



HAL
open science

Les récits mythiques et la formation du sujet lecteur

Ariane Morel, Yohan Roch

► **To cite this version:**

Ariane Morel, Yohan Roch. Les récits mythiques et la formation du sujet lecteur. Education. 2017. dumas-01610150

HAL Id: dumas-01610150

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01610150>

Submitted on 4 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



espe École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

MASTER MEEF mention 1^{er} degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^e année
Année universitaire 2016 - 2017

LES RÉCITS MYTHIQUES
ET LA FORMATION DU SUJET LECTEUR

Ariane MOREL et Yohan ROCH

Directrice de mémoire : **M^{me} Christine BOUTEVIN**

Assesseur : **M^{me} Agnès PERRIN-DOUCEY**

Soutenu le 23 mai 2017

Remerciements

Nous adressons nos remerciements aux personnes qui nous ont aidés dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, nous tenons à remercier notre directrice de mémoire, M^{me} Christine Boutevin, maître de conférence en langue et littérature françaises, pour son accompagnement et sa disponibilité tout au long de l'année universitaire, ses précieux conseils et ses remarques bienveillantes.

Nous remercions aussi M^{me} Agnès Perrin-Doucey, maître de conférence en langue et littérature françaises, pour les enseignements dispensés pendant notre formation en master, dans le cadre d'une initiation au travail de recherche.

Merci à M^{me} Anne Coubès, documentaliste, pour son aide et le temps qu'elle nous a accordés lors de notre recherche documentaire.

Un remerciement également aux élèves de nos classes respectives, avec qui nous avons pu partager nos premiers pas dans le métier de professeur des écoles, pour leur participation et leur comportement agréable durant la mise en œuvre de notre expérimentation.

Enfin, nous souhaitons remercier nos familles et amis respectifs pour leur avis critique, leur relecture, et le soutien qu'ils nous ont manifesté au cours de la réalisation de ce mémoire.

Valentine Morel, six ans, en référence à l'ouvrage
Mythes grecs pour les petits (Amery, 2012),
le 30 avril 2017 :

« Maman, ce matin, dans mon lit,
j'ai lu un livre de **mythérature**.
C'était trop chouette ! »

Résumé

Notre étude porte sur le rôle des mythes dans la formation du sujet lecteur. Nous avons interrogé la capacité des récits mythiques à engager des élèves d'école élémentaire dans une lecture subjective, génératrice d'émotions. Ces récits mythiques suscitent-ils des émotions ? Si oui, de quels types ? Par l'expérimentation, nous avons démontré que les récits mythiques provoquaient toutes sortes d'émotions chez les élèves. Nous en avons conclu que la lecture de ces récits est propice à une lecture subjective, et que les récits mythiques concourent donc à la formation du sujet lecteur.

Mots-clés : didactique de la littérature ; sujet lecteur ; récits mythiques ; lecture subjective ; émotions.

Abstract

Our study focuses on the role of myths in the formation of the subject-reader. We questioned the ability of mythical stories to engage elementary school pupils in a subjective reading, generating emotions. Do these mythical stories arouse emotions? If so, what types? Through experimentation, we have shown that mythical stories caused all sorts of emotions among pupils. We concluded that the reading of these stories is favorable to a subjective reading, and therefore the mythical stories contribute to the formation of the subject-reader.

Keywords: literature didactics; subject-reader; mythical stories; subjective reading; emotions.

SOMMAIRE

I - Introduction	7
II - Cadrage théorique	9
II.1 - Les mythes	9
II.1.1 - Caractéristiques du mythe.....	9
II.1.2 - Les mythes dans la littérature de jeunesse.....	11
II.1.3 - La place des mythes à l'école.....	11
II.2 - Récits mythiques et construction de soi	13
II.3 - La formation du sujet lecteur	15
II.3.1 - Le sujet lecteur.....	15
II.3.2 - L'activité fantasmatique.....	16
II.3.3 - Lecture littéraire, lecture subjective et lecture participative.....	17
II.4 - Les émotions	20
III - Méthodologie expérimentale	25
III.1 - Contexte de l'expérimentation	25
III.2 - Préalablement à l'expérimentation	25
III.2.1 - Acculturation à la mythologie antique.....	25
III.2.2 - Travail sur le vocabulaire et l'expression des émotions.....	27
III.3 - Justification du choix du support	30
III.4 - Description du dispositif expérimental	32
III.4.1 - Choix des récits mythiques.....	32
III.4.2 - Modalités d'une lecture participative.....	33
III.4.3 - Modalités de recueil des données.....	34
IV - Analyse des données	37
IV.1 - La « fiche-élève »	37
IV.2 - Justification du choix des données retenues pour l'analyse	37
IV.2.1 - Critères de conservation des données.....	38
IV.2.2 - Critères de rejet des données.....	39
IV.3 - Classement des données recueillies	40

IV.4 - Interprétation des résultats de l'expérimentation	41
IV.4.1 - Le dispositif de recherche.....	41
IV.4.2 - La capacité des récits à susciter des émotions.....	43
IV.4.3 - Le rôle des récits mythiques.....	46
IV.4.4 - L'intérêt des adaptations de mythes antiques pour la jeunesse.....	48
IV.4.5 - Analyse qualitative globale des émotions ressenties.....	49
IV.4.6 - Analyse qualitative des émotions ressenties par épisode.....	51
IV.4.7 - Analyse fine de la diversité des émotions exprimées.....	53
V - Conclusion	57
VI - Bibliographie	59
VII - Annexes	65

I - INTRODUCTION

L'homme ne s'arrache à l'animalité que grâce à la mythologie. L'homme ne devient homme, n'acquiert un sexe, un cœur et une imagination d'homme que grâce au bruissement d'histoires, au kaléidoscope d'images qui entourent le petit enfant dès le berceau et l'accompagnent jusqu'au tombeau.

Les mots de Michel Tournier, extraits du *Vent Paraclet* (1977, p. 191), illustrent parfaitement l'importance du rôle que jouent les récits mythiques dans la construction de soi, thème central de ce mémoire. Étant tous deux férus de mythologie grecque, et convaincus de l'écho que peuvent avoir les textes fondateurs chez de jeunes esprits en construction, il nous est apparu essentiel d'initier nos élèves à ce riche patrimoine culturel et littéraire. Ainsi, depuis la rentrée scolaire, nous leur lisons régulièrement *Le Feuilleton d'Hermès* de Murielle Szac (2006), à raison d'un unique épisode par séance. Au vu des réactions enthousiastes que chaque épisode suscitait chez les élèves, nous avons souhaité réaliser un travail de recherche sur l'intérêt de la lecture des mythes antiques à l'école élémentaire.

Après avoir fait le point sur l'état de l'art, nous avons pris conscience que de nombreux auteurs, parmi lesquels Michel Tozzi (2010), Serge Boimare (2013) ou encore Edwige Chirouter (2010), avaient déjà largement traité le sujet, en montrant que ces récits participent à la formation cognitive et axiologique des élèves par l'élaboration d'images mentales, par l'émergence de questions à portée universelle et par la construction d'une représentation plus pointue de soi, de l'autre et du monde.

Nous avons donc choisi de travailler sur une autre dimension relative à ce thème, plus personnelle et singulière, s'inscrivant dans le domaine de la didactique de la littérature : ainsi, nous nous sommes intéressés à la formation du sujet lecteur par la lecture d'œuvres ayant pour thème la mythologie. À quels types d'œuvres littéraires abordant la mythologie peuvent avoir accès les jeunes lecteurs ? La lecture de ces œuvres suscite-t-elle des réactions personnelles chez l'élève ? Favorise-t-elle sa formation en tant que sujet lecteur ? Ces questions nous ont conduits à formuler la problématique suivante :

les récits de mythes antiques, revus et adaptés pour des élèves d'école élémentaire, se prêtent-ils bien à une lecture subjective, génératrice d'émotions ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons choisi de continuer à proposer à nos élèves la lecture du *Feuilleton d'Hermès* de M. Szac, tout en modifiant notre manière de l'exploiter. Cette œuvre de littérature de jeunesse relate les mythes fondateurs de la Grèce antique ; nous sommes partis de l'hypothèse que sa lecture suscitait des émotions, du fait de caractéristiques propres aux mythes, postulant ainsi qu'elle se prêtait bien à une lecture subjective. Par conséquent, nous avons mis en place un protocole visant à « faire vivre » à nos élèves la lecture de quelques épisodes de ce livre, de sorte à les inciter à exprimer les émotions ressenties. Le recueil de ces émotions, leur analyse et leur interprétation devaient nous permettre, dans un second temps, de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse initiale.

En premier lieu, nous construirons un cadre théorique, en nous appuyant sur les travaux de chercheurs, pour définir les concepts que nous sollicitons. Nous ferons l'état des connaissances actuelles concernant les mythes : leurs caractéristiques, leur importance au sein de la littérature de jeunesse, et leur place et leur rôle à l'école. Nous étudierons ensuite l'effet que peuvent avoir les récits mythiques sur la construction de jeunes élèves, en nous intéressant à la voie axiologique. Par la suite, nous définirons la notion de sujet lecteur et les concepts afférents, tels que l'activité fantasmatique et la lecture subjective. Enfin, nous préciserons ce que sont les émotions, selon différents points de vue disciplinaires.

Suite à cette partie théorique, nous présenterons les travaux menés avec nos élèves préalablement à l'expérimentation : acculturation à la mythologie antique, acquisition du vocabulaire des émotions et étude des modalités de leur expression ; cette phase avait pour objectif d'apporter à nos élèves les prérequis indispensables à l'expérience en elle-même. Puis nous exposerons le dispositif expérimental mis en place dans nos classes respectives, en CP et CM2, ayant servi à recueillir les émotions ressenties à la lecture de quelques épisodes du *Feuilleton d'Hermès*.

Dans une dernière partie, l'analyse et l'interprétation des données recueillies permettra de déterminer si la lecture de récits mythiques provoque effectivement des émotions chez les élèves et, le cas échéant, quelle est leur nature. Enfin, nous mettrons en lien nos résultats avec les notions d'activité fantasmatique, de sujet lecteur et de lecture subjective, pour répondre précisément à notre problématique.

II - CADRAGE THÉORIQUE

II.1 - Les mythes

II.1.1 - Caractéristiques du mythe

Selon Anatole Bailly, helléniste français, auteur du célèbre dictionnaire grec-français *Le Grand Bailly* (2000), le mot grec μύθος a tout d'abord désigné la parole exprimée, le récit. Il a par la suite dérivé pour signifier la fable, la légende, le récit non historique (Bailly, 2010, p. 1303) et s'est alors opposé au λόγος, la parole qui démontre (Bailly, 2010, p. 1200). Le mot « mythe » qui en a découlé signifie, selon le dictionnaire de la langue française *Le Nouveau Petit Robert* (1996), un « récit fabuleux, transmis par la tradition, qui met en scène des êtres incarnant sous une forme symbolique des forces de la nature, des aspects de la condition humaine ».

Mais Mircea Eliade, historien des religions, explique dans son livre *Aspects du mythe* (1963) qu'il est fort difficile de donner une définition satisfaisante du mythe, « réalité culturelle extrêmement complexe » ; il en propose alors une définition insistant sur le sacré et sur l'origine du monde : « le mythe raconte une histoire sacrée ; il relate un événement qui a eu lieu dans le temps primordial, le temps fabuleux des "commencements" » (p. 16). L'écrivain M. Tournier le rejoint en posant, dans son autobiographie *Le Vent Paraquet* (1977), que « le mythe est une histoire fondamentale » (p. 188), tout comme Pierre Grimal, dans son ouvrage *La Mythologie grecque* (2003), qui définit le mythe comme une légende, comme un récit merveilleux mêlant « des forces ou des êtres considérés comme supérieurs aux humains » (p. 5), comme une histoire qui permettrait d'expliquer les origines du monde.

Cette « légende » peut en outre être intégrée à l'Histoire, comme a pu le faire Hérodote dans son *Enquête* qui lie le temps fabuleux des héros (Persée, Héraclès) et le temps historique (Xerxès, contemporain de l'auteur).

Pour aller au-delà de la définition du mot, nous nous sommes penchés sur les caractéristiques de ces mythes, en s'appuyant sur les recherches de spécialistes et des exemples concrets.

Les plus anciens mythes conservés jusqu'à nos jours sont les récits épiques d'Homère : *l'Illiade* et *L'Odyssée*. Comme l'explique Jacqueline de Romilly dans son *Précis de littérature grecque* (2010), les mythes étaient initialement des poèmes récités de mémoire par des aèdes, transmis de générations en générations, et qui auraient été couchés sur le papier par Homère au VIII^e siècle avant J.-C. Ces histoires ont pour particularité de mêler l'humain et le divin, afin de donner une explication, une origine, aux phénomènes naturels qui « dépassent » les hommes (le

mythe de Prométhée raconte l'apparition de l'homme sur Terre, le mythe de Perséphone explique l'alternance des saisons, etc.). Le mythe peut également trouver une genèse à des conflits comme dans l'*Illiade* d'Homère, ou une origine légendaire à de grandes familles comme dans la *Cyropédie*, dans laquelle Xénophon raconte que Cyrus II le Grand serait le descendant de Persée, ou dans l'*Énéide* de Virgile, qui fait d'Énée l'ancêtre de l'empereur Auguste.

Une autre des caractéristiques du mythe est d'avoir un rôle social et éthique : il permet une réflexion sur les conséquences de tels ou tels comportements, sur la place du destin et du libre arbitre dans nos vies, comme par exemple le mythe d'Œdipe, qui met en avant l'impossibilité d'échapper à la fatalité divine, ou le mythe de Pandora, qui appuie sur les conséquences néfastes d'une trop grande curiosité. Cela rejoint la pensée de Jean-Pierre Vernant, dans *Mythe et Religion en Grèce ancienne* (1990), qui voit dans le mythe, au-delà du récit légendaire, sa capacité à définir les règles de la société et le rôle que chacun doit jouer en son sein.

De plus, les mythes, à l'instar des contes folkloriques et des contes de fées, ont très longtemps appartenu à la tradition orale, et faisaient à ce titre l'objet de perpétuelles modifications, avant d'être fixés par écrit sous une forme définitive qui est parvenue jusqu'à nous. Ils avaient pour vocation de transmettre « la sagesse du passé » aux générations futures, comme l'exprime Bruno Bettelheim dans *La Psychanalyse des contes de fées* (1976, p. 50). Ils utilisent un langage symbolique à même de parler à l'inconscient de chaque individu, sujet sur lequel se sont penchés divers grands courants psychanalytiques.

Mais la grande différence entre les mythes et les contes vient de la dominance du sacré dans le mythe. De plus, les contes narrent des histoires centrées sur quelques individus, simples mortels à qui il arrive des péripéties presque ordinaires. Ces histoires reflètent les craintes et les désirs personnels des hommes et ont une fin généralement heureuse et optimiste. Les mythes, quant à eux, sont les histoires d'événements, de personnages et de créatures extraordinaires. Ils ont des conséquences sur l'humanité toute entière et se situent en dehors de l'espace-temps. Le mythe présente des événements souvent tragiques qui ont une signification, un intérêt métaphysique, suffisamment universel pour être repris, discuté, réinterprété.

Enfin, il est important de définir, à l'aide du dictionnaire de l'Académie française (en ligne), deux termes, désignant généralement le même objet, tout en admettant des points de vue différents :

- le récit mythique d'une part, qui est un récit « qui relève du mythe » ;
- le récit mythologique d'autre part, qui est un récit « qui appartient à la mythologie ».

Le mythe est, comme nous l'avons vu, « un récit fabuleux transmis par les traditions qui contient en général un sens allégorique », tandis que la mythologie est « l'ensemble des mythes propres à une religion, à une civilisation, à un peuple ». Nous avons donc privilégié pour notre étude le terme de « récit mythique » pour évoquer un récit qui relève du mythe, en tant que forme

littéraire, avec ses caractéristiques propres ; nous avons parfois employé le terme de « récit mythologique » lorsque nous voulions davantage insister sur l'appartenance du récit à un ensemble plus large de mythes propres à une même civilisation, en l'occurrence, ici, la civilisation de la Grèce antique.

II.1.2 - Les mythes dans la littérature de jeunesse

Notre étude porte sur les récits mythiques tout en s'adressant à des élèves d'école élémentaire. Afin de concilier ces deux paramètres, nous nous sommes intéressés aux ouvrages de littérature de jeunesse abordant la mythologie, en nous appuyant sur les travaux d'Ilda Iwaszko (2013).

Cette dernière nous éclaire sur l'importante représentation du monde antique dans la littérature de jeunesse contemporaine, tous genres confondus (bandes dessinées, albums illustrés, romans, pièces de théâtre...). Cette époque lointaine pourrait paraître trop déconnectée de notre réalité quotidienne, trop complexe, trop élitiste. Pourtant, force est de constater un véritable engouement pour le monde antique. Parmi les nombreuses œuvres de fiction qui abondent dans la littérature de jeunesse, I. Iwaszko distingue quatre grandes catégories d'ouvrages se référant aux mythes anciens (2013, p. 56) :

- les adaptations de mythes et légendes antiques, qui sont des reprises d'histoires extraites d'œuvres classiques mises à la portée des jeunes lecteurs ;
- les récits historiques, se caractérisant souvent par la présence d'un enfant-héros auquel le jeune lecteur peut s'identifier avec facilité, ce qui l'aide à entrer plus aisément dans l'histoire ;
- les réécritures, qui reprennent les caractéristiques principales d'une figure de l'Antiquité que l'auteur inscrit à notre époque moderne ;
- les livres usant de références moins directes (emprunts, motifs, noms, *etc.*), qui permettent de travailler l'intertextualité.

II.1.3 - La place des mythes à l'école

Paradoxalement, bien que I. Iwaszko démontre que la mythologie et l'Antiquité figurent en bonne place dans la littérature de jeunesse contemporaine, nous avons constaté que ces thèmes étaient totalement absents des listes officielles d'ouvrages de référence pour les cycles 2 et 3 publiées par le Ministère de l'Éducation nationale (MENESR - DGESCO, 2013).

En revanche, les programmes d'enseignement du cycle 2 et du cycle 3 (MENESR - DGESCO, 2015) préconisent la découverte des mythes antiques, de manière transversale et de

façon de plus en plus marquée au fil des cycles.

En cycle 2, il n'est pas encore fait clairement mention de la lecture de mythes antiques, mais les programmes suggèrent tout de même l'étude de « textes [...] empruntés [...] à la littérature patrimoniale » (p. 16) comme les contes et les fables, ces œuvres devant être adaptées à l'âge des élèves, « du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser » (p.16). Pourtant, en arts plastiques, il est bien spécifié que la découverte de mythes fondateurs permettait à l'élève d'apprendre à « prêter attention à ses émotions » et à « les exprimer ou les traduire par des productions plastiques » (p. 41). De même, pour ce qui est de l'enseignement moral et civique, les mythes, tout comme les contes, peuvent être de bons supports pour l'« approche du juste, de l'injuste, du bien, du mal » (p. 60).

En CM1-CM2, les références à l'étude des mythes sont plus marquées, surtout en culture littéraire et artistique ; ainsi, pour aborder le thème « Se confronter au merveilleux, à l'étrange » (p.122), il est demandé de « découvrir [...] des albums adaptant des récits mythologiques », de « comprendre ce qu'ils symbolisent » et de « s'interroger sur le plaisir, la peur, l'attrance ou le rejet suscités par ces personnages ». De la même façon qu'en cycle 2, l'enseignement moral et civique ainsi que les enseignements artistiques peuvent aussi prendre appui sur des textes mythologiques (respectivement p. 168, et p. 151-152).

Enfin, en classe de sixième, il est fait nettement mention de l'« étude de récits adaptés de la mythologie et des légendes antiques » (p. 123), fondée sur des extraits de l'*Odyssée* d'Homère ou des *Métamorphoses* d'Ovide. En histoire est prévue l'étude du thème « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au I^{er} millénaire avant J.-C. » (p. 177), où il est attendu que les « récits mythiques et bibliques [soient] mis en relation avec les découvertes archéologiques ». Signalons aussi qu'au cycle 3, les textes institutionnels préconisent d'aborder les « contes, mythes et légendes du pays ou de la région » étudiés en langues vivantes étrangères ou régionales, pour illustrer la thématique « l'imaginaire » (p. 134).

Cette incohérence entre listes officielles d'ouvrages de référence (parues en 2013) et programmes d'enseignement s'explique très probablement par le fait que les listes sont en conformité non pas avec les nouveaux programmes d'enseignement de 2015, mais avec les anciens programmes d'enseignement de 2008, qui ne mentionnaient pas l'étude, voire même la simple lecture des mythes fondateurs. Il serait souhaitable que de nouvelles listes d'ouvrages de référence soient publiées prochainement, afin de retrouver une meilleure adéquation entre les directives des programmes d'enseignement et les listes d'œuvres littéraires auxquelles se référer.

Précisons que le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MENESR - DGESCO, 2015) ne fait pas référence non plus à l'étude ou la lecture de mythes antiques. Toutefois, cela s'explique aisément par le fait que ce socle a pour vocation d'identifier « les

connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire » (p. 2), sans pour autant préciser avec quels supports y arriver.

II.2 - Récits mythiques et construction de soi

Après avoir vu ce qu'est le mythe, sous quelles formes il est abordé dans la littérature de jeunesse et comment il s'inscrit à l'école dans les programmes d'enseignement, étudions à présent l'effet que peuvent avoir les récits mythiques sur la construction de jeunes élèves.

Nous avons effectué une recherche bibliographique, afin de prendre la mesure des acquis actuels de la recherche quant aux apports des récits mythiques dans la construction de l'enfant, et nous avons constaté que ce sujet était bien documenté, notamment à travers les travaux de M. Tozzi (2010) et de E. Chirouter (2010), portant sur l'intérêt des mythes pour initier des discussions à visée philosophique en classe, et ceux du psychopédagogue S. Boimare (2013) et de Marie-José Fourtanier (2012), chercheuse en littérature et en didactique de la littérature, qui recourent aux mythes fondateurs pour un « nourrissage culturel » (selon l'expression de S. Boimare (2013, p. 115)) des élèves en fortes difficultés scolaires, les aidant ainsi à se forger une estime de soi et à retrouver le chemin de la pensée et des apprentissages.

En effet, pour amener des adolescents ascolaires, qu'il qualifie d'« empêchés de penser », à renouer avec le processus de pensée intellectuelle que ceux-ci évitent de manière inconsciente, S. Boimare prône le « nourrissage culturel » par une lecture quotidienne à voix haute des textes fondateurs, susceptibles d'éveiller l'intérêt des élèves. Cette lecture contribue, selon lui, à améliorer les capacités d'écoute des adolescents, à faire apparaître dans leur esprit des images mentales qui les aident à reconnaître et nommer leurs propres angoisses. Dès lors, ils sont progressivement en mesure de s'exprimer oralement pour aller vers le débat argumentaire collectif, l'étape suivante étant de formuler individuellement sa pensée par écrit.

D'après S. Boimare et M.-J. Fourtanier, ces textes forts sont à choisir parmi les contes, comme le propose B. Bettelheim (1976), mais aussi parmi les fables, les romans initiatiques et les mythes, qui tous abordent des questionnements universels, faisant écho à l'humanité entière et à chaque individualité : origines, conflits générationnels, appartenance sociale, désir et frustration, amour, mort... S. Boimare a pu constater ainsi que des figures héroïques de la mythologie grecque, comme Thésée, Héraclès ou Persée, sont à même de captiver et stimuler des adolescents en totale rupture avec l'école.

E. Chirouter, professeur de philosophie et docteur ès sciences de l'éducation, qualifie ces personnages héroïques de « paravents » (2010, p. 120), dont le jeune se sert pour exprimer ses

pensées sans toutefois s'exposer intimement, donc se mettre en danger. Elle rejoint ainsi S. Boimare en affirmant que des élèves en fortes difficultés scolaires peuvent retrouver l'estime de soi, un sentiment d'appartenance sociale, et dès lors le chemin des apprentissages, par la confrontation avec des textes fondateurs. La structure de ces écrits est de nature à assurer une mise à distance suffisante pour ne pas confronter de manière abrupte l'enfant à ses affects, tout en lui facilitant le processus d'identification. Les angoisses existentielles inconscientes deviennent dès lors surmontables ; l'enfant grandit.

L'anthropologue Michèle Petit (2008), quant à elle, souligne l'importance culturelle de la littérature traditionnelle dans la construction de l'identité linguistique et psychique de l'enfant : « dans toute culture existent des berceuses, des comptines, et des mythes, des contes, des légendes : de la littérature. Grâce aux premières, la prosodie de la langue se transmet, et par le biais des autres, les enfants pourront construire du sens en se saisissant de métaphores » (p. 8).

Du point de vue civique et social, la littérature, et donc *a fortiori* la mythologie, transmet aux jeunes lecteurs des idéaux humanistes qui concourent à en faire des esprits libres et émancipés. En effet, pour Martine Marzloff (2013), « la littérature, médiation entre le singulier et l'universel, contribue à la formation de l'individu, en particulier la formation de l'autonomie » (p. 307). L'école doit par conséquent s'en emparer dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, ce qui dépasse largement les seuls objectifs de maîtrise de la langue.

Les enfants puisent dans les récits mythiques les éléments nécessaires à l'alimentation de débats interprétatifs questionnant des valeurs morales ou esthétiques ; c'est à l'occasion de ces échanges, où sont sollicitées les capacités d'argumentation, de justification et d'écoute, que les enfants forgent leur identité citoyenne, indispensable pour s'intégrer et faire vivre une société démocratique.

Enfin, pour I. Iwaszko (2013), contrairement aux idées reçues, les mythes fondateurs, bien que venant du plus profond des âges, offrent des clefs de compréhension du monde contemporain : notre société européenne actuelle s'est construite sur les civilisations passées. Le lecteur qui explore les récits mythiques trouve des réponses à certaines interrogations d'ordres sociétal, relationnel, identitaire. Le mythe participe ainsi à la fois à la construction personnelle du lecteur, mais aussi à la connaissance du monde complexe dans lequel il évolue, et dans lequel il devient mieux à même de se sentir partie prenante. Les récits fondateurs participent de notre culture commune, de notre histoire commune, et de notre « inconscient collectif » (p. 61).

II.3 - La formation du sujet lecteur

Si l'activité axiologique, évoquée plus haut, a largement été traitée par la recherche, M.-J. Fourtanier et Gérard Langlade (2007) soulignent *a contrario* que peu d'études existent en didactique de la lecture littéraire, sur la relation personnelle et singulière unissant texte et lecteur. Pourtant, « la littérature [...] est un des lieux où se manifestent des affects fondamentaux, des attitudes face au monde, et [où] des textes tendent à exprimer ces attitudes et à les faire partager à leurs lecteurs » (Viala, 2001, p. 109-110). Ce constat nous a amenés à orienter notre étude vers cette dimension plus subjective de la formation du lecteur, en cherchant à savoir si les récits mythiques favorisaient la construction de l'élève en tant que sujet lecteur.

Nous allons en premier lieu définir certaines notions scientifiques nécessaires à notre réflexion, induisant l'emploi d'un vocabulaire précis, en nous appuyant sur des auteurs spécialistes en littérature et en didactique de la littérature.

II.3.1 - Le sujet lecteur

La notion de « sujet lecteur » pose la question du rôle du lecteur. Elle met en avant l'importance de la subjectivité, de l'affectivité et de la singularité du lecteur, pour analyser les différentes dimensions qui le composent.

Afin de cerner plus précisément cette notion, nous nous sommes appuyés sur les écrits d'Agnès Perrin-Doucey, qui fait la synthèse, dans sa thèse de doctorat intitulée *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire* (2012), des théories relatives à ce thème, en détaillant deux modèles :

- le modèle de Michel Picard (1986, p. 214), qui est une approche psychanalytique postulant que « *tout lecteur serait triple* » et ferait fonctionner trois instances :

* le liseur : c'est l'instance du réel, la part du lecteur qui a le livre entre les mains, qui en tourne les pages (Perrin-Doucey, 2012, p. 188) ;

* le lu : c'est l'instance participative, la part du lecteur qui s'abandonne à la lecture de façon passive, en s'identifiant aux personnages, en entrant et en progressant dans l'univers fictif proposé par le récit, tout en étant conscient qu'il s'agit d'un jeu, pour ne pas trop se laisser emporter par la fiction (*ibid.*, p. 189) ;

* le lectant : c'est l'instance de la distance, la part du lecteur qui s'astreint à décoder, à analyser le texte pour le comprendre et l'interpréter correctement, en prenant de la distance par rapport à l'histoire en elle-même.

- le modèle de Vincent Jouve (1998, p. 81-82), qui s'appuie sur le modèle de M. Picard, mais qui renonce au liseur, tout en subdivisant le lu picardien en deux dimensions. Le lecteur est alors composé de trois « régimes de lecture » (Jouve, 1998, p. 79) :

* le lu : c'est la dimension passive du lu picardien, la part du lecteur qui se laisse emporter par l'illusion d'entrer dans une histoire « en faisant semblant d'y croire pour mieux entrer dans la fiction [...] pour satisfaire ses fantasmes » (Perrin-Doucey, 2012, p. 193). C'est ce lu qui engendre des émotions ;

* le lisant : c'est la dimension active du lu picardien, la part du lecteur qui accepte consciemment d'entrer dans un univers fictif vers lequel le conduit le texte ;

* le lectant : c'est l'instance réflexive divisée en :

→ lectant jouant : le lecteur s'essaye à deviner où veut l'amener l'auteur ;

→ lectant interprétant : le lecteur tente de prendre du recul sur l'œuvre pour découvrir le message global qu'a voulu transmettre l'auteur.

Pour les besoins de notre étude, il ne nous a pas paru nécessaire de se pencher sur chacune de ces instances. De fait, pour Anne Godard (2005), le « lisant » et le « lu » définis par V. Jouve ont un « rôle essentiel dans la lecture en tant qu'expérience capable de produire chez le lecteur des effets puissants : émotions de plaisir ou de déplaisir, désir et répulsion, angoisse ou euphorie ». Nous avons donc fait le choix de nous attacher plus particulièrement au lu jouvien. En effet, cette dimension nous a paru tout à fait caractéristique du sujet lecteur comme défini plus haut ; de plus, elle nous a également semblé plus facile à repérer chez nos élèves, par le truchement des émotions qu'ils pourraient ressentir lors d'une lecture.

II.3.2 - L'activité fantasmatique

Le lien direct entre le lu jouvien et les émotions ressenties par le lecteur peut s'établir grâce à l'activité fantasmatique qui, selon Nathalie Lacelle et G. Langlade (2007), fait partie d'une des cinq activités de fictionnalisation qui peuvent être mises en œuvre par le lecteur. A. Perrin-Doucey définit cette activité fantasmatique comme une activité du lecteur qui « s'emploie pour la scénarisation des éléments du récit à partir de son imaginaire propre : l'analyse de cette activité permet de faire émerger des rapports de plaisir/déplaisir - séduction/répulsion - adhésion (*etc.*) générés par l'œuvre » (2012, p. 199).

Le lecteur s'investit donc dans sa lecture de telle sorte que se crée une réaction spontanée de sa part, de nature affective, pouvant être liée aux personnages, aux événements ou à l'univers du texte. Cela peut se manifester par des attitudes et par des émotions très divergentes selon les lecteurs : « le texte se constitu[e] pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous

ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence » (Bayard, 1998, p. 130). Cette réaction affective, qui découle de l'activité fantasmatique du lecteur, est donc bien en lien avec l'instance du lu tel que V. Jouve la décrit.

Or il est important, pour des apprentis lecteurs, de développer cette activité fantasmatique qui, si l'on se réfère à A. Perrin-Doucey, facilite à la fois la compréhension et l'interprétation des textes littéraires (2012, p. 484). Elle permet donc d'améliorer les compétences de nos élèves en tant que sujets lecteurs, qu'ils soient confrontés à des textes « réticents », sources de problèmes de compréhension, ou à des textes « proliférants », sources de problèmes d'interprétation (Tauveron, 1999, p. 22).

II.3.3 - Lecture littéraire, lecture subjective et lecture participative

Mais quels sont les moyens de former les élèves en tant que sujets lecteurs ? Pour répondre à cette interrogation, nous allons définir différents types de lectures sur lesquels plusieurs auteurs se sont penchés.

Tout d'abord, nous avons appris, selon A. Godard (2005), que la lecture littéraire est de plus en plus considérée par la communauté des chercheurs non comme un simple acte de déchiffrement et de compréhension d'un texte, mais bien comme une expérience personnelle, faisant appel à l'identité propre du lecteur, à son vécu, à sa sensibilité, et conduisant à une transformation de son être profond. Il est donc nécessaire de s'intéresser, ainsi que l'avance l'auteur, « à l'imagination, aux émotions, au plaisir et au désir qui font de la lecture une expérience » (p. 2).

A. Perrin-Doucey (2012) abonde dans le même sens, et démontre que la formation de l'élève en tant que lecteur doit être concomitante avec la formation de l'élève en tant que sujet ; pour cela, l'enseignant doit penser l'élève comme un « apprenti-sujet lecteur » (p. 408).

La lecture littéraire n'est donc pas une simple lecture de la littérature centrée sur le texte, mais bien une lecture basée sur la relation texte / lecteur, qui va demander d'une part au lecteur de participer, de s'investir intimement, de se laisser porter par le texte pour expérimenter des émotions, et d'autre part de prendre de la distance pour analyser de façon objective le texte (Perrin-Doucey, 2012, p. 184).

S'appuyant sur cette définition de la lecture littéraire, A. Perrin-Doucey (2012) étend son raisonnement à l'enseignement de la littérature à l'école, qui doit avoir un objectif plus large que la seule acquisition de connaissances sur les œuvres littéraires. Ainsi, la littérature doit être considérée comme un art autorisant l'élève à se construire à travers lui, en éprouvant des

émotions générées par la plongée dans un univers singulier, par la découverte d'un thème particulier. Elle permet aux élèves de se « construire des expériences littéraires » (p. 134), en favorisant un processus d'identification, d'empathie avec les personnages. Sont alors sollicitées et stimulées l'activité fictionnalisante et l'activité fantasmatique propres à la formation du sujet lecteur (p. 19). A. Perrin-Doucey fait également le constat que le lu, contrairement au lectant, est peu convoqué par les enseignants. Elle explique ce phénomène par le fait que le lu est soumis à une forte subjectivité, ce qui est vu par la majorité des enseignants comme un obstacle qui rendrait plus difficile pour les élèves le travail de compréhension de l'écrit (p. 203).

M.-J. Fourtanier et G. Langlade (2007) déplorent de même que l'enseignement de la littérature à l'école s'appuie encore aujourd'hui trop fortement sur une « description analytique des fonctionnements textuels » (p. 119), pour ne laisser que peu de place à l'analyse des réactions affectives des sujets lecteurs, comme s'il fallait une approche de la littérature la plus objective possible, en limitant au maximum les implications subjectives. Ces deux auteurs insistent pourtant sur le fait que le recours à la lecture subjective apparaît à notre époque « comme une nécessité, pour redonner du sens, personnel et social à l'enseignement littéraire » (p. 102).

Jean-Louis Dufays (2013), quant à lui, préconise à l'école une pratique de la lecture respectant à la fois le sujet lecteur et le concept de lecture littéraire. Pour ce faire, il propose une lecture subjective, libre, faisant appel aux émotions personnelles et aux processus d'identification, à coupler à une lecture distanciée plus « savante », fondée sur le sens du texte admissible par tous. C'est un moyen de faire de l'élève « un lecteur "complet", qui joue sur les deux tableaux à la fois, celui de la raison et celui des passions » (p. 79). Cette oscillation entre lecture impliquée et distanciée se fait naturellement ; l'enseignant doit toutefois apprendre à l'élève lecteur à mobiliser ces deux facettes de façon consciente, sans en exclure aucune, tout en acceptant que l'une puisse prendre le pas sur l'autre temporairement selon les passages du récit. Cette lecture subjective permet donc aux lecteurs de « donner un sens personnel à leurs lectures » (p. 85), ce qui est une étape incontournable pour donner aux enfants le goût de lire. Il est par conséquent fondamental d'offrir aux élèves les moyens et les occasions d'exprimer leurs émotions de lecteurs.

Mais la lecture subjective ne se suffit pas à elle-même : elle doit ouvrir à une lecture partageable par toute la communauté des lecteurs, participant d'une culture littéraire commune. Pour J.-L. Dufays, « l'enseignant permet à l'élève lecteur à la fois d'épanouir sa part de liberté interprétative et évaluative et de l'inscrire dans les balises d'une activité collective tendue vers la quête d'un sens commun et de valeurs partagées, ce qui correspond bien [...] à la double mission de l'école en matière de formation à la lecture » (p. 82).

Pour impliquer les élèves dans une lecture subjective, il convient donc, comme le suggèrent M.-J. Fourtanier et G. Langlade, de leur proposer des œuvres « aptes à susciter des réactions personnelles et à provoquer des réalisations lectorales plurielles, à savoir des œuvres s'attachant moins aux codes littéraires qu'aux enjeux humains (éthiques, fantasmatiques, esthétiques...), qui constituent le socle profond de la production artistique » (2007, p. 119).

Pour travailler efficacement cette lecture subjective avec les élèves, A. Perrin-Doucey (2012) recommande une lecture dite participative, qui « vise le développement d'un rapport d'ordre psychoaffectif avec le contenu du texte » (p. 178). Elle en décrit une modalité classique sous forme d'une lecture offerte d'un texte qui aboutit ensuite à un questionnement de l'enseignant sur le ressenti des élèves (en cycles 1 et 2), ou à un débat à visée philosophique (en cycle 3) (p. 179-180). Les textes les plus propices à une lecture participative sont, selon elle, des textes « consistants », c'est-à-dire des textes littéraires amenant les élèves à développer leur imaginaire (p. 226). Par leur capacité à interroger l'élève sur lui-même, sur les autres et le monde, ces écrits vont le conduire à éprouver des émotions qui l'aideront à se construire en tant que sujet lecteur.

D'après A. Perrin-Doucey (2012), ce type de lecture assure en effet une acculturation et favorise le goût pour lire ; elle crée un rapport personnel à la lecture qui amène l'élève à exprimer ses pensées, ses idées, ses opinions, et par conséquent, à se connaître, à développer son imaginaire et à améliorer ses relations aux autres, ce qui est l'objectif de la formation du sujet lecteur. En revanche, la lecture participative ne permet pas de travailler directement la compréhension de l'écrit, ni l'interprétation, qui relève du débat interprétatif.

La lecture participative, en convoquant le lu de V. Jouve, suscite des émotions qui favorisent plutôt le « besoin de lire » (Perrin-Doucey, 2012, p. 203). Elle accroît également la motivation des élèves qui s'identifient aux personnages et peuvent faire preuve d'empathie, ce qui leur permet de se construire à la fois en tant que sujets et en tant que lecteurs, donc en tant que sujets lecteurs.

Pour notre étude, nous avons donc cherché à élaborer un dispositif inspiré de cette lecture participative, afin de constater si, oui ou non, les récits mythiques concouraient à former l'élève en tant que sujet lecteur en sollicitant son lu.

Considérons à présent la notion d'émotion, que nous employons, dans le cadre de notre recherche, comme moyen pour repérer la sollicitation ou l'absence de sollicitation du lu, et de l'activité fantasmatique qui en découle, à la lecture de récits mythiques.

II.4 - Les émotions

L'étude des émotions concerne des spécialistes de disciplines aussi diverses que l'éthologie, la physiologie et la neurobiologie animales et humaines, la psychanalyse ou encore la philosophie. Pour approcher cette notion, il est intéressant de croiser les regards de chercheurs d'horizons différents.

Ainsi, Robert Dantzer, directeur de recherches à l'Institut national de recherche agronomique, est l'auteur d'un *Que sais-je ?* sur les émotions (2002). Pour ce docteur ès sciences, les émotions sont des « processus mentaux complexes comprenant plusieurs composantes, une expérience subjective, [...] une expression communicative [...] et des modifications physiologiques [...] » (p. 3). Les travaux de R. Dantzer mettent en avant la grande complexité du processus émotionnel, qui sollicite des zones très précises du cerveau et fait intervenir diverses hormones responsables de réactions physiologiques au niveau des organes ou des muscles.

Claudine Leleux et Chloé Rocourt sont, elles, philosophes de formation, et enseignent la didactique de l'éducation à la citoyenneté et de la morale non confessionnelle. Dans leur ouvrage *Apprentis citoyens. Développer l'autonomie affective de 5 à 14 ans* (2014) coécrit avec l'auteur de contes Jan Lantier, elles définissent l'émotion comme un changement d'état brusque mais momentané, qui s'accompagne de signes physiologiques. Provenant du latin *emoveo, es, ere, movi, motum* : déplacer, remuer (Gaffiot, 2010, p. 592), l'émotion nous bouscule en suscitant en nous soit le plaisir, soit le déplaisir ; elle oriente nos idées et notre comportement (Leleux *et al.*, 2014, p. 18). Ces auteurs mentionnent ainsi dans leur définition les effets de l'émotion sur notre façon d'être et d'agir : nous sommes influencés par nos émotions.

Il est nécessaire de bien faire la distinction entre émotion et sentiment. Pour C. Leleux *et al.*, « l'émotion est un changement d'état brusque et momentané alors que le sentiment dure ; l'émotion est accompagnée de signes physiologiques tandis que le sentiment est l'état dans lequel nous a mis l'émotion » (2014, p. 19). R. Dantzer va dans le même sens en insistant sur les manifestations organiques générées par les seules émotions, manifestations décelables directement ou par le biais d'analyses biologiques (dosages hormonaux, par exemple) : « qu'elles soient agréables ou désagréables, les émotions ont pour caractéristique commune de ne pas rester purement cérébrales, mais d'être accompagnées de modifications physiologiques et somatiques » (2002, p. 7). Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons aux émotions suscitées chez les élèves par la lecture de récits mythiques, et non aux sentiments ; en effet, les sentiments n'entrent guère en jeu au cours de lectures ponctuelles réalisées dans l'enceinte de l'école.

Jacques Cosnier est psychophysiologiste, psychanalyste et éthologue. Dans son ouvrage *Psychologie des émotions et des sentiments* (2015), il donne la définition suivante de l'émotion :

Émotion : au sens large, synonyme d'affectivité : tout état affectif est dans ce sens un état émotionnel. Au sens restreint, partagé aujourd'hui par l'ensemble des spécialistes, le terme émotion est réservé uniquement pour désigner les émotions dites "basales" ou "primaires" ou "modales", telles la peur, la surprise, la colère, la joie, la tristesse, le dégoût et quelques autres, au nombre d'une demi-douzaine à une dizaine, et à leurs dérivées, émotions "mixtes", résultantes des mélanges des émotions basales. Leurs caractéristiques sont d'être des processus dynamiques qui ont un début et une fin et une durée relativement brève. Ces phénomènes "phasiques" sont causés par des événements précis et généralement inattendus. Il est classique de dire que les émotions sont contagieuses, en particulier la joie, la tristesse et la colère qui sont de bons inducteurs d'empathie d'affects (p. 141).

J. Cosnier mentionne ici deux catégories distinctes d'émotions : les émotions « basales » (qu'il qualifie encore de « primaires » ou « modales »), et les émotions « mixtes ». Les premières, que nous appellerons simplement émotions « de base », se traduisent par des expressions du visage tranchées et universelles (par exemple la joie, qui s'accompagne d'un sourire). Les émotions « mixtes » (dites aussi « secondaires » ou « complexes ») se composent d'un mélange d'émotions de base (par exemple la jalousie, qui mêle peur, colère, dégoût et tristesse). D'après les travaux de compilation de données menés par C. Leleux *et al.* (2014), la littérature scientifique distingue une troisième catégorie d'émotions : les émotions « éthiques » ou « sociales », qui impliquent, pour exister, une interaction sociale (par exemple la fierté).

Nous avons choisi pour notre expérimentation de nous limiter aux émotions dites « de base », qui sont les plus aisées à identifier et à nommer pour des enfants jeunes, notamment pour les élèves de CP âgés de six ou sept ans. Les émotions de base que nous avons retenues sont celles proposées par C. Leleux *et al.* (2014, p. 22), au nombre de huit :

- | | |
|------------------|--------------------|
| - la peur ; | - le dégoût ; |
| - la colère ; | - la surprise ; |
| - la tristesse ; | - la honte ; |
| - la joie ; | - l'émoi amoureux. |

Il est possible d'effectuer ensuite une gradation pour chacune des huit émotions de base, selon leur intensité, ce qui conduit aux « familles d'émotions » suivantes (cf. figure 1) :

DEGRÉS ACCRUS DE L'ÉMOTION DE BASE	terreur ou effroi		dépression					
	panique		détresse					
	angoisse	rage	nostalgie	jubilation	aversion	émerveillement	culpabilité	amour
ÉMOTIONS DE BASE	peur	colère	tristesse	joie	dégoût	surprise	honte	émoi amoureux
DEGRÉS AFFAIBLIS DE L'ÉMOTION DE BASE	anxiété	contrariété	peine	contentement	écœurement	étonnement	gêne ou embarras	affection
	inquiétude	énervement		amusement				empathie
								attachement

Figure 1 (adaptée de Leleux et al., 2014, p. 25) - Les huit familles d'émotions de base et leurs gradations.

Nous avons repris ici les substantifs figurant dans l'ouvrage *Apprentis citoyens*, mais cette liste est loin d'être exhaustive, et pourrait être amplement étoffée ; en effet, comme le souligne R. Dantzer, « le vocabulaire de nos émotions est très riche. Dans nos cultures occidentales, plus de mille termes différents existent pour désigner les différentes émotions, même si nous n'en utilisons à peu près que le dixième » (2002, p. 8).

Si les humains, comme les animaux, éprouvent des émotions qui les bouleversent physiologiquement et ont un impact sur leur comportement, et qu'il est considéré comme pathologique de ne pas ressentir d'émotions, alors celles-ci doivent avoir une utilité. Ainsi, R. Dantzer énonce les différentes fonctions des émotions :

L'universalité des émotions à travers les cultures chez l'homme et dans le règne animal laisse penser qu'il s'agit de processus adaptatifs, favorisant la survie de l'individu et de l'espèce. [...] Les émotions jouent également un rôle organisateur important dans l'évaluation du monde qui nous entoure. [...] Une autre fonction importante des émotions est représentée par leur valeur de signal. En utilisant la posture, l'expression faciale, la gestualité et l'expression vocale de ceux qui m'entourent, je peux avoir accès à leurs états émotionnels (2002, p. 11-12).

L'importance de l'aptitude de chaque individu à percevoir, à analyser et à identifier avec justesse les émotions des autres membres du groupe est ici soulignée. C'est une condition indispensable à la vie harmonieuse dans une société organisée.

R. Dantzer avance que « l'émotion naît de l'interprétation de la situation », qu'il existe une « relation de dépendance entre les émotions et la cognition » (2002, p. 11) : le vécu de l'individu influence les émotions qu'il va éprouver face à une situation donnée. De fait, dans le cadre de notre expérimentation, nous sommes partis de l'idée que les élèves pouvaient en théorie exprimer des émotions différentes face à un même passage du récit mythique, selon la nature des expériences personnelles qu'ils avaient déjà pu vivre, malgré leur jeunesse.

L'émotion est une expérience consciente qui reste avant tout personnelle. Elle peut être estimée par ses aspects subjectifs, tels qu'ils sont exprimés par le sujet, ou par des manifestations objectives somatiques (mimique, posture ou comportement) ou viscérales (réponses physiologiques, réactions hormonales) mesurables par un observateur externe. Chacun de ces aspects n'est pas l'émotion mais, au mieux, un indicateur de celle-ci. Cet indicateur est de toute façon imparfait, car biaisé par l'environnement et par la personnalité du sujet (Dantzer, 2002, p. 117).

Pour notre étude, nous recueillons l'expression orale et écrite de l'émotion de l'élève, à savoir ce que l'enfant veut bien nous dire de son ressenti, ou parvient à nous en dire. Nous sommes de fait pleinement conscients que les données recueillies sont parcellaires, nécessairement incomplètes.

III - MÉTHODOLOGIE EXPÉRIMENTALE

III.1 - Contexte de l'expérimentation

L'étude est conduite dans deux écoles élémentaires publiques : celle où exerce Ariane Morel (à mi-temps en CP), l'école Le Patus à Saint-Gély-du-Fesc, au nord de l'agglomération montpelliéraine ; et celle où enseigne Yohan Roch (à mi-temps en CM2), l'école Les Arbousiers, classée en réseau d'éducation prioritaire (REP+) à Béziers. Il existe une importante disparité quant au niveau socio-économique et culturel des publics fréquentant ces deux écoles : les élèves du Patus sont majoritairement issus de familles aisées, alors que ceux des Arbousiers viennent plutôt de milieux défavorisés.

Les écarts d'âges, les différences culturelles, sociales, économiques et géographiques ne constitueront pas une variable de notre analyse, cette dernière ne visant pas à comparer les réactions des deux classes, mais bien à se focaliser sur les émotions ressenties à l'échelle de chaque individu.

La classe de CP compte vingt-quatre élèves, celle de CM2, vingt-et-un élèves. Par conséquent, notre expérimentation a concerné quarante-cinq élèves, et s'est effectuée dans chaque classe sur neuf séances réparties du 12 janvier au 3 février 2017.

III.2 - Préalablement à l'expérimentation

III.2.1 - Acculturation à la mythologie antique

Préalablement à notre expérimentation, de septembre à décembre 2016, nous nous sommes attachés à faire entrer nos élèves dans l'univers des récits mythologiques de la Grèce antique par une acculturation *via* des activités et supports variés. Il nous a paru nécessaire de mener ce travail préalable dans nos deux classes :

- pour anticiper autant que possible d'éventuels problèmes de compréhension ;
- pour familiariser nos élèves avec les personnages et les liens existants entre eux, les lieux, les mœurs, la culture, l'univers des mythes antiques ;
- pour que les enfants s'approprient les codes des mythes et soient conscients que les récits mythologiques sont des histoires fabuleuses ;
- pour que les élèves prennent la mesure de la diversité, de la richesse, de l'universalité des mythes, en étant confrontés à divers documents, notamment artistiques, anciens ou modernes, allant des photographies de poteries antiques aux panneaux publicitaires ou aux films d'animation.

Ainsi, en CP, la classe s'est rendue au Musée Fabre à Montpellier, pour assister à une visite guidée sur les « êtres fabuleux » ; le propos s'est appuyé essentiellement sur des peintures illustrant les *Métamorphoses* d'Ovide. Les élèves ont réalisé un compte-rendu de visite par dictée à l'enseignante (cf. annexe 1). Pour prolonger cette sortie, des reproductions d'autres œuvres d'art ont été présentées en classe, plus axées sur les créatures mythologiques et légendaires : licorne, sirène, dragon et chimères.

Des albums de jeunesse et des livres documentaires ont été lus aux élèves ou mis à leur disposition dans l'espace bibliothèque de la classe : citons notamment l'album de Paul Rouillac, intitulé *Créatures fantastiques* (2015), recueil de « fiches d'identité » de créatures célèbres telles Pégase, Cerbère, le Minotaure... illustrées par des « pop-up » ; l'album *Thésée et le Minotaure* de Christine Palluy, illustré par Élodie Nouhen (2007), qui revisite le célèbre récit mythologique ; le petit livre *Les animaux fantastiques* de Véronique Willemin et Joëlle Rodoreda (1999), offrant de nombreuses photographies de sculptures de créatures mythologiques...

En arts visuels, le thème des chimères et des créatures imaginaires a servi de fil conducteur à plusieurs séances faisant appel à diverses techniques plastiques (modelage d'argile ; découpage de planches naturalistes d'animaux réels, assemblage des morceaux obtenus en les mélangeant, puis collage pour créer des chimères ; peinture aléatoire à l'encre, avec reprise des coulures obtenues pour faire émerger des êtres imaginaires...).

S'agissant des élèves de CM2, l'acculturation s'est déroulée à travers :

- *Le Feuilleton d'Hermès* de M. Szac (2006), de façon quotidienne (sur un mi-temps) sous forme de rituel, mêlant la lecture de l'enseignant, des questions sur la compréhension de l'écrit, la conjugaison et le vocabulaire, et un travail d'illustration de l'épisode du jour. L'objectif était de familiariser les élèves avec l'univers de la mythologie, avec l'écriture de M. Szac et la structure de son ouvrage, mais aussi d'exploiter ces histoires pour travailler d'autres disciplines que la littérature ;

- d'autres œuvres littéraires comme *Les 12 Travaux d'Hercule* de Karine Tournade (1999), étudié en lecture suivie, et plusieurs ouvrages d'Yvan Pommaux, Hélène Montardre et Hélène Kérillis, sur la mythologie grecque, laissés en libre accès aux élèves pendant les temps d'autonomie, pour faciliter la mise en réseau des mythes et des personnages ;

- l'arbre généalogique de Zeus, construit par les élèves, afin de mettre en avant les liens qui unissent les différents personnages des mythes grecs ;

- des reproductions d'œuvres d'art, de l'Antiquité jusqu'à nos jours, ayant pour thème les mythes antiques, présentées et commentées aux élèves (poteries, peintures, sculptures, fresques, gravures, bas-reliefs), des affiches publicitaires, des extraits de films et de dessins animés. Un travail a aussi été mené sur les expressions idiomatiques se référant à la mythologie, pour que les élèves prennent conscience de l'intemporalité des mythes et de leur présence au quotidien,

aujourd'hui encore, malgré leur ancienneté ;

- un projet interdisciplinaire conduisant à l'écriture, à l'illustration et à la fabrication matérielle d'un album de jeunesse autour des chimères, mettant en scène Hercule accomplissant sa treizième et ultime épreuve ; ce projet visait à réinvestir les connaissances des élèves sur les caractéristiques d'un mythe.

Nous avons pu constater au fil du temps les effets positifs de cette acculturation aux mythes. Ainsi, dans les premiers temps, les élèves demandaient si les événements relatés avaient réellement eu lieu, si les personnages avaient vraiment vécu, s'il existait toujours des chimères aujourd'hui... Nous avons aussi pu constater un certain rejet du mythe lorsqu'il allait à l'encontre des savoirs ou des croyances des élèves, comme lors de l'épisode relatant la création du monde avec les personnages de Gaïa et Ouranos, divinités issues du Chaos. Puis, de lectures en lectures, les élèves ont appris à accepter le récit en tant que mythe, à savoir une histoire inventée par les hommes pour tenter d'expliquer ce qu'ils ne comprenaient pas, ou pour symboliser des comportements humains afin d'en tirer une leçon. À la fin de cette période d'acculturation, si un élève signalait que les actions mentionnées dans l'histoire lue étaient impossibles, ses camarades lui répondaient simplement : « c'est normal, puisque c'est la mythologie ! ».

Grâce à cette acculturation, les émotions recueillies au cours de notre étude ont pu venir des récits mythiques en eux-mêmes, et non de la surprise d'entrer dans un univers mal connu voire totalement inconnu, ce qui aurait parasité notre expérimentation. Par exemple, l'idée de l'aigle de Zeus mangeant le foie de Prométhée a pu procurer de vives émotions, mais pas le fait qu'un aigle puisse appartenir à un dieu.

III.2.2 - Travail sur le vocabulaire et l'expression des émotions

Parallèlement à la mise en place de ces prérequis culturels, nous avons travaillé sur le registre des émotions, en étudiant le vocabulaire s'y rattachant :

- pour que les élèves soient capables d'exprimer leurs émotions à l'oral (ainsi qu'à l'écrit pour les élèves de CM2) ;
- pour qu'ils sachent identifier, différencier les « familles d'émotions » décrites par C. Leleux *et al.* (2014), en employant le vocabulaire le plus précis possible ;
- pour qu'ils parviennent à évaluer le degré de chaque émotion (pour les élèves de CM2).

Si nous avons souhaité transmettre à nos élèves ce lexique particulier pour rendre notre expérimentation réalisable, notre objectif pédagogique va évidemment bien au-delà, en s'inscrivant dans le programme d'enseignement moral et civique (MENESR - DGESCO, 2015, p. 56 et 164) :

en effet, nous espérons ainsi aider les enfants à savoir à la fois oraliser leurs émotions et décrypter celles de leur entourage, de façon à apprendre à désamorcer les situations de crise, à faire preuve d'empathie, à opter pour les bonnes décisions... Il s'agit de contribuer à leur éducation citoyenne et à leur épanouissement personnel, dans une optique de bien-vivre ensemble.

En CP, ce travail sur le vocabulaire des émotions a été réalisé en étroite collaboration par Sylvie Merlot, Professeur des écoles Maître formateur titulaire de la classe, et par Ariane Morel, afin que les élèves bénéficient d'une cohérence tout au long de la séquence d'apprentissage. L'objectif était, dans un premier temps, d'évaluer quel était le lexique déjà maîtrisé par les élèves, avant de l'enrichir. Il s'agissait aussi d'apprendre aux enfants à exprimer leurs émotions oralement, en parvenant à faire le lien entre leur ressenti intérieur et les manifestations extérieures et physiologiques caractéristiques de chaque émotion ; les mots justes devaient alors être restitués ou intégrés.

La séquence sur les émotions a débuté par une séance orale collective visant à répondre à la question « qu'est-ce qu'une émotion ? ». Les réponses des élèves ont été consignées sur tableau-conférence en associant les expressions du visage et les réactions corporelles à chaque émotion. Lors de cette première phase, les émotions de base citées ont été la tristesse, la joie, la colère, le dégoût, la honte et la peur ; la surprise et l'émoi amoureux n'ont pas été exprimés. Un poster illustrant diverses émotions par des dessins de visages expressifs a été affiché et commenté, et une fiche récapitulative a été distribuée à chaque élève et lue collectivement puis individuellement.

Ensuite, l'album *Quelle émotion ?! Comment dire tout ce que j'ai dans le cœur...* de Cécile Gabriel (2015) a été exploité. Il se présente sous forme de photographies d'enfants en noir et blanc, alternant avec des pages colorées percées de « fenêtres » ne laissant deviner qu'une petite partie de la photographie suivante. Le début d'une phrase du type « quand je » est associé à chaque « fenêtre », la suite, « je suis... », étant donnée à la page suivante, en vis-à-vis de la photographie complète. Cette structure incite l'enfant à inférer la situation seulement suggérée par le fragment de photographie entrevu dans la « fenêtre », et à citer le terme exact correspondant à la situation illustrée. Si cet ouvrage est particulièrement esthétique et riche d'un point de vue pédagogique, notons toutefois qu'il mêle émotions, sentiments et attitudes, ce qui va au-delà du sujet que nous traitons et peut générer des confusions.

Lors de la lecture de l'album par l'enseignante, les élèves devaient deviner le vocable écrit et en proposer des synonymes, décrire les situations photographiées, fournir d'autres exemples de situations engendrant des émotions, sentiments ou attitudes comparables, donner des exemples concrets pertinents de vécu personnel, et statuer sur le côté positif ou négatif de l'émotion ou du

sentiment évoqués. Quelques élèves sont venus mimer les émotions de base devant l'ensemble de leurs camarades, ce qui a permis de mettre en relief les expressions typiques du visage ou les postures corporelles associées à chaque émotion. L'album *Quelle émotion ?!* a fait l'objet de relectures ultérieures et a été mis à disposition des élèves dans la bibliothèque de la classe.

Le thème des émotions a aussi été traité par le biais d'albums de littérature de jeunesse empruntés à la bibliothèque de l'école, autour desquels ont eu lieu des échanges.

Un travail plus spécifique a été conduit sur la colère, émotion qu'il est nécessaire de savoir identifier dès ses prémices pour pouvoir la maîtriser. Pour ce faire, un dessin d'animation intitulé *Sientje - de speeltuin*, de Christa Moesker (1997), a été projeté en classe à deux reprises. Les élèves ont bien perçu les différents stades de la colère du personnage et s'y sont facilement identifiés. Un dessin individuel a été demandé suite à la seconde projection.

Des affiches ont été produites, une pour chacune des huit émotions de base. Pour ce faire, les élèves ont été amenés à échanger entre eux par petits groupes, pour s'entendre sur les signes du visage et du corps correspondant à une émotion donnée, et sur « les mots pour dire cette émotion ». Lors d'une phase de mise en commun, les affiches ont été rédigées par dictée à l'adulte, et suspendues au fond de la classe (cf. annexe 2). Elles ont été enrichies par la suite de nouveaux termes ou expressions.

Pour terminer cette séquence, la classe de CP a visionné un diaporama composé de photographies d'œuvres d'art d'époques et de cultures variées, exprimant de manière non ambiguë les huit émotions de base étudiées (voici à titre d'exemple certaines des œuvres proposées : le *Docteur Paul Gachet* de Vincent van Gogh (1890), pour illustrer la tristesse ; une esquisse de Léon Cogniet pour la *Scène du massacre des Innocents* (1824), pour illustrer la peur ; un masque japonais de théâtre Nô pour illustrer la colère...). Les élèves devaient identifier les émotions et justifier leurs propos en s'appuyant sur les détails des œuvres. Le livre *Des larmes aux rires* de Claire d'Harcourt (2006), qui offre une sélection de reproductions d'œuvres d'art traduisant des émotions et des sentiments marqués, a aussi été utilisé. Les élèves ont conservé une trace écrite de ces dernières séances axées sur l'art, sous forme d'une fiche où il fallait écrire le nom des huit émotions de base sous huit œuvres les illustrant.

En ce qui concerne les élèves de CM2, il a été indispensable de travailler avec eux, de même que pour les enfants plus jeunes de CP, sur l'expression des émotions : en effet, il s'agit d'un exercice difficile même en cycle 3, qui nécessite un vocabulaire précis et un entraînement à s'exprimer sur ce que l'on ressent, à l'oral comme à l'écrit. De plus, sans ces prérequis, nous

aurions pu être confrontés à de nombreux élèves n'osant pas s'exprimer sur leurs émotions par pudeur, par peur des moqueries ou de l'emploi erroné d'un mot.

Les élèves de CM2 ont donc élaboré collectivement une fiche intitulée « Échelles des émotions », qui classe différents adjectifs en six catégories d'émotions, tout en faisant apparaître une gradation dans l'intensité de chaque émotion.

Pour cela, les élèves ont consigné sur le tableau noir l'ensemble du vocabulaire dont ils avaient besoin ; l'enseignant les a seulement étayés en leur suggérant de nouveaux mots lorsque aucun des élèves n'avait le vocabulaire adéquat, ou en rectifiant le sens de termes qui, dans le langage familier, peuvent avoir une signification autre (par exemple, le mot « dégoûté », employé couramment comme synonyme de « déçu », et non d'« écoeuré »). Ensuite, ces adjectifs ont été classés par émotion, puis les élèves ont effectué une gradation dans chacune des émotions. Enfin, l'enseignant a informatisé ces « échelles » pour produire une fiche au format A5 contenant à la fois le vocabulaire et l'expression du visage correspondante (sous forme de masques). Cette fiche a été mise à disposition de la classe à chaque lecture du *Feuilleton d'Hermès* lors des semaines précédant l'expérimentation ; l'enseignant demandait alors aux élèves quelle émotion particulière ils avaient ressentie, pour qu'ils s'approprient cet outil et s'y reportent facilement, afin de dédramatiser l'exercice d'expression de son ressenti personnel. Cette même fiche a ensuite été présentée lors de l'expérimentation comme un outil auquel pouvaient avoir accès les élèves si nécessaire (cf. annexe 3).

III.3 - Justification du choix du support

En 2016, I. Iwaszko et A. Perrin-Doucey, enseignantes-chercheuses à la Faculté d'Éducation de Montpellier, avaient conseillé *Le Feuilleton d'Hermès* de M. Szac à Yohan Roch, qui travaillait alors sur le thème de la construction de soi à travers l'aspect axiologique des mythes, dans le cadre de sa première année de master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). De plus, *Le Feuilleton d'Hermès*, qui reprend un grand nombre de mythes fondateurs de la Grèce antique, faisait écho aux précédentes études de lettres classiques de Yohan Roch, lors desquelles il avait pu appréhender toute la complexité de ces histoires. Ainsi, *Le Feuilleton d'Hermès* de M. Szac s'inscrit nettement dans la catégorie des adaptations de mythes antiques, avec pour références très marquées les œuvres d'Hésiode, *Théogonie* et *Les Travaux et les Jours* (VII^e siècle avant J.-C.), et le poème épique le plus célèbre d'Ovide, *Métamorphoses* (an 1 de notre ère).

Par ailleurs, une recherche sur Internet a montré que beaucoup d'enseignants exploitaient ce livre dans leur classe (notamment Bruce Demaugé-Bost (http://bdemaugé.free.fr/index_mythes.htm), ou

encore « Mélimélune » (<http://www.melime lune.com/2012/04/20/le-feuilleton-dhermes/>)). Ainsi, Ariane Morel, férue depuis l'enfance de mythologie grecque, a été affectée en tant que professeur des écoles stagiaire dans une classe où l'enseignante titulaire avait choisi *Le Feuilleton d'Hermès* comme support de lecture offerte suivie.

C'est donc tout naturellement que cet ouvrage de M. Szac s'est imposé à nous deux, Ariane Morel et Yohan Roch, comme un support à utiliser au quotidien avec nos élèves.

Le Feuilleton d'Hermès se présente sous forme d'un livre grand format de 256 pages. Le texte, aéré, est rehaussé par les illustrations minimalistes mais évocatrices, poétiques, de Jean-Manuel Duvivier.

L'histoire est scindée en cent épisodes de deux pages chacun, s'achevant systématiquement sur une question ou une idée, propres à générer suspense et envie de poursuivre la lecture. Chaque épisode débute par deux lignes pour résumer l'épisode précédent, ce qui est particulièrement bien adapté à une exploitation, par nécessité morcelée, de l'ouvrage en classe. Or une lecture quotidienne nous paraît pertinente pour favoriser l'acculturation, l'appropriation de l'univers des mythes antiques par de jeunes élèves.

Dans cet ouvrage, M. Szac revisite les mythes grecs en les mettant à portée des enfants, grâce à une écriture relativement simple, intelligible, mais non dénuée d'intérêt lexical et stylistique, accessible à des élèves de cycle 3, voire de cycle 2. L'auteur a choisi un personnage attachant pour faire le lien entre les différentes histoires contées : le jeune dieu Hermès, dont la vivacité, la gaieté, l'espièglerie et la curiosité sont à même de séduire de jeunes lecteurs, qui peuvent facilement s'identifier à ce héros.

S. Boimare a préfacé cet ouvrage, retrouvant sous la plume limpide de M. Szac toutes les qualités qu'il attend d'un récit capable de « nourrir » un jeune esprit. Qu'une personnalité aussi renommée et reconnue que S. Boimare cautionne *Le Feuilleton d'Hermès* confère à ce livre une légitimité sur le plan pédopsychologique.

Mais, dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi ce livre comme support parce qu'il nous permet de suivre au plus près les préconisations de A. Perrin-Doucey (2012) et de G. Langlade et M.-J. Fourtanier (2007) pour travailler la lecture subjective avec nos élèves. En effet, les récits historiques et les réécritures (cf. § II.1.2) s'éloignent souvent trop des récits originaux pour pouvoir en étudier les effets sur les élèves. Choisir une adaptation de mythes antiques, par contre, donne l'avantage d'avoir un récit dont le niveau linguistique est à la portée de jeunes élèves, tout en conservant l'univers des mythes originaux, les multiples personnages, auxquels on s'attache ou que l'on rejette, et les thèmes variés, riches de sens et de symboles, qui sont le propre des récits mythiques. Tous ces ingrédients semblaient susceptibles, *a priori*, d'impliquer les

élèves dans une lecture subjective suscitant une gamme étendue d'émotions différentes chez le lecteur. Nous nous sommes donc servis de ce support pour tenter de déterminer si les récits mythiques permettaient la formation du sujet lecteur, en nous attachant à analyser les émotions qu'ils suscitent chez des élèves âgés de six à onze ans.

III.4 - Description du dispositif expérimental

III.4.1 - Choix des récits mythiques

Notre expérience ayant pour objet d'interroger les émotions en lien avec l'activité fantasmatique du lecteur, nous avons voulu mettre en place un dispositif permettant de savoir si les élèves avaient ressenti des émotions à la lecture de récits mythiques. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les recommandations de A. Perrin-Doucey (2012) pour réaliser en classe des séances basées sur une lecture participative, en proposant à nos élèves des textes « consistants », issus du domaine patrimonial ; chacun des épisodes du *Feuilleton d'Hermès* relève bien de cette catégorie, puisqu'il s'agit de textes littéraires relatant un mythe antique issu d'œuvres classiques, et écrits par un auteur reconnu, M. Szac.

Toutefois, si *Le Feuilleton d'Hermès* doit être lu *in extenso* sur la totalité de l'année scolaire, seuls quelques épisodes ont été exploités pour la présente étude.

Notre idée première était de sélectionner plusieurs épisodes distincts du livre, sans lien entre eux, choisis pour les émotions qu'ils étaient susceptibles de générer chez le lecteur, de sorte à balayer à eux tous une palette de sentiments la plus large possible. Nous faisons alors l'hypothèse que la lecture de chacun des épisodes permettrait aux élèves d'éprouver une émotion dominante définie au préalable.

Cependant, lors de notre travail d'analyse *a priori* de ces épisodes (cf. annexe 8), nous nous sommes aperçus que les émotions susceptibles d'être ressenties étaient en fait très nombreuses et variées pour chacun des épisodes. Il nous est alors apparu inutile de sélectionner des passages n'ayant aucun lien entre eux, ce qui compliquait la compréhension du récit. Nous avons donc décidé de recueillir nos données à travers des épisodes s'enchaînant dans le livre, de l'épisode 35 jusqu'à l'épisode 42, à la cadence d'un par jour. Néanmoins, nous sommes conscients que notre analyse *a priori* a été réalisée par des adultes, et qu'il fallait s'attendre à ce qu'un enfant ressente des émotions que nous n'avions pas prévues.

Pour définir combien d'épisodes exploiter, nous avons considéré deux critères : une durée d'expérimentation raisonnable, compte tenu du temps restreint que l'on pouvait accorder à cette étude, et l'obtention d'un nombre de données exploitables suffisamment conséquent, nécessaire à

notre analyse. Ainsi, nous avons tout d'abord déterminé la troisième période de l'année scolaire (de début janvier 2017 à début février 2017) comme étant la période durant laquelle nous réaliserions notre expérimentation. Nous avons ensuite calculé, à partir du nombre d'élèves dans chacune de nos classes, qu'il était possible de recueillir approximativement une quarantaine de données par épisode. Cela nous a conduit à faire le choix d'exploiter huit épisodes du *Feuilleton d'Hermès*. Nous pouvions alors mettre en œuvre notre expérimentation sur une période de cinq semaines, à raison d'un à deux épisodes lus par semaine. D'après nos prévisions, nous devions obtenir de la sorte quelques trois-cents données, ce qui, en tenant compte d'une perte incontournable due aux données non exploitables, suffisait largement à mener à bien notre analyse.

III.4.2 - Modalités d'une lecture participative

Afin de mettre en place une lecture participative qui « vise le développement d'un rapport d'ordre psychoaffectif avec le contenu du texte » (Perrin-Doucey, 2012, p. 178), nous avons suivi un protocole précis, inspiré des suggestions de A. Perrin-Doucey (2012) et des travaux de S. Boimare (2004), en uniformisant notre pratique dans nos classes respectives :

- l'expérience s'est étendue sur huit jours, nécessairement non consécutifs, à raison d'un épisode du *Feuilleton d'Hermès* par jour ;

- l'épisode du jour a été lu à voix haute par l'enseignant de façon expressive, afin de contourner l'obstacle du déchiffrage qu'engendre une lecture personnelle silencieuse chez l'enfant. Précisons que pour une interprétation plus juste (intonation et inflexions de la voix, théâtralisation), les enseignants ont dû au préalable prendre connaissance de l'épisode et en préparer la lecture ;

- une courte explication de texte de l'enseignant, sous forme de résumé final, a suivi la lecture et a eu pour conséquence de faciliter la compréhension du récit, laissant alors le champ libre à la seule expression des émotions des élèves ;

- un travail écrit pour exprimer l'émotion principale ressentie à la lecture de l'épisode a été proposé aux élèves, sous forme de dessin et de production d'écrits (cf. § III.4.3) ;

- enfin, un entretien oral individuel a permis d'interroger les élèves sur les émotions ressenties lors de la lecture (cf. § III.4.3).

Par la familiarisation avec les personnages, les références et l'univers des mythes, par un travail sur le vocabulaire et l'expression des émotions, et par la lecture de récits mythiques « consistants », nous avons tenté de réunir les conditions optimales pour percevoir expérimentalement si les élèves ressentiaient des émotions à la lecture de récits mythiques. En effet, nous avons fait l'hypothèse qu'en écartant les difficultés de compréhension des récits mythiques, et en leur donnant les outils pour parvenir à exprimer leurs émotions, les élèves

seraient plus à même d'arrêter leur réflexion sur leurs éventuelles émotions, et de les exprimer de la façon la plus exacte possible pour des enfants âgés de six à onze ans.

Il nous a fallu également mettre en place un dispositif permettant de recueillir le plus fidèlement possible les émotions exprimées par les élèves, afin de les analyser pour répondre si, oui ou non, les élèves éprouvaient des émotions à la lecture de récits mythiques, et pour quelles raisons.

III.4.3 - Modalités de recueil des données

Les données que nous souhaitions recueillir lors de notre expérimentation étaient :

- d'une part, la nature des émotions ressenties par les élèves à la lecture de chacun des huit épisodes du *Feuilleton d'Hermès*, spécialement choisis pour l'expérience ;
- d'autre part, les passages du récit et les raisons ayant suscité ces émotions.

Le recueil de ces données a alors pris deux formes :

- un recueil écrit à l'aide de la fiche « Le Feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur » (cf. annexe 4) : les élèves devaient :

- * dessiner une scène marquante de l'épisode ;
- * représenter leur propre visage exprimant l'émotion ressentie à la lecture de cette scène précise ;
- * écrire le nom de l'émotion éprouvée.

Dans un espace dédié aux remarques, les élèves de CM2 pouvaient rajouter eux-mêmes des précisions sur leurs émotions. Certaines interventions des élèves de CP ont pu être consignées par l'enseignante après dictée à l'adulte dans ce champ « remarques », mais cela n'a été réalisé qu'en tout début d'expérimentation seulement ; dans les faits, ce champ a rapidement été délaissé, car il venait en doublon avec la parole de l'élève recueillie à l'oral (voir ci-après).

Signalons que, si cette fiche engage explicitement les élèves à exprimer leurs émotions, nous leur avons aussi laissé la possibilité de ne pas en exprimer lorsqu'ils avaient l'impression de n'en avoir ressenti aucune ; l'intention était ainsi d'éviter que certains élèves expriment des émotions fictives, en les imaginant ou en copiant celles d'un autre élève.

- un recueil oral à l'aide d'un dictaphone : il peut y avoir un écart entre ce que l'enfant laisse à voir de ses émotions et ce qu'il éprouve réellement, d'où l'opportunité de conduire des entretiens individuels auprès des élèves, lors desquels les propos ont été enregistrés pour transcription ultérieure (verbatim).

Soulignons l'importance du caractère individuel de l'entretien : en effet, lors d'une relation duelle avec l'enseignant, l'enfant se sent plus libre de s'exprimer, dans la mesure où son propos n'est pas entendu de ses pairs et ne peut donc être sujet à moqueries ; par ailleurs, les élèves ne risquaient pas de s'influencer entre eux, ce qui aurait conduit à des réponses homogènes, uniformisées, et aurait introduit un biais important dans notre étude.

Nous avons veillé à recueillir les justifications de ces émotions de telle sorte que celles-ci soient vraiment personnelles et singulières ; pour cela, nous avons orienté nos questions afin que les élèves expriment une émotion précise, liée à une situation bien définie, en employant la première personne du singulier. Voici les questions posées à chaque élève interrogé lors d'un entretien individuel :

- * « Quelle est l'émotion principale que tu as ressentie à la lecture de cet épisode ? » ;
- * « À quel passage ? Pour quelle situation particulière ? » ;
- * « Pour quelle raison as-tu ressenti cette émotion ? ».

Pour les aider à formuler précisément leurs réponses et à produire la trace écrite, les élèves de CM2 avaient à leur disposition la fiche « Échelles des émotions » construite en classe préalablement à l'expérimentation, décrite dans la partie III.2.2 de ce mémoire.

En outre, une phrase à trous figurait au tableau, qui pouvait les aider à structurer leur écrit, du type : « J'ai été ... quand ..., parce que je trouve que... ». Cette phrase avait été travaillée avec les élèves avant de débiter l'expérience, sur d'autres épisodes du *Feuilleton d'Hermès*, pour désigner l'émotion ressentie, le passage concerné et la raison de cette émotion.

Les élèves de CP, pour leur part, pouvaient se référer à tout moment aux nombreux affichages de la classe construits lors de la phase d'élaboration des prérequis sur les émotions (cf. § III.2.2), ainsi qu'à un poster récapitulatif simplement les noms des huit émotions de base (écrits très lisiblement en écriture cursive), classées en trois groupes :

- * « les émotions positives » : la joie, l'émoi amoureux ;
- * « les émotions négatives » : la peur, la colère, la tristesse, le dégoût, la honte ;
- * « une émotion parfois positive, parfois négative » : la surprise.

Une gradation dans chaque catégorie d'émotion n'était pas attendue des élèves de CP, l'objectif étant déjà que chaque enfant parvienne à associer le nom juste à l'émotion ressentie ; les élèves les plus matures dans ce domaine pouvaient bien sûr réinvestir les termes majorés ou minorés de l'émotion de base recensés lors du travail préalable sur les émotions.

La phrase à trous proposée aux élèves de CM2 a aussi été reproduite au tableau pour les élèves de CP, mais elle a surtout été reprise à l'oral par l'enseignante, pour guider les entretiens individuels enregistrés au dictaphone.

IV - ANALYSE DES DONNÉES

IV.1 - La « fiche-élève »

Concernant la mise en forme des données recueillies auprès de chaque élève lors de notre expérimentation, nous avons choisi de construire une fiche par élève pour chacun des huit épisodes du *Feuilleton d'Hermès* lus à nos deux classes (cf. annexe 4). Cette « fiche-élève » comprend :

- un code débutant par le numéro de l'épisode (deux chiffres), suivi des trois premières lettres du prénom de l'élève (une lettre majuscule et deux minuscules), et finissant par CP ou CM selon le niveau concerné (ex : « 36NatCP » signifie « 36^{ème} épisode, Nathan, élève de CP ») ; dans le cas d'enfants ayant les trois premières lettres de leur prénom identiques dans une même classe, nous avons rajouté, après ces trois lettres, la majuscule initiale de leur nom de famille pour les différencier (ex : « 36GabPCP » et « 36GabZCP », pour distinguer Gabriel de Gabrielle) ;
- la fiche « *Le Feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur* » pour l'épisode du jour, complétée par l'élève ;
- le verbatim de l'entretien oral individuel mené entre l'élève et l'enseignant, lorsque cet entretien a été conduit.

Sur ce dernier point, précisons qu'en classe de CP, chaque élève a été interrogé individuellement à l'oral, dans la mesure du possible, en complément des dessins réalisés sur la fiche « Émotions de lecteur » ; cela est lié au fait que la grande majorité des enfants, à cette période-là de l'année scolaire, n'étaient pas en mesure de justifier son émotion sous forme d'un texte écrit. Passer par l'oral s'avérait par conséquent indispensable, ce qui n'était pas forcément le cas avec les élèves de CM2, capables de produire un court texte étayant l'émotion exprimée.

IV.2 - Justification du choix des données retenues pour l'analyse

Lors de notre expérience, nous avons recueilli 307 fiches-élèves au total. Afin de répondre au mieux à notre question de recherche, nous avons choisi de retenir certaines de ces fiches et d'en écarter d'autres, ou encore de ne conserver qu'une partie des informations contenues dans certaines fiches, selon des critères précis explicités ci-après.

En effet, bien que la consigne donnée aux élèves ait été de n'exprimer chacun qu'une seule et unique émotion, celle qui avait été la plus marquante pour eux à l'issue de la lecture de l'épisode, nous avons constaté que quelques élèves souhaitaient nous faire part de plusieurs émotions différentes, générées par des passages distincts de l'épisode ; ce, soit parce qu'ils

hésitaient entre deux émotions dominantes, soit parce qu'ils éprouvaient un enthousiasme sincère à exprimer leur ressenti et manifestaient une implication forte dans l'activité proposée. Par conséquent, nous avons accepté les fiches-élèves mentionnant plus d'une émotion.

Pour notre analyse, nous appellerons donc « donnée » une émotion unique et précise exprimée par un élève particulier :

- soit uniquement par écrit (texte seul, ou dessin seul accompagné ou pas du nom de l'émotion écrit explicitement, ou encore texte doublant le dessin) ;
- soit uniquement à l'oral (transcrit sous forme d'un verbatim) ;
- soit par écrit, doublé d'un oral reprenant exactement cet écrit.

Le terme « donnée » ne se superpose donc pas avec celui de « fiche-élève », qui est le support matériel du recueil des émotions exprimées par les élèves. Pour chaque épisode, le nombre total de données dont nous disposons est supérieur au nombre total de fiches-élèves, ce dernier représentant le nombre d'élèves ayant pris part à l'expérimentation ce jour-là.

IV.2.1 - Critères de conservation des données

Nous avons considéré comme pertinentes et avons retenu pour notre analyse les données répondant aux critères suivants (cf. annexe 5 pour les exemples) :

- une fiche « Émotions de lecteur » entièrement complétée, mettant en exergue une émotion unique, doublée d'un verbatim correspondant parfaitement à l'écrit (cas idéal) (ex : 38GabPCP et 42VérCM) ;
- une fiche « Émotions de lecteur » entièrement complétée, mais mettant en exergue deux émotions, voire plus, doublée d'un verbatim correspondant parfaitement à l'écrit (ex : 35LucCP et 42BilMCM) ;
- un verbatim exprimant clairement la ou les émotions ressenties, en lien avec un ou des passages précis du récit, malgré un dessin trop partiel voire manquant (ex : 35AmeCP) ;
- à l'inverse, un dessin parfaitement explicite tant au niveau de l'émotion éprouvée que du passage l'ayant suscitée, malgré un verbatim manquant (ex : 41BeyCM) ;
- une fiche « Émotions de lecteur » entièrement complétée, mais avec le nom écrit de l'émotion ne correspondant pas au nom de l'émotion cité à l'oral, pour un même passage du récit (ex : 36AmeCP). Nous retiendrons dans ce cas l'émotion citée et justifiée à l'oral ;
- un verbatim révélant une incompréhension marginale d'un passage, mais une compréhension globale correcte du récit (par exemple suite à la confusion de plusieurs personnages, dont la profusion, dans *Le Feuilleton d'Hermès*, a tendance à égarer les jeunes lecteurs) (ex : 35RapCP et 41AssCM) ;
- un verbatim mentionnant une ou plusieurs émotions liées à un ou des passages de

l'épisode du jour, dans lequel figurent de surcroît des émotions liées à des passages relevant de précédents épisodes. Il y a alors conservation partielle des données : les premières sont conservées, alors que les secondes sont rejetées (ex : 35NatCP : la tristesse ressentie par l'élève vis-à-vis de Zeus qui avait « eu de la mauvaise viande » fait référence à un événement survenu à l'épisode 34, et non à l'épisode 35, donc elle n'est pas conservée ; en revanche, la peur des bêtes sauvages dévorant les humains est considérée comme valable, car se rapportant bien au début de l'épisode 35) ;

- un verbatim mentionnant une ou plusieurs émotions valides, et une ou plusieurs émotions liées à une incompréhension du récit. Il y a alors conservation partielle des données : les premières sont conservées, alors que les secondes sont rejetées (ex : 37SirCM : nous avons retenu le dégoût face à la description du supplice de Prométhée, mais pas la joie ressentie par l'élève, qui n'a pas compris que Prométhée était du côté des « gentils » en voulant sauver les hommes ; l'élève interprète ce supplice comme une punition justement méritée) ;

- une fiche « Émotions de lecteur » entièrement complétée, mentionnant de manière explicite une absence d'émotion, confirmée par le verbatim (ex : 35GréCM). Nous n'avons pas écarté ces données qui sont absolument recevables, même si nous les avons distinguées des autres données retenues.

IV.2.2 - Critères de rejet des données

Nous avons considéré comme non valides et avons écarté de notre analyse les données répondant aux critères suivants (cf. annexe 6 pour les exemples) :

- une fiche « Émotions de lecteur » présentant un dessin non explicite, sans verbatim pour venir l'éclairer (ex : 35MarCP et 40BilYCM) ;
- un verbatim révélant une nette incompréhension du récit, ce qui a suscité chez l'élève une émotion que l'on peut qualifier de hors sujet (ex : 41AmeCP et 41TonCM) ;
- une émotion clairement exprimée, mais liée à un passage d'un précédent épisode (ex : 35EliCP) ;
- une émotion éprouvée par anticipation de ce qui pourrait se produire dans la suite du récit, au cours des prochains épisodes (ex : 36RapCP et 39SalCM) ;
- une fiche « Émotions de lecteur » ou un verbatim exprimant autre chose qu'une émotion, à savoir un sentiment ou une attitude, par exemple (ex : 35AssCM).

Il nous faut mentionner aussi les données que l'on pourrait qualifier d'« inexistantes », ou de données « nulles » : l'élève n'a pas rempli la fiche « Émotions de lecteur », et ne s'est pas exprimé au cours de l'entretien individuel.

Rares ont été les élèves générant des données inexistantes, et uniquement en CP. Elles ont

porté sur les épisodes lus en début d'expérimentation seulement ; connaissant la personnalité des élèves concernés, il est fort probable que ceux-ci aient bien ressenti des émotions, mais n'aient pas su comment les transcrire par le dessin, ou les exprimer à l'oral, ce qui ne s'est plus reproduit par la suite, quand l'exercice a été répété plusieurs fois.

Rappelons que, lors de la présentation initiale de l'activité aux élèves, nous avons bien précisé qu'il était tout à fait recevable que certains puissent ne pas ressentir d'émotion particulière à la lecture du *Feuilleton d'Hermès*, et qu'il suffisait de le dire ; il n'était en aucun cas question d'inventer une émotion non éprouvée pour répondre à la consigne, dans le but supposé de satisfaire l'enseignant.

IV.3 - Classement des données recueillies

Afin d'effectuer un classement des données recueillies auprès des élèves lors de notre expérimentation, nous avons réutilisé les huit grilles élaborées lors de la préparation des séances, qui visaient à analyser *a priori* chacun des épisodes sélectionnés, pour anticiper la nature et la cause des émotions susceptibles d'être éprouvées par le lecteur, passage par passage (cf. § III.4.1 et annexe 8).

De fait, dès leur conception en vue de ce travail préparatoire, nous avons aussi pensé ces grilles comme des supports qui permettraient, par la suite, de classer les émotions de nos élèves, recueillies à l'écrit sur la fiche « Émotions de lecteur », et à l'oral, lors des entretiens individuels. La structure de la grille a été conçue de façon à faire écho aux questions posées lors de l'entretien oral, et à la phrase à trous écrite au tableau pour aider les élèves à compléter la fiche « Émotions de lecteur ».

Chaque grille correspond à un épisode, subdivisé en plusieurs parties cohérentes, relatant chacune un événement particulier ; une phrase sur fond grisé résume l'événement marquant du passage. Pour chaque passage sont listées diverses émotions ; nous avons ajouté entre crochets, lorsqu'il ne s'agissait pas d'une émotion de base, la famille d'émotion à laquelle elle appartenait, et son degré affaibli ou accru par rapport à l'émotion de base (cf. § II.4). Nous avons précisé entre parenthèses la cause précise de ce ressenti, émanant du récit de M. Szac.

Rappelons qu'en élaborant ces grilles, nous étions pleinement conscients que des émotions ou raisons autres que celles anticipées pouvaient émerger de la part des élèves ; en effet, nous ne pouvions pas prévoir toutes les émotions susceptibles d'être éprouvées par des adultes, *a fortiori* par des enfants âgés de six à onze ans. Pour cette raison, nous nous sommes laissé la possibilité de rajouter des émotions et des causes supplémentaires exprimées par les élèves (notées en orange dans le champ « autre »).

Pour compléter ces grilles, nous nous sommes appuyés sur les fiches-élèves, comprenant les données écrites et orales. Nous avons mis en correspondance les émotions listées avec les codes des fiches-élèves (cf. § IV.1), dans la colonne intitulée « Émotion évoquée par les élèves (code des données correspondantes) ». Lors de cette phase de classement, nous avons rencontré deux cas :

- soit la donnée était limpide, qu'il s'agisse de l'émotion exprimée, du passage concerné et de la raison évoquée : nous avons alors pu compléter directement la grille, en notant dans la case adéquate le code de la fiche-élève d'où était extraite la donnée ;
- soit la donnée n'était pas tout à fait claire : nous avons alors été contraints à effectuer un travail supplémentaire d'interprétation. Différents cas nous ont amenés à procéder à ces interprétations (cf. annexe 7 pour les exemples) :

- * l'émotion exprimée était approximative (ex : 40BeyCM : l'élève se dit « choquée », mais il faut comprendre « surprise ») ;
- * le passage concerné manquait de précision (ex : 38SirCM : on peut déduire du verbatim et du dessin que c'est au moment de la libération de tous les malheurs des hommes que l'élève a ressenti de la tristesse) ;
- * la raison nécessitait d'être approfondie (ex : 39ManCM : « parce que [...] je veux tuer Zeus » peut être interprété comme le fait de trouver juste que Zeus soit puni).

Après classement de toutes les données de nos deux classes, nous avons terminé le renseignement de ces grilles en cochant les émotions listées *a priori*, mais en réalité non mentionnées par les élèves (colonne intitulée « Émotion non évoquée par les élèves »). Cela ne signifie toutefois pas que ces émotions n'aient pas été éprouvées à la lecture du récit ; certaines ont pu l'être. Mais la consigne étant de n'exprimer qu'une unique émotion marquante par épisode, les élèves ont probablement souvent dû faire des choix.

Les huit grilles présentant le classement des émotions ressenties par l'ensemble des élèves des deux classes de CP et CM2 confondues, à la lecture des huit épisodes du *Feuilleton d'Hermès* de M. Szac, figurent en annexe 8.

IV.4 - Interprétation des résultats de l'expérimentation

IV.4.1 - Le dispositif de recherche

Nous avons cherché à voir si notre dispositif avait généré un nombre de données suffisant pour notre étude. Pour cela, nous avons établi un tableau comptabilisant le nombre et le pourcentage de fiches-élèves retenues et rejetées, pour chaque épisode exploité, et pour les huit épisodes confondus (cf. figure 2).

	Épisode 35	Épisode 36	Épisode 37	Épisode 38	Épisode 39	Épisode 40	Épisode 41	Épisode 42	Total sur les huit épisodes
Nombre de fiches- élèves retenues (Pourcentage de fiches-élèves retenues)	30 (73 %)	22 (63 %)	20 (95 %)	34 (77 %)	35 (83 %)	36 (84 %)	37 (88 %)	36 (92 %)	250 (81 %)
Nombre de fiches- élèves rejetées (Pourcentage de fiches-élèves rejetées)	11 (27 %)	13 (37 %)	1 (5 %)	10 (23 %)	7 (17 %)	7 (16 %)	5 (12 %)	3 (8 %)	57 (19 %)
Total (Pourcentage)	41 (100 %)	35 (100 %)	21 (100 %)	44 (100 %)	42 (100 %)	43 (100 %)	42 (100 %)	39 (100 %)	307 (100 %)

Figure 2 - Nombre et pourcentage de fiches-élèves retenues et rejetées, par épisode et au total.

Ce tableau indique un total de 307 fiches-élèves recueillies, résultat s'avérant très proche de nos prévisions (cf. § III.4.1). En outre, notre échantillon s'élève à 250 fiches-élèves retenues donc exploitables, ce qui est tout à fait suffisant pour mener à bien notre étude.

Nous voyons également que le pourcentage de fiches-élèves retenues est compris entre 63 % et 95 % selon l'épisode ; ces chiffres sont suffisamment élevés et constants pour estimer que notre dispositif a bien permis un recueil efficace et fiable des données souhaitées.

Si l'on considère les huit épisodes confondus, la proportion de fiches-élèves retenues (81 %) est significativement plus importante que la proportion de fiches-élèves rejetées (19 %). Cela nous conforte dans l'idée que notre dispositif a été assez efficace.

Toutefois, après mise en œuvre réelle dans nos classes, nous sommes conscients que ce dispositif est perfectible.

Pour un rendu plus visuel, nous avons ensuite construit, à partir de ces données, un histogramme cumulant pourcentage de fiches-élèves retenues et pourcentage de fiches-élèves rejetées, pour chaque épisode et pour les huit épisodes confondus (cf. figure 3).

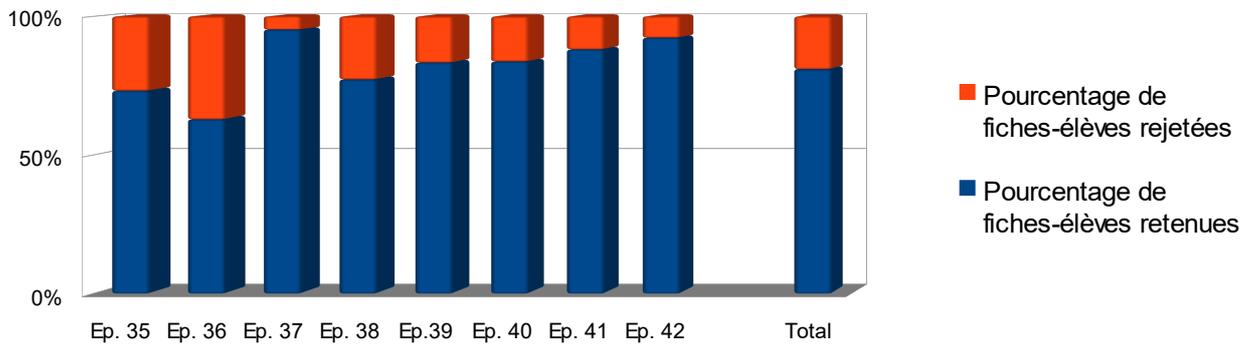


Figure 3 - Pourcentage de fiches-élèves retenues et rejetées, par épisode et au total.

Il est intéressant de noter que la proportion de fiches-élèves retenues a globalement augmenté au cours de l'expérience. Cela s'explique par le fait que les enseignants, comme les élèves, ont de mieux en mieux maîtrisé le dispositif qui, de fait, est devenu progressivement de plus en plus efficace. Après les hésitations des deux premières séances, s'en est suivie une routine ayant pour effet de réduire le nombre de fiches-élèves non exploitables (meilleure maîtrise de l'expression des émotions, fiches mieux complétées, entretiens oraux individuels plus efficaces).

IV.4.2 - La capacité des récits à susciter des émotions

Pour savoir si les élèves avaient ressenti une émotion à la lecture du *Feuilleton d'Hermès*, nous avons procédé au tri des fiches-élèves retenues, en séparant celles qui témoignaient de l'expression d'au moins une émotion de celles qui contenaient l'expression d'une absence d'émotion.

Les résultats de ce tri sont consignés dans un tableau (cf. figure 4).

On observe que, sur les 250 fiches-élèves retenues, 241 témoignent de l'expression d'au moins une émotion, alors que 9 seulement témoignent de l'expression d'une absence d'émotion. Selon les épisodes lus, les pourcentages de fiches-élèves dans lesquelles figure l'expression d'au moins une émotion sont compris entre 94 % et 100 % ; ces chiffres confirment la bonne reproductibilité de l'expérience, facteur essentiel de fiabilité des résultats.

	Épisode 35	Épisode 36	Épisode 37	Épisode 38	Épisode 39	Épisode 40	Épisode 41	Épisode 42	Total sur les huit épisodes
Nombre de fiches-élèves contenant l'expression d'au moins une émotion (Pourcentage)	29 (97 %)	21 (95 %)	19 (95 %)	32 (94 %)	33 (94 %)	35 (97 %)	36 (97 %)	36 (100 %)	241 (96 %)
Nombre de fiches-élèves contenant l'expression d'une absence d'émotion (Pourcentage)	1 (3 %)	1 (5 %)	1 (5 %)	2 (6 %)	2 (6 %)	1 (3 %)	1 (3 %)	0 (0 %)	9 (4 %)
Total (Pourcentage)	30 (100 %)	22 (100 %)	20 (100 %)	34 (100 %)	35 (100 %)	36 (100 %)	37 (100 %)	36 (100 %)	250 (100 %)

Figure 4 - Nombre et pourcentage de fiches-élèves contenant l'expression d'au moins une émotion et contenant l'expression d'une absence d'émotion, par épisode et au total.

Pour améliorer la lisibilité de ces résultats, nous avons ensuite construit un histogramme cumulant le pourcentage de fiches-élèves témoignant de l'expression d'au moins une émotion et le pourcentage de fiches-élèves contenant l'expression d'une absence d'émotion, pour chaque épisode et pour les huit épisodes confondus (cf. figure 5).

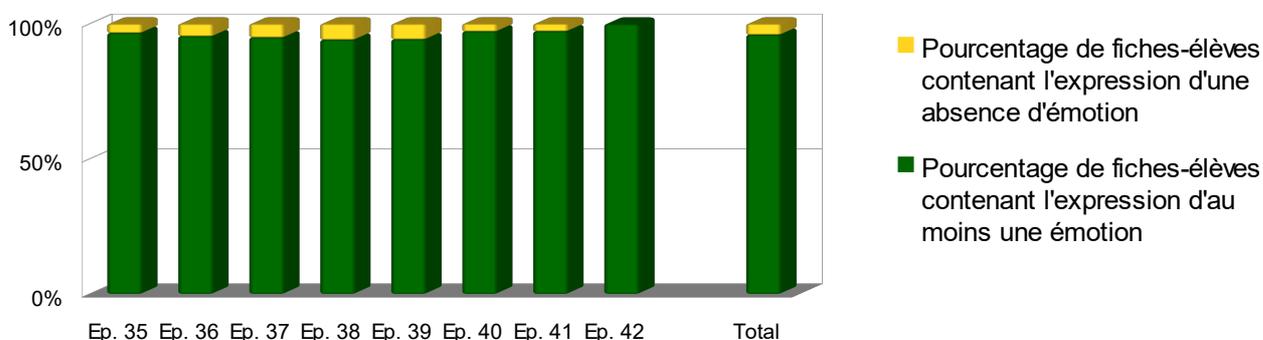


Figure 5 - Pourcentage de fiches-élèves témoignant de l'expression d'au moins une émotion et de fiches-élèves témoignant de l'expression d'une absence d'émotion, par épisode et au total.

Que l'on considère chaque épisode de façon indépendante ou tous les épisodes globalement, il apparaît très nettement que la proportion de fiches-élèves témoignant de l'expression d'au moins une émotion (96 % au total) est significativement plus importante que la proportion de fiches-élèves contenant l'expression d'une absence d'émotion (4 % au total). Nous pouvons par conséquent affirmer que la plupart de nos élèves déclarent avoir ressenti des émotions à la lecture du *Feuilleton d'Hermès*.

Notre dispositif prévoyait de recueillir des émotions, certes, mais en lien avec les passages précis du récit les ayant générées, et de recueillir les raisons pour lesquelles ces émotions avaient été ressenties. La corrélation entre ces trois informations visait à s'assurer que les émotions exprimées par les élèves provenaient d'émotions réellement ressenties ; en effet, pour un élève d'école élémentaire, il est plus difficile d'exprimer une émotion non réellement ressentie, s'il est demandé de la justifier en l'inscrivant dans le déroulé du récit, que de témoigner d'une émotion effectivement éprouvée.

Cette remarque nous pousse à dire que l'expression des émotions, telle qu'elle apparaît dans les fiches-élèves retenues, provient très probablement d'un réel ressenti. Nous affirmons ainsi qu'à la lecture du *Feuilleton d'Hermès*, la plupart des élèves ont véritablement ressenti les émotions dont ils nous ont fait part.

Arrêtons-nous toutefois sur les quelques cas d'élèves ayant clairement dit n'avoir ressenti aucune émotion. Nous avons dressé un tableau pour mieux appréhender ces cas et tenter d'émettre des hypothèses qui expliqueraient cette expression d'absence d'émotion (cf. figure 6).

	Épisode 35	Épisode 36	Épisode 37	Épisode 38	Épisode 39	Épisode 40	Épisode 41	Épisode 42
Fiches-élèves exprimant une absence d'émotion	35GréCM	36GréCM	37GréCM	38GréCM 38BeyCM	39GréCM 39SejCM	40SejCM	41LyICM	Aucune

Figure 6 - Fiches-élèves exprimant une absence d'émotion, en fonction des épisodes lus en classe.

Nous voyons que les neuf fiches-élèves considérées émanent de quatre élèves seulement. Tous appartiennent à la classe de CM2. Connaissant le caractère de nos élèves, nous nous avançons à formuler une hypothèse relative à l'origine de ces données. Il se pourrait en effet que ces résultats découlent de deux types de caractères opposés, assez répandus chez les pré-adolescents :

- d'une part, une très forte timidité : certains élèves n'auraient pas osé s'exprimer, par crainte de railleries de la part de leurs pairs, ou de peur de ne pas employer les mots justes pour traduire leur ressenti ;
- d'autre part, la fierté : celle-ci aurait poussé un élève, par ailleurs brillant, à faire mine de ne rien éprouver, pour se distinguer de ses camarades.

Ces explications, hypothétiques mais probables, si elles se révélaient exactes, prouveraient que les quatre élèves en question ont bien ressenti, eux aussi, tout comme leurs pairs, des émotions à la lecture du *Feuilleton d'Hermès* de M. Szac.

IV.4.3 - Le rôle des récits mythiques

Si nous avons démontré que les élèves ressentent des émotions à la lecture du *Feuilleton d'Hermès*, qui relate des récits mythiques, il nous faut aussi prouver que c'est parce qu'il s'agit précisément de récits mythiques que les élèves ressentent des émotions.

En effet, le rôle et la posture du lecteur-enseignant est un facteur à prendre en considération : sa propre interprétation du récit, sa théâtralisation plus ou moins prononcée, les changements de ton et la gestuelle sont importants. La façon dont l'enseignant introduit la lecture, le moment de la journée plus ou moins propice à une écoute de qualité de la part des élèves, tout cela permet d'entrer dans l'histoire, de la rendre vivante, d'être utile pour la compréhension du récit, et peut de surcroît participer à ce que les élèves ressentent des émotions.

D'un autre côté, les émotions éprouvées par les élèves peuvent aussi provenir du récit en lui-même, mais pas particulièrement parce qu'il traite de mythes antiques. Il s'agira dans ce cas de raisons liées aux caractéristiques du récit, comme par exemple une intrigue bien conduite, une chute inattendue, des personnages intéressants, insolites, ou des lieux extraordinaires.

Nous avons donc étudié plus avant les raisons et les passages ayant suscité des émotions, pour voir si ces dernières pouvaient avoir un lien étroit avec les récits mythiques. Pour ce faire, nous avons repris les caractéristiques des mythes définies dans la partie II.1.1, et avons cherché à voir si les raisons et passages évoqués par les élèves avaient un rapport direct avec ces caractéristiques :

- si tel n'était pas le cas, nous pouvions dire que les émotions ressenties par les élèves provenaient plutôt de notre lecture ou des caractéristiques générales d'un récit, et qu'un type de récit autre que mythique aurait pu engendrer des émotions similaires ;
- en revanche, s'il s'avérait qu'il existait un lien étroit entre les raisons et passages évoqués par les élèves et les caractéristiques des récits mythiques, nous pouvions en conclure que les émotions ressenties étaient dues au type de récits lus, c'est-à-dire à des récits mythiques.

Effectuons la synthèse de ces caractéristiques, en les regroupant en cinq catégories :

- la part importante du sacré ;
- des événements spectaculaires, souvent violents, qui marquent les esprits ;
- des personnages et créatures extraordinaires ;
- des thèmes universels à intérêt métaphysique ;
- des sujets engageant une réflexion morale sur les règles de la vie en société.

En étudiant nos grilles de classement des émotions, nous avons facilement pu relever les passages des épisodes, ou les raisons, ayant suscité le plus grand nombre d'émotions chez nos élèves. Nous avons ensuite tenté de mettre en lien, sous forme de tableau, ces éléments, avec les caractéristiques des récits mythiques citées ci-dessus, lorsque cela était possible (cf. figure 7).

Passage ou raison	Nombre d'émotions suscitées, et nombre d'élèves les ayant ressenties	Caractéristiques des récits mythiques
Le supplice de Prométhée (épisode 37)	20 émotions exprimées par 17 élèves	Événements spectaculaires
La naissance insolite de Dionysos (épisode 41)	18 émotions exprimées par 17 élèves	
L'apparition héroïque d'Héraclès (épisode 40)	21 émotions exprimées par 20 élèves	Personnages et créatures extraordinaires
Le personnage d'Argus aux cent yeux (épisode 42)	13 émotions exprimées par 10 élèves	
La libération des malheurs des hommes (épisode 38)	23 émotions exprimées par 21 élèves	Thèmes universels à intérêt métaphysique
La mort de Chiron (épisode 40)	10 émotions exprimées par 10 élèves	
Le refus de Prométhée de livrer le nom de la mère de l'enfant qui détrônera Zeus (épisode 39)	21 émotions exprimées par 17 élèves	Sujets engageant une réflexion morale sur les règles de la vie en société
Le vol du feu par Prométhée (épisode 35)	8 émotions exprimées par 8 élèves	
Le châtement divin privant les hommes du feu (épisode 35)	9 émotions exprimées par 8 élèves	Le sacré, les dieux et déesses, et leur suprématie
La création de la première femme par les dieux et les déesses (épisode 36)	8 émotions exprimées par 8 élèves	

Figure 7 - Mise en relation des passages et raisons ayant suscité de nombreuses émotions chez nos élèves, avec les caractéristiques des récits mythiques.

Nous constatons que ce tableau met bien en évidence les liens qui existent entre les passages et raisons justifiant de nombreuses émotions ressenties par les élèves, et les caractéristiques propres aux récits mythiques.

Précisons que les caractéristiques sur lesquelles nous nous sommes appuyés sont à considérer toutes ensemble : en effet, chacune, prise indépendamment, n'est en aucun cas exclusivement le propre d'un récit mythique. Par exemple, les romans d'aventures mettent très souvent en scène des personnages héroïques, et les contes traitent généralement de sujets engageant une réflexion morale sur les règles de la vie en société. Ici, les cinq caractéristiques ont pu être liées aux passages et raisons justifiant les émotions éprouvées ; par conséquent, nous pensons pouvoir affirmer que les émotions ressenties par les élèves découlent de la lecture d'un récit mythique, et non d'un autre type de récit ou de notre façon d'interpréter le texte pour le rendre évocateur et attrayant.

IV.4.4 - L'intérêt des adaptations de mythes antiques pour la jeunesse

À ce stade de notre réflexion, nous pouvons nous poser la question suivante : pour que des élèves d'école élémentaire éprouvent des émotions à la lecture de récits mythiques, est-il indispensable que ceux-ci soient des adaptations destinées aux enfants, ou des œuvres classiques relatant des mythes peuvent-elles convenir ?

Les adaptations de mythes et légendes antiques destinées à la jeunesse sont, d'après I. Iwaszko (cf. § II.1.2), des reprises d'histoires extraites d'œuvres classiques, mises à la portée des jeunes lecteurs. Cette définition prend ici pour nous toute son importance. Voyons comment M. Szac a conçu, avec *Le Feuilleton d'Hermès*, un ouvrage adapté à la jeunesse ; cet écrivain a pris soin de réécrire les récits mythologiques traditionnels avec :

- un vocabulaire simplifié et imagé (M. Szac parle d'« une sorte de tige creuse » (2006, p. 95) dont se sert Prométhée pour voler le feu, tandis qu'Hésiode, dans *Les Travaux et les Jours* (p. 88, v. 52), parle du creux d'une fêrue : « *ῥάρθηξ* ») ;
- une intrigue purgée de détails de moindre importance (aucune allusion n'est faite sur le fait que Io, dans sa course folle, rencontre Prométhée au sommet du Caucase, et que celui-ci lui prédit qu'elle aura pour descendant le héros qui le libérera de ses chaînes, Héraclès (Eschyle, *Prométhée enchaîné*, p. 191, v. 871 à 874)) ;
- certains thèmes abordés de manière à ne pas heurter un jeune public (la sexualité, par exemple, est traitée de façon assez superficielle avec la « visite » de Zeus à Io (2006, p. 111)) ;
- une violence atténuée (lors d'un épisode, M. Szac relate comment Cronos se sert de sa faucille pour « séparer » Gaïa et Ouranos (2006, p. 49), tandis qu'Hésiode décrit une scène de castration particulièrement brutale et sanglante (*Théogonie*, p. 38, v. 176 à 183)).

Grâce à ces adaptations, M. Szac met donc les récits mythologiques à la portée des jeunes lecteurs, afin qu'ils puissent facilement entrer dans l'univers des mythes et éprouver des émotions

ni trop atténuées (dues à une incompréhension des thèmes abordés, à une intrigue trop alambiquée, ou à des personnages trop complexes), ni trop excessives (dues à des propos inadaptés en matière de violence ou de sexualité).

Ainsi, *Le Feuilleton d'Hermès* de M. Szac, qui possède toutes les caractéristiques d'un récit mythique, tout en étant adapté à un jeune public, a suscité des émotions chez nos élèves ; c'est pourquoi on peut affirmer que les élèves âgés de six à onze ans sont touchés par les adaptations de mythes antiques destinées à la jeunesse.

IV.4.5 - Analyse qualitative globale des émotions ressenties

Intéressons-nous maintenant à l'aspect qualitatif de notre expérimentation : quelles ont été les émotions exprimées par nos élèves, à la lecture des épisodes 35 à 42 ?

Pour chacune des grilles de classement dans lesquelles ont été répertoriées les données retenues, nous avons effectué un regroupement des émotions exprimées par « familles » ; pour mémoire, ces « familles » correspondent aux huit émotions dites « de base » définies par C. Leleux *et al.* (2014, p. 22), à savoir la peur, la colère, la tristesse, la joie, le dégoût, la surprise, la honte et l'émoi amoureux (cf. § II.4). Nous avons fait le choix de ce regroupement pour plusieurs raisons :

- la gradation des émotions faisait défaut aux élèves de CP : n'ayant pas travaillé de manière approfondie le vocabulaire de gradation des émotions, les élèves de CP ont exprimé essentiellement des émotions de base, avec certes parfois quelques nuances, qui ont alors été traduites par l'enseignante au moment du remplissage des grilles d'analyse ;
- la gradation des émotions des élèves était trop superlative : les élèves de CM2 ont souvent « majoré » l'expression de leurs émotions (ils étaient « verts de rage » ou « morts de peur »), ce qui a nécessité de temporiser leurs propos ;
- l'exploitation des données s'annonçait plus aisée, et les résultats, plus synthétiques, en se focalisant sur les seules émotions de base, plutôt qu'en conservant de multiples gradations dans chaque famille d'émotions.

Une fois ce regroupement réalisé, nous avons comptabilisé le nombre de données se rattachant à chacune des huit familles d'émotions. Puis à partir de ces chiffres, nous avons calculé le pourcentage d'émotions exprimées pour chacune des huit familles d'émotions. Dans l'optique d'avoir une vision globale des résultats de l'ensemble de notre expérimentation, nous présentons ci-dessous le graphique de répartition des émotions ressenties par les élèves par familles d'émotions, qui synthétise les données recueillies sur la totalité des épisodes lus (cf. figure 8).

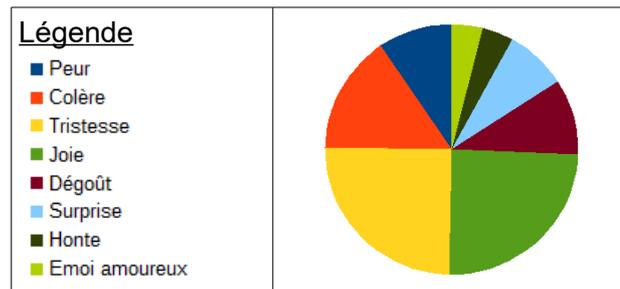


Figure 8 - Répartition des émotions ressenties par les élèves, par familles d'émotions, pour l'ensemble des épisodes lus.

Sur l'ensemble des épisodes lus, on constate que les huit familles d'émotions de base sont représentées, avec exactement 25 % de joie et 25 % de tristesse, les six autres familles d'émotions étant présentes dans de moindres proportions : 15 % pour la colère, 10 % pour le dégoût, 9 % pour la peur, 8 % pour la surprise, et 4 % pour l'émoi amoureux et la honte. Cela nous permet d'avancer que l'ouvrage de M. Szac, *Le Feuilleton d'Hermès*, est capable de susciter l'ensemble des huit grandes familles d'émotions chez des élèves âgés de six à sept ans et de dix à onze ans.

Dans un second temps, nous avons repris ce graphique en regroupant les familles d'émotions en trois grands types d'émotions :

- les émotions positives : la joie et l'émoi amoureux ;
- les émotions négatives : la tristesse, la colère, la peur, le dégoût et la honte ;
- une émotion « équivoque » (au sens « qui peut s'interpréter de plusieurs manières ») : la surprise, qui, selon les circonstances, peut se rapporter à un ressenti positif ou négatif.

Nous avons alors réalisé un graphique de répartition des émotions ressenties par les élèves par grands types d'émotions, synthétisant les données de tous les épisodes lus lors de notre expérimentation (cf. figure 9) :

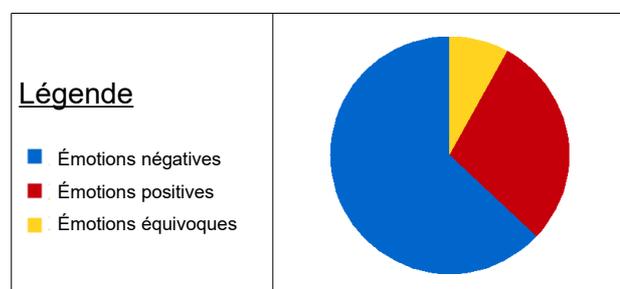


Figure 9 - Répartition des émotions ressenties par les élèves, par grands types d'émotions, pour l'ensemble des épisodes lus.

Sur l'ensemble des épisodes lus, 63 % des émotions ressenties sont négatives, 29 % sont positives, et 8 % sont équivoques. Nous pouvons par conséquent affirmer que *Le Feuilleton d'Hermès* est une œuvre littéraire capable de susciter des émotions tant négatives que positives chez de jeunes lecteurs, et que les huit épisodes exploités pour notre expérience ont généré une gamme d'émotions plutôt négatives chez nos élèves (ce dernier constat ne présageant en rien du ressenti final que peut avoir le lecteur une fois la dernière page du livre tournée...).

IV.4.6 - Analyse qualitative des émotions ressenties par épisode

Nous avons ensuite effectué un travail de synthèse similaire pour chacun des huit épisodes exploités lors de notre expérience. Cela nous a permis de construire un graphique circulaire par épisode lu, illustrant la répartition des émotions ressenties par les élèves par familles d'émotions. Les huit graphiques obtenus sont présentés dans le tableau suivant (cf. figure 10).

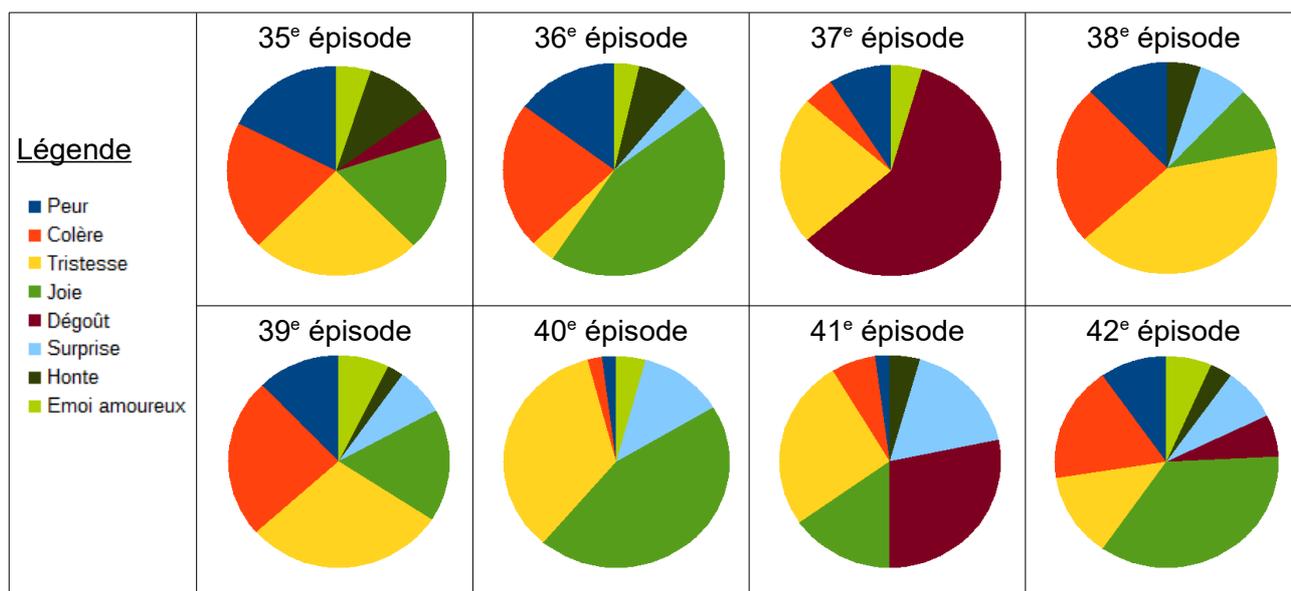


Figure 10 - Répartition des émotions ressenties par les élèves, par familles d'émotions, pour chacun des huit épisodes lus.

Il est intéressant de constater que, selon les épisodes du *Feuilleton d'Hermès*, les huit familles d'émotions ne sont pas représentées dans les mêmes proportions : dans les épisodes 36, 37, 38 et 40, certaines émotions de base sont nettement prépondérantes (respectivement la joie, le dégoût, la tristesse, et, pour l'épisode 40, la joie et la tristesse), alors que dans les épisodes 35, 39, 41 et 42, on note une représentation beaucoup plus homogène des différentes familles d'émotions exprimées. Autrement dit, certains épisodes ont une tonalité dominante, marquant une majorité de lecteurs de la même manière, alors que d'autres sont plus contrastés, ce qui induit des réactions multiples chez les lecteurs.

À titre d'exemple, le dégoût, qui atteint une proportion de 57 % des émotions exprimées pour le 37^e épisode, a été provoqué par la description du supplice du Titan Prométhée, enchaîné à un rocher alors que l'aigle royal de Zeus vient lui dévorer le foie ; cette image bouleversante a marqué une majorité des élèves, prenant le pas sur d'autres passages du récit. Par opposition, le 42^e épisode, qui relate l'histoire de la belle Io transformée en vache par Zeus pour la soustraire à la colère d'Héra, qui va la persécuter malgré tout, a suscité tout un panel d'émotions chez les élèves : la colère face aux réactions de la jalouse Héra, la joie de savoir Hermès vainqueur d'Argus et Io libérée, mais aussi la tristesse qu'Argus soit tué, *etc.*

Exception faite de l'épisode 42, où les huit familles d'émotions apparaissent, on note que certaines familles manquent dans les sept autres épisodes :

- une émotion manquante : la surprise dans l'épisode 35, le dégoût dans les épisodes 36 et 39, et l'émoi amoureux dans l'épisode 41 ;
- deux émotions manquantes : le dégoût et l'émoi amoureux dans l'épisode 38, et le dégoût et la honte dans l'épisode 40 ;
- trois émotions manquantes : la joie, la surprise et la honte dans l'épisode 37.

Là encore, cela est lié à la tonalité générale des épisodes, qui génère un type d'émotion dominant prenant le pas sur les autres (ce qui ne signifie pas qu'elles n'ont pas été éprouvées). L'effet de nouveauté intervient aussi : lors du 37^e épisode, les élèves, en découvrant la punition de Prométhée, expriment massivement leur écœurement face à l'aigle lui dévorant le foie ; cette scène est à nouveau évoquée dans le 39^e épisode, mais ne suscite plus de dégoût, car le lecteur s'y est en quelque sorte accoutumé ; l'écœurement fait place à la tristesse de constater que le supplice de Prométhée perdure.

Notons que les émotions rattachées à l'émoi amoureux relèvent de degrés affaiblis de cette émotion de base, l'empathie et l'affection, que les élèves peuvent manifester à l'égard de certains personnages ; il est vraisemblable que ces émotions soient présentes à chaque épisode chez la plupart des élèves, qui ont des préférences avouées pour certains protagonistes, mais qu'elles ne transparaissent pas systématiquement.

Nous avons ensuite repris les huit graphiques précédents, en regroupant là encore les familles d'émotions en trois grands types d'émotions : positives, négatives et équivoques. Les graphiques obtenus pour chacun des épisodes lus lors de notre expérimentation figurent dans le tableau suivant (cf. figure 11).

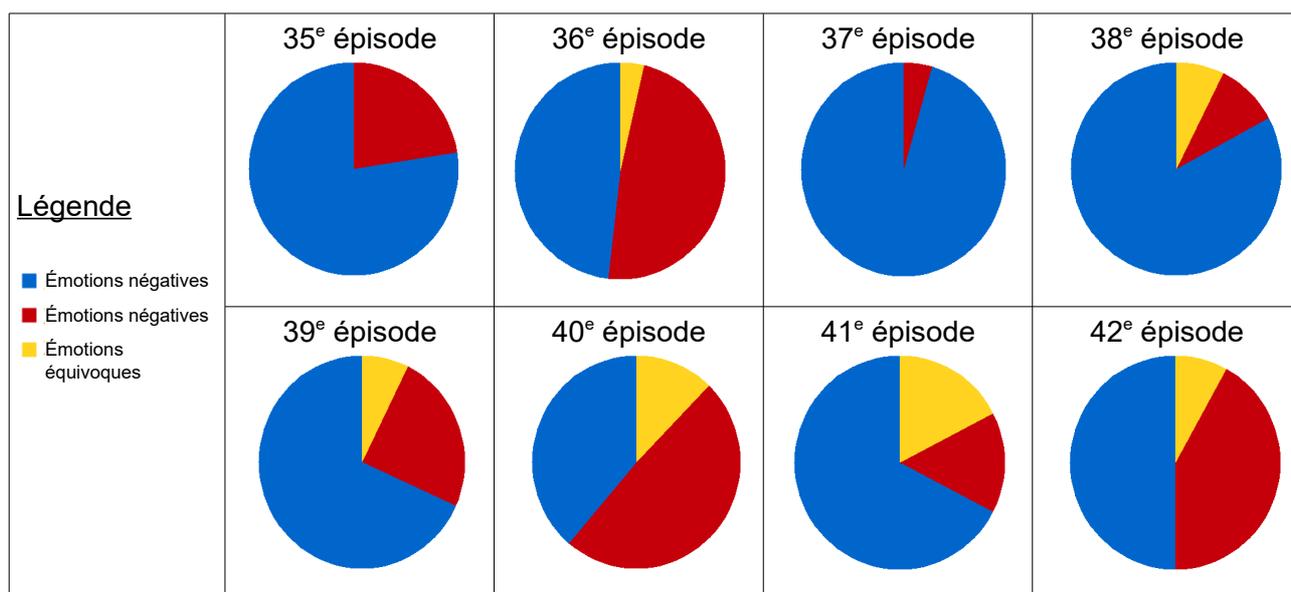


Figure 11 - Répartition des émotions ressenties par les élèves, par grands types d'émotions, pour chacun des huit épisodes lus.

Cette nouvelle représentation des données recueillies dans nos deux classes montre que trois des huit épisodes lus suscitent une proportion à peu près équivalente d'émotions positives et d'émotions négatives (36^e, 40^e et 42^e épisodes). À la lecture des cinq autres épisodes choisis pour notre expérimentation (35^e, 37^e, 38^e, 39^e et 41^e épisodes), les émotions négatives sont largement majoritaires, bien que l'on note toujours une petite part d'émotions positives, la surprise, elle, ne s'exprimant que peu, voire pas du tout. Ce constat est intéressant, car révélateur d'une activité fantasmatique propre à chaque élève, engendrant une réception très différente d'un même récit selon le jeune lecteur, en fonction de sa personnalité, sa sensibilité et son vécu.

IV.4.7 - Analyse fine de la diversité des émotions exprimées

Nous avons constaté à plusieurs reprises qu'un même passage très précis du récit avait pu susciter chez nos élèves des émotions différentes, voire totalement opposées. Ainsi, dans le 42^e épisode, que Zeus ait transformé une femme, Io, en vache, a surpris ou amusé certains élèves, alors que plusieurs en ont conçu de la colère ; à l'inverse, une enfant de CP a exprimé avoir éprouvé de la joie, car, par ce geste, Zeus avait cherché à protéger un être aimé, ce qui est beau et bon. Nous voyons, là encore, l'effet de l'activité fantasmatique, qui se manifeste par des émotions très divergentes selon les élèves.

Dans nos grilles d'analyse *a priori*, nous avons tenté de prévoir au mieux les émotions susceptibles d'être ressenties par nos élèves, en les reliant à une cause précise ; de fait, une partie des données recueillies s'intégrait bien dans ces grilles (cf. annexe 8). Mais nous avons

aussi recueilli de nombreuses données que nous n'avions pas prévues. Quelques-unes sont fournies ci-dessous à titre d'exemples :

- 36^e épisode : une élève éprouvait une certaine jubilation à la perspective que Zeus puisse tendre un piège aux hommes, lui qui s'était fait duper auparavant (cf. 34^e épisode) ; une autre était joyeuse car la venue d'une femme parmi les hommes assurerait la naissance d'enfants et la perpétuation de la race humaine ;
- 38^e épisode : un élève nous fait part de sa joie de savoir Hermès missionné par Zeus pour résoudre les problèmes ;
- 39^e épisode : un élève exprime sa joie qu'aucun nouvel événement grave n'ait eu lieu dans cet épisode ;
- 40^e épisode : un élève était joyeux d'apprendre, alors qu'Hermès lisait l'avenir dans l'eau du ruisseau, que Chiron et Héraclès étaient amis ;
- 41^e épisode : très nombreux sont les élèves ayant fait part de leur dégoût à l'image de l'extraction du petit Dionysos de la cuisse de Zeus, ce qui nous, en tant qu'adultes, ne nous apparaissait pas du tout répugnant ;
- 42^e épisode : un élève a dit être surpris que Zeus ait encore un nouveau souci ; lui qui avait déjà été en proie à de multiples problèmes lors des épisodes précédents, on pouvait s'attendre à ce que son existence soit enfin sereine ! Cette remarque, tout à fait pertinente, n'en n'est pas moins déroutante... De même, deux élèves ont exprimé la surprise qu'Hermès tue pour la première fois quelqu'un, Argus, en l'occurrence.

On le voit ici, qu'ils fassent preuve de bon sens ou de naïveté, qu'ils s'attachent à des détails secondaires de l'histoire plutôt qu'aux événements de premier plan, les enfants reçoivent l'histoire lue avec la fraîcheur et la spontanéité de leur âge, et sont pleinement dans leur rôle de sujets lecteurs en devenir.

Toutefois, les émotions exprimées par les élèves, en relation avec des passages précis du récit, ne sont pas forcément celles qui paraîtraient les plus immédiates, les plus évidentes, ou les plus simples à éprouver. Certains élèves, même les très jeunes enfants de CP, ont ainsi fait preuve de subtilité et d'une grande maturité dans le lien qu'ils ont établi entre l'émotion ressentie et son origine. En voici quelques illustrations :

- 36^e épisode : un élève de CP a honte que Zeus mente à ses propres enfants et se serve d'eux pour parvenir à ses fins ; un autre avoue sa tristesse : si Athéna précise à la femme de bien se servir de l'intelligence dont elle la dote, c'est signe que la femme ne s'en servira pas bien à un moment ;
- 38^e épisode : un élève de CP et un de CM2 expriment leur joie, parce qu'il reste aux hommes l'espérance pour les aider à vivre ; trois élèves de CM2 sont en colère contre Pandora, car il est trop tard pour pleurer une fois le mal accompli ;

- 39^e épisode : un élève de CP se réjouit que Zeus ne parvienne pas à soumettre Prométhée ;
- 40^e épisode : un élève de CP formule sa peine à l'idée que Prométhée soit contraint de conserver une marque visible de la punition de Zeus, à savoir un maillon de sa chaîne porté à son doigt ; un élève de CP et une de CM2 ressentent de la joie à l'idée que les souffrances de Chiron aient un terme et qu'il puisse mourir en paix ;
- 41^e et 42^e épisodes : une élève de CP confie sa honte pour Sémélé, qui a écouté les mauvais conseils d'Héra, et pour Zeus, qui se soumet à la volonté de son épouse en lui donnant la vache Io ;
- 42^e épisode : des élèves de CM2 manifestent de l'empathie pour Argus, qui ne méritait nullement d'être tué.

Ces observations indiquent qu'il existe de grandes différences de niveaux parmi nos élèves (les deux classes confondues), dans leur formation de sujet lecteur : certains ont développé plus que d'autres leur lu jouvien, engendrant de fait une activité fantasmatique plus subtile.

Cette analyse montre donc que la lecture du *Feuilleton d'Hermès* de M. Szac a bien été, pour nos élèves, une « expérience », pour reprendre le terme d'A. Godard (cf. § II.3.3), personnelle et singulière, tant par la nature des émotions ressenties que par la diversité des causes les ayant provoquées. Cet ouvrage précis, qui est une adaptation de mythes antiques destinée aux enfants, se prête bien à une lecture subjective de la part de jeunes lecteurs, lecture génératrice d'émotions. En conséquence, nous pouvons affirmer, grâce au témoignage de ces émotions, et donc à la mise en évidence d'une activité fantasmatique, que le lu jouvien de nos élèves a fortement été sollicité à la lecture du *Feuilleton d'Hermès*, ce qui participe de leur formation en tant que sujets lecteurs.

V - CONCLUSION

Les récentes recherches en didactique de la littérature recommandent d'enseigner la lecture littéraire sous deux angles complémentaires : un angle axiologique, qui mène à la compréhension, l'interprétation et la discussion d'un texte, et un angle plus subjectif, qui s'intéresse au ressenti, aux émotions des élèves, aux liens affectifs qui peuvent se nouer entre récit et lecteur. Nous nous sommes demandé si les œuvres littéraires destinées à la jeunesse traitant de la mythologie sont de bons supports pour travailler la lecture littéraire sous l'angle subjectif, autrement dit, si elles sont adaptées à une lecture subjective.

Au terme de notre étude, un certain nombre de résultats peuvent être énoncés. Tout d'abord, nous avons validé notre hypothèse initiale selon laquelle des émotions seraient ressenties par nos élèves à la lecture d'un récit mythique. Ensuite, nous avons établi la relation de causalité suivante : c'est parce que le récit lu portait précisément sur les mythes antiques, et qu'il était adapté à l'âge des enfants, que ceux-ci ont pu éprouver des émotions. Enfin, nous avons observé que les émotions exprimées étaient multiples, qu'elles variaient selon les élèves et les épisodes lus, mais que, globalement, toutes les familles d'émotions étaient représentées.

Pour élargir la portée de notre réflexion, nous pouvons dire que les émotions ressenties par les élèves à la lecture de récits mythiques adaptés à leur âge découlent de leur activité fantasmagique propre : ils imaginent l'univers du récit, la scène racontée, les personnages décrits, grâce à leur vécu, leurs références et leur capacité à se représenter une histoire. Ils s'investissent alors à tel point dans le récit qu'ils éprouvent des réactions physiologiques spontanées, autrement dit des émotions. Et si celles-ci diffèrent d'un élève à un autre, c'est qu'elles dépendent du développement plus ou moins abouti de l'instance du lu de l'enfant.

Or il s'avère que l'activité fantasmagique, tout comme les émotions qui en découlent, développe les compétences de sujet lecteur des élèves. Elle est nécessaire pour « donner un sens personnel à leurs lectures », comme l'explique J.-L. Dufays, pour « faire de la lecture une expérience », selon A. Godard, ou pour améliorer la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, d'après A. Perrin-Doucey. Nous pouvons donc établir que les récits mythiques, générateurs d'émotions et donc stimulant l'activité fantasmagique, permettent de former les élèves en tant que sujets lecteurs.

Enfin, nous avons vu que la lecture subjective était un moyen d'amener les élèves à exprimer leur ressenti et leurs émotions. Elle questionne les élèves sur le lien qui a pu s'établir entre eux et le récit, sur l'émergence d'une empathie, d'une répulsion ou d'une quelconque autre réaction personnelle en lien avec son expérience de vie et l'histoire lue. Cela nous amène à formuler une réponse plus précise à notre question de recherche : les adaptations de récits

mythiques destinées à la jeunesse, génératrices d'émotions, se prêtent bien à la lecture subjective, facilitant la relation personnelle et émotionnelle unissant le récit mythique et l'apprenti-sujet lecteur.

Néanmoins, nous sommes conscients d'avoir été confrontés, lors de notre expérience, à de nombreux facteurs susceptibles d'introduire un biais dans nos résultats. Par exemple, nous avons tenté de limiter l'influence du groupe classe sur l'expression des émotions de chaque élève, sans pour autant l'éliminer totalement ; aurions-nous obtenu exactement les mêmes données si les élèves s'étaient retrouvés seuls face au récit, sans être au contact des réactions de leurs pairs ? De même, nous avons fait le choix d'une lecture « théâtralisée », qui a inévitablement influé sur la compréhension du récit mais aussi sur la relation des élèves au texte. Aurai-ils eu autant de réactions face à une lecture monocorde ou lors d'une lecture personnelle ? Malgré les outils dont ils disposaient pour exprimer leurs émotions, n'y a-t-il pas eu des enfants ayant encore du mal à dire ou écrire ce qu'ils éprouvaient ? Par ailleurs, certains élèves n'ont-ils pas feint d'éprouver des émotions pour répondre au contrat didactique ? Enfin, un dernier écueil a pu provenir d'une interprétation involontairement faussée de la pensée des élèves.

Nous n'avons pourtant pas pris en compte ces paramètres dans notre analyse car, s'ils modifiaient les données, cela n'était que marginal et ne pesait que peu sur l'interprétation globale des résultats obtenus, et donc sur la réponse à notre problématique.

Dans la continuité de cette étude, ajoutons que nous pensons exploiter à nouveau les récits mythiques dans la suite de notre carrière d'enseignants, et ce, dès l'année prochaine, quel que soit le niveau de classe que nous aurons. Nous envisageons de travailler avec nos futurs élèves diverses adaptations pour la jeunesse de mythes antiques, dont *le Feuilleton d'Hermès*, à la fois sous l'angle axiologique, en menant en classe des débats à visée philosophique autour des nombreux thèmes existentiels véhiculés par les mythes (origines, filiation, mort...), mais aussi sous l'angle émotionnel, en favorisant dans nos classes une lecture subjective de ces textes.

Enfin, bien que cela ne soit pas l'objet de notre étude, nous avons remarqué que les émotions exprimées sont souvent très différentes pour un même épisode chez les élèves de CP et chez les élèves de CM2. Ainsi, les enfants de six ou sept ans font preuve d'une plus grande ingénuité que les « grands » de dix ou onze ans, ce qui est tout à fait compréhensible.

Ces disparités inter-âges entrevues pendant notre expérimentation, fort intéressantes, mériteraient d'être le sujet principal d'une autre expérimentation, dont la question de recherche pourrait être la suivante : l'âge des élèves a-t-il une influence sur les émotions ressenties à la lecture d'un même récit ? Différences et similitudes pourraient ainsi être dégagées. Il s'agirait alors de tenter de trouver une explication à ces différences notamment, en s'appuyant sur des travaux de chercheurs en lien avec le développement psychologique de l'enfant.

VI - BIBLIOGRAPHIE

- Articles et thèse de doctorat :

- BOIMARE, S.** (2013). La psychopédagogie face aux adolescents scolaires. Quand la psychopédagogie s'appuie sur la mythologie. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, vol. 3, p. 103-122.
- CHIROUTER, E.** (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs... *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°80-81, p. 115-122.
- DUFAYS, J.-L.** (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, n°83, p. 77-88. En ligne <http://recherchestravaux.revues.org/666>, consulté le 19 décembre 2016.
- FOURTANIER, M.-J.** (2012). Lire les « Métamorphoses » au lycée professionnel : brûlante actualité des mythes et des figures mythiques. *Lire au lycée professionnel*, n°68, p. 1-11. En ligne <http://www.educ-revues.fr/LLP/AffichageDocument.aspx?iddoc=41202>, consulté le 16 octobre 2016.
- FOURTANIER, M.-J., & LANGLADE, G.** (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la littérature. In FALARDEAU, E., FISHER, C., & SIMARD, C. (dir.). *La Didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- GODARD, A.** (2005). De l'acte à l'expérience : la lecture comme effet. *Acta fabula*, vol. 6, n°3. En ligne <http://www.fabula.org/acta/document1025.php>, consulté le 21 décembre 2016.
- IWASZKO, I.** (2013). Réception de l'Antiquité dans la littérature de jeunesse contemporaine. *Communication, lettres et sciences du langage*, vol. 7, septembre n°1, p. 51-63.
- LACELLE, N., & LANGLADE, G.** (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In DUFAYS, J.-L. (dir.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 55-64). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- LANGLADE, G.** (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. In BRAULT, R., & BREHM, S. (dir.). Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire. *Figura*, vol. 20, p. 45-65. En ligne <http://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire>, consulté le 16 novembre 2016.
- MARZLOFF, M.** (2013). Littérature de jeunesse comme élément d'émancipation dans la formation de l'enfant. *Ensino Em Re-Vista*, vol. 20, n°2, p. 305-314.
- PERRIN-DOUCEY, A.** (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire* (thèse de doctorat). Université de Grenoble. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01083079/document>, consulté le 18 décembre 2016.

PETIT, M. (2013). Les territoires invisibles et vitaux de la lecture. *Strates*, n°14, p. 1-12. En ligne <http://strates.revues.org/6734>, consulté le 16 novembre 2016.

TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In GROSSMANN, F., & TAUVERON, C. (dir.). *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, p. 9-38.

VIALA, A. (2001). Des registres. *Pratiques*, n°109-110, p. 165-177.

- Site web :

TOZZI, M. (2010). Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves. Disponible sur internet : <https://www.philotozzi.com/2010/04/le-mythe-comme-support-a-une-reflexion-philosophique-avec-les-eleves/print/>, consulté le 16 octobre 2016.

- Livres scientifiques et essais :

BAYARD, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Les Éd. de Minuit.

BETTELHEIM, B. (1976). *La Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.

BOIMARE, S. (2004). *L'Enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

COSNIER, J. (2015). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Lyon : Laboratoire ICAR. En ligne http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf, consulté le 11 février 2017.

DANTZER, R. (2002). *Les Émotions*. Paris : Presses universitaires de France.

ÉLIADE, M. (1963). *Aspects du mythe*. Paris : Gallimard.

GRIMAL, P. (2003). *La Mythologie grecque*. Paris : Presses universitaires de France.

JOUVE, V. (1992). *L'Effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France.

LELEUX, C., ROCOURT, C., & LANTIER, J. (2014). *Apprentis citoyens. Développer l'autonomie affective de 5 à 14 ans*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

PICARD, M. (1986). *La Lecture comme jeu*. Paris : Les Éd. de Minuit.

RICŒUR, P. (1985). *Le Temps raconté : tome 3. Temps et récit*. Paris : Seuil.

ROMILLY (DE), J. (2010). *Précis de littérature grecque*. Paris : Presses universitaires de France.

TOURNIER, M. (1977). *Le Vent Paraclét*. Paris : Gallimard.

VERNANT, J.-P. (1990). *Mythe et Religion en Grèce ancienne*. Paris : Seuil.

- Œuvres littéraires :

ESCHYLE. (trad. P. Mazon, 2010). *Tragédies : tome 1. Les Suppliantes, Les Perses, Les Sept contre Thèbes, Prométhée enchaîné.* Paris : Les Belles Lettres.

HOMÈRE. (trad. E. Lasserre, 2000). *Illiade.* Paris : Flammarion.

HOMÈRE. (trad. M. Dufour et J. Raison, 2009). *L'Odyssée.* Paris : Flammarion.

HÉRODOTE. (trad. A. Barguet, 1985). *L'Enquête : livres I à IV.* Paris : Gallimard.

HÉRODOTE. (trad. A. Barguet, 1990). *L'Enquête : livres V à IX.* Paris : Gallimard.

HÉSIODE. (trad. P. Mazon, 2014). *Théogonie, Les Travaux et les Jours, Le Bouclier.* Paris : Les Belles Lettres.

OVIDE. (trad. M.-J. Fourtanier, 1997). *Métamorphoses.* Paris : Bertrand-Lacoste.

VIRGILE. (trad. J. Perret, 2007). *Énéide : livres V à VIII.* Paris : Les Belles Lettres.

VIRGILE. (trad. J. Perret, 2008). *Énéide : livres IX à XII.* Paris : Les Belles Lettres.

VIRGILE. (trad. J. Perret, 2009). *Énéide : livres I à IV.* Paris : Les Belles Lettres.

XÉNOPHON. (trad. É. Delebecque, 1971). *Cyropédie : livres I et II.* Paris : Les Belles Lettres.

XÉNOPHON. (trad. É. Delebecque, 1973). *Cyropédie : livres II à V.* Paris : Les Belles Lettres.

XÉNOPHON. (trad. É. Delebecque, 1978). *Cyropédie : livres VI à VIII.* Paris : Les Belles Lettres.

- Œuvres de littérature de jeunesse :

AMERY, H. (2012). *Mythes grecs pour les petits.* Londres : Usborne.

GABRIEL, C. (2015). *Quelle émotion ?! Comment dire tout ce que j'ai dans le cœur...* Paris : Mila.

KÉRILLIS, H. (2012). *Hercule contre Cerbère.* Paris : Hatier.

KÉRILLIS, H. (2014). *Œdipe et l'Énigme du Sphinx.* Paris : Hatier.

KÉRILLIS, H. (2015). *Enlèvement chez les dieux.* Paris : Hatier.

MONTARDRE, H. (2010). *Dans le ventre du cheval de Troie.* Paris : Nathan.

MONTARDRE, H. (2010). *Thésée contre le Minotaure.* Paris : Nathan.

MONTARDRE, H. (2011). *Jason et la Toison d'or.* Paris : Nathan.

MONTARDRE, H. (2011). *Le Labyrinthe de Dédale.* Paris : Nathan.

MONTARDRE, H. (2011). *Ulysse et le cyclope.* Paris : Nathan.

- MONTARDRE, H.** (2012). *Pégase l'indomptable*. Paris : Nathan.
- MONTARDRE, H.** (2012). *Prométhée le voleur de feu*. Paris : Nathan.
- MONTARDRE, H.** (2013). *Zeus le roi des dieux*. Paris : Nathan.
- PALLUY, C., & NOUHEN, É.** (2007). *Thésée et le Minotaure*. Paris : Milan.
- POMMAUX, Y.** (2007). *Thésée*. Paris : L'École des loisirs.
- POMMAUX, Y.** (2011). *Ulysse aux mille ruses*. Paris : L'École des loisirs.
- POMMAUX, Y.** (2012). *Troie*. Paris : L'École des loisirs.
- QUESNEL, A.** (1990). *La Grèce*. Paris : Hachette.
- ROUILLAC, P.** (2015). *Créatures fantastiques*. Paris : Seuil.
- SZAC, M.** (2006). *Le Feuilleton d'Hermès : la mythologie grecque en cent épisodes*. Montrouge : Bayard jeunesse.
- TOURNADE, K.** (1999). *Les 12 Travaux d'Hercule*. Paris : Safrat.

- Livres d'art :

- HARCOURT (D'), C.** (2006). *Des larmes aux rires*. Paris : Seuil - Le Funambule.
- WILLEMIN, V., & RODOREDA, J.** (1999). *Les Animaux fantastiques*. Paris : Réunion des Musées nationaux.

- Textes officiels :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE - DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. (2013). *La littérature à l'école. Listes de référence. Cycle 2*. En ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/6/liste_de_reference_cycle_2_2013_238806.pdf, consulté le 11 décembre 2016.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE - DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. (2013). *La littérature à l'école. Listes de référence. Cycle 3*. En ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/liste_de_reference_cycle_3_2013_238809.pdf, consulté le 11 décembre 2016.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE - DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015. En ligne <http://www.education.gouv.fr>, consulté le 11 février 2016.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE - DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015. En ligne <http://www.education.gouv.fr>, consulté le 02 avril 2017.

- Dictionnaires :

BAILLY, A. (2010). *Le Grand Bailly : dictionnaire grec-français*. Paris : Hachette.

DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE. (IX^e édition). Version informatisée. En ligne <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>, consulté le 22 avril 2017.

GAFFIOT, F. (2010). *Le Grand Gaffiot : dictionnaire latin-français*. Paris : Hachette.

LE ROBERT. (1996). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.

- Document audio-visuel :

MOESKER, C. (1997). *Sientje - de speeltuïn*. Institut hollandais du film d'animation. En ligne https://www.youtube.com/watch?v=d_HSde99_NE, consulté le 13 février 2017.

VII - ANNEXES

<u>Annexe 1</u> - Compte-rendu de la visite au musée Fabre de Montpellier sur le thème des « êtres fabuleux », réalisé par les élèves de CP par dictée à l'enseignante.....	I
<u>Annexe 2</u> - Vues de certains affichages sur les émotions dans la classe de CP.....	II
<u>Annexe 3</u> - Fiche-outil « Échelles des émotions » élaborée par les élèves de CM2.....	III
<u>Annexe 4</u> - Exemple de fiche-élève.....	IV
<u>Annexe 5</u> - Exemples de fiches-élèves illustrant les critères de conservation des données.....	V
<u>Annexe 6</u> - Exemples de fiches-élèves illustrant les critères de rejet des données.....	XVII
<u>Annexe 7</u> - Exemples de fiches-élèves ayant nécessité un travail d'interprétation.....	XXV
<u>Annexe 8</u> - Grilles d'analyse des huit épisodes exploités.....	XXVIII

Annexe 1 - Compte-rendu de la visite au musée Fabre de Montpellier sur le thème des « êtres fabuleux », réalisé par les élèves de CP par dictée à l'enseignante.

Visite au Musée Fabre : les êtres fabuleux

Arts plastiques

Visite 1



Compte-rendu de la visite : en classe, nous avons dicté à notre maîtresse ce qui nous a marqué lors de notre visite guidée au musée d'art. Voici ce que nous avons vu et retenu.



Vénus et l'Amour
Alessandro ALLORI
(après 1570,
huile sur bois)

« Vénus a marché pieds nus sur une rose blanche. Elle s'est piquée avec une épine et a saigné. C'est comme ça que les roses rouges sont nées. »

« Vénus est la déesse de la beauté. Elle a été choisie parmi deux autres déesses, Minerve et Junon, par Pâris, qui lui a offert la pomme d'or pour dire qu'elle était la plus belle. Dans ce tableau, on voit la pomme d'or, et deux oiseaux en train de se becqueter. Il y a aussi Cupidon, le fils de Vénus, avec son arc et ses flèches. »

Pygmalion amoureux de sa statue
Jean RAOUX
(1717,
huile sur toile)



« Pygmalion était sculpteur. Il a fait une statue si belle qu'il en est tombé amoureux. Vénus a transformé la statue en femme, Galatée. Pygmalion et Galatée ont pu se marier. »

Frise des grands griffons
Thomas BAROFFI
(1828)

« Les griffons sont peints directement sur le mur : on appelle ça une fresque. On a utilisé un échafaudage pour les peindre tout en haut du mur. »

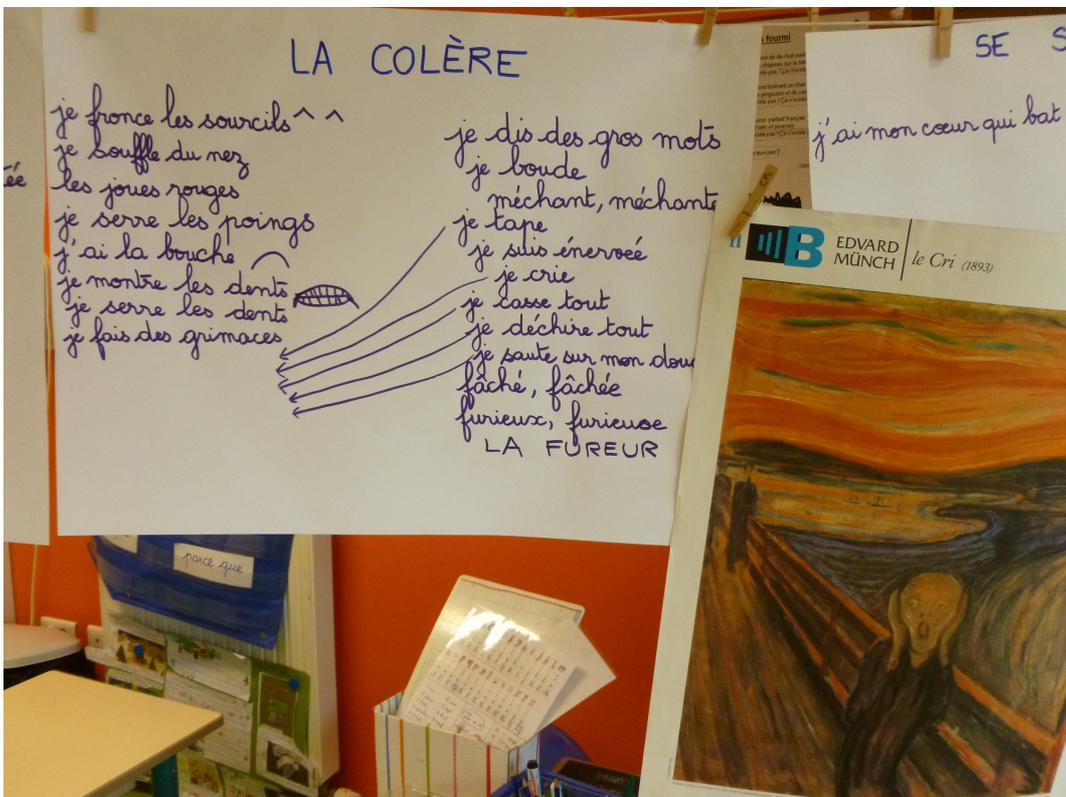


Vertumne et Pomone
Jean RANC
(vers 1710,
huile sur toile)

« Vertumne était amoureux de Pomone, la nymphe des vergers. Seules les femmes avaient le droit d'entrer dans le verger. Alors il s'est transformé en vieille femme pour parler à Pomone. »



Annexe 2 - Vues de certains affichages sur les émotions dans la classe de CP.



Les échelles des émotions

fou de joie
euphorique
heureux
joyeux
content
amusé
gai
souriant
bien



la joie

terrorisé/terrifié
mort de peur
effrayé
apeuré
angoissé
inquiet
nerveux



la peur

vert de rage
fou de rage
enragé
haineux
furieux
énervé
en colère
fâché
mécontent



la colère

écœuré
dégoûté
mal à l'aise



le dégoût

choqué
stupéfait
bouche bée
surpris
étonné



la surprise

triste à en mourir
effondré
bouleversé
en larmes
triste / attristé
morose
chagriné
mélancolique



la tristesse

Fiche 40EliCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

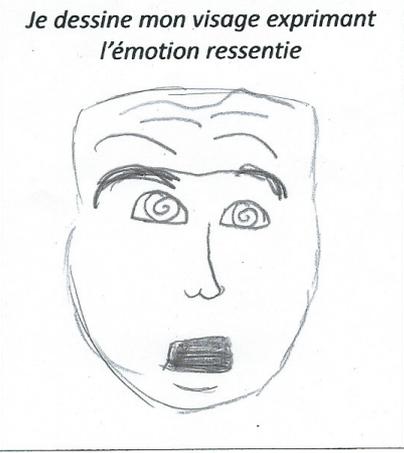
Prénom : Élian Date : 27/11/2017

.....ème
épisode

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

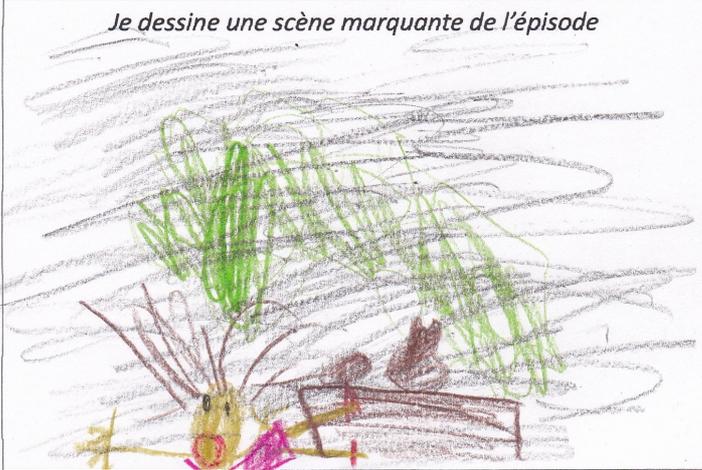
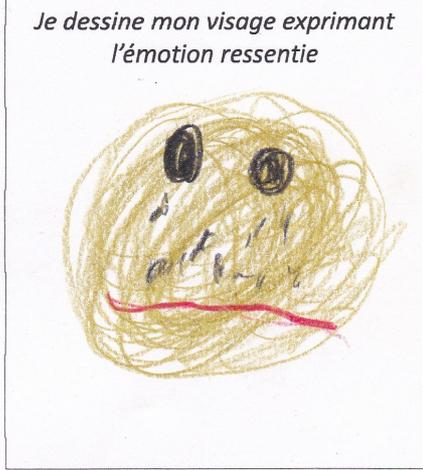
la surprise

Remarques
je ressens de la surprise quand Hercule a délivré Prométhée car je ne savais pas qu'il était ami

VERBATIM

- Élian : moi, j'ai ressenti de la surprise. J'ai été étonné parce que je savais pas qu'Hercule, il débarquait comme ça dans l'histoire et qu'il allait sauver Prométhée.

Fiche 38GabPCP

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur		38 ^{ème} épisode				
Prénom : <u>GABRIELLE</u> Date : <u>19/07/17</u>						
<p>Je dessine une scène marquante de l'épisode</p> 	<p>Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie</p> 					
<p>J'écris le nom de cette émotion</p> <table border="1"><tr><td>la tristesse</td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>	la tristesse				<p>Remarques</p>	
la tristesse						

VERBATIM

- Gabrielle : j'ai eu de la tristesse que tous les malheurs, quand Pandora a ouvert la boîte, que tous les malheurs soient sortis.

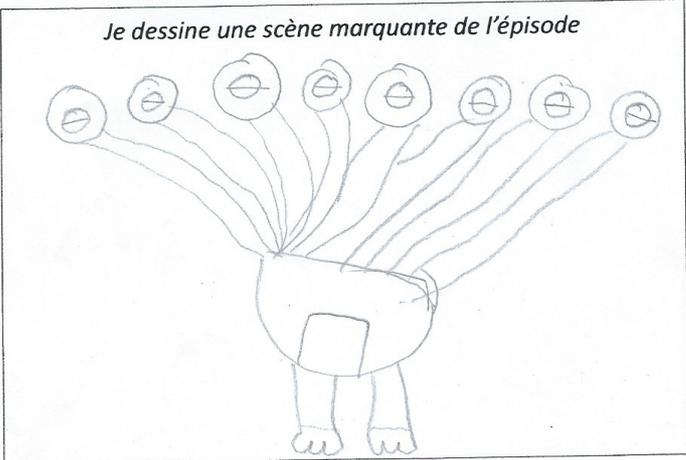
Fiche 42VérCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

Prénom : Véronique Date : 02/02/17

42^{ème} épisode

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

dégoût

Remarques

J'ai ressenti du dégoût quand Hermès a coupé la tête à l'autre parce que ses dégueulasse

VERBATIM

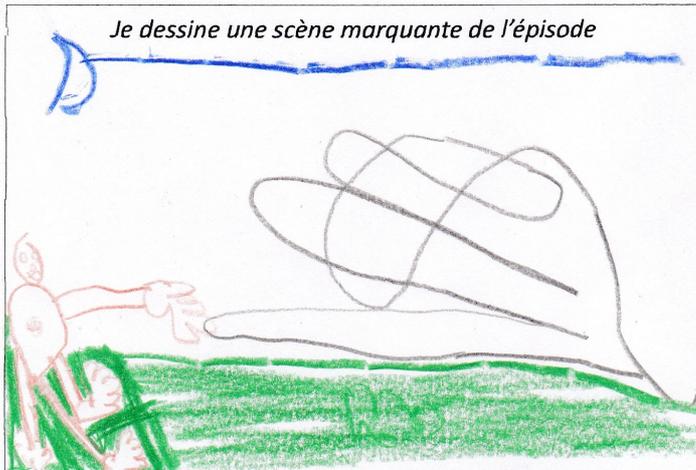
- Véronique : j'ai ressenti du dégoût quand Hermès il lui a tranché la tête, parce que c'est dégoûtant.

Fiche 35LucCP

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

35^{ème}
épisode

Prénom : Lucas Date : 12/01/17



J'écris le nom de cette émotion

peur					

Remarques Hermès entend le bruit et voit l'ombre. → j'ai eu peur.

VERBATIM

- Lucas (1) : quand Prométhée a repris le feu aux hommes, j'étais content parce que tous les hommes de la Terre, ils étaient contents parce qu'ils pouvaient vivre tranquillement.
- Lucas (2) : au début, j'ai ressenti la peur parce qu'ils entendaient un bruit.

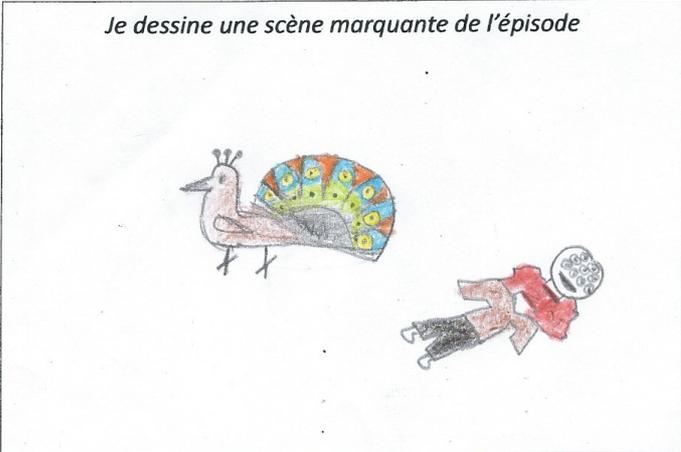
Fiche 42BiIMCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

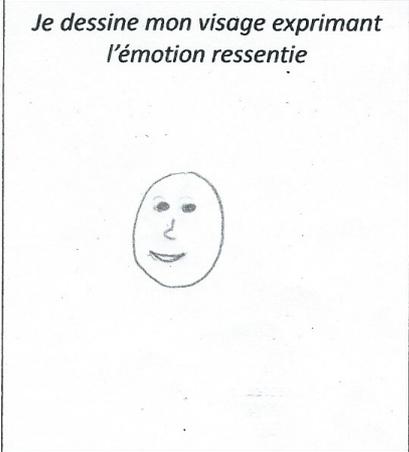
42^{ème} épisode

Prénom : BILAL Date : 2/2/17

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

dégoûté	→
amusé	→

Remarques

Quand Héra a pris les yeux d'Argus.
car Jo était en vache.

VERBATIM

- Bilal : j'ai senti du dégoût quand Héra a pris les yeux d'Argus. Et j'ai été amusé quand lo elle était en vache.

Fiche 35AmeCP

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

Prénom : Amélie Date : 12/10/17

.....ème
épisode

Je dessine une scène marquante de l'épisode

Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

Remarques

VERBATIM

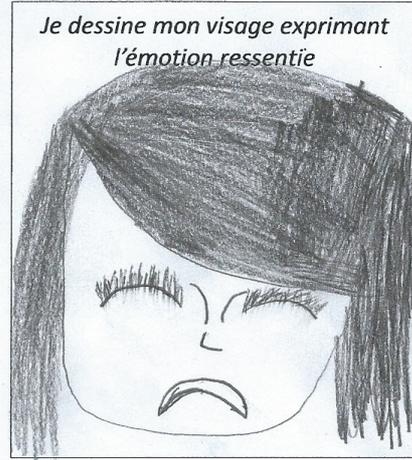
- Amélie : j'avais la honte de prendre le feu des autres.
- PE : d'accord : les personnages font quelque chose d'interdit, et du coup, tu as honte pour eux, c'est ça ?
- Amélie : oui.

Fiche 41BeyCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

11...^{ème}
épisode

Prénom : Beyza Date : 1/2/17



J'écris le nom de cette émotion

éolure

Remarques

VERBATIM

Manquant.

Fiche 36AmeCP

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

Prénom : amélie Date : 13/09/17

.....^{ème}

épisode

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

la	joie				
----	------	--	--	--	--

Remarques

VERBATIM

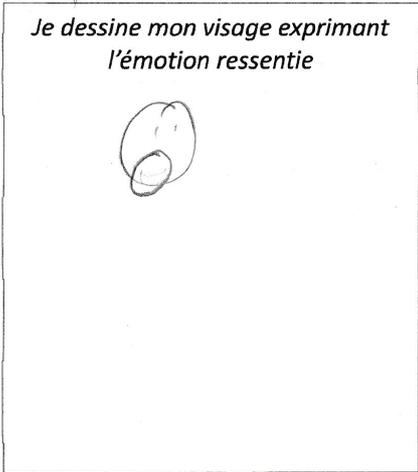
- Amélie : c'était l'amour parce que j'avais ressenti, quand je sais plus qui avait créé la fille...
- PE : Pandora ?
- Amélie : oui, Pandora, en fait, j'ai ressenti de l'amour.
- PE : tu es touchée qu'il y ait une belle femme comme ça qui soit créée pour l'homme ?
- Amélie : oui.

Fiche 35RapCP

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

35^{ème}
.....
épisode

Prénom : Raphaël Date : 12/02/17



J'écris le nom de cette émotion

Remarques

VERBATIM

- Raphaël : j'étais content parce que la déesse de la nuit, elle était gentille.
- PE : ce n'est pas la déesse de la nuit, c'est Athéna. La déesse de la nuit, c'est Séléné. Athéna a aidé Prométhée. C'est pour cela que tu étais content ?
- Raphaël : oui.

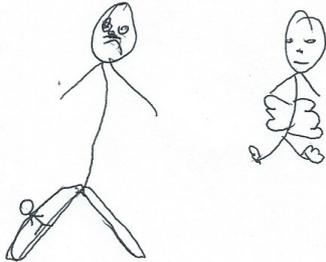
Fiche 41AssCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

41^{ème}
épisode

Prénom : Assia Date : 1/02/17

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

écœuré

Remarques

quand zeus sort le bébé de son pied.
parce que c'est écœurant

VERBATIM

- Assia : moi, je suis écœuré quand Zeus, il sort le bébé de son pied. Parce que c'est écœurant.

Fiche 35NatCP

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

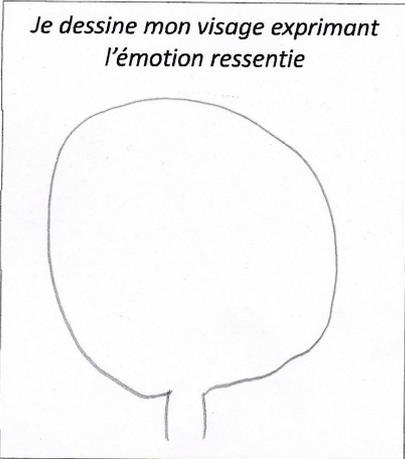
35^{ème}
.....
épisode

Prénom : nathan Date : 12/07/17

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

Remarques

Athina et Prométhée voient le feu → je ressens de la joie.

VERBATIM

- Nathan (1) : quand Zeus, il a enlevé le feu aux humains, ils étaient en train de mourir, du coup, c'était triste. Et aussi pour Prométhée, c'était chouette.
- PE : donc, toi, que ressens-tu ? Tu es triste pour les humains, et tu ressens quelque chose pour Prométhée ?
- Nathan : oui. Et aussi pour Zeus parce qu'à la fin, il a eu de la mauvaise viande, et à la fin, les humains, ils ont eu le feu.
- PE : donc tu es content pour les hommes et pour Prométhée, c'est ça que tu veux dire ?
- Nathan : oui. Et triste pour Zeus.
- Nathan : j'ai ressenti de la peur parce que les bêtes, elles étaient sauvages, et ils ont dit que les bêtes, elles mangeaient les humains.

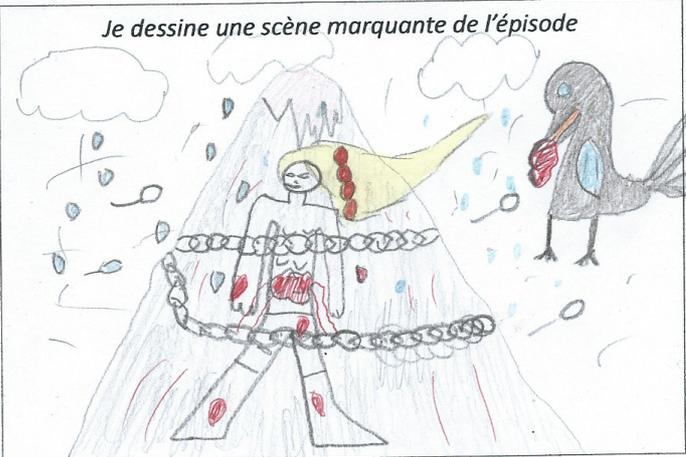
Fiche 37SirCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

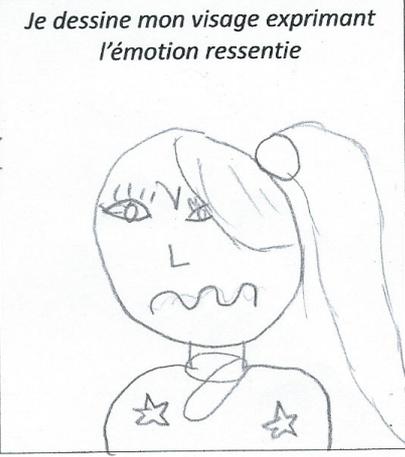
Prénom : Sirine Date : 10/10/2017

37^{ème}
épisode

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

du dégoût

+ de la joie

Remarques

Je ressens du dégoût et quand l'aigle mange le foie

→ punition méritée

VERBATIM

- Sirine : moi, j'ai senti du dégoût et un peu de la joie.
- PE : d'abord le dégoût.
- Sirine : le dégoût, c'est parce que l'aigle royal, il vient tous les jours manger la foie de Prométhée et c'est dégoûtant pour moi. Et de la joie, c'est parce que c'est bien fait pour Prométhée, il avait qu'à pas trahir son père. Enfin, c'est pas son père, mais le dieu des dieux.

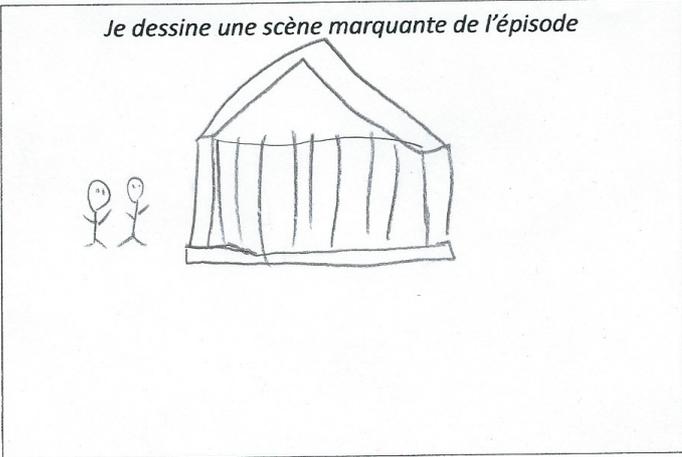
Fiche 35GréCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

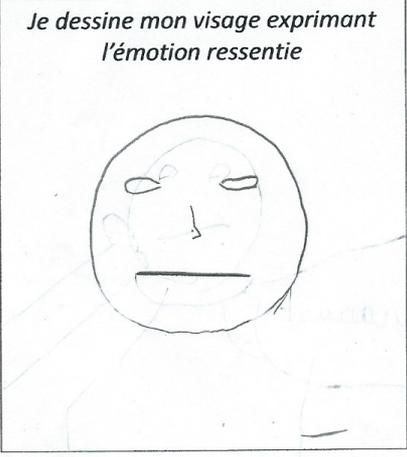
Prénom : Grégoire Date : 12/01/17

35^{ème} épisode

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

rien

Remarques

rien

VERBATIM

- PE : Grégoire, qu'as-tu ressenti comme émotion ?
- Grégoire : rien.

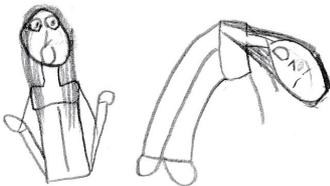
Fiche 35MarCP

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

Prénom : Marta Date : 12/01/17

35^{ème} épisode

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

Remarques

VERBATIM

Manquant.

Fiche 40BiYCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

Prénom : Liliane ●●●●●●●●●● Date : Vendredi 27 janvier

...10...ème épisode

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

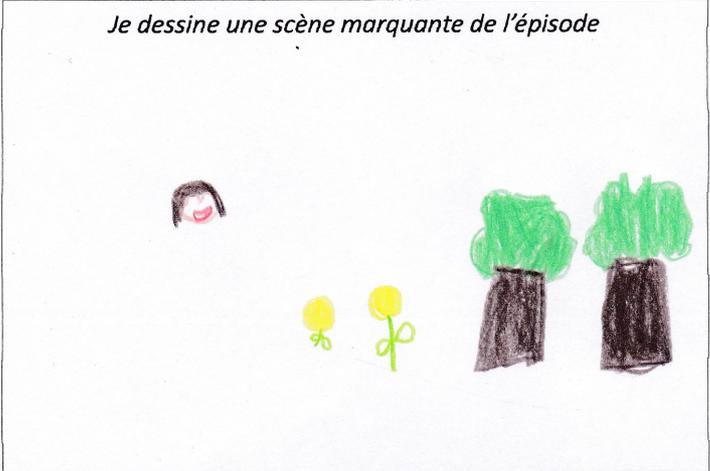
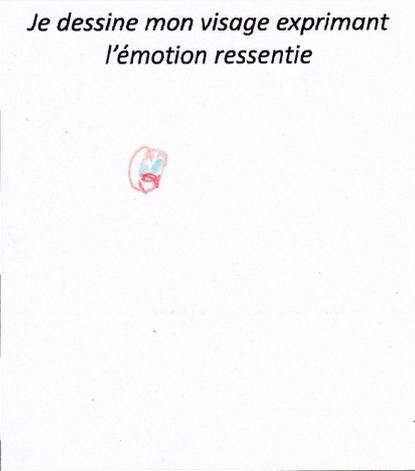
anger									
-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Remarques

VERBATIM

Manquant.

Fiche 41AmeCP

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur		41 ^{ème} épisode																								
Prénom : <u>amélie</u> Date : <u>02/02/17</u>																										
<i>Je dessine une scène marquante de l'épisode</i>	<i>Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie</i>																									
																										
<i>J'écris le nom de cette émotion</i>	<i>Remarques</i>																									
<table border="1"><tr><td>la</td><td>tristesse</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	la	tristesse																								
la	tristesse																									

VERBATIM

- Amélie : en fait, j'ai ressenti la tristesse parce que Zeus, il avait pris le bébé de la femme.
- PE : il l'a sauvé. S'il ne l'avait pas pris, il serait mort, le bébé.
- Amélie : pourquoi ?
- PE : parce qu'elle était morte, la maman. Si la maman est morte, le bébé qui est dans son ventre meurt aussi. Zeus a sauvé le bébé. Tu comprends ?
- Amélie : oui.

Fiche 41TonCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

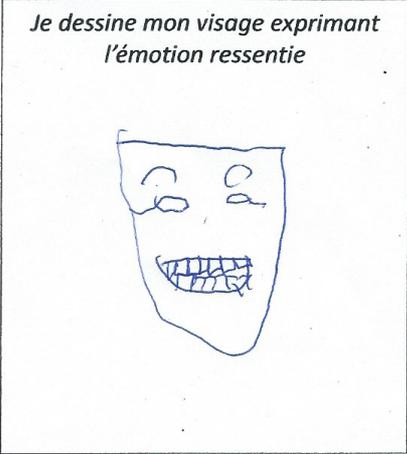
4^{ème}
épisode

Prénom : Tony Date : 01/02/2017

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

fou de joie

Remarques

quand ~~Héra~~^{sémélé} se voit le foudre parce que ~~il~~ est je la déteste

VERBATIM

- Tony : dans cet épisode, j'étais fou de joie. Parce que j'ai bien aimé quand Héra elle a demandé à Zeus de montrer le foudre. Parce que je l'aime pas.
- PE : tu n'aimes pas Héra ?
- Tony : non, je l'aime pas. Et j'aime bien ce moment quand il l'a tuée parce qu'en fait comme je l'aime pas...
- PE : mais tu as compris que c'était la maman qui était morte et non pas Héra ?
- Tony : oui, mais je sais... Ah, alors c'est l'autre, heu...

Fiche 35EliCP

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

35.....ème
épisode

Prénom : leont..... Date : 12/01/77.....



J'écris le nom de cette émotion

la colère									
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Remarques C'est la colère de Zeus.

VERBATIM

Manquant.

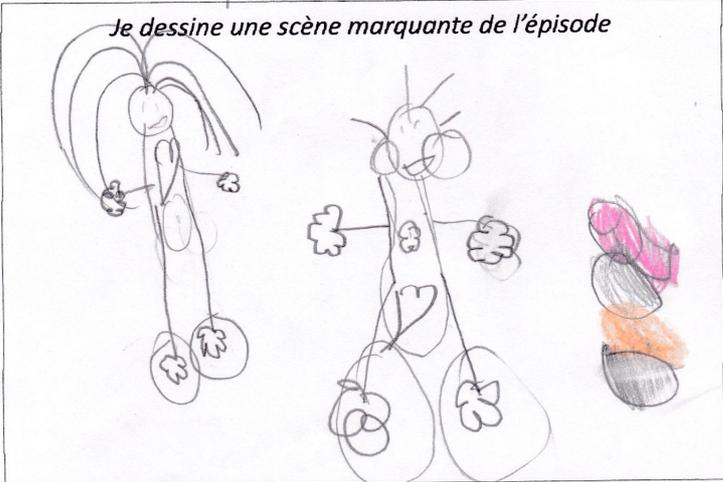
Fiche 36RapCP

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

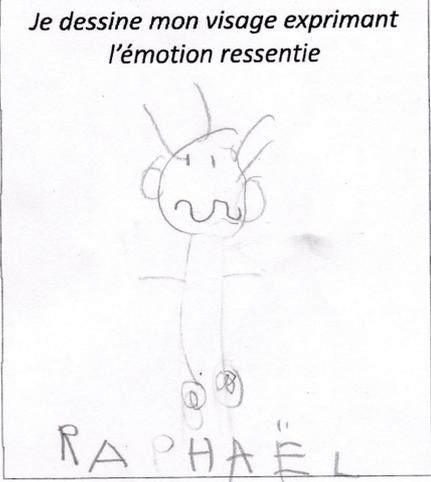
Prénom : Raphaël Date : 13/07/17

36^{ème}
.....
épisode

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

	peur

Remarques

j'ai peur que la femme prenne la viande des hommes.

VERBATIM

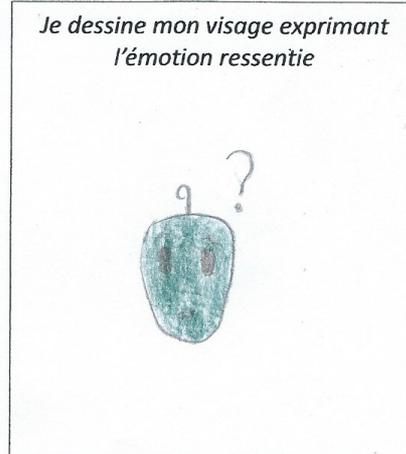
Manquant.

Fiche 39SaICM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

39^{ème}
.....
épisode

Prénom : Salim Date : 20/01/2017



J'écris le nom de cette émotion

	curieux		

Remarques
je suis curieux # que qui va détrôner Zeus :

VERBATIM

Manquant.

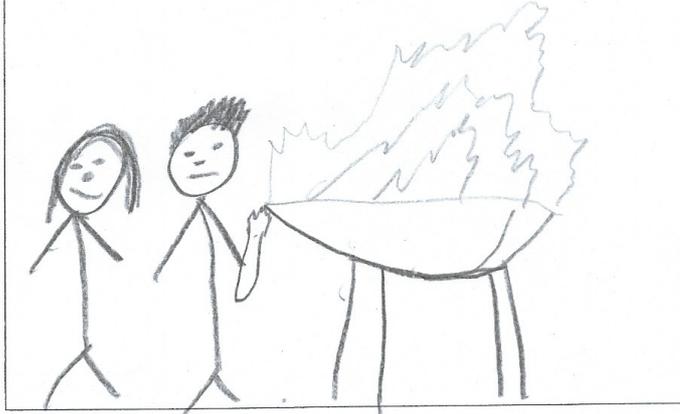
Fiche 35AssCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

35^{ème}
épisode

Prénom : Azzia Date : 12/01/2017

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

L'ennui

Remarques

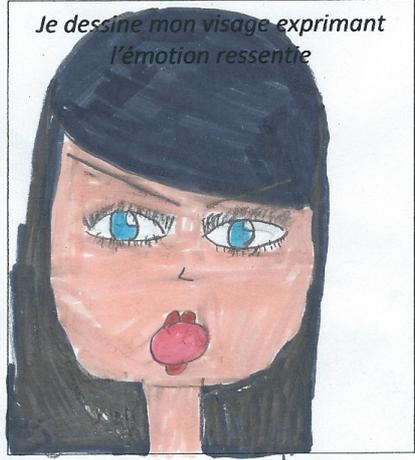
ok

VERBATIM

Manquant.

Annexe 7 - Exemples de fiches-élèves ayant nécessité un travail d'interprétation.

Fiche 40BEYCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur		40 ^{ème} épisode
Prénom : <u>Beyza</u>		Date : <u>27/01/2017</u>
<p>Je dessine une scène marquante de l'épisode</p> 	<p>Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie</p> 	
<p>J'écris le nom de cette émotion</p> <p>choquée et énervée</p>	<p>Remarques</p> <p>Je me pensais pas qu'Hercule allait sauver Prométhée</p> <p>Prométhée prend le pouvoir d'immortalité à Chiron</p>	

VERBATIM

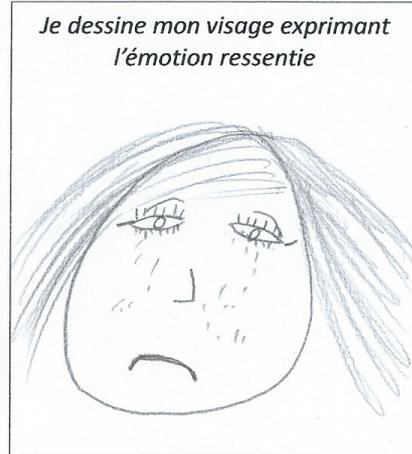
- Beyza Nur : moi, je suis choquée parce que je pensais pas que Hercule il allait sauver Prométhée. Et je suis énervée parce que quand il était sauvé, Prométhée il a pris le sang du moitié homme moitié cheval, il a pris son pouvoir de ne plus jamais mourir et à cause de ça j'étais énervée.

Fiche 38SIRCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

38^{ème}
.....
épisode

Prénom : Sirine Date : 19/04/2017



J'écris le nom de cette émotion

de la tristesse

Remarques

VERBATIM

- Sirine : j'ai ressenti de la tristesse. Parce que à cause de ce qu'elle a fait, Pandora, aux hommes, avec tous les malheurs et tout.

Fiche 39MANCM

Le feuilleton d'Hermès - Émotions de lecteur

39^{ème}
.....
épisode

Prénom : MANEL Date : 20/01/16

Je dessine une scène marquante de l'épisode



Je dessine mon visage exprimant l'émotion ressentie



J'écris le nom de cette émotion

Je	suis	bouleversé	de	la	joie	et	la	tristesse
----	------	------------	----	----	------	----	----	-----------

Remarques

Prométhée enchaîné qui pleure
Franchement je veux tuer Zeus !
→ Zeus "va peut-être être remplacé."

VERBATIM

- Manel : j'étais bouleversée. Car en fait je savais pas que... Ça m'a fait de la peine de voir... Dans ma tête, je les vois en fait.
- PE : qu'est-ce que tu vois alors ?
- Manel : dans ma tête, je vois Prométhée enchaîné. Vous savez, je suis pas folle.
- PE : non, au contraire.
- Manel : donc j'étais bouleversée mais j'ai eu aussi un peu de joie.
- PE : je voudrais qu'on reste encore un peu sur le ...
- Manel : le bouleversage.
- PE : le fait que tu aies été bouleversée. Que voyais-tu en plus ? Tu voyais Prométhée et puis ?
- Manel : avec l'aigle qui lui mange le foie. Et aussi Prométhée qui pleure. C'est ça qui m'a bouleversée parce que j'aime bien Prométhée. Après j'ai ressenti aussi de la joie quand j'ai appris que Zeus il allait se faire remplacer. Parce que comme je l'ai dit : je veux tuer Zeus. Et de la colère aussi, parce que son frère, je l'aime pas du tout. C'est parce qu'il a trahi Prométhée et il a pris une inconnue chez lui.

Annexe 8 - Grilles d'analyse des huit épisodes exploités.

LE FEUILLETON D'HERMÈS		
35 ^{ème} épisode - Où Prométhée vole le feu aux dieux		
ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
les hommes meurent depuis que Zeus les a privés du feu		
→ tristesse (de savoir que les hommes meurent)		35ChaCP 35EmmHCP 35GabPCP 35MatCP 35MaxCP 35NatCP
→ empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (les hommes sont punis par Zeus alors qu'ils sont innocents)	x	
→ peur (liée à la peur du noir)	x	
→ dégoût (à l'idée des fauves dévorant les hommes)	x	
→ dégoût (en imaginant se nourrir de viande crue)		35MatCP 35KamCM
→ autre : colère (contre Zeus, qui a enlevé le feu aux hommes)		35MatCP 35AmiBCM 35AmiOCM
→ autre : peur (à l'idée des fauves dévorant les hommes)		35NatCP
Prométhée rejoint Athéna en cachette sur l'Olympe pour lui parler		
→ étonnement [degré affaibli de la surprise] (qui sont les protagonistes ? Que préparent-ils en secret ?)	x	
→ tristesse (de savoir que la race humaine va s'éteindre très prochainement)		35EmmHCP 35ManCP
→ anxiété [degré affaibli de la peur] (face à la transgression des interdits)	x	
→ jubilation [degré accru de la joie] (devant Prométhée qui ne craint pas Zeus)	x	
→ autre : empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (pour les hommes, qui sont en train de disparaître)		35GabPCP
→ autre : peur (des « ombres » se parlent)		35JulCP 35LucCP 35ManCP
Hermès interroge Athéna qui feint de ne pas être l'amie de Prométhée		
→ contrariété [degré affaibli de la colère] (à l'idée d'une trahison d'Athéna, ou d'une mauvaise compréhension de la situation)	x	
→ autre (raison ?)	x	
Prométhée rejoint Athéna en cachette sur l'Olympe pour accomplir leur plan ensemble		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (liée à la peur du noir)	x	

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
→ angoisse [degré accru de la peur] (face à la transgression des interdits)	x	
→ émerveillement [degré accru de la surprise] (devant Prométhée et Athéna qui ne craignent pas Zeus)	x	
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (que s'apprêtent à faire Prométhée et Athéna en cachette ?)	x	
→ autre : joie (Athéna aide Prométhée pour qu'il réussisse dans son entreprise, elle est gentille)		35RapCP
Prométhée et Athéna vont dans la pièce du feu sacré		
→ effroi [degré accru de la peur] (face à Prométhée qui s'apprête à assommer Hestia)		35BapCP 35ManCP 35BilMCM
→ empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (il n'arrive finalement rien de fâcheux à Hestia)	x	
→ surprise (en apprenant que Prométhée vole des braises)	x	
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (face à Prométhée qui agit pour le bien de l'humanité)		35MaxCP
→ autre : honte (ce n'est pas bien de voler, ça ne se fait pas)		35AmeCP 35JulCP 35LouCP 35MorCP
→ autre : tristesse (ce n'est pas bien de voler, ça ne se fait pas)		35EmmSCP
→ autre : colère (Prométhée ne doit pas faire de mal à Hestia)		35BapCP 35NesCM 35SirCM
→ autre : tristesse (Prométhée s'apprête à faire du mal à Hestia)		35LivCP
→ autre : colère (on ne doit pas désobéir à Zeus)		35HatCM 35SirCM
Prométhée a réussi son entreprise : il a rendu le feu aux hommes		
→ joie (les hommes sont sauvés et Prométhée a gagné)		35EdeCP 35GabZCP 35IneCP 35LucCP 35NatCP
→ émerveillement [degré accru de la surprise] (Prométhée est courageux)	x	
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (pour Prométhée le héros)	x	
→ jubilation [degré accru de la joie] (à l'idée que le grand Zeus ne soit pas le vainqueur cette fois)	x	
→ autre : joie (Prométhée et Athéna font une bonne action en aidant les hommes)		35JuliCP

LE FEUILLETON D'HERMÈS

36^{ème} épisode - Dans lequel naît Pandora, la première femme du monde

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
Zeus entre dans une terrible colère quand il s'aperçoit que les hommes possèdent à nouveau le feu ; puis il s'apaise		
→ peur (causée par la description de la colère du puissant Zeus)	x	
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (face à la vengeance de Zeus qui se profile contre Prométhée)		36MaxCP
→ étonnement [degré affaibli de la surprise] (quel plan Zeus a-t-il imaginé ?)	x	
→ autre : colère (Zeus veut tendre un piège aux hommes qui ne lui ont rien fait)		36EmmHCP 36JuliCP 36NatCP
→ autre : colère (Zeus veut tendre un piège à Prométhée)		36MorCP
→ autre : jubilation [degré accru de la joie] (Zeus a raison de tendre un piège aux hommes, puisqu'on lui avait tendu un piège à lui avant (cf. épisode 34))		36EmmSCP
Zeus réunit ses enfants pour leur annoncer qu'il veut offrir la femme aux hommes		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (face à la ruse de Zeus)	x	
→ étonnement [degré affaibli de la surprise] (quel plan Zeus a-t-il imaginé ?)	x	
→ contentement [degré affaibli de la joie] (offrir un cadeau aux hommes ne peut pas faire de mal)		36LivCP
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (face au revirement étrange de Zeus, qui passe de la rage à la bonté)	x	
→ joie (la femme devra avoir toutes les qualités pour le bonheur des hommes)	x	
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (Zeus est bon, finalement)	x	
→ autre (raison ?)	x	
Héphaïstos modèle la femme dans de la glaise, Aphrodite la dote de la beauté et de la séduction		
→ étonnement [degré affaibli de la surprise] (face à ce qui va naître entre les doigts d'Héphaïstos)	x	
→ émerveillement [degré accru de la surprise] (Héphaïstos a créé une créature splendide)	x	
→ émerveillement [degré accru de la surprise] (grâce à Héphaïstos et Aphrodite, la femme est admirable)	x	
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (pour les enfants de Zeus, qui sont bons pour l'homme)		36AmeCP
→ autre : gêne [degré affaibli de la honte] (face à la nudité de la femme)		36AmiOCM
→ autre : joie (Héphaïstos a créé la première femme de la Terre)		36GabPCP 36ManCP

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
Hermès donne à la femme le beau langage mais aussi la curiosité, poussé par Zeus		
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (pour les enfants de Zeus, qui sont bons pour l'homme)	x	
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (face à l'intervention de Zeus auprès d'Hermès : est-il de bon conseil ?)	x	
→ contrariété [degré affaibli de la colère] (Hermès est tombé dans le piège tendu par Zeus)	x	
→ jubilation [degré accru de la joie] (Zeus est malin)	x	
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (que va-t-il arriver aux hommes ?)	x	
→ autre : colère (Zeus a tendu un piège à son fils Hermès)		36GabZCP 36IneCP
→ autre : honte (Zeus ment à ses propres enfants, il se sert d'eux pour parvenir à ses fins)		36JulCP
Athéna offre à la femme les beaux atours et l'intelligence		
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (pour les enfants de Zeus, qui sont bons pour l'homme)	x	
→ émerveillement [degré accru de la surprise] (grâce à Athéna, la femme est admirable)	x	
→ contentement [degré affaibli de la joie] (la femme sera dotée de la plus grande des qualités, l'intelligence)	x	
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (Athéna est bonne pour l'homme et loyale envers Prométhée)	x	
→ autre : tristesse (Athéna dit à la femme qu'elle devra bien se servir de son intelligence ; si elle dit cela, c'est que la femme ne s'en servira pas bien à un moment...)		36LucCP
Zeus donne le souffle de vie à la femme		
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (les dieux sont bons pour l'homme)	x	
→ émerveillement [degré accru de la surprise] (lorsque la femme prend vie)		36NatCP
→ joie (les dieux ont créé un être magnifique)		36BeyCM 36HatCM 36BilMCM
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (les premières paroles de la femme sont touchantes)	x	
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (face à la satisfaction perverse de Zeus)		36BilYCM 36JulCM 36SejCM
→ autre : joie (si il y a une femme parmi les hommes, il pourra y avoir des enfants, et la race humaine pourra se perpétuer)		36JuliCP
Prométhée fait jurer à son frère Épiméthée de n'accepter aucun cadeau des dieux		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (les craintes d'Athéna confirment qu'il risque d'y avoir des problèmes)	x	

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (Athéna est bonne pour l'homme et loyale envers Prométhée)	x	
→ angoisse [degré accru de la peur] (face à la panique de Prométhée)	x	
→ contentement [degré affaibli de la joie] (Épiméthée a promis à son frère de ne pas accepter de cadeau des dieux)		36NatCP
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (que va-t-il se passer à l'arrivée de Pandora chez Épiméthée ?)	x	
→ autre : contentement [degré affaibli de la joie] (Prométhée avertit son frère, ce qui va déjouer le piège de Zeus)		36MaxCP
→ autre : contentement [degré affaibli de la joie] (pour Hermès, qui est content d'accompagner Pandora chez Épiméthée)		36NatCP
→ autre : contentement [degré affaibli de la joie] (que Prométhée soit rassuré car son frère a promis de refuser le cadeau)		36NatCP

LE FEUILLETON D'HERMÈS

37^{ème} épisode - Où l'on découvre la punition de Prométhée

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
Hermès conduit Pandora chez Épiméthée		
→ joie (par identification à Hermès, qui est heureux en compagnie de Pandora)	x	
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (face à la vengeance de Zeus qui se profile contre Prométhée)	x	
→ autre (raison ?)	x	
Épiméthée commence par refuser le cadeau de Zeus		
→ joie (due au soulagement causé par ce refus : il n'arrivera rien ni à Prométhée, ni aux hommes)	x	
→ honte (Épiméthée est un faible, il suit les ordres de son frère)	x	
→ autre (raison ?)	x	
Hermès vante à Épiméthée les mérites du « cadeau » de Zeus		
→ agacement [degré affaibli de la colère] (du fait qu'Hermès vante les mérites du « cadeau » alors qu'il risque de causer du tort aux hommes)	x	
→ surprise (Pandora intervient dans la conversation)	x	
→ autre (raison ?)	x	
Épiméthée accepte le cadeau de Zeus		
→ colère (de voir que le plan de Zeus s'accomplit)	x	
→ colère (de voir que Pandora utilise son intelligence pour parvenir à ses fins)	x	
→ colère (de voir qu'Hermès sert malgré lui les desseins de son père)	x	
→ jubilation [degré accru de la joie] (à l'idée que Zeus réussisse à se venger de Prométhée et des hommes)	x	
→ honte (Épiméthée est un faible, il cède face au charme de Pandora)	x	
→ honte (Hermès s'est fait duper malgré son intelligence, il est naïf)	x	
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (que va-t-il arriver à Prométhée et aux hommes ?)	x	
→ autre (raison ?)	x	
Hermès aperçoit quelque chose d'inhabituel sur le Caucase		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (que va découvrir Hermès ?)	x	

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
→ peur (à l'idée de ce que le texte va nous révéler ensuite, qui va être « terrible »)	x	
→ autre (raison ?)	x	
Prométhée se voit infligé un châtiment cruel		
→ stupeur [degré accru de la surprise] (face à la nature du châtiment de Prométhée)	x	
→ colère (face à la cruauté de Zeus envers Prométhée)		37NatCP
→ dégoût (envers Zeus capable d'une telle méchanceté)	x	
→ terreur [degré accru de la peur] (quelle est cette ombre et que va-t-elle faire ?)		37ShaCM
→ dégoût (due à l'aigle royal dévorant le foie du Titan)		37EliCM 37AbdCM 37BeyCM 37VérCM 37SejCM 37AssCM 37JulCM 37AmiOCM 37ShaCM 37HatCM 37SalCM 37SirCM
→ tristesse (par compassion pour la douleur de Prométhée et son humiliation)		37AmiBCM 37EmmHCP 37GabPCP 37LucCP 37NatCP
→ autre (raison ?)	x	
Prométhée conserve sa dignité et sa force malgré le supplice		
→ jubilation [degré accru de la joie] (Zeus a puni physiquement Prométhée, mais celui-ci n'est pas vaincu moralement : il reste fort et digne)	x	
→ dégoût (à la mention du foie qui repousse)		37AmiOCM
→ horreur [degré accru du dégoût] (due à l'idée de l'aigle royal dévorant le foie du Titan éternellement)	x	
→ empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (par compassion pour Prométhée qui souffrira éternellement)		37JuliCP
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (que va-t-il arriver aux hommes, sans la protection de Prométhée ?)		37KamCM
→ autre (raison ?)	x	

LE FEUILLETON D'HERMÈS

38^{ème} épisode - Où la curiosité de Pandora déclenche une catastrophe

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
Pandora et Épiméthée sont mariés et heureux		
→ joie (à la description du bonheur de Pandora et Épiméthée)		38EmmSCP
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (ce mariage a trahi la promesse faite à Prométhée, il risque d'arriver malheur)	x	
→ autre (raison ?)	x	
Pandora promet à Épiméthée de ne jamais chercher à ouvrir la jarre de Prométhée		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (à la description de la pièce sombre ne renfermant qu'une jarre)	x	
→ agacement [degré affaibli de la colère] (face à la curiosité irrespectueuse de Pandora)	x	
→ honte (Épiméthée se vante de tenir ses promesses envers son frère, alors qu'il l'a déjà trahi)	x	
→ colère (Épiméthée n'est pas loyal car il est faible)	x	
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (Pandora jure de ne pas ouvrir la jarre, mais va-t-elle respecter sa promesse ?)	x	
→ autre : peur (d'ignorer ce qu'il y a dans cette jarre)		38MatCP
L'insatiable curiosité de Pandora se focalise sur la jarre de Prométhée		
→ agacement [degré affaibli de la colère] (face à l'attitude puérole de Pandora qui se cache pour aller voir la jarre)	x	
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (à l'idée que Pandora ouvre la jarre malgré sa promesse)	x	
→ honte (pour Pandora qui tente de « corrompre » son mari)	x	
→ colère (car Pandora cherche à trahir la parole donnée)	x	
→ contentement [degré affaibli de la joie] (de voir qu'Épiméthée résiste aux tentations de Pandora)	x	
→ autre (raison ?)	x	
Pandora cède à sa curiosité et ouvre la jarre		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (à la description de la pièce sombre éclairée par la lumière tremblotante)	x	
→ peur (de ce qui va advenir si Pandora ouvre la jarre)	x	
→ colère (que Pandora cède à sa curiosité au lieu de tenir sa promesse)	x	

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
→ honte (de voir Pandora faire des bêtises en cachette)		38JulCP 38MarCP
→ peur (de ce « tourbillon » libéré de la jarre)		38AmeCP 38EliCP
→ colère (de voir le plan de Zeus s'accomplir selon ses vœux)		38BilYCM 38TonCM 38SejCM
→ autre : surprise (Pandore ose ouvrir la jarre)		38BilYCM 38EliCM
Hermès assiste à la libération de tous les malheurs des hommes		
→ peur (en découvrant que Pandora a libéré tous les maux des hommes)		38ChaCP 38ManCP
→ tristesse (à l'idée du malheur qui s'abat sur les hommes)		38TonCM 38VérCM 38SirCM 38HatCM 38AbdCM 38BilMCM 38AmeCP 38EdeCP 38GabPCP 38IneCP 38JuliCP 38LivCP 38LouCP 38LucCP 38MorCP 38TomCP
→ colère (que Pandora ait fait une aussi grosse bêtise par curiosité)		38TonCM 38JulCM 38EliCM 38LucCP
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (à l'égard de Prométhée qui cherchait à protéger les hommes du malheur)	x	
→ autre : surprise (en découvrant les conséquences de l'ouverture de la jarre)		38ManCM
→ autre : joie (Hermès est envoyé en mission par Zeus pour résoudre les problèmes)		38MaxCP
L'espérance est restée au fond de la jarre		
→ tristesse (par identification à la détresse que Pandora ressent après sa faute)	x	
→ colère (vis-à-vis de Pandora, car maintenant que le mal est fait, il est trop tard pour pleurer)		38AmiOCM 38SejCM 38ShaCM
→ joie (les hommes auront malgré tout l'espérance pour les aider à vivre)		38AmiOCM 38EmmHCP
→ tristesse (par compassion pour la douleur de Prométhée et des hommes)		38HatCM

LE FEUILLETON D'HERMÈS

39^{ème} épisode - Dans lequel Hermès est envoyé en mission auprès de Prométhée

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
Hermès s'attend à retrouver Zeus triomphant après la réussite de sa vengeance contre Prométhée et les hommes		
→ joie (à l'idée que le dessein de Zeus se soit accompli selon ses vœux)	x	
→ colère (à l'idée que Prométhée et les hommes soient vaincus)		39AmiOCM
→ autre (raison ?)	x	
Zeus sait que l'un de ses fils le détrônera, il veut savoir le nom de la mère de cet enfant, que seul Prométhée connaît		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (à la description de Zeus contrarié)	x	
→ peur (lorsque Zeus se lève brusquement)	x	
→ colère (Zeus fait du chantage concernant la libération de Prométhée)	x	
→ angoisse [degré accru de la peur] (par identification à Hermès, qui assiste à la colère de son père)	x	
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (Zeus est menacé par l'un de ses futurs fils)		39LouCP
→ jubilation [degré accru de la joie] (en considérant qu'il est juste que Zeus soit puni, car il se comporte mal envers Prométhée et les hommes)		39ManCM
→ autre : surprise (par la volonté de Zeus de tuer la mère de son futur rival)		39BeyCM
Hermès se rend auprès de Prométhée toujours enchaîné sur le Caucase		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (à l'idée d'entendre à nouveau la description du supplice de Prométhée)	x	
→ tristesse (de découvrir qu'effectivement, l'aigle continue à torturer Prométhée enchaîné)		39EliCM 39AbdCM 39ChaCP 39EmmSCP 39MatCP 39RapCP
→ dégoût (à la description de la torture vécue par Prométhée)	x	
→ empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (pour Prométhée souffrant)		39ManCM
→ colère (contre Zeus et son cruel aigle royal)		39TonCM 39SirCM 39ManCM
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (pour Prométhée pleurant sur le sort des hommes et non sur le sien)		39SirCM
→ colère (contre Épiméthée le faible, qui a contribué au malheur des hommes)		39ManCM

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
→ autre : colère (de découvrir qu'effectivement, l'aigle continue à torturer Prométhée enchaîné)		39GabZCP
Prométhée refuse de livrer le nom de la mère de l'enfant qui détrônera Zeus		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (à l'idée que Prométhée puisse refuser de livrer le nom)		39HatCM
→ joie (à l'idée que Prométhée puisse être libéré s'il parle)		39EliCP
→ étonnement [degré affaibli de la surprise] (que Prométhée puisse préférer se taire et rester prisonnier, plutôt que parler et être libéré)		39VérCM 39AssCM
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (Prométhée est loyal, c'est un vrai héros)		39BiYCM
→ colère (contre la cruauté supposée de Zeus)	x	
→ émerveillement [degré accru de la surprise] (que Prométhée soit résolu à ne pas céder à Zeus et reste insoumis malgré ses chaînes)	x	
→ jubilation [degré accru de la joie] (Zeus ne parvient pas à soumettre Prométhée)		39LucCP
→ tristesse (Prométhée va continuer à souffrir et les hommes aussi)		39EmmHCP 39NatCP
→ autre : peur (Prométhée va continuer à souffrir éternellement)		39AmeCP
→ autre : joie (Prométhée n'a pas livré le nom de la femme)		39EdeCP 39EmmHCP 39LucCP
→ autre : tristesse (que Prométhée puisse préférer se taire et rester prisonnier, plutôt que parler et être libéré)		39GabPCP 39IneCP 39MarCP 39MorCP
→ autre : honte (que Prométhée puisse préférer se taire et rester prisonnier, plutôt que mentir, en donnant un faux nom, et être libéré)		39JulCP
→ autre : colère (que Prométhée puisse préférer se taire et rester prisonnier, plutôt que parler et être libéré ; les hommes vont rester sans protection, du coup)		39JuliCP 39NatCP
→ autre : colère (parce que Prométhée préfère se taire, Hermès est ennuyé)		39ManCP
→ autre : colère (parce que, comme Prométhée préfère se taire, Zeus ignore toujours qui le détrônera)		39NatCP
Hermès s'apprête à lire l'avenir		
→ autre : angoisse [degré accru de la peur] (pour l'avenir de Prométhée)		39KamCM 39JulCM
→ autre : joie (il n'y a rien de grave de nouveau qui se passe dans cet épisode)		39LivCP

LE FEUILLETON D'HERMÈS

40^{ème} épisode - Où Hermès assiste au sauvetage de Prométhée

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
Hermès voit Héraclès tuer l'aigle et libérer Prométhée de ses chaînes		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (que va-t-il encore se passer ?)	x	
→ étonnement [degré affaibli de la surprise] (à la description de ce nouveau personnage hors normes : Héraclès)		40AssCM 40SirCM 40EliCM 40BeyCM
→ surprise (face à la réaction d'Héraclès à la vue de l'aigle torturant Prométhée)	x	
→ joie (qu'Héraclès ait tué l'aigle et libéré le Titan)		40TonCM 40ManCM 40SirCM 40JulCM 40GréCM 40KamCM 40AmiBCM 40SalCM 40NesCM 40AmeCP 40EmmHCP 40EmmSCP 40GabPCP 40LivCP 40LouCP 40MaxCP 40NatCP
→ émerveillement [degré accru de la surprise] (Héraclès est un être exceptionnel)	x	
→ autre : tristesse (car l'aigle a été tué, et qu'il ne faut pas faire de mal aux animaux)		40ChaCP 40MatCP 40NatCP
→ autre : tristesse (car Prométhée a été libéré malgré lui)		40JuliCP
→ autre : joie (car quand Hermès lance les cailloux dans l'eau, il peut voir l'avenir)		40EdeCP 40NatCP
→ autre : surprise (que des images apparaissent sur l'eau quand Hermès lance les cailloux)		40LouCP
→ autre : tristesse (car Zeus n'a plus son aigle royal, qui est mort)		40NatCP
Zeus rejoint Héraclès et Prométhée, félicite le premier et humilie le second		
→ peur (lorsque Zeus surgit environné d'éclairs)	x	
→ étonnement [degré affaibli de la surprise] (face à la réaction de Zeus qui félicite Héraclès)	x	
→ joie (Zeus reconnaît la bravoure d'Héraclès)	x	

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (comment Zeus va-t-il réagir face à Prométhée libéré ?)	x	
→ joie (Zeus accepte la liberté de Prométhée)	x	
→ écœurement [degré affaibli du dégoût] (de voir que Zeus humilie Prométhée)	x	
→ colère (Zeus est cruel envers le Titan)	x	
→ jubilation [degré accru de la joie] (Prométhée obtempère mais sans baisser les yeux devant Zeus)	x	
→ autre : peine [degré affaibli de la tristesse] (car, avec l'anneau, Prométhée doit garder une trace de la punition de Zeus)		40MaxCP
Hermès voit Héraclès auprès du Centaure Chiron souffrant		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (que va-t-il encore se passer ?)	x	
→ tristesse (de découvrir un nouveau personnage, Chiron, blessé et souffrant)		40AbdCM 40ManCP 40MarCP 40RapCP
→ empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (à la vue d'Héraclès malheureux)	x	
→ empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (face à la souffrance de Chiron qui n'aura pas de fin)		40JulCM 40AbdCM
→ autre : joie (car quand Hermès lance les cailloux dans l'eau, on voit que Chiron et Héraclès sont amis)		40BapCP
→ autre : colère (qu'Héraclès ait blessé Chiron gravement)		40LouCP
Chiron donne son immortalité à Prométhée, avec l'accord de Zeus		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (qu'est-ce que cette ombre ?)	x	
→ joie (à l'idée que le Centaure puisse mourir en paix)		40VérCM 40TomCP
→ joie (d'apprendre que Zeus et Prométhée se sont réconciliés)	x	
→ étonnement [degré affaibli de la surprise] (lors du passage de l'immortalité de Chiron vers Prométhée)		40BilMCM
→ tristesse (de voir Chiron mourir)		40ManCM 40SirCM 40AnnCP 40EliCP 40IneCP 40LouCP 40NatCP
→ joie (Prométhée est désormais immortel)	x	

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
→ autre (raison ?)	x	
Hermès réalise qu'il a échoué dans sa mission de faire parler Prométhée		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (comment Zeus va-t-il réagir face à l'échec d'Hermès ?)		40JuICM
→ autre (raison ?)	x	

LE FEUILLETON D'HERMÈS

41^{ème} épisode - Où Dionysos sort de la cuisse de son père

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
Hermès apprend que Zeus a sauvé son futur enfant dont la mère, Sémélé, a été tuée par la jalouse Héra		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (comment Zeus va-t-il réagir face à l'échec d'Hermès ?)	x	
→ étonnement [degré affaibli de la surprise] (le grand Zeus tout puissant a besoin de l'aide d'Hermès)	x	
→ empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (face à la sincère tristesse de Zeus)	x	
→ tristesse (d'apprendre la mort de Sémélé)		41ManCM 41BapCP 41JulCP 41JuliCP 41ManCP 41MarCP 41NatCP 41TomCP
→ colère (Héra est cruelle par jalousie)	x	
→ écœurement [degré affaibli du dégoût] (à l'idée du bébé extrait du ventre de sa mère morte)	x	
→ joie (le bébé a été sauvé)		41ChaCP 41LivCP
→ autre : surprise (par l'arrivée d'un nouvel enfant dans l'Olympe)		41ManCM
→ autre : joie (Sémélé allait avoir un bébé)		41RapCP
Hermès assiste à la naissance insolite de son demi-frère Dionysos		
→ joie (Hermès est un bon fils, il veut aider son père)	x	
→ jubilation [degré accru de la joie] (à l'idée que Zeus et Hermès vont jouer un mauvais tour à Héra)	x	
→ surprise (face à la naissance insolite du bébé)		41BilYCM 41HatCM 41EliCM 41SirCM 41AmiOCM 41BilMCM
→ joie (Zeus est un bon père pour ce bébé qu'il a sauvé et gardé en lui)		41EmmSCP 41IneCP
→ émerveillement [degré accru de la surprise] (à la description de ce bébé si charmant)	x	
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (pour Zeus, qui fait du petit Dionysos le dieu de la joie)	x	

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
→ autre : dégoût (face à l'extraction du bébé de la cuisse de Zeus)		41EliCM 41ShaCM 41GréCM 41ManCM 41AbdCM 41SirCM 41AssCM 41JulCM 41KamCM 41SejCM 41VérCM 41BeyCM
Hermès confie Dionysos aux nymphes de la vallée de Nysa		
→ émerveillement [degré accru de la surprise] (à la description de la splendide vallée de Nysa)	x	
→ joie (Dionysos va grandir en paix, sous la protection d'Hermès)		41MaxCP 41MorCP
→ autre (raison ?)	x	
Héra laisse éclater sa colère contre Zeus		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (quel malheur la colère d'Héra risque-elle de provoquer ?)	x	
→ jubilation [degré accru de la joie] (Héra n'est pas contente, elle n'a que ce qu'elle mérite)	x	
→ gène [degré affaibli de la honte] (pour Zeus, qui se comporte mal en ayant des enfants avec de nombreuses femmes autres que la sienne)		41AmiOCM
→ honte (de voir que le grand Zeus se soumet à sa femme)	x	
→ autre : dégoût (Zeus fait des enfants à plusieurs femmes)		41AmiOCM
Hermès apprend les conditions de la mort de Sémélé		
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (de savoir que Dionysos n'est en fait pas à l'abri de la colère d'Héra)		41EmmHCP
→ colère (contre Héra, qui a causé par ruse la mort de Sémélé)		41SirCM 41AmiBCM 41NesCM
→ agacement [degré affaibli de la colère] (de voir que Sémélé a besoin que Zeus lui prouve qui il est, au lieu de lui faire confiance)	x	
→ empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (face à la détresse de Zeus, qui va malgré lui être la cause de la mort de celle qu'il aime)	x	
→ contrariété [degré affaibli de la colère] (Sémélé est obstinée)	x	
→ peur (à l'idée de la vision de Zeus tout puissant foudroyant Sémélé)	x	

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
→ autre : surprise (quand Sémélé se fait foudroyer)		41AbdCM
→ autre : honte (car Sémélé a écouté les mauvais conseils d'Héra)		41GabPCP
→ autre : tristesse (c'est à cause d'Héra que Sémélé est morte)		41JuliCP
→ autre : tristesse (Sémélé est morte car elle était humaine, et que seuls les dieux peuvent voir le foudre de Zeus)		41LucCP
→ autre : tristesse (Zeus a causé la mort de Sémélé, même si c'était malgré lui)		41MatCP
→ autre : tristesse (de savoir que Dionysos n'est en fait pas à l'abri de la colère d'Héra)		41NatCP

LE FEUILLETON D'HERMÈS

42^{ème} épisode - Où la jalousie d'Héra poursuit la jeune Io

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
Hermès apprend que Zeus a transformé Io en vache pour la soustraire à la jalousie d'Héra		
→ empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (face à la sincère tristesse de Zeus)	x	
→ contrariété [degré affaibli de la colère] (d'apprendre que Zeus est encore une fois infidèle à son épouse)		42ManCM
→ embarras [degré affaibli de la honte] (d'apprendre que Zeus est encore une fois infidèle à son épouse)	x	
→ jubilation [degré accru de la joie] (Zeus a raison de continuer à tromper sa femme, elle est désagréable)	x	
→ étonnement [degré affaibli de la surprise] (Zeus a transformé une femme en vache)		42ManCM
→ amusement [degré affaibli de la joie] (face à Héra, le grand Zeus se comporte comme un enfant pris en faute)	x	
→ honte (de voir que Zeus se soumet à la volonté d'Héra en lui donnant la vache)		42GabPCP
→ autre : empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (Héra est à plaindre car elle a un mari infidèle)		42ManCM
→ autre : colère (Zeus a transformé une femme en vache)		42ShaCM 42HatCM 42NesCM 42TonCM
→ autre : amusement [degré affaibli de la joie] (Zeus a transformé une femme en vache)		42BilMCM
→ autre : peur (d'apprendre que la vache avait été enfermée)		42AnnCP
→ autre : tristesse (d'apprendre que la vache avait été enfermée)		42GabZCP 42IneCP 42LouCP
→ autre : tristesse (Zeus n'aurait jamais dû transformer Io en vache)		42BatCP
→ autre : joie (Zeus est gentil d'avoir transformé Io en vache car c'était pour la protéger)		42ChaCP
→ autre : surprise (Zeus a encore un nouveau problème ; comme il en a déjà eu beaucoup avant, on pouvait croire qu'il allait enfin être tranquille)		42LucCP
Héra a enfermé Io et la fait garder par le terrible Argus aux cent yeux		
→ colère (contre Héra la jalouse, qui a fait enfermer Io transformée en vache)		42HatCM 42NesCM 42AmiBCM 42LouCP
→ peur (à la description d'Argus, le gardien aux cent yeux)		42ShaCM
→ joie (Hermès est un bon fils, il va encore une fois aider son père)	x	

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
→ autre : dégoût (à la description d'Argus)		42SirCM 42BeyCM
→ autre : honte (Héra a envoyé un monstre, Argus, pour garder la vache)		42LouCP
Grâce à sa ruse, Hermès parvient à tuer Argus et à libérer Io		
→ empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (face à la tristesse de la pauvre Io attachée à un arbre)	x	
→ peur (à l'évocation du terrible gardien Argus)		42ShaCM
→ amusement [degré affaibli de la joie] (devant le stratagème déployé par Hermès)		42ManCM
→ affection [degré affaibli de l'émoi amoureux] (pour Hermès le malin)	x	
→ inquiétude [degré affaibli de la peur] (Hermès va-t-il réussir à assommer Argus à coups de pierre ?)		42EliCM
→ écœurement [degré affaibli du dégoût] (lors de la description de la mise à mort d'Argus)		42VerCM
→ joie (le plan d'Hermès a réussi, Io est libérée)		42JulCM 42SirCM 42KamCM 42GreCM 42ShaCM 42HatCM 42AssCM 42EmmHCP 42LivCP 42MarCP 42NatCP
→ autre : tristesse (Argus est tué par Hermès et c'est triste de le savoir mort)		42BilYCM 42AmiOCM 42TonCM 42EmmHCP
→ autre : empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (Argus ne méritait pas d'être tué par Hermès)		42BilYCM 42AmiOCM 42TonCM
→ autre : surprise (c'est la première fois qu'Hermès tue quelqu'un)		42KamCM 42SirCM
→ autre : peur (lors de la description de la mise à mort d'Argus)		42AnnCP
Zeus consacre Hermès dieu des voleurs		
→ joie (face au bonheur de Zeus et à son amour filial pour Hermès)	x	
→ autre (raison ?)	x	
Héra laisse éclater sa colère, et fixe les yeux d'Argus sur la queue du paon		
→ jubilation [degré accru de la joie] (Héra est punie)		42TonCM

ÉMOTION (cause)	ÉMOTION NON ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES	ÉMOTION ÉVOQUÉE PAR LES ÉLÈVES (code des données correspondantes)
→ peur (à l'évocation de la terrible colère d'Héra)	x	
→ dégoût (à l'idée d'Héra enlevant les yeux d'Argus pour les fixer sur la queue du paon)		42BilMCM
→ étonnement [degré affaibli de la surprise] (de découvrir l'origine insolite des « yeux » ornant la queue des paons)		42EliCM
→ autre : joie (de découvrir l'origine insolite des « yeux » ornant la queue des paons)		42MaxCP
Héra se venge en envoyant un taon persécuter Io		
→ colère (contre Héra, qui s'acharne sur la pauvre Io)		42AbdCM
→ empathie [degré affaibli de l'émoi amoureux] (pour la souffrance qu'endure la vache Io, condamnée à la fuite)	x	
→ autre : peur (parce que le taon voulait piquer la vache Io)		42MatCP
→ autre : colère (à cause du taon qui poursuivait la vache Io)		42TomCP
Zeus rend à Io sa forme humaine		
→ joie (Zeus met fin à la course folle de Io en lui rendant sa forme humaine)		42EdeCP 42EmmHCP 42JulCP 42MorCP 42NatCP
→ jubilation [degré accru de la joie] (Héra a perdu, l'amour de Zeus a triomphé)	x	
→ autre : joie (parce que le taon a perdu, puisque Io est redevenue humaine)		42NatCP

