

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

*Le personnage du loup dans la littérature de jeunesse
Quelle compréhension et interprétation de ce
personnage en cycle 3 ?*

Présenté par

BONNET Manon

Mémoire encadré par	
Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : REP, Charlotte	Nom, prénom : PAOLACCI, Véronique
Statut : PRCE Lettres INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées Université UT2J	Statut : MCF Sciences du langage INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées Université UT2J

Membres du jury de soutenance	
Nom et prénom	Statut
PAOLACCI Véronique	MCF Sciences du langage INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées Université UT2J (présidente)
REP Charlotte	PRCE Lettres INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées Université UT2J

Soutenu le

12 / 06 / 2024



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, **BONNET Manon**

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Le personnage du loup dans la littérature de jeunesse : Quelle compréhension et interprétation de ce personnage en cycle 3 ?

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

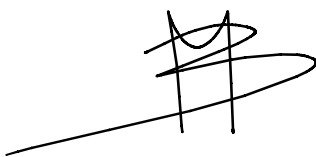
Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Bouloc, le 30/ 05 / 2024,

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Avant de présenter ce travail de recherche, je souhaitais remercier toutes les personnes ayant contribué de près ou de loin à la réalisation et la rédaction de ce mémoire.

Je tiens à remercier dans un premier temps Madame REP Charlotte, ma directrice de mémoire, professeure de l'enseignement supérieur de lettres, qui m'a suivie, encouragée, aidée, soutenue durant ces deux ans.

Je remercie également Madame PAOLACCI Véronique, ma co-directrice de mémoire, maître de conférences en sciences du langage pour ses précieux conseils.

Je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes suivantes pour leur aide et leur contribution :

L'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe et toute l'équipe pédagogique de l'école dans laquelle je suis intervenue pour leur accueil chaleureux, leurs conseils et leur disponibilité. Tous les élèves de la classe pour leur implication et leur participation à mon projet.

Les bibliothécaires de mon établissement universitaire, mais également de la ville pour leur aide lors des recherches pour trouver tous les supports de travail.

En dernier lieu, je remercie chaleureusement tous mes proches, mes amis ainsi que ma famille pour leur soutien et leurs encouragements.

A toutes ces personnes, je présente mes plus sincères remerciements.

Résumé

La littérature de jeunesse occupe une place prépondérante dans l'acquisition des compétences du français. Elle offre une panoplie importante de personnages emblématiques dont le loup fait partie. Le loup est un personnage ambivalent auquel sont confrontés les élèves durant leur parcours de lecteur. Les représentations des élèves de ce personnage peuvent donc être divergentes. Quelles sont-elles ? Comment les élèves comprennent-ils le rôle du loup ? Comment l'interprètent-ils ? A partir de ces questionnements, la problématique suivante a été émise : *L'ambivalence du personnage du loup dans la littérature de jeunesse peut-elle avoir une incidence sur la compréhension et l'interprétation de son rôle dans les histoires ?* Cette problématique est abordée en deux temps :

- les représentations des élèves du personnage du loup sont étudiées pour savoir si une ambivalence y est présente ou pas. Sont-elles liées à leurs lectures ?
- la recherche porte sur la compréhension et l'interprétation du rôle du loup dans les histoires de jeunesse. Sont-elles en lien avec leurs lectures antérieures, leurs représentations initiales ou un enseignement mené ?

Tout d'abord, un questionnaire de recueil de données a été transmis dans une école comprenant sept classes (du cycle 1 au cycle 3). Puis, une séquence a été menée dans une classe de vingt-deux élèves de CM1/CM2. Les résultats obtenus ont été analysés à l'aide de la mise en œuvre d'un débat interprétatif et de la création de profils d'élèves. Il apparaît qu'une ambivalence est bien présente dans les représentations des élèves : ils pensent que le loup, l'animal est plutôt bienveillant, tandis que le personnage est plutôt malveillant et cela ne semble pas être influencé par leurs lectures antérieures (seulement 50% des cas). Les élèves comprennent et interprètent surtout les histoires proposées à partir des indices textuels et iconographiques des livres et non à partir de leurs représentations. De plus, une évolution dans les profils des élèves a été constatée après avoir mené la séquence en classe.

Mots clés : littérature de jeunesse, personnages, personnage du loup, animal, ambivalence, compréhension, interprétation, débat interprétatif, conceptions initiales.

Sommaire

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : LE PERSONNAGE DU LOUP AU CŒUR DU DÉBAT INTERPRÉTATIF	3
I. LE RÔLE DES PERSONNAGES DANS LES HISTOIRES DE JEUNESSE.....	3
1. Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?.....	3
2. Les enjeux et rôles des personnages dans la littérature	5
3. La notion de conceptions initiales	7
II. LE PERSONNAGE DU LOUP DANS LA LITTÉRATURE FRANÇAISE : UN PERSONNAGE AMBIVALENT ?.....	9
1. Le personnage-animal	9
2. La chronologie de l'apparition du loup dans la littérature	10
3. Le personnage du loup : un archétype ambivalent	12
4. Le personnage du loup dans les listes des œuvres de référence du ministère de l'Education Nationale.....	13
III. LA COMPRÉHENSION ET L'INTERPRÉTATION	14
1. Qu'est-ce que la compréhension ?	14
2. Qu'est-ce qu'interpréter ?	17
3. L'interprétation dans la littérature de jeunesse : l'exemple des albums à fin ouverte.....	19
IV. LE DÉBAT INTERPRÉTATIF	20
1. L'oral : un outil et un objet d'enseignement.....	20
2. Le débat interprétatif	22
3. Le débat interprétatif dans les programmes.....	24
DEUXIÈME PARTIE : LE PERSONNAGE DU LOUP, MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE	27
I. PRÉSENTATION ET ORGANISATION DU RECUEIL DE DONNÉES	27
1. Les hypothèses d'étude	27
2. Présentation du recueil de données.....	28
3. Le choix des supports	31
II. ANALYSE DU RECUEIL DE DONNÉES	36
1. Présentation du terrain.....	36
2. Analyse du questionnaire en cycle 1.....	36
3. Analyse du questionnaire en cycle 2 et 3.....	39
4. Analyse de la séquence menée en cycle 3.....	45
4.1. Séance 1 : le questionnaire de début de séquence.....	45
4.2. Séance 3 : le débat intermédiaire	46
4.3. Dernière séance : le débat interprétatif.....	48
4.4. Dernière séance : le questionnaire	49
5. Regard réflexif sur la recherche	51
5.1 La confrontation des résultats avec les hypothèses	51
5.2 Les limites et perspectives de la recherche	53
6. Conclusion	55
BIBLIOGRAPHIE	57
ANNEXES	64

Table des figures

FIGURE 1 : LES QUATRE DOMAINES DE COMPÉTENCES À TRAVAILLER POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION (SOURCE : CONFÉRENCE DE BISHOP MARIE-FRANCE, S'INSPIRANT DES TRAVAUX D'ECALLE ET MAGNAN, 2010 ET DECEUX DE BIANCO, 2015.)	15
FIGURE 2 : LES QUATRE CIBLES PRINCIPALES POUR TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION. (SOURCE : ENSEIGNER LA COMPRÉHENSION À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE : DES RÉSULTATS DE RECHERCHES À LA CONCEPTION D'UN OUTIL DIDACTIQUE, GOIGOUX, CÈBE, 2013)	15
FIGURE 3 : LE RECUEIL DE DONNÉES LORS DE LA SÉQUENCE	29
FIGURE 4 : TRAME NON DÉTAILLÉE DE LA SÉQUENCE MENÉE	30
FIGURE 5 : QUESTIONNAIRE SUR LES REPRÉSENTATIONS INITIALES DES ÉLÈVES DE C3 (CM1-CM2).....	30
FIGURE 6 : EXTRAIT DU <i>LIVRE DE LA JUNGLE</i> DE RUDYARD KIPLING DONNÉ AUX ÉLÈVES	31
FIGURE 7 : EXTRAIT DU ROMAN D'EVELYNE BRISOU-PELLEN DONNÉ AUX ÉLÈVES	32
FIGURE 8 : EXTRAIT DE L'ALBUM <i>LOUP ROUGE</i> DE F.K WAECHTER PROJETÉ EN CLASSE	33
FIGURE 9 : EXTRAIT DU CARNET DE LECTURE D'UNE ÉLÈVE : PAGE SUR <i>LE PROCÈS</i> DE STÉPHANE HENRICH..	34
FIGURE 10 : EXTRAIT DE L'ALBUM <i>D'UN GRAND LOUP ROUGE</i> ÉCRIT PAR MATHIAS FRIMAN.....	34
FIGURE 11 : EXTRAIT DU CARNET DE LECTURE D'UNE ÉLÈVE : PAGE SUR L'ALBUM <i>AMI-AMI</i>	35
FIGURE 12 : DESSIN D'UN ÉLÈVE DE MS COMPORTANT LES CARACTÉRISTIQUES DU LOUP.....	37
FIGURE 13 : DESSIN D'UN ÉLÈVE DE MS REPRÉSENTANT LES TROIS PETITS COCHONS ET LE LOUP	37
FIGURE 14 : DESSINS DE LOUP DE LA CLASSE DES ÉLÈVES DE GS	38
FIGURE 15 : CONTEXTE DE RENCONTRE AVEC LE PERSONNAGE DU LOUP EN C2 ET C3	40
FIGURE 16 : RÔLE PRÉFÉRÉ DU PERSONNAGE DU LOUP DANS LES HISTOIRES DE JEUNESSE (ÉLÈVES DE C3).	40
FIGURE 17 : RÔLE PRÉFÉRÉ DU PERSONNAGE DU LOUP DANS LES HISTOIRES DE JEUNESSE (ÉLÈVES DE C2).	40
FIGURE 18 : RÔLE DU MÉCHANT : POURCENTAGE DES ACTIONS LIÉES À UN ALBUM PRÉCIS EN C2 ET C3.....	41
FIGURE 19 : RÉPONSES DES C3 À LA QUESTION SUR L'EXISTENCE DU LOUP	41
FIGURE 20 : RÉPONSES DES C2 À LA QUESTION SUR L'EXISTENCE DU LOUP	41
FIGURE 21 : DESSIN REPRÉSENTANT UN LOUP D'UN ÉLÈVE DE C3	43
FIGURE 22 : CLASSIFICATION DES DESSINS DU PERSONNAGE DU LOUP (C2).....	44
FIGURE 23 : CLASSIFICATION DES DESSINS DU PERSONNAGE DU LOUP (C3).....	44
FIGURE 24 : EXEMPLE DE QUESTIONNAIRE DE FIN DE SÉQUENCE REMPLI	46

Introduction

Chaque année, environ dix-huit mille nouveaux ouvrages sont publiés dans le secteur de l'édition de jeunesse et ce chiffre ne cesse de croître depuis quelques années. Les livres de jeunesse se sont donc démocratisés dans les foyers français mais également sur les bancs de l'école et prennent aujourd'hui une place considérable dans l'enseignement français. Ainsi, les élèves ont la possibilité de rencontrer divers personnages mais également de constater la redondance d'apparitions de certains personnages comme celle du loup. Bien qu'il n'ait commencé à être étudié par les élèves qu'après la démocratisation de l'école au XIX^e siècle, ce personnage tire sa popularité de plus anciennes époques. En effet, le personnage incontournable du loup fascinait autant qu'il terrorisait, autrefois, les anciennes civilisations et continue de captiver les générations actuelles. Il s'impose alors comme l'un des personnages les plus emblématiques et les plus représentés dans la littérature de jeunesse. Tantôt bienveillant, tantôt menaçant, il joue souvent un rôle central dans les récits. Régulièrement caricaturé, stéréotypé, surnommé le *Grand méchant loup*, il ne faut pourtant pas oublier qu'il s'agit d'un personnage dont le rôle s'avère être très ambivalent. Cette ambivalence déjà notable dans les récits plus anciens (médiévaux, mythologiques...) est d'autant plus marquée dans la littérature de jeunesse.

Ainsi, ce travail de recherche aura pour point d'ancrage le personnage du loup : un personnage universel et incontournable. Ce mémoire aura donc pour premier but de décrire les rôles paradoxaux du personnage dans la littérature générale, dans la littérature de jeunesse ainsi que dans les programmes de l'école primaire. Grâce à une démarche exploratoire, l'observation d'une éventuelle ambivalence de ce personnage dans les conceptions des élèves sera faite. Le deuxième enjeu de cette recherche sera de dresser la liste des possibilités d'interprétation et de compréhension du rôle de ce personnage. Pour cela, une séquence sera menée avec des élèves de cycle 3 avec pour objectif final, la réalisation d'un débat interprétatif. En définitive, la recherche interrogera donc les conceptions initiales des élèves sur ce personnage : ont-ils une représentation plus prégnante d'un certain rôle du personnage du loup plutôt que d'un autre ? Et si c'est

le cas, pourquoi ? Elle questionnera également le lien possible entre les représentations ambivalentes du personnage dans la littérature de jeunesse et les conceptions qu'en ont les élèves. Il sera aussi intéressant d'étudier l'influence que peuvent avoir ces conceptions sur l'interprétation et la compréhension du rôle de ce personnage. Par conséquent, ces questionnements permettent de déterminer la problématique suivante : L'ambivalence du personnage du loup dans la littérature de jeunesse peut-elle avoir une incidence sur la compréhension et l'interprétation de son rôle dans les histoires ? Cette problématique sera abordée en deux temps. Dans un premier temps, les représentations des élèves du personnage du loup seront étudiées pour savoir si une ambivalence y est présente ou pas. Il sera important de déterminer si elles sont éventuellement liées à leur parcours de lecture. Dans un second temps, la recherche portera sur la compréhension et l'interprétation du rôle du loup dans les histoires de jeunesse et également si celles-ci sont en lien avec leurs lectures antérieures, leurs représentations initiales ou un enseignement mené.

Certaines hypothèses peuvent être émises en réponse aux questionnements précédents. En effet, les élèves pourront avoir une version plus prégnante en tête qu'une autre et notamment, ils auront peut-être gardé en mémoire le souvenir du grand méchant loup. Ces représentations sembleront donc être influencées par leurs lectures antérieures. Ce qui sera également le cas pour leur compréhension et interprétation d'un album de jeunesse qui aura été choisi. Ces hypothèses seront infirmées ou confirmées grâce à un recueil de données réalisé en deux temps. Tout d'abord, le recueil permettra d'observer, de différentes manières, les représentations initiales des élèves vis-à-vis du personnage du loup via un questionnaire (diffusé dans des classes du cycle 1 au cycle 3). Ensuite, une séquence de compréhension et d'interprétation sera menée dans une classe de cycle 3 afin de déterminer quels sont les éléments qui permettront aux élèves de comprendre et d'interpréter le rôle du personnage du loup dans une histoire.

Afin de répondre à ces questionnements, cet écrit s'organisera de la manière suivante : dans une première partie, des apports littéraires détermineront la place et les enjeux des personnages dans la littérature de jeunesse. Les notions de personnage et de littérature de jeunesse seront définies. Puis, des apports historiques permettront de constater l'ambivalence du personnage du loup dans la

littérature ainsi que dans les programmes scolaires. Ensuite, les concepts importants de compréhension et d'interprétation, ainsi que les compétences qui y sont associées seront définis. Pour finir, l'introduction de la notion de débat interprétatif ainsi que sa description dans les programmes de cycle 3 seront faites. Dans une seconde partie plus pragmatique, la recherche conduite sera expliquée et les résultats obtenus seront analysés et discutés au regard des apports théoriques apportés dans la première partie.

Première partie : Le personnage du loup au cœur du débat interprétatif

I. Le rôle des personnages dans les histoires de jeunesse

1. Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?

- Définition de la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse a pris une place considérable dans le secteur de l'édition depuis le XVIII^e siècle et ne cesse de se développer et de s'enrichir de nos jours. C'est sans doute pour cette richesse que Sophie Van Der Linden a décidé de publier son livre : *Tout sur la littérature jeunesse, de la petite enfance aux jeunes adultes*, dans lequel elle affirme : « En France, nous avons aujourd'hui accès à l'une des productions de livres pour enfants les plus riches et les plus créatives de la planète ». (2021). Dans cet ouvrage, elle définit la littérature de jeunesse comme une littérature adressée à une tranche d'âge particulière qui est écrite dans le but d'être relue plusieurs fois. C'est une littérature qui joue souvent sur les peurs des enfants et qui met en scène beaucoup d'animaux à l'aide d'images colorées favorisant l'imaginaire (Van Der Linden, 2021). Cette définition peut être complétée par celle donnée par Myriam Tsimbidy, maître de conférences et agrégée de lettres modernes, qui explique que cette littérature englobe plusieurs genres littéraires qui visent des publics différents. Elle décrit les livres écrits pour les jeunes, ceux écrits pour les enfants, et ceux conçus à l'origine pour les adultes et qui par popularité, sont devenus des grands classiques adaptés pour la jeunesse, comme par exemple, *Le petit prince* de Saint-Exupéry. Selon sa définition, la littérature de jeunesse peut être lue et interprétée de différentes manières, selon des profils variés de lecteurs : avec

un regard enfantin, juvénile ou encore un regard d'adulte qui peut y éprouver du plaisir voire un sentiment de nostalgie. Elle s'adresse donc aussi bien aux enfants qu'aux adultes. La littérature de jeunesse permet donc de cultiver un Homme et de le différencier d'un être inculte. Elle aide également à assimiler la langue et transmet des modèles de représentations et d'interprétation du monde. La littérature de jeunesse peut donc être un très bon support pour comprendre et interpréter le monde qui nous entoure comme l'explique Myriam Tsimbidy dans son livre (2009).

- **La littérature de jeunesse dans les programmes**

La littérature de jeunesse ne sera institutionnalisée pour la première fois dans les programmes qu'en 2002. Depuis 15 ans, elle est donc au cœur des programmes de l'école dans lesquels, il est préconisé d'étudier au moins deux œuvres patrimoniales dans le but de créer une culture commune à tous les enfants. Le ministère de l'Éducation Nationale incite les enseignants à utiliser la littérature de jeunesse, comme le démontre le B.O.E.N. n°31 (30 juillet 2020) qui utilise les termes suivants : « La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. » Les élèves sont encouragés à : « Effectuer des choix de lectures personnelles en fonction de leurs goûts afin de stimuler leur intérêt. ». Le programme précise que « Les œuvres du patrimoine et de littérature de jeunesse constituent des supports de lecture privilégiés. ». Ainsi, ceci démontre le rôle attribué à la littérature de jeunesse dans l'enseignement et l'importance qu'elle peut avoir pour travailler la compréhension et l'interprétation de textes avec les élèves. La littérature est un outil et un objet d'enseignement pour développer une culture littéraire, mais est aussi abordée avec les élèves pour leur plaisir personnel, comme nous le retrouvons dans le B.O.E.N. : « Les lectures personnelles ou lectures de plaisir sont encouragées sur le temps scolaire, elles sont choisies librement » (MENJ, 2020). Le plaisir de lire passe donc par l'imagination, l'histoire, la narration, l'illustration, les couleurs, les personnages... Un livre est apprécié généralement quand le lecteur parvient à s'approprier le texte et cela passe souvent par l'identification aux personnages qui sont primordiaux dans une histoire.

2. Les enjeux et rôles des personnages dans la littérature

- L'importance des personnages dans une histoire

Caroline Masseron et Brigitte Petitjean définissent, dans leur article de 1979, le personnage comme une entité figurative, animée, qui a ses propres caractéristiques reconnaissables ou non en fonction des récits. Être un personnage sous-entend la présence de traits animés d'origine humaine. Pour les personnages dont ce n'est pas le cas, l'auteur leur confèrera des traits animés qui ne le sont pas d'origine. Ces deux auteures classent les personnages en deux catégories : les personnages référentiels et les personnages auto-référentiels. Les personnages référentiels « renvoient à la réalité extra-textuelle », c'est-à-dire que le personnage est aisément repérable puisqu'il a laissé une trace dans l'histoire de la littérature. Ces personnages permettent d'ancrer le récit dans la réalité. Les personnages auto-référentiels, quant à eux, n'ont pas de référent dans la réalité, ce sont des « êtres de papier » qui ne dépassent pas la fiction. Ils fonctionnent donc par auto-référence. (Masseron et Petitjean, 1979).

Dans *L'importance du personnage* (1988), Reuter souligne l'importance des personnages dans un récit qu'ils soient référentiels ou auto-référentiels. Il prend notamment l'exemple d'un récit sans personnage et insiste sur le fait que raconter, résumer, juger, parler et se souvenir d'une histoire sans personnage paraît plus complexe. Il exprime donc l'importance des personnages comme *lieu d'investissement* et détaille leur rôle dans la typologie d'un texte ainsi que dans l'organisation textuelle. Yves Reuter démontre que le personnage permet de distinguer les genres littéraires du genre narratif et qu'il sert également à le sous-catégoriser. Le personnage situe aussi l'histoire dans un contexte réaliste ou non. Un personnage référentiel aura tendance à ancrer le texte dans une dimension réelle tandis que le personnage auto-référentiel accentuera la dimension fictive du récit. Au-delà de différencier le genre littéraire, les personnages, grâce à leurs actions, permettent de structurer le récit et de construire le schéma narratif et actanciel d'une histoire. En effet, le personnage peut être le héros de l'histoire, un adjuvant ou bien un opposant et il est souvent le narrateur. Les interactions entre les personnages peuvent également être hiérarchisées ou non et constituent ainsi le corps du texte.

Enfin, selon les termes d'Yves Reuter, le personnage est un *lieu d'investissement* puisqu'il permet de reproduire certaines représentations de la société plus ou moins caricaturées. Il peut également être investi par l'auteur qui transmet son histoire grâce à un personnage qui lui ressemble ou non. Cet article prouve donc que le personnage est un élément clé qui structure et conditionne le récit (Reuter, 1988).

- **L'empathie : facteur influençant la représentation d'un personnage**

Cette importance du personnage est soulignée dans *La vie secrète du personnage* écrit par Marie-France Bishop et Catherine Tauveron, qui expliquent que le personnage représente une personne fictive. En ce sens, le lecteur est amené à éprouver des émotions pour ce dernier, comme l'empathie dont il est question dans cet article. Elles évoquent la lecture empathique qui est variable selon les contextes narratifs. En effet, l'empathie du lecteur pour un personnage différerait selon les genres et selon les qualités du personnage. Plusieurs variables entreraient donc en jeu comme la profondeur psychologique du personnage, ses valeurs (ou contre-valeurs), sa destinée... Cela entraînerait des répercussions sur l'empathie que peut ressentir le lecteur. Pour généraliser, au cours de sa lecture, le lecteur comparerait le personnage à une personne réelle et utiliserait ses propres ressources émotionnelles pour comprendre les états mentaux des personnages. Les lecteurs font donc appel à leurs émotions et développent notamment de l'empathie pour un personnage, ce qui pourrait influencer leurs représentations de ce dernier. L'importance des personnages et de la littérature de jeunesse semble donc indéniable, mais est-ce également le cas dans les programmes scolaires ?

- **Les personnages dans les programmes de l'Education Nationale**

Au vu de l'importance démontrée des personnages dans une histoire, il est intéressant de s'interroger sur la place qu'ils occupent dans les programmes de chaque cycle. Dans les programmes du cycle 1, tout le travail réside dans la construction d'archétypes, comme le préconise le texte de cadrage du cycle 1 sur la littérature de jeunesse à l'école maternelle. Durant ce cycle, les élèves sont invités à comparer des œuvres pour caractériser les personnages et trouver des similitudes entre eux. La compréhension d'un texte est abordée de deux manières : en tentant de comprendre les événements qui structurent le récit et en identifiant le personnage

principal ainsi que les transformations qui l'affectent. Les enfants décryptent le rôle du personnage, ses interactions et ses états d'âme. Des cycles d'activités entiers peuvent être consacrés à l'identification des personnages et de leurs caractéristiques (MENJ, 2017). Au cycle 2, dans le B.O.E.N. n°31 (MENJ, 2020), l'étude d'un personnage fait partie de l'item : « Comprendre un texte et contrôler sa compréhension » et plus particulièrement dans la compétence : « Savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues, sur des univers, des personnages types) ». Cette compétence peut être travaillée grâce au repérage des personnages et de leurs désignations variées ou bien par la caractérisation des personnages. Pour le cycle 3, il est possible de citer les programmes du B.O.E.N. n°31 (MENJ, 2020) et l'item : « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier », dans lequel il est préconisé d'identifier le personnage et ses actions pour comprendre un texte. La notion de personnage permet de travailler les réécritures, l'oral et d'enrichir sa culture littéraire. Un document de cadrage accompagne également ces programmes : *La compréhension des textes narratifs* (MENJ, 2016). Ce document explique que les personnages interviennent dans plusieurs étapes de la lecture : pendant la lecture, ils permettent, par exemple, de comprendre les implicites qu'il pourrait y avoir entre le caractère du personnage et un comportement attendu. Mais également, avant la lecture, l'élève peut se construire un *horizon d'attentes* dans lequel il prend appui sur son *monde de référence* ou sur le paratexte pour présenter les personnages. Cet *horizon d'attentes* peut aussi être qualifié de *conceptions initiales*, terme que nous allons définir dans la partie suivante.

3. La notion de conceptions initiales

- Définition de la notion

Lors de leurs lectures, les élèves sont amenés à faire des hypothèses sur les personnages, sur leurs rôles, leurs interactions qui se baseront sur leur *monde de référence* et *leurs conceptions initiales*. Mais que sont les conceptions initiales ? Les conceptions initiales sont des représentations déjà établies ou des connaissances acquises sur une notion bien précise. Ce terme emprunté au domaine scientifique s'adapte parfaitement à notre étude. En effet, dès leur plus jeune âge, l'école

transmet aux élèves des connaissances sur les personnages emblématiques de notre littérature, notamment en étudiant leurs caractéristiques. Ils construisent donc peu à peu leur propre image mentale d'un personnage, ce qui fait le lien avec la notion de *conceptions initiales* énoncée par Bachelard et André. En effet, Gaston Bachelard, théoricien de la connaissance scientifique, a défini ces conceptions comme des connaissances *déjà là*, qui peuvent parfois engendrer des résistances (Bachelard, 1938). Giordan André, un spécialiste en didactique, a complété cette définition en 1988. Il a expliqué que lorsque ces conceptions initiales étaient erronées, il était nécessaire de les déconstruire ou de les modifier pour en construire de nouvelles plus adaptées (André, 1988). La particularité de ces connaissances est donc qu'elles peuvent évoluer et être transformées durant le parcours de lecteur des élèves, car elles ne sont pas établies durablement, ce qui constitue l'enjeu de notre recherche.

- **Adaptation de la notion au contexte de l'étude**

Dans le domaine de la didactique scientifique, le recueil des conceptions initiales prend place dans la démarche d'investigation. Cette démarche qui vise à répondre à une problématique ou à un questionnement posé par l'enseignant ou la classe requiert le recueil des conceptions initiales comme point d'ancrage de la démarche. Ensuite, l'enseignant s'appuie sur ce recueil pour la formulation d'une problématique par les élèves et faire émerger les premières hypothèses qui y sont associées. En français, cette même démarche peut être appliquée pour notre travail de recherche sur le personnage du loup. Il sera donc intéressant dans un premier temps de recueillir les représentations des élèves sur ce personnage et de les répertorier pour en faire un bilan complet. Ce recueil de données permettra ensuite, très rapidement, de se questionner sur la présence d'une ambivalence dans les représentations des élèves de ce personnage. Cette ambivalence peut-elle être effectivement établie dans la littérature de jeunesse ?

II. Le personnage du loup dans la littérature française : un personnage ambivalent ?

1. Le personnage-animal

- Définition d'un personnage-animal

Cette recherche portant sur le personnage du loup, il semble intéressant de définir ce qu'est un personnage-animal dans la littérature de jeunesse. A ce sujet, Sophie Van Der Linden explique que la littérature de jeunesse fait intervenir beaucoup d'animaux et la qualifie comme un « terrain favorable au développement de tout un bestiaire merveilleux, d'animaux sauvages, domestiques, composites... » (Van Der Linden, 2021). Pour tenter de définir ce qu'est un personnage-animal, nous pouvons citer l'article datant de 2017 de Régine Atzenhoffer, qui évoque la présence de deux types de personnage-animal différents. Elle différencie les animaux-héros des personnages animaux qui accompagnent les héros. En ce qui concerne les personnages animaux, qui sont des adjouvants du héros, elle explique que ce type de personnage tisse généralement un lien fort et étroit avec le héros. Tandis que pour les animaux-héros, elle décrit l'anthropomorphisme, c'est-à-dire le phénomène qui octroie des traits et comportements humains à l'animal. Par exemple, ce phénomène est visible dans les fables de la Fontaine, celles d'Esoppe et il est également repris dans les mythes ou dans les contes, où la présence animale est très prégnante. Comme elle le rappelle, les auteurs se servent de ces animaux « pour enseigner aux petits humains comment bien grandir, en leur faisant un peu peur, en les faisant rêver, en les mettant en garde ou en les amusant. » (Atzenhoffer, 2017).

- Les enjeux du personnage-animal dans une histoire

Les raisons de cette présence doivent à présent être définies. Selon les propos de Sophie Van Der Linden, l'enfant s'identifie plus facilement à l'animal en développant un attachement au personnage très particulier. Le personnage-animal est un « objet de projection et d'identification ». La représentation animale agit comme un masque qui permet de se projeter plus aisément dans un « personnage plus ouvert dans ses représentations ». Mais à l'inverse Sophie Van Der Linden précise que l'animal peut servir de distanciation quand des thèmes difficiles sont

abordés. Dans ce cas, le personnage-animal sert de filtre qui permet de rendre le sujet moins cru et moins abrupt. Les personnages animaux de la littérature de jeunesse ne sont pas utilisés pour leurs attributs bestiaux, mais plutôt pour la symbolique qu'ils peuvent apporter aux lecteurs. Ils sont peu mis en scène pour leurs comportements naturels, mais sont souvent des démonstrateurs des liens émotifs qui peuvent se créer entre les personnages, comme l'amitié ou l'empathie. Dans un autre registre, les animaux peuvent servir pour caricaturer des traits ou incarner des déformations du réel, que leur rôle soit bon ou mauvais. Van Der Linden donne à titre d'exemple le personnage du loup qui est devenu une des ambivalences la plus courante de la littérature de jeunesse. (Van Der Linden, 2021, p.49-53).

2. La chronologie de l'apparition du loup dans la littérature

Selon Sophie Van Der Linden, qui rapporte les résultats de l'étude faite en 2012 par le site Babelio, le loup est l'animal le plus représenté dans la littérature de jeunesse. (Van Der Linden, 2021). En effet, le loup a longtemps fait parler de lui et continue de le faire encore de nos jours puisque c'est un personnage qui fascine autant qu'il terrorise. Retracer l'histoire de ce personnage dans la littérature de jeunesse semble donc primordial pour constater que la représentation du loup dans notre histoire n'est pas linéaire.

- Les périodes de l'Antiquité et du Moyen-Age

À l'origine, dans les cultures grecques, romaines, gauloises, celtes, ou encore égyptiennes, le loup était vénéré, comme le démontre Clément et Alessi dans leur mémoire (2017). Il était offert en offrande, représentait la guerre, le sang ou encore la combativité comme l'illustre Homère dans *l'Iliade* (VIII^e siècle av. J.-C.) avec le personnage Dolon. Le loup était parfois un symbole de maternité, par exemple dans la culture romaine avec l'histoire de Romulus et Remus. Il incarnait aussi le mal notamment dans les fables d'Esopé où le loup représente la méchanceté de l'Homme. Ou encore dans la mythologie grecque avec Lycaon, condamné pour ses barbaries à devenir un loup assoiffé de sang et de massacres. Puis cette ambivalence va s'effacer au Moyen-âge avec les récits médiévaux dans lesquels l'image malveillante du loup est prépondérante. Prenons l'exemple du *Roman de Renart* (1170 – 1250) dans lequel le loup est un prédateur sot et glouton, une image

qui ne le met pas vraiment en valeur. De plus, après les nombreuses guerres de cette époque, la France connut une grosse période de famine qui affecta aussi les animaux contraints de se nourrir de cadavres sur les champs de bataille. Cela engendra une peur et une colère des populations à l'égard de ces animaux, un sentiment qui fut retranscrit dans certaines encyclopédies ou bestiaires dans lesquels le loup est parfois comparé au diable. Puis, cette image péjorative s'est renforcée à cause du patrimoine judéo-chrétien et des textes fondateurs comme la *Bible* dans lequel le loup incarne le mal (Clément et Alessi, 2017).

- **Les Temps Modernes et l'Epoque Contemporaine**

Durant le règne de Louis XV, le mythe de la bête du Gévaudan, décrite comme un loup féroce, fut l'objet de nombreux articles et de plusieurs battues gigantesques, comme l'explique Alessi et Clément dans leur mémoire. Cette étrange affaire ne fut jamais élucidée et contribua à créer une peur du loup. En dernier lieu, l'épidémie de rage ayant touché la France avant l'arrivée du vaccin de Pasteur en 1885, a aussi contribué à renforcer la peur de cet animal, puisque ce fut l'un des premiers vecteurs de cette maladie. Puis, la représentation de ce personnage va connaître un tournant décisif grâce aux récits traditionnels du XVIIe au XIXe siècle qui vont permettre de redorer l'image de ce personnage. Bien que l'on retrouve l'image du loup cruel comme dans la fable de La Fontaine, *Le loup et l'agneau* (1668) ou dans les contes de Perrault ou des frères Grimm dans le *Petit chaperon rouge* ou encore *Les trois petits cochons*, d'autres récits viennent contrecarrer cette vision du loup. Par exemple, La Fontaine compare le loup à la liberté dans sa fable *Le loup et le chien* (1668) et il crée un personnage du loup doté d'une immense humanité dans *Le loup et les Bergers* (1678). Il y a également l'exemple du *Livre de la Jungle* écrit par Rudyard Kipling en 1894 dans lequel, Mowgli, un enfant orphelin, est élevé par une meute de loups, des animaux avec l'instinct de famille et pourvus de compassion. Cette image positive du loup peut aussi se retrouver dans le roman *Croc-Blanc* de Jack London publié en 1906. Après 1965, beaucoup d'œuvres éditées continuent de diffuser l'archétype du grand méchant loup, comme dans *Pierre et le loup* de Serge Prokofiev (1936). Mais de plus en plus d'auteurs dérogent à la règle en proposant des profils très variés de ce personnage. Le loup continue donc d'être un animal à la fois féroce et fascinant. (Clément et Alessi, 2017).

- **Du XX^e siècle à nos jours**

Le milieu des années 80 marque la disparition des représentations archétypales du loup au profit des réécritures. On retrouve alors plusieurs détournements du profil typique du loup, comme présentés dans le mémoire de recherche en sciences de l'éducation de Stéphane Bonnéry (2010). Il coexiste dans la littérature de jeunesse des versions où le loup est domestiqué, tourné en dérision, ridiculisé, où il se sent agressé et en souffre. Il existe des versions où le loup est malheureux de subir les préjugés ainsi que les craintes, et d'autres où le loup a de bonnes intentions. La littérature commence donc à se préoccuper des états d'âme du loup. Ce personnage est mis en scène dans de nombreux albums de jeunesse comme dans la série *Le loup* des éditions Auzou dans laquelle le loup est un héros qui devient même une mascotte pour les enfants. Pour finir, de nos jours, de plus en plus de versions détournées de textes patrimoniaux présentent des profils différents du personnage du loup : les rôles s'inversent, les frontières s'amenuisent ou disparaissent entre le héros et l'opposant... Il faut donc comprendre que l'image du loup n'est pas constante au cours du temps puisqu'elle peut être aussi bien péjorative que méliorative. Il y a donc bien une ambivalence des représentations de ce personnage au fil des siècles.

3. Le personnage du loup : un archétype ambivalent

Le loup est un personnage incontournable de la littérature française, c'est-à-dire un archétype. Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), un archétype est « un symbole primitif et universel appartenant à l'inconscient collectif de l'humanité qui se concrétise dans divers domaines : les mythes, les contes, les rites... ». En ce sens, le travail du cycle 1 réside dans la construction de ces archétypes selon le texte de cadrage du cycle 1 sur la littérature de jeunesse à l'école maternelle (M.E.N, 2017). Durant ce cycle, les élèves sont invités à comparer des œuvres pour remarquer des similitudes entre les personnages et les caractériser. Ce travail peut être poursuivi en cycle 2 et 3, mais doit être mis en perspective avec la découverte de réécritures ou de détournements qui vont jouer avec les attentes légitimes du lecteur. Les élèves rencontrent donc dans leur parcours de lecteur l'ambivalence du personnage.

Mais alors, pour quelles raisons le loup est-il autant stéréotypé ? Selon le travail de recherche de Busra Suna Malli s'appuyant sur les travaux de J.L Dufays, le stéréotype facilite le travail de lecture. Il rassemble les lectures autour d'horizons d'attentes communs, il rassure et fait référence à des éléments déjà connus, qui sont familiers. Le stéréotype du loup est souvent associé à la peur qu'inspire ce personnage. En effet, dans son travail de recherche, B.S Malli explique que ces personnages maléfiques et effrayants permettent de « questionner la société et la nature humaine ». Bruno Bettelheim dans son livre *Psychanalyse des contes de fées* (1999) ajoute que les enfants se construisent en rencontrant des représentants du mal et du bien. Cela justifierait la présence de personnages malveillants dans les histoires et donc celle du grand méchant loup. Toutefois, comme démontré précédemment cet archétype présente divers profils notamment présents dans les réécritures. Chaque lecteur a donc sa propre représentation, compréhension et interprétation du personnage. Un élève pourra donc avoir une représentation plutôt méliorative ou bien péjorative du personnage. Au regard de ces éléments historiques décrits, il est possible de se questionner sur la présence de cette ambivalence à l'école, et notamment dans les listes de références du ministère de l'Education Nationale.

4. Le personnage du loup dans les listes des œuvres de référence du ministère de l'Education Nationale

L'ambivalence de ce personnage est-elle transmise au sein des établissements scolaires ? Pour répondre à cette question, l'étude des listes de références du ministère de l'Education Nationale pour chaque cycle a été réalisée, en essayant de catégoriser les représentations proposées de ce personnage (MENJ, 2018). Cela permet de voir les différents rôles du personnage que les enseignants ont la possibilité de proposer à leurs élèves. Ce classement comporte trois catégories différentes qui sont les mêmes pour chaque cycle : les œuvres qui s'appuient sur la peur du loup et sur son profil effrayant, celles qui mettent en scène un personnage bienveillant, drôle ou charmant et celles qui peuvent être interprétées de différentes manières (voir le détail en [Annexe 1](#)). Dans la liste des œuvres de référence du cycle 1, sont comptabilisés trois livres de jeunesse dans lesquels le loup est un prédateur **qui effraie**, deux ouvrages qui illustrent un **loup bienveillant**

et huit œuvres où le rôle du loup est ambigu, il ne permet donc pas de le classer dans une des deux premières catégories. Pour la liste de référence du cycle 2, deux œuvres sont comptabilisées dans la première catégorie, quatre ouvrages peuvent être catégorisés dans la seconde et enfin deux œuvres entrent en compte dans la dernière catégorie. Enfin, pour la liste des œuvres de référence du cycle 3, quatre livres sont comptabilisés dans la première catégorie, deux dans la seconde catégorie et trois œuvres dans la dernière catégorie. Ainsi, il a été démontré précédemment avec l'historique des apparitions du loup dans la littérature, que le loup n'a pas de profil type et que son caractère est différent en fonction des œuvres étudiées durant les trois cycles de l'école et l'étude de ces listes permet de confirmer cette constatation. Il sera également intéressant de poursuivre cette recherche par l'étude des conceptions initiales des élèves sur ce personnage, ce qui permettra d'observer les connaissances qu'ils ont pu acquérir au cours de leurs lectures antérieures. Cette ambivalence démontrée de manière théorique pourra alors l'être de façon concrète en proposant une séquence de français qui étudiera la compréhension et l'interprétation du rôle du personnage du loup dans une classe de cycle 3.

III. La compréhension et l'interprétation

1. Qu'est-ce que la compréhension ?

- Qu'est-ce que signifie lire et comprendre un texte ?

La lecture est une tâche qui associe plusieurs compétences simultanément, certaines étant plus complexes à appréhender que d'autres. Savoir lire demande des compétences de décodage certaines, mais surtout le lecteur doit être en mesure de comprendre les indices textuels et de les interpréter. *Comprendre* fait partie des compétences qui peuvent être problématiques à l'école puisqu'elle nécessite l'usage de plusieurs tâches complexes à la fois. De plus, elle ne fait pas toujours l'objet d'un enseignement explicite et concret, ce qui peut mettre les élèves en difficulté, comme le constate Catherine Tauveron dans son ouvrage *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, en collaboration avec Francis Grossmann (1999). Ils définissent donc, à la suite de ces constats, la compréhension comme un processus permettant d'identifier le positionnement des personnages et de dégager les grandes lignes de

l'intrigue. Cette définition peut être complétée par celle de Pascal Dupont et Michel Grandaty, en 2022, qui expliquent que comprendre est une activité qui vise la représentation mentale. Cette dernière permettant de co-construire des significations en mobilisant les capacités cognitives, référentielles, métacognitives ainsi que des connaissances de la langue. Goigoux et Cèbe (2013) ont quant à eux, proposé un modèle qui décrit les tâches mises en jeu pour comprendre un texte.

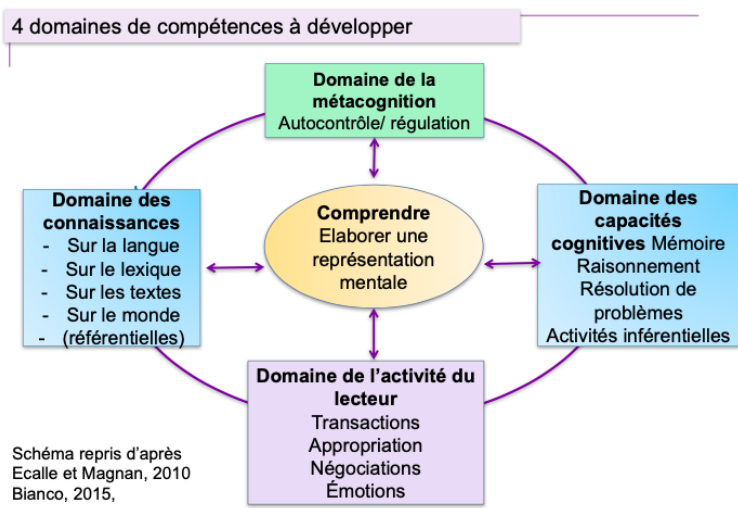


Schéma repris d'après
Ecalte et Magnan, 2010
Bianco, 2015,

Figure 1 : Les quatre domaines de compétences à travailler pour développer des compétences de compréhension (Source : Conférence de Bishop Marie-France, s'inspirant des travaux d'Ecalte et Magnan, 2010 et de ceux de Bianco, 2015.)

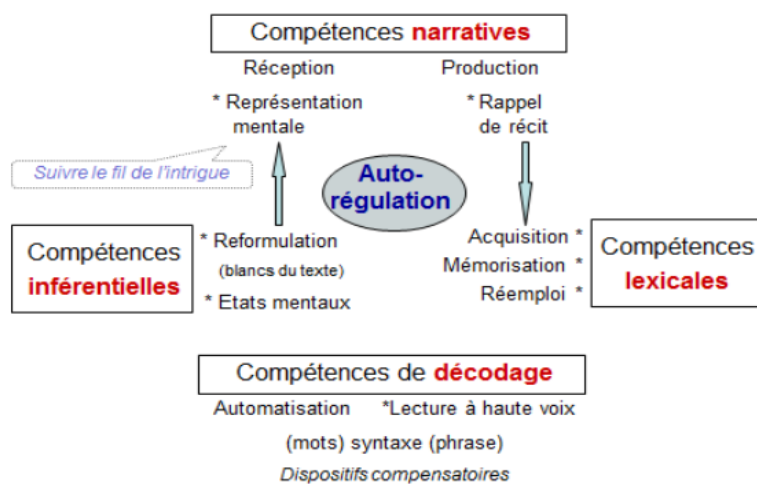


Figure 2 : Les quatre cibles principales pour travailler la compréhension. (Source : Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique, Goigoux, Cèbe, 2013)

- Les compétences mises en jeux dans la compréhension d'un texte

Ce modèle de Goigoux et Cèbe peut être complété par celui de Bishop présenté lors de sa conférence *Former à la compréhension*, de 2018. Son modèle détaille les compétences mises en jeu et le phénomène d'auto-régulation que la compréhension nécessite d'utiliser. Ainsi, *comprendre*, selon elle, met en lien plusieurs compétences, notamment de décodage, lexicales, narratives et inférentielles. En effet, le lecteur doit faire des inférences entre les indices textuels en raisonnant, résolvant des problèmes et en mémorisant les informations pour comprendre le sens du texte. Ainsi, en premier lieu, l'élève doit maîtriser la langue concernée pour que celle-ci ne fasse pas obstacle à la compréhension du texte. Avoir une bonne maîtrise de la langue sous-entend une automatisation du décodage, c'est-à-dire d'avoir un lexique riche, savoir le mémoriser, le mobiliser et le réemployer ainsi que de posséder des connaissances sur le texte et sur le monde. Ces dernières constitueront le *monde de référence* du lecteur. Le lecteur doit également avoir des

compétences narratives suffisamment solides pour se créer une représentation mentale de l'histoire en fonction des informations qu'il reçoit. Le lecteur est invité à s'appropriier le texte et à ressentir des émotions. Enfin, toutes ces compétences sont régies par l'auto-régulation, c'est-à-dire un contrôle permanent qui peut se faire par exemple, par un retour au texte afin d'en modifier sa compréhension au cours de la lecture. (Bishop, 2018). La définition de la compréhension étant clarifiée, il est intéressant de constater ce qu'il en est dans les programmes.

- **La compréhension dans les programmes du cycle 3**

Dans les programmes du cycle 3, comme présenté dans le B.O.E.N. n°31 (2020), la compréhension a une place importante dans les apprentissages. Elle est détaillée plusieurs fois dans le langage oral : « Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu », dans la rubrique : « Lecture et compréhension de l'écrit », dans laquelle les attendus de fin de cycle sont les suivants : « Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture. Lire et comprendre des œuvres de plus en plus longues et de plus en plus complexes. ». Le terme *comprendre* apparaît quatre-vingt-dix-huit fois dans les programmes, dans plusieurs disciplines distinctes. C'est donc une compétence transversale utilisable dans tous les domaines scolaires et également dans la vie quotidienne (MENJ, 2020). Plus généralement, selon la fiche Eduscol concernant le cycle 3 : *Pourquoi enseigner la compréhension de textes ?* (MEN, 2016), apprendre aux élèves à comprendre est essentiel pour former des lecteurs qui lisent avec fluence et stratégie. Ils seront en mesure de développer des capacités réflexives d'auto-évaluation, de régulation et des automatismes de compréhension qui leur permettront de s'appropriier et d'interpréter facilement des textes de littérature de jeunesse plus complexes. La compréhension venant d'être définie, la partie suivante va se porter sur la définition de l'interprétation.

2. Qu'est-ce qu'interpréter ?

- Définition de l'interprétation

Vandendorpe (1992), cité dans les travaux de 2003 d'Erick Falardeau, critique l'enseignement traditionnel qui pose l'activité d'interprétation comme étant postérieure à la compréhension. L'interprétation dans les évaluations nationales comme PIRLS est décrite comme une compétence bien plus complexe. En effet, elle ne se résumerait pas à un simple processus de prélèvement d'informations ou à la création d'inférences entre les données du texte. Cette vision de l'interprétation est reprise par Erick Falardeau qui partage ce point de vue. Selon lui, cette compétence est difficile à maîtriser puisqu'elle requiert une grande maîtrise de lecture. L'interprétation est une généralisation qui cherche à dégager le sens d'un texte à partir des propres connaissances du lecteur, mais également grâce au texte. Elle est ainsi construite au fur et à mesure de l'histoire, là où l'auteur a volontairement laissé des *blancs*. Selon les termes de Falardeau (2003), l'interprétation ne fait pas partie du texte, elle déborde du texte original. L'interprétation est donc plurielle : chaque lecteur peut avoir sa propre interprétation d'un texte, mais l'interprétation proposée ou envisagée par chaque lecteur doit être socialement acceptable et en accord avec la compréhension du texte. Comme le soulignent Catherine Huchet et François Simon (2018) « L'interprétation déploie les argumentations des élèves basées à la fois sur leur monde de lecteur et le monde du texte. » Pour interpréter, le lecteur a besoin d'avoir accès au sens du texte en le décortiquant et doit proposer une explication personnelle en rapport avec le texte qui soit socialement légitimée.

- Les compétences mises en jeu dans l'interprétation d'un texte

L'interprétation mobilise donc plusieurs compétences simultanément comme l'expliquent Catherine Huchet et François Simon, chercheurs au laboratoire de C.R.E.N. (Centre de Recherche en Éducation de Nantes) dans leur article de 2018, qui s'appuie sur les travaux de Goigoux, Cèbe, Bianco et Ahr. Premièrement, l'interprétation met en jeu des compétences de décodage et de linguistique qui permettent le traitement de l'information. Ensuite, interpréter nécessite des compétences textuelles qui sont centrées sur la construction et la mémorisation du texte comme un tout. Les compétences inférentielles sont également sollicitées et se

retrouvent à plusieurs niveaux : les inférences de liaison, les inférences interprétatives et enfin les compétences d'autorégulation qui permettent à l'élève d'activer des stratégies adéquates lorsque qu'il y a des pertes de compréhension (Huchet, Simon, 2018). La compréhension et l'interprétation semblent donc s'établir comme des prérequis pour donner du sens aux phrases lues. Il paraît donc plus pertinent de considérer la compréhension et l'interprétation comme étant concomitantes plutôt qu'indépendantes. Il y a, en effet, une forte corrélation entre la compréhension et l'interprétation : le lecteur doit se distancer du texte pour comprendre, mais doit s'en rapprocher pour l'interpréter. Il doit adapter son *monde de référence* à celui de l'auteur.

- **Les constats des évaluations PIRLS de 2016**

La compréhension est primordiale à l'école et c'est notamment pour cela qu'elle est évaluée internationalement tous les cinq ans en classe de CM1 par les évaluations PIRLS. Le ministère de l'Éducation Nationale accorde une grande importance à la compréhension et aux processus qu'elle sous-tend tels que : prélever des informations, inférer, interpréter et apprécier. Dans ces évaluations, l'interprétation fait partie du processus de compréhension. En effet, l'interprétation des textes informatifs et narratifs prend une place importante dans ce processus puisqu'elle représente 27 % des items. Pour cette compétence, le pourcentage moyen de réussite lors de l'évaluation PIRLS de 2016 s'élève seulement à 47 %. Il apparaît que les élèves des écoles françaises se situent en dessous de la moyenne européenne qui est de 539 points contre seulement 501 points pour les élèves français concernant l'item *interpréter et apprécier*. Cette compétence, au vu des pourcentages de réussite, semble être difficile à appréhender par les élèves et doit faire l'objet d'un apprentissage explicite et approfondi. Les évaluations PIRLS permettent donc d'observer, sur 15 ans, une baisse significative des performances concernant les processus de compréhension et la baisse est presque trois fois plus importante pour les processus les plus complexes tels que : interpréter et apprécier. (MENJ, 2016)

3. L'interprétation dans la littérature de jeunesse : l'exemple des albums à fin ouverte

- Définitions

Pour faciliter la compréhension et la quête de sens du lecteur, la plupart des livres présentent la même structure narrative, comme l'explique Marc Marti, chercheur au laboratoire Interdisciplinaire de Récits Cultures Et Sociétés (LIRCES), dans son mémoire (1999). La lecture de ces récits à structure classique permet de guider le lecteur et de l'amener de manière certaine de l'incipit vers l'explicit. Cette structure redondante, aussi appelée schéma narratif quinaire, décrit par Larivaille en 1974, s'inspirant lui-même des travaux de Propp et Greimas, est retrouvée dans bon nombre d'histoires et est composée de cinq phases distinctes. Dans les œuvres propices à l'interprétation, le récit suit ce schéma bien précis dans lequel l'auteur laisse volontairement des *blancs* pour favoriser l'imagination et à l'interprétation des lecteurs (Marti, 1999). Dans un album à *fin ouverte*, ce processus se retrouve principalement dans la situation finale du récit. Cette dernière correspond en fait à l'explicit, c'est-à-dire que ce sont les dernières pages d'un ouvrage qui livrent ou non la résolution de l'intrigue comme l'expliquent Johan Faerber et Sylvie Loignon dans leur livre *Les procédés littéraires* (2018). Ce terme ne doit pas être confondu avec l'incipit, un terme contraire puisqu'il renvoie aux premières pages d'un livre qui présentent la situation initiale. L'explicit correspond donc à la situation finale du récit qui mène l'histoire à sa conclusion. Dans ce même livre, les deux auteurs proposent une double finalité à l'explicit qui peut être : de clore le récit en résolvant l'intrigue ou bien d'ouvrir l'histoire en relançant éventuellement une nouvelle narration, possiblement une suite. L'explicit peut donc être de deux types : fermé ou bien ouvert (Faerber et Loignon, 2018).

- Définition et enjeux de l'explicit ouvert

En effet, l'explicit ouvert laisse une place considérable à l'interprétation puisque le dénouement reste incertain. Ce type de fin propose une *ouverture finale*, c'est-à-dire qu'elle emmène le lecteur vers une nouvelle relance de l'histoire ou un nouveau départ. Cette définition a été précisée par Marc Marti dans son mémoire évoqué précédemment, qui nomme ce type de fin : des clausules ouvertes. Il oppose ce terme à la clausule directive dans laquelle l'auteur impose un sens univoque aux

lecteurs. Au contraire, la clause ouverte, offre au lecteur la possibilité de participer à la création du sens non donné dans la narration (Marti, 1999). Dans leur livre, (1999) Catherine Tauveron et Francis Grossmann utilisent un autre terme pour désigner les clauses ouvertes : les textes *résistants* et plus particulièrement *proliférants*. Ils décrivent ces derniers comme des textes ouverts qui créent des problèmes d'interprétation. C'est-à-dire que les éléments du texte sont potentiellement polysémiques et que les indices textuels sont donc difficilement interprétables, ce que Marti définit de la même manière mais avec un terme différent. Il semble donc plus pertinent, en fonction du dispositif didactique choisi, d'envisager avec les élèves l'étude d'un album à clause ouverte qui permettra l'interprétation libre du récit vers laquelle les élèves seront dirigés lors d'un débat interprétatif.

IV. Le débat interprétatif

1. L'oral : un outil et un objet d'enseignement

- Définition et enjeux de l'oral à l'école primaire

Le débat interprétatif est un dispositif didactique qui permet d'interpréter un texte par le biais de l'oral. Or, il a été démontré précédemment que les élèves éprouvent des difficultés pour développer de solides compétences en termes d'interprétation de textes. Il est alors possible de se demander si l'oral ne pourrait pas être un bon levier pour pallier ces difficultés. Mais avant de répondre à cette question, il est nécessaire de définir ce qu'est l'oral ainsi que les compétences qu'il met en jeu. A ce propos, Marie Gausse, chargée d'étude et de recherche au service des veilles et analyses de l'IFE (Institut Français de l'Éducation) scinde l'oral en trois parties. Elle décrit en premier lieu, l'oral parlé qui correspond aux interactions en face-à-face et aux échanges, l'oral socialisé qui regroupe les rituels socio-discursifs et la rhétorique. Et enfin, l'oralité qui est liée à la parole communautaire développée, par exemple, dans des rituels. Ainsi, l'oral en tant qu'objet d'apprentissage va permettre aux apprenants de s'exprimer dans différents contextes en mêlant des compétences de communication, des compétences langagières et orales. Le langage et plus précisément l'oral, permettent de structurer sa pensée et de développer son potentiel cognitif. D'autre part, l'oral est considéré par Marie Gausse

comme un puissant marqueur social qui joue un rôle déterminant dans la réussite de l'élève. En effet, l'oral est l'un des critères de sélection dans de nombreux domaines de la société, il n'est donc pas à négliger, et ce dès l'école primaire. Dans son colloque *Restaurer l'oralité en classe de Français* de 2002, Chanfrault-Duchet confirme cela. Selon elle, l'élève se construit comme un sujet parlant en prenant sa place dans la communauté scolaire dans un premier temps puis dans la société dans un second.

- **Enseigner l'oral à l'école primaire**

C'est dans ce but que l'oral est passé d'un simple outil pour communiquer à un objet d'enseignement qu'il faut apprendre aux élèves (Gaussel, 2017). Or, cet apprentissage est réalisé par l'intermédiaire de conduites discursives qui sont désignées par des verbes tels que : apprendre à raconter, décrire, expliquer, argumenter... Pour travailler ces conduites discursives en classe, Marie Gaussel a repris les propos énoncés par Michel Grandaty, qui propose une démarche lors d'un colloque de didactique de l'oral, à l'Université de Montpellier (2002). Cette démarche débute par la construction d'une culture commune et d'un vocabulaire partagé sur un contenu disciplinaire donné dans le but que chaque élève s'exprime de manière égalitaire. Vient ensuite la mise en place d'un dispositif adapté à la situation orale proposée afin de préparer au mieux les élèves à la tâche demandée. Ceci permet également d'anticiper les stratégies d'étayage que l'enseignant transmettra aux élèves. Enfin, la démarche se termine par une tâche finale durant laquelle l'enseignant prélève des indices de compétences à partir de critères précis pour situer les élèves dans leur progression (Gaussel, 2017).

- **L'oral dans les programmes de l'Education Nationale**

Au cycle 1, l'oral est utilisé en production et en réception et permet aux enfants de communiquer, comprendre, apprendre et réfléchir. Au cycle 2, l'oral est travaillé dans une grande variété de situations didactiques et fait l'objet de séances spécifiques comme à la maternelle. L'oral en tant qu'outil, permet aussi l'étude de la langue, la compréhension de textes lus, la participation à des échanges ainsi que l'adoption d'un regard critique par rapport au langage produit. Pour finir, au cycle 3, l'oral conditionne tous les apprentissages et doit faire l'objet d'une attention

constante. En effet, les élèves maîtrisent la langue française à l'aide de ce dernier, ils s'expriment et comprennent grâce à l'oral pour élaborer une réflexion. De plus, les échanges oraux leur permettent d'adopter une posture critique vis-à-vis de leur propre propos. L'oral est donc un outil mais surtout un objet d'enseignement important à développer notamment lors du débat interprétatif. En effet, dans ce cas et dans bien d'autres, l'oral et notamment le débat peut être un excellent levier pour rendre les apprentissages plus explicites et plus concrets pour les élèves.

2. Le débat interprétatif

- Définition et enjeux du débat

Le débat est apparu dans l'enseignement du français aux alentours des années 1970 dans le but de favoriser l'enseignement de l'oral et le développement de l'esprit critique des élèves. Mais de quoi s'agit-il ? Un débat est une discussion organisée autour d'un thème. Débattre est donc une activité de la vie quotidienne, mais aussi de classe qui s'inscrit dans la formation de la personne et du citoyen, domaine que l'on retrouve dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture du B.O.E.N n° 17. Le débat peut être un bon moyen de collaborer et de s'impliquer avec ses pairs puisqu'il permet de fédérer le groupe tout en opposant ses idées dans le respect mutuel (MENJ, 2015). Selon les ressources disponibles sur Canope (Mattes, *L'aquarium - 52 méthodes pratiques pour enseigner*, 2015) le débat est une activité qui traite des questions vives et permet l'appropriation de connaissances disciplinaires et transversales, c'est-à-dire réutilisables dans plusieurs matières. Il doit donc être progressif, normé, organisé et ouvrir une réflexion qui peut avoir plusieurs points de vue. Cette activité permet d'accueillir la parole des enfants de tout âge dans la bienveillance, le respect, la réflexion, le partage et la confiance. Le débat est donc devenu progressivement une activité d'apprentissage à part entière alors qu'il n'était à l'origine qu'un outil permettant de travailler l'oral.

- **Définition du débat interprétatif**

Plus précisément, le débat interprétatif a vu le jour en France durant les années 2000 et a permis de renouveler l'enseignement du français dans les écoles comme l'explique Ana Dias-Chiaruttini, maître de conférences en didactique du français. Elle définit le débat interprétatif comme un « genre disciplinaire dans le système français », c'est-à-dire, un genre de discours qui peut être enseigné et produit par les élèves. Il vise à opposer deux interprétations différentes qui permettent de résoudre un problème ou répondent à un choix à effectuer. Le débat interprétatif développe également les compétences d'interprétation des élèves sur un texte lu grâce aux pairs. En effet, Ana Dias-Chiaruttini dans son article, de 2015, insiste sur le rôle que joue les pairs dans cette forme d'enseignement. Elle explique que le rôle des pairs est prépondérant puisqu'il y a confrontation de plusieurs interprétations. (Chiaruttini, 2015). Dans ce sens, Marion Sauvaire, maître de conférences en didactique du français, détaille le rôle des pairs dans son article datant de 2015. Elle confirme que ce type de débat permet de construire du sens de manière collective et de se confronter en même temps à une diversité interprétative. Le débat permet également de faire un retour réflexif sur soi-même, sur son opinion ainsi que sur le texte. Il doit donc donner toute la place au sujet-lecteur en lui permettant avec l'aide des pairs de remplir les non-dits ou les silences laissés volontairement dans le texte par l'auteur. (Sauvaire, 2015). Il semble donc pertinent d'essayer de faire évoluer les pratiques traditionnelles d'interprétation en utilisant le débat interprétatif en tant que support qui mobilise les pairs comme une aide à l'interprétation et à la compréhension.

- **Le débat interprétatif : un dispositif didactique innovant**

Chaque élève est singulier et donc interprète différemment les textes qui lui sont proposés. Il est donc primordial d'interroger la place de l'enseignant dans la compréhension et l'interprétation des textes étudiés en classe et de remettre en question la tâche traditionnelle qui consiste à poser des questions sur un texte en vue d'élaborer un sens commun. Dans sa conférence *La littérature à l'école* de 2001, Catherine Tauveron est très critique sur les traditionnels questionnaires de compréhension et d'interprétation. Selon elle, ces questionnaires obligent les élèves à utiliser des stratégies perverses qui ne relèvent donc pas d'une compétence

littéraire. En effet, cette situation d'apprentissage semble être une « situation innovante qui se situe en rupture par rapport aux autres formes d'enseignements. » comme le précise Ana Dias-Chiaruttini dans son article (2015). Le débat interprétatif est, en somme, un moyen de questionner ces pratiques traditionnelles qui du point de vue des apprentissages, n'ont que peu de bénéfices.

3. Le débat interprétatif dans les programmes

- Les enjeux du débat interprétatif dans le programme de cycle 3

Les enjeux du débat interprétatif viennent d'être posés et c'est sans doute pour ses nombreux bénéfices que le Ministère de l'Éducation Nationale préconise de l'utiliser en cycle 3. En effet, il est possible de citer les programmes du B.O.E.N. n°31 (2020), dans lesquels on retrouve la rubrique : « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier ». Une rubrique dans laquelle les programmes préconisent de « Partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements : débats interprétatifs [...] avec justification des choix. » (MENJ, 2020). Ici, le débat interprétatif est clairement cité, alors que ce n'est pas le cas dans les programmes du cycle 1 et 2. Effectivement, durant le cycle 1, le débat a pour but d'apprendre à vivre ensemble aux élèves, ce qui n'est pas l'objectif de cette recherche. En cycle 2, les compétences à mobiliser pour le débat sont les suivantes : « Respecter des règles organisant les échanges, prendre conscience et tenir compte des enjeux, organiser son propos et utiliser le vocabulaire mémorisé. », ce qui ne relève pas de compétences interprétatives. Le débat interprétatif semble donc plus approprié aux acquis et à la maturité des élèves de cycle 3 en termes d'apprentissage des compétences mobilisées en français. De plus, les élèves ont besoin de compétences de compréhension et d'interprétation solides qui ne le seront peut-être pas assez au cycle 2 et encore moins au cycle 1. Le cycle 3 semble donc être le cycle le plus pertinent pour travailler l'interprétation de textes et donc le débat interprétatif.

- **La mise en œuvre du débat interprétatif en classe**

La compétence *interpréter* qui sera au cœur du débat envisagé avec les élèves, mobilise de nombreuses compétences qui peuvent être abordées de différentes manières. Concernant la mise en œuvre pédagogique, le ministère de l'Éducation Nationale propose deux entrées : une approche modulaire peut être envisagée en travaillant les compétences indépendamment. Il est également possible de proposer une approche multi-dimensionnelle dans laquelle les compétences sont travaillées de manière simultanée, comme l'explique la fiche : *Le débat interprétatif* (MENJ, 2016). Nous faisons le choix de cette approche pour cette recherche, puisqu'elle se rapproche de la situation concrète de lecture et favorise la posture de lecteur à laquelle les élèves ont été confrontés au cours de la séquence menée. En effet, les élèves ont lu plusieurs textes choisis en amont de manière réfléchie comme le préconise les programmes. Les textes sélectionnés proposent aux élèves des lectures divergentes dont l'ambition est de susciter des oppositions au sein de la classe grâce à l'étude d'un album à fin ouverte. Comme expliqué précédemment, cette fin de récit permet des divergences d'interprétation parce qu'elle ne donnera pas suffisamment d'éléments de compréhension pour comprendre l'intention de l'auteur.

Le rôle de l'enseignant en amont de la séance est primordial. Il doit accorder du temps pour travailler le support, les règles du débat et qu'il pose la problématique du débat avec les élèves avant d'engager le débat interprétatif en classe. Pour la gestion du débat, l'enseignant doit parler le moins possible, en effet Ana Dias-Chiaruttini explique que dans cette situation l'enseignant n'est plus le seul qui parle et qui transmet des connaissances, mais qu'ici la parole est donnée aux élèves qui expriment leur point de vue (Dias-Chiaruttini, 2015). L'enseignant doit être un médiateur, un régulateur et doit relancer le débat quand cela est nécessaire. Il peut aussi faire évoluer les modalités du débat, mais ne doit pas dicter les réponses des élèves. Il apprendra progressivement aux élèves à adopter une attitude de lecteur actif, participatif qui justifie ses propositions. Il veillera aussi à ce que chaque proposition soit argumentée avec un retour au texte systématique ou bien en justifiant les connaissances sur lesquelles l'élève se base. L'enseignant est aussi là

pour aider les élèves à trouver un consensus qui soit adopté par la communauté interprétative que forme la classe (MENJ, 2016).

L'ensemble de ces apports théoriques permettent de prendre conscience des enjeux des personnages dans la littérature mais également de comprendre comment l'ambivalence du personnage du loup dans l'histoire de la littérature, s'est mise en place. L'état actuel de la recherche ainsi que les programmes ont permis de démontrer que l'interprétation et la compréhension sont des compétences concomitantes et indissociables de l'acte de lire et qu'il est donc primordial de les enseigner à l'école primaire et ce, dès le cycle 1. Les bénéfices didactiques du débat interprétatif ont été prouvés notamment grâce aux recommandations ministérielles. Ainsi, ces éléments théoriques ont soulevé certaines questions, qui ont conduit à la détermination de la problématique suivante : l'ambivalence du personnage du loup dans la littérature de jeunesse peut-elle avoir une incidence sur la compréhension et l'interprétation de son rôle dans les histoires ? Cette même problématique peut être fractionnée en plusieurs questions de recherche telles que : Quelles sont les représentations du personnage du loup chez les élèves ? Il y a-t-il une ambivalence dans ces représentations ? Sont-elles liées aux lectures antérieures des élèves, ou à un précédent enseignement ? Ou encore : Comment les élèves comprennent et interprètent-ils le rôle du loup dans les histoires de jeunesse ? Ces compétences sont-elles influencées par leurs représentations initiales, leurs lectures antérieures ou par un enseignement mené ? La présentation d'œuvres choisies par l'enseignant peut-elle modifier ou influencer leurs représentations ? Les réponses à ces questions de recherche seront apportées dans un recueil de données présenté dans la partie suivante.

Deuxième partie : Le personnage du loup, mise en œuvre de la recherche

Cette partie a pour but de répondre aux questions de recherche posées précédemment, en étudiant les représentations des élèves, leur compréhension et leur interprétation du rôle du loup dans la littérature de jeunesse. Après avoir donné les hypothèses de recherche sur lesquelles s'appuie l'analyse des résultats obtenus, nous allons exposer le protocole de recueil de données ainsi que tous les supports nécessaires à sa mise en pratique. Enfin, la présentation du contexte de l'étude sera suivie de l'analyse des résultats obtenus dans les classes et de la discussion de ces derniers.

I. Présentation et organisation du recueil de données

1. Les hypothèses d'étude

Après avoir formulé la problématique et les questions de recherche, il est à présent nécessaire d'émettre des hypothèses quant aux résultats attendus. La première question de recherche concerne les représentations des élèves du personnage du loup. La première hypothèse construite sur nos propres représentations consiste à penser que les élèves ont le souvenir d'une image plutôt malveillante du rôle du loup. L'ambivalence évoquée précédemment ne sera donc sûrement pas observée dans les classes. Nous attendons de l'analyse des réponses qu'il y ait une corrélation entre les lectures précédentes, un enseignement passé et les représentations des élèves du personnage. La seconde hypothèse émise correspond à la question de recherche associée à la compréhension et à l'interprétation du rôle du loup dans un réseau d'albums de jeunesse. Les interrogations portent sur la façon dont les élèves interprètent et comprennent (et vice-versa) le rôle du personnage. En effet, il est attendu qu'ils le fassent à partir de leurs représentations initiales, elles-mêmes basées sur leur parcours de lecture. Néanmoins, cela aura certainement une incidence sur certaines représentations et pourra sûrement influencer différemment la compréhension et l'interprétation des textes lus. La réponse à la problématique peut donc être envisagée par ces hypothèses qui seront confirmées ou non grâce au protocole détaillé ci-après.

2. Présentation du recueil de données

- **Le recueil de données grâce au questionnaire**

La recherche s'est déroulée en deux temps, dont le premier a consisté à diffuser, en septembre, un questionnaire dans toute l'école, sur un effectif de cent trente-six élèves. L'objectif de cette démarche exploratoire est de décrire le parcours de lecture des élèves et leurs représentations initiales du loup. L'analyse de ces données s'est portée sur la présence ou non d'une ambivalence dans ces représentations et l'influence que pouvaient avoir les lectures antérieures sur ces dernières. Le questionnaire a d'abord été distribué à des élèves de cycle 1, non-lecteurs et s'est déroulé sous la forme d'un échange oral dans le coin regroupement de la classe. La question suivante leur a été posée : « Que savez-vous des loups ? », une question suffisamment vague pour que les élèves puissent s'exprimer librement sans être influencés. Lorsqu'un élève répondait à la question, de nouvelles questions plus spécifiques, lui ont été posées pour approfondir son idée (voir le script en [Annexe 2](#)). Pour finir, les élèves devaient dessiner un loup sur une feuille tout comme les élèves de cycle 2 et 3. Les élèves de C2 et de C3 ont répondu à un questionnaire écrit et pour certains (CP et élèves en difficulté) à l'aide du dispositif de dictée à l'adulte. Les questions posées (et présentes en [Annexe 4](#)) étaient les suivantes :

- ***Où as-tu entendu ou lu des histoires avec un loup ?*** Cette question a permis de contextualiser tous les autres items de ce questionnaire.

- ***Connais-tu des histoires avec un loup dedans ? Si oui, donne des titres.*** Cette question évoquait le parcours de lecture des élèves. Elle a permis de prendre connaissance des titres de livres ayant marqué les élèves ainsi que de connaître les profils du loup rencontrés auparavant. Lors de l'analyse, cette interrogation a été mise en perspective avec toutes les autres, afin de savoir si les lectures influençaient ou non les représentations des élèves.

- ***Que fait le loup dans les histoires que tu préfères ?*** Grâce à cette question, les élèves ont expliqué les actions du loup qu'ils préféreraient dans leurs lectures. Lors de l'analyse, ces actions ont été catégorisées pour distinguer s'il s'agissait d'un loup plutôt malveillant ou bienveillant.

- **Que penses-tu des loups ?** Cette question était volontairement large, pour que la réponse des élèves soit spontanée et non influencée. De plus, durant l'analyse, il a été possible de classer les impressions des élèves afin de mesurer dans quelle proportion le loup était apprécié, ou au contraire ne l'était pas.

- **Le loup existe-t-il ? Si oui, comment le sais-tu et comment est-il ?** Cette question a eu pour but de préciser si les élèves connaissaient l'espèce animale du loup et s'ils la différenciaient du personnage. Il a également été intéressant de s'interroger sur les représentations que les élèves avaient de cette espèce pour déterminer si celles-ci étaient en corrélation avec celles qu'ils avaient du personnage.

- **As-tu peur du loup ? Pourquoi en as-tu peur ou pourquoi n'en as-tu pas peur ?** Les réponses à cette question ont permis d'étudier les représentations des élèves en analysant leur peur du personnage ou de l'animal et de conclure sur un éventuel lien entre les lectures antérieures des élèves et la peur que leur inspire ou non le loup.

- **Le recueil de données grâce à la séquence**

La mise en place d'une séquence de français en cycle 3 a permis de répondre à la deuxième question de recherche portant sur la manière d'interpréter et de comprendre le rôle du loup dans une histoire de jeunesse. Cette séquence s'est déroulée en cinq séances permettant le recueil de données de différentes manières comme représenté dans le schéma ci-dessous :

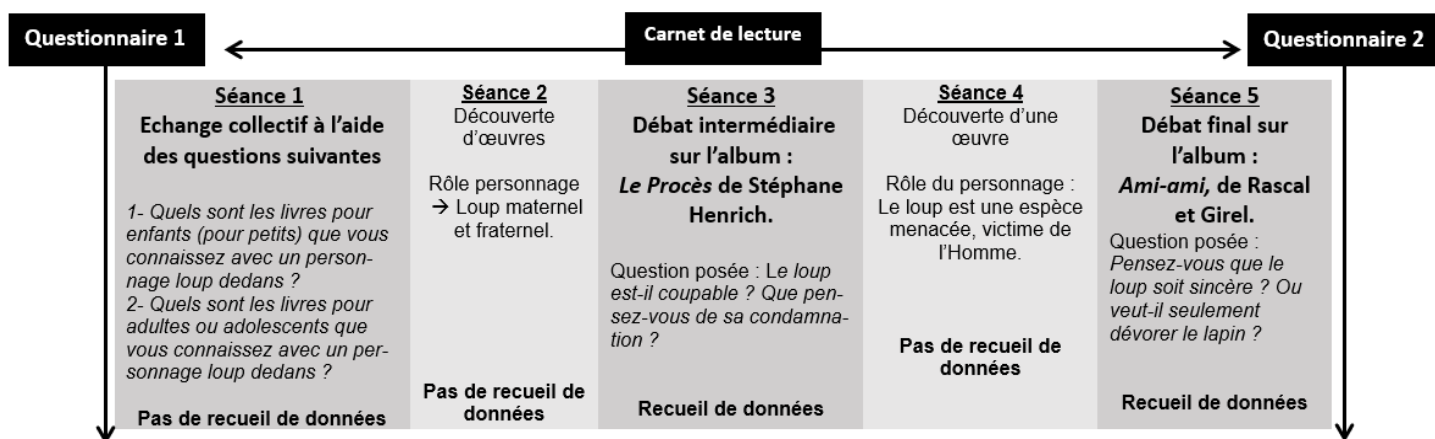


Figure 3 : Le recueil de données lors de la séquence

La séquence a également été résumée dans ce tableau (voir détail en [Annexe 5](#)) :

<p>Séquence : Le personnage du loup en cycle 3</p> <p>Objectif principal : Comprendre et interpréter des textes littéraires pour caractériser le rôle du personnage du loup</p>	<p>Compétences en lien avec le SCCC :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domaine 1 : langage pour penser et communiquer : comprendre et s'exprimer grâce à la langue française. • Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre : participer à des échanges dans des situations diverses. • Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen : respecter les règles de vie d'un échange collectif et adopter une attitude critique par rapport à son propos. • Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine : interprétation des productions culturelles humaines : comprendre un ou des textes littéraires pour se les approprier et les interpréter. <p>Les attendus de fin de cycle : Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.</p> <p>Compétences et connaissances associées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer à des échanges dans des situations diverses. • Comprendre un texte littéraire et se l'approprier. • Comprendre des textes et les interpréter pour devenir un lecteur autonome.
<p>Séance 1 : Découverte du débat – Brainstorming</p>	<p>❖ Objectif : Participer à des échanges dans des situations diverses : la prise de parole en collectif</p> <p>Compétence visée : Prendre la parole en respectant son tour, sans couper la parole, pour apporter des compléments en lien avec le sujet abordé. Connaissances visées : Connaissance/révision des règles d'un échange collectif (débat).</p>
<p>Séance 2 : Le loup représentant la maternité/fraternité</p> <p>Corpus de texte : <i>Le livre de la Jungle, Loup rouge et Romulus et Rémus.</i></p>	<p>❖ Objectif : Comprendre des extraits de textes et les interpréter</p> <p>Compétence visée : Prélever des informations (en faisant des inférences si nécessaire) qu'ils combinent pour donner un sens global au document composite. Connaissance visée : Connaissance d'un personnage et de son rôle dans un corpus de textes.</p>
<p>Séance 3 : débat intermédiaire</p> <p>Support : <i>Le procès.</i></p>	<p>❖ Objectif : Comprendre un texte littéraire et se l'approprier grâce au débat</p> <p>Compétences visées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire et rendre compte de sa compréhension d'un texte : repérage des informations explicites et implicites, identification des personnages... - Mettre en lien le texte lu avec ses lectures antérieures/ ses représentations d'un personnage. - Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés tout en respectant les règles du débat. <p>Connaissances visées : Intégrer les modalités du débat en découvrant une nouvelle facette du personnage du loup.</p>
<p>Séance 4 : Le loup, espèce menacée</p> <p>Support : <i>D'un grand loup rouge.</i></p>	<p>❖ Objectif : Comprendre un texte littéraire lu à voix haute et se l'approprier en l'interprétant</p> <p>Compétence visée : Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens en mettant en relation des informations (explicites, implicites ou non dites). Connaissances visées : Elargir son répertoire d'albums sur le personnage du loup et les possibilités de son rôle dans une histoire.</p>
<p>Séance 5 : Le débat interprétatif</p> <p>Support : <i>Ami-Ami.</i></p>	<p>❖ Objectif : Interpréter un texte littéraire grâce au débat interprétatif</p> <p>Compétences visées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre. - Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés en respectant les règles du débat <p>Connaissance visée : maîtrise des modalités du débat et des différents rôles qu'un loup peut avoir dans les histoires.</p>

Figure 4 : Trame non détaillée de la séquence menée

Tout d'abord, la première séance a permis de prendre connaissance du parcours de lecture des élèves et de leurs représentations du personnage à l'aide d'un questionnaire. Ce dernier constitue le premier recueil de données de la séquence.

Comment le personnage du loup est-il dans les histoires ? méchant gentil autre :

Penses-tu que le personnage du loup dans les histoires fait peur ? oui non autre :

Connais-tu des livres où le personnage du loup est méchant ? oui non

Si oui, donne des titres :

Connais-tu des livres où le personnage du loup est gentil ? oui non

Si oui, donne des titres :

Figure 5 : Questionnaire sur les représentations initiales des élèves de C3 (CM1-CM2)

Grâce à ce questionnaire, il a été possible de créer des profils d'élèves, c'est-à-dire des groupes d'élèves dont les représentations initiales sont proches. De plus, ce questionnaire a été retravaillé lors de la dernière séance de la séquence afin de constater une potentielle évolution dans les représentations des élèves et des profils.

Ensuite, la deuxième et la quatrième séance ont servi à présenter des albums où le personnage du loup était bienveillant. Elles ont montré aux élèves la variété des rôles que pouvait prendre le personnage du loup dans la littérature de jeunesse. Lors de la troisième séance, les élèves ont débattu autour d'un album présentant le loup comme coupable d'être un carnivore. Ils ont donc répondu à ces deux questions : « Penses-tu que le loup soit coupable ? », ainsi que : « Que penses-tu de sa condamnation ? ». Grâce à ces questions, les élèves ont donné leurs impressions, en argumentant leurs propos et il a également été possible d'effectuer un travail de compréhension sur l'album et donc de vérifier si chaque élève avait saisi le sens de l'histoire. Pour finir, lors de la dernière séance, le débat portait sur l'interprétation de la fin de l'album : *Ami-ami*, grâce à la question : « Penses-tu que le loup soit sincère ou veut-il dévorer le lapin ? ». La réponse à cette question n'étant pas présente dans l'album, les élèves ont dû faire appel à leurs compétences de compréhension et d'interprétation pour essayer d'y répondre. L'analyse de leurs réponses a fait ressortir les éléments sur lesquels ils s'appuyaient pour argumenter. De plus, afin que les élèves aient une trace écrite rendant compte de cet enseignement, un carnet de lecture, à compléter, leur a été remis (présenté dans l'[Annexe 6](#)).

3. Le choix des supports

- Le corpus de textes de la deuxième séance

Lors de la deuxième séance, les élèves ont pris connaissance d'un corpus de textes regroupant : *Le livre de la jungle* de Rudyard Kipling, traduit par Louis Fabulet et Robert d'Humières, *Romulus et Rémus, les fils de la louve*, de Evelyne Brisou-Pellen et *Le loup rouge* de F.K Waechter. Ces textes présentaient aux élèves des loups ayant l'esprit maternel et fraternel puisqu'à chaque fois un « petit d'homme », un chien ou deux frères ont été adoptés par les loups. En effet, les deux premiers extraits ont été sélectionnés surtout pour leur contenu narratif puisqu'ils décrivent des comportements maternels de l'espèce animale avec un lexique précis.

Mon avis sur le personnage du loup

Comment le personnage du loup est-il, *n...l...u*

Penses-tu que le personnage du loup c

Connais-tu des livres où le personnage

Si oui, donne des titres : *le petit...*

Connais-tu des livres où le personnage

Si oui, donne des titres :

Titre : *Le livre de la jungle*

de Rudyard Kipling



Rôle du personnage du loup

*Le rôle de la louve est
bienveillant.
La louve est attentionnée.
Elle élève le petit homme.*

Surligne les mots qui te donnent des indices sur le rôle du loup

– Un homme ! hargna-t-il. Un petit d'homme. Regarde !
En effet, devant lui, s'appuyant à une branche basse, se tenait un bébé brun tout nu, qui pouvait à peine marcher, le plus doux et potelé petit atome qui fût jamais venu la nuit à la **caverne** d'un loup. Il leva les yeux pour regarder **Père Loup** en face et se mit à rire.

– Est-ce un petit d'homme ? dit **Mère Louve**. Je n'en ai jamais vu. Apporte-le ici.

Un loup, **accoutumé** à transporter ses propres petits, peut très **bien**, s'il est nécessaire, prendre dans sa **gueule** un œuf sans le **briser**. Quoique les mâchoires de Père Loup se fussent refermées complètement sur le dos de **l'enfant**, **pas une dent n'égratigna la peau** lorsqu'il le déposa au milieu de ses petits.

– Qu'il est mignon ! Qu'il est nu ! ... Et qu'il est brave ! dit avec **douceur** **Mère Louve**.

Le bébé se poussait, entre les petits, contre la chaleur du **flanc tiède**.


– Ah ! Ah ! Il prend **son repas** avec **les autres**. Ainsi, c'est un petit d'homme. **A-t-il jamais existé une louve** qui pût se vanter d'un petit d'homme parmi ses enfants ?

Figure 6 : Extrait du roman de Rudyard Kipling : *Le livre de la jungle*

Par exemple, il faut noter les expressions : « prendre dans sa gueule des œufs sans les briser », « pas une dent n'égratigna la peau », « la chaleur du flanc tiède » extraites du *Livre de la jungle*.

Titre : *Romulus et Rémus
les fils de la louve*

de Evelyne Brisou-Pellen



Rôle du personnage du loup

*Le rôle de la louve est
bienveillant.
Elle les nourrit, elle leur
soigne, elle joue avec eux,
elle les protège comme
une mère.*

Surligne les mots qui te donnent des indices sur le rôle du loup

Elle avança prudemment en direction du vagissement. Il lui sembla que ce bruit provenait d'un rocher, à l'ombre d'un vieux figuier. S'approchant encore, elle découvrit qu'il ne s'agissait pas d'un rocher mais d'un objet creux à l'intérieur duquel deux créatures s'agitaient, deux petits humains, nus et tendres à croquer.

Elle ne les croqua pas. Elle se contenta de les flairer d'abord puis de leur lécher le visage. L'un des petits poussa un soupir de satisfaction, appréciant le contact de cette langue râpeuse, avant de reprendre de plus belle ses vagissements, imité cette fois par l'autre enfant. La louve perçut que ces petits étaient affamés et, dans le même temps, la douleur de ses mamelles trop pleines lui arracha une nouvelle plainte. Elle se plaça sans plus tarder au-dessus des créatures et leur présenta ses tétines. Comme s'ils n'attendaient que cela, les petits humains s'en saisirent goulûment, à pleine bouche, et se rassasièrent du bon lait chaud.

La louve revint chaque jour nourrir les bébés. Perché sur un arbre de la rive, un pic-vert frappait le tronc de son bec dès qu'il la voyait surgir. Les deux enfants avaient vite associé ce rythme particulier de l'oiseau frappeur à l'apparition de la louve. À ce signal du bon lait qui arrivait, ils gesticulaient d'impatience, brassant l'air de leurs petits membres potelés. La louve leur donnait alors ses mamelles à téter. Une fois repus, après avoir roté, ils émettaient de petits gazouillis qui étaient comme des paroles de reconnaissance et d'amour envers leur mère nourricière. Ensuite, elle les léchait ou bien jouait avec eux à mordiller leurs petits doigts.

Figure 7 : Extrait du roman d'Evelyne Brisou-Pellen donné aux élèves

Dans *Romulus et Rémus, les fils de la louve*, il est possible de relever : « Elle ne les croqua pas. », « lécher le visage », « leur présenta ses tétines [...] et se rassasièrent du bon lait chaud », « elle les léchait ou bien jouait avec eux à mordiller

leurs petits doigts ». A l'aide de ces expressions, les élèves ont compris que loup était, ici, un personnage bienveillant. Dans l'album *Le loup rouge*, choisi pour illustrer ce type de comportements maternels à l'aide d'images explicites, les élèves se sont fait une représentation mentale des comportements maternels que peuvent avoir les loups même avec des individus qui leur sont étrangers. De plus, ce groupement de textes a permis aux élèves de découvrir plusieurs œuvres à la fois et donc d'enrichir considérablement les connaissances des élèves.

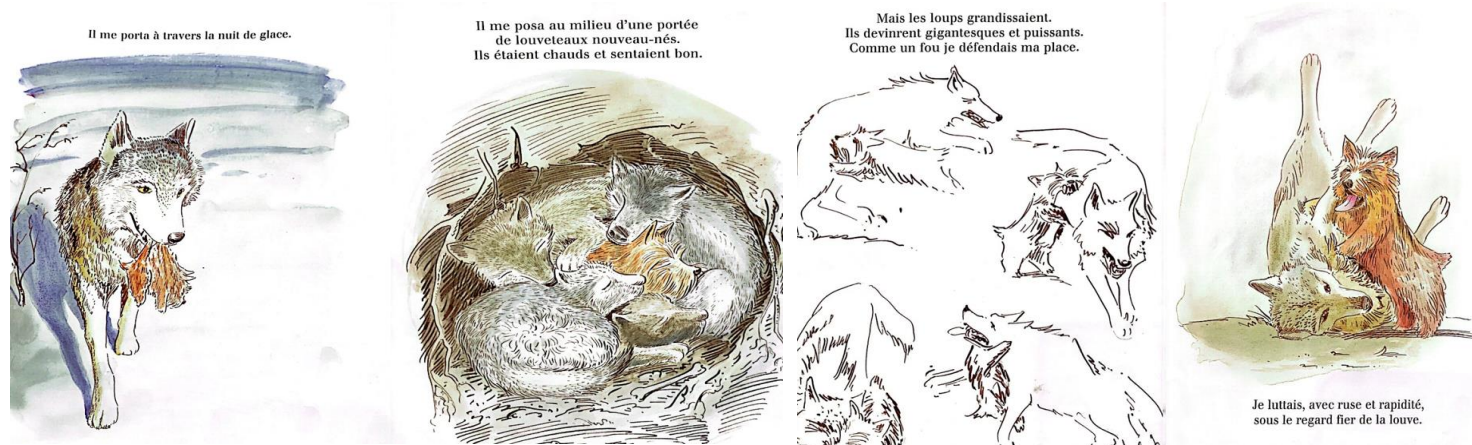


Figure 8 : Extrait de l'album *Loup rouge* de F.K Waechter projeté en classe

- **Le support du débat intermédiaire de la troisième séance**

Le procès, un album plus contemporain de Stéphane Henrich, a été présenté lors de la troisième séance. Il a permis aux élèves de débattre sur le procès d'un loup coupable d'avoir tué un agneau et condamné à se nourrir exclusivement de saumons. Un procès et une condamnation contestables pouvant susciter des réactions différentes auprès des élèves qui se sont mis à la place des juges pour proposer une condamnation qui leur semblait plus adaptée. Les élèves se sont facilement approprié le contexte grâce à la présentation du lexique de la justice en début de texte. Ils ont également pris en compte tous les points de vue de la défense, de l'accusé, des avocats... ce qui constituait des points d'appuis pour leurs argumentations. Enfin, c'est un album à fin ouverte qui finit par un nouveau procès d'un renard condamné pour avoir mangé une poule et qui incite donc les élèves à imaginer la suite. Les élèves se sont davantage questionnés sur la culpabilité d'être

carnivore, notamment avec les questions suivantes : Faut-il donc condamner tous les carnivores ? Sont-ils tous coupables ?

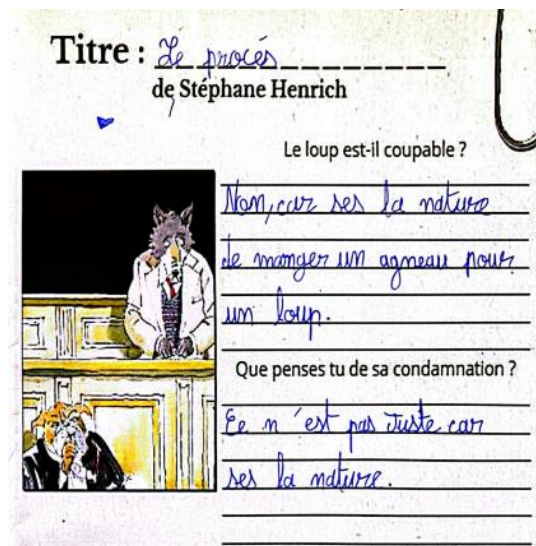


Figure 9 : Extrait du carnet de lecture d'une élève : page sur *Le procès* de Stéphane Henrich

- **Le support de la quatrième séance**

Lors de la quatrième séance, les élèves ont lu l'album : *D'un grand loup rouge* de Mathias Friman, qui est un album plaçant le loup comme une victime de l'Homme. Il montre un autre rôle du personnage du loup : un loup persécuté, tué, menacé par l'espèce humaine. Les illustrations sont percutantes, elles retranscrivent les émotions du personnage en représentant un loup abattu, triste et endeuillé. Elles sont accompagnées d'un texte écrit à la première personne du singulier et place donc le lecteur du point de vue de l'animal. Le lecteur s'identifie donc facilement au personnage en ressentant notamment de l'empathie pour lui, ce qui est l'effet recherché. De plus, ce texte a été comparé avec l'espèce animale afin de faire réfléchir les élèves sur la représentation du loup dans la littérature de jeunesse.

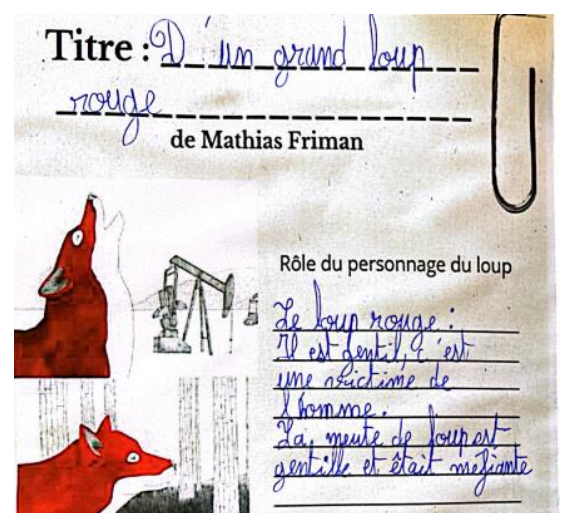
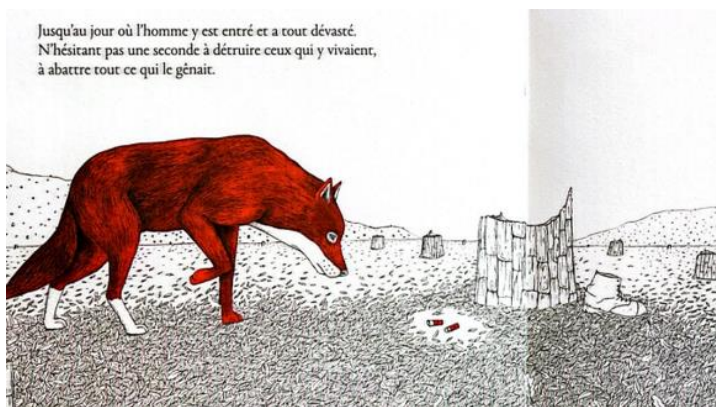


Figure 10 : Extrait de l'album *D'un grand loup rouge* écrit par Mathias Friman

- **Le support du débat interprétatif**

Et pour finir, lors de la dernière séance, *Ami-ami*, un album à fin ouverte de Rascal et Girel a été présenté aux élèves. Ce texte très ambivalent en raison de ses images et de son texte, ne permet pas de déterminer le rôle que joue le personnage du loup et laisse donc toute la place à l'interprétation. En effet, chaque fois qu'un élément de l'album semble être un indice pour penser que le loup est malveillant, un autre élément vient contredire cette théorie. Par exemple, il y a les dénominations des personnages : « gentil petit lapin » et « grand méchant loup » qui viennent contrebalancer le texte qui décrit un lapin peu tolérant et un loup qui cherche un ami qu'il aimera tel qu'il est. Sur l'une des illustrations, le loup part à la rencontre d'un ami, une fourchette à la main et un tablier autour du cou ... Même si tout laisse croire qu'il va dévorer une proie, le loup offre des fleurs au lapin et l'invite à dîner chez lui... Est-ce pour le dévorer ou pour devenir son ami ? L'ambiguïté demeure... En effet, l'auteur laisse des blancs dans l'histoire qui ne peuvent être comblés en raison des indices de compréhension de l'histoire qui sont très ambigus. Ainsi, cet album semble être un excellent support pour discuter des interprétations de chacun puisque chaque argument peut être contrecarré par un autre élément du texte ou d'une illustration. Il s'agit donc d'un support adapté pour mettre en œuvre un débat interprétatif.

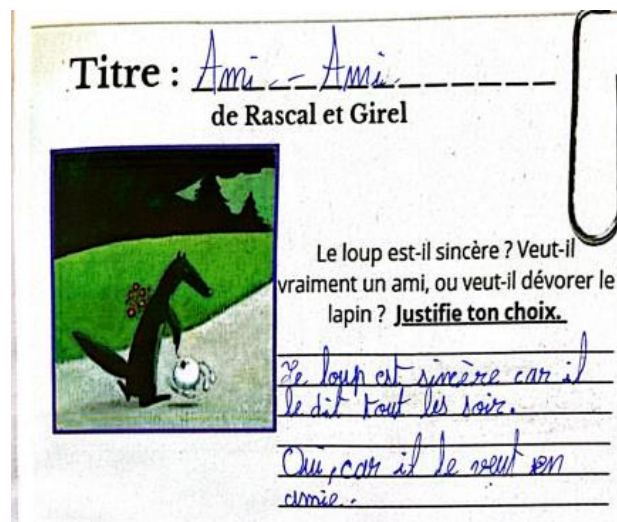


Figure 11 : Extrait du carnet de lecture d'une élève : page sur l'album *Ami-Ami*

II. Analyse du recueil de données

1. Présentation du terrain

Le recueil de données a été effectué dans une école primaire rurale du sud de la France, lors de la première et seconde période de l'année. Les questionnaires de recueil de données ont été proposés à sept classes différentes du cycle 1 au cycle 3. La séquence de français en cycle 3 a été réalisée dans une classe à horaires aménagés pour le théâtre de CM1/CM2 comportant vingt-quatre élèves dont une élève qui est à la fois dyslexique, dysorthographique et TDAH (Trouble De l'Attention avec Hyperactivité), un second élève TDAH et une élève avec des appareils auditifs. Néanmoins, l'analyse de ce recueil n'a porté que sur vingt-deux élèves puisque deux d'entre eux étaient absents lors de la séquence. L'intervention a été réalisée dans le cadre d'un stage de pratique accompagnée sous la surveillance d'une PEMF. Elle a été insérée dans une programmation de lecture qui visait à travailler l'une des entrées littéraires recommandées par le ministère : la morale en question.

2. Analyse du questionnaire en cycle 1

- **Analyse des réponses de la classe de PS et MS**

Afin de confirmer ou d'infirmer les premières hypothèses émises, l'analyse débute par les résultats obtenus en cycle 1. Le premier travail de recherche a été mené dans une classe de PS et MS (Petite et Moyenne Section) ayant lu quelques jours auparavant l'histoire *Des trois petits cochons*. Pour cette classe, l'analyse du script (donné en [Annexe 2](#)) de la séance a permis de conclure que chaque élève avait déjà entendu parler du loup. Ils ont imité notamment son cri (I.1 et I.8), ont décrit, en majorité, un loup méchant (I.3 et I.17), faisant peur (I.9), ce qui peut être grandement lié aux lectures précédentes. En effet, l'album, *Les trois petits cochons*, vu quelques jours avant et cité trois fois dans l'échange (I.2, 15 et 16) a pu les influencer. Néanmoins, un élève a expliqué qu'il trouvait le loup plutôt gentil en pointant une affiche représentant le loup des éditions Auzou présente dans la classe (I.4,5 et 6). Concernant l'analyse des dessins de cette classe, elle n'est pas très pertinente puisque les PS ne savaient pas encore dessiner, ce qui était prévisible mais non anticipé. Pour les MS, la plupart des élèves dessinaient des bonhommes, puisqu'ils étaient en cours d'apprentissage de cette représentation, ce qui est peu

révélateur au vu de l'étude menée. Néanmoins, deux dessins semblent se démarquer. Le premier dessin comporte les caractéristiques du loup : des moustaches, un nez pointu, deux yeux, se rapprochant des représentations présentes dans la littérature. Le second, quant à lui, illustre les trois petits cochons et le loup dont l'histoire a été lue quelques jours avant l'intervention.



Figure 12 : Dessin d'un élève de MS représentant les trois petits cochons et le loup



Figure 13 : Dessin d'un élève de MS comportant les caractéristiques du loup

- Analyse des réponses de la classe de MS et GS

Une autre classe de cycle 1 composée d'élèves de MS et GS (Moyenne et Grande Section) a été interrogée. Lors de l'intervention, ces élèves travaillaient déjà sur une séquence autour du personnage du loup, qui consistait à leur montrer la diversité des rôles du loup dans la littérature de jeunesse. Ce travail a pu avoir une incidence sur la discussion engagée avec eux par rapport à la première classe interrogée. En effet, l'échange avec la seconde classe a été plus riche qu'avec la première (voir le script en [Annexe 3](#)). Dans cette discussion, les mêmes observations ont été faites : les élèves connaissaient tous le loup (I.1) et ils le décrivaient comme un carnivore : « il mange de la viande » (I.11), mais également comme un mangeur d'hommes (I.9). Ils ont également détaillé les caractéristiques principales du loup (I.2,3,10 et 12). Mais ils avaient, contrairement à la première classe, une représentation de son rôle beaucoup plus mitigée. Les élèves pensaient, en majorité, que le loup pouvait être méchant et gentil à la fois. De plus, la peur de ce personnage était nettement moins fréquente, voire absente. Pour expliquer leurs avis, les élèves se sont appuyés sur trois textes différents : *Les trois petits cochons*, *Le petit chaperon rouge* et *Qui craint le méchant loup ?* (I.4,5,14,15,17 à 23 et 26),

trois albums ayant été lus avec leur maîtresse. Concernant les dessins de MS, les constatations sont les mêmes que pour la première classe, ils ont représenté des bonhommes en y ajoutant quelques caractéristiques du loup comme les dents pointues, les quatre pattes et les griffes, la queue. Pour les dessins de GS, les mêmes caractéristiques reconnaissables du loup sont présentes. Les élèves ont dessiné autant de loups souriants (sept sur treize dessins) que de loups effrayants (six sur treize dessins), ce qui illustre bien la représentation mitigée des élèves de ce personnage.

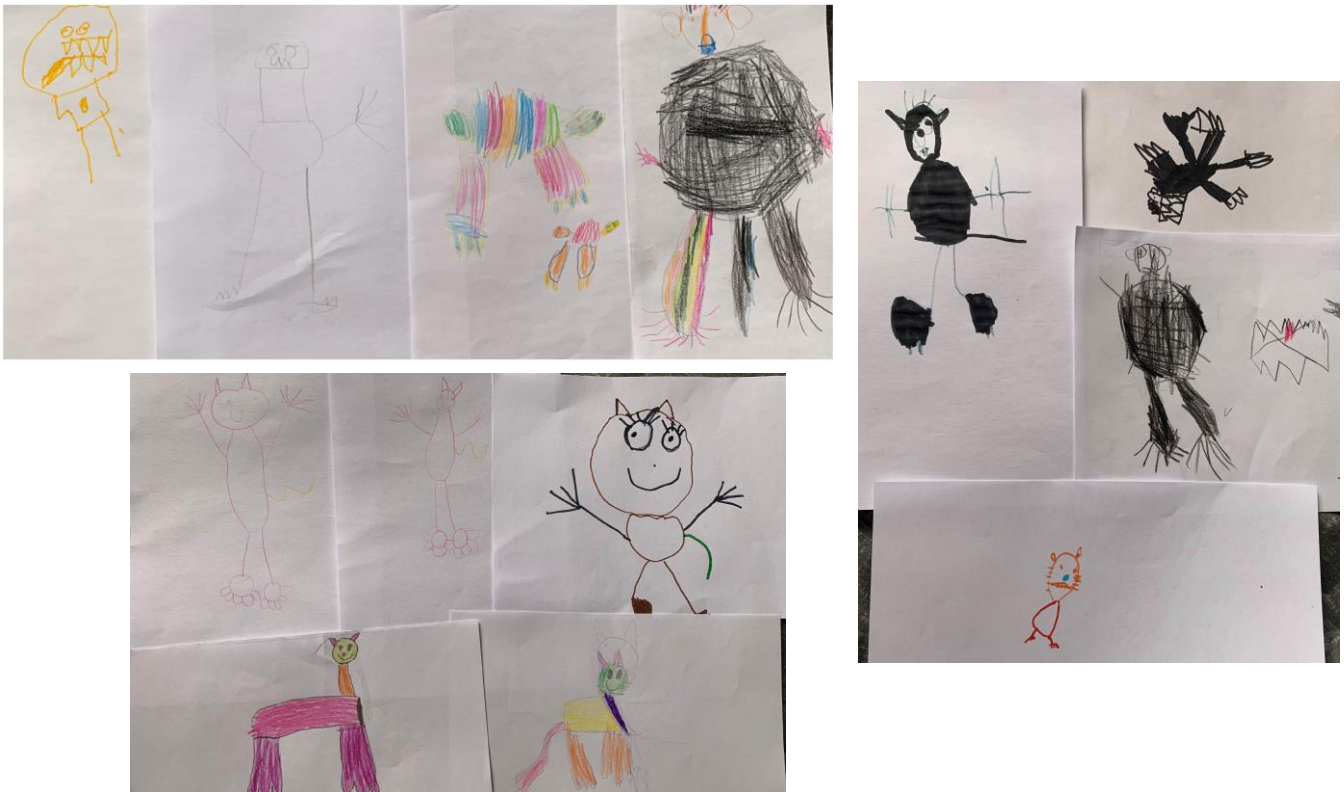


Figure 14 : Dessins de loup de la classe des élèves de GS

En conclusion, l'étude d'œuvres littéraires en cycle 1 semble grandement influencer la représentation des personnages chez les élèves. Ils ont une opinion basée sur leurs expériences, leur vécu ainsi que sur les lectures passées. Mais il paraît difficile de trancher sur la présence d'une ambivalence des représentations dans ces deux classes avec ce seul recueil de données. Comme expliqué précédemment grâce au modèle de Bishop, pour comprendre les rôles d'un personnage, il est nécessaire de s'en faire une représentation mentale. Les élèves semblaient donc bien avoir compris les textes qui leur ont été lus et le rôle que le

personnage incarnait dans ces histoires, puisqu'ils ont été capables de s'en faire une image mentale. Néanmoins, cette image semblait s'être construite seulement à partir de leur vécu proche qui était grandement influencé par les textes lus récemment.

3. Analyse du questionnaire en cycle 2 et 3

- Analyse de la question sur les titres d'albums ayant marqués les élèves

Après avoir étudié les réponses des élèves de cycle 1, l'analyse porte maintenant sur celles des élèves de cycle 2 et 3. Elle débute par la quatrième question, portant sur les titres d'histoires ayant marqués les élèves puisque cette question a été mise en perspective avec toutes les autres. Concernant l'analyse, le constat est simple : sur cent cinquante-neuf titres cités, *Le petit chaperon rouge* a été cité cinquante-sept fois et *Les trois petits cochons* cinquante-trois fois, ce qui représente 70% sur 159 réponses recueillies (détail des réponses en [Annexe 7](#)). En effet, ces albums ont été cités à peu près deux fois sur trois tandis que les autres œuvres, sont très peu représentées. Ces élèves semblent donc avoir un panel limité d'histoires de jeunesse comportant un loup et une représentation restreinte des rôles possibles de ce personnage. Or, selon une étude de Babelio datant de 2012, présentée précédemment, le loup est un des personnages les plus présents dans les histoires de jeunesse. Il est donc possible de s'interroger sur l'incapacité des élèves à citer davantage de titres d'œuvres comportant ce personnage. Enfin, pour contextualiser cette question, il est intéressant de connaître les environnements dans lesquels ces œuvres patrimoniales ont été lues, ce qui sera défini grâce à la question suivante.

- Analyse de la question sur le contexte de rencontre avec le personnage

Cette question consistait à déterminer dans quels lieux ou grâce à quels supports les œuvres avec un loup ont été consultées. Or, cette question aurait été plus pertinente si une distinction entre supports et lieux avait été faite. Néanmoins, il est possible d'observer sur le graphique les résultats suivants : 35% des cent vingt et une réponses évoquent des histoires lues à la maison et 27% à l'école. Les supports les plus utilisés sont : les livres (21%) et la télévision (11%). Les élèves ont donc étudié les œuvres citées précédemment, majoritairement à l'école ou à la maison, en lisant

ou en regardant la télévision. Parmi ces lectures, qu'elles soient personnelles ou scolaires, il peut être pertinent de connaître le rôle du loup préféré des élèves, une réponse apportée par l'analyse de la question suivante.

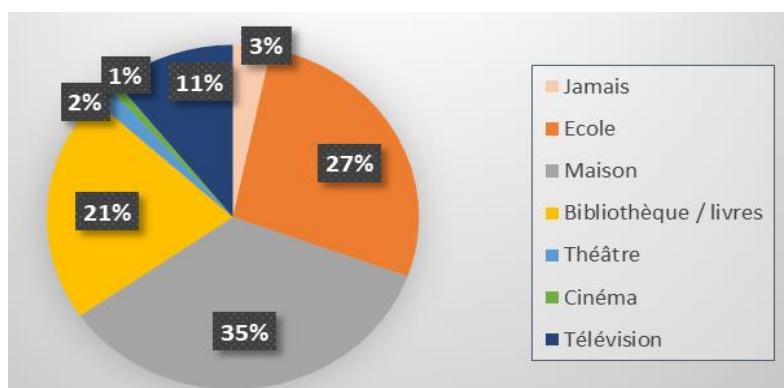


Figure 15 : Contexte de rencontre avec le personnage du loup en C2 et C3

- **Analyse de la question sur le rôle du loup préféré des élèves**

Cette question, axée sur la littérature, portait sur les actions du personnage du loup que les élèves préfèrent (voir le détail en [Annexe 8](#)). Afin de simplifier l'analyse, les actions ont été répertoriées en deux catégories : celles représentant un rôle du personnage plutôt malveillant et celles illustrant un rôle neutre ou bienveillant. L'analyse suivante s'est basée sur les deux graphiques ci-dessous.

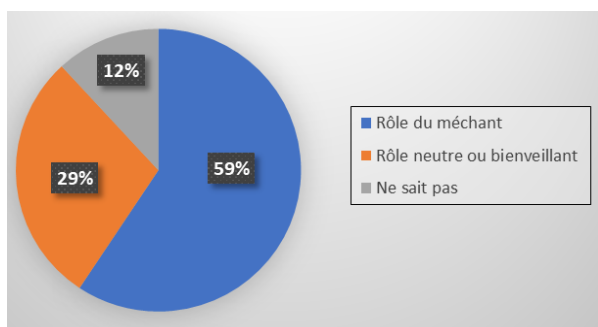


Figure 16 : Rôle préféré du personnage du loup dans les histoires de jeunesse (élèves de C2)

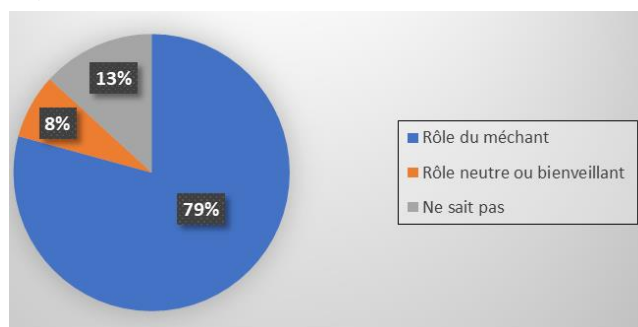


Figure 17 : Rôle préféré du personnage du loup dans les histoires de jeunesse (élèves de C3)

En cycle 2, sur cinquante-neuf élèves interrogés, deux fois plus pensaient que le loup était malveillant et ce constat s'accroît au cycle 3. En effet, au cycle 3, 80 % des cinquante-deux élèves interrogés estimaient que le loup jouait un rôle malveillant, contre seulement 8% qui le pensaient gentil. Ils expliquaient que le loup mange, dévore, ou tue les personnages, des justifications grandement influencées par la littérature. Et ce même constat peut être en lien avec les œuvres citées précédemment à savoir : *Le petit chaperon rouge* et *Les trois petits cochons*, dans

lesquelles le personnage du loup est méchant. Pour vérifier cette supposition, les justifications des élèves qui le pensaient malveillant ont été catégorisées et illustrées dans le graphique ci-contre. Il en résulte que 47% des élèves justifiaient leurs réponses en évoquant les albums cités précédemment. Il y a donc pour certains élèves une corrélation entre leurs représentations du personnage et les lectures antérieures. Les élèves jugeaient majoritairement le personnage malveillant et ceci est sûrement en lien avec les lectures antérieures, citées à la question n°4. Toutefois, ce dernier constat ne peut pas être posé comme une certitude puisque cela ne concerne que la moitié des cas. Savoir si les élèves ont cette même représentation de l'animal peut être intéressant, mais pour cela, il faut d'abord déterminer s'ils connaissent l'existence de cet animal.

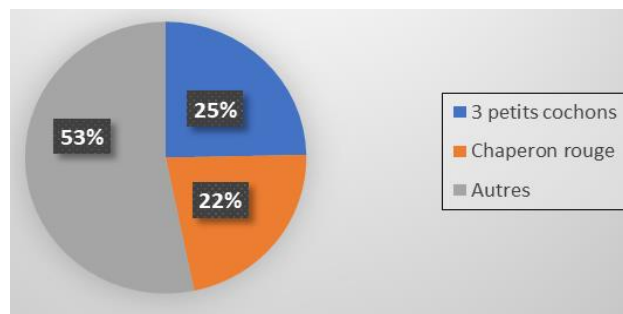


Figure 18 : Rôle du méchant : pourcentage des actions liées à un album précis en C2 et C3

- **Analyse de la question sur l'existence de l'animal**

La septième question du questionnaire concernait donc l'existence du loup. Effectivement, la majorité des élèves, c'est-à-dire quatre-vingt-deux élèves sur quatre-vingt-quinze interrogés, avaient conscience que le loup existe (environ 80% dans les deux cycles) excepté quelques élèves de cycle 2 qui pensaient l'inverse (15%). Ce pourcentage est inexistant dans les classes de cycle 3, il semble donc y avoir une évolution dans les représentations des élèves qui tendent à ne plus penser que le loup n'existe pas.

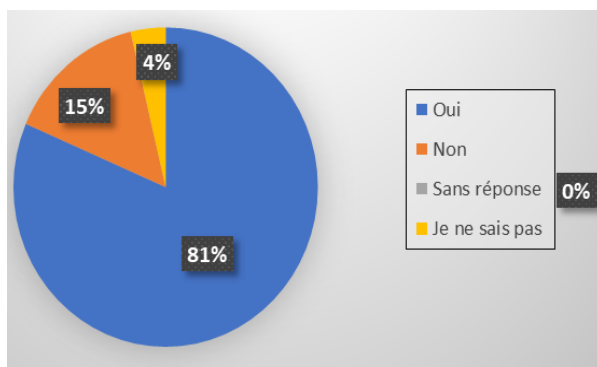


Figure 19 : Réponses des C2 à la question sur l'existence du loup

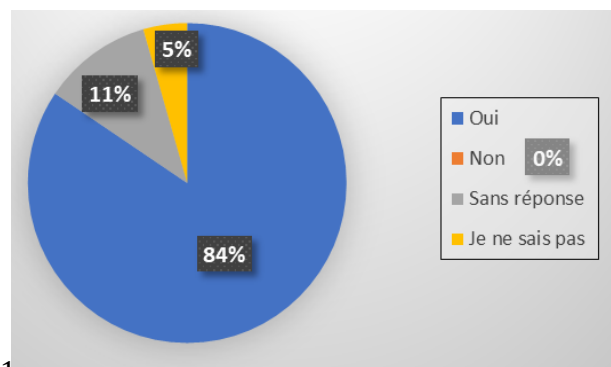


Figure 20 : Réponses des C3 à la question sur l'existence du loup

- **Analyse de la question sur les impressions qu'ont les élèves du loup**

La question suivante consistait à demander l'avis des élèves sur le loup. La question ne précisant pas s'il fallait décrire le personnage ou l'animal, les élèves ont justifié leurs réponses en évoquant le personnage et l'animal, ce qui n'avait pas été anticipé (le détail des réponses est présent en [Annexe 9](#)). Il a donc été nécessaire de classer les réponses des élèves en fonction de leurs justifications décrivant l'animal ou le personnage. L'analyse des réponses a révélé que 55%, soit 53 élèves sur 115 interrogés avaient de bonnes impressions ou un avis neutre du loup et justifiaient leurs réponses en parlant du loup animal (en vert dans le tableau). Certains élèves (9%) nuanciaient leur avis et faisaient, la plupart du temps, référence à l'animal et non au personnage. Enfin, 41% des élèves jugeaient le loup malveillant et se justifiaient en décrivant le personnage. Beaucoup d'entre eux pensaient que le loup mange des enfants, qu'il fait peur, qu'il détruit des maisons, ce qui se rapporte plutôt à la narration et donc au personnage. Une ambivalence non attendue apparaît donc dans les représentations des élèves. En effet, d'après la plupart des élèves l'espèce animale est bienveillante, mais le personnage, lui, est plutôt malveillant. Ils ont donc une bonne impression de l'animal, mais un avis plutôt péjoratif du personnage. Or, il peut être pertinent de déterminer dans l'analyse de la question suivante, si cette ambivalence est présente vis-à-vis de la peur que peut inspirer le loup.

- **Analyse de la question sur la peur que peut inspirer le loup**

Pour cette dernière question (voir le détail en [Annexe 10](#)), les élèves devaient s'exprimer sur la peur du loup (étant donné que là, encore, la question ne précisait pas s'il s'agissait de l'animal ou du personnage, une classification des justifications a été faite). En cycle 2, sur quarante-cinq élèves interrogés, 60% ne craignaient pas le loup ou nuanciaient leurs propos. Ils justifiaient leurs réponses en donnant des exemples faisant référence à l'espèce animale (en vert dans le tableau). A l'inverse, 40% des élèves qui avaient peur du loup faisaient référence au personnage (en orange dans le tableau). Les élèves avaient peur de se faire dévorer, ce qui ne se produit pas ou plus dans la réalité et relève plutôt de la littérature. En cycle 3, sur quarante-cinq élèves interrogés, près de 70% pensaient que le loup ne fait pas peur ou nuanciaient leur propos en se référant plutôt à l'espèce animale. A contrario, 24%

des élèves estimaient qu'il fait peur en citant des exemples de la littérature. Ce pourcentage diminue presque de moitié entre les deux cycles, ce qui peut se justifier par une méconnaissance des classes de cycles 2 de l'espèce animale qui croient encore que le loup se nourrit d'hommes. En revanche, les cycle 3 paraissent plus informés sur la réalité de l'espèce. Il semble donc y avoir une évolution vers la disparition de la peur du loup suivant l'âge des élèves. La même ambivalence que précédemment est donc constatée, c'est-à-dire que les élèves font une distinction entre le personnage du loup et l'espèce animale. Le personnage est jugé dans la majorité des cas par ces élèves comme malveillant, tandis qu'il a été démontré que le loup est un personnage ambivalent dans la littérature. Afin de compléter les constats déjà établis, les dessins des élèves vont être analysés ci-après.

- **Analyse des dessins d'élèves représentant un loup**

L'analyse des dessins des élèves de cycle 2 et 3 (présente en [Annexe 11](#)), montre que sur un total de quatre-vingt-deux dessins relevés la majorité des élèves ont dessiné un loup sans dents (65%), sans poils (65%), avec une queue (75%), sans griffes (73%), avec des oreilles pointues (76%), sans aucun accessoire (93%) et avec un museau arrondi (65%), comme illustré sur le dessin ci-dessous :



Figure 21 : dessin représentant un loup d'un élève de C3

Les élèves l'ont représenté agressif ou souriant dans la moitié des cas et sans expression dans les autres cas. De plus, 65% des élèves l'ont dessiné sans décor autour, sûrement parce qu'au moment de la réalisation du dessin, ils ont respecté un contrat didactique implicite leur demandant de ne dessiner qu'un loup. Et enfin, 42% des élèves ont utilisé un crayon à papier, un résultat inexploitable, puisque les élèves ne savaient pas qu'ils pouvaient ajouter de la couleur à leur dessin. Néanmoins, sur le pourcentage de dessins colorés, 75% des élèves ont utilisé une couleur réaliste et 25% une couleur qui ne l'est pas. En résumé, les élèves ne semblent pas privilégier

une représentation particulière. Ils ne représentent ni un récit particulier, ni les caractéristiques principales de l'espèce animale (ils le dessinent sans poils, sans dents...). Il n'est donc pas possible de tirer des conclusions pertinentes à ce stade de l'analyse. Néanmoins, il est envisageable de catégoriser les dessins des élèves :

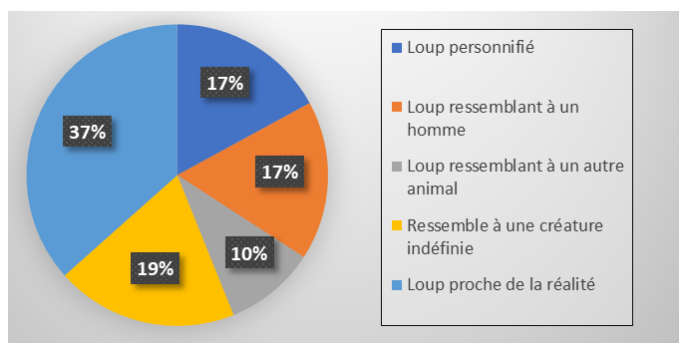


Figure 22 : Classification des dessins du personnage du loup (C2)

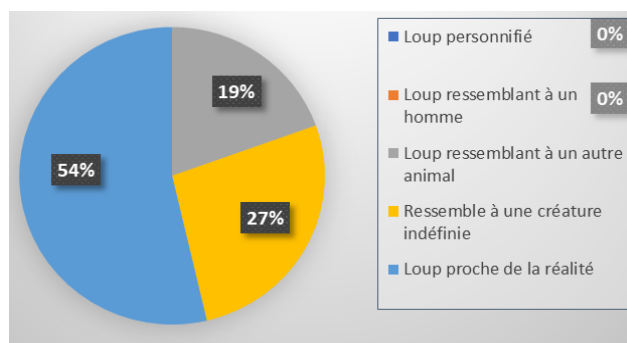


Figure 23 : Classification des dessins du personnage du loup (C3)

Effectivement, 17% des élèves de CP ont dessiné simplement des bonhommes sur quarante-et-un dessins relevés, sûrement en raison de leur âge. 17% des élèves ont personnalisé le loup ou ont reproduit le personnage d'une histoire particulière. Enfin, près de 70% des élèves ont essayé de faire un loup réaliste. Ce pourcentage inclut les élèves qui sont parvenus à le dessiner correctement et ceux qui ont dessiné un autre animal ou une créature indéterminée ne sachant pas comment représenter un loup. Concernant les quarante-et-un élèves de cycle 3, ils ont tous dessiné un loup réaliste ou du moins, ils ont tenté de le faire. Ils n'ont représenté aucun loup personnalisé et n'ont pas dessiné de bonhommes non plus. Malgré que les élèves de cycle 2 et de cycle 3 se soient efforcés, pour la plupart, de représenter un loup réaliste, il n'est pas possible de conclure sur la présence d'une ambivalence ou non dans ces dessins.

En conclusion, une évolution selon l'âge des élèves est constatée : en cycle 1, les élèves se servent de leurs expériences vécues et sont influencés par leurs précédentes lectures. En cycle 2, seuls certains CP font appel systématiquement à leur vécu en donnant des exemples de littérature. Dans les classes de CE1 et jusqu'au CM2, les élèves arrivent à faire la différence entre le loup animal et le personnage. Ils justifient leurs réponses en faisant appel à l'un des deux aspects du

loup. De plus, il y a une autre évolution notable : les élèves de cycle 2 semblent moins bien informés sur les caractéristiques de l'espèce animale que ne le sont ceux de cycle 3. Cela engendre une peur de l'animal infondée se basant surtout sur la peur d'être dévoré par un loup, une image notamment représentée dans la littérature. Les élèves de cycle 3 n'ont pas les mêmes représentations et sont en capacité de décrire les caractéristiques physiologiques de l'animal. En résumé, l'ambivalence du personnage constatée dans la littérature et les programmes ne semble pas l'être dans les classes. En effet, les élèves ont conscience de la différence entre l'animal et le personnage et c'est ici que se trouve toute l'ambivalence. L'animal ne leur inspire pas ou peu de peur, puisqu'ils le décrivent comme une espèce menacée, craintive, tandis que le personnage du loup est décrit comme le méchant de l'histoire. En effet, une ambivalence est présente là où elle n'était pas attendue : les élèves pensent en majorité que l'animal est bienveillant et trouvent, à contrario, le personnage du loup malveillant en raison de leur parcours de lecture dans 50% des cas. Ainsi, les lectures antérieures des élèves, qu'elles soient personnelles ou scolaires, bien qu'elles se résument le plus souvent à celles des *Trois petits cochons* et du *Petit chaperon rouge*, semblent avoir une incidence notable sur leurs représentations du personnage. L'enseignement, au même titre que la lecture à la maison ont de l'importance pour la culture littéraire des élèves. Pour conclure, les élèves ont donc deux représentations distinctes du loup : celle positive de l'animal et celle plutôt péjorative du personnage. Ces constats posés, l'analyse va se poursuivre par la description des résultats obtenus lors de la séquence de français menée en cycle 3.

4. Analyse de la séquence menée en cycle 3

4.1. Séance 1 : le questionnaire de début de séquence

L'analyse de la séquence menée en classe de CM1 et CM2 va débiter par l'observation des réponses au questionnaire présenté précédemment (détail des réponses en [Annexe 12](#)). Il faut noter, en premier lieu, que les réponses sont en accord avec la précédente analyse. En effet, les élèves pensent que le personnage du loup est malveillant (17 élèves sur 22) et ils ne citent majoritairement que deux titres où l'on retrouve ce rôle du loup (*Le petit chaperon rouge* et *Les trois petits cochons*). En ce qui concerne la question portant sur la peur qu'inspire le

personnage, les réponses sont plus dispersées : six élèves pensent qu'il fait peur, dix élèves pensent l'inverse, tandis que quatre élèves estiment que cela varie, et enfin, deux élèves ne se prononcent pas. Concernant la dernière question, qui porte sur les albums dans lesquels le loup joue un bon rôle, aucun des élèves n'a pu citer un titre d'album. Cela démontre la pertinence de proposer une séquence sur l'étude de ce rôle du personnage puisque leurs connaissances en la matière semblent inexistantes. Ainsi, l'analyse de ce questionnaire a permis de créer des profils d'élèves ayant des représentations similaires : six élèves pensent que le loup est méchant, qu'il fait peur, ce qui constitue le premier profil (initiales des prénoms : R1, E, C, L1, M, L2). Le second profil comporte quatre élèves qui pensent que le loup est méchant, mais qu'il ne fait pas toujours peur. (L3, L4, A1, W). Sept élèves le jugent méchant, mais ne faisant pas peur, créant un troisième profil (I, T1, V1, N, Z, R, A2). Une seule élève croit que le personnage du loup joue un rôle variable et qu'il n'inspire pas de peur, c'est le quatrième profil (L5). Le cinquième profil comprend deux élèves estimant que le loup est gentil et donc qu'il ne fait pas peur (L6 et V2). Enfin, le dernier profil inclut deux élèves (L7, T2) qui le trouvent méchant, mais qui ne savent pas dire s'il fait peur ou non. Il y a donc six profils différents qui ont pu évoluer au cours de la séquence et qui feront partie de l'analyse suivante.

Figure 24 : Exemple de questionnaire de fin de séquence rempli

4.2. Séance 3 : le débat intermédiaire

Durant la troisième séance, les élèves ont étudié le rôle du personnage du loup dans l'album de jeunesse *Le procès*, de Stéphane Henrich présenté précédemment. Ce débat n'a pas laissé de place à l'interprétation et s'est donc basé sur la compréhension des élèves de ce texte (voir le script en [Annexe 15](#)). Il avait pour but de répondre à la première question : « Selon vous, le loup est-il

coupable ? ». Cette question a permis aux élèves de donner leur point de vue mais également de vérifier leur compréhension de l'album. Autour de cette question, le débat fut animé puisque les élèves avaient un avis plutôt mitigé. Certains estimaient que le loup n'était pas coupable car il avait besoin de se nourrir, tandis que d'autres pensaient plutôt qu'il devait être condamné pour avoir ôté une vie. Durant ce débat, les élèves se sont principalement appuyés sur leurs connaissances de l'animal (mode d'alimentation) pour justifier leur argumentation : « c'est sa vie de manger un animal » (l.3), « c'est normal pour un loup de manger un agneau » (l.8), « c'est la nature » (l.12), « un prédateur ça mange ses proies » (l.17), « c'est cruel pour le loup car il est carnivore » (l.34), « C'est pas normal pour un loup de manger du saumon, donc on lui laisse manger de l'agneau » (l.46 - en rouge dans le script). Les élèves se sont également servis du texte du livre et des éléments textuels pour leurs justifications : « il avait rien à manger » (l.2), « il a dit qu'il avait faim » (l.4), « il a avoué l'avoir tué » (l.6), « il y a un témoin » (l.9), « Non car il a juste des problèmes psychologiques » (l.10), « d'après le sanglier... » (l.16), « on lui a accordé de manger du saumon » (l.37 – en vert dans le script). De plus, un élève a fait référence à ses représentations littéraires : « bah non parce qu'il peut y avoir des loups gentils » (l.18 - en orange dans le script). La compréhension de l'histoire est donc passée par l'analyse approfondie du texte en y ajoutant parfois des connaissances propres à chacun. Les élèves ont donc fait des inférences entre les données du texte et ils se sont servis de leurs connaissances du monde pour construire leur compréhension. Ces deux compétences se retrouvent dans les modèles proposés par Bishop, Goigoux et Cèbe présentés dans la partie théorique de ce travail.

Dans un second temps, les élèves ont répondu à cette question : « Que pensez-vous de la condamnation du loup ? ». En ce qui concerne cette dernière, les avis étaient plus tranchés : la plupart pensaient que la sanction était inutile, au même titre que le procès, puisque manger du saumon revenait à ôter une vie quand même. Cette dernière argumentation a fait changer l'avis de la plupart des élèves, il a donc été nécessaire de proposer un vote à main levée. Au final, tous les élèves ont changé d'avis et pensaient que le loup n'était pas coupable et que le procès était inutile. Même les élèves, qui à priori, avaient une mauvaise image du personnage du loup, se sont laissés convaincre que ce n'était pas le cas dans cet album. Lors de ce

débat, le rôle des pairs s'est avéré déterminant pour construire une compréhension générale du texte, une collaboration, dont Dias-Chiaruttini, dans son article présenté précédemment, explique les bienfaits. Enfin, ce débat intermédiaire, basé sur la compréhension de l'histoire, a permis de préparer les élèves au débat interprétatif détaillé dans la partie suivante.

4.3. Dernière séance : le débat interprétatif

Le débat interprétatif constituait la dernière phase de la séquence et a permis aux élèves d'interpréter la fin ouverte de l'album *Ami-Ami* de Rascal et Girel. Les élèves ont pris connaissance de l'album par une lecture à voix haute et ils ont ensuite répondu à la question suivante : « Penses-tu que le loup soit sincère, veut-il vraiment un ami ou veut-il dévorer le lapin ? ». A propos de cette question, les élèves ne sont pas parvenus à se mettre d'accord sur une même réponse comme lors du précédent débat (à voir dans l'[Annexe 16](#)). Néanmoins, il est intéressant de constater que les élèves se sont appuyés uniquement sur l'album pour l'interpréter. Ils se sont aidés du texte de l'album (en vert dans le script), des images et de leurs indices iconographiques pour argumenter (en orange dans le script). Ils ont également fait des inférences entre toutes ces données pour élaborer une image mentale du texte et ainsi, justifier leur interprétation, comme l'expliquent Goigoux et Cèbe (2010) dans leur schéma présenté précédemment. Les élèves ont envisagé des interprétations qui devaient être socialement acceptables, et c'est dans ce cas précis que le rôle des pairs est prépondérant. En effet, comme l'a précisé Marion Sauvaire dans son article évoqué auparavant (2015), les élèves construisent le sens du texte collectivement, tout en confrontant leurs différentes interprétations et c'est ce qu'ont fait les élèves lors de ce débat. Effectivement, lorsqu'il y avait une perte de sens dans la proposition d'un élève, les autres ont été capables de le contredire et donc de provoquer chez lui un retour réflexif. Ce dernier a permis aux élèves de s'auto-corriger, lorsqu'ils se rendaient compte que leur interprétation n'était pas envisageable, un phénomène appelé autorégulation et retrouvé dans les modèles de Bishop, Goigoux et Cèbe (2018). C'est également un terme décrit par Marion Sauvaire dans son article cité précédemment. De plus, les élèves ont souvent fait appel aux personnages pour argumenter et cela démontre bien l'importance de ces derniers pour comprendre et

interpréter une histoire, comme l'a expliqué Reuter dans son article. Cela prouve donc que les personnages, comme le précise Reuter (1988), ainsi que leurs états d'âme, ont une importance dans la création d'une représentation mentale de l'histoire.

Pour résumer ces deux débats, les élèves semblaient principalement prendre appui sur les textes et les illustrations des albums pour les comprendre et les interpréter. Néanmoins, les connaissances et le *monde de référence* des élèves leur ont été parfois nécessaires pour argumenter. Comme expliqué dans le modèle de Bishop, Goigoux et Cèbe, les élèves ont fait appel à leurs capacités cognitives pour raisonner, se remémorer les indices textuels, répondre à une question posée et faire des inférences. Ils se sont également servis de leurs connaissances du monde, de la langue et du lexique du texte pour raisonner. Ils se sont aussi autorégulés lorsque cela était nécessaire, notamment lorsqu'il y avait une perte de compréhension. Enfin, ils ont fait appel à leurs compétences de lecteur pour s'appropriier le texte et pour trouver des réponses socialement acceptables. Ils ont construit le sens du texte et l'interprétation entre pairs, sans intervention de l'enseignant.

4.4. Dernière séance : le questionnaire

Pour finir, le même questionnaire qu'en début de séquence a été proposé aux élèves pour interroger la possibilité d'une évolution dans leurs représentations (détail de l'évolution des profils en [Annexe 13](#) et [Annexe 14](#)). Pour la première question, plusieurs élèves (au total 17) pensaient que le rôle du loup dépendait des histoires. Deux élèves le trouvaient malveillant contre seulement trois qui le jugeaient bienveillant. Les élèves ont pour la plupart changé d'avis (18 élèves sur 22) sur son rôle en nuancant leurs propos. Ce qui correspond aux conceptions initiales susceptibles d'être modifiées, déterminées par Giordan André (1988). En effet, les élèves se sont rendu compte que le personnage du loup n'était pas systématiquement méchant et ils ont donc adapté leurs conceptions en conséquence.

Concernant la question sur les titres d'album où le personnage était bienveillant, seulement onze élèves citaient des titres travaillés en classe. Cela démontre bien que les élèves ne parviennent pas à intégrer l'existence d'albums où

le loup est gentil puisqu'ils disaient ne pas en connaître, alors qu'ils venaient d'en étudier plusieurs durant la séquence. Ainsi, il est possible de reprendre la définition de Bachelard (1938) au sujet des conceptions initiales, qu'il définit comme étant des connaissances pouvant poser des résistances, ce qui est sûrement le cas ici. Pour vérifier s'il s'agissait bien d'une résistance, il aurait été envisageable de proposer des entretiens semi-dirigés aux élèves pour les questionner. Néanmoins, il est important de noter que parmi ces onze élèves, une dizaine ont changé d'avis sur le rôle du loup. La séquence semble donc avoir exercé une influence sur plusieurs élèves.

En ce qui concerne la question sur la peur que peut inspirer le loup, sept élèves considéraient que cela dépendait des albums et parmi eux, quatre élèves le trouvaient effrayant en début de séquence. Globalement, quatorze élèves estimaient que le loup ne fait pas peur, les mêmes qu'en début de séquence, sauf pour deux d'entre eux qui pensaient au départ qu'il faisait peur. Enfin, seulement une élève continuait de le trouver effrayant. En dernier lieu, pour la question sur les albums où le rôle du loup est malveillant, les mêmes titres ont encore été cités.

Tout cela permet de conclure qu'en étudiant des œuvres dans lesquelles le loup est bienveillant, dix-huit élèves sur vingt-deux ont changé d'avis sur ce dernier. Ils nuançaient leur propos en expliquant que son rôle dépendait des histoires considérées. Parmi les quatre élèves n'ayant pas changé d'avis, une élève qui pensait déjà que le loup jouait un rôle variable en début de séquence n'avait pas changé d'avis en fin de séquence, un élève le trouvait bienveillant et continuait de le penser. Enfin, deux élèves le trouvant malveillant n'ont pas changé d'avis à l'issue de la séquence et il aurait été intéressant de savoir pourquoi. L'une des hypothèses consistait à penser qu'un enseignement adapté pouvait entraîner des conséquences sur les représentations des élèves, ce qui semble être le cas ici. Effectivement, la plupart des élèves ont remis en question leurs représentations initiales sur le rôle du loup, ce qui est confirmé par l'apparition de deux nouveaux profils. Néanmoins, il apparaît que citer des titres d'œuvres où le loup est bienveillant reste compliqué, ce qui tend peut-être à prouver que les élèves gardent en mémoire des œuvres où le loup est maléfisant mais cela reste à démontrer.

Afin d'y remédier, il aurait été intéressant de proposer un nouveau questionnaire en fin d'année scolaire pour savoir si les représentations des élèves auraient pu être modifiées durablement ou provisoirement. Et si ces dernières n'avaient pas été intégrées durablement, il aurait été possible de proposer un projet sur l'année autour du personnage du loup afin de constater si un enseignement régulier permettait la modification durable des représentations des élèves. Approfondir ce travail de recherche sur une année entière aurait peut-être permis de déterminer si les nouvelles connaissances apportées auraient été ancrées durablement, au même titre que les représentations péjoratives que les élèves possèdent déjà. Enfin, ce travail aurait pu se porter sur d'autres variables que celles étudiées notamment définir si le sexe, l'âge ou le milieu scolaire peuvent influencer les représentations des élèves.

5. Regard réflexif sur la recherche

5.1 La confrontation des résultats avec les hypothèses

- La première question de recherche

Les premières hypothèses émises portaient sur les représentations du loup que possèdent les élèves, ce qui correspond à la première question de recherche. Les hypothèses étaient les suivantes : l'absence d'une ambivalence dans les représentations des élèves était supposée puisqu'ils auraient plutôt eu le souvenir d'un loup malveillant. Une influence de leurs lectures antérieures ou d'un précédent enseignement dans leurs réponses aux différents questionnaires avaient été envisagée. Or, il a été démontré dans ce travail qu'il y a bien une ambivalence dans les représentations des élèves, mais pas uniquement vis-à-vis du personnage comme nous l'avons démontré grâce à l'historique des apparitions du loup dans la littérature. En effet, 70% des cent-douze élèves interrogés pensaient que le personnage du loup joue un rôle plutôt malveillant dans la littérature, contrairement à l'animal, qui a été jugé comme bienveillant et craintif par 60% de ce même échantillon. Il a également été prouvé que les élèves ne s'appuyaient pas forcément sur leurs lectures antérieures pour justifier leurs réponses. Effectivement, seulement la moitié des élèves ont été influencés par leur parcours de lecture, ce dernier n'impactait donc pas systématiquement leurs réponses.

- **La seconde question de recherche**

La seconde question de recherche portait sur l'interprétation et la compréhension du rôle du personnage du loup dans un album de jeunesse à fin ouverte. L'étude visait à comprendre si les représentations initiales des élèves, leurs lectures antérieures ou la présentation d'œuvres particulières (ici des albums avec un rôle du loup bienveillant) pouvaient exercer une influence sur leur interprétation et compréhension d'une histoire. Les hypothèses émises étaient les suivantes : les élèves devaient interpréter et comprendre majoritairement le rôle du personnage du loup à partir de leurs représentations initiales. Néanmoins, un enseignement mené pouvait également influencer les élèves lorsqu'ils développaient les compétences citées précédemment. Or, il a été démontré que les élèves ne s'appuyaient pas du tout sur leurs représentations initiales, mais plutôt sur les albums et sur leurs connaissances scientifiques de l'espèce animale du loup. C'est une définition de l'interprétation que partage Falardeau (2003) puisqu'il explique que cette dernière est construite à partir de ses propres connaissances et du texte. Effectivement, les élèves ont développé des compétences textuelles en créant des inférences entre les données et en faisant preuve d'autorégulation lorsque cela était nécessaire. Ils se sont donc appuyés sur le décodage et le traitement de l'information comme l'ont démontré Catherine Huchet et François Simon (2018) dans leurs travaux. Le second constat est que l'enseignement mené a pu changer les représentations initiales. En effet, les élèves avaient, en début de séquence, un avis plutôt tranché sur le personnage puisque dix-neuf des vingt-quatre élèves le trouvaient méchant. Or, ces avis se sont nuancés en fin de séquence puisque dix-sept élèves sur vingt-quatre pensaient que le personnage du loup n'est pas systématiquement malveillant et que son rôle dépend des histoires considérées. Nous retrouvons la notion de conceptions initiales qui sont modulables en fonction des contextes, comme le décrivaient Bachelard (1938) et André (1988) dans leurs publications. Les hypothèses ont donc été pour la plupart infirmées, car elles sont issues de représentations personnelles, qui sont propres à chacun. Toute la difficulté de ce travail a été de se détacher de ses propres représentations pour être la plus objective possible dans l'analyse des résultats obtenus.

5.2 Les limites et perspectives de la recherche

- Les limites de la recherche menée en cycle 1

Même si le recueil de données a permis de faire une analyse satisfaisante grâce à des réponses pertinentes aux questions de recherche proposées, cette recherche admet quelques limites. Tout d'abord, les obstacles rencontrés, lors du travail mené dans les classes de cycle 1, auraient pu être anticipés. Par exemple, le fait que leurs dessins ne soient pas exploitables était prévisible. Néanmoins, un travail de verbalisation autour de leurs représentations aurait pu être proposé et aurait été pertinent pour l'analyse de leur dessin. Effectivement, même si les élèves ne maîtrisent pas forcément le dessin, ils pouvaient avoir des intentions qui auraient pu être exploitées. Ensuite, préciser la consigne du dessin aurait été également pertinent pour pouvoir analyser les couleurs de leurs représentations. De plus, il est important de noter que seulement certains élèves se sont exprimés et d'autres absolument pas. L'analyse paraît donc se baser uniquement sur les idées de certains volontaires.

- Les limites de la recherche menée en cycle 2 et 3

La plus grosse limite de ce recueil concerne les questions posées dans les classes de cycle 2 et 3. En effet, le premier questionnaire de septembre ne précisait pas s'il fallait décrire l'animal ou le personnage. Certaines réponses faisant référence à l'animal n'étaient ni attendues, ni prévisibles. Par conséquent, les questions n°1 et 2 ont donc dû être supprimées, car elles n'étaient pas exploitables sans savoir si elles faisaient référence à l'animal ou au personnage. Néanmoins, cette erreur s'est révélée utile puisqu'elle a permis de déceler une ambivalence non attendue. Toutefois, afin de connaître les représentations des élèves spécifiquement liées au personnage, il a été nécessaire de proposer un deuxième questionnaire durant la séquence. Ce nouveau questionnaire plus précis permettait de guider les élèves vers les réponses qui étaient souhaitées. L'analyse du premier questionnaire ne permettait pas de créer des profils d'élèves types, c'est donc le second qui a remédié à ce problème.

Les représentations des élèves du loup (l'animal) sont surprenantes et inattendues. Effectivement, un animal sauvage, carnivore et prédateur a été catégorisé comme craintif et bienveillant, alors qu'il était possible de penser le contraire. Des questionnements sur les connaissances des élèves se posent donc : ont-ils étudié cette espèce animale en sciences ? Ont-ils été sensibilisés à la cause animale ? Il serait intéressant de poser ces questions aux élèves. De plus, quelques élèves n'avaient aucun avis sur certaines questions alors qu'ils avaient certainement déjà étudié le personnage au cours de leur scolarité, ce qui peut également questionner. Concernant la séquence menée en classe, il aurait été nécessaire de faire argumenter les élèves sur leurs réponses, notamment pour l'analyse de l'évolution des profils. Cela aurait permis de savoir précisément la cause de ces changements dans leurs représentations. Néanmoins, les élèves se sont beaucoup investis et ont donné l'impression d'avoir apprécié l'enseignement proposé. Ils ont même parfois été trop enthousiastes, ce qui a pu compliquer la gestion des différents débats.

- **Les perspectives de la recherche**

Plusieurs pistes auraient pu être proposées pour poursuivre ce travail de recherche. Par exemple, il serait possible de questionner les élèves en fin d'année afin de constater si ces remises en question de leurs représentations sont durables ou non. Proposer un enseignement en sciences sur l'animal du loup et voir l'influence que ce dernier pourrait avoir sur leurs représentations aurait aussi été pertinent. Il était également envisageable de travailler sur l'album *Ami-Ami*, dans le but d'écrire la fin de l'album. Cet écrit a été proposé aux élèves mais non analysé dans cette recherche. Néanmoins, cette tâche a permis aux élèves d'imaginer la suite de l'album qui les avait laissés sur leur faim. Ils ont pu envisager deux fins différentes : les personnages deviennent amis ou bien le loup dévore le lapin.

6. Conclusion

Ce travail de recherche, a permis d'étudier le personnage du loup dans la littérature de jeunesse grâce à la problématique suivante : L'ambivalence du personnage du loup dans la littérature de jeunesse, peut-elle avoir une incidence sur la compréhension et l'interprétation de son rôle dans les histoires ? Cette problématique a été traitée en deux temps. Premièrement, les représentations des élèves de l'animal et du personnage ont été étudiées afin de constater la présence d'une ambivalence dans celles-ci. L'analyse a également portée sur l'influence de la littérature et d'un précédent enseignement sur ces représentations. Dans un second temps, les interrogations ont permis de déterminer les éléments sur lesquels s'appuyaient les élèves pour comprendre et interpréter le rôle du loup dans une histoire de jeunesse.

Tout d'abord, cette problématique a été traitée en apportant des éléments théoriques qui ont mis en exergue les enjeux des personnages et de leurs rôles afin de structurer et conditionner le récit. Ensuite, les apparitions ambivalentes du personnage du loup dans la littérature française ont été détaillées. Un éclairage a également été apporté sur les compétences mises en œuvre lors d'activités de compréhension et d'interprétation. Puis, en vue d'étudier les bénéfices didactiques du débat interprétatif, l'importance de l'enseignement de l'oral a été soulignée et les enjeux de ce type de débat ont été définis. Enfin, la réponse à la problématique a été donnée grâce à la mise en place d'un protocole de recueil de données. Ce dernier a permis d'étudier les représentations des élèves ainsi que leur compréhension et interprétation du rôle du personnage du loup dans les histoires de jeunesse. L'analyse des données obtenues lors du protocole a apporté les réponses nécessaires pour infirmer la plupart des hypothèses émises. En effet, l'ambivalence du personnage dans la littérature de jeunesse ne semble pas influencer les élèves dans leur compréhension et interprétation du rôle du personnage du loup, comme démontré dans ce travail de recherche.

Cette séquence a positionné le personnage du loup au centre des préoccupations et a souligné l'importance des personnages dans une histoire. Les différents débats ont permis aux élèves d'apprendre à interpréter les éléments d'une

histoire de manière collective, en s'entraïdant. Ensemble et sans intervention d'une aide extérieure, ils ont travaillé la compétence complexe d'interprétation et toutes les aptitudes qui y sont associées. Il faut également souligner que le débat interprétatif est une activité que les élèves apprécient énormément, qui les engage et leur permet de s'exprimer librement. Les élèves participent pleinement aux échanges et comprennent qu'ils peuvent construire tout seul le sens d'une histoire, ce qui leur donne confiance en eux et leur prouve bien que l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir. C'est également une pratique didactique et pédagogique novatrice qui permet d'appréhender plus facilement l'interprétation d'un texte en plaçant le lecteur au centre du processus. Enfin, cette étude prouve que la littérature de jeunesse est essentielle dans l'enseignement du français et démontre que les élèves prennent beaucoup de plaisir à découvrir des histoires de jeunesse. Ainsi, comme le disait Roland Barthes : « La littérature ne permet pas de marcher, mais elle permet de respirer » (1964).

Bibliographie

Ouvrages

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J.Vrin, 1938.

Giordan, A., Vecchi, G. (1988). Les Origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. *Revue française de pédagogie*, 84, 95-97.

Van Der Linden, S. (2021). *Tout sur la littérature jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes*. Espagne : Gallimard jeunesse, 2021.

Mattes, W., Danquin, R. (2015). *52 méthodes pour enseigner : La méthode de l'Aquarium*.

Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Glaudes, P., Reuter, Y. (1998). *Le personnage*. Presses universitaires de France.

Faerber, J., Loignon, S. (2018) *Les procédés littéraires – De allégorie à zeugme*. Armand colin.

Barthes, R. (1964) *Essais critiques*. Collection « Tel quel ». Editions du Seuil.

Revues scientifiques

Falardeau, E. (2005). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*. 29 (3), 673 – 694, <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2003-v29-n3-rse966/011409ar/>.

Sauvaire, M. (2015). Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire. *Correspondance*. 20 (2), <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-la-nouvelle-annee-sous-le-signe-de-linnovation-le-role-des-pairs-dans-linterpretation-du-texte-litteraire-.pdf>

Huchet, C., Simon, F. (2018). Comprendre et interpréter des textes littéraires. *Ressources*. 19. https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/2-huchet-et-simon_1538664915265-pdf

Reuteur, Y. (1988) L'importance du personnage. *Pratiques - Théorie pratiques pédagogie*. 60, 3-22. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1988_num_60_1_1494

Masseron, C., Petitjean, B. (1979). Pour une définition du personnage : l'exemple de *Germinal*. *Pratiques – Théorie, pratique, pédagogie*. 22, 69-96. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1979_num_22_1_1091

Atzenhoffer, R. (2017). « Je me sers d'animaux pour instruire les hommes » : le personnage-animal dans la littérature d'enfance et de jeunesse contemporaine. *E-scripta Romanica*. 4, 1-15. <https://czasopisma.uni.lodz.pl/escripta/article/view/4194/3642>

Gaussel, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFE*. 117. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>

Dupont, P., Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères – recherches en didactique du français langue maternelle*. 54, 7-16. <https://journals.openedition.org/reperes/1071>

Lebrun, M., Schindelholz Aeschbacher, E. (2018). Loup y es-tu ? Promenons-nous dans les bois littéraires en école primaire Suisse romande. *Revue : le français aujourd'hui*, 201, 139-152. <https://shs.hal.science/halshs-00677852/document>

Marc Marti. (1999) La clôture narrative, propositions théoriques d'analyse. *Narratologie*, 1999, 2, 134- 154. <https://shs.hal.science/halshs-00568036/document>

Goigoux, R., Cèbe, S. (2013) Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches – Lire et comprendre*. 58. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/029-045-Goigoux-Cebe_versionsite.pdf

Tauveron, C. (1999) Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactiques du français langue maternelle*, 1999, 19, 9-38. [Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant - Persée \(persee.fr\)](http://www.persee.fr/doc/rep_1999__19_1_9_0)

Tauveron, C., Bishop, M. (2018) La vie secrète du personnage. *Le français aujourd'hui*, 2018, 201, 13-26. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-2-page-13.htm>

Conférences

Bishop, M.-F. (Éd.). (2019). *Former à la compréhension*. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/de-la-recherche-lire-ecrire-aux-ressources-pour-la-formation/former-a-la-comprehension>

Chanfrault-Duchet M. (2002). *Restaurer l'oralité en classe de Français*. Colloque Didactiques de l'oral. Université de Montpellier.

Grandaty M. (2002). *En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ?* Colloque Didactiques de l'oral. Université de Montpellier.

Articles

Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berlin : Exploration - Recherches en sciences de l'éducation. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783035203134_A31440414/preview-9783035203134_A31440414.pdf

Falardeau, E. (2005). *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*.

Références institutionnelles

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux cycle 2*. (B.O.E.N n°31 du 30.07.2020) Repéré à J'enseigne au cycle 2 | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire (education.fr) [consulté en ligne le 22.12.2022].

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation cycle 3*. (B.O.E.N n°31 du 30.07.2020)
Repéré à J'enseigne au cycle 3 | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire (education.fr) [consulté en ligne le 22.12.2022].

Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). *Cycle 1, mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV.3 – La littérature de jeunesse. La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement*. (Texte de cadrage de Mai 2017) Repéré à *download* (education.fr) [consulté en ligne le 08.04.2023].

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Cycle 3, Lecture et compréhension de l'écrit. Travailler et évaluer la compréhension. Le débat interprétatif*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/16336/download> [consulté en ligne le 26.04.2023].

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Cycle 3, Culture littéraire et artistique. Le débat interprétatif*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf [consulté en ligne le 26.04.2023].

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Cycle 3, Lecture et compréhension de l'écrit. Enjeux et problématique. Pourquoi enseigner la compréhension de textes ?* Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/16306/download> [consulté en ligne le 26.04.2023].

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Cycle 3, Lecture et compréhension de l'écrit. Comprendre différents types de textes. La compréhension des textes narratifs (récits et romans)*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/16321/download> [consulté en ligne le 26.04.2023].

Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). *Note d'information : PIRLS 2016, évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/pirls-evaluer-les-competences-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-377981> [consulté en ligne le 08.12.2023].

Mémoires et thèses

Bonnéry, S. (2010). " - *Loup y es-tu ? - Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant...* " *Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse*. (congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université Paris 8, Genève, France). Repéré à "[- Loup y es-tu ? - Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant...](#) " *Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse (hal.science)* [consulté en ligne le 22.12.2022].

Kubátová, K. (2018). *Le loup dans la littérature et culture française*. (thèse du département de la langue et de la littérature française, Université Masaryk, République Tchèque). Repéré à [Kubatova-Le loup dans la litt. et cult. francaise.pdf \(muni.cz\)](#) [consulté en ligne le 22.12.2022].

Devynck, A. (2013). « *L'étude des contes traditionnels et leurs détournements – Lecture en réseau autour d'Yvan Pommaux* ». (mémoire de Master 2 SMEEF, IUFM école interne de l'Université d'Artois, Nord Pas de Calais). Repéré à [document \(cnrs.fr\)](#) [consulté en ligne le 22.12.2022].

Garcia, C. (2016). *Projet de réécriture autour des contes de Charles Perrault en cycle 3*. (mémoire de Master 2 Métiers de l'Éducation et de la Formation, ESPE de l'Université Montpellier 2, Languedoc – Roussillon). Repéré à [Projet de réécriture autour des contes de Charles Perrault en cycle 3 \(cnrs.fr\)](#) [consulté en ligne le 22.12.2022].

Thiburce, A. (2012). *Pourquoi le loup est-il un animal si présent dans notre culture et un personnage aussi courant dans la littérature de jeunesse ?* (mémoire Master 2 MEEF, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Nantes). Repéré à [Pourquoi le](#)

[loup est-il un animal si présent dans notre culture et un personnage aussi courant dans la littérature de jeunesse? \(cnrs.fr\)](#) [consulté en ligne le 22.12.2022].

Clément, A., Alessi, E. (2016). *Les représentations du loup dans la littérature de jeunesse... Du conte traditionnel au conte détourné*. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01580325/document> [consulté en ligne le 08.12.2023]

Malli, B. (2019). *Le loup dans la littérature de jeunesse*. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02524981/document> [consulté en ligne le 31.05.24]

Annexes

ANNEXE 1 : ETUDE DU RÔLE DU PERSONNAGE DU LOUP DANS LES LISTES DE RÉFÉRENCES DU MENJ.....	65
ANNEXE 2 : SCRIPT DU QUESTIONNAIRE POSÉ DANS UNE CLASSE DE C1 (PS-MS)	67
ANNEXE 3 : SCRIPT DU QUESTIONNAIRE POSÉ DANS UNE CLASSE DE C1 (MS-GS).....	68
ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE EN C2 ET C3 SUR LE PERSONNAGE DU LOUP	69
ANNEXE 5 : FICHES DE PRÉPARATION DE LA SÉQUENCE MENÉE EN C3	71
ANNEXE 6 : CARNET DE LECTURES D'UNE ÉLÈVE DE C3	76
ANNEXE 7 : TABLEAU DE PRÉSENTATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES CITÉES PAR LES ÉLÈVES DE C2 ET C3	80
ANNEXE 8 : TABLEAU DE REPRÉSENTATION DES RÉPONSES DES ÉLÈVES DE C2 ET C3 À LA QUESTION : QUE FAIT LE LOUP DANS LES HISTOIRES QUE TU PRÉFÈRES ?	81
ANNEXE 9 : TABLEAU DE PRÉSENTATION DES AVIS DES ÉLÈVES SUR LE PERSONNAGE DU LOUP (C2 ET C3)	82
ANNEXE 10 : TABLEAU DE PRÉSENTATION DES RÉPONSES DES ÉLÈVES DE C2 ET C3 À LA QUESTION SUR LA PEUR QU'INSPIRE OU NON LE PERSONNAGE DU LOUP	83
ANNEXE 11 : TABLEAU DE REPRÉSENTATION DES CARACTÉRISTIQUES PRÉSENTES SUR LES DESSINS DU PERSONNAGE DU LOUP DES ÉLÈVES DE C2 ET C3.....	84
ANNEXE 12 : DÉTAILS DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE DE DÉBUT DE SÉQUENCE EN C3	85
ANNEXE 13 : COMPARATIF DES RÉPONSES DES QUESTIONNAIRES DE DÉBUT ET DE FIN DE SÉQUENCE (C3) ...	86
ANNEXE 14 : TABLEAU DE L'ÉVOLUTION DES PROFILS DES ÉLÈVES	87
ANNEXE 15 : SCRIPT DE LA SÉANCE N°3 : LE DÉBAT INTERMÉDIAIRE (COMPRÉHENSION)	88
ANNEXE 16 : SCRIPT DE LA SÉANCE N°5 : LE DÉBAT INTERPRÉTATIF	90

Annexe 1 : Etude du rôle du personnage du loup dans les listes de références du MENJ

Cycle 1

Prokofiev, <i>Pierre et le loup</i>	Le loup est un prédateur qu'il faut enfermer.
Valeri Gorbachev, <i>Matty et les cent méchants loups.</i>	Le loup est un prédateur des lapins.
Muriel Bourre, Martine Bloch, <i>Le loup et la mésange.</i>	Le loup prédateur rêve de manger la mésange.
Géraldine Guillopé, Antoine Elschner, <i>Tout d'un loup</i>	Loup (ou chien on ne sait pas) enfermé qui est sauvé et qui devient loup de troupeau.
Brun-Cosme, Nadine Tallec, Olivier Brun-Cosme, <i>Grand Loup & Petit Loup</i>	Loups ont un esprit de famille et d'amitié.
Myriam Badel, Ronan Ouyessad, <i>Le loup ne viendra pas.</i>	L'auteur joue avec la peur, fin surprenante, car le loup arrive pour fêter l'anniversaire du lapin.
Douzou Olivier, <i>Loup</i>	Description qui fait peur mais au final le loup ne mange qu'une carotte.
Sylvie Auzary-Luton, <i>Loup y es-tu ?</i>	Le loup inspire la peur mais lit des histoires aux enfants.
Fabienne et Bizouerne, Gilles Morel, <i>Le tour du monde des contes : Les trois petits cochons.</i>	Le loup est un prédateur qui veut manger les cochons, mais il se fait tuer.
Jon Barnett, Mac Klassen, <i>Le loup, le canard & la souris.</i>	Le loup est un prédateur, mais les proies sont bien abritées dans son ventre, il est un hôte confortable.
Jacob & Wilhelm Grimm ou Perrault. <i>Le petit chaperon rouge.</i>	Grand méchant loup, mais il est possible d'étudier une revisite.
Coline Jolivet, Joëlle Promeprat, <i>Les trois petits pourceaux.</i>	Loup est un prédateur il mange des pourceaux mais se fait tuer.

Cycle 2

Marti, Meritxell <i>Le festin des affreux.</i>	Le loup est considéré comme un monstre.
Ross, Tony C - <i>Le garçon qui criait « Au loup ! »</i>	Le loup mange des Hommes.
Guilloppé, Antoine. <i>Loup noir.</i>	Le loup sauve un humain.
Solotareff, Grégoire C – <i>Loulou.</i>	Histoire d'amitié entre un loup et un lapin.
<i>Le Loup et le Chien</i> – J.De la Fontaine.	Le loup est un symbole de liberté.
Giraud, Robert (adapté par) P - <i>Un bon tour de Renart.</i>	Le loup est tourné en ridicule par plus malin que lui (Renart).
<i>Le Loup et l'Agneau.</i> J. De la Fontaine.	Vengeance du loup qui veut manger l'agneau mais le loup est victimisé par les moutons.
<i>La véritable histoire des trois petits cochons</i> , Erik Blegvad.	Le loup est tourné en bourrique et est prédateur des cochons.

Cycle 3

Prado, Miguelanxo. <i>Pierre et le loup.</i>	Le loup est un prédateur et on le tue.
Daudet, <i>La chèvre de Monsieur Seguin.</i>	Le loup est un prédateur.
Montardre. <i>Un chien contre les loups.</i>	Les loups sont la métaphore des nazis.
BROWNE Anthony – <i>Le tunnel.</i>	Références au petit chaperon rouge, où l'enfant a peur du loup. Le frère se déguise en loup pour faire peur à sa sœur.
Waechter, FriedrichKarl, <i>Le loup rouge.</i>	Les loups ont un esprit de famille.
REYNAUD Florence, <i>Taïga.</i>	La louve se lie d'amitié avec un enfant et le chasseur l'épargne.
Gravett, Emily. <i>Les loups.</i>	Deux fins : un loup prédateur qui mange le lapin ou un loup végétarien qui devient ami avec le lapin.
La Fontaine, Jean de P - Fables	Ambivalence comme on l'a vu précédemment.
Wegenast, Bettina. <i>Être le loup.</i>	Un mouton prend le rôle du loup qui est un prédateur. Le mouton devient le prédateur.

Annexe 2 : Script du questionnaire posé dans une classe de C1 (PS-MS)

1	P	Est-ce que tout le monde connaît le loup ? <les élèves répondent que oui> Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur le loup ? Qu'est-ce que vous savez sur lui ? <les élèves se mettent à faire les hurlements du loup>
2	E1	Il souffle sur les maisons et il casse les maisons
3	P	Alors est-ce que le loup est méchant ? <les élèves disent tous : oui, sauf deux d'entre eux> Alors pourquoi n'est-il pas méchant le loup ?
4	E2	Parce qu'il est ++ <il pointe l'affiche du petit loup présent dans la classe>
5	P	Il n'est pas méchant le petit loup là-bas ? <pointe du doigt l'affiche>
6	E2	Non il est pas méchant
7	P	Il est gentil alors ? <l'élève hoche la tête>
8	E3	Mais il fait quand même AHOUUUU <imite le cri du loup>
9	P	Ah donc il te fait peur le loup ? <une dizaine d'élèves répondent que oui mais quatre ou cinq élèves disent qu'ils n'en n'ont pas peur>
10	E4	Moi il me fait pas peur parce que j'ai une épée alors +++
11	E5	Moi le renard il est passé à la maison et il a mangé toutes mes poules
12	P	Ah oui le renard mais pas le loup si ?
13	E5	Non pas le loup
14	P	Est-ce que vous avez déjà entendu des histoires sur le loup ? <tous les élèves répondent que oui, sauf une élève> Vous vous souvenez de ce qu'il se passe dans ces histoires ? <tous les élèves répondent que non> Est-ce que vous avez autre chose à me dire sur le loup ?
15	E6	Le loup il souffle sur la maison et après il casse la maison
16	E7	Et aussi il mange les trois petits cochons
17	P	Alors il est méchant le loup s'il mange les trois petits cochons ? <les élèves répondent que oui et ils imitent le grognement du loup>

Légende

Rouge : lignes citées dans le corps du mémoire

Vert : lignes dans lesquelles les élèves parlent de littérature de jeunesse

Annexe 3 : Script du questionnaire posé dans une classe de C1 (MS-GS)

1	P	Est-ce que vous avez déjà tous entendu parler du loup ? <tous les élèves répondent que oui> Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur le loup ?
2	E1	Il a les dents pointues
3	E2	Il a des griffes très longues
4	E3	Les maisons +++ ils ont construit une maison et le loup il a soufflé dessus
5	E4	Après les cochons ils ont mis le feu et le loup il s'est brûlé la queue
6	E2	Le loup il est méchant
7	P	Le loup il est méchant ou il peut être méchant ?
8	E2	Il peut être méchant
9	E5	Le loup il peut nous manger
10	E6	Le loup il est tout noir
11	E2	Le loup il mange de la viande
12	E7	Pour nous attraper le loup il va si vite
13	E2	Non + il se cache
14	E8	Il attrape le petit chaperon rouge et après il le mange
15	E9	Il voulait manger le petit agneau le loup
16	P	Du coup vous pensez que le loup il est gentil ? Méchant ? Il est comment le loup ? <plusieurs élèves répondent qu'il peut être gentil et méchant, d'autres disent qu'il n'est que méchant ou qu'il n'est que gentil>
17	E10	Parfois il peut être gentil et il demande à manger des yaourts
18	E2	Les loups ils aiment pas la viande ++ oui des fois ils aiment pas la viande donc ils mangent des yaourts
19	E3	Le papa il est pas content et après le loup il pleure + parce que le petit loup il a pas mangé le chaperon rouge donc le papa il est pas content ++ et il a même pas mangé le cochon
20	E9	Oui il arrive pas à manger le petit agneau + du coup le loup il est chassé et la maman elle pleure
21	E3	Le loup il est pas content parce que son papa il l'a grondé
22	E6	Comme le loup voulait pas manger l'agneau ils l'ont abandonné et du coup ils l'ont mis chez les petits cochons et après il a demandé un yaourt au petit cochon
23	E11	Et du coup les petits cochons ils deviennent gentils avec le loup
24	E12	Le loup il est très dangereux
25	P	Et pourquoi il est dangereux ?
26	E12	Parce qu'il mange tout + et même les cochons
27	E2	Si on donne de la viande au loup il peut devenir ami avec nous

Légende

Rouge : lignes citées dans le corps du mémoire

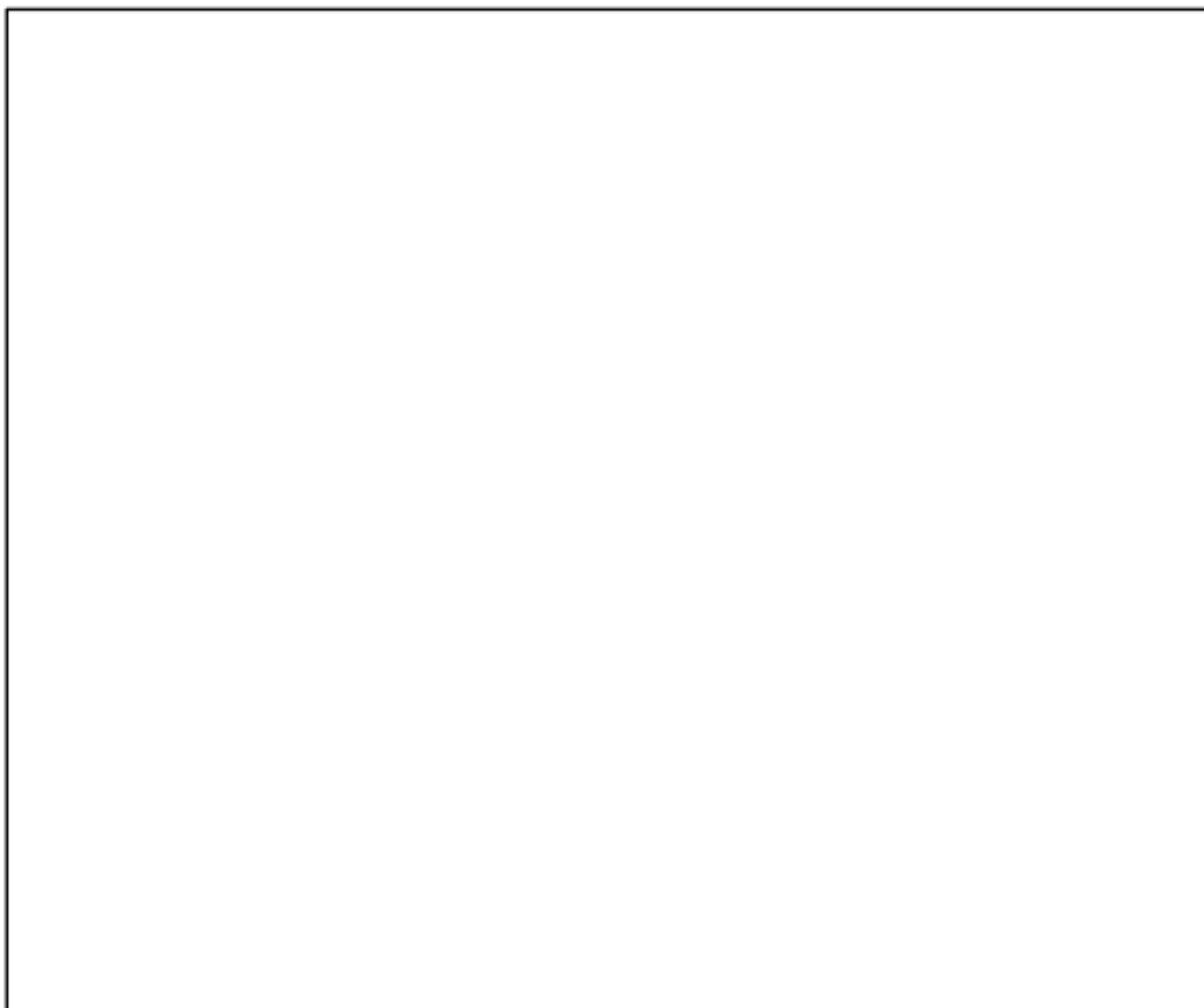
Vert : lignes dans lesquelles les élèves parlent de littérature de jeunesse

Annexe 4 : Questionnaire en C2 et C3 sur le personnage du loup

Questionnaire sur le personnage du loup

Cycle 2 et 3

Dessine un loup :



Donne trois mots qui te font penser au loup :

.....

Donne un adjectif qui te fait penser au loup :

.....

Où as-tu entendu ou lu des histoires avec un loup ?

.....

.....

Connais-tu des histoires avec un loup dedans ? Si oui, donne des titres :

.....
.....
.....
.....
.....

Que fait le loup dans les histoires que tu préfères ?

.....
.....
.....

Que penses-tu des loups ?

.....
.....
.....
.....
.....

Le loup existe-t-il ? Si oui, comment le sais-tu et comment est-il ?

.....
.....
.....

As-tu peur du loup ? Pourquoi en as-tu peur ou pourquoi n'en as-tu pas peur ?

.....
.....
.....

Annexe 5 : Fiches de préparation de la séquence menée en C3

Classe	Séquence	Séance	Période	Domaine	Sous-domaine
Cm1/Cm2	Le personnage du loup	1	2	Français	Compréhension/interprétation
Objectif : Participer à des échanges dans des situations diverses : la prise de parole en collectif					
Compétence visée : Prendre la parole en respectant son tour, sans couper la parole, pour apporter des compléments en lien avec le sujet abordé. Connaissances visées : Connaissance/révision des règles d'un échange collectif (débat)..					
Matériels : un bâton de parole, une affiche pour les règles du débat, un questionnaire.					
Durée Modalité	Déroulement de la séance				
	Phase d'apprentissage	Activités de l'enseignant « Consignes »	Activité de l'élève « Réponses attendues »		
3 min Collectif Oral	Présentation de la séquence et découverte du thème	Evoquer le premier questionnaire de septembre. Expliquer pourquoi faire cette séquence ☑ rapport avec le mémoire + objectif de la séquence : débat. Objectif de la séance = voir ce qu'ils savent du loup et en faire un bilan.	Ecoutent et posent des questions si nécessaire.		
5 min Collectif Oral	Rappels des règles du débat	Faire émerger les règles du débat par les élèves, les noter sur un fichier numérique. - Préférez-vous lever la main pour parler ou bien nous instaurons le bâton de parole ?	Les élèves donnent les règles qui régissent un débat et donnent leur avis sur le bâton de parole. ☑ Expliquer ce qu'est un bâton de parole si nécessaire.		
5-7 min Individuel Ecrit	Questionnaire	Nous allons donc ensemble réfléchir sur ce qu'est le loup animal pour vous et ce qu'est le loup personnage. Pour cela vous allez d'abord répondre à ce petit questionnaire.	Les élèves écrivent leurs réponses sur le questionnaire rapidement.		
15 min Collectif Oral	Echange collectif	Faire 4 colonnes au tableau. - Que pensez-vous du loup, l'animal ? - Que pensez-vous du loup, le personnage ? Donc dans les histoires ? - Connaissez-vous des livres pour les enfants où il y a un loup dedans ? - Connaissez-vous des livres pour les plus grands (films...) où il y a un loup dedans ? Faire la liste des réponses au tableau.	Les élèves donnent leurs réponses que l'on note dans le tableau dans chaque colonne.		
3min Collectif Oral	Conclusion	Annonce de ce que l'on va faire de leurs réponses + annonce de ce qui va être fait la fois prochaine.	Ecoule des élèves. + Posent des questions si nécessaire.		

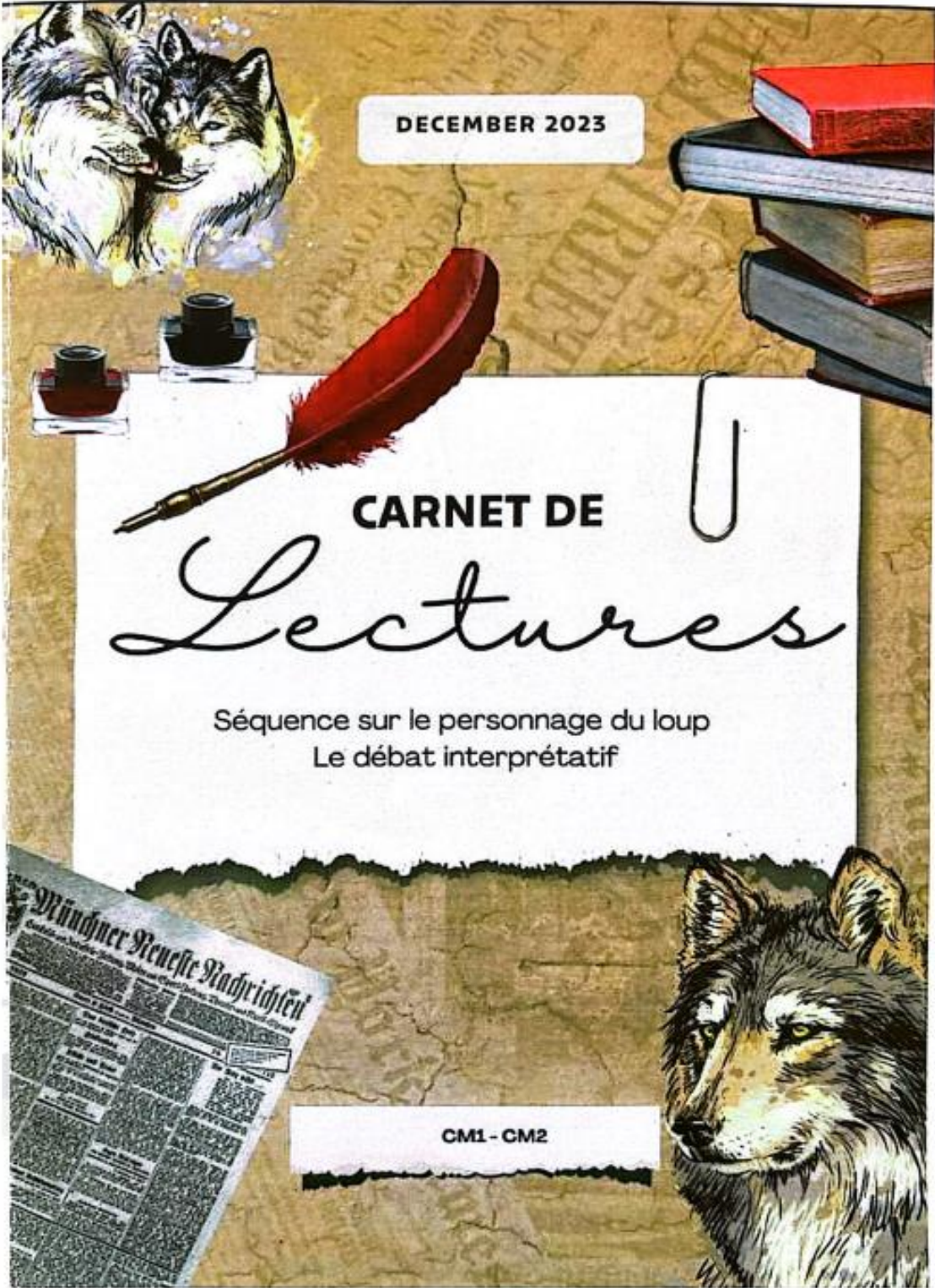
Classe	Séquence	Séance	Période	Domaine	Sous-domaine
Cm1/Cm2	Le personnage du loup	2	2	Français	Compréhension/interprétation
❖ Objectif : Comprendre des extraits de textes et les interpréter					
Compétence visée : Prélever des informations (en faisant des inférences si nécessaire) qu'ils combinent pour donner un sens global au document composite.					
Connaissance visée : Connaissance d'un personnage et de son rôle dans un corpus de texte.					
Matériels : carnet du lecteur, diaporama.					
Déroulement de la séance					
Durée	Phase d'apprentissage	Activités de l'enseignant « Consignes »	Activité de l'élève « Réponses attendues »		
3 min Collectif Oral	Présentation de la séance du jour	Introduction : annoncer l'objectif du jour et le but de la séance. + Rappel de la séance dernière.	Écoutent et posent des questions si nécessaire.		
10 min Collectif Oral	Lecture de <i>Loup rouge</i> et première consigne	Nous allons étudier 3 extraits de texte. Nous allons essayer de deviner le rôle du loup dans chacun des textes pour cela, vous allez surligner les mots qui vous donnent des indices sur le rôle du loup. Nous allons faire le premier texte ensemble. 1) Lire tout le texte 2) Qu'est-ce qu'il se passe dans cet extrait ? 3) Quels mots nous donnent des indices sur le rôle du loup ? Les élèves les surlignent sur leur carnet. 4) Déduction du rôle.	Me disent les mots qu'ils ont surlignés et écrivent à la fin le rôle du loup que nous avons déduit. ➔ Ecoute active ➔ Résumé l'histoire ➔ Distent les mots ➔ Écrivent le rôle et le titre dans leur carnet		
20 min Individuel Collectif Écrit et oral	Même activité avec les deux autres textes	- Lecture (en collectif) et surlignage du premier texte (individuel). Collectif : déduction du rôle. - Lecture en collectif du second texte + pose des questions sur la compréhension du texte - Surlignage. Collectif : déduction du rôle.	Les élèves font l'activité demandée. D'abord le premier texte ensuite le second. ➔ Notent le titre et le rôle. ➔ Notent le titre et le rôle.		
3min Collectif Oral	Conclusion	Que déduit-on du rôle du loup dans ces 3 textes ? ➔ esprit maternel et fraternel. + annonce de ce qui va être fait la fois prochaine.	Écoute des élèves. + Posent des questions si nécessaire.		

Classe Cm1/Cm2	Séquence Le personnage du loup	Séance 3	Période 2	Domaine Français	Sous-domaine Compréhension/ interprétation
❖ Objectif : Comprendre un texte littéraire et se l'approprier grâce au débat					
Compétence visée :					
<ul style="list-style-type: none"> - Construire et rendre compte de sa compréhension d'un texte : repérage des informations explicites et implicites ; identification des personnages... - Mettre en lien le texte lu avec ses lectures antérieures/ ses représentations d'un personnage. - Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés en respectant les règles du débat. 					
Connaissances visées : Intégrer les modalités du débat en découvrant une nouvelle facette du personnage du loup.					
Matériels : bâton de parole, vidéo de l'album et carnet du lecteur. Affichage règles du débat + autorisations.					
Déroulement de la séance					
Durée Modalité	Phase d'apprentissage	Activités de l'enseignant « Consignes »		Activité de l'élève « Réponses attendues »	
2 min Collectif Oral	Présentation de la séance du jour	Introduction : annoncer l'objectif du jour et le but de la séance. Rappel de la séance dernière.		Ecoutent et posent des questions si nécessaire.	
10 min Collectif Oral	Visionnage de la vidéo youtube	- Que se passe-t-il dans l'histoire ?		Les élèves font un résumé de ce qui se passe dans l'histoire.	
5 min Ecrit individuel	Préparation individuelle du débat	<ul style="list-style-type: none"> - Vous répondez aux deux questions suivantes : est-ce que le loup est-il coupable selon vous ? - Qu'est-ce que vous pensez de sa condamnation ? 		Les élèves écrivent leurs réponses dans leur carnet.	
20 min Collectif Oral	Débat	L'enseignante pose les questions : débat en deux temps. 1) Le loup est-il coupable ? 2) Que pensez-vous de sa condamnation ?		Les élèves débattent en respectant les règles qui sont affichées au tableau.	
3min Collectif Oral	Conclusion	Que déduit-on du rôle du loup dans ce texte ? → il n'est pas forcément coupable dépend des points de vue. + annonce de ce qui va être fait la fois prochaine.		Ecoule des élèves. + Posent des questions si nécessaire.	

Classe Cm1/Cm2	Séquence Le personnage du loup	Séance 4	Période 2	Domaine Français	Sous-domaine Compréhension/ interprétation
❖ Objectif : Comprendre un texte littéraire lu à voix haute et se l'approprier en l'interprétant					
Compétence visée : Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens en mettant en relation des informations (explicites, implicites ou non dites).					
Connaissances visées : Elargir son répertoire d'albums sur le personnage du loup et les possibilités de son rôle dans une histoire.					
Matériels : diaporama, livre d'un grand loup rouge, carnet de lecture.					
Déroulement de la séance					
Durée Modalité	Phase d'apprentissage	Activités de l'enseignant « Consignes »	Activité de l'élève « Réponses attendues »		
2 min Collectif Oral	Présentation de la séance du jour	Introduction : annoncer l'objectif du jour et le but de la séance. Rappel de la séance dernière.	Écoutent et posent des questions si nécessaire.		
15-20 min Collectif Oral	Lecture de l'album + compréhension	L'enseignante pose des questions aux élèves au fil de la lecture : - Première page : Pourquoi le loup parle-t-il au passé ? Qu'est-ce qui a pu se passer ? - Troisième page : Pourquoi le loup quitte sa forêt ? Qu'est-ce que sont ces machines ? Pour quelles raisons a-t-on rasé la forêt ? - Page 4 : Pourquoi est-il apeuré et triste ? Est-ce que c'est normal qu'il se sente ainsi ? - Page 7 : Pourquoi certains ne l'écoutent pas et ne le regardent pas ? Pourquoi sont-ils réticents à sa venue ? - Page 8 : Pourquoi le chef l'accepte-t-il finalement ? Quelle morale tient-il ? - Fin du livre : Alors que pensez-vous du rôle du loup dans cette histoire ?	Les élèves font des hypothèses de lecture. Réponse attendue : L'Homme a détruit sa forêt. Réponse attendue : il n'a plus d'habitat, plus de quoi se nourrir et plus de meute donc il doit s'en trouver une autre pour survivre. Et ce sont des puits à pétrole pour pouvoir l'extraire du sol. Destruction pour des raisons économiques et pour récupérer de l'énergie fossile. Réponse attendue : il a perdu sa meute et il ne sait pas s'il va survivre, il est seul. Donc oui c'est normal qu'il ressente cela. Réponse attendue : parce que le loup est différent. Il n'est pas comme eux → peur de l'inconnu. Réponse possible : il fait preuve de tolérance, car la meute est une meute reconstituée de loups chassés : il faut accepter les différences de chacun pour vivre en communauté. Rôle du loup : victime de l'Homme et espèce animale tolérante, unie.		
5 min Écrit Collectif- individuel	Résumé dans le carnet du lecteur	Quels rôles jouent les loups dans cette histoire ? Le loup rouge ? Le chef de meute ? Le loup est-il méchant dans ce texte ?	Les élèves écrivent leurs réponses dans leur carnet. Réponse attendue : l'Homme ici est le méchant et non le loup. Comparatif avec l'animal qui est une espèce menacée mais plus en voie de disparition. Le loup est une victime. Le chef un moralisateur (un sage).		
10 min Collectif Oral	Discussion + conclusion	Lecture de l'article WWF. - Le loup vous paraît-il méchant ici ? - Pourquoi on le représente souvent méchant alors ? Est-ce que vous trouvez cela juste ? + conclusion	Réponses des élèves qui donnent leur avis.		

Classe Cm1/Cm2	Séquence Le personnage du loup	Séance 5	Période 2	Domaine Français	Sous-domaine Compréhension/ interprétation
❖ Objectif : Interpréter un texte littéraire grâce au débat interprétatif					
Compétences visées :					
<ul style="list-style-type: none"> - Partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre en mettant en relation le texte lu et les lectures antérieures. - Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés en respectant les règles du débat 					
Connaissance visée : maîtrise des modalités du débat et des différents rôles qu'un loup peut avoir dans les histoires					
Matériels : diaporama, livre Ami-Ami, bâton de parole + règles du débat.					
Déroulement de la séance					
Durée Modalité	Phase d'apprentissage	Activités de l'enseignant « Consignes »		Activité de l'élève « Réponses attendues »	
2 min Collectif Oral	Présentation de la séance du jour	Introduction : annoncer l'objectif du jour et le but de la séance. Rappel de la séance dernière.		Ecoutent et posent des questions si nécessaire.	
5 min Collectif Oral	Lecture de l'album	Présentation de l'album, et lecture. - Quelqu'un le connaît ?		Les élèves écoutent et me disent s'ils le connaissent ou pas.	
5 min Oral Collectif	Compréhension de l'album	L'enseignante pose les questions de compréhension suivante : - Où se passe l'histoire ? - Quels sont les personnages ? - Comment est le loup ? Comment est le lapin ? - Que cherchent-ils tous les deux ? Est-ce qu'ils semblent compatibles ? - Est-ce que la rencontre se passe bien ?		Réponses attendues : → Dans une vallée où habitent un lapin et un grand-méchant loup. → On l'appelle le grand-méchant loup pourtant il a l'air gentil il cherche un ami à aimer. → Le lapin est tout mignon et cherche lui aussi un ami mais qui soit comme lui. Le loup cherche juste quelqu'un à aimer alors que le lapin recherche un ami exactement comme lui. → Pour le loup oui, il est content d'avoir trouvé un ami mais pour le lapin non, il craint le loup.	
5-7 min Ecrit Individuel	Préparation du débat	Question posée : Est-ce que vous pensez que le loup est sincère ? Veut-il vraiment un ami ou veut-il le dévorer ?		Réponses des élèves qui donnent leur avis en écrivant sur leur carnet.	
20-30min Collectif Oral	Débat interprétatif	Gère le débat.		Discutent de leurs opinions en suivant leurs réponses dans le carnet de lectures.	
5 min Ecrit individuel	Questionnaire final	Distribution d'un questionnaire, le même que le questionnaire de début.		Répondent aux questions.	

Annexe 6 : Carnet de lectures d'une élève de C3



Mon avis sur le personnage du loup

Comment le personnage du loup est-il ?

Penses-tu que le personnage du loup est ?

Connais-tu des livres où le personnage

Si oui, donne des titres : Le petit...

Connais-tu des livres où le personnage

Si oui, donne des titres :

Titre : Le livre de la jungle

de Rudyard Kipling



Rôle du personnage du loup

Le rôle de la louve est
bienveillant.
La louve est attentionnée.
Elle élève le petit homme.

Surligne les mots qui te donnent des indices sur le rôle du loup

- Un homme ! hargna-t-il. Un petit d'homme. Regarde !

En effet, devant lui, s'appuyant à une branche basse, se tenait un bébé brun tout nu, qui pouvait à peine marcher, le plus doux et potelé petit atome qui fût jamais venu la nuit à la caverne d'un loup. Il leva les yeux pour regarder Père Loup en face et se mit à rire.

- Est-ce un petit d'homme ? dit Mère Louve. Je n'en ai jamais vu. Apporte-le ici.

Un loup, accoutumé à transporter ses propres petits, peut très bien, s'il est nécessaire, prendre dans sa gueule un œuf sans le briser. Quoique les mâchoires de Père Loup se fussent refermées complètement sur le dos de l'enfant, pas une dent n'égratigna la peau lorsqu'il le déposa au milieu de ses petits.

- Qu'il est mignon ! Qu'il est nu ! ... Et qu'il est brave ! dit avec douceur Mère Louve.

Le bébé se poussa, entre les petits, contre la chaleur du flanc tiède.

- Ah ! Ah ! Il prend son repas avec les autres. Ainsi, c'est un petit d'homme. A-t-il jamais existé une louve qui pût se vanter d'un petit d'homme parmi ses enfants ?

Titre : Promulus et Pœrmur,
les fils de la louve

de Evelyne Brisou-Pellen



Rôle du personnage du loup

Le rôle de la louve est
bienveillant.
Elle les nourrit, elle leur fait
la toilette, elle joue avec eux.
Elle les protège comme
une mère.

Surligne les mots qui te donnent des indices sur le rôle du loup

Elle avança prudemment en direction du vagissement. Il lui sembla que ce bruit provenait d'un rocher, à l'ombre d'un vieux figuier. S'approchant encore, elle découvrit qu'il ne s'agissait pas d'un rocher mais d'un objet creux à l'intérieur duquel deux créatures s'agitaient, deux petits humains, nus et tendres à croquer.

Elle ne les croqua pas. Elle se contenta de les flairer d'abord puis de leur lécher le visage. L'un des petits poussa un soupir de satisfaction, appréciant le contact de cette langue râpeuse, avant de reprendre de plus belle ses vagissements, imité cette fois par l'autre enfant. La louve perçut que ces petits étaient affamés et, dans le même temps, la douleur de ses mamelles trop pleines lui arracha une nouvelle plainte. Elle se plaça sans plus tarder au-dessus des créatures et leur présenta ses tétines. Comme s'ils n'attendaient que cela, les petits humains s'en saisirent goulûment, à pleine bouche, et se rassasièrent du bon lait chaud.

La louve revint chaque jour nourrir les bébés. Perché sur un arbre de la rive, un pic-vert frappait le tronc de son bec dès qu'il la voyait surgir. Les deux enfants avaient vite associé ce rythme particulier de l'oiseau frappeur à l'apparition de la louve. À ce signal du bon lait qui arrivait, ils gesticulaient d'impatience, brassant l'air de leurs petits membres potelés. La louve leur donnait alors ses mamelles à téter. Une fois repus, après avoir roté, ils émettaient de petits gazouillis qui étaient comme des paroles de reconnaissance et d'amour envers leur mère nourricière. Ensuite, elle les léchait ou bien jouait avec eux à mordiller leurs petits doigts.

Titre : Le loup rouge

de Friedrich Karl Waechter



Rôle du personnage du loup

Le rôle du loup est
bienveillant.
Ils se respectent,
ils sont fraternels.
La louve se comporte
comme une mère.

Titre : Le procès

de Stéphane Henrich



Le loup est-il coupable ?

Non, car ses la nature
de manger un agneau pour
un loup.

Que penses tu de sa condamnation ?

Ce n'est pas juste car
ses la nature.

Titre : D'un grand loup
rouge

de Mathias Friman



Rôle du personnage du loup

Le loup rouge :
Il est gentil, c'est
une victime de
l'homme.
La meute de loup est
gentille et était méfiante

Titre : Ami - Ami
de Rascal et Girel



Le loup est-il sincère ? Veut-il
vraiment un ami, ou veut-il dévorer le
lapin ? **Justifie ton choix.**

Le loup est sincère car il
le dit tout les soirs.

Oui, car il le veut son
ami.

Comment le personnage du loup est-il dans les histoires ? méchant gentil

Penses-tu que le personnage du loup dans les histoires fait peur ? oui non

Connais-tu des livres où le personnage du loup est méchant ? oui non

Si oui, donne des titres : les petit chaperon rouge, les trois petit

Connais-tu des livres où le personnage du loup est gentil ? oui non

Si oui, donne des titres : le loup rouge, d'un grand loup rouge

Mon avis sur cette séquence

Super intéressant!!!

Prénom :

Annexe 7 : Tableau de présentation des œuvres littéraires citées par les élèves de C2 et C3

Œuvres citées	Cycle 2	Cycle 3	Total
Le petit chaperon rouge	28,57%	41,57%	35,85%
Les trois petits cochons	28,57%	37,08%	33,33%
Rien	10%	6,74%	8,18%
Le loup et les sept chevreaux	5,71%	6,74%	6,29%
Le loup qui voulait faire le tour du monde	5,71%		2,52%
Je ne m'en rappelle pas	4,29%		1,89%
Le chat rouge	4,29%		1,89%
Le loup qui voulait changer de couleur	4,29%		1,89%
Pierre et le loup	1,43%	1,12%	1,26%
Un grand méchant loup		2,25%	1,26%
Loup, loup, y es-tu ?	2,86%		1,26%
Quand j'étais loup !	1,43%		0,63%
Igor et les trois petits cochons	1,43%		0,63%
La vieille bique et les sept loustics	1,43%		0,63%
Le livre de la jungle		1,12%	0,63%
Une soupe au caillou		1,12%	0,63%
P'tit Loup		1,12%	0,63%
Le petit poucet		1,12%	0,63%
Ma maison	1,43%		0,63%
La Chèvre de monsieur Seguin	1,43%		0,63%
La sorcière, sa fille et le loup	1,43%		0,63%
Serge, le loup blanc	1,43%		0,63%
Le loup dans la nuit noire	1,43%		0,63%
Le loup voulait voyager dans le temps	1,43%		0,63%
Je n'en connais pas	1,43%		0,63%

Annexe 8 : Tableau de représentation des réponses des élèves de C2 et C3 à la question : Que fait le loup dans les histoires que tu préfères ?

Les actions que fait le loup	Cycle 2	Cycle 3	Total (C2+C3)	Total	Catégories
Il veut dévorer les personnages	6,78%	11,32%	8,93%	36,59%	<u>Rôle du méchant</u> 68,75%
Il mange les personnages principaux	3,39%	11,32%	7,14%		
Il mange	1,69%	7,55%	4,46%		
Il a le rôle de méchant	0,00%	7,55%	3,57%		
Il mange des hommes	0,00%	7,55%	3,57%		
Il mange les enfants	6,78%	0,00%	3,57%		
Il essaie de tuer tout le monde	0,00%	3,77%	1,79%		
Il fait peur aux pauvres enfants	0,00%	1,89%	0,89%		
Il mange un lapin	1,69%	0,00%	0,89%		
Il tue une chèvre	1,69%	0,00%	0,89%		
Il attrape tout le monde	0,00%	1,89%	0,89%		
Il souffle (sur des maisons)	11,86%	5,66%	8,93%	16,96%	<u>Rôle du gentil</u> 18,75%
Il mange les cochons	8,47%	3,77%	6,25%		
Il va dans le piège des cochons	0,00%	1,89%	0,89%		
Il tombe dans une marmite	1,69%	0,00%	0,89%	15,20%	
Il mange la grand-mère	5,08%	13,21%	8,93%		
Il mange le chaperon rouge	5,08%	1,89%	3,57%		
Il se déguise en grand-mère pour manger la petite fille	5,08%	0,00%	2,68%	18,75%	
Il voyage dans le monde	6,78%	0,00%	3,57%		
Il change de couleurs	3,39%	0,00%	1,79%		
Il lit des histoires	0,00%	3,77%	1,79%		
Il devient ami avec les personnages	3,39%	0,00%	1,79%		
Il te pose des questions	0,00%	1,89%	0,89%		
Il parle et danse	1,69%	0,00%	0,89%		
Il a perdu sa chaussette	1,69%	0,00%	0,89%		
Il apparaît la nuit	1,69%	0,00%	0,89%		
Il fait le tour du monde et mange des barba papas	1,69%	0,00%	0,89%		
Il cherche une amoureuxse	1,69%	0,00%	0,89%		
Il rode dans la forêt et creuse des trous	1,69%	0,00%	0,89%		
Il ramène les ingrédients pour la soupe	0,00%	1,89%	0,89%		
Il distribue des cadeaux comme le père-noël	1,69%	0,00%	0,89%		
Il tombe dans une rivière	1,69%	0,00%	0,89%		
Il se fait assommer	1,69%	0,00%	0,89%		
Pas de réponse	11,86%	13,21%	12,50%	12,50%	12,50%

Légende

Bleu : réponses représentant le loup malveillant

Orange : réponses représentant le loup malveillant (au travers de l'album des trois petits cochons)

Jaune : réponses représentant le loup malveillant (au travers de l'album du petit chaperon rouge)

Vert : réponses représentant le loup bienveillant

Annexe 9 : Tableau de présentation des avis des élèves sur le personnage du loup (C2 et C3)

<p>Bons avis sur le loup</p> <p>(23,48%)</p>	<p>Je l'adore, parce qu'ils sont gentils. (x5) Ils sont jolis, mignons, comme les chiens. (x7) Je l'aime bien. (x3) Ils sont magnifiques et rusés. Ce sont les plus beaux et plus forts animaux de la forêt. (x6) Tout ce qu'on raconte dans les histoires est faux. Ils sont très intéressants. Ils sont gentils et ne mangent pas les humains.</p>
<p>Avis neutres sur le loup</p> <p>(22,6%)</p>	<p>Ils sont en meute, ils ressemblent aux chiens mais avec quelque chose en plus. C'est une espèce chassée, en voie de disparition (x2). Il est sauvage (x4), ils sont craintifs. Ils sont carnivores (x3). Ils ont le poil doux, ils courent vite (x2). Ils ont une tête triangulaire, ressemblent à un renard. Ils sont grands, aboient souvent, ont une vision nocturne. On ne les voit pas dans la nuit. Leur mâchoire est puissante (x2). Ils peuvent être gris, blancs et noirs (x2), ils sortent la nuit.</p>
<p>Avis mitigés</p> <p>(8,7%)</p>	<p>Ils sont gentils mais sont agressifs s'ils se sentent menacés. (x4) Ils sont mignons comme les chiens mais un peu féroce. Ils sont tout gris, féroce et un peu gentil. Gentil et méchant : il peut t'attaquer mais être un animal de compagnie (x2) Ils sont méchants mais je les aime bien. Dans les histoires ils sont méchants mais en vrai ils sont gentils.</p>
<p>Mauvais avis sur le loup</p> <p>(40,87%)</p>	<p>Ils sont méchants car ils mangent les enfants/personnages. (x28) Ils sont rusés et atroces. Dans les histoires, ils font peur aux enfants. (x6) Ils ne sont pas très forts et pas très intelligents. Ils ne sont pas beaux. Ils sont féroces. (x4) Ils sont dangereux. (x2) Ils cassent des maisons. Ils sont bêtes. (x2)</p>
<p>Sans avis</p>	<p>(4,35%)</p>

Légende

Vert : les réponses faisant référence à l'animal

Orange : les réponses faisant référence à la littérature de jeunesse

Annexe 10 : Tableau de présentation des réponses des élèves de C2 et C3 à la question sur la peur qu'inspire ou non le personnage du loup

Cycle 2	J'en ai peur (40%)	Il est grand et je ne veux pas qu'il me fasse de mal. Il est terrifiant. Je fais des cauchemars car il a des dents pointues. (x2) Car je n'en ai jamais vu. J'ai peur qu'il me mange. (x7) Il peut manger les enfants. (x3)
	Je n'en ai pas peur (47%)	Si je lui donne à manger ou qu'on ne l'embête pas, il ne me fera rien. (x3) J'en ai caressé au zoo. J'ai vu des animaux plus violents et j'ai réussi à les tuer. (Scorpion) Je suis courageux. (x3) C'est trop mignon. Ils sont gentils, ils ne nous font rien, ils sont méchants que dans les histoires. Ils ne mangent pas les enfants ! Je n'en vois jamais proche de moi. Il n'y en a pas en France et on ne vit pas dans la forêt donc je ne vais pas en croiser. (x2) Mon père n'en a pas peur, ils vivent dans la forêt de toute façon. Sans justification. (x2)
	Avis mitigés (13%)	Si je n'en vois pas je n'ai pas peur, sinon oui. Un petit peu, mais ils ne courent pas vite donc ils ne peuvent pas nous manger. Un peu car ils peuvent manger les humains mais c'est facile à contrôler. Ils sont gentils quand on ne les embête pas, sinon ils le sont un peu moins.
CM1 - CM2	J'en ai peur (24%)	J'ai peur qu'il m'attaque comme dans les livres. (x6) Ils sont en meute et peuvent manger des buffles. Car ils sont féroces et carnivores. (x2) Car il vit la nuit comme les chauves-souris. Car dans les histoires il a de grandes dents / des crocs pointus. (x3)
	Je n'en ai pas peur (47%)	Ils sont gentils. (x2) Ils n'attaquent pas l'Homme. Ils sont gentils si on ne leur fait pas peur / pas de mal. (x5) C'est comme un chien. Ils sont très craintifs. (x3) Ils sont beaux. (x3) C'est un animal comme les autres. Car on ne les voit pas souvent et pas chez nous. Car il y a ma famille avec moi.
	Avis mitigés (20%)	Ils peuvent être méchants et gentils. Quand il attaque j'ai peur sinon non. Il peut attaquer donc oui mais il attaque que s'il se sent agressé donc non. Je n'ai pas peur mais je ne serais pas à l'aise face à lui. Quelquefois oui, quelquefois non. Les dents me font peur mais sinon non je n'ai pas peur. Non si je suis protégé et oui si je le vois devant moi. Pas trop, je le trouve plus mignon qu'effrayant. J'ai peur de ses crocs mais il peut être gentil.
	Sans avis	(9%)

Légende

Vert : les réponses faisant référence à l'animal

Orange : les réponses faisant référence à la littérature de jeunesse

Annexe 11 : Tableau de représentation des caractéristiques présentes sur les dessins du personnage du loup des élèves de C2 et C3

Dessin	Cycle 2	Cycle 3	Total
Avec des dents pointues	41,46%	29,27%	35,37%
Sans dents	58,54%	70,73%	64,63%
Sans expression	43,90%	53,66%	48,78%
Agressif	21,95%	24,39%	23,17%
Souriant	34,15%	21,95%	28,05%
Poils	9,76%	60,98%	35,37%
Sans poil	90,24%	39,02%	64,63%
Queue	70,73%	78,05%	74,39%
Sans queue	29,27%	21,95%	25,61%
Avec des griffes	39,02%	14,63%	26,83%
Sans griffe	60,98%	85,37%	73,17%
Oreilles pointues	70,73%	80,49%	75,61%
Oreilles arrondies	9,76%	4,88%	7,32%
Pas d'oreilles	19,51%	14,63%	17,07%
Habillé/accessoirisé	14,63%	0,00%	7,32%
Nu	85,37%	100,00%	92,68%
Éléments en plus	53,66%	14,63%	34,15%
Seulement le loup	46,34%	85,37%	65,85%
Museau pointu	36,59%	31,71%	34,15%
Museau arrondi	63,41%	68,29%	65,85%
Noir	39,02%	0,00%	19,51%
Gris/Marron /blanc	26,83%	19,51%	23,17%
Autres couleurs	29,27%	0,00%	14,63%
Crayon à papier	4,88%	80,49%	42,68%

Annexe 12 : Détails des réponses au questionnaire de début de séquence en C3

Elèves	Le personnage du loup est-il gentil ? Méchant ? Autre ?	Fait-il peur dans les histoires ?	Connaissances de titres d'histoire où le personnage du loup est gentil
R1	Méchant	Oui	Aucune
E	Méchant	Oui	Aucune
C	Méchant	Oui	Aucune
L1	Méchant	Oui	Aucune
M	Méchant	Oui	Aucune
L2	Méchant	Oui	Aucune
L3	Méchant	Ça dépend	Aucune
L4	Méchant	Ça dépend	Aucune
A1	Méchant	Ça dépend	Aucune
W	Méchant	Ça dépend	Aucune
I	Méchant	Non	Aucune
T1	Méchant	Non	Aucune
V1	Méchant	Non	Aucune
N	Méchant	Non	Aucune
Z	Méchant	Non	Aucune
R2	Méchant	Non	Aucune
A2	Méchant	Non	Aucune
L5	Ça dépend	Non	Aucune
L6	Gentil	Non	Aucune
V2	Gentil	Non	Aucune
L7	Méchant	Je ne sais pas	Aucune
T2	Méchant	Je ne sais pas	Aucune

Légende

Orange : premier profil
Jaune : deuxième profil
Gris : troisième profil
Bleu : quatrième profil
Vert : cinquième profil
Violet : dernier profil

Annexe 13 : Comparatif des réponses des questionnaires de début et de fin de séquence (C3)

Elèves	Le personnage du loup est-il gentil ? Méchant ? Autre ?	Fait-il peur dans les histoires ?	Connaissances de titres d'histoire où le personnage du loup est gentil	Le personnage du loup est-il gentil ? Méchant ? Autre ?	Fait-il peur dans les histoires ?	Connaissances de titres d'histoire où le personnage du loup est gentil
R1	Méchant	Oui	Aucune	Ça dépend	Ça dépend	Aucune
E	Méchant	Oui	Aucune	Ça dépend	Non	Œuvres vues pendant la séquence
C	Méchant	Oui	Aucune	Ça dépend	Ça dépend	Œuvres vues pendant la séquence
L1	Méchant	Oui	Aucune	Ça dépend	Ça dépend	Aucune
M	Méchant	Oui	Aucune	Gentil	Ça dépend	Œuvres vues pendant la séquence
L2	Méchant	Oui	Aucune	Gentil	Non	Aucune
L3	Méchant	Ça dépend	Aucune	Ça dépend	Non	Œuvres vues pendant la séquence
L4	Méchant	Ça dépend	Aucune	Ça dépend	Ça dépend	Œuvres vues pendant la séquence
A1	Méchant	Ça dépend	Aucune	Ça dépend	Non	Œuvres vues pendant la séquence
W	Méchant	Ça dépend	Aucune	Ça dépend	Ça dépend	Aucune
I	Méchant	Non	Aucune	Ça dépend	Non	Aucune
T1	Méchant	Non	Aucune	Méchant	Non	Aucune
V1	Méchant	Non	Aucune	Ça dépend	Oui	Œuvres vues pendant la séquence
N	Méchant	Non	Aucune	Ça dépend	Non	Aucune
Z	Méchant	Non	Aucune	Ça dépend	Non	Aucune
R2	Méchant	Non	Aucune	Méchant	Non	Aucune
A2	Méchant	Non	Aucune	Ça dépend	Non	Œuvres vues pendant la séquence
L5	Ça dépend	Non	Aucune	Ça dépend	Non	Œuvres vues pendant la séquence
L6	Gentil	Non	Aucune	Ça dépend	Ça dépend	Aucune
V2	Gentil	Non	Aucune	Gentil	Non	Aucune
L7	Méchant	Je ne sais pas	Aucune	Ça dépend	Non	Œuvres vues pendant la séquence
T2	Méchant	Je ne sais pas	Aucune	Ça dépend	Ça dépend	Œuvres vues pendant la séquence

Légende

Vert : réponses changées entre les deux questionnaires
Rouge : réponses non changées

Annexe 14 : Tableau de l'évolution des profils des élèves

QUESTIONNAIRE DE DEBUT DE SEQUENCE		QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEQUENCE	
PROFIL 1 : 6 élèves pensent : - Que le personnage du loup est méchant. - Qu'il fait peur dans les histoires.	R1	NOUVEAU PROFIL 1 : 7 élèves pensent : - Que le rôle du loup dépend des histoires, - et qu'il ne fait pas tout le temps peur, que cela dépend des histoires.	R1
	E		C
	C		L1
	L1		L4
	M		W
	L2		L6
PROFIL 2 : 4 élèves pensent : - Que le personnage du loup est méchant. - Que parfois il fait peur mais d'autres pas.	L3	NOUVEAU PROFIL 2 : 1 élève pense : - Que le rôle du loup dépend des histoires - et qu'il fait peur dans les histoires.	V1
	L4		T1
	A1		R2
PROFIL 3 : 7 élèves pensent : - Que le personnage du loup est méchant. - Qu'il ne fait pas peur dans les histoires.	W	PROFIL 3 : 2 élèves pensent : - Que le rôle du loup est malveillant - et qu'il ne fait pas peur dans les histoires.	T1
	I		R2
	T1		A2
	V1		E
	N		L3
PROFIL 4 : 1 élève pense - Que le rôle du personnage dépend des histoires - Qu'il ne fait pas peur dans les histoires.	Z	PROFIL 4 : 9 élèves pensent : - Que le rôle du loup dépend des histoires, - et qu'il ne fait pas peur.	A1
	R2		I
PROFIL 5 : 2 élèves pensent : - Que le personnage du loup est bienveillant. - Qu'il ne fait pas peur dans les histoires.	A2	PROFIL 5 : 3 élèves pensent : - Que le rôle du loup est bienveillant - et qu'il ne fait pas peur dans les histoires.	N
	L5		Z
PROFIL 6 : 2 élèves pensent : - Que le personnage du loup est méchant. - Et ne savent pas s'il fait peur ou pas, n'ont pas d'avis.	L6		A2
	V2		L5
	L7		L7
	T2		V2
			L2
			M

Légende

Couleurs : chaque couleur représente un profil

Blanc : nouveaux profils

Noir : les élèves qui n'ont pas changé de profil entre les deux questionnaires

Annexe 15 : Script de la séance n°3 : le débat intermédiaire (compréhension)

1	P	Pensez-vous que le loup soit coupable ?
2	W	Oui il est coupable car il l'a tué mais non parce qu'il avait rien à manger
3	L3	Non car c'est sa vie de manger un animal, que ce soit un agneau ou un autre + c'est pas grave parce que c'est sa vie
4	A1	Oui il est coupable parce qu'il a mangé l'agneau même si c'est sa vie
5	E	Oui car il a dit qu'il avait faim donc il y a plus de chance qu'il l'ait mangé
6	N	Oui car il a avoué l'avoir tué
7	T1	Non il a juste faim + il n'est pas coupable parce qu'il a juste faim
8	A2	Non parce que c'est normal pour un loup de manger un agneau
9	L4	Oui car il y a un témoin qui a tout vu
10	R2	Non car il a juste des problèmes psychologiques donc il peut rien y faire
11	R1	Oui il a avoué à la fin.
12	C	Non car c'est la nature de manger un agneau pour un loup
13	M	Moi je dis qu'il est pas coupable car il avait juste faim et qu'il avait juste envie de manger peut-être ++ parce que peut-être qu'il a pas mangé pendant plein de temps et qu'il a fini par craquer
14	L1	Moi je suis pas d'accord je pense qu'il est coupable parce que c'est pas normal de tuer un agneau
15	Z	Oui et non + d'un côté il a avoué et de l'autre il avait aussi dit qu'il avait un problème de faim + il avait famine et donc il a vu l'agneau et il s'est dit je vais le manger
16	L5	Oui et non + car d'après le sanglier le loup avait faim donc c'est normal et oui car c'est un prédateur
17	L1	Le sanglier a dit que c'était normal que le loup le mange et je pense que c'est un menteur + le loup ça reste un prédateur et ça mange ses proies
18	N	Bah non parce qu'il peut y avoir des loups gentils
19	M	Moi je dis qu'il est pas coupable parce que ++ en fait le sanglier il le défend parce que c'est son voisin et bah il l'aurait déjà mangé le loup au sanglier aussi + il a mangé l'agneau parce qu'il est plus petit
20	P	Nous allons passer à la deuxième question + que pensez-vous de sa condamnation ? <fait un rappel du vocabulaire relatif au procès>
21	E	Bah manger du saumon ça tue aussi un animal donc c'est pareil que tuer un agneau
22	R1	Il mange un agneau mais le saumon c'est quand même un animal ++ donc manger un saumon c'est un peu la même chose et donc c'est pas du tout méchant + donc je pense que le loup n'est pas coupable
23	Z	Je vais sur le concept de R1 + manger du saumon c'est à peu près pareil c'est un animal aussi
24	L1	Je reste sur mon idée + c'est tuer un animal donc c'est exactement la même chose + en plus c'est pas une bonne condamnation ++ c'est pas parce qu'on est un prédateur que l'on doit manger des proies donc pour moi sa condamnation devrait être la mort + en plus c'est pas une bonne condamnation parce qu'on tue aussi des animaux
25	Z	Un an de prison il faudrait
26	L2	Moi je dis que ça sert à rien de mettre une condamnation alors qu'il a tué un agneau et qu'il doit manger des saumons ça revient au même + c'est n'importe quoi.
27	A2	C'est mal pour la société aussi + le loup il est condamné mais le juge il a fait un bon choix ++ les protéger sauf le saumon ça permet de protéger les autres animaux
28	T1	C'est injuste parce que l'agneau c'est trop bon + en plus manger que du saumon c'est pas bon pour sa santé il va grossir
		Je suis pas d'accord avec sa condamnation + parce que si on mange que du saumon on meurt. En plus là

29	R2	ils disent que c'est la même chose + que c'est légal on lui a accordé + alors que tuer un agneau on lui a pas accordé ++ là le saumon on lui a accordé donc je suis d'accord et à la fois pas d'accord
30	L4	Le saumon ça suffira pas pour lui donc du coup il aura encore faim et il va encore tuer des animaux
31	L3	C'est pas bien car ce n'est pas son alimentation générale s'il se nourrit pas bien il va mourir + sa condamnation n'est pas juste
32	W	Le saumon c'est un animal + surtout que s'il mange du saumon au bout d'un moment il y en aura plus
33	E	Puisqu'on tue un animal avec le saumon pas besoin de lui dire ça puisqu'il tue quand même un animal
34	L5	C'est cruel pour le loup car c'est un carnivore du coup il va pas manger ce qu'il veut
35	L7	Peut-être qu'il aime pas le saumon ou qu'il y est allergique donc c'est pas juste.
36	V2	Le saumon il est dans le lac donc peut-être que le loup arrivera pas à en attraper
37	L1	Je reviens sur le fait qu'on lui a accordé de manger du saumon mais ça sert à rien parce qu'au final il mange toujours la même chose + il mange toujours des animaux + il les tue quand même les animaux donc en fait ça sert à rien
38	N	Mais c'est pas forcément le loup qui l'a tué le saumon il peut aller l'acheter
39	P	Dans tous les cas même si ce n'est pas lui qui le tue et qu'il l'achète, quelqu'un l'a tué quand même, donc cela revient au même.
40	A2	Ça sert à rien de le condamner de manger que du saumon parce que c'est un animal et on peut le condamner à manger des légumes ou des fruits ++ mais si on le condamne à manger que du saumon il tue quand même des animaux
41	W	Ce que moi je dis c'est qu'en fait + si on le condamne à manger des saumons c'est comme s'il tuait le poisson comme l'agneau donc autant qu'il ne mange plus d'animaux + ou autre chose
42	L1	En fait qu'il continue à manger des agneaux c'est pareil
43	E	En fait c'est normal c'est la chaîne alimentaire + au lieu de le condamner à manger que des trucs ils auraient pu le mettre en prison et lui donner que à manger des légumes
44	R1	Le procès dans ce cas il sert à rien il en procès parce qu'il a mangé un agneau et il est condamné à manger que des saumons donc la justice elle sert à rien
45	L1	On l'interdit de manger des agneaux mais il mange des saumons donc autant le laisser manger des agneaux c'est pareil + il sert à rien le procès autant le laisser manger des agneaux
46	A2	Il sert à rien le procès c'est normal pour un loup mais c'est pas normal de manger du saumon pour un loup + donc on le laisse manger de l'agneau et c'est bon
47	P	Levez la main ceux qui pensent que dans cette histoire le loup est méchant <personne ne lève la main> Ceux qui pensent que le loup est gentil levez la main <tout la classe lève la main>
48	L1	C'est normal c'est la chaîne alimentaire

Légende

Rouge : justifications portant sur les connaissances des élèves

Vert : justifications portant sur l'album

Orange : justification portant sur les représentations de l'élève

Annexe 16 : Script de la séance n°5 : le débat interprétatif

1	P	Pensez-vous que le loup soit sincère ? Veut-il vraiment un ami ou veut-il dévorer le lapin ?
2	A1	Je pense que le loup est vraiment gentil car il veut un ami même s'il est pas comme il le pensait et le lapin aussi, mais je pense que le lapin a peur que le loup le mange mais après sinon je pense que le loup est sincère
3	E	Je pense que le loup est sincère il veut un ami et il dit même qu'il l'aimerait tel qu'il soit
4	A2	Le loup veut que le lapin soit son ami et il ne veut plus être seul dans sa grande maison noire + il veut un ami il ne veut pas le dévorer il veut que ce soit un ami
5	W	Moi aussi je pense qu'il est sincère parce qu'il s'ennuie alors il veut un ami et le lapin aussi de son côté il s'ennuie un peu donc s'ils sont amis c'est bien mais le lapin croit qu'il va le manger que c'est une ruse
6	T2	Je pense que le loup veut être ami avec le lapin mais que le lapin il ne veut pas être ami avec lui c'est ce qui est dit dans le livre + mais le loup veut vraiment un ami
7	L5	Le loup veut un ami car il le dit tous les soirs il ne va pas le dévorer car il veut un ami donc il ne va pas le manger c'est logique
8	V2	Il est gentil car s'il voulait manger le petit lapin il l'aurait fait depuis longtemps dans l'histoire
9	R2	Il veut que ce soit son ami puisqu'il dit tous les soirs des trucs gentils sur un ami qu'il voudrait + il ne veut pas le manger
10	Z	Ce que je pense du rôle du loup c'est qu'il veut vraiment un ami avec tous ses défauts mais le lapin ne veut pas ++ le lapin il veut un clone + un même que lui + il veut son clone
11	L1	Pour moi le loup est pas sincère il veut le manger + il le ramène chez lui pour le manger
12	L4	Le lapin est pas trop d'accord pour être ami avec lui mais j'ai remarqué qu'il avait un tablier le loup + donc j'ai deux arguments mais je sais pas
13	R1	Le lapin il est pas sympa il dit non t'es pas mon ami je veux pas de toi + on a l'impression qu'il va le manger il a un tablier du coup ils sont tous les deux pas sincères
14	M	Ça se voit qu'il va le manger quand même le lapin il est sincère c'est juste qu'il veut pas d'ami comme lui parce qu'il va le manger et qu'il a peur
15	L2	Il veut être ami avec lui parce qu'il dit à la fin moi je t'aime comme tu es donc il est sincère + + il y a tout le temps « aime aime aime » soit il aime à manger + soit il aime un ami + « je t'aime comme tu es » donc ça peut être aime à manger
16	C	Le loup est sincère car tous les soirs il dit qu'il veut un ami mais j'ai aussi un doute à cause du tablier
17	M	Le loup est pas du tout sincère tout à l'heure quand il est allé dans les bois il avait une fourchette à la main et là on voit l'assiette et le loup il a une fourchette dans la main
18	R2	Mais non c'est un râteau pour racler la terre
19	L1	Il est petit ce râteau hein
20	M	Il avait une fourchette et dans la maison il avait préparé un verre et une assiette je pense + et en plus il a un tablier et tout on dirait qu'il va vraiment le manger
21	R2	Il voulait juste manger avec lui
22	L4	Mais il y avait qu'une assiette
23	V2	Il avait tout préparé pour aller chercher à manger pas pour le manger il invite le lapin à manger
24	C	Il était en train de manger peut-être qu'il a fini de manger et qu'il a oublié de débarrasser
25	L3	Bah il aurait pas mangé sinon il ne va pas le manger sinon il l'aurait déjà fait
26	L1	Il le garnit bien pour le manger
27	A2	Aussi il le dit chaque soir qu'il veut un ami peut-être qu'il prépare à manger pour lui et le lapin <les autres répondent : oui mais il y a qu'une seule assiette>
28	L5	Peut-être que l'autre assiette est cachée
29	R1	Ou alors c'est le lapin qui va manger le loup

30	E	Peut-être qu'il avait la fourchette à la main parce qu'il a mangé avant et après il est sorti pour prendre l'air un peu
31	L5	Mais aussi il y a qu'une seule assiette mais c'est parce qu'on voit pas l'autre partie de la table + de l'autre côté de la table
32	L4	Qu'est-ce que ça veut dire banal ?
33	P	Qui ne soit pas comme tous les autres + un ami qui sorte du commun
34	C	Peut-être qu'il a un potager et que c'est un râteau
35	M	J'hésite entre les deux maintenant + j'hésite un peu parce que la table on la voit pas entière on dirait peut-être juste qu'on voit pas assez la table + peut-être qu'elle est plus longue <les autres répondent : mais non regardez on voit l'autre pied de la table là >
36	W	S'il faut il y a deux tables collées
37	L1	Mais non regardez il y a un mur ici
38	M	Ah oui donc en fait il y a qu'une seule table et là y'a un mur en plus
39	T2	S'il faut c'est juste qu'il a d'autres assiettes dans ses placards il a pas fini de mettre la table
40	E	S'il faut il était en train de se parler tout seul en disant moi j'ai envie d'avoir un ami , et il était en train de manger en même temps et il est parti pour aller chercher un ami
41	A2	Peut-être qu'il avait pas débarrassé ce qu'il a mangé
42	W	S'il faut c'est pas le mur + c'est le mur à côté de la porte qui continue et c'est deux tables collées + ou alors juste il a pas fini de mettre la table
43	T2	Sinon juste c'est pas qu'il a pas fini de mettre la table ou qu'il y en a deux + c'est juste qu'en partant il pouvait pas savoir qu'il allait rencontrer un ami + il savait pas encore qu'il allait rencontrer quelqu'un
44	L5	Tu peux mettre l'autre partie de la pièce ? Regarde là il y a la place de mettre une autre petite table
45	R2	Là y'a un autre tabouret donc ils vont manger face à face
46	M	Mais y'a pas d'autres assiettes
47	W	Mais s'il faut y a une assiette pour les deux tu sais pas
48	I	S'il faut il a mis une assiette pour lui qu'il mange + qu'il mange le lapin + il a mis son assiette à lui pour qu'il mange le lapin
49	P	Levez la main ce qui pensent que le loup n'est pas sincère < cinq élèves lèvent la main > Levez la main ceux qui pensent que le loup est sincère < neuf élèves lèvent la main > Levez la main ceux qui n'arrivent pas à se décider < huit élèves lèvent la main >
50	R2	Juste sur la page là où il a le lapin dans les mains on dirait qu'il lui fait un bisou + et là y'a des coquelicots mais y'a une croix au milieu et en même temps il a un tablier c'est bizarre quand même
51	W	On dirait qu'il veut le manger sur cette page + on dirait qu'il veut planter ses crocs dedans
52	T2	Mais non il lui fait un bisou et c'est pas son tablier + c'est son pelage
53	R2	Et là il y a des coquelicots morts .
54	L5	Peut-être qu'il a préparé un lit pour le lapin + on le voit ici le lapin il est très fatigué
55	R2	Ah mais non c'est sûr il est sincère c'est son ami + il lui fait un bisou sinon il lui ferait pas un bisou + il ferait semblant et il le mangerait
56	W	Mais on sait pas vu qu'il y a pas la fin
57	A2	Peut-être qu'il était en train de mettre la table juste pour lui il a mangé il a débarrassé et après il remet la table pour son ami

Légende

Vert : justifications portant sur le texte l'album

Orange : justifications portant sur les images de l'album