

 École supérieure du professorat et de l'éducation Toulouse Midi-Pyrénées	 UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès	
--	--	---

MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION »	
Mention	Parcours
Premier degré	M2A

Domaine de recherche : Culture humaniste

Centre : Toulouse

MEMOIRE

Les réseaux littéraires et la production d'écrit
Caroline DE SEQUEIRA

Directeur de mémoire	Co-directeur de mémoire
Véronique Larrivé, PRAG Lettres ESPE Toulouse/UT2J	
Membres du jury de soutenance :	
- Pascal Dupont, MCF SDL, ESPE Toulouse/UT2J - Véronique Larrivé, PRAG Lettres, ESPE Toulouse/UT2J	
Soutenu le 20/06/2018	

Année universitaire 2017-2018

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Mme Véronique Larrivé, pour sa bienveillance, son écoute et son accompagnement indispensable dans l'élaboration de ce mémoire. Ses conseils m'ont été précieux pour relancer ma réflexion et mes recherches.

Je remercie également Stéphanie B. pour m'avoir accueillie dans sa classe et avoir accepté de mener le dispositif de lecture en réseaux pendant un mois. Je remercie de même ses élèves pour leurs productions écrites qui ont constitué les données de ce mémoire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p.7
PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THEORIQUE.....	p.9
I. <u>Lecture singulière et sujet-lecteur</u>	p.9
A. <i>Le sujet-lecteur</i>	p.9
1. Le lecteur empirique.....	p.9
2. La lecture subjective et les récits de fiction	p.11
B. <i>L'activité fictionnalisante du lecteur</i>	p.12
1. Une activité mentale qui intervient au cours de la lecture	p.13
2. Activité fictionnalisante et personnage	p.14
C. <i>L'appropriation et la singularisation du texte</i>	p.16
1. Le texte singulier du lecteur	p.16
2. La bibliothèque intérieure	p.17
II. <u>La lecture en réseaux</u>	p.19
A. <i>L'intertextualité</i>	p.19
1. Une notion très ancienne.....	p.20
2. Les théories de l'intertextualité.....	p.21
3. Une dimension essentielle de la lecture littéraire.....	p.23
B. <i>Aborder l'intertextualité en classe : la lecture en réseaux</i>	p.25
1. Un dispositif didactique de mise en résonance de textes.....	p.25
2. Les réseaux à dominante culturelle.....	p.27
a. Caractéristiques générales.....	p.27
b. Un réseau spécifique autour d'un personnage-type.....	p.28
3. Les enjeux didactiques de la lecture en réseaux.....	p.30
III. <u>Les productions d'écrits</u>	p.31
A. <i>Écrire à partir de ses lectures</i>	p.31
1. Du sujet-lecteur au sujet-scripteur.....	p.32
2. Les interactions lecture-écriture.....	p.33
3. L'élève en position d'auteur	p.34

<i>B. Lire et analyser les écrits des élèves</i>	p.36
1. Les critères généraux pour évaluer les écrits.....	p.36
2. Des critères particuliers pour appréhender le personnage	p.37
IV. Problématique	p.40
DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE EXPERIMENTAL	p.42
V. <u>Méthodologie du recueil de données</u>	p.42
<i>A. Contexte de la mise en œuvre</i>	p.42
<i>B. Le dispositif : une séquence sur le personnage de l'ogre</i>	p.43
1. Le personnage de l'ogre dans la littérature	p.44
2. Le choix des œuvres et le parcours de lecture	p.47
3. Les choix didactiques.....	p.50
a. La posture de l'enseignante	p.50
b. La part des écrits de travail	p.52
<i>C. Les données et les outils utilisés</i>	p.53
1. Les données recueillies	p.54
2. Les critères d'analyse	p.56
a. Les déclaratifs.....	p.57
b. Les écrits de fiction	p.58
c. Les réponses aux questions	p.60
VI. <u>Mise en œuvre du réseau : la lecture subjective des élèves</u>	p.60
<i>A. La conscience du réseau</i>	p.61
1. La remise en cause de l'horizon d'attente.....	p.61
2. Les liens établis entre les œuvres.....	p.62
<i>B. La lecture subjective</i>	p.64
1. L'activité fictionnalisante à l'œuvre.....	p.64
2. L'investissement du lecteur	p.65
VII. <u>Analyse des données</u>	p.67
<i>A. Le déclaratif : « qu'est-ce qu'un ogre selon toi ? »</i>	p.67
1. Analyse générale : quelle représentation globale du personnage ?.....	p.67

a. Concrétisation imageante.....	p.67
b. Réaction axiologique	p.70
2. Analyse particulière.....	p.72
a. Des représentations plus étayées.....	p.72
b. Des représentations plus nuancées ou multiples.....	p.73
c. Des changement de représentations ciblés.....	p.74
B. L'écrit de fiction.....	p.77
1. Quelques constatations générales.....	p.77
a. Le personnage de l'ogre dans les productions.....	p.77
b. La place du personnage dans la fiction	p.78
c. La forme du texte	p.79
2. Analyse particulière des productions	p.80
a. Concrétisation imageante.....	p.80
b. Réaction axiologique.....	p.80
c. Cohérence mimétique	p.83
C. « As-tu fait des progrès ? » : analyse des réponses à la question 3.....	p.86
 CONCLUSION.....	 p.88
 BIBLIOGRAPHIE.....	 p.90
 ANNEXE 1 : Séquence « L'Ogre dans la littérature ».....	 p.I
ANNEXE 2 : Affiche sur les représentations de l'Ogre	p.V
ANNEXE 3 : Tableaux remplis par les élèves	p.VI
ANNEXE 4 : Tableau comparatif des déclaratifs D1 et D2.....	p.IX
ANNEXE 5 : Déclaratifs D1 et D2.....	p.X
ANNEXE 6 : Écrits de fiction F1 et F2.....	p.XVII
ANNEXE 7 : Réponses à la question 3.....	p.XXVIII

INTRODUCTION

L'envie de réaliser ce mémoire est partie d'un constat que j'ai pu faire tout au long de ma scolarité mais également au cours des différents stages que j'ai réalisés en Master MEEF 1^{er} degré : les situations d'écriture peuvent générer des blocages chez les élèves, ces derniers n'ayant pas forcément d'idées ou d'inspiration pour écrire, et étant angoissés par la page blanche. Je me suis donc souvent questionnée sur ce fait : est-ce par manque d'outils pour écrire ? Par manque de stimulation de leur imagination ?

En faisant des recherches, j'ai alors constaté qu'il a souvent été montré que le fait de travailler la lecture en même temps que l'écriture et de générer des interactions entre les deux activités permettait de dénouer certaines difficultés posées par l'écriture et était garant d'apprentissages facilités. Pour autant, je me suis demandé si tous les dispositifs de lecture favorisaient cela, et j'ai alors découvert le dispositif de lecture en réseaux. Basé sur le principe de la mise en relation d'œuvres littéraires, il me paraît très intéressant à mettre en place avec les élèves. D'une part, il permet une autre approche de la lecture, ce qui peut être attrayant pour eux ; d'autre part, par ce biais, l'élève peut découvrir un nombre important d'œuvres, et ainsi accroître sa culture littéraire. Par conséquent, je me suis posée les questions suivantes : est-ce qu'un réseau littéraire a la même influence qu'un texte isolé sur les écrits des élèves ? Dans quelle mesure le dispositif de lecture en réseaux favorise-t-il la production d'écrit ?

Bernard Devanne, dans *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles* (2006), spécifie que les réseaux génériques, c'est-à-dire basés sur les genres, sont extrêmement porteurs en situation d'écriture. Ainsi, prenant l'exemple du genre policier, il précise que le fait d'en travailler en profondeur les caractéristiques, par un jeu de comparaison entre de nombreux textes, donne aux élèves des clés pour écrire, sur les plans narratif, textuel et linguistique. Néanmoins, on peut se demander ce qu'il en est du point de vue de l'imaginaire, et plus précisément dans le cadre d'un réseau portant sur un personnage-type. Dans ce mémoire, j'aimerais donc répondre aux questions suivantes : en quoi un dispositif de lecture en réseaux portant sur un personnage archétypal peut-il

stimuler et enrichir l'imaginaire des élèves ? Et dans quelle mesure est-ce que ces apports peuvent transparaître dans les productions d'écrits des élèves ?

Dans une première partie, je définirai le cadre théorique de ce mémoire, en faisant une synthèse de ce que des chercheurs et théoriciens ont écrit sur la lecture, les réseaux littéraires et la production d'écrits.

La seconde partie sera consacrée au recueil des données et à leur analyse. Les données seront récoltées au cours d'une séquence réalisée auprès d'une classe de cycle 3 : il s'agira, après un travail de lecture en réseaux autour d'un personnage-type de la littérature, de faire écrire les élèves en situation d'écriture de fiction et d'observer leurs productions pour déterminer les apports du réseau. Le traitement des données sera donc qualitatif, puisque je relèverai les productions d'une trentaine d'élèves.

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THEORIQUE

Ce mémoire repose sur trois cadres : la lecture, le dispositif de lecture en réseaux et la production d'écrits. Le cadre théorique de ce travail, reposant sur les apports des théoriciens et didacticiens de ces différents domaines, se découpera donc en trois parties. La première partie portera sur le sujet-lecteur et la lecture subjective, et visera à définir les principes généraux qui régissent ce mode de lecture particulier. La deuxième partie définira le dispositif de lecture en réseaux et ses enjeux. Enfin, la troisième partie portera sur la production d'écrits : je me focaliserai sur deux axes, celui de l'élève-scripteur, et celui de l'enseignant lecteur de productions d'élèves.

I. Lecture singulière et sujet-lecteur

Le champ théorique et didactique de la lecture est extrêmement vaste. Compte tenu du sujet de ce mémoire, qui vise à déterminer les effets réels d'un groupement de textes sur le lecteur, je me focaliserai sur le « sujet-lecteur » et sur l'activité mentale qu'il produit au cours de chaque lecture.

Je m'emploierai donc, dans cette première partie, à développer les différents éléments relatifs à cette notion, du lecteur empirique produisant une « activité fictionnalisante » singulière au cours de sa lecture à la formation du « texte du lecteur », dans le cadre d'une « lecture subjective » de récits de fiction.

A. Le sujet-lecteur

Le sujet-lecteur, écrit Gérard Langlade, est « le sujet tel qu'il se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des reconfigurations de soi » (2007 :72). Le sujet lecteur est donc un lecteur singulier, empirique, qui construit son identité lectorale par ses lectures autant qu'il injecte sa singularité à l'intérieur des textes lus. Dans quelle mesure le lecteur est-il singulier ? Comment exprime-t-il sa singularité au cours de sa lecture ?

1. Le lecteur empirique

Comme Tauveron et Sève l'expliquent dans leur ouvrage *Vers une écriture littéraire*

(2005), les théoriciens de la lecture ont distingué deux instances en jeu dans le cadre de la lecture : le lecteur Modèle et le lecteur empirique.

Le lecteur Modèle, théorisé par Umberto Eco dans *Lector in fabula* (1979), est le lecteur parfait, imaginé par l'auteur et nécessaire à l'actualisation optimale du texte qui n'existe pas sans lui : disposant de toutes les compétences nécessaires pour comprendre l'œuvre, il coopère avec le texte et ses réactions sont celles qui ont été programmées par l'auteur (Tauveron et Sève, 2005 : 17). Ce lecteur est évidemment virtuel, idéal et inscrit dans la structure même du texte.

Le lecteur empirique est, quant à lui, un lecteur réel et il n'est pas toujours conforme au lecteur Modèle établi par l'auteur, dans la mesure où « il peut ne pas se plier à toutes les instructions du texte, voire ne pas même les entendre » et il peut donc « adopter un "régime" de lecture non prévu, "utiliser" le texte, comme le dit Eco, c'est à dire y projeter ses propres fantasmes au lieu de véritablement l' "interpréter" ». (Tauveron et Sève, 2005 : 17-18). C'est donc un lecteur singulier, unique, qui ne réagit pas face au texte de la même manière que les autres lecteurs.

Michel Picard s'est spécifiquement intéressé au lecteur empirique dans *La lecture comme jeu* (1986), et considère que ce dernier se décompose en trois instances fonctionnant de concert :

- le *liseur* correspond au corps du lecteur, il réagit physiquement aux stimuli du texte
- le *lu* est l'instance soumise à l'illusion référentielle, qui y investit son imaginaire jusqu'au fantasme. Elle réagit au texte sur le mode affectif.
- le *lectant* est l'instance réflexive, intellectuelle, qui s'applique à trouver le sens de l'œuvre et à comprendre son système narratif.

Reprenant le modèle de Picard dans l'ouvrage intitulé *La lecture* (1993), Vincent Jouve a pour sa part occulté le *liseur* et distingué le *lisant* (instance insérant son imaginaire dans l'œuvre) du *lu* (instance régie par les fantasmes et les pulsions).

Si les typologies diffèrent selon les auteurs, l'apport théorique est néanmoins le même : tout lecteur s'implique dans sa lecture, à différents niveaux, en y investissant ses affects, en réagissant physiquement au texte lu et essayant de comprendre ses mécanismes textuels et narratifs. En cela, le lecteur réel n'est pas le pendant négatif du lecteur Modèle prévu par l'auteur : il perçoit véritablement les instructions du texte et y est sensible, même s'il lui est

permis de ne pas remplir le rôle que l'on attend de lui dans le texte et d'emprunter des itinéraires de lecture particuliers.

Les théoriciens de la lecture comme Picard et Jouve se sont donc appliqués à démontrer que les lecteurs réels sont pluriels et que tout lecteur se distingue par sa singularité. Le lecteur empirique est un lecteur qui réagit au texte lu avec ses émotions, son corps et son intellect. Son mode de lecture sera donc celui de la lecture subjective.

2. La lecture subjective et les récits de fiction

La lecture subjective est un mode de lecture particulier qui favorise l'émergence des réactions affectives du lecteur et la production d'images mentales singulières. Gérard Langlade écrit ainsi dans l'article nommé « La lecture subjective » (2007) :

Par « lecture subjective », nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte – émotions, sentiments, jugements – un lecteur empirique. Ce dernier s'attache plus aux retentissements individuels que suscite l'œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci. La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre, en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime et son imaginaire. (Langlade, 2007 : 71)

Ce mode de lecture est donc celui que le lecteur réel adopte spontanément lorsqu'il lit : soumis aux sollicitations du texte, le lecteur s'implique dans sa lecture, exprime ses émotions. C'est une lecture qui relève de l'intime, dans la mesure où elle est propre à chacun et témoigne d'un investissement affectif de la part du lecteur.

La lecture subjective intervient donc au cours de toute lecture littéraire, et plus notamment dans le cadre de récits de fiction.

Dans son ouvrage intitulé *Pourquoi la fiction* (1999), Jean-Marie Schaeffer définit la fiction comme étant « la feintise ludique partagée ». Par cette expression, il exprime le fait que, si la fiction imite le factuel et simule un certain nombre d'éléments non-réels, le but n'est pas de tromper le destinataire puisque ce dernier est en connivence avec l'émetteur. Un récit de fiction est donc un récit déployant un univers s'éloignant à plus ou moins grande mesure du réel et du factuel, mais dont le cadre est posé comme tel par

l'auteur : le lecteur, par contrat de lecture tacite, sait qu'il est en train de lire de la fiction, et accepte de s'immerger fictionnellement dans le récit.

Reprenant les travaux de Schaeffer sur la fiction dans l'article « Immersion fictionnelle et apprentissage des langues en contexte militaro-maritime », Yves Bardière définit l'immersion fictionnelle comme « le passage du monde réel au monde fictionnel, dans la représentation mentale du sujet »¹. Cette immersion se définit notamment par l'investissement affectif du lecteur, qui se traduit par exemple par une empathie pour les personnages qui y évoluent.

Pour accéder au récit de fiction, le lecteur doit donc accepter de s'immerger dans l'œuvre, de mettre de côté son scepticisme et d'adhérer aux événements racontés et aux personnages décrits. Le récit de fiction appelle donc l'investissement du lecteur et sa participation active. Et en cela, il nécessite le recours à une lecture subjective.

Tout lecteur est donc unique dans sa manière de lire. Par nature, il réagit au texte de manière singulière, et ne suit pas forcément le parcours préétabli par le texte. Il exprime sa singularité, ses émotions, ses jugements, et c'est d'autant plus marqué quand il lit de la fiction, de par le mode d'entrée spécifique dans la fiction qu'est l'immersion. Il investit même le texte de sa singularité dans une plus ou moins grande mesure : comme le précise Langlade, cela peut aller des « simples manifestations émotionnelles les plus anecdotiques, qui concernent que de simples détails du texte » à « de profondes reconfigurations des œuvres »². Je vais donc définir, dans un deuxième temps, l'activité mentale produite par lecteur réel au cours de la lecture.

B. L'activité fictionnalisante du lecteur

Au cours de sa lecture, le lecteur produit un certain nombre de représentations mentales qui lui sont propres, inspirées par les données du textes mais également par son expérience sensorielle du monde et son expérience culturelle. Cette activité mentale est

1 BARDIERE, Yves. *Immersion fictionnelle et apprentissage des langues en contexte militaro-maritime*. Modèles linguistiques, n°65, 2012, p.151-154

2 LANGLADE, Gérard. *La lecture est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ?*, Études de lettres, n°1, 2014, p.47-64.

désignée par les théoriciens sous le nom « d'activité fictionnalisante ».

1. Une activité mentale qui intervient au cours de la lecture

L'activité fictionnalisante est précisément définie par Gérard Langlade dans l'article « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire » (2008) en ces termes :

[...] l'activité fictionnalisante du lecteur - c'est -à-dire les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre - constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur. (2008 : 46)

Il s'agit donc de l'activité mentale produite par le lecteur au cours de sa lecture, qui relève d'un double mouvement. Dans un premier temps, sous influence du texte, le lecteur assimile le contenu fictionnel et les diverses représentations qu'il porte. Dans un second temps, le lecteur produit ses propres représentations et reconfigure alors mentalement le texte.

C'est ainsi à la fois une activité d'appropriation du contenu fictionnel du texte lu et une activité de production de contenus fictionnels singuliers visant à combler les blancs du texte. Tout texte est en effet incomplet par nature : volontairement ou involontairement, il ne dit pas tout de ses personnages, des événements qui s'y produisent, et n'existe par conséquent véritablement « que lorsqu'un lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles » (Langlade, 2008 : 47).

Telle que la définit Langlade, l'activité fictionnalisante se décline en quatre composantes qui dirigent en interaction l'activité du lecteur au cours de son exploration de l'œuvre lue : la concrétisation imageante, la réaction axiologique, la cohérence mimétique et l'activité fantasmatique. (2007 : 71).

La **concrétisation imageante**, notion que Paul Ricoeur a définie dans *Temps et récit 3 : le temps raconté* (1985), renvoie à la capacité du lecteur à produire des images mentales « en complément » de l'œuvre³. La lecture stimule donc l'« imagerie mentale » du lecteur, composée d'images issues de son expérience du monde et de sa culture

3 RICOEUR, Paul. *Temps et récit 3 : le temps raconté*, Seuil, 1985, p.305.

iconographique, qui produit en réaction un certain nombre de représentations des contenus fictionnels rencontrés.

La **réaction axiologique** est le produit de la confrontation du système de valeur du lecteur avec le contenu de l'œuvre. Le lecteur va ainsi porter des jugements sur les personnages, sur leurs actions, en se fondant sur ses propres normes morales, civiques et sociales (qu'elles soient personnelles ou partagées). Il va approuver ou rejeter, comprendre ou remettre en question ces éléments, et tout cela va conditionner le regard qu'il va porter sur l'histoire.

La **cohérence mimétique** est l'activité par laquelle le lecteur établit des liens logiques entre les événements et/ou les actions des personnages. Ainsi, le texte ne dit pas tout sur l'histoire, sur les personnages ou leurs intentions et le lecteur est amené à établir des liens de causalité vraisemblables entre ces divers éléments pour leur donner de la cohérence.

Enfin, l'**activité fantasmatique** désigne la production de scénarios fantasmatiques autour du texte. Le lecteur, poussé par des pulsions inconscientes, modifie ainsi des éléments du texte en fonction de ses propres attentes et ses propres désirs.

Ces différentes composantes de l'activité mentale produite au cours de la lecture s'unissent en « un alliage propre à chaque lecteur » comme l'écrit Annie Rouxel (2013 : 118). Ainsi, selon le lecteur, et selon le texte lu, certaines modalités seront plus sollicitées que d'autres : si le texte entre en totale contradiction avec les normes morales intégrées par le lecteur, la réaction axiologique sera par exemple placée au cœur de la lecture.

Langlade précise également que l'activité fictionnalisante, bien que plus sollicitée dans le cadre d'œuvres aux disponibilités interprétatives multiples, intervient également dans le cadre de récits au contenu fictionnel plus fermé (2008 : 47). Tout cela fait que cette activité échappe à tout cadre, et peut se manifester de bien des façons.

2. Activité fictionnalisante et personnage

Dans l'ouvrage *Le personnage – Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire* (1995), Catherine Tauveron nomme « "personnages" les acteurs que le récit pose comme anthropomorphes et qui jouent un rôle dans la diégèse » (1995 : 27). Le personnage, en tant que composante essentielle du récit de fiction, a besoin du lecteur pour

être actualisé : Vincent Jouve explique ainsi dans l'article "Pour une analyse de l'effet-personnage"(1992) que « l'identité de l'être romanesque est le produit d'une coopération entre le texte et le lecteur » et que « l'image du personnage trouve son achèvement chez le lecteur ».

Pour Gérard Langlade, « la perception des personnages est un des lieux privilégiés de la projection de l'imaginaire du lecteur » (2008 : 61). Il apparaît donc que le personnage est l'objet textuel le plus propice à l'activité fictionnalisante : effectivement, au cours de sa lecture, le lecteur produit des images mentales du personnage pour se le représenter visuellement, recherche des liens logiques entre ses qualifications et ses actions pour donner du sens aux événements qui se produisent dans le récit, porte des jugements positifs ou négatifs sur ses intentions et ses motivations et cherche même, grâce à lui, à « vivre par procuration un certain nombre d'activités fantasmatiques » (Jouve, 1992 : 110).

Cette forte activité fictionnalisante ciblée sur le personnage s'explique, selon Jouve, par le mode de relation que le lecteur entretient avec le personnage. Le lecteur appréhende ainsi le personnage au travers de ses trois instances de lecture : le *lectant* l'envisage comme une unité narrative et une unité de sens, le *lisant* le considère comme une vraie personne et lui témoigne sa sympathie ou son antipathie et le *lu* y projette ses propres fantasmes (1992 : 110). Le lecteur a donc un fort lien avec le personnage et cela le pousse à lui consacrer une grande part de son activité fictionnalisante.

C'est donc le lecteur qui va « donner vie » au personnage dans le texte, en se basant sur les données fournies par le texte et en investissant son imaginaire dans les espaces laissés vides. Pour produire toutes ces représentations mentales du personnage, le lecteur va puiser dans son expérience du monde et dans sa culture. Vincent Jouve précise ainsi que « pour matérialiser sous forme d'images les données que lui fournit le texte, [le lecteur] doit puiser dans l'encyclopédie de son monde d'expérience » (1992: 110). De même, la figure du personnage rencontrée dans le texte va rappeler au lecteur, de manière plus ou moins implicite, des figures issues d'autres textes ou d'autres contenus fictifs comme par exemple, des personnages de cinéma, ce qui va modifier sa représentation mentale du personnage. Les contenus fictionnels produits par le lecteur au cours de la lecture ne sont donc pas issus de nulle part, ils sont formés à partir de sa propre expérience du monde qui l'entoure. Tout cela fait d'ailleurs que la réception du personnage ne sera pas la même selon

le lecteur.

Il se produit donc, au cours de la lecture, un « dialogue interfictionnel entre la fiction textualisée par l'œuvre et la textualisation des apports fictionnels de la subjectivité du lecteur » (Langlade, 2007 : 71) : le lecteur ainsi immergé dans la fiction du texte réagit à son contenu et adhère à son imaginaire, tout en produisant en parallèle des contenus fictionnels investis par sa propre personnalité, par son expérience du monde et de la littérature. L'activité fictionnalisante, qui correspond à une activité d'appropriation et de singularisation du texte, concourt donc à la formation de ce que les théoriciens appellent « le texte singulier du lecteur ».

C. L'appropriation et la singularisation du texte

Je découperai cette partie en deux points pour définir les effets de l'activité fictionnalisante sur le texte lu : ce dernier, reconfiguré par le lecteur, devient un texte singulier et est alors mis en mémoire dans la « bibliothèque intérieure » du lecteur.

1. Le texte singulier du lecteur

La notion de « texte du lecteur », établie par Pierre Bayard dans *Qui a tué Roger Acroyd ?* (1998) désigne « le texte reconfiguré par le lecteur et marqué par sa singularité » (Rouxel, 2013 : 116). Le texte du lecteur, comme nous l'avons envisagé précédemment, est donc le résultat singulier de la rencontre du texte lu avec un lecteur qui a produit à son contact des images, des jugements, des reconfigurations. Jean Bellemin-Noël explique que le texte du lecteur résulte d'un tissage, unique et singulier entre le texte de l'auteur et la vie du lecteur⁴. Bayard précise pour sa part que – « chaque lecteur constituant son propre réseau d'indices – ce n'est pas le même texte qui est lu »⁵. Il y a donc autant de textes singuliers que de lecteurs.

Le texte du lecteur témoigne donc d'une expérience de lecture singulière et « signale à la fois son appropriation par le lecteur et la créativité de ce dernier ». (Rouxel, 2013 : 117). Cette question de l'appropriation du texte par le lecteur est essentielle pour la suite de ce mémoire : par l'activité fictionnalisante, qui préside à la formation de ce texte

4 BELLEMIN-NOËL, Jean. *Plaisirs de Vampire*, PUF, Paris, 2001, p.21.

5 BAYARD, Pierre. *Qui a tué Roger Acroyd ?*, Les Éditions de Minuit, 1998, p.90.

singulier de lecteur, le lecteur s'approprie le texte lu, tout en l'enrichissant de significations nouvelles. Il ne faut donc pas considérer que ce texte s'éloigne en tout point de ce qui a été lu au départ : en effet, comme je l'ai défini précédemment, le texte du lecteur est le produit d'un dialogue entre le contenu fictionnel de l'œuvre et les contenus fictionnels produits en réaction par le lecteur.

Le texte du lecteur est également un produit virtuel : il n'a aucune existence propre hormis dans l'esprit du lecteur qui l'a produit, et il est gardé en mémoire dans un lieu virtuel nommé « la bibliothèque intérieure ».

2. La bibliothèque intérieure

C'est dans *Comment parler des livres qu'on a pas lu ?* (2007) que Pierre Bayard définit la notion de « bibliothèque intérieure ». Il s'agit selon lui de :

cet ensemble de livres [...] sur lequel toute personnalité se construit et qui organise son rapport au textes et aux autres. Une bibliothèque où figurent certes quelques titres précis, mais qui est surtout constituée de fragments de livres oubliés et de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde. [...] Nous ne nous contentons pas d'héberger ces bibliothèques, nous sommes aussi la totalité de ces livres accumulés, qui nous ont fabriqués un peu.⁶

Annie Rouxel, reprenant cette définition, explique pour sa part que la « bibliothèque intérieure » est « la version intériorisée de la culture littéraire, un ensemble limité et mobile de données concrètes ou imaginaires, marquées par la singularité du lecteur et la constituant » (2013 : 121). Il s'agit donc d'un lieu symbolique et personnel où sont gardés en mémoire l'ensemble des textes singuliers du lecteur. C'est en cela que Bayard parle de « fragments de livres oubliés et de livres imaginaires » : à long terme, le lecteur ne retient que les contenus fictionnels qu'il a produits lui-même en lisant, et ces derniers prennent parfois l'ascendant sur les données réelles du texte. D'ailleurs, on y trouve également des livres non lus, mais fantasmés.

Il s'agit également du lieu où entrent en résonance les textes du lecteur mis en mémoire et le texte en train d'être lu. Jean Bellemin-Noël nomme d'ailleurs « interlecture »

6 BAYARD, Pierre. *Comment parler des livres qu'on a pas lu ?*, Paris, Minuit, 2007, 74

l'ensemble des relations qui s'établit entre un texte et d'autres textes dans cet espace circonscrit⁷. Il y a donc un fort lien entre la bibliothèque intérieure et l'activité fictionnalisante du lecteur, processus par lequel est créé le texte du lecteur. En effet, pour produire les images et les représentations mentales nécessaires à l'actualisation du texte, le lecteur va puiser, consciemment ou non, dans le souvenir de ses anciennes lectures, qui sont archivées virtuellement dans sa bibliothèque intérieure : c'est notamment le cas, nous l'avons vu, dans le cadre de la formation d'images mentales du personnage. Ces représentations mentales ainsi formées seront à leur tour stockées dans la bibliothèque intérieure, et pourront être remobilisées au cours d'une lecture ultérieure. L'enrichissement est par conséquent mutuel : la bibliothèque intérieure enrichit la lecture subjective et la lecture subjective enrichit la bibliothèque intérieure.

Plusieurs éléments doivent être retenus de cette première partie.

Pour commencer, rappelons que tout lecteur est singulier, de par son expérience du monde et son expérience culturelle. Chacune de ses lectures sera donc subjective, lieu d'émergence de ses émotions et de son imaginaire.

Au cours de sa lecture, le lecteur singulier investit le texte dans une plus ou moins grande mesure et produit des représentations mentales diverses, notamment relatives aux personnages. Ces reconfigurations du texte initial par l'imaginaire du lecteur produisent ce que l'on appelle le texte singulier du lecteur.

Ce texte, qui atteste ainsi de l'appropriation du texte lu tout autant que de la créativité du lecteur, est conservé virtuellement dans sa bibliothèque intérieure, où il est mis en mémoire. Le lecteur emmagasine donc les images mentales produites, les jugements portés sur les personnages et l'action, toutes ces composantes entrant en relation avec celles des textes lus précédemment.

Nous pouvons donc en conclure que l'activité fictionnalisante mise en jeu au cours de la lecture fait « bouger » la « bibliothèque intérieure » du lecteur, en cela qu'elle produit un grand nombre de données qui seront gardées dans cette mémoire culturelle du lecteur.

Pour autant, cette bibliothèque intérieure, qui réunit toutes les représentations mentales du lecteur produites au cours de ses diverses lectures, n'est pas forcément « ordonnée » : nous pouvons supposer que l'« interlecture » n'est pas un processus qui va

⁷ BELLEMIN-NOËL, Jean. *op.cit.* 12

de soi et qu'il nécessite un apprentissage. Il s'agit donc pour les enseignants de proposer aux élèves des dispositifs visant à structurer leurs « bibliothèques intérieures », pour que des liens entre les représentations mentales qu'elles contiennent puissent être réalisés. En cela, le dispositif de lecture en réseaux semble tout à fait pertinent, puisqu'il vise justement à la mise en lien de plusieurs textes sur une durée donnée.

II. La lecture en réseaux

Les réseaux littéraires, groupements d'œuvres mises en relation autour d'un objet ou d'un questionnement littéraire, sont de nos jours de plus en plus utilisés à l'école primaire, et ce depuis que les programmes de 2002 ont reconnu la littérature comme objet d'enseignement à part entière. Ainsi, dans la mesure où former la culture littéraire des élèves et développer chez eux de véritables compétences de lecture est un enjeu primordial, le dispositif de lecture en réseaux, qui consiste à faire travailler les élèves sur des ouvrages d'un réseau littéraire en leur faisant construire les liens et les relations entre les textes, semble être particulièrement intéressant à mettre en place. Dans le cadre de ce mémoire, c'est particulièrement cette caractéristique de mise en relation de textes, dans la perspective de structurer la bibliothèque intérieure de l'élève, qui m'intéressera.

La notion sur laquelle se basent les réseaux littéraires est celle de l'intertextualité. Par conséquent, il convient dans un premier temps de définir ce qu'est l'intertextualité, afin de mieux dégager, dans un deuxième temps, les caractéristiques et les enjeux liés à la mise en réseau de textes.

A. L'intertextualité

L'intertextualité, notion théorisée dans les années 1960, constitue une des dimensions essentielles de la littérature et est fondamentalement liée à celle de "culture". Elle repose ainsi sur l'idée selon laquelle on ne peut écrire qu'à partir des œuvres préexistantes car comme l'écrit Umberto Eco dans son ouvrage *Apostille au Nom de la rose* : « les livres parlent toujours d'autres livres, et chaque histoire raconte une histoire

déjà racontée⁸ ».

1. Une notion très ancienne

La littérature a toujours été vue comme basée sur le nourrissage des anciens. Chaque individu étant façonné par sa culture et ses expériences, les auteurs sont par conséquent influencés par les productions de leurs prédécesseurs, que ce soit consciemment ou inconsciemment. Dans l'article « L'intertextualité comme clé de l'écriture littéraire » (2006), Violaine Houdart-Mérot explique ainsi que nombre d'auteurs ont écrit sur le sujet :

Assurément, depuis très longtemps, les écrivains ont conscience que leurs ouvrages se nourrissent des écrits d'autrui qu'ils pillent, butinent, absorbent et transforment.

Les diverses images utilisées par les écrivains se rejoignent autour de la conviction que l'on écrit toujours à partir de ses lectures : image de l'écrivain-abeille qui butine et transforme en miel le pollen pillé (Montaigne), image de l'écriture-digestion ou dévoration (Du Bellay), image du feu que l'on prend chez son voisin et qui appartient à tous (Voltaire), image de la « fusion de quelques redites comptées » (Mallarmé) ou encore du livre qui pousse sur l'« épais terreau de la littérature qui l'a précédé » (Gracq). (Houdart-Mérot, 2006)

De la Renaissance à l'âge classique, l'imitation des auteurs qui faisaient alors autorité, soit les auteurs antiques, était valorisée. Comme le précise Marc Escola dans l'article "Imitation et originalité" sur le site *Fabula.org* : « dans le régime "classique" de la création littéraire, tout auteur négocie [...] sa propre autorité en regard de celle des grands modèles du passé⁹ ». L'originalité en terme littéraire consistait alors à reprendre les « grands modèles », leurs thèmes (essentiellement mythologiques), leurs formes.

A l'âge romantique, l'imitation est proscrite et ne compte alors que la création littéraire « originale ». Cette conception, de nos jours encore très ancrée, explique cette idée répandue selon laquelle la valeur d'une œuvre dépend de son degré d'inventivité. Pour autant, comme l'explique Violaine Houdart-Mérot (2006), le fait d'opposer l'imitation, telle qu'elle était perçue à l'âge classique, et l'innovation résulte d'un malentendu, puisque l'imitation était « toujours liée à des processus de transformation, d'appropriation ou de

⁸ ECO, Umberto. *Aspostille au Nom de la rose*. Grasset, 1985. p25

⁹ ESCOLA, Marc. "Imitation et originalité". *Fabula.org*

détournement des textes sources ».

Quel que soit le point de vue, les questions de l'imitation, de l'inspiration des textes des prédécesseurs ont donc toujours constitué une préoccupation majeure, au cœur même de la production littéraire. Selon Violaine Houdart-Mérot (2006), « l'auteur entre en dialogue avec ses lectures, qu'il interprète à sa façon ».

2. Les théories de l'intertextualité

Comme le définit Pierre-Marc de Biais dans l'article « Théorie de l'intertextualité », ce n'est qu'à la fin des années 1960 que la notion d'intertextualité est précisée et théorisée, et qu'elle prend toute son importance dans le domaine des études littéraires. Le groupe de recherche constitué autour de la revue *Tel Quel*, dirigé par Philippe Sollers, est à l'origine de cette impulsion. Ce dernier a ainsi écrit, dans l'ouvrage *Théories d'ensemble* que « tout texte se situe à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois la relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur ¹⁰ ». Julia Kristeva s'inscrit dans cette lignée et précise, quant à elle, dans *Séméiotiké : recherches pour une sémanalyse*, que le concept d'intertextualité est emprunté à Mikhaïl Bakhtine et au concept de dialogisme qu'il développa : « tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte.¹¹ ». Pour ces chercheurs, l'intertextualité est donc liée à une logique transformationnelle : chaque auteur est susceptible de marquer et influencer ses successeurs, et chaque texte est potentiellement un texte source qui sera repris et transformé, ce qui fait que les œuvres se renvoient toujours les unes aux autres dans l'ensemble de la littérature (Poslaniec, 2008 : 193).

Dans les années qui ont suivi, de nombreux théoriciens ont repris la notion d'intertextualité afin d'en donner leur propre définition, notamment Gérard Genette, le fondateur de la narratologie. Ainsi, dans *Palimpsestes*, publié en 1982, ce dernier définit le concept général de transtextualité, qui renvoie à « tout ce qui met le texte en relation manifeste ou secrète avec d'autres textes¹² ». Dans cette perspective, l'intertextualité ne constitue alors plus qu'une des relations transtextuelles, qui sont au nombre de cinq et que

10 SOLLERS, Philippe. *Théories d'ensemble*.

11 KRISTEVA, Julia. *Séméiotiké : recherches pour une sémanalyse*. Paris, Seuil, 1969.

12 GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris : Le Seuil, 1982. p7

Gérard Genette a caractérisé de la sorte :

- **l'architextualité** : le texte s'inscrit dans un genre, et entre donc en résonance avec tous les textes qui en relèvent ;
- **la métatextualité** : il s'agit d'une relation de commentaire, le texte reprend une partie d'un autre, sans forcément le citer ;
- **la paratextualité** : le texte entretient une relation avec toutes les autres composantes de l'œuvre littéraire (le titre, la préface, les avertissements etc.) ;
- **l'hypertextualité** : le texte concerné, appelé hypertexte, entretient une relation avec un texte antérieur, l'hypotexte, en cela qu'il le reprend et le modifie par transformation directe ou indirecte. Cela inclut ainsi les réécritures, les parodies, les pastiches, mais également les adaptations et les variantes ;
- **l'intertextualité** : le terme renvoie donc dans ce cas à la « présence effective d'un texte dans un autre ¹³ ». La citation, référence littérale et explicite, et l'allusion, référence non littérale et non explicite, sont donc des relations intertextuelles.

La notion d'intertextualité est donc ici plus précise et ne fait plus référence qu'à un nombre limité de relations. Pour autant, même si la terminologie et les définitions varient d'un auteur à l'autre, l'idée générale demeure la même : tout texte se construit en rapport avec d'autres textes.

Par ailleurs, si le concept d'intertextualité a beaucoup été développé sur le plan de la production des textes, donc du point de vue des auteurs, cette notion est également fondamentalement liée à celle de la réception des œuvres littéraires. En 1980, Michel Riffaterre a ainsi défini que l'intertextualité est avant tout un effet de lecture : « l'intertextualité est la perception par le lecteur de rapports entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie. Ces autres œuvres constituent l'intertexte de la première ¹⁴ ». Le lecteur aborde donc chaque texte qu'il lit avec son expérience et les références culturelles qu'il a cumulées, et c'est à lui qu'il incombe de construire des ponts entre ce dernier et sa mémoire textuelle. C'est en cela que Riffaterre considère que « l'intertextualité est [...] le mécanisme propre à la lecture littéraire. ¹⁵ »

¹³ *Ibidem*

¹⁴ RIFFATERRE, Michel. « La trace de l'intertexte », *La Pensée*, n°215, p.4

¹⁵ *Ibidem*

3. Une dimension essentielle de la lecture littéraire

L'expression « lecture littéraire » compte de nombreuses définitions, les chercheurs n'ayant pas à ce jour trouvé de consensus sur le sens précis à lui donner. Pour sa part, Annie Rouxel considère qu'elle renvoie au « fait de lire littérairement un texte littéraire ¹⁶ ». Elle distingue donc d'une part l'objet, et d'autre part, la pratique, et estime que c'est par la réunion des deux que la lecture devient littéraire. Un texte littéraire, écrit-elle, a notamment pour particularité de s'inscrire dans l'ensemble de la littérature et de tisser des liens avec les œuvres passées : ainsi, même si on présuppose que tout texte est à plus ou moins grande mesure marqué par les autres textes qui l'ont précédé, le phénomène d'intertextualité, au sens large, semble être plus présent dans les œuvres littéraires. La lecture, quant à elle, doit se faire sur un mode particulier qui impose une certaine mise à distance : ainsi, même si la dimension affective intervient dans la mesure où l'engagement du lecteur dans l'intrigue et son identification aux personnages sont nécessaires pour maintenir l'activité, ce dernier est attentif à la forme et à l'esthétique du texte, et accepte de suivre un régime de lecture relativement lent afin de pouvoir procéder à des pauses, à des relectures, qui favorisent l'appropriation. Il éprouve enfin du plaisir face à la reconnaissance de références (Rouxel, 2002). Ainsi, comme le définissait Riffaterre, le phénomène d'intertextualité occupe une grande part dans le processus de lecture littéraire, en cela qu'il est intrinsèque aux œuvres et qu'il est appréhendé, vécu comme tel par les lecteurs.

Pour autant, comme le souligne Kareen Martel dans l'article « Les notions d'intertextualité et d'intratextualité dans les théories de la réception » (2005), Riffaterre distingue intertextualité « obligatoire » et intertextualité « aléatoire ».

Lorsque l'identification des relations d'intertextualité est nécessaire pour accéder à la compréhension complète de l'œuvre, il s'agit, selon Riffaterre, d'intertextualité « obligatoire » : l'auteur inclut volontairement des références intertextuelles dans son œuvre, et le lecteur doit donc, pour procéder à une véritable lecture littéraire, mobiliser toutes ses connaissances culturelles antérieures afin de les identifier. C'est ce que Umberto Eco, dans *Lector in fabula*, désigne sous le terme de « compétence logique¹⁷ » : pour

16 ROUXEL, Annie. « Qu'entend-on par lecture littéraire ? ». Université d'automne - « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements », EDUSCOL. 2002

17 Umberto ECO, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*. Paris : Grasset,

comprendre, le lecteur doit être non seulement capable d'établir des relations entre les divers aspects du texte, mais aussi entre le texte et l'intertexte (soit l'ensemble des œuvres citées par le texte) construit lors des lectures antérieures. Cependant, comme je l'ai défini précédemment, chaque lecteur est singulier, de par son vécu et ses expériences de lecture, ce qui fait que la reconnaissance de l'intertexte est propre à chacun : si au cours d'expériences passées, le lecteur a déjà rencontré les textes qui forment l'intertexte, et les a retenus en mémoire de lecture, alors il sera capable d'identifier les relations d'intertextualité et pourra accéder à la compréhension complète de l'œuvre ; si, au contraire, il n'a jamais lu cet intertexte, il en sera incapable. Catherine Tauveron, dans *Lire la littérature à l'école* précise cette idée en expliquant que le lecteur doit endosser un rôle de tisserand et créer des liens entre les œuvres lues et sa bibliothèque intérieure, qui constitue le réservoir de ses lectures passées (Tauveron, 2002 : 40).

Cependant, l'intertextualité ne résulte pas nécessairement d'une volonté de l'auteur, et s'avère parfois inutile à une bonne lecture : il s'agit alors, selon Riffaterre, d'intertextualité « aléatoire ». Dans son ouvrage *Se former à la littérature de jeunesse*, Christian Poslaniec précise que, dans la plupart des ouvrages de jeunesse, le fait de percevoir les allusions intertextuelles n'est pas essentiel pour comprendre le texte, et que ces dernières servent seulement à « amplifier le champ implicite référentiel de l'œuvre » (Poslaniec, 2008 : 194-195). Il s'agit donc d'un plaisir supplémentaire pour les lecteurs lorsqu'ils détectent les relations intertextuelles sous-jacentes.

Ainsi, comme le suggère Kareen Martel, le travail intellectuel occasionné par la découverte des phénomènes d'intertextualité génère un véritable plaisir chez le lecteur, et ce plaisir est d'autant plus fort que ce dernier peut se sentir le complice de l'écrivain, avec qui il partage des connaissances communes. Ainsi, le plaisir est-il source de motivation pour les élèves, qui s'investissent alors plus fortement dans la tâche et sont susceptibles de construire des apprentissages solides. Cette idée me semble essentielle pour le sujet de ce mémoire.

Cependant, comme je l'ai précisé précédemment, il se peut aussi que le lecteur parvienne à établir la présence d'un phénomène d'intertextualité, mais qu'il ne puisse pas en identifier l'intertexte du fait qu'il n'a jamais fait ces lectures-là : il peut alors ressentir de la frustration

1979.

et avoir l'impression de manquer de culture, voire d'être mis à l'écart. Comme nous allons le voir maintenant, c'est donc en partie pour ces raisons qu'en classe, les enseignants ont recours au dispositif de lecture en réseaux.

B. Aborder l'intertextualité en classe : la lecture en réseaux

Comme le soulignent Catherine Tauveron et Christian Poslaniec, la littérature de jeunesse comprend une grande part d'intertextualité, les auteurs pratiquant notamment la citation ou encore la réécriture, le plus souvent parodique (Tauveron, 2002 : 56), dans la perspective de « cultiver les enfants en les renvoyant à des œuvres reconnues, peut-être même perçues comme indispensables à la culture » (Poslaniec, 2008 : 203). Pour autant, tous les élèves ne sont pas à même de reconnaître ces références, du fait de leur vécu et de leurs expériences différentes. Par conséquent, pour lever d'éventuels problèmes de compréhension et pour enrichir et structurer la bibliothèque intérieure des élèves, sans pour autant leur parler d'intertextualité *stricto sensu*, il est parfois nécessaire de procéder à des mises en relation de textes dans le cadre d'un dispositif de lectures en réseaux. Comme le précisent les nouveaux programmes de 2015, « les lectures [doivent s'organiser] autour d'entrées qui appellent les mises en relations entre les textes¹⁸ », et celles-ci doivent être « explicites ».

1. Un dispositif didactique de mise en résonance de textes

Le dispositif de lecture en réseaux repose fondamentalement sur un principe de comparaison : ainsi, comme l'écrit Madeleine Couet-Butlen, formatrice du Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Créteil, un réseau littéraire est « un ensemble ouvert de textes que l'on peut rapprocher, comparer selon un angle de lecture qui souligne les analogies, les parentés, les emprunts, les variations, les oppositions, les écarts.¹⁹ » Il ne s'agit donc pas seulement d'envisager les œuvres de manière successive, mais bel et bien de les mettre en résonance, en soulignant leurs similitudes et leurs différences.

¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). 2015. p108

¹⁹ COUET-BUTLEN, Madeleine. "Des critères de choix des ouvrages et des pratiques de lecture à l'école". (citée sur le site de Canopé de l'Académie de Toulouse)

Selon Catherine Tauveron, il y a trois objectifs liés au dispositif de lecture en réseaux. Dans *Lire la littérature à l'école* (2002 : 145), elle écrit ainsi :

Le travail de lecture en réseau permet de répondre à trois objectifs d'apprentissage en interaction dynamique :

- il permet l'éducation d'un comportement de lecture spécifique dont on a vu qu'il suppose la mise en relation des textes déposés dans la mémoire culturelle du lecteur ;
- il permet de construire et de structurer la culture qui en retour alimentera la mise en relation ;
- il permet enfin, en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre.

Les réseaux ont donc deux fonctions majeures. D'une part, ils peuvent constituer la réponse appropriée à un obstacle de lecture : comme le précise Catherine Tauveron, certains textes posent des problèmes aux élèves au niveau de la compréhension ou de l'interprétation, et c'est en les confrontant à d'autres textes et en activant des références intertextuelles, qu'ils en trouveront la solution²⁰. D'autre part, ils peuvent favoriser les apprentissages culturels : ainsi, les lectures proposées constituent-elles une banque de données emmagasinée dans la mémoire de lecture des élèves, leur bibliothèque intérieure, et les relations établies entre elles permettent de structurer cette mémoire, ce qui est tout à fait primordial. Dans la mesure où les enfants ne sont pas égaux devant l'accès aux œuvres, il est essentiel de construire une culture commune à la classe, afin que tous les élèves partagent les mêmes références. (Tauveron, 2002 : 207).

Dans les deux cas, la mise en relation des textes se fait donc de manière raisonnée, et est sous-tendue par une problématique : il ne s'agit pas d'un simple groupement thématique arbitraire.

Par ailleurs, pour que le travail soit effectif et que les apprentissages soient réels, le dispositif de lecture en réseaux doit être pensé « dans la durée et dans des interactions multiples », comme le souligne Bernard Devanne dans son ouvrage *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles* (2006 : 53). Les œuvres proposées aux élèves doivent

20 TAUVERON, Catherine. "Fonction et nature des lectures en réseaux", 2002

donc être suffisamment nombreuses pour favoriser les comparaisons, tout en étant représentatives de l'aspect littéraire travaillé et en faisant sens dans la progression proposée. L'enseignant doit procéder à un véritable travail de tissage, en favorisant les allers-retours entre les différentes œuvres du réseau, mais aussi en établissant des liens avec la mémoire de lecture des élèves. Comme je l'ai expliqué précédemment, c'est en invoquant ses références culturelles que le lecteur va être à même de repérer et identifier les phénomènes d'intertextualité. Puisqu'il ne peut y avoir lecture en réseaux que si les élèves perçoivent justement des liens entre les œuvres lues, il est également important, pour qu'ils puissent se concentrer sur le sens et sur les relations intertextuelles, de choisir un mode de présentation des textes qui soit porteur. Selon Devanne, les lectures magistrales sont également essentielles dans le cadre d'une mise en réseau. Dans la mesure où elles occultent le décodage, les élèves peuvent mieux percevoir les caractéristiques principales des textes et être plus à même de faire des liens, et ce, d'autant plus que cela procure chez eux un grand plaisir (Devanne, 2006 : 34). Il convient également de ne pas oublier qu'un réseau n'est jamais achevé en substance. Ainsi, chaque nouvelle lecture, sur le temps scolaire ou en dehors, va-t-elle venir se greffer aux précédentes, en confortant ou déstabilisant les connaissances et les références pré-construites.

Dans la suite de ce mémoire, je me focaliserai plus précisément sur les réseaux littéraires à dominante culturelle. Je ne cherche donc pas à déterminer l'influence des réseaux sur les compétences de compréhension et d'interprétation des élèves, mais je voudrais montrer en quoi les réseaux influent sur leur imaginaire ; or, le fait d'enrichir leur culture peut justement conduire à enrichir leur imaginaire, par la création d'images mentales.

2. Les réseaux à dominante culturelle

a. Caractéristiques générales

Comme nous l'avons vu, les réseaux littéraires peuvent permettre de construire et de structurer la culture des élèves afin, comme le précise Catherine Tauveron, « de faciliter l'entrée dans les livres qui, d'une façon ou d'une autre, font écho à d'autres livres » (Tauveron, 2002 : 207). À cette fin, Tauveron distingue deux grands types de réseaux aux objectifs différents :

- les « réseaux pour faire découvrir ou structurer le socle des lieux communs culturels » : il s'agit de groupements de textes réalisés soit autour d'un genre donné (afin d'en saisir les normes et variantes), soit autour d'un symbole récurrent, soit autour d'un personnages types de la littérature ;
- les « réseaux pour faire identifier des singularités » : les groupements sont dans ce cas réalisés soit sur l'univers littéraire d'un auteur, soit sur une reformulation particulière, soit sur un procédé d'écriture transversal aux genres et aux auteurs. (Tauveron, 2002 : 207-208)

Les premiers visent donc à faire travailler les élèves sur des lieux communs et stéréotypes littéraires, le terme stéréotype étant pris ici dans son acception large et non péjorative. Ainsi, dans la mesure où la littérature est faite de reprises et de citations, est-elle toujours création de stéréotypes, c'est-à-dire d'images figées qui la fondent et la nourrissent.

Les textes qui véhiculent le plus de stéréotypes et de lieux communs sont souvent considérés à tort comme étant les plus lisibles et les plus faciles à comprendre, écrit Catherine Tauveron. Cela n'est pas aussi évident selon elle, car si le concept n'a pas au préalable été construit avec les élèves et si ces derniers n'ont pas accès à suffisamment d'œuvres mobilisant ces stéréotypes, ils ne prendront jamais conscience de leur existence, et passeront alors parfois à côté de la lecture. Il est donc important de travailler sur ces aspects-là avec les élèves au moyen, par exemple, d'une mise en relation de textes autour d'un personnage stéréotypé, archétypal.

b. Un réseau spécifique autour d'un personnage-type

Les personnages archétypaux, ou personnages-types, comme les définit Catherine Tauveron, sont des types particuliers de personnages dont la construction résulte d'une longue tradition littéraire et qui sont immédiatement identifiables par leurs caractéristiques et leurs rôles dans les œuvres. Ces personnages sont très présents dans la littérature, et primordiaux d'un point de vue culturel, puisqu'ils renvoient dans la plupart des cas à des mythes ou à des peurs ancestrales. C'est notamment le cas de l'ogre ou du loup, les "dévorants", très souvent représentés dans les œuvres de littérature jeunesse.

Les textes incluant des personnages stéréotypés sont donc, par essence, plus aisés à comprendre, puisque les caractéristiques de ces personnages sont déjà connues, mais encore faut-il que ces aspects-là aient déjà été rencontrés et structurés. Par conséquent, comme l'explique Tauveron, les réseaux construits autour des personnages-types ont pour objectif de confronter les élèves à des personnages « qui sont traités dans notre littérature comme des figures », et à « l'imagerie qui les accompagne » (Tauveron, 2002 : 208). Il ne s'agit donc pas d'un simple regroupement thématique mais d'un véritable travail de construction d'une figure littéraire, basé sur la reconnaissance de critères et de constantes, mais également de transgressions.

Ainsi, comme le définit l'Observatoire National de la Lecture :

L'enjeu de l'identification des personnages archétypaux réside
- dans l'horizon d'attente qu'il crée
- dans le plaisir que procure la découverte des variations et détournements qui
dépoussolent l'attente légitime du lecteur initié²¹.

Le concept d'horizon d'attente, défini en 1975 par Hans-Robert Jauss dans *Pour une esthétique de la réception*, renvoie à l'idée selon laquelle les lectures façonnent le lecteur et l'amènent à construire des attentes précises concernant les prochaines qu'il va faire. Dès lors, toute lecture qui remettra en cause ses attentes ébranlera son horizon d'attente. Dans cette logique, partant du stéréotype initial reconnu comme tel dans la littérature, de nombreux auteurs s'en démarquent et proposent des variations afin de surprendre le lecteur instruit, qui sera ébranlé dans ses conceptions initiales, mais également de faire naître chez lui du plaisir. Ainsi, le jeune enfant à qui on aura essentiellement lu des histoires de loups dévoreurs sera-t-il par exemple surpris et amusé si, dans une nouvelle lecture, le loup rencontré est végétarien. Mais, comme l'explique Tauveron, pour que cela se réalise et que l'originalité de ces textes soit saisie, il faut donc que le stéréotype soit préalablement connu et reconnu. (Tauveron, 2002 : 25)

Le choix du corpus est donc déterminant, tout autant que celui du parcours de lecture à mettre en œuvre. Catherine Tauveron propose de présenter d'abord aux élèves des textes qui suivent le stéréotype puis, progressivement, de leur en faire lire d'autres qui le

21 OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. "Le personnage archétypal". [en ligne]

déconstruisent, afin que ceux-ci partent d'un point de départ fixé et puissent suivre dans un second temps « la diversité des trajectoires » (Tauveron, 2002 : 218).

Bien que désigné de la sorte, un réseau constitué autour d'un personnage-type fait donc aussi bien travailler les lecteurs sur le stéréotype en tant que tel que sur ses transgressions possibles (donc les "contre-stéréotypes"). Il fait donc construire aux élèves toute une palette de représentations du personnage qui va nourrir ses images mentales. Dans la suite de ce mémoire, je chercherai à déterminer si ce travail permet en outre une appropriation et si les élèves sont alors capables de construire leur propre représentation du personnage.

3. Les enjeux didactiques de la lecture en réseaux

Travailler en réseaux est donc bénéfique pour les apprentissages, à différents niveaux. La mise en relation raisonnée de textes permet dans certains cas d'accéder à la compréhension complète de l'œuvre. Dans d'autres cas, elle permet de construire des concepts et des objets littéraires, comme les personnages types, en donnant à lire aux élèves des textes qui les aident à construire toutes leurs facettes et attributs.

Je définirai plus précisément dans cette partie trois enjeux transversaux du dispositif, en lien avec le sujet de ce mémoire.

Pour commencer, comme je l'ai défini précédemment, je voudrais souligner que le dispositif de lecture en réseaux repose sur le geste de tissage de l'enseignant, qui va ainsi amener les élèves à établir des liens entre les différentes œuvres lues mais aussi entre ces dernières et leur propre mémoire de lecture. Le lecteur débutant, précise Marie-Luce Gion dans *Les Chemins de la littérature au cycle 3*, n'est pas capable d'effectuer seul les rapprochements entre les textes, et doit être guidé pour cela (Gion, 2003 : 24). Or, si l'enseignant impulse le travail autour d'un réseau et donne les clés pour effectuer les comparaisons et les mises en relation, celui-ci sera alors capable de poursuivre le travail et il pourra lui-même enrichir le réseau, avec ses propres lectures personnelles.

Par la fréquentation et la mise en résonance de textes suffisamment représentatifs, les réseaux littéraires permettent également, sur une durée donnée, de construire chez les

élèves des références, mais aussi des concepts littéraires. Ces références vont alors, grâce au travail de tissage, s'inscrire dans la bibliothèque intérieure des élèves et ceux-ci, après un temps de maturation intellectuelle nécessaire, vont être amenés à se les réapproprier. En conséquence, pour ce qui est d'un réseau construit autour d'un personnage type, les lectures vont déstabiliser ou conforter les jeunes lecteurs dans leur représentation initiale du personnage, et toutes les représentations du personnage ainsi construites vont nourrir son imaginaire.

Enfin, sans pour autant donner le terme "d'intertextualité", cette notion étant trop compliquée à appréhender, les élèves peuvent, par l'entremise du dispositif de lecture en réseaux, prendre conscience du fait que la littérature est faite de réécritures, de reprises, et que nul n'écrit à partir de rien, *ex-nihilo*. En effet, selon Catherine Tauveron, les élèves ont tendance à voir l'écriture comme une création, comme un acte d'originalité pure et rejettent l'idée d'emprunt ou de copie, qu'ils considèrent être du vol (Tauveron, 2002: 62). Par conséquent, il est essentiel de modifier chez les élèves cette conception de l'écriture, afin qu'eux mêmes puissent écrire sans être angoissés par un manque d'inspiration. Puiser dans les trouvailles d'autrui et se les approprier différemment n'est pas chose condamnable, dans la mesure où cela peut justement permettre d'aboutir à une production singulière.

III. Les productions d'écrits

Le travail réalisé dans ce mémoire mène à se questionner sur deux points de la production d'écrits : peut-il y avoir transfert en production d'écrit de ce que l'élève a dégagé au cours de la lecture ? De quelle manière accueillir les productions des élèves et déterminer ces apports de la lecture sur l'écriture ?

Je me focaliserai donc sur deux axes, que je développerai dans les parties suivantes :

- l'axe de l'élève-scripteur, et l'influence des lectures sur son écriture
- l'axe de l'enseignant, pour ce qui est de la réception des productions des élèves.

A. Écrire à partir de ses lectures

1. Du sujet-lecteur au sujet-scripteur

La lecture implique un travail de « condensation » tandis que l'écriture requiert un travail d'« expansion » : c'est ce que définit Jacques Crinon dans l'article « Lire et écrire la fiction : quelques malentendus » (2006). Les deux activités sont donc proches d'un point de vue cognitif, dans la mesure où le sujet-lecteur comme le sujet-scripteur doivent produire des représentations mentales du texte pour le réaliser, mais elles relèvent plus de la symétrie que du transfert : en lecture, il s'agit de synthétiser les informations reçues pour en construire « une représentation mentale cohérente », tandis qu'écrire un récit « exige d'expanser le noyau, de détailler la représentation » (2006 : 67).

Chez les jeunes scripteurs, cette capacité d'expansion n'est généralement pas tout à fait au point, les élèves ayant tendance à produire des écrits « décharnés », sans réelle substance. Ce phénomène s'explique de deux manières. Premièrement, remarque Jacques Crinon, il y a bien souvent chez les élèves une confusion entre l'acte de lecture et l'acte d'écriture : en effet, ces derniers étant habitués à réaliser des synthèses des textes qu'ils ont lus, en ne s'en tenant qu'aux éléments principaux de l'intrigue, ont tendance à construire des récits qui sont tout autant synthétiques. Deuxièmement, si certains élèves produisent des textes incomplets ou bancals, c'est qu'il n'ont généralement pas construit les connaissances nécessaires à la production de textes. Ainsi, écrire ne relève pas d'un don et les compétences scripturales ne sont pas innées : elles doivent donc faire l'objet d'un apprentissage précis.

Pour répondre à ce problème rencontré en production d'écrit, les théoriciens et les didacticiens ont depuis longtemps posé le fait que la fréquentation d'œuvres littéraires pouvaient conduire à un apprentissages précis de la production d'écrit. Le postulat est donc posé : lire permet de mieux écrire. Noëlle Sorin écrit ainsi, dans le compte rendu du 9e colloque de l'AIRDF intitulé « L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraire au primaire : leur dimension interprétative » (2004) :

Pour celui qui pratique l'écriture littéraire, la rencontre avec le texte littéraire est capitale. Celui-ci sert [...] de modèle esthétique, de nourriture à l'imaginaire, mais aussi de référence permettant notamment une certaine intertextualité. En effet, en fréquentant la littérature, l'élève s'inspire de ses lectures pour alimenter ses projets d'écriture. Il se construit tranquillement un « référentiel personnel » dans lequel il puise. Dans ses écrits de fiction, il réinvestit certaines expériences esthétiques, il témoigne de l'influence de ses lectures [...] (2004 : 6).

Le texte littéraire, et l'activité mentale produite au cours de la lecture, nourrissent donc l'écriture, en soumettant à l'élève des formes textuelles et des contenus fictionnels divers qu'il pourra réutiliser dans ses productions.

Pour autant, pour qu'il y ait véritablement apprentissage, une simple imprégnation de textes sources n'est pas suffisante, il s'agit d'envisager les textes dans une perspective dynamique d'interaction avec l'écriture. De même, pour que l'élève puisse réinvestir ce qu'il a appris, et inscrire sa subjectivité dans sa production, les conditions doivent être réunies pour faire de lui un véritable auteur.

2. Les interactions lecture-écriture

François Le Goff écrit dans l'article « Interaction lecture-écriture et enseignement de la littérature – Quelles articulations didactiques ? » (2010) que les interactions lecture-écriture dites « combinées », articulées, sont les plus fécondes dans le cadre d'un enrichissement de l'écriture par la lecture, dans la mesure où les dispositifs qui en relèvent « [visent] à contrarier les effets de juxtaposition et de catalogage des savoirs littéraires et à l'inverse les [articulent] sur une trajectoire qui favorise la mise en œuvre d'une problématisation conjointe de l'écriture et de la lecture » (2010 : 201). Il promeut ainsi un mode de travail caractérisé par une chaîne d'interaction du type écriture/lecture/écriture/lecture pour lequel la démarche est celle d'une résolution de problème, les lectures apportant des réponses aux difficultés rencontrées dans le cadre de l'écriture.

« L'écriture en réseaux » est également une manifestation particulière des interactions lecture-écriture. Bernard Devanne, dans son ouvrage *Lire, dire et écrire en réseaux* (2005), a ainsi défini qu'il était possible de déployer un dispositif d'écriture long,

nourri par une lecture en réseaux d'œuvres littéraires, pour construire des compétences scripturales sur les plans narratif, textuel et linguistique. Devanne s'est particulièrement intéressé à ce type de dispositif dans le cadre de réseaux génériques, mais tout ce qu'il définit est transférable aux autres types de réseaux littéraires. Il ressort ainsi deux bienfaits du réseau dans cette perspective de lecture-écriture.

D'une part, le dispositif, en cela qu'il met en relation plusieurs textes portant sur un même objet littéraire, permet de constituer des banques de formes textuelles et des réservoirs d'images dans lesquels les élèves pourront se servir, afin de les réinvestir en production écrite. Le fait que ces éléments textuels aient été envisagés fréquemment, par relectures croisées des textes, garantit selon Devanne leur utilisation par les élèves : ainsi, ces derniers se servent, lorsqu'ils écrivent, des formes textuelles qui leur sont les plus familières (2005: 88). Le fait que les textes choisis soient divers et variés permet en outre d'éviter une normalisation de ces éléments textuels, et de proposer un éventail de possibilités. Pour formaliser cela, Devanne propose par exemple la constitution d'anthologies critériées (2005 : 180) ou de répertoires sous forme d'affiches murales (2005 : 88).

D'autre part, le dispositif d'écriture en réseau permet un changement de perspective dans la classe. J'ai précédemment défini le fait que les élèves s'en tiennent bien souvent à l'idée que, pour écrire, il faut être original et totalement innover dans ses choix textuels, ce qui peut les bloquer au moment de la production d'écrits. Le dispositif de lecture en réseaux est donc intéressant à mettre en œuvre, en cela qu'il démontre clairement que les auteurs s'inspirent les uns des autres pour produire leur texte. Le dispositif d'écriture en réseaux va plus loin dans cette perspective : ainsi, dans la mesure où l'élève doit lui même produire un écrit qui, de par ses caractéristiques, s'inscrira dans le réseaux, il est lui aussi autorisé à emprunter, reproduire et à se réappropriier les figures textuelles des auteurs. Le dispositif permet donc de légitimer sa posture, tout en l'autorisant à se nourrir des œuvres des prédécesseurs pour sa production.

3. L'élève en position d'auteur

Catherine Tauveron explicite dans « Le texte singulier du lecteur ou la question du sujet scripteur » (2007) la part de subjectivité dans l'écriture :

Il n'y a pas moins de subjectivité dans l'écriture de récit de fiction ou

« d'imagination » que dans l'écriture du récit de vie. Pour peu qu'il se sente autorisé, encouragé à le faire, le sujet scripteur y inscrit sa singularité : singularité de son approche sensible du monde réel, de sa compréhension des hommes, de ses valeurs, de la configuration de son imaginaire, de ses figures obsessionnelles, de son usage de la langue, de ses stratégies narratives, de ses références livresques, autrement dit de « son expérience personnelle » de l'univers, de l'humanité, du langage, de la bibliothèque et des pouvoirs de l'imagination. (2007 : 76)

J'ai précédemment explicité le fait que le lecteur réel investit ses lectures de sa subjectivité, c'est d'ailleurs ce qui lui permet de se les approprier. Par conséquent, pour que l'élève-scripteur tire des bénéfices des connaissances et compétences construites grâce à la fréquentation d'œuvres ressources et puisse les réinvestir dans ses productions d'écrits de fiction, il doit acquérir dans la classe un statut d'auteur.

Pour cela, l'enseignant doit encourager chez les élèves l'adoption de cette posture, en accueillant notamment leurs productions comme celles de véritables auteurs, mais leur donner également les moyens « d'assumer cette posture », en leur enseignant, outre les normes qui régissent les écrits, « les règles du jeu » qui régissent le travail de l'auteur : il est possible de prendre le temps de faire mûrir son histoire, d'intégrer son expérience personnelle dans la trame du récit, de se réapproprier un texte d'écrivain qui nous a plu pour le réinvestir à sa manière etc. (2007 : 81)

Pour que les élèves réinvestissent en production d'écrits ce qu'ils ont acquis par la lecture, deux conditions doivent donc être réunies. D'une part, la fréquentation des œuvres « ressources », qui viseront à construire des apprentissages solides, doit se faire dans un mouvement d'interaction avec l'écriture : les œuvres doivent être envisagées en nombre suffisant, pour éviter les généralisations abusives, et le recours à l'écriture doit être fréquent pour concrétiser les compétences et les connaissances acquises. D'autre part, les élèves doivent se sentir légitimes dans l'acte d'écrire, en position d'auteur, pour pouvoir inscrire leur singularité dans leurs productions et ainsi réinvestir tout ce qu'ils ont acquis.

Les apports des lectures seront essentiellement narratifs, textuels et linguistiques. Qu'en est-il par conséquent des représentations mentales ?

B. Lire et analyser les écrits des élèves

Placer dans la classe l'élève en position de producteur d'écrits, d'auteur, suppose également que l'enseignant y occupe une place de lecteur de ses écrits. Il s'agit donc pour l'enseignant d'apprendre à accueillir les écrits des élèves et à les lire, pour en déterminer les réussites et les manques, et juger des effets réels des lectures sur la production. C'est dans cette perspective que de nombreux didacticiens ont mis au point des grilles de relecture des productions des élèves

1. Les critères généraux pour évaluer les écrits

Comme l'expliquent Tauveron et Sève dans l'ouvrage *Vers une écriture littéraire* (2005), la perspective nouvelle de considérer que l'écriture n'est pas quelque chose d'inné et peut s'apprendre a conduit, dans les années 80, à un ensemble de recherches sur l'évaluation formative des écrits. Sont alors apparues les grilles de critères, qui relèvent d'une logique de transparence didactique. Ainsi, la grille de critères permet tout autant à l'enseignant d'évaluer les écrits des élèves, que ce soit dans une perspective d'évaluation formative ou sommative, qu'à l'élève de relire sa propre production, afin de l'améliorer ultérieurement par une réécriture. Je m'intéresserai pour ma part aux grilles destinées aux enseignants.

De nombreux didacticiens ont donc établi des grilles de critères pour évaluer les productions des élèves de manière précise et outillée. Le groupe de recherche EVA a notamment proposé, dans l'ouvrage *Évaluer les écrits à l'école primaire* (1991) une grille très complète à destination des enseignants, mobilisant un certain nombre de critères portant sur le texte dans son ensemble, sur la relation entre les phrases et sur les phrases elles-mêmes.

Bernard Devanne, dans *Lire, dire et écrire en réseaux* (2006), a pour sa part également défini des critères visant à évaluer les productions des élèves suite au dispositif d'écriture en réseaux. Ces derniers, portant sur les plan narratifs, textuels et linguistiques, sont moins détaillés que dans le cadre de la grille EVA, ce qui laisse une certaine marge pour les adapter aux différentes situations de productions d'écrits. Le modèle de Devanne peut être reconstitué de la sorte :

- **Le projet narratif** : le récit est-il cohérent ? Les séquences narratives sont-elles

consistantes ? La distribution dans l'espace temps est-elle crédible ?

- **L'aspect textuel:** le texte est-il lisible ? Le système de reprise est-il cohérent ? La progression thématique est-elle lisible ? Les substituts lexicaux et pronominaux sont-ils pertinents ? Y-a-t-il une complémentarité entre le récit et le dialogue ?
- **L'aspect linguistique :** l'orthographe (lexicale et grammaticale) est-elle maîtrisée ? Les formes syntaxiques sont-elles appropriées ? (2005 : 189-190).

L'usage de grilles de critères généraux, portant sur les différents plans du texte, est donc une base de travail importante et nécessaire pour la réception des écrits des élèves. Pour autant, il convient de les employer avec une certaine souplesse. D'une part, ces grilles étant généralement très paramétrées, elles ne laissent que peu de place aux variations et « aux effets a-normaux » (Tauveron et Sève, 2005 : 33). D'autre part, la plupart des grilles proposées par les didacticiens sont incomplètes dans la mesure où elles ne s'attardent généralement que sur les aspects formels du texte et excluent bien des composantes du récit, comme par exemple les personnages. Il s'agit donc d'élaborer ses propres critères, en se basant sur les contributions d'autres auteurs.

2. Des critères particuliers pour appréhender le personnage

J'ai déjà envisagé la question du personnage à deux reprises dans ce mémoire. Dans la première partie, j'ai défini que le personnage était la composante du texte pour laquelle l'activité fictionnalisante est la plus intense. Dans la deuxième partie, j'ai envisagé la mise en place d'un dispositif de lecture en réseaux autour d'un personnage archétypal. Dans cette partie, je m'intéresserai au personnage du point de vue de sa compréhension, dans le cadre de la réception des écrits des élèves : quels critères pouvons-nous établir pour évaluer la production des personnages dans l'écrit d'un élève ?

La tâche est complexe. Philippe Hamon, dans l'ouvrage *Le personnel du roman*, fait ainsi part de la difficulté à dégager ce qui définit et constitue un personnage dans le texte littéraire :

Il faut abstraire le personnage, car on ne peut l'extraire. Localisable partout et nulle part, il n'est pas une partie autonome, d'emblée différenciable et différenciée, prélevable et homogène du texte, mais un lieu ou un « effet » sémantique diffus qui à la fois côtoie, supporte, incarne, produit et est produit

par l'ensemble des dialogues, des thèmes et des descriptions, de l'histoire etc., unité à la fois constituante et constituée, synthèse simultanée d'événements sémantiques alignés, régissant de l'intrigue et régie par elle²².

Le personnage est donc une unité complexe à saisir dans la mesure où il est indissociable du texte dans lequel il évolue, tout en constituant une composante à part.

Pour tenter de l'appréhender, Catherine Tauveron a défini le double-système du personnage, qu'elle développe dans *Le personnage – Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire* (1995) : dans cet ouvrage, elle envisage le personnage sous deux angles, l'angle structurel (composantes qui constituent le personnage) et l'angle dynamique. D'un point de vue structurel, elle caractérise ainsi le personnage en ces termes :

[...] le personnage est un système composé d'un ÊTRE (il est support de désignations et de qualifications) et d'un FAIRE (il est agent d'actions) en interaction. À la frontière de ces deux sous-ensembles, le DIRE peut aussi bien alimenter l'ÊTRE que le FAIRE (actes de parole, paroles d'actes). (1995 : 29)

Elle dégage donc du personnage trois constituants majeurs, l'ÊTRE (son nom, sa description), le DIRE (ses paroles, ses pensées) et le FAIRE (ses actions). Ces constituants, loin d'être circonscrits, entrent fréquemment en interaction les uns avec les autres : ainsi, les caractéristiques physiques et morales du personnage peuvent-elles être en adéquation avec ses actions, ses paroles et ses pensées peuvent-elles révéler les traits de sa personnalité etc. Tauveron précise néanmoins que ces constituants sont seulement « potentiels », et qu'ils ne sont pas sollicités dans la même proportion dans les textes littéraires. Par exemple, certains personnages n'ont pas de nom, ou encore ne sont pas décrits dans le récit (1995, 29). Pour constituer un personnage, il faut qu'il soit au minimum pourvu d'un vouloir, donc d'un projet, qui transparaît au travers de son DIRE et de son FAIRE (1995, 28). Enfin, ces constituants ne sont pas figés dans le texte : l'ÊTRE du personnage peut ainsi évoluer au cours du récit, que ce soit momentanément ou définitivement (1995, 33)

D'un point de vue « dynamique », en se basant sur les contributions des grammaires du récit, elle définit le personnage comme dépositaire d'un projet qui se réalise dans le récit sous la forme d'un programme narratif en trois axes, BUT/PLAN/ISSUE. Chaque personnage a ainsi un but à atteindre qu'il va chercher à concrétiser en établissant un plan

22 HAMON, Philippe. *Le personnel du roman*. 1983, p.19.

d'actions et va se heurter à des obstacles qui vont le conduire à réviser ou non ce plan. L'issue en sera alors positive ou négative, selon l'efficacité du plan élaboré (1995 : 34).

Le personnage a également un fort lien avec le milieu dans lequel il évolue et avec son environnement. Le milieu renvoie à l'espace (géographique, professionnel, social, culturel, familial et affectif) que le personnage s'est approprié et dans lequel il évolue. Ce milieu peut d'ailleurs être l'expression de sa propre personnalité : Weliek et Warren, auteurs de l'ouvrage *La Théorie littéraire* (1971), expliquent ainsi que « tout milieu, notamment un intérieur domestique, peut être considéré comme l'expérience métonymique ou métaphorique d'un personnage »²³. L'environnement est quant à lui défini par Tauveron comme étant l'ensemble des autres personnages qui gravitent autour de ce dernier et interagissent avec lui. Ainsi, tout « personnage-acteur », écrit Tauveron, « se définit par rapport à son mode de relation avec les autres personnages [...] à la fois dans ce qu'il est et dans ce qu'il fait » (1995, 45) : chaque composante d'un personnage peut donc être mise en relation avec celle des autres, les noms peuvent se répondre ou s'opposer, les programmes narratifs distincts peuvent entrer en connivence etc.

Ces différents personnages n'ont pour autant pas la même valeur narrative dans le texte. Philippe Hamon, dans l'article « Pour un statut sémiologique du personnage », explique notamment que l'on peut identifier le héros d'un récit et le différencier des autres personnages selon plusieurs constantes, dont notamment « une qualification différentielle » et une « distribution différentielle » : le héros est ainsi le support de caractéristiques que les autres personnages ne possèdent pas et apparaît fréquemment dans le récit, notamment aux moments clés (1972 : 91) .

À partir des travaux de Tauveron et d'Hamon, nous pouvons donc déterminer des critères visant à évaluer la pertinence des personnages issus des productions d'élèves. Je retiendrai pour ma part quatre grands critères autour du personnage : ses composantes structurelles et leur évolution dans le récit, son programme narratif (BUT, PLAN, ISSUE), son milieu et son environnement (ses interactions avec les autres personnages acteurs) et enfin sa place dans le système. Il faut néanmoins conserver une certaine souplesse dans le relevé de ces critères, dans la mesure où ces différents éléments constitutifs du personnage sont interpénétrables et en fréquentes interactions.

23 WELIEK, WARREN. *La Théorie littéraire*. Paris, Éditions du Seuil, 1971, p309

IV. Problématique

Mes questions de départ étaient donc les suivantes : en quoi un dispositif de lecture en réseaux portant sur un personnage archétypal peut-il stimuler et enrichir l'imaginaire des élèves ? Dans quelle mesure ces apports peuvent-ils transparaître dans les productions écrites des élèves ?

J'ai défini dans la première partie que dès lors qu'un lecteur réel lit, son activité fictionnalisante est mobilisée. Il produit alors des images, des jugements, en se basant sur les données du texte et en investissant les zones restées blanches. Toutes ces représentations mentales sont archivées dans sa bibliothèque intérieure, qui constitue le lieu où sont gardées en mémoire ses lectures passées. La deuxième partie du mémoire a permis de souligner le fait que le dispositif de lecture en réseaux permet de réorganiser la bibliothèque intérieure et de tisser des liens entre les différentes lectures gardées en mémoire.

J'ai également souligné le fait que le personnage du récit stimulait fortement l'activité fictionnalisante du lecteur, ce dernier concentrant largement son attention sur la production d'images, de jugements, de liens de causalité le concernant.

Par conséquent, un dispositif de lecture en réseaux autour d'un personnage-type aurait à priori pour double effet de stimuler grandement l'activité fictionnalisante du lecteur, mais également de lui permettre de construire une représentation mentale complète du personnage grâce aux liens établis entre les différentes images produites au cours des lectures.

La fréquentation de textes littéraires permet de construire des apprentissages en écriture, de l'ordre du narratif, du textuel et du linguistique. Pour autant, qu'en est-il des représentations mentales ? Est-ce que les images produites au cours de la lecture peuvent être directement transférées dans les écrits ? Est-ce que les interactions lecture-écriture sont indispensables pour favoriser ces transferts, les dispositifs de lecture en réseaux peuvent-ils constituer en eux-mêmes un cadre suffisant à leur expression ?

Je reformulerai donc mon questionnement de la façon suivante :

Dans quelle mesure un dispositif de lecture en réseaux autour d'un personnage-type

peut-il stimuler et enrichir l'activité fictionnalisante des élèves? Permet-il de structurer la bibliothèque intérieure de l'élève pour ce qui est des représentations mentales du personnage ? Peut-il, par la confrontation de différentes représentations, conduire à la formation d'une représentation singulière de ce personnage ?

De par sa nature, qui admet les emprunts et les reconfigurations de figures textuelles déjà existantes, le dispositif de lecture en réseaux permet-il et autorise-t-il l'élève à réinvestir ces représentations mentales dans un écrit de fiction ?

Les élèves ont-ils conscience que toutes les images du personnage-type ainsi produites témoignent de leurs lectures passées ?

Je poserai les hypothèses suivantes :

- Le dispositif de réseau permet aux élèves d'enrichir leurs représentations mentales du personnage-type, dans la mesure où la mise en lien structurée des textes permet d'ordonner la bibliothèque intérieure des élèves, où sont mises en mémoire les images issues de la lecture. Les représentations initiales des élèves évoluent donc, sont plus complètes, voire différentes totalement.
- Le transfert des représentations mentales en production d'écrits n'est pas direct, du fait des autres contraintes liées à l'écriture, mais les écrits de fiction portent néanmoins la trace des effets du réseau.
- La majorité des élèves ont néanmoins conscience des effets du réseau sur leurs représentations mentales, du fait de la lisibilité des effets du réseau et du dispositif structuré.

DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE EXPERIMENTAL

Cette seconde partie sera consacrée au développement du cadre expérimental. Dans la mesure où je cherche à définir les apports du réseau littéraire sur des élèves placés en situation de production d'écrits, les données à analyser seront exclusivement des écrits d'élèves.

Je définirai dans un premier temps le dispositif mis en place, la nature des données recueillies et le protocole de traitement de ces données.

Dans un deuxième temps, je ferai un retour sur la mise en place du dispositif en me basant sur les carnets de lecteur des élèves relevés à la suite du réseau, ces derniers témoignant de l'activité de lecture subjective qui s'est jouée.

Enfin, dans un troisième temps, j'analyserai les données et j'interpréterai les résultats obtenus dans le but de répondre aux questionnements posés dans la problématique.

V. Méthodologie du recueil de données

A. Contexte de la mise en œuvre

Le recueil de données a été mené dans une classe de double-niveau CM1-CM2 d'une école ariégeoise. L'enseignante définit ses élèves comme étant plutôt performants, avec une bonne culture générale et littéraire dans la mesure où ils ont facilement accès à une diversité d'ouvrages. Le climat de classe est agréable et serein, les élèves ont établi une relation de confiance vis-à-vis de l'enseignante et des uns et des autres. Ce dernier point est un critère très important pour la mise en place du réseau, comme j'ai pu le définir précédemment.

L'enseignante veille à ce que les élèves soient confrontés à un certain nombre d'œuvres littéraires tout au long de l'année, comme cela est prescrit dans les programmes de 2015. Les lectures menées en classe visent ainsi à développer les compétences du savoir lire (décodage, compréhension, interprétation) mais également à renforcer leur culture littéraire. Juste avant la mise en place du réseau, les élèves achevaient la lecture suivie d'*Harry Potter à l'école des sorciers* (1998), ce qui a eu beaucoup d'influence sur les

premières productions écrites, comme nous le verrons. L'enseignante propose en outre des lectures offertes aux élèves. Ainsi, en parallèle de la mise en place du réseau, elle leur a lu *Le Long voyage du pingouin vers la jungle*, de Jean-Gabriel Nordmann (2001) : il s'agit d'une œuvre dont la forme est théâtrale et dans laquelle le personnage principal rencontre de nombreuses figures de la littérature, comme la petite sirène ou le Petit Prince. Cela a ainsi permis à l'enseignante d'établir un parallèle avec le dispositif de lecture en réseaux proposé, en prouvant que nul n'écrit à partir de rien et que la littérature est faite de références, de reprises et de variations : il s'agit d'un point essentiel dans la séquence, pour signifier aux élèves qu'il n'est pas interdit, voire qu'il est même conseillé de puiser dans les trouvailles d'auteurs et de se les approprier, de les réinvestir dans ses propres écrits.

Enfin, l'enseignante donne aux élèves au moins un travail d'écrit par jour. Comme l'écrit Bernard Devanne (2006), les formes d'écritures brèves favorisent l'accès à l'écriture, et permettent donc d'engager le travail d'écriture long visé par la mise en place de l'écriture en réseau (2006 : 69). Consigner les expériences de lecture dans le carnet de lecteur fait partie de ces travaux d'écriture proposés aux élèves. Pour les aider à produire ces écrits réactifs, l'enseignante a fourni aux élèves une liste d'amorces, parmi lesquelles « je me demande », « ce qui me choque », « ce qui m'étonne ». Ces amorces visent donc à ce que les élèves expriment les images et les jugements produits au cours de leur activité fictionnalisante, ce qui est tout à fait intéressant pour le travail mené dans ce mémoire.

Compte tenu de toutes ces caractéristiques, le profil de la classe, les dispositifs pédagogiques et didactiques mis en œuvre par l'enseignante et la part consacrée aux écrits, le cadre était donc approprié à la mise en place de ce protocole de recherche.

B. Le dispositif : une séquence sur le personnage de l'ogre

Pour qu'un élève s'approprie sa lecture et qu'un texte singulier de lecteur soit produit, il s'agit de « stimuler [son] activité de lecture en [lui] proposant des œuvres qui suscitent des réactions personnelles » (Langlade, 2007). J'ai donc choisi de faire porter le réseau littéraire sur le personnage archétypal de l'ogre. En effet, le personnage de l'ogre trouvant son origine dans la peur ancestrale de la dévoration, il suscite chez les enfants des réactions multiples, telles que la peur, l'inquiétude, le dégoût ou la fascination, ce qui

favorise leur investissement dans les lectures et garantit le déploiement de leur activité fictionnalisante.

Je m'intéresserai tout d'abord au traitement du personnage de l'ogre dans la littérature, en reprenant ses aspects symboliques et littéraires, puis je présenterai les œuvres choisies pour le réseau. J'expliquerai enfin les choix didactiques de la séquence, visant à garantir les effets du réseau littéraire.

1. Le personnage de l'ogre dans la littérature

L'ogre est un personnage traditionnel de la littérature, dont l'imagerie a été solidement établie dans les contes de fées et qui transparaît sous différentes formes dans les œuvres actuelles. Je m'intéresserai plus spécifiquement à la figure de l'ogre en Europe, dans la mesure où celle-ci diffère de bien des manières en Afrique et en Asie.

On prête plusieurs origines possibles au personnage de l'ogre. Selon Jean-Marie Gillig, dans *Le Conte en pédagogie et en rééducation* (2013), l'origine la plus probable est la figure de Kronos, titan et divinité du temps dans la mythologie grecque. Dans le mythe fondateur, Kronos, à qui on a prédit qu'il serait détrôné par sa descendance, dévore ses enfants, les futurs dieux Olympiens, pour que ces derniers ne soient plus une menace pour lui²⁴. À l'image de Kronos, défini par Gilbert Durand (1983) comme « le prototype de tous les ogres du folklore européen²⁵ », l'ogre est donc un monstre dévoreur mais également une projection terrifiante du père. C'est ce que définit Jacques Barou dans l'article « Je vais te manger » :

Ainsi, l'ogre, personnage quasi universel de la littérature enfantine traditionnelle qui se repaît de chair fraîche, représenterait l'image inversée et cauchemardesque du père qui, dans le triangle œdipien, incarne pour l'enfant la menace destructrice.²⁶

D'un point de vue symbolique, l'ogre incarne donc plusieurs figures, celle de la dévoration mais aussi la figure de l'autre. Il est celui qui inquiète de par sa différence :

24 GILLIG, Jean-Marie. *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Dunod, 2013, p.67.

25 DURAND, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Dunod, 1983, p.94

26 BAROU, Jacques. « Je vais te manger », *L'école des parents*, vol. 601, no. 2, 2013, p.34.

l'ogre se repaît de viande humaine, il est donc anthropophage et non carnivore. Comme l'explique Barou, en se basant sur les travaux de Bruno Bettelheim, le fantasme d'être dévoré remonte à l'enfance :

Dans sa Psychanalyse des contes de fées, Bruno Bettelheim voit dans l'ogre un écho aux frayeurs des enfants en bas âge, au moment où se joue la pulsion orale. Cette pulsion, décrite par Freud sous le nom de « stade oral », pousse les enfants à porter tout objet à la bouche et est perçue comme une puissance destructrice.²⁷

L'ogre est donc porteur de sens, il sollicite nos peurs et nos fantasmes les plus profonds, et toute cette symbolique ne peut être ignorée.

Issu de la tradition orale, l'ogre s'est progressivement implanté dans la littérature par le biais des contes de fées. Arlette Bouloumié, dans l'article « Représentations des ogres dans la littérature », précise ainsi que le terme « ogre » est apparu dans la littérature avec le conte *Le Petit Poucet*, écrit par Perrault en 1696, et s'est peu à peu imposé comme personnage indispensable des contes traditionnels, du fait de sa symbolique²⁸. En effet, la peur est un moteur essentiel des contes : dans *Psychanalyse des contes de fées* (1976), Bruno Bettelheim écrit que « pour qu'il y ait conte de fée, il faut qu'il y ait menace — une menace dirigée contre l'existence physique du héros, ou contre son existence morale²⁹. » L'ogre y représente donc bien souvent cette menace, celle de la dévoration, et toute une imagerie effrayante s'est développée en conséquence : dans l'imaginaire collectif, il est grand, gros, fort et avide de chair fraîche, notamment de celle des petits enfants, ce qui l'amène à constamment se munir d'un long couteau. Pour autant, il n'arrive que rarement à ses fins, il est bien souvent vaincu par plus petit et plus rusé que lui, comme c'est le cas dans *Le Petit Poucet*. Pour Jacques Barou, il est nécessaire que les contes offrent aux enfants « un scénario de victoire sur l'ogre »³⁰, afin que ces derniers surmontent le fantasme de la dévoration : comme il le précise, « les contes ne [cherchent] à instiller la peur chez l'enfant que pour mieux le rassurer »³¹.

²⁷ *Ibidem*, p.35.

²⁸ BOULOUMIÉ, Arlette. « Représentations des ogres dans la littérature », *Sens-Dessous*, vol. 12, no. 2, 2013, p106.

²⁹ BETTELHEIM, Bruno. *Psychanalyse des contes de fées*. Pocket, 1999, p. 222

³⁰ BAROU, Jacques. op.cit. p.35.

³¹ *Ibidem*.

Dans la mesure où l'ogre est une figure issue des contes et que ces derniers étaient généralement destinés aux enfants, il n'est pas étonnant que ce dernier soit devenu, dans une logique continuité, un personnage incontournable de la littérature de jeunesse. Néanmoins, dans les œuvres jeunesse actuelles, l'ogre n'est plus exactement celui qu'il était, car les auteurs jouent sur les horizons d'attente des lecteurs. Il y a donc bien souvent un décalage entre ce que l'on attend de l'ogre et ce qu'il est réellement ou ce qu'il fait : certains ogres ont cessé d'être des dévoreurs, pour s'adapter à leur environnement ou par amour, comme dans *Le Géant de Zéralda* (1971) ; d'autres, malgré une apparence effrayante, passent pour peu malins, ou encore ne sont pas ceux qu'on croit, comme dans *La Comédie des ogres* (2002).

Les œuvres de jeunesse actuelles tendent donc à plutôt mettre en scène des ogres inoffensifs, végétariens, plus humains qu'ils ne l'ont jamais été. L'ogre a ainsi progressivement acquis une représentation plus positive, moins connotée. Mais la littérature de jeunesse n'est pas la seule source de ce changement des représentations, les productions cinématographiques y sont également pour beaucoup. Ainsi l'ogre Shrek, issu de la tétralogie éponyme (2001-2010), a-t-il largement contribué à populariser la figure de « l'antiogre » : dans les films, il apparaît comme un personnage sympathique et attachant, souffrant intérieurement du rejet des hommes qui nourrissent des préjugés à son sujet. Comme je le définirai dans la suite de ce mémoire, cette « nouvelle » représentation de l'ogre, comme créature qui n'est plus aussi monstrueuse qu'autrefois, semble parfois bien ancrée dans les représentations mentales des élèves.

L'ogre se trouve donc être un personnage porteur d'imaginaire, de fantasmes, ayant fait l'objet de nombreuses représentations. Ce personnage-type est donc particulièrement intéressant dans le cadre d'un dispositif visant à construire une variété d'images mentales chez les lecteurs.

2. Le choix des œuvres et le parcours de lecture

Les œuvres du réseau ont été choisies en connaissance de cause, en tenant compte des différentes facettes prises par l'ogre dans la littérature. Le présent dispositif est donc basé sur la lecture en réseaux de dix textes complets :

- *Le Petit Poucet* (Charles Perrault, 1967),
- *Monsieur l'ogre est un menteur* (Grégoire Solotareff, 1987),
- « La Consultation » (Bernard Friot, 2007),
- *Le Géant de Zéralda* (Tomi Ungerer, 1971),
- *Le Déjeuner de la petite ogresse* (Anaïs Vaugelade, 2004),
- *La Promesse de l'ogre* (Rascal et Régis Lejonc, 2015),
- *L'Ogresse en pleurs* (Valérie Dayre et Wolf Erlbruch, 1996),
- *La Comédie des ogres* (Fred Bernard et François Roca, 2002),
- *Le Vieil ogre* (Marie-Sabine Roger et Frédérique Bertrand, 2008),
- *L'Ogre* (Karim Ressouni-Demigneux et Thierry Dedieu, 2007).

Parmi les dix textes cités, huit sont des albums. Il y a deux raisons à ce choix. D'une part, les albums constituent des textes courts, ce qui permettait aux élèves d'en rencontrer un certain nombre sur la durée du réseau : ainsi, comme le précise Bernard Devanne, les textes doivent être présentés en un nombre suffisant pour « cristalliser les références et constituer des cadres pour l'écriture » (2006 : 210). D'autre part, les albums présentent souvent des variations riches et inédites du personnage de l'ogre. Devanne insiste également sur ce point : les textes doivent « être susceptibles d'être mis en relation, et porteurs d'explorations diversifiées. » (2006 : 210).

Ces œuvres ont donc été spécifiquement choisies pour les figures de l'ogre qu'elles proposent. Chacune d'elle fait en effet ressortir un trait particulier du personnage, qu'il soit physique, moral ou identitaire, pour faire construire chez les élèves un large panel de représentations mentales de l'ogre tout en évitant le caractère redondant des lectures. Le tableau ci-dessous répertorie les traits saillants de chaque œuvre en ce qui concerne le traitement du personnage de l'ogre.

	Œuvres lues	Caractéristique(s) spécifique(s) du personnage
Partie I	<i>Le Petit Poucet</i> (Charles Perrault)	L'ogre est archétypal : cruel, dévoreur d'enfants, sanguinaire.
	<i>Monsieur l'ogre est un menteur</i> (Grégoire Solotareff)	L'ogre s'inscrit dans l'archétype mais est également menteur et fourbe. Il dévore des animaux de la forêt.
	<i>La Consultation</i> (Bernard Friot)	L'ogre tombe malade lorsqu'il mange un fruit (humoristique).
Partie II	<i>Le Géant de Zéralda</i> (Tomi Ungerer)	L'ogre-sse dévoreur-se se marie avec un humain et renonce à la dévoration par amour, mais sa progéniture semble néanmoins présenter des traits caractéristiques de l'ogre.
	<i>Le déjeuner de la petite ogresse</i> (Anaïs Vaugelade)	
	<i>La promesse de l'ogre</i> (Rascal, Régis Lejonc)	L'ogre est un dévoreur mais aussi un père aimant (il n'a d'ogre que l'apparence et le goût pour la chair humaine).
	<i>L'ogresse en pleurs</i> (Valérie Dayre, Wolf Erlbruch)	L'ogresse se repend pour avoir dévoré son enfant (mais cela reste ambigu). Le récit est symbolique (mère dévoratrice, pleine d'amour pour son enfant).
Partie III	<i>La Comédie des Ogres</i> (Fred Bernard, François Roca)	Les ogres sont peintres, pacifiques, et ne dévorent pas d'humain. Ils sont victimes des préjugés des hommes envers les ogres.
	<i>Le vieil ogre</i> (Marie-Sabine Roger, Frédérique Bertrand)	« L'ogre » est un chat qui s'imagine comme tel pour se protéger des hommes qui le rejettent, mais également par orgueil.
	<i>L'ogre</i> (Karim Ressouni Demigneux, Thierry Dedieu)	« L'ogre » n'est qu'un homme : il est vu comme un ogre par le prisme du regard des enfants car il est mystérieux et différent.

Tableau 1: Spécificités des textes du réseau

Le Géant de Zéralda et *Le Déjeuner de la petite ogresse* sont des œuvres dont les trames narratives sont très proches, voire redondantes. Cependant, j'ai fait le choix d'intégrer ces deux albums au réseau pour stimuler le processus de comparaison chez les élèves et leur faire apparaître clairement que la littérature est faite de reprises.

Comme je l'ai précédemment défini, Catherine Tauveron considère qu'il est nécessaire de « prévoir un parcours autour du texte noyau pour que les élèves en tire-profit » (2002 : 152). La présentation des œuvres a donc été précisément construite pour suivre une progression respectant la logique de présentation du stéréotype puis des contre-

stéréotypes. Cette progression se découpe en trois parties, dont les titres sont les suivants : « des ogres dévoreurs », « des ogres sur la voie du changement », « des ogres qui n'en sont pas réellement ».

La première partie, « des ogres dévoreurs » regroupe les œuvres dans lesquelles l'ogre fait l'objet d'un traitement archétypal : dans *Le Petit Poucet*, de *Monsieur l'ogre est menteur* et de « La Consultation », les ogres sont cruels, avides de chair fraîche (qu'elle soit humaine ou animale) et ne dérogent pas à leur rôle de dévoreur tout au long du texte.

La deuxième partie, intitulée « des ogres sur la voie du changement », présente des ogres qui évoluent par amour ou par nécessité : c'est le cas des personnages dans *Le Géant de Zéralda*, *Le Déjeuner de la petite ogresse*, *La Promesse de l'ogre* et *L'ogresse en pleurs*. Néanmoins, le changement ne persiste pas ou il demeure une ambiguïté : le trait de « l'ogritude » demeure toujours présent en eux ou dans leur descendance.

La troisième partie, « des ogres qui n'en sont pas réellement », vise à présenter une pluralité de personnages qui ne passent pas pour de véritables ogres dans l'imaginaire collectif. Dans *La Comédie des ogres*, les ogres sont pacifiques et victimes des préjugés des hommes. Dans *Le Vieil ogre* et *L'Ogre*, les « ogres » ne sont respectivement qu'un vieux chat et un homme mystérieux, qui prennent de manière symbolique le rôle d'ogre auprès de leur entourage respectif.

Le texte noyau, celui avec lequel s'ouvre la séquence, est donc *Le Petit Poucet* : dans la mesure où il s'agit du conte qui a popularisé la figure de l'ogre dans la littérature, il permet de fixer la problématique de travail avec les élèves, celle de l'ogre dévoreur archétypal. Les œuvres suivantes contribueront à aller dans le sens de cette problématique ou à en proposer une variation significative.

Le dispositif choisi vise donc à proposer une variété de représentations du même personnage, afin que les élèves produisent différentes représentations mentales du personnage archétypal, et à les présenter dans une progression telle que les élèves doivent être amenés, tout au long du dispositif de lecture en réseaux, à remettre en cause leurs horizons d'attente et à structurer leur bibliothèque intérieure.

3. Les choix didactiques

Le réseau littéraire a été déployé en classe sous la forme d'une séquence de littérature, dont l'objectif est d'enrichir la culture des élève en les faisant travailler sur une figure archétypale de la littérature et ses différentes représentations, afin qu'ils puissent eux-mêmes s'inscrire dans un travail de production écrite. Mise en œuvre par l'enseignante sur une durée d'environ un mois, cette séquence comporte douze séances, comme en témoigne la fiche de préparation incluse en **ANNEXE 1**. Dix séances sont consacrées à la lecture et l'exploitation d'un nouveau texte du réseau. Les deux autres, qui inaugurent et closent la dispositif réseau, sont dévolues aux productions écrites des élèves qui constituent les données de ce mémoire. Je reviendrai sur ce point dans la partie suivante.

Les séances de lecture respectent la même trame : la découverte de l'œuvre, la lecture, les échanges collectifs et questionnements, et enfin les activités écrites (**ANNEXE 1**). Afin de construire un dispositif porteur et d'établir des conditions favorisantes au réinvestissement des représentations mentales en production d'écrits, je me suis basée sur les travaux de Devanne (2006) et Tauveron (2002). Ces derniers, dans leurs ouvrages respectifs, déterminent ainsi plusieurs conditions essentielles à la mise en œuvre du dispositif de lecture en réseaux. J'ai également repris les recherches de Langlade (2007) pour ce qui est de la lecture subjective, compte tenu du fait que l'on cherche à stimuler l'activité fictionnalisante des élèves. Je développerai donc ici deux points sur lesquels l'accent a particulièrement été mis au cours de la séquence : le rôle adopté par l'enseignante et la part importante des écrits de travail.

a. La posture de l'enseignante

L'enseignante a tenu un rôle essentiel dans le déploiement du réseau. Pour commencer, les élèves ont eu accès aux textes par le biais de ses lectures magistrales : comme je l'ai précédemment défini, ce mode de lecture procure du plaisir aux élèves et leur permet de percevoir plus aisément les caractéristiques principales de l'œuvre, qui portent en l'occurrence sur le personnage de l'ogre. Les élèves ont néanmoins eu à disposition le tapuscrit de chaque œuvre, afin de pouvoir se référer aux textes à tout moment.

L'enseignante a également veillé à la mise en relation des textes. Guidés par ses questionnements, les élèves étaient amenés à faire des comparaisons, à identifier des points

communs entre les œuvres ou des particularités inédites, ou à devoir rechercher dans les lectures antérieures des points de repères. Les va-et-vient entre les textes sont une condition essentielle à la réalisation du dispositif, mais aussi à la perspective d'écriture en réseau. En effet, comme l'explique Devanne, les relectures fréquentes permettent aux élèves de fixer les images et les idées qui les accrochent le plus, ce qui est essentiel dans la mesure où les élèves se servent des formes textuelles les plus familières lorsqu'ils écrivent (2006 : 88). C'est pour cette raison que toutes les œuvres du corpus sont restées en classe sur la durée du réseau, pour que l'enseignante et les élèves puissent s'y référer à tout moment.

Enfin, l'enseignante a visé l'appropriation du texte par les élèves en permettant l'expression de leur subjectivité. Pour que le lecteur s'approprie un texte, il s'agit, comme je l'ai déjà précisé, de l'impliquer dans la lecture et de l'amener à mobiliser son expérience personnelle, sa culture, son imaginaire. L'enseignante a donc veillé à solliciter les réactions spontanées des élèves au terme de chaque lecture (Tauveron, 2002 : 160), mais également à poser des questions ciblées sur le personnage et sur ce que les élèves percevaient de lui : ainsi, selon Langlade, « pour passer d'une description analytique de l'œuvre à la prise en compte d'une implication dans l'œuvre », il s'agit d'interroger les élèves « sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment, qu'ils détestent etc, sur le jugement moral qu'ils portent sur leurs actions ou encore sur l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur place » (2007 : 71). Cette expression de leur subjectivité a également visé à faire prendre conscience aux élèves que chacun a sa propre représentation de l'ogre, puisque l'ogre représente nos peurs enfouies, notamment notre peur des autres et de l'inconnu.

L'enseignante, dans le cadre du dispositif de lecture en réseaux, a donc adopté une posture d'accompagnement : elle a guidé les élèves, orienté les échanges et questionné leur subjectivité pour faire ressortir tous les effets du réseau. L'oral occupe donc une place essentielle dans cette séquence, ce qui était d'autant plus nécessaire que, comme le souligne Tauveron, « l'apprentissage est une conduite individuelle qui se structure grâce aux interactions avec les autres », que ce soit avec l'enseignante ou avec les pairs (2002 : 143). Pour autant, la part de l'écrit y est tout aussi importante.

b. La part des écrits de travail

Le recours à l'écrit est très fréquent tout au long de la séquence. Dans une perspective de lecture et écriture en réseau, il est nécessaire, selon Bernard Devanne de mettre en mémoire les comparaisons entre les lectures pour pouvoir les reprendre, les travailler plus tard (2006 : 144). Les informations tenues pour importantes en lecture doivent donc être recueillies selon des formes d'écriture non formalisées, comme des traces écrites intermédiaires ou des affichages : ces écrits constituent ainsi « une mémoire fondamentale, un réservoir d'idées pour alimenter les productions textuelles » (2006 : 62). Tauveron suggère quant à elle de recourir à la mise en tableau pour faire ressortir les similitudes et les divergences entre les lectures (2002 : 194). L'enjeu était donc, au cours de la séquence, d'établir des banques d'images, de représentations et de formes textuelles que les élèves pouvaient réutiliser et auxquelles ils pouvaient se référer à tout moment.

Pour faire en sorte que les élèves se sentent autorisés à puiser dans ces banques textuelles, il s'agissait de laisser à leur disposition ces documents écrits et, surtout, de les construire avec eux. Dans cette perspective, plusieurs écrits de travail, dont la fonction principale était de garder en mémoire la trace des lectures, ont donc été produits au cours de la séquence. Pour commencer, des affiches ont été créées au cours de chaque séances: élaborées avec les élèves, elles répertorient les informations recueillies sur l'ogre dans chaque texte du réseau. Ces affichages étaient produits pour fixer la mémoire collective de la classe : par conséquent, pour que les élèves en gardent chacun une trace personnelle, ils remplissaient également des tableaux à double-entrée. Ces tableaux, qui figurent en **ANNEXE 3**, renvoient à une forme simplifiée du système du personnage défini par Tauveron (1995) : on y retrouve l'ÊTRE (physique, attributs, caractère, régime alimentaire) et le FAIRE (évolution du personnage dans le récit), mais également le milieu du personnage (lieu de vie). Le tableau devait être suffisamment synthétique pour éviter de submerger les élèves d'informations, ce qui aurait eu pour conséquence de ne fixer aucune d'elles, mais également assez précis sur la représentation du personnage donnée par le texte lu. La forme de tableau à double-entrée permettait en outre, comme le souligne Tauveron, de mettre en relation les différentes caractéristiques des ogres du réseau.

En parallèle de ces écrits dévolus à chaque texte du réseau, la classe complétait collectivement une affiche récapitulative intitulée « L'Ogre peut être ». Une retranscription de cette affiche est incluse en **ANNEXE 2** : il y apparaît toutes les caractéristiques du personnage rencontrées, pour ce qui est de son identité (il peut être ogre, ogresse ou ogrillon), de son physique (il peut être barbu, très laid), de son caractère (il peut être cruel ou au contraire très attentionné), ou encore de son mode de vie (il peut être marié, père isolé ou solitaire). Cet affichage visait donc à faire prendre conscience aux élèves de la variété des représentations de l'ogre, tout en établissant des liens entre les textes du réseau : pour chaque item apparaît ainsi une référence aux œuvres concernées. Le but était donc de rassembler et organiser les informations dégagées au cours des différentes lectures, afin que les élèves puissent eux-mêmes structurer leur bibliothèque intérieure.

Enfin, au terme de chaque lecture, les élèves devaient produire un écrit dans leur carnet de lecteur. Pour marquer la spécificité du travail mené dans cette séquence, un nouveau carnet, intitulé « le carnet des ogres », leur a été fourni. Ce carnet de lecteur s'inscrit dans la perspective d'appropriation des textes par les élèves : comme cela est souligné dans le document d'accompagnement des programmes intitulé « Le carnet de lecteur », publié sur le site Eduscol, « l'objectif du carnet de lecteur est à la fois de donner envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures en invitant la subjectivité du lecteur de s'exprimer³² ». Ces écrits, produits en réaction à l'œuvre lue, permettent donc aux élèves d'exprimer tous leurs ressentis, leurs doutes et leurs questionnements, et de fixer leurs expériences de lecture. Je reviendrai plus précisément sur ces écrits dans la **partie VI**, dans la mesure où ils ont fait partie des données recueillies.

C. Les données et les outils utilisés

Pour mesurer les effets du réseau littéraire sur l'activité fictionnalisante des élèves et sur le transfert des connaissances en production écrite, il s'agit de réaliser une **analyse comparative**, en amont et en aval : les données qui ont été recueillies pour répondre aux questions de recherche sont donc des écrits des élèves, produits avant la mise en place du réseau et après la mise en place du réseau.

³² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le carnet de lecteur*. EDUSCOL, 2016.

1. Les données recueillies

Les productions des élèves autour du personnage archétypal de l'ogre sont de deux ordres : des écrits fictionnels et des écrits déclaratifs (réponse à des questions posées). Le même travail a été proposé aux élèves en début et en fin du réseau, à un mois d'intervalle (ANNEXE 1). Le tableau ci-dessous présente les différentes consignes de travail données aux élèves.

Séance 0 Avant le réseau	Déclaratif 1 : « Qu'est-ce qu'un ogre selon toi ? Fais une description de son physique et de son caractère ». Écrit de fiction 1 : « Raconte une courte histoire dans laquelle il y a un ogre (15 lignes maximum) ». Question : « T'es-tu inspiré(e) de livres, de films ou d'autres choses pour écrire ce texte ? Si oui, lesquels ? »
Pendant le réseau	« Carnet des ogres » : écrits réactifs faisant suite aux lectures du réseau.
Séance 11 Après le réseau	Déclaratif 2 : « Qu'est ce qu'on qu'un ogre selon toi ? Fais une description de son physique et de son caractère. » Écrit de fiction 2 : « Raconte une courte histoire dans laquelle il y a un ogre. (15 lignes maximum). » Question 1 : « Pourquoi as-tu décrit l'ogre de cette façon ? Pourquoi as-tu choisi ces caractéristiques ? Est-ce que tu t'es inspiré(e) de personnages de livres que tu as lus ? » <i>Relatif à la consigne 1.</i> Question 2 : « Qu'est-ce qu'il arrive à l'ogre dans ton histoire ? Pourquoi as-tu fait ce choix ? Est ce que tu t'es inspiré(e) de livres que tu as lus pour écrire cette histoire ? » <i>Relatif à la consigne 2.</i> Question 3 : « Quelles différences y a-t-il entre le premier texte que tu as écrits et le dernier ? Quels progrès as-tu faits ? ». <i>Comparaison des écrits de fiction 1 et 2.</i>

Tableau 2: Données recueillies

Le fait que les consignes posées soient exactement les mêmes en S0 et en S11 vise évidemment à garantir une analyse comparative des données, pour déterminer les effets du

réseau sur les représentations mentales des élèves. Seules les questions ont été modifiées en S11, car j'ai pu constater que celle posée en séance 0 était trop vague et pouvait porter à confusion dans la mesure où elle ne ciblait pas l'une des productions.

La première consigne est « **qu'est qu'un ogre selon toi ? Fais une description de son physique et de son caractère** ». La question ainsi formulée incite les élèves à produire un écrit déclaratif et à exprimer leur représentation, leurs images mentales du personnage archétypal. En amont du réseau, il s'agit de faire l'état des lieux des connaissances culturelles de l'élève, de ses représentations initiales sur le personnage. En aval, l'enjeu est de déterminer les influences du réseau sur son activité fictionnalisante et donc répondre à la première partie de la problématique : **le dispositif de lecture en réseaux a-t-il enrichi l'activité fictionnalisante de l'élève ? Lui a-t-il permis de structurer ses différentes représentations mentales du personnage, afin qu'il puisse en produire une image singulière ?** La consigne insiste justement sur l'aspect subjectif de la description qui doit être produite: il ne s'agit pas pour les élèves d'exprimer une quelconque vérité générale, mais d'exprimer leur propre représentation du personnage de l'ogre.

La deuxième consigne induit la production d'un écrit de fiction : « **raconte une courte histoire dans laquelle il y a un ogre** ». Les contraintes sont limitées (un personnage d'ogre, quinze lignes maximum, un début et une fin) et la production recueillie reste au stade de premier jet : il s'agit de déterminer si les élèves, en écrivant spontanément, au fil de la plume, réinvestissent leurs représentations mentales du personnage-type dans leurs écrits, que ce soit avant et après le réseau. Cette production vise à répondre à la deuxième partie de la problématique : **dans quelle mesure les différentes représentations mentales de l'ogre sont-elles réinvesties en production d'écrit ? L'élève opère-t-il un transfert des connaissances et des images qu'il s'est appropriées dans un écrit de fiction ?** Le terme « fiction » n'apparaît pas dans la consigne pour ne pas influencer les élèves dans leurs productions.

Les questions appellent également des écrits déclaratifs et visent à ce que les élèves produisent une réflexion sur leur propre travail : pour répondre, ils doivent ainsi faire état de leur bibliothèque intérieure et définir d'où ils tirent leurs références pour écrire. L'intérêt

est donc de déterminer **s'ils ont conscience du fait que les textes nourrissent leur imaginaire et leurs productions**. Comme je le précisais précédemment, les questions ont été reformulées en séance 11, afin d'être plus précises ; de même, une question est dévolue à chaque production (déclaratif et écrit de fiction).

Une question supplémentaire a également été ajoutée en séance 11 : « **quelles différences y a-t-il entre le premier texte que tu as écrits et le dernier ? Quels progrès as-tu faits ?** ». Muni des productions des séances 0 et 11, les élèves doivent ainsi expliquer en quoi ils ont progressé sur leurs écrits : il s'agit de déterminer s'ils considèrent que le réseau mis en place leur a permis de mieux écrire.

Ces différentes données recueillies visent donc à répondre aux trois questionnements posés dans la problématique. Au cours des séances de recueil de données, il n'a pas été précisé aux élèves qu'ils pouvaient s'inspirer d'œuvres déjà existantes, dans la mesure où cela avait été suffisamment appuyé au cours du réseau. De même, les élèves n'ont pas été prévenus qu'ils allaient devoir produire un écrit, que ce soit avant ou après la mise en place du réseau, afin de conserver leurs réactions spontanées.

Les « carnets des ogres », que j'ai précédemment présentés, constituent également des données à relever, qui, néanmoins, ne feront pas l'objet d'une analyse systématique : leur lecture informelle visera à repérer quelques mouvements intéressants produits en cours de lecture et à définir si les élèves font des liens d'un texte à l'autre.

Par souci de clarté, je nommerai « déclaratif » l'écrit répondant à la question « qu'est-ce qu'un ogre selon toi ? » : D1 constituera donc le déclaratif réalisé avant le réseau, et D2 celui réalisé après le réseau. De même, j'utiliserai F1 pour désigner l'écrit de fiction réalisé en séance 0, et F2 l'écrit de fiction réalisé en séance 11. Les réponses aux questions seront quant à elles nommées Réponse 1, Réponse 2 et Réponse 3.

2. Les critères d'analyse

Compte tenu des données recueillies et de la problématique posée, je mènerai trois types d'analyse, basées sur la comparaison entre les productions initiales et les productions finales. L'analyse sera qualitative, elle visera à faire ressortir des éléments significatifs dans

les productions des élèves. Puisque le réseau porte sur le personnage archétypal de l'ogre, les indicateurs visant à déterminer s'il y a eu enrichissement et structuration des représentations mentales grâce au dispositif et transfert en production d'écrit portent sur le personnage de l'ogre.

a. Les déclaratifs

L'analyse comparative des déclaratifs vise donc à déterminer s'il y a eu un déplacement dans les représentations des élèves concernant le personnage de l'ogre, ou un enrichissement au niveau de l'image mentale qu'ils s'en font ou des jugements qui portent sur ses actions et ses choix.

Dans la mesure où la consigne demande aux élèves de décrire l'ogre du point de vue de son physique et son caractère, les éléments significatifs seront majoritairement des adjectifs qualificatifs et des noms. Pour procéder au relevé de ces éléments et mettre en confrontation ceux de la production initiale et ceux de la production finale, j'ai élaboré une grille de critères en me basant sur les travaux de Tauveron en ce qui concerne le système structurel du personnage (1996). Cette grille porte sur la figure de l'ogre et regroupe deux principaux critères : l'ÊTRE et le MILIEU.

Le tableau ci-dessous correspond à celui utilisé pour traiter les déclaratifs des élèves.

CRITÈRES		DÉCLARATIF D1	DÉCLARATIF D2
ÊTRE	Désignation(s) :		
	Physique :		
	Caractère:		
	Attributs spécifiques :		
	Régime alimentaire :		
MILIEU	Lieu de vie		
	Environnement		

Tableau 3: Grille d'analyse des déclaratifs D1 et D2

Dans l'ÊTRE du personnage, j'ai rajouté la mention « régime alimentaire » : ainsi, l'ogre se définissant principalement par ce qu'il mange, cette mention ne pouvait être ignorée. La question du milieu, quant à elle, n'était pas incluse dans la consigne (« fais une description de son physique et de son caractère »). Pour autant, en commençant à analyser

les déclaratifs, il m'est apparu que certains élèves donnaient des indications quant au lieu de vie et à l'entourage de l'ogre, d'où l'ajout de ces critères. C'est d'autant plus intéressant que, comme je l'ai défini précédemment, le milieu peut être révélateur de la personnalité du personnage.

Les observables se situent donc du point de vue de l'image mentale formée (physique, attribut, lieu de vie) et des jugements produits. Ces jugements, moraux ou sociaux, portent essentiellement sur le caractère de l'ogre mais également sur son physique. Je serai donc attentive à l'utilisation de modalisateurs, tels que les adverbes d'intensité « très » ou « trop », et à l'emploi d'adjectifs évaluatifs à valeur axiologique, du type « méchant », « gentil » ou encore « laid », qui témoigneraient de jugements de valeur de la part de l'élève.

b. Les écrits de fiction

L'analyse des écrits de fiction vise quant à elle à déterminer les apports du réseau pour ce qui est de représentations de l'ogre sont réinvestis et transparaissent dans les écrits créatifs des élèves. Pour relever les informations, j'aurai recours à une deuxième grille de critères, plus fournie que celle présentée précédemment.

Comme en témoigne le tableau ci-dessous, la grille reprend cette fois les trois composantes du système structurel du personnage défini par Tauveron (1996), l'ÊTRE, LE FAIRE et LE DIRE.

La partie sur l'ÊTRE sera constituée de tous les éléments de caractérisation directe du personnage, qu'ils soient donnés dans le cadre d'un portrait ou distillés dans le texte : il s'agira d'y relever les éléments de la description physique et morale du personnage, donnée en tant que telle dans le texte. Les parties sur le FAIRE et le DIRE contribueront à établir la caractérisation indirecte du personnage : quels traits physiques et psychologiques du personnage ressortent de ses actions et ses paroles ?

La partie sur le FAIRE visera également à établir le programme narratif du personnage dans la production : quel est le but poursuivi par le personnage dans le texte ? Quels sont les actions mises en œuvre pour y parvenir ? Les issues sont-elles positives ou négatives ?

CRITÈRES		FICTION F1	FICTION F2
ÊTRE	Désignation(s) :		
	Physique :		
	Caractère:		
	Attributs spécifiques :		
FAIRE	But visé :		
	Action(s) mise(s) en œuvre :		
	Issue(s) :		
DIRE	Révèle sur la personnalité ?		
	Révèle sur le faire ?		
MILIEU	Lieu de vie :		
	Environnement :		
ÉVOLUTION	Momentanée ? Définitive ?		
Place du personnage dans le texte			

Tableau 4: Grille d'analyse des écrits fictionnels F1 et F2

Les dernières entrées du tableau renvoient au milieu du personnage, porteur de sens, et à son évolution : est-ce que, dans le texte, le personnage entame une évolution, quelle qu'elle soit ? Cette évolution est-elle momentanée ou définitive ? Il s'agira là de déterminer les apports directs du réseau, dans la mesure où la plupart des œuvres lues présentent des ogres sur la voie du changement. La place prise par le personnage dans le texte m'intéresse également : si l'élève, suite au réseau, place l'ogre au plan de protagoniste, alors que ce personnage n'occupait qu'un rôle secondaire dans la première production, cela sera sans doute dû aux effets du réseau.

Tous ces éléments ainsi dégagés des productions initiales et finales des élèves feront l'objet de trois traitements :

- L'image de l'ogre a-t-elle évolué d'une production à l'autre ? (**Concrétisation imageante**)
- L'élève, par le vocabulaire employé et le traitement narratif du personnage, produit-il un jugement moral ou social du personnage ? (**Réaction axiologique**)
- Y-a-t-il une cohérence entre l'ÊTRE, le FAIRE, le DIRE et l'évolution du personnage dans l'écrit de fiction ? (**Cohérence mimétique**)

L'analyse de la cohérence narrative visera en outre à déterminer si les œuvres du réseau ont

directement influencé les élèves, et si ces derniers en ont repris des éléments narratifs ou des enchaînements logiques.

c. Les réponses aux questions

L'analyse des questions sera enfin plus globale, et envisagée en lien direct avec les analyses des déclaratifs et des écrits de fiction : **est-ce que les élèves considèrent avoir été inspirés par les textes lus ? Est-ce en cohérence avec les productions qu'ils ont fournies ?**

La question 3, qui invite les élèves à comparer eux-même leurs productions initiales et finales, attirera plus particulièrement mon attention. Je retiendrai deux observables :

- **L'élève considère-t-il qu'il y a eu progression entre la production initiale et la production finale ?**
- **Si oui, quels sont les leviers de progression qu'il a identifiés ?**

Il s'agira ainsi de déterminer si l'élève considère avoir mieux écrit du fait des lectures qui ont enrichi ses représentations mentales.

Compte tenu du fait que la classe compte vingt-cinq élèves, je ne ferai l'analyse que de quelques productions véritablement significantes, même si toutes seront traitées pour en dégager les caractéristiques générales.

VI. Mise en œuvre du réseau : la lecture subjective des élèves

Le réseau a été mené sur une période d'un mois par l'enseignante, à raison d'environ trois lectures par semaines. Les lectures ont débuté le lendemain de la séance initiale de production d'écrit, selon la trame de séance établie. Les élèves ont bien adhéré au réseau et, sans compter la nouvelle *La Consultation* qu'ils avaient déjà rencontrée au cours d'une lecture offerte et *Le Petit Poucet* que quelques élèves avaient déjà lu en famille, ils ne connaissaient pas les textes du réseau, ce qui fait que les effets visés ont été pleinement conservés.

Le réseau a donc suscité des réactions multiples de la part des élèves, allant de la remise en compte de leur(s) horizon(s) d'attente à la mise en lien des différents textes, en passant par l'expression de leur activité fictionnalisante. Tout cela ressort nettement de leurs carnets de lecteurs : dans cette partie, je relèverai donc quelques extraits des « carnets des ogres » pour définir les effets réels du dispositif sur les élèves, en vue de préparer l'analyse de leurs productions écrites.

A. La conscience du réseau

Pour commencer, il apparaît que les écrits réactifs des carnets des ogres témoignent du fait que les élèves ont bien perçu les enjeux du dispositif de lecture en réseaux : dans ces écrits, les élèves expliquent en quoi les textes ont remis en question leurs horizons d'attentes, et tissent également des liens entre les différentes œuvres du réseau.

1. La remise en cause de l'horizon d'attente

Comme je l'ai précédemment expliqué, le réseau mis en place autour du personnage-type suit une progression visant à déconstruire progressivement l'archétype de l'ogre, par la présentation de variations et détournements. L'horizon d'attente des élèves a donc été souvent remis en question au cours du réseau, que ce soit celui formé avant le dispositif, ou celui construit au cours du dispositif même.

Dès les premières lectures, certains élèves ont ainsi ainsi témoigné du fait qu'ils n'avaient jamais vraiment été confrontés à l'archétype de l'ogre (et cela s'en ressent dans leurs premières productions, mais j'y reviendrai). Hanaé écrit ainsi, à la suite de la lecture du *Petit Poucet* : « je n'imaginais pas l'ogre comme ça. Je l'imaginais moins méchant ³³ » (Hanaé). De même, à la suite de la lecture de *Monsieur l'ogre est un menteur*, cette élève témoigne du fait que l'image qu'elle se faisait du personnage ne correspondait pas aux illustrations de l'album : « Je n'imaginais pas l'ogre comme ça physiquement. Je l'imaginais moins gros, pas de barbe et pas le nez pointu. » (Hanaé)

Les horizons d'attente formés suite à la lecture du *Petit Poucet* ont particulièrement été bousculés par la lecture de trois albums du réseau : *Le Géant de Zéralda*, premier texte du réseau à présenter une variation significative du personnage archétypal dans la mesure

³³ L'orthographe a été rectifié pour l'ensemble des citations suivantes.

où l'ogre évolue par amour, *La Comédie des ogres*, dans lequel les ogres ne sont pas des dévoreurs mais des êtres pacifiques qui craignent les humains, et *Le Vieil ogre*, texte à chute s'achevant sur la découverte du fait que le personnage qui était désigné comme ogre par le narrateur était finalement un chat, qui s'imagine comme un ogre pour se protéger du rejet des autres. Ces remises en question transparaissent dans les réactions suscitées par ces textes : **l'étonnement** quant aux évolutions physiques et morales de l'ogre dans *Le Géant de Zéralda* (« ce qui m'étonne c'est que l'Ogre ait changé. Il m'étonne beaucoup pour un ogre », Ambre) ou pour ce qui est du pacifisme des ogres de *La Comédie des ogres* (« ce qui m'étonne c'est qu'ils ne mangent pas d'enfants alors que ce sont des ogres », Anna), **la perplexité** (« j'ai trouvé que la fin de l'histoire était un peu bizarre parce que le géant change d'avis et ne veut plus manger d'enfants », Andrea), mais également **l'amusement** (« je ne m'attendais pas à ce que l'ogre soit un chat et j'ai trouvé ça amusant », Vincent).

Certains font preuve d'une plus grande réflexion face aux remises en question de leurs horizons d'attente. C'est le cas de Sasha et Lenny, qui expliquent en quoi l'album *La Comédie des ogres* s'est confronté à leurs attentes : « au départ quand l'enfant Ogre a un petit enfant humain on croit qu'il veut le manger. En fait non car pour eux c'est des animaux de compagnie » (Sasha) ; « les rôles sont inversés en général les humains qui ont peur des ogres et là c'est le contraire » (Lenny). Vincent, quant à lui, explique le phénomène qui s'est produit à la lecture du *Vieil Ogre* : « je pense qu'on n'a pas trouvé que c'était un chat car on s'est obstiné sur le fait que ce soit un ogre comme une hypnose » (Vincent).

Tout cela permet aux élèves de tirer des conclusions sur l'ensemble des textes du réseau. Ainsi, Sasha, après avoir lu *Le Géant de Zéralda*, écrit : « dans certaines histoires les Ogres peuvent changer comme dans cette histoire » (Sasha).

2. Les liens établis entre les œuvres

La mise en lien des textes n'est pas chose aisée pour les élèves : l'enseignante m'a ainsi fait part du fait que les élèves n'avaient pas forcément le réflexe de comparer les œuvres par eux-mêmes au cours des séances. Cependant, grâce à l'accompagnement de l'enseignante et à la mise en mémoire de toutes les informations dégagées au cours des lectures (affichages,

tableaux), les élèves ont montré, dans leurs carnets de lecteurs, qu'ils étaient capables de mettre en résonance les œuvres du réseau.

Des liens de comparaison ont donc été définis entre plusieurs textes du réseau : entre *Le Géant de Zéralda* et *Le Déjeuner de la petite ogresse*, entre *Monsieur l'ogre est un menteur* et *Le Petit Poucet* (« lorsque j'ai lu ce livre j'ai tout de suite pensé à L'Ogre du Petit Poucet, ils sont tous les deux méchants, la seule différence est que l'ogre de cette histoire est plus rusé », Sasha, CM2), entre *L'Ogre* et *Le Vieil ogre* (« j'ai remarqué que cette histoire a des points communs avec *Le vieil ogre* car ils ont tout les deux eux quelque chose qui les a touché [...] En plus dans les deux histoires ils ne mangent pas d'enfants », Manon), entre *Le Déjeuner de la petite ogresse* et *La Consultation* (« Le déjeuner de la petite ogresse m'a fait penser à l'ogre chez le médecin parce qu'elle est tombée malade comme lui », Hanaé). Des remarques ont d'ailleurs été faites sur les points communs partagés entre tous les textes. Ainsi, Ambre considère, à la suite de la lecture du *Géant de Zéralda*, que « presque toutes les histoires se ressemblent par rapport aux objets et aux lieux de vie » (Ambre). De même, après avoir lu *La Promesse de l'ogre*, Manon explique que « dans toutes les histoires, l'objet de l'ogre c'est le même, c'est un GRAND COUTEAU » (Manon).

Pour autant, les caractéristiques propres à chaque texte ont également été identifiées. Comme Flore, de nombreux élèves ont considéré que *La Comédie des ogres* « [est] la première histoire dans laquelle les ogres ne mangent pas d'enfants » (Flore). Il en va de même pour *L'ogresse en pleurs*, Naël écrit : « je trouve que l'histoire n'est pas comme les autres car l'ogresse est en fait une femme au début de l'histoire » (Naël).

Quelques remarques ont enfin été faites sur le dispositif de manière générale, et sur l'ensemble des lectures : « je trouve que depuis qu'on lit les histoire sur les ogres les ogres sont plus ou moins riches » (Lenny) ; « j'imagine que tous les ogres ont un caractère similaire » (Lucas F.) ; « au final les histoires changent à part l'ogre » (Vincent). Ce type de commentaires témoigne de la grande vigilance des élèves vis-à-vis du dispositif.

Les écrits réactifs consignés dans les carnets des ogres témoignent donc du fait que

les élèves ont été sensibles aux effets du réseau. Grâce au travail de l'enseignante en classe, les élèves ont été amenés à comparer les œuvres et à remettre en cause leur horizon d'attente, construit en amont du réseau, au contact des lectures antérieures, mais également au cours du réseau, par la progression choisie qui conduit l'élève à remettre progressivement en question ses certitudes. Tout cela témoigne donc du questionnement de leur bibliothèque intérieure qui a été opéré, et de sa structuration.

B. La lecture subjective

Les carnets des ogres portent également les traces de la lecture subjective et plus particulièrement les effets de l'activité fictionnalisante du lecteur : les élèves réagissant à leurs lectures y font des remarques sur les représentations du personnages, portent des jugements sur ses actions et combrent même les blancs du textes en se questionnant sur les suites éventuelles de l'histoire.

1. L'activité fictionnalisante à l'œuvre

La concrétisation imageante transparaît dans les carnets de lecteurs, certains élèves exprimant ainsi les représentations mentales qu'ils se font des personnages. Anna, à la suite de la lecture du *Petit Poucet*, écrit ainsi : « je pense que l'ogre a beaucoup plus de défauts que ce qui est indiqué dans le livre, laid et sale » (Anna). D'autres font des remarques intéressantes sur les représentations, notamment dans le cas des œuvres où la représentation visuelle du personnage est limitée. Ainsi, après avoir lu *L'Ogre*, Hanaé écrit : « c'était bien parce qu'on pouvait imaginer l'ogre comme on voulait » (Hanaé, CM2).

La réaction axiologique a également été fortement mobilisée, les élèves ont été amenés à produire des jugements de diverses natures, moraux, sociaux ou civiques. Certains œuvres ont suscités plus de jugements négatifs que d'autres. C'est notamment le cas du *Petit Poucet*, première œuvre du réseau qui présente le personnage archétypal, qui a suscité de nombreuses réactions de la part des élèves : jugements moraux quant à son comportement vis-à-vis des enfants (« ce qui me choque c'est que l'ogre n'a vraiment aucune pitié pour les enfants car ils les tuent », Anna) ou vis-à-vis de sa femme (« je remarque que l'ogre n'est pas gentil avec sa femme », Elya). Certains élèves considèrent en cela qu'il a mérité ce qui lui arrive : « il ne doit pas manger les enfants, il est très méchant,

il devrait être plus gentil avec sa famille. S'il n'avait pas voulu manger les enfants, il n'aurait pas tué ses filles » (Flore). D'autres portent un jugement social, en considérant que cet ogre ne présente pas les capacités intellectuelles acceptables par la société : « je trouve que l'ogre est bête parce qu'il aurait pu quand même regarder avant d'égorger ses filles » (Valentin) ; « je trouve que l'Ogre est vraiment pas malin pour le plus cruel de tous les ogres » (Lucas F.). Manon annonce, quant à elle : « je trouve que le caractère de l'ogre est normal pour un ogre mais je trouve qu'il agit de façon cruelle » (Manon). Elle considère ainsi que la cruauté est un trait de caractère habituel pour un ogre, selon l'archétype défini dans la littérature, mais juge tout de même les actions du personnage.

Les jugements sont dans certains cas positifs, notamment pour ce qui est des œuvres de la troisième partie du réseau. À propos de *La Comédie des ogres*, plusieurs élèves relèvent la gentillesse et le pacifisme des ogres : « je trouve que l'Ogre est gentil car il ne mange pas d'enfants et que seuls les Ogres les faux pourraient les manger » (Elyne) ; « ça me dérangerait pas de vivre dans cette famille d'ogres car elle avait l'air gentille et accueillante » (Manon).

2. L'investissement du lecteur

Le carnet de lecteur a également recueilli les émotions éprouvées par les élèves face aux textes du réseau. Compte tenu du profil de l'ogre, l'expression de la peur et l'angoisse fait partie des réactions les plus récurrentes : « ça m'a fait un peu peur quand l'ogre a égorgé ses sept filles », écrit Laurine à propos du *Petit Poucet*. D'ailleurs, dans le cas du *Petit Poucet*, il est intéressant de constater que l'absence d'illustration a accentué le malaise de certains élèves puisque ces derniers peuvent s'imaginer l'ogre de diverses façons : « même sans les images j'ai eu un peu peur » (Manon).

L'expression de la tristesse, plus inattendue, témoigne de l'implication émotionnelle et de l'empathie des élèves pour les personnages. L'album *La Promesse de l'ogre* a ainsi suscité de nombreuses réactions à ce propos : « je trouve que la fin est un peu triste car l'Ogre meurt et le petit garçon perd son père » (Laurine), « je n'aurais pas voulu être le fils de l'ogre parce que j'aurais été encore plus triste que l'enfant » (Valentin).

Enfin, il apparaît que les élèves tentent d'investir les blancs du texte, notamment lorsque la fin leur a laissé une impression d'inachèvement. Certains s'imaginent notamment ce qu'il se passe à la fin du *Géant de Zéralda*, même s'ils ne développent pas plus leur pensée : « je pense que s'il y avait Le Géant de Zéralda 2, je pense que l'enfant avec le couteau et la fourchette aimerait bien manger ses frères et sœurs » (Anaïs) ; « je pense que leurs enfants vont peut-être devenir comme leur père » (Lenny). Il en va de même pour la fin de *La Promesse de l'Ogre* : « s'il y avait une suite, je pense que le fils de l'ogre se serait marié avec la fille qu'il a sauvée des mains de l'ogre » (Axel), « si l'ogre était en vie, je pense qu'il aurait arrêté pour de bon de manger des enfants » (Théo).

Sur d'autres textes, certains élèves s'en tiennent uniquement à la formulation de questions. Concernant *Monsieur l'ogre est un menteur*, Naël se demande « mais que va devenir l'Ogre, va-t-il mourir de faim ? » (Naël). Finalement, il semble que l'investissement des zones laissées blanches dans le texte par les élèves se limite bien souvent à des questionnements, que les élèves ne développent pas par économie d'écriture, ou peut être par gêne d'investir une histoire qui ne leur appartient pas.

La lecture subjective a donc été manifestement à l'œuvre au cours de cette séquence, les lectures ont stimulé l'activité fictionnalisante des élèves. Il apparaît d'ailleurs que la part de jugement axiologique intervient dans une part beaucoup plus importante que les autres composantes de l'activité fictionnalisante, probablement car la figure de l'ogre remet en cause de bien des façons les normes morales et sociales établies par la société.

Les élèves ont également été amenés à structurer leur bibliothèque intérieure, en témoignent les liens établis entre les différents textes rencontrés.

Parmi les textes qui ont suscité le plus de réactions notables, on compte ainsi *Le Petit Poucet*, *Le Géant de Zéralda*, *La Comédie des ogres*. Nous pouvons donc légitimement nous attendre à des influences du réseau sur les productions écrites des élèves.

VII. Analyse des données

A. Le déclaratif : « qu'est-ce qu'un ogre selon toi ? »

Le dispositif de lecture en réseaux portant sur le personnage-type de l'ogre a-t-il permis d'opérer un déplacement dans les représentations des élèves ? Les élèves ont-ils produit de nouvelles images mentales ? De nouveaux jugements axiologiques ? Le dispositif a-t-il enrichi et structuré les différentes représentations qu'ils avaient déjà de l'ogre ?

1. Analyse générale : quelle représentation globale du personnage ?

Pour déterminer si le dispositif a permis d'enrichir les représentations des élèves, j'ai tout d'abord procédé à un relevé des mots-clés, des items qui ressortent des productions des élèves avant et après le réseau. Sans entrer dans une analyse quantitative, il s'agit de repérer des tendances dans le vocabulaire utilisé pour décrire le personnage.

La question posée ciblait le physique et le caractère de l'ogre, mais certains élèves, comme j'ai pu le préciser, ont ajouté d'autres critères: les attributs, le lieu de vie, l'environnement, le régime alimentaire. Je scinderai donc cette première analyse en deux parties : la concrétisation imageante (physique, attributs, régime alimentaire, lieu de vie) et la réaction axiologique (jugements sociaux et moraux). Le tableau en **ANNEXE 4** regroupe l'ensemble des mots-clés relevés dans les productions des élèves et leur occurrence, je m'y référerai donc dans les parties suivantes. Je précise que les élèves de la classe sont au nombre de vingt-cinq.

a. Concrétisation imageante

Selon le tableau en **ANNEXE 4**, nous pouvons donc observer un certain nombre d'éléments significatifs dans la manière dont les élèves se représentent visuellement le personnage de l'ogre.

En **D1**, production réalisée en amont du réseau, le trait physique auquel les élèves font le plus référence est la taille imposante de l'ogre, qu'ils signalent de différentes manières : « grand », « géant », « un géant », « mesure plus de quatre mètre de haut » etc. Cet item, repris par 22 élèves sur 25, fait donc consensus dans la classe, d'autant plus qu'il

s'agit majoritairement de la première caractéristique donnée sur le personnage dans la description.

Pour ce qui est du physique, les traits les plus récurrents sont « gros » (14 élèves), « couleur verte » (10 élèves) et « verrues » (13 élèves). Certains élèves donnent également des indications sur l'aspect disproportionné des yeux, du nez et de la bouche de l'ogre. Pour autant, malgré ces caractéristiques, quelques élèves tiennent à préciser qu'il a « une apparence humaine » (4 élèves).

Quelques élèves imaginent en outre que l'ogre possède une « massue » (6 élèves) et qu'il vit dans une « grotte » (4 élèves) ou une « forêt » (2 élèves), des lieux plutôt isolés et effrayants. Pour ce qui est de son régime alimentaire, certains ont fait référence à son goût pour les enfants, mais la proportion reste moindre (6 élèves).

Ces choix dans la description physique du personnage en **D1** (couleur verte, verrues) peuvent interpeller, mais s'expliquent tout à fait lorsqu'on se réfère à la culture des élèves. Ainsi, les enfants ne sont pas vierges de toute représentation de l'ogre et des créatures se rapprochant de ce type de personnage dans le folklore. Comme je l'ai précisé, les élèves ont lu au cours de l'année *Harry Potter à l'école des sorciers*, et le personnage du troll qui y apparaît a visiblement induit leurs représentations. En effet, le troll est décrit de la manière suivante dans le roman :

C'était un spectacle épouvantable. Près de **quatre mètres de hauteur**, une peau grise et terne comme la pierre, un **corps couvert de verrues**, qui avait l'air d'un énorme rocher au sommet duquel était plantée une petite tête chauve de la taille d'une noix de coco. La créature avait des jambes courtes, épaisses comme des troncs d'arbre avec des pieds plats hérissés de pointes. L'**odeur pestilentielle** qu'elle dégageait défiait l'imagination. Le monstre tenait une **gigantesque massue** qui traînait par terre au bout de son bras d'une longueur interminable.³⁴

Les éléments mis en gras renvoient donc aux items que l'on retrouve dans les productions des élèves. Les effets de cette lecture, redoublés par ceux du film éponyme que les élèves ont tous vu, sont indéniables : *Harry Potter* est une œuvre engageante, dans laquelle les élèves se sont fortement impliqués, ce qui en explique les effets sur leurs productions. Les élèves reconnaissent d'ailleurs cette influence dans la question donnée avant le réseau.

34 ROWLING, J.K. *Harry Potter à l'école des sorciers*. Gallimard Jeunesse, Paris, 2011, p.181-182.

Ainsi, sept d'entre eux considèrent s'être inspirés du troll de *Harry Potter*. Une des élèves, Cassandre, précise même qu'elle s'est inspirée de « l'ogre de *Harry Potter* » : il y a donc un glissement entre les personnages de l'ogre et du troll, qui, dans l'imaginaire collectif, renvoient tout deux à des créatures effrayantes et dangereuses.

Il semblerait également que le personnage de Shrek ait influencé la plupart des élèves dans leur manière de se représenter le physique de l'ogre : ainsi, même si seulement trois élèves considèrent s'en être inspirés dans leur réponse à la question 1, la couleur de peau verte est très significative et renvoie à ce personnage que les élèves connaissent tous.

Il est donc indéniable que les élèves écrivent en tenant compte de leurs influences culturelles, et qu'ils composent par associations d'idées, en faisant appel à leurs connaissances.

En **D2**, les traits physiques les plus mobilisés sont les suivants : « gros » (19 élèves), « dents pointues » (11 élèves), « barbu » (13 élèves), « grand » (17 élèves). De manière plus anecdotique, certains élèves ont précisé que « l'ogre » pouvait être également une ogresse, un ogrillon ou une ogrillonne. Il convient d'ailleurs de préciser que si les élèves n'ont pas décrit d'ogresse en D1, c'est parce que la consigne précisait de décrire un ogre. Néanmoins, compte tenu des effets du réseau, certains y ont fait référence en D2.

Les attributs associés au personnage sont essentiellement le « couteau » (14 élèves) et les « richesses » (5 élèves). Son lieu de vie est pour quelques élèves la « forêt » (6 élèves), et l'ogre se nourrit selon eux majoritairement « d'enfants » (8 élèves). Les descriptions font en outre cas de remarques sur l'environnement du personnage : comme certains l'ont signalé, l'ogre peut « avoir des enfants » (8 élèves). Dans l'imaginaire de quelques élèves, il ne s'agit donc plus d'une créature esseulée.

Les influences du réseaux apparaissent donc de deux manières différentes dans ces écrits produits après le réseau. D'une part, certains items ont disparu des déclaratifs, au profit d'autres : c'est notamment le cas de « couleur verte », « verrues » et « massue », des éléments employés par un nombre important d'élèves en D1 qui deviennent beaucoup plus anecdotiques (voire qui disparaissent) en D2, tandis que « barbe » et « dents pointues » sont beaucoup plus utilisés. Ce mouvement témoigne donc du changement dans les représentation des élèves. On peut également constater qu'en D2, l'item « gros » (19

élèves) supplante « grand » (17 élèves), alors que c'était le contraire en D1. L'ogre est donc plus aisément perçu comme une créature vorace, engloutissant d'importantes quantités de viande : d'ailleurs, plusieurs élèves ont fait référence à son gros appétit et au fait qu'il soit souvent affamé (8 élèves). La figure du dévoreur paraît donc plus ancrée dans leurs représentations, même si, paradoxalement, peu d'élèves font encore référence au fait qu'il se nourrisse de viande humaine (9 élèves). Cela peut néanmoins s'expliquer par le fait que la consigne ne les questionnait que sur le physique et le caractère du personnage.

D'autre part, certains items renvoient directement à des textes du réseau. Nous pouvons en cela nous référer aux tableaux en **ANNEXE 3**, qui répertorient les traits distinctifs dans les œuvres du réseau. Ainsi, les « dents pointues » renvoient aux personnages du *Petit Poucet*, de *Monsieur l'Ogre est un menteur*, du *Déjeuner de la Petite ogresse* ou du *Vieil Ogre*. Le trait « barbu » apparaît dans *Monsieur l'Ogre est un menteur*, *Le Géant de Zéralda* et *La Promesse de l'ogre*. Le « couteau » est un attribut qui, comme certains élèves l'ont justement souligné dans leurs carnets des ogres, apparaît dans la quasi totalité des textes. Ces éléments que l'on retrouve dans la plupart des descriptions en D2 sont donc ceux qui apparaissent dans une grande partie des œuvres du réseau ou ceux qui, dans les variations apportées, ont suffisamment interpellé les élèves : deux élèves ont ainsi utilisé les termes « griffes » et « ciseaux » pour définir les attributs de l'ogre, ce qui renvoie respectivement au *Vieil Ogre* et à *L'Ogre*.

b. Réaction axiologique

Les jugements portés par les élèves sont de deux natures : ce sont des jugements sociaux et des jugements moraux, que les élèves forment à partir de normes intégrées.

En **D1**, plusieurs élèves ont considéré que l'ogre est « très laid » (7 élèves), qu'il est « sale » et « sent très mauvais » (6 élèves), et qu'il est « bête » (6 élèves). Tout cela renvoie à un jugement social de leur part : l'ogre ne s'inscrit pas dans les normes de beauté et d'intelligence établies par la société. La moitié des élèves considéreraient par ailleurs qu'il est « méchant » (13 élèves), qu'il a mauvais caractère, ce qui inclut « grognon » et « grincheux » (11 élèves).

En amont du réseau, la plupart des élèves se figuraient donc l'ogre comme un personnage peu fréquentable de par son physique et son caractère : d'ailleurs, deux élèves

ont manifesté leurs ressentis en précisant qu'il est « effrayant », qu'il « fait peur ». Nous pouvons d'ailleurs constater dans certaines productions l'adéquation des éléments physiques et moraux, les uns conditionnant les autres. L'enseignante m'a rapporté qu'à la lecture du *Petit Poucet*, premier texte du réseau que les élèves abordaient alors avec leurs connaissances antérieures, ces derniers ont imaginé l'ogre, dont aucune description n'est donnée, comme « laid », car « quelqu'un de cruel et méchant est forcément laid ». Ils ont également considéré qu'il était « immense », car ils n'imaginaient pas qu'un homme petit puisse agir de la sorte, et « gros », compte tenu de tout ce qu'il mange. Ces éléments nous éclairent donc sur les choix des élèves en amont du réseau.

Néanmoins, il faut tout de même remarquer que quelques élèves nuançaient déjà leurs propos, en précisant que l'ogre peut être « méchant ou gentil » (3 élèves), « malheureux » (2 élèves) ou « intelligent » (un élève). Manon précisait pour sa part que l'ogre « est méchant avec ceux qui veulent lui faire du mal mais gentil avec ceux qui l'aiment bien ». Nous pouvons peut-être y voir une référence au personnage de Shrek, car Manon explique en question 1 s'être inspirée d'un dessin animé.

En **D2**, l'ogre est toujours qualifié de « laid » (13 élèves), mais il n'y a plus de référence faite à sa mauvaise odeur et sa saleté : dans la mesure où ces traits distinctifs provenaient de la description du troll dans *Harry Potter*, et que les textes du réseau ne font pas de mention à ce propos, les références ont disparu des productions des élèves. Le jugement social est en cela moins fort.

Pour ce qui est du jugement moral, la plupart des élèves se montrent un peu plus nuancés qu'en D1 : ainsi, dix élèves considèrent que l'ogre peut être « méchant ou gentil ». Pour autant, sept élèves considèrent toujours qu'il est seulement « méchant », et d'autres précisent en outre qu'il est « cruel » (9 élèves) et « sans pitié » (5 élèves). Nous pouvons voir dans l'utilisation de ce vocabulaire l'influence directe du réseau : l'ogre du *Petit Poucet* est ainsi désigné comme étant « le plus cruel de tous les ogres », et cet adjectif a été plusieurs fois employé au cours du dispositif.

Les jugements sont donc à peine plus nuancés, mais les effets du réseau transparaissent néanmoins : plusieurs élèves ont enrichi leur vision du personnage, en tenant par exemple compte du fait que les ogres peuvent être inoffensifs ou sympathiques

dans certains textes.

Tous ces éléments sont significatifs, les effets du réseau transparaissent donc par le vocabulaire utilisé, les nuances apportées, le changement de certaines représentations (comme la disparition des traits distinctifs du troll).

Néanmoins, ce traitement général, à l'échelle de la classe, ne permet pas de faire ressortir toutes les nuances des productions des élèves, et ce d'autant plus que certaines représentations ont pu être induites, voire biaisées, par le fait que l'affiche « L'ogre peut être » (**Annexe 2**) n'ait pas été décrochée du mur où elle était affichée pendant la production du D2. Il s'agit donc maintenant d'envisager les productions au cas par cas.

2. Analyse particulière

Outre celles dégagées dans la partie précédente, de quelle nature sont les enrichissements et les changements dans les représentation des élèves ?

Il y apparaît d'emblée qu'au moins un changement a été opéré dans toutes les productions en D2, dans la mesure où aucun élève n'a produit exactement le même écrit. En outre, plusieurs tendances apparaissent pour ce qui est de l'enrichissement des représentations des élèves suite au dispositif de lecture en réseau.

a. Des représentations plus étayées

Pour commencer, certaines descriptions produites en D2 sont plus précises et étayées qu'en D1 : c'est par exemple le cas des productions de Laurine et Tiffany.

En **D1**, Laurine précise que l'ogre « est géant, gros », qu'il a « une bouche énorme » et « des fois, il mange les enfants ». Ces informations sont reprises en **D2**, mais sont cette fois mises en relation les unes avec les autres : elle explique ainsi que l'ogre « a une immense bouche pour manger les enfant tout crus et vu qu'il mange beaucoup [...] il peut être gros, même il est gros » (**Annexe 5.1**).

Tiffany, quant à elle, inscrit de nouveau traits caractéristiques de l'ogre dans sa production **D2**, et en justifie l'emploi dans sa réponse à la question 1 :

J'ai choisi ce caractère énervé : car il ne trouve pas d'enfants ; cruel : car elle a mangé toute sa famille sauf son père car c'était un ogre ; rusé : pour les pièges (attraper les enfants) ; menteur : pour capturer les enfants. (**Annexe 5.2**)

Selon cette élève, tous les traits moraux de l'ogre trouvent donc leur justifications dans son désir de dévorer des enfants.

Ces deux élèves se sont donc servi des connaissances construites au cours de la lecture en réseau pour enrichir leurs productions et justifier leurs choix quant aux traits caractéristiques du personnage. Selon elles, les traits physiques distinctifs de l'ogre trouvent donc leur origine dans ses intentions et motivations. Cela témoigne par conséquent du fait que leur bibliothèque intérieure est mieux organisée qu'auparavant : les caractéristiques déjà évoquées en **D1** sont reprises, étayées et structurées en **D2**, et ce grâce à l'influence des textes du réseau.

b. Des représentations plus nuancées ou multiples

Certains élèves font montre de nuances dans les descriptions produites en D2. C'est notamment le cas des cinq élèves qui ont retranscrit l'affiche « L'Ogre peut-être », qui se trouvait toujours accrochée au mur de la classe au moment du recueil de données de la séance 11. On peut notamment se rendre compte de ce phénomène dans la production **D2** de Naël, ce dernier donnant les caractéristiques de l'ogre sous forme d'un catalogue pas spécialement ordonné : « il est grand(e) ou petit(e), fort(e). Il peut être sentimental, cruel, pacifique, vieux, jeune ». En comparaison avec le D1, le D2 est plus nuancé, balaye une plus large palette de représentations de l'ogre, l'élève explorant le champ des possibles du personnage de l'ogre. Pour autant, il reste catégorique sur certaines assertions : « l'ogre et barbu, il a de grandes dents pointues » (**Annexe 5.3**).

Lenny propose également en **D2** un portrait d'ogre nuancé, en utilisant la locution verbale « peut être » pour chacune des caractéristiques, celles-ci étant données sous forme de liste (**Annexe 4.5**). Pour autant, il apparaît que les traits caractéristiques qu'il a repris correspondent à ceux de l'ogre du *Géant de Zéralda* : « il peut changer par amour », « il peut être affamé de chair fraîche », « il peut être barbu », « il peut être père ». Lenny considère effectivement s'être inspiré de ce texte dans sa réponse à la question 1 : « j'ai bien aimé ce livre, les caractères, la fin, l'histoire ». Cela explique donc en quoi ce texte l'a fortement influencé.

Enfin, Anaïs fait cas d'une représentation particulière du personnage, en identifiant plusieurs profils types (à l'image de l'archétype de l'ogre). Dans le D1, la représentation du personnage est unique, même si elle utilise le conditionnel pour exprimer la potentialité de ses traits caractéristiques : « il serait méchant parce que pour moi un ogre c'est méchant, un peu bête et têtu », « il aurait plein de verrues sur le corps », « il porterait aussi un short plein de terre et d'herbes ». En **D2**, se basant sur les lectures réalisées, elle construit plusieurs représentations du personnage, ce qu'elle explique d'emblée dans sa description : « il y a plusieurs types d'ogre, il n'y a pas que l'ogre méchant et sans pitié, il y a aussi les ogres sentimentaux, aimants, gentils. » Elle distingue ainsi « les ogres avec vraiment aucune pitié qui mangent tout sur leur passage », ce qui évoque l'ogre du *Petit Poucet*, ceux « qui sont tout le temps de mauvaise humeur et [qui] ne s'habillent pas très bien », comme dans *Le Géant de Zéralda*, mais aussi « les ogres sentimentaux, des ogres avec bon caractère, des ogres parents » (**Annexe 5.4**). Cette élève a donc clairement identifié différentes représentations de l'ogre et défini un archétype pour chacune d'elle. Au delà de la nuance, nous pouvons dire qu'elle a construit une palette de représentations du personnage, et qu'elle sait en repérer les spécificités.

Il semble donc que le dispositif de lecture en réseau ait amené les élèves à identifier plusieurs traits caractéristiques de l'ogre, ce qui a conduit la plupart d'entre eux à produire des descriptions nuancées ou multiples en **D2**. L'affichage produit en classe entière « L'Ogre peut être » y est pour beaucoup dans ces modifications dans les productions.

c. Des changements de représentations ciblés

Il est également intéressant de constater qu'aucun des élèves n'a radicalement changé le regard qu'il porte sur le personnage, et qu'une part des éléments déjà assimilés avant l'intervention du réseau subsiste dans leurs productions **D2**.

Ainsi, pour quelques élèves, l'image mentale du personnage a changé mais pas les jugements qu'ils portent sur lui, qu'ils soient positifs ou négatifs.

C'est notamment le cas de Manon (**Annexe 5.6**). J'ai relevé dans le tableau ci-dessous les caractéristiques de ses productions D1 et D2, et sont surlignés en jaune les items communs aux deux productions. Il ressort donc clairement que les aspects moraux du personnage

demeurent les mêmes et que Manon porte le même jugement sur l'ogre en D1 et en D2 : son regard sur le personnage est plutôt positif, car en D1 comme en D2, elle considère que l'ogre « est méchant avec ceux qui veulent lui faire du mal et gentil avec ceux qui l'aiment bien ». En revanche, pour ce qui est de l'image mentale du personnage, nous pouvons constater des changements en **D2**, l'élève ayant été influencée par les textes du réseau (barbu, dents pointues).

CRITÈRES		DÉCLARATIF D1	DÉCLARATIF D2
ÊTRE	Désignations :	« grande personne qui garde un bois »	« quelqu'un »
	Physique :	Environ 4m Couleur de peau verte Gros nez, grosses cuisses, gros bras Quelques cheveux sur la tête Petits yeux de couleur vert Gros pieds, petits orteils, 3 verrues sur chaque pied Cinq poils au menton	Grand Barbu, barbe grise La même couleur de peau que nous avons Chauve Dents pointues
	Caractère:	Grincheux Méchant avec ceux qui veulent lui faire du mal, gentil avec ceux qui l'aiment bien	Cruel, terrifiant, méchant Peut être gentil avec ceux qui sont gentils, attentionnés avec ceux qui prennent soin d'eux et méchant avec ceux qui veulent le tuer, l'attraper Aimable, gentil et adorable avec ceux qui sont gentils Grincheux, égoïste, avec ceux qui sont méchants
	Attributs :	Lourde massue	Couteau
	Régime alimentaire :		
MILIEU	Lieu de vie	Garde un bois	/
	Environnement	/	/

Tableau 5: Grille D1 et D2 de Manon

On peut également retrouver le mouvement inverse dans les productions d'autres élèves : en D2, le jugement porté sur le personnage a évolué, mais pas son image mentale et sa représentation physique. Nous pouvons observer ce phénomène dans les productions de Vincent, comme en témoigne le tableau inséré ci-après. Ainsi, si l'image qu'il se fait de l'ogre demeure sensiblement la même dans les deux déclaratifs (grand, dents pointues, apparence humaine), son jugement sur le personnage a évolué en D2 et paraît plus nuancé :

il précise ainsi que l'ogre « peut être gentil, sensible, inoffensif et artiste » (**Annexe 5.7**), alors qu'il portait un regard essentiellement négatif sur le personnage en D1.

CRITÈRES		DÉCLARATIF D1	DÉCLARATIF D2
ÊTRE	Désignations :	Créature mythologique	
	Physique :	Grand (pas plus qu'un géant) Ressemble plus ou moins à l'homme – mais plus grand volume 4 grandes canines aiguës	Très grand Barbe Apparence humaine Dents pointues Grosses mains Très laid
	Caractère:	Ne fait que ce qu'il pense Pas très malin Ne fait pas ce qui est le mieux	Grincheux, Se met facilement en colère Difficile Cruel, sans pitié, redoutable Peut aussi être gentil, sensible, inoffensif et artiste
	Attributs :	/	
	Régime alimentaire :	/	/Toujours faim
MILIEU	Lieu de vie	/	
	Environnement	/	

Tableau 6: Grille D1 et D2 de Vincent

Au vu de l'ensemble de ces déclaratifs, il semble donc qu'il y ait eu une influence du réseau sur la représentation du personnage-type : les images mentales ont évolué, les jugements sont plus nuancés, les représentations du personnages sont plus étayées, et ce, à plus ou moins grande mesure. De même, nous pouvons repérer les effets directs du réseau par la reprise de motifs et d'éléments particulièrement caractéristiques du personnage : les mots « cruels » et « sans-pitié », par exemple, renvoient directement aux lectures, puisque l'on peut retrouver ce vocabulaire dans les textes envisagés.

Comme nous l'avions pressenti, le réseau a permis aux élèves de mettre en relation les différentes représentations du personnage stockées dans leur bibliothèque intérieure, et donc de leur faire construire une représentation du personnage plus complète. Pour autant, les élèves n'ont pas attendu les effets du réseau pour mettre en relation les traits distinctifs de plusieurs personnages, comme c'est le cas avec le troll dans *Harry Potter* et *Shrek*.

De même, en D2, les élèves ne repartent pas de zéro en ce qui concerne leurs représentations de l'ogre, preuve que les effets du réseau s'additionnent aux connaissances déjà construites et que tout cela contribue à la structuration de la bibliothèque intérieure. C'est en cela que l'on peut donc véritablement parler **d'enrichissement dans les représentations** : les élèves partent de leurs propres représentations, qui restent ancrées en eux, et n'en modifient que certains aspects, selon ce qui les a le plus marqué au cours de la lecture en réseau : c'est pour cela que certains élèves ont produit de nouvelles images mentales du personnage tandis que leurs jugements des actions du personnage n'ont pas évolué, et inversement pour d'autres élèves. Certes, certains éléments ont disparu au profit d'autres, ou ont subi des modifications, mais le D1 n'est pas complètement différent du D2.

B. L'écrit de fiction

Les élèves semblent donc avoir enrichi leur activité fictionnalisante au cours du dispositif de lecture en réseau, et cela transparaît dans leur déclaratif. Pour autant, dans le cadre de la production d'un écrit de fiction, sont-ils capables de réinvestir ces différentes représentations mentales?

1. Quelques constatations générales

Je débute cette analyse en faisant quelques remarques générales sur les productions des élèves, pour ce qui est du personnage de l'ogre, de sa place dans le texte, et de la forme globale du texte adoptée. Il s'agirait de déterminer s'il y a eu une influence quelconque du réseau sur ces différents points, et en quoi.

a. Le personnage de l'ogre dans les productions

	FICTION F1	FICTION F2
L'ogre a un nom	8 élèves	8 élèves
Ogresse ou ogrillons	/	6 élèves
L'ogre dévoreur	7 élèves	14 élèves

Dans la grande majorité des productions, que ce soit en F1 ou F2, les élèves utilisent la désignation catégorielle « l'ogre » pour désigner leur personnage, en

l'association parfois à un adjectif (« le pauvre ogre », « le gros ogre »). En F1, huit élèves ont donné un prénom à leur personnage ; en F2, huit également, mais les élèves en question ne sont pas les mêmes. Il n'y a donc pas ici d'influence des textes lus : d'ailleurs, seuls les ogres de *La Comédie des ogres* portent un nom, les autres ogres du réseau sont seulement appelés « ogre » ou « Ogre ».

En F1, aucun élève n'a mis en scène un personnage d'ogresse : comme je l'ai déjà précisé, cela découle du fait que la consigne n'employait que le terme « ogre ». En F2 néanmoins, après avoir lu les textes du réseau dans lesquels apparaissent trois personnages d'ogresses (dans *Le Déjeuner de la petite ogresse*, *L'ogresse en pleurs* et *La Comédie des ogres*), cinq productions présentent des personnages d'ogresse. Il est d'ailleurs intéressant de constater que ce sont uniquement des filles qui ont mis en scène ces ogresses : était-ce plus facile pour elles de composer un personnage féminin, auquel elles peuvent s'identifier ? Une production, enfin, met en scène des ogrillons : il y a là une référence évidente aux albums *Le Déjeuner de la petite ogresse* et *La Comédie des ogres*, dans lesquels les personnages sont de jeunes ogre-sse-s.

Pour ce qui est de la figure du dévoreur, il y a également eu une évolution de la F1 à la F2 : ainsi, en F1, sept élèves mettaient en scène des ogres dévoreurs, tandis que le nombre a doublé en F2. Avec la construction du personnage archétypal au cours du réseau, les élèves ont été plus sensibles à la symbolique de la dévoration qui, je le rappelle, suscite chez les enfants de nombreuses réactions.

b. La place du personnage dans la fiction

	FICTION F1	FICTION F2
Personnage principal	12 élèves	24 élèves
Évolue dans le texte	3 élèves	10 élèves
Meurt à la fin du texte	5 élèves	7 élèves

En F1, douze élèves plaçaient l'ogre en position de personnage principal de l'écrit produit. En F2, ce sont 24 élèves qui ont fait ce choix : seul Sasha a conservé les ogres au rang de personnages secondaires. Je reviendrai d'ailleurs sur sa production plus tard dans l'analyse. Il y a donc là une évidente influence du réseau : ainsi, sur les dix textes lus, sept

posent l'ogre en tant que personnage principal. De même, après un mois passé à travailler sur la figure de l'ogre et à lire plusieurs textes le mettant en scène, on peut supposer que les élèves étaient plus enclins à faire de l'ogre le personnage principal de leur fiction.

En F2, dix élèves ont mis en scène des ogres qui évoluent : quatre d'entre eux, à l'origine dévoreurs, évoluent par amour ; les deux derniers n'étaient pas de véritables ogres, et retrouvent leurs états initiaux. Les effets du réseau sont en cela indéniables : ainsi, toute une partie est consacrée aux ogres sur la voie du changement, et l'influence de ces textes transparaît sur les productions des élèves.

Pour ce qui est du sort réservé au personnage à la fin du texte, il ne semble pas y avoir eu de véritable influence du réseau : ainsi, dès la F1, certains ogres mourraient dans le textes. Le fait d'avoir lu *La Promesse de l'ogre* ou *L'Ogre* n'a pas contribué à augmenter ce nombre.

c. La forme du texte

Tous les élèves ont pris le parti de rédiger un récit, que ce soit en F1 ou F2 : aucun n'a ainsi présenté « l'histoire » sous forme d'une pièce de théâtre, comme dans *La Comédie des ogres*, ou d'un enchaînement de dialogues, comme dans *La Consultation*. Il est probable que les élèves ne maîtrisent pas les autres formes d'écrits, et se livrent plus spontanément à l'écriture de récit avec narrateur à la troisième personne.

Il est également intéressant de constater que la grande majorité des élèves débutent leur récit par la formule inaugurale « il était une fois ». Cette formule semble ainsi être pour eux la seule manière satisfaisante de débiter un récit, et ce, même si ce dernier ne présente pas la structure traditionnelle d'un conte.

Enfin, plusieurs élèves ont donné un titre à leur écrit de fiction : en F1, ils sont au nombre de onze, dont neuf qui mobilisent le mot « ogre », et en F2, ils sont dix-sept, avec treize d'entre eux qui utilisent le mot « ogre ». Nous pouvons également y voir une influence du réseau : ainsi, la majorité des textes envisagés comptent dans leur titre les mots « ogre » ou « ogresse ».

2. Analyse particulière des productions

Comme je l'ai préalablement défini, l'analyse comparative des écrits de fiction se déclinera en trois axes : la concrétisation imageante, la réaction axiologique et la cohérence mimétique. Partant du fait que les élèves ont tous témoigné d'un enrichissement de leurs représentations mentales dans les déclaratifs, j'analyserai, pour chaque axe, les productions les plus signifiantes, afin de déterminer s'il y a eu effectivement ou non transfert des représentations mentales dans les écrits de fiction.

a. Concrétisation imageante

L'image mentale de l'ogre a-t-elle évolué d'une production à l'autre ?

Il m'est d'emblée apparu en **F2** que les élèves n'avaient pas inclus de caractérisation directe du personnage dans leurs fictions, sous la forme d'un portrait ou d'éléments de description épars. Il y a trois raisons possibles à cela :

- il est difficile pour les élèves d'inclure une description dans un récit si cela n'a pas fait l'objet d'un apprentissage préalable.
- cela n'a pas été spécifiquement demandé dans la consigne.
- les élèves ont manqué de temps pour ajouter un portrait dans leurs productions.

Pour autant, il est un fait étrange : trois élèves, Elya, Hanaé et Salomé, ont inclus une description dans leur première production **F1**, mais pas en **F2**. Peut-être n'ont-elles pas jugé nécessaire de produire une description de l'ogre dans la dernière production, ou considéraient-elles avoir suffisamment de choses à écrire pour ne pas à avoir à inclure une description dans leur récit : il semblerait que, dans le cas d'Hanaé, la description en F1 visait à combler le récit pour atteindre plus aisément les quinze lignes minimales requises.

Le transfert de l'image mentale de l'ogre n'a donc pas directement été opéré en production écrite, mais probablement pour des raisons extérieures, qui sont celles évoquées plus haut.

b. Réaction axiologique

Pour ce qui est de la réaction axiologique, les résultats sont plus concluants. Ainsi, il apparaît de manière évidente dans les écrits de fiction qu'il y a eu un mouvement dans les

jugements moraux des élèves.

Pour commencer, il est intéressant de constater qu'il y a eu dans certaines productions un mouvement allant d'un « ogre gentil » en F1 à un « ogre méchant » en F2. C'est le cas de Vincent, comme en témoigne le tableau ci-dessous.

CRITÈRES		FICTION F1	FICTION F2
ÊTRE	Désignation(s) :	Rougars « c'est un Ogre »	Bill second du roi
	Physique :	/	
	Caractère:		
	Attributs :		
FAIRE	But visé :	1. Découvrir le monde 2. Aider les créatures dont il a détruit le village	1. Veut prendre la place du roi 2. Dévorer des enfants
	Action(s) :	1. Cueille une pomme 2. S'assoie sur le village des Schtroumpfs Aide à reconstruire le village	1. Cherche à éloigner le roi du château 2. Commande des quantités d'enfants qu'il dévore vivant
	Issue(s) :	Positive : « tout se finit bien »	1. En l'absence du roi, Bill règne en maître 2. A engloutit des milliers d'enfants Négatif : Est jugé et reçoit la peine de mort
DIRE	Révèle sur la personnalité ?	Bégaye et s'excuse → gêné Propose de reconstruire le village → bonté	Fourberie
	Révèle sur le faire ?		Fait partie du plan pour conquérir la couronne → manipulation
MILIEU	Lieu de vie :	Grotte	Château
	Environnement :	Vit seul ? Rencontre des Schtroumpf dont il détruit par mégarde le village.	Le roi, les armées, le royaume
ÉVOLUTION	Momentanée ?	Sort de la grotte pour découvrir le monde.	Deviens le roi en son absence.
	Définitive ?		
Place du personnage		Personnage principal	Personnage principal

Tableau 7: Grille F1 et F2 de Vincent

Nous pouvons constater que l'ogre mis en scène en F1 est un ogre bon : son but est de découvrir le monde qui l'entoure, il vient en aide aux créatures dont il a détruit les maisons

etc. Au contraire, l'ogre de la production F2 apparaît comme fourbe, cruel et dévoreur : il usurpe la place du roi et, ayant accès au trône, commence à avaler tout cru un grand nombre d'enfants. Le jugement négatif de l'élève à l'égard du personnage ressort par l'issue qui lui est réservée : l'ogre est mis à mort pour ce qu'il a fait. **(Annexe 6.1)**

Ces deux personnages sont en adéquation avec les descriptions de l'ogre que faisait Vincent dans ses déclaratifs : en D1, il précisait que l'ogre n'est pas très malin et ne fait pas ce qui est le mieux, ce qui peut évoquer son ogre Rougars, bien que celui-ci semble avoir bon fond. De même, en D2, il décrivait un ogre cruel, sans pitié et redoutable, qui n'est pas sans rappeler celui mis en scène en F2.

Le fait que certains élèves, comme Vincent, mais également Hanaé ou Valentin, aient, en F1, mis en scène un personnage d'ogre inoffensif et gentil m'étonne. Ainsi, je m'attendais plutôt à un mouvement allant d'une représentation de l'ogre comme être cruel, sanguinaire et dévoreur d'enfants en D1 et F1, pour aboutir à une représentation plus nuancée, voire positive, en D2 et F2, et non pas à l'inverse. Je n'avais pas pris en compte le fait que les élèves sont plutôt immergés dans une culture du détournement, et qu'ils rencontrent plus aisément des personnages d'anti-ogres, tels que Shrek, plutôt que de véritables ogres archétypaux issus des contes traditionnels. De même, pour ceux ayant déjà rencontré des contes de fées, il se peut qu'ils aient lu des versions édulcorées visant à gommer les aspects choquants, d'où des effets atténués.

Ces élèves ayant peint un ogre « positif » en F1 ont tous, invariablement, choisi un ogre « négatif » en F2 : le réseau, en les confrontant au véritable archétype de l'ogre, les a en cela fortement influencés. D'ailleurs, l'effet est le même pour les élèves ayant proposé une figure négative de l'ogre en F1 : en F2, ces derniers ont généralement mis en scène un personnage positif. C'est le cas d'Ennio : dans sa première production, l'ogre mis en scène est violent, et se confond même avec le troll de Harry Potter, cet élève ayant choisi de raconter à sa manière la scène où il apparaît. En F2, l'ogre n'est plus un danger, il se montre agréable avec son entourage et s'apparente même à un humain. **(Annexe 6.2)**

Les élèves ont donc témoigné de leurs jugements moraux dans leurs productions, des jugements qui ont évolué, positivement ou négativement, après l'intervention du réseau. Ces jugements transparaissent dans le traitement narratif qui est fait du

personnage : les ogres connotés négativement sont généralement punis, comme dans la production F2 de Vincent, ou n'atteignent pas les buts qu'ils se sont fixés.

c. Cohérence mimétique

Enfin, il s'agissait de déterminer s'il y a eu une amélioration de l'aspect narratif relatif au personnage : ainsi, dans la mesure où je cherche à déterminer si le dispositif de lecture en réseau autour du personnage archétypal enrichit l'activité fictionnalisante des élèves, je me dois également de prendre en compte la composante de la cohérence mimétique. Les élèves se sont-ils inspirés des œuvres du réseau pour rendre leur récit cohérents ? Reprennent-ils des suites d'action logiques, voire même le programme narratif du personnage de l'ogre d'un des textes lus ?

Un certain nombre d'élèves se sont manifestement appuyés sur les textes du réseau pour produire l'écrit F2 : ils ont ainsi repris certains motifs qui leur avaient plu, ou se sont inspirés de l'enchaînement des événements pour construire un texte plus cohérent. Les productions de Cassandra sont en cela très significatives. En F1, son texte est incomplet : elle y met en scène un ogre, mais ce dernier n'a pas de but identifié. Le récit ne s'achève pas, et les événements racontés n'ont pas réellement d'enjeu ni de liens les uns avec les autres (**Annexe 6.3**). En F2, Cassandra a repris les personnages de sa première production, l'ogre et le renard. Elle y a également ajouté le personnage du corbeau, en référence à la fable de La Fontaine. Mais cette fois, son récit est plus cohérent, et pour cause, elle y reprend la trame générale de *Monsieur l'ogre est un menteur* : l'ogre feint la gentillesse pour dévorer les animaux de la forêt. Pour autant, elle ne retranscrit pas exactement le texte, elle en apporte plusieurs variations : le lecteur n'est pas mis dans la confidence du piège, ce qui peut provoquer sa surprise s'il s'attend à lire l'histoire d'un ogre sympathique comme le début du récit le laisse présager. L'ogre passe également pour très cruel, car il se moque clairement des animaux (« je vais vous donner un petit cadeau »). Enfin, le personnage parvient à dévorer les animaux, ce qui diffère de l'album *Monsieur l'ogre est un menteur*, où ce dernier n'arrive pas à ses fins. La production F2 témoigne donc d'un véritable réinvestissement de l'œuvre : celle-ci a été réarrangée en fonction des besoins et des éléments déjà définis en F1 (les personnages). Dans la question 2, Cassandra reconnaît ainsi s'être inspirée « des histoires lues » sans directement nommer l'album en

question.

Lenny a procédé de la même manière que Cassandra . Alors que sa production F1 est très incomplète, l'élève ayant beaucoup développé la situation initiale pour finalement conclure le récit en une ligne, l'écrit F2 est cohérent : en s'inspirant du *Géant de Zéralda*, il écrit l'histoire d'un petit garçon qui, alors qu'il allait être mangé par l'ogre, finit par aller habiter avec lui et être adopté. (**Annexe 6.4**)

Néanmoins, tous les élèves ne sont pas parvenus à réinvestir de manière convenable les éléments tirés des textes du réseau. Prenons l'exemple d'Hanaé. Celle-ci, très influencée par *Le Géant de Zéralda*, son texte préféré car « [elle] aime bien quand on tombe amoureux » (écrit-elle en question 2), a repris la trame globale de ce récit : l'ogre dévoreur rencontre une petite fille qui pleure, tombe amoureux et finit par se marier avec elle. Alors, dans une perspective d'adaptation et de « condensation », l'histoire devant tenir en une quinzaine de lignes, Hanaé a supprimé les détails jugés superflus, et ce au détriment de la cohérence. Ainsi, l'ogre nommé Gérard est un adulte, mais embrasse une petite fille et se marie directement avec elle : dans *Le Géant de Zéralda*, il est précisé que les années passent avant que Zéralda et l'ogre ne se marient. Ce n'est néanmoins pas le seul élément incohérent dans la production : l'ogre décide de sortir de chez lui parce qu'il s'ennuie puis finalement c'est parce qu'il a faim ; on ne sait pas s'il évolue en se mariant etc. Le récit est donc incomplet : en voulant quelque peu modifier le texte de base, sans tenir compte des enjeux, la cohérence en a pâti. (**Annexe 6.5**)

Quatre élèves sont même allés jusqu'à reprendre le déroulé exact d'un des textes du réseau. C'est le cas d'Elyne. En F2, celle-ci a réécrit exactement le récit du *Géant de Zéralda*, allant même jusqu'à décrire l'illustration finale, comme si le lecteur l'avait sous les yeux : « la fin devient heureuse car ils eurent des enfants mais l'enfant qui tenait un couteau et une fourchette devant le bébé pouvait faire pareil que l'ogre quand il était jeune » (**Annexe 5.6**). Cette élève a donc calqué son récit sur un autre déjà existant, sans produire de véritable travail d'appropriation et de réinvestissement.

Néanmoins, il ne s'agit pas de plagiat. Premièrement, au cours du réseau, il leur a été expliqué qu'ils pouvaient puiser dans les productions des auteurs, ce qu'ils ont fait. Deuxièmement, ces élèves eux-mêmes reconnaissent s'être inspirés des textes qu'ils

reprennent : en réponse à la question 2, Elyne précise bien qu'elle a été influencée par *Le Géant de Zéralda*. Troisièmement, la consigne qui leur a été donnée pour produire l'écrit de fiction est, avec le recul, peu satisfaisante: le verbe « raconter » peut ainsi induire le fait de retranscrire une œuvre déjà existante. La formulation « invente une histoire dans laquelle il y a un ogre » aurait donc été probablement mieux adaptée.

Enfin, la production F2 de Sasha est particulièrement intéressante : ainsi, celle-ci correspond en tout point (si on omet le changement de narration) à la production réalisée en F1. Cet élève, dont l'activité fictionnalisante a pourtant été enrichie par le réseau littéraire, n'a donc pas réalisé le transfert de ses connaissances et représentations mentales en production écrite. Pour autant, ce n'est pas lié au dispositif lui-même : cet élève, en témoigne ses récits, est passionné de football, et les histoires d'ogres qu'on lui demandait de produire ne semblent alors être devenues pour lui qu'un prétexte pour narrer des scènes sportives. C'est pour cela que les ogres sont relégués au rang de personnages secondaires dans ses deux productions, tandis que les projections littéraires de Sasha et ses amis occupent les rôles principaux. (**Annexe 6.7**)

Le dispositif a donc été suffisamment porteur pour que les élèves se sentent autorisés à réinvestir les représentations mentales construites au cours des lectures : les jugements moraux portés sur le personnage, leurs programmes narratifs etc. Pour ce qui est des images de l'ogre, il semblerait que les conditions n'aient pas été propices à leurs transferts.

De nombreux élèves ont également repris des motifs des textes ou leur trame générale. Pour autant, un travail doit être mené avec eux pour éviter les reprises systématiques de textes déjà existants, sans réinvestissement ou derrière lesquelles il n'y a pas de sens : ainsi, en ayant seulement sélectionné certains éléments épars du texte, le récit d'Hanaé en est devenu incohérent, et même à la limite de l'acceptable d'un point de vue moral.

C. « As-tu fait des progrès ? » : analyse des réponses à la question 3

La question 3 posée aux élèves se décomposait en deux parties : il s'agissait pour les élèves d'identifier dans un premier temps les différences entre les productions, puis de mesurer les progrès réalisés. Je m'intéresserai plus spécialement à la deuxième partie de la réponse. Le tableau ci-dessous en répertorie les réponses obtenues.

Quels progrès ?	Élèves
« Plus d'idées et d'imagination » (Annexe 7.1)	Vincent : « le scénario » Laurine : « j'ai eu plus d'idées et d'imagination ». Valentin : « je trouve que j'ai fait des progrès au niveau des idées ». Théo : « comme j'ai lu des histoires ça m'a donné plus d'idées ». Méline : « j'ai fait des progrès sur [...] mon imagination ». Ennio : « j'ai fait un progrès, l'imagination ». Flore : « les progrès que j'ai faits c'est les idées ». Lenny : « je trouve que mon progrès a été l'imagination car là je pensais au Géant de Zéralda, Le Déjeuner de la petite ogresse, L'Ogre ... ».
« Plus détaillé » (Annexe 7.2)	Lucas F. : « mes progrès seraient les détails ». Cassandra : « j'ai écrit plus de choses ». Théo : « j'ai écrit beaucoup plus de choses ».
Plus « inspiré » (Annexe 7.3)	Ambre : « je trouve que j'ai fait beaucoup de progrès avec les images, la lecture ». Hanaé : « je me suis plus inspirée ».
« Pas de progrès »	Andrea : « je trouve que non » Lucas C : « je n'ai pas progressé » Sasha : « sur les textes que j'ai écrit il n'y a aucune différence ».

Tableau 8: Réponses à la question 3

Il est intéressant de constater qu'un certain nombre d'élèves considèrent avoir fait des progrès pour ce qui est de leur imagination et de leurs idées. Ils soulignent ainsi, sans le verbaliser directement, les effets du réseau littéraire sur leur activité fictionnalisante : la lecture en réseaux d'un ensemble de textes sur le même personnage a stimulé la production de représentations mentales, les a structurées, ce qui leur a permis de les remobiliser dans

la production écrite. Dans le même esprit, certains élèves trouvent leur production F2 plus fournies, plus détaillées : en ayant travaillé sur les différentes représentations de l'ogre, les élèves peuvent produire des écrits plus complets.

Quelques élèves associent directement la production de ces « idées » aux textes lus : c'est le cas de Lenny, qui explique qu'il pensait aux textes du réseau pendant la production écrite, mais également le cas d'Ambre. Celle-ci écrit ainsi : « je ne savais pas trop ce que c'était vraiment un ogre, je ne m'étais jamais interrogée sur les ogres mais quand on en parle on comprend mieux les histoires qu'on lit. Je trouve que j'ai fait beaucoup de progrès avec les images et la lecture ». Même si elle ne le formule pas directement, les œuvres ont stimulé son imagination. De même, Anaïs considère qu'elle a fait des progrès dans sa manière de se représenter le personnage-type de l'ogre : « mes progrès c'est qu'avant je [pensais] qu'un ogre (ogresse) c'était forcément méchant et cruel alors que maintenant je sais que ça peut être le contraire ».

Pour Hanaé, s'être inspiré des œuvres du réseau constitue un progrès : en effet, se nourrir des œuvres des prédécesseurs peut permettre d'enrichir ses propres productions, par la stimulation de l'activité fictionnalisante ou par l'emprunt et la réappropriation de certains motifs. Pour autant, ce type d'assertion peut dériver sur des conceptions erronées de la littérature. Ainsi, Elyne, qui, je le rappelle, a retranscrit *Le Géant de Zéralda* en F2, écrit la phrase suivante : « j'ai marqué plus de choses vraies à la dernière qu'à la première et au niveau de l'histoire j'ai beaucoup plus fait une vraie histoire ». Cette affirmation porte à questionnement : est-ce que cette élève considère que seules les œuvres d'auteurs sont dignes d'être des « vraies histoires » ?

CONCLUSION

En conclusion, je répondrai donc aux trois questions de recherche posées.

Dans quelle mesure un dispositif de lecture en réseaux autour d'un personnage-type peut-il stimuler et enrichir l'activité fictionnalisante des élèves? Permet-il de structurer la bibliothèque intérieure de l'élève pour ce qui est des représentations mentales du personnage ?

Les élèves ont indéniablement enrichi leurs représentations mentales de l'ogre au cours du dispositif de lecture en réseau : les représentations sont plus riches, plus nuancées, et des influences directes du réseau sont identifiables. La bibliothèque intérieure, lieu de mise en mémoire des images mentales et des jugements produits sur les personnages, est également structurée : en témoigne ainsi la capacité des élèves à distinguer et nommer les œuvres dont ils se sont inspirés dans l'écriture.

Pour autant, peu d'élèves ont véritablement construit une image singulière de l'ogre, en se nourrissant des différentes représentations du personnage rencontrées.

De par sa nature, qui admet les emprunts et les reconfigurations de figures textuelles déjà existantes, le dispositif de lecture en réseaux permet-il et autorise-t-il l'élève à réinvestir ces représentations mentales dans un écrit de fiction ? Y a-t-il véritablement transfert de l'activité fictionnalisante en production d'écrits ?

Le réinvestissement des connaissances et des représentations mentales produites par les élèves n'a pas été direct : ainsi, les images mentales du personnage n'ont pas été transférées en production écrite. Pour autant, le dispositif de lecture et d'écriture en réseau est porteur, dans la mesure où les élèves se sont pour la plupart saisis des formes narratives rencontrées, pour les retravailler dans leurs productions. Les obstacles rencontrés découlent donc des autres contraintes liées à l'écriture : la difficulté à intégrer une description dans le cours d'un récit, la difficulté à établir un programme narratif cohérent etc.

Les élèves ont-ils conscience que toutes les images du personnage-type ainsi produites témoignent de leurs lectures passées ?

Les élèves sont particulièrement conscients des effets du réseau sur leurs productions : outre le fait que la majorité d'entre eux ont identifié leurs influences pour

écrire dans les réponses aux questions, bon nombre d'élèves considèrent avoir fait des progrès « au niveau des idées » et de « l'imagination », soit au niveau de leurs représentations mentales du personnage et de leur l'activité fictionnalisante. Ce point devrait néanmoins être davantage exploité avec les élèves, car il semblerait que certains élèves considèrent les œuvres d'auteurs comme des modèles à suivre en tout point. Cette assertion devrait être nuancée, et travaillée plus en détail pour éviter les productions bancales se basant uniquement sur la trame de textes déjà existants.

Les hypothèses formulées correspondent donc aux résultats établis.

Pour qu'il soit parfaitement optimisé, il aurait néanmoins fallu améliorer certains points du dispositif. Pour ce qui est des consignes, je l'ai déjà évoqué, il s'agirait de remplacer le verbe « raconter » par le verbe « inventer » dans la consigne de l'écrit de fiction, afin de ne plus induire le « racontage » d'œuvres existantes.

De même, pour faire en sorte que certains élèves produisent leur propre représentation du personnage dans le déclaratif D2, il aurait fallu masquer l'affiche outil récapitulative.

Enfin, pour faire en sorte que le recueil de données soit complet et précis, il aurait été intéressant de compléter les productions écrites des élèves par des entretiens semi-directif visant à faire réagir les élèves sur leurs productions, afin d'en faire ressortir toutes les nuances.

BIBLIOGRAPHIE

TEXTES OFFICIELS

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Arrêté du 9 novembre 2015 , Bulletin Officiel spécial du 26 novembre 2015.

OUVRAGES

DEVANNE , Bernard. *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles*. Paris : Bordas, 2006. Pratique pédagogique.

GION, Marie-Luce (dir.). *Les chemins de la littérature au cycle 3*. Créteil : Scérén CRDP Académie de Créteil, 2003. Argos Démarches.

POSLANIEC, Christian. (Se) former à la littérature de jeunesse. Paris : Hachette Éducation, 2008. Profession Enseignant.

TAUVERON, Catherine (dir.). *Lire la littérature à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002. Hatier pédagogie.

TAUVERON, Catherine, SÈVE, Pierre. *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2005. Hatier Pédagogie.

CHAPITRE ISSUS D'OUVRAGES

Annie ROUXEL, « L'avènement du sujet lecteur – Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature », dans Sylviane AHR, Patrick JOOLE, dir., « Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Namur (Belgique), *Diptyque* n° 25, 2013.

TAUVERON, Catherine. Des théories de référence à une formulation didactique du concept de personnage. In *Le personnage – Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1995, Chapitre I, p.21-57.

SITOGRAFIE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Eduscol* [en ligne]. [consulté le 11 janvier 2017]. Disponible sur le Web : <http://eduscol.education.fr/>

GROUPE DE RECHERCHE FABULA. Fabula – *La recherche en littérature* [en ligne]. [consulté le 11 janvier 2017]. Disponible sur le Web : <https://www.fabula.org/>

CANOPE et CRDP DE L'ACADÉMIE DE TOULOUSE. *Canopé de l'académie de Toulouse* [en ligne]. [consulté le 11 janvier 2017]. Disponible sur le Web : <http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/>

ARTICLES EN LIGNE

BIAISI, Pierre-Marc de. Théorie de l'intertextualité. *Universalis Education* [en ligne], [consulté le 11 janvier 2017]. Disponible sur le Web : <<https://www-universalis--edu-com.nomade.univ-tlse2.fr/encyclopedie/theorie-de-l-intertextualite/>>

CRINON, Jacques. Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. *Repères* [en ligne], 2006, [consulté le 3 mars 2018], n°33, p.61-79. Disponible sur le Web : <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS033-4.pdf>>

HAMON, Philippe. Pour un statut sémiologique du personnage. *Littérature* [en ligne], Mai 1972 [consulté le 15 avril 2018], n°6, p.86-110. Disponible sur le Web : <http://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1972_num_6_2_1957>

HOUDART-MÉROT, Violaine. L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire. *Le français aujourd'hui* [en ligne], 2006/2 [consulté le 11 janvier 2017], n°153, p.25-32. Disponible sur le Web : <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-25.htm>>

JOUBE, Vincent. Pour une analyse de l'effet-personnage. *Littérature* [en ligne], 1992, [consulté le 16 mars 2018], n°85 *Forme, difforme, informe*, pp. 103-111. Disponible sur le Web : <http://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1992_num_85_1_2607>

LANGLADE, Gérard. La lecture subjective. *Québec français* [en ligne], 2007, [consulté le 23 novembre 2018], n°145, p.71-73. Disponible sur le Web : <<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac.pdf>>

LANGLADE, Gérard. Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura* [en ligne], 2008, [consulté le 1 décembre 2018], n°20, p.45-65. Disponible sur le Web : <http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf>

LE GOFF, François. Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature – Quelles articulations didactiques ? 11e rencontres des chercheurs en didactiques des littératures, Genève [en ligne], mars 2010, [consulté le 2 mars 2018]. Disponible sur le Web : <http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf>

MARTEL, Kareen. Les notions d'intertextualité et d'intratextualité dans les théories de la réception. *Protée* [en ligne], Printemps 2005 [consulté le 11 janvier 2017], Volume 33, n°1, p.93-102. Disponible sur le Web : <<http://www.erudit.org/revue/pr/2005/v33/n1/012270ar.html>].?vue=integral >

ROUXEL, Annie. Qu'entend-on par lecture littéraire ?. Actes de l'Université d'automne – « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements » EDUSCOL [en ligne], 2002, [consulté le 11 janvier 2017]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%C2%A0.html>>

SORIN, Noëlle. L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraire au primaire : leur dimension interprétative. Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004
Disponible sur le Web:

<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dumortier/Sorin.pdf>

TAUVERON, Catherine. Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui* [en ligne], 2007/2 [consulté le 11 janvier 2017], n°157, p.75-82.
Disponible sur le Web : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-75.htm#re4no58>>

CORPUS AUTOUR DE L'OGRE

BERNARD, Fred, ROCA, François. *La Comédie des ogres*. Paris : Albin Michel jeunesse, 2002.

DAYRE, Valérie, ERLBRUCH, Wolf . *L'ogresse en pleurs*. Toulouse : Milan, 1996.

FRIOT, Bernard. *Nouvelles histoires pressées*. Milan Poche Junior, 2007.

PERRAULT, Charles. *Le Petit Poucet*. 1697.

RASCAL, LEJONC, Régis. *La Promesse de l'ogre*. Paris : L'École des loisirs, 2015.

RESSOUNI-DEMIGNEUX, Karim, DEDIEU, Thierry. *L'ogre*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2007.

ROGER, Marie-Sabine, BERTRAND, Frédérique. *Le Vieil ogre*. Paris : Casterman, 2008.

SOLOTAREFF, Grégoire. *Monsieur l'ogre est un menteur*. Paris : L'École des loisirs, 1987.

VAUGELADE, Anaïs. *Le Déjeuner de la petite ogresse*. Paris : L'École des loisirs, 2004.

UNGERER, Tomi. *Le Géant de Zéralda*. Paris : L'École des loisirs, 1971.

Table des annexes

ANNEXE 1 : Séquence « L'Ogre dans la littérature ».....	I
ANNEXE 2 : Affiche sur les représentations de l'Ogre	V
ANNEXE 3 : Tableaux remplis par les élèves	VI
ANNEXE 4 : Tableau comparatif des déclaratifs D1 et D2.....	IX
ANNEXE 5 : Déclaratifs D1 et D2.....	X
Annexe 5.1 : Laurine.....	X
Annexe 5.2 : Tiffany.....	XI
Annexe 5.3 : Naël.....	XII
Annexe 5.4 : Anaïs.....	XIII
Annexe 5.5 : Lenny.....	XIV
Annexe 5.6 : Manon	XV
Annexe 5.7 : Vincent.....	XVI
ANNEXE 6 : Écrits de fiction F1 et F2.....	XVII
Annexe 6.1 : Vincent.....	XVII
Annexe 6.2 : Ennio.....	XIX
Annexe 6.3 : Cassandre.....	XX
Annexe 6.4 : Lenny.....	XXII
Annexe 6.5 : Hanaé.....	XXIV
Annexe 6.6 : Elyne.....	XXV
Annexe 6.7 : Sasha.....	XXVI
ANNEXE 7 : Réponses à la question 3.....	XXVIII
Annexe 7.1 - « Plus d'idées ».....	XXVIII
Annexe 7.2 – « Plus de détails ».....	XXX
Annexe 7.3 – « Plus inspiré ».....	XXX

ANNEXE 1 : Séquence « L'Ogre dans la littérature »

Niveau et Discipline : Cycle 3 CM1-CM2		Titre de la séquence : L'Ogre dans la littérature
Objectifs d'apprentissage de la séquence : - enrichir la culture des élèves – travailler sur une figure archétypale de la littérature et ses différentes représentations - structurer le socle de références communes autour du personnage type de l'ogre - produire un écrit s'inscrivant dans ce réseau		Compétences du socle commun : Domaine 1 : construire le sens de ce qui est lu en combinant avec pertinence les informations explicites et implicites issues de la lecture. Domaine 3 : favoriser la réception sensible des œuvres littéraires en développant son expression, la formulation des opinions, dans des échanges oraux ou en recueillant les traces dans des cahiers de lecture. Domaine 5 : s'approprier des œuvres littéraires .
BO : - comprendre un texte littéraire et l'interpréter : manifester sa compréhension de différentes manières (à l'écrit/à l'oral), s'engager dans sa lecture, participer à un débat interprétatif - construction de caractéristiques littéraires, mise en relation du texte avec ceux lus antérieurement - repérer certaines références culturelles, faire des liens entre les textes et les œuvres, comparer la mise en situation de stéréotypes - identifier les personnages d'une fiction, les intentions qui les font agir, leurs relations et leur évolution.		
Matériel pédagogique : Albums (10 textes), Affiches format raisin, Tapuscrits, Tableaux personnages		
Séances	Dispositifs didactiques	
Séance 0 Qu'est-ce qu'un ogre ? 1h	Temps 1 (Coll.) : Introduction de la séquence Recueil des conceptions initiales au travers d'une production d'écrit <i>Qu'est ce qu'un ogre selon toi ? Fais une description de son physique et de son caractère. (15')</i> Temps 2 (Ind.) : Production d'un écrit de fiction. <i>Raconte une courte histoire dans laquelle il y a un ogre (15lignes maximum).(20')</i> Temps 3 (Ind.) : Les élèves répondent à la question suivante <i>Est ce que tu t'es inspiré d'un texte/d'un film/ BD ... pour répondre à cette question ?. (10')</i> Temps 4 (Coll.) : Mise en commun, retour sur leurs représentations de l'ogre, sur les œuvres avec des ogres qu'ils ont déjà pu envisager. Présentation du dispositif : plusieurs textes seront au cours du mois prochain. (10')	
Séance 1 Le personnage archétypal : Le Petit Poucet 1h	Temps 1 (Coll.) : Présentation du conte <i>Le Petit Poucet</i> (Charles Perrault) Temps 2 (Coll.) : Lecture magistrale – entrecouper la lecture de quelques questions de compréhension Les élèves disposent du tapuscrit de l'épisode de l'ogre, pour souligner les informations importantes au crayon à papier. Temps 3 (Coll.) : Recueil des réactions des élèves, questions de compréhension Personnage de l'ogre : <i>que sait-on sur lui ?</i> → les informations sont notées sur une affiche. Aspects du personnage envisagés : <i>archétype de l'ogre, cruel, sanguinaire, dévoreur d'enfants et figure de la peur.</i> Production d'une affiche récapitulative des caractéristiques de l'ogre. Temps 4 (Ind.) : Les élèves remplissent le tableau à partir de l'affiche. Écrire dans le carnet de l'ogre	

Séance 2 Le personnage archétypal : Monsieur l'ogre est un menteur 1h	Temps 1 (Coll.) : Rappel de la séance précédente. Présentation de l'album <i>Monsieur l'ogre est un menteur</i> (Grégoire Solotareff). Analyse de l'illustration de la couverture. Temps 2 (Coll.) : Lecture magistrale par l'enseignant. Temps 3 (Coll.) : Recueil des réactions, questions de compréhension. Temps 4 (Ind) : Les élèves relèvent les caractéristiques de l'ogre, dans le texte et dans les illustrations, grâce au tapuscrit des premières pages dans le tableau individuel. Temps 5 (Coll.): Mise en commun des caractéristiques relevées. Aspects du personnage envisagés : <i>archétype ; dévore les animaux de la forêt, cruel, violent. Variation : aspect comique ; menteur, fourbe</i> Comparaison avec le texte précédemment lu : réalisation d'un affiche comparative (points communs et différences). Temps 6 (Ind.) : Écrire dans le carnet de l'ogre
Séance 3 Le personnage archétypal : La Consultation 30'	Temps 1 (Coll.) : Rappel de la séance précédente. Présentation de la nouvelle « La Consultation » (Bernard Friot). Temps 2 (Coll.) : Lecture et mise en voix par les élèves. Temps 3 (Coll.) : Recueil des réactions, questions de compréhension. Insister sur la chute et le paradoxe : l'ogre dévore son médecin, qui lui a prescrit de reprendre une alimentation normale. Aspects du personnage envisagés : <i>dévore de nombreuses personnes. Variation : aspect humoristique, l'ogre a une indigestion car il a mangé une baie.</i> Temps 4 (Ind) : Les élèves relèvent les caractéristiques de l'ogre dans le tableau individuel. Temps 5 (Coll.): Mise en commun des caractéristiques relevées. Comparaison entre les textes lus : points communs ? différences ? Débat interprétatif : est-ce que cet ogre est cruel (puisqu'il dévore son médecin) ou est-ce dans sa nature, une pulsion qu'il ne maîtrise pas ? Temps 6 (Ind.) : Écrire dans le carnet de l'ogre
Séance 4 Les ogres peuvent-ils changer ? Le Géant de Zéralda 1h	Temps 1 (Coll.) : Rappels. Présentation de l'album <i>Le Géant de Zéralda</i> (Tomi Ungerer). Temps 2 (Coll.) : Lecture magistrale de l'enseignante. Pause après que l'ogre soit tombé de la falaise. Temps 3 (Ind.) : Les élèves remplissent le tableau en fonction des premières informations dégagées. Temps 4 (Coll.) : Mise en commun des caractéristiques relevées. La lecture est poursuivie jusqu'à la fin de l'album, mais l'illustration finale n'est pas montrée. Temps 5 (Coll.): Recueil des réactions, questions de compréhension. Question de l'évolution du personnage. L'illustration finale est projetée aux élèves, et la phrase finale est lue à nouveau. Aspects du personnage : <i>ogre dévoreur qui change par amour mais ses enfants semblent également être des ogres.</i> Les élèves finissent de remplir le tableau en classe entière. Temps 6 (Ind.) : Écrire dans le carnet de l'ogre

Séance 5 <i>Les ogres peuvent-ils changer ?</i> Le Déjeuner de la petite ogresse 1h	Temps 1 (Coll.) : Rappels. Présentation de l'album <i>Le Déjeuner de la petite ogresse</i>. (Anais Vaugelade) Temps 2 (Coll.) : Lecture magistrale de l'enseignante. Temps 3 (Ind.) : Recueil des réactions. Orienter les questionnements sur les points communs avec les autres textes, notamment <i>Le Géant de Zéralda</i>. Les élèves ont à disposition la dernière page du tapuscrit. Le tableau est rempli en classe entière. Temps 4 (Coll.) : Élaboration en classe entière d'une affiche récapitulative, « L'Ogre peut être » : l'affiche répertorie toutes les informations récoltées sur le personnage de l'ogre. Temps 5 (Ind.) : Écrire dans le carnet de l'ogre
Séance 6 <i>Les ogres peuvent-ils changer ?</i> La Promesse de l'ogre 1h	Temps 1 (Coll.) : Rappels. Présentation de l'album <i>La Promesse de l'ogre</i> (Rascal). Temps 2 (Coll.) : Lecture magistrale de l'enseignante. Pause dans la lecture après la double page : recueillir les réactions des élèves, déterminer si certains pressentent que la situation de calme ne va pas durer. Fin de la lecture. Temps 3 (Coll.) : Recueil des réactions, questions de compréhension. Discussion autour du personnage de l'ogre : double facette (ogre dévoreur et père aimant). Aspects du personnage : <i>ogre tente de changer par amour pour son fils mais n'y parvient pas et meurt</i>. Comparaison avec les textes précédemment lus : les changements de l'ogre. Temps 4 (Ind.) : Les élèves remplissent le tableau des caractéristiques de l'ogre. Temps 5 (Coll.) : Mise en commun. L'affiche « L'ogre peut être » est complétée. Temps 6 (Ind.) : Écrire dans le carnet de l'ogre
Séance 7 <i>Les ogres peuvent-ils changer ?</i> L'Ogresse en pleurs 1h	Temps 1 (Coll.) : Rappels. Présentation de l'album <i>L'Ogresse en pleurs</i> (Valérie Dayre). Temps 2 (Coll.) : Lecture magistrale de l'enseignante. Temps 3 (Coll.) : Recueil des réactions, questions de compréhension. Travail oral sur l'interprétation du texte : l'amour maternel dévorant. Le seul enfant que l'ogresse trouve parfait est son fils, elle le dévore. (« Les mots sont confondants » : elle a confondu les sens de l'expression « être à croquer » et du verbe « aimer ».) Discussion autour du personnage de l'ogresse, des liens avec les autres œuvres. Temps 4 (Ind.) : Les élèves remplissent le tableau des caractéristiques de l'ogre. Temps 5 (Coll.) : Mise en commun. L'affiche « L'ogre peut être » est complétée. Débat de clôture de la partie 2 : <i>les ogres peuvent-ils changer ?</i> Temps 6 (Ind.) : Écrire dans le carnet de l'ogre
Séance 8 <i>Les ogres sont-ils ceux que l'on croit ?</i> La Comédie des ogres 1h	Temps 1 (Coll.) : Rappels. Présentation du texte <i>La Comédie des ogres</i> (Fred Bernard). Temps 2 (Coll.) : Lecture magistrale de l'enseignante. Temps 3 (Coll.) : Recueil des réactions, questions de compréhension. <i>Qu'y a-t-il de particulier dans ce texte ?</i> Aspects du personnage : <i>les ogres sont pacifiques, ils sont victimes des préjugés des hommes et de leur violence. Renversement de la situation habituelle.</i> Discussion autour de la question de la différence et de la peur de l'autre (= l'ogre). Les élèves remplissent le tableau en classe entière. L'affiche récapitulative est complétée, des liens avec les autres textes sont établis. Temps 4 (Ind.) : Écrire dans le carnet de l'ogre.

Séance 9 <i>Les ogres sont-ils ceux que l'on croit ?</i> Le Vieil Ogre 1h	Temps 1 (Coll.) : Rappels. Présentation de l'album <i>Le Vieil ogre</i> (Marie-Sabine Roger). Temps 2 (Coll.) : Lecture magistrale de l'enseignante. Pause avant les dernières pages, relever et noter au tableau les informations recueillies sur l'ogre jusqu'alors. Terminer la lecture. Temps 3 (Coll.) : Recueil des réactions, questions de compréhension. <i>Qui est l'ogre en réalité ? → révélation finale</i> <i>Est-ce qu'il y avait des indices qui pouvaient nous amener à comprendre qu'il s'agit d'un chat, et des fausses-pistes pour ne pas qu'on devine ?</i> <i>Pourquoi le chat est-il appelé « l'ogre » ?</i> Temps 4 (Ind.) : Les élèves remplissent le tableau des caractéristiques de l'ogre. Temps 5 (Coll.) : Mise en commun. L'affiche « L'ogre peut être » est complétée. Temps 6 (Ind.) : Écrire dans le carnet de l'ogre.
Séance 10 <i>Les ogres sont-ils ceux que l'on croit ?</i> L'Ogre 1h	Temps 1 (Coll.) : Rappels. Présentation de l'album <i>L'Ogre</i> (Karim Ressouni-Demigneux). Temps 2 (Coll.) : Lecture magistrale de l'enseignante. Temps 3 (Coll.) : Recueil des réactions, questions de compréhension. <i>Qui est l'ogre en réalité ?</i> <i>Discussion autour du personnage de l'ogre.</i> <i>Pourquoi cet homme est-il considéré comme un ogre par les enfants ?</i> Temps 4 (Ind.) : Les élèves remplissent le tableau des caractéristiques de l'ogre. Temps 5 (Coll.) : Mise en commun. L'affiche « L'ogre peut être » est complétée. Temps 6 (Ind.) : Écrire dans le carnet de l'ogre.
Séance 11 <i>Qu'est-ce qu'un ogre ?</i>	Temps 1 (Coll.) : Recueil des conceptions finales au travers d'une production d'écrit <i>Qu'est ce qu'un ogre selon toi ? Fais une description de son physique et de son caractère. (15')</i> Temps 2 (Ind.) : Production d'un écrit de fiction. <i>Raconte une courte histoire dans laquelle il y a un ogre (15lignes maximum).(20')</i> Temps 3 (Ind.) : Les élèves répondent à plusieurs questions, sur leurs influences et leurs progrès. Question 1 : <i>Pourquoi as-tu décrit l'ogre de cette façon ? Pourquoi as-tu choisi ces caractéristiques ? Est ce que tu t'es inspiré(e) de personnages de livres que tu as lus ?</i> Question 2 : <i>Qu'est ce qu'il arrive à l'ogre dans ton histoire ? Pourquoi as-tu fait ce choix ? Est ce que tu t'es inspiré(e) de livres que tu as lus pour écrire cette histoire ?</i> Question 3 : <i>Quelles différences y-a-t-il entre le premier texte que tu as écrits et le dernier ? Quels progrès as-tu fait ?</i> Temps 4 (Coll.) : Mise en commun, retour sur leurs représentations de l'ogre. Bilan de la séquence.

ANNEXE 2 : Affiche sur les représentations de l'Ogre

L'OGRE PEUT ÊTRE...

- sans nom (tous) <u>ou</u> être nommé par un prénom (La Comédie des ogres) - une fille (ogrillonne), une femme (ogresse) (La Petite ogresse, L'ogresse en pleurs, les filles de l'ogre dans Le Petit Poucet) - un garçon (ogrillon), un homme (ogre) (Le Petit Poucet, Mr l'ogre, La Consultation, La Promesse, La Comédie) - ne pas être celui qu'on croît (Le Vieil ogre, L'Ogre) - devenu un « ogre » par le regard des autres ou à cause de son attitude (Le Vieil ogre)
- grand, géant, gros (Le Petit Poucet, Mr l'ogre, Le Géant de Z., L'ogresse en pleurs, La Promesse, La Comédie des Ogres) - effrayant → mange des enfants (tous) → sang sur couteau (Le Géant de Zéralda) → car on l'imagine et c'est pire (Le Petit Poucet) - très laid (L'ogresse en pleurs, La Promesse de l'ogre, Mr l'ogre, Le Géant de Zéralda et La Petite ogresse au début) - barbu (Le Géant de Zéralda au début, La Promesse de l'ogre, Mr L'ogre) - développé de l'odorat (Le Géant de Zéralda, Le Petit Poucet : « je sens la chair fraîche »)
- cruel et de mauvaise humeur (tous, en tout cas au début) - rusé et menteur (Mr L'ogre) - civilisé (Le Petit Poucet, Le Géant de Zéralda) - sentimental (La Petite ogresse et Le Géant de Zéralda à la fin, La Promesse de l'ogre) - attentionné (La Petite ogresse, La Promesse de l'ogre, Le Géant de Zéralda) - sensible et pleurer (La Comédie des ogres) - gentil, inoffensif, pacifique (La Comédie des ogres)
- riche (Le Petit Poucet, Le Géant de Z., La Consultation, pour se payer des soins) <u>ou</u> pauvre (Mr l'ogre, Le Vieil ogre) - toujours accompagné d'un couteau (tous)
- seul (Le Géant de Zéralda au début, Mr L'ogre, La Petite ogresse au début) - (vivre) reculé des autres (La Promesse, Mr l'ogre, La Petite ogresse, Le Petit Poucet, La Comédie, Le vieil ogre) - papa ou maman (Le Géant de Zéralda, Le Petit Poucet, La Petite ogresse, La Promesse de l'ogre, L'ogresse en pleurs)
- dans des histoires de famille compliquées (Tous) - amoureux, et changer par amour (Le Géant de Zéralda, La Petite ogresse) - avoir des enfants très différents de lui (La Promesse de l'ogre, L'ogresse en pleurs)
- affamé, avide de chair fraîche (Tous) - malade s'il change d'alimentation (La Petite Ogresse, La Consultation) - dévorer des enfants parce qu'il est fou ou malade (La Comédie des ogres)

ANNEXE 3 : Tableaux remplis par les élèves

	<i>Le Petit Poucet</i>	<i>Monsieur l'Ogre est un menteur</i>	<i>La Consultation</i>
Son physique	- probablement gros parce qu'il mange beaucoup - ressemble probablement à ses filles : petits yeux gris et tout ronds, nez crochu, grande bouche avec de longues dents aiguës et éloignées l'une de l'autre	Illustration : nez pointu, dents pointues, barbe longue et rousse, torse nu, vieux pantalon (il semble être pauvre), laid Texte : - très grand et gros, et a de grosses mains - il court vite mais s'essouffle très vite	On suppose qu'il est gros parce qu'il mange beaucoup et qu'il a un très gros appétit.
Son caractère	- cruel : « le plus cruel de tous les ogres ». Il est prêt à tuer sa femme. - sans pitié.	- menteur et rusé (« le piège de la gentillesse ») - sans pitié (a mangé toute sa famille)	
Son milieu	- une maison dans la forêt. - une femme et sept filles (ogresses). - a des amis ogres.	Il vit tout seul dans une maison au milieu de la forêt .	
Ses attributs	Grand couteau , des bottes de sept lieues , de l' argent : il est très riche.	- un grand couteau - un filet pour capturer les animaux	
Son régime alimentaire	- mange des enfants, de la viande animale encore sanglante et boit du vin. - odorat très développé : « ça sent la chair fraîche ».	- mange de la chair fraîche (humaine et animale) par goût. - mange les autres pour rester seul et avoir plus de nourriture	- mange des humains (des adultes et des enfants) avec leurs vêtements. - a une indigestion parce qu'il a mangé un fruit des bois.
Son évolution	L'ogre n'évolue pas dans cette histoire et on ne sait pas ce qu'il devient.	Cet ogre reste « ogre » tout au long de l'histoire, il reste un « dévoreur ». Même s'il a eu une mauvaise aventure, il n'évolue pas .	Cet ogre n'évolue pas dans cette histoire : après avoir été soigné, il dévore son médecin. Il reste un « dévoreur ».

	<i>Le Géant de Zéralda</i>	<i>Le Déjeuner de la petite ogresse</i>	<i>La Promesse de l'ogre</i>	<i>L'Ogresse en pleurs</i>
Son physique	- très grand (un vrai géant) - une barbe piquante - un énorme nez - des dents pointues - très bon odorat <u>Illustrations</u> : il fait peur.	- a 7 ans <u>Illustrations</u> : - l'apparence d'une petite fille - cheveux hirsutes et blonds - dents pointues	- une longue barbe mal peignée et qui traîne, crâne chauve , anneaux aux oreilles - une large bouche, des dents pointues et jaunes - pèse le poids d'un bœuf charolais - certains doigts coupés	- grosse (mais dans l'histoire elle maigrit) - grande, laide - yeux brillants-gourmands
Son caractère	- grincheux - a toujours faim - cruel	- se met facilement en colère - émotive	- rustre et sans pitié - aime son fils , la nature, les oiseaux, la musique	- méchante : « a commis des vilénies » - difficile
Son milieu	Il vit tout seul dans un château .	Elle vit seule dans un grand château , elle est orpheline.	Il vit dans une grande cabane au fond des bois - vit avec son fils , qui n'a pas le même caractère que lui	
Ses attributs	- un grand couteau - riche (caves remplies d'or) <u>Illustration</u> : sac en toile, cage	- une cage , une corde - une fourchette	- un grand couteau , un hachoir - un sac en toile de jute - un mot où est écrit « enfant »	
Son régime alimentaire	- des enfants - quand il n'y a pas d'enfants, obligé de manger des légumes et de l'avoine	- des enfants , un le dimanche et deux les jours de fête Elle a besoin de les manger pour rester en bonne santé.	- cuisine des enfants de temps en temps - animaux	- aimerait manger un enfant
Son évolution	Désormais il n'est plus seul. Il ne mange plus d'enfants par amour pour Zéralda et parce qu'elle le nourrit très bien. Il change physiquement Fin heureuse ?	Elle promet qu'elle ne mangera plus d'enfants par amour ; se marie et fait des enfants avec le garçon Fin heureuse ?	Il fait la promesse à son fils de ne plus manger d'enfants mais cela ne dure pas . Il n'a pas envie de changer. Il meurt à la fin de l'album.	Au début c'est plutôt une « femme » car elle n'a jamais mangé d'enfant et elle a un enfant « normal » Deviens « ogresse » en dévorant son propre enfant.

	<i>La Comédie des ogres</i>	<i>Le Vieil ogre</i>	<i>L'Ogre</i>
Ses caractères physiques	Nommé Vermeer. C'est un ogrillon . - géant - 73 puis 74 dents pointues qui dépassent - plutôt laid	- c'est un vieux chat - maigre, courbatu , efflanqué, mité - dents pointues mais abîmées - des yeux de braise et d'émeraude	- gros , énorme - lent <u>Illustrations</u> : représenté avec une apparence animale, parce que personne ne l'a jamais vu. On ne le voit jamais réellement.
Son caractère	- gentil - sensible (pleure) - inoffensif et pacifique - sa famille aime peindre	- méfiant - redoutable	- solitaire - artiste - aime être considéré comme un ogre puisque cela lui donne l'impression d'exister, les autres ne se moquent plus de lui.
Son milieu	Il vit en famille dans la forêt, très loin des humains.	Il vit dans une maison abandonnée en ville.	Il vit dans une cité , au rez-de-chaussée d'un immeuble, tout seul.
Ses attributs	- une cage - des bottes en peau de baleine - une hache magique - un couteau en corne de licorne	- ses griffes qu'il imagine comme des couteaux	- une paire de ciseaux - un appareil photo - un gros sac - un cahier intitulé « L'Ogre », des collages
Son régime alimentaire	Ils ne mangent pas d'enfants (Vermeer n'en avait d'ailleurs jamais vu).	- croque des « innocents » (souris, oiseaux) - viande rouge - poisson	On ne sait pas. Il est probablement omnivore.
Son évolution	À l'époque, seuls les ogres « fous ou malades » mangeaient des enfants. Maintenant, ils n'en mangent plus.	Il se prenait pour un ogre , écarté des/par les humains. Il finit par se laisser adopter , apprivoiser par une grand-mère.	Il n'était pas un véritable ogre , c'était le nom que lui donnaient les enfants. Il meurt.

ANNEXE 4 : Tableau comparatif des déclaratifs D1 et D2

CRITÈRES		DÉCLARATIF 1	DÉCLARATIF 2
ÊTRE	Physique :	grande taille (22) sale (6), ne se lave jamais (3), sent mauvais (6) gros (14) verrues (13) couleur verte (10) laid (7) grand nez (6), gros yeux (5) poilu (4) apparence humaine (4) dents pointues (4), grandes oreilles (4) grande bouche (3) presque nu (2), chauve (2) barbe (1), cicatrices (1)	gros (19) grand (17) laid (13) barbu (12) dents pointues (11) gros nez pointu (7) apparence humaine (4) vêtement (4) grand ou petit (3) verrues (3) grandes oreilles (1), gros yeux (1) grosses mains (1) chauve (1) garçon ou fille (3), femme (1), chat (1), enfant (1), Vieux ou jeune (1) fort (1), poilu (1), vert (1), rapide (1)
	Caractère:	méchamment (13) mauvais caractère (11) bête (6) égoïste (3) méchamment ou gentil (3) ne fait que ce qu'il veut (2) malheureux (2) colérique (2) intelligent (1), maladroit (1), têtard (1), solitaire (1), violent (1)	méchamment ou gentil (10) cruel (9) méchamment (7) mauvais caractère (7) amoureux (7) sans pitié (5) sentimental (4), sensible (3) rusé (3) colérique (3), difficile (2), redoutable (2), Inoffensif (2), égoïste (1), pacifique (1), artiste (1), menteur (1), terrifiant (1), fou (1), méfiant (1), gentil (1), attentionné (1), bête ou intelligent (1)
	Attributs spécifiques :	massue (6)	couteau (14), richesse (5), ciseaux (2), cage (2), massue (1), arme (1), griffe (1)
	Régime alimentaire	enfants (6), gens (2) ne fait que manger (6) viande animale (3) mange n'importe quoi (2)	enfant (8), gens (1) gros appétit (5), affamé (3) chair fraîche (4), mange de tout (2)
MILIEU	Lieu de vie	grotte (4), forêt (2) montagne (1), caverne (1), grande maison (1)	peut avoir des enfants (8) famille (1), seul (7), marié (1)
	Environnement	a des amis (1)	forêt (6), maison abandonnée (1) village (2)

ANNEXE 5 : Déclaratifs D1 et D2

Annexe 5.1 : Laurine

Déclaratif 1 :

Selon moi un ogre est grand, gros il est très méchant. Il mange beaucoup. Sa tête est méchant il a une bouche énorme il a un nez très gros il a des yeux gros il pense bien très bien il a des oreilles énormes il pense bien entendre il a un ventre gros est des fois il mange les enfants et il est pas intelligent.

Déclaratif 2 :

Selon moi un ogre est méchant est il mange les enfants et des fois les adultes. Son physique : il est immense il a plein plein plein de cheveux il a de grosses oreilles, un gros nez, de énormes yeux, une immense bouche, pour manger les enfants tous crus. est ou qu'il mange beaucoup et bien il peut être gros même il est gros. la plus par des ogres son avec des couteaux et la plus par des ogres habite dans la forêt.

Annexe 5.2 : Tiffany

Déclaratif 1 :

Je pense qu'un ogre fait plus de trois mètres d'atour
puis il est très poilu, il vit dans une crotte et il
mangerait tout autour de lui. Il avait de la ruse, des
mains et des pieds, puis il avait les yeux noirs et son
pelage était marron foncé. Le caractère était méchant
car au fond de son cœur il était malheureux d'être
tout seul. Tout le monde avait peur de lui car vers les
années 80 il avait mangé un enfant âgé de 10 ans
qui s'appelle Stélie.

Déclaratif 2 :

Consigne 1: Pour son physique je dirai très laid; effrayant;
barbu; énorme. Pour son caractère: je dirai très éméché;
(ou pas)
cruel; rusé; menteur; sentimental. Lieu de vie: dans la
forêt ou dans une maison abandonnée (dans la ville).

Question 1 : relative au D2

Question 1: J'ai choisi le caractère éméché car ils
trouvent pas d'enfants; Cruel car elle a mangé toute sa
famille sauf son père car c'était un ogre; Rusé: pour
les piéger (pour attraper les enfants) Menteur: pour
capter les enfants.

Annexe 5.3 : Naël

Déclaratif 1 :

Les ogres sont des géants très puissants, ils peuvent porter de très lourdes charges (entre 20 et 30 tonnes), ils sont mauvais ils se rendent même pas, ils ne pensent qu'à eux ils peuvent même gober plusieurs yacks en même se sont de vraies bêtes gricheuses.

Déclaratif 2 :

L'ogre est barbu il a de grandes dents pointues, une fille (ogresse), il est grand ou petit, fort ou faible. Il peut être sentimental, cruel, pacifique, vieux ou jeune.

Annexe 5.4 : Anaïs

Déclaratif 1 :

Pour moi un ogre ses grand avec des habits sale par exemple il pourrai portai une vaiste avec des poile dessus et avec des os aussi ensuite il portera^{aussi} un shorte plien de terre et d'herbe.

Et il serai méchant parce que pour moi un ogre ses: méchant, unpeut bete et têtue.

il auré plien de réru sur le cort et surtout il pouré de la bouche ! Un ogre pour moi ses plutôt solitaire sa mange n'importequoi et sa ne réfléchie pas du tout.

Déclaratif 2 :

Pour moi un Ogre ses grand voir même gigantesque après il peut y avoir plusieurs typ d'ogre. Alors il y a les ogres avec vraiment aucune pitié qui mange tout sur leur passages (enfants animaux...) il y en a aussi qui sont tout le temps de mauvaise humeur et ils sabille pas très bien par exemple si il et riche il va s'abiller avec une culotte comme les nobles enfaite donc la culotte un ticheute avec des épollette très très volumineuse. Après il y a les ogre sentimental des ogre avec bon caractère des ogre parents (aiment enor leur enfants) et eux par contre si il son portés ils vont s'abiller avec des abie trouée et un hau en poile d'ours tout sale.

Annexe 5.5 : Lenny

Déclaratif 1 :

- Je pense que son caractère doit être assez ~~gros~~ grincheux. Que son physique doit être soit petit ou grand ça dépend.
Il ~~est~~ ^{mange très} souvent, ~~mais~~ le plus souvent il est vert dans les livres ou dans les films.

Déclaratif 2 :

Pour moi je m'imagine l'ogre comme ça :

- Il peut être père ou mère.
- Il peut changer par amour.
- Il peut avoir des sentiments.
- Il est laid.
- Il peut vivre reculé des autres.
- Il peut être affamé de chair fraîche.
- Il a presque toujours un couteau sur lui.
- Il peut être barbu.
- Il est rapide.
- Il est énorme.
- Il peut être effrayant.

Annexe 5.6 : Manon

Déclaratif 1 :

Un ogre selon moi est une grande personne environ 4 mètres avec une lourde massue qui garde un bois.

Physique: Il est de couleur de peau verte, un gros nez, de grosse cuisse, des gros bras, quelque cheveure sur la tête, des petits yeux de couleur vert, des gros pieds avec des petits orteilles, trois grosses verrues sur chacun de ces gros pieds, et cinq poils au menton.

Caractère: Grincheux, méchant avec ce qu'ils veulent lui faire du mal et gentil avec ce qu'ils l'aiment bien.

Déclaratif 2 :

Un ogre selon moi est quelqu'un de cruel, terrifiant, méchant, il peut être gentil avec ce qu'ils sont gentils, attentionné ce qu'ils prennent soin d'eux et méchant avec ce qu'ils veulent le tuer, l'attraper.

Physique: Son physique il est grand, barbu, la même couleur de peau que nous avons, barbe grise, dents pointus et chauve.

Caractère: Stimable, gentil, adorable avec ce qui sont gentils avec lui et grincheux, égoïste avec ce qui sont méchants avec lui.

Les attributs: Un grand couteau

Annexe 5.7 : Vincent

Déclaratif 1 :

Un Ogre selon moi est une grande créature mythologique qui ressemblerait plus ou moins à l'homme en plus grand volume bien sûr.

Son physique, très grand mais pas plus qu'un géant il a quatre grande et très équilibrée canines.

Son caractère, il ne fait que ce qu'il pense, mais ce qu'il n'est pas très malin... Il ne fait toujours le mieux.

Déclaratif 2 :

Il est très grand il a une barbe, des dents pointues, un gros nez. Apparence humaine, grosse mains très laides.

(Le caractère d'un ogre.)

Il a toujours faim, grincheux se met facilement en colère, difficile, cruel sans pitié, redoutable. Mais peut-être gentil, sensible, inoffensif et artiste.

ANNEXE 6 : Écrits de fiction F1 et F2

Annexe 6.1 : Vincent

Fiction 1 :

Consigne 2 Raconte une courte histoire dans laquelle il y a un Ogre. (15 lignes maximum).

Il était une fois Rougars ; Rougars c'est un Ogre et je vais vous conter son histoire.
Rougars et les shtroups

Un jour Rougars voulut sortir de sa grotte pour découvrir autre chose que de regarder des pierres.

Qu'en t-il sortit Rougars vit pleins de couleurs lui sortit au yeux puis il entendit des oiseaux chantaient et volait, il s'approcha ensuite d'un arbre tendit la main et cueillait une grosse boule rouge avec une tige marron au dessus et croquer à pleine dent s'était juteux et fruité. Puis il marcha il marcha et fit une pause il sauta par terre pour souffler qu'en tant à coup de toute petite créature bleu lui grimpa dessus et commença à l'attaquer il ne compris pas et essaya de s'en

debarrasser, fort heureusement pour lui il réussit.

Puis se qui semblait être le chef de ses créatures s'approcha il portait un bonnet rouge contrairement au autre qui portait un bonnet blanc, la créature lui dit :

- qu'en vous vous êtes assez messieurs vous avez ravagé notre village.

Rougars begaier et dit :

- par ... par ... pard ... d ... d ... dous.

- oui exactement notre village à était ravagé par vous Messieurs

- d'accors mais laissez moi à le reconstruire.

Rougars et la créature finir pas se mettre d'accord et il reconstruire le village et tout se finit bien.

Fiction 2 :

Bill et le Royaume

Il était une fois un ogre qui s'appelait Bill ;
Bill vivait dans un royaume plus précisément dans
le château il était second du roi, mais tout le
monde s'avait qu'il voulait la place du roi.
Alors un jour Bill dit au roi ;

- Monsieur il est évident que vous devriez vous
montrer au pays tout entier pour gagner tout
le territoire..

- Oui vous avez raison mon cher Bill, dit le roi
mais il ne savait pas que les autres parties du
territoire du pays étaient comme celle-ci. Mais il décida
de partir avec son armée et qu'il laissait à Bill
le trône libre pendant que le roi était en guerre
avec l'armée Bill régnera en maître sur le royaume..

Chaque jour il demandait de grosses quantités
d'enfants qu'il mangeait tout encore vivants.
Lui qu'il ne avait plus d'armée on ne pouvait pas
l'arrêter mais de que le roi revint, il trouva le
trône vide avec Bill juste à côté. Le roi pris sa
place de roi et dirigea le royaume. Mais au
bout de quelques jours il apprit que Bill avait
englouti des milliers d'enfants il ne croyait
pas trop mais c'est vrai que quand était revenue
de la guerre moins d'enfants il avait eue.
Bill finit quand même à juger, il se défendit
longuement mais au bout de quelques heures il
fut mis à la peine maximale peine de mort
et le royaume retrouva son calme habituel.

FIN

Annexe 6.2 : Ennio

Fiction 1 :

Le combat final

Pierre et s'est ami avec dans la cave. Il y avait un être
Il lui demandait de leur faire un tour de magie mais
Il entendait un bruit. Boum ! Boum ! Boum ! Il savait
de la cave rien mais derrière un ogre. - Bonjour mes
amis venait par ici. - vite courez Pierre vite courez. L'ogre
des atchapas s'est levée qui avec sa baguette lui
longa sa baguette mais l'ogre le combat. Il allait
les mangait mais soudain. - Couff-couff ! C'était le chien
à trois têtes qui mordait à la jambe du troll lui
le troll lui longu sa musette et sa fit un combat terrible
et le chien gagna l'ogre est mort Pierre et ses amis
étaient sur leur dos et partirent mais l'ogre se réveillait
se n'était pas fini Il se branchait

Fiction 2 :

L'ogre le plus beau

Cette histoire commence dans une ville un ogre se
ballade Il se trouve très moche donc Il alla se
relooker puis en se relookant Il trouva une jolie
fille brune Il alla la voir et lui demanda.

ogre - ~~excusez~~ moi vous pourriez m'aider à me relooker
fille brune - vous êtes très beau comme ça vous le relookez pas
ogre - ah bon je suis déjà beau
fille - oui !!

et l'ogre se alla la fille directement la suivit chez lui
et elle lui envoya une lettre pour l'inviter à dîner
Il remarqua la lettre et Il lit.

Le soir même Ils dîna ensemble puis deux jours de nuit
et Ils tombèrent amoureux puis Il réalisèrent heureux et
étaient plein d'amour et se quittèrent jamais si Ils mouraient
ensemblement !

fin

Annexe 6.3 : Cassandra

Fiction 1 :

Ogre et le renard

Il était une fois un ogre qui s'appeller vorace et il était très gros comme un cochon mais vorace avait un ami qui s'appeller Mr. renard était tout petit mais comparer à vorace était bien plus grand que lui. Un jour Mr. renard était venue lui rendre visite vorace était content. Au matin vorace c'était lever très tôt pour jour impu dehors le hibou des couriers apparue tiens dit le hibou ces une lettre de ton frère. - Vorace avait une exclamation étonnante quoi une lettre de mon frère ces bizarre mon frère ma jamais écrite le hibou rependit maintenant si tu en n'a une et la pers pas.

Fiction 2 :

L'Ogre et ses amis

Il était une fois un ogre qui vivait tout seul dans la forêt. Parceque il avait mangé toute sa famille, un jour il rencontra ^{un} renard qui s'appelait Bernard l'ogre dit : bonjour moi c'est l'ogre dit-il le renard eu peur et se cacha derrière un arbre. Mais il ne voulait pas sortir l'ogre dit : mais je ne veux pas vous manger. Je suis juste un ami dit l'ogre le renard sortit de sa cachette et se fuis à toute vitesse. 1 semaine plus tard il rencontra un corbeau sur son arbre. Je m'appelle l'ogre l'ogre et le corbeau eut très peur et se envola. Puis un autre jour l'ogre invita le corbeau et le renard chez ^{lui} pour manger avant il c'est bien brossé les dents. Et aiguisait son couteau dig dig dig senez a la porte a c'est le renard et le corbeau. le renard entray et puis le corbeau l'ogre dit asseyuit vous je vais preparer a manger. le corbeau dit a il fait bon ici et le renard dit a sa sans bon ici l'ogre revient avec un plat dans la main il dit bonne appetit mes ami. le renard a fait tomber sa fourchette. Il la ramassa son faire a tant sion au couteau de l'ogre. l'ogre ala chercher le dessert tiendit m m m!! dit le corbeau c'est delisieux!! dit le renard je vais vous donner un petit cadeau il cria, très fort il accrocha le corbeau au mur et mangea le renard d'un coup sec, le corbeau dit je m'aurais pas du venir ici maintenant il est me mangé. bravo!! je vous ses fait une bonne blague le corbeau dit oui oui!! elle et me la blague le corbeau essaya de se detacher et il réussit a se detacher ^{main} l'ogre l'attrapa et le mangera d'un claquement sec des dent et il monta dormir dans sa chambre et

se rendormis. ~~un~~ un jour plus tard il cria ouia!! je l'ai j'ai mangais je vais en manger d'autre mes pas aujourd'hui peut-être demain ou samedi ou dimanche ou dans 1 semaine ou dans un mois il mangera son petit dejeuner et se rendormie dans ^{son} lit douze. Fin

Annexe 6.4 : Lenny

Fiction 1 :

L'ore qui avait
perdu sa famille.

Il était une fois un ore qui'on
nommé Jack.

Cet ore avait perdu sa famille.
Mais il s'avait vers où sa famille
est aller, ils sont allé vers la forêt
dangereuse. Donc Jack alla vers
cette forêt en chemin il croisa
un lapin qui lui aussi avait perdu
sa famille. Et le lapin lui dit.

Bonjour Jack, dit le lapin
J'ai perdu ma famille, ils sont allé
à la forêt dangereuse, dit le lapin.

- Oh!!! moi aussi! dit l'ore de sa
grosse voix grincheuse. Et si on n'y
allait ensemble, dit le lapin.

- D'accord! dit Jack. Ils y allèrent et retrouvèrent
leurs famille tranquillement.

Fin

Fiction 2 :

Un OGRE dans Paris

Il était une fois un ogre qui habitait dans Paris dans "la tour Montparnasse". Cet ogre vivait seul. Comme tous les bunnies il allait "cueillir un enfant". Les habitants de la ville les cachés partout où ils percent. Un jour qui de le cueillette l'enfant resta calme est lui demanda :

Comment tu t'appelle, dit l'enfant d'une voix cague. L'ogre cria t'il.

Ils rentrèrent alors à la tour l'ogre s'installa sur le canapé est à ce moment là l'enfant lui mettait la table puis le massa tous les jours. Un jour l'enfant demanda si il pouvait rester avec lui.

L'ogre hésita un bon moment mais finit par accepter et ils vécurent heureux.

Il n'ageaient dans la semaine est l'ogre finit par arrêter de mangecit les enfants.

Annexe 6.5 : Hanaé

Fiction 1 :

Il était une fois des enfant qui jouaient dehors au ballon. Et un moment le ballon par loin une petite fille va le chercher. Elle entend un grand bruit de plats qui arrive vers elle et là elle voit un ogre très grand, très gros avec un salopette verte, une verrue sur le nez. La petite fille a peur elle va rejoindre ses copain mais l'ogre lui dit "Attends je peux jouer avec vous je suis tout seul je m'ennuie". La petite fille répondra.

"Qui tu peux venir jouer avec nous mais tu ne nous mange pas c'est compris?" l'ogre dit "oui c'est très bien compris". Et l'ogre s'amuse. Il était très content et les enfant aussi, en plus c'était la première fois qui jouaient avec gros ogre et ils rigolaient tous ensemble.

Fiction 2 :

Il était une fois un ogre qui s'appellait Gérard. Il était très méchant et il avait faim de petit enfant. Un jour il décida de sortir de sa maison parce que il en avait marre de rester chez lui. Il sortit de la forêt pour aller se trouver un enfant à se mettre sous la dent. Et là il fit une petite fille toute seule en train de pleurer. Il va la voir et lui dit "Pourquoi pleures-tu petite fille?". "Je suis toute seule et mes parents m'ont abandonné". L'ogre dit "Viens chez moi je ne vais pas te laisser toute seule". L'ogre l'a prise dans ses bras et partirent chez l'ogre. Et là tout à coup ils s'embrassèrent et tombèrent amoureux. Pour la fin des temps en plus ils ont eu deux enfants adorable une fille et un garçon. La fille s'appelait moli et le garçon matiss.

Annexe 6.6 : Elyne

Fiction 1 :

Il était une fois une jeune fille qui vivait dans une maison près de la forêt. Un jour elle alla se promener dans la forêt pour cueillir des fleurs pour sa grande-mère puis elle s'éloigna dans la forêt puis elle rencontra un ogre qui gardait la forêt. L'ogre lui demanda ce qu'elle faisait dans la forêt. Elle lui dit qu'elle allait cueillir des fleurs pour sa grande-mère. L'ogre lui dit s'éloigner aussi loin de la maison? Lui dit l'ogre. Et je me suis perdu en cueillant des fleurs, tu pourrais me ramener à la maison? Oui répondit l'ogre. Et puis l'ogre ramena la jeune fille à sa maison.

Fiction 2 :

Il était une fois un ogre et la fille d'ogre qui habitait dans un château. Un jour il avait envie d'un enfant à croquer, il alla dans la ville où il y avait beaucoup d'enfants appétissants. Il en mangea cinq tous les jours mais une fois en passant par le chemin de la ville en calèche il se prit un rochet. L'ogre tomba par terre. Une jeune fille lui soigna l'ogre toujours affamé lui dit j'ai faim. La petite fille lui donna plein de délicieux repas. L'ogre n'a plus faim et dit à la jeune fille de venir chez lui la jeune fille accepta. Elle alla chez l'ogre. Après quelques jours elle lui donna à manger. L'ogre heureux ne mangea plus un enfant. Les enfants heureux en aussi de pouvoir sortir de leur cachette puis la jeune fille lui demanda si il voulait l'épouser puis l'ogre dit oui et la fin devint heureuse car ils eurent des enfants mais l'enfant qui tenait un couteau et une fourchette devant le père pouvait faire pareil que l'ogre quand il était jeune il pouvait manger tous les enfants de la ville ou peut-être qu'il vas avoir une jeune fille qui l'aidera à arrêter de manger des enfants de la ville ou pas.

Annexe 6.7 : Sasha

Fiction 1 :

Il était une fois quatre jeune footballeurs qui s'appelaient Vincent, Amis, Gislain et Sasha. Leur poste était défenseur, Gardien et attaquant. Il jouait à l'ESSJF prénommé ST Jean des Falges. Un jour lors d'un tournoi sur leur terrain ils rencontrèrent quelque chose de difficile, une famille d'ogre apparut. Les enfants se mêlèrent à l'habris des ogres, il n'y avait plus personne sur le terrain et à la boulette l'un des quatre enfants dit :
- Venez les amis on va régler ça à notre façon. Les trois autres répondirent.

- OK

Les quatre enfants sortirent et Sasha dit :
- Eh les ogres nous allons régler ça sur un match de foot. Si nous gagnons vous partez, si nous perdons nous venons

avec vous OK.

Les ogres répondirent :
- d'accord

et ils commencèrent ce grand match. À la mi-temps, le score était de 2:2. Les entraîneurs virent les voir et les coachés leurs entraîneurs et le père de Sasha. Et le match reprit sur le score final c'est les quatre garçons qui gagnent et les ogres repartirent. Sous les acclamations des parents ^{ogres} et des enfants et leur histoire se termina.

Fin

Les quatre footballeurs et la famille d'ogre.

Fiction 2 :

Les cousins VS ogre

Il était une fois 3 jeune cousin qui jouait dans le jardin chez Sasha. Ils s'appellent Nathieu, Lucas et Sasha tous trois étaient passionnés pour le foot. Lucas demande à Sasha si il avait match. Sasha lui répondit oui. Ils alla manger.

Bon papa on y va, son père lui répondit. Attend on attend tes cousin dépêche vous leur dit il.

* * *

Arrivés à au stade de St Jean du Falga nous sortons de la voiture je me dirige vers les vestiaires. 5 minute après nous sommes sur le terrain on train de joué le match contre Pimiers. Les cousins me regarde joué nous égalisons et soudain quatre ogres apparessent. Tout le monde se réfugie nous trois plus un attaquant sortons. Lucas le plus véreux dit.

Qu'est ce que vous voulez ? Ils répondent.

- Nous voulons nous emparer du monde.

- Alors nous a Bons règles du comme on fait ici. dit je.

- Nous allons faire un match de foot.

Vous contre nous.

Sur le terrain l'arbitre qui est le père de Sasha si fffle le début du match. Au fin du match nous avons gagné est. Les ogres sont partie.

Ils continueront leur tranquillement sans qu'un ogre reviennent.

Fin

ANNEXE 7 : Réponses à la question 3

Annexe 7.1 - « Plus d'idées »

Question 3: l'orthographe des mots, le choix des mots, le scénario, la vitesse d'écriture, la grosse différence est que dans la 1^{ère} histoire l'ogre est gentil et dans la 2^{ème} il est fort et machant.

écrit 1: Vincent

A la consigne 1 j'ai eu plus d'idée que la dernière fois.
Au test je j'ai eu plus d'idée est d'imagination j'ai fait presque la même.

écrit 2: Laurino

Je trouve que j'ai fait des progrès au niveau des idées.

écrit 3: Valentin

J'ai écrit beaucoup plus de chose comme j'ai écrit la des histoires a ma donner plus d'idées.

écrit 4: Théo

Je trouve que j'ai plus écrit sur le dernier
que sur le premier.

Je pense que j'ai fait des progrès sur
mon écriture, j'écris plus qu'avant et mon
imagination.

écrit 5: Méline

Il y a pas de différence entre les deux mes ans j'ai
fait un progrès sur l'imagination.

La différence en les deux est que le premier était plus
long que l'autre et plus imagination
et peut-être l'écriture.

écrit 6: Ennio

Les progrès que j'ai fait c'est les idées.

écrit 7: Flore

Je trouve que mon progrès à était
l'imagination car là je penser au
Géant de Zéralda, le déguisement de la petite
ogresse, L'ogre,...

écrit 8: Lenny

Annexe 7.2 – « Plus de détails »

Pour moi la différence est dans le 2^{ème} texte que j'ai écrit il y a plus de détail contrairement au premier texte à près sur la description la première était mieux. Mes progrès seraient les détails et aussi j'écris plus vite maintenant.

écrit 9: Lucas F.

Mon histoire est plus longue que celle du mois dernier j'ai mieux écrit que la dernière fois quand j'ai fait la consigne 1. Le mois d'avant j'ai écrit plus de chose. J'ai fait beaucoup de progrès.

écrit 10: Cassandre

Annexe 7.3 – « Plus inspiré »

Question 3: je ne s'aurait pas trop si que c'était vraiment une agresse je ne m'étais jamais interrogé sur les agresseurs mes quand on n'en parle on comprend mieux l'histoire. quand lit je trouve que j'ai fait beaucoup de progrès avec les images la lecture je trouve que s'était bien.

écrit 11: Ambre

Les progrès que j'ai faits sont : je me suis plus inspiré, je trouve que ça parle plus d'un ogre dans le deuxième texte.

écrit 12: Hanaé

Question 3: j'ai marqué plus de chose de vrais à la dernière qu'à la première et au niveau de l'histoire j'ai beaucoup plus fait une vraie histoire.
j'ai fait peut de progrès en écriture plus de ligne.

écrit 13: Elyne

Les progrès ses que avant je pense qu'un ogre (l'ogresse) s'être forcément méchant et cruel alors que maintenant je ses que ça peut être le contraire.

écrit 14: Anaïs