



INSPE Académie de Limoges

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

Master MEEF PE

2023/2025

**Le personnage comme support de la construction du sujet lecteur et
de l'expression de sa subjectivité au cycle 3**

Lena Rol

École Odette Couty à Limoges

Directrice de mémoire

Mme Marie-Hélène CUIN



Remerciements

En premier lieu, je remercie particulièrement ma directrice de mémoire Marie-Hélène CUIN, qui a encadré ce mémoire de manière bienveillante en me prodiguant des conseils éclairés, son engagement et sa disponibilité grandement aidés à l'avancée de ce travail.

Je souhaite également adresser mes remerciements à Cyril DEDOME, mon maître d'accueil temporaire, pour la confiance qu'il m'a donné ainsi que pour ses différents conseils qui ont été grandement utiles dans la mise en œuvre de ce dispositif pédagogique. Je tiens par la même occasion à remercier les élèves de la classe de CM2 de l'école Odette Couty pour leur participation et leur enthousiasme, qui ont permis d'enrichir ce travail de recherche.

Enfin, je souhaite exprimer ma reconnaissance à mes proches et amis, pour leur soutien moral, leurs encouragements et leur présence au cours de la rédaction de ce mémoire. Ce travail a été une expérience enrichissante, marquée par le soutien et l'accompagnement de ces personnes.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 4.0 France** »

disponible en ligne : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Table des matières

Introduction	6
1. Cadre théorique.....	10
1.1. Le sujet lecteur.....	10
1.1.1. La lecture littéraire aux origines de la notion de sujet lecteur.....	10
1.1.1.1. Lecture ordinaire et pratiques lectorales extrascolaires	10
1.1.1.2. La lecture littéraire.....	11
1.1.2. Le sujet lecteur en didactique	14
1.2. La notion de personnage à l'école primaire.....	16
1.2.1. Théorie de l'esprit et états mentaux : début de construction de la notion (cycles 1 et cycles 2).....	16
1.2.2. Des caractéristiques en faveur d'une identification du lecteur.....	18
1.2.2.1. Évolution des relations et caractéristiques des personnages	18
1.2.2.2. Sursignifiante du personnage	19
1.2.2.3. L'acquisition d'une culture commune	20
1.2.3. Le personnage comme support du dispositif d'empathie fictionnelle.....	22
1.2.3.1. Le journal du personnage présenté par Véronique Larrivé	22
1.2.3.2. Le journal de personnage comme support du débat interprétatif	23
1.3. La littérature et la place du sujet lecteur dans les programmes	24
1.3.1. La lecture à l'école.....	24
1.3.2. Quels critères de choix des textes	26
1.3.2.1. Adapter la difficulté des textes.....	26
1.3.2.2. Les textes forts et porteurs d'idéologie	27
1.3.2.3. L'album et la place des illustrations	28
1.3.3. Quelle place de l'expression de la subjectivité dans les programmes	30
2. Problématique et hypothèses de recherche.....	32
2.1. Formulation de la problématique.....	32
2.2. Hypothèses de recherche	32

3. Méthodologie de l'expérimentation	34
3.1. Cadre de l'analyse et présentation du contexte.....	34
3.2. Recueil des données : le journal de personnage.....	36
3.3. Analyse des données : les indicateurs	37
4. Analyse des résultats	39
4.1. Analyse globale des journaux de personnage de la classe	39
4.2. Études de cas	45
4.2.1. Résultats élève 1	46
4.2.2. Résultats élève 2	48
4.2.3. Résultats élève 3	50
4.2.4. Synthèse des études de cas.....	52
Conclusion	54
Références bibliographiques	57
Annexes	59

Introduction

La construction du sujet lecteur est un enjeu fondamental dans l'éducation de nos jours, elle dépasse le simple cadre de l'apprentissage littéraire et joue un rôle dans la formation de citoyens critiques et autonomes. Il est crucial que les élèves soient capables de penser par eux-mêmes, qu'ils puissent questionner et interpréter les textes avec leur propre subjectivité. Un sujet lecteur est un être humain au sens plein, conscient et pensant, avec des valeurs qu'il pourra développer et faire évoluer. Il exprime sa subjectivité dans ses lectures et leur critique, mais aussi dans ses interactions avec le monde. La lecture et l'étude de la littérature ouvrent des perspectives sur la diversité et enrichissent la compréhension de l'autre, contribuant à la formation de sujets lecteurs complets et ouverts.

Le choix d'un thème concernant la construction du sujet lecteur est alors apparu comme intéressant, dans la mesure où celle-ci se fait en accord avec le développement des élèves, avec leurs capacités à un moment donné et évoluant au fil du temps. Cette construction semble intéressante à analyser à chaque cycle, mais d'autant plus au cycle 3 et au CM2 lorsque les élèves sont à la veille de leur entrée au collège.

La notion de *sujet lecteur* en didactique est relativement récente, son émergence datant des années 90. Elle s'est ensuite développée de manière accélérée dans les années 2000, à la suite de plusieurs colloques, dont celui de Rennes organisé par Annie Rouxel et Gérard Langlade en 2004, sur « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature ».

La littérature a été introduite officiellement comme sous-discipline du français dans les programmes de l'école primaire à la suite de la réforme de 2002. Elle faisait tout de même partie intégrante de l'apprentissage du français, mais son enseignement en tant que tel ne relevait pas des demandes de l'institution. Elle s'est alors imposée comme une composante essentielle de la construction d'une culture littéraire et de la construction du sujet élève en tant que lecteur. De plus, l'acte de lire intègre la dimension de subjectivité de la lecture. Son rôle est devenu des plus importants avec les programmes de 2015, l'initiation des élèves à la lecture littéraire se fait alors dès le cycle 3, dans un volet intitulé « Culture littéraire et artistique ». Anne Vibert présente l'introduction de cette lecture littéraire en fin d'école primaire

comme une base de ce qui sera fait par la suite au cycle 4 par des « professeurs de lettres spécialistes de l'enseignement de la littérature » ¹.

Ainsi, les élèves se constitueront une culture littéraire, tout en établissant des liens entre les textes étudiés, ce qui permet d'accroître la compréhension et l'interprétation. La compétence « Comprendre un texte littéraire et l'interpréter » des programmes de 2015 deviendra « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier » dans ceux de 2018, laissant une place plus importante à l'implication de la subjectivité des élèves.

La culture littéraire des élèves, acquise au fil de l'école primaire, sera constituée d'ouvrages variés, étudiés par le biais de différents supports. En effet, l'hétérogénéité des supports permet aux élèves d'être confrontés aux textes de différentes manières, dès le cycle 1 avec des méthodes comme *Narramus*, ou l'utilisation d'albums aux illustrations variées. Les élèves auront alors une culture littéraire variée et diversifiée, avant d'étudier des textes au format plus classique lors de la suite de leur parcours scolaire.

Le sujet lecteur implique sa subjectivité dans sa lecture, pour interagir avec elle et y associer ses émotions, goûts ou représentations.² Gérard Langlade définit la lecture subjective comme affectant le lecteur en tant que sujet, en lui faisant éprouver des émotions ou sentiments qui lui sont propres. Il paraît donc nécessaire d'amener les élèves vers cette lecture subjective, leur permettant de se construire en tant qu'individus.

La construction du sujet lecteur est un processus long qui s'effectue au fil du temps par divers moyens. Son essor est en adéquation avec le développement de l'enfant, il n'est, en effet, pas possible d'introduire toutes les notions dès le cycle 1. Les mécanismes de construction du sujet lecteur doivent suivre le rythme du développement de l'élève, pour que cette construction se fasse sur des fondations stables.

Le parcours scolaire et la confrontation à de multiples ouvrages de littérature participent à cette construction, mais ce processus se poursuit bien après le passage des élèves à l'école primaire.

Les domaines scolaires qui concourent à cette formation en tant que sujet lecteur sont la didactique de la lecture, didactique de la lecture littéraire, didactique de la littérature jeunesse

¹ VIBERT Anne, « Quelles sont les dernières évolutions des programmes scolaires dans le domaine de la lecture ? - Programmes de 2015 », 2016.

² LARRIVE Véronique, « Prise en compte du sujet lecteur à l'école élémentaire. Éléments de constat chez les professeurs des écoles stagiaires exerçant en cycle 3 », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* (187-188), 12.12.2020. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/pratiques.9362>>, consulté le 28.10.2024.

Les lieux privilégiés d'expression du sujet lecteur à l'école seront les carnets de lecteurs, la participation à des débats interprétatifs ou toute tâche impliquant le partage des impressions des élèves.

Un des éléments qui se complexifie au cours du parcours scolaire de l'élève est le personnage. Il aura au départ, au cycle 1, des caractéristiques simples, puis deviendra plus complet notamment à partir du cycle 2. En cycle 3, les élèves auront été confrontés à des personnages divers, et ils pourront avoir un regard critique sur ceux-ci. La notion de personnage constitue un premier lieu d'identification ou de rejet pour l'élève, et donc un premier lieu d'implication de la subjectivité. De plus, la compréhension et les inférences des états mentaux des personnages ainsi que l'anticipation de certains de leurs comportements ne pourra se faire que progressivement, avec le développement de la théorie de l'esprit.

Pour ce mémoire de recherche, la classe dans laquelle l'expérimentation sera mise en place est une classe de CM2 à Limoges, constituée de 27 élèves. C'est une école de milieu urbain, les élèves en milieu de cycle 3 ont déjà acquis des éléments qui font d'eux des lecteurs avérés, qui devraient pouvoir s'impliquer dans leurs lectures en tant que sujets. Il est nécessaire de préparer ces élèves à leur entrée en 6^{ème} au cours de laquelle l'étude de la littérature prendra une part plus importante de leurs apprentissages. De plus, le développement de leur culture littéraire sera un atout considérable pour aborder des textes plus résistants dans les cycles suivants.

L'implication de leur subjectivité dans leur rôle de lecteur sera l'un des éléments majeurs que je chercherai à observer lors de l'expérimentation. Il s'agit d'un élément compliqué à objectiver dans tous les temps de lecture. Il est difficile pour certains élèves de s'impliquer réellement dans leurs lectures, surtout dans le champ scolaire, et de ne pas simplement lire un texte en envisageant le questionnaire qui viendra par la suite. L'un des enjeux littéraires du C3 pour les élèves est de s'interroger sur les valeurs socioculturelles et les qualités humaines dont les personnages sont porteurs, ainsi que sur l'identification ou la projection en tant que lecteur. Cela nécessite une implication en tant que sujet, et un mécanisme de décentration de soi et de compréhension de l'autre.

Il semble alors important de nous demander comment amener l'élève vers une lecture plus subjective, dans laquelle l'élève s'impliquerait, en éprouvant des émotions et sentiments qui lui sont propres.

Nous verrons dans un premier temps quelles sont les caractéristiques du sujet lecteur en didactique, en s'intéressant notamment à sa genèse dans le cadre des travaux portant sur la *lecture littéraire* (Dufays, 1996)-

Ensuite, nous étudierons le rôle du personnage dans l'expression de la subjectivité du lecteur, la compréhension et l'interprétation des états mentaux constituant un prérequis à cela. De plus, les personnages sont un lieu d'identification ou de rejet pour les lecteurs, ils semblent donc avoir une place privilégiée dans leur esprit. Nous verrons également comment celui-ci peut être convoqué dans le cadre d'un dispositif spécifique, le journal du personnage (Larrivé, 2018).

Enfin, nous nous intéresserons aux programmes en eux-mêmes. Tout d'abord, nous ferons un point sur la place de la lecture à l'école. Puis nous verrons quels sont les textes concourants à la construction du sujet lecteur, en analysant les listes de références proposées par les programmes, puis en nous appuyant sur les textes porteurs d'idéologies ou de valeurs fortes. En effet, selon plusieurs auteurs, dont Bruno Bettelheim³, pour construire le sujet, il ne faut pas l'épargner des sujets désagréables comme la mort ou l'abandon. Nous verrons donc dans quelles limites cela permet au sujet lecteur de se développer. Enfin, nous verrons quelle est la place laissée à la subjectivité dans les programmes.

³ BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, 1976 (Pluriel).

1. Cadre théorique

1.1. Le sujet lecteur

1.1.1. La lecture littéraire aux origines de la notion de sujet lecteur

1.1.1.1. Lecture ordinaire et pratiques lectorales extrascolaires

La lecture que l'on qualifie d'ordinaire est celle des pratiques privées, elle n'est pas sous l'influence d'une institution scolaire ou autre. Cette lecture relève d'un choix du lecteur, qui choisit un ouvrage selon des critères qui lui sont propres, selon ses préférences. Elle fait donc partie des activités de choix de l'individu.

Cette lecture sous l'influence personnelle constitue tout de même un capital culturel pour le lecteur, un capital d'autant d'expériences qui forgeront une part de sa personne.

Elle est accessible à tous, car la seule pression de sélection de l'ouvrage est celle du lecteur lui-même. Il peut donc choisir des textes en accord avec ses capacités de lecteur, en décidant, ou non de se mettre en difficulté avec le texte qu'il lira.

Ce type de lecture est sollicité à l'école primaire, lorsque les élèves sont invités à choisir des ouvrages sans critères imposés dans les bibliothèques de l'école ou de leur commune. L'élève pourra consulter cet ouvrage en dehors des temps d'apprentissage, que ce soit en classe ou chez lui. En plus d'être sollicitée à l'école, cette lecture ordinaire est construite par cette dernière, afin de permettre aux élèves d'acquérir des compétences de lecteurs autonomes.

La liberté de choix de l'ouvrage permet à la subjectivité de l'individu de s'exprimer, de se faire un avis concernant ses préférences en tant que lecteur et donc de mieux se connaître.

Il y a tout de même une dimension sociale de la lecture et une influence du groupe. Le milieu dans lequel évolue l'élève exercera une influence sur cette activité. En effet, s'il se trouve dans une famille au sein de laquelle lire est une activité à part entière et que l'enfant y est confronté depuis son plus jeune âge, alors il aura plus de chance de devenir lecteur lui-même. De plus, les types d'ouvrages présents dans son environnement orienteront ses premières lectures vers des genres ou thèmes particuliers, ce qui fait que ses choix seront certainement influencés par son environnement.

1.1.1.2. La lecture littéraire

A l'inverse de la lecture ordinaire, qui concerne les pratiques privées, la lecture littéraire est celle du champ de l'enseignement. Il s'agit de la forme de lecture qui étudie les textes et qui les analyse selon les attentes scolaires. Elle a permis de penser les modalités d'enseignement des textes littéraires à l'école.

Nous exposerons dans un premier temps cette notion avec plus de précision. Nous aborderons par la suite l'éclairage que la lecture littéraire apporte à l'enseignement des textes littéraires à l'école.

a. Pluralité des définitions

La lecture littéraire est apparue à la fin du XX^{ème} siècle, il est encore aujourd'hui difficile de la définir clairement. Ce terme est le fruit du travail de plusieurs chercheurs scientifiques et didacticiens, les définitions sont donc multiples.

Dans l'ouvrage *Pour une lecture littéraire*⁴, Jean Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur consacrent un chapitre sur la notion plurielle de la lecture littéraire. Ils font émerger quatre conceptions de la lecture littéraire, avec une première approche simpliste, la réduisant à « lecture des textes littéraires ». Cette définition considère l'objet texte ainsi que ses propriétés avant le reste, et le lecteur n'a pas de place particulière dans l'acte de lecture.

Les autres conceptions visent à investir des valeurs littéraires dans la lecture elle-même. Elles ne considèrent pas seulement l'objet texte et elles prennent en compte la pratique de la lecture.

La deuxième conception qu'est la distanciation suppose un certain recul du lecteur par rapport au texte, il ne se laisse pas totalement envahir par ce qu'il lit, et ne laisse pas ses émotions prendre le dessus. Le lecteur prend conscience que l'auteur a un style propre, a fait des choix, et qu'une lecture distanciée permettra d'accéder à une compréhension plus fine du texte. Cette approche permet donc une lecture analytique et critique, nécessitant un travail du lecteur qui doit rester le plus objectif possible. Selon certains didacticiens comme Catherine Tauveron, cette lecture permettrait d'accéder à la symbolisation et de construire une culture et un sens communs. Cependant, cette seule distanciation et refus de l'implication des émotions subjectives des lecteurs semble limitant pour définir la notion de *lecture littéraire*.

⁴ DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, « 3. La lecture littéraire : une notion plurielle », in: *Pour une lecture littéraire*, vol. 2e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2005 (Savoirs en Pratique), pp. 87-97. En ligne: <<https://www.cairn.info/pour-une-lecture-litteraire--9782804147068-p-87.htm>>.

La troisième approche, la *participation*, correspond à une posture de lecteur qui laisse une part majeure à la subjectivité. Le lecteur s'engage dans le texte, et peut s'identifier aux personnages, et il s'immerge dans les enjeux de l'histoire. Ici, le lecteur participe activement à la construction du sens, il participe au texte. Cette implication du lecteur est notamment influencée par ses goûts en termes de lecture ainsi que ses expériences personnelles. Le fait d'être impliqué permet de développer son empathie et sa compréhension de l'autre. À elle seule, cette approche n'est pas source d'apprentissage ou de développement de nouvelles compétences. Elle permet tout de même à la subjectivité de l'individu de s'exprimer.

La quatrième et dernière approche, définie comme « va-et-vient dialectique », considère une intégration des deux dernières conceptions, impliquant une alternance entre des moments de participation et d'autres de distanciation. C'est une réelle dynamique qui permet au lecteur de comprendre le texte dans sa dimension esthétique, émotionnelle mais également analytique avec une analyse intellectuelle et objective du texte. La lecture ordinaire et la lecture savante sont donc intégrées dans une seule et même activité avec ce concept.

Dans l'ouvrage *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*⁵, la lecture littéraire suppose une participation active du lecteur, qui sera donc sujet de sa lecture. Cela est le constat de plusieurs auteurs dans les années 1970.

D'abord, Wolfgang Iser souhaite comprendre ce qui se passe dans l'action même de la lecture et quelle est sa relation au texte. Pour lui, « l'auteur et le lecteur prennent [...] une part égale au jeu de l'imagination » et le lecteur se voit attribuer un nouveau rôle, celui d'auteur, à son échelle, du texte (*L'Acte de lecture*, W.Iser, 1976, p.14).

Umberto Eco partage une idée similaire, l'acte de lire est une « coopération interprétative » et le texte est « un tissu d'espaces blancs » qui sera remplis par le lecteur lui-même. (U.ECO, *lector in fabula*, 1979, p.14).

Michel Picard, lui s'intéresse au lecteur en tant que sujet réel, dans une approche plus liée à la psychologie, considérant que le lecteur lit avec son corps. Il compare la lecture à un jeu, où le « playing » désigne l'imaginaire ainsi que la participation, et le « game » ce qui est plutôt réflexif et ce qui nécessite distanciation.

⁵ La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements, dirigé par Catherine Tauveron,. En ligne:
<https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/14/7/lecture_culture_litteraires_111147.pdf>, consulté le 02.03.2024.

Il décrit trois instances de la lecture mises en œuvre ensemble et en interaction les unes avec les autres. Il y a en premier lieu le « liseur » qui est l'instance physique et sensorielle, gardant le contact avec le monde extérieur. Ensuite, il y a le « lectant », instance intellectuelle, rationnelle et interprétative, qui requiert une certaine distanciation du lecteur. Enfin, il définit le « lu » comme l'instance psychoaffective et émotionnelle, par laquelle le lecteur s'abandonne à ses émotions en réagissant avec le texte. (*La lecture comme jeu*, M. Picard, 1986, p.14-15).

A la suite du travail de ces auteurs, le texte se charge d'une nouvelle définition, c'est un « ensemble constitué par un système de relations entre des signes organisés par un écrivain et des lecteurs. »⁶, ça n'est donc plus quelque chose de fini, mais plutôt une évolution constante, façonnée par chacun des lecteurs. Le sens « se construit dans l'interaction entre texte et lecteur », ce qui induit la pluralité des sens possibles d'un même texte selon les interprétations du lecteur.

Le lecteur étant maintenant étroitement lié au texte, nous pourrions nous intéresser à la notion de *sujet lecteur* en tant que tel.

b. La lecture littéraire à l'école

La notion de *lecture littéraire* s'inscrit dans une logique d'enseignement de la littérature dans le secondaire (au collège et au lycée), mais elle pose plusieurs questions quant à sa pertinence à l'école primaire.

La notion d'enseignement de la littérature à l'École est une notion relativement récente puisqu'elle date de 2001. Cela marque un changement important dans la manière de considérer les contenus enseignés par la discipline « français » à l'école. La conception qui prévalait avant cela considérait que le rôle de l'École, en termes de littérature, était d'apprendre aux élèves à décoder, celui du collège était d'entraîner à la compréhension, la notion d'interprétation et d'analyse n'apparaissant qu'au lycée.

Catherine Tauveron a participé à l'écriture des programmes de 2015, et la notion de *lecture littéraire* a pu commencer à trouver une place à l'école.

En effet, dans l'ouvrage *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*⁷, l'auteur précise que la lecture littéraire n'est pas

⁶ Ibid.

⁷ TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Hatier, 2002.

un des objectifs de l'école primaire, mais que l'école peut en poser les fondements et permettre une approche de la lecture suivant cette démarche. Cet apprentissage est d'une grande importance car il permet de développer une compétence de lecteur globale chez les élèves. Elle leur permettrait de comprendre des textes plus complexes, d'avoir une culture littéraire commune et également de vivre des expériences émotionnelles. Cette acquisition de compétences leur serait d'une grande aide lors de l'analyse de texte de manière plus approfondie au second degré. Il n'est en effet pas possible pour des enfants, même au cycle 3 de comprendre toutes les inférences, de relever les figures de style ou de comprendre tous les effets de style de l'auteur. Ce ne sont pas ces notions qui sont supposées être travaillées à l'École. L'analyse des textes est donc adaptée aux compétences des élèves, elle est en adéquation avec leur développement et avec les apprentissages déjà conduits.

Les définitions citées précédemment (sur la pluralité de la lecture littéraire) concernent principalement le second degré, mais le travail de ces auteurs peut être, dans certaines mesures, transposé au premier degré. En effet, le sujet lecteur qu'est l'élève peut s'investir dans le texte, interagir avec lui et construire sa compréhension, il s'y investit émotionnellement. Dans une moindre mesure, il pourra comprendre les non-dits, et faire une première analyse de la structure du texte.

Catherine Tauveron préconise une approche de la lecture dans sa globalité, prenant en compte ses dimensions cognitives, affectives et sociales. Pour elle, la découverte d'un texte par les élèves permettrait un premier recueil des représentations et donc un investissement personnel des élèves. Ensuite, l'exploitation du texte permettrait de travailler les compétences de lecteur en termes de compréhension et d'interprétation, avec la mise en réseau pour faire des liens avec ce que les élèves connaissent ou leur construire une culture commune. Elle insiste sur la nécessité de former les enseignants à cette approche et de leur fournir des outils pour trouver des textes adaptés et concevoir des séquences en adéquation avec les programmes.

1.1.2. Le sujet lecteur en didactique

Ce qui est subjectif est défini comme étant « ce qui est individuel et susceptible de varier en fonction de la personnalité de chacun »⁸. La subjectivité, concernant une personne, est une « appréciation, attitude qui résulte d'une perception de la réalité, d'un choix effectué

⁸ « Définitions : subjectif - Dictionnaire de français Larousse ».

en fonction de ses états de conscience »⁹. Le développement de la subjectivité d'un individu fait donc partie intégrante de son développement en tant que sujet.

Dans le champ de l'enseignement et en didactique de la littérature, la notion de *sujet lecteur* est relativement récente, et a pris de l'ampleur depuis le colloque « La lecture littéraire en classe de français » de 1995¹⁰. S'en sont alors suivi les publications de différents auteurs, dont celles de Jean-Louis Dufays dès 1996.

En 2013, Jean-Louis Dufays reprend le travail de plusieurs didacticiens dans *Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?*¹¹. Le premier constat est que pour parler de sujet lecteur, il faut avant tout parler de sujet didactique. Le sujet didactique est l'élève (ou tout apprenant) comme acteur de son apprentissage, qui construit ses connaissances. Le sujet lecteur en didactique sera donc un apprenant en situation d'apprentissage par la lecture.

Il fait ressortir trois types de sujets lecteurs selon différents chercheurs. Les deux premiers types, le lecteur subtil et le lecteur émancipateur, nécessitent un rôle actif du lecteur, qui comble les blancs du texte et qui va même jusqu'à déconstruire le texte pour mieux revendiquer ses droits de lecteurs. Ces deux conceptions sont très élitistes, puisque seulement une infime partie des lecteurs serait capable de ce travail.

Le dernier type de sujet lecteur serait le lecteur réel, non normatif, qui participe affectivement au texte. Le lecteur se reconnaît en tant que sujet libre, la parole sur ses lectures étant libérée. Un sens personnel est donné aux lectures et la subjectivité est exprimée. Cette dernière permet aux élèves de s'approprier le texte en le reliant à leur histoire personnelle. Il faut tout de même que l'élève ne reste pas centré sur ses propres horizons et qu'il s'ouvre à l'autre pour devenir un sujet lecteur complet.

Un des éléments permettant l'ouverture à l'altérité est la notion de personnage. Elle pourra permettre de comprendre ce qu'est l'autre, que celui-ci a des pensées et des émotions qui lui sont propres.

⁹ « SUBJECTIVITÉ : Définition de SUBJECTIVITÉ - CNRTL. »

¹⁰ DUFAYS Jean-Louis, « Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? », 2016.

¹¹ DUFAYS Jean-Louis, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* (83), 31.12.2013, pp. 77-88. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>>.

1.2. La notion de personnage à l'école primaire

Les personnages sont des éléments nécessaires à l'existence du texte et ils n'existent à proprement parler que dans son cadre. Ils peuvent être basés sur un être réel ou bien totalement issus de la fiction.

Philippe Hamon considère le personnage d'un point de vue sémiotique et il déclare que « le personnage peut, en une première approche, se définir comme une sorte de morphème doublement articulé, manifesté par un signifiant discontinu, renvoyant à un signifié discontinu »¹² (Hamon, 1972, p.96). Par *signifiant*, il entend les marques grammaticales qui concernent le personnage, qui sont discontinues car éclatées au fil des phrases et des paragraphes. Par *signifié*, il entend le sens et la valeur du personnage, discontinu car il apparaît tout au long du texte, et ses caractéristiques sont une somme d'informations récoltées au fil de la lecture.

Petit à petit, au fil des apprentissages et de l'étude de textes, les élèves apprendront à reconnaître leurs caractéristiques, à saisir leur diversité et à comprendre leurs rôles. Ainsi, les personnages pourront devenir des éléments d'appui pour les élèves, toujours présents dans les ouvrages proposés.

1.2.1. Théorie de l'esprit et états mentaux : début de construction de la notion (cycles 1 et cycles 2)

La théorie de l'esprit (« theory of Mind » (ToM)) correspond à la « capacité à inférer des états mentaux à autrui, comme des croyances, des désirs, ou des intentions. Elle permet ainsi d'interpréter, de prédire et d'anticiper les comportements et s'avère indispensable à la régulation des interactions sociales ».¹³ Ces états mentaux font référence aux représentations internes des individus, que ce soient leurs pensées ou opinions. Dans l'article *Principaux cadres théoriques à propos de la Théorie de l'esprit*¹⁴, neuf états mentaux différents sont mis en évidence : la perception visuelle, l'attention, les désirs, les intentions, les émotions, les croyances, les simulacres et l'acte de penser. Comprendre les états mentaux est un prérequis

¹² HAMON Philippe, « Pour un statut sémiologique du personnage », *Littérature* 6 (2), 1972, pp. 86-110. En ligne: <<https://doi.org/10.3406/litt.1972.1957>>.

¹³ CELINE DUVAL, PASCALE PIOLINO, ALEXANDRE BEJANIN et al., « La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge », *Revue de neuropsychologie* 3 (1), 01.04.2011, pp. 41-51. En ligne: <<https://doi.org/10.1684/nrp.2011.0168>>.

¹⁴ NADER-GROSBOIS Nathalie et THIRION-MARISSIAUX Anne-Françoise, « Principaux cadres théoriques à propos de la Théorie de l'esprit », in: *La théorie de l'esprit*, vol. 1, De Boeck Supérieur, 2011, pp. 21-44. En ligne: <<https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2011.01.0021>>, consulté le 01.12.2024.

de la prédiction et de l'explication des comportements d'autrui. La théorie de l'esprit implique la capacité d'attribuer, à soi-même ou aux autres, des états mentaux.

Plusieurs éléments sont précurseurs à l'acquisition de cette ToM, notamment la qualité de l'attachement de l'enfant, qui, s'il est sécurisant, favorisera son développement. L'empathie, en tant que capacité à ressentir ce que l'autre ressent est primordiale pour la compréhension des émotions d'autrui, et surtout pour la réaction appropriée face à celles-ci. Ensuite, l'attention conjointe fait aussi parti des éléments précurseurs de la ToM. Elle correspond à la capacité de l'individu à partager l'attention avec quelqu'un d'autre sur un objet ou une situation. Enfin, le jeu symbolique et l'imitation sont des aptitudes permettant aux enfants de comprendre et simuler plus facilement les états mentaux d'autrui.

La maîtrise de cette théorie de l'esprit suit un développement organisé, dès les premiers mois de la vie de l'enfant. La première étape concerne la compréhension des désirs et intentions d'autrui. Ensuite, les enfants comprennent les croyances vraies, en concevant les états mentaux comme des copies conformes et fidèles de la réalité. Cela précède l'étape suivante, qui correspond à la compréhension des fausses croyances vers 4-5 ans environ, en étant capable d'envisager leurs croyances comme erronées, et pouvant influencer les comportements. Enfin, vers 6 ans les enfants développent les croyances de second ordre, avec l'intervention d'une personne tierce, et la compréhension de ce que cette personne pense que quelqu'un d'autre pense.

Il existe plusieurs théories du développement de cette TOM chez les enfants, qui sont articulées autour des secteurs langagiers, socio-affectif et adaptatifs, de la cognition et de la cognition sociale. Selon certaines d'entre elles, dont *l'approche modulaire*, la TOM serait innée, et son développement serait le simple fruit de la maturation. Dans l'approche « *theory-theory* », la TOM serait acquise progressivement par l'enfant. *L'approche vygotskienne* notifie l'importance du contexte social et langagier dans ce développement, c'est donc un point sur lequel l'école jouera un rôle majeur. De plus, la théorie de la simulation implique des enfants une mise à la place d'autrui pour comprendre les états mentaux de cette personne.

Ainsi, pour comprendre les états mentaux d'un personnage dans un ouvrage littéraire, un enfant devra avoir acquis le dernier stade du développement de la ToM à minima. Il devra aussi avoir été confronté à des situations lui permettant de comprendre que le personnage pense et a des états mentaux. Cela se fera de manière progressive à l'école, surtout aux cycles 1 et 2, lorsque les enfants font ces acquisitions en accord avec leur développement. Au cycle 3, il sera intéressant de travailler la compréhension de l'autre via le personnage dans des séances de lecture et d'écriture notamment.

1.2.2. Des caractéristiques en faveur d'une identification du lecteur

Certaines caractéristiques des personnages vont permettre aux lecteurs de s'identifier plus facilement à ces derniers, ou au contraire de rejeter leurs caractéristiques, comme contraire à leurs valeurs en tant que sujet.

1.2.2.1. Évolution des relations et caractéristiques des personnages

Lors des premiers textes abordés par l'enfant, il y aura souvent un seul personnage aux relations et caractéristiques physiques, ainsi qu'émotionnelles, simples. Il sera aisément identifiable comme personnage principal de l'histoire et il évoluera dans un environnement proche de celui que l'enfant côtoie tous les jours. Ce sont donc des thèmes de la vie quotidienne qui sont abordés, par exemple avec le personnage de *Petit Ours brun* pour les enfants les plus jeunes. Dans *Bonne nuit Petit ours brun*¹⁵, le personnage va au lit et le rituel du coucher est un élément qui fera écho aux plus petits.

Petit à petit et au fil des cycles, le personnage se complexifiera, toujours en accord avec les stades du développement de l'enfant. Il y aura alors des personnages secondaires, pouvant être adjuvants ou opposants. Leurs caractéristiques physiques ou psychiques pourront être plus ou moins détaillées, et leur implication dans l'action pourra être plus ou moins importante. Par exemple avec *Boucle d'or et les trois ours*¹⁶ où plusieurs personnages entrent en scène. Les thèmes de la famille et de la maison y sont abordés, thèmes encore proches de l'environnement de l'enfant. Cette adjonction de personnages peut constituer un obstacle important pour les élèves, encore novices dans l'activité de lecture, pour identifier le personnage principal de l'histoire. C'est aussi un obstacle pour comprendre quelle est réellement la quête de celui-ci, ou distinguer la quête principale de celle secondaire.

De plus, les élèves ne reconnaissent un personnage que si celui-ci a un nom. Si des caractéristiques ont été données avant de le nommer, elles seront difficilement retenues. Dès qu'un nom est donné, les élèves sont tentés de l'associer à l'entrée en action d'un nouveau personnage, même si ce nom ne peut être en réalité qu'un surnom donné à un personnage déjà présent.

¹⁵ AUBINAIS Marie et all., *Bonne nuit Petit ours brun !*, Bayard Jeunesse, 2014.

¹⁶ MULLER Gerda, *Boucle d'Or et les trois ours*, Père Castor, 2004.

1.2.2.2. Sursignifiante du personnage

Dans la littérature de jeunesse, les personnages sont souvent singuliers et jouent un rôle prépondérant dans le déroulement de l'histoire. Leurs caractéristiques marquent les lecteurs, qui se souviennent du personnage de l'histoire comme s'ils le connaissaient. En effet, comme le dit F.Casulli, pour les enfants le personnage est l'histoire, et celle-ci ne fait que développer la psychologie de ce personnage. Il dépasse donc et précède le texte. La place de ces personnages pour les lecteurs en fait facilement des héros, les enfants considérant que pour qu'il y ait une histoire il faut qu'un héros soit présent. Dans l'ouvrage *La sursignifiante du personnage en littérature de jeunesse : l'exemple des textes de Roald Dahl*¹⁷, la transformation du personnage en héros pour les élèves se fait par leur sursignifiante. Cette sursignifiante réside dans plusieurs éléments. D'abord l'onomastique, qui est relative aux noms propres. En effet, le nom du personnage principal est très souvent un élément premier de l'histoire, déjà présent dans le titre de l'ouvrage. Ce nom peut être porteur de messages et donner des indices sur les comportements et caractéristiques du personnage (cela est également vrai pour les adjuvants ou opposants). Cette représentation par le nom passe aussi par les animaux, qui sont des personnages typiques de la littérature de jeunesse, et qui ont des caractéristiques stéréotypées. En effet, un âne serait tout de suite envisagé comme un personnage plein de bêtise et entêté. A l'inverse, un chien serait vu comme un personnage fidèle et loyal. Le nom permet donc souvent, avec un peu de réflexion, de comprendre certaines caractéristiques du personnage.

Ensuite, cette sursignifiante passe par les valeurs morales des personnages. En effet, ils peuvent devenir des modèles auxquels les élèves s'identifieront lorsqu'ils sont porteurs de valeurs positives aux yeux de la société. Ils seront alors doués de courage, intelligents, ouverts sur le monde, tout en restant modestes. Par exemple dans *La Belle et la Bête*¹⁸, la Belle est un personnage honnête, vertueux, dévoué aux autres, tout cela en plus de la beauté de laquelle elle tient son nom. A l'inverse, les méchants, et donc ceux qui devront entraîner un rejet d'identification de la part des enfants, sont des personnages ingrats, paresseux et l'antagonisme avec le héros est très marqué. Toujours dans *La Belle et la Bête*, les sœurs aînées sont orgueilleuses, jalouses et se moquent des autres, surtout de leur sœur La Belle. Ces distinctions permettent de véhiculer des valeurs morales aux élèves par la lecture des

¹⁷ CASULLI Florence, « La « sursignifiante » du personnage en littérature de jeunesse : l'exemple des textes de Roald Dahl ».

¹⁸ LEPRINCE DE BEAUMONT Jeanne-Marie, *La Belle et la Bête*, 1756.

textes de littérature de jeunesse. Ils s'identifieront alors plus facilement aux personnages qui leur semblent bons, ils pourront vivre à travers eux la vie d'un héros, et ce grâce à la lecture.

1.2.2.3. L'acquisition d'une culture commune

a. *Les stéréotypes en littérature*

Les stéréotypes sont souvent vus comme des représentations réductrices et simplifiées. En littérature, le terme « stéréotype » peut être utilisé pour les personnages qui seront représentés de manière récurrente, plus ou moins selon des archétypes conventionnels comme le héros, le vilain, la méchante sorcière. Les archétypes ajoutent une profondeur symbolique ainsi que des caractéristiques plus complexes aux personnages. Ils permettent donc de créer des connections plus profondes avec les lecteurs. Le stéréotype peut également être utilisé pour les genres littéraires, avec des conventions et thématiques que les auteurs respectent. Le mode de fonctionnement pour des thèmes comme l'amour ou le voyage initiatique sera alors similaire pour tous les ouvrages. L'utilisation de stéréotypes par les auteurs peut être délibérée, faisant écho aux attentes des lecteurs ou encore pour avoir un regard critique sur ceux-ci au fil de leurs ouvrages. Dans d'autres cas, l'utilisation de stéréotypes n'est pas réfléchie, elle perpétue les représentations simplistes, sans que l'auteur n'ait un regard critique sur elles, en se conformant uniquement aux normes sociales et culturelles. Les élèves apprendront certainement à reconnaître dans un premier temps les critères de stéréotypie des personnages, puis, avec l'appui de livres où les stéréotypes sont utilisés à bon escient, ils pourront développer un regard critique sur eux.

Dans l'article *Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature*,¹⁹ Jean-Louis Dufays explique que les stéréotypes affectent des structures à différents niveaux : d'abord paradigmatiques, avec des archétypes de pensée correspondants à des personnages, lieux ou actions ; ensuite syntagmatiques, concernant la formulation des stéréotypes dans le discours ; enfin verbales, relatives à l'expression des stéréotypes dans la tonalité et les mots employés notamment. Ils ont de nombreux traits distinctifs qui les rendent reconnaissables, dont une grande récurrence, un semi-figement et un ancrage durable. Leur présence est récurrente dans la vie quotidienne, que ce soit dans nos paroles ou pensées.

¹⁹ DUFAYS Jean-Louis, « Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », 2001.

Par la *lecture littéraire*, et plus particulièrement « le va et vient dialectique », il peut y avoir un équilibre entre la neutralité et l'implication des émotions du lecteur face aux stéréotypes.

Pour les élèves, la maîtrise des stéréotypes permettra d'organiser leurs connaissances et surtout de disposer d'outils d'analyse pour leurs lectures. Ces connaissances, développées progressivement au cours du parcours scolaire, participent à la construction du sujet lecteur.

Il faut être vigilant dans les choix des textes pour que les élèves aient une culture commune des stéréotypes qui soit construite. En effet, les textes qui semblent les plus simples sont souvent ceux véhiculant un grand nombre de stéréotypes. Cependant, ils ne seront pas compris par les lecteurs si ceux-ci n'ont pas déjà rencontré et construit les stéréotypes de personnages nécessaires, ni les symboles courants.

Un des premiers personnages dont les élèves connaîtront les stéréotypes est la figure du héros.

b. La figure du héros

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la notion de héros est récurrente dans la littérature de jeunesse. Un personnage considéré comme ayant des valeurs positives aux yeux de la société deviendra rapidement un héros aux yeux des enfants.

Dans la fiche Eduscol *Héros / héroïnes et personnages*²⁰, guide d'accompagnement du cycle 3, Philippe Sellier propose plusieurs définitions pour les termes de *héros* ou *héroïne*. La notion de héros apparaît au départ en Grèce dans *l'Illiade* d'Homère, où les héros étaient les chefs militaires de la guerre de Troie. Ainsi, la première définition concerne, dans la littérature grecque, les « hommes d'un courage ou d'un mérite supérieur, favoris particuliers des dieux ». Ensuite dans la deuxième définition proposée, il y a toujours cette origine des combats, puisque qu'elle met en valeur comme héros « ceux qui se distinguent [...] des succès éclatants à la guerre ». Ainsi, tout homme qui se distinguait par sa force au combat dans un ouvrage avait le statut de héros. De plus, il donne une définition dans laquelle le héros est « (t)out homme qui se distingue par la force du caractère, la grandeur d'âme, une haute vertu ». Il ajoute qu'en littérature, la définition du héros peut simplement être le « (p)ersonnage principal d'un poème, d'un roman, d'une pièce de théâtre ». Cependant, cette dernière définition prise à part ne suffit pas à définir clairement le terme de héros et est trop réductrice. Elle ne donne pas assez de complexité à ce type de personnage, qui serait simplement le personnage principal. En effet ces deux notions ne coïncident pas toujours, le personnage principal peut

²⁰ Fiche eduscol Héros/héroïnes et personnages. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/16444/download>.

ne pas être un héros. Cependant, pour les élèves, ces deux termes sont souvent confondus, car celui qui est le personnage principal, et qui fait l'action, est rapidement dénommé comme le héros. Les élèves rencontreront des difficultés pour comprendre les relations des autres personnages sans prendre en compte celles avec le personnage principal qu'ils prennent comme référent.

Un héros en littérature peut avoir des qualités surhumaines dès le début du texte, ou bien se surpasser et devenir héroïque dans ses accomplissements tant physiques que moraux. Un héros émerge à une époque donnée, il aura donc des valeurs et des qualités en adéquation avec celle-ci. Ainsi porteur de valeurs positives, il permet aux élèves de s'y identifier aisément. Cette figure de héros stéréotypée permet également d'attirer le regard critique des élèves, qui pourront observer et critiquer ses caractéristiques.

1.2.3. Le personnage comme support du dispositif d'empathie fictionnelle

La construction de la notion de personnage pour les élèves, ainsi que leur implication en tant que sujet lecteur, leur permet d'avoir les éléments nécessaires pour une identification ou un rejet des personnages. Dans l'acte de lecture en lui-même, il est difficile de voir si des phénomènes d'identification sont en cours. Il est aussi compliqué de voir si le sujet est impliqué dans sa lecture, et s'il met en jeu sa personne, ses connaissances culturelles, s'il fait des relations avec ses expériences passées. Afin de mesurer la part de subjectivité qu'implique la lecture, nous nous intéresserons à un dispositif basé sur l'empathie fictionnelle, qui s'appuie sur le personnage et son univers intérieur, le journal du personnage. L'empathie fictionnelle permet de comprendre les émotions et états mentaux de personnages fictifs. Le lecteur pourra alors s'interroger sur les expériences de ce personnage, mais aussi comprendre ses motivations et émotions, ainsi qu'une compréhension plus fine du texte.

1.2.3.1. Le journal du personnage présenté par Véronique Larrivé

Il existe plusieurs dispositifs permettant aux élèves de s'exprimer en tant que sujets comme les carnets de lecteur, les fiches de lecture ou les journaux de personnages.

Le dispositif didactique du « journal du personnage », présenté par Véronique Larrivé²¹, permet aux enfants de développer leurs compétences fictionnelles (par immersion) et leurs capacités empathiques (avec des exercices de simulations mentales), avec pour objectif premier de lever les obstacles à la compréhension. Ce type de journal oblige à se mettre à la place du personnage, de comprendre les non-dits, d'interpréter les pensées, sentiments et motivations des personnages. Les élèves feront cela à travers un écrit qu'ils feront au « je » fictif, dans lequel ils pourront insérer des éléments propres à leur compréhension et en laissant libre cours à leur imagination (carte d'identité du personnage, dessin, schéma du lieu où se déroule l'action, ...). Ce dispositif est stimulant pour eux puisqu'il développe leurs compétences de scripteurs mais également de lecteurs. Ils sont dans l'obligation de se décentrer et de quitter leur propre pensée pour y revenir par la suite, riches d'expériences. Cela permet aux élèves de se construire en tant que sujets lecteurs et sujets tout simplement. Ils développent leur voix et un style d'écriture en s'appropriant et interprétant le texte de manière personnelle. De plus, cette implication et la liberté donnée à leur interprétation personnelle, dans les limites du cadre du texte, est source de motivation. Ce dispositif semble pertinent avec des élèves de cycle 3, qui auront acquis les connaissances et compétences nécessaires pour pouvoir s'investir, mais il paraît compliqué à mettre en place en tant que tel dans les cycles précédents. En effet, au C3 les élèves seront capables d'attribuer des états mentaux aux personnages et de déduire certains de leurs comportements.

1.2.3.2. Le journal de personnage comme support du débat interprétatif

Un autre dispositif qui permet de partager ses impressions de lecture est le débat interprétatif. En effet, les élèves pourront débattre entre eux de leur compréhension en lecture, et leur subjectivité sera mise en confrontation avec celle des autres. En effet, Aldo Gennaï²², professeur-formateur, insiste sur le fait que par ce débat, les élèves ont la volonté d'interagir et d'échanger sur leurs interprétations, ils mutualisent leurs lectures. Ils éprouvent ainsi la polysémie des œuvres littéraires, élément important pour un lecteur dans la quête de la construction du sens. En effet, ce type d'enseignement laisse libre cours à des interprétations plus larges des ouvrages, tout en précisant bien aux élèves que celles ne se basent pas sur

²¹ LARRIVE Véronique, « Le journal de personnage ou l'art de se mettre "dans la peau" d'un autre », *Le français aujourd'hui* 201 (2), Paris, 2018, pp. 67-76. En ligne: <<https://doi.org/10.3917/lfa.201.0067>>.

²² GENNAÏ Aldo, « ENSEIGNER LA LITTÉRATURE PATRIMONIALE AU CYCLE 3 (La Belle et la Bête), Le débat interprétatif ».

le texte en lui-même ne seront pas recevables. Cet élément les incite à justifier leurs propos lorsqu'ils les présenteront à la classe.

Il faut bien évidemment, pour pouvoir confronter les représentations, qu'il y ait matière à débat. Ces situations problèmes peuvent émaner de diverses situations. Nous en avons un exemple proposé sur BSD Canopé, concernant les différentes adaptations d'une même œuvre, *La Belle et la Bête*²³. En effet, il est possible que différentes adaptations prennent des libertés en termes de déroulé de l'histoire, et présentent des versions des faits différentes. Ici, les élèves étaient amenés à débattre sur les causes de la malédiction touchant la Bête, comparant la version originale du conte et l'adaptation cinématographique de Jean Cocteau. Le cadre du débat est préparé en amont par l'enseignante et par les élèves, qui ont individuellement répondu à la question sujette à débat.

Il faut un réel travail d'apprentissage et de préparation pour que les élèves puissent respecter les modalités du débat. La progression, envisagée sur l'année par l'enseignant, permettra aux élèves d'acquérir des habitudes et de développer des compétences en matière d'expression orale, mais également de communication et d'écoute de l'autre. En effet, l'élève n'envisagera plus sa compréhension initiale comme la seule recevable, mais comme une lecture parmi d'autres, celles de ses camarades lui permettant de compléter ou de modifier la sienne. Par l'entraînement, les élèves proposeront leurs idées en termes de compréhension comme des convictions qu'ils pourront défendre par des arguments solides, en appui sur le texte, mais toujours en restant ouverts aux critiques et à l'avis de l'autre. Le journal de personnage semblerait pertinent à utiliser comme support d'un débat et d'une discussion entre les élèves.

1.3. La littérature et la place du sujet lecteur dans les programmes

1.3.1. La lecture à l'école

Il semble important de comprendre le parcours de l'élève dans l'apprentissage de la lecture avant qu'il soit au cycle 3.

Avant d'être un lecteur, l'élève au cycle 1 est confronté à la littérature par le biais d'autrui, l'enseignant ou ses parents, servant de médiateurs entre l'activité de lecture et l'élève. Une importance primordiale est accordée au langage oral à la maternelle ²⁴, point notifié dans les

²³ Ibid.

²⁴ Programme C1 - BOEN n°25 du 24-06-2021. En ligne: <<https://eduscol.education.fr/document/20062/download>>, consulté le 02.03.2024.

programmes, avec une préparation à l'entrée dans l'écrit qui se poursuivra au cycle 2. Les élèves découvriront les fonctions de l'écrit, comprenant progressivement son intérêt pour garder une trace, se faire comprendre, réfléchir, anticiper et échanger avec autrui dans un espace-temps différent. L'écrit est non seulement informatif, mais il permet également de développer l'imaginaire de l'élève, et celui-ci commence à saisir l'impact de la littérature sur lui-même. Les supports de l'écrit à la maternelle doivent être variés, et pas seulement constitués de textes littéraires.

Au cycle 2, l'élève va peu à peu devenir lecteur et commencer à forger sa propre expérience de lecteur. C'est donc une période où, peu à peu, il appréhendera pour la première fois sa subjectivité en tant que lecteur. Toutes les lectures effectuées ont pour but la compréhension, avec une explicitation des procédés de lecture par le professeur. De plus, les élèves commenceront à avoir accès à l'implicite, et ce surtout lors d'activités de lecture collective et de reformulation.²⁵ Les programmes insistent également sur l'importance des lectures plaisirs, d'ouvrages choisis par les élèves eux-mêmes. Cela leur permet de choisir des livres en lien avec leurs centres d'intérêts et de donc de comprendre que la littérature n'existe pas seulement à l'école, que c'est un domaine vaste et plein de possibilités.

Enfin, au cycle 3, la lecture occupe encore une fois une place prépondérante dans les programmes. La littérature « développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi » (p.9)²⁶, elle participe alors à la construction de l'élève en tant que sujet. Un des objectifs est d'étudier des textes qui constitueront les bases d'une culture littéraire commune, poursuivie tout du long du parcours scolaire. Les textes seront de plus en plus longs et complexes, et les élèves toujours encouragés à développer leur intérêt pour les lectures personnelles. Les formes, les genres et modes d'expression devront être variés.

Afin de rendre compte de sa compréhension, l'élève pourra être amené à reformuler, en mettant en relation ses lectures avec ses expériences personnelles et références culturelles. En partageant ses expériences de lecture avec ses camarades, l'élève pourra participer à des débats et confronter ses représentations.

Parmi les enjeux littéraires du cycle 3, nous retrouvons les notions de personnage, héros ou héroïne, pour lesquelles les élèves devront comprendre les qualités et valeurs, ainsi que les identifications et projections possibles.

²⁵ Programme C2 - BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

²⁶Programme C3 En ligne: <<https://eduscol.education.fr/document/50990/download>>, consulté le 02.03.2024.

Il existe dans les programmes d'enseignement à l'école primaire des listes d'œuvres de référence selon les cycles. Elles constituent des banques de données essentielles pour les enseignants. Elles permettent de trouver des ouvrages adaptés au développement des élèves selon les cycles qui permettront de travailler les compétences des programmes en termes de lecture et de compréhension. Ce sont des listes d'œuvres de plusieurs types : albums, récits, bandes dessinées, comptines, théâtre ; œuvres patrimoniales, contes.

Les élèves sont amenés au cours de leur scolarité à consulter des œuvres intégrales ou seulement des passages d'ouvrages. Dans les deux cas, ils pourront être choisis par les enseignants dans ces listes de référence.

Il y a, dans les programmes, des recommandations en termes de nombre d'œuvres à étudier avec les élèves. Au cycle 2, cinq à dix œuvres par années du cycle doivent être étudiées. Cela peut être des textes de la littérature patrimoniale ou de la littérature de jeunesse. Au CM1, il s'agit de cinq ouvrages de littérature de jeunesse et deux œuvres du patrimoine. Au CM2, les attendus sont de quatre ouvrages de littérature de jeunesse et trois œuvres du patrimoine.

Cependant, la quantité de documents présents constitue une difficulté pour s'y repérer. En effet, ces listes sont vastes et sans connaître le thème des ouvrages présents, ou les compétences particulières à travailler avec chacun, elles deviennent difficiles à exploiter.

1.3.2. Quels critères de choix des textes

1.3.2.1. Adapter la difficulté des textes

La difficulté d'un texte est un concept difficile à cerner. En effet, selon l'objet travaillé, un texte peut être plus ou moins compliqué pour les élèves. Les facteurs de difficulté sont multiples et peuvent être : la longueur du texte, la complexité du vocabulaire, les structures de phrases, la présence de nombreux personnages, des intrigues multiples, des illustrations riches qui peuvent être ou ne pas être en adéquation avec l'écrit de l'ouvrage.

Dans l'article *Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes*²⁷, Véronique Boiron souligne l'importance de choisir des ouvrages adaptés à l'âge et au niveau de développement des enfants, ce qui implique

²⁷ BOIRON Véronique, « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* (42), 15.12.2010, pp. 105-126. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/reperes.254>>.

que les enseignants doivent bien connaître les caractéristiques de la littérature de jeunesse et des autres types d'ouvrages. Le problème est qu'il y a une tendance à proposer des lectures aux textes et images de plus en plus compliqués sans prendre en compte la réelle capacité de compréhension des élèves. Il faut en effet, en plus de choisir des ouvrages adaptés, utiliser des stratégies pour rendre la lecture d'un ouvrage plus accessible aux élèves. Cela peut passer par la modulation de la voix, la gestuelle ou l'interaction avec les élèves, mais aussi par la relecture d'un même texte, par la variation des temps de lecture (avec des questions de compréhension ou une simple lecture offerte). L'élément le plus important pour les enseignants est de se poser la question en amont de ce qui pourrait poser problème aux élèves, et donc d'adapter le travail du texte selon ces critères, en proposant des guides d'accompagnement, ou par exemple en travaillant le vocabulaire dans un autre contexte avant d'aborder l'ouvrage.

Catherine Tauveron souligne l'importance des textes littéraires pour initier les élèves au traitement des problèmes de compréhension et d'interprétation²⁸, cela le plus tôt possible au cours de leur scolarité. Il faut pour cela que l'enseignant ait une réelle réflexion didactique derrière le choix de chaque ouvrage à étudier. Il peut faire le choix de s'orienter vers des textes résistants (présentant des difficultés de compréhension) ou des textes proliférants (au sein desquels l'interprétation sera plus difficile pour les élèves). L'enseignant effectue alors une « formation précoce à la lecture et à la culture littéraire »²⁹, permettant aux élèves de progresser vers le statut de sujet lecteur.

1.3.2.2. Les textes forts et porteurs d'idéologie

Certains thèmes semblent plus compliqués à aborder dans des lectures avec des élèves à l'école primaire et les enseignants ont parfois du mal à proposer des textes forts ou porteurs d'idéologies.

Les textes forts abordent des thèmes comme la justice sociale, l'égalité, la paix, l'environnement, la famille ou même la mort, l'abandon ; et peuvent être pourvus de personnages qui incarnent ces valeurs ou idées.

²⁸ LECLAIRE-HALTE Anne, « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? », *Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris, France, 2008*.

²⁹ Ibid.

Il y a une volonté d'épargner les élèves de ces sujets qui pourraient, pour certains, faire écho à des expériences traumatisantes, ou encore alimenter des peurs présentes chez eux. Cependant, plusieurs auteurs critiquent cela, car ces textes auraient un potentiel pour façonner les attitudes, croyances ou comportements des élèves, et donc participer à leur construction en tant que sujet.

Le Fustec et P.Sivan, deux chercheurs en littérature, préconisent l'étude de textes porteurs de valeurs et les textes forts, comme supports pour le développement des enfants et pour leurs apprentissages. En effet, ceux-ci permettraient de développer leur esprit critique, ainsi que de comprendre, questionner et analyser les valeurs et idéologies dans les textes. Cela sera possible si les ouvrages sont abordés de manière réfléchie et critique par les enseignants.

Avec un avis similaire mais plutôt sur le plan de la construction émotionnelle, Hélène Merlin Kajman et Bruno Bettelheim insistent sur l'importance de la littérature comme aide pour les individus à faire face à certaines de leurs émotions ou expériences de vie complexes. Dans l'ouvrage *Lire dans la gueule du loup*³⁰, H. Merlin-Kajman défend la littérature comme s'adressant à tous les publics, pouvant être porteuse de sens et d'émotions fortes pour les individus. Tout en prenant en compte l'âge et la maturité émotionnelle des enfants, la littérature pourrait leur permettre d'affronter certaines peurs, de faire face à certains désirs et de s'ouvrir à l'autre et à la différence par la même occasion.

Selon Bruno Bettelheim dans l'ouvrage *Psychanalyse des contes de fées*³¹, la littérature est un lieu d'apprentissage pour les enfants, leur permettant d'avoir un bagage pour faire face à certaines de leurs peurs et angoisses les plus profondes. Cela se fait en partie de manière inconsciente, il est en effet important de garder une part de symbolisme dans les lectures qui sont faites, sans expliquer les significations de chaque élément aux enfants.

1.3.2.3. L'album et la place des illustrations

Les ouvrages de littérature peuvent être abordés par d'autres biais que le texte classique en lui-même. Ces autres supports permettent d'ouvrir les élèves sur la diversité, de susciter leur créativité et leur implication, mais aussi de travailler la compréhension sous différents angles.

³⁰ MERLIN-KAJMAN, *Lire dans la gueule du loup*, Paris : Gallimard, Gallimard, 2016 (nrf essais).

³¹ BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, 1976 (Pluriel).

Les albums sont des supports très fréquemment utilisés, dès le cycle 1, mais également lors de la suite du parcours scolaire de l'élève.

Les illustrations ont une place importante dans la littérature jeunesse. En effet, de nombreux albums sont illustrés, et ils sont nombreux à faire partie des listes de références des programmes de l'Éducation Nationale. Les illustrations constituent un élément de sens, mais aussi une expérience esthétique pour les élèves.

Dans certains cas, elles complètent le texte, en interprétant certains éléments non-dits par le texte ou en ajoutant des précisions qui seront d'une grande aide pour la compréhension des élèves. Elles sont dans ce cas importantes pour que les élèves les plus jeunes saisissent les inférences. Dans d'autres cas, elles créent des tensions avec le texte car elles sont en opposition avec ce qui est écrit. Parfois, elles suggèrent des éléments implicites propres à la compréhension de chacun selon son expérience personnelle, éléments qui peuvent parfois même être difficilement accessibles aux jeunes enfants.

De plus, l'analyse des illustrations à la manière d'œuvres d'arts entraîne les élèves à avoir un regard critique sur celles-ci et à faire un lien avec leurs connaissances culturelles.

Dans l'article "*L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ?*",³² Anne Leclaire-Halté explore les caractéristiques et usages pédagogiques de l'album dans un contexte scolaire. Elle se base sur les travaux de Sophie Van-Der-Linden pour tenter de définir l'album, ce qui est une tâche complexe. L'album n'est pas un simple livre illustré, au sein de celui-ci, l'image et le texte sont en constante interaction pour construire le sens. Pour chaque unité, généralement la double page, l'image et le texte doivent être considérés dans un ensemble pour pouvoir interpréter et comprendre tout ce que l'album a à dévoiler. De plus, les albums peuvent être destinés à un jeune public ou à des adultes, ce qui entraîne des inégalités dans la place prise par le texte dans ceux-ci. Van-Der-Linden en est arrivée à une définition intermédiaire de l'album, qui le considère comme « *une forme d'expression présentant l'interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité de réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page.* »³³. Ainsi, la place et l'espace utilisées par le texte ou les images peuvent être différents d'un album à l'autre, selon la volonté de l'auteur et le public visé.

³² LECLAIRE-HALTÉ, « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? », *art. cit.*

³³ *Ibid.*

Il y a également une confusion sur le genre de l'album. Pour Sophie Van-Der-Linden, il s'agit d'un support accueillant les genres littéraires traditionnels. Cependant, pour Anne Leclaire-Halté, c'est un genre à part entière, avec des caractéristiques pluri-sémiotiques, et des sous-genres qu'il resterait à identifier. Cela ajoute une difficulté dans la tentative de définition de l'album.

Catherine Tauveron, didacticienne dans le domaine de la littérature à l'école, préconise une approche pédagogique des albums jeunesse prenant en compte les illustrations et étudiant ces éléments à part entière. Les illustrations seront choisies par les enseignants pour leur richesse et originalité, afin de pouvoir faire des liens avec d'autres disciplines telles que les arts visuels.

Ces albums de jeunesse deviennent donc des outils doubles, avec une étude du texte, et une autre, complémentaire, de l'iconographie. Ces iconotextes sont donc essentiels pour permettre aux élèves de développer des compétences de lecture approfondies, en les incitant à analyser non seulement le texte, mais aussi les éléments visuels et leur complémentarité.

1.3.3. Quelle place de l'expression de la subjectivité dans les programmes

Il y a dans les programmes de l'école primaire une part laissée à la subjectivité, pour que les élèves s'expriment. Cela se retrouve dans divers dispositifs selon les cycles, comme des carnets de lecteur, des cercles de lecture, des débats interprétatifs.

Dès le cycle 1, nous retrouvons dans les attendus de fin de cycle « reformuler son propos pour se faire mieux comprendre », ainsi que « raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue »³⁴.

Ensuite au C2 la subjectivité peut être impliquée lors des activités de reformulation « qui favorisent l'accès à l'implicite »³⁵ et permettent aux élèves d'exprimer des éléments de compréhension qui font écho à leur expérience personnelle.

Enfin au C3, les élèves sont amenés à réaliser « des écrits accompagnant la lecture (cahier ou carnet de lecture pour noter [leurs] réactions ». De plus, ils sont amenés à « partager [leurs] impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des

³⁴ Programme C1 - BOEN n°25 du 24-06-2021, *cit.*

³⁵ Programme C2 - BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, *cit.*

jugements » à l'aide de « débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix »³⁶.

Au cycle 3, ces différents supports accompagnant la lecture, et s'ils sont travaillés régulièrement au cours de l'année, ils permettent aux élèves d'accéder à une lecture plus subjective. De même, ces activités permettent à l'élève de se construire en tant que sujet lecteur.

³⁶ Programme C3 - BOEN no 25 du 22 juin 2023, *cit.*

2. Problématique et hypothèses de recherche

2.1. Formulation de la problématique

Ce qui est subjectif est défini comme étant « ce qui est individuel et susceptible de varier en fonction de la personnalité de chacun »³⁷. La subjectivité, concernant une personne, est une « Appréciation, attitude qui résulte d'une perception de la réalité, d'un choix effectué en fonction de ses états de conscience »³⁸. Le développement de la subjectivité d'un individu fait donc partie intégrante de son développement en tant que sujet, et d'autant plus en tant que sujet lecteur.

Gérard Langlade définit la lecture subjective comme affectant le lecteur en tant que sujet, en lui faisant éprouver des émotions ou sentiments qui lui sont propres. Cette lecture subjective permet à l'élève de s'impliquer dans sa lecture, mais ce n'est pas une tâche aisée à l'école.

Il semble intéressant de se demander comment permettre aux élèves d'accéder à une lecture plus subjective.

Ainsi nous nous verrons dans quelles mesures le journal du personnage est un dispositif didactique susceptible de favoriser la construction du sujet lecteur.

2.2. Hypothèses de recherche

L'élaboration de ce cadre théorique, ainsi que la réflexion à notre problématique a permis de faire émerger plusieurs hypothèses de recherche. En effet, nous avons mis en évidence l'importance de la construction du sujet lecteur à l'école, par le travail de différents textes, et par les prémices de la lecture littéraire. De plus, le personnage nous est apparu comme un élément essentiel de la construction de l'élève lecteur, lui permettant de construire sa compréhension de l'autre et de ses états mentaux.

Le journal de personnage, présenté par Véronique Larrivé, semble être un dispositif pertinent pour permettre aux élèves de s'impliquer dans leur lecture, en tenant un journal à la place du personnage, en interprétant ses motivations, émotions et sentiments.

Nous avons alors fait émerger les hypothèses suivantes concernant ce journal :

³⁷ « Définitions : subjectif - Dictionnaire de français Larousse ».

³⁸ « SUBJECTIVITÉ : Définition de SUBJECTIVITÉ - CNRTL. »

- *Il favorise l'expression de soi et l'emploi du « je ».*
- *Il oblige à se décentrer, donc à s'ouvrir à l'autre et ainsi éprouver de l'empathie*
- *Il permet de construire des compétences littéraires, concernant la construction du personnage ou l'identification du genre littéraire*

3. Méthodologie de l'expérimentation

3.1. Cadre de l'analyse et présentation du contexte

L'expérimentation de ce mémoire consistera à vérifier les hypothèses de recherche que nous avons fait émerger. En effet, nous chercherons à vérifier que le journal de personnage, par le biais du processus d'empathie fictionnelle, peut constituer une aide à la construction du sujet lecteur et à l'expression de sa subjectivité.

Je suis stagiaire en pratique accompagnée dans une école en milieu urbain ; la classe dans laquelle j'effectue mon stage est composée de 27 élèves (18 garçons et 9 filles), avec des niveaux scolaires différents, dont deux élèves arrivés en France récemment, avec un niveau de CE2. Ce stage filé sur l'année permet un suivi de la classe dans la durée, avec une meilleure connaissance des élèves, de leurs capacités et difficultés.

Avec l'objectif de réaliser un journal de personnage, l'enseignant de la classe et moi-même nous sommes mis d'accord sur le choix du livre support : *Les derniers Géants*³⁹ de François PLACE.

Il s'agit d'un récit d'aventure illustré. Le narrateur à la première personne correspond à la voix d'Archibald, le personnage principal. Le lexique est précis et le langage soutenu, ce qui fait de cet ouvrage un texte résistant pour les élèves. Il retrace le voyage d'Archibald Léopold Ruthmore vers le pays des Géants. En effet, après l'acquisition d'une énorme dent couverte de gravures étranges, il découvre une carte menant au pays des Géants gravée sur celle-ci. En tant qu'aventurier et scientifique aguerri, il décide de partir en voilier à la recherche de ce peuple, quittant alors l'Angleterre. A Calcutta, il constitua son équipage et récupéra le matériel nécessaire à son expédition. Une fois arrivé en Birmanie, l'équipage put commencer l'aventure par la remontée du Salouen puis du fleuve noir. Leur avancée dans la jungle fut compliquée, plusieurs hommes périrent dans le fleuve, tous étaient fatigués et les conditions restaient extrêmes. Il fallut ensuite traverser le territoire des Wa, tribu connue pour être de fervents coupeurs de têtes. C'est ainsi qu'Archibald, caché derrière un buisson assista à l'exécution de l'ensemble de son équipage, le laissant seul pour la suite de l'aventure. Ce dernier reparti fatigué mais déterminé à trouver les Géants. Il continua sa marche, puis trouva de premières traces de pas de ces grands êtres creusées dans le sol, le menant vers un cimetière de Géants. Épuisé, Archibald tomba de fatigue et il se réveilla au milieu des Géants, qui avaient pris soin de lui au cours de son sommeil. Il passa alors plusieurs mois parmi eux, apprenant

³⁹ PLACE François, *Les derniers Géants*, Casterman, 1992.

leurs coutumes, leur manière de communiquer, leur régime alimentaire. Il apprit aussi que leur temps d'éveil était bien plus court que le temps qu'ils passaient endormis. De plus, il comprit les significations des nombreux dessins sur leurs peau, retraçant plusieurs éléments marquant de l'histoire de la Terre. Au bout de 10 mois passés parmi eux, il décida de rentrer chez lui. Alors, il se mit au travail pour retracer tout ce qu'il avait découvert et appris sur les Géants, publiant neuf tomes illustrés. Au départ, la communauté scientifique nia ses écrits, le traitant de charlatan ayant inventé cette histoire de toutes pièces. C'est en présentant ses travaux aux États-Unis qu'il obtint un succès fulgurant, menant à l'organisation d'une seconde expédition vers le pays des Géants. Arrivé en Birmanie, Archibald reçut un triomphe, mais une surprise à laquelle il ne s'attendait pas s'offrit à lui : les Géants avaient été décapités. Archibald fut dévasté par cette découverte, ce massacre l'emplit de douleur et de colère. Les explorateurs présents cherchaient à tirer profit des dépouilles et récupérer tout ce qu'ils pouvaient pour les afficher dans des musées ou dans leurs collections personnelles. Se sentant responsable de l'entière responsabilité de ce massacre, Archibald abandonna tout ce qu'il possédait pour devenir marin et conter des histoires aux enfants, sans ne plus jamais aborder le pays des Géants.

Au fil du texte les descriptions sont multiples, et les actions sont placées dans un contexte historique et géographique.

Au-delà de ce voyage, il s'agit d'un ouvrage permettant de réfléchir, puisque François Place interroge l'intérêt du partage de toutes les découvertes scientifiques et de leur utilisation par les hommes. De plus, cela fait écho au massacre de certains peuples à l'arrivée de colons sur leur territoire.

Le texte et les images sont toujours disposés de la même manière, avec les écrits à gauche et les illustrations sur la page de droite. Les dessins accompagnent le texte avec précision, illustrant le moindre détail, donnant une impression de réalité. De plus, Archibald est omniprésent sur les planches, ce qui rappelle sa place de narrateur de l'histoire.

C'est un livre qui ne fait pas partie des listes de références des programmes, mais qui est tout de même cité dans la fiche Éduscol concernant le cycle 3, *Le parcours de lecture à travers le cycle* ⁴⁰. En effet, il est l'un des ouvrages contemporains à utiliser pour construire une culture commune auprès des élèves. De plus, comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, il est important de ne pas écarter les élèves des textes abordant des sujets difficiles comme la mort, et ici les élèves seront confrontés à celle des Géants à la fin de l'ouvrage. Cela peut permettre une réflexion sur la signification du texte, sur la symbolique de ce qui est écrit.

⁴⁰ Fiche Eduscol : le parcours de lecture à travers le cycle 3. En ligne : <<https://eduscol.education.fr/document/16426/download>>, consulté le 18.10.2024.

Il s'agit d'un album de jeunesse, il pourra donc y avoir un travail du texte, et en complémentarité des images, afin de travailler l'album dans sa globalité, en tant qu'iconotexte.

3.2. Recueil des données : le journal de personnage

Pour étudier cet album de jeunesse et réaliser un journal de personnage, une séquence de 10 séances sera nécessaire (*annexe 1*), avec 2 séances de lecture, réalisées par l'enseignant. Plusieurs séances auront lieu au cours d'une même semaine, pour garder la dynamique de la séquence et permettre aux élèves de rester impliqués dans ce projet. Cette séquence se déroulera au cours de la période 2. N'étant présente que les jeudis, l'enseignant titulaire de la classe aura la charge de la réalisation de certaines séances, ne concernant pas les données recueillies et nécessaires à cette expérimentation.

Différents éléments seront récoltés au cours de cette séquence dans le but d'être analysés. Tout d'abord, sans avoir vu la couverture ni les images de l'album, simplement en ayant écouté la lecture des quatre premières pages, les élèves produiront un texte sur leurs motivations ou non à lire le livre, ainsi qu'un texte descriptif des géants tels qu'ils les imaginent. Cet écrit constituera une sorte de témoin de cette expérimentation, dans lequel une analyse de l'implication des élèves selon la grille de l'annexe 3 sera effectuée.

Ensuite, au cours des séances suivantes, les élèves produiront des écrits constituant le journal de bord d'Archibald, personnage principal de l'ouvrage. Tous les écrits ne seront pas analysés avec précision, nous sélectionnerons quelques cas intéressants à l'issue d'une analyse plus globale des travaux des élèves.

Nous analyserons dans un premier temps le début du journal de bord et la présentation d'Archibald, puis dans un second temps, le dernier épisode du journal de bord, lorsqu'Archibald découvre les géants morts et comprend son implication dans celle-ci. Ces deux écrits seront étudiés selon la grille de l'annexe 2.

Enfin, une dernière séance était prévue afin d'objectiver l'implication des élèves en tant que sujets dans la lecture par le biais d'un débat ou d'une discussion sur la fin du livre et la reconversion d'Archibald, ainsi que l'avis des élèves sur la lecture. Celle-ci n'a pas pu être menée, mais un échange à tout de même eu lieu avec les élèves, au cours duquel ils étaient libres de donner leur avis, et des questions plus précises autour de la mort des Géants ont été posées. Celles-ci concernaient l'implication d'Archibald, les limites de la découverte scientifique et les échos d'un tel texte à la décimation de certains peuples à l'arrivée des colons. Cet échange n'a pas été enregistré et aucunes notes n'ont été prises, nous noterons simplement l'implication des élèves lors de ce temps.

Pour constituer un journal à part entière, ce journal de bord sera réalisé sur un cahier de dessin de 16 pages, dans lequel les élèves colleront leurs écrits et pourront illustrer leurs productions.

<u>Données recueillies destinées à être analysées</u>	
En amont de la lecture	• Description des Géants • Motivation à la lecture
Journal de personnage	• Premier écrit : la présentation d'Archibald et de sa motivation à partir à l'aventure • Dernier écrit : ressenti d'Archibald à la mort des Géants et clôture du journal

3.3. Analyse des données : les indicateurs

L'analyse des données recueillies lors de la séquence se fera en appui sur divers indicateurs. Ceux-ci seront différents selon le rôle de l'élève dans sa production (dans le rôle du personnage ou en tant qu'élèves).

Pour le recueil des données des séances 2 et 9, au cours desquelles les élèves produiront des écrits dans le journal de bord d'Archibald, une première grille d'analyse sera utilisée (annexe 2). Les indicateurs de la subjectivité seront de différents types.

D'abord, nous relèverons précisément les occurrences des pronoms personnels, l'utilisation de modalisateurs, ainsi que le lexique des émotions.

Ensuite, concernant la théorie de l'esprit, nous analyserons dans un premier temps ce qui relève des inférences, concernant la déduction des états mentaux des personnages par les élèves. Puis nous nous intéresserons également à ce qui concerne l'empathie, la compréhension et l'interprétation des émotions des personnages, permettant aux élèves de développer cette compétence dans la réalité. Dans un dernier temps, nous relèverons ce qui concerne les valeurs exprimées par le personnage, retranscrites par les élèves.

Enfin, les dernières données qui seront utiles à cette analyse concerneront la compréhension de l'album, avec l'étude des détails et précisions au sein du texte produit, des inférences concernant la compréhension de l'histoire et de la continuité narrative.

Les données relevées concernant la théorie de l'esprit et de la compréhension de l'album seront l'objet d'une analyse qualitative, permettant de juger ou non si ces points sont abordés par l'élève au cours de ses différents écrits.

Relevés	Théorie de l'esprit	Compréhension de l'album
Occurrences des pronoms personnels	Déduction des états mentaux	Détails et précision dans l'écrit de l'élève
Utilisation de modalisateurs (verbes de pensées)	Empathie, compréhension, interprétation des émotions des personnages	Compréhension des inférences
Lexique des émotions et sentiments	Retranscription de valeurs exprimées par les personnages	Continuité narrative

Pour ce qui concerne les données recueillies lors de la séance 1, une autre grille d'analyse sera utilisée (*l'annexe 3*). Tout d'abord nous relèverons les occurrences des pronoms personnels utilisés par les élèves, ensuite il semble pertinent de s'intéresser aux phénomènes d'identification ou de rejet des personnages lorsque l'élève est en position de lecteur, mais aussi à l'expression de ses émotions et sentiments. De plus, nous noterons les éléments concernant les comparaisons et réflexions des élèves avec leur expérience personnelle. Enfin, nous évaluerons l'engagement dans le travail, en accordant une attention particulière aux détails et précisions dans le travail écrit.

Les grilles seront remplies de manière individuelle, avec les annotations nécessaires selon le travail produit par l'élève, avec des photographies des productions d'élèves. Ces différents éléments seront à retrouver en annexe pour une meilleure compréhension de l'analyse.

Ces données permettront d'avoir une idée de l'implication de la subjectivité des élèves, de leur implication en tant que sujets lecteurs. Les grilles d'analyse des différentes séances seront mises en parallèle, pour voir l'évolution de l'implication des élèves dans leurs écrits en « je » fictif. De même, les données recueillies en séance 9 seront comparées avec celles des productions initiales des élèves des séances 1 et 2, pour mettre en évidence une évolution de l'implication après la réalisation du journal de bord, développant leurs capacités d'empathie fonctionnelle.

4. Analyse des résultats

Pour cette analyse, les verbatims ont été retranscrits tel quel, sans aucune modification orthographique ou syntaxique.

4.1. Analyse globale des journaux de personnage de la classe

La séquence menée en classe en période 2 a permis aux élèves de réaliser un journal de personnage complet, dans lequel ils se sont investis pleinement, et ce tout au long des séances proposées. A l'issue de celle-ci, nous avons réuni 24 carnets. En effet, la classe est composée de 27 élèves, mais les 3 carnets restants n'étaient pas complets. Pour répondre aux hypothèses émises, il nous semblait important d'avoir des écrits finis pour identifier ou non une progression et voir l'impact de ce type de dispositif.

Pour l'ensemble de cette analyse, comme nous l'avons présenté dans la méthodologie, nous nous intéresserons à trois écrits différents. Le premier réalisé en amont concernant la description du personnage du Géant pour les élèves et de leur motivation à la lecture après la lecture de quelques pages. Le suivant est la présentation du personnage d'Archibald dont le journal a été complété tout au long de la séquence. Le dernier concerne les adieux d'Archibald à son carnet et aux Géants, sa confrontation avec la mort de ceux-ci.

Dans un premier temps, nous ferons une analyse des tendances globales que révèlent les écrits des élèves. Pour cela, nous nous appuierons sur les hypothèses que nous avons fait émerger à la suite du cadre théorique.

Dans un second temps, nous analyserons plus précisément 3 journaux d'élèves, choisis à la suite de cette première lecture générale des travaux.

Les élèves ont rapidement adhéré au format de travail, ils se sont appliqués et ont apprécié la part de liberté qui leur était laissée dans les consignes. Cependant, un étayage important a été nécessaire pour faire face aux résistances de certains d'entre-eux, afin de leur redonner les objectifs de ces ateliers, mais également pour leur en réexpliquer le fonctionnement. En effet, notre objectif était de partir de l'écriture en « je » fictif afin de mettre en avant l'impact que ce type d'écriture pouvait avoir sur la question de l'empathie. Cependant, ce travail spécifique et le processus d'empathie fictionnelle ne sont pas innés, et les élèves auraient certainement eu besoin de supports pour accompagner cette séquence. Ceux-ci auraient pu prendre la forme d'affichages, de cartes mentales individuelles pour mentaliser cette bascule vers la fiction et ce travail en « je » fictif. Il nous semble intéressant de garder le

travail d'un élève ayant rencontré cette difficulté pour étudier plus en détail ce qu'il a produit dans la seconde partie de cette analyse.

Ainsi, le premier constat que nous pouvons faire concerne l'implication des élèves, qui a été très marquée tout au long de ce travail. De plus, nous avons mis en évidence l'importance de l'activité de relecture, avec l'aide de l'enseignant ou non, en accord avec les besoins des élèves au fil des séances.

Lors de cet exercice, les élèves se sont investis dans le texte et ont interagi avec lui dans un véritable travail de lecture littéraire à leur échelle. Cela a permis, comme nous l'avons vu avec l'ouvrage *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*⁴¹ de Catherine Tauveron, de construire leur compréhension du texte, avec un investissement émotionnel important. En se plongeant dans ce travail d'écriture du journal, ils ont dû effectuer des allers-retours avec le texte original, avec une relecture de certains passages et une analyse plus précise et personnelle des images. Nous avons fait le choix de travailler la compréhension de cette manière, pour mettre en avant l'impact de l'investissement personnel dans la compréhension, et la manière dont celle-ci pouvait se construire. Cependant, pour certains élèves, un travail de la compréhension du texte avec davantage d'activité annexes aurait été intéressant. En effet, le langage du texte est soutenu et le vocabulaire compliqué, ce qui constitue un obstacle pour certains et donc une partie du sens de l'histoire leur échappait. Quelques séances détachées ont été effectuées au cours de la période, mais celles-ci auraient pu être pensées plus en amont pour certains élèves plus en difficulté, afin de leur permettre de s'investir pleinement dans l'écriture en « je » fictif.

Pour analyser de manière globale tous les journaux des élèves, nous nous sommes appuyés sur la grille de l'annexe 2, à laquelle il est intéressant de se référer au fil de l'analyse. En effet, celle-ci est composée de différents indicateurs. Tout d'abord, concernant l'expression de soi, de sa subjectivité, de son « je » d'élève, mais aussi du « je » fictif. Pour cela, nous avons relevé le lexique des émotions et les occurrences de l'emploi de pronoms personnels. Le contexte de l'écrit produit par l'élève permet de vérifier que l'emploi de la première personne correspond bien à celle du personnage. Pour ces indicateurs, nous avons effectué une analyse quantitative puis qualitative. Ensuite, concernant l'expression de l'empathie et l'ouverture à l'autre, nous avons relevé du vocabulaire spécifique au regret, ainsi que des expressions

⁴¹ TAUVERON, *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, op. cit.

relatives à la considération de l'autre. L'analyse de ces éléments est également qualitative et quantitative. Enfin, les derniers éléments que nous avons relevés dans ce tableau concernent la structure des textes écrits par les élèves, le genre littéraire auquel ils s'apparentaient. De plus, nous avons relevé les éléments renvoyant à la construction du personnage, que ce soit leur description ou leur conception dans l'esprit des élèves.

Analyse globale des 24 carnets d'élèves complets

L'expression de soi et de sa subjectivité (analyse quantitative et qualitative)	Ouverture à l'autre et expression d'empathie (analyse quantitative et qualitative)	Construction de compétences littéraires (analyse qualitative)
• Occurrences pronoms personnels • Lexique des émotions	• Vocabulaire spécifique au regret, • Expressions relatives à la considération de l'autre	• Structure des textes et genre littéraire • Construction du personnage (description, conception dans l'esprit des élèves)

Nous avons donc dans un premier temps étudié, en accord avec l'hypothèse une que nous avons émise, l'expression de soi et l'emploi du « je » dans les écrits.

Dans la totalité des journaux analysés, soit 100% des écrits, les élèves ont écrit en « je » fictif dans au moins un des épisodes. Ils ont donc bien saisi la consigne de cet écrit, et le sens derrière ce « je » a été compris par la majorité des élèves. Nous pouvons affirmer que ce « je » est bien celui du personnage puisque les relevés d'occurrences étaient faits en contexte, afin de vérifier leur sens concret. Pour deux d'entre eux, il y a eu une confusion entre le « je » fictif et leur individualité et subjectivité en tant qu'élève. En effet, dans le premier épisode du journal, au sein duquel les élèves devaient présenter le personnage principal Archibald, l'un d'entre eux a donné son propre nom de famille à celui-ci. Cela s'est répété à divers moment dans la suite des écrits et pourrait en partie être lié à une acquisition non complète de la théorie de l'esprit, de la capacité à inférer des états mentaux à d'autres individus et donc de se mettre à la place de ceux-ci. Ce journal mêlant « je » fictif et le « je » de l'élève sera étudié en détail dans la partie suivante.

Ensuite, concernant l'implication de la subjectivité des élèves, nous avons relevé le lexique des émotions et des sensations employé par les élèves, ainsi que les termes afférents. En

effet, 25% des élèves ont employé des termes relatifs à la peur, 12,5% à la déception, 20,8% à la motivation et à la curiosité, 25% à la joie, au bonheur et au plaisir, et enfin 41,6% correspondants à la tristesse. Ils ont éprouvé ces émotions en étant dans la peau d'Archibald, personnage principal de l'album. La peur et la motivation étaient des termes récurrents dans les écrits en amont du départ à l'aventure, lorsque le personnage décide de percer le secret de l'existence des Géants. Ce départ est source de plaisir et d'enthousiasme pour Archibald, et les élèves ont bien su retranscrire ce ressenti-là. Pour ce qui est des sentiments de tristesse ou de déception, cela est lié à la découverte de la mort des Géants, mort à laquelle Archibald a contribué indirectement par ses écrits sur ce peuple. Ainsi les émotions décrites par les élèves étaient adaptées au contexte.

Les élèves disposaient donc d'une banque de vocabulaire assez complète, agrémentée d'exemples d'émotions et sentiments au moment de la passation des consignes, donnés par les élèves eux-mêmes, ou par l'enseignant au besoin. En effet, les élèves de cette classe sont habitués à écrire pour donner leur avis, notamment à la suite de lecture ou après des sorties scolaires. Ils ont pour cela un cahier d'écriture dans lequel ils réalisent des écrits personnels, notamment pour donner leur avis sur certaines expériences.

La deuxième hypothèse que nous avons faite concerne le développement de l'empathie grâce au dispositif pédagogique de journal de personnage, en engageant de la part de l'élève une ouverture à l'autre et à la compréhension de ce que pense et ressent autrui. Certains passages de cet ouvrage, dont le massacre de tout l'équipage ainsi que la mort des Géants, étaient propices à l'expression de tels sentiments. En effet, ces événements sont soudains et confrontent les élèves à des thèmes sensibles, cette confrontation est source de réflexion et de construction pour eux. Comme nous l'avons vu au sein du cadre théorique, plusieurs auteurs préconisent la confrontation des enfants avec des textes porteurs de valeurs ou d'idées fortes. Le Fustec et P.Sivan insiste sur le développement de l'esprit critique et de la capacité d'analyse des élèves lors de la confrontation avec de tels textes. Cela permet aux élèves de se questionner sur des faits troublants ou inattendus dans une histoire. Pour Hélène Merlin Kajman et Bruno Bettelheim, cette confrontation est avant tout bénéfique pour la construction émotionnelle de l'enfant, afin de faire face à certaines angoisses ou expériences de l'avis. Cette construction émotionnelle et le développement de l'esprit critique sont des éléments essentiels de la construction du sujet lecteur, c'est pourquoi ce texte des Derniers Géants est particulièrement intéressant. Au sein des journaux produits par les élèves nous notons que dans 37,5% d'entre eux, ils ont écrit qu'ils se sentaient fautifs en tant que personnages, et 11,6% ont parlé de haine, principalement contre soi. Ils ont donc compris leur implication en tant que protagonistes de l'histoire dans ces événements malheureux, et ont fait part du regret ressenti face à cela avec des termes comme « je regrette » ou « je culpabilise

un peu ». Dans ces écrits, ils attribuent des valeurs morales au personnage d'Archibald, qui remet en question ses actions. Cette dimension axiologique évolue au cours du journal, là où au départ les valeurs personnelles exprimées étaient celles d'un aventurier, et deviennent des valeurs purement morales, de regret, permettant de poser des limites aux agissements humains.

Pour d'autres élèves, ces événements étaient simplement décrits de manière neutre, sans faire de lien avec ce que le personnage ressentait, ou sans décrire l'horreur de la scène. Ils étaient donc très distants dans la rédaction, et ne saisissaient pas ce qu'il se passait en dehors de ce que le personnage principal vivait par lui-même, ses propres actions.

La dernière hypothèse concernait la construction de compétences littéraires, tant sur le plan de l'identification du genre littéraire, que sur la construction du personnage. Ici, nous cherchions à mettre en valeur le rôle du journal dans l'identification d'un genre particulier, soit celui du journal de bord, écrit en épisodes distincts les uns des autres, mais liés par une aventure et par un auteur. Nous voulions également mettre en exergue les éléments relatifs aux personnages d'Archibald et des Géants, l'implication des stéréotypes dans la culture personnelle des élèves. Plusieurs élèves se sont, dès le départ, emparés de la structure du carnet de bord, avec la notion d' « épisode 1 » ou « #1 ». D'autres ont saisi cette notion au cours de la séquence, et ont alors gardé cette structure pour la suite. Un des épisodes du journal concernait la rédaction d'une lettre, l'un des élèves a de lui-même vieilli le papier pour imiter son apparence, en plus de respecter la structure de la lettre. Son journal sera également analysé plus en détail lors de l'étude de cas dans la partie suivante.

Les personnages d'Archibald et des Géants ont été décrits et caractérisés par la majorité des élèves. Pour Archibald, 70,8% des élèves lui ont donné des âges fictifs, tous différents. Cela a été la conséquence de la question de l'un d'entre eux sur l'âge de ce personnage. Ensuite, seulement 25% ont produit une description physique précise de celui-ci et 20,8% ont donné sa profession. En indiquant « *je suis un scientifique* », ce qui n'était pas clairement précisé dans le texte, les élèves ont contextualisé le personnage dans le champ de leurs représentations subjectives et ont montré qu'ils avaient saisi qui était Archibald, quels étaient ses intérêts et ses motivations.

Pour ce qui est des Géants, en amont de la lecture du texte, les représentations de ces personnages étaient très stéréotypées, avec une très grande corpulence, des accessoires permettant le combat (massues, couteaux), et en majorité une apparence laide et un comportement mauvais. Comme nous l'avons évoqué dans l'état de l'art, les stéréotypes permettent aux élèves d'organiser leurs connaissances et surtout de disposer d'outils

d'analyse pour leurs lectures. Le travail de ce livre et du personnage des Géants dans cet ouvrage ont fait évoluer les conceptions des élèves, les écartant des représentations initiales très stéréotypées. En effet, ces derniers en ont fait une carte d'identité, en les décrivant comme étant « très gentils », « bienveillants », avec de « beaux tatouages ». Un élève a même établi un lien avec ses conceptions initiales en écrivant « ils sont tous très chaleureux avec moi (contrairement à ce que l'on pourrait croire) ». Cela montre un retour sur ce qu'il pensait et donc une évolution de ses conceptions.

Cette première analyse globale permet une validation intermédiaire des hypothèses formulées à partir de l'élaboration du cadre théorique. En effet, l'emploi du « je » semble généralisé à l'ensemble des journaux, avec des élèves ayant mis en jeu leur subjectivité à travers cet écrit. Ensuite, cette analyse générale ne nous permet pas de dire avec certitude si les émotions qu'ils ont attribuées à Archibald étaient motivées par l'empathie qu'ils ressentaient pour les Géants, ou si en se mettant dans la peau de ce personnage ils ont interprété ses pensées les plus profondes. Nous verrons plus spécifiquement ce mécanisme d'empathie lors des analyses de cas. Enfin, notre dernière hypothèse concerne la construction de compétences littéraires. Nous avons mis en évidence l'identification et le respect du genre du journal pour plusieurs élèves, mais nous étudierons cela de plus près dans la partie suivante. Pour ce qui est de la construction du personnage, celle-ci a tendance à être plutôt stéréotypée dans un premier temps lorsqu'il s'agit des Géants. Cependant, il est intéressant de noter que ces idées stéréotypes ne sont pas figées et ont pu évoluer au fil du journal.

Cette analyse nous permet également de justifier la sélection de différents journaux pour les études de cas, appartenant à des élèves aux profils variés. En effet, ce regard global des carnets a permis de mettre en évidence des écrits paraissant pertinent à étudier précisément selon les différents indicateurs prévus pour cela. Nous avons alors choisi trois journaux qui seront analysés plus en détail dans la suite de cet écrit.

La première étude de cas concerne un garçon de 10 ans, qui lit pour son plaisir de manière régulière en dehors de l'école et qui s'est engagé facilement dans le travail. Dans la classe, il adopte majoritairement une posture réflexive, participant à tous les échanges, et étant capable de revenir sur ce qu'il a dit. C'est également un élève qui travaille rapidement et efficacement, ce qui peut expliquer des textes détaillés et assez conséquents dans le journal. Il lit à l'oral de manière fluide, avec une intonation adaptée à la situation. Il est capable d'interagir et de poser des questions ou faire des remarques sur un passage qu'il vient de lire, ce qui atteste de sa compréhension rapide.

Le deuxième journal choisi pour l'étude de cas est celui d'un élève de 10 ans également, rencontrant des difficultés notamment à l'écrit, avec une problématique d'orthographe, non reconnu comme de la dyslexie. Lorsqu'il s'agit de produire un texte, il est parfois limité par la manière d'orthographier un mot, demandant de l'aide à l'enseignant. Pour ce qui est du déchiffrage à l'oral, cela est également difficile, avec une lecture assez saccadée, et des mots lus de la mauvaise manière sans réel retour sur ceux-ci de sa propre initiative. Cela montre une difficulté de compréhension du sens des mots en eux-mêmes et certainement de celui des mots du texte. Il est également compliqué pour ce garçon de se mettre au travail et de rester concentrer dans cette action, il faut le solliciter pour cela. Cette sollicitation ou reformulation des consignes est très souvent efficace, permettant un investissement de l'élève dans le travail. Il a cependant bien adhéré au dispositif de journal de personnage, puisqu'il a produit des écrits très intéressants, sans trop se soucier de ses difficultés à orthographier les mots. Lorsque nous circulions dans les rangs, il était heureux de pouvoir nous partager son avancée et ses productions.

Enfin, la dernière étude de cas concerne un élève avec des difficultés de concentration, mais tout de même efficace dans le travail demandé. Il adopte régulièrement une posture ludique-creative, détournant la tâche demandée pour effectuer une activité plus stimulante pour lui. Cela se produit au cours de tous les enseignements, que ce soit au cours de la lecture ou lors d'une séance de géométrie. C'est un garçon efficace qui finit les tâches demandées rapidement, mais qui privilégie la rapidité à la relecture ou au fait de s'appliquer. Il effectue cela dans la perspective de pouvoir faire une autre activité par la suite, ce qui est très souvent du dessin, activité qu'il apprécie grandement. Dans les activités de lecture, il est généralement volontaire pour lire à voix haute, ce qu'il fait de manière efficace, avec peu d'erreurs de déchiffrages des mots et de manière assez fluide. Pour ce qui est des activités d'écriture, lorsqu'il s'agit d'écrits libres, il le fait de manière très personnelle, avec des expériences singulières, qu'il aime partager avec le reste de la classe. Ces différents éléments ainsi que l'analyse globale nous laissent penser que son journal sera intéressant à analyser, pour délimiter une sorte de confusion dans la consigne du « je » fictif et entre un simple détournement de la consigne pour rendre cette activité plus ludique et correspondant plus à sa personnalité.

4.2. Études de cas

Pour les études de cas, les journaux des élèves ont été analysés à l'aide des grilles annexes 2.1 et 2.2, nous vous invitons donc à vous y référer lors de la suite de cette analyse.

Écrit en amont de la lecture	Premier et dernier écrit du journal
• Occurrences du pronom personnel je • Identification ou rejet du personnage • Comparaisons/réflexions liées à son expérience personnelle • Émotions et sentiments du lecteur • Engagement dans le travail (détails et précisions)	• Relevé : • Occurrences pronoms personnels • Utilisation modalisateurs • Lexique des émotions et des sentiments • Théorie de l'esprit : • Déduction des états mentaux, • Empathie, compréhension et interprétation des émotions des personnages, ainsi que les valeurs portées par ceux-ci • Compréhension de l'album • Détails et précisions dans les écrits • Inférences • Continuité narrative

4.2.1. Résultats élève 1

Dans la première étude de cas, l'élève 1 a dès le premier écrit du journal, utilisé des pronoms personnels à 10 reprises, ce qui montre une certaine compréhension immédiate du fondement de ce dispositif. Il en a tout de même utilisé davantage lors de l'écrit final, avec 14 occurrences, certainement car il avait pris une habitude dans ce travail, et donc pouvait d'autant plus s'investir dans ce sens-là.

Ce lecteur aguerri, a utilisé des modalisateurs à plusieurs reprises, exprimant le souhait avec des formulations comme « *j'ai voulu* », ou encore l'utilisation d'un auxiliaire modal avec « *ne pouvaient rien nous faire* ». Il donne ainsi une intention au personnage et entre plus précisément dans le processus d'attribution d'états mentaux.

De plus, il utilisait déjà lors de la première séance un lexique des émotions notamment avec « *j'ai ressenti* », mais cette utilisation s'est affinée tout au long de la séquence. Lors de la dernière activité d'écriture, les émotions étaient diverses et appropriées à la situation, avec l'expression de « *haine* », « *chagrin* » ou encore « *tristesse* ». De plus, il interprète le sentiment de culpabilité ressenti par Archibald à la mort des géants en écrivant notamment « *je suis fautif* ». Cela est une réelle démonstration d'empathie fictionnelle, puisqu'il y a un engagement affectif. De plus, écrire « *toutes mes condoléances* » engage l'élève lecteur

dans la peau du personnage, puisqu'il interprète le regret d'Archibald. Il lui attribue ainsi des valeurs d'égoïsme et de regret par ses actions qui ont eu des conséquences lourdes, mais également de mélancolie et culpabilité lorsque nous prêtons attention au vocabulaire que l'élève utilise pour décrire cette situation. En prenant en compte les valeurs que donne l'élève à Archibald lors de la séance 1, qui sont celles d'un aventurier « *ému* » de partir en voyage et « *très content de résoudre ce mystère* », nous comprenons qu'Archibald représente pour lui à la fois la grandeur et la quête du savoir, mais montre également les limites du savoir humain, avec la prise en compte de l'impact de ses propres actions sur le monde.

En ce qui concerne la compréhension de l'histoire, les textes qu'il a produits sont très complets, avec de nombreux détails, reformulés à partir de ce qui était dit dans l'ouvrage, présents dans les illustrations, ou bien des inférences qu'il a déduites. Il a notamment interprété que « *[les] corps robustes [étaient] ceux des géants* », ajoutant l'adjectif « *robuste* » non présent dans le texte. Il a également, dans le premier épisode, retracé le parcours d'Archibald, en s'aidant du texte mais également d'une carte de son voyage que nous avons complété en classe (voir annexe 3.1). Celle-ci a permis aux élèves de se repérer dans l'espace et de plus ou moins comprendre le trajet du personnage.

Enfin, si nous analysons l'écrit réalisé en amont concernant sa motivation à lire ce livre, ainsi que le recueil de ses représentations du personnage du Géant, nous pouvons avant tout mettre en évidence un investissement important de l'élève. Cela se note par un écrit détaillé, avec en premier lieu une description minutieuse du Géant, en accord avec le stéréotype de ce personnage sur certains points. En effet, celui-ci est « *balèze* » et « *pas très futé* », avec un « *pantalon gris foncé déchiré vers le haut* ». Cependant, l'élève est allé au-delà de cette représentation stéréotypée et y a ajouté des éléments plus personnels, comme la possibilité que ces personnages aient des « *tâches sur les bras ressemblant à des losanges* ». Le vocabulaire utilisé est donc diversifié et nous avons une réelle vision du Géant issu de son imaginaire.

Dans un deuxième temps, il expose assez clairement son avis sur cette future lecture, faisant référence à ce qu'il aime trouver habituellement dans les histoires, soit « *voir des petits personnages* » par exemple. Il est donc capable de faire des liens entre son expérience personnelle et les nouvelles lectures auquel il est confronté. De plus, il dit être « *intrigué* » par le personnage d'Archibald, ce qui montre une certaine envie de découvrir la suite de l'histoire.

Au cours du temps d'échange et de retour sur le livre en fin de séquence, cet élève a vivement participé, donnant son avis sur la lecture, qu'il avait apprécié, ainsi que sur l'effet que la découverte de la mort des Géants avait eu sur lui. Il était également capable de donner des explications quant aux motivations d'Archibald pour avoir révélé l'existence des Géants, soit

pour l'avancée de la découverte scientifique ou pour la reconnaissance par ses pairs et l'influence que cela pouvait lui donner.

Ainsi, dès le premier écrit cet élève a utilisé le pronom personnel je de manière adaptée, témoignant d'une compréhension rapide du dispositif. Cette utilisation s'est renforcée, et cette assimilation du « je » fictif marque une capacité à s'immerger dans la fiction et à s'identifier au personnage du récit. Le lexique des émotions utilisé s'est affiné au cours de la séquence, avec des termes plus diversifiés et adaptés au contexte. De plus, une réelle empathie fictionnelle est témoignée à la mort des Géants, prêtant des intentions de regret et de culpabilité à Archibald. Cela montre une lecture engagée et une appropriation complète du récit. Pour ce qui est de la construction de compétences littéraires, cela est plus délicat à mettre en évidence ici. En effet, l'élève a saisi de lui-même et dès le départ la structure du journal de bord. Concernant le portrait initial des Géants, Il oscille entre une vision stéréotypée et des ajouts plus personnels, avec une vision non figée, qui évolue au cours du récit. Enfin, il s'est engagé dans les échanges et réflexions sur les enjeux du récit, en étant capable d'identifier les tensions et en adoptant une posture critique. Cette capacité à discuter et argumenter autour du récit atteste d'une véritable construction du sujet lecteur, capable d'interroger et de nuancer les éléments du texte.

4.2.2. Résultats élève 2

Le deuxième journal choisi pour l'étude de cas (élève 2) montre dès le début un engagement dans une description assez précise des Géants, se référant à sa culture et son répertoire personnel. Il écrit d'eux qu'ils sont « *plus grand que nous peut être 3-4mètre* », « *gros* » et « *pas méchant* », mais enchaîne en disant qu'ils « *veulent nous tuer* » ou qu'ils « *peuvent nous écrasé avec des masue qui mesures 2 mètre* ». Il a certainement ici été confronté aux plusieurs représentations du géant qu'il avait en tête et n'a pas su choisir celle qui représentait au mieux ce personnage pour lui. Cet élève n'a donc pas une version stéréotypée stable de ce personnage, qui est muable selon les versions de celui-ci qu'il a rencontré au cours de ses diverses expériences.

Concernant ses motivations à la lecture, il est resté plus évasif, donnant la formule « *je n'aime pas se livre pacque le début ne minspire pas* ». Il donne quand même un début de justification en utilisant la conjonction de subordination « *paceque* », marquant la cause. Il ajoute « *je n'aime pas les géant* », ce qui fait un lien avec le contenu du livre, mais qui contraste avec la description détaillée de ce personnage en amont.

Ensuite, lorsque nous nous intéressons au journal de personnage en lui-même, l'élève a utilisé des pronoms personnels dans des propositions de plus en plus importantes entre la première et la dernière séance, avec un passage de 9 à 14 occurrences. Cela peut s'expliquer par une meilleure appropriation de ce dispositif, ainsi que le fait de mieux « connaître » le personnage à la fin de la lecture de cet album. De plus, il était rappelé à chaque début de séance qu'il fallait écrire à la première personne, en étant dans la peau du personnage. La répétition de cette consigne a certainement dû aider dans la compréhension du sens de cette activité. Concernant l'utilisation du lexique des émotions, cela a été compliqué au départ pour cet élève, avec un texte dans lequel il est resté très distant, sans impliquer ni les émotions du personnage ni celles potentielles du lecteur. Il s'agit donc avant tout d'une description des faits de manière détachée, avec une difficulté à comprendre les motivations intrinsèques au personnage déclenchant son départ, autre que la découverte de la dent. Or, avec la répétition de ce travail tout au long de la séquence, l'élève s'est d'avantage investi au fil des séances, avec une utilisation du lexique des émotions pertinente en dernière séance, avec notamment « *je suis triste* », ou « *j'ai vu des choses horribles* ». En plus de l'implication des sentiments du personnage, il exprime de l'empathie et lui attribue des états mentaux en écrivant « *les géants sont Morts accause de Moi* » ou « *je ne veux plus en reparler parceque je suis fautif* ». Ainsi, il comprend l'état émotionnel du personnage à la fin de ce journal et s'est réellement emparé de ce dispositif. Nous observons ainsi une réelle construction en tant que sujet lecteur, l'élève utilisant les outils à sa disposition, ainsi que le texte pour produire des écrits plus subjectifs, avec une implication personnelle à travers un être de fiction.

Pour ce qui est de la compréhension de la trame narrative, les éléments principaux des premières pages du livres sont présents, ainsi que ce qui était spécifiquement demandé dans les consignes. Dans un premier temps il présente succinctement Archibald puis cite l'élément déclencheur de l'aventure « *j'ai trouvé un vieux matelot plutôt agés qui vendait une dent de la taille de ma main* ». Il reformule ici ce qui est écrit dans le livre puisqu'il y était dit que la dent avait « *la grosseur d'un poing* ». Ensuite, il retrace la première étape du voyage vers le pays des géants, mais il mélange les étapes de celui-ci, citant en premier lieu « *la rivière noire* », puis « *calcutta* », et enfin « *l'inde* ». Pour lui, la carte du voyage d'Archibald qui était à compléter a dû rester trop abstraite, et ces lieux géographiques ne devaient pas lui être familiers, ce qui a pu entraîner une confusion.

Dans le dernier écrit de la séquence, il décrit les événements qui se sont déroulés, sans interpréter d'inférences, hormis certaines émotions d'Archibald. Cela peut sûrement s'expliquer par la complexité du texte qui est composé d'un vocabulaire assez soutenu, pas toujours compris par les élèves. Avec l'élève 2, cela se note par exemple à la fin du journal lorsqu'il écrit « *je suis devenue Matelot donc Marin* », reprenant les mots du texte sans comprendre que leur signification très proche ne nécessitait pas d'avoir les deux présents dans

la même phrase pour comprendre son propos. Lors de la discussion à la fin du livre, cet élève est resté en retrait, mais cela est en accord avec son comportement au sein de la classe dans toutes les disciplines.

Ainsi, cette analyse montre une évolution marquante dans l'utilisation du pronom personnel « je », avec une augmentation des occurrences tout au long du travail. Il s'est donc approprié ce dispositif, en partie grâce aux répétitions des consignes et à la répétition de l'immersion dans la peau du personnage. Il est alors parvenu à favoriser l'expression de sa subjectivité par la mobilisation de cette posture énonciative. Ensuite, concernant l'ouverture à l'autre et l'émergence d'empathie, les productions de cet élève étaient au départ très distantes, avec peu d'implication des émotions, mais cela s'est développé tout au long de la séquence, avec l'attribution d'état mentaux et l'expression d'une forme d'empathie dans le dernier écrit. Cela témoigne d'une prise de conscience des enjeux émotionnels de ce récit, ainsi que de la capacité à se projeter dans le vécu du personnage. Tout au long de la séquence, l'élève a montré une capacité à reformuler les éléments de l'histoire mais, en ayant quelques difficultés quant à l'organisation des éléments par rapport à la trame narrative. Cela met donc en avant le rôle du journal de personnage dans la construction du sujet lecteur, par la reformulation et l'appropriation progressive des éléments du récit, mais cela nécessite un accompagnement pédagogique important pour permettre à ces compétences de se développer. Enfin, nous pouvons dire que le journal de personnage a eu un effet bénéfique pour cet élève dans son engagement dans le travail, avec une implication active et personnelle, malgré des difficultés initiales importantes. Ce dispositif peut alors être intéressant pour renforcer l'adhésion des élèves.

4.2.3. Résultats élève 3

Enfin, la dernière étude de cas (élève 3) concerne un élève avec des difficultés de concentration, mais tout de même efficace dans le travail demandé. Il adopte une partie du temps une posture ludique-créative, détournant la tâche demandée pour effectuer une activité plus stimulante pour lui. C'est pour cela que son journal nous semblait intéressant à analyser, pour délimiter une sorte de confusion dans la consigne du je « je » fictif et entre un simple détournement de la consigne pour rendre cette activité plus ludique et correspondant plus à sa personnalité.

En effet, lorsque nous nous intéressons à son journal, nous notons dès le premier écrit qu'il a fait une confusion entre son « je » d'élève et le « je » fictif, en donnant son propre nom de famille au personnage. Il n'avait alors pas ici saisi le concept du journal de personnage au sein

duquel son être en tant qu'élève devait être mis de côté. Cet amalgame est tout de même le témoin d'une volonté de l'élève de s'exprimer et de donner son avis ainsi que sa vision en lecture.

En outre, son utilisation du lexique des émotions et sentiments est très pertinente, que ce soit en début de séquence ou en fin, écrivant « *je suis motivé [...] et très content* » ou « *je suis dégouté* ». De plus, il interprète les pensées du personnage quant à sa motivation à partir avec « *j'ai hâte* », « *je suis motivé* », il présente un Archibald aventureux, ayant envie de découverte. Dans le dernier écrit, il interprète du personnage un certain dégoût pour sa personne avec « *je suis dégouté* », éprouvant de l'empathie pour les géants à la suite de leur mort, « *désolé Antala je suis en larme* » et il dit se sentir fautif « *mon égoïsme me trahira* ». Ainsi, il interprète les pensées du personnage et donc lui attribue des états mentaux, ce qui permet de rendre compte de sa capacité à se mettre dans la peau du personnage.

Cela contraste avec les parties de son texte qu'il a détournées et interprétées, changeant le sujet Amsterdam en « *Hamsterdam Léopold Ruthmore* », et signant la fin du journal par « *A mon avis c'est mon dernier message, je vous avoue que je suis un Hamster.* ». Il a certainement ici voulu faire ressortir sa personnalité, détournant cette tâche et lui ajoutant un objectif plus stimulant, avec des personnages lui correspondant plus. Ce n'était cependant pas ce qui était demandé lors des consignes, et cela ne permet pas de dire que son journal et totalement écrit en « je » fictif.

Il a tout de même été très investi dans l'écrit en amont pour donner son avis sur le début et la suite potentielle du livre. Il a en effet utilisé des formes comme « moi je pense » ou « j'espère que » exprimant un réel souhait en tant que sujet. En plus de donner une description très détaillée des géants (leur mode de vie, leur environnement et même leur régime alimentaire, il s'est impliqué pleinement dans la partie où il était question de donner son avis. Il utilise cependant pour cela un vocabulaire et une forme d'expression assez familière, avec une présentation atypique avec des retours à la ligne à chaque signe « / » : « Par contre, / Ils ont l'air trop grand, / Oh la vache maman ! / Où plutôt, / Oh l'ogre maman ». Ici, c'est comme s'il s'adressait à l'un de ses amis ou à son propre journal.

De plus, il fait allusion à son expérience personnelle, puisqu'il dit de ses amis et lui que lorsqu'ils étaient « *en CE1 on en avait peur* ». Il écrit concernant les géants que « *tout le monde sait que ça n'existe pas* » et fait un parallèle direct avec sa culture en notant « *c'est comme Mickey à Disneyland, c'est le vrai Mickey* ». Il est donc capable de faire des liens entre ce qui fait partie de son répertoire et les éléments nouveaux qui viennent à sa connaissance. Concernant les illustrations de son carnet, il y a accordé une attention particulière réalisant des dessins en accord avec le texte qu'il produisait. Ceux-ci étaient parfois appuyé sur ceux de l'album, et d'autres sortis de son imagination, ce qui montre une capacité à lier ses écrits à une autre forme de présentation.

Ainsi, cet élève a bien saisi l'importance et la portée du pronom personnel « je » dans ses écrits, mais l'a parfois utilisé dans une posture personnelle plutôt qu'incarnant la fiction. Il confond dès le premier écrit son identité avec celle du personnage, témoignant d'une désorganisation entre le « je » fictif et son propre « je ». Cela révèle néanmoins une volonté de sa part de s'exprimer, ce qui constitue une étape importante de la construction du sujet lecteur. Malgré un détournement partiel de la consigne, l'élève a été capable d'analyser et d'interpréter les émotions du personnage. Il a attribué des états mentaux à Archibald comme la motivation en début de journal, puis de la tristesse à la fin de son travail. L'empathie qu'il éprouve pour les Géants à travers ses écrits témoigne d'une véritable implication émotionnelle dans le récit. Concernant l'acquisition de compétences littéraires, l'élève fait preuve d'une compréhension fine du personnage et du monde fictif, avec une imagination débordante et mobilisant des références culturelles personnelles attestant d'un processus d'appropriation du récit. Cependant, son détournement humoristique de certains éléments, ainsi que la mise en page particulière et les nombreux dessins sont le fruit d'une appropriation singulière du dispositif, oscillant entre l'interprétation d'élément du récit et l'ajout d'éléments plus personnels. Cette posture créative l'a, par certains points, éloigné de la consigne, mais elle a permis un engagement complet dans la lecture et l'écriture et une subjectivité active face au texte.

4.2.4. Synthèse des études de cas

Dans ces trois études de cas, les élèves ont utilisé davantage de pronoms personnels en fin de séquence, après avoir écrit tous les épisodes de ce journal de personnage. Cela peut s'expliquer par une meilleure appropriation de ce dispositif, ainsi que le fait de mieux « connaître » le personnage à la fin de la lecture de cet album. De plus, la répétition de la consigne et l'insistance sur l'importance de se mettre à la place du personnage et d'écrire à la première personne a dû être une aide pour eux.

Ainsi, ils ont bien saisi la caractéristique majeure d'un journal de voyage et ici, en l'occurrence d'un journal de personnage, qui est de l'écrire à la première personne. Ce travail leur a donc permis de construire des compétences littéraires liées à ce dispositif.

Ensuite, les élèves ont, soit dès le départ, soit au fil de la séquence, utilisé un lexique des émotions et des sentiments adapté, permettant de comprendre les pensées qu'ils attribuaient aux personnages. En effet, cela a permis de se rendre compte que ces 3 élèves ont attribué des états mentaux, principalement au personnage d'Archibald, lui faisant exprimer de

l'empathie pour les géants et réalisant en étant dans la peau d'Archibald le sens d'« être fautif ». Les 3 élèves de l'étude de cas ont exprimé ce regret et ont compris l'impact que les révélations d'Archibald avaient eu, avec « *les géants sont Morts accause de Moi* » pour l'élève 2 et « *mon égoïsme me trahira pour l'élève 3*. Pour l'élève 2, il y a une sorte de justice et de réparation à la fin avec la reconversion d'Archibald et le fait de changer de vie pour ne plus « *jamais parler des géant* ». Attribuer des états mentaux aux personnages est une compétence essentielle pour se forger en tant que sujet lecteur, car elle permet de comprendre certains éléments du texte autrement inaccessibles. Ensuite, par l'attribution d'états mentaux et d'émotions au personnage, les élèves lui ont, dans les 3 études de cas, attribué des valeurs d'égoïsme et de regret, associées à des valeurs de mélancolie et culpabilité. Cela laisse penser qu'ils ont été au plus près du personnage en cherchant à écrire en son nom. Cette attribution de valeur montre une construction du personnage en tant que telle bien avancée, ce qui leur sera d'une grande utilité pour la suite de leur scolarité, mais aussi pour la suite de leur construction en tant que sujets.

Ainsi, nos trois hypothèses concernant le journal de personnage ont été vérifiées, au moins en partie. En effet, ce journal a permis aux élèves une expression de soi à travers la voix du personnage, même si cette subjectivité était cadrée dans le cas de ce dispositif. Nous avons recueilli en amont de la lecture un avis des élèves concernant leur future lecture, et un travail pour voir l'évolution de leur implication en tant qu'élève à la fin de la séquence était prévu en dernière séance. Cependant, les contraintes de la classe et du stage n'ont pas rendu possible cette analyse, et en fin de lecture un simple échange non formel a eu lieu avec les élèves. Il serait tout de même intéressant, si nous étions amenés à nouveau à mettre en place un dispositif de la sorte d'organiser une séance finale sur le modèle du débat interprétatif, le journal de personnage semblant, d'autant plus après cette analyse, un outil support pertinent. Ensuite, ce journal a entraîné les élèves à se décentrer, et interpréter des sentiments du point de vue de l'autre, autrui symbolisé par le personnage. Ils ont ainsi été capables d'éprouver de l'empathie à travers cet être de fiction. De la même manière, ils ont eu la capacité de lui attribuer des états mentaux, d'inférer ses pensées et émotions. Par la confrontation à ce personnage tout au long du journal, ils en ont cerné tous ses visages, ses volontés, ses actions, et ont donc été capables de lui attribuer des valeurs. Cela a donc participé à la construction du personnage.

Enfin, en plus de construire cette notion de personnage, ce journal a permis aux élèves d'être confrontés à ce type d'écrit particulier sous forme d'épisodes distincts mais liés par le support et leur auteur. Au départ pour certains cela leur était étranger, mais au fur et à mesure de la séquence, ils en ont saisi les spécificités, tant sur la présentation que sur le contenu de ces écrits courts relatant les aventures du personnage.

Conclusion

Un élève sujet lecteur est un élève se reconnaissant en tant que lecteur autonome, libéré concernant ses lectures. Il construit ses connaissances, c'est un sujet en situation d'apprentissage par la lecture. L'ouverture à l'autre lui permet de devenir un sujet lecteur complet.

L'introduction de la littérature dans les programmes de l'école primaire a permis aux élèves de développer ces compétences de lecteurs et d'introduire la dimension de subjectivité dans la lecture. De plus, la lecture littéraire permet de penser les modalités d'enseignement de la littérature à l'école différemment, permettant aux élèves de comprendre des textes plus complexes, d'avoir une culture commune et de vivre des expériences émotionnelles.

Le personnage est un élément qui se complexifie au fil du parcours de l'élève, avec des caractéristiques et des relations de plus en plus complexes. Ceux-ci peuvent engendrer la création de stéréotypes lorsque leur apparition est fréquente, avec une image stabilisée. Ces stéréotypes pourront être dépassés par les élèves une fois que les éléments de la construction du personnage seront stables.

Le dispositif de journal de personnage, consistant en un écrit au « je » fictif, semble être intéressant dans la construction de compétences littéraires chez les élèves et dans la construction de leur être en tant que sujet lecteur.

Nous nous sommes alors demandé dans quelles mesures le journal du personnage est un dispositif didactique susceptible de favoriser la construction du sujet lecteur.

Nous avons alors fait émerger trois hypothèses concernant ce journal qui étaient qu'il favorisait l'expression de soi et l'emploi du « je », qu'il obligeait à se décentrer, donc à s'ouvrir à l'autre et ainsi éprouver de l'empathie et qu'il permettait de construire des compétences littéraires, concernant la construction du personnage ou l'identification du genre littéraire

Nous avons alors mis en place ce dispositif dans classe de 28 CM2, en utilisant le livre *Les derniers Géants* de François Place et le personnage d'Archibald comme support du journal de personnage. Ainsi, tous les élèves ont produit des écrits dans ce carnets, en se mettant à la place de ce personnage et relatant ses différentes aventures.

Lors de l'analyse globale des productions d'élèves, nous avons remarqué l'adhésion et l'implication des élèves pour ce dispositif. En effet, ils ont apprécié la liberté dans les consignes, le format et le fait de pouvoir illustrer leurs travaux. Ensuite, pour ce qui est de l'expression de soi, le concept du « je » fictif a été compris par la majorité des élèves, même si certains ont confondu celui-ci avec leur propre subjectivité. Cette confusion était attendue,

et nous avons pour cela effectué un étayage important, mais qui aurait pu être pensé d'avantage, notamment avec un affichage au sein de la classe.

Les élèves ont également exprimé, dans la peau du personnage, une variété d'émotions tel que la peur, la motivation, la joie ou la tristesse. Cela montre un investissement personnel significatif et une compréhension émotionnelle du texte. 37,5% des élèves ont exprimé un sentiment de culpabilité, et de regret en tant qu'Archibald. Cela montre une compréhension des valeurs morales et une réflexion sur les ressentis du personnage. Cependant, certains élèves sont restés neutres et assez distants. C'est pourquoi, évaluer l'ouverture à l'autre et l'expression d'empathie au cours de cette analyse globale semble difficile et a été plus pertinente lors des études de cas. Pour ce qui est de la construction de compétences littéraires, le format du journal avec une présentation en épisode a été adopté par plusieurs élèves, parfois en cours de séquence, ce qui témoigne d'une appropriation du support. Au niveau des personnages des Géants, leur représentation pour les élèves était au départ très stéréotypées, avec des caractéristiques similaires dans de nombreux écrits. Cependant, plusieurs élèves ont été capable de dépasser cela et de faire évoluer ce personnage.

A la fin de cette analyse globale, plusieurs éléments de nos hypothèses comme l'ouverture à l'autre et l'expression d'empathie en tant que telle, ainsi que la construction de compétences littéraires n'étaient pas pleinement observés et donc validés. Il fallait pour cela une analyse plus précise avec des études de cas de carnets d'élèves.

Pour ce qui est des études de cas, nous avons choisi les carnets de trois élèves à la lumière d'éléments nous paraissant intéressant à la suite de l'analyse globale. Ainsi, nous nous attendions à certains éléments comme la confusion du « je » fictif et du « je » de l'élève. Malgré tout, il y a eu une appropriation progressive de ce pronom par les élèves, mettant en avant l'importance de l'accompagnement par l'enseignant dans ces temps-là pour guider les élèves entre la distinction de leur propre identité et de celle du personnage.

Ensuite, nous avons observé un développement d'empathie envers les personnages chez ces trois élèves. L'un d'entre eux avait une posture distante au départ, mais s'est impliqué émotionnellement au fil du travail. En effet, le roman, sa structure et l'histoire étaient propices à l'expression d'empathie au fil du texte, en plus du format du carnet de bord. Nous avons alors comme hypothèse que ceux-ci permettraient une implication émotionnelle accrue de la part des élèves. Ces éléments mettent en avant le rôle du journal de personnage dans l'ouverture à l'autre à l'attribution d'état mentaux, éléments majeurs de la construction du sujet lecteur.

Les élèves ont montré des capacités différentes en termes de compétences littéraires et d'organisation narrative. L'élève 1 avait, dès le départ, saisi la structure du journal de personnage, ce qui n'était pas le cas de l'élève 2 et qui n'a pas évolué au cours de la séquence.

C'est ici que nous nous rendons compte qu'un étayage aurait été intéressant pour que les élèves fassent des liens entre l'écriture de ce journal et la forme littéraire que celui-ci prenait. De plus, les élèves ont été capables de remettre en question les représentations stéréotypées qu'ils associaient aux personnages des Géants au départ. Celle-ci a pu devenir plus nuancée et personnelle montrant l'implication du journal sur la capacité des élèves à interroger et modifier ou non leurs perceptions initiales.

Enfin, au-delà des éléments que nous analysions à l'aide de nos hypothèses, ce journal a permis aux élèves de faire preuve de créativité et d'implication personnelle. En effet, ils ont pour certains intégrés des éléments humoristiques dans leurs textes ou dessins, et se sont appliqués pour ceux-ci. Ils illustraient et interprétaient le texte de manière adaptée.

Le journal de personnage est un dispositif qui nous semble alors très intéressant pour la construction du sujet lecteur. Il permet aux élèves de s'approprier un livre lu en classe, en s'investissant de manière personnelle et émotionnelle. Cet outil permet aux élèves de comprendre certains éléments du texte en effectuant un retour à posteriori de la lecture et en se mettant à la place du personnage. Les similitudes et les différences entre les productions explicitent l'importance d'un accompagnement structuré pour augmenter les bénéfices dispositif comme celui-ci.

Afin d'objectiver l'implication de la subjectivité des élèves après avoir rédigé ce carnet, il aurait été intéressant de mettre en place un débat interprétatif les menant à réagir de manière structurée sur la fin du livre. Ce dispositif aurait permis de continuer de travailler la compréhension mais également de l'évaluer. De plus, cela aurait permis la mise en œuvre d'un prolongement du journal de personnage, permettant aux élèves de continuer à acquérir des compétences essentielles à leur construction en tant que sujets lecteurs.

Références bibliographiques

AUBINAIS Marie et all., *Bonne nuit Petit ours brun !*, Bayard Jeunesse, 2014.

BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, 1976 (Pluriel).

BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, 1976 (Pluriel).

BOIRON Véronique, « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* (42), 15.12.2010, pp. 105-126. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/reperes.254>>.

CASULLI Florence, « La “« sursignifiante »” du personnage en littérature de jeunesse: l'exemple des textes de Roald Dahl », 2020.

CELINE DUVAL, PASCALE PIOLINO, ALEXANDRE BEJANIN et al., « La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge », *Revue de neuropsychologie* 3 (1), 01.04.2011, pp. 41-51. En ligne: <<https://doi.org/10.1684/nrp.2011.0168>>.

DUFAYS Jean-Louis, « Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? », 2016.

DUFAYS Jean-Louis, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* (83), 31.12.2013, pp. 77-88. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>>.

DUFAYS Jean-Louis, « Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », 2001.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, « 3. La lecture littéraire : une notion plurielle », in: *Pour une lecture littéraire*, vol. 2e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2005 (Savoirs en Pratique), pp. 87-97. En ligne: <<https://www.cairn.info/pour-une-lecture-litteraire--9782804147068-p-87.htm>>.

GENNAÏ Aldo, « ENSEIGNER LA LITTÉRATURE PATRIMONIALE AU CYCLE 3 (La Belle et la Bête), Le débat interprétatif ».

HAMON Philippe, « Pour un statut sémiologique du personnage », *Littérature* 6 (2), 1972, pp. 86-110. En ligne: <<https://doi.org/10.3406/litt.1972.1957>>.

LARRIVE Véronique, « Prise en compte du sujet lecteur à l'école élémentaire. Éléments de constat chez les professeurs des écoles stagiaires exerçant en cycle 3 », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* (187-188), 12.12.2020. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/pratiques.9362>>, consulté le 28.10.2024.

LARRIVE Véronique, « Le journal de personnage ou l'art de se mettre “dans la peau” d'un autre », *Le français aujourd'hui* 201 (2), Paris, 2018, pp. 67-76. En ligne: <<https://doi.org/10.3917/lfa.201.0067>>.

LECLAIRE-HALTE Anne, « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? », *Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris, France, 2008*.

LEPRINCE DE BEAUMONT Jeanne-Marie, *La Belle et la Bête*, 1756.

MERLIN-KAJMAN, *Lire dans la gueule du loup*, Paris : Gallimard, Gallimard, 2016 (nrf essais).

MULLER Gerda, *Boucle d'Or et les trois ours*, Père Castor, 2004.

NADER-GROSBOIS Nathalie et THIRION-MARISSIAUX Anne-Françoise, « Principaux cadres théoriques à propos de la Théorie de l'esprit », in: *La théorie de l'esprit*, vol. 1, De Boeck Supérieur, 2011, pp. 21-44. En ligne: <<https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2011.01.0021>>, consulté le 01.12.2024.

PLACE François, *Les derniers Géants*, Casterman, 1992.

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

VIBERT Anne, « Quelles sont les dernières évolutions des programmes scolaires dans le domaine de la lecture ? - Programmes de 2015 », 2016.

La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements, dirigé par Catherine Tauveron,. En ligne: <https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/14/7/lecture_culture_litteraires_111147.pdf>, consulté le 02.03.2024.

« Définitions : subjectif - Dictionnaire de français Larousse », <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/subjectif/75038>>, consulté le 27.04.2024.

« SUBJECTIVITÉ : Définition de SUBJECTIVITÉ », <<https://www.cnrtl.fr/definition/subjectiv%C3%A9>>, consulté le 27.04.2024.

Fiche eduscol Héros/héroïnes et personnages. En ligne: <<https://eduscol.education.fr/document/16444/download>>, consulté le 29.02.2024.

Programme C1 - BOEN n°25 du 24-06-2021. En ligne: <<https://eduscol.education.fr/document/20062/download>>, consulté le 02.03.2024.

Programme C2 - BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

Programme C3 - BOEN no 25 du 22 juin 2023. En ligne: <<https://eduscol.education.fr/document/50990/download>>, consulté le 02.03.2024.

Fiche Eduscol: le parcours de lecture à travers le cycle 3. En ligne: <<https://eduscol.education.fr/document/16426/download>>, consulté le 18.10.2024.

Annexes

Annexe 1. Fiche de séquence.....	60
Annexe 2. Analyse globale des journaux de personnage.....	62
Annexe 3. Indicateurs	68
Annexe 3.1. Tableau d'analyse des écrits des élèves dans le rôle du personnage.....	68
Annexe 3.2. Tableau d'analyse des productions des élèves en « je » non fictif.....	69
Annexe 4. Journaux de personnages.....	70
Annexe 4.1. Élève 1	70
Annexe 4.2. Élève 2	72
Annexe 4.3. Élève 3	74
Annexe 5. Tableaux d'analyse des productions des élèves complétés	77
Annexe 5.1. Élève 1	77
Annexe 5.2. Élève 2	81
Annexe 5.3. Élève 3	84

Annexe 1. Fiche de séquence

Niveaux : C3 – CM2	Séquence : <u>Les derniers Géants</u>				Nombre de séances : 10
Domaine : Français – Lecture					
Objectifs généraux : - Lire et comprendre l'album de jeunesse Les derniers Géants - Réaliser un journal de bord avec les pensées, émotions et aventures d'un personnage, en se mettant à la place de celui-ci - Donner son avis sur la lecture et justifiant ses propos					
Attendus de fin de cycle : - Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture - Écrire un texte d'une à deux pages, adapté à son destinataire.					
Compétences : - Comprendre un texte littéraire et se l'approprier - Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles. - Rédiger des écrits variés. - Formuler des impressions de lecture et Émettre des hypothèses					
Séance	Durée (minutes)	Objectifs	Matériel / organisation	Déroulement	Remarques / bilan
1		- Écrire un texte pour donner son avis en amont de la lecture	Livre <u>Les derniers Géants</u> Journal de bord (cahier 16 pages dédié)	Sans avoir vu la couverture, l'enseignant lit les premières pages de l'album les élèves écrivent : - Un texte concernant leur motivation ou non à la lecture - Une description des Géants tels qu'ils les imaginent + dessin de ces géants (utilisé pour servir de couverture au journal de bord) Regarder la couverture ainsi que les images du début du livre (et comparer les représentations des géants)	

2		- Lire et comprendre un texte issu de l'album Les derniers Géants - Se mettre à la place du personnage pour rédiger son journal de bord	Livre <u>Les derniers Géants</u> Journal de bord	Lecture du livre -> relire le p.10 + lire jusqu'à la P.19(15min) - Écriture du journal de bord d'Archibald (motivation pour partir, péripétie du voyage, but, + (début du voyage avec l'équipage...) (15 min) - Compléter la carte du voyage - Lecture des carnets des élèves volontaires (10 min)	
3		- Lire et comprendre un texte issu de l'album Les derniers Géants - Se mettre à la place du personnage et interpréter ses émotions pour rédiger son journal de bord		Lecture P.20 à 27 - Écrire le ressenti d'Archibald quand ses coéquipiers se font tuer et / ou quand il trouve les traces des géants	
4		- Lire et comprendre un texte issu de l'album Les derniers Géants - Se mettre à la place du personnage pour rédiger son journal de bord		Lecture P.27 à 36 + analyse des images Découverte des géants -> - Ressenti à leur découverte - Description - Essayer d'imaginer ce qu'Archibald a pu mettre en place pour reconnaître les géants en tant qu'individus (les différencier)(P.36)	
5		- Lire et comprendre un texte issu de l'album Les derniers Géants		Lecture pages 38 à 44	
6		- Lire et comprendre un texte issu de l'album Les derniers Géants - Savoir rédiger une lettre (Connaître les		Lecture P.46 à 51 + revoir la structure de la lettre + imaginer une lettre que laisse Archibald aux géants pour les remercier pour son séjour chez eux, décrivant au mieux ce qu'il a apprécié	

		caractéristiques principales - Des différents genres d'écrits à rédiger) - Rédiger une lettre en se mettant dans la peau d'un personnage			
7		- Lire et comprendre un texte issu de l'album Les derniers Géants - Imaginer le titre et la couverture d'un livre		Lecture P54 à 58 I Comment se sent Archibald à son retour chez lui, quels projets prévoit-il ? Schéma / dessin du projet Compléter la carte du voyage	
8		- Lire et comprendre un texte issu de l'album Les derniers Géants		Lecture P.60 à 66	
9		- Lire et comprendre un texte issu de l'album Les derniers Géants - Savoir rédiger une lettre (Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger) - Rédiger une lettre en se mettant dans la peau d'un personnage		La mort des géants – Lecture P.68 à 70 Une lettre des géants parvient à Archibald pour lui demander pourquoi il a révélé le secret de son existence + ressenti des géants quand Archibald était là puis après et à l'arrivée des troupes les décimant	
10		- Lire et comprendre un texte issu de l'album Les derniers Géants		Lecture Fin du livre ; la reconversion d'Archibald (changement de narrateur)	

		- Donner son avis sur la lecture, réfléchir à la signification du texte - S'exprimer à l'oral en justifiant ses propos		Préparer un temps d'échange autour du livre sur la question : Archibald est-il responsable de la mort des géants ? / Aurait-il dû révéler leur existence ? + avis sur la lecture (à enregistrer si possible) + à quoi cela fait écho	
--	--	---	--	--	--

Annexe 2. Analyse globale des journaux de personnage

	Expression de soi (le je et la subjectivité)	Le déplacement vers l'autre (l'empathie, le nous)	Compétences littéraires (genre, personnage)
1	Écriture en je fictif « Effrayant »	« Je regrette » « J'avais le cœur lourd »	Description physique du personnage
2	Écriture en « je » fictif Ne se présente pas, commence directement son journal « j'ai été déçu »	« il y a quelqu'un qui est fautif » « je suis désolé »	Pas de description, physique du personnage Confusion journal lettre pour le dernier écrit
3	Écriture en « je » fictif « une jungle effrayante »	« je suis désespéré, je viens de perdre mon équipe » « je me sens très très chanceux de ne pas avoir été victime de ce massacre »	Donne l'âge du personnage Genre de la lettre et du journal respectés Description de tous les personnages
4	Écriture en « je » fictif « ca m'a motivé » « j'avais peur »	« c'était très très triste » « j'ai ressenti un pressentiment de haine, et de la tristesse, et le coupable c'est moi » « je me hais beaucoup »	Donne l'âge du personnage
5	Écriture en je fictif « moi je m'appelle » « je suis motivé » « j'ai vécu un traumatisme » « je suis ému » « j'ai été déçu »	« je suis désolé mais je pense que c'est moi »	Donne l'âge du personnage A donné un titre à chacun de ses écrits Description physique du personnage, son métier, qui il est

			Carte d'identité détaillée des géants Invention d'une fin peu en raccord avec l'histoire en elle-même Confusion des genres journal-lettre au cours du dernier écrit
6	Écriture en « je » fictif « je suis très content de partir en expédition » « J'ai hâte car » « je suis très triste » « je suis un imbécile »	« j'ai assisté impuissant au massacre des hommes de mon expédition » « on était autour des corps de mes amis » « je regrette »	Donne l'âge du personnage Description physique Tentative d'effet de style, d'hésitation du personnage « et je cuit euh ... je suis né en » ou Prise en compte des indices du textes pour les réutiliser dans un autre contexte, hors de l'histoire écrite « un jour je suis parti dans un zoo et j'ai vu un tigre » = tigre aperçu sur la rive lors de l'expédition Certains passages sont copiés mots pour mots du texte (manque d'inspiration ? pas de compréhension de la consigne ?) Assimilation du personnage du géant « on était autour des corps de mes amis »

7	Écriture en je fictif « je me sentais un peu stressé » « je me sens horriblement triste »	« j'avoue avoir été égoïste »	Donne l'âge du personnage, sa profession
8	Écriture en je fictif « je suis triste »	« je me haïrai jusqu'à la fin de ... »	Donne l'âge du personnage, sa profession Le journal commence par « Xème édition »
9	Écriture en « je » fictif « triste et nauséabonde » « je fus stupéfait » « je crois »	« ce fut une nuit funeste pour mon équipe et moi » « c'est horrible les géants se sont fait assassiner » « je pense que c'est à cause de moi »	Donne l'âge du personnage
10	Écriture en je fictif Investissement personnel en tant qu'Archibald « c'était très difficile »	« j'ai perdu deux hommes, comme c'est dommage. » « toutes mes condoléances » Sentiment de « haine » de « tristesse » « je suis fautif »	Donne l'âge du personnage Description du personnage principal et de ceux rencontrés dans le livre Identification du genre : de la lettre (grisée pour faire comme si elle avait été envoyée) du journal de bord bien structuré tout au long des séances
11	Écriture en « je » fictif Investissement en tant que sujet et non personnage		

	« je n'ai rien aimé, rien, rien, non rien »		
12	Écriture en « je » fictif « je sens que cette aventure va être très cool »		Donne l'âge du personnage Description physique précise du personnage Donne ses motivations à partir Structure continue du journal « à suivre » à la fin de chaque épisode
13	Écriture en « je » fictif « ho » « horreur » Bcp de description et peu d'investissement en tant que sujet lecteur		Donne l'âge du personnage
14	Écriture en « je » fictif « je suis choqué » Donne son avis : « je pense que »	« je suis triste de vous annoncer que » « c'est de ma faute »	Donne l'âge du personnage
15	Écriture en « je » fictif « j'ai été drôlement surpris, intéressé et stupéfait »	« je vois la tête d'Antala coupée et ca me fout les jetons » « c'est de ma faute tout ca et je m'en veux énormément » « je les regarde encore une fois le cœur serré, je m'en veux encore »	Donne l'âge du personnage Commence le deuxième épisode de son journal en se représentant, comme s'il n'avait pas en tête la notion de continuité du support
16	Écriture en « je » fictif « bizarre » « terrifiant »	« Je ne veux plus en reparler je suis fautif »	Donne l'âge du personnage Description des personnages

	Beaucoup de répétitions « j'ai vu des choses horribles » « j'ai toujours cette tristesse »		Carte d'identité des géants différente de celles des autres, réels paragraphes
17	Écriture en « je » fictif « je suis confiant et content » « je suis curieux et excité » « je pense que » Confusion je fictif et sa propre subjectivité	« je me suis senti impuissant » « je culpabilise un peu »	Donne l'âge du personnage
18	Écriture en « je », confusion du je fictif et du je sujet « Archibald Bonnet » « je suis très content » « a mon avis » « je suis dégouté » Se désolidarise du personnage d'Archibald « Hamsterdam » + dessine un hamster	« malheureusement tous mes hommes ont péri »	Donne l'âge du personnage, d'où il vient, ses objectifs
19	Écriture en « je » fictif « je suis frustré » « la peur de ma vie »	« le plus triste c'est que j'ai perdu deux de mes hommes » « il y eu un silence vertigineux, de révolte, d'horreur »	Donne l'âge du personnage Structure de la lettre et du journal
20	Écriture en « je » fictif Peu d'émotions décrites		Donne l'âge du personnage
21	Écriture en « je » fictif Difficultés dans la description des émotions		

22	Écriture en « je » fictif « je crois » « c'était le pire jour de ma vie »	« je fais n'importe quoi »	Donne sa vision des géants en amont de leur rencontre
23	Écriture en « je » fictif « une aventure passionnante » « je les ai trouvé gentils »		
24	Écriture en « je » fictif « j'ai eu la peur de ma vie » « je me hais ! je me hais ! je me hais »	« j'ai assisté à une horrible scène : au massacre de mon équipe en pleine nuit » « snif pour lui » « je suis fautif » « donc pardon »	« épisode x » a chaque nouvel épisode du journal Donne la profession du personnage principal

Annexe 3. Indicateurs

Annexe 3.1. Tableau d'analyse des écrits des élèves dans le rôle du personnage

Indicateurs de la subjectivité	Début du journal de bord (Séance 2)	Lettre des Géants à Archibald (Séance 9)
Relevé: - Des occurrences du pronom personnel « je » - De l'utilisation de Modalisateurs - Du lexique des émotions et sentiments		
États mentaux – théorie de l'esprit : - Inférences (déduire les états mentaux des personnages) - Empathie (compréhension et interprétation des émotions des personnages, permettant aux élèves de développer cette compétence dans la réalité) - Valeurs exprimées par le personnage		
Compréhension de l'histoire : - Détails et précisions du texte produit - Inférences du texte - Continuité narrative		

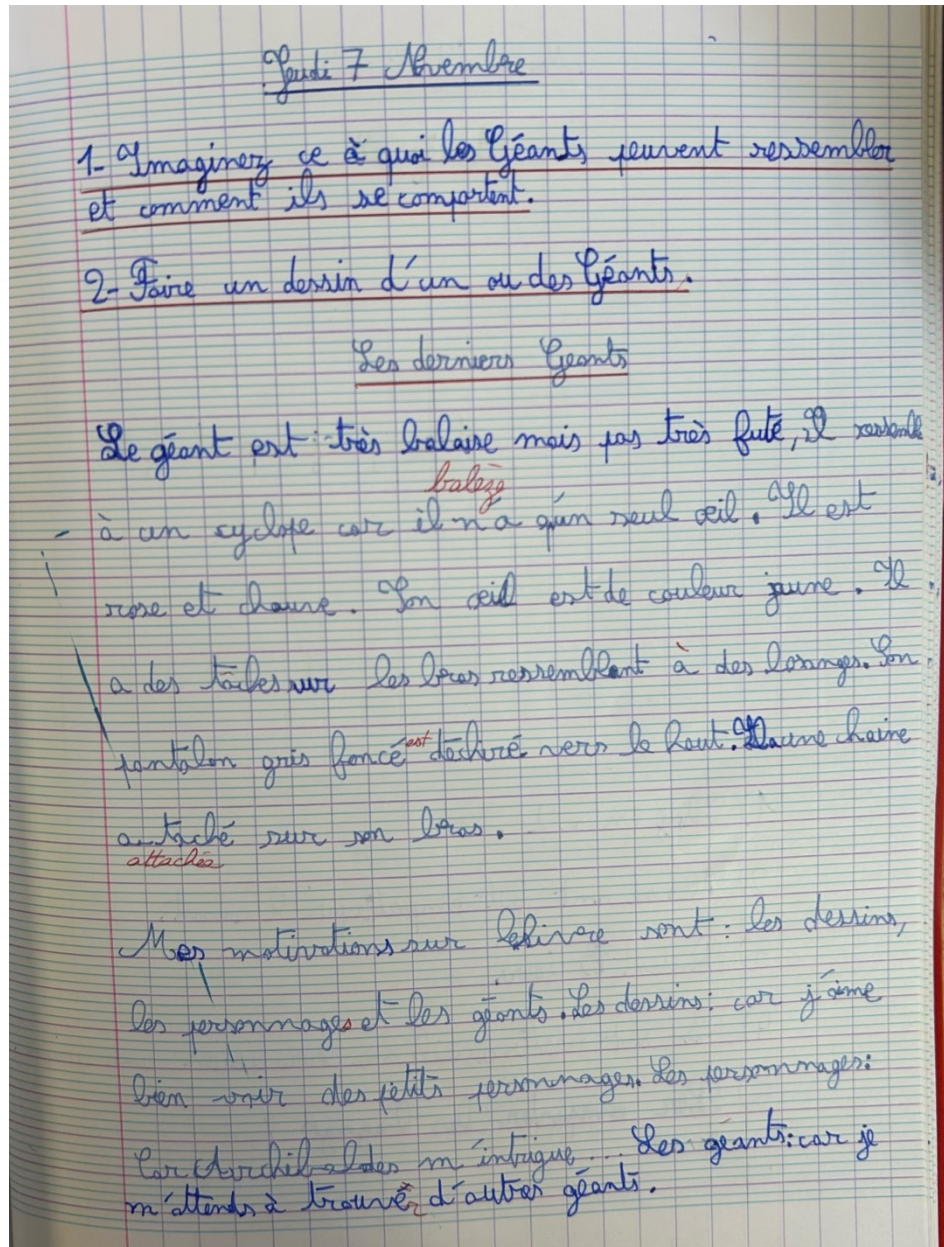
Annexe 3.2. Tableau d'analyse des productions des élèves en « je » non fictif

Élève en tant que sujet lecteur	Motivations à la lecture + imagination des géants (séance 1)	Avis sur la lecture + débat / discussion sur la fin du livre (séance 10)
Occurrences du pronom personnel je		
Identification ou rejet du personnage		
Comparaisons/réflexions liées à son expérience personnelle		
Émotions et sentiments du lecteur		
Engagement dans le travail (détails, précisions dans le travail d'écrit)		

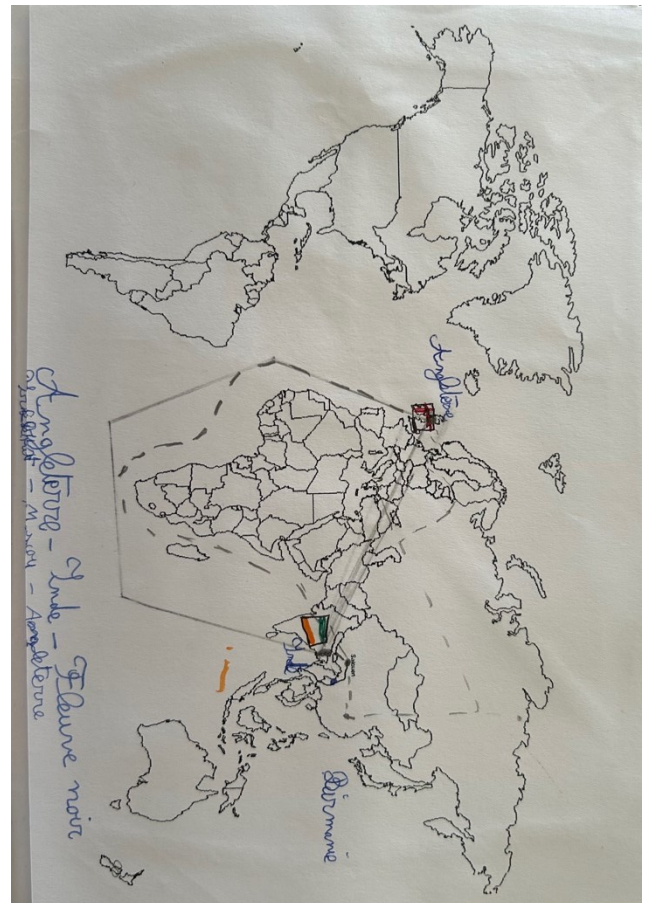
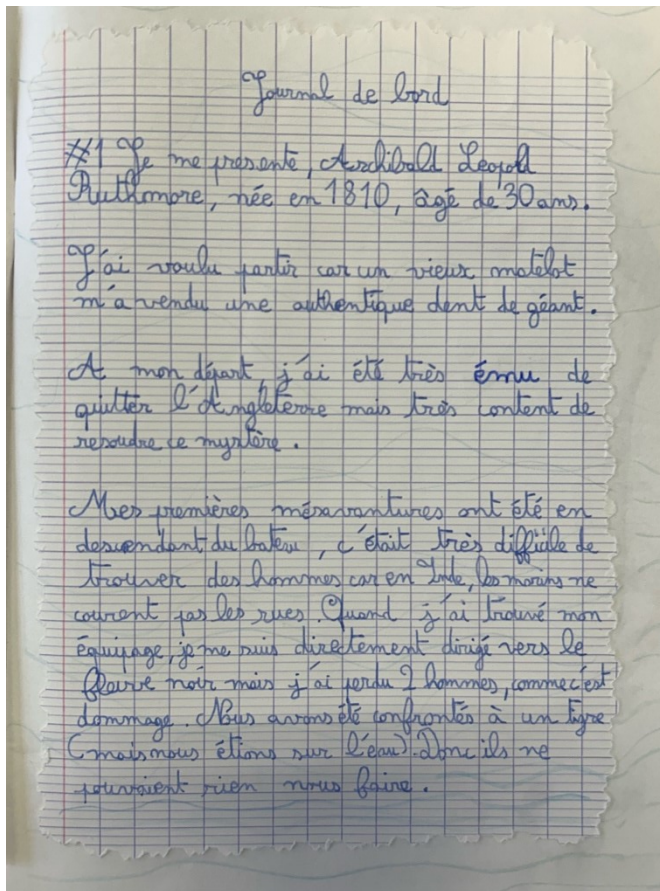
Annexe 4. Journaux de personnages

Annexe 4.1. Élève 1

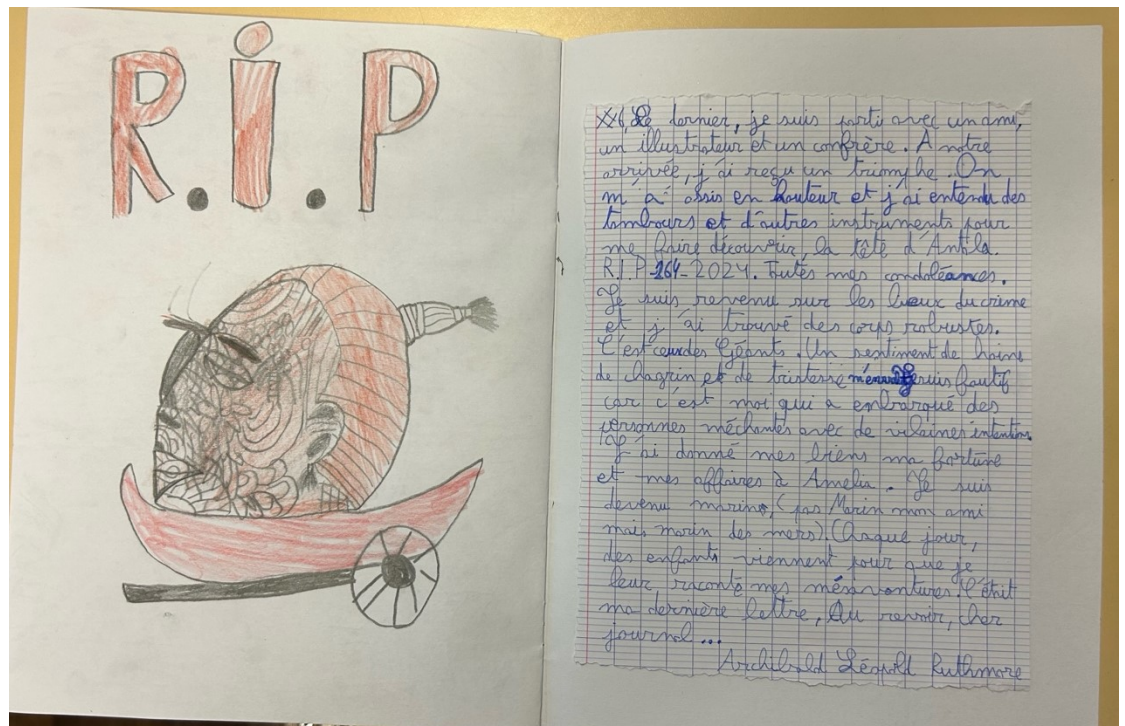
Séance 1 : motivation à la lecture et imagination des personnages des Géants



Séance 2 : La présentation du personnage et de l'aventure



Séance 10 : la mort des Géants



Annexe 4.2. Élève 2

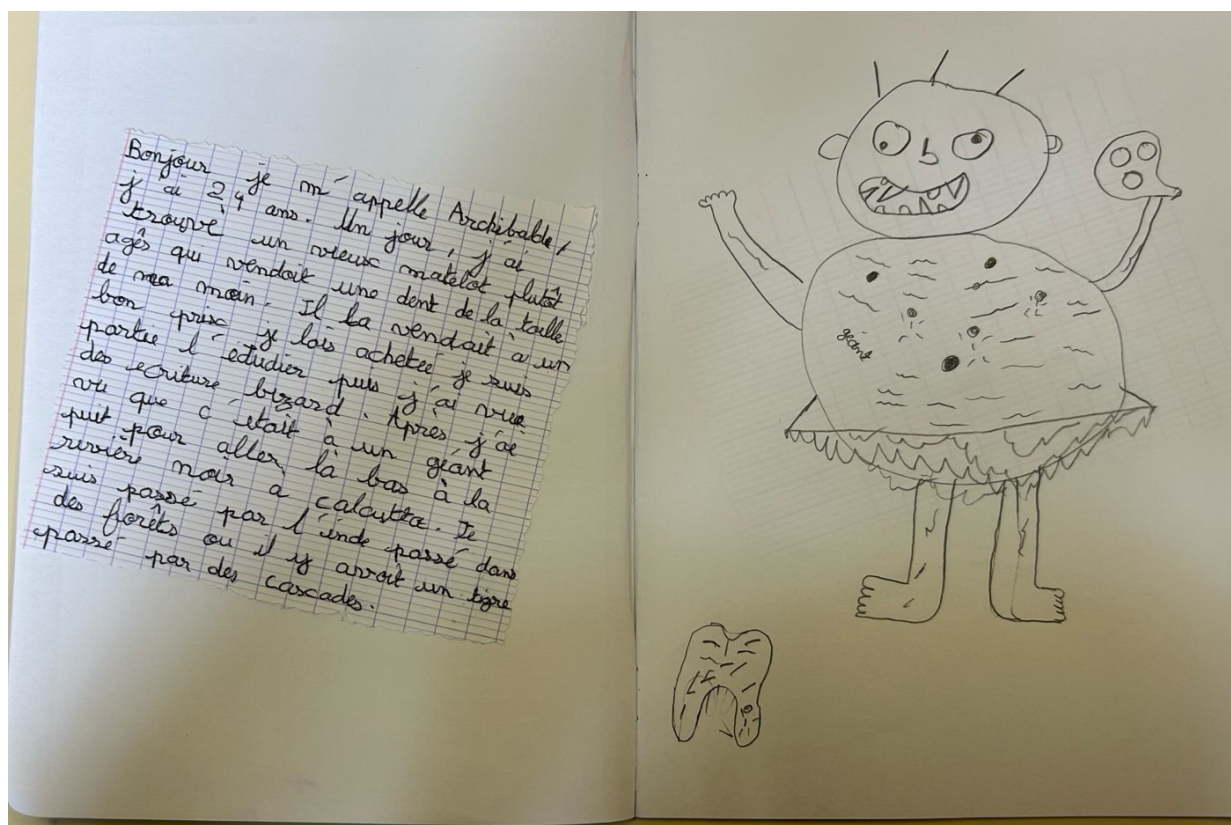
Séance 1 : motivation à la lecture et imagination des personnages des Géants

jeudi 7 novembre

pour moi les géants sont ces gros et pas méchants, plus grands que nous qui veulent pas nous tuer, peut être 3-4 mètres, idiots, qui courent partout, balançant des rochers énormes et peuvent nous écraser avec des masses qui mesurent 2 mètres. Ils peuvent être gentils, mais c'est rare et ils sont bruyants.

Je n'aime pas sa livre parce que le début m'inspire pas et j'aime pas les géants je préfère m'occuper pas les géants

Séance 2 : La présentation du personnage et de l'aventure



Cher journal cet mes derniers
mots dans journal. J'ai vu des
chose horrible les sont Mort acc-
ause de Moi. J'ai vu la tête d'Intale
Je suis triste Je ne veux plus
en repaler parceque Je suis fatigé

J'ai plus écri Je sais J'ai toujours
cette tristesse J'ai laisse Ma
maison a A Amelia Je suis devenue
Matelot donc Marin. Je raconte
aux enfants mes histoires J'ai
Jamais PArler des géant

Annexe 4.3. Élève 3

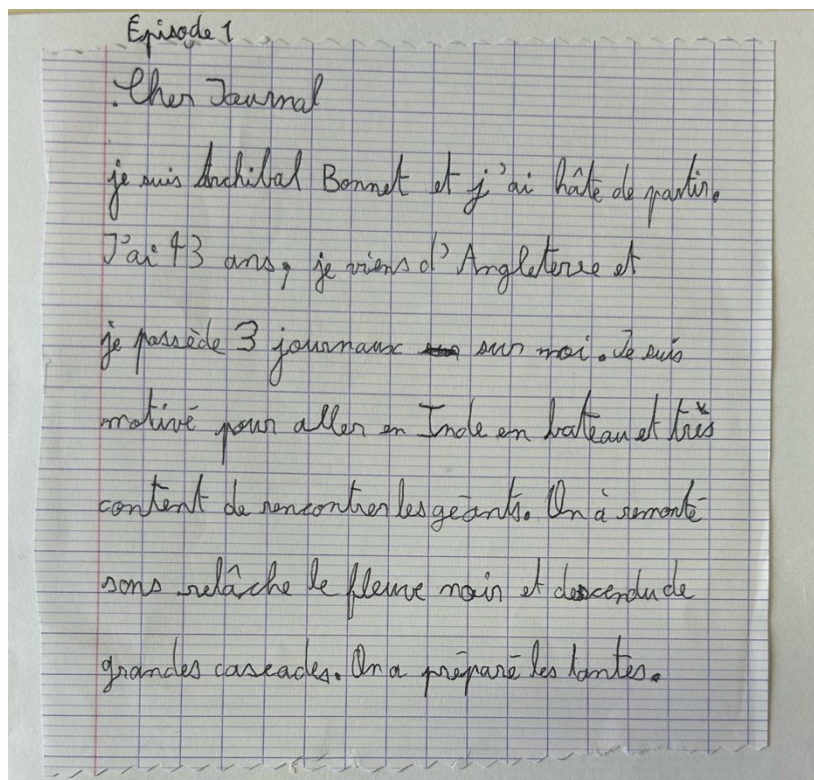
Séance 1 : motivation à la lecture et imagination des personnages des Géants

Les géants sont gros, grands et forts. Ils sont méchants et idiots. Moi je pense que leur couleur de peau est orange ou certains bleus. Ils ont des armes pour tabasser, lance, épée, massue, bouches, boomerang et flingue. Ils font très exactement de 2 m 90 à 3 m 50 cm. Ils ont leur forteresse, ils ont une armurerie, une forge, une cuisine, 4 ou 5 tours, une aubliette et leurs chambres. Les gros mongolles ne se lavent pas. Leurs repas sont colle et viande, ils n'ont pas de légumes ni de fruits. Les géants sont bagarres et méchants. Mes Lanius et Zackary en CE2 en avaient peur. Mais la peur change. Lanius pensait qu'ils avaient des cornes sur la tête.

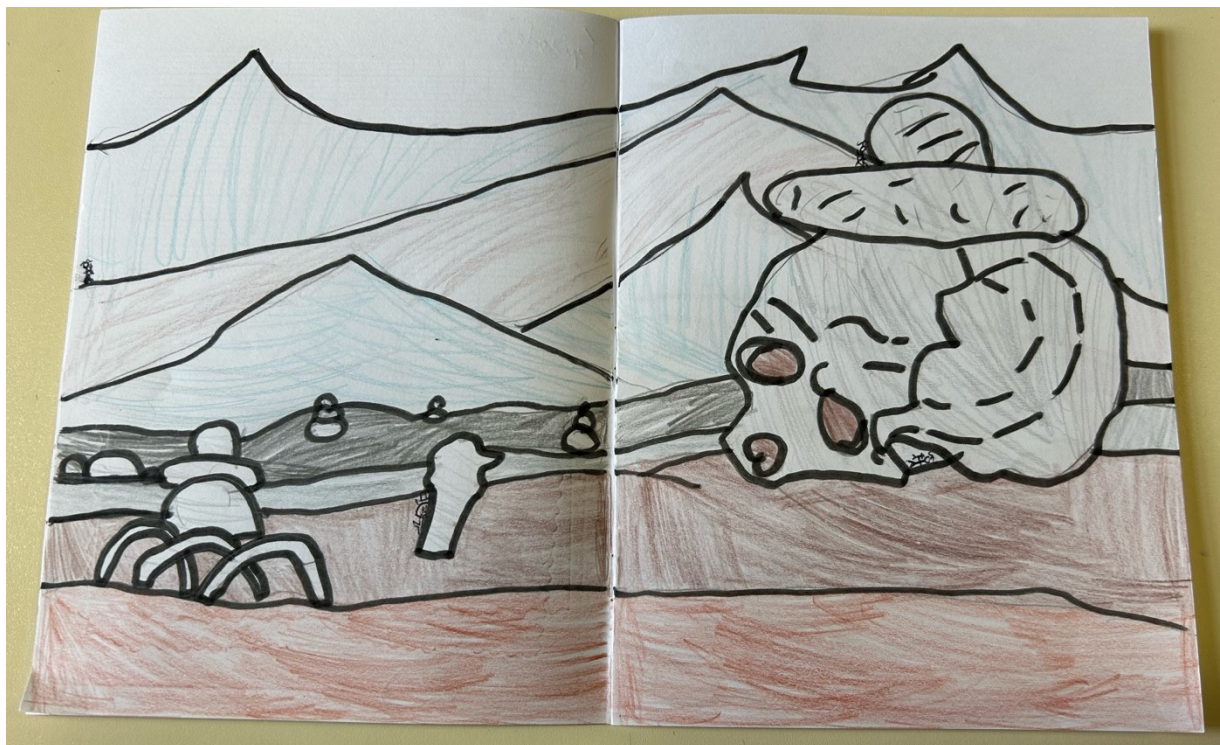
Ça a l'air cool!
J'espère que il y aura une forteresse dans le livre...
Tout le monde sait que ça n'existe pas mais c'est pas grave, c'est comme Mickey à Disney Land, c'est le vrai Mickey.
Ils n'ont pas l'air gros et gras comme ceux des contes quand on est petit.
Les contes,
ils ont l'air trop grand,
Oh la vache maman!
Ou plutôt,
Oh l'agréé maman!
En tout cas, j'ai trop trop trop trop trop hâte!



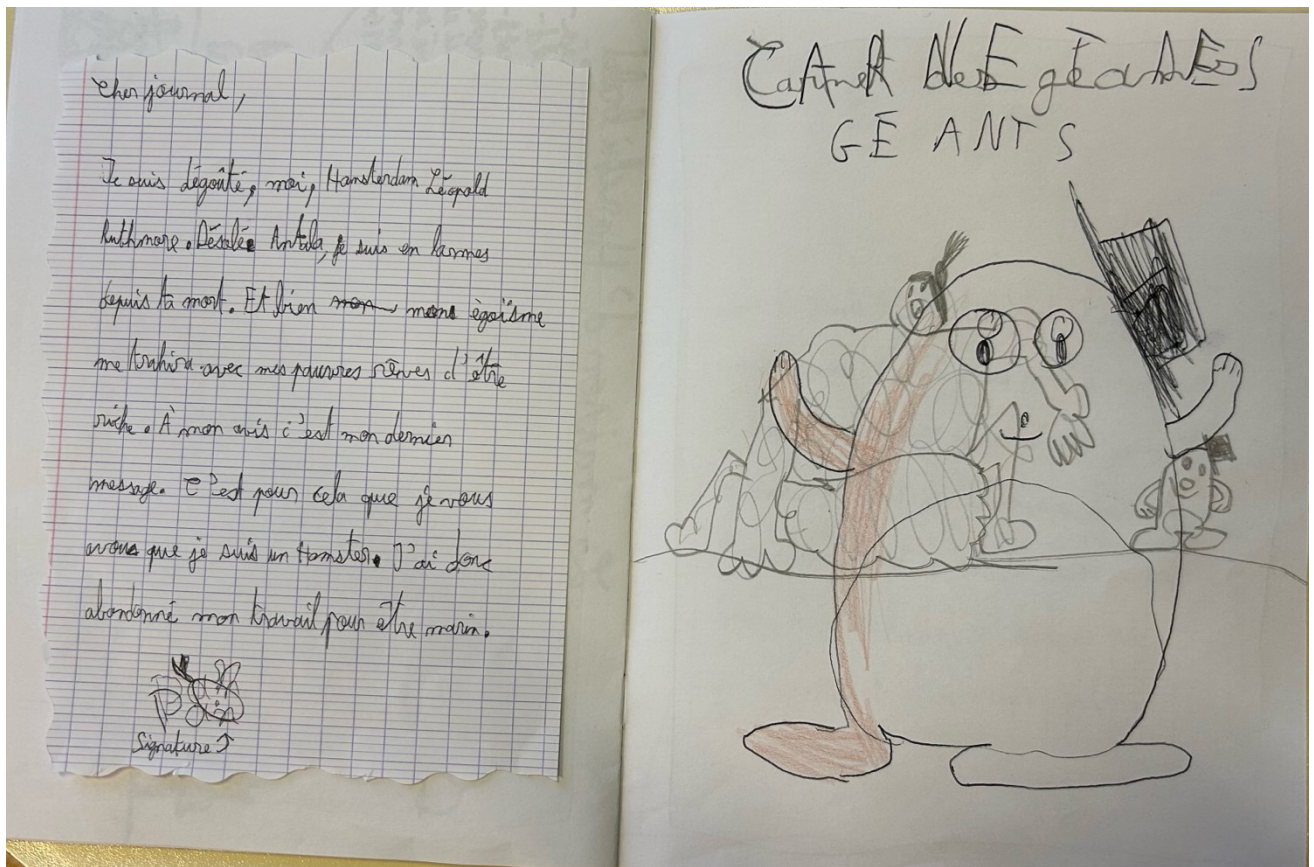
Séance 2 : La présentation du personnage et de l'aventure



Dessin en cours de séquence, lors de la traversée du cimetière des géants



Séance 10 : la mort des Géants



Annexe 5. Tableaux d'analyse des productions des élèves complétés

Annexe 5.1. Élève 1

Tableau d'analyse de la production de l'élève 1 en « je » non fictif

Élève en tant que sujet lecteur	Motivations à la lecture + imagination des géants (séance 1)	Avis sur la lecture + débat / discussion sur la fin du livre (séance 10)
Occurrences des pronoms personnel	4 occurrences (je et me)	Cette séance n'a pas pu être menée, faute de temps et d'organisation en fin de période. Un échange en classe entière à tout de même eu lieu, concernant l'avis des élèves sur cette lecture et sur la fin de cet ouvrage.
Identification ou rejet du personnage	Il se dit « <i>intrigu[é]</i> » par le personnage d'Archibald, il dit aimer voir de « <i>petits personnages</i> », plus particulièrement lorsqu'ils sont dessinés. Stéréotype du géant : - « <i>balèze</i> » - « <i>pas très futé</i> » - « <i>attaché par des chaines</i> » Sans avoir vu les illustrations de l'ouvrage, il imagine des dessins type « <i>losanges</i> » sur les bras des géants. Cela est en accord avec la version des géants de François Place.	
Comparaisons/réflexions liées à son expérience personnelle	Références à ce qu'il aime trouver dans les livres habituellement « <i>voir des petits personnages</i> » par exemple.	
Émotions et sentiment du lecteur	L'élève est resté assez distant dans cet écrit.	

	Tout de même présence de « <i>j'aime bien</i> » qui montre une implication en tant que sujet	
Engagement dans le travail (détails, précisions dans le travail d'écrit)	Description détaillée des géants → Son apparence : « <i>balèze</i> » ; « <i>n'a qu'un seul œil [...] de couleur jaune</i> » ; « <i>tâches sur les bras ressemblant à des losanges</i> » ; « <i>pantalon gris foncé déchiré vers le haut</i> » = utilisation d'un vocabulaire diversifié, donnant une description complète de ce géant issu de son imaginaire. Donne également ses motivations à lire le livre dans un paragraphe dédié. Il donne également des éléments qu'il s'attend à trouver dans ce livre : « <i>je m'attends à trouver d'autres géants.</i> »	

Tableau d'analyse des écrits de l'élève 1 dans le rôle du personnage

Indicateurs de la subjectivité	Début du journal de bord (Séance 2)	Fin du journal de bord et adieux aux géants (Séance 10)
Relevé: - Des occurrences du pronom personnel « je » - De l'utilisation de Modalisateurs - Du lexique des émotions et sentiments	Occurrences pronoms personnels (je et nous) : 10 Modalisateurs : - Exprime le souhait avec « <i>j'ai voulu</i> » - La certitude « <i>donc il ne pouvait rien nous faire</i> » - Champ lexical mélioratif : Authentique - Auxiliaire modal : « <i>ne pouvaient rien nous faire</i> » Émotions du personnage : « <i>j'ai été très ému</i> » « <i>comme c'est dommage</i> »	Occurrences pronoms personnels (je et nous) : 14 Modalisateurs : - Adjectifs : « robustes » - « <i>pour que je leur raconte</i> », avec l'intention de réparer quelque chose Émotions et sentiments : - « <i>haine</i> » - « <i>chagrin</i> » - « <i>tristesse</i> » - « <i>pour que je leur raconte mes mésaventures</i> » - « <i>c'est moi qui a embarqué des personnes méchantes avec de vilaines intentions</i> »
États mentaux – théorie de l'esprit : - Inférences (dédire les états mentaux des personnages) - Empathie (compréhension et interprétation des émotions des personnages, permettant aux élèves de développer cette compétence dans la réalité)	Dit du personnage qu'il est très « <i>ému</i> » de partir en voyage et qu'il est « <i>content de résoudre ce mystère</i> » Archibald est aventureux et l'élève écrit que celui-ci était « <i>très content de résoudre ce mystère</i> »	L'élève interprète le sentiment de culpabilité d'Archibald en écrivant « <i>je suis fautif</i> » et qu'à la suite de la découverte de la mort des géants il était envahi d'un sentiment de « <i>tristesse</i> » ainsi que de « <i>chagrin</i> ». « <i>toutes mes condoléances</i> »

- Valeurs exprimées par le personnage		
Compréhension de l'histoire : - Détails et précisions du texte produit - Inférences du texte - Continuité narrative	Texte produit organisé en 3 parties : - Description du personnage « <i>je me présente</i> » - Explication de l'élément déclencheur « <i>un vieux matelot m'a vendu une authentique dent de géant</i> » - Début de l'aventure = la recherche d'un équipage et se dirige « <i>vers le fleuve noir</i> » + la perte de l'équipage, la confrontation avec le tigre sur le rivage = lien avec le texte et l'image de l'album	Interprétation de certains éléments de l'histoire, notamment pour l'équipe l'accompagnant pour sa deuxième expédition « <i>un illustrateur et un confrère</i> » Description de la tête du géant mort, à partir de l'interprétation du texte et des images « <i>j'ai trouvé des corps robustes. C'est ceux des géants.</i> » Continuité narrative, avec reconversion d'Archibald à la fin de l'ouvrage, mais mauvaise interprétation de la fin de l'histoire « <i>chaque jour des enfants viennent pour que je leur raconte mes mésaventures</i> » alors qu'Archibald ne parle plus des géants dans cette deuxième partie de sa vie. En plus du « je » fictif, implication de sa subjectivité d'élève, en faisant un lien avec l'un de ses camarades de classe dans l'écrit = confusion avec sa subjectivité de lecteur

Annexe 5.2. Élève 2

Tableau d'analyse de la production de l'élève 2 en « je » non fictif

Élève en tant que sujet lecteur	Motivations à la lecture + imagination des géants (séance 1)	Avis sur la lecture + débat / discussion sur la fin du livre (séance 10)
Occurrences des pronoms personnel	5 occurrences des pronoms personnels je et nous	Cette séance n'a pas pu être menée, faute de temps et d'organisation en fin de période. Un échange en classe entière à tout de même eu lieu, concernant l'avis des élèves sur cette lecture et sur la fin de cet ouvrage.
Identification ou rejet du personnage	Indique qu'il « <i>n'aime pas les géant</i> » Il n'évoque pas le personnage d'Archibald dans ce premier écrit.	
Comparaisons/réflexions liées à son expérience personnelle	En écrivant « <i>Ils peuvent être gentils mes ses rare</i> » en parlant des géants, il utilise son répertoire personnel et les géants qu'il a déjà rencontré dans sa culture.	
Émotions et sentiment du lecteur	« <i>je n'aime pas se livre pacque le début ne minspire pas</i> »	
Engagement dans le travail (détails, précisions dans le travail d'écrit)	Engagement dans la description des géants qui est assez précise - « <i>gros</i> » - « <i>pas méchant</i> » mais enchainement avec « <i>qui veulent nous tuer</i> », « <i>peuvent nous écrasé avec des masue qui mesures 2 mètre</i> » ; et en fin de paragraphe « <i>ils peuvent être gentils mes ses rare</i> » => confusion, plusieurs représentation stéréotypées de cette figure du géant - « <i>plus grand que nous peut être 3-4metre</i> - « <i>idiot qui court partout balance des rochet</i> »	

Tableau d'analyse des écrits de l'élève 2 dans le rôle du personnage

Indicateurs de la subjectivité	Début du journal de bord (Séance 2)	Fin du journal de bord et adieux aux géants (Séance 10)
Relevé: - Des occurrences du pronom personnel « je » - De l'utilisation de Modalisateurs - Du lexique des émotions et sentiments	Occurrences pronoms personnels : 9 Modalisateurs : - « <i>plutôt âgé</i> » - « <i>des écriture bizard</i> » Pas d'implication des sentiments du personnage, ni du lecteur. Une description des faits de manière détachée.	Occurrences pronoms personnels : 14 Modalisateur : - « <i>des choses horribles</i> » Plus d'utilisation du lexique des émotions : - « <i>je suis triste</i> » - « <i>j'ai toujours cette tristesse</i> » - « <i>j'ai vu des choses horribles</i> »
États mentaux – théorie de l'esprit : - Inférences (déduire les états mentaux des personnages) - Empathie (compréhension et interprétation des émotions des personnages, permettant aux élèves de développer cette compétence dans la réalité) - Valeurs exprimées par le personnage	Difficulté pour l'élève de comprendre les motivations intrinsèques au personnage, motivants son départ (autre que la découverte de la dent).	Exprime de l'empathie et se sent désolé en tant que personnage pour les géants : « <i>les géants sont Morts accause de Moi</i> » « <i>je ne veux plus en reparler parceque je suis fautif</i> » Comprend que le personnage se reconverti pour passer sous silence cette partie de sa vie : « <i>j'ai jamais parler des géant</i> »

Compréhension de l'histoire : - Détails et précisions du texte produit - Inférences du texte - Continuité narrative	Compréhension de la trame narrative, les principaux éléments des premières pages du livre sont présents, et les différents éléments demandés dans la consigne également : - Présentation succincte d'Archibald « <i>je m'appelle Archibald, j'ai 24 ans .</i> » - Élément déclencheur / motivation à partir « <i>j'ai trouvé un vieux matelot plutôt âgés qui vendait une dent de la taille de ma main</i> » => une véritable compréhension des éléments du texte, puisque dans l'ouvrage la dent est de « <i>la grosseur d'un poing</i> ». - Départ pour l'aventure : « <i>la rivière noire</i> », « <i>calcutta</i> », « <i>l'inde</i> » -> les différents lieux sont bien présents dans l'ouvrage, mais ils sont désordonnés dans l'écrit de cet élève. - Présence du tigre que l'on aperçoit sur la rive du fleuve et dont il est question dans le texte « <i>je suis passé [...] dans des forêts ou il y avait un tigre</i> »	Décris les évènements qui se sont passés, n'interprète pas d'inférences, se contente de ce qui est présent dans le texte, hormis l'interprétation de certaines émotions d'Archibald. « <i>J'ai vu des choses horrible les géants sont Mort accause de Moi. J'ai vu la tête d'Antala. Je suis triste</i> » Décris également la reconversion d'Archibald « <i>je suis devenue Matelot donc Marin</i> ». La répétition de matelot et marin signifie peut-être qu'il n'a pas saisi le sens du premier mot. Il écrit également qu'Archibald n'a plus « <i>jamais Parler des géant</i> »
--	--	--

Annexe 5.3. Élève 3

Tableau d'analyse de la production de l'élève 3 en « je » non fictif

Élève en tant que sujet lecteur	Motivations à la lecture + imagination des géants (séance 1)	Avis sur la lecture + débat / discussion sur la fin du livre (séance 10)
Occurrences des pronoms personnel	4 occurrences des pronoms « je » et « on » « <i>moi je pense</i> » « <i>j'espère que</i> »	Cette séance n'a pas pu être menée, faute de temps et d'organisation en fin de période. Un échange en classe entière à tout de même eu lieu, concernant l'avis des élèves sur cette lecture et sur la fin de cet ouvrage.
Identification ou rejet du personnage	Description des géants avec du vocabulaire péjoratif, pas d'évocation d'Archibald	
Comparaisons/réflexions liées à son expérience personnelle	Allusion à son expérience personnelle, et il écrit que lorsqu'il était « <i>en CE1 on en avait peur</i> » en parlant des géants. Il écrit également que l'un de ses camarades pensait que « <i>les géants avaient des cornes sur le nez.</i> » « <i>les géants ça n'existe pas</i> », implique ses connaissances dans son écrit + Parallèle avec un autre élément de sa culture personnelle : « <i>c'est comme Mickey à Disneyland, c'est le vrai Mickey</i> »	
Émotions et sentiment du lecteur	« <i>en tout cas, j'ai trop trop trop trop trop hâte</i> » « <i>Ça à l'air cool</i> »	

	Procédé d'écriture dans lequel l'élève fait comme si il parlait à l'un de ses amis, avec une présentation particulière : <i>« Par contre, Ils ont l'air trop grand, Oh la vache maman ! Où plutôt, Oh l'ogre maman »</i>	
Engagement dans le travail (détails, précisions dans le travail d'écrit)	Élève très investi dans l'ensemble du travail, description très précise des géants : - <i>« les géants sont gros, grands et fort »</i> - <i>« méchants et idiots »</i> - <i>« bagarreurs et violents »</i> - <i>« leur couleur de peau est orange ou certains bleus »</i> - <i>« ils ont des armes pour tabasser »</i> - <i>« ils font très exactement de 2m90 à 3m50cm. »</i> De leur environnement : - <i>« dans leur forteresse ils ont une armurerie, une forge, une cuisine, 4 ou 5 tours, une oubliette et leurs chambres »</i> De leur régime alimentaire : - <i>« Leurs repas sont colle et viande, ils n'ont pas de légumes ni de fruits »</i> De plus, l'élève s'est vraiment investi dans la partie où il était demandé aux élèves de donner leur avis.	

Tableau d'analyse des écrits de l'élève 3 dans le rôle du personnage

Indicateurs de la subjectivité	Début du journal de bord (Séance 2)	Fin du journal de bord et adieux aux géants (Séance 10)
Relevé: - Des occurrences du pronom personnel « je » - De l'utilisation de Modalisateurs - Du lexique des émotions et sentiments	9 occurrences de pronoms personnels (on, je, me) ➔ Confusion de son « je » en tant qu'élève et du « je » fictif lorsqu'il donne son propre nom de famille au personnage Modalisateurs « sans relâche » <u>Émotions et sentiments :</u> « j'ai hâte de partir » « je suis motivé [...] et très content »	9 occurrences de pronoms personnels « et bien » « A mon avis » « mon égoïsme me trahira avec mes pauvres rêves d'être riche » <u>Émotions et sentiments :</u> « je suis dégouté » « je suis en larme » «égoïsme »
États mentaux – théorie de l'esprit : - Inférences (dédire les états mentaux des personnages) - Empathie (compréhension et interprétation des émotions des personnages, permettant aux élèves de développer cette compétence dans la réalité)	Interprétation des pensées du personnage quant à sa motivation à partir -> « j'ai hâte », « je suis motivé »	Interprète du personnage un certain dégout pour sa personne « je suis dégouté », il éprouve de l'empathie pour les géants à la suite de leur mort

- Valeurs exprimées par le personnage	Exprime une grande envie de rencontrer ces géants -> un Archibald aventureux, ayant envie de découverte	« désolé, Antala je suis en larmes » se sent fautif « <i>mon égoïsme me trahira</i> »
Compréhension de l'histoire : - Détails et précisions du texte produit - Inférences du texte - Continuité narrative	Dit d'Archibald qu'il vient d'Angleterre, ce qui est correct. Interprète le contenu de ses affaires pour partir à l'aventure « <i>je possède 3 journaux</i> » Passage par l'Inde avant d'arriver au fleuve noir.	Continuité narrative concernant la retranscription des événements autour de la mort des géants, mais confusion et interprétation en dehors de ce qui est possible dans cet épisode du texte produit par l'élève : « moi, Hamsterdam Léopold Ruthmore » (sur le même principe que lors de son premier écrit » « A mon avis c'est mon dernier message, je vous avoue que je suis un Hamster. »

Le personnage comme support de la construction du sujet lecteur au cycle 3

Dans cette étude nous nous intéressons à la construction du sujet lecteur par le biais du personnage et plus précisément du journal de personnage. Cela est un dispositif au sein duquel les élèves tiennent un carnet de bord en écrivant à la place du personnage principal, interprétant ses actions et émotions. Nous avons émis les hypothèses que ce journal pouvait permettre une expression de soi et de sa subjectivité, qu'il permettrait une ouverture à l'autre et l'expression d'empathie, ainsi que la construction de compétences littéraires. À travers cette étude, nous avons pu voir une réelle implication des élèves, avec une décentration de soi, tant dans l'écriture en « je » fictif que dans l'expression d'empathie. De plus, les élèves ont ajouté des éléments propres à leur subjectivité, permettant de valider notre hypothèse. Nous avons également pu constater les limites de ce dispositif, nécessitant un étayage important pour que les élèves comprennent les consignes et puissent s'investir en tant que sujets dans cette activité. À l'aide de ce dispositif, les élèves ont acquis des compétences intéressantes du point de vue de la construction du sujet lecteur.

Mots-clés : sujet lecteur, journal de personnage, lecture littéraire, théorie de l'esprit

The character as a support for the construction of the reader in grade 5

In this study, we are interested in the reader's construction through the characteristics of different characters, and more precisely through the character diary. This is a device in which pupils are writing in a notebook through the point of view of the character, interpreting his actions and emotions. We put forward the hypotheses that this diary may allow self-expression, and that it could also lead to openness to other and the expression of empathy. It could also lead them to build literary skills. Through this study, we have seen a real involvement of the pupils, with a self-decentration, both in writing with the fictional "I" and the expression of empathy. Moreover, the pupils added elements of their own subjectivity, allowing us to verify our hypothesis. We were also able to see the limits of a such device. Indeed, an important support from the teacher is necessary for the pupils to understand instructions and to invest as subjects in this activity. With this device, students learned new skills, useful for the reader's construction.

Keywords : Reader subject, character diary, literary reading, theory of mind

