restreint dans les séances 2 et 5 puisqu'il ne porte que sur le titre et la couverture).

1. Analyse des activités fictionnalisantes des élèves fragiles du groupe 1, au cours des cercles de lecture

L'analyse quantitative des interventions montre que les élèves fragiles du groupe 2 ont davantage demandé et pris la parole au cours des séances 5 et 6. J'ai en effet dénombré 11 interventions pour le groupe 1 contre 43 pour le groupe 2. Ainsi, du point de vue de la participation, cet aspect quantitatif semble corroborer mon hypothèse de départ, selon laquelle la parole des enfants serait plus libre dans les conditions de spectature.

Observons de plus près les interventions des élèves.

1.1. Une faible participation

Pour commencer, j'observe qu'une élève, Carla, ne s'est pas du tout impliquée dans les échanges oraux. Le travail oral mené autour de la construction du sujet lecteur n'a pas incité Carla à s'exprimer. Elle a continué à se tenir à l'écart des échanges sur l'album.

De plus, l'analyse de la vidéo de la 5^e séance m'a permis d'observer que Lenny est interrogé alors qu'il n'a pas demandé la parole. Si son intervention relève de la *cohérence mimétique*, puisqu'il explique selon lui, pourquoi le Chaperon rouge a donné un bonbon au loup, je pense qu'en fait, il n'avait pas envie de parler, qu'il ne sait pas trop quoi dire et que finalement, il reprend une idée qui avait été développée par Anissa un peu plus tôt. Sa participation est donc limitée. Ainsi, en ce qui concerne ces deux élèves, c'est plutôt l'observation de leurs journaux de lecteurs qui permettra d'analyser leur implication et les éventuelles évolutions de leurs activités fictionnalisantes.

Si Jules n'intervient qu'une seule fois, je note que dans sa remarque relative à la concrétisation imageante, « on dirait un canard qui avale », il laisse davantage parler sa subjectivité par rapport à la troisième séance, où il reprenait simplement les termes de l'histoire.

1.2. Léger développement de la réaction axiologique et de la cohérence mimétique chez Eva et Anissa

En revanche, l'analyse des interventions d'Eva et d'Anissa, fait apparaître un léger élargissement des activités fictionnalisantes. En effet, elles ont développé à la séance 5 une nouvelle activité fictionnalisante, *la réaction axiologique*, en affirmant que le Chaperon rouge se « moquait » du loup. Eva justifie ce point de vue en ayant recours à la cohérence mimétique.

17Anissa : qui s'moque

34Eva : et ben quand je pense quand j'vois l'image quand il s'moque de ses oreilles et ben c'est je crois que en plus elles sont p'tites alors que et ben y dit que elle dit que et ben elles sont grandes ses oreilles

En ce qui concerne Anissa, elle continue de développer sa *cohérence mimétique*, en en s'appuyant sur le texte pour justifier l'action du Chaperon rouge.

49Anissa : bah il a donné un bonbon au loup il avait... il avait pas une bonne haleine et après

51Anissa : il puait d'la bouche et après il lui a donné un bonbon

89Anissa : ben parc'que ah elle savait que c'était heu un bonbon dur et après et après il a d'l'avalé comme ça

97Anissa : ah oui mais elle a dit elle elle a a pas dit mâcher elle a dit avaler

1.3. Développement des propos chez Eva et Anissa, à travers trois activités fictionnalisantes

Par ailleurs, j'observe un léger développement subjectif des propos tenus par Eva entre la 3^e, la 5^e et la 6^e séance. Alors qu'à la 3^e séance, suite à une demande de l'enseignante, Eva s'interroge sur la première phrase du texte « Il était encore une fois un Petit Chaperon rouge », elle entre davantage dans un dialogue entre elle et le texte à la 5^e séance. En effet, elle se place tout d'abord d'elle-même dans *l'activité fantasmatique* en s'imaginant à la place du Petit Chaperon rouge.

71Eva : non non je m'enfuirais

De plus, elle juge l'attitude du Chaperon rouge qui « se moque » (*réaction axiologique*), en sentant le caractère décalé tenu par ses propos au regard de l'image :

34Eva : et ben quand je pense quand j'vois l'image quand il s'moque de ses oreilles et ben c'est je crois que en plus elles sont p'tites alors que et ben y dit que elle dit que et ben elles sont grandes ses oreilles

Enfin, elle justifie son point de vue, en ayant recours à la *cohérence mimétique* :

75Eva : non elle elle a pas peur elle est tranquille elle regarde dans sa bouche et elle se moque de lui

Ainsi, Eva développe davantage son propos, se plaçant aussi dans différentes activités fictionnalisantes.

En ce qui concerne le groupe 1, on peut donc noter une légère augmentation des activités fictionnalisantes chez Eva et chez Anissa. Par contre, je ne note pas de changements dans les interventions de Jules, Lenny et Carla.

Qu'en-est-il du groupe 2 ?

2. Les activités fictionnalisantes dans le groupe 2

2.1. Un net élargissement des activités fictionnalisantes chez tous les élèves

L'observation des échanges fait apparaître un net élargissement des activités fictionnalisantes chez tous les élèves du groupe 2. Au cours des séances 5 et 6, on observe

chez Sarra et Joan, le développement de la *réaction axiologique*, de la *cohérence mimétique* et de l'*impact esthétique*. En ce qui concerne Victoria et Romain, ils ont développé la *réaction axiologique* et la *cohérence mimétique*. Quant à Samuel, il a développé l'*activité fantasmatique* et la *cohérence mimétique*. A noter que Samuel, qui ne demandait pas la parole et éprouvait des difficultés à s'exprimer quand il était interrogé, a demandé la parole à quatre reprises.

2.2. Des activités fictionnalisantes plus riches chez tous les élèves

Par ailleurs, l'analyse des activités fictionnalisantes mises en œuvre chez ces élèves, révèle qu'elles sont davantage développées à partir de la 5^e séance. En effet, en comparant la troisième séance avec la cinquième et la sixième séance, on s'aperçoit que, pour chaque prise de parole, les élèves de ce groupe développent davantage leurs idées.

Observons par exemple l'intervention de Joan à la 3^e séance. Suite à une relance de l'enseignante qui souhaiterait savoir si les enfants aimeraient « être à la place d'un personnage de l'histoire », Joan exprime dans un premier temps qu'il s'imaginerait bien à la place du Petit Chaperon rouge. C'est après deux demandes d'explicitation de la maîtresse qu'il expose finalement, que, « c'est un peu bien » (*réaction axiologique*) parce qu'il « aime bien marcher » (*activité fantasmatique*).

21Joan : le petit chaperon rouge

22M : ah toi tu aimerais être le petit chaperon rouge Joan

23E : c'est une fille hein

24M : chut chut on va écouter Joan dis-nous Joan, qu'est-ce qui te plaît dans ce personnage

25Joan : parc'que c'est un peu bien

26M : c'est bien d'être qu'est-ce qui est bien ?

27Joan : j'aime bien marcher

Or, j'observe une évolution dans son discours lors de la 5^e séance. En effet, Joan se met de lui-même, à la place d'un personnage. De plus, il explique les raisons de son choix, sans intervention de l'enseignante. Il va ainsi de lui-même plus loin dans son propos.

180Joan : je veux dire quelque chose moi si j'étais le loup et ben en fait j'mang'rai pas la grand-mère parce qu'elle était hyper grande et mais si j'étais ami avec le P'tit Chaperon rouge et le P'tit Chaperon rouge il caressait comme j'étais un chien

181M : tu f'rais quoi ? chut haaa t alors tu vois toi si t'étais alors tu as dit si t'étais si t'étais le loup

182Joan : oui

183M : parc'que le loup il est tu fe tu tu f'rais tuuu

184Joan : le P'tit Chaperon rouge y m'ferait des p'tites caresses

L'enseignante peut alors l'emmener un peu plus loin en lui demandant ce qu'il pense du loup.

185M : ah parc'que tu l'as trouvé comment on aaa tu l'as trouvé comment ce loup ?

186Joan : bah gentil

187M : il est mignon il est gentil

Les interventions de Sarra sont aussi plus nombreuses et plus riches entre les séances 3 et 5. Elle intervient deux fois à la 3^e séance pour restituer l'histoire dans l'univers du « Petit Chaperon rouge » et pour exprimer qu'elle aimerait être « à la place de la grand-mère » sans parvenir à dire pourquoi. En revanche, elle s'implique davantage dans ses interventions à la 5^e séance. Elle exprime en effet que ce film la « dérange » car « c'était un p'tit peu le bazar ». Aidée par Joan, qui signale « qu'après il faudra tout ranger », elle précise qu'« ils font tomber tous les choses et après ils vont nettoyer ». Ensuite, elle imagine que la grand-mère est dans le ventre du loup et envisage un moyen amusant pour la faire sortir.

122Sarra : ah elle le chatouille là (rit)

125Sarra : j'voulais je si la grand-mère elle était dans le ventre de le loup mais elle peut prendre un comment on dit un un « çoton » et après elle (fait geste de gratter son palais)

Par la suite, son activité fantasmatique, l'amène à faire un lien entre les trois jongleurs et le loup qu'elle voit dans le film avec l'histoire des *Trois Petits cochons*, avant de faire un parallèle avec un film de « zombie » vu la veille avec son papa.

93Sarra : ben moi je pense que que cette histoire elle pense comme les Trois Petits cochons comme le loup il veut manger avec les trois (elle reproduit les gestes des jongleurs)

200Sarra : parc'que dans le petit cochon on voit le loup

Elle juge aussi le Petit Chaperon rouge en estimant que le spectateur ne pouvait pas le savoir, mais que depuis le début, le Petit Chaperon rouge « mentait », se plaçant alors dans la *cohérence mimétique* et dans la *réaction axiologique*.

24Sarra : bah parce que au début on voyait pas mais c'est parce que elle faisait exprès et que elle voulait enfin elle voulait pas l'dire d'abord

Il en est de même pour Victoria, Romain et Samuel qui développent considérablement *l'activité fantasmatique*, mais aussi *la réaction axiologique* et *la cohérence mimétique*.

Ainsi, l'analyse des propos tenus par les élèves au cours des séances 5 et 6, montre qu'ils ont davantage développé leurs idées par rapport à la troisième séance. Seul Samuel s'exprime de manière succincte. Mais, s'il a besoin des relances de l'enseignante pour développer ses idées, ses progrès sont considérables si l'on se réfère à ses interventions au début de la séquence.

Ainsi, l'observation des activités mises en œuvre par les élèves au cours des cercles de lecture, montre que les élèves du groupe ont davantage développé leurs activités fictionnalisantes. En effet, à partir de la 5^e séance, les activités fictionnalisantes mises en œuvre par les élèves sont plus riches.

Ce fait peut corroborer l'hypothèse de départ, à savoir, que l'utilisation de récit filmique, dans les conditions de cette expérimentation, favorise davantage l'investissement des élèves fragiles et le développement de leurs activités fictionnalisantes.

Mais, cet investissement est aussi lié à l'enseignante de la classe qui est complètement entrée dans le travail mené sur le sujet lecteur et l'expression de sa subjectivité.

Ainsi, l'observation des interventions des enseignantes des classes 1 et 2, montre des différences dans les choix didactiques, à partir de la troisième séance²⁴⁴.

Pour commencer, à la différence de sa collègue de la classe 1, l'enseignante de la classe 2 a commencé par demander aux élèves de parler « entre eux » de ce qu'ils avaient pensé dans leurs journaux de lecteurs.

1M : du coup moi j'ai un p'tit peu pu avec maitresse Nathalie et Irma, on a pu voir un p'tit peu heu c'que vous aviez fait dans votre journal de lecteur, mais entre vous heu vous vous êtes pas dit qu'est-ce que vous aviez fait qu'est-ce que vous avez dit sur votre journal du lecteur toi Meyssen

Puis, pour faire avancer les échanges, elle a repris une question posée dans le journal de lecteur.

13M : heu moi j'aimerais savoir, est-ce que vous auriez aimé être à la place d'un personnage de l'histoire ? »

²⁴⁴ La deuxième séance portant sur la couverture du livre et le titre, la question de la compréhension de l'œuvre ne pouvait pas intervenir.

Les élèves se sont ainsi plus investis personnellement parce qu'ils répondaient à une consigne permettant un investissement personnel. Au contraire, dans la classe 1, les échanges se sont orientés sur la compréhension et l'interprétation de l'histoire.

De plus, au cours des cercles de lecture, l'enseignante s'est souvent placée comme sujet lectrice devant les élèves, mettant en avant sa propre activité fictionnalisante, comme dans cet exemple où elle partage avec les élèves son *activité fantasmatisante*, sa *réaction axiologique* et sa *cohérence mimétique*.

147M : elle a pas peur (*réaction axiologique*) aussi alors même ben j'vais vous racontez y'a eu un moment où moi j'ai eu très peur (*activité fantasmatisante*) pour l'Petit Chaperon rou pour cette petite fille on dit toujours le Chaperon rouge parc'que vous savez quand elle arrive à l'aquarium vous voyez ce moment là ?

150M : bon alors oui c'est c'qui s'est passé mais vous savez le film il ne nous a pas tout d'suite dit y'a un moment on voit pas le loup elle saute dans l'aquarium on voit le P'tit Chap la p'tite fille on voit plus rien on voit juste le loup je sais pas si vous avez vu à un moment il a des gouttes de sueur et moi/ (*cohérence mimétique*)

152M : il a eu peur et moi quand j'ai vu ça j'me suis dit comme ils sont amis j'me suis dit là ça y est morte elle a été dévorée par le (*réaction axiologique et cohérence mimétique*)

154M : là le piranha

156M : vous savez c'que j'ai pensé quand j'ai vu le piranha sortir ben j'me suis dit ça y'est il est elle est elle est dans le ventre du du du piranha et en fait (*activité fantasmatisante et cohérence mimétique*)

161M : et en fait et ben non c'est elle elle l'a jeté c'est elle qui a été plus forte que que que lui (*réaction axiologique*)

La différence entre ces deux groupes étant très marquée à l'oral, je me suis intéressée aux journaux de lecteurs, afin d'observer si les résultats étaient en cohérence.

3. Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 1 dans les journaux de lecteurs

3.1. Développement de la concrétisation imageante : reprise d'éléments iconiques²⁴⁵ chez quatre élèves

L'analyse des journaux de lecteurs montre un élargissement des activités fictionnalisantes chez les élèves du groupe 1, avec le recours à deux nouvelles activités : *la concrétisation imageante*²⁴⁶ (de la 3^e à la 6^e séance) et *la réaction axiologique* (à partir de la 5^e séance). Tous les élèves de ce groupe ont dessiné les personnages de l'histoire : le

²⁴⁵ Expression empruntée à Christine PLU, « *Carnet de lecture au cycle 3 : un exemple de pratique et quelques réflexions* », dans Sylviane Ahr, Patrick Joole, dir., « *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* », Namur Belgique), *Diptyque* n°25, 2013, p. 31-39.

²⁴⁶ Sauf pour Anissa qui a juste dessiné des « smileys ».

loup et le Petit Chaperon rouge. Si Lenny les a intégrés dans un environnement proche de celui de l'album (le Chaperon rouge est sur une table), Jules les a dessinés dans leur univers traditionnel : la forêt. Quant à Eva et Carla, elles les ont dessinés sans les intégrer dans un paysage.

A souligner que, si cette *concrétisation imageante* est présente dans les journaux, elle n'est pas extraordinaire. En effet, pour des enfants qui ont du mal à écrire, dessiner est plus facile, et, cette activité est impossible à l'oral.

L'analyse des journaux de lecteurs, m'amène à observer que Lenny est le seul à mettre en scène ses dessins. Il donne la parole au loup en intégrant dans son dessin le titre de l'album précédent, *C'est pour mieux te manger*, et au Petit Chaperon rouge en reprenant la célèbre formule du conte traditionnel : « que tu as de grandes dents ».

3.2. Développement de la réaction axiologique

En ce qui concerne *la réaction axiologique*, tous les élèves ont émis un avis concernant un personnage à partir de la 5^e séance. Jules reprend les paroles du Chaperon rouge en qualifiant le loup de « naïf », tandis que Lenny, Anissa et Eva jugent l'attitude du Chaperon rouge en estimant « qu'elle se moque du loup ». Quant à Carla, elle trouve que ce Chaperon rouge est « marrante ». Ainsi, alors qu'au cours des cercles de lecture, seules Anissa et Eva se sont exprimées, l'étude des journaux de lecteurs montre que tous les élèves sont entrés dans cette activité.

3.3. L'impact esthétique

L'analyse des journaux montre aussi que *l'impact esthétique* est plus représenté que dans les cercles de lecture, à travers des appréciations sur les œuvres, chez tous les élèves sauf Lenny.

Je remarque tout d'abord, une évolution dans le développement de *l'impact esthétique* chez Jules, Eva et Anissa. En ce qui concerne Jules, il exprime ce qu'il a ressenti à la 5^e séance en écrivant : « rigolon ». Puis, il explique ce qui l'a fait rire en dictée à l'adulte :

J'ai bien aimé quand le Petit Chaperon rouge a regardé dans la gueule du loup.

Au cours des séances 5 et 6, je note qu'Eva analyse davantage ce qui lui a plu dans l'album. Elle exprime ce qu'elle a ressenti (« ça m'a fait rigoler ») et les raisons de cette émotion : le décalage entre les propos du Chaperon rouge et le physique du loup. Elle fait aussi part, à la séance 6, de ce qu'elle a aimé dans cette histoire en s'appropriant les paroles des personnages qu'elle modifie (*activité fantasmatique*).

La fin elle était bien. J'ai bien aimé parce que quand le loup il dit que « C'est vrai que le bonbon il n'est pas empoisonné ? ». Et après le Petit chaperon rouge il dit : « non il n'est pas empoisonné ». Et le loup le mange et il s'étrangle.

Anissa exprime un avis négatif bien affirmé à la 3^e séance, en le justifiant.

C'était nul. J'ai cru que c'était le vrai Chaperon rouge. Juste j'aimais bien quand il se cachait le loup.

Elle continue sur cette lancée à la 6^e séance en évoquant un moment qui lui a plu suivi d'un autre qui lui a déplu.

Anissa : Quand le chaperon rouge il se moquait ça m'a fait rigoler et quand le Petit chaperon rouge a dit naïf.
Quand il s'est étouffé je n'ai pas aimé (...).

Son affirmation écrite et exprimée au cours du cercle de lecture est unique au cours de cette expérimentation. Je pense que cette remarque est assez exceptionnelle pour une élève de CP, classe où le livre est mis sur un piédestal. Elle s'affirme ici fortement comme sujet lectrice ayant des attentes et des goûts bien affirmés.

En revanche, *l'impact esthétique* chez Carla n'a pas évolué entre les séances 3 et 6. Même si elle semble apprécier ces deux albums, comme en témoigne l'accumulation de « très » puis de « trop bien », elle ne précise pas ce qu'elle a aimé et elle n'emploie pas la première personne du singulier.

3.4. Une activité fantasmatique plus ancrée dans l'histoire

L'analyse de l'activité fantasmatique des élèves du groupe 1, montre que, si certains évoquent leurs fantasmes à la séance 3 (Anissa et Jules), ils font, à partir de la 5^e

séance beaucoup moins appel à leur imaginaire, restant davantage dans le sillon de l'histoire.

Si j'observe les remarques de Jules et d'Anissa, je peux remarquer que leur activité fantasmatique trouve, à partir de la 5^e séance, un point d'ancrage plus proche dans l'histoire lue. En effet, comparée à la 3^e séance, leur activité était bien plus éloignée du récit.

Ainsi, à la 3^e séance, Anissa s'échappe un peu de l'histoire lue en imaginant que le Chaperon rouge « fait du vélo pour aller chez la grand-mère ». Elle fait aussi intervenir d'autres personnages sans dire ce qu'ils font dans son histoire.

J'ai inventé que le chat et le chien, c'est un loup

A l'inverse, Anissa reste, à la 6^e séance, dans les pas de l'album. Elle se situe davantage dans l'interprétation (elle ne dessine d'ailleurs plus).

Quand il s'est étouffé je n'ai pas aimé et comme il n'a pas ouvert le papier
Quand le chaperon rouge il se moquait ça m'a fait rigoler et quand le Petit chaperon rouge a dit naïf.

Je constate la même évolution dans le journal de Jules. Alors qu'à la 3^e séance il pense à un chien qui fume, et à « quelqu'un » victime du loup transformé en squelette baignant dans le « sang », Jules développe son activité fantasmatique autour du conte traditionnel à 5^e séance.

3^e séance : le chuin a fumé / squelette c'est quelqu'un qui s'est fait manger par le loup SANG
4^e séance : Le loup va manger le Chaperon rouge. La grand-mère va appeler le chasseur et il va tuer le loup.

Comment expliquer cette évolution ?

Un premier élément de réponse figure peut-être dans la relation entre la naissance du fantasme chez le lecteur et le déroulement de l'histoire. En effet, le fantasme est peut-être plus facile quand on ne sait pas grand-chose d'une histoire. A ce moment, on la voit mieux à sa manière. Une fois que l'intrigue s'est précisée, le recours au fantasme est peut-être moins évident car, alors, on peut être d'accord ou pas avec les chemins pris par l'histoire (*réaction axiologique*).

Cette évolution est peut-être aussi liée aux interventions de l'enseignante. Le temps de l'écriture dans les journaux n'a pas été le même entre les séances 3 et les séances 5 et 6.

En effet, les séances 5 et 6 étant des séances d'apprentissage devant permettre à chaque élève d'approcher différentes activités fictionnalisantes, l'enseignante devait échanger avec eux, en mettant en scène sa propre activité. Suite à ces échanges, les élèves étaient invités à écrire dans leurs journaux, avec l'aide de « consignes » devant permettre l'expression de leur subjectivité. Or, la lecture des échanges et des interventions de l'enseignante montre que celle-ci est allée dans l'analyse du texte et l'interprétation de celui-ci. Elle n'a donc pas favorisé l'expression des activités fantasmatiques de chacun.

Cependant, à travers le développement de la *concrétisation imageante*, de la *réaction axiologique* et de *l'impact esthétique*, l'analyse des journaux de lecteurs du groupe 1 montre une implication subjective chez tous les élèves. Que nous apprend l'analyse des journaux de lecteurs du groupe 2 ?

4. Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 2, dans les journaux de lecteurs

4.1. Développement et fusion de la concrétisation imageante avec l'activité fantasmatique

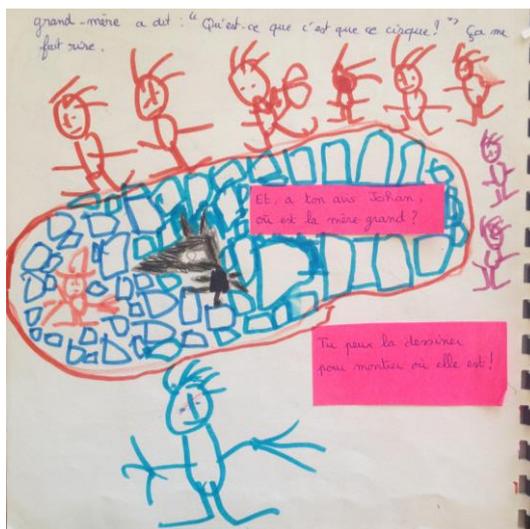
L'analyse des journaux de lecteurs montre une nette évolution dans l'utilisation des dessins. En effet, alors que jusqu'à la 3^e séance, les dessins illustraient leurs propos²⁴⁷, à partir de la 5^e séance, les enfants vont, à travers ceux-ci, raconter des histoires dans lesquelles ils se mettent en scène. J'ai pu savoir que les enfants se dessinaient en m'entretenant avec eux.

Ainsi, à la 5^e séance, Jules dessine le Chaperon rouge et le loup dans un univers étoilé. La scène suivante présente ces deux personnages dans une piscine. Ils se cachent dans l'eau « parce qu'ils ont fait des grosses bêtises ». Autour d'eux, les acrobates sont en colère. Joan, à l'extérieur va « plonger pour les aider ». Joan s'est donc imaginé, en « super-héros », « avec de « grandes mains pour les attraper ²⁴⁸».

²⁴⁷ On peut notamment le voir à travers les dessins des personnages.

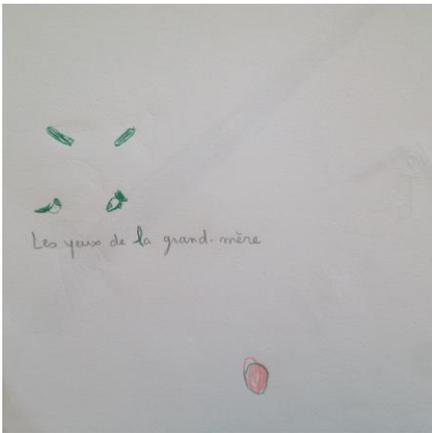
²⁴⁸ Propos tenus par Jules, le 05/02/2016.

La *concrétisation imageante* croise alors la *réaction fantasmatique* puisqu'il invente des éléments.



Journal de Joan, 5^e séance, « la piscine ».

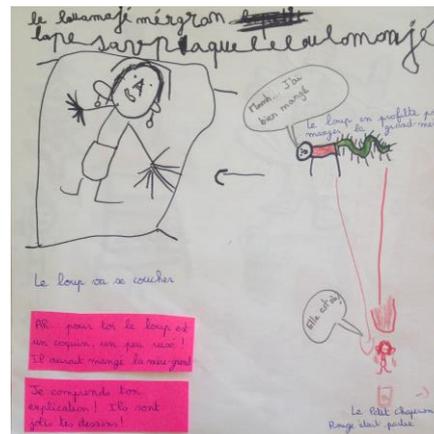
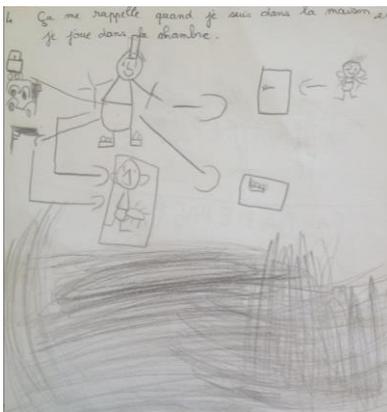
A la 3^e séance, j'ai demandé à Sarra ce qu'elle avait dessiné. Elle m'a répondu « c'est moi » (identification fantasmatique). Elle s'est imaginée dans les habits du Petit Chaperon rouge. Comme elle n'avait pas de bouche, je lui ai dit : « tiens, tu n'as pas mis de bouche ». Elle m'a répondu : « Elle parle pas ». Alors, j'ai continué en lui demandant simplement « pourquoi ? ». Après un petit moment, elle m'a répondu que c'était « difficile ». Par la suite, à la 5^e séance, j'ai observé qu'elle dessinait des petits dessins sur différentes pages vierges de son journal. Je pensais qu'elle avait des difficultés pour « s'organiser » dans son journal, mais pas du tout. En discutant avec elle une nouvelle fois, j'ai compris qu'elle dessinait les yeux de la grand-mère, puis, plus loin sa bouche, et ailleurs ses oreilles parce « qu'on l'entend sans la voir ». Ainsi, elle a fait un parallèle entre les lieux de l'histoire et l'espace de son journal. Ne sachant pas où elle pouvait se trouver, elle a dessiné différents éléments de son corps, en les éparpillant dans son journal. Elle a aussi dessiné le loup et le Chaperon rouge sur des pages différentes, parce que ces personnages « cherchent partout » ! On voit nettement, ici, qu'il est vraiment essentiel d'échanger avec les enfants pour avoir véritablement accès à leurs dessins et à leurs conceptions !



Journal de Sarra, 5^e séance

A la 5^e séance, Victoria s’est dessinée en Petit Chaperon rouge parce qu’elle « n’a pas peur ». Cette petite fille « très timide, qui a de grandes difficultés à s’exprimer²⁴⁹ » s’est imaginée dans la peau d’un Petit Chaperon rouge qui n’a pas la langue dans sa poche et qui brave tous les dangers²⁵⁰.

A travers ses dessins, Romain raconte aussi des histoires. Il lui arrive de se mettre en scène lui-même. Ainsi à la 3^e séance, il se dessine en train de jouer dans sa chambre. A la séance 5, il se met à la place du loup. Après avoir « mangé la grand-mère, je vais me coucher, heu, s’il n’y a pas le chasseur ». Romain raconte son histoire à l’aide de flèches qui vont d’une scène à l’autre. Par ce moyen, il fait interagir les personnages entre eux.



Journal de Romain, 3^e séance

Journal de Romain, 5^e séance

²⁴⁹ Propos de l’enseignante.

²⁵⁰ Pour les psychanalystes, il s’agit d’une « projection ».

De plus, un peu « choqué » par l'attitude de Chaperon rouge et du loup au cirque, Romain rappelle les règles : les spectateurs n'ont « PARDADEPASÉ²⁵¹ ».



Journal de Romain, 5^e séance.

Les dessins de Samuel sont différents. Si ses dessins prennent beaucoup plus de place qu'au début, il ne se représente pas. Il a plutôt dessiné des moments et des personnages qui lui ont plu. Il a ainsi dessiné « les sumos », le cirque, le désert et la « grosse grand-mère ».

Les dessins des enfants sont dans ce groupe très révélateurs d'une activité fictionnalisante riche. Les enfants du premier groupe ne se sont pas investis de la même manière alors que les consignes étaient les mêmes. Ils n'ont pas évoqué cette envie au cours des cercles de lecture qui ont précédé l'écriture dans le journal. Les élèves du groupe 2 se sont-ils sentis plus proches des personnages animés, favorisant leur envie de se mettre en scène à leur côté ? Une recherche sur l'ensemble des élèves combinée à un travail sur l'adaptation d'une œuvre littéraire au cinéma, pourrait peut-être aller en ce sens.

²⁵¹ « pas le droit de passer »

4.2. Une activité fantasmatique riche

L'analyse des journaux de lecteurs des élèves du groupe 2, révèle aussi une activité fantasmatique riche. Mis à part Samuel, les élèves fragiles du groupe 2 reconstruisent l'histoire, en développant davantage leurs propos (par rapport à la 3^e séance).

Tout d'abord, Victoria s'imagine en Chaperon rouge qui « n'a pas peur », tout en mentionnant que la peur l'amène à se cacher dans « des petits trous ». Son activité fantasmatique la conduit aussi à un retour sur sa première compréhension de l'histoire et l'expression de son ressenti.

J'ai cru que c'était le loup qui avait mangé la grand-mère. J'ai été surprise. C'est la première fois

En ce qui concerne Joan, il semble différencier sa compréhension de l'histoire, comme le montre cette phrase à l'affirmative, « Le loup et le Petit chaperon rouge sont amis. », et son *activité fantasmatique*, puisqu'avant d'exposer son scénario de l'histoire, il annonce : « j'ai imaginé que (...) ».

J'ai aimé et j'ai imaginé que le loup il était tout doux et que le Petit chaperon rouge il disait au loup : « il faut jamais manger la grand-mère sinon je te mettrai un coup dans le ventre et je la sauverai la grosse grand-mère ».

Par ailleurs, je note une riche activité fantasmatique chez Romain dès la 3^e séance. De manière plus accentuée que chez les autres enfants, c'est à travers ses dessins que Romain (re)scénarise le récit en fonction de ses désirs. A la cinquième séance (comme à la troisième), il se dessine dans la peau du loup qui prend aussi les traits d'une « chenille piquante ». Par le biais de ses dessins, il fait parler et agir les (ses) personnages. Il exprime, par ce médium, sa vision de l'histoire.

Le cheminement de Sarra est plus complexe à comprendre. Si un entretien avec elle m'a permis de saisir pourquoi elle dessinait différentes parties du corps de la grand-mère, mais aussi du Chaperon rouge et du loup sur différentes pages de son journal, la phrase dictée à l'adulte reste un peu énigmatique.

Peut-être que la grand-mère et le Petit chaperon rouge, ils vont finir par un cœur. Ils vont prendre un cœur et ils vont le tenir dans leur ventre pour que l'histoire soit finie.

Elle souhaite certainement que l'histoire se termine bien.

En revanche, j'observe que Samuel a une *activité fantasmatique* plus mesurée. Il reste en effet, plus proche du film, en se demandant « où est la grand-mère » et en formulant une hypothèse : « elle est peut-être dans le ventre du loup ». Il entre cependant, un peu dans *l'activité fantasmatique*, dans la mesure où il reprend des moments qui l'ont marqué comme, par exemple, la course-poursuite avec l'oiseau. Il imagine aussi que les personnages « courent » alors qu'ils sont en voiture. De plus, il affirme ses goûts (« J'adore le cirque. C'est trop rigolo ») et voit des « sumos » alors qu'il s'agit plutôt de jongleurs.

J'ai préféré les sumos et le Petit chaperon rouge.

En ce qui concerne cette activité, la littérature et le cinéma utilisant les mêmes codes du récit, l'un et l'autre génèrent des fantasmes chez le lecteur et le spectateur. Or, j'ai observé que *l'activité fantasmatique* mise en œuvre chez les élèves du groupe 2 était plus riche que celle des élèves du groupe 1. Je pense que cet état est en partie lié aux interventions de l'enseignante du groupe 1 qui a eu plus de difficultés à entrer dans une lecture subjective, à la différence de l'enseignante du groupe 2. En effet, au cours des échanges, cette dernière, a été à l'écoute des élèves, les encourageant dans leurs interventions, leur demandant des précisions. Elle s'est aussi présentée comme sujet lectrice, exprimant, par exemple ce qu'elle avait ressenti à certains moments, ou ce que certains passages lui rappelaient.

4.3. Développement de l'impact esthétique

Pour finir, l'analyse des remarques des élèves dans leurs journaux de lecteurs montre que trois élèves ont développé l'impact esthétique²⁵². Si Victoria avait déjà émis et justifié son avis à la troisième séance, Samuel et Jules ne l'avaient pas fait. Or, à la sixième séance, ils s'expriment en expliquant pourquoi ils ont aimé cette histoire. Si Samuel a été

²⁵² Romain et Sarra ne se sont pas exprimés à ce sujet.

« choqué » par l'attitude du Petit Chaperon rouge (*réaction axiologique*), il a « bien aimé » cette histoire « parce que le Petit Chaperon rouge mange la grand-mère et le loup ». C'est aussi ce qu'a apprécié Victoria, qui a été « surprise » par la fin, même si ça lui a fait « peur ». Quant à Joan, il a été sensible aux paroles du Petit Chaperon rouge, qui l'ont fait « rire ».

J'ai bien aimé quand le Petit Chaperon rouge a dit « le zosieau » et quand le loup a tout renversé dans le magasin et que la grand-mère a dit : « qu'est-ce que c'est que ce cirque ». Ça m'a fait rire.

Ainsi, en ce qui concerne le développement de *l'impact esthétique*, je ne note pas de différence entre les deux groupes.

Ainsi, l'analyse de la participation des élèves fragiles au cours des cercles de lecture et dans leurs journaux de lecture, corrobore en partie mes deux hypothèses de départ. Les enfants qui ont travaillé sur le film se sont davantage investis quantitativement et qualitativement.

Cependant, si les enfants sont allés plus loin dans la mise en œuvre de leurs activités fictionnalisantes, je reste mesurée dans mon appréciation du fait de l'impact chez les enfants de « l'effet-maître ». En effet, l'enseignante du groupe 2 est plus entrée dans mon protocole expérimental que l'enseignante du groupe 1, qui, à l'occasion des cercles de lecture, n'a pas mis sa subjectivité en scène et n'a pas favorisé celle des élèves.

Après m'être intéressée aux activités fictionnalisantes des élèves, développées dans les conditions de spectature, je vais analyser dans le chapitre 9 l'évolution de ces mêmes activités entre le pré-test et le post-test.

Chapitre 9. Analyse comparative de l'évolution des activités fictionnalisantes mises en œuvre au cours du pré-test et du post-test.

Il s'agit pour moi, dans cette étape, d'observer si les postures développées dans les séances de spectature peuvent permettre aux lecteurs fragiles de s'investir davantage dans leur rapport au livre. Je pourrai ainsi, répondre à cette hypothèse, à savoir :

- si les postures mises en œuvre en spectature sont réinvesties en lecture.

Pour analyser et comparer l'évolution des activités fictionnalisantes des élèves du groupe témoin (classe 1) et du groupe expérimental (classe 2), je m'appuierai sur la deuxième séance du pré-test et la deuxième séance du post-test (moment où les élèves peuvent dialoguer avec l'œuvre).

Comme pour le chapitre 8, leur investissement sera analysé à partir de la mise en œuvre des activités fictionnalisantes définies par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle. Je pourrai ainsi observer s'il y a continuité, développement ou rupture avec les activités mises en œuvre dans les conditions de spectature.

1. Analyse de l'évolution des activités fictionnalisantes des élèves fragiles du groupe 1, au cours des cercles de lecture

1.1. Un désinvestissement des élèves du groupe témoin

Alors qu'à l'issue de la 5^e séance j'ai noté une plus « faible participation » des élèves du groupe 1 par rapport aux élèves du groupe 2, l'analyse des interventions des élèves du groupe 1 au cours de la 8^e séance, montre un grand désinvestissement à l'oral. En effet, au cours de cette séance, seuls deux élèves sont intervenus.

Je peux tout d'abord observer²⁵³ qu'Anissa intervient à la séance 8, à l'occasion d'un débat autour de la chute des bonbons. Alors que des élèves affirment que les bonbons

²⁵³ Cf. Annexes, tableau récapitulatif des interventions des élèves : activités fictionnalisantes, groupe 1, cercle de lecteurs.

se sont « échappés », d'autres soutiennent que les bonbons sont « tombés ». Anissa intervient alors, à plusieurs reprises, pour affirmer qu'ils ont été « écrasés » (*activité fantasmatique*).

2Anissa : ben si il les a écrasés

10Anissa : oui ben c'est écrasé quand même

13Anissa : mais si il les a écrasés

Par une dernière intervention, elle justifie son point de vue en se plaçant dans la *cohérence mimétique*. Elle s'appuie alors, sur sa propre logique (intervention n°16), avant de justifier ce point de vue en interprétant l'image (intervention n° 26)

16Anissa : oui mais y savent pas eux heu creuser un trou quand même

26Anissa : ben si on voit là ils sont écrasés

Le débat se poursuit avec Lenny qui affirme que Poucet est passé à côté de ses bonbons (*activité fantasmatique*).

21M : Lenny Lenny qu'est-ce que tu voulais dire toi ?

22Lenny : il est passé à côté des bonbons

La très faible participation des élèves du groupe témoin, révèle donc un fort désinvestissement.

Avant de comparer ces résultats avec leur implication subjective dans les journaux de lecteurs, je me suis intéressée aux interventions de l'enseignante. Je me suis en effet demandée si le constat établi à l'issue de la troisième séance, à savoir, une orientation vers la compréhension et l'interprétation de l'œuvre, était le même à la huitième séance.

1.2. Une participation équivalente au début de la séquence pour le groupe classe

L'analyse de l'ensemble des interventions de la huitième séance, montre que les élèves de la classe ont pris en charge les échanges. En effet, l'enseignante donnait la parole aux élèves qui levaient la main et elle demandait des éclaircissements. A la différence du groupe témoin, les élèves de la classe ont mis en œuvre des activités fictionnalisantes, en parlant de ce qu'ils avaient écrit dans leurs journaux de lecteurs. Certains ont émis des avis sur l'œuvre (*impact esthétique*), d'autres ont anticipé la suite de l'histoire (*activité fantasmatique et/ou cohérence mimétique*) ou ont fait des parallèles avec un vécu

personnel (*activité fantasmatique*). Ainsi, ces échanges auraient pu permettre aux élèves fragiles de réinvestir des postures développées jusque-là. Il est difficile d'expliquer ce désinvestissement complet pour deux élèves²⁵⁴ (Joan et Eva) à l'oral. Il peut être lié au fait que la phase d'apprentissage ne leur a pas permis d'appriivoiser cette nouvelle manière de lire²⁵⁵.

Quelle a été l'implication subjective des élèves du groupe 2 ?

2. Analyse de l'évolution des activités fictionnalisantes des élèves fragiles du groupe 2, au cours des cercles de lecture

L'analyse de l'ensemble des interventions entre tous les élèves montre que, comme pour la classe 1, les élèves de la classe 2 ont pris en main les échanges. L'enseignante a donné la parole aux élèves qui voulaient parler, elle a répété ce qui était dit ou demandé des précisions. D'eux-mêmes, les élèves se sont impliqués subjectivement mettant en œuvre des activités fictionnalisantes. Ainsi, ils se sont mis à la place de personnages, ils ont émis des avis sur l'œuvre et ont effectué des parallèles avec leur vie.

Mais, à la différence du groupe témoin, les élèves du groupe expérimental se sont énormément investis.

2.1. Développement de l'activité fantasmatique

- **Les élèves se mettent à la place des personnages**

Tout d'abord, au cours de la 8^e séance, tous les élèves du groupe se sont imaginés à la place d'un personnage de l'histoire. Ainsi, certains, comme Victoria, Joan et Romain se sont mis à la place de Poucet, en imaginant qu'ils sauvaient les « petits bonbons ».

66Victoria : moi je prendrais les bonbons j'les mettrais dans ma poche j'achèterais le pain et après une fois avec le pain je prendrais un p'tit sac et après je mettrais les bonbons dedans

²⁵⁴ Je ne compte pas Carla car elle n'est jamais intervenue à l'oral au cours de la séquence.

²⁵⁵ Dans le chapitre 8, j'ai évoqué le fait que l'enseignante était restée dans une lecture visant la compréhension et l'interprétation.

51Joan : heu oui j'voulais dire que moi moi moi si j'étais dans le livre et ben moi je s'rais le p'tit bonbon et je s'rais super fort et j'me laisserais pas faire

62Romain : en fait moi j'les laisserais pas tomber j'les mettrais dans ma poche et après j'a j'achèterais le pain et après quand j'les mets dans ma poche et après j'les mets dans ma chambre et après j'les cache

Samuel lui s'est imaginé en petite souris pour pouvoir « voler le pain », parce qu'il « aime le pain ».

68Samuel : moi c'est les p'tites souris

71Samuel : pour voler le pain parce que j'aime le pain

Quand à Sarra, si elle commence par expliquer ce qu'elle aurait fait si elle avait été à la place des bonbons, elle se voit finalement à la place de la fille de la boulangère, dévorant ces mêmes bonbons.

42Sarra : peut-être qu'ils ont heu qu'ils ont heu qu'ils sont sortis pour pas être mangés parce que heu moi si heu j'aurais été eux j'srais partie

44Sarra : pour pas être mangée

48Sarra: la petite fille pour manger les bonbons

- **Activité fantasmagique en lien avec un goût personnel pour Samuel**

Seul Samuel a fait un parallèle avec sa vie en mentionnant qu'il aime « manger du pain ».

L'analyse de *l'activité fantasmagique* du post-test, comparée au pré-test, montre un fort investissement des élèves du groupe 2 dans cette activité. Elle a, en effet, été bien plus développée et plus riche. Tout d'abord, à la différence du pré-test²⁵⁶, ils se sont tous imaginés à la place de certains personnages, en justifiant leurs choix. De plus, trois élèves²⁵⁷ ont développé leur scénario, « comme s'ils y étaient », sans avoir besoin des relances de l'enseignante. Ainsi, leur investissement, dans l'élaboration de scénarii dans lesquels ils se mettent en scène, contraste avec leurs remarques du pré-test, qui n'étaient pas développées.

²⁵⁶ A la séance 3, Samuel ne s'est pas imaginé à la place d'un personnage.

²⁵⁷ Romain, Joan, Victoria

2.2. Développement de la cohérence mimétique pour quatre élèves

L'observation des interventions des élèves entre ces deux moments de la séquence me permet aussi de constater qu'ils ont développé une nouvelle activité fictionnalisante : la *cohérence mimétique*. Alors que Joan, suggère que le trou a peut-être été fait par le petit garçon, Samuel complète cette idée en la justifiant :

11Joan : ben non peut-être c'est le p'tit garçon
20Samuel : parc'qu'il a heu a cru que son papa il allait manger les bonbons

Pour Sarra et Victoria les bonbons ont « fait un trou ». A cette occasion, Victoria émet un avis sur ce qui constitue, pour elle, une invraisemblance dans le récit : « ça s'peut pas les bonbons qui font un trou » (*impact esthétique*).

36Victoria : les bonbons ils ont fait un trou
42Sarra : peut-être qu'ils ont heu qu'ils ont heu qu'ils sont sortis pour pas être mangé

Seul Romain ne se prononce pas sur les conditions de « l'évasion » des bonbons.

2.3. Développement de l'impact esthétique pour Victoria

Seule Victoria émet un avis sur l'œuvre. J'observe qu'elle le justifie, ce qui n'était pas le cas au cours des séances 2 et 3.

35M : et est-ce qu'il y a des enfants qui ont aimé la fin ?
36Victoria : moi j'ai bien aimé parce que la fin vu que les bonbons ils ont fait un trou ben ça s'peut pas les bonbons qui font un trou
37M : et alors cette phrase pourquoi elle te fait/
38Victoria : elle est rigolote

Ainsi, les progrès des élèves du groupe 2 dans la mise en œuvre et dans le développement de leurs activités fictionnalisantes, pourraient aller dans le sens de mon hypothèse de départ.

Que nous apprend l'analyse des journaux de lecteurs ?

3. Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 1 dans les journaux de lecteurs

3.1. Un désinvestissement chez Carla et Lenny

L'observation des journaux de Carla et Lenny montre qu'ils se sont beaucoup moins investis à la huitième séance dans leurs journaux.

Tout d'abord, Carla ne fait qu'une seule remarque au cours de la 8^e séance. Son *activité fantasmatique* l'amène à penser et à écrire : « Que les bonbons son écraser. »

Ensuite, je remarque que, s'ils s'étaient investis dans la *concrétisation imageante* à la 3^e séance, ils la désertent tous les deux, à la 8^e séance.

Lenny va cependant s'investir un petit peu plus que Carla en mettant en œuvre deux activités fictionnalisantes. Il fait tout d'abord part de son envie d'être à la place d'un personnage (*activité fantasmatique*), avant d'exprimer l'idée que ce sont les bonbons qui ont troué le sac (*cohérence mimétique*).

Gémrétralapasdu petit (J'aimerais être à la place du petit)

Celesac sétroué eceléBonBon (C'est le sac s'est troué et c'est les bonbons)

Je note que Lenny a «fait « l'effort » d'écrire lui-même montrant par là un investissement. Il tenait à noter ses deux remarques.

Si Carla et Lenny se sont moins investis dans les activités fictionnalisantes, les trois autres élèves du groupe témoin ont développé certaines activités.

3.2. Développement de la concrétisation imageante chez trois élèves : reprise d'éléments iconiques et fusion avec l'activité fantasmatique

A l'image de la séance 3, la *concrétisation imageante* de Jules est très riche. J'observe qu'à la 8^e séance, il développe son imaginaire en s'appuyant sur l'histoire et sur ses propres appréhensions pour élaborer son dessin. Il représente ainsi un plan de la ville avec la maison de Poucet, la boulangerie, la route, les dangers de la circulation et, Poucet « perdu » au milieu de cette vie urbaine. Ici, la *concrétisation imageante* laisse aussi émerger son *activité fantasmatique*.

En ce qui concerne Anissa, elle a aussi développé sa *concrétisation imageante* en se représentant, ce qui est une première dans son journal, en mariée. Elle a aussi dessiné un passage qui lui a plu : le moment où Poucet « rétrécit » pour parler avec les bonbons.

Pour finir, Eva s'est investie dans la *concrétisation imageante*, comme en témoigne les trois dessins élaborés à la huitième séance dans son journal. Une nouvelle fois, cette activité est aussi un moyen d'exprimer une riche *activité fantasmatique*. Ainsi, elle commence par imaginer « le boulanger, la fille du boulanger et la boulangère » qui se tiennent par la main. La fille du boulanger a des bonbons dans son ventre. A droite, on peut voir la machine du boulanger.



Journal d'Éva, 8^e séance, la famille du boulanger.



Journal d'Éva, 8^e séance, les bonbons et la table.

Puis, reprenant l'image de l'album, Eva dessine les bonbons qui sourient dans le sac, avant de présenter l'intérieur de la maison de Poucet : la table est mise, il est attendu pour manger.

3.3. L'activité fantasmatique : développement de scénarii liés à l'histoire chez Anissa, Jules et Eva

L'analyse des journaux de lecteurs montre aussi le développement de l'investissement d'Anissa, de Jules et d'Eva dans leur *activité fantasmatique*.

Le grand changement se situe tout d'abord, au niveau de l'élaboration et du développement de leurs scénarii. Si j'observe l'activité de Jules, je vois qu'il crée un scénario pour anticiper la suite de l'histoire.

Jules : L'ogre il va faire cuire Poucet. La boulangère elle va dire : « Bravo chéri ». Il va être coupé en mille morceaux. Il va faire une pâte, mettre des saucisses et après du saumon et de la viande.

Par ailleurs, reprenant le récit, Anissa note que les bonbons appellent au secours. Elle (re)scénarise alors le récit, en imaginant un moment de la vie du boulanger et de la boulangère.

les bonbons crient à l'aide

Après le petit enfant entend et après le boulanger dit de ne pas manger les petits bonbons et après le boulanger a mis des trucs qui piquent et la boulangère a mangé des trucs qui piquent et elle est allée boire un verre d'eau. Après la boulangère a maigri, le boulanger aussi a maigri et après ils se sont mariés.

Après avoir dicté ce scénario à l'adulte, Anissa va poursuivre seule. Elle écrit ainsi qu'elle aimerait être à la place de la boulangère » et, que, dans ces conditions, elle pourrait se « marier ».

jveantr la boulanjer manr é jemesumarié (« je veux être la boulangère et je me suis mariée »)

Pour finir, elle imagine la suite de l'histoire en envisageant que Poucet s'excusera auprès « de ses parents parce qu'il n'a pas ramené le pain²⁵⁸ ».

LE PETIPOUSON OU SOUPARDOM (Le petit Poucet demande son pardon)

L'analyse du journal d'Eva montre aussi qu'elle s'est fortement investie dans son *activité fantasmatique*. Elle développe cette activité en s'appuyant sur sa *concrétisation imageante*, puis, elle anticipe la fin de l'histoire en fantasmant une fin funeste pour le héros de l'histoire. Elle donne alors un rôle de premier plan pour les personnages secondaires (le boulanger et « la petite fille ») qui semblent l'avoir marquée. Elle fait aussi intervenir « le papa » de Poucet.

Je pense que le Petit Poucet va être mis dans la machine. La fille va dire : « Bravo Papa ». Le papa il va dire : « Merci ma petite fille. »

Poucet meurt et son papa il se dit : « mais qu'est-ce qu'il fait ? ». Il va à la boulangerie et voit son fils dans la machine. Et le boulanger dit « Qui es-tu ? ». Le papa il dit « Je suis le papa du petit Poucet. Vous avez tué mon fils je vais me venger ! ».

²⁵⁸ Mots d'Anissa enregistrés en entretien individuel.

Suite à l'auditure de la fin de l'histoire, Eva imagine de nouveau un récit élaboré en expliquant ce qui va se passer pour elle, quand les parents vont s'apercevoir que Poucet n'a pas ramené le pain.

Je pense qu'ils vont manger sans pain et du coup ses parents le disputent car il n'a ramené que des bonbons, qui se sont fait écraser. La maman marche sur les bonbons, elle dit : « C'est quoi ça ? ». Elle voit les bonbons écrasés sous la chaussure. Le papa marche aussi sur les bonbons. (...) Il y avait le citron qui tombait du sac. L'enfant ramasse les bonbons et les met dans le sac.

Ainsi, ces trois élèves ont considérablement développé leur *activité fantasmatique* entre le pré-test et le post test, en anticipant la suite de l'histoire et, en imaginant une suite à l'histoire lue pour Eva.

3.4. Développement de la cohérence mimétique chez Jules, Eva et Lenny

L'analyse des journaux montre aussi que trois élèves ont développé la *cohérence mimétique*. Ainsi, pendant la 8^e séance, Jules, Eva et Lenny ont chacun essayé de trouver une explication à la chute des bonbons. Si Jules semble sous-entendre, dans sa remarque, que les bonbons ne sont pas sortis du sac volontairement, Eva fait peser la responsabilité de la chute sur les épaules de Poucet.

Jules : les petits bonbons ils sont tombés

Eva : (...) L'enfant dit « pardon, je les ai fait tomber, il y avait un trou dans le sac. (...) »

Seul Lenny avance l'idée que ce sont les bonbons qui ont troué le sac. Ainsi, pour lui, ils ne sont pas « tombés », ils se sauvent.

Lenny : Celesac sétroué eceléBonBon (C'est le sac s'est troué et c'est les bonbons)

Par ces trois témoignages relevant de la *cohérence mimétique*, on peut voir que les enfants ne perçoivent pas l'œuvre de la même manière. Pour Jules et Eva, Poucet est « le » héros qui a sauvé les bonbons de la boulangerie. Par contre, je pense que Lenny, peut avoir des doutes sur le statut de Poucet²⁵⁹ ou sur le « double-jeu²⁶⁰ » des bonbons. Il aurait fallu

²⁵⁹ Il peut penser que les bonbons se sauvent pour ne pas être mangés par Poucet qui perdrait, dans ce cas ce statut de héros qu'il s'est octroyé.

lui demander « ce qui lui fait penser que les bonbons se sont sauvés ». Un entretien avec Lenny, m'aurait, en effet, permis de mieux appréhender son raisonnement.

3.5. L'impact esthétique

Pour finir, deux élèves, Jules et Anissa ont exprimé leur avis sur l'œuvre. Je note une évolution pour Jules qui n'avait pas donné son avis au pré-test.

L'évolution pour Anissa concerne sa prise en charge de l'écrit à partir de la 8^e séance, montrant par son activité même, son envie de transcrire sa pensée dans son journal.

Anissa : hbiémé a la fun (j'ai bien aimé à la fin)

Jules : J'ai bien aimé

L'analyse des journaux de lecteurs des élèves du groupe témoin, révèle un investissement qui est incomparable avec celui des cercles de lecteurs. Ce décalage permet de constater que le journal de lecteur tient une place essentielle dans l'émergence de la subjectivité des élèves et la mise en œuvre des activités fictionnalisantes. Il permet aux élèves de s'impliquer (même si ce constat est plus mesuré pour Carla et Lenny en fin de séquence), et d'entrer dans un dialogue avec l'œuvre.

Regardons maintenant l'évolution du groupe expérimental. A l'issue du travail sur les films, où les élèves se sont énormément impliqués, mettant en œuvre et développant des activités fictionnalisantes riches, restent-ils, tous, dans la même dynamique face à une œuvre lue ? Observe-t-on des différences entre le pré-test et le post-test ?

²⁶⁰ Il peut penser que les bonbons se sont « servis » de Poucet pour se sauver, alors que leur « héros » va se faire gronder.

4. *Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 2 dans les journaux de lecteurs*

4.1. *Développement concrétisation imageante chez les cinq élèves*

L'analyse des journaux de lecteurs du groupe 2, permet tout d'abord d'observer que les cinq élèves du groupe ont dessiné à la 8^e séance. Mis à part Sarra, qui a repris des dessins des histoires précédentes²⁶¹, les quatre autres élèves ont repris des éléments iconiques de l'histoire en les liant pour certains à leur *activité fantasmatique*.

Tout d'abord, Samuel, qui n'avait pas dessiné lors du pré-test, a continué d'investir ce moyen d'expression qu'il utilise à partir de la 5^e séance²⁶². Alors qu'il dessine « la petite souris qui vole le pain », Samuel pose dans ce dessin un fantôme. Il aimerait en effet, être à la place de ce personnage, car, il « aime le pain ».

En ce qui concerne Joan, l'évolution de sa concrétisation imageante, est visible à travers sa propre représentation. En effet, à la différence du pré-test, il s'est dessiné au cours de la huitième séance avec les personnages de l'histoire. Si Joan s'était imaginé dans la peau de différents personnages, c'est à partir de la 5^e séance, qu'il se représente et se met en scène avec eux.

Dessin de Joan : « c'est le papa, le petit garçon et là c'est moi et là les p'tits bonbons ».

Par ailleurs, l'analyse du journal de Romain, montre que sa *concrétisation imageante* est toujours très riche à la huitième séance. Il représente les personnages de l'histoire, des moments qui lui plaisent et il se met en scène en reprenant à son compte, une phrase de l'album : « il ne faut pas parler aux inconnus » (*activité fantasmatique*).

Quand à Victoria, elle a dessiné « l'objet de la quête » : la « baguette brillante²⁶³ ».

Ainsi, du point de vue de la *concrétisation imageante*, j'observe un développement de l'activité chez tous les élèves entre le pré-test et le post-test, avec une implication subjective plus forte chez deux élèves (Samuel et Joan). Il y a aussi, une continuité avec l'activité produite en situation de spectature.

²⁶¹ Sarra a dessiné un Petit Chaperon rouge et des têtes qui rappellent un moment du film.

²⁶² La 5^e séance correspond à la première séance de travail sur le film.

²⁶³ Nommée ainsi par Victoria en entretien individuel.

4.2. Une activité fantasmatique engendrant une implication subjective plus forte

Comparativement au pré-test, l'analyse des écrits du post-test montre, tout d'abord, chez tous les élèves du groupe, un fort développement de *l'activité fantasmatique*.

Si Sarra, à la différence du pré-test, s'est exprimée à l'écrit au post-test, montrant ainsi son envie d'écrire sa pensée, son *activité fantasmatique* est délicate à interpréter pour moi. Je ne comprends pas les raisons qui l'ont conduite à écrire : « Mais le monsieur a fermé la porte. ». Ne m'étant pas entretenue avec elle, cette phrase reste énigmatique pour moi.

Par contre, les écrits de Victoria, Samuel, Joan et Romain permettent d'analyser des évolutions dans leur *activité fantasmatique* entre le post-test et le pré-test.

Ils se sont tout d'abord impliqués personnellement en exprimant leurs goûts pour le pain (Samuel) ou pour les bonbons (Victoria et Joan).

Victoria : Moi aussi j'adore ! (les bonbons)

Joan : Moi j'adore les bonbons !

Samuel : je voudrais être la petite souris pour voler le pain

De plus, Victoria se projette dans l'histoire avec sa sœur en imaginant ce qu'elles feraient toutes les deux, dans la situation de Poucet.

Victoria : Moi j'achèterais le pain mais ma sœur les bonbons. Elle s'appelle Lilit.

Samuel précise aussi qu'il aimerait être une « petite souris » parce qu'elles vont vite, tandis que Joan s'imagine en « gros bonbon » qui n'a « peur de rien :

Samuel : JAI ME DRAI BIEN RÊTRE LA PETITE SOURI IL VON TRE VIT LES PETIT SOURI
(J'aimerai bien être la petite souris elles vont très vite les petites souris)

Joan : Si j'étais dans l'histoire je serais le bonbon et j'avais peur de rien et j'étais gros.

En ce qui concerne Romain, comme je l'ai dit dans la partie traitant de la *concrétisation imageante*, il fait un parallèle avec son vécu à travers une formule qu'il reprend à son compte :

JÉPADROUAEPALÉ DES1Connue (J'ai pas le droit de parler à des inconnus)

Ce changement de posture pour Victoria, Joan et Samuel, a eu lieu à partir du travail mis en place autour du film. Au cours de la phase d'apprentissage, les élèves se sont rapprochés des personnages du film. Ils semblent réinvestir ce positionnement en lecture en mettant en œuvre leur *activité fantasmatique*. Ils expriment davantage leurs goûts et développent des parallèles avec des éléments de leur vie personnelle, à la différence du groupe témoin.

Comme les trois élèves²⁶⁴ du groupe témoin, Joan a aussi considérablement développé son *activité fantasmatique* par rapport au pré-test, en élaborant un scénario à mi-parcours de l'histoire lue. En effet, il anticipe la suite de l'histoire, en imaginant que Poucet a failli à sa mission et qu'il sera sanctionné par son papa.

Joan : Le petit garçon, Poucet il va acheter du pain. Il va dire à la madame : « est-ce que je peux avoir un p'tit bonbon ? ». Son papa il a pas dit. Il a dit : « juste du pain mais pas un p'tit bonbon. »
Après son papa il lui dira : « Plus jamais ».

Samuel émet aussi son point de vue sur la suite de l'histoire. Si Poucet les « sauve » il finit par les « manger ».

POUSSÉ il va acheter les bonbons pour les sauver.
IL A MENGE LES BONBON (il a mangé les bonbons)

L'observation des journaux de lecteurs montre aussi que tous les élèves du groupe ont développé la *cohérence mimétique*.

4.3. Développement la cohérence mimétique

A la différence du pré-test, tous les élèves ont développé la *cohérence mimétique* à la 8^e séance. Activité nouvelle pour Sarra et Victoria, je note que Samuel, Romain et Joan l'ont investie à partir du travail mené dans les conditions de spectature. Il s'agit donc, pour eux, d'un réinvestissement.

²⁶⁴ Anissa, Jules et Eva

Dans son journal, Sarra reprend la raison qui conduit Poucet à aller à la boulangerie. Se basant sur ce fait, elle anticipe la suite et imagine que Poucet va demander du pain « au monsieur ». Ainsi, dans cet exemple, *la cohérence mimétique* sert l'expression de *l'activité fantasmatique*.

Sarra : Le papa est dans la cuisine cherchait du pain le petit garçon alla chercher le pain. (Cohérence mimétique) ;

Mais le monsieur le petit a demandé au monsieur le pain. (Activité fantasmatique).

Comme Sarra, Victoria, qui écrit seule pour la première fois, explique que « Le petite garçon veut du pain²⁶⁵ », « parce qu'il n'y en a plus à la maison²⁶⁶ ». Elle semble par ailleurs marquée par la scène où la « dame²⁶⁷ » mange des bonbons. Elle explique alors qu'elle les mange, parce qu'elle « adore ça ».

Victoria : Le petite garçon veut du pain (...). Et puis la dame qui mangeait des bonbons adorait ça !

En ce qui concerne Samuel, il a eu envie d'expliquer la dernière phrase du texte : « Et le pain Poucet ? ». Il explique alors que « le papa » ne sait pas qu'il a acheté des bonbons.

Samuel : LES BONBON SONT RESTÈ A VÈC PONSÈ E LE PAPA SA VAI PA QUE IL A DES BONBON (les bonbons sont restés avec Poucet et le papa ne savait pas qu'il a des bonbons).

Quant à Joan, face à l'achat de Poucet, il estime que « son papa ne va pas être content²⁶⁸ » parce qu'il a dit « juste du pain mais pas un p'tit bonbon²⁶⁹ ».

Ces interventions écrites, relevant de la *cohérence mimétique*, montrent que les élèves du groupe expérimental, tissent des liens entre les différents moments de l'histoire, interprétant ou anticipant les éventuelles réactions des personnages.

²⁶⁵ Journal de lecteur de Victoria, 8^e séance.

²⁶⁶ Explicitation orale de Victoria, au cours d'un entretien individuel sur son écrit.

²⁶⁷ Il y a ici une confusion parce qu'il s'agit de la petite fille de la boulangère.

²⁶⁸ Explicitation orale de Joan, au cours d'un entretien individuel sur son écrit.

²⁶⁹ Journal de lecteur de Joan, 8^e séance.

4.4. Développement de la réaction axiologique pour Samuel et de l'impact esthétique pour Victoria

Au cours du post-test, Samuel a développé une nouvelle activité fictionnalisante dans son journal de lecteur : *la réaction axiologique*. Samuel, qui a un rapport à l'écrit difficile, rédige seul à partir de la 7^e séance. Engagé dans des activités fictionnalisantes à l'oral et à l'écrit à partir de la 5^e séance autour du film, il poursuit dans cette voie avec l'album proposé en post-test. Ici, il juge la capacité physique des souris qui soulèvent le pain, et estime qu'elles sont méchantes puisqu'elles « volent le pain ²⁷⁰».

IL SONT TRO FORTE (ils sont trop fortes : Samuel parlent des souris)
LES PETIT SOURIS SON MES CHENTE (Les petites souris sont méchantes.)

Victoria continue de développer *l'impact esthétique* au cours du post-test. En dictée à l'adulte, elle cible un moment de l'histoire qu'elle a particulièrement aimé, avant décrire elle-même.

(...) et puis tout petit faisait la taille d'un bonbon. J'ai bien aimé ce moment.
Oui j'é bien aimé (« cette histoire »)

Là aussi, cette prise en charge de l'écrit par Victoria, et l'emploi du pronom personnel, montre qu'elle s'implique pleinement comme sujet lectrice en formation, dans son activité fictionnalisante.

Ainsi, l'analyse des cercles de lecture et des journaux de lecteurs du point de vue du développement des activités fictionnalisantes des enfants, montre tout d'abord que ces deux dispositifs se complètent pour le groupe 2. Le rapport est par contre différent pour le groupe 1 où les élèves se sont impliqués dans leurs journaux alors qu'ils ont quasiment « déserté » les cercles de lecture.

Ainsi, les changements de posture opérés chez tous les élèves du groupe 2, leur implication, dont témoigne le développement de leurs activités fictionnalisantes au cours du post-test, à l'oral et à l'écrit, permettent d'établir que le travail mené sur la formation du sujet lecteur-spectateur a eu un impact positif. Les postures mises en œuvre dans les conditions de spectature sont réinvesties en lecture.

²⁷⁰ Explicitation oral au cours d'un entretien individuel avec Samuel sur son écrit.

Conclusion et perspectives

S'intéressant au lecteur empirique dans son rapport au texte, d'un point de vue psychanalytique avec Michel Picard, mais aussi anthropologique, avec Michèle Petit, de nouvelles approches de la littérature ont permis aux didacticiens de développer la notion de sujet lecteur. La pluralité de celui-ci au cours de ses expériences de lecture s'est trouvée développée à travers des postures définies par Dominique Bucheton, du côté des Sciences de l'Éducation, ou des activités fictionnalisantes, décrites par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle pour la didactique de la littérature.

Alors qu'à partir du colloque de Toulouse, la notion de sujet lecteur apparaît pour les chercheurs en didactique comme fondamentale en lecture littéraire, la question de sa place à l'école primaire se pose. En s'appuyant sur des enquêtes et sur les recherches de Roland Goigoux et de Sylvie Cèbe, on peut constater que l'acculturation, la compréhension et le plaisir de lire, font figures de parents pauvres dans le paysage pédagogique.

Dans un contexte où les jeunes se désintéressent de la lecture, le point sur la recherche en lecture littéraire et l'état des lieux sur les pratiques pédagogiques, ont suscité une réflexion sur les modalités d'enseignements susceptibles de favoriser l'engagement du sujet lecteur. La question est bien de savoir comment permettre à tous les élèves, de construire ou re-construire, une relation harmonieuse avec les œuvres littéraires. Comment (re)donner le goût de lire à ceux qui s'éloignent peu à peu de la littérature, le goût des histoires lues et/ou entendues?

Il m'est apparu que les travaux menés autour de la formation du sujet lecteur, permettent de définir les enjeux de son institutionnalisation en classe en termes de profits symboliques et de construction de soi. Ils apparaissent aussi, comme une clé, pour (re)donner aux élèves le plaisir de lire.

Mais, si l'on prend en compte les enfants d'aujourd'hui, ne faut-il pas s'intéresser aussi à un des « concurrents » direct de la littérature pour ce qui est de la présence des récits, l'image animée ? Et ne faudrait-il pas s'en faire une alliée ? Vouloir définir « l'image », pour sonder d'éventuelles passerelles entre la lecture d'images fixes et animées avec la lecture de textes est alors une nécessité. Dans une perspective historique, il est très net que le statut de l'image et sa réception ont évolué au fil des siècles. Si l'image a

pendant longtemps été dénigrée, rabaissée par rapport au texte, son statut n'est plus le même aujourd'hui. En effet, elle est envisagée comme un vecteur de connaissances, mais aussi comme un objet d'étude en tant que tel ou dans son rapport au texte, comme le montre Sophie Van der Linden. On peut dès lors s'interroger sur les liens pouvant unir la lecture littéraire et la lecture filmique. Ces deux médiums se retrouvent sur le sens (approche sémiologique) et dans les opérations permettant l'interprétation (approche cognitive). De cette double dimension, textuelle et iconique des histoires, l'éclairage subjectif peut être recherché dans les travaux de Nathalie Lacelle. Celle-ci définit en effet, les liens entre la lecture littéraire et la lecture filmique à travers la notion de spectature, en réinterrogeant les activités fictionnalisantes décrites par Gérard Langlade.

Les recherches sur le sujet lecteur d'une part et l'articulation entre lecture filmique, place de l'image dans la société et recherches sur le sujet spectateur d'autre part, m'ont ainsi amenée à définir la problématique de ce mémoire : le travail effectué à partir d'un récit écrit et d'un film animé peut-il permettre aux lecteurs les plus fragiles d'une classe de CP, une implication subjective plus forte dans un récit écrit ? Il m'a paru judicieux de décliner cette question en trois hypothèses :

- la parole de l'enfant est plus « libre » dans la relation au film que dans la relation au livre ;
- le récit filmique va permettre aux élèves fragiles d'endosser des postures de sujets spectateurs, en développant des activités fictionnalisantes ;
- les postures mises en œuvre dans le cadre de la spectature seront réinvesties en lecture.

Pour vérifier ces hypothèses, le protocole expérimental s'est développé dans deux classes homogènes socialement et scolairement, avec deux enseignantes travaillant en symbiose. Un pré-test et un post-test a été proposé dans chaque classe, afin de mesurer l'impact d'une utilisation d'un film dans la formation du sujet lecteur. La différence résidait sur le médium utilisé pendant la phase d'apprentissage. En effet, la classe 1 (groupe témoin) a travaillé à partir d'un album alors que la classe 2 (groupe expérimental) a travaillé à partir d'un récit filmique.

Clef de voûte d'un rapport aux œuvres harmonieux, créatif, profitable cognitivement et subjectivement, l'institution d'un sujet lecteur-spectateur en classe devait reposer sur trois piliers :

- une acculturation provoquée par des enseignants sujets lecteurs ;
- la mise en place d'outils, comme le journal de lecteur, qui permet un rapport intime à l'œuvre ;
- un dispositif permettant la rencontre avec l'autre : le cercle de lecture.

Les expériences mises en œuvre dans ce mémoire avaient ainsi pour objectif d'établir si le travail effectué à partir d'un récit écrit et d'un film animé, pouvait permettre aux lecteurs les plus fragiles d'une classe de CP-CE1, une implication subjective plus forte dans un récit écrit.

Des réserves relatives à la représentativité de cette étude, mais aussi à l'impact de l'effet-maître dans l'expérimentation doivent être émises. L'analyse des échanges oraux occasionnés au cours des cercles de lecture, m'amène, en effet, à considérer l'importance de « l'effet-maître » qui introduit des décalages évidents dans les résultats de la comparaison que j'ai menée. En effet, une partie de la réussite en subjectivité des élèves du groupe 2, vient de l'investissement subjectif de leur enseignante, qui s'est davantage approprié la notion de sujet lecteur et ces implications en classe. Elle est ainsi beaucoup mieux entrée dans les perspectives de mon protocole expérimental, créant des différences notables avec la classe 1. Ainsi l'évolution et les écarts entre l'investissement des élèves du groupe 1 et ceux du groupe 2 ne peuvent pas être comparés objectivement.

Mais cet écart ne vient-il pas de la distinction, pour l'expérience, des deux classes travaillant en parallèle au préalable ? Décider que l'une des classes restera témoin alors que l'autre développera le dispositif conçu comme le plus intéressant n'est-il pas la cause première du biais observé ?

Quoi qu'il en soit, même si je ne peux pas isoler nettement l'impact de l'utilisation du récit filmique sur la formation du sujet lecteur en comparant la classe qui a travaillé sur le livre de celle qui a travaillé sur le film, je peux malgré tout extraire quelques résultats de cette expérimentation. Et ces résultats ouvrent des perspectives sur l'utilisation du récit filmique dans la formation d'un sujet lecteur à l'école primaire.

En premier lieu, l'analyse des interventions des élèves du groupe cible montre que l'utilisation d'un récit filmique en classe, doublé d'un travail explicite sur la formation du sujet lecteur, facilitent la mise en œuvre d'activités fictionnalisantes chez les élèves fragiles. Les apprentis sujets lecteurs-spectateurs se sont sentis davantage « légitimes » pour parler de l'histoire projetée. Ils ont commencé à s'investir affectivement en situation de spectature, et ont développé des activités fictionnalisantes, comme peuvent en témoigner les échanges au cours des cercles de lecture et les écrits dans les journaux de lecteurs.

De plus, l'analyse des interventions des élèves du groupe 2 entre le pré-test et le post-test, a permis de montrer que les postures mises en œuvre dans le cadre de la spectature ont été réinvesties en lecture. Si des évolutions sont notables chez tous les élèves du groupe 2, les changements opérés chez Samuel entre le pré-test et le post-test sont particulièrement remarquables. Alors qu'il restait complètement en retrait dans les activités de lecture au pré-test, il s'est énormément investi à partir de la séance 5 autour du film, mettant en œuvre différentes activités fictionalisantes, à l'oral comme à l'écrit, témoignant ainsi d'un changement d'attitude radical.

Finalement, cette recherche permet de constater que l'utilisation du film en classe est une piste à explorer pour l'enseignement de la lecture. Combiné à des dispositifs comme les journaux de lecteurs, les cercles de lecture, le film est un médium adéquat, motivant, pour permettre à des élèves d'endosser les habits de sujets lecteurs-spectateurs et d'investir une œuvre avec plaisir, enthousiasme, de manière singulière. On notera que l'implication personnelle de l'enseignant paraît une condition nécessaire. Ce qui constitue, bien sûr, une autre piste à explorer.

Cette première expérience ouvre-t-elle sur d'autres perspectives ?

D'abord, dans la mise en œuvre d'un protocole dans des classes qui présentent de très grands points communs (classe homogène, travail très étroit entre les enseignantes et dans la même dynamique), il est primordial de prendre en compte « l'effet maître » sur les élèves. Pour permettre à ces derniers de se positionner comme sujets lecteurs, un temps d'échange plus conséquent est à envisager avec les enseignants concernés, afin d'éviter l'écueil qui est apparu au cours de mon expérimentation. Mais la multiplication

d'expériences du même genre sur un ensemble de classes bien plus conséquent ne serait-il pas le moyen de minimiser cet effet-maître ?

D'un autre côté, les analyses des activités fictionnalisantes dans les journaux rédigés par les élèves et sur le texte retranscrit des cercles de lecture, mettent en évidence une grande différence entre ces deux outils. Si les cercles de lecture constituent des moments où le sujet lecteur se perçoit pleinement comme tel face aux autres, pour les élèves fragiles ces moments sont moins investis que l'écrit personnel. Il serait intéressant de voir si cet état concerne exclusivement les élèves fragiles et donc de se demander si d'autres types d'élèves ne sont pas dans la même situation. Il est nécessaire de permettre à tous les élèves d'échanger, mais comment faire pour que tous tirent le même profit de ces échanges ? Et d'ailleurs, est-ce que le fait d'intervenir directement dans les échanges est une condition *sine qua non* de l'efficacité de ceux-ci pour les élèves ? En bref, dans quelle mesure la participation effective à une discussion sur une œuvre est-elle, pour le jeune lecteur, un gage de l'effet de celle-ci sur ses propres représentations, souvenirs, conceptions ?

Reste bien sûr encore la question de savoir comment, pour les élèves fragiles, joue le rapport entre écriture personnelle dans un journal de lecture et participation aux échanges, intégration dans la communauté des lecteurs.

Une question que pose cette remarque de Victoria, que je noterai pour terminer ce mémoire. Au cours d'un entretien où elle était présente avec sa maman, Victoria a parlé avec l'enseignante du travail effectué trois mois auparavant sur le journal de lecteur²⁷¹. L'enseignante lui a dit qu'elle avait l'impression « qu'elle se mettait à parler devant les autres en classe depuis le journal du lecteur », et elle a ajouté qu'il lui semblait « que c'était ce travail qui lui avait permis de prendre la parole ». Victoria a « eu un grand sourire et a fait un grand oui de la tête ». Elle a alors répondu :

"Oui, j'avais peur et ça m'a aidée à être plus forte que ma peur".

²⁷¹ Je cite les propos de l'enseignante qui m'a rapporté dans un mail ce qui avait été dit (17/05/2016).

Bibliographie

Lecture littéraire et sujet lecteur

Documents officiels

Bulletin Officiel du 26 novembre 2015.

Bulletin Officiel, Socle commun de connaissances et de compétences, Décret n° 2006-830 du 11-7-2006.

Approches théoriques

Michèle PETIT, *Éloge pour la lecture, La construction de soi*, Paris, Belin, 2002.

Vincent JOUVE, *La lecture*, Paris, Hachette, 1993.

Michel PICARD, *Lire le temps*, Paris, Minuit, 1989.

Michel PICARD, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1989.

Annie ROUXEL, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » dans *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Scéren CRDP de l'académie de Versailles, 2002.

Marie-José FOURTANIER, « Doubrovsky, Lecteur(s) de Racine », in Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE, dir., *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004.

Réflexions didactiques

Sylviane AHR, « De quelques usages du carnet/journal de lecteur/lecture dans le second degré », dans Sylviane AHR, Patrick JOOLE, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n°25, 2013.

Dominique BUCHETON, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès (Formation), 2009.

Dominique BUCHETON, « Les postures de lecture des élèves au collège », dans Patrick DEMOUGIN, Jean-François MASSOL, *Lecture privée, lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*, coll. « Documents, actes et rapports », CRDP de l'académie de Grenoble, 1999.

Séverine DE CROIX et Jean-Louis DUFAYS, « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », dans Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004.

Séverine DE CROIX, « Du journal de lecture, écrit de travail personnel, à l'échange autour des textes : quels usages didactiques pour favoriser le développement des lecteurs en difficulté au début du secondaire ? », dans Sylviane AHR, Patrick JOOLE, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n°25, 2013.

Françoise DEMOUGIN, Jean-François MASSOL, *Lecture privée, lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*, coll. « Documents actes et rapports », Crdp de l'académie de Grenoble, 1999.

Patrick DEMOUGIN, « Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture », dans Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.

Jean-Louis DUFAYS, « Quelques implications du recours au journal de lecture comme dispositif d'apprentissage », dans Sylviane AHR, Patrick JOOLE (dir.), « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n°25, 2013.

Jean-Louis DUFAYS, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisation pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* (en ligne), 2013, consulté le 30 mars 2016. URL : <http://recherchestravaux.revues.org/666>

Patrick JOOLE, « De quelques usages du carnet de lecteur/lecture dans le premier degré », dans Sylviane AHR, Patrick JOOLE, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n°25, 2013.

Gérard LANGLADE, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans Max Roy, Marilyn BRAULT, Sylvain BREHM, *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire*, collection figura, cahier n°20, http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade_activite_fictionnalisante.pdf

Gérard LANGLADE, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », dans Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE, *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2004.

Jean-François MASSOL, « Lectures subjectives d'un romancier objectif : à propos de R. Martin du Gard », dans Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE, dir., *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004.

Jean-François MASSOL, Caroline ESPOSITO, « Écrire pour lire : le carnet de lecture subjective », *Lire au collège*, n°89, 2011, article consulté à cette adresse : <http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=40006>

Christian POSLANIEC, *Donner le goût de lire*, Le Sorbier, Paris, 1990.

Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE, *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2004.

Annie ROUXEL, « L'avènement du sujet lecteur Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature », dans Sylviane AHR, Patrick JOOLE, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n° 25, 2013.

Catherine TAUVERON, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Hatier, Paris, 2002.

Catherine TAUVERON, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans François GROSSMANN, Catherine TAUVERON (coord.), *Comprendre et interpréter les textes à l'école, Repères* n° 19, 1999.

Anne VIBERT, Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?, novembre 2013.

L'image dans l'apprentissage de la lecture experte/subjective

Enquêtes et rapports officiels

BO n° 19 du 8 mai 2008, *Éducation artistique et culturelle*.

Jean-François BACH, Olivier HOUDE, Pierre LENA, Serge TISSERON, *L'enfant et les écrans, Un avis de l'académie des Sciences*, Éducation Le Pommier, 2013 consulté à cette adresse : <http://www.academie-sciences.fr/pdf/rapport/avis0113.pdf>

IGEN, « L'éducation aux médias, Enjeux, états des lieux, perspectives », Rapport n° 2007-083, août 2007, consulté à cette adresse : http://pressealecole.fr/wp-content/uploads/2007/12/rapport_inspection_generale.pdf

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Documents d'application des programmes, *La Sensibilité, l'Imagination, la Création à l'école maternelle, Éducation artistique à l'école élémentaire*, 2002.

Rapport 2012 consacré aux droits de l'enfant, « Enfants et écrans : grandir dans le monde numérique »
http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_ra_e_2012.pdf

Approches théoriques et historiques

Régis DEBRAY, *Vie et mort de l'image*, Gallimard, 1992.

André GARDIES, *Le récit filmique*, Hachette, 1993, p. 102.

Martine JOLY, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan, 2001 (1ere édition 1993).

Michel MELOT, *Une brève Histoire de l'Image*, L'œil Neuf éditions, Paris, 2007, p. 89.

Annie RENONCIAT, *Voir/Savoir, La pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé*, Saint-Hilaire-Le-Châtel, Scéren, CNDP-CRDP, 2011.

Francis VANOYE, *Récit écrit, récit filmique*, Paris, Nathan, 1988, p. 5.

Sophie VAN DER LINDEN, *Lire l'album*, L'atelier du Poisson soluble, rééd. 2006, p. 15.

Approches didactiques

Françoise DEMOUGIN, « Lecture d'images et (re)positionnement du lecteur », dans

Nathalie LACELLE, *Modèle de lecture spectacle, à intention didactique, de l'œuvre littéraire à son adaptation filmique*, Thèse, Université du Québec à Montréal, 2009.

Christine PLU, « Carnet de lecture au cycle 3 : un exemple de pratique et quelques réflexions », dans Sylviane AHR, Patrick JOOLE, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diplyque* n°25, 2013.

Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, Rennes, 2004.

François QUET, Brigitte CHAIX, « Il nous faut des preuves. Compétences de lecteurs et compétences de spectateurs : l'exemple du récit policier télévisuels », dans Catherine TAUVERON, Yves REUTER, « Diversité narrative », *Repères* n°21, 2000.

Table des annexes

Annexe 1 Activités fictionnalisantes du groupe 1 mises en œuvre au cours des cercles de lecture, séances 3, 5 et 6.....	150
Annexe 2 Activités fictionnalisantes du groupe 2 mises en œuvre au cours des cercles de lecture, séances 3, 5 et 6.....	152
Annexe 3 Activités fictionnalisantes du groupe 1 mises en œuvre dans les journaux de lecteurs, séances 3, 5 et 6.....	156
Annexe 4 Activités fictionnalisantes du groupe 2 mises en œuvre dans les journaux de lecteurs, séances 3, 5 et 6.....	160
Annexe 5 Pré-test, post-test : activités fictionnalisantes du groupe 1 mises en œuvre au cours des cercles de lecture	164
Annexe 6 Pré-test, post-test : activités fictionnalisantes du groupe 2 mises en œuvre au cours des cercles de lecture	165
Annexe 7 Pré-test, post-test : activités fictionnalisantes du groupe 1 mises en œuvre dans les journaux de lecteurs.....	168
Annexe 8 Pré-test, post-test : activités fictionnalisantes du groupe 2 mises en œuvre dans les journaux de lecteurs.....	171

Annexe 1

Activités fictionnalisantes du groupe 1 mises en œuvre au cours des cercles de lecture, séances 3, 5 et 6

Eva	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>Un Petit Chaperon rouge</i>
Activité fantasmatique	60Eva : je pense que en fait y'a y'a deux Petit Chaperon rouge qui sont dans le livre En quoi est-ce un fantasma ?	Séance 5 71Eva : non non je m'enfuirais
Réaction axiologique :		Séance 5 34Eva : et ben quand je pense quand j'vois l'image quand il s'moque de ses oreilles et ben c'est je crois que en plus elles sont p'tites alors que et ben y dit que elle dit que et ben elles sont grandes ses oreilles 75Eva : non elle elle a pas peur elle est tranquille elle regarde dans sa bouche et elle se moque de lui
Cohérence mimétique		Séance 5 34Eva : et ben quand je pense quand j'vois l'image quand il s'moque de ses oreilles et ben c'est je crois que en plus elles sont p'tites alors que et ben y dit que elle dit que et ben elles sont grandes ses oreilles

Jules	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>Un Petit Chaperon rouge</i>
Activité fantasmatique	74Jules : le loup il se déguise en grand-mère et il fait croire que// (Jules évoque l'histoire traditionnelle mais l'histoire lue est différente)	Séance 6 2Jules : on dirait un canard qui avale

Anissa	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>Un Petit Chaperon rouge</i>
Activité fantasmatique	10Anissa : bah le chien qui pense à un papillon 14Anissa : ben faux	Séance 5 31Anissa : mmmh c'est le Chap le Chaperon rouge

	16Anissa : ben parc'que moi j'crois que heu que le Chaperon rouge bah heu que que c'était pas un loup 47Anissa : que la maman elle a sorti le le goûter. Et c'était du cochon le goûter	
Réaction axiologique :		Séance 5 17Anissa : qui s'moque
Cohérence mimétique	43Anissa : ils l'ont mangé 45Anissa : bah parc'que le loup il avait faim 47Anissa : que la maman elle a sorti le le goûter. Et c'était du cochon le goûter	Séance 5 33Anissa : parc'qu'elle pas peur du loup 44Anissa : elle croyait qu'c'était elle a elle croyait qu'c'était pas le loup Séance 6 49Anissa : bah il a donné un bonbon au loup il avait... il avait pas une bonne haleine et après 51Anissa : il puait d'la bouche et après il lui a donné un bonbon 89Anissa : ben parc'que ah elle savait que c'était heu un bonbon dur et après et après il a d l'avaler comme ça 97Anissa : ah oui mais elle a dit elle elle a pas dit mâcher elle a dit avaler
Impact esthétique	20Anissa : et après et après j'ai pas aimé j'crois que que parc'que j'crois que que le chaperon rouge c'était c'était pas un loup et après j'ai pas aimé parc'que c'était un loup	Séance 5 : / Séance 6: /
Lenny	<i>Séance 3 C'est pour mieux te manger</i>	<i>Séance 5 et 6 Un Petit Chaperon rouge</i>
Cohérence mimétique		Séance 5 65Lenny : ... le Petit Chaperon rouge il avait dit aussi euh t'as des grands poils 67Lenny : alors que j'ai v qu'il avait de petits poils Séance 6 55Lenny : ... il avait mauvaise haleine

Annexe 2

Activités fictionnalisantes du groupe 2 mises en œuvre au cours des cercles de lecture, séances 3, 5 et 6

Sarra	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>T'es-où Mère-grand ?</i>
Concrétisation auditive		Séance 6 114Sarra : bah en fait c'est bah en fait c'est le loup bah en fait quand y'avait heu j'pense que le loup bah en fait il avait la musique de robot et après moi je sais pourquoi il l'appelait mère-grand parce qu'elle est grande
Activité fantasmatique	11Sarra : ça c'est l'histoire du Petit Chaperon rouge alors 31Sarra : à la place de la grand-mère	Séance 5 <i>T'es-où Mère-grand ?</i> 74Sarra : mais c'était un p'tit peu le bazar 76Sarra : ça me dérange 83Sarra : parce'que après va falloir tout nettoyer 122Sarra : ah elle le chatouille là (rit) 125Sarra : j'voulais je si la grand-mère elle était dans le ventre de le loup mais elle peut prendre un comment on dit un un soton et après elle (fait geste de gratter son palais) 193Sarra : ben moi je pense que que cette histoire elle pense comme les trois petits cochons comme le loup il veut manger avec les trois (elle reproduit les gestes des jongleurs) Séance 6 <i>T'es-où Mère-grand ?</i> 126Sarra : papa et moi hier on a regardé le même film qu'avant-hier c'était un film de monstres avec des zombis j'ai eu peur
Réaction axiologique :		S5 <i>T'es-où Mère-grand ?</i> 76Sarra : ça me dérange 83Sarra : parce'que après va falloir tout nettoyer
Cohérence mimétique		S5 <i>T'es-où Mère-grand ?</i> 85Sarra : ils font tomber tous les choses et après ils vont nettoyer 200Sarra : parc'que dans le petit cochon on voit le loup S6 <i>T'es-où Mère-grand ?</i> 24Sarra : bah parce que au début on voyait pas mais c'est parce que elle faisait exprès et que elle voulait enfin elle voulait pas l'dire d'abord 114Sarra : bah en fait c'est bah en fait c'est le loup bah en fait quand y'avait heu j'pense que le loup bah en fait il avait la musique de robot et après moi je sais pourquoi il l'appelait mère-grand parce qu'elle est grande
Impact esthétique		S5 <i>T'es-où Mère-grand ?</i> 74Sarra : mais c'était un p'tit peu le bazar 76Sarra : ça me dérange

Victoria	<i>Séance 3 C'est pour mieux te manger</i>	<i>Séance 5 et 6 T'es-où Mère-grand ?</i>
Activité fantasmatique	47Victoria : j'aimerais être le loup	S5 T'es-où Mère-grand ? 245Victoria : ben moi c'que je je pensais c'est que quand ils étaient partis au cirque ils avaient ils avaient arraché la tête des Trois P'tits cochons et après ils ont sorti et tout les monsieurs ils étaient en colère après S6 T'es-où Mère-grand ? 49Victoria : peut-être que le loup il va rentrer dans le dans le ventre du Petit chaperon rouge 52Victoria : en fait je crois que c'est peut-être le loup qui va rentrer dans la bouche du Petit Chaperon rouge pour voir si elle a mangé la mère-grand
Cohérence mimétique		S6 T'es-où Mère-grand ? 161Victoria : moi j'suis pas d'accord avec ce qu'il a dit avant parce que parce que c'est le loup qui est allé tout seul dans le ventre du Petit Chaperon rouge
Impact esthétique	2Victoria : j'ai bien aimé et...	

Samuel	<i>Séance 3 C'est pour mieux te manger</i>	<i>Séance 5 et 6 T'es-où Mère-grand ?</i>
Activité fantasmatique		S5 T'es-où Mère-grand ? 155Samuel : moi j'voudrai changer que le Petit Chaperon rouge ait mangé le loup 157Samuel : parce que c'est le loup qui mange le Petit Chaperon rouge S6 T'es-où Mère-grand ? 28Samuel : c'est le Petit chaperon rouge 32Samuel : quand elle avait parlé 34Samuel : la grand-mère
Cohérence mimétique		S6 T'es-où Mère-grand ? 28Samuel : c'est le Petit chaperon rouge 30Samuel : parce que son ventre il a bougé 32Samuel : quand elle avait parlé 34Samuel : la grand-mère
Impact esthétique	32Samuel : j'ai ressenti de la joie aussi	

Joan	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>T'es-où Mère-grand ?</i>
Activité fantasmatique	2Joan : y'a des traces 21Joan : le Petit Chaperon rouge 25Joan : parc'que c'est un peu bien 27Joan : j'aime bien marcher 78Joan : même pas peur	S5 T'es-où Mère-grand ? Intervention de Joan qui anticipe les paroles d'un autre élève 11Joan : au cirque 13Joan : c'est pas au zoo 50Joan : une montgolfière 18Joan : c'est pas heu c'est pas au zoo c'est heu l'a heu l'aquarium 84Joan : et en plus y'en a plein des des p'tits trucs... dans le magasin 180Joan : je veux dire quelque chose moi si j'étais le loup et ben en fait j'mang'rai pas la grand-mère parce qu'elle était hyper grande et mais si j'étais ami avec le P'tit Chaperon rouge et le P'tit Chaperon rouge il caressait comme j'étais un chien 184Joan : le P'tit Chaperon rouge y m'ferait des p'tites caresses 214Joan : mère-grand gros grand-mère S6 T'es-où Mère-grand ? 1Joan : non mais je l'savais elle était dans le ventre du loup et elle elle l'a mangée 88Joan : en fait en vrai si j'étais de le loup 90Joan : dans cette histoire je ferai pareil que cette histoire 100Joan : bah en fait en fait en fait le loup en fait il parlait comme un robot il est dans le ventre du loup et ça fait drôle il a ouvert grand la bouche et après la mère-grand j'ai vu qu'elle est grosse et il a mangé le loup le Petit chaperon rouge 102Joan : non ça m'a pas fait peur
Concrétisation sensorielle		285Joan : ah ça pue
Réaction axiologique		186Joan : bah gentil (le loup) (jugement de l'enfant)
Cohérence mimétique		S5 T'es-où Mère-grand ? 82Joan : bah oui parce que après il faut tout ranger 261Joan : en fait j'vois au début bah elle a dit t'es où mère-grand 268Joan : ben parc'que parc'que la grand-mère en fait le P'tit Chaperon rouge elle sait pas où elle est alors elle cherche de partout S6 T'es-où Mère-grand ? 82Joan : le loup parce qu'il est rigolo 106Joan (en aparté) : je sais pourquoi elle était grande 135Joan : moi j'veux dire quelque chose en fait c'était normal que il était grand le P'tit Chaperon rouge parce que la mère-grand elle était grande et et le loup il était tout p'tit et maintenant il est grand
Impact esthétique		S6 T'es-où Mère-grand ? 100Joan : bah en fait en fait en fait le loup en fait il parlait comme un robot il est dans le ventre du loup et ça fait drôle il a ouvert grand la bouche et après la mère-grand j'ai vu qu'elle est grosse et il a mangé le loup le Petit chaperon rouge

Romain	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>T'es-où Mère-grand ?</i>
Activité fantasmatique	<p>63Romain : moi j'ai envie d'être le loup parc'que je vais manger heu les deux</p> <p>65Romain : oui... est-ce que y'a l'chasseur? en quoi fantasma ?</p> <p>88Romain : y'a pas eu le chasseur idem</p>	<p>S5 T'es-où Mère-grand ?</p> <p>3Romain : non c'est mère-grand</p> <p>87Romain : je pense que le loup en fait il avait menti parc'que j'crois qu'il a mangé la grand la grand-mère et après et après heu le Petit Chaperon rouge elle dit elle est où grand-mère ?</p> <p>108Romain : et ben la grand-mère elle va manger son cœur</p> <p>115Romain : elle doit enlever le cœur</p> <p>166Romain : le loup le loup y peut pas manger la grand-mère vu qu'elle est trop grand elle est trop grande</p> <p>S6 T'es-où Mère-grand ?</p> <p>54Romain : je crois que le loup il va manger la la le Petit Chaperon rouge</p> <p>110Romain : en fait elle elle croyait que c'était le loup qui avait mangé la grand-mère mais non en fait c'était heu c'était heu le Petit chaperon rouge</p>
Réaction axiologique		<p>S6 T'es-où Mère-grand ?</p> <p>87Romain : je pense que le loup en fait il avait menti (porte un jugement sur le loup)</p> <p>parc'que j'crois qu'il a mangé la grand la grand-mère et après et après heu le Petit Chaperon rouge elle dit elle est où grand-mère ?</p>
Cohérence mimétique		<p>S5 T'es-où Mère-grand ?</p> <p>87Romain : je pense que le loup en fait il avait menti parc'que j'crois qu'il a mangé la grand la grand-mère et après et après heu le Petit Chaperon rouge elle dit elle est où grand-mère ?</p> <p>111Romain : parc'que sans cœur il est mort le loup</p> <p>113Romain : parc'que y'a pas d'chasseur</p> <p>166Romain : le loup le loup y peut pas manger la grand-mère vu qu'elle est trop grand elle est trop grande</p> <p>S6 T'es-où Mère-grand ?</p> <p>54Romain : je crois que le loup il va manger la la le Petit Chaperon rouge</p> <p>110Romain : en fait elle elle croyait que c'était le loup qui avait mangé la grand-mère mais non en fait c'était heu c'était heu le Petit chaperon rouge</p>

Annexe 3

Activités fictionnalisantes du groupe 1 mises en œuvre dans les journaux de lecteurs, séances 3, 5 et 6.

J'ai présenté les écrits et les dessins des enfants dans des tableaux, suivant les types d'activités fictionnalisantes mis en œuvre. Les mots figurant en orange ont été écrits en dictée à l'adulte, alors que les mots en noir ont été écrits par les enfants. Je précise aussi que j'ai pu interroger les enfants sur leurs dessins. Ainsi, j'ai noté entre guillemets les explications des enfants concernant leurs dessins.

Eva	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>Un Petit Chaperon rouge</i>
Concrétisation imageante et auditive	« Un loup-cochon près d'un os. »	Séance 5 Dessin : « c'est la maison du loup, le loup parle au Petit chaperon rouge » Séance 6 Dessin : « Le petit chaperon rouge a un bonnet violet il dit : you hou ! ».
Activité fantasmatique		Séance 6 <i>J'ai bien aimé parce que quand le loup il dit que « C'est vrai que le bonbon il n'est pas empoisonné ? ». Et après le Petit chaperon rouge il dit : « non il n'est pas empoisonné ». Et le loup le mange et il s'étrangle.</i>
Réaction axiologique :		<i>Quand le Petit chaperon rouge se moquait du loup (...)</i>
Impact esthétique	<i>Cette histoire m'a plu. Je l'ai aimée. Elle était marrante parce qu'il y avait plein de petites illustrations et de petits dessins.</i>	Séance 5 <i>Quand le Petit chaperon rouge se moquait du loup, quand il était tout poilu, ça m'a fait rigoler et aussi quand le Petit Chaperon rouge disait au loup que tes oreilles sont grandes alors qu'elles sont petites et quand le Petit chaperon rouge dit « que t'as de grandes dents ».</i> Séance 6 <i>J'ai bien aimé parce que quand le loup il dit que « C'est vrai que le bonbon il n'est pas empoisonné ? ». Et après le Petit chaperon rouge il dit : « non il n'est pas empoisonné ». Et le loup le mange et il s'étrangle. La fin elle était bien. J'ai bien aimé parce que quand le loup il dit que « C'est vrai que le bonbon il n'est pas empoisonné ? ». Et après le Petit chaperon rouge il dit : « non il n'est pas empoisonné ». Et le loup le mange et il s'étrangle.</i>

Jules	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>Un Petit Chaperon rouge</i>
Concrétisation imageante et auditive	« C'est un squelette, là une tête de mort qui crie « AAAAAAA ». A gauche du squelette, on peut observer un loup rouge avec de grands crocs. « C'est parce qu'il est féroce ».	Séance 5 Dessin du loup, de la maison de la grand-mère, des arbres de la forêt Dessin du Petit chaperon rouge qui ouvre la gueule du loup. Séance 6 Dessin du loup noir : « il est mort, il est dans les étoiles. » Un arbre rouge figure dans le paysage.
Activité fantasmatique	le chuin pet a fumé squelette c'est quelqu'un qui s'est fait manger par le loup SANG	Séance 5 Ça m'a fait peur quand le Petit Chaperon rouge allait se faire manger. Le loup va manger le Chaperon rouge. La grand-mère va appeler le chasseur et il va tuer le loup. + les dessins
Réaction axiologique		que le loup et naïf
Impact esthétique		Séance 5 rigolon J'ai bien aimé quand le Petit chaperon rouge a regardé dans la gueule du loup.
Cohérence mimétique		que le loup et naïf pacque il a mangé le bonbon et il est tombé et il est mort. + les dessins

Anissa	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>Un Petit Chaperon rouge</i>
Concrétisation imageante et auditive	Dessins : Une femme souriante prend une petite fille par la main LE Petit Chaperon rouge gribouillé au stylo bleu et rouge porte un bonnet rouge agrémenté d'un pompon bleu. Elle a des dents de vampire et de grandes griffes. « C'est le loup qui joue au Petit Chaperon rouge ». Un animal à quatre pattes roses, souriant avec des dents Un PCR rouge, souriant avec des pommettes.	Séance 5 Série de petits dessins : petites têtes type « smiley » souriants « smiley » neutre « smiley » mécontent. Séance 6 Dessin : Le loup en rouge avec de grandes griffes, sa « bouche » est ouverte
Activité fantasmatique	Elle fait du vélo pour aller chez la grand-mère. J'ai inventé que le chat et le chien, c'est un loup OUI j'aime bien faire peur mais pas trop	Séance 5 Une partie que j'ai aimée + petites têtes type « smiley » souriants Moyen Anissa Anissa + « smiley » neutre Une partie que je n'ai pas aimée + « smiley » mécontent. Séance 6 Quand il s'est étouffé je n'ai pas aimé et comme il n'a pas ouvert le papier
Réaction		Quand le chaperon rouge il se moquait (...)

axiologique :		
Impact esthétique	C'était nul. J'ai cru que c'était le vrai Chaperon rouge. Juste j'aimais bien quand il se cachait le loup.	Séance 6 Une partie que j'ai aimée Une partie que je n'ai pas aimée Moyen Anissa Anissa Quand le chaperon rouge il se moquait ça m'a fait rigoler et quand le Petit chaperon rouge a dit naïf. Quand il s'est étouffé je n'ai pas aimé et comme il n'a pas ouvert le papier.

Lenny	Séance 3 C'est pour mieux te manger	Séance 5 et 6 Un Petit Chaperon rouge
Concrétisation imageante et auditive	Dessin : Le Petit Chaperon rouge dessiné au stylo vert. « Elle est dans une grande forêt. » Son ventre est rouge gribouillé de vert.	Séance 5 Dessins du loup et du Petit Chaperon Rouge Le Petit chaperon rouge dans gueule du loup Une table bleue Séance 6 Dessin en rouge : le petit chaperon rouge sur une table. Le loup a de gros yeux rouges. Le Petit chaperon rouge met sa main dans la gueule du loup.
Activité fantasmatique	Pere (peur) ça faisait des guilis, jouer noneepær (non c'est parce) kiséprumnér dans la forêt eevahzeuetlapau (qu'il se promenait dans la forêt et va chez eux et la pas eu)	Séance 5 Otatuvacérmomané : c'est pour mieux te manger Que t'as de grandes dents ! + les dessins
Réaction axiologique :		Séance 6 Céllsemocédulou (Elle se moque du loup) + dessins
Impact esthétique	ianneme (bien aimé)	

Carla	Séance 3 C'est pour mieux te manger	Séance 5 et 6 Un Petit Chaperon rouge
Concrétisation imageante et auditive	Dessins : Une petite fille en violet, trait un peu gribouillé. Une maison/château noir nombreuses fenêtres barrées Deux personnages barrés dans une bulle. Ils sont violets et noirs.	Séance 6 : Dessin : un arc-en-ciel entre deux nuages bleus ; une petite fille bleue donne la main à un loup bleu aux poils violets.
Activité fantasmatique	me fair peure et faire peur au autre	Séance 5 jes lus un livre qui me faisait penser au petit chaperon rouge mes chez mois + le

		dessin
Réaction axiologique :		Séance 5 : que le petit chaperon-rouge et marant !!!
Impact esthétique	très très très très très très bien très bien que c'était très très bien	Séance 6 : C'ester tros bien.

Annexe 4

Activités fictionnalisantes du groupe 2 mises en œuvre dans les journaux de lecteurs, séances 3, 5 et 6.

Sarra	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>Un Petit Chaperon rouge</i>
Concrétisation imageante et auditive	Dessin : une forme rouge un peu éclatée sur toute une page, maison avec à l'intérieur Sarra en Petit Chaperon rouge à lunettes. Elle porte un petit panier, souliers verts	<p>Séance 5 Dessin : Les yeux de la grand-mère + les yeux de Petit chaperon rouge Dessin du Petit Chaperon rouge, au stylo vert (deux fois)</p> <p>Séance 6 Des visages, des têtes, isolées sur différentes pages.</p>
Activité fantasmatique	Dessin : une forme rouge un peu éclatée sur toute une page, maison avec à l'intérieur Sarra en Petit Chaperon rouge à lunettes. Elle porte un petit panier, souliers verts	<p>Séance 5 : Peut-être que la grand-mère et le Petit chaperon rouge, ils vont finir par un cœur. Ils vont prendre un cœur et ils vont le tenir dans leur ventre pour que l'histoire soit finie. + dessin</p> <p>Séance 6 : Dessin : Les yeux de la grand-mère + bouches, oreilles + les yeux du Petit chaperon rouge + loup + Petit Chaperon rouge + les dessins</p>

Victoria	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>Un Petit Chaperon rouge</i>
Concrétisation imageante et auditive	Dessin du Petit Chaperon rouge, robe rouge, souliers rouges, panier, main têtard.	<p>Séance 5 J'ai bien aimé quand ça a explosé parce que ça m'a fait peur. Quand ça me fait peur, je vais dans des petits trous. + dessin légendé, illustrant Dessin : Victoria s'est dessinée en Petit chaperon rouge, souriante, un bâton à la main.</p> <p>Séance 6 La fin j'ai eu peur parce que le Petit chaperon rouge a mangé la mère-grand. J'ai cru que c'était le loup qui avait mangé la grand-mère. J'ai été surprise. C'est la première fois. + dessin du Chaperon rouge et de la mère-grand</p>
Activité fantasmatique	Dessin du Petit Chaperon rouge, robe rouge, souliers rouges, panier, main têtard. Le Petit Chaperon rouge, Mère-grand, le loup	<p>Séance 5 montgolfière, lave Dessin : Victoria s'est dessinée en Petit chaperon rouge, souriante, un bâton à la main Quand ça me fait peur, je vais dans des petits trous.</p> <p>Séance 6 La fin j'ai eu peur parce que le Petit chaperon rouge a mangé la mère-grand. J'ai cru que c'était le loup qui avait mangé la grand-mère. J'ai été surprise. C'est la première fois.</p>

		+ les dessins
Impact esthétique	Oui j'ai bien aimé la fin parce que c'était une famille de loup. J'ai été surprise.	Séance 5 : J'ai bien aimé quand ça a explosé parce que ça m'a fait peur. Séance 6 La fin gupr (La fin j'ai eu peur) La fin j'ai eu peur parce que le Petit chaperon rouge a mangé la mère-grand. J'ai été surprise.

Samuel	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>Un Petit Chaperon rouge</i>
Concrétisation imageante et auditive		Séance 5 Dessin du sumo. Page suivant : trois autres sumos et le « zozio » Page suivante : dessin des grilles (cage du lion) Séance 6 J'ai bien aimé parce que le Petit Chaperon rouge mange la grand-mère et ensuite le loup + dessin de la « grosse grand-mère »
Activité fantasmatique	Je vais rentrer voir ma grand-mère de l'amour entre le loup et son petit loup	Séance 5 Ils vont courir pour chercher l'oiseau. J'adore le cirque. C'est trop rigolo. Séance 6 (...) le Petit Chaperon rouge mange la grand-mère et ensuite le loup. (Il ne s'agit pas de l'histoire lue. Je propose cette phrase dans l'activité fantasmatique car l'histoire lue lui évoque ce moment du conte traditionnel).
Réaction axiologique		Le Petit chaperon rouge casse tout ! C'est bizarre. Ça me choque.
Impact esthétique		Séance 5 J'ai préféré les sumos et le Petit chaperon rouge. Le Petit chaperon rouge casse tout ! C'est bizarre. Ça me choque. C'était amusant. C'est trop rigolo. Séance 6 J'ai bien aimé (...)
Cohérence mimétique		Séance 5 En fait elle est où la grand-mère ? Peut-être dans le ventre du loup... J'ai préféré les sumos et le Petit chaperon rouge. Séance 6

Joan	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>Un Petit Chaperon rouge</i>
Concrétisation imageante et auditive	Le Petit chaperon rouge va se faire manger par le loup. Et le chasseur il va tuer le loup. Le monstre va manger le loup. + dessin des trois personnages mentionnés, au stylo vert, avec la maison de la grand-mère + dessin de la famille loup, le petit avec un jouet, souriant	Séance 5 J'ai bien aimé quand le Petit Chaperon rouge a dit « le zosieau » et quand le loup a tout renversé dans le magasin et que la grand-mère a dit : « qu'est-ce que c'est que ce cirque ». + deux grands dessins en couleur Séance 6 Dessin du loup, du Petit Chaperon rouge, de la grand-mère, des étoiles. le loup l' <u>histoire</u> la fairs (la ferme) dessin du loup et du Petit chaperon rouge
Activité fantasmatique	Le Petit chaperon rouge va se faire manger par le loup. Et le chasseur il va tuer le loup. Le monstre va manger le loup Le Petit fait la guitare avec sa famille. Le papa allume la cheminée pour faire du feu.	Séance 6 Le loup et le Petit chaperon rouge sont amis. J'ai aimé et j'ai imaginé que le loup il était tout doux et que le Petit chaperon rouge il disait au loup : « il faut jamais manger la grand-mère sinon je te mettrai un coup dans le ventre et je la sauverai la grosse grand-mère ».
Réaction axiologique :		Séance 6 Le loup il était <u>gentil</u> . (...) j'ai imaginé que le loup il était tout doux (...)
Impact esthétique		Séance 5 J'ai bien aimé quand le Petit Chaperon rouge a dit « le zosieau » et quand le loup a tout renversé dans le magasin et que la grand-mère a dit : « qu'est-ce que c'est que ce cirque ». Ça m'a fait rire. Séance 6 J'ai aimé (...)
Cohérence mimétique		Le loup et le Petit chaperon rouge sont amis. (...)

Romain	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 5 et 6 <i>Un Petit Chaperon rouge</i>
Concrétisation imageante et auditive	Dessins : le loup est dans un cadre. Il a des pierres dans son ventre. Ses yeux sont exorbités à côté, le Petit Chaperon rouge et le chasseur avec sa hache. + avec des flèches Romain s'est représenté avec ses jouets + le loup est en prison, le Petit chaperon rouge frappe sur la maison de sa grand-mère, souriante, à côté, un tronc d'arbre rouge	Séance 5 Dessins : Romain s'est dessiné en loup, dans un cadre. Le loup va se coucher. Le Petit chaperon rouge, le loup dans une forme de chenille piquante, la montgolfière et l'oiseau. Le loup en profite pour manger la grand-mère.

	<p>+ le loup allongé dans un cadre, le Petit Chaperon rouge dans son ventre, la maison est noire, des gouttes de sang coulent sur le toit. Le bûcheron est là souriant avec un couteau, un chapeau à plumes, un t-shirt vert, un short jaune.</p>	<p>Le Petit chaperon rouge était partie. Il fait semblant de se coucher Le chaperon rouge en plus grand Dessin : trois personnages, un cirque, un lion sur un vélo, des obstacles à franchir Romain a écrit : PARDADEPASÉ « c'est les spectateurs il regardent le spectacle, ils n'ont pas le droit d'aller sur la piste ».</p> <p>Séance 6 Le loup que c'est le Petit chaperon rouge qui a mangé la grand-mère. + dessin des trois personnages dans le désert. Le Petit chaperon rouge vole le ballon. + dessin Le Petit chaperon rouge va dans le ventre du tigre ! + dessin</p>
Activité fantasmagorique	<p>un loup a dé grozue (un loup à des gros yeux) Bulle : JEVECOUPÉ (je vais couper) ça me rappelle quand de suis dans la maison et je joue dans la chambre Le Lou anprizon ivaplurescemasé (Le loup en prison il va plus recommencer) Le loup a mangé le Petit Chaperon rouge et la grand-mère. Le loup est en prison.</p>	<p>Séance 5 le louamajé mérgran lapesavpaqueleloulamanjé (le loup a mangé mère-grand le chaperon savait pas que le loup l'a mangée) + dessin : Dessins : Romain s'est dessiné en loup, dans un cadre. Le loup va se coucher. Le Petit chaperon rouge, le loup dans une forme de chenille piquante, la montgolfière et l'oiseau. Le loup en profite pour manger la grand-mère. Le Petit Chaperon rouge était partie. Il fait semblant de se coucher + les dessins PARDADEPASÉ (pas le droit de passer) Séance 6 Le Petit Chaperon rouge va dans le ventre du tigre !</p>
Cohérence mimétique		<p>Séance 5 Le loup en profite pour manger la grand-mère. Le Petit Chaperon rouge était partie. Il fait semblant de se coucher</p>

Annexe 5

Pré-test, post-test : activités fictionnalisantes du groupe 1 mises en œuvre au cours des cercles de lecture

Anissa	<i>Séance 3 C'est pour mieux te manger</i>	<i>Séance 8 La grande aventure</i>
Activité fantasmatique	<p>10Anissa : bah le chien qui pense à un papillon</p> <p>16Anissa : ben parc'que moi j'crois que heu que le Chaperon rouge bah heu que que c'était pas un loup</p> <p>47Anissa : que la maman elle a sorti le le goûter. Et c'était du cochon le goûter</p>	<p>2Anissa : ben si il les a écrasés</p> <p>10Anissa : oui ben c'est écrasé quand même</p> <p>13Anissa : mais si il les a écrasés</p>
Cohérence mimétique	<p>43Anissa : ils l'ont mangé</p> <p>45Anissa : bah parc'que le loup il avait faim</p> <p>47Anissa : que la maman elle a sorti le le goûter. Et c'était du cochon le goûter</p>	<p>16Anissa : oui mais y savent pas eux heu creuser un trou quand même</p> <p>26Anissa : ben si on voit là ils sont écrasés</p>
Impact esthétique	<p>20Anissa : et après et après j'ai pas aimé j'crois que que parc'que j'crois que que le chaperon rouge c'était c'était pas un loup et après j'ai pas aimé parc'que c'était un loup</p>	

Lenny	<i>Séance 3 C'est pour mieux te manger</i>	<i>Séance 8 La grande aventure</i>
Activité mimétique		<p>22Lenny : il est passé à côté des bonbons</p> <p>23M : qui il ?</p> <p>24Lenny : bah le petit garçon</p>

Annexe 6

Pré-test, post-test : activités fictionnalisantes du groupe 2 mises en œuvre au cours des cercles de lecture

Sarra	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Activité fantasmatique	11 Sarra : ça c'est l'histoire du Petit Chaperon rouge alors 31 Sarra : à la place de la grand-mère	48 Sarra : la petite fille pour manger les bonbons (Sarra parle des personnages qu'elles aimeraient être) 42 Sarra : peut-être qu'ils ont heu qu'ils ont heu qu'ils sont sortis pour pas être mangé parce que heu moi si heu j'aurais été eux j'srais parti 44 Sarra : pour pas être mangée
Cohérence mimétique		Séance 8 42 Sarra : peut-être qu'ils ont heu qu'ils ont heu qu'ils sont sortis pour pas être mangé parce que heu moi si heu j'aurais été eux j'srais parti

Victoria	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Activité fantasmatique	47 Victoria : j'aimerais être le loup	66 Victoria : moi je prendrais les bonbons j'les mettrais dans ma poche j'achèterais le pain et après une fois avec le pain je prendrais un p'tit sac et après je mettrais les bonbons dedans
Cohérence mimétique		36 Victoria : moi j'ai bien aimé parce que la fin vu que les bonbons ils ont fait un trou ben ça s'peut pas les bonbons qui font un trou
Impact esthétique		38 Victoria : elle est rigolote Victoria : moi j'ai bien aimé parce que la fin vu que les bonbons ils ont fait un trou ben ça s'peut pas les bonbons qui font un trou

Samuel	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Activité fantasmatique		68Samuel : moi c'est les p'tites souris (Samuel explique qu'il aimerait être à leur place) 71Samuel : pour voler le pain parce que j'aime le pain 46Samuel : moi j' pense que c'est les bonbons aussi ils ont fait un trou le papa il va le gronder 22Samuel : ben que il rencontre la fille que la fille elle lui donne le pain et il rentre chez lui et après il prend un sou s'il en reste et il va acheter des bonbons... pour les délivrer
Cohérence mimétique		20Samuel : parc'qu'il a heu a cru que son papa il allait manger les bonbons
Impact esthétique	32Samuel : j'ai ressenti de la joie aussi	20Samuel : j'ai quelque chose à dire j' voulais pas que la fin elle s'termine comme ça

Joan	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Activité fantasmatique	2Joan : y'a des traces 21Joan : le Petit Chaperon rouge 25Joan : parc'que c'est un peu bien 27Joan : j'aime bien marcher 78Joan : même pas peur	51Joan : heu oui j'voulais dire que moi moi moi si j'étais dans le livre et ben moi je s'rais le p'tit bonbon et je s'rais super fort et j'me laisserais pas faire 27Joan : juste pour acheter des bonbons
Cohérence mimétique		11Joan : ben non peut-être c'est le p'tit garçon (qui a ouvert le sac)

Romain	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Activité fantasmatique	<p>63Romain : moi j'ai envie d'être le loup parce que je vais manger heu les deux</p> <p>65Romain : oui... est-ce que y'a l'chasseur ?</p> <p>88Romain : y'a pas eu le chasseur</p>	<p>62Romain : en fait moi j'les laisserais pas tomber j'les mettrais dans ma poche et après j'a j'achèterais le pain et après quand j'les mets dans ma poche et après j'les mets dans ma chambre et après j'les cache</p> <p>33Romain : c'est que en fait les bonbons ils s'cachent et après son papa il l'trouve et après il les les mange heu il les mange pas en fait il avait un peu de manger les bonbons et en fait après heu le petit garçon dit mais non mais c'est des vrais bonbons</p>

Annexe 7

Pré-test, post-test : activités fictionnalisantes du groupe 1 mises en œuvre dans les journaux de lecteurs

Jules	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Concrétisation imageante et auditive	« C'est un squelette, là une tête de mort qui crie « AAAAAAA ». A gauche du squelette, on peut observer un loup rouge avec de grands crocs. « C'est parce qu'il est féroce ».	Dessins de la ville et du trajet de Poucet : très riche
Activité fantasmatique	le chuin pet a fumé squelette c'est quelqu'un qui s'est fait manger par le loup SANG	L'ogre il va faire cuire Poucet. La boulangère elle va dire : « Bravo chéri ». il va être coupé en mille morceaux. Il va faire une pâte, mettre des saucisses et après du saumon et de la viande.
Cohérence mimétique		les petits bonbons ils sont tombés
Impact esthétique		J'ai bien aimé

Anissa	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Concrétisation imageante et auditive	Dessins : Une femme souriante prend une petite fille par la main LE Petit Chaperon rouge gribouillé au stylo bleu et rouge porte un bonnet rouge agrémenté d'un pompon bleu. Elle a des dents de vampire et de grandes griffes. « C'est le loup qui joue au Petit Chaperon rouge ». Un animal à quatre pattes roses, souriant avec des dents Un PCR rouge, souriant avec des pommettes.	Dessin page 1 : les petits bonbons et Poucet Dessin page 2 : Anissa s'est représentée en mariée
Activité fantasmatique	Elle fait du vélo pour aller chez la grand-mère. J'ai inventé que le chat et le chien, c'est un loup OUI j'aime bien faire peur mais pas trop	les bonbons crient à l'aide Après le petit enfant entend et après le boulanger dit de ne pas manger les petits bonbons et après le boulanger a mis des trucs qui piquent et la boulangère a mangé des trucs qui piquent

		et elle est allée boire un verre d'eau. Après la boulangère a maigri, le boulanger aussi a maigri et après ils se sont mariés jeveantr la boulanjer manr é jemesumarié (je veux être la boulangère et je me suis mariée) LE PETIPOUSON OU SOUPARDOM (Le petit Poucet demande son pardon) ELEPAPAILAUM ID (et le papa il a une idée)
Réaction axiologique		il avolié ealafun alafleil a volie (il a vole et à la fin il a volé) e ezne paipa (et il ne paie pas)
Impact esthétique	C'était nul. J'ai cru que c'était le vrai Chaperon rouge. Juste j'aimais bien quand il se cachait le loup.	hbiémé a la fun (j'ai bien aimé à la fin)

Eva	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Concrétisation imageante et auditive	« Un loup-cochon près d'un os. »	Dessin 1: « Le boulanger, la fille et la boulangère » se tiennent par la main, La fille du boulanger a des bonbons dans son ventre. A droite, la machine du boulanger. Dessin 2 : Les bonbons souriants dans le sac, Dessin 3 : la table est mise chez Poucet
Activité fantasmagique		je pense que le Petit Poucet va être mis dans la machine. La fille va dire : « Bravo Papa ». Le papa il va dire : « Merci ma petite fille. » Poucet meurt et son papa il se dit : « mais qu'est-ce qu'il fait ? ». il va à la boulangerie et voit son fils dans la machine. Et le boulanger dit « Qui es-tu ? ». Le papa il dit « Je suis le papa du petit Poucet. Vous avez tué mon fils je vais me venger ! ». Je pense qu'ils vont manger sans pain et du coup ses parents le disputent car il n'a ramené que des bonbons, qui se sont faits écraser. La maman marche sur les bonbons, elle dit : « C'est quoi ça ? ». elle voit les bonbons écrasés sous la chaussure. Le papa marche aussi sur les bonbons. (...) Il y avait le citron qui tombait du sac. L'enfant ramasse les bonbons et les met dans le sac.
Réaction axiologique :		Il n'a pas pensé au pain pour manger à table. Le pain c'était pour sa famille, ça me gêne car il a oublié sa famille. Il n'a que pensé aux bonbons.
Cohérence mimétique		(...)L'enfant dit pardon, je les ai fait tomber, il y avait un trou dans le sac. (...)
Impact esthétique	Cette histoire m'a plu. Je l'ai aimée. Elle était marrante parce qu'il y avait plein de petites illustrations et de petits dessins	

Carla	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Concrétisation imageante et auditive	Dessins : Une petite fille en violet, trait un peu gribouillé. Une maison/château noir nombreuses fenêtres barrées Deux personnages barrés dans une bulle. Ils sont violets noirs. Un mot est écrit : peur.	
Activité fantasmatique	me fair peure et faire peur au autre	Que les bonbons son écraser
Impact esthétique	très très très très très très bien très bien que c'était très très bien	

Lenny	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Concrétisation imageante et auditive	Dessin : Le Petit Chaperon rouge dessiné au stylo vert. « Elle est dans une grande forêt. » Son ventre est rouge gribouillé de vert.	
Activité fantasmatique	Pere (peur) ça faisait des guilis, jouer noneepaer (non c'est parce) kiséprumnér dans la forêt eevahzeuetlapau (qu'il se promenait dans la forêt et va chez eux et la pas eu)	Gémrétralapasdu petit (J'aimerais être à la place du petit)
Impact esthétique	ianneme (bien aimé)	
Cohérence mimétique		Celesac sétroué eceléBonBon (C'est le sac s'est troué et c'est les bonbons)

Annexe 8

Pré-test, post-test : activités fictionnalisantes du groupe 2 mises en œuvre dans les journaux de lecteurs

Sarra	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Concrétion imageante et auditive	Dessin : une forme rouge un peu éclatée sur toute une page, maison avec à l'intérieur Sarra en Petit Chaperon rouge à lunettes. Elle porte un petit panier, souliers verts	Le Petit chaperon rouge, 4 têtes de petites filles
Activité fantasmatique	Dessin : une forme rouge un peu éclatée sur toute une page, maison avec à l'intérieur Sarra en Petit Chaperon rouge à lunettes. Elle porte un petit panier, souliers verts	Mais le monsieur a fermé la porte. Mais le monsieur le petit a demandé au monsieur le pain.
Cohérence mimétique		Le papa est dans la cuisine cherchait du pain le petit garçon alla chercher le pain.
Victoria	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Concrétion imageante et auditive	Dessin du Petit Chaperon rouge, robe rouge, souliers rouges, panier, main têtard.	Dessin de la « baguette brillante ».
Activité fantasmatique	Dessin du Petit Chaperon rouge, robe rouge, souliers rouges, panier, main têtard. Le Petit Chaperon rouge, Mère-grand, le loup	Moi aussi j'adore ! (les bonbons) Moi j'achèterais le pain mais ma sœur les bonbons. Elle s'appelle Lilit.
Cohérence mimétique		Et puis la dame qui mangeait des bonbons adorait ça ! Le petite garçons de veut du pain (...)
Impact esthétique	Oui j'ai bien aimé la fin parce que c'était une famille de loup. J'ai été surprise.	(...) et puis tout petit faisait la taille d'un bonbon. J'ai bien aimé ce moment. Oui jé bien aimé (« cette histoire »)

Samuel	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Concrétion imageante et auditive		Dessin d'une souris qui volent le pain. Dessin de Poucet
Activité fantasmatique	Je vais rentrer voir ma grand-mère de l'amour entre le loup et son petit loup	je voudrais être la petite souris pour voler le pain JAI ME DRAI BIEN RÉTRE LA PETITE SOURI IL VON TRE VIT LES PETIT SOURI (j'aimerai bien être la petite souris elles vont très vite les petites souris) POUSSÉ il va acheter les bonbons pour les sauver. IL A MENGE LES BONBON (il a mangé les bonbons)
Réaction axiologique :		IL SONT TRO FORTE (ils sont trop fortes : Samuel parlent des souris) LES PETIT SOURI SON MES CHENTE (Les petites souris sont méchantes.)
Cohérence mimétique		LES BONBON SONT RESTÈ A VÈC PONSÈ E LE PAPA SA VAI PA QUE IL A DES BONBON (les bonbons sont restés avec Poucet et le papa ne savait pas qu'il a des bonbons).

Joan	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Concrétisation imageante et auditive	Le Petit chaperon rouge va se faire manger par le loup. Et le chasseur il va tuer le loup. Le monstre va manger le loup. + dessin des trois personnages mentionnés, au stylo vert, avec la maison de la grand-mère + dessin de la famille loup, le petit avec un jouet, souriant	Dessin « c'est le papa, le petit garçon et là c'est moi et là les p'tits bonbons ». Dessin des petits bonbons avec légende écrite par Joan : petit bonbon
Activité fantasmatique		Le petit garçon, Poucet il va acheter du pain. Il va dire à la madame : « est-ce que je peux avoir un p'tit bonbon ? ». Après son papa il lui dira « Plus jamais ». Moi j'adore les bonbons ! Si j'étais dans l'histoire je serais le bonbon et j'avais peur de rien et j'étais gros.
Cohérence mimétique		Son papa il a pas dit. Il a dit juste du pain mais pas un p'tit bonbon. Les petits bonbons s'échappent et le petit garçon a fait un trou car il ne veut pas que son papa découvre qu'il a acheté des bonbons.

Romain	Séance 3 <i>C'est pour mieux te manger</i>	Séance 8 <i>La grande aventure</i>
Concrétisation imageante et auditive	Dessins : le loup est dans un cadre. Il a des pierres dans son ventre. Ses yeux sont exorbités à côté, le Petit Chaperon rouge et le chasseur avec sa hache. + avec des flèches Romain s'est représenté avec ses jouets + le loup est en prison, le Petit chaperon rouge frappe sur la maison de sa grand-mère, souriante, à côté, un tronc d'arbre rouge + le loup allongé dans un cadre, le Petit Chaperon rouge dans son ventre, la maison est noire, des gouttes de sang coulent sur le toit. Le bûcheron est là souriant avec un couteau, un chapeau à plumes, unt-shirt vert, un short jaune.	Dessin du papa qui donne 3€ à son garçon Dessin de « l'inconnu qui a une barbe » et de Romain qui s'est représenté avec une casquette. Il sourit. Dessin : « L'inconnu il attrape un sac avec de l'or. » Dessin : « c'est le petit garçon avec les bonbons, il est comme les bonbons ».
Activité fantasmatique	un loup a dé grozue (un loup à des gros yeux) Bulle : JEVESCOUPÉ (je vais couper) ça me rappelle quand de suis dans la maison et je joue dans la chambre Le Lou anprizon ivaplurescemasé (Le loup en prison il va plus recommencer) Le loup a mangé le Petit Chaperon rouge et la grand-mère. Le loup est en prison.	JÉPADROUAEPALÉ DES1Connue (J'ai pas le droit de parler à des inconnus) Dessin : « c'est moi, faut pas parler aux inconnus »
Cohérence mimétique		Les souris ont piqué le pain pendant que le petit garçon s'occupe de son papa. Les souris vont chez eux. le petit il va se faire gronder. Il va prendre les bonbons pour les sauver.

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	8
Partie 1 - Le sujet lecteur-spectateur : fondements théoriques et conséquences didactiques.....	10
Chapitre 1. Fondements théoriques : du texte au lecteur subjectif.....	11
1. Du texte au lecteur : les théories de la réception	11
1.1. Wolfgang Iser : l'œuvre et la créativité du lecteur	11
1.2. Umberto Eco : la coopération interprétative.....	12
1.3. Hans-Robert Jauss : le lecteur et l'horizon d'attente.....	12
2. Les approches du lecteur empirique.....	13
2.1. L'approche psychanalytique : le lecteur triple de Michel Picard.....	14
2.2. Un modèle repris et complété par Vincent Jouve	15
2.3. La réflexion littéraire : l'identité multiple des écrivains lecteurs	15
2.4. L'approche anthropologique	16
3. Modélisation du lecteur en formation : le sujet lecteur.....	18
3.1. Les postures de lecteur développées par Dominique Bucheton	18
3.2. Gérard Langlade et Nathalie Lacelle : la subjectivité du lecteur à l'œuvre	20
3.3. La lecture littéraire et le concept de sujet lecteur.....	21
Chapitre 2. Les implications didactiques en classe de CP.....	22
1. Les lecteurs et l'enseignement de la lecture.....	22
1.1. La lecture littéraire chez les jeunes	22
1.2. Les zones d'ombre de l'enseignement de la lecture	23
1.3. Un objectif révélé par une enquête PISA : redonner le plaisir de lire	25
2. Pourquoi faire place au sujet lecteur ?.....	26
2.1. Le sujet lecteur dans les programmes de 2016 : la construction de soi.....	26
2.2. Reconnaître le sujet lecteur en classe : permettre son investissement.....	27
3. Instituer le sujet lecteur : est-ce possible ?	28
3.1. L'enfant à la porte de l'école : la difficulté de se livrer	28
3.2. La lecture littéraire en classe : objectivité vs subjectivité ?.....	29
3.3. L'apprenti lecteur peut-il être un sujet lecteur ?	31
Chapitre 3. Place de l'image et de l'image animée dans l'apprentissage de la lecture experte/subjective.....	33
1. Approche de l'image à partir de son statut dans la société au fil des siècles	33
1.1. L'image du point de vue religieux et philosophique : une source de tromperie	33
1.2. « Les pouvoirs de l'image » de l'Antiquité à l'époque contemporaine.....	34
1.3. XXe et XXIe siècle : l'évolution du lien entre l'image et le texte avec l'album	39
2. Lecture littéraire et lecture filmique : un parallèle possible ?.....	43
2.1. Le film et le texte : deux médiums distincts.....	43
2.2. Le texte et l'image animée : deux langages porteurs de sens (approche sémiologique)	44
2.3. L'approche cognitive : des liens de parenté entre le texte et le film, dans les opérations permettant l'interprétation	45
3. La notion de « spectature » développée par Nathalie Lacelle et Gérard Langlade : la prise en compte de la dimension affective	47
3.1. Contexte de la recherche	47
3.2. Les activités de fictionnalisation mises en œuvre chez le lecteur/spectateur	48
4. Pourquoi lier lecture filmique et lecture littéraire ?.....	50
4.1. Les enfants et les images animées.....	50
4.2. Les enjeux de l'Éducation à l'image	52
4.3. Le statut de l'image dans les instructions officielles.....	54
Chapitre 4. Comment donner une place à la voix du sujet lecteur-spectateur en classe de CP ?	58

1.	Du côté de l'enseignant	58
1.1.	Construire son identité de lecteur	58
1.2.	La posture d'enseignement	59
1.3.	Les gestes professionnels.....	60
2.	Un outil : le journal subjectif de lecteur-spectateur	61
2.1.	Les débuts du carnet de lecture à l'école primaire	61
2.2.	Un outil au service de l'expression du sujet lecteur-scripteur	62
2.3.	Quels sont les intérêts du carnet de lecteur ?	63
3.	Confronter sa lecture à celle des autres lecteurs.....	64
3.1.	Faire place aux sujets lecteurs avec les cercles de lecture	65
3.2.	Permettre la construction du ou des sens par les débats interprétatifs	65
Partie 2 Méthodologie.....		68
Chapitre 5. Construction de l'expérimentation.....		69
1.	Les profils des deux classes.....	69
1.1.	L'école	69
1.2.	Les enseignantes	69
1.3.	Les élèves de la classe 1 et de la classe 2.....	71
2.	Les supports utilisés.....	74
2.1.	Le journal du lecteur-spectateur	74
2.2.	Les œuvres.....	77
2.3.	Les œuvres des séances d'apprentissage	83
3.	Choix didactiques et pédagogiques	85
3.1.	Lecture de l'album : quel type de lecture ?	85
3.2.	Un enseignement explicite et une pratique guidée	86
3.3.	Modalités d'écriture dans le journal de lecteur.....	87
Chapitre 6. La séquence		88
1.	Présentation de la séquence	88
1.1.	Observer l'implication subjective des sujets lecteurs fragiles au début	88
1.2.	Observer l'implication subjective des sujets lecteurs fragiles à la fin	89
1.3.	Phase d'apprentissage	91
2.	Les données.....	92
2.1.	Le recueil des données	92
2.2.	Le traitement des données	92
Partie 3.....		93
Analyse des résultats		93
Chapitre 7. Identification des élèves fragiles		94
1.	Observation des comportements et des interventions pendant les cercles de lecture.....	94
1.1.	Une forme de passivité notable par un retrait physique et des silences	95
1.2.	Une agitation plus élevée chez les élèves fragiles	99
1.3.	Des élèves se situant dans la posture du texte-tâche	100
2.	Observation des interventions des élèves dans leurs journaux de lecteurs ?	101
2.1.	Des couvertures marquant un fort investissement personnel.....	101
2.2.	Un fort recours à la dictée à l'adulte.....	105
2.3.	Le passage à l'écrit : des fragilités accentuées pour Sarra.....	106
3.	Informations croisées sur l'identification des élèves fragiles	107
Chapitre 8. Analyse de l'évolution des activités fictionnalisantes à l'œuvre chez les élèves entre la 3 ^e séance et la 5 ^e séance.....		108
1.	Analyse des activités fictionnalisantes des élèves fragiles du groupe 1, au cours des cercles de lecture.....	108
1.1.	Une faible participation	108
1.2.	Léger développement de la réaction axiologique et de la cohérence mimétique chez Eva et Anissa	109
1.3.	Développement des propos chez Eva et Anissa, à travers trois activités fictionnalisantes	110
2.	Les activités fictionnalisantes dans le groupe 2.....	110
2.1.	Un net élargissement des activités fictionnalisantes chez tous les élèves	110
2.2.	Des activités fictionnalisantes plus riches chez tous les élèves	111
3.	Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 1 dans les journaux de lecteurs	114

3.1. Développement de la concrétion imageante : reprise d'éléments iconiques chez quatre élèves	114
3.2. Développement de la réaction axiologique	115
3.3. L'impact esthétique.....	115
3.4. Une activité fantasmagorique plus ancrée dans l'histoire.....	116
4. Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 2, dans les journaux de lecteurs	118
4.1. Développement et fusion de la concrétisation imageante avec l'activité fantasmagorique	118
4.2. Une activité fantasmagorique riche	122
4.3. Développement de l'impact esthétique	123
Chapitre 9. Analyse comparative de l'évolution des activités fictionnalisantes mises en œuvre au cours du pré-test et du post-test.	125
1. Analyse de l'évolution des activités fictionnalisantes des élèves fragiles du groupe 1, au cours des cercles de lecture.....	125
1.1. Un désinvestissement des élèves du groupe témoin	125
1.2. Une participation équivalente au début de la séquence pour le groupe classe	126
2. Analyse de l'évolution des activités fictionnalisantes des élèves fragiles du groupe 2, au cours des cercles de lecture.....	127
2.1. Développement de l'activité fantasmagorique	127
2.2. Développement de la cohérence mimétique pour quatre élèves	129
2.3. Développement de l'impact esthétique pour Victoria.....	129
3. Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 1 dans les journaux de lecteurs	130
3.1. Un désinvestissement chez Carla et Lenny	130
3.2. Développement de la concrétisation imageante chez trois élèves : reprise d'éléments iconiques et fusion avec l'activité fantasmagorique	130
3.3. L'activité fantasmagorique : développement de scénarii liés à l'histoire chez Anissa, Jules et Eva	131
3.4. Développement de la cohérence mimétique chez Jules, Eva et Lenny.....	133
3.5. L'impact esthétique.....	134
4. Analyse des activités fictionnalisantes du groupe 2 dans les journaux de lecteurs	135
4.1. Développement concrétisation imageante chez les cinq élèves	135
4.2. Une activité fantasmagorique engendrant une implication subjective plus forte	136
4.3. Développement la cohérence mimétique	137
4.4. Développement de la réaction axiologique pour Samuel et de l'impact esthétique pour Victoria.....	139
Conclusion et perspectives	140
Bibliographie	145
Table des annexes	149
Table des matières.....	175

MOTS-CLÉS : sujet lecteur-spectateur, cycle 2, journal de lecteur, cercle de lecture, albums, films.

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de la formation du sujet lecteur-spectateur dans une classe de CP-CE1. Les recherches sur le sujet lecteur et l'articulation entre lecture filmique, place de l'image dans la société et recherches sur le sujet spectateur, m'ont amenée à me demander si le travail effectué à partir d'un récit écrit et d'un film animé, pouvait permettre aux sujets lecteurs les plus fragiles d'une classe de CP, une implication subjective plus forte dans un récit écrit. Les résultats de cette expérimentation sont à nuancer car une partie de la réussite en subjectivité des élèves, vient de l'investissement subjectif de leur enseignante. Cependant, ces résultats ouvrent des perspectives dans l'utilisation du récit filmique en classe. Tout d'abord, doublé par un travail explicite sur la formation du sujet lecteur, le film permet la mise en œuvre d'activités fictionnalisantes chez les élèves fragiles. Les apprentis sujets lecteurs-spectateurs se sont investis affectivement et, avec plaisir, en situation de spectature. De plus, les postures mises en œuvre dans le cadre de la spectature, ont été réinvesties en lecture.