

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

Le débat interprétatif littéraire et les écrits en « je fictif » : un dispositif pour engager des élèves de cycle 3 dans une lecture axiologique.

Présenté par **SAINTOIN Julie**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

DUPONT Pascal, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation, et de la Formation, Directeur adjoint de l'UMR-EFTS, Directeur adjoint formation continue INSPE, UT2J.

Membres du jury de soutenance

DUVIGNAU Karine Professeur des Universités en Sciences du Langage, Directrice SFR-AEF, Directrice adjointe recherche INSPE, UT2J.

DUPONT Pascal Professeur des Universités en sciences de l'Éducation et de la Formation, Directeur adjoint de l'UMR-EFTS, Directeur adjoint Formation continue INSPE, UT2J.

Soutenu le **19 /06 / 2025**

inspe

TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUCER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, *Julie Saintain*

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :
Le débat interprétatif littéraire et les
écrits en "le fictif" : un dispositif pour
engager les lecteurs dans une lecture abécédairique.

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 *duch*, le *9/06/2025*

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

À Pascal Dupont, qui m'a accompagnée tout au long de ce travail, pour son précieux soutien et sa disponibilité.

À Karine Duvignau, Nicole Noizet et Véronique Paolacci, pour leurs apports durant le séminaire *Langage Oral, littérature de jeunesse et lexique OLL*.

Aux élèves et à l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe et laissé toute la liberté pour expérimenter avec eux.

À mes proches pour leur soutien et leur patience.

Table des matières

INTRODUCTION	2
I. CADRE THEORIQUE	3
I. LITTÉRATURE ET VALEURS.....	3
1) <i>L'enseignement de la littérature à l'école.....</i>	3
2) <i>Littérature et valeurs : des programmes aux préoccupations des chercheurs et didacticiens.....</i>	6
3) <i>Vers une lecture axiologique.....</i>	9
II/ COMMENT ENSEIGNER LA LITTÉRATURE EN QUESTIONNANT LES VALEURS ?	12
1) <i>L'importance du choix des textes.....</i>	12
2) <i>Le personnage comme lieu d'investissement de l'élève sujet-lecteur.....</i>	14
3) <i>Les dispositifs didactiques.....</i>	16
II. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	20
III. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	21
I. PARTICIPANTS.....	21
1) <i>Échantillon</i>	21
2) <i>Pratiques scolaires.....</i>	22
II. MATÉRIEL ET DÉMARCHE.....	23
1) <i>Choix de l'œuvre</i>	23
2) <i>Compétences travaillées.....</i>	26
3) <i>Chronologie de la séquence.....</i>	27
III. PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES	29
1) <i>Données recueillies et exploitées</i>	29
2) <i>Indicateurs retenus</i>	30
IV. RÉSULTATS	31
1) <i>Présence de gestes de lecture axiologique au cours du premier débat interprétatif littéraire.....</i>	32
2) <i>Présence de gestes de lecture axiologique au cours du second débat interprétatif littéraire</i>	35
3) <i>Évolution des gestes de lecture axiologique au cours de la séquence</i>	38
4) <i>Présence de gestes de lecture axiologique à l'issue de la séquence</i>	40
V. DISCUSSION ET CONCLUSION.....	42
I. ANALYSE DES RÉSULTATS.....	42
1) <i>Identification fictionnelle au personnage de Duke et gestes d'engagement empathique</i>	42
2) <i>Modalités de mise en œuvre des débats</i>	43
II. LIMITES ET PERSPECTIVES.....	44

BIBLIOGRAPHIE	47
ANNEXES	52
I. AFFICHE MÉMO SUR LE DIL	52
II. RETRANSCRIPTION DES ÉCRITS D'ANTICIPATION SUR BANDELETTES SUPPORTS AU DÉBAT N°1	53
III. VERBATIM DU PREMIER DÉBAT	54
IV. ANALYSE DES DONNÉES DU PREMIER DÉBAT	59
V. ÉCRITS D'INVENTION EN « JE FICTIF »	61
VI. MÉMOS CONSTRUITS EN SÉANCE 3	65
VII. RETRANSCRIPTION DES ÉCRITS DE PRÉPARATION DU SECOND DÉBAT	66
VIII. VERBATIM DU SECOND DÉBAT	67
IX. ANALYSE DES DONNÉES DU SECOND DÉBAT	72
X. RETRANSCRIPTION DES QUESTIONNAIRES	74

INTRODUCTION

Le choix de cette thématique provient d'un questionnement en lien avec ma projection dans la profession de professeur des écoles. Le Code de l'éducation affirme « qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (article L. 111-1)¹. Cette mission est réaffirmée dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture issu du *bulletin officiel n°17 du 23 Avril 2015* :

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société².

Il s'agit donc à la fois d'amener l'élève à penser par lui-même et de lui faire partager les valeurs de la République et ce, tout en respectant l'obligation de neutralité qui s'impose aux agents publics. Une mission complexe qui amène à une réflexion sur la manière d'agir.

La lecture a joué un rôle important dans ma construction. Aussi, la littérature m'est-elle apparue d'emblée comme un support privilégié pour engager les élèves vers une réflexion autour des valeurs. Cependant, bien que les programmes aillent dans ce sens, les apports transmis en formation et des recherches sur le sujet m'ont conduite à réenvisager ce qui m'apparaissait comme une évidence et ont donné lieu à différents questionnements. Si je prenais beaucoup de plaisir à lire enfant, ce plaisir n'est pas partagé par tous les élèves. Or, n'est-il pas un préalable nécessaire pour s'identifier aux personnages et/ou questionner les valeurs qui les guident ? Est-il pertinent d'enseigner la littérature en questionnant les valeurs et à quelles conditions ? Les élèves devraient-ils développer préalablement des compétences et le cas échéant, quelles situations d'apprentissage seraient les plus adaptées ?

Nous tenterons d'apporter des éléments de réponses à ces questions dans l'exploration théorique qui suit. La première partie interrogera la pertinence du lien à effectuer entre

¹ Code de l'éducation, *Chapitre 1^{er} : Dispositions générales* Article L111-1 Modifié par LOI n°2021-1109 du 24 août 2021 - art. 58 Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000043968803/2021-08-26/>

² *Ministère de l'Éducation nationale. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Décret n°2015-372 du 31-3-2015-J.O du 2-4-2015) Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>*

l'enseignement de la littérature et la réflexion autour des valeurs. La seconde s'attachera à cerner les conditions de la mise en place d'un tel enseignement.

I. CADRE THEORIQUE

I. LITTÉRATURE ET VALEURS

1) L'enseignement de la littérature à l'école

Longtemps réservée à l'enseignement secondaire et ainsi aux élèves dont le statut social en permettait l'accès, la littérature n'était présente au sein de l'école qu'à des fins utilitaires ou éducatives. L'essor de la littérature de jeunesse à la fin du XIXe siècle ne lui permet pas davantage d'y trouver sa place, l'institution scolaire considérant qu'elle devait demeurer au sein des familles. Les ouvrages à destination de la jeunesse font finalement leur entrée à l'école à partir de 1975 lors de la création des bibliothèques centres documentaires (BCD). Celles-ci vont se développer et se multiplier jusqu'aux années 2000 notamment grâce à l'opération « Des livres pour les écoles » qui fait suite au rapport Migeon de 1989.

La littérature de jeunesse est alors envisagée comme un moyen de motiver les élèves mais les enseignants ne disposent encore que de peu de repères.

La littérature devient un objet d'enseignement à part entière de la discipline du Français dans les programmes de 2002. On y voit apparaître le terme de « lecture littéraire » qui se développait dans le champ didactique depuis les années 90.

Selon Annie Rouxel (2004), cette notion trouve ses fondements dans les théories de la réception pour lesquelles le lecteur devient un objet d'étude alors que l'intérêt se portait auparavant essentiellement sur le texte. Elle présente ainsi les apports de trois de ces théoriciens jugés incontournables : le concept « d'horizon d'attente » développé par Hans-Robert Jauss (1975), celui de « créativité du lecteur » défini par Wolfgang Iser (1976) et celui de « coopération interprétative » présenté par Umberto Eco (1979).

Les travaux de Michel Picard (1986), théoricien de la lecture littéraire, vont également nourrir les recherches des didacticiens. Dans *La lecture comme jeu*, il établit une analogie entre l'activité du lecteur et le modèle du jeu dont il distingue deux grands types : le « playing » qui

renvoie aux jeux de fiction, de faire semblant, et le « game » qui fait référence aux jeux de réflexion, de stratégie.

La lecture comprend donc selon lui ces deux dimensions d'identification et de prise de distance. En s'appuyant sur ce modèle et sur les apports de la psychanalyse, il distingue trois instances chez le lecteur :

- Le « lu » qui correspond au « playing » et renvoie donc au lecteur impliqué.
- Le « lectant » qui correspond au game et ainsi au lecteur distancié.
- Le « liseur » qui renvoie à la personne physique du lecteur et reste ainsi ancré dans le réel.

Les chercheurs s'accordent sur les origines de la lecture littéraire : celle-ci a migré des théories littéraires vers celles de la didactique de la littérature. Cependant, les divergences que l'on observait entre théoriciens de la littérature se retrouvent dans le champ de la didactique. Brigitte Louichon (2011) tentera d'ailleurs d'établir une définition du concept de lecture littéraire en arrêtant quatre éléments ayant vocation à faire consensus :

- La lecture littéraire se définit par le rapport qu'entretient le lecteur avec des textes littéraires.
- Elle constitue un objet scolaire.
- Son enseignement se centre sur le lecteur.
- La classe est envisagée comme « une communauté interprétative ».

Néanmoins, dans son article *La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique*, Jean-Louis Dufays (2016) invite les didacticiens à ne pas s'en tenir à cette définition minimale au risque d'en faire un « concept mou » d'une faible efficacité didactique.

Il fait état de quatre conceptions de la lecture littéraire : la première renvoie basiquement à la lecture de textes littéraires ; la deuxième l'envisage comme une lecture distanciée, analytique, ignorante des droits du lecteur ; la troisième l'assimile au contraire à une lecture participative et subjective ignorant cette fois les droits du texte tandis que ; la quatrième la conçoit comme « une activité dialectique et oscillatoire », un va-et-vient entre participation et distanciation.

C'est bien cette dernière conception inspirée des travaux de Michel Picard (op. cit.) qu'il défend en expliquant que ce va-et-vient doit être conçu non pas comme dichotomique mais comme relevant « d'accentuations différentes dans le cadre d'un continuum », ces deux postures de lectures étant nécessairement intriquées mais dépendant également du projet du lecteur.

La notion de « sujet lecteur », apparue dans le champ de la didactique lors du colloque *Le sujet lecteur et l'enseignement de la littérature* qui s'est tenu à Rennes en Janvier 2004, fait, elle aussi, l'objet de dissensus.

Selon Jean-Louis Dufays (2013), on peut entrevoir trois conceptions du sujet lecteur en fonction des approches des didacticiens. La première correspondrait à « une conception normative d'un lecteur subtil, créatif, inspiré » adoptant une posture savante qui ne concernerait finalement que peu d'élèves. La seconde serait « radicalement émancipatrice », permettrait au lecteur de s'affranchir totalement des droits du texte et exclurait encore davantage d'élèves. Enfin, la troisième renverrait à une « conception non normative » prenant en compte toutes les dimensions de l'activité du lecteur tant dans sa lecture impliquée que dans sa lecture distanciée. Cette dernière conception aurait pour intérêt didactique de permettre à l'enseignant de mieux comprendre le fonctionnement de l'élève, ses éventuelles difficultés et de l'encourager à s'appropriier les textes.

Bertrand Daunay, quant à lui, (2011), nous invite à ne pas oublier que le « sujet lecteur » est d'abord un « sujet didactique » qui agit mais est également assujetti aux contraintes de l'institution scolaire et qui intègre d'autres dimensions qui excèdent le système didactique (dimensions sociales, affectives, psychologiques, cognitives). Ainsi, dans l'article *L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français*, il affirme que « La didactique du français ne peut le concevoir sans une réflexion sur l'élève ou l'enfant, ce sujet appréhendé comme déjà-là ou en développement » (2011 : 10).

Les élèves de l'école primaire étant des sujets en construction, ces deux notions doivent être envisagées avec précaution. Il n'en demeure pas moins qu'elles ont donné lieu à une multitude de recherches qui ont renouvelé l'enseignement du français à l'école.

La littérature y a désormais toute sa place dès l'école maternelle et les programmes ainsi que les nombreuses ressources d'accompagnement proposées aux enseignants sur le site internet Éduscol s'en font l'écho.

À titre d'exemple, on peut lire dans le préambule des programmes de français du cycle 3 :

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. Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture³.

Les programmes qui entreront en vigueur à la rentrée de l'année scolaire 2026-2027 pour les élèves de CM2 vont dans le même sens. On peut y lire :

« Le programme de culture littéraire et artistique s'organise selon plusieurs entrées qui garantissent la diversité des genres et des cultures littéraires. Ces entrées favorisent des questionnements anthropologiques universels, qui contribuent à la connaissance générale de l'être humain, afin d'inviter les élèves à développer leur goût pour la lecture et une relation personnelle aux œuvres littéraires et artistiques »⁴.

Les lectures personnelles ou de plaisir librement choisies sont explicitement encouragées ainsi que leur partage au sein de la classe. Le ministère met également à disposition des enseignants à titre indicatif des listes de référence d'œuvres présentant un intérêt didactique et ce, pour chacun des cycles.

L'école porte aujourd'hui l'ambition forte de construire une culture littéraire commune, de former des « lecteurs experts et autonomes »⁵ et de développer le goût de la lecture chez les élèves.

Comme nous l'avons vu, elle aspire également à faire partager et transmettre aux élèves les valeurs de la République. Explorons désormais quels liens peuvent être établis entre ces deux desseins.

2) Littérature et valeurs : des programmes aux préoccupations des chercheurs et didacticiens

On peut lire dans le code de l'éducation que « la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (article L111-1, op. cit.). Cette mission est réaffirmée dans le socle commun de connaissances de compétences et de

³ Ministère de l'Éducation nationale. (2023) Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023 (D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n° 25 du 22 juin 2023). Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>

⁴ Ministère de l'Éducation nationale. (2025) Programmes d'enseignement de français et de mathématiques du cycle de consolidation (cycle 3) (D'après le BOEN n° 16 du 17 Avril 2025). Repéré à https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel620_annexe1.pdf

⁵Ministère de l'Éducation nationale (2021). La littérature à l'école. Notices des ouvrages de la liste de référence 2018. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/11999/download>

culture qui attend à ce que les élèves développent des compétences de réflexion et de discernement :

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.⁶

La question du lien entre littérature et valeurs a traversé les siècles⁷ et occupe aujourd'hui une place prépondérante dans les programmes de français pour le cycle 3 de l'école primaire.

La littérature y est conçue comme participant à la « construction de soi » et le lien qu'elle entretient avec la question des valeurs est particulièrement présent sous la bannière *Culture littéraire et artistique*⁸. Cette dernière est organisée autour de six entrées thématiques constituant les finalités de l'enseignement et pour lesquelles sont précisés des « enjeux littéraires et de formation personnelle ». Deux d'entre elles y font explicitement référence :

- Dans la section « Héros/ Héroïnes et personnages », les indications de travail sont les suivantes :
 - « - Comprendre les qualités et valeurs qui caractérisent un héros / une héroïne ;
 - S'interroger sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il/ elle est porteur, sur l'identification ou la projection possible du lecteur. »⁹
- Concernant l'entrée « La morale en question », il est cette fois question de :
 - « Comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ;
 - S'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société »¹⁰.

Le document ressource *La morale en question en CMI-CM2*¹¹, publié sur le site Eduscol présente la littérature comme « un espace émancipateur » et privilégié pour amener les élèves à s'engager dans une réflexion sur la question des valeurs. Il met explicitement en lien littérature et enseignement moral et civique.

« Sans que le texte littéraire perde sa valeur intrinsèque, il contribue ainsi à l'éducation morale et civique tant par les valeurs du programme qu'il convoque que par la sensibilité qu'il développe chez le jeune lecteur ».

⁶ Ministère de l'Éducation nationale. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Décret n°2015-372 du 31-3-2015-J.O du 2-4-2015), op.cit.

⁷ Dans sa préface aux Contes de ma mère l'oye en 1695, Perrault affirme que ses pièces ont vocation à la fois à instruire et à divertir.

⁸ Ministère de l'Éducation nationale. (2023) Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023, op.cit. p 25.

⁹ Op. cit., p 26.

¹⁰ Op.cit. p 26.

¹¹ Ministère de l'éducation nationale (2017). Français Cycle 3 – Culture littéraire et artistique – La morale en questions. Site Eduscol Ressources 2016. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/16450/download>

Le programme d'Enseignement moral et civique (EMC) y fait écho puisqu'il convoque comme objets d'enseignements « la diversité des expressions des sentiments et des émotions » dans « les textes » ou encore des « réflexions à partir de situations fictionnelles » et « l'identification des valeurs en tension »¹².

Les programmes et les ressources d'accompagnement proposés aux enseignants par le ministère de l'éducation nationale suggèrent donc l'usage de la littérature pour engager les élèves vers une réflexion sur les valeurs. Cependant, de nombreux auteurs expriment leurs craintes d'un risque d'instrumentalisation de la littérature et exhortent à ne pas lui faire jouer un rôle qui n'est pas le sien.

A titre d'exemple, on peut citer les propos de Vincent Jouve (2014) alors qu'il remet en question le courant de la critique éthique auquel appartient Martha Nussbaum :

Faire de la littérature un simple instrument d'édification au service de la morale collective, c'est méconnaître la spécificité de l'objet littéraire comme celle de la relation artistique. Non seulement la raison d'être du texte littéraire n'est pas la finalité morale pratique ; mais notre rapport aux univers de fiction est filtré par divers contrats qui interdisent de les considérer comme de simples répliques de l'univers réel. La force de la littérature est, au contraire de susciter une expérience originale en nous confrontant ludiquement à l'altérité (2014 : 8).

Nous pouvons nous référer également à l'article de Claude Puidoyeu *Le « tournant éthique » de l'enseignement de la littérature : nouvel horizon ou demi-tour ?* (2018). L'auteur emprunte un détour socio-historique pour distinguer deux idéologies ayant traversé les époques : celle qui invite à « enseigner la morale *par* la littérature » et celle qui propose plutôt de « sensibiliser les élèves au questionnement éthique émanant *de* la littérature ».

Cette seconde posture nécessite selon lui de s'adresser à un lecteur formé ayant développé d'importantes habiletés de lecture. Aussi, s'inquiète-t-il, au vu des difficultés qu'impliquent un tel projet du retour de « pratiques obsolètes » par lesquelles l'enseignement moral vassaliserait celui de la littérature.

Ainsi, comme le soulignent Lydie Laroque et Caroline Raulet-Marcel (2017), si les attentats qu'ont connus la France en 2015 et plus récemment les assassinats de Samuel Paty et Dominique Bernard ont fait de la question de la transmission et du partage des valeurs un enjeu crucial,

¹² Ministère de l'Éducation nationale. (2023) Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023, op.cit. pp 63;66

« ils appellent à une vigilance pédagogique, à “une éthique de la responsabilité” (Weber1995 : 206) où l’enseignement de la littérature peut avoir sa place. »

Il s’agira d’en explorer les contours dans la deuxième partie de ce cadre théorique.

3) Vers une lecture axiologique

L’axiologie, (du grec axios : qui est de poids, qui vaut ; qui mérite, digne de ; qui en vaut la peine ; de grande valeur selon le dictionnaire Grec-Français Bailly) peut être définie en philosophie à la fois comme la science des valeurs morales, une théorie des valeurs ou une branche de la philosophie s’intéressant au domaine des valeurs. La réflexion axiologique est donc une réflexion relative à la question des valeurs.

Un premier détour s’impose. Que recouvre le terme de « valeurs » ?

Dans son article *Définir la valeur d’un point de vue sociologique*, la sociologue Nathalie Heinich (2019) distingue trois significations du mot « valeur » : la « valeur-grandeur » qui se rapporte à ce que vaut une chose, ce qui explique qu’on s’intéresse à elle ; la « valeur-objet », ce qui fait l’objet d’une valorisation « collective, consensuelle et durable » ; et enfin les « valeurs-principes » qui sont à rapprocher des jugements de valeurs, des principes d’évaluation.

Les valeurs au sens de « valeurs-principes » sont celles qui nous intéressent ici. La chercheuse nous invite à les considérer selon ce qu’elle nomme « la grammaire axiologique » afin de les saisir dans toutes leurs dimensions. Cette grammaire comprend quatre niveaux d’analyse :

- Le premier niveau est celui des « registres de valeurs » qui désigne les familles regroupant des valeurs apparentées et qu’elle juge déterminant pour saisir le contexte et les enjeux.
- Le deuxième niveau est celui des « valeurs » à proprement parler.
- Le troisième niveau, celui des « critères », désigne les nombreuses caractéristiques nous permettant d’attribuer une valeur.
- Enfin le quatrième niveau, celui des « prises » est celui des « nombreuses propriétés objectives qui permettent de s’emparer perceptivement de l’objet et, éventuellement de l’évaluer » (2019 : 44).

Envisager les valeurs dans toutes leurs dimensions a d'autant plus d'importance quand on considère leur portée.

En effet, Jean-Claude Guerrini (2019) dans son article *Les valeurs au cœur du langage* explique que les valeurs se fondent sur ce qu'il nomme des « maître-mots » ou « mots valeurs » qui nous sont « transmis par des institutions (famille, écoles, médias etc.) » et « constituent des garants au nom desquels on s'estime habilité à porter des jugements d'approbation ou de blâme (des jugements de valeur), à justifier une préférence, à prendre position, à agir » (2019 : 149). Cette capacité à « formuler et justifier des jugements » est sollicitée dès le cycle 2.¹³

Intéressons-nous maintenant à ce que peut désigner la « réflexion axiologique » dans la lecture littéraire.

Annie Rouxel (2004) y fait référence lorsqu'elle s'intéresse aux compétences à développer pour former un lecteur autonome et impliqué énoncées par Umberto Eco dans *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes littéraires* (1979). Aux côtés de la compétence linguistique, encyclopédique, logique, rhétorique, idéologique et fictionnelle, la compétence idéologique « se manifeste dans l'actualisation du système axiologique du texte. Elle est essentielle car elle met en jeu les valeurs et construit une vision du monde. » (2004 : 21).

Pour Gérard Langlade (2007), elle est l'un des constituants de ce qu'il nomme « l'activité fictionnalisante ». Dans son article *La lecture subjective*, il explique que « Le contenu fictionnel des œuvres est toujours investi transformé, singularisé par « l'activité fictionnalisante » du lecteur » qui comprend 4 dimensions :

- La concrétisation imageante par laquelle le lecteur se construit des images, une représentation mentale des personnages et événements.
- La cohérence mimétique par laquelle il établit des liens entre les événements ou les actions des personnages.

¹³ Ministère de l'Éducation nationale. (2020) *Programmes du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020* (D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Repéré à <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>.p 5.

- L'activité fantasmagorique par laquelle il imagine des scénarios fantasmagoriques activés par le texte.
- La réaction axiologique par laquelle le lecteur, à partir de son système de valeurs, va porter des jugements sur les personnages, produire des mouvements d'adhésion ou de rejet envers leurs motivations et leurs actions.

La réflexion axiologique s'inscrit bien dans l'activité du sujet-lecteur mais peut-on parler de « compétence axiologique » ?

Nathalie Heinich (2019) désigne la « compétence axiologique » comme « la capacité à mettre en œuvre des évaluations susceptibles d'être adaptées à leurs objets et leurs contextes » (Ibidem, 2019 : 46) et précise qu'il s'agit bien d'une compétence qui n'est pas innée mais acquise ou à acquérir.

Véronique Larrivée (2018) emploie également cette terminologie lorsqu'elle indique qu'au cours de la rédaction du journal de personnage, « quand il analyse les sentiments et les affects du personnage, [l'élève] sollicite sa compétence axiologique » (2018 : 173).

Nicolas Rouvière (2018), qui parle de « tournant éthique » en didactique de la littérature, postule l'existence, au cœur de la lecture littéraire d'une « lecture axiologique ». Dans l'ouvrage *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, il décrit six composantes de la lecture axiologique qui « peuvent conduire à la réflexivité sur soi-même et sur les valeurs que l'on mobilise dans la lecture » (2018 : 335) :

- Une composante d'engagement éthique et empathique qui fait référence à la capacité du sujet lecteur à entrer en « empathie fictionnelle » et à entrer en dialogue avec l'auteur tel qu'on se l'imagine.
- Une composante sémiotique qui s'attache à la poétique et la rhétorique des valeurs du texte.
- Une composante appréciative qui comprend les jugements de goût et les jugements de valeurs.
- Une composante génétique qui questionne la provenance des valeurs identifiées dans le texte (contextualisation).
- Une composante pré-philosophique parce qu'elle mobilise trois « compétences du philosophe » : la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation.
- Une composante pré-civique qui émerge au sein d'une communauté de lecture à travers l'éthique de la discussion.

À ces composantes, sont associés des « gestes de lecture axiologique » des élèves comme par exemple les gestes de l'engagement empathique et éthique, les gestes appréciatifs ou les gestes (pré)philosophiques de formation de la pensée. Nicolas Rouvière (2018) les explore à partir des recueils de données dont les chercheurs avec lesquels il a collaboré rendent compte dans *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*.

Enseigner la littérature en questionnant les valeurs en gardant une vigilance pédagogique semble donc trouver une légitimité dans le champ de la didactique. Interrogeons maintenant les conditions pour la mise en place d'un tel enseignement.

II/ COMMENT ENSEIGNER LA LITTÉRATURE EN QUESTIONNANT LES VALEURS ?

1) L'importance du choix des textes

En introduction, nous nous posons la question du plaisir de lire. N'est-il pas un préalable indispensable pour que les élèves puissent s'engager dans une lecture axiologique ? Cette question mériterait à elle seule une exploration théorique aussi nous nous en tiendrons ici à deux remarques de Catherine Tauveron (1999) :

- Il ne suffit pas de proposer des lectures en abondance pour susciter le plaisir de lire « la connivence culturelle se construit et (...) il existe une forme de plaisir, intellectif et esthétique, qui est, comme le goût avec lequel il a partie liée, le fruit d'une éducation. » (1999 : 10).
- La lecture littéraire, en faisant place à l'élève sujet lecteur peut répondre, pour partie au moins, à cet enjeu. Ainsi, la didacticienne suggère aux enseignants « dès l'entrée en lecture, d'initier les élèves aux spécificités de la lecture littéraire, pour ce faisant, on l'espère, leur faire goûter ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire particulier d'un jeu avec un texte qui a du jeu » (1999 : 12).

Mais « initier à » puis enseigner la lecture littéraire suppose de permettre à l'élève de développer des compétences qui lui permettront de devenir un lecteur autonome. Dans ce sens, Catherine Tauveron nous invite ainsi à « engager les élèves dans une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection. » (2002 : 18). S'agissant du choix des supports

de lecture, elle suggère d'y procéder « en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser en lecture » (2002 : 36), obstacles permis par ce qu'elle nomme « littérature résistante » parce qu'elle orchestre délibérément de la confusion. Elle distingue deux types de textes résistants :

- Les textes dits « réticents » sont ceux qui posent des problèmes de compréhension au sein des blancs du texte ou par effet de brouillage. Elle cite par exemple des points de vue insolites, polyphoniques ou contradictoires, les relais de narration, la perturbation de l'ordre chronologique ou les récits enchâssés.
- Les textes « proliférants » qui présentent des ambiguïtés ou des contradictions et laissent place à plusieurs interprétations.

On voit combien les textes réticents et proliférants constituent des supports de lecture propices au développement des compétences à travailler avec les élèves de cycle 3 à savoir *Comprendre un texte littéraire et se l'approprier/ Comprendre des textes (...) et les interpréter/ Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome*¹⁴.

Il apparaît donc comme un préalable incontournable de sélectionner des textes résistants comme supports de lecture si l'on veut engager les élèves dans une lecture axiologique.

La ressource d'accompagnement *La morale en question* d'Éduscol va dans ce sens lorsqu'elle présente comme visée « une appropriation littéraire des textes qui fasse grandir ¹⁵ ». Une sélection d'ouvrages y est proposée pour aborder cette thématique spécifique mais, ce qui revient à plusieurs reprises, c'est l'incitation à entrer dans le texte par le personnage. Il est présenté comme « un levier pour explorer les valeurs et les motivations d'agir » et il est question de prendre appui sur « des héros ou, plus généralement, des personnages auxquels le jeune lecteur peut s'identifier et sur lesquels il peut s'appuyer pour construire une éthique personnelle ».

C'est également l'orientation vers laquelle Anne Vibert (2016) incite les enseignants à se diriger lorsqu'elle s'intéresse précisément aux manières d'enseigner la littérature en questionnant les valeurs lors de sa conférence sur *La construction de la compétence de lecture du cycle 3 au cycle 4*.

¹⁴ Ministère de l'Éducation nationale. (2023) Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023, op.cit. p15-16.

¹⁵ Ministère de l'éducation nationale (2017). Français Cycle 3 – Culture littéraire et artistique – La morale en question. Site Eduscol Ressources 2016. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/16450/download>

Après s'être intéressée à la relation qu'entretient le lecteur au personnage, elle déclare :

On voit bien par-là, en ce qui concerne la fiction, que la question des valeurs passe, lorsque la lecture fonctionne, par un investissement affectif et émotionnel, ce qui en fait la force et l'intérêt pour atteindre le lecteur. (2016 : 34)

Elle suggère par ailleurs d'éviter les « œuvres miroir » et de préférer passer par le mythe, le conte, la poésie ou les œuvres du passé. Ce conseil s'adresse plutôt aux enseignants du second degré compte tenu d'enjeux propres à la période d'adolescence mais cette remarque mérite notre attention. On peut effectivement se demander si un trop fort investissement ne pourrait pas être de nature à empêcher toute distanciation avec le texte.

2) Le personnage comme lieu d'investissement de l'élève sujet-lecteur

En 1988, dans son article *L'importance du personnage*, Yves Reuter écrivait : « L'importance du personnage pourrait se mesurer aux effets de son absence. Sans lui, comment raconter des histoires, les résumer, les juger, en parler, s'en souvenir ? » (1988 : 3).

Il définissait alors trois manières de l'appréhender : comme marqueur du narratif, comme organisateur textuel ou comme lieu d'investissement du lecteur.

C'est cette troisième dimension qui va nous intéresser plus particulièrement ici et nous allons tenter de cerner les mécanismes en jeu dans l'identification du lecteur aux personnages.

Dans *L'effet-personnage dans le roman* (1992), Vincent Jouve définit l'activité de lecture comme une « oscillation du sujet lisant entre la force hallucinatoire des représentations imaginaires et la distanciation imposée par la partie du "moi" demeurée consciente » (1992 : 81).

Il s'intéresse dans cet ouvrage aux relations entretenues entre le lecteur et les personnages. Il s'appuie sur les travaux de Michel Picard (présentés en première partie du cadre théorique) qu'il modifie. Il renonce au concept de « liseur », précise le concept de « lectant » et détache du concept de « lu » celui de lisant. Ainsi, il établit trois instances de l'activité du lecteur :

- Le « lectant », scindé en deux, comprend « le lectant jouant » qui est attentif à la narration du texte et cherche à anticiper son évolution et le « lectant interprétant » qui s'attache à la compréhension du sens global du texte.

- Le « lisant » qu'il définit comme « la part du lecteur victime de l'illusion romanesque » (85). Bien que conscient qu'il s'agisse de fiction, le « lisant » se prend au jeu de l'illusion.
- Le « lu » laisse libre cours à l'expression de ses pulsions qu'il prend plaisir à vivre à travers les personnages.

Vincent Jouve détache du concept de « lu » celui de « lisant » car il juge problématique le « caractère strictement passif » du « lu ». Il distingue dans la lecture participative, la part passive, le « lu » qui correspond à l'investissement pulsionnel et la part active, le « lisant » qui correspond à l'investissement affectif. Ainsi, il postule que le « lisant » « s'investit pleinement dans le monde du romanesque, allant jusqu'à s'identifier à telle ou telle figure », et considère cette identification « indispensable à la construction du « moi » » (1992 : 86).

Selon Christophe Gauld (2019), chercheur en neurosciences, « L'identification peut être conçue comme le fait d'emprunter, pour un temps, la perspective d'autrui, afin de mieux assoir son individualité propre » (2019 : 1). Il explique qu'elle engendre une confusion identitaire partielle car s'il y a bien une confusion des ressentis émotionnels, il n'y a pour autant pas de dissolution de l'identité.

Plus récemment, dans son article *Quand les personnages vibrent en nous*, Vincent Jouve (2020) distingue deux types d'identifications : celle qui s'opère avec un personnage qui nous ressemble et celle qui a lieu avec un personnage qui incarne ce que l'on voudrait être.

Il poursuit :

Mais la complexité de l'identification fictionnelle ne s'arrête pas là : le moi étant pluriel, ce que j'aimerais être peut se subdiviser entre ce que chacune des dimensions constitutives de ma personnalité aimerait être (2020 : 6).

Ainsi, il distingue quatre personnages type en termes d'investissement du lecteur :

- **Le délégué** est celui dans lequel le lecteur se reconnaît, qui le représente dans la fiction.
- **Le modèle**, est celui qu'il aimerait être parce qu'il incarne les valeurs auxquelles il aspire sans toujours être capable de les mettre en acte. Il a généralement le statut de héros.
- **L'alibi** est celui auquel le lecteur se plaît à s'identifier parce qu'il lui permet de réaliser « un idéal narcissique de toute-puissance », une sorte de défoulement qu'il ne pourrait pas s'autoriser dans la réalité.
- **Le familier**, est celui qu'il connaît presque intimement. Il s'y attache davantage qu'il s'y identifie.

Le concept d'« identification fictionnelle » peut être rapproché de celui d'« empathie fictionnelle » développé par Véronique Larrivé (2014). La chercheuse s'est intéressée au processus d'empathie qu'elle définit comme « la “compréhension des états mentaux de l'autre”, c'est-à-dire la saisie de ses émotions, de ses intentions, de ses pensées et de ses croyances » (2015 : 160). Puis elle explore les recherches en psychologie cognitive et relève les travaux de Keith Oakley (2012) qui décrit une expérience menée à l'aide de l'imagerie cérébrale. L'étude de ces images a révélé que les mêmes aires cérébrales sont activées dans des tâches de théorie de l'esprit¹⁶ visant d'une part la compréhension des croyances d'autrui et d'autre part celle de personnages de récits.

Elle en déduit que, comme il le fait continuellement dans sa vie quotidienne avec les personnes qui l'entourent, le lecteur entre en relation empathique avec les personnages. Elle propose de nommer ce mécanisme « empathie fictionnelle » puisqu'il se déclenche à l'égard de personnages de fiction. Ainsi, elle définit l'empathie fictionnelle comme « une simulation opérée par le lecteur, lorsqu'il veut accéder à la compréhension des états mentaux d'un personnage, c'est-à-dire ses émotions, ses intentions, ses pensées, ses croyances » (2014 : 225).

La capacité du lecteur à entrer en « empathie fictionnelle » avec le personnage constitue également la première composante de la lecture axiologique telle que la définit Nicolas Rouvière (2018). Il s'agira donc de créer les conditions pour permettre à l'élève sujet-lecteur d'y parvenir.

3) Les dispositifs didactiques

Apportant des éléments de réponse quant à la manière d'enseigner la lecture littéraire, Jean-Louis Dufays (2016) encourage les enseignants à équilibrer la mise en place de modes de lecture « favorisant tantôt la participation, tantôt la distanciation, tantôt ces deux modalités de lecture à la fois » (2016 : 3).

Un dispositif didactique permettant de répondre à l'essence même de la lecture littéraire devra ainsi nécessairement prévoir la mise en place de situations d'apprentissage variées

¹⁶ Le concept de théorie de l'esprit (*Theory of Mind* en anglais [ToM]) désigne la capacité mentale d'inférer les états mentaux d'autrui (émotions, croyances, désirs et intentions) de les comprendre, et de comprendre qu'ils peuvent différer des nôtres. L'enfant acquiert cette capacité environ à l'âge de quatre ans.

incluant des activités de plaisir, d'immersion et des activités susceptibles de stimuler la réflexivité.

Dans la ressource d'accompagnement Eduscol *La morale en question*, on peut trouver les recommandations suivantes :

La démarche d'enseignement implique de reconnaître l'élève comme sujet pouvant exprimer sa sensibilité et son jugement et également de solliciter la posture axiologique tout au long de l'étude (et non exclusivement à la fin de la séquence). [...] Toutes ces propositions peuvent se faire à l'oral ou, avec profit, à l'écrit dans un carnet de lecteur, ou encore dans le cadre d'un débat interprétatif ou philosophique¹⁷.

Nous allons explorer ici les écrits de la réception et en particulier les écrits en « je » fictif à travers l'exemple du journal de personnage et le débat interprétatif littéraire.

Les écrits de la réception en « je » fictif.

Dans *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*, Véronique Larrivé (2018) présente le journal du personnage de la manière suivante :

Le journal de personnage est un dispositif d'écritures longues, par épisodes, qui permet à l'élève de revivre, par l'écriture cette expérience de décentrement que nécessite la lecture littéraire. Ainsi, le temps de l'écriture, l'élève renonce-t-il à lui-même pour expérimenter virtuellement la pensée d'un autre. Et il structure cette pensée par une interaction entre ses propres mots et ceux du texte (2018 : 170).

Elle explique qu'il s'agit d'un ensemble de textes fictionnels écrits individuellement ou collectivement au cours ou à l'issue de la lecture d'une œuvre littéraire. A chaque épisode important du récit, l'enseignant invite les élèves sujets-lecteurs à produire un écrit sur leur journal en adoptant le « je » d'un personnage de la fiction. Les consignes d'écriture varient pour donner lieu à des discours divers. Ils s'apparentent majoritairement à des extraits de journaux intimes ou des lettres au cours desquels le personnage raconte son aventure ou exprime ses sentiments. Cependant, il peut aussi contenir des écrits en « je » et « tu » dans lesquels d'autres protagonistes du récit s'adressent à lui ou des écrits de nature diverses susceptibles d'« ancrer le journal dans la réalité spatiotemporelle du personnage » (ibidem) (cartes, croquis, dessins, affiches, pages de magazine etc.). Il peut également contenir des écrits cette fois en « je » non fictif dans lesquels les élèves sont invités à commenter les attitudes des personnages et permettent « d'interroger son propre système de valeur et de l'éprouver à l'aune de celui du personnage ». L'enseignante-chercheuse considère le dispositif du journal de personnage

¹⁷ Ministère de l'éducation nationale (2017). Français Cycle 3 – Culture littéraire et artistique – La morale en questions. Site Eduscol Ressources 2016. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/16450/download>

comme « un outil scolaire » susceptible d'aider l'élève à développer des compétences de lecteur littéraire. Ainsi, elle explique :

En faisant des recherches sur l'univers diégétique de référence, en augmentant ses connaissances d'ordre culturel, l'élève développe sa compétence encyclopédique. D'autre part, lorsqu'il comprend les relations de cause à effet, d'analogie ou d'opposition, il met en jeu sa compétence logique. Enfin, quand il analyse les sentiments et les affects du personnage, il sollicite sa compétence axiologique. En ce qui concerne les compétences linguistique et rhétorique, liées respectivement à la cohésion grammaticale et lexicale des textes d'une part, et à la connaissance des genres et des discours d'autre part, on peut penser que les relectures imposées et les activités d'écriture variées demandées dans le journal de personnage les développent également (2018 : 152).

Dans son travail de thèse (2014), Véronique Larrivé avait en effet démontré que les écrits en « je fictif », en s'appuyant sur le phénomène d'empathie fictionnelle, avaient permis de développer chez des élèves de cycle 3 (CM2 et 6^e) des compétences lectorales indispensables à la compréhension du récit. Pour mettre en place un tel dispositif, elle conseille de permettre aux élèves d'investir cet espace en envisageant une fabrication de l'objet et en laissant l'espace à l'expression de la créativité (dessins, collectes d'objets).

Le débat interprétatif littéraire

Le débat interprétatif littéraire s'inscrit dans le genre disciplinaire du débat. Compte tenu des confusions qui règnent autour du débat, Pascal Dupont (2020) en cerne les contours. Il s'agit de considérer le débat comme « un lieu d'intervention didactique identifié par l'enseignant en tant qu'espace de travail dans lequel il peut mettre en scène des apprentissages » (2020 : 1).

Il convient par ailleurs de différencier le débat interprétatif littéraire d'autres formes de débats dans la mesure où leur visées, les contenus travaillés et leurs modalités de mise en œuvre diffèrent.

Le débat interprétatif littéraire a pour objectif l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation en lecture et sa visée est avant tout exploratoire. Pascal Dupont (2016) le définit « comme une activité langagière qui a pour but de conduire une réflexion collective sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, qui sont au cœur d'une ou de plusieurs œuvres » (2016 : 12). Cette activité laisse donc toute sa place à l'élève sujet lecteur et nécessite l'élaboration de ce que Stanley Fish (1980) nomme « une communauté interprétative ». Des lectures intersubjectives vont donc se confronter et faire émerger une lecture partagée par la communauté interprétative constituée par la classe.

Max Butlen et son équipe (2008)¹⁸ et Pascal Dupont (2010)¹⁹ établissent cinq modalités de mise en œuvre du débat interprétatif :

- Les débats liés à l'anticipation de la suite d'un texte.
- Les débats centrés sur le sujet lecteur et sa réception immédiate de l'œuvre littéraire.
- Les débats davantage centrés sur la compréhension du texte.
- Les débats conduisant à interroger les aspects les plus ouverts d'œuvres littéraires polysémiques.
- Les débats focalisés sur le (les) système (s) de valeurs de l'œuvre littéraires qu'elle soit esthétique ou éthique porté(s) par le récit ou illustré (s) par les personnages

Sur le plan didactique, la mise en œuvre d'un débat interprétatif est complexe.

Dans son article *Ne prenons Pas les débats pour des bons à tout faire*, Pascal Dupont (2020) rappelle la nécessité d'un apprentissage explicite de la pratique du débat sans quoi le risque de voir les inégalités se creuser serait bien réel.

Il suggère également de veiller en amont à construire des connaissances et outiller les élèves notamment à travers l'observation de modèles experts et la clarification des enjeux d'apprentissage, de s'appuyer sur différentes modalités de travail (travail individuel, en binôme et en petits groupes) et de permettre aux élèves de porter un regard réflexif sur leur progression.

Comme il le souligne dans sa thèse (2010), la qualité des apprentissages est dépendante « de la qualité de l'étayage de l'enseignant, de l'adéquation du dispositif à l'objectif d'apprentissage, des apports des élèves, du cadre coopératif [et] du type d'objet langagier attendu et de son monde de référence » (2010 :162).

¹⁸ Butlen, M. & al (2008) De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. Dans *Repères n°37, Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, p. 197-226.

¹⁹ Dupont, P. (2010) *Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire : émergence d'un genre scolaire disciplinaire*. Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Toulouse le Mirail

II. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Le choix de cette thématique provient d'une préoccupation professionnelle : Comment, alors qu'il s'agit de la première compétence commune attendue de tous les professeurs et personnels d'éducation, vais-je parvenir à faire partager à mes élèves les valeurs de la République dans le respect des principes éthiques et déontologiques ? La littérature peut-elle venir à mon secours et à quelles conditions ?

Il nous fallait explorer dans quelle mesure ce questionnement pouvait être problématisé et devenir une question de recherche.

L'exploration théorique nous a permis d'interroger la pertinence du lien à effectuer entre enseignement de la littérature et réflexion axiologique et les conditions de la mise en place d'un tel enseignement.

Amener les élèves vers une lecture axiologique correspond bien aux prescriptions institutionnelles et trouve une légitimité dans le champ de la didactique.

Nous avons vu l'importance que pouvait avoir le texte quant aux compétences qu'il permet ou non de développer chez les élèves. Il apparaît également que leur capacité à entrer en empathie fictionnelle dépend, pour partie au moins, du type de personnage présenté. Or, il s'avère qu'il s'agit d'une condition nécessaire à l'émergence d'une lecture axiologique. Le choix du support de lecture requiert ainsi un examen attentif.

Enfin, nous nous sommes interrogés sur les dispositifs didactiques les plus adaptés pour engager les élèves dans une lecture axiologique et les écrits de la réception et le débat interprétatif littéraire nous semblent susceptibles de répondre à cet objectif.

Dès lors, nous pouvons formuler la problématique de travail de recherche de la manière suivante :

À quelles conditions un dispositif didactique incluant le débat interprétatif littéraire et les écrits en « je fictif » ayant pour support un album de littérature de jeunesse pourrait-il permettre d'engager les élèves sujets lecteurs dans une lecture axiologique ?

Nous faisons l'hypothèse que les élèves sujets lecteurs parviendront à s'engager dans la lecture axiologique d'un album de littérature jeunesse à deux conditions :

- L'album proposé leur permet de s'identifier au personnage parce qu'il correspond à celui que Vincent Jouve qualifie de personnage « modèle », un personnage qu'ils aimeraient être

parce qu'il est porteur des valeurs auxquelles ils aspirent sans forcément être capable de les mettre en acte. En outre, les écrits en « je fictif » que les élèves seront invités à produire vont favoriser l'identification fictionnelle.

- Les modalités de la mise en œuvre du débat interprétatif littéraire permettent l'expression de l'élève sujet lecteur et de la communauté interprétative. Cela implique que le cadre du débat (règles et climat) devra être clarifié, que les objectifs d'apprentissages devront être rendus explicites et que les élèves devront être outillés (outils langagiers).

Ainsi, dans le cadre d'une séquence d'enseignement portant sur l'analyse d'un album de littérature de jeunesse, on peut supposer que les gestes de lecture axiologique des élèves vont se déployer au cours des différentes situations d'apprentissage.

III. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

I. PARTICIPANTS

1) Échantillon

Cette expérimentation a été menée dans une classe de CM2 d'une école élémentaire de zone rurale d'un peu plus de 200 élèves. La classe est composée de 19 élèves (9 garçons et 10 filles) âgés entre 9 et 10 ans. Un élève bénéficie de temps d'apprentissages au sein d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) et deux autres élèves de l'aide humaine mutualisée d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH).

Un élève n'a pas participé à l'expérimentation car les séances étaient menées pendant ses temps d'apprentissages au sein de l'ULIS. Les données concernant un autre élève ne seront pas exploitées, ses responsables légaux n'ayant pas consenti au recueil de productions individuelles et d'enregistrements audio. On compte donc 17 participants.

Le niveau scolaire des élèves de la classe est hétérogène. S'agissant du français, les évaluations nationales des acquis et besoins identifient 9 élèves comme « fragiles » et un élève « à besoin » concernant la compétence « comprendre un texte lu seul (lecture silencieuse) » et 4 élèves « fragiles » et deux élèves « à besoin » concernant la compétence « comprendre un texte à l'oral (texte lu par l'enseignant(e))».

Les évaluations effectuées sur la plateforme TACIT donnent les repères suivants :

- Concernant la compréhension de l'implicite des textes, 3 élèves ont un niveau inférieur au niveau moyen attendu d'élèves de CE2, cinq élèves ont un niveau très proche ou à peine

supérieur au niveau moyen attendu d'élèves de CM2, les 11 autres élèves étant situés entre les deux.

- Concernant les connaissances lexicales, 6 élèves ont un niveau inférieur au niveau moyen attendu d'élèves de CE2, les autres élèves ont un niveau supérieur mais qui reste cependant inférieur au niveau moyen attendu d'élèves de CM2.

2) Pratiques scolaires

Au sein de cette classe de CM2, le professeur des écoles a fait le choix d'organiser l'enseignement du français de la manière suivante :

- L'étude de la langue fait l'objet de séances spécifiques qui s'appuient sur le manuel Français explicite²⁰.
- L'écrit est travaillé au cours de séances spécifiques et quotidiennement dans le cadre de courts (15 min maximum) ateliers intitulés « joggings d'écriture ».
- L'enseignement de l'oral s'appuie sur le guide pédagogique *Un podcast par semaine, 36 Odyssées de France Inter pour travailler la compréhension*²¹. Sa démarche est ritualisée : Le lundi, les élèves écoutent le podcast et doivent prélever et prendre en note les informations importantes ; le mardi, ils sont interrogés sur des questions de compréhension et construisent ensemble les réponses puis un ou deux d'entre eux proposent un résumé à l'oral ; le jeudi, les élèves sont de nouveau interrogés sur les éléments importants puis s'entraînent à résumer le podcast avant d'être enregistrés tour à tour et invités à proposer des pistes d'amélioration après écoute.
- La lecture et la compréhension de l'écrit sont travaillées dans le cadre d'ateliers de lecture DECLIC²² organisés sous la forme d'une mini-leçon en début de séance puis d'un temps de lecture autonome d'une vingtaine de minutes suivis d'un bilan. Ils ont pour objectif l'enseignement explicite des stratégies de lecture (**D**écouvrir le monde des livres, **E**nrichir

²⁰ Delage, C., Aniento, M., Monteret, G., Castioni L., Berdou, C. (2021). *Français explicite CM2- Guide pédagogique*. Vanves : Hachette Éducation.

²¹ Antonini, I., Bézu-Debs, P., Dimmers, A., Martinez, M. (2024). *Un podcast par semaine, 36 Odyssées de France Inter pour travailler la compréhension*. Paris : Belin Éducation.

²² Valat, A., Tinea-Monhard, M., Pouëssel, M. (2023). *L'atelier de lecture DECLIC - CE2-CM1-CM2*. Paris : Retz.

son vocabulaire, Comprendre les textes, Lire avec fluidité, Intégrer une communauté de lecteurs, Comprendre au-delà des textes).

Les élèves travaillent également sur la plateforme TACIT²³, plateforme d'évaluation et de remédiation aux difficultés de lecture liées à l'implicite du texte et au vocabulaire. Ils y ont accès en autonomie et réalisent des exercices adaptés à leur niveau de compétences.

II. MATÉRIEL ET DÉMARCHE

1) Choix de l'œuvre

Le Voyage d'Oregon est un album écrit par Rascal et illustré par Louis Joos publié par l'École des Loisirs (collection Pastel) en 1993. Il raconte comment Duke, un clown nain, traverse les États-Unis d'Est en Ouest pour raccompagner Oregon, l'ours de cirque avec lequel il travaille et qui ne supporte plus la captivité, vers sa forêt natale. Ce récit est découpé en 16 doubles-pages contenant des blocs de textes de 2 à 8 lignes (sauf la dernière qui est muette). Les illustrations occupent tour à tour la pleine double page, la pleine page ou seulement une partie de la page et entretiennent un lien d'interdépendance avec le texte.

Cet album traite de la thématique de la quête de soi et la question des valeurs apparaît en filigrane tout au long de l'histoire. Par le biais d'un texte et d'images empreints de poésie, Rascal et Joos dénoncent les inégalités et interrogent la liberté et la fraternité.

Les personnages de Duke et Oregon sont ambivalents. Oregon est présenté tantôt comme un « ours en peluche » rassurant et protecteur, tantôt comme un ours sauvage. De son côté Duke apparaît comme un marginal mais il incarne également la figure de l'enfant. Il fait preuve d'un grand courage en accompagnant Oregon vers des territoires inconnus mais on devine sa vulnérabilité et son passé douloureux.

Leur relation est tout aussi complexe. Si elle n'est, là encore, qu'évoquée, leur complicité semble peu contestable en première lecture. Il semble moins évident de définir qui est le protecteur de l'autre et qui est celui qui libère l'autre.

Dans l'analyse qu'il fait de cet album, Jean-Charles Chabanne (2001) pointe « *l'étroit mimétisme entre les deux personnages* » et en conclut qu'« *Oregon n'était que le double de*

²³ Testing Adaptatif des Compétences Individuelles Transversales

Duke, son ombre... (...) son alter ego ». Alors que cette histoire est selon lui celle d'un passage, il interroge : « *qui joue dans cette histoire le rôle de passeur ?* » (2001 : 64,65) ?

Ces personnages, dont on peut aller jusqu'à se demander s'ils n'en font qu'un, incarnent des valeurs fortes et ne devraient pas manquer de favoriser l'investissement des élèves.

Parce qu'il fait figure d'ours en peluche, Oregon pourrait être investi par les élèves comme le personnage que Vincent JOUVE qualifie de familier (2020 : 6), un personnage que l'on connaît presque intimement et auquel on s'attache. Quant au personnage de Duke, il se présente comme un sauveur : il délivre Oregon de sa captivité et conquiert, dans le même temps, sa propre liberté. Il a le statut de héros et pourrait être investi par les élèves comme celui que l'auteur nomme personnage « modèle », celui qui incarne les valeurs auxquelles on aspire sans toujours être capable de les mettre en acte.

Le Voyage d'Oregon est un album d'une grande richesse qui comporte plusieurs niveaux de lecture. Il laisse une large place à l'implicite et à l'interprétation et est émaillé de nombreuses références culturelles (Van Gogh, Rimbaud, Kerouac et les beatniks etc.) que des élèves de CM2 ne possèdent probablement pas. Ainsi, les élèves n'accéderont sans doute pas à tous les questionnements qu'il soulève. Le choix qui est fait ici n'est pas de relever ces références avec eux mais de les laisser libre de prélever les indices leur permettant de construire leurs interprétations.

Les grandes thématiques déployées dans ce récit pourraient donner lieu aux réflexions axiologiques suivantes :

Thématiques	Réflexions axiologiques qu'elles pourraient susciter chez les élèves
LA LIBERTÉ L'engagement La possession Le confort	Dès les premières pages, la question de la liberté est abordée implicitement. Le clown et l'ours de cirque semblent subir leur captivité qui est figurée de différentes manières (présence d'une cage, d'une chaîne). Si cet enfermement apparaît d'emblée comme contre nature pour l'ours, le clown semble en souffrir tout autant, condamné à revivre inlassablement son « trac » avant de se mettre en scène pour y produire ce qu'il nomme avec dégoût, ses « pitreries ». La quête de liberté se poursuit tout au long de l'album et pourrait donner lieu à différents questionnements : Qu'est-ce que la liberté ? La quête de liberté nous autorise-t-elle à nous soustraire à nos obligations ? Peut-on y accéder sans

	devoir renoncer à d'autres choses qui nous sont chères (la protection d'un patron quand bien même il nous exploiterait, le confort...) ? Peut-on être libre et dépendre de l'autre ? La société de consommation nous laisse-t-elle libre ?
L'AMITIÉ L'engagement La solitude	La nature de la relation qui lie Duke et Oregon n'est jamais définie explicitement. En s'interrogeant sur la nature de cette relation, les élèves pourraient être conduits à questionner ce qui caractérise l'amitié et quelles en sont les contreparties et les limites : Peut-on demander à un ami de se mettre en difficulté pour nous porter secours ? Peut-on refuser d'accéder aux demandes d'un ami cher ? Jusqu'où doit-on aller par amitié ? L'amitié implique-t-elle une forme d'abnégation ? Faut-il renoncer à son désir de présence et de réconfort pour permettre à un ami de vivre libre ?
L'EXCLUSION	La question de l'exclusion est abordée directement lors de la rencontre avec Spike, le chauffeur noir (p16-17) mais apparaît en filigrane tout au long de l'histoire à travers le personnage de Duke et sa difficulté à s'accepter. Les questionnements suivants pourraient émerger : Qu'est-ce qui peut conduire à l'exclusion ? Comment vivre parmi les exclus ? Quelles sont les différentes manières de se protéger des souffrances que peuvent nous faire vivre les autres ?
L'IDENTITÉ	La quête d'identité de Duke à travers ce voyage initiatique est centrale. Sa souffrance n'est qu'évoquée mais, amenés à se questionner sur les buts et états mentaux du personnage, les élèves pourraient en venir à s'interroger sur la question de l'identité : Qu'est-ce qui nous définit (les autres, notre appartenance familiale, nos actions, nos choix, les buts que l'on poursuit...) ? Peut-on parvenir à mieux se connaître soi-même en venant en aide aux autres ? Peut-on échapper à son identité ou nous faut-il parvenir à l'accepter ?

La lecture de cet album sera proposée par dévoilement progressif en 3 fragments :

- Lecture des deux premières doubles-pages en séance 1. Dans ce fragment, la situation initiale s'installe. On devine une relation de proximité entre les deux personnages et une

captivité qui devient insupportable. Cet extrait se termine sur l'élément déclencheur : la demande qu'Oregon formule à Duke de le ramener jusqu'à sa forêt.

- Lecture de la troisième double page en séance 2 : Cet extrait vient confirmer la décision de Duke. Il accompagnera Oregon pour lui permettre de retrouver les siens.
- Lecture intégrale de l'album en séance 3.

2) Compétences travaillées

Les compétences travaillées au cours de cette séquence dans le domaine du français sont nombreuses. En référence aux programmes du cycle 3, on retiendra principalement les compétences suivantes :

- Concernant le langage oral :
 - *Élaborer les règles organisant les échanges, participer à l'élaboration collective de critères de réussite concernant des prestations orales, préparer sa participation à un débat ;*
 - *Respecter les règles de la conversation, présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés, mobiliser des expressions et des formules qui engagent celui qui parle et des stratégies argumentatives ;*
 - *Adopter une attitude critique par rapport à son propos, analyser des échanges.*
- Concernant l'écriture : *Recourir à l'écriture pour réfléchir et réagir à une lecture, émettre des hypothèses, réaliser un écrit court d'invention en respectant les caractéristiques du genre, rédiger des écrits préparatoires à un débat d'interprétation.*
- Concernant la lecture et la compréhension de l'écrit :
 - *Comprendre des textes et des images et les interpréter, être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens ;*
 - *Partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements.*
- Concernant la culture littéraire et artistique : *Comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions, comprendre les qualités et valeurs qui caractérisent un héros / une héroïne, s'interroger sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il / elle est porteur, sur l'identification ou la projection possible du lecteur, former son jugement.*

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous porterons notre attention plus particulièrement sur les compétences concernant la lecture et la compréhension de l'écrit et celles concernant la culture littéraire et artistique.

Elles ont de fortes résonances avec ces objectifs de connaissances et de compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

- « *Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques.* » (Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen).
- « *Il exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation. Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques.* » (Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine).

3) Chronologie de la séquence

Construite pour vérifier les hypothèses de ce travail de recherche, la séquence se devait aussi de servir les apprentissages. L'objectif général de la séquence était d'amener les élèves à s'engager dans une réflexion axiologique en s'exprimant à l'oral et à l'écrit à partir de la lecture de l'album *le Voyage d'Oregon* de Rascal. Les élèves n'avaient jamais expérimenté les dispositifs didactiques sur laquelle elle repose et il s'agissait de les outiller et de rendre les objectifs d'apprentissages explicites tout en veillant à ne pas influencer sur les résultats et en respectant des contraintes de temps. Cette séquence de 5 séances réparties sur deux semaines a été mise en place au cours la deuxième période de l'année.

Les objectifs centraux et le contenu des séances, succinctement présentés, étaient les suivants :

- Séance 1 : Découvrir des spécificités du débat interprétatif littéraire, en comprendre les règles et les enjeux. Première approche du texte.

Après un brainstorming sur leurs expériences du débat, les élèves observent un modèle expert de débat interprétatif littéraire²⁴ avec une grille d'observation individuelle sur laquelle apparaissait les items suivants :

- Comment les élèves prennent-ils la parole ?

²⁴ extrait d'une séance de débat interprétatif en CM2 filmée et mise à disposition sur la BSD de Canopé de 3,32'' à la fin soit 9,04 min. Cette séance s'appuie sur une « lecture » croisée de l'œuvre littéraire de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, *La Belle et la Bête*, et de ses adaptations cinématographiques.

- Comment justifient-ils leur point de vue ?
- Comment interagissent-ils entre eux ?

Sur la base de la mise en commun au tableau de leurs observations, une définition du débat interprétatif littéraire est construite collectivement et les règles cadrant le débat sont définies (une trace écrite a été construite et conservée pour la suite de la séquence, Annexe I p 52).

La suite de la séance est consacrée à la lecture des deux premières doubles-pages de l'album vidéoprojetées et l'écriture d'un court écrit d'invention sur bandelette. Les élèves doivent dire s'ils pensent que Duke va décider d'accompagner l'Ours, pour quelle raison et ce qu'ils pensent de cette décision. L'objectif est d'amener les élèves à s'interroger et formuler des hypothèses quant à la suite du récit, au sens des actions du personnage et aux valeurs morales qui le guident. Ces hypothèses permettront d'engager le débat lors de la séance suivante.

- Séance 2 : Expérimenter un premier débat d'anticipation littéraire. Écrire pour s'immerger dans la fiction.

Au cours de cette séance, les élèves expérimentent une première expérience de débat d'anticipation littéraire (verbatim du débat 1 : Annexe III p 54). Un élève tire au sort les bandelettes préalablement réparties par thématiques (Annexe II p 53). Elles serviront de point d'appui aux prises de paroles.

S'en suit la lecture de la troisième double-page qui vient confirmer que Duke prend la décision d'accompagner Oregon retrouver les siens. Les élèves rédigent ensuite un écrit en « je fictif » sous la forme d'une lettre dans laquelle ils doivent prendre la place de Duke et annoncer puis motiver leur départ auprès du patron du cirque (Annexe V p 61).

- Séance 3 : Identifier les critères de réussite et s'outiller pour participer à un débat.

Cette séance débute par un temps d'échange au cours duquel les élèves s'expriment sur leur vécu suite à cette première expérience de débat interprétatif littéraire. Ils sont interrogés sur ce qui a facilité leur prise de parole, les difficultés rencontrées puis sont invités à réfléchir à ce qui pourrait leur permettre de s'améliorer. La suite de la séance sera consacrée à la construction de deux outils communs sous la forme d'affiches pour la classe et de mémos reportés dans les livrets des élèves : l'un indiquant quelles sont les questions à se poser face à un texte littéraire, et l'autre proposant des formulations langagières pour faciliter la prise de parole lors d'un débat (Annexe VI p 65).

- Séance 4 : Recourir à l'écrit pour réagir à une lecture. Expérimenter une seconde expérience de débat interprétatif littéraire.

L'intégralité de l'album est dévoilée. Sa lecture est faite collectivement (vidéoprojection) et un exemplaire de l'album est remis aux élèves. Les élèves rédigent ensuite un court écrit de préparation dans lequel ils doivent donner leur interprétation de la dernière double page (plan large sur lequel on voit Duke s'éloigner seul dans la neige, laissant derrière lui son nez rouge, abandonné sur le sol) en s'appuyant sur le texte (Annexe VII p 66).

Ils participent à un second débat (verbatim du 2^e débat : Annexe VIII p 67). Les outils construits en séance 3 et les écrits de préparation servent de support aux prises de paroles. Les élèves peuvent lire leurs écrits s'ils le souhaitent.

- Séance 5 : Exprimer son jugement sur une œuvre et s'engager dans une lecture axiologique. Développer un regard réflexif sur ses apprentissages.

Cette dernière séance est une séance de bilan. Les élèves s'expriment d'abord sur leurs ressentis suite au deuxième débat et sont invités à s'interroger sur leur progression dans leur participation aux débats. Ils remplissent ensuite un questionnaire individuel (Annexe X p 74) visant à interroger à l'issue de la séquence la présence de marqueurs de lecture axiologique et à connaître le point de vue des élèves sur l'intérêt des dispositifs proposés. Enfin, un bilan collectif est fait sur les apprentissages en compréhension/interprétation et sur les apprentissages langagiers. Son objectif est de rendre visibles les apprentissages pour les élèves.

III. PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES

1) Données recueillies et exploitées

Les données recueillies comprennent :

- Des écrits :
- Un court écrit d'anticipation sur bandelette support au débat n°1 (séance 1): « Selon toi, Duke va-t-il décider d'accompagner Oregon ? Pourquoi penses-tu qu'il va prendre cette décision ? Qu'en penses-tu ? »

- Un écrit d'invention en « je fictif » (séance 2) : « Après avoir décidé d'accompagner Oregon jusqu'à la grande forêt, Duke écrit une lettre au patron du cirque pour expliquer les raisons de son départ. Rédige cette lettre à sa place en utilisant le « je » ».
- Un écrit de préparation support au débat n°2 (séance 4) : *Comment comprends-tu cette dernière image sur laquelle on voit Duke partir seul en ayant laissé son nez rouge sur le sol ? (Pour répondre à cette question, tu dois t'appuyer sur ce que tu penses des personnages et de leur relation, ce qui selon toi a motivé ce voyage. N'oublie pas de t'appuyer sur le texte ou les images).*
- Un questionnaire à remplir individuellement en fin de séquence :
 - 1/ Selon toi, qu'a voulu nous dire l'auteur en racontant cette histoire ?
 - 2/ As-tu aimé cet album ? Pourquoi ?
 - 3/ Que penses-tu du personnage de Duke ? T'es-tu identifié à lui ?
 - 4/ Qu'aurais-tu fait à sa place ? Pourquoi ?
 - 5/ Les différents écrits (bandelette/ lettre/ hypothèse d'interprétation de la fin de l'histoire) t'ont-ils aidé à comprendre et interpréter l'histoire ? Pourquoi ?
 - 6/ Les débats t'ont-ils aidé à comprendre et interpréter l'histoire ? Pourquoi ?
 - Des verbatims de débats interprétatifs littéraires (débats 1 et 2).

Dans le cadre de cette recherche, nous exploiterons les verbatims des débats réalisés en séance 2 et 4 et les questionnaires individuels de fin de séquence.

2) Indicateurs retenus

Ces données seront analysées sur la base d'une grille construite à partir des gestes de lecture axiologique définis par Nicolas Rouvière (2018) à savoir les gestes de l'engagement empathique et éthique, les gestes sémiotiques, les gestes appréciatifs et les gestes génétiques de la lecture axiologique, les gestes (pré)philosophiques de formation de la pensée (conceptualisation, problématisation), les gestes d'une éthique de la discussion, la réflexivité sur ses propres valeurs.

Cette classification a néanmoins été adaptée pour répondre aux besoins de notre recherche : les gestes de l'engagement empathique et éthique seront considérés de manière distincte, les gestes

sémiotiques et appréciatifs ne seront pas retenus car ils relèvent davantage d'une lecture analytique et d'une lecture experte.

Le déploiement des marqueurs de lecture axiologique au cours de la séquence seront donc observés sur la base de la grille suivante :

Sous-catégorie des gestes de lecture axiologique	Exemples
Gestes de l'engagement empathique	L'élève manifeste une forte réaction émotionnelle à la situation du personnage et une proximité émotionnelle avec lui.
Gestes de l'engagement éthique	L'élève porte un jugement moral sur le personnage (son objectif, ses pensées et motivations ou son comportement) en termes de valeurs.
Gestes génétiques	L'élève s'interroge sur les valeurs portées par le texte. Il questionne le système de valeurs de l'auteur ou effectue des inférences culturelles.
Gestes (pré)philosophiques de formation de la pensée	L'élève fait preuve de compétences de conceptualisation, de problématisation ou d'argumentation.
Gestes d'une éthique de la discussion	L'élève fait référence au discours d'autres élèves ou aux significations construites au sein de la communauté de lecteurs.
Réflexivité sur ses propres valeurs	L'élève interroge ses propres valeurs.

IV. RÉSULTATS

Nous souhaitons vérifier si le débat interprétatif littéraire, en permettant l'expression de l'élève sujet lecteur et de la communauté interprétative et les écrits de la réception, en favorisant l'empathie fictionnelle, allaient permettre aux élèves de s'engager dans une lecture axiologique. Dans cet objectif, nous examinerons d'abord la présence de marqueurs de lecture axiologique au cours du premier débat et au cours du second débat. Puis, nous comparerons les données issues des deux débats pour en mesurer l'évolution. Enfin, nous observerons la

présence de marqueurs de lecture axiologique dans les réponses des élèves aux questionnaires individuels en fin de séquence.

1) Présence de gestes de lecture axiologique au cours du premier débat interprétatif littéraire

Lors de la première séance, suite au dévoilement du premier fragment de texte, les élèves ont rédigé un court écrit sur bandelette dans lequel ils devaient dire s'ils pensaient que Duke déciderait d'accompagner l'Ours, formuler des hypothèses sur les raisons de ce choix et porter un jugement moral quant à cette décision (Annexe II p 53). La consigne était formulée de la manière suivante : « *Selon toi, Duke va-t-il décider d'accompagner Oregon ? Pourquoi penses-tu qu'il va prendre cette décision ? Qu'en penses-tu ?* »

Un seul élève a pensé que Duke n'accompagnerait pas Oregon (E11). Deux élèves ne se sont pas exprimés sur les raisons supposées de ce choix (E9, E16). Concernant les autres participants, trois grandes thématiques se sont dégagées quant aux hypothèses formulées (Annexe III p 51) :

- Des hypothèses portant sur le caractère ou les motivations de Duke. Quatre élèves évoquent sa gentillesse (E1, E2, E5, E7) ; un autre sa lassitude du métier de circassien (E13).
- Des hypothèses portant sur la relation entre Oregon et Duke. Cinq élèves motivent cette décision par l'amitié qui les lie (E6, E8, E10, E15, E17) ; un autre explique qu'il lui rappelle son enfance (E4).
- Des hypothèses portant sur la nature de l'ours et son besoin de vivre dans son milieu naturel (E3, E12, E14).

Des gestes de lecture axiologiques apparaissent déjà à ce stade. Ce sont principalement des gestes d'engagement éthique comme par exemple :

E1 : « Oui je pense que Duke va accompagner Oregon car il a l'air gentil. »

E12 : « Oui parce que c'est une bonne personne é lourse dois vivre dans la foré. »

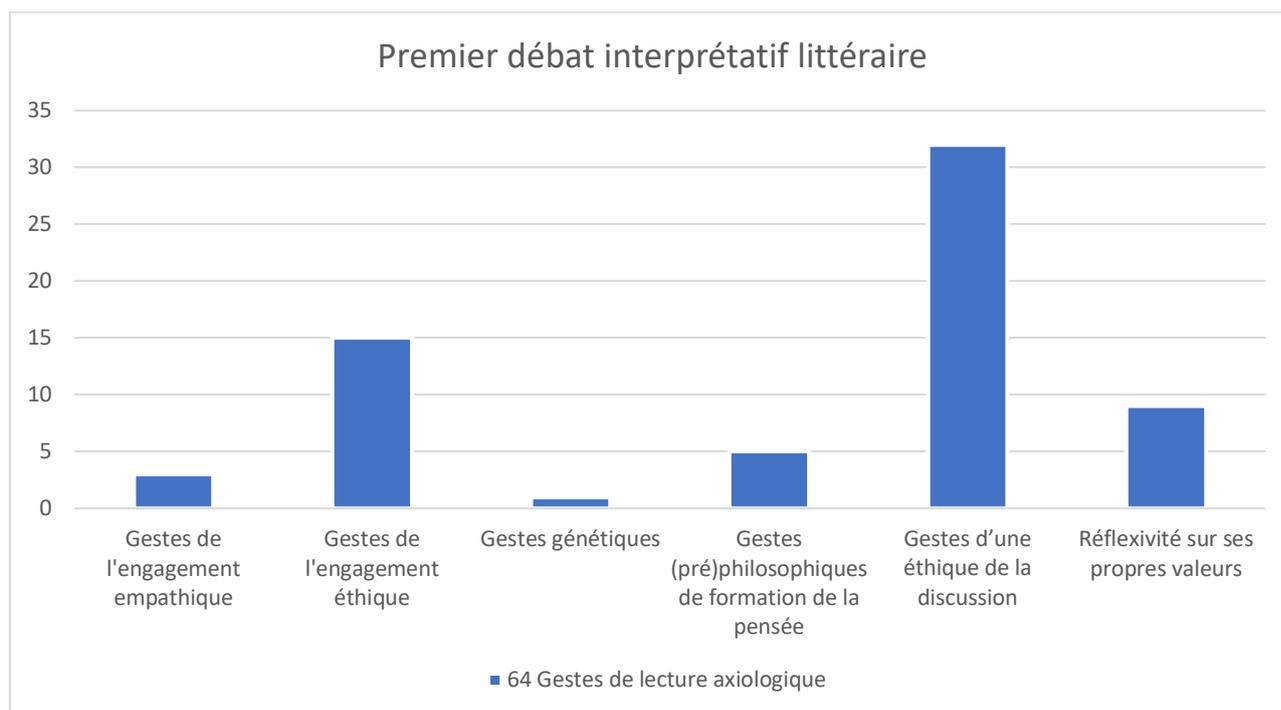
On relève également des gestes de réflexivité sur ses propres valeurs :

E10 : « Oui parce que c'est son ami. Pars moi aussi j'aurai emmener mon pote. »

E6 : « Oui il va l'accompagner parse que sai son ami. Que moi j'oré fait la maine chose. »

Mais c'est au cours du débat (verbatim en annexe III p 54) que l'on voit apparaître une grande variété de gestes de lecture axiologique.

Toutes les sous-catégories apparaissent (tableau d'analyse des données du premier débat en annexe IV p 59). On relève trois gestes de l'engagement empathique, quinze gestes de l'engagement éthique, un geste génétique, cinq gestes (pré)philosophiques de formation de la pensée, trente-deux gestes d'une éthique de la discussion, neuf gestes de réflexivité sur ses propres valeurs.



Observons plus précisément comment se présentent ces différentes sous-catégories de gestes au cours de ce débat.

Les gestes de l'engagement empathique sont peu nombreux.

- Le premier témoin d'un mécanisme d'empathie fictionnelle à l'égard de Duke.

« Si par exemple je serais le clown et que l'ours c'était un ami à moi » (64).

- Les deux autres révèlent une confusion identitaire partielle. Un rapprochement est opéré entre l'ours et l'homme mais la présence de modalisateurs (« on peut dire », « un peu ») démontre que l'élève a conscience de la distinction qui doit néanmoins être établie.

« (L'ours) c'est quand même un être humain... enfin c'est quand même un être... enfin une personne on peut dire » (93).

« Il a quand même un cœur. Il a des choses que nous on a et nous on a des choses que lui a pas mais ça peut quand-même être comme nous un peu » (95).

Les gestes de l'engagement éthique portent sur plusieurs thématiques :

- Les valeurs morales portées par le personnage de Duke.

Exemples : « Je pense qu'il est généreux Duke » (8).

« Le clown va l'aider parce que ça se voit c'est une bonne personne (87).

- L'amitié.

Exemples : « Vu qu'ils sont amis, il va l'aider parce qu'ils sont amis » (14).

« Si l'ours lui demande s'il peut l'accompagner dans la forêt, c'est parce qu'il a confiance en lui » (36).

- La liberté (à travers la captivité subie par l'ours et la liberté de choix dont nous disposons tous).

Exemples : « Un ours c'est censé vivre dans la nature et pas dans un cirque » (19).

« Il a la liberté de vivre où il veut (...) c'est son choix (96).

A travers le geste génétique relevé, on devine que l'élève s'interroge sur ce que l'auteur veut nous dire de l'amitié à travers cette œuvre. Il évoque une amitié qui se construit dans le soutien apporté face à l'adversité.

« Il vient de dire qu'il montait sur le dos de l'ours sur la couverture donc qu'ils étaient amis avant, bah oui mais peut-être qu'il l'a accompagné et que, après ils étaient devenus amis, et que du coup il l'a mis sur la couverture » (56).

Les trois gestes (pré)philosophiques de formation de la pensée apparaissent.

À travers l'effort de catégorisation opéré, on voit émerger une compétence de conceptualisation.

« Une bonne personne c'est quelqu'un où on peut donner notre confiance » (92).

Lorsque l'élève s'interroge sur la façon dont on peut définir l'amitié, c'est une compétence de problématisation qui se dessine.

« Peut-être qu'ils se connaissent un peu mais vraiment pas beaucoup parce qu'ils font du cirque mais ils sont pas en train de s'amuser entre eux donc s'il l'accompagne dans la forêt, là ils pourraient devenir amis » (45).

Enfin, à plusieurs reprises, les élèves nous laissent entrevoir des compétences d'argumentation.

Exemple : « Si l'ours lui demande s'il peut l'accompagner dans la forêt c'est parce qu'il a confiance en lui » (36)

Les gestes d'une éthique de la discussion sont nombreux. Les formulations employées sont néanmoins restreintes. Une majorité relèvent de la formulation basique *Je suis d'accord/ Je ne suis pas d'accord* (19/32). D'autres (7/32) sont légèrement nuancées (par exemple *« J'ai une*

autre idée aussi parce que je suis d'accord mais à la fois pas d'accord » (43)). Les dernières relèvent de la reprise du discours de l'autre (par exemple : « comme dit E3 » (58), « C'est par rapport à ce que dit E12 » (98)).

Les gestes de réflexivité sur ses propres valeurs portent toutes sur la thématique de l'amitié, ses contreparties et ses limites :

Exemple : « *C'est pas parce qu'on est ami qu'on va dire oui tout le temps » (69).*

« Je vais pas laisser faire mon pote faire des trucs dangereux certes (...) mais je serai toujours prêt à aller l'aider » (78).

2) Présence de gestes de lecture axiologique au cours du second débat interprétatif littéraire

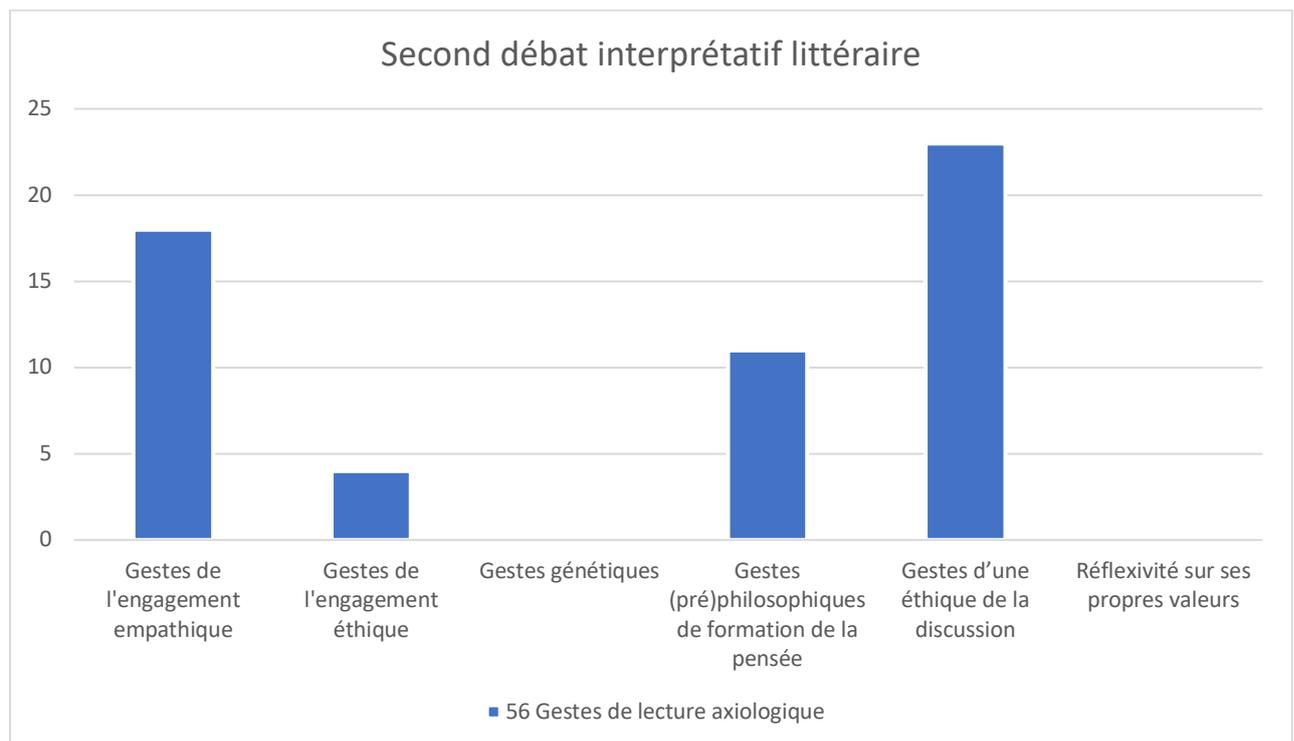
Avant l'ouverture du second débat en séance 4, les élèves ont produit un écrit court dans lequel ils donnaient leur interprétation de la fin de l'album (Annexe VII P 66). La consigne était la suivante : *Comment comprends-tu cette dernière image sur laquelle on voit Duke partir seul en ayant laissé son nez rouge sur le sol ? (Pour répondre à cette question, tu dois t'appuyer sur ce que tu penses des personnages et de leur relation, ce qui selon toi a motivé ce voyage. N'oublie pas de t'appuyer sur le texte ou les images).*

Les écrits rendent compte de différentes interprétations :

- Plusieurs élèves pensent qu'attristé par la séparation d'avec son ami, Duke va mettre fin à sa carrière de circassien (E3, E4, E7, E17).
- D'autres imaginent aussi un désir de changement de vie sans pour autant l'associer à la séparation avec Oregon (E8, E13, E 15).
- Trois élèves pensent que Duke laisse son nez rouge à destination d'Oregon afin que ce dernier conserve un souvenir de leur amitié (E1, E11, E14).
- Trois autres établissent un lien entre la remarque que Spike fait à Duke (« *Pourquoi gardes-tu ce nez rouge et ce masque blanc ? » m'a demandé Spike. « Tu n'es plus sur la piste d'un cirque », double page VII*) et son souhait de renoncer au cirque (E2, E6, E10).
- Un élève pense que Duke peut désormais accéder à une autre vie et se séparer de « son maquillage » parce qu'il est parvenu à s'accepter tel qu'il est. (E5).

- Un élève suppose qu'il décide de changer de métier indigné du traitement qui a été réservé à l'ours (E12).
- Un autre affirme que fatigué de ce voyage avec Oregon, il décide de regagner le cirque (E16).
- Enfin, le dernier évoque une maladie faisant suite à sa démission (E9).

Au cours du second débat (verbatim en Annexe VIII p 67), toutes les sous-catégories de gestes de lecture axiologique n'apparaissent cette fois pas. On note en effet l'absence de gestes génétiques et de gestes de réflexivité sur ses propres valeurs. On relève dix-huit gestes de l'engagement empathique, quatre gestes de l'engagement éthique, onze gestes (pré)philosophiques de formation de la pensée et vingt-trois gestes d'une éthique de la discussion (tableau d'analyse des données du 2^e débat : Annexe IX p 72).



Les gestes de l'engagement empathique concernent tous le personnage de Duke. Ils témoignent de la capacité des élèves à projeter sur ce personnage des ressentis émotionnels qu'ils ont probablement expérimenté eux-mêmes et à simuler ses états mentaux.

Exemples : « *C'est dur de se séparer et je pense que Duke est déçu d'être tout seul* » (2).

« *Il était tellement triste qu'il avait balancé son nez* » (98).

On relève l'emploi du mot « triste » à 5 reprises, « déçu » à trois reprises et celui des mots « dégouté », « énervé », « pas bien ».

Un élève aborde la thématique de l'exclusion et celle de l'identité. Il décrit précisément les pensées qu'il imagine être celles de Duke à travers la formulation réitérée « *il se dit* ».

« *Duke il se dit que si il enlève son masque il va être maltraité, tout le monde va se moquer de lui et tout. Il va pas être bien quoi. Il a peur pour l'instant. Il se dit, enfin c'est pas dit, mais il se dit : " Et ben, je suis né comme ça, je l'accepte, j'enlève mon maquillage et voilà. » (28)*

Les gestes de l'engagement éthique sont peu nombreux. Ils portent tous sur les valeurs morales portées par le personnage de Duke qu'elles se rapportent à sa décision de venir en aide à Oregon ou à la manière dont il lui dit adieu.

Exemples : « C'est bien qu'Oregon il aille dans la forêt » (4).

« Vu que Oregon et Duke sont meilleurs amis, bah Duke va pas partir comme ça en laissant l'ours » (88).

Les gestes (pré)philosophiques de formation de la pensée témoignent d'une structuration de la pensée (« *Moi, je pense qu'en fait il y a plusieurs raisons. J'en ai trois... » (10)*, « *J'aimerais dire deux choses... » (26)*). Ils démontrent dans ce débat également des compétences de :

- Conceptualisation

Exemple : « Et puis aussi son discours dans la dernière phrase où il dit « Ce n'est pas facile d'être nain. Et d'être noir dans le plus grand pays du monde ? ». Ça veut dire que déjà, il est une petite personne et il est noir. Et à cette époque-là, les personnes de couleur foncée ou noire et ben, les Américains blancs ils font justement de l'injustice » (26).

- Problématisation

Exemple : « Il peut lui rendre hommage en le laissant là mais l'ours il va pas s'en servir, à quoi ça sert ? » (97)

- Argumentation

Exemple : « S'il en avait marre sur le trajet, il va dire à Oregon "Tu peux te débrouiller tout seul" » (85).

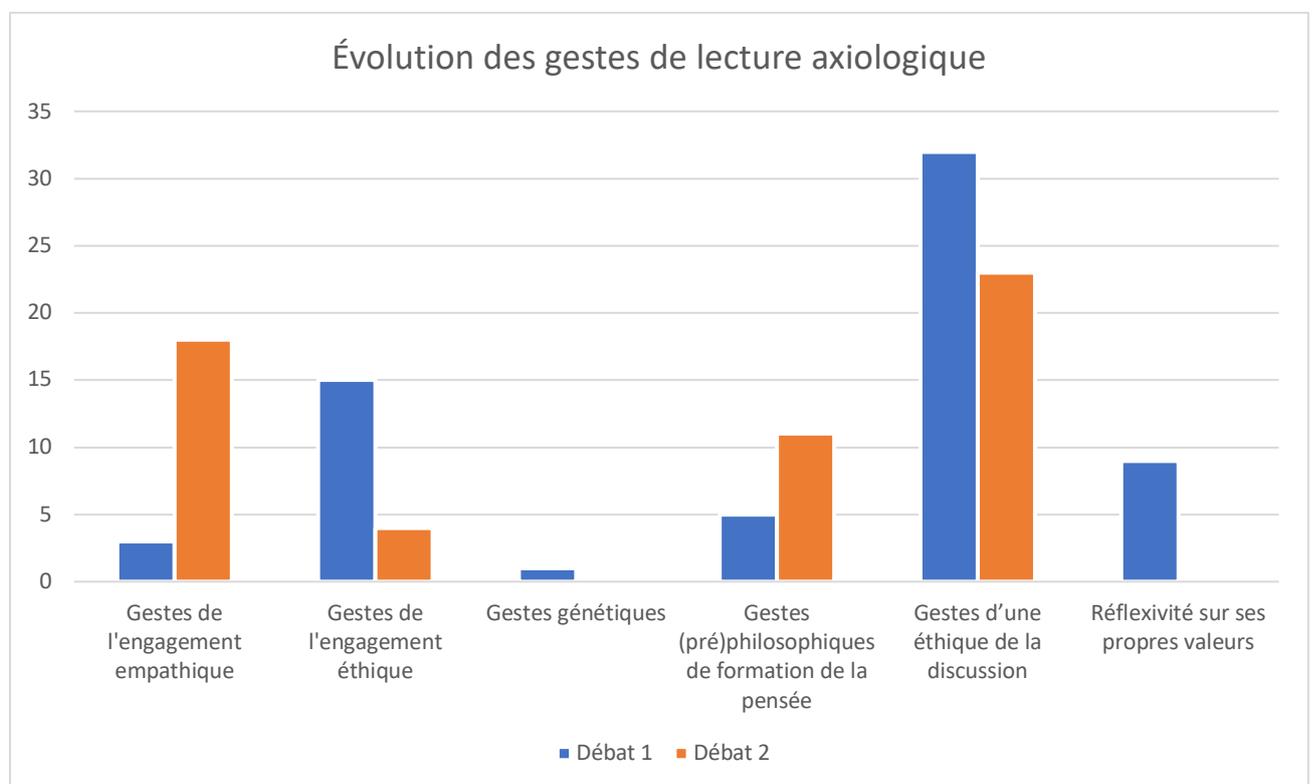
Les gestes d'une éthique de la discussion sont divers. On peut relever cinq catégories de formulations :

- Certaines relèvent de la formulation basique *Je suis d'accord/ Je ne suis pas d'accord* (9/23).

- D'autres sont légèrement nuancées (« *Je ne suis pas trop d'accord avec E6* » (26). « *Je ne suis pas forcément d'accord avec eux* » (71).
- D'autres annoncent un contre-argument (« *c'est pas impossible, mais à mon avis, moi je pense que...* » (26), « *j'ai pas entendu ça et je pense pas parce que euh.. justement je crois que* » (62)
- D'autres relèvent de la reprise du discours de l'autre (par exemple : « *E3 elle a dit que (...) mais peut-être pas,*» (20), « *c'est pas le même sujet mais je veux revenir sur ce qu'ont dit E13 et E1* » (71).
- Les dernières relèvent de la confrontation (« *J'ai pas dit ça* » (21), « *Si tu as dit ça* » (22), « *Mais euh, j'ai pas dit ça, j'ai dit ...* » (98), « *Arrêtez de lui crier dessus* » (116)).

3) Évolution des gestes de lecture axiologique au cours de la séquence

La comparaison des données issues des deux débats laisse d'abord apparaître des différences quantitatives. On observe davantage de gestes de l'engagement éthique, de gestes d'une éthique de la discussion et de gestes de réflexivité sur ses propres valeurs au cours du premier débat. À contrario, les gestes de l'engagement empathique et les gestes (pré)philosophiques de formation de la pensée sont plus nombreux au cours du second débat.



Les gestes de l'engagement empathique évoluent. Au cours du premier débat, seul un élève se projette dans la situation de Duke et un autre opère un rapprochement entre les émotions qui peuvent être ressenties par l'homme et par l'ours. Lors du second débat, les gestes d'engagement empathique, beaucoup plus nombreux, concernent tous le personnage de Duke. Les élèves projettent leurs ressentis émotionnels sur le personnage de Duke et mobilisent de façon récurrente le lexique des émotions. Tour à tour, ils simulent ses états mentaux. Un élève va jusqu'à formuler quelles pourraient être ses pensées (28).

A l'inverse, les gestes de l'engagement éthique ont été plus nombreux au cours du premier débat. En formulant des hypothèses sur le choix que ferait Duke d'accompagner ou non Oregon, les élèves ont interrogé les valeurs morales portées par le personnage. Ils ont ensuite plus largement questionné le droit à la liberté et le concept d'amitié, les valeurs qui la sous-tendent, les contreparties qu'elle impose et les limites à lui opposer. Ces réflexions ont été abordées beaucoup plus succinctement au cours du second débat.

Les élèves ont mis en œuvre des gestes de réflexivité sur leurs propres valeurs uniquement au cours du premier débat. En se questionnant sur la décision qu'ils auraient prise à la place de Duke, ils ont interrogé leurs propres postures dans les relations d'amitié en lien avec le principe de solidarité.

Les gestes d'une éthique de la discussion ont été moins nombreux dans le second débat mais de nouvelles catégories apparaissent. Aux formulations basiques ou plus nuancées pour exprimer son accord ou son désaccord et à celle ayant pour fonction la reprise du discours de l'autre viennent s'ajouter des formulations annonçant un contre-argument ou attestant d'une confrontation. Les dernières témoignent du caractère clivant qu'a pu prendre momentanément le second débat, ce qui ne s'était pas produit lors du premier.

Les gestes (pré)philosophiques de formation de la pensée sont plus nombreux dans le second débat et laissent entrevoir une structuration de la pensée. Des compétences de conceptualisation et de problématisation apparaissent mais c'est surtout l'argumentation qui s'élabore à travers l'énumération des arguments, l'introduction de contradictions ou l'expression de concessions.

Enfin, les gestes génétiques ont été quasiment absents des deux débats.

4) Présence de gestes de lecture axiologique à l'issue de la séquence

A l'issue de la séquence, les élèves ont répondu à un questionnaire individuel qui avait pour objectif de dresser le bilan des différentes composantes de lecture axiologique mobilisées par les élèves et de connaître leur point de vue sur l'intérêt des dispositifs proposés (Annexe X p 74). Nous allons examiner la présence de gestes de lecture axiologique au sein des réponses formulées par seize élèves²⁵ aux questions suivantes :

1/ *Selon toi, qu'a voulu nous dire l'auteur en racontant cette histoire ?*

2/ *As-tu aimé cet album ? Pourquoi ?*

3/ *Que penses-tu du personnage de Duke ? T'es-tu identifié à lui ?*

4/ *Qu'aurais-tu fait à sa place ? Pourquoi ?*

En réponse à la première question, six élèves n'interrogent pas le message et les valeurs portées par le texte. Deux élèves ne répondent pas à la question (E7, E12). Deux élèves s'en tiennent à un résumé succinct (E1, E13). Un élève pense que l'auteur a souhaité faire vivre ces personnages (E10). Le dernier postule que l'auteur a rédigé cette œuvre pour des raisons économiques (E9).

Des gestes génétiques apparaissent dans les réponses des autres élèves.

- Un élève suppose que l'auteur nous parle de son histoire (E16).
- Trois autres estiment qu'il raconte une histoire d'amitié (E3, E14, E15)
- Selon six élèves, le texte véhicule des valeurs morales : la devoir d'obéissance / de désobéissance (E11, E17), la bienveillance (E5, E6), le refus des discriminations (E2), la bienveillance des animaux (E8). C'est d'ailleurs ce que trois d'entre eux ont apprécié à la lecture de cet album (E2, E6, E17).

Exemples : « *Que c'est pas parce qu'on a un/une patron qu'on doit l'obéir tout le temps et que défois on doit mentir* » (E11).

« *Selon moi, l'auteur a voulu nous raconter l'histoire pour faire comprendre au autres que l'on est tous égaux et que c'est pas grave si, par exemple : il y a une personne qui est plus petite ou une personne qui n'a pas la même couleur* » (E2).

En réponse aux autres questions, des gestes de l'engagement empathique, de l'engagement éthique et de réflexivité sur ses propres valeurs émergent.

²⁵ Un élève était absent ce jour-là.

Les gestes de l'engagement empathique sont peu nombreux. Un élève évoque les émotions ressenties à la lecture de l'album (E9), un autre son affection pour le personnage de Duke (E10). Seuls deux élèves estiment s'être identifiés au personnage de Duke et ce, en raison de la gentillesse dont il fait preuve (E2, E5).

Trois autres élèves mentionnent la gentillesse de Duke mais davantage sous la forme d'un jugement moral (E9, E11, E12). Un autre estime qu'il a fait « les bons choix » (E13).

Les autres gestes de l'engagement éthique portent sur des valeurs de solidarité, de tolérance et de liberté.

Exemples : « *Il fo pas critiquer et lessé tombé* » (E6).

« *C'est pas parce que on est petit et qu'on a la peau qui n'est pas de la même couleur qu'on est forcément moche* » (E2).

« *Sa place est dans la nature* » (E3).

La quatrième question sollicite directement la réflexivité des élèves sur leurs propres valeurs. L'emploi massif du pronom personnel « je » et de déterminants possessifs témoigne de leur capacité à se projeter dans la situation. Seuls deux élèves ne se prononcent pas (E16, E17).

Les réponses des autres élèves sont diverses :

- Un élève indique qu'il serait resté au cirque pour aider d'autres animaux à échapper à leur captivité (E8).
- Les autres élèves affirment que leur décision aurait été conforme à celle de Duke.
 - Quatre d'entre eux ne la motivent cependant pas (E7, E11, E14, E15).
 - Un élève affirme que Duke a fait les bons choix sans développer (E13).
 - Trois élèves l'expliquent par la relation d'amitié qui les lie (E2, E6, E10).
 - Deux élèves par leur souhait de participer au bien-être de l'ours (E3).
 - Deux élèves évoquent leur gentillesse (E12) ou celle de l'ours (E5).
 - Enfin, un dernier ajoute qu'il serait resté avec Oregon pour ne pas le laisser seul la nuit (E9).

Exemples : « *Je laurai laiser partire parce que sa place est dans la nature* » (E3).

« *J'aurai aussi aidé oregon car il est gentil et moi aussi et que c'est mon ami* (E2).

« *J'aurai fait pareil car c'est pour le bien d'Oregon* » (E1).

V. DISCUSSION ET CONCLUSION

I. ANALYSE DES RÉSULTATS

1/ Identification fictionnelle au personnage de Duke et gestes d'engagement empathique

Nous avons fait l'hypothèse que les élèves parviendraient à s'engager dans une lecture axiologique parce qu'ils s'identifieraient au personnage de Duke dont nous postulions qu'il prendrait figure de personnage « modèle »²⁶ pour les élèves et parce que la production d'écrits en « je fictif » favoriserait l'empathie fictionnelle.

L'examen des données du premier débat révèle qu'à ce stade de la séquence, très peu de gestes d'engagement empathique émergent. On en relève un seul à l'égard du personnage de Duke. Les deux autres concernent le personnage d'Oregon qui semble bien être investi comme personnage « familial »²⁷ et relèvent d'un attachement affectif.

Les écrits en « je fictif » dans lesquels Duke devait écrire à son patron pour expliquer les raisons de son départ ont été sollicités entre les deux débats au cours de la deuxième séance (Annexe V p 61). Ces écrits ont été investis par les élèves et témoignent du malaise qu'ils ont ressenti à se projeter en situation de transgresser un interdit. Si trois élèves (E5, E6, E8) s'en sont tenus à informer leur patron et deux autres ont osé formuler des reproches (E4) ou un jugement moral (E3), presque la moitié des élèves se sont excusés (parfois à plusieurs reprises), et deux ont été jusqu'à inventer un mensonge pour motiver leur décision (E11, E17).

C'est peut-être ce qui explique que seuls deux élèves disent s'être identifiés à Duke à l'issue de la séquence. Ce personnage ne peut manifestement pas être investi comme personnage « modèle » par des élèves de cycle 3.

²⁶ Pour rappel, dans son article *Quand les personnages vibrent en nous (op. cit)*, Vincent Jouve définit le personnage « modèle » comme celui que l'on aimerait être parce qu'il est porteur des valeurs auxquelles on aspire sans forcément être capable de les mettre en acte.

²⁷ Vincent Jouve (ibid.) définit le personnage « familial » comme un personnage que l'on connaît presque intimement et auquel on s'attache.

Pourtant, ces écrits en « je fictif » et les données issues du deuxième débat attestent de nombreux gestes d'engagement empathique. Ces résultats corroborent l'hypothèse selon laquelle les écrits de la réception auraient favorisé l'empathie fictionnelle des élèves envers le personnage de Duke. Contrairement à ce que nous avons supposé, le fait que Duke ne soit pas investi comme personnage « modèle » n'a pas été un frein.

2/ Modalités de mise en œuvre des débats

La clarification du cadre du débat et l'explicitation des objectifs d'apprentissage en début de séquence a permis aux élèves de mobiliser des gestes de lecture axiologique dès le premier débat. L'étude des données issues des deux débats a mis en évidence l'émergence de gestes de lecture axiologique différents, des différences quantitatives et qualitatives.

Les questions proposées en ouverture des débats n'étaient pas de même nature et ont certainement influé sur l'orientation des débats et les gestes de lecture axiologique observés.

Revenons sur ces deux questions. Pour rappel, elles étaient formulées ainsi :

Débat 1 : « *Selon toi, Duke va-t-il décider d'accompagner Oregon ? Pourquoi penses-tu qu'il va prendre cette décision ? Qu'en penses-tu ?* »

Débat 2 : « *Comment comprends-tu cette dernière image sur laquelle on voit Duke partir seul en ayant laissé son nez rouge sur le sol ?* »

Si les tâches diffèrent (anticiper la suite du récit/ proposer une signification acceptable par le texte), ces deux questions amenaient les élèves à s'interroger quant aux états mentaux du personnage, aux buts qu'il poursuit et aux valeurs dont il est porteur.

Néanmoins, dans le cas du premier débat, la question adressée aux élèves, qui en comporte d'ailleurs trois, sollicitait directement la formulation d'un jugement moral. On peut aisément supposer que pour se prononcer, les élèves se sont rapidement imaginés eux-mêmes confrontés au dilemme moral auquel Duke devait faire face et ont, par conséquent, interrogé leurs propres valeurs. Dès lors ce sont les gestes d'engagement éthique et de réflexivité sur ses propres valeurs que les élèves ont mobilisé.

Dans le cadre du second débat, la question qui leur était proposée portait sur une fin ouverte et polysémique. Elle les a sans doute conduits, en imaginant différentes hypothèses interprétatives, à s'interroger davantage sur les états mentaux du personnage, sollicitant cette fois davantage des gestes d'engagement empathique. De nouveau, ce sont ceux auxquels les élèves ont eu recours. Les gestes de l'engagement éthique et les gestes de réflexivité sur ses propres valeurs sont quasiment absents et n'ont émergé que lorsqu'ils ont été directement sollicités dans le questionnaire adressé en fin de séquence.

Les gestes génétiques ne sont pas apparus spontanément au cours des débats. Cette fois encore, ils n'ont émergé que dans les réponses au questionnaire en dernière séance.

On peut donc en conclure que les questionnements soumis aux élèves induisent l'émergence de gestes de lecture axiologique différents. En outre, il apparaît que, pour ces élèves de cycle 3, les gestes d'engagement empathique, éthique et génétique et les gestes de réflexivité sur leurs propres valeurs n'émergent que lorsqu'ils sont directement sollicités.

Par ailleurs, nous avons vu que les gestes d'une éthique de la discussion et les gestes (pré)philosophiques de formation de la pensée avaient évolué entre les deux débats. Le travail de construction d'outils d'étayage en vue de leur participation au second débat a permis l'émergence de nouvelles catégories de gestes d'une éthique de la discussion. Cet exercice et le recours aux écrits de travail ont contribué à la meilleure structuration de la pensée et l'argumentation plus élaborée dont ils font preuve au cours du second débat, des compétences indispensables à l'expression de l'élève sujet lecteur.

II. LIMITES ET PERSPECTIVES

Au commencement de ce travail de recherche, je m'étais demandé si enseigner la littérature à des élèves d'école élémentaire en questionnant les valeurs était pertinent et quels dispositifs didactiques seraient les plus adaptés.

J'ai souhaité expérimenter le débat interprétatif littéraire et des écrits de la réception pour vérifier s'ils allaient permettre aux élèves de s'engager dans une lecture axiologique.

La séquence d'enseignement élaborée dans ce sens a été réalisée dans un temps contraint dans une classe de CM2 de 17 élèves. Les résultats obtenus avec cet échantillon réduit nous ont permis de répondre à nos hypothèses de recherche même s'il faudrait réitérer l'expérience avec d'autres élèves pour en confirmer la validité.

Bien qu'ils ne considèrent pas s'être identifiés à Duke, les élèves sont parvenus à entrer en empathie fictionnelle avec le personnage. L'augmentation significative des gestes d'engagement empathique dans le second débat nous a permis de conclure que les écrits en « je fictif » y avaient participé. Ces écrits de la réception et les questionnements soumis dans le cadre des débats leur ont également permis de mobiliser des gestes d'engagement éthique et des gestes de réflexivité sur leurs propres valeurs.

La clarification du cadre des débats et des objectifs d'apprentissages a rendu possible l'expression du sujet lecteur et de la communauté interprétative dès le premier débat. Le travail de construction d'outils d'étayage qu'ont réalisé les élèves en vue de leur participation au second débat et le recours aux écrits de travail ont contribué à sa progression. L'émergence de nouvelles catégories de gestes d'une éthique de la discussion ainsi que la meilleure structuration de la pensée et l'argumentation plus élaborée dont les élèves ont fait preuve lors du second débat en témoignent.

Le dispositif didactique proposé incluant des écrits de travail, des écrits d'invention et des débats interprétatifs littéraires a donc permis aux élèves de s'engager dans la lecture axiologique d'un texte littéraire et de travailler les compétences visées²⁸. Une majorité d'entre eux (13 sur 18) a considéré que les écrits de travail et d'invention ou les débats interprétatifs littéraires (parfois les deux) les avaient aidés à comprendre et interpréter l'histoire. Ce retour réflexif vient confirmer l'importance de construire des dispositifs didactiques incluant des situations d'apprentissages favorisant tantôt l'immersion, tantôt la distanciation.

Mais les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche ont mis en évidence que les questions soumises par écrit ou dans le cadre des débats influaient sur l'émergence de gestes de lecture axiologique différents, des gestes que des élèves de cycle 3 ne semblent pas encore être en mesure de mobiliser spontanément. Identifier plus précisément quelles sollicitations permettent la survenue de ces différents gestes contribuerait à construire des outils susceptibles d'aider les élèves à faire appel à toutes les composantes de la lecture axiologique.

²⁸ Elles sont détaillées p 26.

Par ailleurs, lors de l'analyse des verbatims, j'ai mesuré à quel point mes médiations avaient orienté le débat et que, mieux dirigées, elles auraient suscité d'autres réflexions axiologiques de la part des élèves et permis de rendre les objets d'enseignement plus explicites. Explorer l'incidence des gestes professionnels de l'enseignant sur la capacité des élèves à engager les différents gestes de lecture axiologique contribuerait à l'amélioration des pratiques professionnelles.

Dans une perspective à plus long terme, la mise en place de dispositifs similaires au cours de toute une année scolaire permettrait de mesurer l'évolution de la capacité des élèves à s'engager dans une lecture axiologique. En s'attendant à comprendre les états mentaux de Duke, le sens de ses actions et les valeurs morales dont il est porteur, les élèves ont commencé à travailler des compétences de lecteur littéraire indispensables à la compréhension et l'interprétation du récit. En partageant ces réflexions au sein de la communauté interprétative et en les élargissant pour questionner les valeurs en question, ils ont développé leur sensibilité et leur jugement.

Qu'en serait-il en confrontant les élèves à d'autres textes résistants et en provoquant la rencontre avec des personnages permettant différents types d'investissements du lecteur ?

Comme le souligne Catherine Tauveron (1999), « *les textes murmurent d'autant mieux dans le "silence intérieur" si ce silence est déjà "habité" d'autres textes* » (1999 : 25).

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et chapitres d'ouvrages :

Chabanne, J.-C. (2002). Une figure de passeur dans la littérature dite « de jeunesse » : Le Voyage d'Oregon, de Rascal et Joos. In P. Carmignani (éd.), *Figures du passeur* (p.51-65). Presses universitaires de Perpignan.

Daunay, B et Dufays, J-L. (2016). La lecture littéraire en débats, pour en finir ? Dans C.Ronveaux (dir.) *Enseigner les littératures dans le souci de la langue* (p. 211-232). Bruxelles : Peter Lang.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*. Paris : Grasset.

Fish, S. (1980). *Is there a text in this class ? The authority of interpretative communities*. Harvard University Press.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga.

Jauss, H-R. (1975). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Jouve, V. (1998). *L'effet personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France.

Picard, M. (1986). *La littérature comme jeu*. Paris : Minuit.

Le Goff, F. et Larrivé, V. (2018). Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception. Grenoble : UGA Éditions

Rouvière, N. (Ed). (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Berlin : Peter Lang.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier.

Thèses :

Dupont, P. (2010). *Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire : émergence d'un genre scolaire disciplinaire*. Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Toulouse le Mirail.

Larrivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal du personnage*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 3 Michel de Montaigne, Bordeaux.

Articles scientifiques :

Daunay, B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en Didactiques n°11*, 49-65.

Dufays, J-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & travaux n°83*, 77-88.

Dufays, J-L. (2016). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma n°45*, p 9-17.

Dufays, J-L (2016). Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? *CNESCO, Conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre*. Repéré à <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>

Dupont P. (2016). D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères n°54*, p 141-166.

Dupont P. (2020). Ne prenons pas les débats pour des bons à tout faire. *Les Cahiers pédagogiques. Coll. hors-série numériques*, n° 55, p 49-54. Repéré à <https://hal.science/hal-03745129/document>

Gauld C. (2019). Fiction et identification : de la narratologie à la sémiotique contemporaine, *Cahiers de Narratologie*, n°35 | 2019, Repéré à <http://journals.openedition.org/narratologie/9496>

Guerrini J-C. (2019). Les valeurs au cœur du langage. *Valeur(s) de/dans l'enseignement des textes littéraires. Recherches et travaux n° 94*, 144-157. Repéré à <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1363>

Heinich N. (2019). Définir la valeur d'un point de vue sociologique. *Valeur(s) de/dans l'enseignement des textes littéraires. Recherches et travaux n° 94*, 38-47. Repéré à <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1363>

Jouve, V. (2014). Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question. Journée d'études *Littérature et valeurs*. Reims : CRIMEL, <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf>.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français, n°145*, 71-73. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac.pdf>

Laroque, L. & Raulet-Marcel, C. (2017). Littérature et valeurs. *Le français aujourd'hui, n°197*, 5-14. Repéré à <https://doi.org/10.3917/lfa.197.0005>

Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères, N°51*, 157-176. Repéré à <https://journals.openedition.org/reperes/913?lang=en>

Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?. Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français. Presses universitaires de Namur*, 195-216.

Puidoyeux, C. (2018). Le « tournant éthique » de l'enseignement de la littérature : nouvel horizon ou demi-tour ?", *Repères, n° 58*, 15-30.

Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°60*, 3-22. Repéré à <https://doi.org/10.3406/prati.1988.1494>

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°19*, 9-38. Repéré à <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>

Revues :

Jouve, V. (2020). Quand les personnages vibrent en nous. *Sciences Humaines*, n°321, p 6.

Décrets, lois, circulaires :

CODE DE L'ÉDUCATION, *Chapitre 1^{er} : Dispositions générales* Article L111-1 Modifié par LOI n°2021-1109 du 24 août 2021 - art. 58 Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000043968803/2021-08-26/>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2025) Programmes d'enseignement de français et de mathématiques du cycle de consolidation (cycle 3). (D'après le BOEN n° 16 du 17 Avril 2025). Repéré à

https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel620_annexe1.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2020) *Programmes du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*. (D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Repéré à

<https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2023). *Programme du cycle 3* (D'après le BOEN n°31 du 30 Juillet 2020 et le BOEN n°25 du 22 Juin 2023). Repéré à

<https://eduscol.education.fr/document/50990/download>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Décret n°2015-372 du 31-3-2015-J.O du 2-4-2015). Repéré à

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

Sites WEB :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2021). *La littérature à l'école. Notices des ouvrages de la liste de référence 2018*. Repéré à

<https://eduscol.education.fr/document/11999/download>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2017). *Français Cycle 3 – Culture littéraire et artistique – La morale en questions*. Site Eduscol Ressources 2016. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/16450/download>

Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire ? *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. « Les actes de la DESCO, scéren/CRPD de l'académie de Versailles, p12-22 Repéré à https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/14/7/lecture_culture_litteraires_111147.pdf

Vibert, A. (2016). *La construction de la compétence de lecture du cycle 3 au cycle 4*. Orléans, conférence du 18 octobre 2016. Repéré à https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/lettres/Nouveau_college/Conference_Anne_Vibert_texte.pdf

Manuels :

Antonini, I., Bézu-Debs, P., Dimmers, A., Martinez, M. (2024). *Un podcast par semaine, 36 Odyssées de France Inter pour travailler la compréhension*. Paris : Belin Éducation.

Delage, C., Aniento, M., Monteret, G., Castioni L., Berdou, C. (2021). *Français explicite CM2-Guide pédagogique*. Vanves : Hachette Éducation.

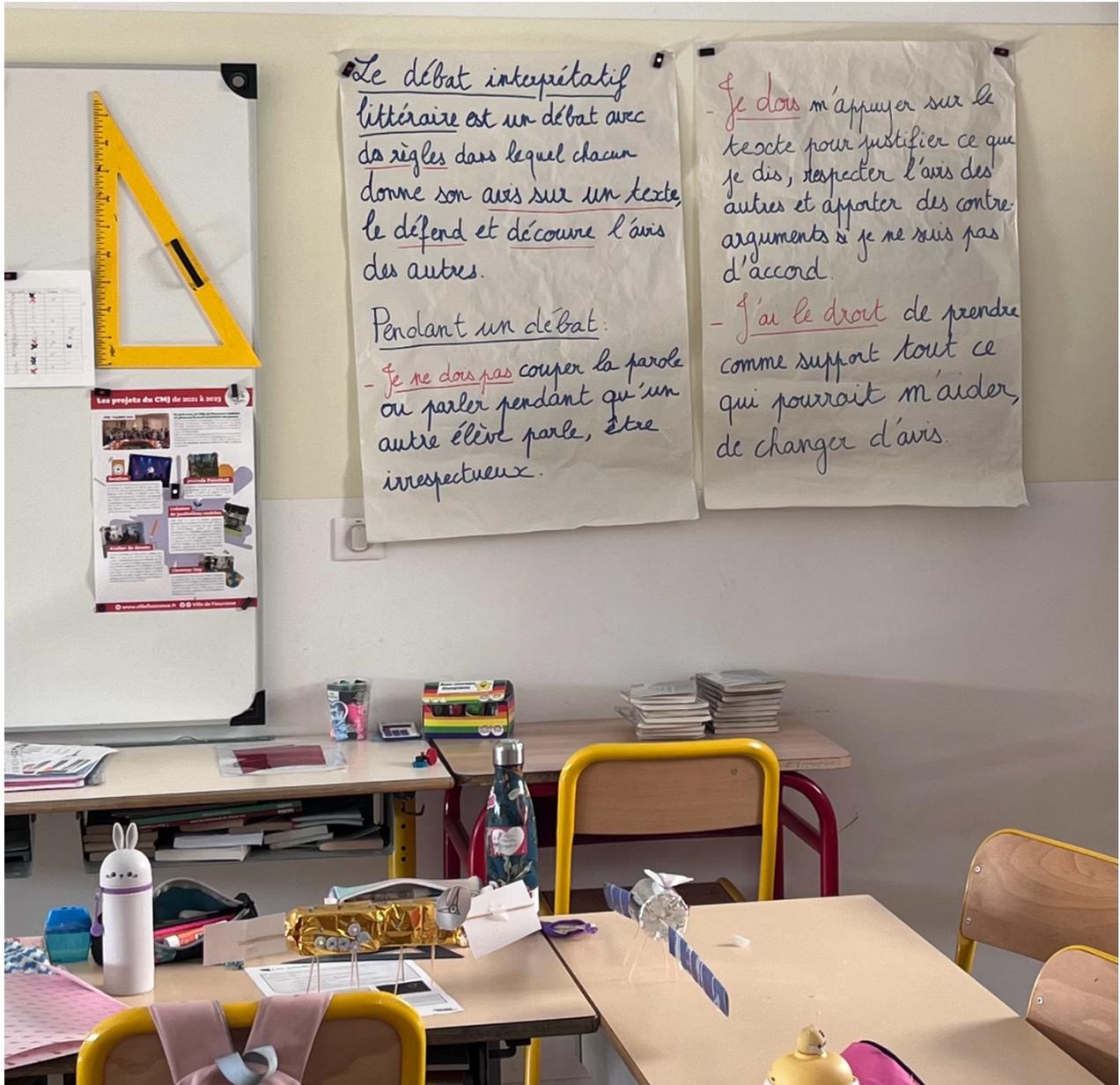
Valat, A., Tinena-Monhard, M., Pouëssel, M. (2023). *L'atelier de lecture DECLIC - CE2-CM1-CM2*. Paris : Retz.

Album :

Rascal et Joos, L. (1993). *Le voyage d'Oregon*. Pastel : L'école des loisirs.

ANNEXES

I. AFFICHE MÉMO SUR LE DIL



II. RETRANSCRIPTION DES ÉCRITS D'ANTICIPATION SUR BANDELETTES SUPPORTS AU DÉBAT n°1

1/ Hypothèses portant sur le caractère ou les motivations de Duke

E2 : Oui parce qu'il a l'air gentil et que Oregon a fait partir le traque de Duke donc si il est gentil, surement qu'il va l'aider.

E7 : Oui parce que Oregon est un ours est Duk le sait donc il va l'accompagner parce qu'il est gentil

E5 : Oui parse que il est gentil. Pasque il est getil. Je pense que c'est gentil de faire ça et je suis gentil.

E1 : Oui je pense que Duke va accompagner Oregon car il a l'air gentil

E13 : Oui Ducke va accompagner Oregon. Car je pense qu'il a mart de faire du cirque.

E11 : Je pense qu'il ne va pas l'accompagner car c'est un clown, j'en pense que c'est bien.

2/ Hypothèses portant sur la relation qui lie Oregon et Duke :

E8 : Je pense que Dke va accompagner Oregon parce que il a envie de devenir ami avec lui.

E10 : Oui parce que c'est son ami. Pars moi aussi j'aurai emmener mon pote.

E15 : Oui parce que Duke va dir oui parce que séson meilleur amie

E6 : oui il va l'accompagner parse que sai son ami. Que moi j'oré fait la maine chose.

E17 : oui, car c'est son meilleur ami.

E4 : oui paceque il lu rapele son enfence.

3/ Hypothèses portant sur les besoins de l'ours :

E12 : Oui parce que c'est une bonne personne é lourse dois vivre dans la foré

C14 : Oui car les ours vis aussi dans la montagne donc je pense que oui

E3 : Oui parce que il vie dans un circe alors qu'il dois être dans un forêt que il dois aller dans la forêt.

4/ Pas d'hypothèses formulées :

E9 : Oui, il va le raccompagner.

E16 : oui duke va décidé de l'accompagné et je trouve que va être génial.

III. VERBATIM DU PREMIER DÉBAT

1 PE : Je vais vous relire la question qui vous avait été posée pour qu'on se la remémore avant d'ouvrir le débat. Donc la question était : « Selon toi, Duke va-t-il décider d'accompagner Oregon ? Pourquoi prend-il cette décision ? Qu'en penses-tu ? ». Donc E1, peux-tu nous lire la première bandelette stp ?

2 E1 : « Oui parce qu'il a l'air gentil et qu'Oregon a fait partir le trac de Duke donc s'il est gentil surement qu'il va l'aider ».

3 PE : D'accord, E2 explique-nous ce que tu pensais en écrivant cette réponse.

4 E2 : Parce que quand il y avait Oregon, il avait plus le trac Duke, donc du coup s'il l'a aidé, peut-être que Duke va l'aider aussi.

5 PE : D'accord, tu dis qu'il l'aidait quand il avait le trac quand ils étaient tous les deux au cirque donc qu'en contrepartie, peut-être que lui va l'aider aussi. Oui E3 ?

6 E3 : Moi je suis d'accord avec E2 parce que, vu qu'il lui a enlevé son trac, du coup il peut l'aider.

7 E4 : Moi aussi je suis d'accord parce que comme ça il peut aussi l'aider et ils seront... ça lui fera une belle découverte.

8 E5 : Je pense qu'il est généreux Duke, je sais plus si c'est l'ours ou le clown mais je pense qu'il va aider l'ours, comme l'a dit E2, à aller sur la montagne.

9 PE : Alors Duke c'est qui ?

10 E5 : l'ours ?

11 PE : Duke c'est le clown et Oregon c'est l'ours d'accord, donc toi tu dis que Duke est généreux et qu'il va amener l'ours dans sa montagne. Et pourquoi penses-tu qu'il est généreux ?

12 E5 : Bah, parce que justement il lui a fait passer son trac, il avait l'air très gentil sur les images, le texte, on aurait dit que c'était quelqu'un de gentil et généreux donc c'est pour ça que je suppose qu'il est gentil.

13 PE : D'accord tu fais cette interprétation par rapport aux textes et aux images. E6 ?

14 E6 : Bah je pense que vu qu'ils sont amis, il va l'aider parce qu'ils sont amis.

15 PE : D'accord, on va regarder une nouvelle bandelette stp E1 ...

16 E1 : « Oui parce qu'Oregon est un ours et Duke le sait donc il va l'accompagner parce qu'il est gentil ».

17 PE : E7, tu veux rajouter quelque chose ?

18 E7 : Oui, il va l'accompagner parce qu'il sait qu'un ours ça vit dans la nature et dans la montagne.

19 E3 : Oui moi je suis d'accord, un ours ç'est censé vivre dans la nature et pas dans un cirque. En plus, sur la photo, il y a le clown qui est sur l'ours et ils sont en train de partir.

20 PE : J'attrape le livre pour que tu puisses nous dire de quelle image tu parles ? Ici ? Ah d'accord, sur la couverture, l'image qui est sur la couverture te fait penser qu'ils partent ensemble. D'accord. Est-ce que tu pensais aussi à cette image tout à l'heure E5 quand tu disais que le clown avait l'air gentil ?

21 E5 : Bah oui et celle du début, oui celle-là aussi, il sourit.

22 PE : Ah... mais vous comprenez ce qu'elle représente cette image ?

23 E13 : Un clown.

24 PE : Oui, mais...

25 E13 : C'est comme une carte d'identité.

26 E2 : Non c'est comme une image peut-être de cirque.

27 PE : Oui c'est une affiche publicitaire pour faire venir les gens au spectacle de cirque.

On va regarder une nouvelle bandelette... La suivante est celle de E5 qui vient de s'exprimer, tu peux passer à la suivante, ah bah c'est la tienne, on t'écoute.

28 E1 : « Oui je pense que Duke va accompagner Oregon car il a l'air gentil ».

29 PE : Alors qu'est ce qui t'a fait penser qu'il avait l'air gentil toi ?

30 E1 : bah parce que...enfin moi j'avais l'impression que... comme si ils étaient proches... enfin oui ils étaient proches et que bah ... je pense qu'il voulait être gentil avec lui.

31 PE : Pourquoi tu as pensé qu'ils étaient proches ?

32 E1 : bah parce que ça se voyait, il le regardait au cirque et du coup j'avais pensé ça.

33 PE : Toi aussi c'est plutôt les images ?

34 E1 : Oui parce que le clown a l'air gentil.

35 E5 : Oui je suis d'accord avec elle, on le voit sur le texte et sur les illustrations.

36 E3 : Moi je suis aussi d'accord avec E1 quand elle dit qu'ils ont l'air proches parce que déjà, il dit qu'il a moins le trac et après si l'ours lui demande s'il peut l'accompagner dans la forêt c'est parce qu'il a confiance en lui.

37 PE : D'accord, tu penses que s'il lui demande à lui c'est parce qu'il a confiance en lui, d'accord... On va passer au deuxième tas, tu nous lis la bandelette stp E1 ?

38 E1 : « Je pense que Duke va accompagner Oregon parce qu'il a envie de devenir ami avec lui ».

39 PE : Explique nous E8, qu'est ce qui t'a fait penser qu'il avait envie de devenir ami avec Oregon ?

40 E8 : Parce qu'Oregon a redonné du courage à Duke pour son spectacle et qu'ils ont l'air de bien s'entendre.

41 PE : Pour toi, il y a une amitié qui commence mais ils ne sont pas encore vraiment amis et Duke espère qu'ils le deviennent pendant le voyage c'est ça ?

42 E8 : Oui.

43 E5 : J'ai une autre idée aussi parce que je suis d'accord mais à la fois pas d'accord parce que je pense qu'ils sont déjà un peu amis mais aussi Duke il rêve aussi un peu de liberté plutôt que de cirque mais je pense qu'ils sont déjà amis Duke et l'ours.

44 PE : Toi tu penses qu'ils sont déjà amis. Il y en a d'autres qui pensent qu'ils sont déjà amis ?

45 E3 : Moi, je suis pas d'accord avec E5 parce qu'ils sont peut-être dans le même cirque mais si ça se trouve, ils se connaissent pas totalement encore donc du coup bah... en allant... enfin peut-être qu'ils se connaissent un peu mais vraiment pas beaucoup parce qu'ils font du cirque mais ils sont pas en train de s'amuser entre eux donc s'il l'accompagne dans la forêt, là ils pourraient devenir amis.

46 E4 : Bah je suis d'accord avec E5 parce que ça lui rappelle ses souvenirs d'enfance... l'ours et aussi je pense aussi qu'il est ami avec lui.

47 PE : D'accord, on reviendra tout à l'heure sur ce que tu viens de dire. D'accord ?

48 E4 : D'accord.

49 E9: Moi, je suis d'accord avec E5.

50 PE : Pourquoi ?

51 E9 : parce qu'ils travaillent dans le même cirque et donc ils sont peut-être amis.

52 PE : Pourquoi tu penses qu'ils sont déjà amis ?

53 E9 : Parce qu'il monte sur le dos de l'ours.

54 PE : Sur la couverture ?

55 E9 : Oui.

56 E1 : Moi je suis pas d'accord avec E5 et aussi E9 et E4 parce que là, E9 il vient de dire qu'il montait sur le dos de l'ours sur la couverture donc qu'ils étaient amis avant, bah oui mais peut-être qu'il l'a accompagné et que après ils étaient devenu amis et que du coup il l'a mis sur la couverture.

57 PE : Tu veux dire qu'ils sont peut-être devenus amis pendant le voyage c'est ça ?

58 E7 : Moi je suis un peu d'accord parce que peut-être qu'ils se connaissent pas comme dit E3 et Duke il encourage l'ours, ça veut peut-être dire qu'ils sont amis.

59 PE : D'accord, pour toi les deux hypothèses sont valables c'est ça que tu veux dire ?

60 E7 : Oui.

61 PE : D'accord, on va regarder une autre bandelette.

62 E1 : « Oui parce que c'est son ami l'ours. Moi aussi j'aurai emmené mon pote ».

63 PE : Vas-y, dis-nous E10.

64 E10 : Par exemple, il se peut que l'ours est ami avec le clown et si par exemple je serai le clown et que l'ours c'était un ami à moi, j'aurais dit oui à l'ours pour l'amener.

65 PE : Parce que c'est un principe pour toi c'est ça que tu veux dire ? On dit oui à son ami.

66 E10 : Oui, c'est ça, c'est un principe.

67 E1 : Bah déjà moi je suis pas d'accord, parce qu'on est pas obligé de dire oui à son ami. C'est pas parce que moi par exemple je vais être l'amie à E2 que je vais être obligée de lui dire oui je t'accompagne parce que c'est mon amie et en plus ils ont jamais dit qu'ils étaient amis.

68 PE : Ce n'est pas dit mais on fait des hypothèses. En tout cas, toi ce n'était pas forcément la tienne. Oui E11.

69 E11: Moi je suis d'accord avec E1, c'est pas parce qu'on est ami qu'on va dire oui tout le temps et comme elle a dit, on sait pas si ils sont vraiment encore amis.

70 PE : Oui, E3

71 E3 : Moi je suis pas d'accord avec E10, on est pas obligé tout le temps obligé d'aider nos amis si ils veulent aller quelque part et bah on sait pas si ils sont vraiment amis parce bah qu'ils se connaissent juste du cirque, donc on sait pas si ils sont vraiment amis et peut-être que sur la couverture bah ils disent les autres que là ils sont amis mais bah oui mais peut-être que enfin... l'histoire était plus tard.

72 PE : D'accord... Est-ce que quelqu'un partage l'avis d'E10 ?

73 E9: Bah elle a peut-être raison parce que peut-être qu'ils se connaissent du cirque et peut-être qu'ils se connaissaient déjà avant.

74 PE : Oui et concernant ce qu'elle dit sur le principe de l'amener parce que c'est un ami qui lui demande.

75 E9 : Bah... pareil. Et puis ils auraient pu se connaître d'avant.

76 PE : d'accord, E6, qu'est-ce que tu voulais dire ?

77 E6 : Moi je suis pas d'accord avec E10 parce que si il faut, bah moi je vais peut-être par exemple être amie avec quelqu'un mais c'est pas pour autant que je vais l'amener avec moi. Je pourrai lui dire non.

78 E5 : Moi je suis à la fois d'accord et pas d'accord. D'accord un peu avec E10 et pas d'accord avec E6, parce que je vais pas laisser faire mon pote faire des trucs dangereux certes et tout parce qu'il en a envie mais je serai toujours prêt à aller l'aider... bon si c'est trop dangereux non mais quand c'est possible, c'est possible.

79 PE : D'accord. E1?

80 E1 : Bah oui E5 il a raison c'est quand même son ami donc il peut quand même aller l'aider mais si des fois il a pas envie, il est pas obligé, c'est pas tout le temps.

81 PE : D'accord.

82 E7 : Ou alors c'est que Duke il connaissait la ville... enfin où ils sont et que l'ours ne connaissait pas trop parce qu'il était nouveau et qu'il a demandé pour l'accompagner parce qu'il ne savait pas où aller.

83 PE : D'accord, ça serait pas très loin selon toi.

84 E7 : Oui.

85 PE : D'accord, on passe au troisième tas s'il te plait E1.

86 E1 : « Oui parce que c'est une bonne personne. L'ours doit vivre dans la forêt ».

87 E12 : L'ours doit vivre dans la forêt, son endroit habituel donc le clown va l'aider parce que ça se voit c'est une bonne personne.

88 PE : Comment ça se voit que c'est une bonne personne.

89 E12 : Il sourit, dans les images il est pas comme s'il allait dire non.

90 PE : D'accord, c'est quoi une bonne personne ?

91 E12 : C'est quand quelqu'un accepte pour aller aider.

92 E9 : Une bonne personne c'est quelqu'un où on peut donner notre confiance.

93 E1 : moi je suis pas du tout d'accord avec E12 quand il a dit l'ours il doit vivre dans la forêt parce que c'est quand même un être humain... enfin c'est quand même un être... enfin une personne on peut dire... et du coup c'est comme si nous on était obligé de vivre en France par exemple.

94 PE : Pourquoi tu dis que l'ours est une personne ?

95 E1 : Bah parce qu'il a quand même un cœur. Il a des choses que nous on a et nous on a des choses que lui a pas mais ça peut quand-même être comme nous un peu.

96 E5 : Moi je reviens un peu sur ce que dit E1. En fait, il a déjà une liberté. Il est... Il est... S'il se sent bien par exemple en ville ou au cirque, il a la liberté de vivre où il veut, il est pas obligé de vivre dans la forêt même si c'est un peu imaginaire parce que dans la vraie vie ça arriverait pas mais s'il a envie de vivre en forêt, sur la plage euh dans des endroits un peu bizarres comme on dirait bah il a le droit, c'est comme il veut, c'est son choix. C'est euh... c'est sûr que le climat est meilleur dans la forêt mais c'est son choix.

97 PE : Mais là c'est lui qui dit à Duke « conduis-moi jusqu'à la grande forêt », on est d'accord ?

98 E5 : Oui mais là c'est pas par rapport à la question, c'est par rapport à ce que dit E12.

99 PE : D'accord oui, par rapport au fait qu'il dise qu'un ours doit forcément vivre dans la forêt, tu nous dit que pas forcément selon toi. C'est ça ?

100 E5 : Oui.

101 PE : D'accord. E11 ?

102 E11 : Moi je suis d'accord avec E1 parce qu'on est pas obligé de rester à un endroit. S'il veut aller autre part bah il peut aller autre part. Il est pas obligé d'aller dans la forêt, il peut aller à un autre endroit.

103 E10: Moi je suis d'accord avec E12 parce que j'ai jamais vu par exemple un ours vivre soit sur une plage soit au milieu d'une route mais toujours dans la forêt et... et voilà.

104 E3 : Bah moi je suis un peu d'accord avec E12 et un peu pas d'accord parce qu'il est pas obligé d'aller dans la forêt mais si c'est son choix d'aller vivre dans la forêt, il va vivre dans la forêt. S'il a envie de vivre autre part bah il va autre part mais là l'ours il demande juste au clown de l'amener à la forêt et après bah l'ours il se débrouille.

105 E6 : Moi je suis d'accord avec E1 parce que l'ours bah c'est son choix, il fait ce qu'il veut et en fait il va où il veut. S'il veut aller, il va dans la forêt. S'il veut rester en ville, il reste en ville.

106 PE : D'accord, On finit sur ça avec E1, ensuite on reviendra sur ce que devait nous dire E4 et après on arrêtera.

107 E1 : Moi ça m'a fait un peu changer d'avis quand vous avez montré le texte mais c'est pas parce il lui a dit « Emmène-moi à la forêt » qu'il va y rester parce que peut-être que juste il va aller à la forêt un peu et qu'après il va aller autre part. Et quand E10 a dit « Moi j'ai jamais vu un ours sur la route ou en ville » bah c'est pas parce qu'elle en voit pas que personne n'en voit. Peut-être que quelqu'un en a déjà vu sur la route ou quelque part.

108 PE : D'accord, J'avais dit E4 que tu nous expliquerais ce que tu voulais dire quand tu disais qu'il lui rappelait l'enfance. C'est bien ça que tu disais ?

109 E4 : Oui ça lui rappelle son enfance parce que c'est ... je crois que depuis le début du cirque il le voit donc l'ours lui rappelle la première fois qu'il a fait du cirque ou quelque chose d'autre.

110 PE : Il lui rappelle la première fois qu'il a fait du cirque c'est ça ?

111 E4 : Oui, son premier numéro.

112 PE : D'accord, que pensez-vous les autres de l'idée d'E4?

113 E5: Moi je pense que ça se pourrait parce que quand on voit quelqu'un euh un ami ou quelqu'un qui fait très bien son rôle et tout, on a envie de se rappeler des premiers numéros, de la première fois qu'on est tombé, de la première fois... de notre premier entraînement, de la première réussite quoi... des souvenirs, ça remonte des souvenirs et donc c'est le cas.

114 E9 : Mais c'est le clown qui demande à l'ours l'amener à la forêt...

115 PE : Ah non c'est l'ours qui demande au clown de l'amener à la forêt. E3 ?

116 E3 : Moi je suis pas d'accord avec E4 parce que bah je pense que c'est pas parce qu'il retrouve quelqu'un et qu'il s'amuse avec lui que forcément ça lui rappelle son enfance parce que si ça se trouve déjà ils sont pas amis pour le moment... Il lui a juste demandé de l'amener à la forêt et ils s'amuse pas énormément et vu avant.. enfin vu que du coup avant ils étaient pas très amis, enfin ils étaient pas amis et bah... ok, enfin... même si... comment dire... c'est pareil pour l'ours alors, ça lui a rappelé ses premiers trucs, enfin ses premiers moments au cirque alors, alors que pas du tout c'est comme si chacun allait dans un sport ou quelque chose comme ça et que à chaque fois /qu'il voyait quelqu'un, ça lui rappelait son enfance.

117 PE : D'accord, juste E4, E5, E11 et après on arrête.

118 E4 : Bah c'est aussi dit dans le livre, du coup c'est pas moi qui l'ai dit comme ça, c'est dit dans le livre à la deuxième page je crois, il a dit à l'ours, « ramène moi dans la forêt » et dans sa tête il dit « ça me rappelle des souvenirs d'enfance ».

119 PE reprend le livre : il dit « Je perdais mon trac et retrouvais l'enfance ». Donc pour toi, ils se connaissent depuis qu'ils sont enfants c'est ça ?

120 E4 : Oui.

121 PE : E11 ?

122 E11 : Non c'est bon en fait.

123 PE : D'accord, E5 alors et après on arrête

124 E5 : Pour moi, l'idée n'est pas totalement fausse mais ça veut pas dire qu'à chaque fois qu'on voit un ami ça nous rappelle des souvenirs mais de temps en temps quand ça nous prend, ça nous rappelle des souvenirs... alors, c'est un peu bizarre mais ça peut arriver de se rappeler des souvenirs quand on joue avec quelqu'un sur le moment... pas tout le temps parce que si par exemple on est dans la cour de récré on va jouer avec beaucoup de monde voilà mais de temps en temps avoir des souvenirs et tout c'est possible donc voilà je suis pas totalement d'accord avec E3 et en plus on sait pas si l'ours et Duke ils sont pas amis. Moi je me demande si, comme l'a dit E4 si c'était pas des amis d'enfance, s'ils jouaient pas ensemble avant leur premier numéro de cirque et s'ils ont pas commencé ensemble.

125 PE : D'accord, merci à tous, je sais que c'est un peu frustrant parce qu'on a pas pu regarder toutes les bandelettes mais on a d'autres choses à faire maintenant.

IV. ANALYSE DES DONNÉES DU PREMIER DÉBAT

DÉBAT 1	
Gestes de lecture axiologique	<p>« Si par exemple je serais le clown et que l'ours c'était un ami à moi » (64), « (L'ours) c'est quand même un être humain... enfin c'est quand même un être... enfin une personne on peut dire » (93) « Il a quand même un cœur. Il a des choses que nous on a et nous on a des choses que lui a pas mais ça peut quand-même être comme nous un peu » (95)</p>
Gestes d'engagement éthique	<p>« Oui parce qu'il a l'air gentil » (2), « Je pense qu'il est généreux Duke » (8), « Il avait l'air très gentil sur les images, le texte, on aurait que c'était quelqu'un de gentil et généreux » (12), « Vu qu'ils sont amis, il va l'aider parce qu'ils sont amis » (14), « Il va l'accompagner parce qu'il sait qu'un ours ça vit dans la nature et dans la montagne » (18), « Un ours c'est censé vivre dans la nature et pas dans un cirque » (19), « Si l'ours lui demande s'il peut l'accompagner dans la forêt, c'est parce qu'il a confiance en lui » (36), « Oui parce que c'est une bonne personne, l'ours doit vivre dans la forêt » (86), « L'ours doit vivre dans la forêt, son endroit habituel donc le clown va l'aider parce que ça se voit c'est une bonne personne (87), « (Une bonne personne) c'est quand quelqu'un accepte pour aller aider » (91), « Une bonne personne, c'est quelqu'un où on peut donner notre confiance » (92) « Il a la liberté de vivre où il veut, il est pas obligé de vivre dans la forêt (...), il a le droit, c'est comme il veut, c'est son choix (...) c'est sûr que le climat est meilleur dans la forêt mais c'est son choix » (96), « On est pas obligé de rester à un endroit. S'il veut aller autre part bah il peut aller autre part » (102), « Il est pas obligé d'aller dans la forêt mais si c'est son choix d'aller vivre dans la forêt, il va vivre dans la forêt » (104), « C'est son choix, il fait ce qu'il veut et en fait il va où il veut. S'il veut aller, il va dans la forêt. S'il veut rester en ville, il reste en ville » (105)</p>
Gestes génétiques	<p>« Il vient de dire qu'il montait sur le dos de l'ours sur la couverture donc qu'ils étaient amis avant, bah oui mais peut-être qu'il l'a accompagné et que après ils étaient devenu amis et que du coup il l'a mis sur la couverture » (56)</p>
Gestes philosophiques de la formation de la pensée	<p>« Quand il y avait Oregon, il avait plus le trac Duke, donc du coup s'il l'a aidé, peut-être que Duke va l'aider aussi » (4) « Si l'ours lui demande s'il peut l'accompagner dans la forêt c'est parce qu'il a confiance en lui » (36), « Une bonne personne c'est quelqu'un où on peut donner notre confiance » (92), « peut-être qu'ils se connaissent un peu mais vraiment pas beaucoup parce qu'ils font du cirque mais ils sont pas en train de s'amuser entre eux donc s'il l'accompagne dans la forêt, là ils pourraient devenir amis » (45), « Ça veut pas dire qu'à chaque fois qu'on voit un ami ça nous rappelle des souvenirs mais de temps en temps quand ça nous prend, ça nous</p>

	<p>rappelle des souvenirs (...)Moi je me demande si, comme l'a dit E4 si c'était pas des amis d'enfance, s'ils jouaient pas ensemble avant leur premier numéro de cirque et s'ils ont pas commencé ensemble » (124).</p>
<p>Gestes d'une éthique de la discussion</p>	<p>« Moi je suis d'accord avec E2 » (6), « Moi aussi je suis d'accord » (7), « Oui, moi je suis d'accord » (19), « Oui, je suis d'accord avec elle » (35), « Moi je suis aussi d'accord avec E1 » (36), « J'ai une autre idée aussi parce que je suis d'accord mais à la fois pas d'accord » (43), « Moi, je suis pas d'accord avec E5 »(45), « Bah je suis d'accord avec E5 » (46), « Moi, je suis d'accord avec E5 » (49), « Moi je suis pas d'accord avec E5 et aussi E9 et E4 » (56), « E9, il vient de dire » (56), « Moi je suis un peu d'accord » (58), « comme dit E3 » (58), « Bah déjà moi je suis pas d'accord » (67), « Moi, je suis d'accord avec E1 » (69), « Moi, je suis pas d'accord avec E10 » (71), « Bah elle a peut-être raison parce que » (73), « Moi je suis pas d'accord avec E10 » (77), « Moi je suis à la fois d'accord et pas d'accord. D'accord un peu avec E10 et pas d'accord avec E6 » (78), « Bah oui E5 il a raison » (80), « Moi je suis pas du tout d'accord avec E12 quand il a dit » (93), « Moi je reviens un peu sur ce que dit E1 » (96), « C'est par rapport à ce que dit E12 » (98), « Moi je suis d'accord avec E1 »(102), « Moi je suis d'accord avec E12 » (103), « Bah moi je suis un peu d'accord avec E12 et un peu pas d'accord » (104), « Moi je suis d'accord avec E1 » (105), « Quand E10 a dit « Moi j'ai jamais vu un ours sur la route ou en ville » bah c'est pas parce qu'elle en voit pas que personne n'en voit » (107) « Moi je suis pas d'accord avec E4 » (116), « Pour moi, l'idée n'est pas totalement fausse, mais... » (124), « Je ne suis pas totalement d'accord avec E3 » (124), « Moi je me demande si, comme l'a dit E4 » (124),</p>
<p>Réflexivité sur ses propres valeurs</p>	<p>« Moi aussi j'aurai emmené mon pote » (62), « si par exemple je serais le clown et que l'ours c'était un ami à moi, j'aurais dit oui à l'ours pour l'amener » (64), « C'est ça, c'est un principe » (66), « On est pas obligé de dire oui à son ami. C'est pas parce que moi par exemple je vais être l'amie à E2 que je vais être obligée de lui dire oui je t'accompagne » (67), « C'est pas parce qu'on est ami qu'on va dire oui tout le temps » (69), « On est pas obligé tout le temps obligé d'aider nos amis si ils veulent aller quelque part » (71), « Moi je vais peut-être par exemple être amie avec quelqu'un mais c'est pas pour autant que je vais l'amener avec moi. Je pourrai lui dire non » (77), « Je vais pas laisser faire mon pote faire des trucs dangereux certes (...) mais je serai toujours prêt à aller l'aider » (78), « C'est quand même son ami donc il peut quand même aller l'aider mais si des fois il a pas envie, il est pas obligé, c'est pas tout le temps » (80).</p>

V. ÉCRITS D'INVENTION EN « JE FICTIF »

Bonjour Patron

ÉLÈVE 1

Nous sommes désolé de te l'annoncer... mais Duke et moi nous sommes parti. Car on s'est alors que j'allais enfermer Oregon il me dit accompagner moi à la forêt et comme je savais que qu'il ne se plaisait pas ici j'ai décider de lui faire un petit cadeau au revoir.

Signer: Oregon et Duke

PS: je ne sait pas si je vais revenir.

28 mars 1971

Cher patron, bonjour, désolé de mon absence mais il fallait vraiment que je parte car mon ami Oregon avait besoin de l'aider à l'emmener dans la grande forêt. C'est un ours, il avait un muron juste devant moi et quand j'ai du le ramener dans son petit enclos où il y avait juste de la paille et qu'un ours maladroit s'est fait dans la forêt ou dans les montagnes. Et puis il m'a supplié de l'accompagner dans la grande forêt où il vivait avant, donc j'ai décidé de l'accompagner.

ÉLÈVE 2

PS. ne me cherchez pas.

Duck.

15 novembre 1910

Cher patron,

Je pars parce que je préfère aller autre part que dans un cirque parce que trouve que je n'est pas ma place dans un cirque et que un ours dois vivre dans la nature

ÉLÈVE 3

mardi 3 décembre 160
bonjour je suis parti
Les ours s'en vont dans
nature pas dans un
cirque! + on n'est
pabin loyer et pas
assez de temps pour
repartir et pas très
cool! desolé

ÉLÈVE 4

ton employeur préféré

bonjour patron ses Duc.
Je part pour une semaine je vais
ramener louise dans sa forêt bon
jours ps. ne nous cherchez pas. ~~Duc~~

ÉLÈVE 5

21/06/19
Cher patron je pars pour
accompagner Oregon. Je
l'emmène à la forêt pour le
laisser prendre l'air. En plus
j'ai pris sa retraite Oregon
est moi aussi mais je continue
le cirque. Donc on se voit le
11/12/36 ça que je dois l'emmener
Est resté avec lui Duke et
on se voit plus Oregon
du coup bye.
à jamais ok pas
je sais pas

ÉLÈVE 7

2070

Samedi 22 septembre

cher patron je suis parti avec Oregon
dans la forêt pour me promener et
faire une balade nous ne revindrons
là à partir du 1^{er} octobre.

PS: ne demander pas pourquoi Oregon.

Cordialement Duke et Oregon

ÉLÈVE 6

~~Cher patron~~
Je suis partie ce soir
avec Oregon par ce
qu'il démisionne. Je l'
amène à la grande
forêt ses pour ça que
je ne serais pas là
demain à plus tard

ÉLÈVE 8

ÉLÈVE 9

Bonjour Patron je suis désolé
parce que j'ai vu ce travail
je ne prends un rendez-vous
pas en fait et je suis
invité à manger mais moi
21 janvier 2020 bonne journée
patron et je suis encore
désolé pour que je démissionne
et trois mois vite

Antarctique, 1^{er} janvier

Chère Patron,

Je suis désolé d'avoir été
parti. Je viens d'apprendre
que ma mère est malade.

Encore désolé.

ÉLÈVE 11

Duke

le 25 décembre 2024
Bonjour patron je suis
parti avec Oregon nous
somme aller dans la grande
forêt je serai après
et je fais parce que Oregon
veut que l'enquête
cordialement

ÉLÈVE 10

Bonjour, Patron,

Je voulais vous dire, que je suis
parti avec Oregon. Pour aller à
la forêt parce qu'il m'a demandé
gentiment. Et que pour le
moment je ne sais pas quand je
reviendrai.

Bientôt

ÉLÈVE 12

(Lettre rédigée par
l'AESH sous la dictée
de l'élève)

Cher patron

18/09/1998

J'ai décidé de quitter le cirque car Oregon voulait aller dans la grande forêt pour retrouver les siens alors je l'ai accompagné car c'est mon ami et je voulais aussi aller dans la grande forêt.

ÉLÈVE 13

Duke

le 30 Decembre 2013

Bonjour, Patron,

Désolé de vous déranger, je vous écris cette lettre pour partir quelques temps. Je dois partir en forêt avec Oregon, pour me ressourcer. J'ai besoin de retrouver un coin de nature dans belle forêt avec Oregon. De construire une cabane avec Oregon, pour y vivre des années.

Signer Duke.

ÉLÈVE 15

(Lettre rédigée par l'AESH sous la dictée de l'élève)

Chère patron demain je serai pas là je dois amener Oregon à la forêt donc demain je partirai. Désolé pour le numéro demain.

3 janvier 2025

ÉLÈVE 14

Duke

27/11/24

ÉLÈVE 16

cher patron

je part car l'auro ma demandé de l'emener ^{en forêt} je c'est tu va me vendre pour un feu que l'auro ma parlé, mes c'est vrai me prend pas peur un feu l'auro ma bien demandé de l'emener à la forêt.

au revoir patron on se revai quand j'arais fini bye.

Cher patron demain je ne serai pas là car je part en voyage à New York car ma soeur est à l'hôpital et je serai pas là pendant

2 jours. Terminer ÉLÈVE 17

Désolé Patron.

Duke

VI. MÉMOS CONSTRUITS EN SÉANCE 3

Les questions à se poser face à un texte littéraire :

Que va-t-il se passer ? Qui sont les personnages ? Quel est le genre littéraire ?
Qu'est-ce que je sais sur l'auteur ?
Qu'est-ce que j'ai **compris** de l'histoire ?
Comment **j'interprète** ce que l'auteur ne dit pas ?
Qu'est-ce que je **ressens** ?

Mon avis sur le texte

Qu'est-ce que j'en pense ? (de l'histoire, des images, de comment c'est écrit, des émotions que l'auteur fait passer, des personnages...)

Nos outils langagiers pour participer à un débat :

Pour exprimer son opinion : Je pense que, selon moi, pour moi, à mon avis, je crois...
Lorsque je suis certain de mon avis : Je suis sûr de, je suis certain que, je suis persuadé, je suis convaincu...
Lorsque je veux exprimer mon avis avec prudence : il me semble que, il est possible que...

Pour exprimer son accord : je suis d'accord avec toi, je partage ton avis, tu m'as convaincu, tu m'as fait changer d'idée, d'opinion, je te rejoins, je rejoins ton idée ...
Je suis complètement d'accord, entièrement d'accord, partiellement d'accord, en partie d'accord, potentiellement d'accord...

Pour exprimer son désaccord : Je ne suis pas d'accord avec toi, j'ai un avis différent...
...mais, en revanche, par contre (je partage ton opinion à propos de) ...

VII. RETRANSCRIPTION DES ÉCRITS DE PRÉPARATION DU SECOND DÉBAT

E1 : Il à l'essaie son nez pour qu'Oregon es un souvenir de Duke car ils vont plus se voir du coup il le laisse si Oregon passe par la il le vera et se rappelera de Duke au cirque. Et je pense que Duke avait qu'un ami c'était Oregon

E2 : Ça la énervé donc il veut plus être clown pour ne plus voir Spicke car il ne l'aime pas et qu'il fait que l'embêter. Donc pour plus le voir, il a démissionné et il a abandonné son nez rouge parce qu'en plus Spicke faisait que dire des commentaires sur le nez rouge de Ducke et puis en plus Oregon (l'ours qu'il a emmener) lui manque. Du coup, il est très triste et il est parti sans son nez rouge.

E3 : Je pense que Duhe et desu parce que ils se sont conu pendent le voyage et que c'est dur de se quitter et je pense que Duke est desu d'être tout seul et que le cirque va être nul sans Oregon.

E4 : Je pence que il a areté le cirque et il est passer a un autre métier comme fermier boulanger ou mécano mes il est très triste pase que il a plus auregon.

E5 : Je pense que Duc arrête le cirque et il va enlever son maquillage et s'accepter dans ce si grand pays ou ils maltrètent les bones persone et il accepte d'être fonsé.

E6 : Il ne va pas au cirque cé pour sa que il la enlevé. Son ami quand il été dans la voiture lui a di.

E7 : Duke a laisse son nez parce que il a passé un bon moment avec Oregon son ami. Donc il veut plus faire clown au circe parce que il a plu son ami.

E8 : Je pense que Duke par en laissant son net rouge parce que il an a mare du cirque et quil veut une nouvelle vie en fesant autre chose en allant quelque par d'otre que le cirque.

E9 : Parce que il a demisioner donc la maladi et tomber

E10 : il est triste est il veut plus etre clown parce que il lui ont fait une remarce

E11 Je pense que il a laisser oregon tout seul et qu'il a laissé tomber son nez rouge pour qu'Oregon le retrouve.

E12 : Il voulu aréter d'être cloune parce que il a vu comment c'est pas bien de joué avec lours ducou voila pourquoi.

E13 : Parce que Duck ne veut plus s'enbété à être clown et que il a dit que il partirait la tête libre et le cœur léger. Il jette son nez car il ne voulais plus faire de cirque.

E14 : Duke laisse son nez rouge pour Oregon et Duke repare triste sans son nez rouge. Duke arrête le cirque vu que il y a plus son copain.

E15 : c'est une nouvelle vie pour Duke et il ve plu être cloun. C'est un n'autre avenir pour lui.

E16 : Je pense que Duke a laché son nez car il va abandoner Oregon et retourner au cirque. Car il en a marre de faire le voyage avec Oregon.

E17 : Il n'a pas tenue sa promesse et Duke se retrouver seul et n'a plus voulu être un clown.

VIII. VERBATIM DU SECOND DÉBAT

1 PE : Je vais commencer par relire la question qui vous était posée : « Comment comprends-tu cette dernière image sur laquelle on voit Duke partir seul en ayant laissé son nez rouge sur le sol ? ». Il vous était ensuite précisé : « Pour répondre à cette question, tu dois t'appuyer sur ce que tu penses des personnages et de leur relation, ce qui selon toi a motivé ce voyage. N'oublie pas de t'appuyer sur le texte ou les images ». Est-ce que tout le monde a son écrit de préparation ? D'accord, alors, on peut démarrer le débat. Vous pouvez prendre vos écrits de préparation comme support ou les lire si vous le souhaitez. Qui veut démarrer ? Oui, E3, nous t'écoutons. « Vu qu'ils sont amis, il va l'aider parce qu'ils sont amis » (14),

2 E3 : Je pense que Duke est déçu parce que ils se sont connus pendant le voyage et que c'est dur de se séparer et je pense que Duke est déçu d'être tout seul et que le cirque va être nul sans Oregon.

3 PE : D'accord.

4 E3 : En fait je pense que c'est bien qu'Oregon il aille dans la forêt mais à Duke ça le rend triste parce que c'était son seul ami et du coup ben maintenant il a plus d'ami.

5 PE : D'accord, ceci dit, tu ne nous dis pas pourquoi il a laissé son nez. Si ? Réponds-tu à cette question là ?

6 E3 : Moi ?

7 PE : Oui.

8 E3 : Pourquoi il a laissé son nez ? C'est parce qu'il est déçu enfin, il a un peu envie d'arrêter le cirque, il est déçu.

9 PE : D'accord. E6 ?

10 E6 : Moi, je pense qu'en fait il y a plusieurs raisons. J'en ai trois. La première, il ne va pas au cirque c'est pour ça qu'il a enlevé son nez rouge. Et aussi après bah parce que c'est son ami et qu'il a peut-être envie de lui donner un cadeau et aussi ben pour dire qu'il est passé par là.

11 PE : Qu'il est passé par là ?

12 E6 : La première raison c'est que quand il était dans la voiture, il lui a dit « Pourquoi tu gardes ton nez et ton masque blanc ? ».

13 PE : Donc toi, tu dis qu'il laisserait son nez pour laisser trace de son passage. C'est ça que tu dis ?

14 E6 : Oui, aussi pour un cadeau à Oregon.

15 PE : E7 ?

16 E7 : Moi je suis d'accord avec E3 parce que peut-être que Duke il était ami avec Oregon et que Oregon il est reparti dans la forêt, il est déçu Duke donc il veut plus faire clown dans le cirque.

17 PE : D'accord, et pourquoi laisse-t'il son nez du coup ?

18 E7 : Ben, parce qu'il veut plus faire le clown dans le cirque.

19 PE : Il n'en a plus besoin, c'est ça que tu veux dire ? D'accord. E14 ?

20 E14 : E3 elle a dit que c'était son seul ami mais peut-être pas, il en a peut-être d'autres.

21 E3 : J'ai pas dit ça.

22 E14 : Si tu as dit ça. (d'autres élèves confirment).

23 PE : D'accord, et veux-tu nous dire ce que tu penses de cette dernière image toi ?

24 E14 : Qu'il laisse le nez pour que Oregon il ait un cadeau et que Duke il veut arrêter le cirque.

25 PE : D'accord. E5 ?

26 E5 : J'aimerais dire deux choses. Déjà, une, je suis pas trop d'accord avec E6, c'est pas pour qu'on pense à lui, ni pour Oregon. Ça pourrait être un cadeau, c'est pas impossible, mais à mon avis moi je pense qu'il arrête complètement le cirque parce qu'il est dégoûté de plus avoir

Oregon et qu'il aimerait justement tourner la page euh expression euh voilà ; enfin, il aimerait plus faire de cirque mais avoir un nouvel avenir. Et puis aussi son discours dans la dernière phrase où il dit « Ce n'est pas facile d'être nain. Et d'être noir dans le plus grand pays du monde ? ». Ça veut dire que déjà, il est une petite personne et il est noir. Et à cette époque-là, les personnes de couleur foncée ou noire et ben, les Américains blancs ils font justement de l'injustice. Par exemple il y a à cette époque là, quand il y avait un bus, y' avait un côté réservé aux personnes de couleurs foncées où les sièges étaient pas forcément...

27 PE : La ségrégation, oui. Vous en avez parlé en classe ? Non, d'accord et pourquoi fais-tu référence à ce passage de l'album ?

28 E5 : Dans la photo, heu non, le dessin où on le voit avec Spike, il a toujours son nez. Et du coup, Duke il se dit que si il enlève son masque il va être maltraité, tout le monde va se moquer de lui et tout. Il va pas être bien quoi. Il a peur pour l'instant. Il se dit, enfin c'est pas dit, mais il se dit : « Et ben, je suis né comme ça, je l'accepte, j'enlève mon maquillage et voilà. ».

29 PE : Il n'a plus peur, il s'accepte. C'est ça que tu dis ? C'est pour ça qu'il laisse son nez. D'accord. E9 ?

30 E9 : Mais E6 elle a dit qu'il faisait un cadeau sauf que si c'était un cadeau, il lui donnerait dans les mains.

31 PE : Alors, est-ce qu'on donne toujours un cadeau dans les mains ? E13 ?

32 E13 : Alors, je suis pas d'accord avec E5, peut-être que Duke il jette son nez rouge parce qu'il est tellement triste qu'il veut plus avoir Oregon avec lui.

33 PE : D'accord. Par tristesse donc. E1 ?

34 E1 : Ben, ce que vient de dire E9 c'est pas du tout juste. Ben, parce qu'il aurait pu oublier qu'il voulait lui donner ça.

35 PE : Il aurait pu oublier qu'il voulait lui donner un cadeau. C'est ça ?

36 E1 : Ben oui.

37 PE : Et ?

38 E1 : Il aurait pu oublier et le laisser en chemin et en cadeau.

39 PE : D'accord. Toi aussi tu penses qu'il aurait pu laisser son nez comme un cadeau ?

40 E1 : Ben oui, parce que il va laisser son nez pour qu'il ait un souvenir, comme ça quand il va voir qu'il y aura le nez peut-être qu'il va se rappeler du cirque.

41 PE : C'est ce que tu avais noté ou c'est ce qu'à dit E3 qui t'a donné cette idée ?

42 E1 : Non, là c'est ce que j'avais noté.

43 PE : D'accord. E4 ?

44 E4 : Je peux lire ?

45 PE : Oui, tu peux lire, bien sûr.

46 E4 : Je pense qu'il a arrêté le cirque et il est passé à un autre métier comme fermier, ...

47 PE : Pardon, je n'ai pas entendu. Fermier et ?

48 E4 : (rire) fermier, boulanger ou mécano. Mais il est très triste parce qu'il a plus Oregon.

49 PE : D'accord, pour toi il va changer de métier.

50 E4 : Oui.

51 PE : Et pourquoi il laisse son nez ?

52 E4 : Pour lui donner comme un cadeau.

53 PE : D'accord, un cadeau aussi. E10, tu n'as pas encore parlé.

54 E10 : Il est triste, il ne veut plus être clown parce que on lui a fait une remarque.

55 PE : Qui est-ce qui lui a fait une remarque ?

56 E10 : Spike, dans le camion quand il lui dit... attends... « Tu n'es plus sur la piste d'un cirque. ».

57 PE : Ha !

58 E10 : Et après, y'a écrit qui y'avait rien à ajouter. Donc, ben, genre, la remarque elle a pas

plu.

69 PE : D'accord. Est-ce que quelqu'un a compris ce passage autrement ? Oui ? Vous voulez répondre à ça tous les deux ?

60 E3 : Non, c'est pour autre chose.

61 PE : Et Toi ? (Moi aussi). Alors, juste par rapport à ce qu'a dit E 10, est-ce que quelqu'un a compris ce passage autrement. E10 elle dit que Spike il lui fait une réflexion, une remarque, presque une réprimande.

62 E4 : Ben, j'ai pas entendu ça et je pense pas parce que euh.. justement je crois que c'est pour le féliciter qu'il a amené Oregon dans la voiture.

63 E5 : Oui je crois que c'est marqué dans le passage...

64 PE : Voyons ce passage, on peut regarder (cherche dans l'album). Oui c'est ça, il lui pose la question. Est-ce que c'est une remarque ? Toi, tu penses ça ?

65 E10 : Moi ce qui m'a fait dire ça c'est qu'à la fin il a dit « Je n'avais rien à ajouter » donc genre ça l'a blessé.

66 PE : Il lui dit : « C'est pas facile d'être nain » et là il dit : « Nous étions de la même famille ». Est-ce que c'est parce qu'il est blessé ? Pour toi c'est parce qu'il est blessé. C'est ça ?

67 E10 : Oui.

68 E6 : Mais est-ce que aussi euh ... on sait pas si Oregon il parle, parce qu'au début il lui dit emmène-moi dans la grande forêt et puis il parle plus dans l'histoire.

79 PE : C'est vrai il ne parle plus jamais et qu'est ce que ça te fait penser ?

70 E6 : Peut-être aussi qu'Oregon il est triste.

71 E5 : Moi c'est pas, j'ai pas envie de... c'est pas le même sujet mais je veux revenir sur ce qu'ont dit E13 et E1, euh je suis pas forcément d'accord avec eux euh (rires...) un cadeau, je pense pas trop enfin s'il l'a laissé... euh un cadeau c'est pas forcément laissé dans les mains effectivement comme elle a dit la maîtresse, même par terre mais quand-même... Elle a pu l'oublier effectivement mais généralement ces images là on les voit dans les films la personne elle arrête, ce n'est pas, elle va pas lui laisser un cadeau. Et Duke c'est pas pour faire l'intéressant mais niveau pollution...

72 PE : Niveau pollution ?

73 E5 : Bah il a balancé le nez par terre.

74 PE : Ah d'accord, bon d'accord. E1 ?

75 E1 : Moi je suis pas d'accord avec ce que dit E5, parce que ce tu viens de dire, c'est pas logique parce que tu viens de dire que Ok il aurait pu oublier de lui donner mais après sinon comment il fait pour lui donner. Bah non du coup parce que s'il lui donne pas, il aura pas de souvenir et après il sera malheureux de pas lui avoir donné. Du coup bah je suis pas d'accord... Du coup il l'a mis là et s'il passe par là, il le verra et il se dira c'est lui qui l'a mis et comme ça il aura un souvenir.

76 PE : On va voir avec ceux qui n'ont pas encore pris la parole s'ils veulent le faire et après on refera un tour. Vous pouvez lire ce que vous avez écrit si vous voulez. E15 ?

77 E15 : C'est une nouvelle vie pour Duke. Il ne veut plus être clown. C'est une nouvelle vie pour lui.

78 PE : D'accord, vous avez entendu ce que dit E15 ? Il dit que c'est une nouvelle vie pour Duke, il ne veut plus être clown et il veut un autre avenir. Pourquoi tu penses ça ? Pour toi c'est pas du tout un cadeau ce nez, il le laisse là parce qu'il veut une autre vie. C'est ça ?

79 E15 : Oui c'est ça.

80 PE : D'accord. Est-ce que E16 tu veux nous dire ce que tu as noté ?

81 E16 : Je pense que Duke a lâché son nez lui dit car il va abandonner Oregon et retourner au cirque car il en a marre de faire le voyage avec Oregon.

82 PE : D'accord. Pourquoi tu penses qu'il en avait marre ?

83 E16 : parce que c'est long tout ce voyage.

84 PE : D'accord, E12 ?

85 E12 : Moi je suis pas d'accord parce que s'il en avait marre, et s'il en avait marre sur le trajet il va dire à Oregon « Tu peux te débrouiller tout seul ».

86 PE : D'accord, alors pourquoi penses-tu qu'il a laissé son nez ? Tu nous lis ce que tu avais marqué ?

87 E12 : Il voulait arrêter d'être un clown parce qu'il a vu comment c'est pas bien de jouer avec l'ours du coup voilà pourquoi.

88 E13 : Je ne suis pas d'accord avec E12 et E16 parce que vu que Oregon et Duke sont meilleurs amis, bah Duke va pas partir comme ça en laissant l'ours.

89 PE : Il pourrait pas lui faire ça selon toi. E8 ?

90 E8 : Moi je pense que Duke laisse son nez par terre en partant parce qu'il ne veut pas rester avec Oregon ni retourner au cirque du coup il va ailleurs... faire autre chose.

91 PE : D'accord, pour toi, il va faire complètement autre chose. Oui E7 ?

92 E7 : Je lis ce que j'ai écrit ?

93 PE : Si tu veux oui.

94 E7 : Duke a laissé son nez parce qu'il a passé un bon moment avec Oregon son ami. Donc, il veut plus faire clown au cirque parce qu'il a plus son ami.

95 PE : Pour toi, le voyage finalement a agi sur lui. C'est ça ?

96 E7 : Oui.

97 E5 : Moi je suis pas d'accord avec E13 et E1 parce que qu'est-ce qu'il va en faire Duke, du nez, il va pas le mettre, il va pas le mettre dans son armoire, il en a pas... il va le mettre où, à quoi ça sert ? Il peut lui rendre hommage en le laissant là mais l'ours il va pas s'en servir, à quoi ça sert ?

98 E13 : Mais euh j'ai pas dit ça, j'ai dit ... j'ai dit qu'il était tellement triste qu'il avait balancé son nez.

99 E6 : Mais oui c'était E1 et moi qui avions dit ça.

100 E1 : Mais il m'énerve maîtresse...

101 E5 : Mais...

102 PE : Ok, vous n'êtes pas d'accord, mais vous on ne va peut-être pas vous mettre d'accord car chacun peut avoir son interprétation. On va juste voir avec ceux qui nous ont pas dit ce qu'il avaient noté. Est-ce qu'ils veulent le faire. E17 ? non, d'accord. E2 ?

103 E2 : Ça l'a énervé donc il ne veut plus être clown.

104 PE : Qu'est-ce qui l'a énervé ?

105 E2 : Parce qu'il a plus son ami et qu'il est tout seul.

106 PE : D'accord, ça l'énerve d'être tout seul. Oui...

107 E2 : Il a plus son ami donc il est énervé et triste et pendant le trajet il se dit qu'il va arrêter le cirque parce qu'il en a marre.

108 PE : D'accord, qui est-ce qui ne nous a pas donné son avis et qui voudrait le donner. E11, tu veux nous dire ? Non ? E9 ? Non plus d'accord alors E6...

109 E6 : Bah moi je suis pas d'accord avec E5 parce que et bah on peut donner un cadeau mais ça se peut que en fait il l'ait laissé pour qu'Oregon le trouve et du coup ça se peut qu'on lui laisse.

110 PE : Alors là-dessus, est ce que c'est possible de donner un cadeau autrement que dans les mains ? Oui c'est possible. Est-ce que vous interprétez la fin de cette histoire comme ça c'est autre chose... E11?

111 E11 : Moi je pense qu'il l'a laissé tomber pour qu'Oregon le retrouve.

112 E5 : Mais moi je suis pas d'accord avec ce qui a été dit là. Parce que l'ours... mais qu'est-ce qu'il va en faire... Quelqu'un va peut-être le retrouver mais... Oregon, non.

113 E1 : mais Pourquoi Oregon pourrait pas le trouver ??

114 E5 : Mais comment ?

115 E1 : Mais avec ses pattes !!!

116 E11 : Arrêtez de lui crier dessus.

117 PE : Oui voilà, arrêtez de lui crier dessus, E5 dis nous plutôt toi ce que..

118 E5 Moi je pense pas que c'est possible. Je sais qu'E1, elle, elle va dire que c'est possible mais moi je pense pas, ok ça a des mains, ça a des pattes mais ça va pas faire (mime)...

119 E6: Mais, au début du livre il a parlé non ? donc ça veut dire que c'est un ours magique.

120 E5 : Oui, il peut parler, il a parlé mais c'est pas un humain.

121 PE : Vous ne pouvez pas parler tous en même temps

122 E5: Dans une histoire, tout peut être magique. L'ours il peut être magique et il est sûrement magique dans cette histoire mais ça veut pas dire...c'est pas dit qu'il peut bouger ses mains... ses pattes qu'il peut voilà attraper des choses.

123 E9 : Bah si un ours c'est un humain, il a un cœur, un estomac, un cerveau.

124 E1 : Déjà, l'ours, il part avec Duke donc il va savoir pourquoi ça c'est là, alors que par exemple les autres ours ils parlent pas du coup ils vont pas se dire ah tiens je vais prendre ça, ça me faire un souvenir, alors que Oregon il va savoir lui à quoi ça sert... Et aussi tu as dit qu'est-ce qu'il va en faire, bah il va le garder. Bah par exemple il a un endroit où il dort, bah il va le mettre à cet endroit. C'est comme si tu avais perdu ton meilleur ami...

125 PE : Bon je suis désolée mais le temps est dépassé, on va devoir arrêter le débat. Merci à tous pour votre participation.

IX. ANALYSE DES DONNÉES DU SECOND DÉBAT

DÉBAT 2	
Gestes de lecture axiologique	<p>Gestes d'engagement empathique</p> <p>« Duke est déçu parce que ils se sont connus pendant le voyage et que c'est dur de se séparer et je pense que Duke est déçu d'être tout seul » (2), « Duke ça le rend triste parce que c'était son seul ami et du coup ben maintenant il a plus d'ami » (4), « Il est déçu, enfin, il a un peu envie d'arrêter le cirque, il est déçu » (8), « Il est déçu Duke, donc il veut plus faire clown dans le cirque » (16), « il est dégoûté de plus avoir Oregon et (...) il aimerait justement tourner la page (...) il aimerait plus faire de cirque mais avoir un nouvel avenir » (26)</p> <p>« Duke il se dit que si il enlève son masque il va être maltraité, tout le monde va se moquer de lui et tout. Il va pas être bien quoi. Il a peur pour l'instant. Il se dit, enfin c'est pas dit, mais il se dit : " Et ben, je suis né comme ça, je l'accepte, j'enlève mon maquillage et voilà." (28), « Peut-être que Duke il jette son nez rouge parce qu'il est tellement triste qu'il veut plus avoir Oregon avec lui » (32), « Il est très triste parce qu'il a plus Oregon » (48), « Il est triste, il ne veut plus être clown parce que on lui a fait une remarque » (54), « Donc, ben, genre, la remarque elle a pas plu. » (58), « ça l'a blessé » (65), « Peut-être aussi qu' Oregon il est triste » (70), « Il en a marre de faire le voyage avec Oregon » (81), « Il a passé un bon moment avec Oregon son ami. Donc, il veut plus faire clown de cirque parce qu'il a plus son ami » (94), « Il était tellement triste qu'il avait balancé son nez » (98), « Ça l'a énervé donc il ne veut plus être clown » (104), « (Il est énervé) parce qu'il a plus son ami et qu'il est tout seul. » (105) « Il a plus son ami donc il est énervé et triste et pendant le trajet, il se dit qu'il va arrêter parce qu'il en a marre. » (107), « C'est comme si tu avais perdu ton meilleur ami... » (124).</p>
Gestes d'engagement éthique	<p>« C'est bien qu' Oregon il aille dans la forêt » (4), « S'il lui donne pas, il aura pas de souvenir et après il sera malheureux de pas lui avoir donné » (75), « Il voulait arrêter d'être un clown parce qu'il a vu comment c'est pas bien de jouer avec l'ours du coup voilà pourquoi. » (87), « Vu que Oregon et Duke sont meilleurs amis, bah Duke va pas partir comme ça en laissant l'ours » (88).</p>
Gestes philosophiques de formation de la pensée	<p>« Moi, je pense qu'en fait il y a plusieurs raisons. J'en ai trois. La première, il ne va pas au cirque c'est pour ça qu'il a enlevé son nez rouge. Et aussi après bah parce que c'est son ami et qu'il a peut-être envie de lui donner un cadeau et aussi ben pour dire qu'il est passé par là. » (10), « J'aimerais dire deux choses. Déjà, une, je suis pas trop d'accord avec E6, c'est pas pour qu'on pense à lui, ni pour Oregon. Ça pourrait être un cadeau, c'est pas impossible, mais à mon avis moi je pense qu'il arrête complètement le cirque parce qu'il est dégoûté de plus avoir Oregon et qu'il aimerait justement tourner la page euh expression euh voilà ; enfin, il aimerait plus faire de cirque mais</p>

	<p>avoir un nouvel avenir. Et puis aussi son discours dans la dernière phrase où il dit « Ce n'est pas facile d'être nain. Et d'être noir dans le plus grand pays du monde ? ». Ça veut dire que déjà, il est une petite personne et il est noir. Et à cette époque-là, les personnes de couleur foncée ou noire et ben, les Américains blancs ils font justement de l'injustice. Par exemple il y a cette époque là, quand il y avait un bus, y' avait un côté réservé aux personnes de couleurs foncées où les sièges étaient pas forcément » (26), « Dans la photo eu non, le dessin où on le voit avec Spike, il a toujours son nez. Et du coup, Duke il se dit que si il enlève son masque il va être maltraité, tout le monde va se moquer de lui et tout. Il va pas être bien quoi. Il a peur pour l'instant. Il se dit, enfin c'est pas dit, mais il se dit : "Et ben, je suis né comme ça, je l'accepte, j'enlève mon maquillage et voilà." » (28), « Il l'a mis là et s'il passe par là, il le verra et il se dira c'est lui qui l'a mis là et comme ça il aura un souvenir » (75), « S'il en avait marre sur le trajet, il va dire à Oregon "Tu peux te débrouiller tout seul" » (85), « Duke laisse son nez par terre en partant parce qu'il ne veut pas rester avec Oregon ni retourner au cirque du coup, il va ailleurs, faire autre chose » (90), « Il peut lui rendre hommage en le laissant là mais l'ours il va pas s'en servir, à quoi ça sert ? » (97), « au début du livre il a parlé non ? donc ça veut dire que c'est un ours magique » (119) « il a parlé mais c'est pas un humain » (120), « Dans une histoire, tout peut être magique. L'ours il peut être magique et il est sûrement magique dans cette histoire mais ça veut pas dire... » (122), « « Bah si un ours c'est un humain, il a un cœur, un estomac, un cerveau » (123)</p>
<p>Gestes d'une éthique de la discussion</p>	<p>« Moi je suis d'accord avec E3 » (16), « E3 elle a dit que (...)mais peut-être pas,» (20), « J'ai pas dit ça » (21), « Si tu as dit ça » (22), « je suis pas trop d'accord avec E6 » (26), « c'est pas impossible, mais à mon avis, moi je pense que... » (26), « Mais E6 elle a dit (...) sauf que si (...) » (30), « Alors, je suis pas d'accord avec E5 » (32), « ce que vient de dire E9 c'est pas du tout juste » (34), « j'ai pas entendu ça et je pense pas parce que euh.. justement je crois que » (62), « c'est pas le même sujet mais je veux revenir sur ce qu'ont dit E13 et E1, euh je suis pas forcément d'accord avec eux euh (rires...) » (71), « Moi je suis pas d'accord avec ce que dit E5, parce que ce tu viens de dire, c'est pas logique parce que tu viens de dire » (75), « Du coup bah, je suis pas d'accord » (75), « Moi je suis pas d'accord parce que » (85), « Je ne suis pas d'accord avec E12 et E16 » (88), « Moi je suis pas d'accord avec E13 et E1 parce que... » (97), « Mais euh, j'ai pas dit ça, j'ai dit... » (98), « Mais oui c'était E1 et moi qui avions dit ça » (99), « Bah moi je suis pas d'accord avec E5 parce que... » (109), « Mais moi je suis pas d'accord avec ce qui a été dit là » (112), « Arrêtez de lui crier dessus » (116), « Je sais qu'E1, elle, elle va dire que c'est possible mais moi je pense pas » (118), « Et aussi tu as dit... » (124).</p>

X. RETRANSCRIPTION DES QUESTIONNAIRES

Question 1 : Selon toi, qu'a voulu nous dire l'auteur ?

- E 6 : Qu'il ne faut pas être méchant avec son pot
- E16 : Qui parle peut-être de lui
- E7 :
- E13 : L'auteur a voulu nous raconter cette histoire en voulant dire qu'il y avait un ours qui était ami avec un clown et qui voulait partir dans la grande forêt
- E3 : Il a voulu nous dire qu'ils n'étaient pas amis et après ils sont devenu amis mais ils se sont quittés
- E14 : Un jour on se sépara de notre ami. Et donc, on sera triste.
- E5 : Il a peut-être voulu nous montrer que certaine personne son gentil
- E11 : Que c'est pas parce qu'on a un/une patron qu'on doit l'obéir tout le temps et que parfois on doit mentir
- E9 : Pour faire de la vente et gagner de l'argent
- E12 : ...
- E15 : La mitier
- E1 : Ça parle d'oregon et de duke
- E10 : Il a fait ça parce que il aime bien les ours et les clowns de cirque
- E8 : Bah par ce que des fois les animaux sont mieux dans leur élément
- E17 : De pas faire ce qu'ils ont fait
- E2 : Selon moi, l'auteur a voulu nous raconter l'histoire pour faire comprendre aux autres que l'on est tous égaux et que c'est pas grave si, par exemple : il y a une personne qui est plus petite ou une personne qui n'a pas la même couleur.

Question 2 : As-tu aimé l'album ? Pourquoi ?

- E6 : Oui car il nous a fait comprendre qu'il faut pas critiquer et se laisser tomber
- E16 : Oui j'ai adoré l'histoire.
- E7 : Oui parce que j'aime les clowns et les ours.
- E13 : Oui j'ai aimé cette histoire parce que j'aime les histoires de ce style.
- E3 : J'ai pas trop aimé, je trouve que c'est ennuyeux
- E14 : Oui, ça nous raconte l'histoire de deux amis qui doivent se séparer.
- E5 : Oui beaucoup, les illustrations sont très jolies et l'histoire est très belle.
- E11 : Oui j'ai aimé car ça montre que on peut enlever le trac grâce à quelqu'un.
- E9 : Parce qu'il y a beaucoup de dessin.
- E12 : Oui parce que j'aime bien les albums.
- E15 : Oui, c'était son meilleur ami.
- E1 : J'ai bien aimé mais on savait comment ça allait se finir.
- E10 : Oui j'ai aimé mais comme et parce que j'aime bien les histoires comme ça, y'a beaucoup de dessin.
- E8 : Un peu car je sais qu'un ours ne parle pas.

- E17 : Oui parce que c'est bien, ça nous apprend des choses.
- E2 : Oui car il était bien et parce que ça nous a appris des chose par ex : que c'est pas parce que on est petit et qu'on a la peau qui n'est pas de la même couleur qu'on est forcément moche.

Question 3 : Que penses-tu du personnage de Duke ? T'es-tu identifié à lui ?

- E6 : Non et Duke est normal au final.
- E16 : Duke travaille dans un cirque avec Oregon.
- E7 : Non.
- E13 : Non.
- E3 : Non.
- E14 : Non.
- E5 : Duke a une personnalité très gentil et donc c'est à ça ce je me suis identifié.
- E11 : Bah Duke emmène Oregon car il lui a enlevé le trac et il est gentil.
- E9 : Il est gentil.
- E12 : Il est jenti.
- E15 : Non parce que j'aime pas être clown.
- E1 : Je me suis pas trop imaginé à sa place.
- E10 : Je l'aime bien mais je me suis pas identifié.
- E8 : Je ne me suis pas identifié à lui.
- E17 : C'est un clown.
- E2 : Ce que je pense du personnage c'est qu'il est gentil même s'il est petit et c'est pas grave et je me suis un tout petit peu identifié.

4. Qu'aurais-tu fais à sa place ? Pourquoi ?

- E6 : oui parce que saï mon ami.
- E16 : J'aurai peur que Oregon parle.
- E7 : J'aurai fait comme lui parce que j'aime pas le circe.
- E13 : Non, parce que Duke a fait les bons choix.
- E3 : Je laurai laiser partire parce que sa place est dans la nature.
- E14 : J'aurais fais la meme chose que Duke.
- E5 : Jaurais aider l'ours parseque l'ours est getil.
- E11 : Moi j'aurais peut-être pas emmené Oregon car j'aurais été un clown et un clown. sa fait pas sa mais dans le fond oui je l'aurai fait.
- E9 : Rester avec lui la nuit pour l'accompagner.
- E12 : Je feré comme lui parce que suis genti.
- E15 : Oui j'aure fer paraille.
- E1 : J'aurai fait pareil car c'est pour le bien d'Oregon.
- E10 : J'aurai fait pareil moi parce que c'est mon ami.
- E8 : Je serait rester au cirque pour améner d'autres animal à son endroit de vie.
- E17 : Rien, je saï pas.
- E2 : J'aurai aussi aidé oregon car il est gentil et moi aussi et que c'est mon ami.

5/ Les différents écrits (bandelette/ lettre/hypothèse d'interprétation de la fin de l'histoire)

t'ont-ils aidé à comprendre et interpréter l'histoire ? Pourquoi ?

- E6 : Non je suis intelligente camaine.
- E16 : J'ai pas trop compris par ce que à la fin, il a lâché son nez
- E7 : Oui parce que j'ai eu de l'imagination
- E13 : Oui parce que tout ça sa ma aider à comprendre l'histoire
- E3 : Oui à dire plus facilement se que je pense à mesprimer sur un morceau de papier
- E14 : A moitié car les hypothèse sont pas forcément vrai.
- E5 : Non et je sais pas se que vous voulés dire parla
- E11 : Moi au début j'avais marqué « Je pense pas qu'il emmènera Oregon car c'est un clown » mai j'ai changé d'avis donc oui sa ma aidé
- E9: Non pas trop parce que je savais déjà faire un débat
- E12 : Non parce que jé pas compri
- E15 : Oui quand j'écris au patron
- E1 : Oui car moi je comprends pas trop les histoires justes à les lire une fois
- E10 : Non parce que c'est le texte qui ma aider a repondre
- E8 : Ber non car je connaissai déjà un peu l'histoir
- E17 : Oui parce que le clown se retrouve seul
- E2 : Non pas trop parce que ça ne m'a pas trop aidé mais un peu quand-même.

6/ Les débats t'ont-ils aidé à comprendre et interpréter l'histoire ? Pourquoi ?

- E6 : Non je lavé compri
- E16 : Oui beaucoup
- E7 : Pas trop parce que j'ai parler mais j'avais pas compris
- E13 : Non parce que je comprends facilement les histoires
- E3 : Oui sa ma éder à mesprimer à l'oral
- E14 : Pas trop car on avait des idées mais les idées sont peut-être fausse
- E5 : Non je l'avai déjà comprie
- E11 : Oui car des fois on n'était pas du même avis
- E9 : Oui pour savoir des choses et savoir l'idée des otre
- E12 : Oui parce que ça m'a édé
- E15 : Non parce que j'aime pas faire les débats
- E1 : Oui car j'ai trouvé sa bien et du coup j'ai bien écouté et compris
- E10 : Oui j'ai compris quand on a lu l'histoire mais pas au débat
- E8 : Non
- E17 : Pas trop car j'aime pas trop les débats
- E2 : Les débats non plus ne m'ont pas trop aidé mais c'était chouette de faire des débats mais un tout petit peu quand même.