HAL open science

Les interactions entre le texte et le sujet lecteur à travers les ressources axiologiques

Christine Faidherbe, Mathilde Foret

▶ To cite this version:

Christine Faidherbe, Mathilde Foret. Les interactions entre le texte et le sujet lecteur à travers les ressources axiologiques. Education. 2017. dumas-01614055

HAL Id: dumas-01614055

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01614055v1

Submitted on 10 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

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2016 - 2017

LES INTERACTIONS ENTRE LE TEXTE ET LE SUJET-LECTEUR A TRAVERS LES RESSOURCES AXIOLOGIQUES

Christine FAIDHERBE

Mathilde FORET

Directeur du mémoire : Agnès Perrin-Doucey

Assesseur : Christine Boutevin

Soutenu le 23 mai 2017

Table des matières

1 Introduction 1

2 Cadre théorique 3

2.1 Le sujet lecteur et la lecture littéraire 3

2.1.1 La lecture littéraire 3

2.1.2 Le sujet lecteur. 6

2.2 Littérature et valeurs : 8

2.3 Littérature et débat : 9

2.3.1 Débat d'interprétation ou débat empathique ? 10

2.4 Les ressources subjectives : 11

2.4.1 Les ressources épistémiques 12

2.4.2 Les ressources cognitives : 12

2.4.3 Les ressources psychoaffectives : 13

2.4.4 Les ressources axiologiques 13

2.4.5 Les ressources matérielles/spatio-temporelles 15

2.5 Problématique et hypothèses 15

3 Méthodologie de la démarche 17

3.1 Réflexion et élaboration théorique du dispositif 17

3.1.1 Le dispositif modèle de départ 17

3.1.2 L'adaptation du dispositif à la problématique et au terrain : 18

3.1.3 Etape expérimentale du dispositif : 23

3.1.4 Validation et ajustement du dispositif : 28

3.2 Présentation de l'expérimentation réalisée pour la récolte des données 29

3.2.1 Proposition de séquence didactique en GS 29

3.2.2 Proposition de séquence didactique en CM1 : 30

3.3 Difficultés et obstacles rencontrées dans l'expérimentation : 32

3.3.1 En GS 32

3.3.2 En CM1 32

4 Présentation et analyse des résultats 33

4.1 En classe de GS : 34

4.1.1 Présentation des données 35

4.1.2 Analyse des différentes réponses obtenues en individuel et relevées à l'écrit. 37

4.1.3 Etude des dessins : 40

4.1.4 Les exemples dont le dessin et la parole semblent paradoxaux : 43

4.1.5 Confrontation des données avec les hypothèses de départ. 46

4.2 En classe de CM1 47

4.2.1 Un investissement différencié des ressources axiologiques 48

4.2.2 Quand les indices puisés dans le texte influencent le jugement axiologique : 53

4.2.3 Quand les ressources cognitives influent sur le jugement axiologique : 54

4.2.4 Quand les ressources psychoaffectives influent sur les réponses axiologiques 55

4.3 Limites des interprétations des données 58

5 Conclusion 60

Bibliographie 63

Annexe 1 : Verbatim classe de Grande Section question de départ 65

Annexe 2 : Les dessins de Grande Section 68

Annexe 3 : Verbatim Grande Section sur Loulou lecture. 70

Annexe 4 : Les pages clé de la lecture en Grande Section 72

Annexe 5 : Textes des élèves de CM1 sur la première page de Grosse Colère 73

Annexe 6 : Synthèse des thèmes présents dans les réponses des CM1 (cf. première page de Grosse Colère) 82

Annexe 7 : Textes des élèves de CM1 sur la dernière page de *Grosse Colère* 84

1 Introduction

Choisir une question de recherche sur la didactique en littérature pour des scientifiques, c'est s'autoriser en lecteur autoformé à s'interroger et à chercher les mécanismes qui nous ont fait quitter trop tôt les questionnements sur l'œuvre littéraire. Par lecteur autoformé, nous entendons que, n'ayant pas poursuivi des études de Lettres, nous avons une approche de la littérature plutôt intuitive. Elle se nourrit en effet de notre expérience personnelle de la lecture. Nous nous rendons compte, en abordant ces sujets, que nous n'avions que peu de recul sur notre propre pratique de lecteur. Choisir cette question de recherche, c'est aussi poser des mots sur ce qui nous a retenu et gardé en contact avec cette littérature. Cette recherche nous aidera à comprendre comment amener nos élèves à apprécier la littérature, le livre comme objet artistique, comme objet d'évasion, comme support de recherche de soi. Car même si dans notre cas elle a germé tard, nous savons qu'une graine a été semée au cours de notre enfance.

De plus, l'une d'entre nous a vécu une expérience littéraire en tant que parent avec l'un de ses enfants, ceci nous a révélé combien la fiction, l'imaginaire des livres peuvent soigner, réconforter et apporter des éléments de réponses à des questions existentielles. Entre d'une part, les mots très explicatifs et pragmatiques d'un livre de Catherine Dolto et de Colline Faure-Poirée (DOLTO & FAURE-POIREE, 2006) sur la mort et d'autre part l'émotion suscitée par la tristesse des amis de Blaireau tirée du livre *Au revoir Blaireau* [1], une fillette de 3 ans a fait le choix inattendu, pour nous, de chercher des réponses à ses multiples et précises questions sur la mort de sa grand-mère dans l'ouvrage fictif de Susan Varley (VARLEY, 2010). Cette recherche de la symbolique et des affects pour s'approprier la compréhension d'un phénomène complexe comme la mort nous a interpelées sur ce besoin de lecture

[1] Un matin, les amis de Blaireau se rassemblent devant sa porte. Ils s'inquiètent parce que leur vieil ami n'est pas sorti pour leur dire bonjour comme d'habitude...Ce livre aborde avec espoir et douceur le thème de la mort, la mémoire, le deuil et l'amitié.

subjective[2]. Ceci nous donne la certitude que l'œuvre littéraire est un support sublimant la construction de soi. Cela engendre le besoin de nous questionner sur la démarche didactique à développer pour impliquer le plus grand nombre de nos élèves dans une lecture littéraire[3].

Au cœur de ces questionnements se trouve le sujet lecteur qui sera en partie l'objet de ce mémoire. Certains chercheurs, comme Langlade (LANGLADE G. , 2008, p. 46), pensent d'ailleurs que la lecture littéraire n'est possible que si « l'activité créatrice – imageante et imaginante » du lecteur parvient à s'inscrire dans l'univers intime du lecteur, dans ses émotions, sa culture, « sa personnalité profonde », son système de valeurs. »

Comment le lecteur est alors formé à l'école et quels sont les éléments dans le discours des élèves qui trahissent leur attachement au texte ? Comment un enseignant peut détecter, s'emparer de ces preuves d'activité fictionnalisante ? (LANGLADE G. , 2008)

Après avoir exposé le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre travail de recherche, nous formulerons notre objectif de recherche, sa problématique et les hypothèses mises à l'épreuve du terrain. Dans une deuxième partie, nous nous attacherons à présenter la méthodologie mise en place, le contexte dans laquelle s'inscrit notre enquête et, les limites et obstacles méthodologiques que nous avons rencontrés au cours de notre travail. Puis viendra la phase d'étude des données récoltées sur le terrain qui mènera à une prise de distance nécessaire à l'analyse des données.

---

[2]Concept étudié par plusieurs chercheurs en didactique de la litterature (Eco, 1985;Jouve, 1993;Langlade, Lacelle 2008, Lemarchand Thieurmel 2014,Mazauric ; Fourtanier;Langlade 2011) présenté ultérieurement dans ce mémoire.

[3] Concept travaillé par plusieurs chercheurs en didactique de la littérature que nous développerons en première partie de notre mémoire.

2 Cadre théorique

Afin de pouvoir répondre à la problématique posée, nous avons besoin de fixer certaines définitions nécessaires à la compréhension et au développement de ce mémoire.

Au cœur des processus de la didactique de la littérature à l'école plusieurs chercheurs ont développé, analysé et fait évoluer les concepts de lecture littéraire et de sujet lecteur. Nous allons dans le paragraphe suivant relever quelques traces de ces débats.

2.1 Le sujet lecteur et la lecture littéraire.

2.1.1 La lecture littéraire

2.1.1.1 Ce que disent les chercheurs de la lecture littéraire

Si Jean-Louis Dufays accorde la paternité de cette notion à Mircea Marhescou en 1974. Il se questionne dans un article de 2002 sur le manque de consensus autour du terme de lecture littéraire (DUFAYS, 2002).

La lecture littéraire est-ce d'ailleurs, une notion, une pratique didactique, un terme générique ? Il apparaît, au vu des multiples définitions que l'on en trouve, qu'il peut être compris différemment selon la fonction et le sens que veut y mettre celui qui l'utilise.

Ainsi en 2013 Jean-Louis Dufays (DUFAYS, 2013) analysait les publications de Brigitte Louichon à propos de la lecture littéraire en soulignant les différents aspects de la définition de ce terme soulevés par la chercheuse. Brigitte Louichon a en effet relevé deux tendances contradictoires :

L'une associant la lecture littéraire à « une lecture centrée sur le lecteur, menée dans une communauté interprétative au moyen de la parole échangée ».

Une autre, plus précise, qui la définit comme « un va-et-vient dialectique entre des postures de lecture complémentaires ».

En 2006, le même Jean-Louis Dufays s'interrogeait dans la *Revue de linguistique et de didactique des langues* sur les pratiques du terrain. Il regrettait que la lecture littéraire au sein du système scolaire francophone ne relayât en majorité que des questionnements théoriques laissant de côté l'étude des pratiques réelles des enseignants. Etudes des pratiques réelles, qu'il considère indispensable comme support de la théorie. (DUFAYS, 2006)

Puis tout en précisant que l'analyse qui suit ne peut être envisagé que, depuis que la lecture littéraire est devenue une notion heuristique pour la recherche en littérature et en didactique, Jean-Louis Dufays, en énonce trois orientations. Ces différentes orientations ont été, et sont encore soutenues par des auteurs différents. Certains d'entre eux ayant fait évolué leur vision de la problématique et étant passés au cours de leurs investigations de l'une à l'autre :

- ✓ La première décrit une distanciation critique liée à une grande acculturation d'un lecteur exigeant très sensible au texte et à son esthétisme.
- ✓ La deuxième est une approche qui favorise l'affect du lecteur lui permettant de laisser le texte imprégner ses émotions et se révéler à travers elles. Cette approche laisse entendre que la surprise reste le point d'entrée privilégié pour une lecture littéraire.
- ✓ La troisième approche conçoit une activité de lecture rassemblant dans un va et vient les deux approches précédentes. « […] elle conçoit cette activité comme celle d'un lecteur « complet », qui joue sur les deux tableaux à la fois, celui de la raison et celui des passions, celui de la construction du sens et celui de l'illusion référentielle, celui de la compréhension et celui de la progression […] » (DUFAYS, 2013)

C'est cette troisième approche qu'il soutient lui-même, et sur laquelle s'ancrent de nombreuses réflexions postérieures à son exposition.

La difficulté à définir ce terme se retrouve dans les écrits de plusieurs autres chercheurs s'étant interrogés sur cette thématique.

Le colloque de Michel Picard à Reims en 1984 consacré à la lecture littéraire, a redonné un essor au débat autour de la définition de ce terme (PICARD, 1988). La définition de lecture littéraire a été un sujet récurrent pour des chercheurs comme : Catherine Tauveron, Francis Grossmann Gérard Langlade ou encore Annie Rouxel.

Il semble que trouver une définition précise de la lecture littéraire est une gageure. Quand certains l'appellent « Lecture méthodique », « lecture plurielle » d'autres lui ont déjà donné son titre de « lecture littéraire » comme Duquesne en 1993.

On s'entend pour affirmer que cette lecture littéraire est centrée sur la perception affective du lecteur amenant, en classe, l'enseignant à s'orienter vers les lectures effectives des élèves. Pour ce faire il met en œuvre des médiations culturelles permettant de réunir les éléments nécessaires à la construction d'un lecteur, sensible à une réception littéraire

Michel Picard dont nous avons déjà interrogé l'avis en se référant au colloque de 1984 décrit deux types de lecture littéraire, relève Chiara Bemporad dans son article sur le plaisir de lire (BEMPORAD, 2017). En effet, Michel Picard considère la lecture littéraire comme manière de lire les textes il distingue deux processus de « lecture jeu » qu'il définit grâce au mots anglais traduisant Jeu dans deux acceptions différentes :

- ✓ La « lecture-jeu comme *play* » qu'il associe au jeu de rôle rappelant les jeux d'imitation de la petite enfance, engendrant une lecture participative faisant entrer des composantes corporelles et faisant surgir des « jouissances littéraires ».
- ✓ Et la « lecture jeu comme *game* » interpellant le jeu des règles qui appelle la distanciation et pose un « principe de réalité ».

La balance entre ces deux manières d'aborder la lecture littéraire est soumise au bon vouloir du lecteur qui met en « jeu » l'une ou l'autre de ces lectures à des proportions variables selon son ressenti.[4]

Dans ce foisonnement de définitions et dans l'impossibilité de trancher sur « La Définition », il nous a semblé indispensable de choisir celle qui nous paraît la mieux appropriée pour étayer notre recherche et notre mémoire.

2.1.1.2 La définition de lecture littéraire retenue

A l'instar de Jean-Louis Dufays et sur les conseils avisés de notre directrice de mémoire Agnès Perrin-Doucey, nous retiendrons la troisième orientation proposée par Jean-Louis Dufays qui accepte les deux précédentes dans un dialogue perpétuel. Cette proposition permet de visiter le texte avec un œil tout à la fois expert et exigeant afin d'accueillir les questionnements moraux et les émotions qu'il suscite à la fois.

La lecture littéraire sera donc entendue dans la suite de ce mémoire comme, un va et vient entre distanciation et projection. Cette vision de la lecture littéraire sollicite un sujet lecteur expert qui interpelle au cours de sa lecture ses valeurs et ses émotions.

---

[4] Michel Picard la lecture en jeu cité dans (BEMPORAD, 2017; CHABANNE, DUNAS, & VALDIVIA, 2004; ECO, 1985)

Il est intéressant de relever que dans de nombreuses publications les termes de lecture littéraire et de sujet lecteurs se trouvent imbriqués dans une définition proche et parfois commune.

Nous allons donc maintenant relever la définition du sujet lecteur car c'est lui qui se trouve au cœur de notre dispositif.

2.1.2 Le sujet lecteur.

Définir la lecture littéraire orientait un travail vers le texte qui, selon Picard (PICARD, 1988) dans le préambule aux actes du colloque de Reims de 1984, fut après, l'auteur, le centre des sujets de recherche de la génération des chercheurs de 1945 à 1970. Après ces périodes texte et auteur, à partir de 1970, c'est le lecteur qui a pris la première place des préoccupations des auteurs et des chercheurs. Le sujet lecteur s'est donc formé théoriquement après le sujet lecteur réel. Il est devenu celui que tentent de nourrir, mais aussi de créer, ou du moins d'interpeller chez les jeunes lecteurs, les enseignants et les didacticiens.

2.1.2.1 Ce que disent les chercheurs du sujet lecteur.

Dès le début des années 80 Umberto Eco (ECO, 1985) annonce que le texte est un mécanisme paresseux qui requiert les connaissances du lecteur tout en lui permettant de les actualiser. Il crée alors la notion de « lecteur modèle » qui devient celui pour qui l'auteur écrit.

C'est ainsi que selon Eco le lecteur modèle est celui qui entraîne l'auteur à réaliser un travail de présupposition inférentiel. Pour Umberto Eco le texte se doit de proposer des blancs que remplira le lecteur à l'aune de ses expériences de vie, de ses savoirs.

Son rôle de lecteur s'éloigne donc de celui d'un consommateur de texte. Le lecteur devient coréalisateur de l'histoire qu'il lit. Mais, pour éviter l'écueil d'interprétations aberrantes, l'auteur doit pouvoir prévoir les « mouvements » du lecteur. Son travail d'écriture en est grandement impacté. Ainsi l'auteur peut choisir de réaliser une œuvre orientée pour un lecteur cible, que le philosophe a nommé texte fermé. Mais peut aussi faire le choix d'un texte ouvert et ainsi induire son lecteur modèle avec un moindre contrôle.

Pour pouvoir lire, le lecteur met en œuvre plusieurs mécanismes que met en exergue le travail de Vincent Jouve dans sa description des cinq dimensions des processus de lecture en 1993 et repris en partie par Gilles Therien.

- ✓ Le neurophysiologique qui mobilise les yeux et la mémoire afin de déchiffrer les mots.
- ✓ Le cognitif qui met en rapport les lettres pour former des mots et les mots pour donner du sens à un texte.
- ✓ L'affectif (aux yeux de l'auteur le plus important) qui engage l'émotion du lecteur et constitue la base de l'identification.
- ✓ L'argumentatif, le texte prenant le lecteur à partie.
- ✓ Le symbolique qui interpelle les ressources axiologiques du lecteur et permet au texte de prendre place dans sa culture.

Gérard Langlade, lui, revient sur les rêveries, les émotions, les associations d'idées qui surgissent au cours de la lecture il regrette que la lecture scolaire refoule ces traces de la subjectivité du lecteur. On peut ainsi lire de sa plume :

« *Loin d'être des scories de l'activité liseuse [elles] seraient les indices d'une appropriation du texte, d'une singularisation de l'œuvre par le lecteur. L'ancrage de la lecture dans les expériences du monde particulières des sujets lecteurs ne serait-il pas un des lieux où les œuvres achèvent indéfiniment de s'élaborer dans la diversité des lectures empiriques ?* »

Il n'y a pas de définition de sujet lecteur qui ne soit pas associée, ou même fusionnée avec celle de la lecture littéraire.

Le sujet lecteur reste un consensus pour les auteurs entre lecture experte et lecture subjective. C'est dans l'articulation de ce consensus que les conceptualisations s'affrontent.

Quand Gérard Langlade considère que les frontières entre ces deux modalités de lecture ne sont pas étanches, Stéphanie Lemarchand complète, dans sa thèse, en précisant que pour elle, la lecture subjective est indissociable du plaisir pris à lire (LEMARCHAND-THIEURMEL, 2014).

D'aucuns regrettent que la lecture scolaire soit dissociée de la notion de subjectivité et de plaisir. Mais si pour Gérard Langlade devenir habitant de l'œuvre permet quasiment son achèvement, il s'inquiète qu'un tel investissement de l'œuvre par un lecteur subjectif ne fasse sortir la lecture de la littérature.

Néanmoins, son inquiétude ne dépasse pas le cadre de la lecture littéraire car il est aussi convaincu que l'investissement du lecteur reste conscientisé et ne le fait pas perdre de vue la frontière entre fiction et réel.

2.1.2.2 La définition de sujet lecteur retenue.

« *La littérature semble être un lieu privilégié pour accompagner l'élève vers la connaissance de soi et du monde* » (LEMARCHAND-THIEURMEL, 2014) affirme Stéphanie Lemarchand à la page 27 de sa thèse.

Interroger les ressources axiologiques de l'élève entraîne le besoin de l'accompagner dans son approche des œuvres et de lui permettre de se révéler comme sujet lecteur. La difficulté de mettre les jalons à la construction de ce sujet lecteur relevées dans les thèses de Marion Sauvaire et Stéphanie Lemarchand avec des élèves de lycée, nous replace dans l'humilité dont nous devons faire preuve dans le cadre d'un mémoire de master dans des classes de premiers degrés.

Nous avons néanmoins fait avancer nos élèves vers ce but en leur permettant d'approcher les œuvres grâce à des techniques d'enseignement favorisant l'interpellation du sujet lecteur en eux.

Nous allons maintenant définir les termes de ressources, et voir comment la littérature interroge ces ressources puis nous explorerons comment travailler la littérature à travers le débat.

2.2 Littérature et valeurs :

La littérature présente des personnages, leurs actions, leurs réactions à des situations, en prises avec le monde. Derrière ces actions entrent en jeu des questions de valeurs, de jugements, de morale, d'éthique. La littérature met en scène des choix de vie, des opinions et invite ainsi le lecteur à se projeter et s'interroger, à réfléchir sur les actions des personnages : « *Et moi, aurais-je réagi de la même façon ? aurais-je osé dire cela ? Est-ce bien ? Est-ce mal ?...* ». La littérature amène le lecteur à juger, à prendre position, à discuter de ce qui lui semble bien/mal, adaptée, acceptable/inacceptable, etc. « Les œuvres sont des lieux de fondation et d'éducation, par leur force propre, en amont de tout dispositif didactique » (CHABANNE, DUNAS, & VALDIVIA, 2004, p. 82). La littérature, comme le soulignent également les

programmes 2015, « développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi »[5].

La compréhension d'un texte et son interprétation passent notamment par « la convocation de son expérience et de sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage »[6].

Le récit donne ainsi un cadre de valeurs et invite donc le lecteur à les discuter, à en débattre à partir notamment de son expérience du monde réel et de ses convictions.

2.3 Littérature et débat :

Le débat littéraire s'inscrit également pleinement dans les nouveaux programmes. Ils invitent les enseignants à rechercher des « activités permettant de partager ses impressions de lecture, de faire des hypothèses d'interprétation et d'en débattre, de confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix »[7].

Toutefois, il existe un risque de confondre le débat interprétatif avec le débat philosophique, éthique ou citoyen, comme ont pu le constater Tauveron et Dubois-Marcoin lors de débats en 2008 (LOUICHON & PERRIN-DOUCEY, 2017).

Le débat philosophique cherche à sortir du texte, à en extraire le concept théorique, à se détacher des zones d'ombres du texte, des doutes, des contradictions et de la complexité des personnages.

Or, dans le débat littéraire, il ne s'agit pas de débattre des concepts mais bien des *valeurs, des symboles* portés par le récit.

Le débat interprétatif (LOUICHON & PERRIN-DOUCEY, 2017), à la différence du débat philosophique, reste toujours en lien avec le texte. Il procède à des retours au texte pour respecter ses contradictions, ses zones d'ombres, ses ambivalences. Débattre de

---

[5] Programmes 2015, cycle 3, Français, Ministère de l'Education Nationale.

[6] Voir note n°1

[7] Voir note n°1

l’interprétation d’une œuvre, c’est donc discuter des implicites, du champ des possibles, des symboles présents.

Néanmoins, les formes de débats interprétatifs doivent s’organiser, se réinventer. Ils ne peuvent pas consister à simplement discuter librement à partir des quelques intuitions et apparaissent, par ailleurs, comme une étape incontournable. Ce dispositif constitue « une pratique collective sans laquelle, tout simplement, il n’y a pas de lecture » (CHABANNE, DUNAS, & VALDIVIA, 2004, p. 83). C’est une manière de faire vivre la lecture par le partage, le croisement des points de vue.

Il s’agit de susciter de la distance réflexive grâce à la mise en discours des diverses réactions singulières des élèves. Les questions vont donc être plus orientées sur la relation que les élèves-lecteurs établissent avec le texte.

Le débat littéraire serait donc une étape clé pour s’approprier l’œuvre. Mais la question à se poser maintenant est de taille, de quel type de débat parlons-nous ?

2.3.1 Débat d’interprétation ou débat empathique ?

Pour Brigitte Louichon et Agnès Perrin-Doucey (LOUICHON & PERRIN-DOUCEY, 2017), le débat peut être envisageable si l’on construit dans le même temps la compétence d’empathie fictionnelle associée à la compétence à raisonner, à critiquer.

Elles dressent un parallèle entre la lecture littéraire, définie par Dufays comme « va-et-vient entre participation et distanciation » (DUFAYS, La lecture littéraire des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques, 2006) et la lecture scolarisée de textes littéraires qui serait un « va-et-vient entre empathie et raison ».

Pour amener nos jeunes lecteurs à juger les actions et choix des personnages, nous leur demandons de se projeter, de se mettre à la place du personnage et d’imaginer ce qu’ils auraient fait. Il s’agit moins de discuter comment ils interprètent les actions des actants que de confronter leur manière dont ils se projettent dans le personnage, rentrent en phase avec le personnage. Autrement dit, le débat serait l’endroit où l’on discuterait de la relation empathique que le lecteur entretient avec le(s) personnage(s) à la lumière de ses valeurs morales et éthiques. « Qu’est-ce que je juge normal, acceptable chez ce personnage au regard de ma morale, de mon éducation ? ». La relation empathique que le sujet-lecteur établit avec

le personnage permet de vivre une expérience humaine et de prendre du recul, de la distance par rapport à soi, à ses propres préjugés.

Il conviendrait donc d'amener les lecteurs à discuter, à confronter leur relation empathique avec le personnage et la manière dont ils la relient à la raison, ils vont juger cette relation.

Afin de comprendre ces échanges entre le lecteur et le texte et ce qui est mis en jeu, il faut définir le terme de ressources subjectives et saisir ce qu'il referme. C'est ce que propose la suite de cet exposé.

2.4 Les ressources subjectives :

Qu'est-ce qu'une *ressource* dans l'acception du terme courant, non spécifique à la littérature ?

Ressource : (ancien français *resours*, de *resordre*, se rétablir, du latin *resurgere*[8])

Moyens d'action, éléments à la disposition de quelqu'un désirant accomplir une tâche précise nécessitant des prérequis.[9]

D'après la thèse de Marion Sauvaire (SAUVAIRE, Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers?, 2013), les ressources subjectives constituent les différentes ressources que tout lecteur mobilise pour lire, interpréter et s'approprier un texte.

Elles peuvent être tout à la fois des savoirs, des procédures, des valeurs, des représentations sociales et des expériences personnelles.

Ces ressources sont dites subjectives dans la mesure où elles sont propres à chaque lecteur. Elles résultent d'une intériorisation, plus ou moins consciente, de manières de faire, d'être et de penser issues du contexte socio-culturel du lecteur.

Ces ressources comme leur nom l'indique sont donc inhérentes à être humain, car elles sont le fruit et le mélange de la culture, de l'éducation mais aussi de l'expérience de vie de chacun. Elles peuvent donc être en partie partagées mais la complexité de leur essence les rend singulières. L'acculturation vers laquelle nous tendons en classe entraîne un certain lissage de

---

[8] Définition de http://larousse.fR

[9] Définition issue de http://linternaute.com/dictionnaire.fr

différences et des axes de pensée mais les ressources subjectives sont et doivent rester hétéroclites. C'est pour cela qu'il est difficile d'en détecter tous les aspects.

Il est, en revanche, possible d'analyser les ressources subjectives à travers le discours que tiennent les lecteurs sur leur lecture.

Et d'ailleurs s'intéresser à ces ressources mobilisées lors des lectures par le lecteur permet de mieux comprendre la dimension subjective du processus d'interprétation.

Si nous reprenons la typologie dégagée par Langlade et Fourtanier (LANGLADE & FOURTANIER, 2007), nous pouvons distinguer de manière théorique six grands ensembles de ressources : épistémiques, cognitives, psychoaffectives, socio-culturelles, axiologiques et matérielles/spatiotemporelles.

Nous les présentons en développant particulièrement celles qui retiennent notre attention dans le cadre de notre projet d'étude : les ressources axiologiques et socio-culturelles.

2.4.1 Les ressources épistémiques

Ce terme désigne les connaissances générales sur la littérature. Ces connaissances sont : l'intertextualité, l'histoire littéraire, théorie littéraire, ce sont les connaissances utiles à l'analyse textuelle. En ce qui concerne les contextes de production les auteurs, les savoir-faire disciplinaires, les réseaux de textes (capacité de relier des textes entre eux autour d'un même thème, d'une appartenance générique… sans qu'il y ait un lien explicite entre les textes), etc.

2.4.2 Les ressources cognitives :

Elles peuvent être classées en cinq sous-catégories :

- Les microprocessus (au niveau de la phrase) : il s'agit de reconnaître les mots, des groupes de mots) et les processus d'intégration entre les phrases (les connecteurs logiques, utilisation de référents) ;
- Les macroprocessus consistent à identifier les idées principales, la macrostructure du texte ;

- Les processus d'élaboration sont des processus d'inférence que le texte n'a pas prévu mais que le lecteur active pour « se faire le film » de ce qu'il lit, pour se représenter en images les actions, personnages, lieux qu'il lit ;
- Les stratégies cognitives et métacognitives désignent des outils que le lecteur utilise pour classer, résumer des éléments d'informations, organiser sa lecture, etc.

2.4.3 Les ressources psychoaffectives :

Elles représentent l'ensemble des expériences personnelles que le lecteur fait résonner, vibrer avec le texte pour donner du sens à sa lecture. Il s'agit de toutes les émotions, les sentiments que suscite le texte (et que le lecteur a déjà éprouvé au cours de ses expériences personnelles) mais aussi du phénomène d'identification du lecteur avec le ou les personnages.

A la différence de Marion Sauvaire qui distingue ressources axiologiques et ressources socioculturelles, nous faisons le choix de les rassembler. Selon nous, ressources axiologiques ou socioculturelles sont directement imbriquées, mêlées l'une à l'autre. Ce que pense chacun d'entre nous en termes de valeurs, demeure le fruit de notre éducation familiale (transmission des valeurs de la famille) et donc de notre milieu socioculturel dont nous sommes issus.

2.4.4 Les ressources axiologiques

Elles représentent les valeurs, le système idéologique, les croyances auxquels le lecteur se réfère pour juger les actions, choix et motivations des personnages, pour savoir si le comportement est exemplaire. Elles rassemblent également les appartenances à un ou plusieurs groupes culturels (régionaux, nationaux, religieux). Il peut s'agir également des représentations, en termes de différences culturelles, l'influence des passeurs culturels (parents, enseignants, animateurs culturels…).

La présentation de ces ressources axiologiques sous forme de tableau proposé par Marion Sauvaire nous a paru un bon moyen de catégoriser ces ressources subjectives et ainsi de pouvoir analyser et ségréger les différents types de réponses apportées par nos élèves au cours de notre expérimentation.

Voici donc le modèle que nous allons exploiter pour l'analyse de nos données :

Sous-catégorie	**Exemples**
Jugements	Le lecteur juge l'attitude, le comportement ou le discours d'un personnage en terme de valeurs.
Systèmes de valeurs	Le lecteur souligne une continuité ou une opposition entre des valeurs présentées dans le texte et ses propres valeurs.
Recherche de comportement	A partir des situations narratives ou des actions des personnages, le lecteur s'interroge sur sa propre action, dans une situation similaire. La phrase typique est : « je me suis demandé ce que j'aurais fait à sa place. »
Appartenances	Le lecteur mentionne une ou plusieurs de ses appartenances culturelles (groupes régionaux, nationaux, religieux).
Représentation de la diversité culturelle	Le lecteur définit ce qu'est la diversité culturelle pour lui. Les élèves parlent de double culture, de différence de modes de vie, par exemple.
Conflits communautaires	Le lecteur prend position par rapport aux conflits entre des individus ou des communautés, en particulier le racisme.
Stéréotypes	Le lecteur exprime un stéréotype culturel ou une représentation collective.
Mise en relation de contextes divers	Le lecteur compare une situation narrative à une ou plusieurs situations narratives réelles dans un autre contexte.
Pratiques culturelles	Le lecteur mentionne des pratiques culturelles au sens large (cinéma, théâtre, danse, musique, sport, télévision, jeux vidéos, etc).
Communauté de lecteurs scolaires	Le lecteur mentionne l'influence d'un membre de la communauté scolaire sur sa lecture, hors du temps scolaire.
Communauté élargie	Le lecteur se réfère aux lecteurs potentiels du texte, à son « public ».
Passeur culturel	Le lecteur mentionne l'influence d'une personne extérieure à la classe sur sa lecture (parents, amis, ancien professeur, etc.)

Dans le cadre de notre recherche, nous entendrons, par conséquent, par ressources axiologiques, les jugements de valeurs et de culture des élèves sur ce qu'ils lisent.

2.4.5 Les ressources matérielles/spatio-temporelles

Elles désignent les supports concrets de lecture (support papier, imprimé, électronique, vidéo-projeté, des illustrations…) mais également le contexte de lecture dans le temps et l'espace (en classe/ à la maison, assis en cercle/chacun à sa table…).

D'après l'étude doctorale de Marion Sauvaire, plus ces ressources sont nombreuses, diversifiées et interagissent entre elles lors de la lecture et, plus les interprétations subjectives d'un même texte sont variées.

Autrement dit, un lecteur capable de produire plusieurs interprétations possibles riches et complexes de sa lecture est un lecteur qui a puisé dans les différentes natures de ressources (psychoaffectives, axiologiques, cognitives…) et qui a établi des liens entre elles. L'étude montre que des élèves qui produisent une interprétation partielle, voire erronée des textes n'ont mobilisé qu'une seule ressource. Elle nous montre également que cette mobilisation des ressources peut varier avec le temps au fil de la lecture. Les élèves lycéens pouvaient être peu investis, au départ, dans la lecture et le devenir beaucoup plus au fur et à mesure de l'avancement dans la lecture, notamment lors des échanges en groupe sur les motivations et choix des personnages. Les ressources utilisées étaient alors beaucoup plus larges et variées.

Pour des questions de temps, nous avons choisi de centrer l'analyse des discours et productions écrites des élèves uniquement au travers le prisme axiologique défini plus haut.

2.5 Problématique et hypothèses

Notre étude propose donc d'analyser les discours d'élèves dans deux classes, une grande section de maternelle (GS) et une classe de CM1, portant sur des textes lus en classe. Elle se situe dans le domaine de la littérature de jeunesse et de la didactique du français et traitera plus spécifiquement des interprétations réalisées par les élèves en contexte scolaire de lectures d'albums de jeunesse.

Il s'agira de se demander dans quelles mesures les discours d'élèves à propos de textes lus permettent de saisir les *ressources subjectives* qui participent à la formation du sujet lecteur.

Nous insisterons sur les *ressources axiologiques* mobilisées lors de la lecture pour interpréter et s'approprier le texte. Comment les élèves vont-ils colorer, métisser l'imaginaire du livre avec leurs valeurs, leur culture ? *In fine*, est ce que les valeurs du texte vont pénétrer les valeurs intrinsèques du lecteur, les faire évoluer ? Dans quelle mesure le monde du lecteur et celui du texte se rencontrent-ils et interagissent-ils ensemble ?

Les objectifs de cette étude sont donc d'identifier et de décrire les ressources axiologiques que mobilisent les élèves pour interpréter un texte.

Au regard de notre question de départ, nous avons émis les hypothèses suivantes : les ressources axiologiques pourraient :

- Nuire, faire dériver les élèves dans leur interprétation lorsque celles-ci sont trop en décalage avec le système de valeurs du texte ;
- Les amener à avoir conscience du système de valeurs du texte, et dans ce cas les amener à les accepter ou les refuser.
- Se construire au cours de la lecture et être amenées à se modifier au cours de la découverte du texte et de son appropriation.

Nous pensons que les ressources axiologiques peuvent devenir plus ou moins conscientes auprès des lecteurs lorsqu'elles sont mises à plat, « dépliées » et confrontées à celles de l'œuvre d'une part et d'autre part, confrontées à celles de leurs pairs (lors de moments d'échanges collectifs). Cette conscientisation permettrait ainsi aux élèves de prendre de la distance par rapport au texte et donc de réguler leurs jugements de valeurs, leurs positions par rapport aux actions et motivations des personnages. Forts de leurs expériences de lecture de l'œuvre, les élèves « ré-entreraient » dans l'œuvre avec un regard modifié.

Cependant, une fois nos travaux de recherche bien avancés sur le terrain, nous avons dû remanier nos hypothèses de départ. Les données que nous avons recueillies ne nous permettaient pas, en effet, de valider ou d'infirmer nos hypothèses. Le dispositif que nous avions réfléchi, pourtant en amont de manière théorique et éprouvé sur le terrain, ne s'est pas avéré concluant avec les élèves de CM1. Nous reviendrons plus en détail sur cet obstacle dans la deuxième partie de notre mémoire pour l'analyser.

Au regard de nos données et de notre question de départ, nous avons donc posé comme nouvelles hypothèses :

- Les sujet-lecteurs ne mobilisent pas de la même façon leurs ressources axiologiques ;

- Les indices que les élèves puisent dans le texte interfèrent avec la compréhension de la narration et le jugement axiologique qu'ils portent sur le texte ;
- Les ressources psychoaffectives influencent le jugement axiologique : elles peuvent amener le sujet-lecteur à focaliser leur appréciation morale des personnages sur un élément précis de l'histoire ou bien, au contraire, pousser le sujet-lecteur à développer, nuancer leur jugement axiologique sur l'histoire lue.

Notre objectif d'enquête, ainsi que nos hypothèses étant définies, la partie suivante présentera la démarche qui a mené à construire notre dispositif d'enquête pour recueillir nos données.

3 Méthodologie de la démarche

3.1 Réflexion et élaboration théorique du dispositif

3.1.1 Le dispositif modèle de départ

Dans le but de répondre à notre problématique, nous avons cherché le modèle qui nous permettrait, de réaliser la récolte de données efficaces et analysables. En ce sens, nous avons fait le choix d'expérimenter le dispositif mis en place par Marion Sauvaire dans le cadre de sa recherche doctorale (SAUVAIRE, 2013). Cette étude portait sur les traces de valeurs, de jugements, du système idéologique dans le discours des élèves à propos de leur lecture. Le travail de Madame Sauvaire portait sur des élèves de Lycée. La séquence didactique proposée par Sauvaire et animée par deux enseignants avait pour objectif de travailler sur la polyphonie du texte en demandant aux élèves de relier les énoncés aux différentes instances énonciatives (narrateur, personnages, auteur impliqué). Or, ce travail nécessite des compétences de lecteur expert. Les textes étudiés sont des romans au nombre de 3/ 4. La séquence didactique dure plus de trois semaines.

Description des étapes :

1) Lecture – compréhension : Recueil de récit écrit immédiatement après une première lecture individuelle de l'œuvre ;
2) Confrontation des interprétations du texte entre élèves (débat)
3) Production d'un écrit réflexif individuel à la fin de la séquence didactique ;
4) Entretiens d'explicitations menés avec certains élèves à partir de leurs écrits réflexifs.

Ce dispositif demande plusieurs adaptations dans le cadre de notre recherche de master 2. D'une part, parce que nous ne disposons pas, en effet, des mêmes conditions matérielles et de temps pour réaliser notre recherche. D'autre part, parce que notre public étudié ne vise pas des lycéens (des lecteurs relativement expérimentés) mais, des élèves de cycle 1 et 3 (grande section maternelle et CM1). Et enfin, parce que nous serons à la fois enseignants et en posture de recherche de données dans le cadre de ce mémoire.

3.1.2 L'adaptation du dispositif à la problématique et au terrain :

Le dispositif de recherche proposé par Marion Sauvaire (SAUVAIRE, Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers?, 2013) se situe dans une problématique spécifique. Cette expérimentation lui a permis de répondre à plusieurs questions autour des ressources subjectives mises en œuvre par les lycéens pour exercer leur réflexivité sur leur interprétation des œuvres proposées. Quand Marion Sauvaire (SAUVAIRE & FALARDEAU, 2016, p. 122) veut comprendre « *comment les sujets lecteurs en formation prennent conscience réflexivement du caractère subjectif de leur lecture et en particulier des présupposés idéologiques et axiologiques qui influencent leurs interprétations.* », nous cherchons les traces de ces ressources mobilisées au cours de la lecture de très jeunes lecteurs. Se pose donc la question des adaptions nécessaires. Que choisit-on de conserver ? d'éliminer ou encore d'adapter dans le cadre de notre recherche ?

3.1.2.1 Relevés des modalités de recueil des discours :

Nous conservons les différentes phases du recueil des données décrites ci-dessus. Toutefois, nous n'allons pas pouvoir faire vivre les mêmes dispositifs aux élèves de grande section maternelle et ceux de CM1. Le recueil de données écrites ne pourra pas se dérouler de la même manière entre ces deux groupes d'élèves dont l'un est lecteur-scripteur et l'autre non-lecteur/non-scripteur. Comment envisager la récolte des données aux élèves de maternelle ?

3.1.2.2 Adaptation de la tâche demandée :

Là où Marion Sauvaire interroge la polyphonie du texte, nous réduisons la difficulté de la tâche pour rester proche de la zone proximale de développement de nos élèves.

Selon Gérard Langlade, « le jugement moral constitue un des lieux d'implication les plus accessibles et les plus intéressants à exploiter » (LANGLADE G. , 2008, p. 36). Pour cet auteur, il suffit de travailler à partir de la perception des personnages. Pour ce faire, il propose de demander aux élèves :

Quels sont les personnages qui les touchent le plus ? Quel est celui qu'ils aiment le plus ou détestent le plus ? etc. Il faudrait donc interroger les élèves sur le jugement moral qu'ils portent aux actions opérées par les personnages ou encore quelle attitude ils auraient adopté s'ils étaient à la place de ces derniers.

Afin de questionner la lecture personnelle des élèves et faire émerger leur réflexion axiologique sur le texte, nous envisageons de demander aux élèves, en fonction de l'œuvre choisie, soit :

- De se mettre à la place des personnages et de juger leurs actions, leurs choix : « Et toi, imagines que tu sois à la place de X. Que ferais-tu ? » ou encore « penses-tu que X a bien fait, bien agit ? est-ce bien ? ».
- D'imaginer la suite de l'histoire ;
- D'imaginer être le témoin d'une scène et de rencontrer un des personnages : « Que lui dirais-tu ? »
- De nous dire quel personnage les touche le plus, ou détestent-ils le plus ? et pourquoi ?

Nous allons chercher les positionnements de nos élèves. Nous allons par nos protocoles tenter de sonder les valeurs qu'ils mettent en jeu au cours de ces lectures. Pour cela nous allons leur demander de juger les actions et motivations des personnages. De ce jugement nous allons recueillir des *verbatim* et des écrits. De ces ressources, il faudra trouver en quoi les élèves expriment leur jugement.

3.1.2.3 Adaptation du positionnement de l'enseignant :

Nous devrons assumer dans le cadre de cette recherche deux rôles celui d'enseignant et de chercheur. Le premier a un rôle d'acteur et fait figure de modèle auprès des élèves quand l'autre observe davantage et occupe une place plus en retrait.

Ce double positionnement peut être un aspect positif dans la recherche car connaissant nos élèves nous pouvons adapter affiner notre dispositif pour en éliminer certains biais. Même si cette double posture peut aussi créer des biais que nous tenterons de détecter et d'analyser plus tard.

Mais, cette double posture peut aussi constituer un frein dans notre recherche. En effet les élèves sont susceptibles, dans cette configuration, de chercher à répondre au contrat didactique : « Je donne la bonne réponse, celle que la maîtresse attend de moi » ou bien au contraire, entrer dans une attitude provocatrice induite par une proximité avec l'enquêteur.

Cette remarque a soulevé la nécessité de faire vivre notre dispositif en amont dans nos classes respectives avec des ouvrages différents que le corpus choisi pour l'expérimentation. Nous expliciterons ultérieurement cette étape-test.

Pour illustrer cette problématique de contrat didactique nous pouvons exposer ce que les phases de test ont permis de corriger en maternelle :

Travailler en filigrane cette année avec nos élèves nous a permis de comprendre certains de leurs fonctionnements. Nous avons pu constater, par exemple en Maternelle dans la classe des grandes sections, une propension à changer d'avis selon les camarades situés à proximité. Ainsi au cours de plusieurs ateliers dont celui sur l'album de Geoffroy de Pennart : *Georges le dragon* Nous avons récolté des réponses que nous avons surnommées « réponse d'îlots ». Certains groupes de 6 élèves sur un îlot de tables ayant répondu de la même manière. Cette constatation était d'autant plus flagrante que la question : « Représentez par un dessin une des émotions de Georges », n'appelait pas une réponse uniformisée.

Toute la table du groupe bleu avait (les 6 élèves) dessiné le dragon et le train. Au moment de la récolte des paroles, ils ont tous, repris la réponse du premier interrogé, à savoir : « *triste* ». Ceci est d'autant plus flagrant que les dessins représentaient pour certains un dragon souriant pour d'autres avec des larmes.

Suite à cette expérience un travail a été réalisé sur l'idée de réponse juste ou fausse. Puis le protocole a été adapté pour être certain de récolter traces de ressources axiologiques de chaque élève et non du groupe en réponse à un symptôme de vouloir coller à la représentation que se font les élèves de ce qu'attend l'enseignant.

3.1.2.4 Choix des œuvres :

Un des points cruciaux de la réflexion théorique sur la méthodologie nous a paru être le choix du support de la séance. Nous nous sommes donc interrogées sur le choix des œuvres. Cette partie a été très délicate. En effet, cette recherche nous a entraîné dans des réflexions multiples : les questionnements ont porté sur le nombre d'œuvres à traiter.

Combien d'œuvres choisir ? Doivent-elles être communes aux deux niveaux ? Sur quels critères les choisir ?

3.1.2.4.1 Combien d'œuvres choisir ?

Au départ de notre recherche, nous avions envisagé de travailler sur trois ou quatre œuvres littéraires pour collecter nos données en adaptant le dispositif mis en place par Marion Sauvaire.

Mais, avec le recul et pour les raisons exposées précédemment quant au temps, à l'immaturité des élèves et dans le cadre d'un mémoire de master, nous nous sommes rendus à l'évidence que ce choix n'était pas réalisable.

Notre réflexion nous a amenées à choisir l'une de ces deux orientations :

- Privilégier le nombre et donc la variété d'œuvres littéraires étudiées pour récolter des données sur des thématiques plus larges et réduire le nombre d'étapes du dispositif.
- Réduire le nombre d'œuvres littéraires étudiées pour tester dans sa globalité le dispositif adapté de Marion Sauvaire.

Ouvrir la possibilité de collecter des traces éventuelles de l'activité réflexive des élèves à propos de leurs jugements suite au dispositif de lecture mis en place constituait pour nous un argument fort. Et l'idée de tester un tel dispositif s'inscrivant dans la démarche de l'enseignement de la lecture littéraire nous motivait. Nous avons donc choisi de privilégier l'expérimentation du dispositif dans sa totalité et donc, en contrepartie de réduire le nombre d'œuvres littéraires étudiées avec nos élèves à une œuvre.

3.1.2.4.2 Œuvres communes ou différentes aux deux niveaux ?

Une fois la question du nombre d'œuvres arrêté s'est posée une autre question. Devons-nous choisir une œuvre qui soit commune à nos deux classes de deux niveaux très différents ? Devons-nous opter pour deux œuvres qui soient différentes, adaptées à chaque niveau ?

La problématique soulevée par cette question est orientée par le fait que pour relever des ressources axiologiques les chercheurs conseillent des textes non résistants, mais il faut aussi engager les élèves afin qu'ils se sentent investis par l'œuvre. Le risque serait alors de choisir une œuvre qui soit trop résistante pour les uns et trop désinvestie par l'autre groupe.

Nous avons donc préféré choisir chacune une œuvre différente. Reste à choisir ce titre en bonne intelligence.

3.1.2.4.3 Critères de choix des œuvres

Choisir une œuvre afin de respecter les critères d'une problématique de recherche est un point sensible pour de jeunes enseignants.

En effet pour être certaines de récolter les éléments nécessaires à l'analyse voulues il nous faut trouver le texte qui permettra d'interpeller les élèves sur leurs valeurs. Notant les remarques de nos formateurs et nourries de l'étude bibliographique de notre mémoire, nous avons compris que les textes devaient rester proches des préoccupations des élèves et interroger leur quotidien. Les œuvres choisies devraient donc :

- être adaptées à l'âge de nos lecteurs ;
- être non résistantes, comme nous l'avons décrit précédemment elles ne doivent pas présenter de difficulté en termes de linguistique donc s'adapter au niveau des élèves.
- être aptes à susciter facilement des réactions personnelles, des émotions chez les élèves. Que ce soit par identification au personnage ou à la situation, les élèves doivent se sentir concernés par un point de l'histoire, le personnage, la situation…
- comporter un ou plusieurs foyers axiologiques ;
- être vues et appréhendées à travers le regard d'un personnage-narrateur ;

A propos de ce dernier point, la question reste entière car pour Agnès Perrin-Doucey (PERRIN-DOUCEY, 2016) ou encore Jean-Charles Chabanne, Alain Dunas et Jean Valdivida (CHABANNE, DUNAS, & VALDIVIA, 2004) pour qui il demeure également envisageable

de sensibiliser de très jeunes lecteurs à une pluralité de lecture. Cette démarche didactique demande à être réfléchie. Nous nous interrogeons si en choisissant, par exemple, une œuvre vue et racontée par un personnage-narrateur unique, les « non-dits », les « espaces blancs » pourraient être comblés par l'activité fictionnalisante d'un lecteur même novice comme un élève de cycle 1. C'est donc en interrogeant ces zones de silence que nous pourrons susciter la réflexion et faire émerger les prises de positions axiologiques du lecteur.

3.1.3 Etape expérimentale du dispositif :

Après avoir réfléchi de manière théorique à notre dispositif expérimental, il nous est apparu nécessaire de le tester chacune dans nos classes respectives afin de le valider et de l'affiner.

Cette étape préalable de test dans nos classes visait principalement :

- à s'assurer que ce dispositif fonctionnait : implication des élèves dans la tâche, consigne claire, tâche réalisable, organisation du lieu et du temps, etc.
- à y apporter des modifications nécessaires ;
- à construire chez nos élèves le rapport à l'activité pour leur permettre une bonne appropriation du dispositif, notamment d'intégrer qu'il n'y a pas de « bonnes ou de mauvaises » réponses dans ce type de situation.
- L'appropriation par l'enseignant de la conduite du dispositif de bout en bout.

3.1.3.1 En classe de CM1 :

3.1.3.1.1 Données contextuelles des élèves de CM1

L'expérimentation est menée auprès d'élèves de CM1 dans une l'école d'application de Montpellier située en centre-ville où la mixité culturelle et sociale est assez présente (classes populaires, moyennes et très favorisées). Parmi les vingt-six élèves de la classe, quatre élèves sont d'origine maghrébine, un élève d'origine espagnole, un autre d'origine croate, un élève d'origine italienne. La classe de CM1 comprend quinze filles et onze garçons dont un élève en

attente d'une place en ITEP[10], un élève très faible lecteur-scripteur (niveau CP), un élève appareillé phoniquement et accompagné d'un Assistant de vie scolaire.

Le test des recueils de données a été mis en place en fin de période 3 sur les jours de classe en responsabilité (jeudi et vendredi).

3.1.3.1.2 Présentation des tests et résultats

Une première expérience du dispositif a été menée avec la classe de CM1 autour de l'œuvre *Grosse Colère* de Mireille d'Allancé.

Grosse colère est un album de jeunesse souvent choisi en classe en cycle 1 ou 2 qui relate l'histoire d'un petit garçon Robert. Celui-ci a passé une très mauvaise journée et rentre chez lui de mauvaise humeur. Il manque de respect à son père qui lui demande alors de monter dans sa chambre pour se calmer. Robert expulse physiquement sa colère et lui donne vie une fois seul en haut dans sa chambre. Le personnage « Colère » met en pièce les jouets et la chambre de l'enfant. Robert parvient à le dompter en le cachant dans une petite boite et demande à son père s'il y a du dessert. L'histoire s'arrêtant là sans donner au lecteur la réponse du père.

Le dispositif se divise en cinq étapes :

- Lecture magistrale théâtralisée de l'album vidéo-projeté dans la classe et travail de compréhension globale ;
- Recueil des réponses écrites à la question posée sur la *première page* de l'album
- Socialisation des écrits des élèves : lecture à la classe des réponses des élèves volontaires et présentation synthétique[11] au tableau des différentes réponses données par chacun des élèves
- Recueil des réponses écrites à la question posée sur la *dernière page* de l'album
- Discussion sous forme de débat autour de la question « *Est-ce que Robert peut descendre prendre un dessert ?* »

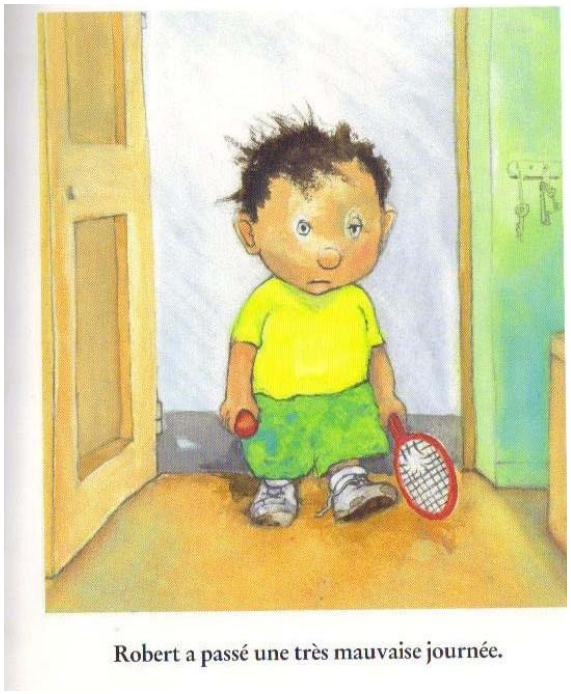
---

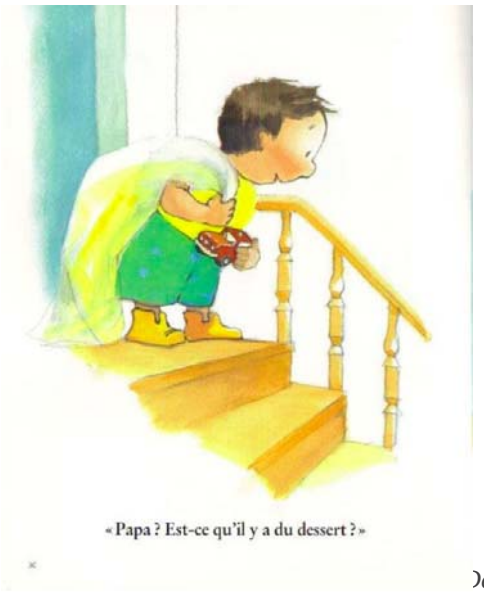
[10] ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

11 voir Annexe 5

Les étapes du deuxième écrit réflexif (après le débat) ainsi que les entretiens d'explicitations n'ont pas pu être réalisés pour des contraintes de temps en période 3.

Les deux questions que nous leur avons posées pour solliciter leur activité fictionnalisante et axiologique étaient avant tout des questions que nous nous sommes posées en tant que lecteurs :





Dernière page de l'œuvre

La consigne pour le premier écrit était la suivante : *Imaginez que vous êtes à la place de Robert. Racontez la très mauvaise journée qu'il a passé.*

La consigne sur la dernière page de l'œuvre invitait les élèves à répondre à la question que pose Robert à son père : « *Si vous étiez à la place du père, que répondriez-vous à Robert* ? »

Les élèves ont été très inspirés à l'écrit et ce, même les plus réticents et très faibles lecteur-scripteur surtout pour la question sur le début de l'histoire. La question portant sur la fin de l'histoire, où il était demandé aux élèves de se mettre à la place du père, ont généré en effet des réponses plus succinctes, moins détaillées et riches d'expériences. L'identification au personnage principal, l'enfant, a donc vraisemblablement facilité les réactions subjectives des élèves, leur implication dans la lecture et dans la tâche demandée.

Lors des mises en commun en groupe-classe, les élèves ont fait preuve d'une grande attention et qualité d'écoute aussi bien lors des lectures des écrits d'élèves volontaires, que lors de la présentation des réponses thématiques des élèves ou encore lors du débat.

Pour la discussion sous forme de débat, les élèves étaient réunis en cercle (même disposition que lors des conseils de classe se déroulant chaque vendredi) et ont demandé s'il pouvait y avoir un responsable des gênes[12]. La proposition a été retenue pour ce débat. L'écoute entre pairs était de qualité et les interactions nombreuses. Les élèves ont d'avantage explicité à l'oral la réponse du père pour argumenter leur choix et rebondissaient sur les propositions des uns et des autres.

3.1.3.2 En classe de GS :

3.1.3.2.1 Données contextuelles des élèves de GS

La séance sera réalisée en classe de grande section dans l'école le grand Tamaris de Lattes, une école avec une très faible mixité sociale. C'est un milieu dans lequel les classes socio-professionnelles élevées sont majoritaires.

---

[12] Le *responsable des gênes* lors des conseils de classe est chargé de noter le nom des élèves qui gênent le bon déroulement du conseil. Au bout de trois gênes, le gêneur est exclu du conseil.

Nous sommes en présence de 25 élèves de 5-6 ans dont certains ont un niveau de langage leur permettant d'argumenter et de prodiguer des réponses riches pour leur âge.

Nous pouvons observer que dans cette école les parents sont très soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants, très présents et très demandeurs à cet égard quant aux apprentissages scolaires.

Ceci entraîne une formation grande section de maternelle de type pré-CP. Ce choix d'enseignement est aussi sollicité par l'exigence des professeurs de cycle 2. Cette situation entraîne un comportement « très scolaire » de ces jeunes élèves ce qui engendre que certains d'entre eux se retrouvent perturbés quand les séances de travail s'orientent dans des directions où la réponse demandée n'est pas claire et protocolisée.

3.1.3.2.2 Présentation des tests et résultats

Une phase a été créée afin de familiariser les élèves avec l'exercice de l'expression de ressenti, n'appelant pas une réponse juste mais à l'expression de sentiments de sensation, exercice auquel ils ne sont pas rompus.

Ayant remarqué que le héros de l'album : Georges le dragon passait par de multiples émotions nous avons déroulé une séance sur les émotions à partir de ce support.

Résumé du livre :

> Georges est le dragon d'un château dans lequel vit une princesse, c'est d'ailleurs l'ami intime de cette princesse depuis qu'elle est enfant. Mais un jour la princesse grandissant elle rencontre un prince. S'en suit la jalousie de Georges qui se sentant inutile décide de partir.
>
> Dans son périple il est recruté par un producteur de film qui en fait une star. Mais un jour il tombe malade et c'est le prince détesté qui vient le sauver en lui livrant une potion concoctée par la princesse.
>
> Georges revoit ainsi son jugement sur le jeune homme et décide de ravaler sa jalousie pour vivre là où il est heureux, auprès de son amie. (DE PENNART, 2011)

A posteriori et en résumant l'histoire, nous pouvons comprendre aisément le commentaire suivant : Cette lecture apparaît résistante pour des élèves de maternelle. De plus les traits d'humour de Geoffroy de Pennac, les structures langagières et la rapidité des évènements en font un album d'abord difficile en cycle 1.

Les élèves de la classe se sont néanmoins et étonnamment bien investis dans la situation car dans le souci de rendre l'enseignement explicite la consigne : « Ecoutez bien l'histoire car nous allons travailler dessus après » a interpellé cette classe gourmande de travail.

Une fois l'histoire lue, nous avons échangé à propos des émotions en les nommant et en essayant de trouver ensemble quelles étaient les émotions par lesquelles passait Georges au cours de l'histoire.

La participation fut bonne, le débat, tenu par les élèves à l'aise avec la parole.

Après cette phase d'échange et langagière, les élèves sont distribués en groupe avec la consigne de dessiner un moment de l'histoire de Georges et l'émotion que le personnage avait au moment choisi.

Les enfants ont réalisé les dessins et se sont exprimés sur leur choix individuellement assis à leur place.

Cette modalité de recueil est floue et ne permet pas à chaque enfant de donner son opinion. En effet les encouragements de la maîtresse pris par les élèves comme une validation engendrait des réponses stéréotypées et identiques les unes aux autres.

3.1.4 Validation et ajustement du dispositif :

Cette phase test nous a donc permis de valider nos critères retenus pour le choix des œuvres :

- La dimension émotionnelle : choisir des œuvres favorisant l'expérience émotionnelle avec des personnages sur lesquels les élèves peuvent facilement se projeter.
- Le caractère non résistant de l'œuvre : les élèves de CM1 n'ont pas rencontré de problème de compréhension et ont pu ainsi se concentrer sur la tâche demandée.

Cette phase a mis en évidence l'importance de partir des questions que nous nous posons en tant que lecteur sur le texte pour obtenir des réactions personnelles chez les élèves par rapport à leur lecture Pour l'œuvre *Grosse Colère,* la consigne d'imaginer d'être le personnage et de raconter l'*avant* de l'histoire et l'*après* a bien fonctionné.

Nous avons pensé également organiser la phase débat, avec la classe de CM1, dans un espace plus spacieux et convivial afin d'améliorer les échanges et l'encadrer avec un bâton de parole et un responsable de gênes.

Il nous est apparu primordial de s'assurer au préalable du bon fonctionnement du matériel vidéo, qui nous a fait défaut lors du débat avec les élèves de CM1.

Au cycle 1, cette expérience test nous a permis de comprendre qu'un texte moins foisonnant pourrait apporter des consignes plus claires et des réponses plus précises des élèves. Nous avons aussi saisi que l'entrée émotionnelle seule ne permettait pas d'explorer les ressources axiologiques. C'est en effet le contexte, l'analyse d'un vécu qui permet aux élèves de prendre appui sur le texte pour créer son univers.

Dans cette expérimentation il n'a pas été demandé aux élèves de fictionnaliser, c'est une erreur. Il faudra, même avec les élèves de maternelle, aller vers une activité fictionnalisante pour accéder aux données voulues.

Il faudra aussi repenser l'étayage car s'il n'y a pas de mauvaise réponse, il n'y en a pas de bonne. L'enseignant doit trouver un mode d'étayage oral qui transcrit la neutralité de son propos.

3.2 Présentation de l'expérimentation réalisée pour la récolte des données

3.2.1 Proposition de séquence didactique en GS

Présentation de l'œuvre *Loulou Plus fort que le loup* de Grégoire Solotareff :

Résumé : Loulou, un loup et Tom, un lapin sont amis. Ils vivent ensemble dans un terrier. Un matin alors qu'ils sont à la plage le loup dit au lapin qu'il veut vivre comme un « vrai » loup. Il part rechercher cette vie. Ne le voyant pas revenir Tom part à sa recherche, contre sa peur. Lorsqu'il le retrouve c'est qu'il s'est fait enlevé par Gaspard le grand loup gris et que son ami lui est installé chez lui comme invité. Tom est pressenti pour être le repas des deux loups. Là se pose la question de la loyauté dans l'amitié. Loulou va-t-il sauver son ami ou va-t-il valider son nouvel ami ?

Il décide de sauver son vrai ami et d'être un vrai loup à sa manière en retournant vivre avec lui.

N° séance	Titre des activités/ *durée*	Déroulement et consignes	Modalités de réalisation	Visées
1	**Avant la lecture** (2min)	Mise en place des conditions de lecture. Regrouper	Groupe – classe	- Susciter l'investissement dans la lecture
	Lecture (2min)	Lecture partielle de l'œuvre avec comme support. Le livre et les images sont montrées après lecture de la page.	Groupe-classe	- Susciter l'investissement dans la lecture
	Questionnement 1 p.7 première page de l'histoire (10min)	L'enseignant lit la page, montre l'image et demande « à votre avis, ils sont amis ou pas ? » le texte étant très explicite à propos de l'amitié des personnages.	Groupe - classe	Débat sur un loup et un lapin peuvent-ils être amis enregistrement de l'échange.
	Reprise de la lecture (5min) jusqu'à la page 20	Le lapin s'est fait attraper par un vilain loup. Quand il peut voir à nouveau, il est dans une gibecière prisonnier et voit son ami dans un fauteuil. Question « à votre avis Loulou va-t-il manger Tom ? vous allez vous rendre à vos places et dessiner la réponse. »	Groupe classe	- Le dessin permet de fixer l'idée et de laisser le temps à l'enseignant de récolter les paroles des enfants. -
	Phase représentation individuelle	Les élèves dessinent leur représentation de la fin de l'histoire	Individuel	La récolte de parole permet de constater l'activité fictionnalisante.
2	**Mise en commun** (5min) **Débat**	Après la récréation : Présentation des différents dessins en regroupement Phase de discussion.	Groupe – classe Enseignant= régulateur de paroles	Confronter et faire découvrir la diversité des interprétations possibles Développer chez les élèves leur réflexivité

3.2.2 Proposition de séquence didactique en CM1 :

Présentation de l'œuvre : L'enfant Océan de Jean-Claude Mourlevat

Ce roman raconte l'histoire de sept frères, tous jumeaux sauf le plus jeune, Yann haut comme trois pommes et muet. Ils fuient leurs parents, leur violence et marchent vers l'Ouest pour trouver l'océan sous la direction du plus jeune frère. L'histoire est une réécriture du Petit Poucet. Le roman est construit par une série de récits fragmentaires, parfois tenus par des personnages extérieurs (de l'assistance sociale, au chauffeur routier qui les prend en stop, du gendarme alerté de leur disparition, à la boulangère qui leur offre du pain) parfois par un des sept frères. La cohérence d'ensemble est donc à construire par le lecteur sur la base de ces relais de narrations.

Déroulement de la séquence didactique

N° séance	Titre des activités/ *durée*	Déroulement et consignes	Modalités de réalisation	Visées
1	Avant la lecture (5')	L'enseignant présente la première page de couverture et invite les élèves à anticiper le déroulement de l'histoire.	Groupe – classe	- Faire anticiper - Susciter l'investissement dans la lecture
	Lecture (15')	Lecture magistrale du premier chapitre avec comme support (le livre +texte vidéo-projecté) et/ou texte papier remis à chaque élève.	Groupe-classe	- Susciter l'investissement dans la lecture
	Compréhension (10')	L'enseignant invite les élèves à reformuler l'histoire : « de quoi/de qui parle cette histoire ? Qu'apprenons-nous dans ce texte ? »	Groupe - classe	S'assurer que le texte est bien compris par tous.
	Réflexion écrite (10')	Les élèves doivent par écrit répondre à la question suivante: « quel personnage t'a le plus touché ? détesté ? pourquoi ?»	Individuel	- Garder une trace écrite de l'activité de lecteur - Permettre au lecteur de prendre de la distance par rapport à l'œuvre lue et par rapport à lui (son vécu, ressenti lors de la lecture).
2	**Mise en commun** (15') **Débat**	Lecture des textes écrits par les élèves volontaires. *Critères de réussite* : respect la consigne de départ et être capable de justifier son point de vue à l'oral. *Rappel des règles :* « Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. On ne se moque pas. On ne répète pas ce qui a déjà été dit.» >> y a-t-il d'autres personnes qui pensent autrement ? pourquoi ? >L'enseignant note les idées au tableau (ou sur papier paperboard) => support qui servira de conclusion et de synthèse	Groupe – classe Un responsable de gênes Enseignant= régulateur de paroles	Confronter et faire découvrir la diversité des interprétations possibles Développer chez les élèves leur réflexivité
	Conclusion (5')	Rappeler les différentes idées exprimées à partir du paperboard (et proposer aux élèves qui le souhaitent de prendre des notes dans leur cahier de brouillon).	Groupe - classe	Fixer l'attention sur les différentes idées exprimées et les mémoriser

3	**Récriture du texte** (15')	Suite à la mise en commun des idées et des échanges, l'enseignant repose la même question de départ : les élèves peuvent compléter, modifier leur texte de départ. « Vous pouvez conserver tel quel votre premier texte ou choisir de le modifier un peu, beaucoup, apporter des nuances ». Pour les élèves qui ne veulent pas modifier leur texte, ils doivent récrire leur texte en corrigeant les erreurs d'orthographe et d'expression.	Individuelle	Mesurer si le lecteur a modifié son regard sur l'œuvre.

3.3 Difficultés et obstacles rencontrées dans l'expérimentation :

3.3.1 En GS

Cette œuvre n'était à l'origine, pas destinée à supporter le protocole méthodologique proposé au cours du mémoire. Apportée à la classe comme lecture offerte, il s'est présenté comme un évidence que les élèves étaient prêts, ce matin-là, à échanger, débattre.

L 'interpellation de départ nous a fait comprendre que le moment était propice à cet échange. Elle se présentait ainsi :

A la page 7, première de l'histoire, les deux personnages sont représentés dos à dos s'adonnant à la lecture au bord de la plage. Le texte faisant part de l'amitié entre les deux personnages, un lapin et un loup. La question était : « pensez-vous que Tom et Loulou peuvent être amis ? »

Les réponses furent spontanées et variées.

Oui et non s'affrontaient. Nous avons alors décidé d'enregistrer. Ceci fut le point d'entrée dans le protocole d'observation.

3.3.2 En CM1

Nous avons rencontré des difficultés à trouver des œuvres qui répondent aux quatre critères précités (émotion, non résistant, adapté à l'âge, foyer axiologique), et à trouver la question adéquate qui suscite les réactions axiologiques chez nos lecteurs.

Finalement, l'œuvre *L'enfant Océan* que nous avons sélectionnée pour recueillir nos données et expérimenter notre protocole de recherche s'est avéré, avec le recul, inadaptée avec nos élèves de CM1 (trop résistant en terme de vocabulaire, d'implicite).

Nos ressources psychoaffectives, en tant que lecteur, et non en tant que professeur des écoles, ont « parasité » notre capacité d'analyse de l'œuvre : elles nous ont empêché d'une certaine façon de prendre le recul nécessaire pour évaluer si l'œuvre était ou pas adaptée au regard de nos objectifs poursuivis et nos critères de sélection.

Et la question de départ liée à cette œuvre « quel personnage t'a le plus touché ? pourquoi ? » n'était au final pas pertinente : La plupart des élèves ont produit des réponses semblables et très moralisatrices. Les élèves étant tous d'accord, il n'y avait pas lieu à la discussion, à débattre et encore moins à réguler leur réponse. Notre dispositif perdait donc de son sens.

En conclusion, ce sont donc les données recueillies avec l'œuvre *Grosse colère* lors de la phase-test de notre dispositif en classe de CM1 qui ont été gardées et exploitées pour notre mémoire de recherche.

Notre dispositif, malgré ses biais et ses limites exposés plus haut, nous a permis de recueillir des données qu'il convient maintenant de présenter et d'analyser dans la partie suivante à la lumière de notre objectif d'enquête. Pour rappel, il s'agit pour nous de récolter des traces axiologiques dans les discours des élèves à propos de leur lecture pour mieux comprendre en quoi les ressources subjectives des élèves peuvent contribuer à construire le sujet lecteur.

4 Présentation et analyse des résultats

A titre d'information, les textes des élèves ont été retranscrits sans correction des formules linguistiques de notre part.

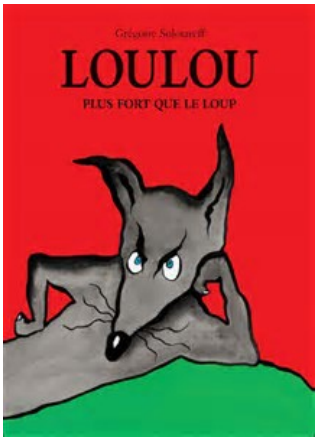
Les productions écrites ou orales des élèves sur les lectures constituent, dans le cadre de notre travail de recherche, un ensemble de traces que nous avons analysées comme des marques de l'engagement des élèves dans leur lecture en se gardant bien de porter un jugement sur les valeurs exposées par les élèves. Il nous a fallu néanmoins établir une norme pour analyser nos données. Nous avons choisi de retenir la cohérence réflexive dans le propos des élèves. Peu importe les valeurs qui émergent des textes, dessins ou entretiens des élèves sur leur lectures, elles demeurent toutes entendables dans la mesure où le discours de l'élève garde une cohérence interne.

Nous avons tenté de relever les expressions traduisant l'axiologie des élèves en s'appuyant sur la grille d'analyse de Marion Sauvaire relative aux ressources axiologiques (cf. 2.4.4 Les ressources axiologiques). Nous avons ensuite essayé de classer ces expressions en fonction

des types de réactions et de les analyser, enfin, au regard de notre problématique et de nos hypothèses. Notre méthode d'analyse repose donc sur l'interprétation que nous avons effectué sur le discours des élèves-lecteurs à propos de leurs lectures.

4.1 En classe de GS :

Dans l'ouvrage utilisé pour réaliser le protocole, Loulou Plus fort que le loup de Grégoire Solotareff sont traitées les thématiques suivantes : l'amitié, la différence, le courage, la loyauté, la trahison.



L'angle par lequel l'œuvre a été entrevue pour la mise en place de ce protocole est l'amitié. C'est cette valeur qui est l'axe central de l'album et de laquelle découlent les autres. Ce choix est mu par plusieurs réflexions : la première est la possibilité de projection d'enfants de 5-6 ans. L'amitié est un sujet qui les touche, les concerne au quotidien, ils font de perpétuelles interactions amicales en jugeant les actes et les dires de l'un ou de l'autre. Le second est que cette fenêtre d'attaque permet de dérouler les autres valeurs sans les imposer, les laisser venir de la part des élèves. Par exemple : être amis en étant différents, être amis même si on nous impose le contraire, avoir le courage de soutenir envers et contre tout un ami, choisir ses priorités entre l'amitié et choix de vie.

Cette œuvre n'était, à l'origine, pas destinée à supporter le protocole méthodologique proposé au cours du mémoire. Nous l'avions jugée trop résistante, sur l'observation suivante, l'auteur s'autorisait quelques digressions humoristiques. Cette perte de vue de la finalité de l'histoire nous paraissait pouvoir éloigner les enfants de notre objectif : Rappelons que le but général de cette expérimentation était de repérer si les enfants mettaient en œuvre des ressources axiologiques lorsqu'ils lisaient et quelles étaient-elles ?

Présentation de la situation en classe de GS :

L'album de Grégoire Solotareff avait été apporté à la classe comme lecture offerte.

Notre première réaction d'analyse fut celle-ci : Il s'est présenté comme une évidence que les élèves étaient prêts, ce matin-là, à échanger, débattre.

L 'interpellation de départ nous a fait comprendre que le moment était propice à cet échange. Elle se présentait ainsi :

A la page 7, première de l'histoire l'illustration représente les deux personnages, un lapin et un loup dos à dos s'adonnant à la lecture au bord de la plage. Le texte faisant part de l'amitié entre les deux, un lapin et un loup. La question était : « pensez-vous que Tom et Loulou peuvent être amis ? »

Les réponses furent spontanées et variées. Oui et non s'affrontaient.

Nous avons alors décidé d'enregistrer (*Verbatim* proposé en annexe 1). Dans cet échange nous avons pu relever un ensemble de traces d'expressions révélant l'axiologie des élèves.

La première constatation est la dérive de la question :

La question de l'enseignant est : Un lapin et un loup ça vous fait quoi de vous dire qu'ils sont amis ?

La dérive en c'est bien/c'est pas bien a certainement été induite par la question mais aussi par la tentation de répondre ce que l'élève pense que le système scolaire et la maîtresse attendent d'eux En observant et relevant ces traces, il nous aurait plu de pouvoir développer une expérimentation sur ce thème, sur cette « axiologie scolaire ». En effet, certains entrent de plein pied dans cet écueil d'autres en font fi, c'est aussi, à notre sens une ressource axiologique importante. La constatation que tout ne vient pas de la maison. Les valeurs scolaires, comportements attendus et jugés bons ou mauvais ont un impact très différent sur les uns ou les autres.

4.1.1 Présentation des données

Les données ont été récoltées de deux manières, en groupe classe au moment de la lecture avec l'album comme appui. Ces données ont été enregistrées car nous trouvons ce moyen de

récolte des paroles moins invasives que la caméra devant laquelle des élèves de grande section ont tendance à réaliser un spectacle.

Il y a aussi eu une récolte de données « écrites et individuelles » qui a été réalisée sur les tables des enfants à leurs places habituelles. Il s'agissait de réaliser un dessin qui permettait de fixer la pensée et ensuite de livrer à un adulte le commentaire de ce que le dessin veut représenter.

Etape 1 : Le livre est lu et, à la première page, une question est posée : les enfants pensent-ils que le lapin et le loup peuvent être amis ? (Annexe 1 : *verbatim*)

Etape 2 :la lecture est poursuivie jusqu'à la page 20 sur laquelle le lapin est prisonnier d'un grand méchant loup chez qui son ami loup a trouvé refuge. La question est : à votre avis Loulou va-t-il manger Tom ? Dessinez votre réponse (activité fictionnalisante). (Annexe 2 Dessins)

Etape 3 : reprise de la lecture, on découvre ce que l'auteur a décidé.

Après avoir fait le point sur les données récoltées voici les différentes données que nous avons pu rassembler.

	Nombre d'enfants	**Pourcentage**	
		Sur effectif total	Sur participants
Effectif total de la classe	27	100%	
Nombre d'élèves qui interviennent au cours de la phase orale	12	44%	100%
Nombre d'élèves qui expriment que Tom et Loulou ne peuvent pas être amis	8	30%	67%
Nombre d'élèves qui expriment que Tom et Loulou peuvent être amis	5	18%	41%
Nombre d'élèves qui pensent que Tom ne sera pas mangé	16	59%	59%
Nombre d'élèves qui pensent que Tom sera mangé	11	41%	41%
Nombre d'élèves qui ont maintenu leur positionnement de départ	7	26%	58%

4.1.2 Analyse des différentes réponses obtenues en individuel et relevées à l'écrit.

Pour neuf enfants Tom sera mangé. On sent que les enfants sont habitués aux différents styles littéraires qui détournent le concept d' « happy end » (Rascal). Ils ne semblent pas étonnés que le loup, décrit précédemment comme l'ami du lapin puisse manger ce dernier.

La finalité sera la même mais, les raisons différentes :

Pour **Maxime** : « *Loulou mange Tom* » pas d'explications superflues, on lui demande son avis, il le livre mais, ne s'explique pas.

Justine, Paola et Tim font preuve d'incohérence narrative. Ils ne tiennent pas compte que les deux héros ont été décrits comme « amis ». Ils restent terre à terre, pour eux, un loup mange un lapin cela n'est pas remis en question par la lecture de l'œuvre.

> ***Justine*** *: « Loulou va manger Tom. Parce que les loups mangent les lapins »*
>
> ***Paola*** *: « Loulou mange Tom parce qu'il a attrapé le lapin »*
>
> ***Tim*** *: « Loulou mange Tom parce qu'il va se régaler. »*

Mathéo, Raphaël Léonie et Jade ont été investis par le texte et justifient leurs valeurs par un élément fictif. Ils sont obligés de reconfigurer leur jugement : « les loups mangent les lapins » en fonction des indices puisés dans le texte. Ceci prouve que la lecture met à mal leur première idée et qu'ils sont prêts à laisser les arguments de l'auteur les toucher. Nous supposons que l'étape suivante sera la modification de leur représentation par le texte lu.

> **Mathéo** : *« Loulou a mangé Tom parce qu'il ne l'aimait pas, parce que ce n'était pas son copain.* »
>
> **Raphaël** : « *Loulou va manger Tom, C'est pas son copain mais le lapin ne veut pas que loulou le mange ».*
>
> **Léonie** : « *Loulou a mangé Tom. Il décide que ce n'est plus son copain »*
>
> **Jade** : *« Loulou va manger Tom parce que c'est pas son copain. »*

Louhan et Léo font montre d'une intégration de la fiction bien plus ancrée que pour les camarades précédents. Ils fictionnalisent sur les effets de l'amitié du loup gris avec Loulou. Il

apparaît que c'est la projection de la situation qui les fait réagir. Deux amis peuvent voir leur amitié mise à mal par l'intervention d'un troisième. Est-ce un reflet d'une situation vécue ? La question aurait mérité de leur être posée.

> **Louhan** : « Loulou a mangé le lapin parce que l'autre loup lui a fait perdre la mémoire ils ne sont plus copains. »
>
> **Léo** : « Loulou mange Tom parce qu'il avance doucement pour le manger et le lapin ne le voit pas. L'autre loup lui a fait perdre la mémoire. »

Zaki crée une situation plus complexe, nous nous rappelons qu'au moment de l'échange sur la possibilité de l'amitié entre le loup et le lapin, Zaki était intervenu pour parler de trahison : « *même qu'il peut lui faire une blague* ». Il pensait que le loup devenait ami avec le lapin pour endormir son attention et le manger plus facilement.

Cette notion de fourberie semble avoir disparu pour laisser la place à l'amitié. Néanmoins, le lapin une fois délivré par son ami se retrouve être une proie facile pour le loup gris. A quel point ce garçon ne pense-t-il pas que Loulou a fait exprès de délivrer son « ami » pour le livrer à Gaspard ?

Zaki semble persuadé que les loups ne sont pas dignes de confiance et que même si l'un d'entre eux peut se racheter une bonne conduite (Loulou) c'est un autre qui fera du mal à sa place à la mode du fameux : « Si ce n'est toi, c'est donc ton frère ... » de Jean de La Fontaine (JULAUD, 2010). En fictionnalisant de manière singulière les évènements (il est seul à présenter ce point de vue) il met en exergue son stéréotype de personnages. Loup mauvais, lapin gentil.

> **Zaki** : « *Loulou ne va pas manger Tom, mais c'est Gaspard qui va le manger. Loulou pensait que le loup ne voulait pas le manger, il ne s'est pas méfié.* »

Pour les seize autres élèves, le lapin ne sera pas mangé. Pour neuf d'entre eux, c'est l'amitié qui sauvera le lapin. Les termes « copain et amis » semblent avoir la même définition pour les élèves. Nous considérons que ces deux termes signifient la même chose pour des enfants de cet âge.

Ces élèves font preuve de cohérence narrative. L'auteur propose une amitié entre les deux personnages, leurs ressources axiologiques leur permettent d'accéder à cette demande. Ces élèves répondent au récit en acceptant ses codes.

Noah C : « *Loulou a délivré Tom parce que c'est son ami.* »

Elsa *: « Loulou a délivré Tom parce que c'est son ami. »*

Jordan *: « Loulou délivre Tom parce qu'ils sont copains. »*

Mathieu *: « Loulou délivre Tom car ils sont copains. »*

Clémentine *: « Loulou a délivré Tom parce que c'est son ami. »*

Nahélé *: « Loulou délivre Tom pour le sauver parce que ce sont de vrais copains. »*

Zoé *: « Loulou n'a pas mangé Tom parce que c'est son copain. Et il a délivré Tom. »*

Robinson *: « Loulou n'a pas mangé Tom, parce que c'est son ami. »*

Isaure *: « Loulou n'a pas mangé Tom parce que c'est son copain. »*

Pour deux élèves au-delà de délivrer Tom, Loulou se bat avec gaspard pour le défendre. Ils nous montrent que la loyauté est une valeur à laquelle ils adhèrent. Nous verrons que les dessins d'un de ces enfants est réalisé sous forme de bande-dessinée et qu'il fictionnalise déjà avec l'outil qu'il possède : le dessin. L'autre maîtrise moins bien les feutres et n'a pas pu exprimer son ressenti avec le dessin. Son dessin dénote d'ailleurs d'un énervement. On sent que ce mode d'expression ne lui permettait pas d'aller vers son idée. Le recto de son dessin est une tentative rayée de manière forte.

Ange *: « Loulou va délivrer son copain Tom avec ses muscles. Le gros loup est déjà mort il l'a aplati par terre. Il s'est battu pour son copain. »*

Noah S *: « Loulou décide de délivrer Tom et montre les dents pour effrayer Gaspard. »*

Trois élèves pensent que Loulou délivrera Tom mais quand on leur demande « *pourquoi ?* », ils sont alors dans une posture techniciste. Pour eux, la question « *pourquoi ?* » n'interroge pas les sentiments ou les valeurs qui poussent les personnages à réagir mais, l'action pure.

Parce que le lapin hurle, le loup le libère. On se demande alors : si le loup n'avait pas entendu les cris du lapin ou si ces cris étaient peu dérangeant, est ce que le loup aurait délivré le lapin ?

> **Arthur** *: « Loulou délivre Tom parce qu'il crie fort, le loup l'entend. »*
>
> **Nolan** *: « Loulou délivre tom, tellement il crie fort, il descend le secourir. »*
>
> **Adam** *: « Loulou ne mange pas Tom parce qu'il crie et il l'entend. Il se dit qu'il peut le libérer sans que le loup le voie. »*

Le dernier panel de deux élèves répond sans donner de raison que le loup délivrera le lapin, et si Léa est pressée et concise pour partir plus rapidement en récréation, Enzo quant à lui nous montre une preuve qu'il puise dans ses ressources axiologiques pour répondre. Il se met à la place du personnage. Il ne sait pas ce que va faire le loup mais si c'était lui, il le délivrerait.

> **Léa** *: « Loulou va délivrer Tom. »*
>
> **Enzo** *: « Loulou a délivré Tom. Je ne sais pas pourquoi, moi je l'aurais secouru. »*

4.1.3 Etude des dessins :

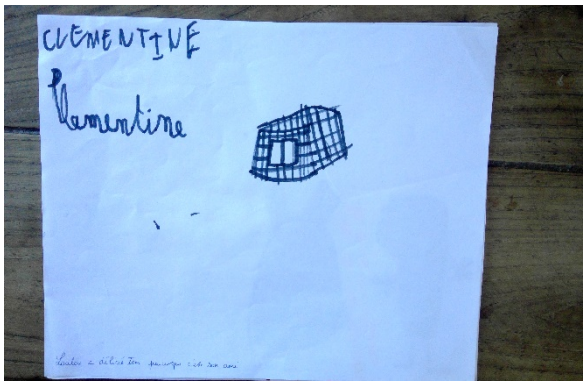
Au début de l'étude il était envisagé de ne pas exploiter les dessins réalisés par les enfants lors de l'étape 2.

Mais, à force de les manipuler nous avons remarqué qu'avec des degrés de maîtrise différents, les enfants avaient pu exprimer des choses à travers ces réalisations. Ou encore que couplées avec les phrases dictées et les dires précédents, nous pouvions faire émerger des hypothèses.

Alors que certains dessins n'ont été pris que comme une activité scolaire demandée par l'enseignant, d'autres montrent une réelle activité fictionnalisante de la part des élèves.

Clémentine, à l'aise avec des tâches plus traditionnelles dans le sens *travail scolaire*, trouve la bonne réponse à une consigne. Néanmoins, elle n'a pas investi la tâche dessin comme activité fictionnalisante. Elle s'est contentée de reprendre un élément du texte (*enfermé*) ou de l'illustration et a tenté de le reproduire le plus fidèlement possible. Son dessin ne raconte en rien la suite d'une histoire ou sa putative fin.

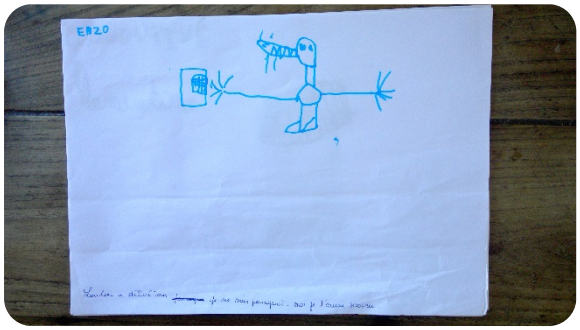
Son dessin ne représente pas de personnage, n'utilise pas de couleur, Cette élève dessine pourtant facilement en d'autres occasions.



dessin 1 Clémentine

Enzo a tenté de réaliser un dessin en suivant la consigne, c'est un élève qui ne se focalise pas sur les tâches demandées et qui met beaucoup de temps à terminer son travail.

Ici, sa réponse montre qu'il n'a pas associé son travail à une réflexion sur la question posée : *Que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire ?* Car sa première réponse est : « *Il ne le mange pas mais, je ne sais pas pourquoi…* ». Cependant, il mobilise après des ressources axiologiques : « *Moi je l'aurais délivré.* »



dessin 2 Enzo

D'autres enfants, en revanche, ont pris la consigne de fictionnalisation à bras le corps et en ont investi leur réalisation.

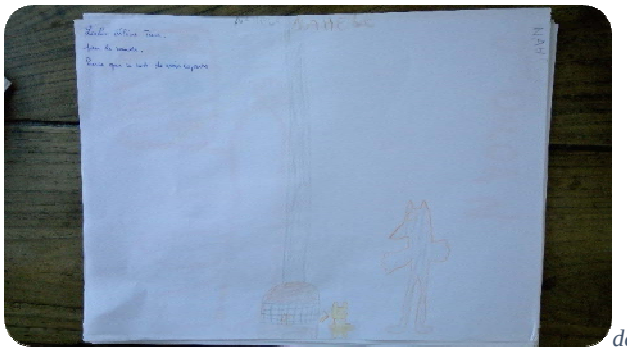
Zoé, par exemple, nous montre un scénario stéréotypé happy end.

On voit comment l’histoire va, selon elle, se terminer. Elle va droit au but et livre la fin sans s’attarder sur le déroulement des évènements.

Elle semble faire preuve de ressources épistémiques. En effet, Zoé a accès à un grand nombre d’ouvrage dans le cadre familial. Elle peut entrevoir avec le début de l’œuvre ce qui va se passer selon les schémas littéraires qu’elle côtoie habituellement. Il se peut aussi qu’elle connaisse déjà l’album d’où « l’efficacité » de sa réponse.

Deux exemples d’élèves qui fictionnalisent avec le dessin ils racontent une histoire en plusieurs étapes en utilisant les flèches pour orienter « le lecteur »

Nahélé montre une suite d'événements en insérant des flèches dans son dessin. Il tente de raconter l'histoire avec les outils dont il dispose.


dessin 3: Nahélé

dessin5: NOAH S.

Noah dessine une histoire en plusieurs étapes en mode bande dessinée.

*Les Etapes du récit dessiné de **Noah***

Etape 1 : Le lapin est dans la gibecière, le petit loup marron montre les dents au grand loup noir qui semble atteint par ce comportement.

Etape 2 : Le lapin et le petit loup sont ensemble (visages dessinés neutres)

Etape 3 : Le petit loup et le lapin se font un câlin, tout sourire.

La phrase dictée par **Noah** pour accompagner son dessin : *Loulou décide de délivrer Tom et montre les dents pour effrayer Gaspard.* Alors que lors de l'échange verbal, Noah indiquait : « *tout est mal qui finit mal* »

4.1.4 Les exemples dont le dessin et la parole semblent paradoxaux :

Les dessins 7 et 8 étayent le propos d'élèves cherchant la bonne réponse. Elles ont copié le dessin l'une sur l'autre : la représentation est exactement similaire d'une élève à l'autre. (un grand personnage, un petit, la cage et une petite porte).

Ces enfants ont besoin de validation de leur réponse. N'ayant pas de validation positive ou négative de la part de l'enseignante, elles cherchent validation dans le regard de leurs pairs. Leur logique : *Si elles sont deux à avoir répondu ça, c'est qu'elles doivent avoir raison*. La

lecture ne convoque chez elles que des réponses stéréotypées validées par le système axiologique qu'elles croient que l'école leur impose.

dessin 4: Léonie annonce que Loulou mange Tom. Mais ses personnages semblent heureux et les couleurs utilisées sont vives.

dessin 5: Jade à l'instar de Léonie dessine une scène avec des couleurs vives et des personnages souriants. Pourtant le lapin sera mangé.

dessin 6 : Maxime son dessin, bien que réalisé avec des couleurs sombres, présente un lapin souriant, alors qu'il sera au final mangé.

Le dernier dessin est celui de **Tim**. Il présente aussi des personnages souriants pour une fin choisie tragique. Nous aurions pu analyser cette situation d'une manière détachée de ce qu'est cet enfant et conclure qu'il a un problème de représentation des sentiments.

De plus, la phrase accompagnant ce dessin interpelle sur la vision stéréotypée des personnages des histoires ou même constitue un rappel, terre à terre, à la nature. Le loup mange le lapin parce que la nature est ainsi faite.

Mais il y a peut-être une explication mêlant une dose d'humour et de second degré. En effet quand Tim annonce sans sourciller que les deux ne peuvent pas être amis et que : « *Loulou va manger le lapin parce qu'il va se régaler* ». Nous retrouvons en cette réponse les orientations subversives que cet élève donne à son discours. Cet élève tente de dépasser les limites des règles imposées par l'institution. C'est sa manière d'offrir un terrain favorable au débat. En effet, cet élève est celui qui lance régulièrement des idées anti féministes regardant du coin d'un œil facétieux les réactions des adultes qui l'entourent.

Il investit donc sa lecture en l'agrémentant de ressources axiologiques, certainement à dessein, controversées. On peut observer qu'il connait les règles, les codes et nous prouve à son corps défendant qu'il les a assimilées en tentant de les contourner.

De cet élève, nous n'arrivons qu'à entrevoir ce qu'il dit de sa lecture à l'institution scolaire, représentée par le maître. Il est difficile de savoir si l'œuvre l'a amené à mobiliser des ressources subjectives dans sa vision de l'amitié. Il nous offre un terrain de débat et de polémique sans se livrer lui-même.

Dessin 7: Tim présente deux personnages souriants. Son commentaire étant : « Le loup va se régaler » il est normal qu'il sourie. Ce qui paraît plus incongru est que le lapin, semble heureux d'être délicieux. Le dessin de Tim semble être un trait d'humour.

4.1.5 Confrontation des données avec les hypothèses de départ.

Vérifions que, comme nous l'avions pressenti dans nos hypothèses, l'éloignement des ressources axiologiques du texte et de l'élève influe dans leur compréhension et leur interprétation de l'œuvre.

Pour plusieurs enfants, sortir du stéréotype des personnages et de la conception ancrée à travers leurs lectures qu'ils sont ennemis semble difficile voire inconcevable.

Certains de ces élèves vont se raccrocher à une cohérence narrative qui leur permettra d'accepter le texte.

Lors du premier échange à propos de la possibilité d'amitié entre Loulou et Tom, nous avons été confrontés à des réactions de cohérences narrative ambigüe. Le texte est clair : « *Depuis longtemps, Loulou a un ami et cet ami c'est Tom* » L'image montre les deux personnages dos à dos qui semblent passer un moment apaisé avec une proximité amicale mais certains répondent qu'ils ne sont pas amis.

On les entend rechercher des indices dans l'image qui leur permettra de remettre de la cohérence entre le texte lu et leur conception. Ainsi, dans l'échange, Léo décrypte l'image de la première page du livre en soutenant que le lapin est prisonnier du loup qui le surveille pour ne pas qu'il s'échappe.

D'autre remplissent les blancs du texte en mobilisant leurs valeurs. Quand **Zaki** insinue que le loup va faire une blague au lapin. « Blague » qui se soldera par la mort de ce dernier. On sent que sa pensée est tiraillée entre ce que le texte lui propose (*Ils sont amis, juste ami, et ce depuis longtemps*) et ce qu'il porte en lui qui suggère : *Un loup ne peut pas être ami avec un lapin*. Il trouve donc une raison à cette amitié : La fourberie. Par cette fictionnalisation, on sent qu'il fait un pont entre les deux informations contradictoires qu'il tente de rendre cohérentes. Cette version semble soulager plusieurs de ses camarades qui s'y engouffrent aussitôt en la reprenant oralement, comme un exutoire.

Zaki concédera dans la phase suivante que Loulou et Tom sont amis. En ce sens, nous pouvons conclure que le texte lui a permis de faire évoluer ses valeurs. Néanmoins, il ne parviendra pas à exonérer les loups de leur nature à croquer les lapins et réglera à nouveau ce conflit en faisant de Gaspard le porteur de sa vision non modifiée de la race des loups.

Pour d'autres, cependant, il n'est pas inconcevable qu'un loup et qu'un lapin soient amis. Le texte fait donc écho en eux et leur permet d'accéder directement à la vision de l'auteur. Pour ces élèves, c'est la seconde hypothèse qui se vérifie et c'est au cours du débat que l'on constate leur investissement dans leur conception : « mais *si ! ils peuvent être amis* » même si leur jeune âge ne leur permet pas encore d'argumenter.

4.2 En classe de CM1

Nous avons, dans un premier temps, rassemblé et classé les 19 productions écrites en fonction du type de réponse produit par les élèves à la question « *Papa ? Est-ce qu'il y a du dessert ?* » :

- 13 élèves ont répondu « oui »,
- 5 élèves ont répondu « non »,
- et 1 élève très faible-scripteur a répondu par écrit mais, sa réponse n'est pas exploitable d'un point de vue linguistique et du sens.

La consigne demandée aux élèves « *Si vous étiez à la place du père, que répondriez-vous à Robert ?* » induit, d'après la grille d'analyse de Marion Sauvaire, de la part des élèves une réponse mobilisant une certaine catégorie de ressources axiologiques : une recherche de comportement.

Nous avons ensuite observé plus finement les données. Nous avons essayé de relever, non seulement les idées, mais également, la manière dont elles sont exprimées : le registre de langue, le vocabulaire, le ton du discours.

Puis, nous avons établi une typologie des réponses en distinguant les partisans du « oui » et du « non ».

Pour effectuer ce travail, nous avons certainement dû mettre en œuvre nos propres ressources axiologiques. Il se peut que le travail d'analyse soit empreint de subjectivité et nous avons tenté d'en limiter les écueils en mobilisant nos ressources cognitives et en échangeant régulièrement sur nos avancées.

Différents items se sont dégagés à partir de l'interprétation que nous avons réalisés des écrits des élèves.

Ils nous ont permis de constituer une typologie de réponses :

- **L'intransigeance du père relative à *l'injonction alimentaire*** (certains élèves ont refusé que le père donne du dessert à Robert car il n'avait pas fini son assiette);
- **L'intransigeance du père relative à *l'insolence, au comportement irrespectueux*** (« *il a jeté ses baskets », « il a répondu à son père », « il n'a pas été agréable » « tu aurais pu le dire gentiment »);*
- **La bienveillance** : l'utilisation de mots doux « *mon chéri* » ou la façon dont le père a d'écouter, de connaitre et de comprendre son fils. « *Le père a dit ça parce qu'il sait quand Robert va bien et quand il ne va pas bien. »(Naël) ;*
- Par **confort personnel**: *« parce qu'il veut pas se réveiller cette nuit parce que son enfant a faim* »
- **Stéréotype** de fin d'histoire « happy-end » : « *En plus il y a eu le dessert que Robert adore c'est-à-dire une gelée au raisin. Mmmm… Robert a beaucoup de chance ».*
- **Exigence d'un comportement respectueux** : « *Oui, il y a du gâteau mais à condition que tu sois sage et tu pourras descendre. »*
- **Avertissement par une mise en danger** servant de leçon (à but éducatif) : « *parce qu'il a bien compris la leçon »*
- **Cohérence narrative liée au *retour au calme*** : « *Tu es calmé ? », « oui, mais tu te calmes »*
- **Recherche de cohérence** par ***mise en relation des évènements vécus du personnage*** : *« Le papa de Robert dit oui car il sait que Robert a passé une mauvaise journée et qu'il n'aime pas les épinards et qu'il a vu son copain en disant « je me suis disputé avec Robert » et en plus, il a eu une très mauvaise note en dictée » (Pauline)*

4.2.1 Un investissement différencié des ressources axiologiques

Dans un premier temps, la lecture du tableau sur la typologie des réponses des élèves nous permet de souligner la variété des thèmes présents dans le discours des élèves d'une part, et d'autre part le plus ou moins grand nombre de thèmes abordés par chaque élève-lecteur.

Tableau sur la typologie des réponses des élèves ayant répondu « non »

Type des réponses « non »	**Total**	**Aaron**	**Gérard**	**Lili**	**Lucille**	**Sirine**
Intransigeance « finir son assiette » injonction alimentaire	3	X		X	X	
Intransigeance du comportement irrespectueux, insolent	3		X		X	X
Total		1	1	1	2	1

Tableau sur la typologie des réponses des élèves ayant répondu « oui »

Types de réponses « OUI »	**Total**	**Angélo**	**Edgar**	**Florentine**	**Ihssane**	**Jane**	**Lou**	**Nael**	**Natsu**	**Paul**	**Pauline**	**Sabrine**	**Samuel**	**Zoé**
Cohérence narrative (être calme)	**11**	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
Bienveillance, écoute, compréhension	9	X	X				X	X	X	X	X		X	X
confort personnel (pour ne pas être réveillé)	1													X
Stéréotype de fin d'histoire « happy-end »	5		X		X						X	X	X	
Exigence d'un comportement respectueux	5		X	X		X	X		X					
Avertissement par une mise en danger/ leçon comprise	3					X				X		X		
Cohérence narrative (Mise en relation de la colère avec la mauvaise journée passée)	2		X								X			
TOTAL		2	5	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3

Quatre élèves évoquent, en effet, seulement un thème dans leur réponse. **Sirine,** comme **Gérard,** par exemple, proposent une réponse négative car ils évaluent le comportement de Robert irrespectueux**.**

Gérard :

Il répond « non » parce que Robert a répondu à son père et il a jeté ses baskets.

Quant **Aaron** et **Lili** ne mobilisent qu'une axiologie : l'injonction alimentaire.

Alors que 14 élèves sur 19 vont au contraire faire intervenir au moins 2 items, les entrecroiser et 1 élève, **Edgar**, va même faire évoluer le personnage du père et celui de Robert. Ce dernier investit 5 items : sa réponse est cohérente avec la narration (retour au calme et prise en compte de la mauvaise journée passée). Il fait référence à l'écoute et à la bienveillance des parents, au refus de l'insolence et à l'exigence d'un comportement respectueux et enfin, il termine par le stéréotype d'un happy-end : l'enfant et le père se sont expliqués et compris. Robert passe une très bonne soirée et journée le lendemain.

Même s'il existe des items récurrents dans les réponses des élèves (retour au calme, bienveillance, happy-end, comportement respectueux), nous observons une variété des réponses qui traduisent l'axiologie du lecteur quand il se projette dans la situation portée par l'œuvre et dans celle non formulée, dans le « blanc » de l'histoire suscitée par la fin. 11 élèves sur les 18 ont recherché la **cohérence avec la narration relative au retour au calme**. C'est avant tout la bienveillance du père qui est mise en avant dans chacun de leurs récits. **Zoé**, elle, choisit de justifier également l'action du père davantage par confort personnel.

Zoé

Il dit « oui » parce qu'il veut pas se réveiller cette nuit parce que son enfant a faim et il veut qu'il mange.

Cette présentation synthétique sur la typologie des réponses des élèves nous a donc permis de mettre en évidence que les ressources axiologiques ne sont pas mobilisées de la même manière par les élèves. Les élèves étant d'un point de vue culturel et social différents, ils demeurent des êtres singuliers notamment dans l'utilisation de leurs axiologies. Le récit *Grosse Colère* est construit d'une telle façon qu'il suscite plusieurs réponses possibles de la part du lecteur en fonction de ce qu'il a projeté dans les « espaces blancs » au cours de sa lecture.

4.2.2 Quand les indices puisés dans le texte influencent le jugement axiologique :

Nous nous sommes aperçus, par ailleurs, que les indices que les élèves puisent dans le texte peuvent interférer, voire configurer leur compréhension de la narration et le jugement axiologique qu'ils portent sur le texte. C'est le cas de **Sabrine** qui ne perçoit pas l'allégorie du sentiment très fort de la colère (qui peut être destructeur). Pour elle, la *Chose* bizarre a une existence réelle. C'est elle d'ailleurs qui est responsable de la tornade dans la chambre et qui a même fait très peur au petit garçon.

> *Oui papa. Enfin j'ai cru qu'il allait nous tuer. Je crois que je l'ai déjà vu.*

Partant de cette interprétation en lien avec les illustrations, **Sabrine** ne justifie pas la réaction ou plutôt la non-réaction du père. Cela lui semble normal :

> *Je t'ai entendu. Viens manger ton éclair au chocolat et à la chantilly.*

Cette mise en danger du fils est donc connue du père et interprétée par **Sabrine** comme la conséquence normale de son acte dont il faut savoir tirer une leçon. Nous pouvons remarquer que le père ne rebondit pas sur le commentaire de son fils : « *j'ai cru qu'il allait nous tuer* ». Il ne lui demande pas s'il va mieux, mais s'inquiète avant tout de savoir si son fils s'est calmé (cohérence narrative). Autrement dit, le père cherche à savoir si la mise en danger a été efficace :

> - *Papa ? Est-ce qu'il y a du dessert ?*
> - *Oui. Avant que tu manges du dessert, tu t'es calmé mon chéri ?*

La réaction axiologique se situe donc au croisement entre la compréhension que le lecteur a du texte et la mobilisation de son expérience personnelle.

Une autre élève **Jane,** comme Sabrine, exprime clairement cette idée de sanction « éducative ». Mais, pour Jane, la *Chose* a une telle existence propre dans l'histoire qu'elle lui donne vie dans la suite dans son récit fictonnalisé. Dans son écrit, la Chose fait la vaisselle :

> **Jane**
>
> *Oui, il y a du gâteau mais à condition que tu sois sage et tu pourras descendre. Parce* ***qu'il a bien compris la leçon****. Il va à l'école et était tellement gentil qu'une grosse chose blanche sortie et « RHAAA » et la chose dit : « on va faire la vaisselle » et la chose ne faisait rien. Robert se rend compte qu'il ne faisait rien ! Il lui dit ça : « Ah non ça en se fait pas. Fais toi tout petit. Merci. »*

Nous percevons bien dans ce cas cité qu'en fonction des indices que le lecteur puise dans le texte et les images, sa compréhension et son appréciation axiologique diffèrent.

Concernant le texte de **Paul** pour lequel l'entretien d'explicitation nous aurait permis de mieux cerner et analyser son texte de lecteur, l'interprétation que nous effectuons de ce texte oscille entre deux approches. La première qui nous est venue, à la première lecture, est celle de l'humour du père. Paul utilise à plusieurs reprises l'expression « Lol » et le ton de la blague « *je rigole !* ». Puis, après plusieurs lectures et la confrontation avec les autres textes d'élèves, il nous a semblé que Paul faisait peut-être référence, comme Jane et Sabrine, à un monstre ayant une existence à part entière qui serait contrôlé par le père quand il évoque le « prince du Kao » (Nous supposons que l'élève a voulu écrire *chaos*). Dans cette hypothèse, Paul accorderait ainsi de la valeur à l'effet punition.

Paul

- Papa ? Est-ce qu'il y a du dessert ?
- Oui, dit le papa de Robert.
- Papa, pourquoi tu dis ça ?
- Parce que je suis un prince du Kao.
- Un prince du Kao ?Lol!
- Mais non, je rigole !
-Très drôle Papa !
- C'est sérieux. Ok ! ok ! Je dis oui parce que je suis gentil et en plus je crois que t'as faim.

4.2.3 Quand les ressources cognitives influent sur le jugement axiologique :

Nous avons également observé, en analysant certaines réponses d'élèves, que ceux qui ont particulièrement réussi à comprendre l'histoire, à se représenter dans leur tête tout le film de l'histoire (imagerie mentale), à le mémoriser, sont parvenus à intégrer les différents éléments de l'histoire qui interagissent dans les choix et actions du personnage et à avoir une cohérence narrative plus fine.

Lors de la première lecture de Grosse Colère, Pauline avait, par exemple, tout suite compris et verbalisé au groupe classe que le monstre n'était que l'expression de la colère physique du petit garçon Robert. « *Le monstre, c'est en fait la colère de Robert. Il n'existe pas en réalité* ».

Cette même élève a, ensuite, repris des éléments formels puisés dans le texte à la première page (« *Robert a passé une très mauvaise journée* ») et des éléments imaginés dans son premier texte sur la mauvaise journée, pour justifier la colère de l'enfant et la bienveillance du père.

> *- oui, il y a de la mousse au chocolat.*
>
> *- yes ! dit Robert*
>
> *Le papa de Robert dit oui car il sait que Robert a passé une mauvaise journée et qu'il n'aime pas les épinards et qu'il a vu son copain en disant « je me suis disputé avec Robert » et en plus, il a eu une très mauvaise note en dictée.*

Plus l'élève arrive à combler les ellipses textuelles (à activer des images mentales à travers lesquelles il se représente l'action et l'axiologie du personnage à synthétiser les éléments d'information) et plus son jugement sur le personnage s'ancre en cohérence avec la structure du texte et avec son système de valeurs : Pour Pauline, la dimension d'écoute et de bienveillance prédomine.

4.2.4 Quand les ressources psychoaffectives influent sur les réponses axiologiques

Certains élèves investissent leur récit avec une appréciation axiologique exprimée avec un tel réalisme sur la *forme* (le ton irrité, le niveau de registre de langue, la présence d'un dialogue) que nous pouvons supposer qu'ils se sont appuyés sur une situation déjà vécue, sur leur expérience personnelle pour rechercher la réponse que donne le père de Robert. C'est le cas, par exemple, de **Sirine** :

> *-Dans tes rêves ! dit papa.*
> *-Pourquoi ? dit Robert*
> *-Tu me demandes pourquoi ? Non, mais, je rêve, tu n'arrêtes pas de t'énerver. C'est tout ce qu'il y avait, des épinards. Et puis, tu aurais pu le dire gentiment puis je t'ai dit d'enlever tes chaussures et toi tu les balances, dit le papa.*

Sirine exprime un jugement axiologique fort sur le rapport à la règle et à la sanction à travers l'intransigeance et la colère du père. L'investissement des ressources psychoaffectives semblent avoir favorisé la compréhension et la mobilisation des ressources axiologiques.

L'investissement émotionnel d'Edgar dans les deux textes écrits (au début de l'histoire et à la fin), et dans ses prises de paroles dans la classe au cours de la lecture et du débat, est apparu également important et a généré une mobilisation d'un ensemble de système de valeurs (l'écoute, la bienveillance, le respect, la règle, la cohérence éducative, le stéréotype de la fin heureuse, la prise en considération du vécu de la journée de l'enfant). **Edgar**, à la différence de Sirine, a décrit la situation en donnant des justifications.

> *Son père lui demande s'il est calmé. Robert se dit être calme et demande pardon à son père. Son père accepte ses excuses et lui demande pourquoi il était en colère. Robert lui répond parce qu'il a passé une très mauvaise journée. Son père lui demande de raconter sa mauvaise journée et finit par comprendre la réaction de son fils mais, il fait promettre à la fin de ne plus être insolent. Robert promet, mange son dessert, regarde son film, se couche. Et lendemain, il passe une « super » bonne journée.*

Le système de valeurs mis en avant par Edgar semble faire résonner une expérience personnelle. Sa réponse était riche d'expériences, plus complexe et témoigne de l'évolution psychologique des personnages.

Plus le lecteur se projette dans le personnage, noue une relation d'empathie avec celui-ci, et plus les ressources axiologiques du lecteur semblent développées, poussées.

A l'inverse, les ressources psychoaffectives peuvent parfois aussi être tellement fortes qu'elles peuvent amener le lecteur à focaliser leur jugement axiologique à un élément de l'histoire. C'est le cas de deux élèves Lili et Aaron qui ont axé la réponse du père uniquement sur l'injonction alimentaire : il faut terminer son assiette pour avoir du dessert.

> **Lili :**
> *« Papa ? Est ce qu'il y a du dessert ? »*
> *-non, pas de dessert.*
> *Le papa dit « non » car il n'a pas fini son assiette.*

Ils expriment une appréciation axiologique intransigeante et non argumentée qui ne tient pas compte de l'idée que l'enfant doit se calmer en référence au texte. N'apparait, dans leurs écrits, aucune allusion aux éléments formels du texte (la colère exprimée auparavant, la mauvaise journée passée, le retour au calme, l'excuse, le respect).

Aaron :

Non, tu n'auras pas de dessert.

-pourquoi ?

-parce que tu es privé de dessert et tu n'as pas fini ton assiette.

Leur lecture du texte mise en résonnance avec leur histoire personnelle semble avoir limité leur réaction à un aspect axiologique : L'injonction alimentaire. Cette valeur projetée à l'histoire prédomine sur les autres valeurs.

Une élève est plus nuancée dans son propos. Lucille défend l'injonction alimentaire mais avec une valeur promissive : Il y a la clé une récompense à valeur hédonique (liée au plaisir du sucre). Traditionnellement, le plat principal représente, comme son nom l'indique, l'essentiel, la base du repas. Le dessert, lui, reste un plat superflu dont on peut se passer. Elle intègre également un jugement axiologique sur le comportement respectueux, « agréable » (Vs irrespectueux, insolent, désagréable).

Lucille

Son père refuse de lui donner du dessert de façon catégorique : « Non ! ».

-Pourquoi ? dit Robert.

-Parce que tu es désagréable et tu as pas mangé tes épinards, dit son père.

-C'est pas juste ! dit Robert.

-Si tu veux du Tiramisu, mange tes épinards.

De manière générale, l'analyse des réponses des élèves nous conduisent à penser que lorsque les affects des élèves sont sollicités, ils réagissent et mobilisent leurs ressources axiologiques (Tous les élèves ont répondu à la question même l'élève faible scripteur et ont fait preuve de motivation dans la tâche demandée). Ils se mettent en réflexion et interrogent leur système de valeurs, le comportement à tenir. En revanche, leurs ressources axiologiques peuvent être plus moins orientées, filtrées par le prisme de leurs ressources psychoaffectives.

Les moments de mise en commun lors des lectures de textes et de débat ont permis de confronter les différentes appropriations qu'ont pu être faites par les élèves. Les élèves ont pu peut-être prendre conscience des approches plurielles de la lecture.

Nous n'avons cependant pas pu mesurer de façon objective ce que nous avançons. Des entretiens d'explicitations invitant les élèves à avoir un retour réflexif sur leur jugement ou à prendre conscience du jugement qu'ils ont posé sur la situation auraient constitué des outils de collecte concluants.

4.3 Limites des interprétations des données

Après avoir analysé nos données, écouté nos pratiques en classe, effectué de nombreux va-et-vient entre la théorie et la pratique, échangé ensemble, nous identifions plusieurs limites relatives à notre travail de recherche.

Confrontées à notre manque d'expérience, nous avons constaté que nos communications avec les élèves nécessitent des ajustements.

Par exemple, en Grande Section pensant avoir demandé : « est ce qu'un loup et un lapin peuvent être amis ? », l'enseignante remarque dans le verbatim que sa question a été : « ça vous fait quoi qu'ils soient amis ? ». Cette confusion entre ce que ressentent les élèves et « est-ce possible qu'un loup et un lapin soient amis ? » engendre des réponses complètement différentes des élèves. Il apparaît avec une vision moins autocritique que cette question ainsi posée, peut-être une porte plus largement ouverte à l'accueil des ressources subjectives des élèves.

Ce manque de recul sur la pratique nous a amené à avoir à plusieurs reprises des regrets sur les questions sous-jacentes liées au discours des élèves. Ces questions nous arrivaient naturellement en réécoutant ou relisant les échanges *a postériori* mais ne nous avaient pas effleurées au moment de la récolte des données. Nous pouvons comprendre que la gestion de la classe et du temps reste pour nous, jeunes enseignantes, des obstacles au lâcher prise nécessaire pour accueillir les réponses des élèves dans ce type d'études.

De plus, faute de temps, nous n'avons, tout d'abord, pas pu exploiter de la manière dont nous l'avions espéré nos données. Les instruments de collecte tels que les entretiens d'explicitations, les films sur les moments de discussions, n'ont pu être mis en œuvre. Ils auraient permis d'obtenir des données complémentaires à celles déjà récoltées (productions écrites) et d'étayer davantage nos interprétations. Nous avons le regret de n'avoir pas pu réaliser, les entretiens d'explicitations avec les élèves qui devaient nous permettre de confronter notre manière d'interpréter des discours écrits des élèves sur leurs lectures avec celle que les élèves font eux même de leurs écrits. Cet outil de collecte de données a manqué à notre travail, limitant ainsi la portée de notre analyse.

Dans notre mémoire, l'interprétation constituait à la fois notre *objet d'étude* à travers le prisme axiologique (les différentes interprétations d'un texte produites par les élèves) et notre

méthode d'analyse (qui consiste à interpréter les discours des sujets-lecteurs et la mise à distance des hypothèses). Cette méthode d'analyse des données a été difficile à mettre en œuvre et nous a confronté à deux difficultés principales.

La première était d'identifier et de nommer la valeur en jeu, la ressource axiologique inscrite dans les textes ou discours des élèves.

La deuxième était de rester centrées sur notre objectif de travail (récolter des traces axiologiques dans le discours des élèves sur leur lecture) et non, entamer une sorte d'analyse psychologisante des discours de élèves. Cette méthode nous a donc demandé de rester également vigilantes à l'égard des représentations que nous avions de nos élèves.

Nous avons, à ce propos, regretté le manque de temps qui aurait pu nous permettre confronter notre analyse à celle de relecteurs neutres des données récoltées. Bien que nos échanges aient certainement permis de limiter certaines dérives.

5 Conclusion

Au terme de ce travail de recherche sur les ressources subjectives du lecteur, notamment axiologiques, nous sommes un peu plus dorénavant en mesure de cerner comment nous pouvons davantage impliquer les élèves dans une lecture subjective et développer leur capacité interprétation.

Les apports théoriques sur le sujet lecteur, la lecture littéraire et les ressources subjectives nous ont permis de construire notre cadre d'analyse, nos hypothèses et de cheminer dans notre démarche d'enseignant.

Pour rappel, l'enjeu de ce travail était, pour nous en tant qu'enseignant et « apprenti-chercheur », en premier, de réussir à identifier et mieux appréhender les ressources subjectives que le sujet-lecteur met en jeu lorsqu'il lit, en nous limitant au système de valeurs. Le deuxième enjeu, situé en arrière-plan, était aussi de pouvoir avancer l'hypothèse à travers cette étude qu'il est nécessaire de développer les productions écrites et la confrontation entre pairs dans les situations didactiques de la littérature pour favoriser la mise à distance et la réflexivité de leurs valeurs par rapport à celles du texte.

Malheureusement, comme nous n'avons pas mené de bout en bout notre dispositif de départ inspiré de Marion Sauvaire pour les raisons déjà évoquées, cette deuxième ambition d'amener nos élèves-lecteurs à considérer des nouvelles valeurs, voire à modifier leurs propres représentations n'a pu être atteinte. D'où la présence d'une certaine frustration et déception et, le remaniement de nos hypothèses de départ au cours de notre enquête.

L'analyse qualitative de quelques cas avec des élèves de cycle 1 et cycle 3 dans le cadre de notre travail de recherche ne peut prétendre à un degré de généralisation. Toutefois, les données recueillies et analysées nous ont permis de mesurer combien les ressources axiologiques peuvent varier en nombre et en nature d'un élève un autre pour un même texte. Elles demeurent fortement imbriquées et en interactions avec les ressources psychoaffectives du lecteur. Tantôt elles ont tendance à se développer, s'élargir grâce au vécu et à l'histoire personnelle du lecteur et soutenir ainsi l'interprétation. Tantôt elles peuvent, à l'inverse, interférer, voire être restreintes par les émotions et l'expérience personnelle du lecteur. Ces ressources axiologiques sont également biaisées en fonction de la capacité du lecteur à tirer des informations dans le texte, à se représenter le film dans sa tête, à le mémoriser et à combler « les blancs » du texte par sa fictionnalisation.

Nous avons également pu observer la propension des sujets lecteurs à limiter l'écart entre leurs valeurs et celles de l'œuvre littéraire. Au cours de la lecture et afin de pouvoir accepter les valeurs proposées par l'auteur, le lecteur fait l'effort de combler les blancs du texte en recherchant des indices, probants ou pas, qui vont dans le sens de sa pensée originelle. Nous avons pu constater que cet effort fait, le lecteur peut enfin accepter d'accéder aux valeurs du texte. Le corollaire de cette observation a aussi été vérifié. Ainsi ceux qui n'avaient pas réalisé cet effort de rapprocher le texte de leurs valeurs sont restés figés sur leurs positions de départ, ne laissant pas la lecture les modifier.

Les difficultés méthodologiques auxquelles nous avons été confrontées durant ce travail de recherche de master (recherche d'œuvres littéraires adaptées à nos critères, recherche de question sollicitant le positionnement axiologique, l'analyse des données) nous ont à la fois appris pour notre pratique d'enseignant et témoigné du chemin restant à parcourir si nous voulons aborder avec nos élèves la lecture littéraire et le travail sur les valeurs : repérer les difficultés et obstacles que l'on rencontre dans les textes en fonction de l'âge des élèves (complexité lexicale, syntaxique, les problèmes de référence par les pronoms, problèmes de repérage de grandes structures narratives, décodage de l'implicite, la longueur du texte à manipuler…), connaitre les œuvres littéraires (albums de jeunesse, romans), cerner dans les textes les foyers axiologiques qui nécessitent de la réflexion.

A travers ce travail de recherche, il apparait que l'étayage de l'enseignant est nécessaire pour que le sujet lecteur prenne conscience de ses propres ressources qui interfèrent dans l'interprétation des données. L'enseignant dans le cadre de la classe joue un rôle essentiel à travers les dispositifs qu'il met en place tels que des écrits individuels, des discussions, pour que les sujet-lecteurs se décentrent et constatent la pluralité des appropriations qui sont faites autour d'une même œuvre.

Une pratique régulière de la lecture dans le cadre de ce dispositif pourrait donc apprendre aux élèves sur leur manière de lire, de juger moralement, d'utiliser leurs valeurs et de développer ainsi leur manière d'interpréter.

L'acculturation dans laquelle nous tentons d'enrôler nos élèves n'est pas vaine. Ce rassemblement autour d'une culture commune qu'il soit réalisé par la conviction que c'est un moyen de former des citoyens unis ou simplement pour répondre aux programmes de l'Education Nationale peut et doit se travailler avec la littérature comme porte d'entrée vers ces valeurs.

En ce sens, ce travail nous a permis de questionner notre pratique et quelle direction nous désirons prendre pour faire évoluer notre vision de l'enseignement, tant en littérature que dans les autres disciplines. Un tel travail de recherche nous a offert d'acquérir quelques outils pour affiner notre questionnement. Reste à poursuivre ce chemin, ce que nous entendons faire.

Bibliographie

BEMPORAD, C. (2014). Lectures et plaisirs pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture litteraire. *Etudes de Lettre*, 1, pp. 65-84. doi:10.4000/edl.610

CHABANNE, J.-C., DUNAS, A., & VALDIVIA, J. (2004). Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation. *145*, pp. pp.76-84.

DAUNAY, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le Français aujourd'hui* (157), pp. 43-51. doi:DOI : 10.3917/lfa.157.0043

D'ALLANCE, M. (2000). *Grosse colère.* Ecole des loisirs.

DOLTO, C., & FAURE-POIREE, C. (2006). *Si on parlait de la mort* (Vol. 30). Dr Catherine Dolto/Mine de rien. Giboulées.

DUFAYS, J.-L. (2002). Les lectures littéraires: évolutions et enjeux d'un concept. *Trema*, 19, pp. 5-16. doi:10.4000/trema 1579

DUFAYS, J.-L. (2006). La lecture littéraire des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques. *LIDIL Revue de linguistique et de didactique des langues*, pp. 79-101. Consulté le Septembre 30, 2016, sur http://lidil.revue.org

DUFAYS, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux? *Recherche et travaux*, 83, Consulté le avril 12, 2017, sur http://recherchestravaux.revues.org/666

EDUSCOL. (2015). Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Récupéré du site : http://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3.html

EDUSCOL. (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages des fondamentaux (cycle 2). Récupéré du site : http://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2.html

EDUSCOL. (2015). Programmes d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1). Récupéré du site : http://eduscol.education.fr/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html

ECO, U. (1985). Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. *Compte rendu de lecture par Martine MARZLOFF INRP, Grasset*, pp. 61-315. Récupéré sur http://litterature.enslyon.fr/litterature/dossier/theorieslitteraires:reception/eco

JULAD, J.-J. (2010). *Le petit livre des fables de La Fontaine* (éd. First). Paris: First.

LACELLE, N. & LANGLADE, G. (2007). *Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres*, in DUFAYS Jean Louis (ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire?*, Louvain-La-Neuve, PUL, p.55-65.

LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura, n°20*, pp.45-65.

LANGLADE, G. & FOURTANIER, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, in *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, sous la direction d'E.Falardeau, C. Fisher, C.Simard et N.Sorin. Québec : Presses de l'Université Laval , pp. 101-121

LANGLADE, G. & FOURTANIER, M.-J. (2007). *La questions du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire.* Presses de l'Université Laval.

LEMARCHAND-THIEURMEL, S. (2014). Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur. Etude longitudinale en lycée professionnel. *Thèse de doctorat de l'Université de Rennes*.

LOUICHON, B., & PERRIN-DOUCEY, A. (2017). La littérature et le débat empathique et raisonnable. Université de Montpellier, LIRDEF, manuscrit soumis pour publication

MOURLEVAT, J-C ; DUTRAIT, V.(ill.). (2010). *L'enfant océan:* PKJ Pocket jeunesse(Ed.)

OUELLET, S. (2011). Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de litterature. *Thèse de doctorat inédite.* Universite Toulouse le Mirail.

DE PENNART, G. (2011). *Georges le dragon*. Kaléidoscope.

PERRIN-DOUCEY, A. (2012). Apprentissage de la lecture et construction de l'identité du lecteur au cours préparatoire. *Thèse de doctorat inédite.* Université de Grenoble. Récupéré sur http://hal.archives-ouvertes.fr/tel01083079

PERRIN-DOUCEY, A. (2015). La malle à souvenirs: un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section. *Repères, 51*, pp. 115-130. doi:10.4000/repere 903

PERRIN-DOUCEY, A. (2016). Littérature, valeurs, transmission : l'exemple de la fraternité, Université de Montpellier FDE/ESPE, LIRDEF/ALFA

PERRIN-DOUCEY, A. (2016). Formation du jeune lecteur et enseignement moral et civique à l'épreuve de la littérature. *Journée d'étude Littérature et valeurs du 16/11/16.* Grenoble.

PICARD, M. (1988). *La lecture littéraire: actes du colloque tenu à Reims du 14 au 16 juin 1984. 1*, pp. 9-12. Paris: Cléancier-Guénaud. Consulté le 2017, sur http://gallica.bnf.fr

SAUVAIRE, M. (2013). Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ? *Thèse de doctorat inédite.* Université de Toulouse le Mirail, Université Laval, Québec, Canada.

SAUVAIRE, M., & FALARDEAU, E. (2016). Susciter le moment critique. De l'investissement de ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves. *Arborescences : revues d'études françaises, 6*, pp. 121-147.

SOLOTAREFF, G. (2012). *Loulou plus fort que le loup.* L'école des loisirs.

VARLEY, S. (2010). *Au revoir Blaireau* (Vol. 16). Jeunesse, Albums Gallimard. L'heure des histoires.

Annexe 1 : Verbatim classe de Grande Section question de départ

Lien vers le son :

loulou et Tom amis.m4a

PE: On recommence ma question .

Alors on est en train de lire Loulou plus fort que le loup.

La première page on a Loulou qui dit à Tom on est ...on est amis,

et alors un lapin et un loup vous ça vous fait quoi de vous dire qu'ils sont amis?

Tim: ben le lapin loup

Brouhaha avec les mots lapin et loup

PE: Elsa tu disais quelque chose d'intéressant tout à l'heure (NDLR: avant que l'on enregistre)

on a pas le droit d' être ami avec un loup quand on est un lapin tu disais, c'est pas bien.

Elsa: Si si c'est bien

PE : Ah t' as changé d'avis en discutant avec tes amis?

Léo : Non c'est pas bien parce qu'après...

Non identifié: Mais Si c'est bien parce que

plusieurs avis brouhaha

PE: Attendez il y a Léo qui me dit quelque chose j'enregistre un peu ce que vous me racontez parce que ça m'intéresse. Mathéo mouche toi proprement. (40 s)

Léo : Mais c'est pas bien parce que le loup peut manger le lapin à tout moment.

Zaki: Même qu'il peut lui faire une blague

Ange : c'est bien parce que en fait et ben le loup dès que le lapin a un problème et ben et ben il appelle le loup et le loup il défend le lapin.

Tim : Mais aussi c'est pas bien c'est pas bien parce que sinon si il fait une blague qu'ils sont amis et en fait ils sont pas amis ben il le mange.

Léa : en fait c'est pas bien parce que parce que-il il il peut lui faire une une une blague.

PE: merci Tim merci Léa et alors Noah qu'est-ce que tu en penses toi?

Noah S: Et si en plus si.....j'me rappelle plus.

PE: Et toi Isaure qu'est-ce que tu en dis? Un lapin et un loup peuvent être amis ensemble ?

Isaure: Non, Oui parce que comme ça si le lapin il a un problème alors le lapin il appelle le loup et le loup il vient.

PE: Pour le protéger? Et toi Noah ? Euh Mathéo j'appelle Mathéo Noah maintenant. Mathéo qu'est-ce que tu en dis-toi ?

Mathéo : et ben oui en fait et ben aussi le loup et le lapin si le lapin était en danger et que y'avait quelqu'un qui voulait le tuer ben il appelait aussi le loup.(2 min 20)

PE: Donc en fait pour vous ils peuvent bien s'entendre parce que ça leur permet d'être protégés Jordan qu'est ce qu tu en dis?

Jordan : et ben en fait si par exemple le lapin il était perdu il appelle. Si le loup était proche de lui qui était dans la forêt et ben le loup il vient le sauver.

PE: D'accord. Donc pour vous, il n'y a que le loup qui peut protéger le lapin. Le lapin lui il ne peut pas aider le loup c'est une amitié qui sert au lapin parce que le lapin il est protégé par le loup. Qu'est ce que tu en dis Léo?

Léo: Aussi non parce que le titre c'est le lapin plus fort que le loup.

PE: C'est le lapin plus fort que le loup? C'est loulou plus fort que le loup

Léo : Oui voilà

PE : mais c'est qui loulou c'est le lapin

Collégial : noooon le loup

Clémentine : Mais si le lapin il appelle le loup , le loup peut manger le lapin.

PE: Oui C'est vrai. Léa , la dernière après on continue l'histoire.

Léa: Aussi si le loup il veut manger le lapin, le lapin il peut courir plus vite que lui.

PE: C'est vrai mais ils sont amis, est-ce que ce loup a envie de manger le lapin. Regardez l'image dites moi, est-ce que vous pensez que le loup a envie de manger ce lapin.

Brouhaha noooon

Et réaction de Léo: si mais si!

PE toi tu penses que là il a envie de le manger?

Léo: oui parce que il est un peu comme ça , ça veut dire qu'il surveille si il part pas ou quoi.

PE Ah tu as l'impression que le lapin est prisonnier de s..(reprise pour ne pas dire son ami)du loup

Léo: Non j'ai l'impression qu'il fait ça le loup(regard par dessus l'épaule) pour pas qu'il s'en aille. Et tout

PE Ah que son oeil est dirigé vers le lapin qu'est ce que t'en pense Enzo toi tu as l'impression qu'il va le manger?

Enzo : Non

PE :dans quelle positions sont-ils Zoé?

Collégial: Dos à dos dos à dos

Zoé: ouais ils sont Dos à dos.

Noah S: c'est sa bouche

PE: Oui ils sont dos à dos et il font quoi? Il a l'air inquiet ce lapin? Est ce qu'il vous paraît inquiet ce lapin?

Collégial: non

Noah S: C’est sa bouche ,c’est la bouche du loup.

PE oui parce qu’il s’interroge ce loup quand même bon passons à la page 2

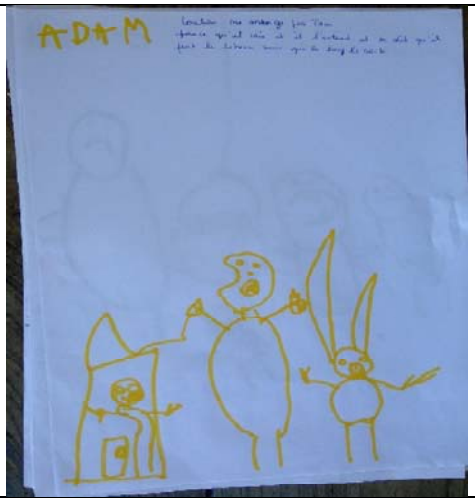
Fin

Annexe 2 : Les dessins de Grande Section

J ORDAN

ARTHUR

PAOLA


ADAM

Annexe 3 : Verbatim Grande Section sur Loulou lecture.

Lien vers le son :

loulou et tom 2.m4a

PE : Alors ma question là c'est euh….. est-ce que (attente du silence), est ce que Loulou, est ce que le lapin. Qu'est-ce qu'il va faire là ? il est inquiet qu'est-ce qu'il va faire il prend une décision, Nolan, quelle est-elle sa décision ? silence De se rendre tout seul dans la forêt.

Est-ce qu'il est habitué à être tout seul dans la forêt ?

Collégial – NOOOOON

PE : Pourquoi il n'est pas habitué à être tout seul dans la forêt ?

Elsa : Parce que c'est un lapin. (cohérence narrative texte une décision que ne prennent jamais les lapins)

PE : Humm (approbateur) Mais d'habitude il n'a pas un copain avec lui ?

Collegial : si le loup…

Tim : non le lapin

D' autres le louououp

PE :ben oui le loup

PE : Regardez, il est tellement inquiet qu'il n'arrive pas à lire, regardez le livre qu'est-ce que vous voyez ?

Zoé :il lit à l'envers

PE : Merci Zoé il lit à l'envers c'est ça ?

Elsa : Il lit à l'envers et y'a une tête de loup.

Léo : ce sont des oreilles de loup

PE : oui il lit une histoire sur Loulou

Nolan : c'est pas une histoire c'est une télé.

PE : reprise de la lecture. Partie sur le départ de Tom avec les images effrayantes.

Il est comment Tom en ce moment, là ?

Ange : Il est inquiet

PE : Il est quoi ? qui m'a répondu ça ?

Isaure : inquiet

PE :la preuve il s'imagine ds choses qui font peur.

Isaure : il est inquiet parce que sinon le loup, le lapin si il a problème et que quelqu'un veut l'attaquer et ben comment il fait ? Le lapin appelle le loup mais si le loup n'entend pas le lapin.

PE : c'est ce que l'on va voir.

Zoé : mais tout est bien qui finit bien

PE : A votre avis le lapin A votre avis est ce qu'il va retrouver son copain.

Justine : Il va le retrouver

Clémentine, plusieurs élèves pensent que le lapin va retrouver Loulou.

PE :Pour toi il va le retrouver Justine ?

Et toi Clémentine ?

Et toi Léo tu as dit non, tu as levé la main

Léo : Non non

PE :il ne va pas le retrouver.

Léo : Oui oui parce que quand on imagine un truc et ben ça se passe.

Tim : (en filigrane) non il ne va pas le retrouver si ça se trouve il est parti tu vas dans un autre pays.

PE peut être que si nous tournions les pages du livre nous le découvririons ?

PE : lecture théâtralisée.

Où est-ce qu'elle arrive cette chansonnette moi cette page qu'est ce que vous voyez comment elle est cette page Nolan

Nolan : elle n'est pas effrayante.

PE : Elle n'est pas effrayante Nolan ? Nolan aime aller contre ce qu'il y a.

PE : Elle est comment Jade

Jade : elle est effrayante

PE : Elle vous fait peur cette page

Brouhaha oui non

PE : certains oui certains nous moi elle m'inquiète un peu.

Fin de l'histoire. Arrivée de gaspard réactions des enfants ooohh

Commentaire non identifié : je t'avais dit qu'ils allait le manger.

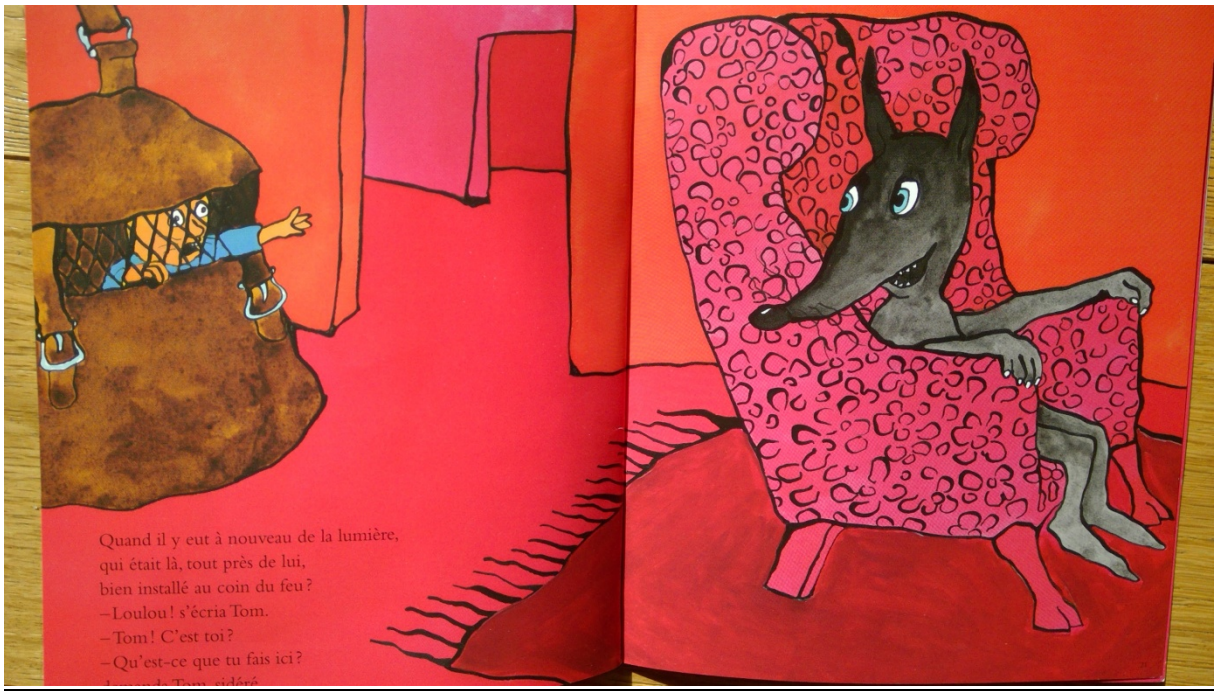
Régulation commentaires sur les yeux.

FIN

Annexe 4 : Les pages clé de la lecture en Grande Section

Page 7 : Sur laquelle s'est posée la question :Tom et Loulou peuvent-ils être amis ?

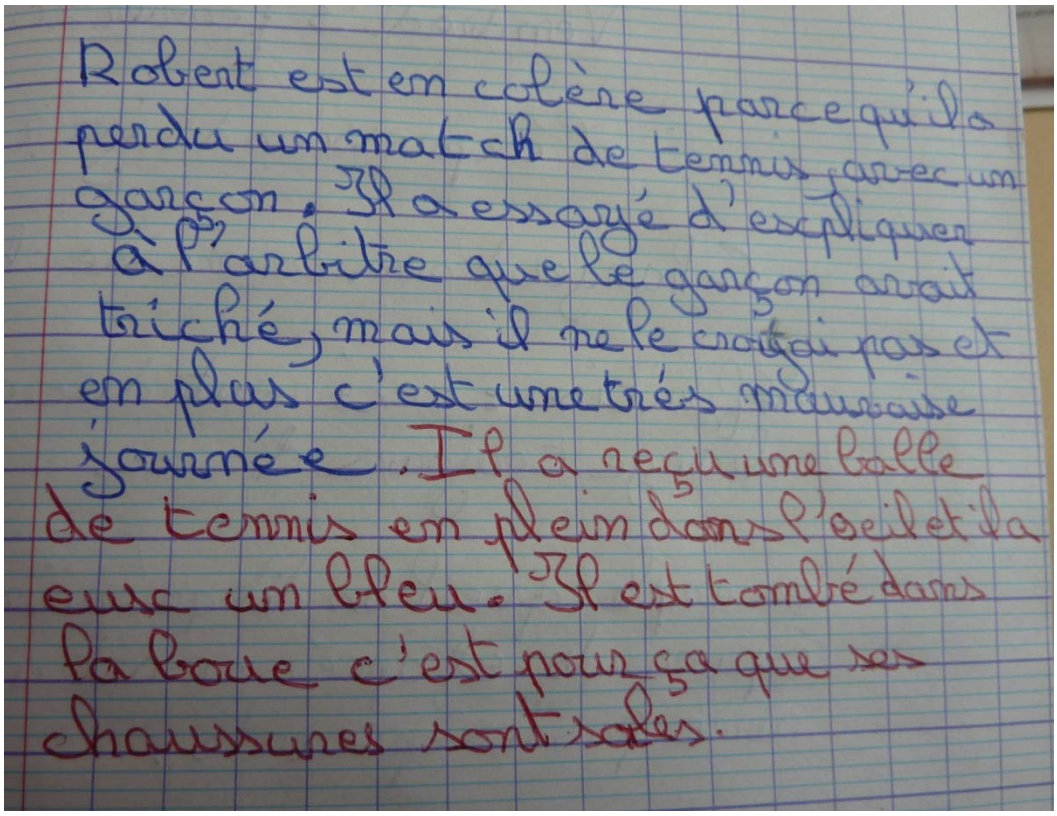
Page 20 : Dernière page montrée avant la fictionnalisation dessinée.

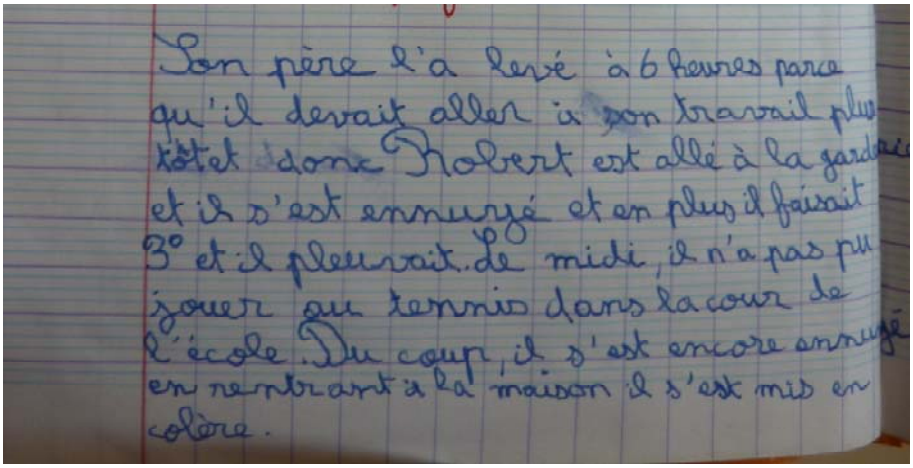


Annexe 5 : Textes des élèves de CM1 sur la première page de Grosse Colère

Rédigés partir de la consigne suivante :
Racontez la mauvaise journée passée de Robert.

Ihssane

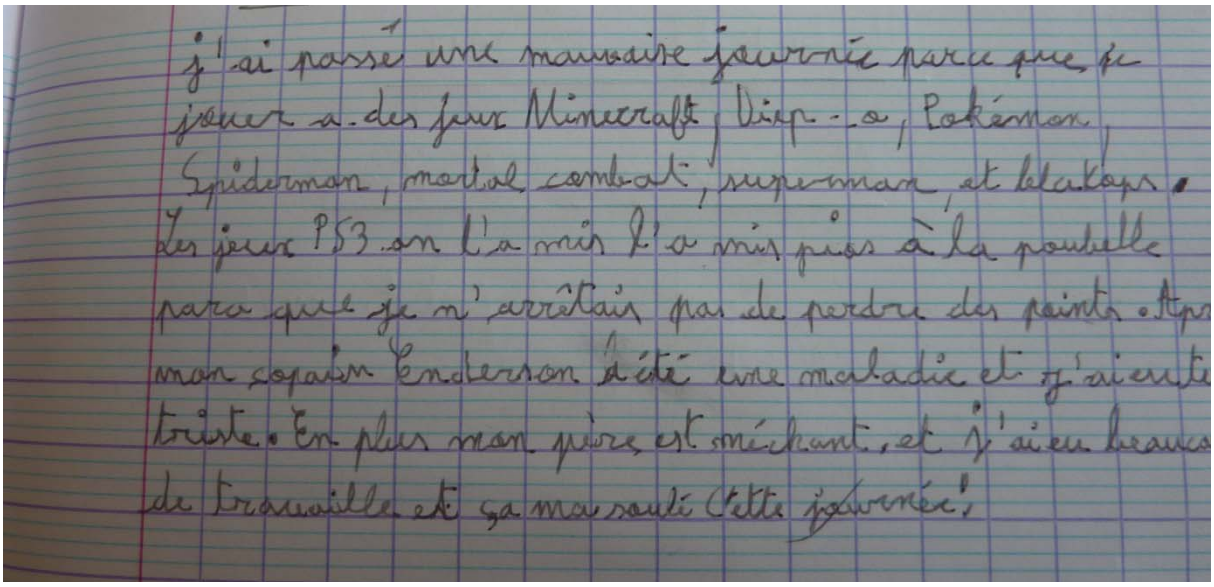

Robert est en colère parce qu'il a
perdu un match de tennis avec un
garçon. Il a essayé d'expliquer
à l'arbitre que le garçon avait
triché, mais il ne le croyait pas et
en plus c'est une très mauvaise
journée. Il a reçu une balle
de tennis en plein dans l'oeil et il a
eu un bleu. Il est tombé dans
la boue c'est pour ça que ses
chaussures sont sales.



Son père l'a levé à 6 heures parce qu'il devait aller à son travail plus tôt et donc Robert est allé à la garderie et il s'est ennuyé et en plus il faisait 3° et il pleuvait. De midi, il n'a pas pu jouer au tennis dans la cour de l'école. Du coup, il s'est encore ennuyé en rentrant à la maison il s'est mis en colère.

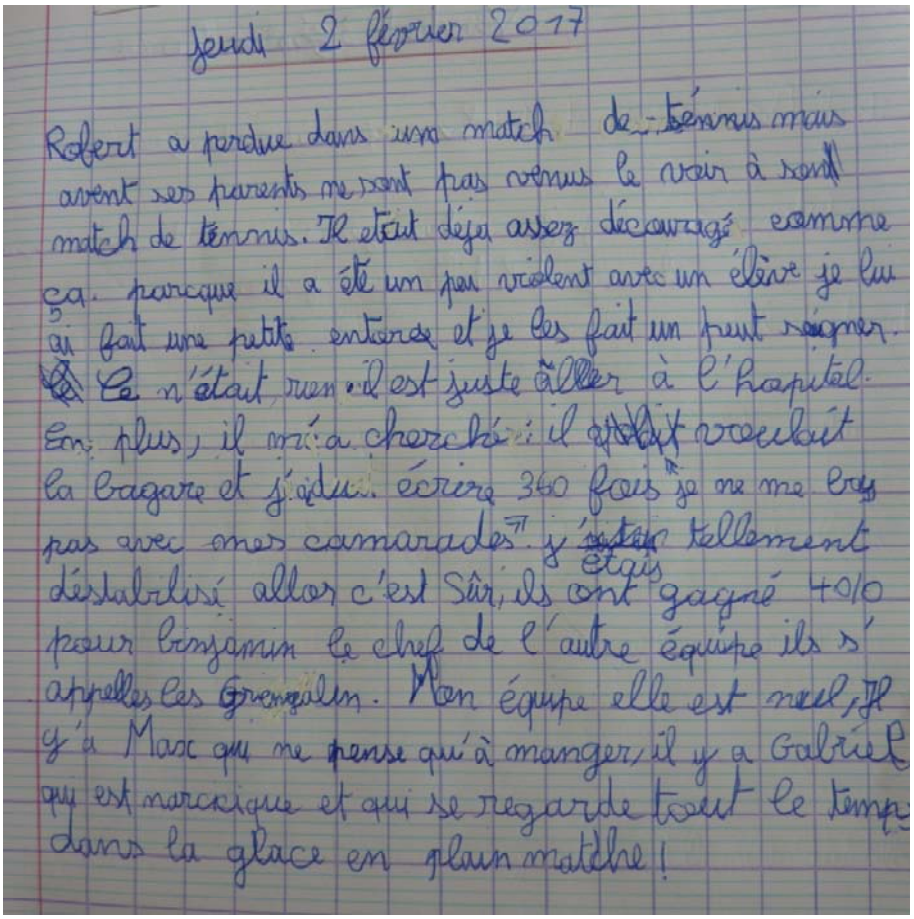
Samuel

Paul



j'ai passé une mauvaise journée parce que je jouer a des jeux Minecraft, Disp-a, Pokémon, Spiderman, martial combat, superman, et bla bla bla. Les jeux PS3 on l'a mis l'a mis pas à la poubelle para que je n'arrêtais pas de perdre des points. Après mon copain Enderson a été une maladie et j'ai eu la triste. En plus mon père est méchant, et j'ai eu beaucoup de travaille et ça ma soulé Cette journée.

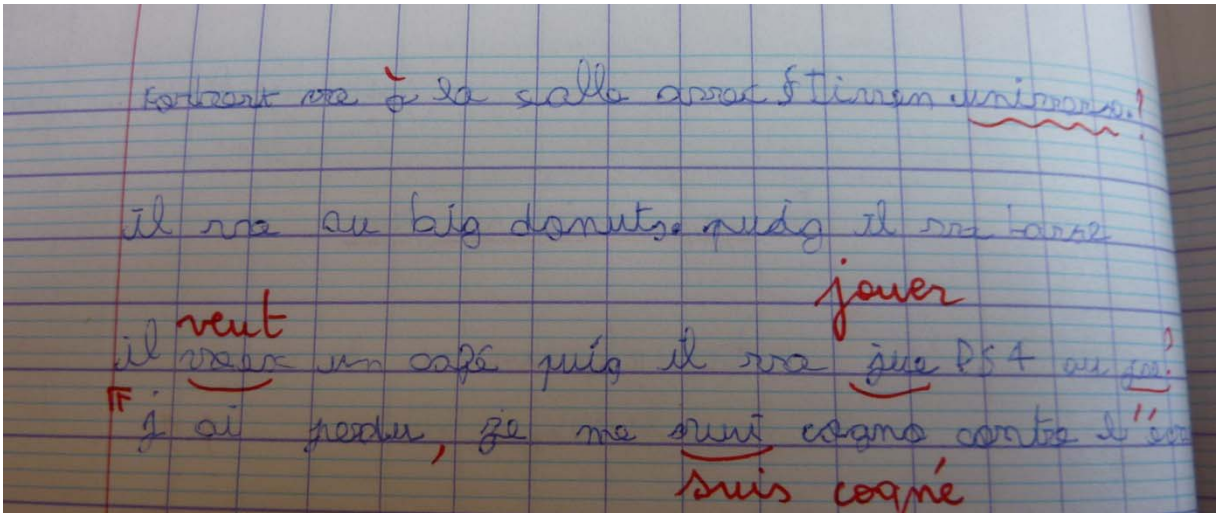
Salsabil



Jeudi 2 février 2017

Robert a perdue dans un match de tennis mais avent ses parents ne sont pas venus le voir à son match de tennis. Il était déja assez découragé comme ça. parcque il a été un peu violent avec un élève je lui ai fait une petite entonse et je les fait un peut signer. Ce n'était rien il est juste aller à l'hopitel. En plus, il m'a chercher : il voulait la bagare et j'ai dû écrire 360 fois je ne me bas pas avec mes camarades. j'étais tellement déstabilisé allor c'est Sûr, ils ont gagné 40/0 pour Benjamin le chef de l'autre équipe ils s'appelles les Grenouilles. Mon équipe elle est nul, Il y a Marc qui ne pense qu'à manger, il y a Gabriel qui est narcicique et qui se regarde tout le temps dans la glace en plein matche !

Gérard



Forbort va à la salle avec Étienne universaire!

il va au big donuts puis il va boire

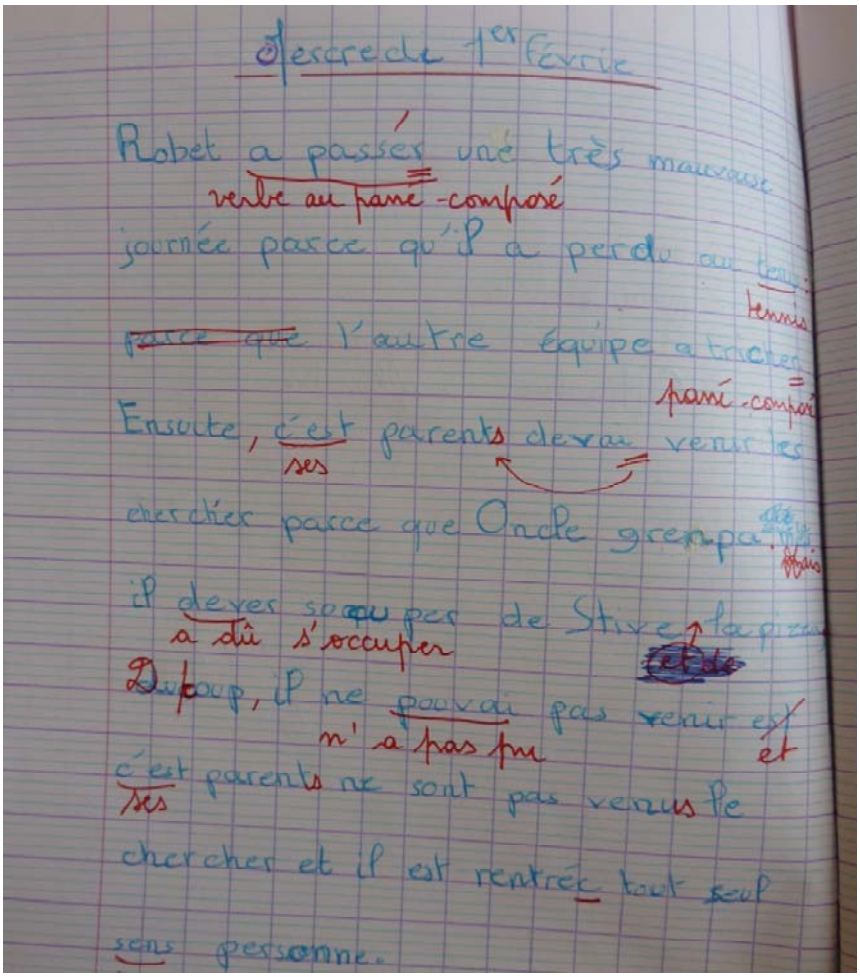
il veut vaux un café puis il va jue PS4 au jeu!

jouer

j'ai perdu, je me suis comme contre l'ère

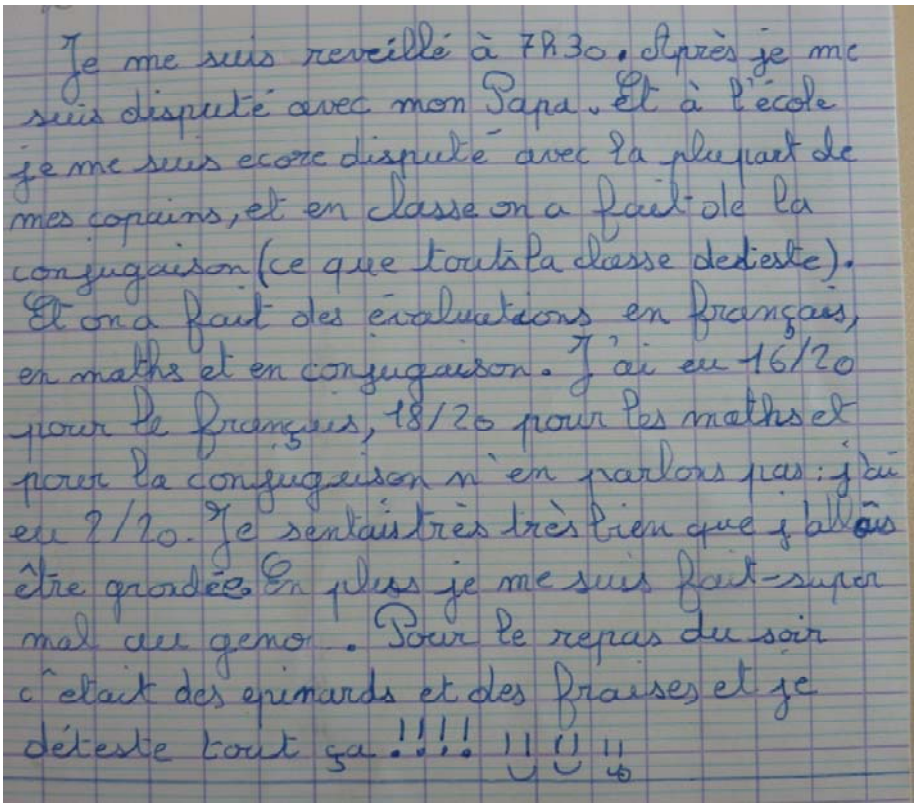
suis cogné

Natsu



Jeudi le 1er février

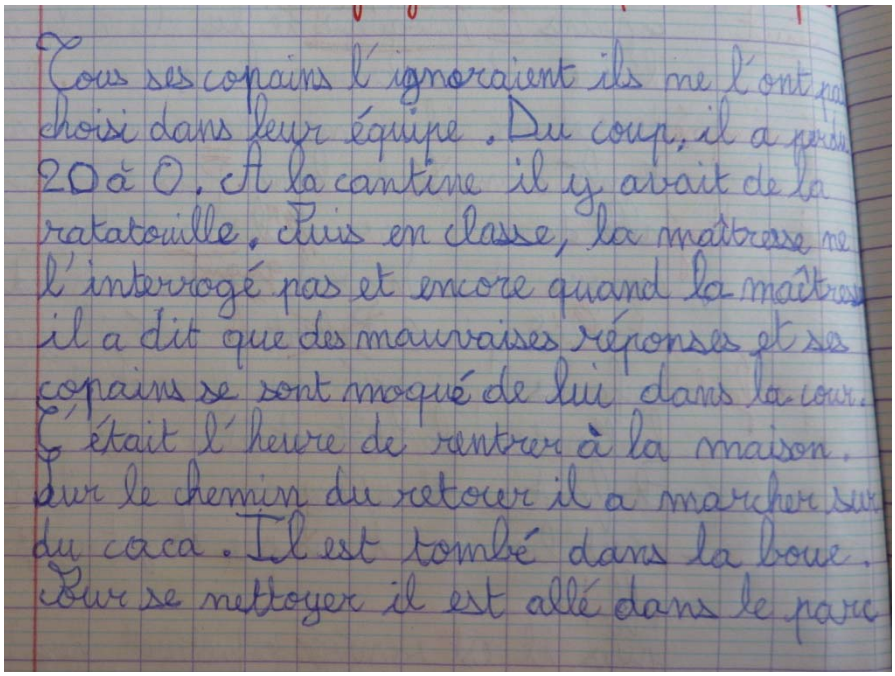
Robet a passés une très mauvaise
verbe au passé-composé
journée parce qu'il a perdu au tenis
tennis
~~parce que~~ l'autre équipe a trichés
passé-composé
Ensuite, c'est parents devai venir les
ses
chercher parce que Oncle grempa
il devers sopu pas de Stive la prison
a dû s'occuper
Dutoup, il ne pouvai pas venir est
n'a pas pu et
c'est parents ne sont pas venus le
ses
chercher et il est rentré tout seul
sens personne.



Je me suis reveillé à 7h30. Après je me suis disputé avec mon Papa. Et à l'école je me suis ecore disputé avec la plupart de mes copains, et en classe on a fait de la conjugaison (ce que toute la classe deteste). Et on a fait des évaluations en français, en maths et en conjugaison. J'ai eu 16/20 pour le français, 18/20 pour les maths et pour la conjugaison n'en parlons pas : j'ai eu 2/20. Je sentais très très bien que j'allais être grondée. En plus je me suis fait super mal au genou. Pour le repas du soir c'était des epinards et des fraises et je déteste tout ça !!!! :) :) :)

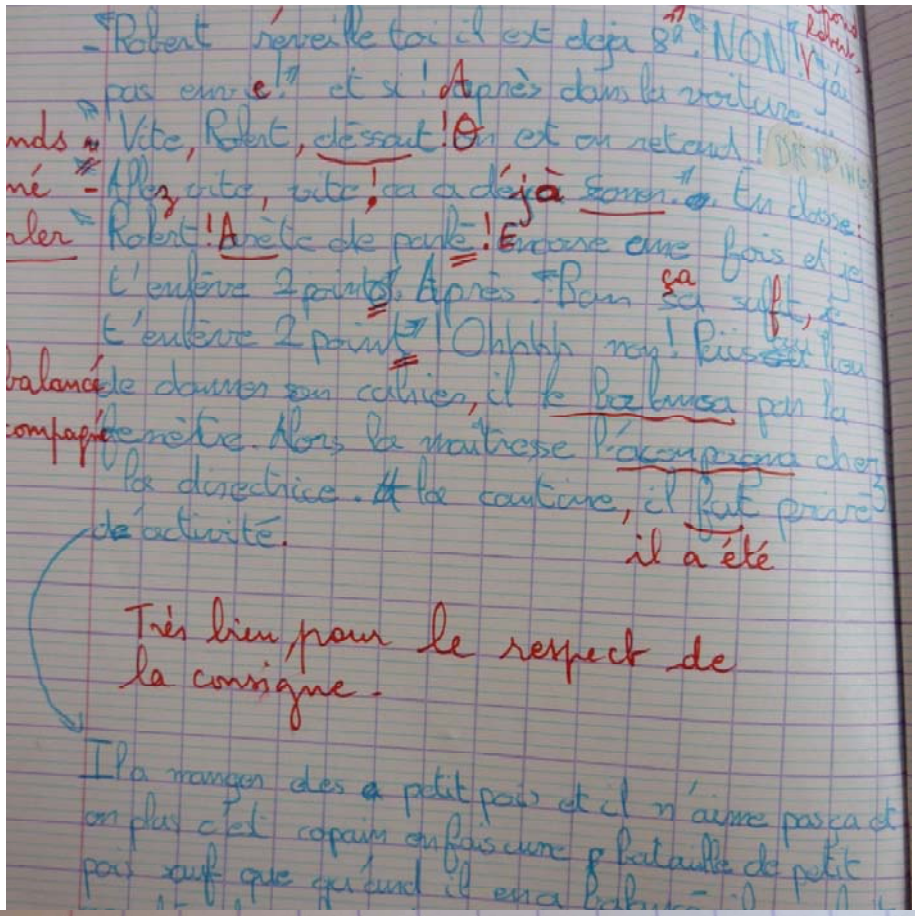
Zoé

Naël



Tous ses copains l'ignoraient ils ne l'ont pas choisi dans leur équipe. Du coup, il a perdu 20 à 0. A la cantine il y avait de la ratatouille. Puis en classe, la maîtresse ne l'interrogé pas et encore quand la maîtresse il a dit que des mauvaises réponses et ses copains se sont moqué de lui dans la cour. C'était l'heure de rentrer à la maison. Sur le chemin du retour il a marcher sur du caca. Il est tombé dans la boue. Pour se nettoyer il est allé dans le parc

Florentine

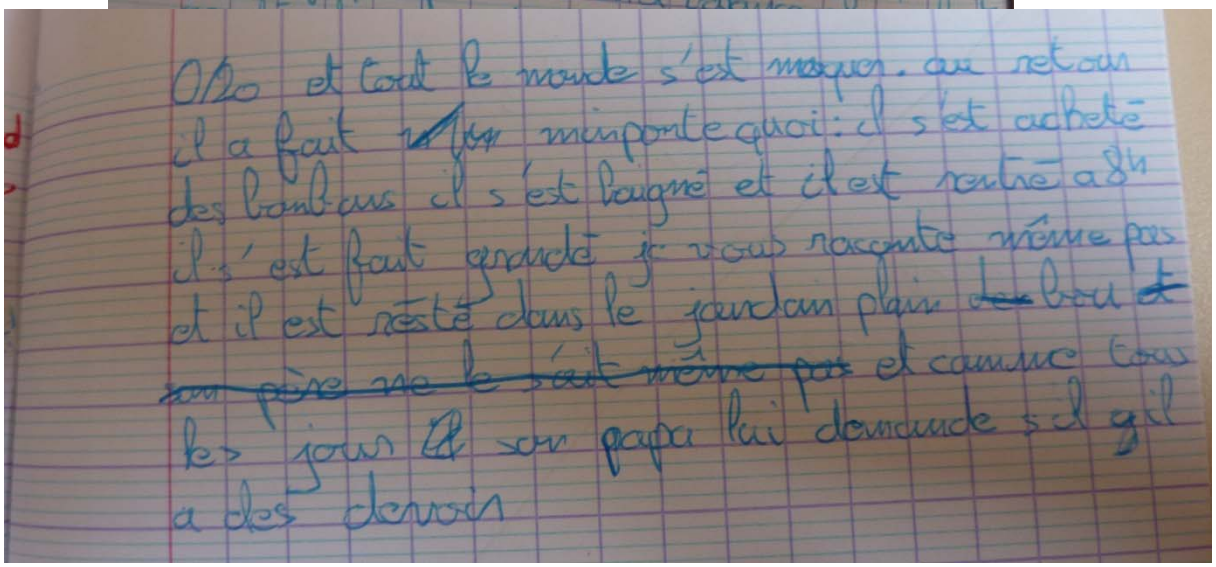


-Robert réveille toi il est déja 8h. NON. Il n'y a pas eu de cri et si ! Après dans la voiture... Vite, Robert, dessaut ! On est en retard ! -Allez vite, vite ! ça a déjà sonné. En classe: Robert ! Arrête de parlé ! Encore une fois et je t'enlève 2 points. Après : Bon ça suff, je t'enlève 2 point ! Ohhhh non ! Puis il a balancé de donner son cahier, il le balance par la compagnie nètre. Alors la maitresse l'accompagna chez la directrice. A la cantine, il faut prendre de activité.

il a été

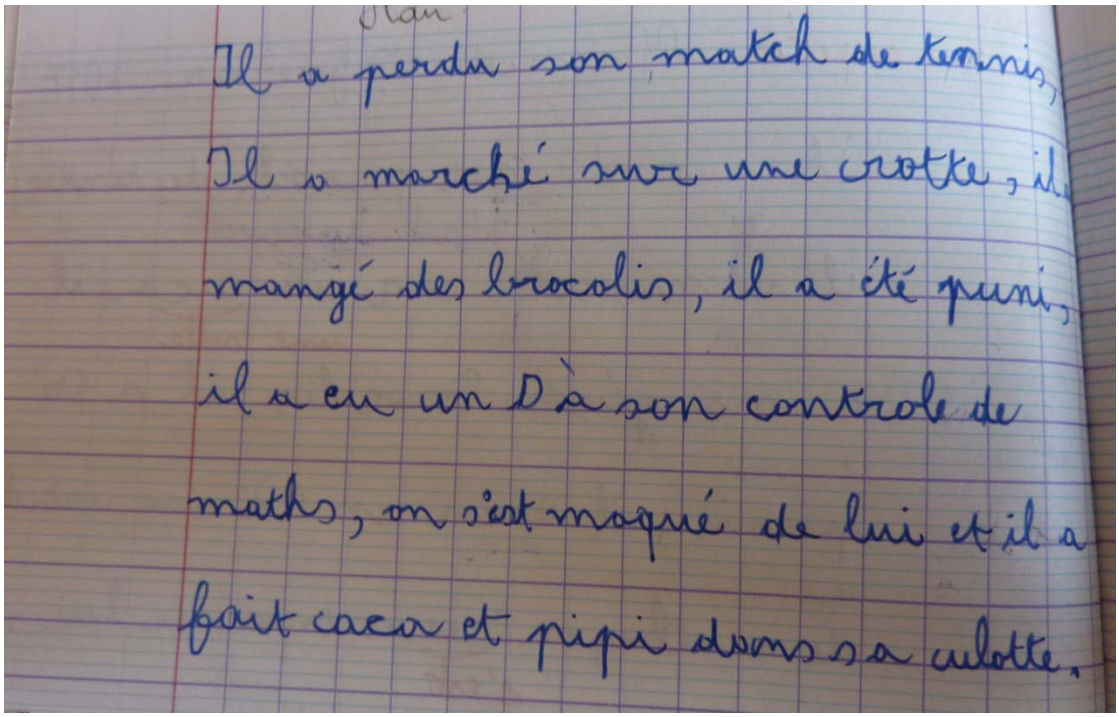
Très bien pour le respect de la consigne.

Il a mangen des a petit pois et il n'aime pas ça et en plus c'est copain on fais une bataille de petit pois sauf que qu'and il en a balancé il



Ohlo et tout le monde s'est moqué. au retour il a fait n'importe quoi : il s'est acheté des bonbons il s'est baigné et il est rentré à 8h il s'est fait grondé je vous raconte même pas et il est resté dans le jardin plain de bou et ~~son père ne le s'est même pas~~ et comme tous les jour son papa lui demande s'il a des devoir

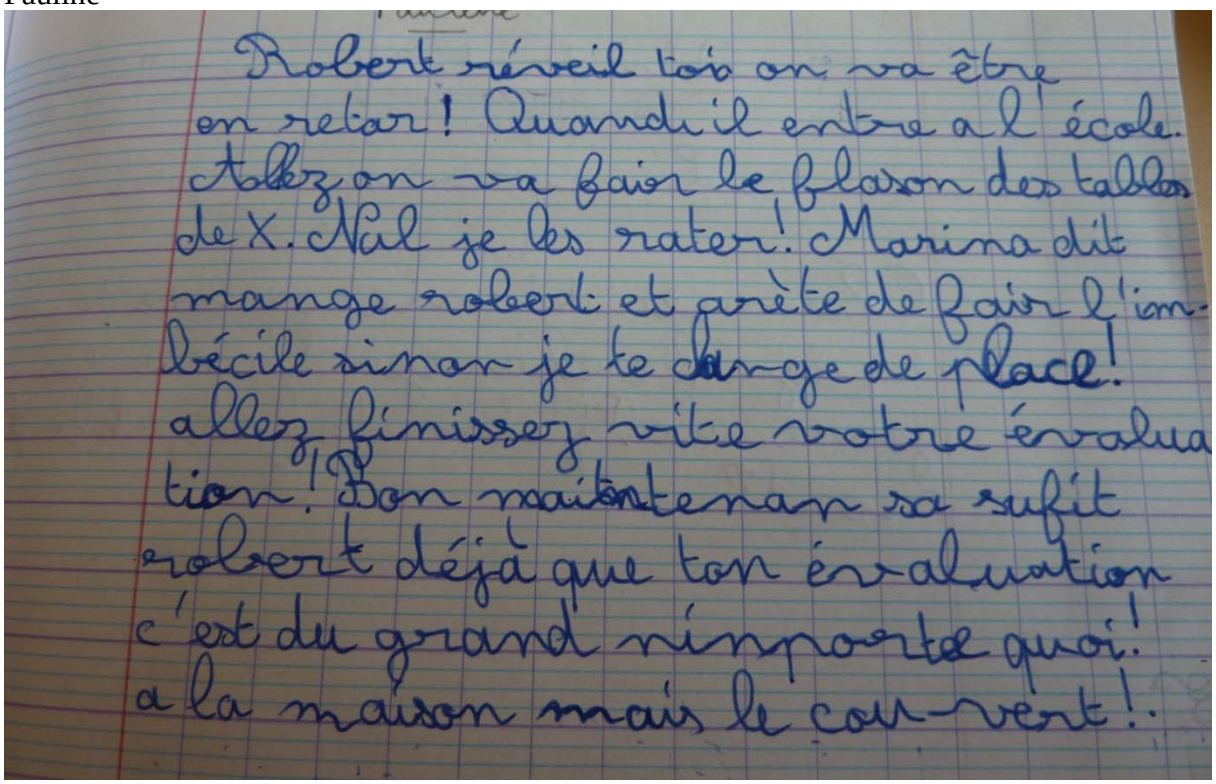
Ilan



Ilan

Il a perdu son match de tennis, Il a marché sur une crotte, il a mangé des brocolis, il a été puni, il a eu un 0 à son controle de maths, on s'est moqué de lui et il a fait caca et pipi dans sa culotte.

Pauline



Pauline

Robert réveil toi on va être en retar ! Quand il entre a l'école. Allez on va faire le blason des tables de X. Nul je les rater ! Marina dit mange robert et arrête de faire l'imbécile sinon je te change de place ! allez finissez vite votre évaluation ! Bon maintenant sa suffit robert déjà que ton évaluation c'est du grand n'importe quoi ! a la maison mais le cour-vert !.

Mercredi 1 janvier 2019

Je me réveille très en retard, et je n'ai pas le temps de prendre mon petit déjeuner. Je vais à l'école de mauvaise humeur. À l'école, je commence par une horrible matière, la géométrie ! Ensuite, la maîtresse rend des évaluations et j'ai que des supers mauvaises notes. Je me demande comment je vais le dire à mes parents ? La sonnerie retentit, je parle avec ma voisine. La prof me voit, et je suis collé pour la récréation. En colère, je rejoins la cantine pour l'heure du déjeuner. Beurk ! Des épinards, en plus je ne peux pas déjeuner avec mes copains. Au dessert, je me tâche ~~les~~ ma chemise avec fruits rouges, c'était ma ~~chemise~~ préférée ! Je rentre à la maison très en colère. Au dîner, même chose qu'à midi. Pfff, n'est

— Pas des phrases trop courtes.

Lucille

Robert a perdu tous ses matchs de tennis avec l'école puis, il a mangé des sardines. Il n'aime pas ça. Et l'après midi, il a refait du tennis (c'est son sport préféré) mais il n'a pas gagné. Il a du rentrer chez lui. Sur le chemin du retour, il a trébuché et il est

tombé plein de fois.
Ses copains l'ont poussé dans de la gadou et ils se sont moqués de lui et même les voisins du quartier. Il a voulu pleurer mais il ne l'a pas fait parce qu'il a pensé que ça ne servait à rien. Il est arrivé enfin à la maison.

passé - composé.

Mario

Quand Robert est rentré dans l'école tous ses copains l'on insulter et frapper sans raison, puis, à 10 heures ils ont faits sport et il a perdu 5 à 19, ensuite ils ont fait un contrôle et il a eu 5/20 et pour la cantine ont la poussé dans la boue. Puis quand il est rentré il a raté son bus alors il a du rentrer à pied ce qu'il lui a fait trois-quarts d'heure. Et quand il est rentré son chien l'a griffé.

Annexe 6 : Synthèse des thèmes présents dans les réponses des CM1 (cf. première page de Grosse Colère)

Suite à la consigne : Racontez la mauvaise journée de Robert

- Moquerie
- Bagarre/dispute /insulte
- Être en retard
- Manger des brocolis, des petits pois
- Rater un match
- Se faire mal, se blesser
- Tomber dans la boue
- Se faire gronder par la maitresse et/ou la famille
- Avoir des mauvaises notes à ses évaluations
- Ne pas savoir répondre aux questions
- Casser sa raquette
- Se sentir seul, être oublié

Annexe 7 : Textes des élèves de CM1 sur la dernière page de *Grosse Colère*

Rédigés à partir de la consigne suivante :

Vous êtes à la place du père, que répondez-vous à Robert lorsqu'il vous demande : « *Papa, est-ce qu'il y a du dessert ?* » ?

Angélo
- Tu es calmé ? dit le père
- Pourquoi ? dit Robert
- Si tu t'es calmé, tu peux venir sinon, non, dit le père.
- Je suis calmé mais est-ce qu'il y a du dessert ? dit Robert.
- Tu as faim ? dit le père.
- Oui.
- Il y a du dessert, viens.
- Ok dit Robert.

Aaron

- Non, tu n'auras pas de dessert.
- pourquoi ?
- parce que tu es privé de dessert et tu n'as pas fini ton assiette.

Edgar
Son père lui demande s'il est calmé. Robert se dit être calme et demande pardon à son père.
Son père accepte ses excuses et lui demande pourquoi il était en colère.
Robert lui répond parce qu'il a passé une très mauvaise journée. Son père lui demande de raconter sa mauvaise journée et finit par comprendre la réaction de son fils mais, il fait promettre à la fin de ne plus être insolent. Robert promet, mange son dessert, regarde son film, se couche. Et lendemain, il passe une « super » bonne journée.

Florentine
- OUI ! Mais pas pour toi !
- Oh ! Pourquoi ?
- Parce que tu n'as pas été sage !
- Mais, je suis calme !
- Tu es sûr ?
- Oui !
- Bon, dessert. Mais je te préviens ce n'est pas spécial. Et d'ailleurs si je t'entends dire ça encore une fois, ça va mal aller !
Le papa dit ça parce qu'il a peur qu'il ne soit pas calmé et que Robert n'a pas mangé ses épinards.

Gérard
Il répond « non » parce que Robert a répondu à son père et il a jeté ses baskets**.**

Ihssane
- Oui… Si tu as bien réfléchi.

Parce qu'il pense que Robert s'est calmé et en plus, il n'était pas en colère, il était doux quand il a dit : « papa ? est ce qu'il y a du dessert ?.
En plus il y a eu le dessert que Robert adore c'est-à-dire une gelée au raisin. Mmmm… Robert a beaucoup de chance.

Jane
Oui il y a du gâteau mais à condition que tu sois sage et tu pourras descendre. Parce qu'il a bien compris la leçon. Il va à l'école et était tellement gentil qu'une grosse chose blanche sortie et « Raaa » et la chose dit : « on va faire la vaisselle et la chose ne faisait rien. Robert se rend compte qu'il ne faisait rien ! Il lui dit ça. « ah non ça ne se fait pas. Fais toi tout petit. Merci. »

Lili
« papa, est ce qu'il y a du dessert ? »
-non, pas de dessert.
Le papa dit « non » car il n'a pas fini son assiette.

Lou
« Bien sûr, seulement si tu es calmé »
-oui je suis calmé. Alors je peux venir ?
-oui sans problème parce que tu m'as demandé gentiment et calmement. Mais la prochaine fois, tu ne me parleras pas sur ce ton. Et aussi si tu n'aimes pas ce qu'il y a à manger, tu n'as qu'à manger ce qu'il y a avec.
-D'accord, papa !

Lucille
Son père refuse de lui donner du dessert de façon catégorique : « Non ! ».
-Pourquoi ? dit Robert.
-Parce que tu es désagréable et tu as pas mangé tes épinards, dit son père.
-C'est pas juste ! dit Robert.
-Si tu veux du Tiramisu, mange tes épinards.

Naël
Oui, mais tu te calmes.
Le père a dit ça parce qu'il sait quand Robert va bien et quand il ne va pas bien.
Et en plus quand Robert est en colère, il a les joues toutes rouges.

Natsu
-oui mon chéri ! Tu es calmé ?
-oui, je suis désolé pour tout à l'heure.
-alors, tiens ton dessert.
-merci papa.
-mais avant, tu ne veux pas d'épinards ?
-non merci.
-D'accord, bon dessert.
-Merci papa.

Paul
-Oui, dit le papa de Robert.
-papa, pourquoi tu dis ça ?

-parce que je suis un prince du Kao.
-un prince du Kao ? Lol !
-mais non, je rigole !
-très drôle papa !
-C'est sérieux. Ok ! ok ! Je dis oui parce que je suis gentil et en plus je crois que t'as faim.

Pauline
-oui, il y a de la mousse au chocolat.
-yes ! dit Robert
Le papa de Robert dit oui car il sait que Robert a passé une mauvaise journée et qu'il n'aime pas les épinards et qu'il a vu son copain en disant « je me suis disputé avec Robert » et en plus, il eu une très mauvaise note en dictée.

Sabrine
-Papa ? Est-ce qu'il y a du dessert ?
-Oui. Avant que tu manges du dessert, tu t'es calmé mon chéri ?
-Oui papa. Enfin j'ai cru qu'il allait nous tuer. Je crois que je l'ai déjà vu.
-Je t'ai entendu. Viens manger ton éclair au chocolat et à la chantilly.

Samuel
-Tu es calmé
-Oui
-Alors viens manger du bon gâteau au chocolat
-OK !
Il a réagi comme ça parce qu'il n'était plus fâché contre Robert.

Sirine
-Dans tes rêves ! dit papa.
- Pourquoi ? dit Robert
-Tu me demandes pourquoi ? Non, mais, je rêve, tu n'arrêtes pas de t'énerver. C'est tout ce qu'il y avait, des épinards. Et puis, tu aurais pu le dire gentiment puis je t'ai dit d'enlever tes chaussures et toi tu les balances, dit le papa.

Zoé
-Oui, viens je vais t'en donner ! Tu t'es calmé ?
-Oui, papa.
Le papa dit oui parce qu'il veut pas se réveiller cette nuit parce que son enfant a faim et il veut qu'il mange.