



**INSPE Académie de Limoges**  
**Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Parcours 1er degré**

2022/2024

**L'identification de l'élève aux personnages appartenant à la  
littérature de jeunesse**

**Julia Sommaruga**

Travail encadré par  
**Xavier LORENZO**  
PRCE à l'INSPE de Limoges



## Remerciements

---

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué, de façon plus ou moins directe, à la réalisation de ce travail.

En tout premier lieu, je voudrais dire merci à monsieur Xavier LORENZO, encadrant de ce mémoire, pour ses précieux conseils, ses cours et son investissement quant à la formation des futurs professeurs des écoles.

Je tiens aussi à remercier tous les collègues que j'ai pu croiser lors de mes années d'Assistant d'Éducation en préprofessionnalisation et notamment madame Anne DARDILHAC, professeure des écoles à Nexon en CM1-CM2 qui m'a accueillie dans sa classe pendant deux ans et qui m'a donné goût à un enseignement vivant, riche et varié qui met la littérature au cœur d'un projet interdisciplinaire. C'est notamment dans sa classe que j'ai pu mener les premières ébauches de travaux de recherche qui ont aidé à la construction de ce mémoire et pour cela je la remercie. Je tiens aussi à remercier particulièrement madame Marion DUCHER, titulaire de la classe de CM1 dans laquelle j'interviens tous les jeudis, et qui m'a laissé une grande liberté quant à la réalisation de l'expérimentation.

Je tiens aussi à remercier les élèves pour s'être prêtés au jeu de manière si active et sérieuse ainsi qu'à leurs parents qui m'ont autorisée à utiliser leurs travaux.

Enfin, je tiens à remercier mes proches, famille et amis, pour leur soutien infaillible et pour qui mille mercis ne suffiraient pas à exprimer la gratitude que j'ai à leur égard.

## Droits d'auteurs

---

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



## Table des matières

---

Introduction .....	6
1. Cadre théorique .....	9
1.1. Le type de littérature envisagée .....	9
1.1.1. Le paradoxe de la littérature de jeunesse .....	9
1.1.2. Le public visé .....	10
1.1.3. L'apport des illustrations dans la littérature de jeunesse .....	11
1.1.4. Des sujets divers et variés abordés dans les récits littéraires .....	12
1.2. Le personnage : tentative de définition.....	13
1.2.1. Le personnage, un fondamental du récit .....	13
1.2.2. Classification du personnage.....	13
1.2.2.1. Le personnage comme marqueur typologique.....	14
1.2.2.2. Le personnage comme organisateur textuel .....	14
1.2.2.3. Le personnage comme lieu d'investissement .....	16
1.3. L'identification du lecteur à un personnage .....	17
1.3.1. L'identification, un processus dynamique de la part du lecteur .....	17
1.3.2. Le lecteur volage.....	19
1.4. Le lien entre compréhension et interprétation .....	22
1.5. La construction de l'élève à l'école.....	23
1.5.1. L'école, un lieu de formation pour devenir élève .....	23
1.5.2. L'école, une première approche pour les citoyens de demain.....	24
2. Cadre pratique .....	27
2.1. Modalités de recherche .....	27
2.1.1. Contexte.....	27
2.1.1.1. Présentation de l'école .....	27
2.1.1.2. Présentation de la classe .....	27
2.2. Analyse de l'album choisi : intérêts pédagogiques et littéraires .....	28
2.2.1. Description de la séquence.....	29
2.2.2. Le choix du personnage de la sorcière .....	32
2.3. Analyse des résultats de l'expérimentation .....	33
2.3.1. Première partie de l'expérimentation : imaginer les motivations du personnage..	33
2.3.2. Deuxième partie de l'expérimentation : la prise de recul grâce à la compréhension	
.....	35
2.4. Bilan des activités menées en classe.....	36
2.5. Regard critique et prolongements envisagés .....	37
Conclusion .....	39
Références bibliographiques.....	41
Annexes .....	44

## Table des tableaux

---

Tableau 1 - Séquence d'exploitation de l'album Anya et Tigre Blanc .....	32
--	----

## Introduction

---

« J'attends d'un auteur qu'il me parle de lui, c'est-à-dire de moi : qu'il augmente la conscience que j'ai de moi-même par identification ou par opposition avec la sienne ».

Maurice Chapelain, *Lire et Ecrire*, p. 13, Grasset, 1960

La littérature nous entoure dès notre plus jeune âge. Même si toutes les familles n'adoptent pas la même approche aux livres, chaque enfant entre en contact avec des œuvres littéraires dès son entrée à l'école. C'est donc à trois ans, au plus tard, que l'enfant découvre l'objet tant dans son aspect physique - c'est-à-dire le livre en lui-même - que dans son aspect intellectuel puisqu'un livre est un objet qui nous raconte une histoire que l'on doit comprendre, interpréter et s'approprier.

En choisissant de travailler sur un thème lié à la littérature, en particulier la littérature de jeunesse, je me place au cœur des apprentissages car le recours à différents ouvrages est omniprésent dans le premier degré, aussi bien de la petite section de maternelle qu'à la deuxième année de cours moyen. Cette présence s'explique par le fait que la lecture, qu'il s'agisse de lire soi-même ou d'écouter une histoire, permet aux sujets lecteurs de se construire, de se questionner, de rêver, d'échanger. De plus, l'utilisation d'ouvrages de littérature de jeunesse ne se limite pas qu'à la discipline du français. En effet, les livres peuvent être utilisés dans d'autres matières telles que les mathématiques avec des ouvrages comme *La petite chenille qui fait des trous*<sup>1</sup> ou *Maman !*<sup>2</sup> largement employés en maternelle comme une première approche du dénombrement. Ils peuvent également être utilisés dans les classes supérieures, par exemple en histoire, comme c'est le cas avec *Zappe la Guerre : 1914-1918, la première des guerres mondiales*<sup>3</sup> qui mélange deux genres littéraires : celui de la littérature de jeunesse, sous forme d'album, ainsi que celui de documentaire. De même, *Le petit garçon étoile*<sup>4</sup> retrace les grands épisodes de la Seconde Guerre mondiale à travers l'histoire d'un enfant. Bien que cet album aborde un sujet historique, il met davantage l'accent sur le ressenti du protagoniste et sur ses émotions. On a donc une imbrication de la littérature dans le domaine historique qui va permettre aux élèves de mieux comprendre certains événements, notamment en y associant des sentiments forts, rendant les faits plus marquants.

D'un point de vue institutionnel, dès le programme du cycle 1, publié au BOEN n° 25 du 24 juin 2021, le livre est cité à maintes reprises comme un support essentiel dans les

---

<sup>1</sup> Carle, Eric, *La petite chenille qui fait des trous*, Mijade, 2003

<sup>2</sup> Ramos, Mario, *Maman !*, École des loisirs, 2000

<sup>3</sup> PEF, *Zappe la Guerre : 1914-1918, la première des guerres mondiales*, Rue du Monde, 1998

<sup>4</sup> Hausfater, Rachel et Latyk Olivier, *Le petit garçon étoile*, Casterman, 2023

apprentissages de l'élève. On le retrouve aussi bien dans la découverte de l'écrit que dans la maîtrise de l'espace car, par exemple, savoir orienter correctement un livre fait partie des attendus de fin de cycle. En ce qui concerne le programme du cycle 2 (s'étendant de la classe préparatoire à la deuxième année de cours élémentaire), publié au BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, le mot « littérature » fait son apparition en tant que tel. Il nous est rappelé qu'elle peut servir dans la découverte d'une langue étrangère mais qu'elle est utile aussi dans divers domaines, notamment dans le domaine 5 « les représentations du monde et l'activité humaine » car elle permet d'appréhender certaines notions parfois complexes. En effet, ce domaine permet de comprendre comment les êtres humains, dans leur pluralité, habitent et façonnent notre monde. Il y a une dimension historique et géographique très importante mais cela ne se limite pas qu'à ses deux disciplines. En effet, ce domaine contribue à faire étudier les caractéristiques des organisations et des fonctionnements des sociétés. Autrement dit, elle sert de support à l'initiation aux différentes cultures, aux différentes histoires ou encore à structurer sa pensée et ses convictions. Mais aussi, et c'est particulièrement ce qui nous intéresse dans ce travail, ce domaine permet aux enfants de développer leurs capacités d'imagination. Cette ouverture d'esprit, notamment permise par les lectures, donne matière à développer la sensibilité des lecteurs ainsi que leur esprit critique et leur permet une réflexion sur eux-mêmes et sur les autres qui, par conséquent, leur est utile pour grandir en tant que citoyen du monde. Enfin, il ne faut pas oublier l'aspect principal de la littérature qui est celle de lire. L'école est un lieu d'apprentissage qui permet une fréquentation importante d'œuvres littéraires que les élèves sont amenés à découvrir, notamment via la lecture offerte<sup>5</sup>, et grâce à leurs apprentissages et leur prise d'autonomie permise par le fait de devenir sujet lecteur. Enfin, le programme du cycle 3, publié au BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, reprend les idées de celui du cycle 2 en insistant sur le fait que c'est notamment grâce à la lecture et à la fréquentation d'œuvres littéraires que l'élève se développe en tant que citoyen et qu'il acquiert des éléments d'interprétation et de compréhension du monde.

En tant que future professeure des écoles, je considère que la littérature de jeunesse dans sa grande diversité, notamment grâce à une pluralité de personnages, d'actions, de thèmes et de formes, est un outil qui permet aux élèves d'aborder une grande variété de notions. L'album de jeunesse peut servir de support de travail mais il peut avoir un impact bien plus important. En effet, ce dernier peut aider les élèves à développer leur empathie et leur imagination, mais il peut aussi les inciter à s'intéresser à des sujets peut-être jusqu'alors inconnus, à exprimer une multitude d'émotions, à cultiver une palette de qualités morales,

---

<sup>5</sup> On désigne par lecture offerte un moment collectif durant lequel le professeur des écoles va lire une histoire, de manière expressive, sans prolongement pédagogique. Le but est de permettre aux élèves de développer le plaisir d'écoute d'une histoire, une fréquentation régulière d'œuvres littéraires et de contribuer à la culture commune.

d'aspirations ainsi qu'à développer leur esprit critique. En somme, la littérature de jeunesse contribue à la construction de l'individu.

De plus, dans le cadre de ma formation pour devenir professeure des écoles et grâce à mon parcours universitaire et à la formation AED (assistant d'éducation) en préprofessionnalisation, ce travail fait écho à de plus petits travaux de recherche déjà menés les deux années passées et qui m'ont conduite à penser ce sujet comme tel. Ces années d'observation et de prise de fonction m'ont permis de me forger en tant qu'enseignante et d'adapter mon enseignement à ma propre identité pédagogique. Ainsi, le ludique et le concret occupent des places importantes - voire dominantes - dans ma classe. A cet égard, l'album de jeunesse contribue à cette approche qui favorise l'apprentissage et l'interrogation, tout en donnant un sens à cela. En effet, à travers les personnages et leurs aventures, l'album de jeunesse attire plus facilement l'attention des enfants et favorise également un meilleur investissement de leur part ce qui conduit, généralement, à une meilleure compréhension du sujet abordé. Dans ce travail, nous partirons donc du postulat que la littérature de jeunesse est un support d'apprentissage complet mais qu'il ne se suffit pas à lui-même. Derrière l'utilisation des histoires, une série de mécanismes (tels que le décodage, l'identification et l'interprétation) entre en jeu chez le lecteur pour lui permettre d'atteindre le sens de l'œuvre. Cependant, ces mécanismes ne sont pas toujours systématiques pour l'élève et peuvent parfois relever de comportements complexes, notamment dans la lecture de l'implicite. Ainsi, au cours de cet écrit, nous nous interrogerons sur la question de savoir si le processus d'identification, notamment à l'antagoniste de l'histoire, favorise une meilleure compréhension.

Pour répondre à cette problématique nous établirons, dans un premier temps, un cadre théorique qui permettra d'apporter des éléments de réponse à la question posée. Nous nous attacherons donc à développer des concepts fondamentaux sur ce sujet ce qui nous permettra d'analyser, dans un second temps, les expérimentations menées au sein de la classe.

# 1. Cadre théorique

---

## 1.1. Le type de littérature envisagée

### 1.1.1. Le paradoxe de la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse, autrefois appelée littérature enfantine ou d'enfance, est confrontée à un paradoxe significatif comme le souligne Nathalie Prince dans l'introduction de *La Littérature de jeunesses en question(s)*<sup>6</sup>. En effet, l'auteure nous explique que, d'un côté, la littérature de jeunesse est l'une des littératures les plus lues mais que, de l'autre, elle demeure très stigmatisée dans le sens où elle paraît très – voire trop – simple. Cependant, il est crucial de comprendre que cette perception découle en grande partie d'une méconnaissance de la littérature de jeunesse. En réalité, elle est bien plus complexe qu'elle ne paraît et demande une lecture inférentielle approfondie. Par ce terme, on entend que le lecteur, en s'appuyant sur les indices présents dans le texte, est capable de faire appel à son esprit de déduction pour en tirer une conclusion et donc rendre explicite une information qui ne l'est pas. Ainsi, lorsque qu'il fait des inférences, le lecteur établit des liens logiques allant au-delà de la simple compréhension littérale - qui constitue le premier niveau de compréhension - pour chercher à comprendre ce que le texte ne dit pas mais suggère seulement. En d'autres termes, il fait appel à son bagage culturel et à son expérience pour saisir pleinement le sens du texte. Si l'on prend l'album *Pou-poule*<sup>7</sup> de Loufane il ne faut pas s'arrêter à la simple lecture de l'histoire ni à l'observation superficielle des illustrations. En réalité, il est nécessaire d'aller bien plus loin que l'histoire d'une poule amoureuse d'un renard. Des inférences très importantes peuvent être faites. Par exemple, la poule s'appelle Lola mais le renard l'appelle « Pou-poule ». Il est important de noter qu'au XIX<sup>ème</sup> siècle, le terme « poule » est utilisé pour désigner les femmes de joie. Ainsi, ce surnom n'est pas simplement affectueux, mais peut être interprété comme ayant une connotation dévalorisante faisant écho à la notion de femme-objet. De plus, dans cette histoire, subsiste un doute concernant la fin. Les illustrations montrent une fin heureuse avec Lola et le renard vivant leur amour. Cependant, le doute persiste car le renard est le prédateur naturel de la poule dans la réalité. On peut donc légitimement se demander si le renard, connu pour sa ruse dans la littérature, feint son amour pour mieux manger la poule par la suite. Cette seconde hypothèse, contrairement à la première, est exploitable en classe, même avec de jeunes enfants. En effet, dans la littérature de jeunesse, les personnages sont souvent stéréotypés ce qui aide les

---

<sup>6</sup> Prince, Nathalie, éd. « Introduction ». In *La littérature de jeunesse en question(s)*, 9-24. Interférences. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2016. <https://doi.org/10.4000/books.pur.39706>.

<sup>7</sup> Loufane, et Isabel Finkenstaedt. *Pou-poule!* Kaléidoscope, 2002.

enfants à comprendre l'implicite. Concernant le personnage du renard, comme évoqué précédemment, dans la conscience collective, il est perçu comme un animal rusé, habile dans ses stratagèmes pour arriver à ses fins et cette vision est ancrée dans l'esprit de l'enfant. De plus, le lecteur sait également que le renard, comme déjà souligné, mange les poules. Il est donc tout à fait possible, en se basant sur l'avant-dernière double page (voir annexe 1) de demander aux élèves ce qu'ils imaginent pour la fin de l'histoire. Deux types de réponses sont alors envisageables. La première serait de dire que Lola a retrouvé le renard et qu'ils sont partis ensemble, en amoureux et la seconde consisterait à évoquer les plumes au sol ce qui pourrait laisser penser que Lola a été mangée par le renard. Ce n'est qu'avec l'observation de la dernière double page (voir annexe 2) qu'une des deux hypothèses sera privilégiée.

L'auteure souligne donc que les ambiguïtés sont présentes notamment parce que la cible première de la littérature de jeunesse est l'enfant, voire l'adolescent, et que ces derniers sont en train de se construire. Certaines inférences sont plus évidentes que d'autres mais elles ne permettent pas systématiquement d'atteindre le même niveau de lecture que celui de l'adulte.

### 1.1.2. Le public visé

Les auteures Monique Noël-Gaudreault et Claire Le Brun dans *La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage*<sup>8</sup> en s'appuyant sur les travaux de P. Bruno, *La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation* (2002), mettent en évidence que la littérature de jeunesse cible principale le public enfantin. De ce fait, ce sont le plus généralement des lecteurs novices, en formation dans leur rôle de sujet lecteur. Par conséquent, si l'on reprend les travaux de Nathalie Prince, il existe plusieurs lectures possibles de l'œuvre : celle de l'enfant et celle de l'adulte. Lorsqu'il y a lecture de l'adulte, ce dernier devient médiateur pour permettre au véritable lecteur - donc l'enfant - une meilleure compréhension. Il l'aide alors à percevoir des choses jusqu'alors invisibles ou inaccessibles comme c'est le cas par exemple pour *Pou-poule*. On voit donc se dessiner un caractère tripartite avec un auteur qui crée son œuvre, un adulte qui lit à voix haute (et qui, nécessairement, aide à la compréhension et donc incarne l'histoire) et l'enfant, lecteur dans sa qualité d'auditeur-spectateur.

Cependant, la seule lecture de l'histoire n'est pas suffisante pour évoquer la compréhension d'une œuvre.

---

<sup>8</sup> Noël-Gaudreault, Monique, et Claire Le Brun. « La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage ». *Revue des sciences de l'éducation* 39, n° 1 (15 avril 2014): 25-32. <https://doi.org/10.7202/1024531ar>.

### 1.1.3. L'apport des illustrations dans la littérature de jeunesse

Dans son article *Un tournant dans les albums de littérature de jeunesse : de l'enfant acteur à l'enfant auteur*<sup>9</sup>, Arnaud Hétier aborde la notion fondamentale des illustrations accompagnant la littérature de jeunesse, notamment les albums, qui sont le support privilégié de ce travail. Il explique que ces dessins peuvent endosser plusieurs rôles. En effet, ils peuvent simplement corroborer avec le texte lu, comme c'est souvent le cas.

Mais ce n'est pas tout, ils peuvent aussi compléter l'histoire, voire communiquer des informations omises dans celle-ci, aidant ainsi le lecteur à sa compréhension. Par exemple, dans l'œuvre *Toujours rien* de Voltz<sup>10</sup> le personnage principal plante une graine et attend chaque jour qu'elle sorte de terre. Or, rien ne se passe. Les illustrations montrent ce qui est invisible aux yeux de M. Louis, protagoniste de l'histoire, et le lecteur voit donc la graine germer et pousser sous terre mais le chemin pour parvenir à la surface est long. M. Louis prend son mal en patience et attend jusqu'au jour où, profitant de l'absence de l'homme qui, ne voyant pas sa fleur sortir de terre décide de ne pas revenir le lendemain pour la surveiller, un oiseau vient manger la fleur alors à peine éclose. A son retour, M. Louis constate alors la même chose que les jours précédents, c'est-à-dire rien. Ici, grâce aux illustrations, le lecteur en sait plus que le protagoniste et a tous les tenants et les aboutissants. Il sait donc que la fleur est sortie de terre mais qu'elle a été volée par l'oiseau avant que M. Louis puisse se rendre compte de l'éclosion de cette dernière.

De plus, les illustrations peuvent aussi être en décalage avec le texte, obligeant l'élève à faire un choix dans sa compréhension de l'histoire. Par exemple, dans l'œuvre de Philippe Corentin *Le roi et le roi*<sup>11</sup> il y a un écart entre l'histoire et les illustrations qui montrent une carotte qui est en réalité un renard déguisé. Or, quand ce dernier enlève son déguisement, on peut s'apercevoir que c'est un loup.

Enfin, les illustrations peuvent également susciter le questionnement chez le lecteur comme dans *La Caresse du papillon*<sup>12</sup> de Voltz, où une conversation entre un grand-père et son petit-fils a lieu à propos de la défunte grand-mère que les illustrations font apparaître en bleu, par contraste avec les deux autres personnages. Le lecteur doit alors se demander, à partir des illustrations, si cette dernière est bien réelle ou fantomatique. Le doute est d'autant plus accentué lorsque, à la fin du livre, la grand-mère subtilise « réellement » la bouteille de

---

<sup>9</sup> Hétier, Renaud. « Un tournant dans les albums de littérature de jeunesse : de l'enfant acteur à l'enfant auteur ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 38 (15 juin 2015). <https://doi.org/10.4000/edso.1329>.

<sup>10</sup> Voltz, Christian. *Toujours rien ?* Ed. du Rouergue, 1997.

<sup>11</sup> Corentin, Philippe. *Le roi et le roi*. Paris: l'École des loisirs, 1993.

<sup>12</sup> Voltz, Christian, et Jean-Louis Hess photographe. *La caresse du papillon*. Rouergue, 2005.

vin. En effet, dans l'avant dernière double-page on distingue bien la bouteille dans la poche de la défunte alors que le texte rapporte les paroles du grand-père disant « On a bien mérité un p'tit coup de rouge ». Dans la double page suivante, le grand-père a son verre vide et des points d'interrogation sont présents en grand, sur toute la page. Ici, l'élève doit donc prendre une décision sur ce qu'il croit être la vérité et l'interprétation la plus plausible. Est-ce que le grand-père n'a juste pas trouvé la bouteille de vin ou est-ce que la bouteille de vin a réellement été dérobée par la défunte ? Ce sera au lecteur de prendre une décision.

#### **1.1.4. Des sujets divers et variés abordés dans les récits littéraires**

La littérature de jeunesse aborde une multitude de thèmes variés tels que la différence, l'amitié, l'amour, la liberté, l'école, l'environnement, la question des sentiments, la mort, le racisme et bien d'autres encore. Dans l'article de Monique Noël-Gaudreault et Claire Le Brun précédemment cité, les auteures s'appuient sur différents travaux pour examiner comment cette diversité de thèmes permet un développement spécifique lors des lectures. Ce développement peut aussi bien relever de connaissances générales sur le monde que d'un développement plus personnel notamment dans la connaissance de soi, de nos émotions, de nos réactions.

Dans un premier temps et d'un point de vue socioaffectif, la littérature de jeunesse aide l'enfant à se développer notamment en favorisant sa construction en tant qu'individu interagissant avec autrui, conformément à ce que montrent les travaux de recherche de T. Todorov, cités par les auteures. Autrement dit, c'est en lisant que l'enfant va se construire et développer ses sentiments, notamment, sa capacité d'empathie.

Dans un deuxième temps, en citant les travaux de S. Pouliot, les auteures nous montrent que d'un point de vue moral, le lecteur va apprendre à faire ses propres choix en ce qui concerne les valeurs. Ainsi, il va décider de ce qu'est pour lui une qualité essentielle, un idéal vers lequel tendre ou, au contraire, des comportements à éviter car jugés comme inacceptables.

Dans un troisième temps, d'un point de vue culturel, et en citant les travaux de L. Guillemette et de F. Lepage, les albums de jeunesse permettent aux lecteurs d'adopter une vision du monde postmoderne<sup>13</sup> ou de mieux comprendre l'héritage actuel. Ils offrent également aux lecteurs la possibilité de partager des références communes.

Dans un quatrième temps, cette fois-ci d'un point de vue artistique et en se basant sur les travaux de M. Nikolajeva, les albums de jeunesse sont importants car ils permettent à

---

<sup>13</sup> Terme sociologique pour définir l'état actuel de la civilisation occidentale, dans la mesure où cette dernière aurait perdu confiance dans les valeurs de la modernité.

l'enfant de développer sa sensibilité à l'esthétique. Comme précédemment évoqué, les illustrations font partie intégrante de l'album et ont un impact en fonction de leur graphisme et du lecteur.

Enfin, dans un cinquième et dernier temps, d'après les travaux de Djikik, Oatley et Moldoveanu, la littérature a un impact d'un point de vue cognitif car elle permet au lecteur de s'informer et de mener une réflexion importante pouvant impacter de manière positive sa réussite scolaire et sa créativité.

Maintenant que le contexte littéraire est explicité et que la littérature de jeunesse a dévoilé une partie de son aspect paradoxal ainsi que sa complexité réelle, il faut se poser la question du récit. Ce dernier se définit comme un genre littéraire contant une histoire et la condition *sine qua non* pour obtenir une histoire est d'y faire jouer des personnages.

## **1.2. Le personnage : tentative de définition**

### **1.2.1. Le personnage, un fondamental du récit**

Le personnage est un élément essentiel à toute histoire. Comme le souligne Yves Reuter dans *L'importance du personnage*<sup>14</sup>, il est impossible de raconter une histoire sans lui, sans ses actions et ses relations. Son importance est donc indéniable et, même si des évolutions ont eu lieu au fil du temps, telles que le changement de rôle du personnage pour critiquer des courants de pensée antérieurs ou encore les tentatives de suppression ou d'abstraction liées au mouvement du Nouveau Roman, le personnage demeure un élément incontournable de la narration. Pour définir un personnage, l'auteur présente un consensus selon lequel il est la représentation d'une personne, via une forme humaine ou non. Il est toutefois courant, dans la littérature de jeunesse, que l'auteur recoure à une forme anthropomorphisée – souvent celle d'un animal – pour créer son personnage.

En contexte scolaire, il est crucial de distinguer le personnage de la personne. Le premier appartient à la fiction et est propre à une œuvre, une histoire, tandis que le second renvoie à la réalité. En d'autres termes, la personne existe en dehors du texte.

### **1.2.2. Classification du personnage**

Dans le même article de 1988, Yves Reuter propose une classification essentielle pour comprendre le rôle central que joue le personnage dans la lecture d'histoires. Il distingue la personne en tant que marqueur typologique, en tant qu'organisateur textuel et enfin, en tant que lieu d'investissement. Cette classification offre alors un cadre précieux, utile à l'analyse

---

<sup>14</sup> Reuter, Yves. « L'importance du personnage ». *Pratiques* 60, n° 1 (1988): 3-22.  
<https://doi.org/10.3406/prati.1988.1494>.

de la fonction significative des personnages dans les récits, mettant en lumière leur impact sur la structure narrative ainsi que sur l'engagement émotionnel et intellectuel du lecteur.

### **1.2.2.1. Le personnage comme marqueur typologique**

Dans un premier temps, l'auteur considère le personnage comme un marqueur typologique ce qui signifie que l'utilisation des acteurs de l'histoire permet de situer l'œuvre dans un type narratif spécifique. Dans son travail, Yves Reuter fait référence à des études<sup>15</sup> démontrant que le personnage est l'élément clé utilisé par les élèves de CM2 pour identifier le type de texte auquel un extrait appartient, à savoir le texte narratif. Sa présence permet ainsi de distinguer ce type particulier des autres types de textes (argumentatif, injonctif, explicatif...).

En outre, le personnage permet aussi de distinguer les différents genres de récit. En effet, en fonction des personnages présents dans l'histoire, celle-ci peut adopter une tonalité réaliste ou non-réaliste. Dans le premier cas, le nom du personnage, son lieu de vie, son comportement etc. le situent dans une époque spécifique. Parfois, la présence de personnages historiques réels aide le lecteur à situer l'histoire à une période déterminée, offrant ainsi un ancrage réaliste grâce à ces références. Il est également pertinent de souligner que le personnage, de fait, évolue avec la société ce qui le rend caractéristique d'une époque précise. De plus, le personnage joue un rôle crucial dans l'identification du genre. En reconnaissant des combinaisons génériques telles que princesse/fée, policier/criminel, etc., le lecteur peut attribuer l'histoire à un répertoire spécifique.

### **1.2.2.2. Le personnage comme organisateur textuel**

Dans un deuxième temps, le personnage doit être considéré comme un organisateur textuel. Il est celui qui crée ou subit des actions, lesquelles permettent souvent de comprendre et de s'immerger dans l'histoire. Par exemple, le modèle quinaire, théorisé par Paul Larivaille décompose le récit en un avant, un pendant et un après. On a une histoire qui subit une transformation et qui est découpée en cinq étapes : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, l'élément de résolution et la situation finale. On a donc un héros qui interagit avec d'autres personnages - qui peuvent être adjuvants ou opposants - et ce sont ces interactions, et donc leurs conséquences, qui structurent le récit et font avancer l'histoire. Il est important de noter que le schéma quinaire peut être pratique car il permet d'adopter des comportements de lecteur averti et donc d'anticiper certains éléments. Par exemple, dans une situation initiale, le lecteur s'attend à trouver des éléments de contexte (d'époque, de personnage, de lieux...). En suivant ce schéma, on pourrait être tenté de croire que le

---

<sup>15</sup> David, Jacques. « Identification et catégorisation des types de textes à la fin de la scolarité d'aujourd'hui ». *Le Français d'aujourd'hui*, n° 79. Septembre 1987, p. 39

personnage est secondaire aux actions. Cependant, il faut bien penser que, sans ce dernier, les actions sont irréalisables, inexistantes. Nous avons donc deux notions qui se complètent.

De plus, Il est important de souligner que le schéma quinaire n'est pas le seul modèle de narration. Certains auteurs, comme Algirdas Julien Greimas, envisagent le personnage comme un actant. Selon le schéma actanciel de Greimas, les actants sont tous ceux qui agissent dans le récit incluant alors les personnages ainsi que leurs qualités, désirs et objets. Globalement, cette structure de récit repose sur l'idée de quête pour pallier le manque de quelque chose. On prend donc en compte toutes les relations mettant en jeu le sujet, l'objet de quête, les adjuvants –ceux qui vont aider le sujet -, les opposants - ceux qui agissent pour empêcher le sujet d'atteindre son objet de quête - ainsi que le destinataire - celui qui est à l'origine de la quête - et le destinataire - celui pour qui la quête est réalisée -. Bien que chaque actant soit rattaché à un rôle actanciel et thématique, à l'image du traître ou du sauveur par exemple, venant ainsi limiter le personnage dans ses actions et ses pensées, Yves Reuter souligne que le sujet demeure l'élément central car les autres actants dépendent de lui.

Pour étayer cette idée, l'auteur reprend les critères de Philippe Hamon pour évaluer l'importance d'un personnage :

- La qualification différentielle relève de la description physique et morale d'un personnage et de sa place dans l'histoire dans le sens où celui-ci, en plus d'être personnage, peut aussi être le narrateur.
- La distribution différentielle fait écho à la fréquence d'apparition du personnage en question.
- L'autonomie différentielle s'intéresse à l'autonomie relative du personnage, de sa place et de ses relations aux autres dans l'histoire.
- La fonctionnalité différentielle fait référence à l'organisation diégétique. Autrement dit, on cherche à voir si le personnage est présent physiquement dans l'histoire ou s'il n'est que cité ou décrit.
- La pré-désignation conventionnelle renvoie au fait que le personnage puisse être défini *a priori* par son genre.
- Le commentaire explicite évoque des évaluations internes à l'histoire et désigne de façon explicite le personnage (« notre héros » ...).

D'autres classifications mentionnées par Yves Reuter concernant le personnage et son importance ont été développées, comme celle de Claude Brémont, qui distingue le personnage *patient*, celui qui est affecté par l'action, et le personnage *agent*, celui qui est à l'origine de l'action. Il est cependant important de noter qu'une classification n'est pas

nécessairement plus pertinente qu'une autre mais qu'en réalité, dans un contexte scolaire, le travail sur le personnage - le définir, comprendre sa motivation et ses actions etc. - est renforcé par la combinaison de ces différentes approches classificatoires.

Dans un autre aspect, Yves Reuter souligne le lien étroit entre le personnage et la narration. Il explique que c'est à travers cette dernière que le personnage prend forme. Ainsi, il est intrinsèquement lié à la mise en texte étant considéré comme un « morphème discontinu »<sup>16</sup>. Cette expression suggère que le personnage est un signifiant discontinu, c'est-à-dire une forme temporaire qui évolue constamment et renvoyant à un signifié tout aussi discontinu, c'est-à-dire au sens. En d'autres termes, le personnage apparaît à différents moments de l'histoire et c'est notamment en reliant ces différents moments que le sens global se construit. On fait alors référence à l'étiquette du personnage<sup>17</sup>.

### 1.2.2.3. Le personnage comme lieu d'investissement

Enfin, dans un troisième point, Yves Reuter aborde le personnage comme un lieu d'investissement. Pour débiter, il considère que le personnage incarne des idées socio-idéologiques, reprenant ainsi l'idée de Michel Zeraffa<sup>18</sup>, selon laquelle le personnage reflète les représentations du monde et ses valeurs. En effet, certains auteurs ont utilisé l'écriture pour critiquer la société, par le biais de stratégies d'écritures « biaisées » comme c'est le cas pour les fameuses fables de Jean de La Fontaine qui critiquent le Roi et sa cour (notamment dans la fable de *La Cour du Lion*<sup>19</sup>). Cependant, le rôle du personnage ne se limite pas à cela. Il est également porteur de valeurs. Toujours en se référant aux travaux de Philippe Hamon, Reuter souligne que le personnage véhicule un savoir-faire, un savoir-dire, un savoir-vivre et un savoir-jouir. C'est d'ailleurs en identifiant ces différents savoirs que le lecteur s'engage activement dans sa lecture. En effet, c'est à travers ces derniers que le lecteur va apprécier plus ou moins un personnage et ainsi émettre un jugement à son égard.

Enfin, dans un dernier point, l'auteur souligne que le personnage permet, et c'est en partie cet aspect que nous allons appréhender lors de ce travail de réflexion, l'investissement du sujet lecteur dans le récit.

---

<sup>16</sup> Expression empruntée à M. Xavier Lorenzo lors d'un cours intitulé « Le personnage » à l'Inspé de Limoges en 2023.

<sup>17</sup> Hamon, Philippe, *Texte et idéologie*, Paris, P.U.F, 1984, p. 231

<sup>18</sup> Zeraffa, Michel, *Personne et personnage. Le romanesque des années 1920 aux années 1950*, Klincksieck, 1969. p.9

<sup>19</sup> de La Fontaine, Jean. *La Cour du Lion*, « Livre VII », 1678.

### 1.3. L'identification du lecteur à un personnage

#### 1.3.1. L'identification, un processus dynamique de la part du lecteur

Comme évoqué dans la partie précédente, le récit constitue un lieu d'investissement notamment de la part du lecteur et, selon Dominique Rabaté dans son article *Identification du lecteur*<sup>20</sup>, c'est justement cet investissement qui se traduit par une identification. Cette dernière, la plupart du temps, concerne un personnage. En tant que pivot de l'histoire, le personnage est essentiel car c'est à travers ses traits de caractère, ses émotions, sa vie et ses actions que le lecteur éprouve des émotions. Les travaux d'André Mareuil<sup>21</sup>, mentionnés par Yves Reuter, soulignent une forte corrélation significative entre le choix des lectures individuelles et les personnages de l'histoire. Nicole Robine, dans son article *Les réseaux de lecture des adolescents*<sup>22</sup>, démontre qu'il existe un « réseau de lecture », chez les adolescents par exemple, et que ce dernier s'explique par le fait que ces ouvrages sont partagés par les pairs parce qu'ils répondent à des préoccupations intimes. De même, dans son article intitulé *Les jeunes travailleurs et la lecture*<sup>23</sup>, l'auteure fait état de la corrélation entre le choix d'un livre et les personnages présents dans ce dernier. Elle souligne que le livre idéal « donne l'impression d'être vrai, plausible. Soit il concerne en répondant à des questions implicites, soit il implique le lecteur en lui permettant de s'identifier aux acteurs ». Outre les personnages, l'identification peut s'étendre au narrateur ou aux motifs - l'identification concernera alors les raisons qui animent le personnage - bien que ces derniers soient plus secondaires. Autrement dit, l'identification ne s'arrête pas seulement aux protagonistes ou aux antagonistes mais elle est bien plus large que cela. En effet, le lecteur peut se reconnaître, ou refuser de se reconnaître, dans les actions de ce dernier, dans ses émotions. Et c'est justement parce qu'il partage, ou ne partage pas, la même chose que lui que l'identification pourra avoir lieu.

Cependant, comme le souligne Dominique Rabaté dans son article précédemment cité, l'identification exige que le lecteur effectue un travail sur lui-même afin de s'oublier et d'oublier l'auteur. En effet, c'est une condition préalable essentielle pour que le processus puisse se produire. Ce dernier implique une action volontaire et consciente du lecteur. L'auteur clarifie également que l'identification comporte deux dimensions : celle d'identifier et de reconnaître quelqu'un, quelque chose, mais aussi celle de devenir identique à un autre. Ainsi, il définit l'identification comme le fait de « reconnaître autrui comme tel et devenir autrui :

---

<sup>20</sup> Rabaté, Dominique. « Identification du lecteur ». In *Le lecteur engagé : Critique - enseignement - politique*, édité par Isabelle Poulin et Jérôme Roger, 229-37. Modernités. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2019. <http://books.openedition.org/pub/2813>.

<sup>21</sup> Mareuil, André, *Littérature et Jeunesse d'aujourd'hui*, Flammarion, 1971

<sup>22</sup> Robine, Nicole, *Les réseaux de lecture des adolescents*, Lecture Jeune, 2005, n°116, p. 21-39

<sup>23</sup> Robine, Nicole, *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 1984, n° 5, p. 454-454

percevoir les limites de qui n'est pas moi et être, par-là, identifié ». Il est donc clair que l'identification peut être double : le lecteur peut choisir de se reconnaître, ou refuser de se reconnaître, dans un personnage en fonction de ses pensées ou de ses actions, souvent en raison de leur motivation. Toujours à ce propos, dans son article *Le héros et son lecteur : quelques remarques sur l'identification*<sup>24</sup>, Marie Christine Vinson, en reprenant les travaux de M.-J. Chombart de Lauwe et C. Bellan (*Les enfants de l'image*, 1979), évoque deux types d'identification : l'identification à un tiers où l'enfant partage des similitudes avec le héros et l'identification spéculaire où le personnage est perçu comme différent de soi. Autrement dit, dans le premier cas, l'enfant se reconnaît dans le héros et peut chercher à s'aligner au personnage avec lequel il s'identifie. Dans le second cas, l'enfant reconnaît que le héros est différent de lui, peut-être parce qu'il est doté de pouvoirs, mais il trouve néanmoins une certaine identification, même avec un personnage différent de soi. En somme, le processus d'identification est un travail de projection et d'interprojection. Le lecteur doit se livrer à une analyse introspective pour déterminer s'il aurait agi comme le personnage, partageant alors ses pensées, ses motivations, ses actions. Cette démarche implique donc une appropriation des valeurs et une remise en question de soi. Vinson distingue deux types de personnage auxquels les enfants seraient susceptibles de s'identifier : celui d'un personnage représentant un modèle idéal - aussi appelé « héros admiré », rempli de vertus et de qualités - et celui d'un personnage-héros - aussi appelé « héros d'identification », qui reprend l'idée d'un enfant heureux-. Il est important de rappeler que, bien que l'article ne le mentionne pas, l'identification peut également être négative et se traduit alors par un refus de s'identifier à un personnage si le lecteur ne partage pas ses pensées ou ne se reconnaît pas en lui.

Enfin, dans cet article, l'auteure souligne trois stratégies d'identification :

- Incarner le héros : on a une intériorisation des traits et des caractères de ce dernier.
- Devenir l'ami du héros : celui qui s'identifie comme tel va alors l'accompagner dans ses aventures en devenant son guide.
- Devenir le héros sur un plan ludique : le héros va être un personnage que l'on va utiliser pour se créer des aventures, adopter un détail vestimentaire et donc incarner pour jouer...

---

<sup>24</sup> Marie-Christine Vinson. « Le héros et son lecteur : quelques remarques sur l'identification (*Enfants de l'image* de M.-J. Chombart de Lauwe et C. Bellan, 1979) ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* 47, n° 1 (1 janvier 1985): 104-11.

En se basant sur les travaux de Béatrice Bloch<sup>25</sup>, il est intéressant de noter qu'il existe une relation entre l'identification du lecteur et le style narratif de l'œuvre. En reprenant l'idée d'Émile Benveniste, lorsque le récit est narré à la première personne du singulier, le lecteur peut implicitement être désigné comme le destinataire, devenant ainsi le « tu » auquel le narrateur s'adresse. En revanche, il est important de souligner que ce n'est pas la seule identification possible. Le lecteur peut également choisir de s'identifier au « je » dans la narration ce qui fera alors écho à son propre soi.

De plus, d'après Séverine De Croix et Dominique Ledur dans leur article *Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités*<sup>26</sup>, et en s'appuyant sur les travaux de Michel Picard, la lecture littéraire est une activité triple qui met en jeu trois acteurs principaux : le « liseur » qui est la personne physique lisant le texte, le « lectant » qui apporte une critique à ce qu'il lit, et enfin le « lu » qui est celui qui s'identifie au texte et se laisse emporter par l'illusion référentielle. Il est important de préciser que ces trois instances de lecture doivent participer activement à l'acte de lire, chacune complétant les autres pour permettre une compréhension approfondie du texte dans toute sa complexité. Il n'y a pas de hiérarchie entre ces rôles mais plutôt une collaboration nécessaire entre le « lu » et le « lectant » pour enrichir l'expérience de lecture du « liseur ».

L'identification est donc un processus actif et complexe qui nécessite une implication aussi bien de l'autre vers soi - car on s'identifie à un personnage - que de soi vers l'autre - car on va investir ce personnage -. Il s'agit donc d'une relation double c'est-à-dire d'une co-construction entre le lecteur et le personnage. Cependant, ce processus est également irrégulier car chaque lecture peut entraîner une nouvelle forme d'identification, le lecteur étant, par essence, un être en perpétuelle évolution et ouvert à de nouvelles expériences.

### 1.3.2. Le lecteur volage

Dans l'article de Dominique Rabaté précédemment mentionné, l'auteur pose le constat qu'il existe différents niveaux d'engagement dans la lecture. En prenant les deux extrêmes, on comprend très facilement qu'un lecteur paresseux, désintéressé, qui survole le livre sans véritablement se plonger dedans, ne s'identifiera pas aux personnages tandis qu'un lecteur investi, impliqué, qui vit l'histoire, ressent des émotions et s'investit dans sa compréhension

---

<sup>25</sup> Bloch, Béatrice. « Voix du narrateur et identification du lecteur ». *Cahiers de Narratologie. Analyse et théorie narratives*, n° 10.1 (1 janvier 2001): 221-29. <https://doi.org/10.4000/narratologie.6944>.

<sup>26</sup> De Croix, S., Ledur, D. (2001), « Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités », in Collès, L., Dufays, J. -L., Fabry, G. et Maeder, C., *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Bruxelles, De Boeck Duculot, 252-258.*

aura une identification d'autant plus forte. Il est également important de noter qu'il n'existe pas qu'une seule lecture possible d'une œuvre. Chaque lecteur perçoit des subtilités en fonction de son vécu, de son caractère et de ses préférences. De plus, cela est corrélé au fait qu'un lecteur ne se contente pas de lire un seul livre au cours de sa vie. A chaque nouvelle lecture, il cesse de s'engager dans une identification spécifique pour passer à une nouvelle. Comme le met en lumière Marie-Christine Vinson dans son article précédemment cité, il existe souvent une identification temporaire, de courte durée, qui correspond à une identification présente à un moment précis de la lecture. Cependant, il existe également une identification plus profonde, qui peut avoir un impact durable sur le lecteur. En s'identifiant à un personnage, à ses actions, à ses valeurs, le lecteur peut ajuster ses propres idéaux. Ainsi, la lecture peut influencer le comportement du lecteur en l'amenant à intégrer et à appliquer les valeurs véhiculées par l'œuvre dans sa propre vie.

Ce processus est donc quelque chose de dynamique et dépend de l'implication de la personne qui lit. En ce qui concerne cette dernière, des similitudes peuvent être établies avec les travaux de Deci et Ryan, tels que présentés par Antonia Csillik et Fabien Fenouillet<sup>27</sup>, sur les théories de la motivation. Celle-ci est étroitement liée au fait que le lecteur investi lise pour lui-même, ce qui implique une participation active dans sa lecture, contrairement au lecteur paresseux précédemment évoqué. Les deux chercheurs américains ont identifié trois types de motivation :

- La motivation intrinsèque : La motivation est qualifiée d'intrinsèque lorsque l'individu s'engage de manière spontanée dans la réalisation d'une activité, d'une tâche par intérêt personnel. En ce qui concerne la lecture en classe, cela peut se manifester de deux manières : d'une part, l'élève choisit lui-même un livre parmi ceux mis à sa disposition et, d'autre part, lors d'une lecture collective, lorsque l'élève s'investit dans l'histoire parce qu'elle lui plait.
- La motivation extrinsèque : Cette forme de motivation se réfère non pas au plaisir inhérent à l'activité, mais à des raisons externes ou des motifs instrumentaux (récompenses, punitions, etc....). Elle se divise en quatre catégories :
  - o La régulation externe : Il s'agit d'une action faite par contrainte ou uniquement dans le but de recevoir une récompense.

---

<sup>27</sup> Csillik, Antonia, et Fabien Fenouillet. « Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination ». In *Psychologies pour la formation*, 223-40. Éducation Sup. Paris: Dunod, 2019. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0223>.

- La régulation introjectée : Cette forme de motivation implique une action réalisée pour surmonter un sentiment interne de honte ou de culpabilité.
- La régulation identifiée : Cela se réfère au fait d'effectuer une action maintenant parce qu'elle servira un objectif futur que l'individu reconnaît comme important.
- La régulation intégrée : Il s'agit de l'implication de la personne dans une action qui correspond à ses valeurs et qui est cohérente avec leur concept de soi.

Ce sont des concepts parfois complexes à saisir mais la plus simple et la plus courante, particulièrement en milieu scolaire, est la motivation extrinsèque par régulation externe. Autrement dit, les élèves travaillent parce qu'ils y sont obligés par leurs parents ou parce qu'ils attendent une récompense pour les efforts fournis tels qu'un cadeau ou des bons points.

- L'amotivation : Il s'agit en réalité d'une absence totale de motivation. Elle représente le niveau le plus bas de l'autodétermination. Dans ce cas, l'élève effectue une tâche et s'engage mais sans comprendre pourquoi il le fait, ni ce que cela lui apporte en retour.

Il est crucial de reconnaître que, contrairement aux deux autres catégories, la motivation intrinsèque est la seule à entraîner des conséquences affectives, cognitives et comportementales positives car c'est le plus haut degré de motivation. En effet, elle est souvent associée à une meilleure compréhension du texte, et à une appréciation plus profonde de son contenu. Or, il n'est pas rare, surtout dans le cadre scolaire, de voir des enfants être passifs dans leur lecture en raison d'un manque de compréhension du texte. Dans ces cas de désengagement, se pose la question de savoir si l'on peut apprécier la lecture si le sens du texte n'est pas compris. En effet, les élèves ne s'engagent pas et ne parviennent donc pas à s'identifier au texte, aux personnages.

Cependant, quand il est question de lecteur volage et de diversité dans l'identification, il faut également comprendre que les conditions socio-culturelles de l'individu jouent un rôle important. En effet, toujours dans son article de 1985, Christine Vinson souligne que le lecteur n'est pas totalement maître de sa lecture et que cette dernière est biaisée en fonction de son sexe, de son âge, de son lieu de résidence, de son origine sociale etc.

Enfin, en ce qui concerne l'identification, elle nécessite une projection émotionnelle et affective. Par conséquent, lire de la littérature revient à faire des choix dans la lecture et à s'identifier à ce qui nous semble le plus important. Nous pouvons aspirer à devenir un super-héros et ainsi échapper à la liberté tout comme nous pouvons désirer évoluer pour devenir meilleur. En mettant en relation nos lectures avec nos expériences passées et notre vécu, nous sommes en mesure de nous identifier et donc de nous immerger véritablement dans la lecture. Enfin, cette identification aura un impact considérable sur notre construction en tant qu'individu.

#### 1.4. Le lien entre compréhension et interprétation

Erick Falardeau, dans son article *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*<sup>28</sup>, définit la compréhension comme « le sens du texte [...] sens entendu comme une idée ou un ensemble d'idées intelligibles que le lecteur perçoit dans le texte – la racine latine *sensus* renvoie directement à l'idée de « perception » ». Autrement dit, la compréhension repose sur le fait que le lecteur s'approprie le texte en réorganisant son sens à travers une « actualisation subjective qui répond à un certain consensus partagé par une communauté de lecteurs ». Ainsi, le lecteur recrée le sens du texte, non pas comme l'auteur l'aurait écrit mais comme il le lit.

Emmanuel Nal dans *Distinguer compréhension et interprétation du texte : le sujet-lecteur, entre découverte de soi et apprentissage d'une posture*<sup>29</sup> insiste sur la différence entre le fait de lire et le fait d'être lecteur. « Lire » relève du décodage tandis qu'« être lecteur » suppose un comportement adapté au rôle endossé. La compréhension implique que les mots lus ainsi que le vocabulaire choisi par l'auteur soient compris par le lecteur. C'est parce que ces mots lui font sens qu'une compréhension se dégage de l'histoire, au-delà du message que l'auteur a voulu transmettre. La compréhension ne repose donc pas uniquement sur la simple lecture du texte par le lecteur mais sur la construction que ce dernier en fait.

Erick Falardeau souligne également qu'il existe plusieurs degrés de compréhension : celle des simples mots et celle des inférences. La première, appelée compréhension littérale, s'intéresse au vocabulaire utilisé dans le texte, à ce qui est explicitement dit. La seconde, appelée compréhension inférentielle, consiste à comprendre ce que le texte ne dit pas. A ce titre, l'auteur fait référence aux travaux de Giasson (1990) qui ont exposé trois types d'inférences :

- Les inférences logiques dont les composantes sont contenues dans le texte
- Les inférences pragmatiques qui font écho aux connaissances du lecteur ou aux stéréotypes ancrés, comme le fait que le loup soit systématiquement un personnage méchant, mais qui touchent la quasi-totalité des lecteurs.
- Les inférences créatives qui requièrent le plus de connaissances antérieures et de schémas stéréotypiques pertinents mais personnels. Contrairement aux inférences précédentes, elles ne concernent qu'une petite partie des lecteurs.

---

<sup>28</sup> Falardeau, Erick, *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*, Revue des sciences de l'éducation, 2003. 29(3), 673–694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>

<sup>29</sup> Nal, Emmanuel. *Distinguer compréhension et interprétation du texte : le sujet-lecteur, entre découverte de soi et apprentissage d'une posture*, Questions Vives. Recherches en éducation, n° N° 28 (29 décembre 2017). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2521>.

Ce dernier niveau de compréhension tend à ce qu'est l'interprétation. En réalité, ce qui distingue principalement la compréhension de l'interprétation est le fait que la première suppose un consensus. La seconde, quant à elle, est beaucoup plus personnelle. Elle évoque le fait que le lecteur ait fait des choix dans sa lecture. Toujours dans son article, l'auteur souligne que l'interprétation des uns doit être confrontée à celle des autres. C'est justement ce passage obligatoire qui lui conférera sa légitimité. Enfin, l'auteur insiste sur la complémentarité des deux notions. La compréhension sert à donner accès à une représentation du monde alors que l'interprétation, elle, tente d'expliquer cette pluralité de monde.

## **1.5. La construction de l'élève à l'école**

### **1.5.1. L'école, un lieu de formation pour devenir élève**

L'école est un lieu de formation qui permet à l'enfant de devenir élève bien que ce rôle ne se limite pas à la fréquentation de l'instance scolaire. Une première approche de ce rôle réside en la fréquentation, dès 3 ans (âge où la scolarité devient obligatoire), de l'école maternelle. Cette étape vise à sécuriser l'enfant dans ses premiers apprentissages scolaires et sociaux tout en lui donnant goût à son futur « métier d'élève » (expression notamment utilisée par Philippe Perrenoud). Autrement dit, et en reprenant les termes du site internet de l'Éducation Nationale<sup>30</sup>, « l'école maternelle développe chez l'enfant sa confiance en soi, ses capacités à agir, à penser, à apprendre et à réussir ». C'est donc une période fondamentale dans la formation de l'élève car c'est le cycle qui lui permet de faire ses premiers pas à l'école et de comprendre son fonctionnement.

De manière générale, l'élève est considéré comme un sujet aux multiples facettes. Dans leur article *Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique*<sup>31</sup>, Bertrand Daunay et Cédric Fluckiger mettent en évidence trois composantes qui définissent l'élève comme un sujet endossant plusieurs rôles. Tout d'abord, l'école est un lieu de formation mais c'est également un lieu de sociabilisation où l'élève interagit avec ses pairs et avec des adultes. Ainsi, il est envisagé comme un sujet-social, participant à des interactions avec autrui. De plus, en s'inscrivant dans le cadre scolaire, l'élève devient également assujéti à l'institution. On peut alors le considérer comme un sujet-scolaire, dans lequel il se voit attribuer des rôles spécifiques tels que celui d'écolier, de collégien, de lycéen etc. Enfin, et de manière évidente,

---

<sup>30</sup> éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. « L'école maternelle : une école de l'épanouissement et des premiers apprentissages scolaires ». Consulté le 1 avril 2023. <https://eduscol.education.fr/610/presentation-de-l-ecole-maternelle>.

<sup>31</sup> Daunay, Bertrand, et Cédric Fluckiger. « Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique ». *Recherches en didactiques* 11, n° 1 (2011): 7-15. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0007>.

l'élève va à l'école pour apprendre, ce qui le définit en tant que sujet-apprenant. Il est engagé dans une situation d'apprentissage, visant à acquérir des connaissances, des compétences ou des comportements. Le terme « apprenant » - à défaut de celui d'élève - s'explique par le fait, comme le souligne Bertrand Daunay<sup>32</sup>, qu'il met l'accent sur l'engagement de l'individu dans le processus d'apprentissage, excluant ainsi d'autres dimensions. Cette notion de sujet-apprenant est souvent associée à celle de sujet-didactique. La seule différence, comme le dit Isabelle Delcambre dans *La notion de sujet didactique ou comment les recherches en didactiques du français contribuent à penser les différences entre élèves*<sup>33</sup> est que la seconde notion englobe aussi, en plus du savoir et de l'apprenant, l'enseignant. On retrouve donc cette relation tripartite déjà définie par Jean Houssaye lorsqu'il développe son concept de « triangle pédagogique »<sup>34</sup>. L'enseignant, par essence, enseigne des savoirs que l'élève doit apprendre. Dès lors, le premier forme le second. Cependant, il faut bien noter que, pour qu'il y ait apprentissage, il est nécessaire que l'élève s'approprie le savoir. C'est en cela que les théories de l'apprentissage ont évolué pour passer des modèles transmissifs à des modèles plus constructivistes (ou socio-constructivistes), où l'enfant est au cœur de ses apprentissages car il en est l'acteur premier.

Cependant, être élève ne se limite pas uniquement à l'acquisition de savoirs et de connaissances disciplinaires mais englobe également le développement d'un savoir-être et d'un savoir-faire essentiels pour la vie future.

### **1.5.2. L'école, une première approche pour les citoyens de demain**

L'école, comme souligné précédemment, est un lieu d'apprentissages divers et variés. Bien qu'il ne soit pas le plus récent, l'article 2 de la loi d'orientation de 2005<sup>35</sup> stipule que « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ». Autrement dit, l'école a la responsabilité non seulement de transmettre des connaissances et des savoirs mais elle doit

---

<sup>32</sup> Daunay, Bertrand. « L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français ». *Recherches en didactiques* 11, n° 1 (2011): 49-65. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0049>.

<sup>33</sup> Delcambre, Isabelle, *La notion de sujet didactique, ou comment les recherches en didactique du français contribuent à penser les différences entre élèves*, Recherches n°71, Différencier, 2019

<sup>34</sup> éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Compétice - « Pédagogie du projet ». Consulté le 16 mars 2023. <https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

<sup>35</sup> LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

aussi servir à former le citoyen. Ainsi, grâce à ces apprentissages, qu'ils soient scientifiques ou culturels, l'élève se construit et se développe en tant qu'individu.

L'école joue un rôle essentiel dans le processus de croissance de l'individu car elle représente une microsociété à part entière. C'est à l'école, bien que les apprentissages se poursuivent dans le cadre extrascolaire, que l'élève se construit. Il y apprend à interagir avec ses pairs ainsi qu'avec des adultes, à développer ses capacités de réflexion, à (se) poser des questions et à exercer un esprit critique. Dans cet environnement structuré, régi par un règlement intérieur, l'élève assimile et intègre des règles de conduite qu'il apprend à respecter. Être élève implique donc non seulement l'acquisition de connaissances scientifiques et culturelles, mais également le développement de compétences sociales et comportementales cruciales pour son avenir en tant que citoyen. En somme, l'école a pour vocation de transmettre aux enfants des valeurs, des normes sociales, ainsi que des compétences pratiques et comportementales qui façonneront leur vie quotidienne future et qui seront mobilisées tout au long de leur existence.

Dans notre cas, la lecture d'albums de jeunesse constitue un moyen privilégié pour aborder des concepts fondamentaux mais parfois abstraits. Ces lectures collectives font partie intégrante de la culture commune, contribuant ainsi à la construction de la personnalité des élèves, en complément de leurs apprentissages académiques. La lecture d'albums dits « résistants » jouent un rôle fondamental dans ce processus, incitant les élèves à développer un esprit critique et à adopter une approche réflexive vis-à-vis du contenu. Le concept de textes « résistants », tel que défini par Catherine Tauveron<sup>36</sup>, fait référence à des textes qui, notamment parce qu'ils comportent une large partie d'implicite, demandent aux lecteurs d'être actifs dans leur lecture. Ils vont donc devoir surmonter des obstacles pour saisir le sens de l'œuvre. Par ailleurs, l'auteure distingue deux catégories : d'une part, l'auteure parle de textes « réticents » qui posent des défis de compréhension aux lecteurs en raison de leur structure narrative complexes avec la présence d'analepses, des points de vue multiples et contradictoires, ou encore de l'intertextualité et d'autre part, les textes « proliférants » qui posent des problèmes d'interprétation notamment parce qu'ils vont dire plus qu'ils n'en devraient. Ces textes polysémiques sous-entendent une lecture plurielle, avec différents niveaux d'interprétation possibles.

Cette approche encourage les élèves à prendre du recul quant au contenu des textes, favorisant ainsi le développement de leur pensée critique et de leur capacité à réfléchir de manière autonome. De plus, ces lectures les aident à saisir des notions clés tout en les incitant

---

<sup>36</sup> Tauveron, Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°19, 1999

à tendre vers une meilleure version d'eux-mêmes, grâce au processus d'identification précédemment évoqué. En somme, la lecture d'albums de littérature de jeunesse « résistants » constitue une véritable expérience d'apprentissage, à la fois enrichissante sur le plan intellectuel et formatrice sur le plan moral et social.

## **2. Cadre pratique**

---

### **2.1. Modalités de recherche**

#### **2.1.1. Contexte**

##### **2.1.1.1. Présentation de l'école**

Dans le cadre de la deuxième année de master MEEF 1<sup>er</sup> degré et le parcours AED en préprofessionnalisation, j'ai été affectée à l'école élémentaire publique Jean Gagnant de Saint-Priest-Taurion (87480). Cette ville, située à une dizaine de kilomètres de Limoges est une commune rurale et est caractérisée par une population de classe moyenne. Les parents d'élèves proviennent principalement des catégories socio-professionnelles telles que les employés, les ouvriers ou les professions intermédiaires.

Outre l'école élémentaire, la commune dispose également d'une école maternelle, offrant ainsi une continuité dans le parcours scolaire des élèves. L'école en elle-même est de taille moyenne et comporte six classes réparties comme suit : une classe de CP, une classe de CP-CE1, une classe de CE2, une classe de CE2-CM1, une classe de CM1 et une classe de CM2.

##### **2.1.1.2. Présentation de la classe**

L'expérimentation, décrite en détail dans les parties suivantes, a eu lieu dans une classe de CM1 dont j'ai la charge tous les jeudis depuis le début de l'année scolaire 2023-2024. Cette classe est composée de vingt-trois élèves, dont treize filles et dix garçons. Elle présente un niveau hétérogène avec cinq élèves se distinguant par leurs apprentissages rapides et efficaces ainsi que cinq autres qui sont, quant à eux, en difficultés notamment dans la lecture et la compréhension ce qui affecte également leur capacité à comprendre les consignes dans d'autres disciplines, comme dans la résolution de problèmes en mathématiques ainsi que dans la lecture de documents historiques, par exemple.

Il est à noter que cette classe bénéficie d'un contexte de travail efficace et agréable. En effet, les élèves sont calmes, respectueux du travail et du silence et manifestent le plus souvent un intérêt pour leurs apprentissages. Cette atmosphère favorable permet au professeur des écoles de diversifier les supports d'apprentissage selon les besoins et d'intégrer des méthodes d'enseignement ludiques ainsi que des projets enrichissants.

## 2.2. Analyse de l'album choisi : intérêts pédagogiques et littéraires

Le travail ici présenté se concentre sur l'identification du lecteur aux personnages, en particulier à l'antagoniste. Ici, l'œuvre choisie est celle d'*Anya et Tigre Blanc*<sup>37</sup> (dont le tapuscrit fourni en annexe 3) écrite par Fred Bernard et illustrée par François Roca. L'histoire se déroule dans le pays du Grand Blanc où des enlèvements d'enfants, tous nés la même année que le fils du Roi et de la Reine, unique héritier du trône, ont lieu. Le récit est narré par le Temps (« Pas le temps qu'il fait ! Le temps qui passe. » p.10) et se focalise sur une petite fille, Anya, qui a perdu son frère jumeau enlevé lorsqu'il n'était alors qu'un nourrisson. Elle est accompagnée de son fidèle ami, Tigre Blanc, adopté à la disparition de son frère pour la protéger. Dès le début de l'histoire, les caractéristiques d'Anya sont données : c'est une fille très jolie qui ne craint pas de se battre et qui compte bien se défendre dans le cas où elle se ferait enlever. Après avoir été kidnappée, Anya se réveille dans les caves du château où sont retenus les enfants disparus, dont son frère, contraints de travailler pour agrandir le château. Elle rencontre également la sorcière, responsable des enlèvements, motivée par son désir d'avoir des enfants étant stérile. En manque de maternité dû à son infertilité, l'histoire nous apprend qu'elle a inventé un stratagème prédisant une terrible malédiction au Roi et à la Reine, les manipulant ainsi pour qu'ils lui ordonnent d'enlever tous les enfants du pays nés la même année que leur fils pour éviter que quelqu'un ne lui subtilise le trône. Anya, grâce à son intelligence et sa bravoure, va réussir à sortir du château, à soulever une armée d'animaux, alliés des humains, et à libérer les enfants faisant ainsi fuir la famille royale et chassant du même fait la sorcière. Cette agitation réveillera un dragon blanc qui sommeillait sous les fondations du château depuis mille ans et ce réveil provoquera un renouveau pour le pays du Grand Blanc qui verra son climat glacial changer. Ce soulèvement permettra aussi à Anya de monter sur le trône et de régner avec « équité, justice et fraternité » (p. 36).

Dans cette œuvre, les auteurs opposent deux personnages féminins forts : Anya et la sorcière. Les deux sont caractérisées par leur beauté, comme en témoigne les illustrations, mais s'opposent dans leurs desseins. Anya, l'héroïne, est décrite comme une jeune fille blonde, courageuse, têtue, imaginative, déterminée et qui ne tient pas en place. Elle grandit dans la rancœur d'avoir eu son frère et tous les enfants nés la même année qu'elle enlevés. La sorcière, quant à elle, est brune et relativement jeune si l'on en croit les illustrations. Elle est caractérisée par sa cécité, sa stérilité, son amertume et son désir de remplir le vide en elle en enlevant les enfants, se créant ainsi une famille. Cependant, la mise en place de son stratagème suppose aussi d'elle une forme d'intelligence.

---

<sup>37</sup> Bernard, Fred et Roca, François, *Anya et Tigre Blanc*, Albin Michel Jeunesse, 2015

La complexité des motivations de la sorcière, mêlant chagrin d'amour et stratagème pour piéger le Roi et la Reine, exige du lecteur une implication réelle combinant compréhension et interprétation.

### 2.2.1. Description de la séquence

La séquence proposée intègre plusieurs composantes de la discipline du français. Elle met en jeu la compétence générale de lecture, notamment dans les sous-compétences « lire avec fluidité » et « comprendre un texte littéraire et se l'approprier ». De plus, elle implique la compétence générale d'écriture en exploitant les sous-compétences « recourir à l'écriture pour réfléchir et apprendre » et « réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte ». Enfin, la séquence aborde également la compétence générale de compréhension et d'expression orale et particulièrement en ce qui concerne « participer à des échanges dans des situations diverses ».

La séquence se découpe comme suit :

<p><b><u>Séance 1 : Découverte de l'argumentation</u></b></p> <p>→ <u>Lire</u> : Lire avec fluidité.</p> <p>→ <u>Lire</u> : Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.</p> <p>→ <u>Comprendre et s'exprimer à l'oral</u> : Participer à des échanges dans des situations diverses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projection au tableau d'une affiche : Le Père Noël garde tous les cadeaux, les enfants ne sont pas assez sages.</li> <li>• Débat autour de l'affiche : pourquoi dit-on que les enfants n'ont pas été sages ? Est-ce que vous trouvez cela juste ?</li> <li>• Lecture d'un extrait de <i>Journal d'un chat assassin</i> d'Anne Fine : que fait le chat pour se défendre ?</li> <li>• Définition de l'argumentation : on cherche à convaincre quelqu'un, à se justifier en ayant recours à plusieurs arguments + définition argument : idée que l'on défend en donnant des raisons.</li> <li>• Premier débat : Est-ce que vous êtes d'accord avec le règlement de l'école qui interdit le football dans la cour de récréation le jeudi et le vendredi ?</li> </ul>
---	---

<p><b><u>Séance 2 : L'argumentation, mise en situation</u></b></p> <p>→ <u>Écrire</u> : Recourir à l'écriture pour réfléchir et apprendre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappel de ce qu'est l'argumentation</li> <li>• Partir du conte du <i>Chaperon Rouge</i> d'Andersen et dire aux élèves qu'ils vont devoir trouver des arguments pour éviter au loup d'être jugé coupable (travail à effectuer sur le cahier d'essai → écriture).</li> <li>• Lecture des arguments de tous les élèves.</li> <li>• Lecture magistrale servant à illustrer : <i>La vérité sur l'affaire des trois petits cochons</i>, Témoignage recueilli par Jon Scieszka et illustré par Lane Smith.</li> </ul> <p>→ Le loup se justifie d'avoir détruit et mangé les cochons.</p>
<p><b><u>Séance 3 : Découverte du livre Anya et Tigre Blanc (jusqu'à la p. 22) + création de la fiche des personnages</u></b></p> <p>→ <u>Lire</u> : Comprendre un texte littéraire et se l'approprier.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temps de lecture individuelle (avec différenciation pour les élèves en difficulté avec lecture magistrale)</li> <li>• Mise en commun : première ébauche de compréhension (quel est le problème ? Qui sont les personnages ...) + réalisation d'une affiche avec les personnages et leurs caractéristiques physiques et morales.</li> </ul>
<p><b><u>Séance 4 : 1<sup>er</sup> jet de production d'écrits</u></b></p> <p>→ <u>Écrire</u> : Recourir à l'écriture pour réfléchir et apprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappel : un élève fait un court résumé de ce qui a été lu (intrigue, personnages et là où l'histoire a été arrêtée).</li> <li>• Demander aux élèves de répondre à la question suivante sur une feuille de</li> </ul>

	<p>classeur : « A votre avis, pourquoi la sorcière enlève-t-elle les enfants ? »</p>
<p><b><u>Séance 5 : 2<sup>ème</sup> jet de production d'écrits</u></b></p> <p>→ <u>Écrire</u> : Recourir à l'écriture pour réfléchir et apprendre.</p> <p>→ <u>Écrire</u> : Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise en compte de la correction du professeur des écoles.</li> </ul> <p>→ Aide pour les élèves en difficulté avec phrase d'accroche : « Je pense que la sorcière enlève les enfants parce que / car / pour ... »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nouvelle consigne : « Imaginez ce que ressent la sorcière en agissant comme cela ? »</li> </ul> <p>→ Phrase pouvant aider le passage à l'écrit : « Je pense que la sorcière se sent ... (adjectif) parce que / car ... »</p>
<p><b><u>Séance 6 : Fin de la production d'écrits</u></b></p> <p>→ <u>Écrire</u> : Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recopier son texte au propre en prenant en compte les corrections apportées par le professeur des écoles.</li> </ul>
<p><b><u>Séance 7 : Lecture de la fin de l'histoire + débat (avec lecture à la classe des hypothèses)</u></b></p> <p>→ <u>Lire</u> : Comprendre un texte littéraire et se l'approprier</p> <p>→ <u>Lire</u> : Lire avec fluidité.</p> <p>→ <u>Comprendre et s'exprimer à l'oral</u> : Participer à des échanges dans des situations diverses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En amont les élèves auront eu à lire la fin de l'histoire (travail donné pendant les vacances d'Hiver)</li> <li>• Reprendre la lecture en classe de manière collective</li> <li>• Faire expliciter certains éléments : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi la sorcière a-t-elle agi comme cela ?</li> <li>- Pourquoi lui fallait-il l'aval du Roi et de la Reine ?</li> </ul> </li> <li>• Lire son texte devant la classe</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Débat (enregistré) : comprenez-vous pourquoi la sorcière a agi comme cela ?</li> </ul>
--	---

Tableau 1 - Séquence d'exploitation de l'album Anya et Tigre Blanc

### 2.2.2. Le choix du personnage de la sorcière

L'enfant, à travers ses lectures depuis son plus jeune âge, a tendance à associer la figure de la sorcière à un personnage malveillant, qui serait méchant par nature et qui n'aurait pas besoin de justification pour agir ainsi. Dans la littérature de jeunesse, les sorcières apparaissent dès le XIX<sup>ème</sup> siècle, notamment à travers des contes traditionnels comme *Hansel et Gretel*<sup>38</sup> ou encore *Raiponce*<sup>39</sup>. Dans ces histoires, les sorcières sont souvent dépeintes comme de vieilles dames. On leur attribue un physique laid, disgracieux et peu attrayant avec des attributs tels qu'un nez crochu, des yeux perçants ou une boiterie en plus de pouvoirs magiques, comme c'est le cas dans *La Petite sirène*<sup>40</sup>. Les sorcières sont également perçues par les autres personnages comme une menace et sont associées à la méchanceté et souvent opposées à l'amour.

Depuis le XX<sup>ème</sup> siècle, dans la littérature de jeunesse, le personnage de la sorcière a évolué avec de nouveaux attributs physiques tels que des verrues, des crapauds, des araignées et des chaudrons. Son aspect de femme âgée est également souvent exagéré afin de permettre aux enfants de l'identifier plus facilement. En revanche, il y a une tendance à dédramatiser le personnage en lui apportant une touche d'humour<sup>41</sup>.

Dans notre cas, le personnage de la sorcière est bien plus complexe et rompt avec cette nouvelle tendance humoristique. Dans *Anya et Tigre Blanc*, l'âge de la sorcière n'est pas explicitement mentionné mais les illustrations la montrent comme une femme d'environ trente ans, dessinées avec des traits fins et une belle chevelure noire. Elle est vêtue élégamment d'une robe blanche ornée d'un col doré, ce qui contraste avec les éléments plus sombres qu'elle porte comme la peau d'animal sur ses épaules ainsi que le corbeau perché sur son bras gauche.

Toutefois, ce qui différencie principalement ce personnage des stéréotypes habituels réside dans sa motivation. Elle n'est donc pas méchante par nature. Ses actions sont motivées par un désir inassouvi de maternité. C'est, par ailleurs, cette volonté qui sera étudiée avec les

<sup>38</sup> Grimm, Wilhelm et Jacob, *Hansel et Gretel*, Contes de l'enfance et du foyer, 1812

<sup>39</sup> Grimm, Wilhelm et Jacob, *Raiponce*, Contes de l'enfance et du foyer, 1812

<sup>40</sup> Andersen, Hans Christian, *La petite sirène*, 1837

<sup>41</sup> Fortier, Nathalie, *Démystifier le personnage de la sorcière dans un contexte contemporain*, Lurelu, 2000

élèves notamment lors du débat prévu à la septième séance. L'objectif sera de voir si les élèves comprennent la manière d'agir de la sorcière et déterminer alors s'ils l'interprètent de manière légitime ou illégitime. Pour cela, une identification, ou un refus d'identification, avec le personnage est nécessaire. En effet, il est logique de supposer qu'il existe une corrélation entre la compréhension et le partage des actions de la sorcière, le développement de la sympathie à son égard et la perception de son comportement comme défendable ou non.

### **2.3. Analyse des résultats de l'expérimentation**

Comme indiqué dans le tableau précédent, ce travail de recherche se déroule en deux étapes distinctes pour les élèves. La première consiste à lire le début de l'histoire, à la comprendre, puis à imaginer la suite. La seconde étape se concentre sur une lecture complète de l'œuvre et sur la capacité des élèves à comprendre et à analyser leur propre production d'écrits, en tenant compte de toutes les informations nouvelles et disponibles. En d'autres termes, cette seconde partie du protocole amène les enfants à se questionner sur l'évolution de leur interprétation à propos du personnage de la sorcière maintenant qu'ils connaissent ses motivations profondes.

#### **2.3.1. Première partie de l'expérimentation : imaginer les motivations du personnage**

Après une lecture individuelle suivie d'une lecture collective de la première partie de l'histoire (jusqu'à la page 21 révélant que la sorcière est responsable des enlèvements), nous avons travaillé ensemble à la création d'une affiche sur les personnages (voir annexe 4). Cette grande feuille a permis aux élèves de comprendre le contexte de l'histoire. Sur cette affiche, nous avons identifié les personnages principaux et leurs caractéristiques physiques et morales ainsi que le lieu et le narrateur. Ce travail a fourni aux élèves une base solide pour mieux comprendre le rôle de chaque personnage en vue du futur travail rédactionnel prévu par la suite.

Lors de la deuxième séance, réalisée la semaine suivante, l'objectif était d'encourager les élèves à réfléchir aux motivations de la sorcière. Ils ont donc été invités à répondre, par écrit, à la question suivante : « A votre avis, pourquoi la sorcière enlève-t-elle les enfants ? ». Dès le début de l'exercice d'écriture, il a été précisé aux enfants qu'il n'existait pas de réponse correcte ou incorrecte mais qu'ils devaient faire appel à leur imagination et fournir des arguments pour étayer leur opinion.

Les productions d'écrits des élèves (voir annexe 5) mettent en lumière différentes hypothèses concernant les motivations de la sorcière. Par ordre d'itération dans les travaux, les réponses le plus récurrentes sont :

- La sorcière a enlevé les enfants parce qu'elle serait au service du Roi et de la Reine, qui seraient alors perçus comme méchants. Dans leur argumentation, les élèves se basent sur le fait que les enfants travaillent pour l'agrandissement du château qui appartient aux deux monarques ce qui laisse penser qu'il existe un lien entre les souverains et la sorcière.
- La sorcière a enlevé les enfants pour les faire construire son propre château dans le but de défier le Roi et la Reine du pays du Grand Blanc et de prendre leur place, notamment en utilisant les enfants enlevés comme ses esclaves, prêts à la défendre.
- La sorcière a enlevé les enfants parce qu'elle-même n'en a pas et qu'elle désire ardemment en avoir.
- La sorcière a en réalité bon fond et a enlevé les enfants pour les sauver d'une situation dangereuse (grave épidémie ou maltraitance).
- La sorcière a enlevé les enfants pour les punir car ils n'aident pas assez leurs parents et elle les fait travailler comme une forme de châtiment.
- La sorcière fait cela sans motivation, par pure méchanceté, par haine envers les enfants.

Ces différentes réponses témoignent de la diversité de perceptions des éléments par les élèves qui effectuent plus ou moins d'inférences avec le texte et les indices. Par exemple, dans le deuxième cas, on peut voir que certains enfants n'ont pas compris qu'au début de l'histoire, quand on dit que le château ne cesse de s'agrandir, cela a un lien direct avec les enfants qui travaillent dans les caves.

A ce stade de l'expérimentation, les élèves ont formulé diverses hypothèses sur les motivations de la sorcière, mais celles-ci restent basées sur leur imagination et leur interprétation personnelle de l'histoire et des personnages. Il est donc crucial de confronter ses hypothèses aux véritables motivations de la sorcière, telles qu'elles sont révélées dans la suite de l'histoire. Cette confrontation permettra de mettre en évidence l'écart entre les attentes et la réalité et ainsi observer l'évolution de la pensée des enfants par rapport au personnage de la sorcière. En confrontant leurs idées préconçues et imaginées avec les réels motifs de la sorcière, les élèves auront l'occasion de réévaluer leur compréhension de l'histoire, de faire évoluer leur identification, et de remettre en question leur propre interprétation. Cela peut les amener à développer une compréhension plus nuancée des personnages et de leurs actions et à prendre conscience que les apparences sont parfois trompeuses. Cette démarche contribuera également à développer leur capacité d'analyse des motivations des personnages, et ce de manière critique, et à remettre en question les stéréotypes ou les jugements hâtifs.

En somme, cela les aidera à affiner leurs compétences en lecture analytique et à approfondir leur compréhension des récits littéraires.

### **2.3.2. Deuxième partie de l'expérimentation : la prise de recul grâce à la compréhension**

La deuxième partie du protocole revêt une importance capitale pour évaluer l'évolution de la compréhension et de l'interprétation des élèves concernant le personnage de la sorcière. Après une lecture individuelle de la deuxième partie de l'histoire, à savoir de la page 22 à la fin de l'histoire, qui révèle les véritables motivations de la sorcière, une lecture magistrale est réalisée pour consolider la compréhension des élèves et clarifier tout point ambigu ou complexe de l'histoire. Par la suite, un débat est initié, offrant l'opportunité aux élèves d'exprimer leurs réactions, leurs impressions et leurs opinions sur la révélation des motivations de la sorcière. Le débat (retranscrit dans l'annexe 6) a été réalisé au sein de la classe dans laquelle toutes les tables et chaises ont été poussées le long des murs dans le but de créer un grand espace vide, au milieu de la pièce, dans lequel les élèves se sont installés en cercle. Les règles ont ensuite été rappelées - écouter les autres attentivement, demander la parole pour parler, argumenter ses propos - et le débat a été ouvert.

La première partie de cette phase finale s'est concentrée principalement sur la compréhension par les élèves des conclusions de l'histoire. Cela leur a permis d'engager des discussions entre eux, d'éclaircir certains passages et de poser des questions sur le vocabulaire et la compréhension globale du texte.

Dans un deuxième temps, après avoir exposé tous les éléments chronologiques de l'histoire et décrit le déroulement des actions, chaque élève s'est levé pour lire sa production d'écrits aux autres élèves. À la suite de cette lecture, les élèves ont été encouragés à comparer ce qu'ils avaient écrit avec la fin réelle de l'histoire. Ensemble, ils ont soulevé l'hypothèse selon laquelle la collaboration de la sorcière avec le Roi et la Reine était avérée mais ils n'avaient pas envisagé qu'elle puisse être à l'origine du stratagème pour les manipuler. Certains élèves ont été surpris de constater à quel point leur version imaginée pouvait différer de celle prévue par les auteurs. Cette expérience a donc mis en lumière une difficulté liée à la capacité de comprendre et d'accepter que les autres puissent avoir une vision différente de la leur.

Enfin, le troisième temps du débat, essentiel pour comprendre le cœur de ce travail, visait à saisir les motivations de la sorcière et d'en tirer des conclusions personnelles. En d'autres termes, cette discussion avait pour objectif de confirmer, ou au contraire d'infirmer, le sentiment que chaque lecteur avait développé à l'égard de la sorcière. A ce moment de l'expérimentation, les élèves ont toutes les cartes en main pour comprendre les motivations de la sorcière et donc pour s'identifier, ou au contraire refuser de s'identifier, à la sorcière. Il est important de rappeler que l'identification implique aussi bien un processus de

reconnaissance qu'un processus de rejet. Autrement dit, le fait pour un lecteur de ne pas s'identifier à un personnage est aussi significatif que celui de s'identifier. Ce refus est rendu possible uniquement parce que le lecteur, grâce à sa lecture et à sa compréhension de l'histoire, ne partage pas les pensées ou les actions du personnage en question.

#### **2.4. Bilan des activités menées en classe**

Dans notre étude, l'évolution de cette identification - tant dans son acceptation que dans son refus - est particulièrement intéressante à observer. Lors de la première étape du protocole, c'est-à-dire la production d'écrits, la grande majorité des élèves avait imaginé la sorcière comme un vil personnage, intrinsèquement méchant, sans que ses enlèvements ne soient justifiés. En effet, sur les vingt-deux productions d'écrits analysées, dix-sept travaux décrivaient une sorcière manipulatrice et malveillante par nature tandis que deux seulement envisageaient une justification positive (à savoir sauver les enfants de parents maltraitants ou d'une maladie). Les trois travaux restants évoquaient, quant à eux, la véritable raison, à savoir le désir de la sorcière de fonder une famille, mais sans fournir de justification pour ses actes. Ainsi, les écrits ne portaient pas de jugement de valeur sur les actions de la sorcière et il était impossible de déterminer si, dans l'imagination des rédacteurs, les actes de la sorcière étaient justifiables et compréhensibles.

La vision largement majoritaire d'une sorcière méchante sans motif apparent, si ce n'est son statut de sorcière, a été progressivement ébranlée quand les motivations de cette dernière ont été révélées et explicitées. La perspective manichéenne des élèves s'est peu à peu nuancée pour reconnaître que bien que le comportement de la sorcière ne soit pas justifiable et qu'elle n'aurait pas dû agir de la sorte, son incapacité à concevoir et son désir d'être mère pouvaient expliquer un comportement extrême. Les élèves ont alors échangé leurs points de vue sur le fait que certains pourraient agir de la sorte tandis que d'autres essaieraient de trouver des solutions alternatives comme l'adoption. Pour certains élèves, il a aussi été question de comprendre le comportement de la sorcière mais de ne pas le trouver justifié. Une élève a alors rebondi sur les paroles de certains en expliquant que, pour elle, la sorcière n'avait pas pensé aux autres parents qui avaient perdu leur enfant. Elle était dans l'incapacité de se mettre à leur place, illustrant ainsi le concept d'empathie. Certains ont alors considéré ce manque comme un signe de méchanceté tandis que d'autres ont estimé qu'elle ne pouvait pas être tenue pour responsable de son comportement, étant donné son absence de conscience de faire du mal. Il est également intéressant de noter que sur les vingt-trois élèves, vingt-deux continuaient à percevoir la sorcière comme quelqu'un ayant de la méchanceté en elle. Cependant, à la suite des échanges menés, ils ont pu comprendre ses motivations et ont jugé son comportement comme justifiable.

## 2.5. Regard critique et prolongements envisagés

Globalement, l'expérimentation a permis de vérifier l'hypothèse envisagée bien que quelques réserves puissent être émises.

Bien que le protocole combine écrit et oral, la prépondérance de ce dernier est notable notamment lors de la phase collective du débat. Il aurait pu être pertinent d'inclure une phase individuelle, orale ou écrite, postérieure à cet échange réalisé en groupe-classe. En effet, une nouvelle production d'écrits aurait permis un travail réflexif plus personnel, reprenant les questions soulevées collectivement (par exemple, « Aurais-tu agi comme la sorcière ? », « Comprends-tu les actions de la sorcière ? », « comment pourrais-tu défendre la sorcière ? » etc.). De plus, un questionnaire de compréhension aurait pu être fourni aux élèves pour s'assurer que les explications données favorisaient une meilleure compréhension de l'histoire. Pour éviter un questionnaire classique de compréhension, il aurait pu également être envisagé de demander aux élèves de rédiger un résumé de l'histoire, en veillant à inclure tous les éléments essentiels, les tenants et les aboutissants, les motivations et le ressenti de chaque personnage.

Par ailleurs, il aurait été judicieux de travailler en amont sur les points de vue, en utilisant des ouvrages tels que *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne pour mettre en lumière la diversité des perspectives narratives. Cela aurait aidé les élèves à comprendre que l'histoire est racontée selon un point de vue et que cela peut influencer la perception des éléments. Dans le cas de la mise en place de ce travail, il aurait été envisageable de demander aux élèves une réécriture de l'histoire en se basant sur le point de vue de la sorcière.

Enfin, pour continuer ce travail, il pourrait être intéressant d'approfondir, notamment grâce à une séquence en Éducation Morale et Civique, cette notion complexe mais très importante qu'est l'empathie. En effet, dans les programmes (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n° 25 du 22 juin 2023), dans la discipline ci-dessus citée, il est écrit que, dans les compétences à acquérir du cycle 2 au cycle 4, le professeur des écoles doit œuvrer pour mettre en place une « culture à la sensibilité » qui est détaillée en plusieurs points notamment « identifier et exprimer en régulant ses émotions et ses sentiments » ainsi que « s'estimer et être capable d'empathie ». Pour cela, un travail interdisciplinaire avec le français pourrait être mis en place car, comme démontré lors de ce travail, la littérature de jeunesse offre un support d'apprentissages riche pouvant amener à de nombreuses notions ne relevant pas directement du champ littéraire. De plus, ce travail peut aussi trouver sa continuité dans la mise en place d'ateliers et de débats interprétatifs, aussi appelés débats littéraires. Ces échanges, introduits dans les documents d'accompagnement de 2002, permettent aux élèves de développer leurs compétences d'écoute, de compréhension, d'interprétation, d'argumentation et de

construction d'opinions tout en abordant des questions éthiques et philosophiques liées aux textes étudiés.

## Conclusion

---

Ce travail permet d'affirmer que la littérature de jeunesse constitue un véritable support pédagogique complet favorisant le développement de nombreuses compétences chez les élèves qui deviennent ainsi acteurs de leurs apprentissages. En ayant recours à des textes « proliférants », les lecteurs sont incités à s'engager dans leur lecture et donc à faire des choix et à justifier leur décision. Chez un lecteur aguerri, il n'est pas rare que l'identification se fasse sans qu'il n'en prenne véritablement conscience. Dès lors, il ne remarque pas la série de processus mettant en jeu le décodage, la compréhension et l'interprétation qui guide ses choix quant à l'identification à un personnage.

Or, il est indéniable que cette dernière joue un rôle crucial dans l'expérience de lecture des élèves. Elle nécessite un investissement important et une compréhension approfondie du texte, notamment en ce qui concerne les sous-entendus, qui permettent alors une interprétation plus profonde de l'histoire. Cette capacité à saisir l'implicite témoigne de la capacité du lecteur à tirer des leçons de ses lectures, ce qui peut avoir un impact significatif sur son développement personnel.

Enfin, ce travail souligne l'importance du choix de s'identifier ou non à un personnage. Tandis que certains lecteurs peuvent trouver un refuge ou un modèle dans les personnages en s'identifiant à eux, d'autres préfèrent prendre du recul et examiner les actions des actants pour émettre un regard critique, refusant ainsi l'identification. Cette liberté de choix favorise l'accroissement de l'autonomie du lecteur dans sa réflexion ainsi que le développement de son esprit critique, tout en lui offrant une expérience de lecture plus enrichissante et personnelle. Le choix de travailler sur l'identification à l'antagoniste de l'histoire est d'autant plus intéressant qu'il suppose un travail réflexif du lecteur sur les motivations du « méchant » qui peuvent être cachées. Classiquement, les enfants auront tendance à s'identifier de manière plus aisée au héros alors que la vision de l'antagoniste peut être plus complexe. Cette compréhension, une fois effective, permet une interprétation et offre alors au lecteur une perspective alternative à l'histoire. En d'autres termes, l'élève peut avoir une nouvelle perception du récit grâce à sa compréhension du « méchant » personnage.

En somme, ce mémoire met en lumière l'importance de l'identification aux personnages dans la littérature de jeunesse, ainsi que son impact sur la compréhension et le développement des jeunes lecteurs. De cette manière, il est certain que la littérature de jeunesse joue un rôle capital dans l'éducation et la formation des élèves, contribuant également de manière significative à l'édification du citoyen. En effet, en offrant aux jeunes lecteurs des récits riches en enseignements, en émotions et surtout en réflexions, la littérature de jeunesse les invite à explorer le monde qui les entoure, à développer leur sensibilité et leur empathie et à forger

leur identité en tant que futur citoyen éclairé. De cette façon, en favorisant la compréhension, l'interprétation, et par extension l'identification, la littérature de jeunesse devient un pilier fondamental au développement des individus. Il est donc essentiel d'exploiter les œuvres relevant de littérature de jeunesse pour continuer à répondre aux besoins évolutifs des jeunes lecteurs et contribuer à leur épanouissement intellectuel et émotionnel en répondant à leurs nouvelles interrogations.

## Références bibliographiques

---

### Documents institutionnels

- éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. « L'école maternelle : une école de l'épanouissement et des premiers apprentissages scolaires ». Consulté le 1 avril 2023. <https://eduscol.education.fr/610/presentation-de-l-ecole-maternelle>.
- éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Compétice - « Pédagogie du projet ». Consulté le 16 mars 2023.
- loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

### Travaux scientifiques de recherche

#### La littérature de jeunesse

- HETIER, Renaud. *Un tournant dans les albums de littérature de jeunesse : de l'enfant acteur à l'enfant auteur*, Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, n° 38 (15 juin 2015). <https://doi.org/10.4000/edso.1329>.
- NOËL-GAUDREAU, Monique, et LE BRUN, Claire. *La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage*, Revue des sciences de l'éducation 39, n° 1 (15 avril 2014): 25-32. <https://doi.org/10.7202/1024531ar>.
- PRINCE, Nathalie, *Les ambiguïtés de la littérature de jeunesse et son prestige emblématique - La littérature de jeunesse en question(s)*, 9-24. Interférences. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2016. <https://doi.org/10.4000/books.pur.39706>.

#### Le personnage

- DAVID, Jacques, *Identification et catégorisation des types de textes à la fin de la scolarité d'aujourd'hui*, Le Français d'aujourd'hui, n° 79, septembre 1987, p. 39
- HAMON, Philippe, *Texte et idéologie*, Paris, P.U.F, 1984, p. 231
- REUTER, Yves, *L'importance du personnage*, Pratique 60, n°1, 1988, 3-22 <https://doi.org/10.3406/prati.1988.1494>.
- ZERAFFA, Michel, *Personne et personnage. Le romanesque des années 1920 aux années 1950*, Klincksiek, 1969, p. 9
- FORTIER, Nathalie, *Démystifier le personnage de la sorcière dans un contexte contemporain*, Lurelu, 2000

## L'identification

- BLOCH, Béatrice, *Voix du narrateur et identification du lecteur*, Cahier de narratologie. Analyse et théorie narrative, n°10-1, 1<sup>er</sup> janvier 2001, 221-29 <https://doi.org/10.4000/narratologie.6944>.
- CSILLIK, Antonia et FENOUILLET Fabien, *Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination*, Psychologies pour la formation, 223-40. Éducation Sup. Paris: Dunod, 2019. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0223>.
- DE CROIX, Séverine et LEDUR, Dominique, *Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités*, Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. et Maeder, C., Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Bruxelles, De Boeck Duculot, 252-258.
- MAREUIL, André, *Littérature et Jeunesse d'aujourd'hui*, Flammarion, 1971
- RABATE, Dominique, *Identification du lecteur – Le lecteur engagé : Critique – enseignement – politique*, édité par Isabelle Poulin et Jérôme Roger, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2019, 229-37 <http://books.openedition.org/pub/2813>.
- ROBINE, Nicole, *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 1984, n°5, p. 454
- ROBINE, Nicole, *Les réseaux de lecture des adolescents*, Lecture jeune, 2005, n°116, p. 21-39
- VINSON, Marie-Christine, *Le héros et son lecteur : quelques remarques sur l'identification (Enfants de l'image de M-J Chombart de Lauwe et C. Bellan, 1979)*, Pratiques : linguistiques, littérature, 1<sup>er</sup> janvier 1985 , didactique 47, n°1

## La construction de l'élève

- DAUNAY, Bertrand. L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français, *Recherches en didactiques* 11, n° 1, 2011, 49-65. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0049>.
- DAUNAY, Bertrand et FLUCKIGER, Cédric Fluckiger, *Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique*, *Recherches en didactiques* 11, n° 1, 2011, 7-15. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0007>.
- DELCAMBRE, Isabelle, *La notion de sujet didactique, ou comment les recherches en didactique du français contribuent à penser les différences entre élèves*, *Recherches* n°71, Différencier, 2019

## Lecture

- FALARDEAU, Érick, *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*, *Revue des sciences de l'éducation*, 2003. 29(3), 673–694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>

- NAL, Emmanuel. *Distinguer compréhension et interprétation du texte : le sujet-lecteur, entre découverte de soi et apprentissage d'une posture*, *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° N° 28 (29 décembre 2017). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2521>.
- TAUVERON, Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999

### **Livres appartenant à la littérature de jeunesse**

- ANDERSEN, Hans Christian, *La petite sirène*, 1837
- BERNARD, Fred et ROCA, Bernard, *Anya et Tigre Blanc*, Albin Michel Jeunesse, 2015
- CARLE, Eric, *La petite chenille qui fait des trous*, Mijade, 2003
- CORENTIN, Philippe, *Le roi et le roi*, Ecole des loisirs, 1993
- DE LA FONTAINE, Jean, *La Cour du Lion*, Livre VII, 1678
- GRIMM, , Wilhelm et Jacob, *Hansel et Gretel*, Contes de l'enfance et du foyer, 1812
- GRIMM, Wilhelm et Jacob, *Raiponce*, Contes de l'enfance et du foyer, 1812
- HAUSFATER, Rachel et Latyk Olivier, *Le petit garçon étoile*, Casterman, 2023
- LOUFANE, FINKENSTAEDT, *Pou-Poule !*, Kaléidoscope, 2002
- PEF, *Zappe la Guerre : 1914-1918, la première des guerres mondiale*, Rue du Monde, 1998
- RAMOS, Mario, *Maman !*, Ecole des loisirs, 2000
- VOLTZ, Christian, *Toujours rien ?*, Ed. du Rouergue, 1997
- VOLTZ, Christian, *La caresse du papillon*, Ed. du Rouergue, 2005

## Annexes

---

Annexe 1. Pages 28 et 29 (avant dernière double page) de l'album <i>Pou-poule</i> de Loufane .....	45
Annexe 2. Pages 30 et 31 (dernière double page) de l'album <i>Pou-poule</i> de Loufane .....	46
Annexe 3. Tapuscrit de <i>Anya et Tigre Blanc</i> de Fred Bernard et François Roca .....	47
Annexe 4. Affiche des personnages réalisée collectivement en classe .....	54
Annexe 5. Productions d'écrits des élèves de CM1 répondant à la question « A ton avis, pourquoi la sorcière a-t-elle enlevé les enfants ? » .....	55
Annexe 6. Retranscription du débat .....	68

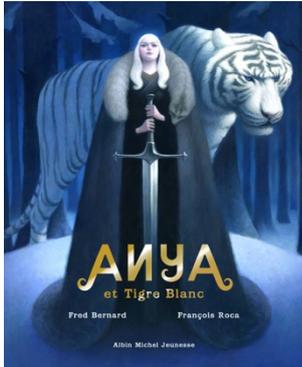
**Annexe 1. Pages 28 et 29 (avant dernière double page) de l'album *Pou-poule* de Loufane**



**Annexe 2. Pages 30 et 31 (dernière double page) de l'album *Pou-poule* de Loufane**



### Annexe 3. Tapuscrit de *Anya et Tigre Blanc* de Fred Bernard et François Roca



## Anya et Tigre Blanc

Fred BERNARD et François ROCA, 2015, Éditions Albin Michel

#### Pages 6 et 7

Les enfants ne disparaissent pas comme ça. Aucune trace sur la neige. Quelqu'un, ou quelque chose, avait dû les prendre, mais quoi ?

Quatre saisons s'écoulaient au pays du Grand Blanc :

Celle de la neige au-dessus des bottes.

Celle de la neige à la taille, quand les humains marchent en raquettes.

Celle de la neige jusqu'au cou, quand les humains se déplaçaient dans des tranchées.

Celle de la neige par-dessus la tête, quand les humains progressaient dans des tunnels.



#### Pages 8 et 9



Cette année-là, l'année des premières disparitions, les parents accusèrent d'abord les tigres, à l'est.

Les tigres renvoyèrent la faute sur les éléphants, au nord, qui accusèrent à leur tour les rhinocéros, au sud. D'après ces derniers, c'étaient les ours de l'ouest qui avaient fait le coup. Les loups, qui depuis très longtemps s'étaient alliés aux humains, affirmaient ne rien savoir.

A l'époque, hommes, femmes et animaux se parlaient facilement. Les chevaliers demandaient à leur destrier l'autorisation de le monter. Les fermiers s'excusaient auprès de leurs poules en ramassant leurs œufs. Les éleveurs demandaient pardon à leurs cochons avant de les égorger. Toutefois, humains et animaux ne se comprenaient pas toujours très bien, et régulièrement des querelles éclataient, éclataient, éclataient.



La vie n'était pas facile au pays du Grand Blanc, car le Roi, comme son père, et son grand père avant lui, était dur, sévère, injuste, et laissait au peuple à peine de quoi survivre. Moi, je sais tout, mais je ne dirai rien. Je vous raconterai cette histoire comme si je n'avais rien vu. Comme si j'étais né du dernier blizzard. Blanc comme neige.

A l'époque, tout était encore blanc. C'était avant la Grande Fonte. Moi je suis le temps. Pas le temps qu'il fait ! Le temps qui passe ... Les femmes me craignent plus que les hommes, amis elles me résistent mieux et vivent plus longtemps qu'eux. Pour les pères et les mères, voir leurs enfants partir avant eux était insupportable. Parler de la neige et du beau temps leur évitait de penser à moi.

Mais voilà que quelque chose, ou quelqu'un, ne laissait plus le temps aux enfants nouveaux-nés de grandir. La première année, plusieurs bébés disparurent du jour au lendemain. Un an plus tard, des enfants commençant à marcher s'évanouirent sans laisser d'empreinte. L'année suivante, ce fut le tour de petites filles et de petits garçons de deux ans. Puis ceux de trois, quatre, cinq ans. Tant et si bien que tout une génération d'enfants s'évaporait, absente du Royaume.

La colère, la panique, les angoisses, gonflaient, gonflaient, gonflaient, faisant ressortir les vieilles religions et de dangereuses croyances. On lut dans le vol des corbeaux et on conclut à une malédiction.

Les parents avaient caché les rares enfants épargnés de cette génération perdue. Enfermés à triple tour dans les maisons, les caves ou les pigeonniers, dans des cabanes près des lacs ou dans la forêt ... Rien n'y faisait : les enfants restants de neuf, puis dix ans, onze puis douze ans disparurent eux aussi, comme par enchantement.



Certaines familles avaient adopté des petits tigres, des petits ours, des petits éléphants, des petits rhinocéros que les animaux leur avaient gentiment confiés, et ces bêtes aidaient les hommes aux champs, à la pêche ou à la chasse. A chaque nouvelle disparition les loups partaient à la recherche des enfants, et à chaque fois rentraient bredouillent.

Le peuple était désespéré. Les hommes grondaient, grondaient, grondaient. Le Roi et la Reine s'étaient isolés dans leur tour d'ivoire dès la première disparition. On ne les voyait plus. Le couple royal espérait que cette affaire se tasse comme une neige lourde et mouillée. C'est que

le Roi et la Reine avait également eu un enfant lors de cette année maudite ! Un fils qui allait avoir 13 ans. Un futur souverain. Il avait été présenté au peuple à la naissance, puis personne ne l'avait jamais revu. Avait-il disparu comme les autres ? Il était toujours au château, disait-on. Était-ce grâce aux hauts murs ? A la Garde royale qui veillait nuit et jour sur ces murailles, qui le protégeait et faisait de lui l'exception qui confirme la règle ?

#### Pages 14 et 15

Dès les premières disparitions, le château n'avait cessé de s'agrandir. Il était de plus en plus beau, de plus en plus haut, et de plus en plus d'impôts tombaient sur le dos des parents effondrés. Étrangement, les enfants des autres générations, frères et sœurs des disparus, vivaient leur vie normalement, grandissaient et vaquaient sans craintes à leurs occupations. C'était à n'y rien comprendre ... Le mystère semblait voué à demeurer entier à tout jamais.

Allez, je vais vous en dire plus ! Après tout, le temps fait parfois bien les choses ... Je vais vous parler de cette petite fille nommée Anya. J'avais eu le temps de la voir grandir jusqu'à ses 12 ans, jusqu'à ce qu'elle disparaisse à son tour. Je l'avais tout de suite remarquée : elle était forte tête et très belle, et je pensais qu'elle allait me craindre énormément. Mais non, pas du tout ! Anya se moquait pas mal de sa beauté, elle n'était pas très coquette et jouait indifféremment à la poupée, à la guerre, à la dînette ou à la chasse et s'inventait toujours des histoires exaltantes. Je m'en réjouissais.



#### Pages 16 et 17

Les parents d'Anya s'inquiétaient beaucoup pour elle. D'abord, Anya avait un frère jumeau, Luka, disparu alors qu'il était bébé, ce qui avait plongé ses parents dans une détresse indescriptible.



Ensuite, comment protéger une petite fille qui déborde d'imagination, ne tient pas en place, n'en fait qu'à sa tête, n'a peur de rien et répond à qui veut l'entendre : « Qu'on vienne me prendre, je saurai me défendre, je me battrai, je tuerai cette chose, et je reviendrai à la maison, avec du sang sur les mains s'il le faut ! »

Ses parents avaient remplacé Luka, auprès d'eux, par un bébé tigre pour les aider à défendre Anya, le cas échéant. Le tigre était devenu le meilleur ami de leur fille et ne la quittait pas d'une semelle, hormis quand il allait rendre visite aux siens. Sans doute, le fauve avait-il offert

à la fillette de sa douceur et de sa sauvagerie. Il lui avait aussi donné une grande confiance en elle. Elle l'avait appelé « Tigre Blanc ».

Ce jour-là, il était parti vers l'Est pour la journée, laissant Anya seule, lorsqu'on frappa à la porte, frappa, frappa encore. Suivant les consignes de ses parents, Anya n'ouvrit pas.

## Pages 18 et 19

Plus tard, Anya était revenue à elle avec des frissons dans le dos, elle qui n'avait jamais froid. Elle avait recouvré ses esprits dans une obscurité totale et c'est à tâtons qu'elle avait inspecté le lieu où elle se trouvait emprisonnée. Des murs humides et tièdes ...

Aussitôt, Anya eut très peur. Pas pour elle. Pour ceux qui avaient osé la prendre ! Ils ne savaient pas à qui ils avaient affaire ...

On l'obligea à travailler dur avec tous les autres enfants volés devenus grands qui vivaient là, exploités et épuisés. Anya se reconnut dans le visage d'un garçon ... C'était Luka, son frère jumeau. Quelle joie ! Après tant d'années ... Vivre l'enfer. Creuser la terre. Tailler la roche. Approfondir les caves du château afin d'élever ses murailles. Toujours plus haut !

Anya notait tout. Les allées et venues de leurs geôliers. La relève de la garde. Quand on laissait les enfants se coucher, à même le sol, pour qu'ils se reposent, elle se faufilait dans les galeries, cherchant une issue dans la nuit. Une solution. Tigre Blanc avait cherché la jeune fille partout, visité les grottes, rôdé au pied des remparts du château – en vain.



## Pages 20 et 21

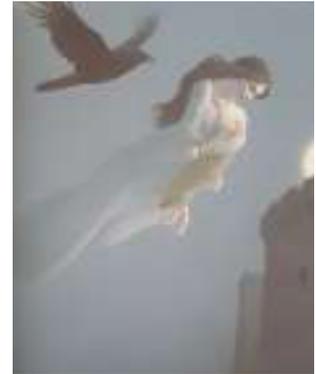


Les semaines passèrent et Anya finit par trouver la seule issue et la cache souterraine de sa gardienne. Une sorcière aux yeux blancs qui crachait le feu pour se réchauffer. C'est elle qui enlevait les enfants sans laisser de trace. C'est elle qui avait frappé à la porte d'Anya, tête en bas comme les chauves-souris. C'est elle qui emportait les enfants, volait et venait à sa guise, répandant la terreur sans être vue, la saleté. La saloperie, se dit Anya !

Anya ne pouvait s'enfuir seule et pour réussir, avait besoin d'aide. Elle mit son frère Luka dans la confiance et le décida à séduire la sorcière et à détourner son attention. Luka demanda à la sorcière de le réchauffer un peu, elle qui était si chaude, si forte... Elle se laissa émouvoir. Il lui parla : savait-elle pourquoi ils étaient prisonniers ici ? Combien leur famille leur manquait ? Pourquoi ils creusaient, creusaient, creusaient, depuis tant d'années ?

### Pages 22 et 23

La sorcière s'attendrit : « Mais vous êtes tous un peu mes enfants ... » Elle n'y voyait goutte, mais savait que Luka était un beau garçon, beau comme Anya était belle, sa sœur jumelle. Elle le réchauffa et raconta qu'elle n'avait jamais pu avoir de bébé à elle, que ça l'avait rendue aveugle et folle. Elle avait alors inventé un stratagème et prédit à la Reine et au Roi qu'un enfant né la même année que leur fils bien-aimé lui ravirait le trône. Paniqué, le Roi lui avait ordonné d'enlever tous les autres enfants du même âge, ce qu'elle faisait depuis treize ans.



### Pages 24 et 25



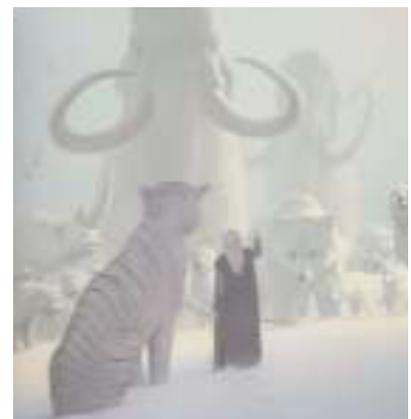
Je suis bien placé pour le savoir, je suis le Temps ; quand on raconte une histoire qui nous tient à cœur, on oublie tout, on ne me voit pas passer ... Pendant que Luka occupait la sorcière, Anya se glissa hors des souterrains du château au nez et à la barbe de la Garde.

Quand elle fut de retour à la maison, après l'euphorie des retrouvailles, personne ne voulut l'écouter. Une sorcière volante ?! Les enfants emprisonnés au château ?! C'était impossible ! Quelle mouche piquait Anya ? Puisque ses parents ne la croyaient pas, Anya se débrouillerait seule. Ou plutôt avec l'aide de Tigre Blanc ! Elle commanda à ce dernier de rassembler les siens et tous les animaux sur la plaine au pied du château.

### Pages 26 et 27

Les humains observaient le grand chambardement des éléphants, des rhinocéros, des tigres, des ours et des loups qui entouraient Anya et Tigre Blanc.

Le jour de son anniversaire et du haut de ses 13 ans, Anya exhorta ses troupes et expliqua à tous de quoi il retournait. Qui pouvait arrêter une armée de défenses, de cornes, de griffes et de crocs ?! Personne. Alors, en avant ! Libérons les enfants !





Sur les murailles, la Garde et les soldats comprirent que le combat était perdu d'avance. Ils s'organisaient pour la forme, car le Roi éructait : « En rang ! Tous aux créneaux ! Préparer l'eau bouillante et les flèches de feu ! » Les animaux s'élançèrent. Anya chevauchait Tigre Blanc à leur tête. Les rhinocéros défoncèrent la porte et la herse. Les éléphants et les ours écrasèrent les gardes. Les tigres et les loups égorgèrent et éventrèrent les soldats qui ne s'enfuyaient pas.

Le vacarme du combat parvint aux oreilles des enfants enfermés qui serrèrent fort leur pic ou leur marteau. Ils remontèrent vers la surface guidés par Luka. Tous se jetèrent sur la sorcière, qui s'envola devant la vague.

Les bruits de l'affrontement, les cris des animaux, des soldats et des enfants ne donnaient pas seulement de la force à Anya, ils délogèrent un grand dragon blanc qui sommeillait depuis mille ans sous les fondations du château.

A creuser, creuser, creuser, les enfants l'avaient peu à peu réveillé. Déployant ses ailes et soulevant la terre et les galeries de pierre, il s'éleva dans les airs, achevant de semer la déroute dans la défense du château. La famille royale s'enfuit avec les soldats survivants et la victoire, une fois de plus, sourit aux audacieux.



Pages 34 et 35



Anya hurla sa joie d'avoir vaincu, sauvé son frère et tous les autres. Tous âgés de 13 ans ! Je n'avais jamais vu ça. Personne n'avait jamais vu ça. Le gigantesque dragon blanc survolait le champ de bataille embrassant les cieux. Il traçait des cercles de feu de plus en plus grands, s'éloignant de son lit de pierre, réchauffant l'air et transformant la terre tout entière.

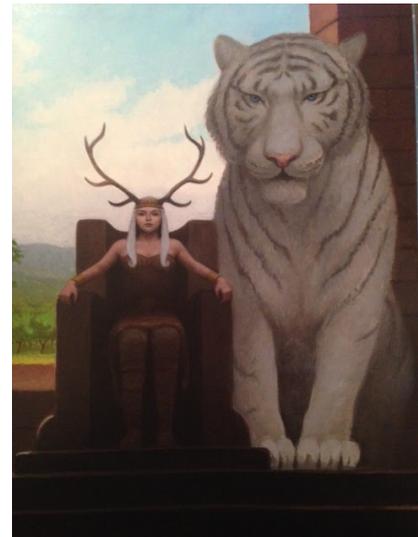
Les enfants retrouvèrent leurs parents, leurs frères et leurs sœurs ; et dans son élan, poussée par le peuple, Anya monta sur le trône. La sorcière avait disparu, mais ironie du sort, elle avait dit juste !

Pages 36 et 37

J'ai vu de mes yeux vu la jeunesse prendre le pouvoir, la neige et la glace fondre sous le souffle du dragon blanc, et le peuple fêter l'événement. J'ai vu sortir de terre des champs verdoyants et les grands arbres fruitiers que l'on connaît aujourd'hui.

Après la Grande Fonte, j'ai vu Anya régner avec équité, justice et fraternité sur un pays vert et joyeux. Peu à peu, les animaux quittèrent leur robe blanche et s'éloignèrent des humains, qui ne parlaient plus la même langue. Puissent-ils vivre en paix jusqu'à la fin des temps.

Pour ma part, j'ai tout dit, et j'y veillerai.



Annexe 4. Affiche des personnages réalisée collectivement en classe

lieu : pays du Grand Blanc

PROBLÈME  
des enfants nés la même année disparaissent

narrateur : le temps qui passe.

Anya et Tigre Blanc

Le Roi, la Reine et leur fils

Anya

- meilleure amie de Tigre Blanc.
- tête
- pas coquette
- belle
- n'a peur de rien / courageuse
- déborde d'imagination
- ne tient pas en place

Le Roi, la Reine et leur fils

- le Roi est dur et sévère
- la Reine est mé l'année maudite. Personne ne le voit.
- isolés au château qui est de plus en plus grand.

La sorcière

- crache du feu
- a des yeux blancs
- enlève les enfants
- se positionne comme une chauve-souris

Luka

- frère jumeau d'Anya
- enlevé à sa naissance

les animaux

**Annexe 5. Productions d'écrits des élèves de CM1 répondant à la question « A ton avis, pourquoi la sorcière a-t-elle enlevé les enfants ? »**

Production d'écrits ELEVE A

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants car le Roi et la Reine lui ont volé un objet précieux et ça l'a énervée. Du coup elle voulait enlever les enfants et après des avoir capturés la sorcière était triste car elle ne voulait pas capturer les enfants mais elle était obligée sinon elle était morte.

Production d'écrits ELEVE B

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants parce que elle est comindée par le Roi et la Reine parce qu'ils veulent que leur château soit mieux. Les enfant travaillent pour le château: ils construisent des murs, des fenêtres, des portes... La sorcière est très pauvre et elle gagne de l'argent en faisant ça. Normalement elle devrait le faire tout seule mais elle est trop vieille pour le faire. C'est pour ça qu'avec sa magie elle a enlevé tous les enfants. Elle se sent puissante en faisant ça.

## Production d'écrits ELEVE C

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants parce qu'elle est trop vieille et elle ne peut pas travailler pour agrandir le château du Roi et de la Reine. Donc comme les enfants sont plus jeunes qu'elle ils ont plus de force pour creuser, pour poser les briques du château.

Je pense que la sorcière est triste d'enlever les enfants mais heureuse de pouvoir avoir son château.

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants pour les protéger du mauvais de l'année maudite qui peut être une maladie. Peut être que le fils du Roi et de la Reine a cette maladie. Cela serait pour ça que le Roi et la Reine restent enfermés dans leur château. C'est pour soigner leur fils, mais ils n'y arrivent pas! Mais la sorcière a une potion magique qui guérit toutes les maladies, et elle veut les protéger car elle adore les enfants. Je pense que la sorcière se sent heureuse d'avoir enlevé les enfants car elle les adore donc, elle veut les protéger grâce à la potion.

## Production d'écrits ELEVE E

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants car elle avait une vieille maison toute démodée et elle veut faire un palais magnifique. Au début elle ~~les~~ était ~~intéressée~~ en train de le faire elle-même, mais elle était trop fatiguée de soulever des briques, des pierres...

Je pense que la sorcière se sent agacée car elle veut devenir la sorcière la plus forte et la plus puissante.

## Production d'écrits ELEVE F

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants pour creuser les caves du château pour qu'il soit plus beau, plus grand et plus majestueux. La sorcière veut que les enfants travaillent dur et qu'ils soient fatigués pour qu'ils n'aient plus de force, plus de souffle et qu'ils ~~de~~ tombent à ses pieds. La sorcière se sent fière d'être une sorcière et fière d'être méchante.

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants car elle au service du Roi et de la Reine.

Le Roi et la Reine disent « Il faut faire travailler les enfants pour agrandir le château et puis si tu ne travailles pas nous te tuons ».

Puis ils lui ordonne de kidnapper les plus petits mais ils étaient trop faimésants.

Alors ils ont enlevé les plus grands et puis les encore plus grands...

Je pense que la sorcière se sent triste car elle ne voulait pas kidnapper car c'était une gentille sorcière.

## Production d'écrits ELEVE H

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants parce que elle n'aime pas les enfants donc elle les enlève parce que elle les trouve <sup>très</sup> petits, trop gâtés. Elle les trouve belles, trop mèches et mal habillés et elle prend les enfants parce qu'ils ont une maison et pas elle.

Je pense que la sorcière se sent trop fière car elle a enlevé tous les enfants et elle se sent contente de les avoir enlevés.

## Production d'écrits ELEVE I

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants pour le Roi et la Reine parce qu'ils veulent un grand et beau château. Les enfants font des murs et des toitures. En vérité le Roi et la Reine sont méchants et la sorcière est courageuse parce qu'elle toque aux portes.

### Production d'écrits ELEVE J

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants parce qu'elle veut en faire ses esclaves. Elle veut ~~leur~~ <sup>les</sup> faire travailler : la cuisine, l'écriture, le nettoyage, construire des meubles, des chaises, des tables, des armoires et agrandir le château dans lequel ils travaillent.

Je pense que la sorcière se sent contente et surtout plus forte parce que elle va envahir le monde grâce à ses esclaves (les enfants capturés).

### Production d'écrits ELEVE K

Je pense que la sorcière se sent malheureuse car elle n'a pas d'enfant. Elle les enlève parce que elle est toute seule et qu'en les kidnappant elle n'est plus toute seule.

### Production d'écrits ELEVE L

Je pense la sorcière a enlevé les enfants car elle n'a pas d'enfant.  
Elle est toute seule et elle veut former une famille avec tous les  
enfants et elle veut qu'ils se rencontrent. Je pense qu'elle se  
sent heureuse car elle a réussi à former une grande famille.

### Production d'écrits ELEVE M

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants parce que elle avait  
besoin d'aide pour construire un château car elle était vieille et  
aussi pour ne pas être toute seule. Aussi elle voulait devenir  
reine, avoir un peuple et conquérir le territoire de la Reine et  
du Roi et devenir la Reine du pays du Grand Blanc. Je pense que  
la sorcière se sent bien car elle ne fait plus rien parce que elle  
était trop vieille pour travailler.

### Production d'écrits ELEVE N

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants car elle veut en faire des esclaves, pour faire un grand château et que ce soit elle la plus forte.

Elle veut être la plus connue, pour être la Reine et voler la place du Roi et de la Reine.

Je pense que la sorcière se sent heureuse et forte car elle a volé pleins d'enfants.

### Production d'écrits ELEVE O

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants car elle veut le château. Elle le trouve que le château est beau et elle veut être la reine. Elle est joyeuse car elle pense qu'elle va avoir le château et car elle pense qu'elle a des serviteurs.

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants car elle veut les faire travailler. Elle veut les faire travailler parce qu'elle est payée pour ça. Elle est payée par le Roi et la Reine. Donc les enfants travaillent pour le Roi et la Reine pour agrandir leur château en leur faisant construire des murailles du château, sûrement pour protéger leur fils unique. Ils veulent protéger leur fils pour garder le sang royal dans leur famille.

Je pense que la sorcière s'en fiche car tout ce qu'elle veut c'est de l'argent.

### Production d'écrits ELEVE Q

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants car quand elle était petite, elle était mal traitée.  
Les parents n'avaient jamais voulu d'enfants.  
alors elle a cru que les parents ne voulaient pas d'enfants eux non plus.  
Je pense qu'elle se sent heureuse car les parents n'auront plus à les surveiller.

### Production d'écrits ELEVE R

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants car elle veut agrandir le château pour que le Roi et la Reine soient contents et elle et quelle devienne Reine et ordonne des choses. Elle veut ordonner et avoir de l'argent.  
Je pense qu'elle se sent si forte d'arriver à ça.

### Production d'écrits ELEVE S

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants car ils ne travaillent pas. Elle les fait travailler pour qu'ils puissent apprendre la vie et les efforts des adultes. Et je pense aussi qu'elle les fait construire un château plus grand que celui du roi et de la reine. Elle va déclencher une guerre pour rassembler les deux châteaux. Depuis qu'elle a enlevé les enfants, elle se sent le maître du monde entier et de l'univers. Aussi, toutes les personnes qui vivent sur cette Terre seront ses esclaves.

### Production d'écrits ELEVE T

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants parce qu'elle est toute seule. Elle aimerait en avoir un ou deux. La sorcière est fière d'elle car elle a attrapé des enfants.

### Production d'écrits ELEVE U

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants pour protéger le fils du roi et de la reine et leur fils. Quand les enfants seront plus grands, ils seront serviteurs car la sorcière veut gagner de l'argent. La sorcière est contente car elle a réussi son coup.

## Production d'écrits ELEVE W

Je pense que la sorcière a enlevé les enfants car il étaient trop méchants avec leurs parents. Il ne les aidait pas. Ils ne voulaient pas faire leur lit ni la vaisselle, faire leur devoirs et ni même ~~pas~~ parler correctement. Je pense que la sorcière se sent triste car les parents l'ont obligé :

## **Annexe 6. Retranscription du débat**

**PE** : Je vous lis l'histoire d'un coup à partir de là où on s'était arrêté. Avant que je lise, est-ce que quelqu'un peut me dire là où on s'était arrêtés ?

**ELEVE A** : Quand Anya avait disparu.

**PE** : Oui, Anya avait disparu. Mais pourquoi elle avait disparu ?

**ELEVE B** : Elle a été kidnappée par une sorcière.

**PE** : Elle a été kidnappée par la sorcière et ... Quelqu'un veut compléter ?

**ELEVE C** : Anya, elle cherchait une sortie.

**PE** : Oui, Anya cherchait une sortie, exactement, pour s'échapper.

**ELEVE D** : Et la sorcière, elle avait les yeux blancs et elle crachait du feu.

**PE** : Ok, donc on a le personnage de la sorcière... On a revu plusieurs personnages. On a, vous vous souvenez, écrit des histoires pour essayer de deviner pourquoi la sorcière agissait comme ça. On va reprendre ce travail tout à l'heure et chacun lira son hypothèse. Pour le moment, on est partis pour lecture de la fin de l'histoire. Je relis la dernière page que nous avons lu tous ensemble.

[LECTURE DE LA PAGE 21 à 36]

**PE** : On va débattre de ce que vous pensez et avez compris de l'histoire. Pour pouvoir débattre, les règles sont super importantes. Si on a quelque chose à dire, on lève la main. On ne peut pas tous parler en même temps. Ok ? Ça va pour vous ? Alors, est-ce qu'il y en a qui veulent parler de ce qu'on vient de lire ? Qu'est-ce que qu'il s'est passé dans ce qu'on vient de lire ?

**ELEVE E** : C'est que la sorcière elle n'avait pas d'enfant alors elle était vraiment triste et elle est devenue... *[s'arrête pour réfléchir mais ne trouve pas ses mots et abandonne la prise de parole]*

**PE** : Elle est devenue quoi ? Essaie d'aller jusqu'au bout de ta pensée... C'est bien ! Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse là, va jusqu'au bout de ta pensée. Tu m'as dit que la sorcière était triste parce qu'elle n'avait pas d'enfant et du coup elle est devenue quoi ? Qu'est-ce que tu pourrais lui donner comme adjectif pour la décrire ?

**ELEVE E** : Elle avait les yeux blancs.

**PE** : Alors pourquoi elle a les yeux blancs la sorcière ?

**ELEVE F** : Parce qu'elle était aveugle.

**PE** : Quand on dit « elle n'y voyait goutte » dans l'histoire...

**ELEVE F** : Ça veut dire qu'elle n'y voit rien.

**PE** : Exactement, n'y voir goutte c'est ne rien voir du tout. Donc elle est aveugle.

**ELEVE F** : Mais du coup, elle fait comment pour aller chercher les enfants ?

**ELEVE A** : Elle entend les bruits.

**ELEVE G** : Mais elle a un corbeau aussi, peut-être qu'il l'aide à se repérer.

**PE** : Oui, tout à fait, on a vu les corbeaux dans les illustrations. Peut-être que ce sont ses alliés.

**ELEVE F** : Oui mais comment elle fait pour se diriger vu qu'elle ne voit rien ?

**PE** : Mais il y a des animaux aussi qui ne voient rien et qui arrivent quand même à se diriger. Et puis c'est pareil pour les personnes aveugles. Elles arrivent quand même à se diriger grâce aux sons, grâce à l'ouïe, grâce à l'odeur etc. Ok, qu'est ce qui se passe d'autre dans ce qu'on a lu ?

**ELEVE D** : La sorcière elle était avec le Roi et la Reine et le Roi et la Reine lui ont ordonné de voler tous les enfants...

**PE** : Alors justement, pourquoi ils ont au final donner cet ordre-là le Roi et la Reine ?

**ELEVE H** : Pour que l'enfant du Roi et de la Reine ne se fasse pas voler par la sorcière.

**PE** : Ah non, ce n'est pas exactement pour ça...

**ELEVE H** : Parce qu'ils sont nés tous la même année ?

**PE** : Non, ce n'est pas tant à cause de ça... Quelqu'un a une autre idée ?

**ELEVE B** : Parce qu'ils voulaient que leur fils soit le roi.

**PE** : Voilà, ils voulaient que leur fils reste sur le trône et pourquoi ils avaient peur que ça ne soit plus le cas ?

**ELEVE C** : Parce que la sorcière avait dit que quelqu'un qui sera né la même année que lui viendrait voler sa place sur le trône.

**PE** : Et du coup, pour le roi et la Reine, qu'est ce qui se passe ? Qu'est-ce que cette hypothèse leur a créé comme sentiment ?

**ELEVE F** : ils ont cru que leur fils ne serait pas roi.

**PE** : Oui, ils ont craint que leur fils ne devienne pas roi et du coup, ils ont dit à la sorcière qu'ils préféreraient qu'elle vole tous les enfants nés la même année que leur fils et qu'il reste en sécurité.

**ELEVE F** : Ils sont égoïstes en fait.

**PE** : Ce trait de caractère là, on l'avait vu dès le début. Vous vous souvenez, on avait construit ensemble une grande fiche avec les personnages et leur caractère. Vous vous souvenez des adjectifs qui servaient à décrire le Roi et la Reine ?

**ELEVE A** : Un peu méchants

**ELEVE B** : Injuste

**ELEVE I** : C'est la même chose que j'avais écrit sur mon truc...

**PE** : On en reparlera après, mais en effet, certains avaient eu cette hypothèse là mais on en reparlera après la récréation. On a la raison de pourquoi la sorcière enlève les enfants. Après, qu'est ce qui se passe d'autre dans cette histoire ?

**ELEVE J** : Avant maitresse j'ai une question, pourquoi les enfants ils creusaient du coup ?

**PE** : On nous le dit dès le début ça. Pourquoi ils creusent ?

**ELEVE K** : Pour agrandir le château.

**PE** : Exactement, on nous le dit au début de l'histoire que le château ne cesse de s'agrandir.

**ELEVE F** : Le Roi et la Reine ne savent pas qu'il y a le dragon en dessous ?

**PE** : Non, tu sais on nous dit que le dragon dormait depuis 1000 ans... Est-ce que c'est possible que le Roi et la Reine soient là depuis 1000 ans ?

**TOUTE LA CLASSE** : Non.

**ELEVE L** : Mais du coup, le fils du Roi et de la Reine, il est toujours là ?

**PE** : Qui peut répondre ? Vous vous souvenez, au tout début de l'histoire on ne savait pas, il y avait une incertitude de savoir si le prince était toujours au château ou pas...

**ELEVE M** : Le Prince est encore au château

**PE** : Exactement, ça fait partie du marché que la sorcière a passé avec le roi et la reine

**ELEVE N** : Mais du coup la sorcière elle habitait aussi dans le château ?

**PE** : Oui, elle habitait où dans le château ?

**ELEVE O** : Dans les caves.

**PE** : On va reparler de la sorcière parce que ça va être notre sujet après la récréation mais je voudrais d'abord savoir ce qu'il se passe à la fin de cette histoire.

**ELEVE K** : Anya et Tigre Blanc ont gagné. Enfin, le Roi et la Reine c'étaient des méchants et Anya et Tigre Blanc étaient des gentils et Anya a réussi à les faire partir.

**PE** : Comment elle s'y est prise Anya ? Comment elle a fait ?

**ELEVE P** : Elle a regroupé tous les animaux et du coup ils étaient plus forts, ils les ont pris par surprise.

**PE** : Mais pourquoi elle a été obligée d'avoir recours aux animaux Anya ?

**ELEVE Q** : Parce que ses parents et les autres villageois ne voulaient pas l'écouter.

**PE** : Exactement, ils ne l'ont pas cru. Et Anya, on l'a vu ensemble sur l'affiche, elle a quoi comme adjectifs pour la décrire ?

**ELEVE P** : Elle est courageuse et déterminée !

**PE** : Elle s'est donc dit « si les adultes ne m'écoutent pas je vais me débrouiller par moi-même pour sauver les enfants »

**ELEVE H** : Anya voulait prouver qu'elle avait raison.

**PE** : Oui, elle a voulu prouver qu'elle avait raison mais son désir à elle ce n'est pas de dire qu'elle a raison et que ce n'est pas une menteuse mais son désir le plus grand c'était quoi ?

**ELEVE C** : de sauver tous les enfants enlevés

**ELEVE A** : et donc de sauver son frère aussi !

**ELEVE R** : Mais dans l'histoire ils disent que son frère est plus petit....

**PE** : Oh non, c'est son frère....

**TOUTE LA CLASSE** : Jumeau !

**PE** : Donc il a exactement le même âge qu'Anya.

**ELEVE M** : Mais du coup, ça ne va pas être le prince qui sera le roi...

**PE** : On a dit que le Roi et la Reine étaient méchants et qu'ils avaient perdu face à Anya et aux animaux et donc aux enfants. Qu'est-ce qu'il se passe après ça ?

**ELEVE M** : Anya est sur le trône.

**PE** : Anya monte sur le trône tout à fait et contrairement... Enfin, comment Anya elle règne sur le pays ? C'est une gentille reine ? Qu'est-ce qu'on nous dit à propos de ça ?

**ELEVE M** : Elle est gentille.

**ELEVE J** : Elle compte aider les gens

**ELEVE I** : Elle règne avec fierté... Non...

**PE** : Ce n'est pas le mot « fierté » qui est utilisé

**ELEVE K** : Moi j'allais dire qu'avant le village il était un peu noir...

**PE** : On en parle juste après. On finit ça et je te redonne la parole juste après. On nous dit « j'ai vu Anya régner avec équité, justice et fraternité » c'est quoi l'équité ?

**ELEVE B** : C'est comme l'égalité.

**PE** : Exactement, équité ça veut dire qu'elle traite tout le monde de la même façon. Et fraternité... Qu'est-ce que ça veut dire ? De quel mot ça vient ?

**ELEVE L** : De frère.

**PE** : Du coup la fraternité qu'est-ce que c'est ?

**ELEVE Q** : Ça veut dire que même si on n'est pas frère et sœur on doit tous se respecter comme si on l'était.

**PE** : Exactement et dans la fraternité, il y a une question d'entraide.

[SONNERIE DE LA RECREATION]

**PE** : Je vous explique comment ça va se passer après la récréation. Je vais vous redonner à tous votre travail, ce que vous avez écrit, votre hypothèse, et on va les lire à la classe et on va en parler, en débattre pour voir si on a changé notre point de vue en connaissant la fin de l'histoire.

[RETOUR EN CLASSE AVEC LECTURE INDIVIDUELLE DES TRAVAUX D'ECRITURE DEVANT LES AUTRES ELEVES]

**PE** : On a lu toutes nos hypothèses. Vous avez tous écouté les hypothèses des autres ? En levant la main, on attend bien son tour de parole, qu'est-ce que vous pensez des hypothèses des autres ou de la vôtre ?

**ELEVE D** : Ça fait imaginer.

**PE** : Ok, ça fait imaginer. On a essayé d'imaginer la suite.

**ELEVE D** : Que ça pouvait construire une histoire.

**PE** : Oui, on peut écrire notre histoire, notre fin, et c'est peut-être une fin qui n'est pas prévue initialement par l'auteur du livre. Quoi d'autre ?

**ELEVE Q** : On ne se s'attendait pas à d'autres fins si différentes des nôtres.

**PE** : Alors, est-ce que tu peux, sans lire ta feuille, nous rappeler ce que toi tu as écrit ? Pourquoi elle agissait comme ça sorcière ?

**ELEVE Q** : Parce qu'elle était maltraitée quand elle était petite et que du coup elle avait le même comportement avec les autres.

**PE** : Ah oui c'est vrai. Et, est-ce que tu es surprise de la vraie fin de l'histoire ?

**ELEVE Q** : Oui.

**PE** : Qu'est ce qui te surprend alors ?

**ELEVE Q** : Je ne pensais que ça ressemblait un petit peu à ma fin.

**PE** : Qu'est-ce que vous en pensez les uns et les autres ? Est-ce qu'il y a des choses qui se ressemblent ? Est-ce qu'il y en a qui avait imaginé la « bonne » suite de l'histoire attention quand je dis bonne c'est dans le sens de la même fin prévue par les auteurs, on est d'accord qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. Est-ce qu'il y en avait qui avaient mal compris des choses ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

**ELEVE I** : Moi c'est que j'avais un truc qui n'était pas pareil.

**PE** : Et c'est quoi ?

**ELEVE I** : C'est le fait qu'ils veulent un plus grand château.

**PE** : C'est vrai que beaucoup d'entre vous ont mis en avant la relation dans laquelle la sorcière travaillait pour le Roi et la Reine. Et est-ce que ça, c'était le cas dans la vraie histoire ?

**TOUTE LA CLASSE** : Oui

**ELEVE F** : elle est au service.

**PE** : Oui la sorcière est au service du Roi et de la Reine, elle travaille pour eux. C'est le Roi qui lui a ordonné parce que... Qu'est-ce qu'elle met en place comme stratégie, comme stratagème la sorcière... Rappelez-moi ?

**ELEVE H** : Elle a enlevé tous les enfants.

**PE** : Mais si elle les enlève c'est que c'est la conséquence...

**ELEVE H** : Mais on l'a obligée...

**PE** : Vous êtes d'accord avec ça ?

**TOUTE LA CLASSE** : OUI/NON

**PE** : qui m'explique son point de vue ?

**ELEVE P** : La sorcière elle a fait croire au Roi et à la Reine qu'un enfant né la même année que leur fils pouvait monter sur le trône et du coup comme ils voulaient que leur fils reste sur le trône ils ont dit à la sorcière d'enlever les enfants.

**PE** : Exactement, en fait la stratégie de la sorcière ça a été de faire peur au Roi et à la Reine pour qu'eux derrière la laisse kidnapper les enfants pour qu'elle puisse avoir sa famille. Elle a manipulé le Roi et la Reine qui n'étaient quand même pas très sympas de base pour que, derrière, elle puisse kidnapper les enfants sans être punie. Vous êtes d'accord que si vous êtes roi ou reine, si vous avez plein d'enfants de votre royaume qui disparaissent... Est-ce que vous restez les bras croisés à ne rien faire ?

**TOUTE LA CLASSE** : Non !

**PE** : Qu'est-ce que vous faites ?

**ELEVE N** : On va les chercher. On va mener l'enquête pour savoir où ils sont et qui les kidnape.

**ELEVE F** : Normalement quand tu es roi ça veut dire que tu es plus intelligent qu'une sorcière.

**PE** : Pas forcément, pour devenir roi et reine c'est une question de sang. Imaginons ta maman est reine, tu serais prince. Peu importe ton intelligence, peu importe ce que tu penses, c'est juste dans ton sang et c'est là où la royauté est un peu compliquée.

**ELEVE E** : Le roi et la reine n'ont pas bien fait parce que normalement ils sont censés protéger leur royaume de la sorcière.

**PE** : Ma question est la suivante et tout le monde va devoir y répondre : maintenant, comment vous voyez la sorcière qui enlève les enfants ? Quel sentiment elle a au fond d'elle quand elle enlève les enfants ?

**ELEVE E** : La joie.

**PE** : Pourquoi ?

**ELEVE E** : Parce qu'il y a un coup où elle dit au garçon « je suis un peu votre mère »

**PE** : Oui. Attention quand je dis oui encore une fois ce n'est pas que je suis d'accord, il n'y a pas de bonne réponse encore une fois ce ne sont que des suppositions que nous faisons.

**ELEVE Q** : Elle se sent triste et en même temps heureuse. Triste parce que ça fait de la peine pour eux mais heureuse parce que pour elle ça va lui faire du bien.

**PE** : Lui faire du bien pourquoi ?

**ELEVE Q** : Parce qu'elle n'avait jamais eu d'enfant alors qu'elle en voulait.

**ELEVE S** : Elle se sent heureuse et un peu triste.

**PE** : Alors explique nous pourquoi.

**ELEVE S** : Elle se sent triste parce qu'elle est aveugle et aussi elle est heureuse d'avoir les enfants. Et quand elle est triste elle l'est aussi un peu parce qu'elle pense aux enfants.

**ELEVE I** : A la fin elle est triste parce qu'elle perd les enfants.

**ELEVE C** : Est-ce qu'elle se sent triste parce qu'elle aime bien les enfants et elle veut laisser les enfants à leur famille mais le roi et la reine ils l'obligent ?

**PE** : Qu'est-ce que tu en penses toi ? Est-ce que tu crois que la sorcière veut laisser les enfants aux familles ?

**ELEVE C** : Non...

**PE** : Comment on le sait ?

**ELEVE C** : La sorcière les a manipulés. Elle leur a fait croire quelque chose pour qu'on la laisse voler les enfants sans être punie.

**ELEVE H** : Mais maitresse, moi ce que je trouve bizarre dans l'histoire c'est pourquoi les parents ils ne cherchent pas leurs enfants ?

**PE** : Je pense... Tiens, ce n'est pas moi qui vais répondre. Qui peut essayer ?

**ELEVE B** : On nous dit que les adultes et les animaux les ont cherchés mais ils n'ont rien trouvé...

**ELEVE H** : Mais du coup, ils n'ont pas voulu rentrer dans le château ?

**PE** : C'est compliqué de rentrer dans un château comme ça...

**ELEVE K** : Mais oui y'a des herses.

**PE** : Tu nous expliques ce que ce sont des herses ?

**ELEVE K** : Ce sont des espèces de pics au sol et quand il y a la bataille, il y a des animaux qui ont enlevé la porte et arraché les herses.

**ELEVE R** : pourquoi Anya on ne dit pas qu'elle est méchante aussi parce qu'elle aussi elle a tué les gardes du roi dans la bataille ?

**PE** : Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?

**ELEVE M** : Oui c'est vrai.

**ELEVE E** : Oui c'est bien.

**PE** : Je ne veux pas que du « c'est bien » ou « c'est mal ». J'aimerais qu'on justifie nos réponses.

**ELEVE I** : Le Roi et la Reine étaient méchants et les gardes étaient pour le Roi et la Reine donc...

**ELEVE P** : Anya n'est pas vraiment méchante parce que les gardes étaient du côté du Roi et de la Reine du coup elle était obligée de le faire.

**PE** : Tu entends les réponses [prénom de l'élève] ? Et encore une fois, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. On échange nos points de vue pour se faire notre propre avis. Bon, maintenant j'ai une question, comment vous vous sentez, enfin ce que vous ressentez comme émotion par rapport à ce que la sorcière a fait ?

**ELEVE N** : Moi je me sens triste parce que les enfants doivent travailler et tout.

**PE** : Alors on essaye de ne pas dire ce qu'on ressent pour la sorcière, pas par rapport aux enfants mais bien par rapport au personnage de la sorcière. Est-ce que vous la comprenez ?

Ou que vous comprenez pourquoi elle a fait ça ? Est-ce que vous auriez fait la même chose ou est-ce que vous auriez agi différemment ? Comment vous la comprenez ?

**ELEVE N** : moi je ne ferai jamais ça.

**ELEVE R** : Moi je suis triste pour elle parce qu'elle ne peut pas avoir d'enfant mais bon, c'est quand même grave d'enlever des enfants qui ont déjà une famille.

**PE** : Toi tu es donc partagée entre deux sentiments parce que d'un côté tu as de la peine pour elle mais de l'autre tu te dis que ça ne justifie pas son comportement.

**ELEVE P** : Moi je suis un peu contre ce que la sorcière a fait parce qu'elle pouvait très bien demander à des parents qui ne voulaient pas d'enfant...

**PE** : Ca s'appelle comment ça ? une .... ?

**ELEVE P** : Une adoption. C'est ça, elle aurait pu adopter un enfant et la question que je me pose c'est pourquoi enlever tous les enfants ?

**PE** : Alors, est-ce que quelqu'un a une réponse à apporter à [prénom de l'élève] ? Pourquoi enlever tous les enfants ?

**ELEVE E** : Un enfant ne peut pas fabriquer, ne pas agrandir le château tout seul.

**ELEVE T** : Et puis peut être qu'elle veut une famille nombreuse avec plein d'enfants.

**ELEVE Q** : le roi et la reine voulaient que tous les enfants soient enlevés pour éviter que ça soit eux à la place de leur fils.

**ELEVE E** : Mais du coup, comme il y avait beaucoup d'enfants enlevés ils s'en sont servis pour faire agrandir le château. Ça allait plus vite comme ils étaient plein.

**PE** : C'est ça, on a plusieurs hypothèses. On peut penser que le Roi et la Reine devaient quand même y trouver leur compte et faire quelque chose de tous ces enfants enlevés et donc ils s'en sont servis pour agrandir le château mais on peut aussi penser que vu le désir puissant de la sorcière d'être maman, elle ne peut pas se contenter que d'un ou deux enfants. Il lui en fallait beaucoup pour assouvir son besoin d'être mère. Assouvir son besoin c'est ok pour tout le monde ?

**TOUTE LA CLASSE** : Non

**PE** : Assouvir son besoin ça veut dire qu'on vient le compléter pour que son besoin soit réglé.

**ELEVE I** : Mais elle aime bien les enfants donc pourquoi elle les fait travailler ? Mais du coup on y a déjà répondu.

**ELEVE U** : Mais à la fin, le fils du Roi et de la Reine il est où ? On n'en parle pas à la fin...

**ELEVE K** : Mais si ! Le Roi et la Reine et les gardes sont partis avec l'enfant.

**ELEVE G** : Tout à l'heure, pour revenir sur ce qu'on pensait de la sorcière...

**PE** : Oui, tu as raison, on y revient. Je rappelle la question c'était donc, comment vous vous positionnez sur ce que la sorcière a fait ?

**ELEVE G** : Un peu comme [prénom de l'élève N], parce que c'est injuste de faire ça à des enfants qui sont innocents, qui n'ont rien fait.

**PE** : Donc toi tu ne ressens que l'injustice parce que tu n'es pas du tout d'accord avec la sorcière. Attention, je me répète mais il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

**ELEVE G** : Elle n'avait pas le droit de faire ça.

**ELEVE J** : Pareil, c'est injuste mais si j'avais été à sa place je pense que j'aurais fait la même chose.

**PE** : Toi tu aurais enlevé des enfants pour devenir maman ?

**ELEVE J** : oui

**ELEVE L** : C'est injuste parce que les enfants n'ont rien fait mais je suis quand même d'accord avec elle parce qu'elle ne pouvait pas tellement faire autre chose pour devenir maman.

**ELEVE D** : Moi je suis neutre.

**PE** : Il me faut quand même des arguments pour être neutre.

**ELEVE D** : Je pense que c'est injuste de voler les enfants comme ça, elle aurait pu en prendre un par exemple qui était toute seul dans la rue ou alors qui ne connaît pas ses parents comme un orphelin. Elle aurait pu adopter cet enfant.

**PE** : Oui, je vois où tu veux en venir mais dans notre histoire il n'y a pas d'enfant abandonné, enfin ce cas de figure n'existe pas.

**ELEVE D** : Mais bon si je voulais à tout prix être papa je ferai la même chose que la sorcière en fait.

**PE** : Tu enlèverais des enfants aussi ?

**ELEVE D** : Oui.

**ELEVE O** : Moi je n'enlèverai pas les enfants.

**PE** : Et du coup tu ferais quoi ? Tu trouverais d'autres solutions pour avoir des enfants, pour s'occuper d'eux ?

**ELEVE O** : Non, je ne ferai rien. Ça serait comme ça.

**PE** : Tu prendrais sur toi et tu ferais en sorte d'accepter la situation et tant pis.

**ELEVE S** : Je comprendrais pour avoir un enfant mais il fallait qu'elle trouve une autre solution. Elle aurait pu demander à des personnes s'ils ne voulaient pas d'enfant pour le prendre mais bon, voler des enfants comme ça, ça ne se fait pas trop. Mais je comprends.

**PE** : Tu comprends un peu la sorcière alors mais tu n'irais pas à faire ce qu'elle a fait et tu trouverais une autre solution comme une adoption par exemple. Bon les garçons, vous vous sentez comment par rapport à la sorcière ?

**ELEVE I** : Je ne suis pas d'accord avec elle parce qu'elle accepte aussi le travail des enfants que le Roi et la Reine ont imposé.

**ELEVE V** : Je ne le ferai pas parce que ce n'est pas bien. Parce qu'enlever les enfants c'est quelque chose de vraiment pas bien.

**PE** : Ça je comprends mais du coup juste tu resterais triste toute ta vie parce que tu ne pourrais pas avoir d'enfant ?

**ELEVE V** : Oui, tant pis.

**ELEVE H** : Moi peu importe si j'ai ou pas des enfants j'aurai quand même une vie heureuse.

**PE** : Mais ça, ça dépend des gens. La sorcière dans le livre elle te dit qu'elle n'est pas heureuse si elle n'a pas d'enfant. Tu as des gens qui sont heureux avec des enfants et tu en as qui de toute façon ne veulent pas d'enfants.

**ELEVE H** : Mais pour l'instant je ne sais pas si je veux des enfants alors je ne comprends pas la sorcière.

**ELEVE M** : Moi je ne l'aurai pas fait parce que ce n'est pas bien d'enlever les enfants.

**PE** : Ah mais ça on est bien d'accord qu'enlever des enfants c'est quelque chose de pas bien.

**ELEVE M** : Moi je veux un enfant mais je veux qu'il soit de moi...

**PE** : C'est intéressant ce que tu dis. La question c'est : est-ce que la sorcière PEUT avoir des enfants ?

**TOUTE LA CLASSE** : Non.

**ELEVE A** : Elle est trop vieille.

**PE** : Ah non on ne nous dit pas que c'est parce qu'elle est trop vieille. On nous dit qu'elle est stérile. Est-ce que vous savez ce que ça veut dire ? [Négation des enfants] Stérile c'est qu'on ne peut pas se reproduire, qu'on ne peut pas avoir d'enfant. Et il y a des adultes qui sont stériles. Il y a des femmes qui ne peuvent pas avoir d'enfants et il y a des hommes qui ne peuvent pas créer de spermatozoïdes et donc ne peuvent pas féconder un ovule. Il y a des gens qui sont stériles et c'est le cas de la sorcière : elle ne PEUT pas avoir d'enfant. Donc imaginons que toi tu veux absolument un enfant mais tu ne peux pas en avoir... Qu'est-ce que tu fais ?

**ELEVE M** : Du coup j'en adopterai un.

**PE** : Donc au final tu chercherais aussi une autre solution.

**ELEVE U** : Je ne suis pas d'accord parce que ce n'est pas bien d'enlever les enfants après ils ne peuvent pas travailler et pas faire ce qu'ils veulent.

**PE** : Mais est-ce qu'on a le droit de faire ce qu'on veut quand on est enfant ?

**ELEVE U** : Un peu. Mais pas tout.

**PE** : Une dernière question : est-ce qu'au final vous pensez que la sorcière elle est méchante ? gentille, ou est-ce qu'on ne sait pas trop ? On commence et on fait le tour du cercle. Encore une fois, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse c'est comment nous on le sent, comment on l'interprète.

**ELEVE B** : Elle est méchante parce que même si on est très triste on ne peut pas voler les enfants des autres.

**ELEVE N** : Je n'ai pas trop compris la question...

**PE** : J'essaie de reformuler.... Qu'est-ce que tu penses de la sorcière ?

**ELEVE N** : Elle n'est pas très gentille

**PE** : Est-ce que pas très gentille c'est un niveau qui est entre gentil et méchant ou est-ce que pour toi c'est la même chose qu'être méchante ?

**ELEVE N** : C'est la même chose elle a quand même enlevé

**ELEVE P** : Moi je pense qu'elle a raison mais qu'elle n'a pas raison.

**PE** : Il faut nous expliquer.

**ELEVE P** : Elle n'a pas raison parce que je plains les parents des enfants enlevés mais je la comprends parce que c'est triste de ne pas avoir d'enfant.

**ELEVE R** : Moi je la trouve gentille et méchante. Méchante parce qu'elle a volé des enfants qui ne sont pas à elle et gentille parce qu'elle doit être quand même triste de ne pas avoir d'enfant

**ELEVE W** : Moi je la trouve juste méchante parce qu'elle vole des enfants et à cause de ça ils sont obligés de beaucoup travailler.

**ELEVE S** : Pour moi elle est très gentille mais elle ne respecte pas trop la loi. Mais bon, elle a quand même toujours rêvé d'avoir un enfant et elle les aime. Mais elle n'a pas à les voler. Parce qu'imaginons elle a un enfant et quelqu'un viendrait lui voler alors qu'elle y tient beaucoup... elle serait très triste.

**ELEVE T** : Elle est gentille-méchante.

**PE** : Toi tu penses les deux aussi.

**ELEVE T** : Gentille parce que... [ne termine pas sa phrase]

**ELEVE G** : Au fond d'elle, elle est gentille mais elle méchante parce pour faire son vœu elle est obligée d'être méchante parce que du coup elle est obligée de kidnapper des enfants pour en avoir parce qu'elle veut des enfants parce qu'elle se sent seule.

**ELEVE Q** : Je suis d'accord et en même temps pas d'accord avec elle parce qu'ok elle a envie d'avoir un enfant je suis d'accord que ça fait de la peine mais aussi ce n'est pas bien de kidnapper les enfants des autres.

**ELEVE C** : Moi je pense qu'elle est gentille parce qu'elle n'arrive pas à se mettre à la place des autres alors du coup elle n'arrive pas à savoir ce que ça fait ce qu'elle a fait.

**PE** : Ça c'est une hypothèse et un argument qu'on n'avait pas encore dit. Est-ce que tout le monde l'a entendu ? Tu peux nous le répéter s'il te plaît ?

**ELEVE C** : Je pense que la sorcière elle est gentille parce qu'elle n'arrive pas à se mettre à la place des parents dont les enfants sont enlevés et du coup elle ne sait pas ce que ça fait ce qu'elle fait.

**ELEVE P** : J'ai entendu mais je n'ai pas compris.

**PE** : Est-ce que tu arrives à reformuler, à utiliser d'autres mots pour réexpliquer ce que tu penses ?

**ELEVE C** : Elle ne peut pas comprendre ce qu'elle fait dans l'autre...

**PE** : Je t'aide et tu me dis si je me trompe... La sorcière elle fait quelque chose mais elle ne se met pas à la place des parents et elle ne sait pas ce que les parents peuvent ressentir quand

leurs enfants sont kidnappés parce qu'elle, à la base elle n'a pas d'enfant et personne ne lui a enlevé. Donc en fait elle ne sait pas la peine que ça fait. Donc c'est ce que [prénom de l'élève C] nous dit. Elle ne sait pas se mettre à la place des autres, elle n' imagine pas ce que ça provoque comme émotions chez les autres parents. Et cette capacité là ça s'appelle de l'empathie. C'est le fait de pouvoir ressentir une émotion à la place de quelqu'un.

**ELEVE U** : Je ne suis pas d'accord avec la sorcière parce qu'elle enlève quelque chose qui n'est pas à elle.

**ELEVE K** : Je trouve qu'elle est gentille parce que c'est le Roi et la Reine qui l'ont forcée...

**PE** : On revient là-dessus. Est-ce que vous êtes tous d'accord ?

**TOUTE LA CLASSE** : non.

**ELEVE W** : C'est elle qui a manipulé le Roi et la Reine pour qu'ils lui ordonnent d'enlever les enfants en leur disant la malédiction que leur fils ne deviendra jamais roi.

**ELEVE K** : Du coup je la trouve quand même gentille mais un peu méchante quand même parce qu'elle kidnappe les enfants et qu'elle essaye d'inverser ce que le Roi et la Reine ont dit.

**ELEVE C** : C'est-à-dire ?

**ELEVE K** : Le Roi et la Reine ils n'étaient pas partis pour demander à la sorcière de kidnapper les enfants mais la sorcière les a manipulés.

**ELEVE J** : Elle est gentille parce qu'elle a kidnappé des enfants pour en faire une famille et elle ne les a pas enlevés pour leur faire du mal.

**PE** : Donc pour toi, elle est gentille parce qu'au final elle va s'en occuper comme si c'étaient ses enfants, elle va leur donner de l'amour comme une mère le ferait.

**ELEVE J** : Pour moi elle n'est pas méchante mais ce qu'elle a fait est quand même injuste.

**PE** : Du coup pour [nom de l'élève J], ce n'est pas une question d'être gentille ou méchante mais c'est plus une question de justice et d'injustice.

**ELEVE F** : Méchante et gentille. Méchante parce qu'elle a enlevé les enfants qui n'avaient rien demandé et gentille parce qu'elle n'a pas d'enfant et elle s'est vengée. En fait je comprends pourquoi elle a agi comme ça.

**ELEVE H** : D'un côté je trouve qu'elle est méchante parce qu'elle ne sait pas ce qu'elle fait.

**PE** : Donc tu serais un peu du même avis que [prénom élève C] tout à l'heure. En fait elle ne sait pas ou ne veut pas se mettre à la place des autres parents. Mais toi du coup tu trouves que le fait qu'elle ne sache pas ressentir de l'empathie ça fait de la sorcière quelqu'un de méchant alors que [prénom élève C] au contraire trouve que ça la rend gentille parce que ce n'est pas sa faute.

**ELEVE M** : Elle est méchante parce c'est pas bien de kidnapper des enfants et en plus ça ne lui appartient pas.

**ELEVE I** : Je la trouve méchante parce que ce ne sont pas ses enfants et puis elle pourrait s'en prendre un à l'orphelinat par exemple

**PE** : Mais on a dit que c'était possible, qu'il n'y avait pas d'orphelinat dans le royaume...

**ELEVE L** : Moi je la trouve aussi courageuse parce qu'en même elle a du courage de demander au Roi et à la Reine des choses.

**ELEVE O** : Moi je la trouve méchante parce qu'elle a volé des enfants

**ELEVE T** : Elle est méchante parce qu'elle n'a pas à voler les enfants

**ELEVE A** : Elle est méchante car elle vole les enfants et ne veut pas les rendre

**PE** : J'ai une dernière question. Il y en a qui trouve la sorcière gentille et d'autres qui la trouve méchante mais encore d'autres un peu des deux mais... Lever la main ce qui la trouve méchante ou plus méchante que gentille ou en tout cas qu'il y a de la méchanceté dans cette sorcière... [il y a 22 mains levées sur 23] Est-ce que dans cette méchanceté, il y a une raison de pourquoi elle est comme ça ? Est-ce que sa méchanceté est justifiée ?

**ELEVE G** : Oui parce qu'elle voulait absolument un enfant et qu'elle ne pouvait pas en avoir et du coup elle ne pouvait faire autrement et du coup elle était obligée de faire ça

**PE** : Obligée je ne sais pas... mais elle, elle se sentait obligée parce que pour elle c'était la seule façon d'être heureuse. Est-ce que vous comprenez la raison ? On peut le comprendre mais on n'est pas obligé de partager son avis. Mais parfois, quand quelqu'un est méchant il peut y avoir une motivation à l'être.

## **L'identification aux personnages appartenant à la littérature de jeunesse**

---

Ce travail se concentre sur l'identification du lecteur aux personnages de la littérature de jeunesse et son impact sur son développement. Cette identification nécessite une série de mécanismes comme le décodage, la compréhension et l'interprétation qui vont alors servir au lecteur à faire le choix de s'identifier, ou non, au personnage - élément clé du récit. Cependant, cette identification ne sera possible que si le lecteur a une compréhension approfondie du texte et comprend alors tous les éléments implicites de ce dernier.

En somme, l'identification est un processus personnel, construit sur le ressenti de l'individu et faisant écho à une réflexion introspective du lecteur. Elle peut avoir un impact important sur la vie de l'individu car elle peut être synonyme de développement intellectuel et émotionnel ainsi qu'une prise de conscience et un développement de l'esprit critique.

---

Mots-clés : identification, personnages, compréhension, interprétation, littérature de jeunesse

## **Identification with characters in children's literature**

---

This work focuses on the reader's identification with characters in children's literature and its impact on their development. This identification requires a series of mechanisms such as decoding, comprehension and interpretation which then guide the reader in choosing to identify, or not, with the character - a key element of the narrative. However, such identification will only be possible if the reader has a deep understanding of the text and comprehends all its implicit elements.

In essence, identification is a personal process, built on the individual's feelings and echoing the reader's introspective reflection. It can have a significant impact on an individual's life as it can be synonymous with intellectual and emotional development, as well as awareness and the development of critical thinking.

---

Keywords : identification, characters, comprehension, interpretation, children's literature

