



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

---

Year : 2020

## Empathie, éthique et tension narrative. Modélisation des émotions en jeu dans la lecture littéraire scolaire

Depallens Vanessa

Depallens Vanessa, 2020, Empathie, éthique et tension narrative. Modélisation des émotions en jeu dans la lecture littéraire scolaire

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB\_B7D324735F842

### **Droits d'auteur**

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

### **Copyright**

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.

FACULTÉ DES LETTRES

Empathie, éthique et tension narrative

Modélisation des émotions en jeu dans la lecture littéraire scolaire

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des lettres

de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de

Docteur ès lettres

Par Vanessa Depallens

Directeur de thèse

Jérôme Meizoz (UNIL)

Co-directrice de thèse

Sonya Florey (HEP Vaud)

LAUSANNE

2020

# IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des lettres, sur le rapport d'une commission composée de :

Directeurs de thèse :

Monsieur Jérôme Meizoz	Professeur, Faculté des lettres, UNIL
Madame Sonya Florey	Professeure HEP VAUD

Membres du jury :

Monsieur Jean-Louis Dufays	Professeur, Université catholique de Louvain, Belgique
Monsieur Raphaël Baroni	Professeur, Faculté des lettres, UNIL
Monsieur Noël Cordonier	Professeur HEP VAUD à la retraite

autorise l'impression de la thèse de doctorat de

**MADAME VANESSA DEPALLENS**

intitulée

**Empathie, éthique et tension narrative**

**Modélisation des émotions en jeu dans la lecture littéraire scolaire**

sans se prononcer sur les opinions du candidat / de la candidate.

La Faculté des lettres, conformément à son règlement, ne décerne aucune mention.

Lausanne, le 21 octobre 2020

  
Dave Lüthi  
Doyen de la Faculté des lettres

A Dori et Baghee, pas vraiment intéressés par  
cette recherche, mais très amoureux de moi ....



## Remerciements

« Autrui nous aide à voir les choses différemment, à changer de point de vue, à élargir notre horizon, à douter, parfois, il nous donne l'exemple.

Il nous permet d'exprimer nos idées, de les mettre à l'épreuve, il est la meule sur laquelle on peut les dégrossir, les affiner et les polir.

Si on n'a personne pour nous contredire, on finit par croire qu'on a toujours raison et on commence par avoir tort.

Seul, on risque de radoter. Mais il faut bien choisir son autrui ...

Tout ce qu'on sait, c'est souvent grâce aux autres, leur conversation, leur livre, leur œuvre ...

Certains « autrui » sont des allumeurs de curiosité et de réverbères, ils nous aident à avancer et à éclairer nos nuits.

Autrui peut être un marchepied, un tremplin. »

J.-L. Fournier, *Je ne suis pas seul à être seul*

Je remercie tout d'abord Sonya Florey et Jérôme Meizoz, ma directrice et mon directeur de thèse, pour leur soutien constant indéniablement constructif, témoignant d'un professionnalisme remarquable qui s'exprime non seulement par des compétences scientifiques, mais également pédagogiques.

Merci à mes collègues de l'Unité d'enseignement et de recherche en didactique du français de la HEP Vaud qui m'ont permis d'évoluer dans une équipe soudée où l'entraide est de rigueur. Un merci tout particulier au Club des chercheuses, aux Djeuns et à mes deux co-doctorantes préférées, les reines de la virgule, Violeta et Rosalie.

Je remercie Valérie Angelucci et le CIDR de l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte de la HEP Vaud d'avoir contribué à cerner certains enjeux de ma recherche en me permettant de mieux appréhender le vaste univers des sciences de l'éducation.

Je tiens également à témoigner ma gratitude à J.-C. Mühlethaler, professeur émérite de littérature médiévale et renaissance à l'Université de Lausanne, mais aussi pédagogue hors pair, qui a su me donner le goût de la recherche.

Pour finir, j'adresse toute ma reconnaissance à l'enseignante et amie qui a permis la réalisation de cette thèse en m'ouvrant la porte de sa classe, au directeur de l'établissement, qui lui, m'a donné accès à son collègue et aux élèves qui sont tout simplement les stars de cette recherche ...



## Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>11</b>
---------------------------	-----------

### **CHAPITRE 1. LIRE LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE AUJOURD'HUI : LES ÉMOTIONS**

<b>RÉÉVALUÉES</b> .....	<b>17</b>
-------------------------	-----------

<b>1.1. Sociologie des pratiques culturelles : les émotions des lectures « ordinaires » (Bourdieu ; Lahire ; Baudelot, Cartier &amp; Detrez)</b> .....	<b>18</b>
--	-----------

1.1.1 P. Bourdieu : la lecture désintéressée et distanciée comme forme de discrimination herméneutique .....	19
1.1.2 B. Lahire : au-delà du déterminisme social, la construction de rapports à la légitimité culturelle singuliers .....	22
1.1.3 B. Lahire : la logique propre d'une lecture « éthico-pratique » .....	24
1.1.4 C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez : la lecture scolaire au carrefour de la lecture ordinaire et de la lecture savante .....	26

<b>1.2. Psychologie du lecteur réel : des émotions soumises aux droits du texte (Picard ; Jouve ; Dufays)</b> .....	<b>28</b>
---	-----------

1.2.1 M. Picard : la lecture littéraire comme activité fantasmatique régulée .....	29
1.2.2 V. Jouve : Le <i>lectant</i> comme inscription textuelle de l'investissement affectif .....	32
1.2.3 J.-L. Dufays : les enjeux émotionnels situés du côté de la lecture participative .....	35

<b>1.3. Inconscient du lecteur et lecture subjective : les émotions comme ressource subjective (Bayard ; Bellemin-Noël ; Langlade et Sauvaire)</b> .....	<b>40</b>
--	-----------

1.3.1 P. Bayard : mobilité du texte et texte singulier .....	41
1.3.2 J. Bellemin-Noël : la textanalyse comme écoute de soi .....	43
1.3.3 G. Langlade et M. Sauvaire : l'activité fictionnalisante du lecteur .....	46

<b>1.4 Bilan et postulats</b> .....	<b>49</b>
-------------------------------------	-----------

### **CHAPITRE 2. L'APPORT DES SCIENCES COGNITIVES : DÉFINIR LES ÉMOTIONS**

<b>CARACTÉRISANT LA LECTURE DE RÉCITS DE FICTION</b> .....	<b>55</b>
--	-----------

<b>2.1 Définir l'émotion : de « la vie active » au récit de fiction</b> .....	<b>56</b>
---	-----------

2.1.1 L'émotion comme processus évaluatif .....	57
2.1.2 Spécificité des émotions ayant cours lors de la lecture de récits de fiction .....	61

<b>2.2 Du côté de la fiction : l'empathie au centre d'une redéfinition de la relation</b>	
<b>lecteur/personnage</b> .....	<b>63</b>
2.2.1 L'investissement affectif du lecteur comme caractéristique d'une immersion fictionnelle réussie (J.-M. Schaeffer) .....	65
2.2.2 Les émotions de la fiction : émotions empathiques et émotions morales (J. Pelletier) .....	70
<b>2.3 Du côté de la narratologie postclassique : l'intérêt narratif</b> .....	<b>74</b>
2.3.1 Les fondements de la notion d'intérêt : de la théorie de l'information (Shannon) à la psychologie de l'art (Berlyne, Silvia) .....	74
2.3.2 L'intérêt comme source et produit de l'activité inférentielle .....	77
<b>2.4 Les émotions tensives comme fondement d'une didactique des effets</b> .....	<b>79</b>
2.4.1 Entre narratologie rhétorique et sciences cognitives : la genèse des émotions tensives (Sternberg, Brewer & Lichtenstein) .....	80
2.4.2 Les émotions tensives au centre d'une démarche de lecture coopérative (R. Baroni) .....	84
2.4.2.1 Suspense et curiosité.....	87
2.4.2.2 Surprise .....	94
2.4.3 Les émotions tensives : définition et enjeux didactiques.....	95
<b>CHAPITRE 3. ÉLABORATION D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT</b> .....	<b>99</b>
<b>3.1 D'un savoir académique à un savoir scolaire</b> .....	<b>99</b>
<b>3.2 Les prescriptions actuelles en Suisse romande : apprécier et analyser des textes littéraires</b> .....	<b>102</b>
<b>3.3 Produire une appréciation justifiée : conjuguer le subjectif d'une appréciation au rationnel d'une justification</b> .....	<b>106</b>
<b>3.4 Présentation de la séquence</b> .....	<b>111</b>
3.4.1 Critères de sélection du corpus .....	112
3.4.2 Analyse des récits de fiction choisis .....	113
3.4.2.1 <i>L'Autostoppeur</i> d'Anthony Horowitz (2008).....	113
3.4.2.2 <i>Le Chat noir</i> d'Edgar Allan Poe (1843).....	117
3.4.2 La séquence didactique.....	122
3.4.2.1 Première phase : lecture subjective/immersive.....	123
3.4.2.2 Deuxième phase : lecture analytique.....	127
3.4.2.3 Troisième phase : appréciation justifiée.....	134

## **CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....137**

### **4.1 Une démarche qualitative pour une recherche pragmatique et herméneutique ..... 137**

### **4.2 Échantillonnage : recrutement des participants ..... 140**

### **4.3 Dimension collaborative de la recherche : une question d'éthique ..... 144**

### **4.4 Collecte des données : instrumentation..... 146**

#### 4.4.1 Étape 1 : questionnaire et entretiens préalables.....147

##### 4.4.1.1 Le questionnaire et l'entretien semi-dirigé préalables (élèves) .....148

##### 4.4.1.2 L'entretien semi-dirigé préalable (enseignante) .....149

#### 4.4.2 Étape 2 : l'observation en classe et le recueil des données principales.....150

##### 4.4.2.1 L'observation en classe : entre distanciation et collaboration.....151

##### 4.4.2.2 Les productions d'élèves comme données principales .....154

#### 4.4.3 Étape 3 : les entretiens de bilan .....154

##### 4.4.3.1 L'entretien semi-dirigé de bilan (élèves) .....155

##### 4.4.3.2 L'entretien de bilan « partagé » (enseignante-chercheuse).....155

#### 4.4.4 Récapitulatif des données recueillies .....156

### **4.5 Traitement des données : l'analyse qualitative ..... 157**

#### 4.5.1 Présentation des catégories : les émotions verbalisées .....159

##### 4.5.1.1 La catégorie des émotions de la fiction .....160

##### 4.5.1.2 La catégorie des émotions-valeurs.....163

##### 4.5.1.3 La catégorie des autres émotions .....167

#### 4.5.2 Présentation des critères d'évaluation (appréciation justifiée) .....168

##### 4.5.2.1 Évaluation des analyses produites.....168

##### 4.5.2.2 Évaluation des justifications produites.....174

##### 4.5.2.3 Évaluation de la cohérence des productions des élèves .....174

## **CHAPITRE 5. PRÉSENTATION DES DONNÉES .....177**

### **5.1 Le contexte de la recherche..... 177**

#### 5.1.1 Portrait de l'enseignante .....178

#### 5.1.2 Portrait du groupe-classe (15 élèves) .....179

### **5.2 Parcours d'élèves : les sept cas retenus ..... 185**

#### 5.2.1 Le parcours de Gianni.....186

##### 5.2.1.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites .....187

##### 5.2.1.2 Évaluation des appréciations justifiées.....191

##### 5.2.1.3 Bilan du parcours de Gianni .....195

5.2.2 Le parcours de Lydia .....	197
5.2.2.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites.....	197
5.2.2.2 Évaluation des appréciations justifiées .....	204
5.2.2.3 Bilan du parcours de Lydia .....	211
5.2.3 Le parcours d'Élise .....	212
5.2.3.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites.....	213
5.2.3.2 Évaluation des appréciations justifiées .....	219
5.2.3.3 Bilan du parcours d'Élise .....	225
5.2.4 Le parcours de Sofia .....	225
5.2.4.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites.....	226
5.2.4.2. Évaluation des appréciations justifiées .....	232
5.2.4.3 Bilan du parcours de Sofia.....	238
5.2.5 Le parcours de Jasmine .....	238
5.2.5.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites.....	239
5.2.5.2. Évaluation des appréciations justifiées .....	243
5.2.5.3 Bilan du parcours de Jasmine .....	248
5.2.6 Le parcours de Marie .....	249
5.2.6.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites.....	249
5.2.6.2. Évaluation des appréciations justifiées .....	255
5.2.6.3 Bilan du parcours de Marie.....	260
5.2.7 Le parcours d'Annie.....	261
5.2.7.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites.....	261
5.2.7.2. Évaluation des appréciations justifiées .....	266
5.2.7.3 Bilan du parcours d'Annie .....	272

## **CHAPITRE 6. INTERPRÉTATION DES DONNÉES ..... 275**

### **6.1 Investissement affectif des élèves en fonction du récit de fiction lu ..... 275**

6.1.1 Tendances pour <i>L'Autostoppeur</i> .....	275
6.1.2 Tendances pour <i>Le Chat noir</i> .....	281
6.1.3 Bilan.....	286

### **6.2 De la verbalisation de l'effet tensif visé à la production d'une justification adéquate ..... 290**

6.2.1 Le cas de la surprise ( <i>L'Autostoppeur</i> ) .....	290
6.2.2 Le cas du suspense ( <i>L'Autostoppeur</i> ) .....	293
6.2.3 Le cas de la curiosité ( <i>Le Chat noir</i> ) .....	296
6.2.4 Bilan.....	298

### **6.3 Évaluation de la cohérence des productions des élèves..... 299**

6.3.1 Les appréciations justifiées produites pour <i>L'Autostoppeur</i> .....	299
---	-----

6.3.2 Les appréciations justifiées produites pour <i>Le Chat noir</i> .....	302
6.3.3 Bilan .....	304
<b>6.4 Facteurs majeurs d'impact sur les résultats obtenus .....</b>	<b>305</b>
6.4.1 Évaluation du dispositif d'enseignement choisi.....	305
6.4.1.1 Rôle du corpus et de l'analyse de texte .....	306
6.4.1.2 Place accordée à la subjectivité et au développement de la réflexivité.....	309
6.4.2 Dominante cognitive de la recherche : intérêts et limites .....	312
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>317</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>323</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>337</b>
<b>I. Séquence enseignée : activités proposées .....</b>	<b>337</b>
<b>II. Entretiens et questionnaires : compléments d'information au sujet des instruments de récolte de données utilisés.....</b>	<b>367</b>
Le questionnaire et l'entretien semi-dirigé préalables (élèves) .....	367
L'entretien semi-dirigé préalable (enseignante) .....	379
L'entretien semi-dirigé de bilan (élèves) .....	382
L'entretien de bilan « partagé » (enseignante-chercheure).....	383
<b>III. Transcriptions des entretiens : conventions adoptées .....</b>	<b>385</b>
Les entretiens préalables des élèves (7 cas étudiés) .....	385
Les entretiens de bilan des élèves (7 cas étudiés) .....	402
L'entretien préalable de l'enseignante .....	441
L'entretien de bilan « partagé » enseignante-chercheuse .....	453
<b>IV. Portrait complet de l'enseignante (par dimension) .....</b>	<b>486</b>
<b>V. Transcription d'une discussion conduite en classe .....</b>	<b>491</b>
Compréhension de Lydia (rapport du père de Jacob à son fils) discutée en classe (5.12.2017) .....	491
<b>VI. Schéma : représentation hypothétique des connaissances émotionnelles d'une personne (Reeve, 2012, p. 404).....</b>	<b>493</b>



La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout.

R. Barthes, *Réflexions sur un manuel* [1971] dans *Œuvres complètes*, 2002, p. 945.

[...] ce qui s'enseigne sous le nom de littérature et de lecture littéraire consiste d'abord, institutionnellement, en la reconnaissance d'un corpus, de valeurs à lui attribuer, d'un type de relation à ce corpus et en la « naturalisation » de cette reconnaissance. En conséquence, ce qui s'enseigne, c'est à la fois une croyance et une posture.

Y. Reuter, *La lecture littéraire : éléments de définition*, 1995, p. 70.





## Introduction

La théorie littéraire n'est pas désimpliquée de la littérature, non seulement elle en rend compte, mais elle la rend possible.

Florent Coste, *Explore*, 2017, pp. 413-414.

*Mercredi 29.11.2017, salle de classe, 11h09*

*Amorce de la séquence d'enseignement : discussion suite au visionnement d'un court-métrage (The Gift)*

Gianni : mais on ne peut pas trop ressentir d'émotions. Si ça avait été un long film, peut-être que quand il y avait le mec qui était mort, peut-être qu'on aurait été déçu, parce qu'on l'aimait bien comme personnage, mais vu que le film ne dure que cinq minutes

L'enseignante : d'accord, donc il n'y a pas d'attachement au personnage

Nessim (*lève la main*) : ben si, en fait ce qu'il a dit Gianni, genre qu'on ne peut pas être attaché aux gens et tout, qu'on s'en fout si un gars meurt, et ben non, on sait qu'il a tué un mec qui était innocent, du coup on peut ne pas l'aimer

Alors que l'enseignante demande à ses élèves de 14 ans d'exprimer ce qu'ils ont éprouvé lors du visionnement d'un récit de fiction, Gianni et Nessim se mettent à débattre de la question d'un possible attachement aux personnages du récit. Gianni affirme qu'un attachement n'est pas possible, car le récit est trop bref, tandis que Nessim explique qu'il est tout à fait possible d'apprécier positivement ou négativement certains personnages en fonction de l'évaluation de leurs actions. Que faire de ces constats qui découlent d'expériences personnelles, l'une désinvestie affectivement, l'autre investie affectivement ? Les ignorer, faute de savoir comment les exploiter ? Les discuter à l'aune de l'expérience des autres lecteurs de la classe pour exposer les différentes manières d'investir le même récit ? C'est souvent l'alternative qui s'offre aux enseignants lorsque des élèves rendent compte de la manière dont ils

investissent affectivement les récits de fiction étudiés en classe. Du moins, cela a fréquemment été mon cas. Et pourtant, il me semble que ce que les élèves expriment et vivent émotionnellement au contact des récits de fiction en classe, non seulement pourrait, mais devrait servir l'enseignement de la littérature. Cette conviction est née d'un constat concernant autant les lectures de mes élèves que mes propres lectures : bien souvent le fait d'investir affectivement les récits de fiction ne se réduit pas au simple plaisir de lire et les émotions éprouvées ne sont pas forcément le signe d'une surinterprétation. Au contraire, la manière dont on investit émotionnellement un récit de fiction implique généralement des enjeux de compréhension. Quel sens va en effet prendre le récit si aucun des personnages n'attire ma sympathie (comme pour Gianni) ou si au contraire certains personnages me sont sympathiques ou antipathiques (comme pour Nessim) ? De quelle manière les émotions que je vais éprouver à l'égard d'un personnage vont alors influencer ma compréhension et mon appréciation du récit ? Ces émotions qui mettent en jeu la relation texte-personnage, mais plus largement d'autres émotions lectorales familières, comme le suspense ou la sensation d'immersion, sont-elles visées par les récits dans le sens où elles favorisent leur compréhension et rendent compte de certaines de leurs fonctions ? L'expression d'émotions, ressenties, visées, peut-elle alors être mise au service du développement de compétences en lecture au secondaire I (13-15 ans) ? Si oui, quelles sont ces émotions et comment peuvent-elles servir l'enseignement de la littérature dans un contexte d'enseignement spécifique ?

Ma recherche vise à répondre à ces questions dans une optique bien précise : mieux comprendre le rôle que certaines émotions peuvent jouer dans l'enseignement de la littérature au secondaire I. J'ai choisi de cibler ma recherche sur une classe du secondaire I où la prise en compte des réactions des élèves, notamment émotionnelles, reste problématique. Si ces réactions sont

généralement bien accueillies, il est difficile d'en faire la base d'un travail de compréhension et d'appréciation des textes, impliquant notamment la capacité à analyser certains aspects du texte et à penser son propre rapport au texte. Pourtant la dimension émotionnelle de la lecture pourrait servir de base au développement d'interprétations et d'appréciations personnelles des textes pour, dans cette optique, donner du sens à la pratique de l'analyse en classe. C'est effectivement en conciliant l'expression de ressentis personnels aux objectifs assignés à l'enseignement de la littérature au secondaire I, à savoir l'accroissement des compétences lectorales ainsi que le développement et l'affinement du goût pour les récits de fiction (Dumortier, 2001, p. 74) qu'une « didactique des effets » est envisageable. Celle-ci permettrait la mise en relation des émotions personnelles du lecteur et d'une rhétorique du texte par le développement de la compétence à apprécier les récits de fiction (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 114). En ce sens, les émotions de la lecture scolaire pourraient servir d'interface texte-lecteur pour concevoir un enseignable qui ne soit pas uniquement le texte et ses contours, mais la relation texte-lecteur (Daunay, 2007, p. 168). Il s'agit ainsi de participer pleinement aux réflexions actuellement conduites dans le champ de la didactique de la littérature pour appréhender l'activité réelle de lecteurs situés en contexte scolaire, notamment à l'aide des notions emblématiques de « lecture littéraire » (Dufays, 2015) et de « lecture subjective » (« sujet lecteur ») (Langlade, 2008 ; Sauvaire, 2013).

Si le développement d'une didactique des effets s'ancre dans le champ de la didactique de la littérature, il passe également par l'élaboration d'un cadre théorique à dominante cognitive. Le recours aux sciences cognitives me paraît nécessaire dans le sens où il permet de définir plus précisément le rôle que les émotions peuvent jouer au niveau de la compréhension et de l'appréciation des récits, notamment à l'aide de notions inédites à même de décrire des expériences de lecture investies émotionnellement. Ces notions, comme celles

d'« immersion » (Schaeffer, 1999) et de « tension narrative » (Baroni, 2007, 2017), une fois didactisées, peuvent également servir d'outils d'analyse pour penser son rapport au texte, pour identifier les effets visés par ce dernier. La notion de « tension narrative », qui se décline en trois types d'émotions tensives : le suspense, la curiosité et la surprise, me paraît devoir tenir une place centrale dans l'élaboration de la séquence qui sera enseignée, car elle possède l'avantage de s'insérer particulièrement bien dans la configuration didactique caractérisant mon terrain de recherche, à savoir une classe vaudoise du secondaire I. D'autres notions issues du champ des sciences cognitives, « l'intérêt narratif » (Silvia, 2008 ; Schank, 1979) ou encore les « émotions de la fiction » (Pelletier, 2016), sont toutes aussi intéressantes, car elles peuvent servir à catégoriser les différentes émotions verbalisées par les élèves en classe. Elles rendent ainsi possible le recensement des différents types d'émotions au sein des lectures effectives produites par les élèves. Les productions écrites réalisées par certains élèves durant la séquence d'enseignement constitueront donc mes données principales. C'est leur traitement, à l'aide du cadre théorique élaboré, qui doit permettre de présenter le parcours de lecture de sept cas retenus pour rendre compte des émotions que des élèves du secondaire I pourraient exprimer en classe ainsi que du rôle que celles-ci jouent dans leurs lectures. La constitution d'une didactique des effets telle qu'elle est envisagée dans cette recherche passe donc par l'élaboration et la mise à l'essai d'une séquence didactique, centrée sur la dimension émotionnelle de la lecture, dans une classe de 10H, pour en retour mieux appréhender cette dimension spécifique de la lecture scolaire. Le protocole de ma recherche comporte ainsi une double finalité : expérimenter un dispositif didactique pour décrire l'activité de lecteurs réels (Louichon, 2016, p. 393). Les résultats de cette recherche exploratoire ne prétendent pas à l'exhaustivité, ni à la généralisation. En effet, ils demandent à être complétés, discutés, enrichis par d'autres perspectives, que celles-ci soient

issues du traitement d'autres cas, à des échelles différentes, qu'elles découlent d'une autre manière de concevoir un enseignement centré sur la dimension émotionnelle de la lecture ou qu'elles soient construites à l'aide d'un cadre théorique sensiblement différent, moins orienté sur la dimension cognitive de la lecture. Il n'en reste pas moins que cette recherche, malgré sa dimension exploratoire, cherche à poser les bases d'une théorie des émotions de la lecture scolaire.

Outre l'apport théorique qu'elle vise, cette recherche souhaite également rendre compte d'une certaine manière d'envisager la littérature. En se situant au carrefour du champ de la didactique de la littérature et de celui d'une critique littéraire intéressée par l'activité des lecteurs, elle s'inscrit logiquement dans une visée pragmatique. Dans une telle optique, la théorie littéraire, qu'il s'agisse de la critique ou de la didactique, rend non seulement compte de la littérature, mais la rend possible. Elle assure sa visibilité, sa lisibilité, sa reconnaissance en prolongeant les conséquences des œuvres, en activant leur pertinence ou en les disposant à des usages nouveaux (Coste, 2017, p. 414). Pour réaliser l'existence de la littérature, il est donc nécessaire de penser celle-ci en termes de pratiques en s'intéressant aux divers rapports textes-lecteurs qu'elle met en jeu. C'est dans une telle perspective pragmatique, impliquant le retour du sujet et du réel, qu'il est possible d'élargir une conception de la littérature parfois trop restreinte, afin d'autoriser et d'imaginer divers rapports à la littérature qui en justifient la pratique dans des contextes variés. C'est par un élargissement des cadres de référence usuels ainsi que par la complémentarité des champs de recherche de la critique littéraire et de la didactique de la littérature que l'enseignement de la littérature d'aujourd'hui et de demain paraît tout simplement envisageable.



## Chapitre 1. Lire la littérature à l'école aujourd'hui : les émotions réévaluées

[Il faut] cesser de renvoyer dos-à-dos l'empathie et l'interprétation, le pàtir et l'agir, l'expérience affective et la distance herméneutique.

M. Macé, *Façons de lire, manières d'être*, 2011, p. 190.

La question des émotions littéraires, mise à l'écart par la modernité dans un refus de traiter de problématiques « psychologisantes » et de centrer ses questionnements sur l'aspect formel des œuvres, est à nouveau centrale dans le domaine de la littérature depuis une trentaine d'années (Bernard, Gefen & Talon-Hugon, 2016, p. 9). Aujourd'hui, l'idée d'une lecture purement rationnelle, détachée du sujet qui la produit, objective, est remise en question pour diverses raisons.

La réhabilitation de la subjectivité lectorale et de son rôle dans la constitution du sens d'un texte trouve tout d'abord ses fondements dans les théories de la réception qui placent le lecteur (vs le texte) au centre de la réflexion pour considérer l'activité de celui-ci en tant qu'entité abstraite (comme le lecteur modèle d'U. Eco ou le lecteur implicite de W. Iser), puis dans de nouvelles approches sociologiques ou d'inspiration psychologique qui s'intéressent à l'activité du lecteur réel dont les émotions sont constitutives. C'est dans le sillage des approches intéressées par le lecteur empirique que s'inscrivent les réflexions actuelles en didactique de la littérature, soucieuses du sens à donner à l'enseignement de la littérature, au-delà d'un formalisme souvent revendiqué dès les années 1970 comme unique méthode de lecture valable en contexte scolaire (Ahr, 2015, p. 43 ; Daunay, 2007, §77-80, Rouxel, 2007, §13 ; Langlade, 2008 ; Reuter, 2000). Ce champ d'études, central et fédérateur en didactique depuis ces vingt-cinq dernières années, est actuellement souvent associé à la

notion emblématique de sujet lecteur. Pour ma part, je préfère ne pas utiliser ce terme pour référer de manière globale à l'objet qui, aujourd'hui, occupe principalement la didactique de la littérature, de façon à pointer certaines différences existant entre les notions de « lecture littéraire » et de « lecture subjective » ou « sujet lecteur », qui renvoient à des approches sensiblement différentes, principalement comme nous le verrons, en fonction du rôle plus ou moins important accordé aux savoirs disciplinaires dans la mise à distance de la subjectivité.

Dans ce chapitre, j'exposerai comment ces deux notions prennent appui sur des approches sociologiques ou d'inspiration psychologique pour justifier la nécessité de penser la relation texte-lecteur à nouveaux frais en tenant compte de la subjectivité du lecteur, que celle-ci soit associée à des pratiques culturelles spécifiques (1.1), à la dimension psychoaffective du lecteur comme processus d'identification aux personnages (1.2) ou au moyen pour le lecteur d'investir le texte singulièrement (1.3). Cet accent sur les fondements théoriques de ces deux notions phares doit permettre de déterminer quels sont les enjeux didactiques qui peuvent actuellement être associés à une prise en compte des émotions dans le cadre de l'enseignement de la littérature.

### **1.1. Sociologie des pratiques culturelles : les émotions des lectures « ordinaires » (Bourdieu ; Lahire ; Baudelot, Cartier & Detrez)**

A partir des années 1970, au moment où l'on constate les difficultés de la démocratisation culturelle, les enquêtes sociologiques ne tendent plus uniquement à déterminer « qui lit quoi ? », puisqu'on remarque que l'offre ne permet pas forcément de créer des usages. Les sociologues cherchent dès lors à comprendre pourquoi l'offre culturelle ne profite pas à tous (Robine, 2000, p. 65). Divers sociologues se mettent à décrire – au plus près de la réalité – les

pratiques lectorales de différents groupes sociaux tout en interrogeant les raisons pour lesquelles une faible pratique de la lecture distingue certaines catégories sociales, notamment les plus défavorisées (Robine, 2000, p. 66). Il semble important de revenir sur des approches majeures, toujours d'actualité, qui sont au fondement d'une réflexion sur la démocratisation des pratiques culturelles, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la littérature. Elles sont souvent mobilisées par la didactique pour remettre en question la révolution structuraliste des années 1970, qui malgré ses prétentions louables – à savoir enseigner une approche des textes scientifiques, jugée universelle, donc accessible à tous – impose un rapport au texte qui ne fait pas sens aux yeux des élèves, du fait qu'il s'agit d'un mode de lecture savant/lettré très éloigné des pratiques de lecture ordinaires privilégiées par ces derniers, souvent émotionnellement marquées.

### **1.1.1 P. Bourdieu : la lecture désintéressée et distanciée comme forme de discrimination herméneutique**

Dans *La Distinction. Critique sociale du jugement* [1979], P. Bourdieu cherche à montrer que les jugements de goût, loin d'être naturels, relèvent d'une logique sociale de distinction. Les classes dominantes, à savoir les plus dotées en capital, se distinguent des classes dominées, subalternes, en affichant un style de vie qui a pour repoussoir la nécessité (vs le luxe) (Bourdieu, 1979, p. 195). Dans le domaine de la consommation culturelle, ces classes dominantes défendent un rapport à l'art « distingué » qui s'oppose à un rapport jugé « vulgaire »<sup>1</sup> :

En matière de consommations culturelles, l'opposition principale, selon le volume global du capital, s'établit ici entre les consommations, désignées comme *distinguées* par leur rareté même, des fractions les mieux pourvues à la fois en

---

<sup>1</sup> Cette même opposition apparaît également dans *La Reproduction*, 1970, p. 240.

capital économique et culturel et les consommations socialement considérées comme *vulgaires*, parce qu'à la fois *faciles* et *communes* (Bourdieu, 1979, p. 196).

Ce rapport à la nécessité et à ceux qui lui restent soumis, s'exprimant par l'opposition distingué/vulgaire dans le domaine de la consommation culturelle, a pour but de permettre à la classe dominante de s'approprier les biens culturels légitimes et les profits de distinction qui y sont associés (Bourdieu, 1979, pp. 196-197).

Au sein de la classe dominante, les intellectuels et les artistes (faible capital économique) souhaitent également se distinguer des bourgeois (fort capital économique) en adoptant une esthétique ascétique très proche du goût – à savoir la faculté de juger du beau – kantien (Bourdieu, 1979, p. 197). Ce mode d'appropriation spécifique s'explique du fait que la fraction dominée de la classe dominante, comprenant les intellectuels et les artistes, tente de s'approprier symboliquement les biens culturels à défaut de pouvoir les acquérir matériellement. L'idée d'un rapport à l'art désintéressé, gratuit, contribue à cette définition de la légitimité culturelle comme le propre des tenants d'un faible capital économique (Bourdieu, 1979, pp. 320-321).

Chez Bourdieu, l'espace social est ainsi conçu comme un espace dynamique constitué de luttes symboliques qui visent à hiérarchiser les rapports à l'art et dont l'enjeu n'est autre que la définition de la légitimité culturelle. Ce processus de hiérarchisation se fonde sur le dualisme opposant les dispositions esthétiques aux dispositions ordinaires, ces dernières étant souvent définies en creux des dispositions esthétiques et non pas en fonction d'une logique historique qui leur est propre. Il tend alors à rejeter dans le domaine de l'illégitime l'esthétique « populaire » qui privilégie le contenu à la forme via une relation émotive, et non distante, à l'art (Bourdieu, 1979, pp. 32-34).

La « lecture pure » – en tant que modélisation de manières de lire fondées sur les expériences de lecteurs cultivés – contribue également à hiérarchiser les

pratiques de lecture. C'est le cas d'approches basées sur un modèle de lecteur abstrait, celui-ci étant déduit d'expériences de lecture faites par la critique littéraire. Ces modèles de lecteurs abstraits servent ainsi de repoussoir à des pratiques de lecture moins expertes tout en légitimant un mode de lecture savant. Par ce moyen, la critique assure sa position dominante dans le champ littéraire en imposant un certain idéal de lecture (Bourdieu, 1992, p. 415).

A cette forme de discrimination herméneutique d'ordre sociologique s'ajoute une forme de discrimination pouvant être associée à un occidentalocentrisme culturel (Said, 2000). En effet, les modèles de lecteurs abstraits sont toujours pensés comme les représentants d'une culture occidentale, souvent dans le cadre d'une tradition littéraire nationale. Ils font donc peu de cas des lecteurs possédant des codes culturels différents. Dans le cadre scolaire, la discrimination sociale et culturelle, visant à légitimer un certain rapport à la culture et à la littérature, constitue dès lors un acte de violence symbolique à l'égard des dominés. Pour Bourdieu et Passeron, il s'agit en effet d'une forme de violence structurelle, produite par l'institution scolaire, qui empêche les dominés d'accéder à des positions socialement élevées. Aux yeux des deux sociologues, la démocratisation du système scolaire est un échec puisque ce dernier, au lieu de gommer les inégalités, les reproduit en imposant un arbitraire culturel (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 19).

L'approche de Bourdieu possède un certain nombre de traits qui la situent au fondement de la réflexion en didactique de la littérature. Tout d'abord, retenons l'idée commune que la faillite de l'enseignement de la littérature des années 70 résiderait en grande partie dans un manque de considération pour les pratiques socio-culturelles des élèves, avec l'imposition d'un mode de lecture scolaire distancié (objectif – scientifique – universel) et désintéressé (sans lien avec le réel), calqué notamment sur des modèles de lecteurs experts. Aujourd'hui, la question de la distanciation comme compétence à enseigner/apprendre reste

vive, tout comme les problématiques plus globales qui concernent la prise en compte des pratiques lectorales des élèves et des diverses lectures empiriques produites au sein de la classe, ainsi que les finalités à attribuer à l'enseignement de la littérature.

### **1.1.2 B. Lahire : au-delà du déterminisme social, la construction de rapports à la légitimité culturelle singuliers**

B. Lahire revient sur l'approche bourdieusienne de la légitimité culturelle pour la nuancer en abordant la question non plus par le biais de la classe sociale, mais via le prisme de l'individu. Dans *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* [2004], Lahire affirme qu'il existe non pas une hiérarchie culturelle de référence, mais plusieurs échelles de légitimité culturelle du fait de l'hétérogénéité du monde social (Lahire, 2004, p. 53). D'une part, l'ordre légitime dominant les choses culturelles n'est pas forcément connu par certains membres des milieux populaires ou reconnu comme tel par les représentants d'un fort capital économique (Lahire, 2004, p. 43). D'autre part, cet ordre peut être contesté ou ignoré quand les enquêtés croient en un autre ordre de légitimité culturelle. C'est, par exemple le cas des jeunes publics qui considèrent les pairs comme des instances de consécration des différentes formes artistiques (Lahire, 2004, p. 47). Ce constat conduit Lahire à vouloir dépasser une conception de la culture légitime univoque. Le sociologue observe également que le contexte de mixité culturelle dans lequel les individus évoluent actuellement influence leurs représentations et leurs pratiques culturelles. En effet, ces derniers ont tendance à alterner – selon les situations – pratiques légitimes et pratiques moins légitimes (Lahire, 2004, p. 687). Pour Lahire, le degré de légitimité des pratiques culturelles n'est pas uniquement déterminé par l'origine sociale d'un groupe. D'autres facteurs individuels doivent être pris en compte : les variations intra- et inter-individuelles des pratiques et des

préférences culturelles (Lahire, 2004, p. 70). En effet, Lahire affirme que c'est dans un rapport à soi-même et à d'autres individus, notamment issus du même groupe social, que chacun construit sa propre légitimité culturelle :

Plutôt qu'à une simple dynamique de distinction culturelle de dominants vis-à-vis de dominés, on a affaire à des schèmes de perception et de classement très relatifs (on trouve toujours plus illégitime ou légitime que soi) qui s'appliquent autant à soi (un état de soi passé – j'ai adoré tel chanteur de variété et considère qu'aujourd'hui, avec un sentiment de honte, ce même chanteur comme « vulgaire » – ou un état contextuel plus ou moins passager de soi) ou à des proches (conjoint, amis de la famille, amis, collègues, etc.) qu'à des membres de groupes socialement très différents (Lahire, 2004, p. 685).

Lahire incite ainsi à repenser les pratiques culturelles à l'aune de l'individu qui, soumis à une pluralité de contextes, développe des dispositions plurielles (1998) ainsi qu'un rapport à l'ordre dominant de la légitimité culturelle spécifique.

Une telle manière d'envisager le rapport à la légitimité culturelle, en tant que construction singulière engageant un individu dans son rapport à soi et à divers groupes, permet de penser la complexité des rapports que chaque élève, au-delà de sa position sociale, entretient à la lecture scolaire. Elle se rapproche ainsi de la manière actuelle de concevoir l'élève en tant que sujet, c'est-à-dire comme individu appréhendé dans sa relation complexe au savoir, pour – notamment par un mouvement de spécification (vs généralisation) – tenir compte de rapports aux contenus disciplinaires particuliers et interdépendants de situations d'enseignement/d'apprentissages précises (Reuter *et alii*, 2013, pp. 186-187). La notion de « rapport à », utilisée notamment pour penser le rapport de sujets à la lecture (voir par exemple J. Emery-Bruneau, 2010), est représentative de la prise en compte de paramètres multiples qui entrent en ligne de compte dans l'établissement d'une relation à la lecture spécifique,

relation qui n'est pas forcément déterminée par une hiérarchie culturelle dominante.

### **1.1.3 B. Lahire : la logique propre d'une lecture « éthico-pratique »**

Dans le cadre d'une autre recherche, moins récente et moins centrée sur les facteurs individuels des pratiques culturelles, Lahire s'intéresse aux pratiques de lecture populaires et à leur logique propre. Il contribue ainsi à définir un mode d'appropriation qui n'est pas assimilable au pendant négatif de la lecture savante. Ce mode de lecture est qualifié d'« éthico-pratique ». Il se manifeste diversement, influençant non seulement le choix des textes lus, mais également le fait de privilégier un certain rapport à la presse imprimée, aux textes littéraires ou scientifiques. Tout d'abord, les faibles lecteurs considèrent l'intérêt de la lecture d'un point de vue pragmatique. Les textes sont alors choisis en fonction de la capacité du texte, abordant des questions de jardinage, de musculation ou encore de décoration, à être converti en pratique (Lahire, 1993, p. 20). D'autre part, les lecteurs de journaux à faible capital scolaire lisent la presse locale et plus particulièrement les faits divers (Lahire, 1993, p. 20). Ils considèrent ainsi leurs lectures comme un moyen de s'intéresser aux « choses de la vie » dont ils se sentent proches (Lahire, 1993, p. 21). Il en va de même lorsque ces lecteurs lisent l'actualité politique d'un point de vue éthique, ignorant les références politiques spécifiques à toute analyse journalistique du genre (Lahire, 1993, p. 21). Ce rapport éthico-pratique à la presse a donc pour fonction d'ancrer les textes dans la réalité locale et morale des lecteurs. En ce qui concerne la littérature, les lecteurs, peu formés ou concernés par la dimension esthétique des textes, choisissent des romans à même de renvoyer à leur expérience ordinaire de la vie. Il s'agit, via une lecture romanesque impliquée, de (re)considérer certaines manières d'agir, de se comporter selon les situations narrées (Lahire, 1993, p. 23) :

Les lectures romanesques appréciées sont celles qui rendent possibles l'adhésion, la participation, l'identification, positives ou négatives, à l'histoire et qui permettent ainsi de faire travailler, sur un mode imaginaire, les schémas de sa propre expérience (Lahire, 1993, p. 23).

Les lecteurs refusent les textes qui ne leur permettent pas de s'immerger dans l'univers romanesque en étant pris dans l'action et/ou en vivant la vie des héros via un processus d'identification (Lahire, 1993, pp. 23-24). La lecture romanesque peut également être envisagée dans sa fonction réparatrice<sup>2</sup> à la suite de drames vécus par les lecteurs. Une femme évoque que la lecture d'un récit similaire à sa propre expérience lui a permis de mieux accepter la perte d'un être proche (Lahire, 1993, p. 23). Finalement, certains lecteurs interrogés apprécient les ouvrages scientifiques dans la mesure où ils informent sur le fonctionnement des choses et répondent à des questions susceptibles de les intéresser (par exemple : quelle est l'origine de l'homme ? Pourquoi neige-t-il ?). Pour Lahire, ce rapport éthico-pratique au texte qui caractérise un mode de lecture populaire n'est pas dépendant de compétences des lecteurs. Ceux-ci pourraient très bien effectuer des lectures plus analytiques en considérant la composante politique ou encore esthétique des textes lus. Il s'agit plutôt d'une préférence, d'une manière spécifique d'investir les textes, qui s'illustre dans un rapport plus direct ainsi qu'« une référence plus immédiate à des configurations pratiques et à des schémas existentiels précis » (Lahire, 1993, p. 24).

La manière dont Lahire définit la lecture éthico-pratique est intéressante dans le sens où ce mode de lecture n'est pas défini en creux des pratiques lectorales savantes, mais en fonction d'une logique qui lui est propre. Cela permet de cerner globalement un mode de lecture spécifique tel qu'il est pratiqué par une population donnée, ainsi que les raisons qui en justifient l'adoption. L'enquête

---

<sup>2</sup> Voir à ce propos les travaux de l'anthropologue M. Petit où la littérature, via diverses formes de médiations culturelles, peut servir à aider les plus défavorisés en leur offrant un espace possiblement réparateur (Petit, 2002).

de Lahire permet également de rendre compte de l'écart existant entre un mode de lecture lettré/savant consacrant le caractère autotélique de la littérature et un rapport aux textes éthico-pratique pratiqué par le plus grand nombre. Elle remet ainsi indirectement en question certains présupposés qui font de la lecture scolaire un dérivé de pratiques lectorales savantes dont la pertinence didactique n'est pas interrogée.

#### **1.1.4 C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez : la lecture scolaire au carrefour de la lecture ordinaire et de la lecture savante**

Les sociologues C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez réalisent une enquête présentée dans *Et pourtant ils lisent ...* (1999) qui, en considérant les dimensions concrètes de la lecture, conteste les propos alarmistes qui dépeignent une jeunesse qui ne lit plus. A partir des interviews de 1200 élèves récoltés sur 4 ans, ils décrivent la manière dont les habitudes lectorales des jeunes évoluent durant la période charnière qu'est le passage du collège au lycée. C'est dans cette recherche que les sociologues établissent que le mode d'appropriation privilégié des collégiens (14-15 ans) est proche de la lecture éthico-pratique décrite par Lahire. Baudelot, Cartier et Detrez observent qu'un livre lu est apprécié quand il favorise une lecture éthico-pratique répondant aux attentes du lecteur (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999, p. 157). Ils constatent également que les jeunes lecteurs ont fréquemment recours à leurs sens, leur sensibilité, leur vécu et qu'ils ont tendance à s'identifier aux héros pour investir leurs lectures. Ce mode de lecture est associé à une forme de lecture ordinaire, dans la mesure où il concerne non seulement les milieux populaires et les collégiens, mais une large part de la société (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999, p. 161). Baudelot et ses collègues rappellent que cette manière de s'approprier les textes, aujourd'hui déconsidérée par les lecteurs savants, possède une histoire et n'a pas toujours été perçue comme telle, comme en témoigne la conception morale

de la lecture élaborée par Rousseau ou encore les écrits d'expérience de lecture de grands écrivains (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999, pp. 161-62). Pour les sociologues, la lecture ordinaire est caractérisée par son ancrage dans les préoccupations immédiates de la vie ordinaire, ceux-ci étant investis par les intérêts personnels d'adolescents (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999, p. 163). La lecture savante, quant à elle, est définie comme une fin en soi qui mobilise plusieurs manières d'adopter un point de vue spécifique sur le texte : esthétique, formel par l'analyse structurale, culturel via l'intertextualité ou encore historique en considérant le contexte de production du texte (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999, p. 163). Une rupture survient avec le lycée, où l'on demande aux élèves d'adopter un mode de lecture savant. Cette redéfinition de la lecture scolaire a pour conséquence de déstabiliser un grand nombre d'élèves qui peinent à se plier à ces nouvelles exigences, manquant de ressources symboliques ou ne voyant pas l'intérêt de ce nouveau mode de lecture (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999, p. 215). L'enquête révèle que la plupart des lycéens n'utiliseront que très peu ce mode de lecture savant par la suite. En effet, les anciens lycéens réadoptent généralement un mode de lecture ordinaire, toutefois enrichi de leur passage au lycée, comme la connaissance de quelques titres ou d'auteurs renommés constituant des ressources symboliques mobilisables dans diverses situations (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999, p. 231). Pour Baudelot, Cartier et Detrez, en promouvant le modèle unique de la lecture savante, le lycée ne prend pas en compte la diversité des lecteurs. D'un côté, il forme les futurs littéraires et de l'autre, il dispense une connaissance des grands auteurs à une majorité d'élèves qui ne croient pas en la valeur de cette connaissance (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999, p. 245). Les sociologues préconisent alors un enseignement de la littérature similaire à celui dispensé au collège, à savoir un enseignement qui « ménage la possibilité d'une articulation féconde entre lecture ordinaire et lecture savante » (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999, p. 245).

Baudelot, Cartier et Detrez se focalisent sur une population scolairement située pour cerner les pratiques de lecture qu'elle privilégie et également observer dans quelle mesure ces pratiques s'inscrivent en faux ou dans une continuité avec les modes de lecture scolaires pratiqués au collège et au lycée. Les sociologues montrent comment la lecture scolaire, lorsqu'elle est assimilée à un mode de lecture savant complètement coupé des pratiques ordinaires des élèves, devient une pratique sans croyance. Ils révèlent ainsi la pertinence des approches de Bourdieu et de Lahire pour rendre compte du rapport complexe qu'une population spécifique – des adolescents scolarisés – entretient à la lecture, ainsi que du caractère potentiellement discriminant de la lecture scolaire, lorsque celle-ci est construite exclusivement à partir d'un modèle de lecture lettré/savant.

Les diverses approches sociologiques mentionnées dans ce point ont contribué à la fois à cerner des modes de lectures ordinaires, justifiant la pratique de la lecture aux yeux du plus grand nombre et à considérer comme légitime la diversité des pratiques lectorales des élèves. Elles favorisent ainsi la valorisation de lectures émotionnellement marquées en classe pour que la lecture scolaire puisse faire sens aux yeux des élèves.

## **1.2. Psychologie du lecteur réel : des émotions soumises aux droits du texte (Picard ; Jouve ; Dufays)**

La notion de lecture littéraire a fait son apparition dans le champ de la didactique dans les années 1990. Cette notion est née du projet de déplacer l'enseignable du texte aux interactions texte-lecteur (Louichon, 2011, p. 201) et repose sur des bases théoriques relevant du champ de la critique littéraire (Eco, Charles, Iser, Jauss, Picard, ...), mais également sur un arrière-plan théorique sociologique à même de justifier la lecture littéraire comme moyen de lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme (Louichon, 2011, pp. 199-200).

La notion de lecture littéraire élaborée par J.-L. Dufays est emblématique des réflexions menées en didactique de la littérature actuellement. Elle est inspirée des travaux de M. Picard, puis de V. Jouve sur la lecture littéraire qui, pour tenir compte de la composante émotionnelle de la lecture réelle, mobilisent des approches psychanalytiques qui se méfient d'un investissement émotionnel trop intense. Ces approches de la lecture littéraire ont en commun de penser que les droits du lecteur, situés du côté de l'émotion, doivent être limités par les droits du texte, situés du côté de l'intellect. Dans cette optique, la composante émotionnelle de la lecture se justifie, mais elle ne doit pas pour autant favoriser des délires interprétatifs, potentiellement aliénants.

### **1.2.1 M. Picard : la lecture littéraire comme activité fantasmatique régulée<sup>3</sup>**

Si W. Iser et U. Eco ont ouvert la voie à l'étude de la lecture empirique en s'intéressant aux procédés cognitifs mis en œuvre lors de l'acte de lecture, M. Picard franchit le pas en étudiant la psychologie du lecteur réel. En 1986, il publie *La Lecture comme jeu* et se distingue ainsi des études précédentes qui, dans le sillage des théories de la réception, considéraient le lecteur comme une structure textuelle abstraite programmant la lecture (lecteur implicite chez Jauss et Iser ou lecteur modèle chez Eco). Le critique reproche aux modèles de lecteurs abstraits de ne pas prendre en compte le sujet psychologique pour s'intéresser à l'activité du lecteur réel (Picard, 1986, p. 146). Picard élabore une théorie où la lecture est conçue comme un jeu libre et contraint à la fois : le « *playing* » et le « *game* ». Le *playing* réfère au versant fantasmatique de la lecture et à la possibilité pour le sujet de s'approprier librement ce qu'il lit (Picard, 1986, p. 122) alors que le *game* correspond au versant régulé du jeu, la lecture étant contrainte par la résistance du texte qui s'illustre notamment par un dispositif

---

<sup>3</sup> Le point 1.2.1 est en partie repris de mon mémoire professionnel non publié réalisé dans le cadre de mes études à la HEP Vaud (Depallens, 2014, pp. 18-20).

rhétorique (Picard, 1986, p. 145). Comme chez Iser et Eco, un équilibre entre le poids du lecteur et celui du texte est maintenu, puisque le *game* discipline le *playing* (Picard, 1986, p. 168). Il s'agit ainsi d'éviter un subjectivisme arbitraire tout en proposant un rapport au texte légitime qui s'incarne dans le concept de « lecture littéraire » (Picard, 1986, pp. 237-266). Picard désigne par cette notion l'activité pratiquée par un lecteur décomposé en trois instances : le *lu*, le *liseur* et le *lectant*.

Le *lu* est situé « du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la reconnaissance et du principe de plaisir » (Picard, 1986, p. 112), alors que le *liseur*, lui, se trouve « du côté du réel, les pieds sur terre, mais comme vidés d'une partie d'eux-mêmes, sourdes présences. » (Picard, 1986, p. 112). Avec la notion de *lu*, c'est toute la part subjective de la lecture qui est revalorisée dans une perspective psychanalytique. Le phénomène d'identification devient légitime puisqu'il est envisagé comme un moyen permettant au lecteur de s'immerger dans la fiction pour jouer le jeu que le texte lui propose. En s'appuyant sur la théorie freudienne pour affirmer que le Moi est le lieu d'identifications successives (Picard, 1986, p. 93), Picard démontre l'importance de ce phénomène dans la constitution du sujet. Par ailleurs, le *lu* fait de la lecture « un monde d'expérimentation interne » (Winnicott cité par Picard, 1986, p. 102). Il permet alors au lecteur de renforcer ses défenses psychiques ainsi que ses mécanismes de sublimation (Picard, 1986, p. 65). La lecture est ainsi envisagée comme une activité cathartique du moment que l'on accepte de jouer le jeu proposé par l'œuvre, c'est-à-dire en participant à la constitution d'un monde illusoire, sans toutefois confondre fiction et réalité. Ce maintien dans une « aire transitionnelle » (Mauron cité par Picard, 1986, p. 102), « un "horizon" du monde, frontière où s'articulent les figures d'une expérience possible » (Picard, 1986, p. 103) est opéré grâce au *liseur*, garde-fou du *lu* qui empêche le *playing* de basculer dans le *fantasying* (Picard, 1986, p. 117) :

Le *liseur* tient compte de l'existence du monde extérieur : il voit les mains qui tournent les pages, entend le bruit des pages manipulées, sent l'odeur du papier, .... (Picard, 1986, p. 113)

Il s'agit donc d'une instance sensorielle qui rend possible l'expérience fictionnelle sans que celle-ci prenne une tournure pathologique, comme c'est le cas des célèbres personnages de romans – Emma Bovary et Don Quichotte – qui confondent fiction et réalité.

A ces deux instances favorisant une lecture réussie sur le plan psychoaffectif et sensoriel renvoyant au *playing*, Picard ajoute une troisième instance qui réfère au *game* : le *lectant*. Cette dernière instance s'illustre dans une « activité de réception réflexive, interprétative et critique » (Picard, 1986, p. 213) qui équilibre la relation lecteur/texte sans favoriser l'un au détriment de l'autre. Ainsi, la lecture littéraire se définit dans une dialectique mettant en jeu une triple instance. Celle-ci s'ancre à la fois dans l'histoire du sujet et dans l'histoire littéraire (Picard, 1986, p. 213).

Picard s'intéresse également à l'effet-littérature, c'est-à-dire à l'évaluation esthétique qui passe par la lecture et fonde la littérarité du texte lu (Picard, 1986, pp. 241-242). Pour le critique, cette évaluation esthétique n'est accessible qu'à un « *connaisseur* » (Picard, 1986, p. 245), capable de saisir les subtilités du jeu littéraire. Il s'agit d'une des attributions du *lectant* (Picard, 1986, p. 242). Par le biais de ce propos, on retrouve l'idée d'une lecture légitime, ou du moins supérieure à d'autres manières de lire, celle du critique, qui, par son expertise, peut donner une interprétation acceptable du texte.

Avec *La Lecture comme jeu*, Picard élabore une approche de la lecture littéraire qui permet de penser le lecteur comme un sujet bio-psychologique via les instances du *lu* et du *liseur*. Cette théorie de la lecture littéraire, bien qu'elle revalorise la dimension psychoaffective de la lecture en considérant l'importance du *lu*, contribue à associer cette instance à un mode de lecture bien moins

approprié que le mode de lecture assimilé au *lectant*. Une hiérarchisation des modes de lecture s'effectue ainsi par un glissement des instances décrites à une catégorisation de modes de lecture jugés plus ou moins légitimes, ce qui s'exprime notamment par l'assimilation de la lecture psychoaffective à une pathologie caractérisant la lecture pratiquée par le plus grand nombre (Daunay, 1999).

### **1.2.2 V. Jouve : Le *lectant* comme inscription textuelle de l'investissement affectif**

V. Jouve reprend l'approche du triple lecteur de Picard dans un but bien précis : élaborer une théorie de l'effet-personnage. Dans *L'effet-personnage dans le roman* (1992), Jouve cherche à décrire comment le personnage, en tant que figure textuelle, conditionne les mouvements affectifs du lecteur. Il souhaite ainsi « dégager [l'] influence [des structures narratives] sur l'individu concret » (Jouve, 1993, p. 34). Pour ce faire, Jouve distingue trois régimes de lecture qui impliquent chacun une réception spécifique du personnage selon le crédit que le lecteur accorde au monde imaginaire du roman (Jouve, 1992, p. 82). Ces régimes de lecture ne sont pas exclusifs : ils s'imbriquent les uns dans les autres (Jouve, 1992, p. 82).

Jouve décide d'abandonner l'instance du *liseur* qu'il juge « peu opératoire » (Jouve, 1992, p. 81), mais reprend les instances picardiennes du *lu* et du *lectant* qu'il dédouble. Ce dédoublement concernant le *lu* nous paraît intéressant puisqu'il permet de situer l'investissement affectif du lecteur du côté d'une lecture consciente. Pour Jouve, Picard prend en compte l'activité psychologique du lecteur uniquement lorsqu'elle est subie et correspond à un « investissement fantasmatique absolu », alors qu'elle peut aussi être associée à une forme d'immersion réussie dans l'univers du roman (Jouve, 1992, p. 82). Jouve conserve alors l'instance picardienne du *lu*, motivé par des pulsions

inconscientes, mais crée l'instance du *lisant* qui investit affectivement le texte en éprouvant de la sympathie envers certains personnages (Jouve, 1992, p. 82).

Le *lu* concerne la satisfaction de pulsions inconscientes via une forme de voyeurisme romanesque qui vise à assouvir la curiosité du lecteur. Ce type de voyeurisme, initié par un désir de voir et de savoir, constitue une source de plaisir du fait que le texte maintient une distance irréductible entre le regardant et le regardé. Cette distance permet au lecteur d'observer les personnages en toute sécurité et d'user de son imaginaire pour combler le vide qui le sépare de l'objet désiré (Jouve, 1992, pp. 89-91). Le mode de lecture concernant le *lu* tient le personnage comme un personnage-prétexte, c'est-à-dire comme « un support permettant de vivre imaginativement les désirs barrés de la vie sociale » (Jouve, 1992, p. 150). Les pulsions du lecteur sont libérées lorsque la censure du refoulement est déjouée. Ainsi le plaisir esthétique, la curiosité intellectuelle de type historique ou documentaire tout comme la structure du récit condamnant des actions transgressives dans le dénouement, innocentent les plaisirs pulsionnels et permettent la levée des inhibitions (Jouve, 1992, pp. 152-156). Trois types de pulsions peuvent alors être libérées : la *libido sciendi*, la *libido sentiendi* et la *libido dominandi*. La *libido sciendi*, comme déjà exposé précédemment, concerne une forme de voyeurisme qui est liée à la *libido sentiendi*. En effet, le voyeurisme est souvent lié à une forme sexuelle et morbide (Jouve, 1992, pp. 157-159). La *libido sentiendi* s'accomplit non seulement via la relation du personnage à des formes socialement censurées du sexe et de la mort, mais également de l'argent (Jouve, 1992, p. 163). La *libido dominandi* est associée à une pulsion mégalomane que le lecteur éprouve lorsqu'il se projette dans un personnage motivé par un but très gratifiant. Plus l'ambition du personnage est élevée quant à l'espace à conquérir (familial < privé < social < idéal), plus le narcissisme du lecteur est sollicité (Jouve, 1992, p. 166).

Les liens que Jouve établit continuellement entre le domaine de la critique littéraire et celui de la psychanalyse, visant à penser la relation lecteur virtuel/lecteur réel, permettent d'affiner les mécanismes de lecture propres à chaque instance, ce qui l'amène à imaginer une nouvelle instance, le *lisant*, démontrant qu'une lecture investie affectivement n'est pas forcément transgressive, puisqu'elle peut être inscrite textuellement, notamment par un système de sympathie (Jouve, 1992, pp. 122-132). Ce système de sympathie est composé de plusieurs codes hiérarchisés en fonction de leur importance : le code narratif, le code affectif et le code culturel. Le code narratif favorise l'identification du lecteur au narrateur et aux personnages qui ont le même savoir que lui. Le code affectif entraîne une forme de « participation compréhensive aux sentiments d'autrui » (Jouve, 1992, p. 123) en fonction de techniques narratives qui donnent l'impression au lecteur de connaître les personnages. Le code culturel, de moindre importance, conduit le lecteur à évaluer positivement ou négativement les personnages à l'aide de valeurs personnelles dans des cas spécifiques, lorsque le roman lu est proche chronologiquement ou culturellement du sujet lisant et lorsqu'il est peu marqué au niveau du genre. Selon Jouve, le texte impose ainsi au lecteur d'adopter la perspective de certains personnages (code narratif) et d'éprouver de la sympathie pour ceux-ci, en tant que participation compréhensive à leurs sentiments (code affectif). Par ailleurs, il considère que cet investissement affectif, produit principalement par une identification au narrateur, est important du point de vue psychologique : il participe à la construction identitaire du lecteur en tant que sujet (Jouve, 1992, pp. 232-236). Avec ce modèle, Jouve donne donc une nouvelle dimension à la composante psychoaffective de la lecture en l'assimilant à un effet contenu dans la structure du texte. Il revalorise ainsi les émotions lectorales à partir du moment où celles-ci n'empiètent pas sur les plans intellectuel (*lectant*) et fantasmatique (*lu*) de l'expérience de lecture.

Comme Picard avec l'instance du *lu*, Jouve met en garde contre le danger d'adopter uniquement le mode de lecture propre au *lisant*, car il conduit « le moi [à] oublie[r] toute distance critique » (Jouve, 1992, p. 227) et pousse le lecteur à l'aliénation. Toutefois, chez Jouve, c'est l'inscription textuelle du personnage qui sollicite les instances lectorales (*lectant*, *lisant*, *lu*) et détermine l'adoption des modes de lecture spécifiques. Lorsque les modes de lecture sont conjointement activés, l'expérience de lecture est considérée comme riche et le roman de qualité, puisque c'est principalement sur lui que repose une telle lecture. Pour Jouve, il n'y a donc pas de mauvais lecteurs, mais de mauvaises lectures dues à de mauvais romans. Reste toutefois à savoir comment considérer les lecteurs qui apprécient les « mauvais » romans et trouvent leur compte en pratiquant une lecture considérée comme aliénante. Qui, par ailleurs, peut juger de la richesse et donc de la qualité d'une telle lecture ? Le lecteur ou le critique ? Lorsque ceux-ci ne se confondent pas, la question de la légitimité de certaines lectures devient problématique.

Les approches de Picard et de Jouve sont fondées à partir d'une dialectique qui met en jeu plusieurs instances. D'un côté, cette mise en relation d'instances permet de reconnaître la dimension psychoaffective de toute lecture. De l'autre, elle en modère l'importance pour maintenir un certain équilibre entre les droits du texte et ceux du lecteur, cela pour contenir certains débordements subjectifs jugés suspects, car peu compatibles avec une lecture savante centrée sur le fonctionnement du texte.

### **1.2.3 J.-L. Dufays : les enjeux émotionnels situés du côté de la lecture participative**

J.-L. Dufays développe une conception de la lecture littéraire comprise comme un va-et-vient entre deux modes de lecture opposés en s'inspirant librement du modèle de Picard. Globalement, il reprend le principe dialectique picardien

pour se concentrer sur deux instances qu'il place au centre de sa théorie : le *lu* comme instance psychoaffective et le *lectant* en tant qu'instance intellectuelle. L'instance du *lisant* de Jouve permettant de considérer une forme d'investissement affectif inscrit dans le texte n'est pas reprise dans le modèle de Dufays.

C'est dans *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire* (2010)<sup>4</sup>, – un ouvrage concevant la lecture comme un processus de reconnaissance de stéréotypes, garants de la lisibilité et de la stabilité du sens des textes – que Dufays pose les premiers jalons de sa conception de la lecture littéraire. Celle-ci consiste en l'actualisation de valeurs virtuelles à même de déterminer un mode de lecture qui va privilégier certains aspects du texte au détriment d'autres (Dufays, 2010, p. 199). Ce sont donc les valeurs du lecteur qui définissent l'adoption d'un mode de lecture spécifique orientant l'élaboration du sens du texte. Dufays établit une typologie de valeurs qui définissent deux modes de lecture qui ont souvent été opposés, le mode participatif situé du côté du *lu* et le mode distancié qui se trouve du côté du *lectant*. Pour Dufays, cette opposition doit être dépassée en activant dialectiquement les valeurs et les modes de lecture qui y sont associés, c'est-à-dire par une lecture qui prend la forme d'un va-et-vient permettant la mobilisation d'un mode de lecture participatif et distancié.

Dufays définit plus précisément ces modes de lecture constitutifs de la lecture littéraire dans *Pour une lecture littéraire*, publié initialement en 1996, (Dufays, Gemenne & Ledur, 2015) et dans de nombreuses publications qui ont suivi. Il assimile la lecture participative à une lecture référentielle, émotionnelle, identificatoire et fantasmatique alors que la lecture distanciée, comme son nom l'indique, est définie comme « objectivante, distante, vigilante » (Dufays, Lisse &

---

<sup>4</sup> Il s'agit là d'une seconde édition préfacée par ailleurs par V. Jouve. La première édition date de 1994.

Meurée, 2009, pp. 155-156). La lecture participative, psychoaffectivement marquée, est rattachée à différentes approches : tant à celles qui la rejettent du côté d'une lecture illégitime (comme l' « illusion référentielle » de Rifaterre ou l' « utilisation » d'Eco) qu'à celles qui la valorisent (comme le « braconnage » de De Certeau ou le « droit au bovarysme » de Pennac) (Dufays, 2002). La lecture distanciée, pour sa part, est définie à partir du concept de littérarité de Marghescou comme le fruit d'une triple opération lectorale : suspension de la valeur référentielle du texte, manifestation de ses valeurs symboliques et activation maximale de sa polysémie (Dufays, 2002).

Ces deux modes de lectures opposés sont mis en œuvre par le lecteur au regard des valeurs qu'il projette sur le texte. Ces valeurs qui ne sont pas forcément inscrites dans le texte sont soit participatives, soit distanciées.

**Tableau I : Les valeurs de la lecture littéraire (Dufays, Lisse & Meurée, 2009, p. 159)**

	<b>Valeurs participatives</b>	<b>Valeurs distanciées</b>
La portée référentielle	Réalisme, vérité	Fictionnalité, invention
Le rapport aux codes	Conformité	Subversion (originalité)
La densité sémantique	Unité, clôture de sens (un sens)	Pluriel, ouverture (plusieurs significations)
La portée esthétique	Harmonie, clarté	Éclatement, complexité
La portée éthique	Conformité	Transgression
La portée émotionnelle	Passion, participation	Raison, distanciation, neutralité
La portée fonctionnelle	Fonction référentielle (le fond)	Fonction poétique (la forme)

La lecture littéraire, telle qu'elle est définie par Dufays, consiste à lire de façon à mobiliser des valeurs opposées dans le cadre d'une même lecture. Plus un lecteur mobiliserait un nombre important de valeurs opposées lorsqu'il lit, plus sa lecture serait littéraire (Dufays, 2010, pp. 209-210).

Dans un cadre didactique, l'instauration d'une dialectique entre des valeurs et modes de lecture opposés vise à la fois à considérer les pratiques des élèves et

à susciter « l'éveil du goût de lire et l'entretien des appétences » pour les satisfaire sur le plan psychoaffectif (Dufays, 2004, pp. 13-14), tout en leur permettant d'acquérir de nouvelles compétences littéraires, comprises comme « l'accès à la symbolisation » ou « la construction d'un sens et d'une culture communs » (Dufays, 2004, p. 13).

Chez Dufays, la dimension émotionnelle de la lecture se confond avec le mode de lecture participatif et les valeurs qui y sont liées. Dans *Stéréotypes et lecture*, la lecture participative, associée entre autres à la lecture référentielle de Jakobson, met l'accent sur la matière traitée dans le texte, sur l'univers représenté et non sur la manière dont le texte est construit : la « dimension narrative, séquentielle et linéaire de la textualité » est donc privilégiée par ce mode de lecture (Dufays, 2010, p. 176). Ce sont « le suspense de l'intrigue, le caractère humain des personnages et les actions concrètes qu'ils effectuent » qui vont alors retenir l'attention du lecteur (Dufays, 2010, p. 176). Le mode de lecture participatif est assimilé à un certain conformisme esthétique, puisqu'une forme ou des structures peu conventionnelles poussent le lecteur à délaissé le mode de lecture participatif pour considérer le texte sous l'angle de sa construction (Dufays, 2010, p. 176). Par ailleurs, le lecteur ancre le texte dans le monde réel, associant par exemple les personnages à des personnes. Il ne les perçoit pas comme des stéréotypes, car, à nouveau, cette perspective l'obligerait à appréhender le texte comme une construction (Dufays, 2010, pp. 177-178).

La lecture participative, indissociable de la lecture distanciée dans le modèle de lecture littéraire élaborée par Dufays, est associée à des enjeux passionnels (vs rationnels). Elle relève d'une lecture non lettrée, construite en creux du concept de littérarité de Marghescou à partir de l'amalgame d'approches diverses. Les fondements théoriques de la notion de lecture participative élaborée par Dufays sont multiples, sociologiques lorsqu'il associe la lecture participative à la lecture

ordinaire de Baudelot et à la lecture éthico-pratique de Lahire, didactiques lorsqu'il l'associe à la notion de sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004) ou à la pratique de la paraphrase (Daunay, 2002) ou encore issus de la critique littéraire quand il l'associe au *lu* de Picard, à l'illusion référentielle de Rifaterre, à l'utilisation d'Eco ou encore au braconnage de De Certeau.

Les enjeux didactiques que Dufays associe au mode de lecture participatif sont les suivants :

Ses enjeux didactiques sont la valorisation des réceptions spontanées (notamment des commentaires paraphrastiques), la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité, mais aussi la relativisation de la littérature canonique et du sens commun, le travail sur des objets multiples, non propres à la littérature légitimée, et la lecture individuelle vue comme lieu d'un « braconnage » intelligent. (Dufays, Gemenne & Ledur, 2015, p. 94).

La mobilisation des dimensions psychoaffectives de l'élève, comprises comme ses émotions, son imagination, ses passions et sa subjectivité vont ainsi de pair avec une forme de lecture assimilée à une réception spontanée et à l'élargissement du corpus littéraire canonique. Pour Dufays, le problème est qu'un tel mode de lecture qui ignore les droits du texte ne peut tenir compte de la spécificité du littéraire (Dufays, 2006b, § 38) :

didactiquement, cette démarche appliquée à la littérature le privilège accordé à la *réception* par rapport à l'effet. Le risque cependant est de voir alors se diluer la spécificité du littéraire, car, si ce qui prévaut d'abord est l'émotion dégagée par le texte, la manière dont il est composé devient secondaire.

La lecture participative, psychoaffectivement marquée, n'est pas porteuse d'apprentissages littéraires en soi. Une définition de la spécificité du littéraire ainsi que les savoirs disciplinaires qui y sont associés ne va pourtant pas de soi et dépend fortement des fondements théoriques mobilisés. On peut en effet se

demander dans quelle mesure certaines approches qui définissent la dimension affective de la lecture à nouveaux frais, comme c'est le cas par exemple des théories de la fiction avec l'immersion, ne dotent pas la lecture participative d'un nouveau statut faisant que cette dernière se suffirait à elle-même. Un enseignement de la lecture littéraire ne pourrait-il dès lors pas consister à apprendre aux élèves à s'immerger dans des textes à l'aide de savoirs plus généraux favorisant le développement de compétences empathiques ? Dans une telle optique, la lecture participative ne peut être uniquement réduite à une lecture qui prend la forme d'une réaction spontanée, à un degré zéro de la lecture adolescente, puisqu'elle implique la mobilisation de diverses compétences qui relèvent autant du domaine consacré de la littérature que de la vie de tous les jours. Elle gagnerait ainsi à faire l'objet d'un apprentissage en contexte scolaire pour elle-même<sup>5</sup>.

La mobilisation de fondements théoriques peut-être moins reconnus sur un plan institutionnel peuvent de ce fait servir à questionner la place accordée à l'analyse de texte et à certains savoirs disciplinaires permettant sa pratique, ceci pour valoriser la dimension affective de la lecture, mais aussi plus largement sa dimension subjective. C'est à quoi tendent les approches de la lecture subjective, qui pensent l'enseignement de la littérature comme la formation de sujets lecteurs.

### **1.3. Inconscient du lecteur et lecture subjective : les émotions comme ressource subjective (Bayard ; Bellemin-Noël ; Langlade et Sauvaire)**

Les notions interdépendantes de « lecture subjective » et de « sujet lecteur » sont développées dans la continuité des travaux sur la lecture littéraire dans une

---

<sup>5</sup> Voir par exemple les travaux de V. Larrivé sur l'usage du bovarysme en classe de français (Larrivé, 2014).

perspective didactique. Elles constituent les vecteurs d'une réflexion visant à « s'interroger sur la place, le statut et les formes que peuvent avoir les expériences subjectives des œuvres, de la maternelle à l'université » (Rouxel & Langlade, 2004, p. 13). Il s'agit notamment de comprendre comment les lecteurs réels investissent les dispositifs programmés par le texte, « comment se rencontrent, voire s'affrontent les lecteurs implicites et les lecteurs empiriques » (Rouxel & Langlade, 2004, pp. 13-14) dans le but de penser des moyens d'enseigner la littérature tenant compte de la subjectivité des lecteurs. Dès 2008<sup>6</sup>, les recherches relatives au sujet lecteur et à la lecture subjective élargissent leurs fondements théoriques pour donner une place importante aux approches de P. Bayard et de J. Bellemin-Noël ou encore de P. Ricœur. A partir de là, la notion de « texte du lecteur », issue des travaux de P. Bayard et de J. Bellemin-Noël, qui désigne « tout discours de lecture subjectif ou intersubjectif, oral ou écrit, artistique ou critique, scolaire ou pas » (Louichon, 2016, p. 392), devient centrale pour explorer l'activité réelle du lecteur.

Les travaux précurseurs de Langlade sont emblématiques de cette réflexion visant à mieux comprendre comment un lecteur réel investit un texte. Le didacticien élabore la notion d'« activité fictionnalisante » qui fait office de référence pour de nombreux travaux, notamment ceux de M. Sauvaire qui s'attellent à définir les types de ressources subjectives mobilisées dans l'acte de lecture et à rendre compte de la réflexivité induite par une telle activité.

### **1.3.1 P. Bayard : mobilité du texte et texte singulier**

P. Bayard a développé un certain nombre d'approches qui ont pour point commun de caractériser le texte par sa mobilité. D'une part, il considère le texte comme un objet instable auquel le lecteur – et plus particulièrement

---

<sup>6</sup> Voir les actes du colloque de 2008 recensés sous la forme de deux publications dirigées par C. Mazauric, M.-J Fourtanier & G. Langlade (2011a et 2011 b) .

l'inconscient de celui-ci – donne vie (Bayard, 2010, p. 19). Pour lui, l'idée de clôture du texte n'a pas lieu d'être :

Il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. Il est utopique de penser qu'il existerait un texte objectivable, sur lequel les différents lecteurs viendraient se projeter. Et, si ce texte existait, il serait malheureusement impossible d'y accéder sans le prisme d'une subjectivité. C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois d'une manière différente (Bayard, 1998, p. 128).

D'autre part, Bayard accentue cette mobilité du texte en le transformant via un interventionnisme critique qui interroge certaines évidences propres à une critique plus traditionnelle (Bayard, 2010, p. 19). Dans son essai, *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds* [2002], Bayard se demande dans quelle mesure les multiples critiques ayant travaillé sur Hamlet parlent du même texte. Pour ce faire, il distingue deux sortes de textes : le texte général et le texte singulier. Pour le texte général, la question est peu problématique puisque le texte est considéré dans sa matérialité : il suffit alors que les lecteurs se munissent d'une édition du texte identique (Bayard, 2002, p. 29). La notion de texte singulier s'avère plus complexe. Composée de citations singulières, elles-mêmes insérées dans un système de lecture spécifique et organisée par un paradigme intérieur (Bayard, 2002, p. 162), l'œuvre est ici le prétexte à une interrogation du lecteur sur ses origines ou son destin qui s'effectue de manière inconsciente, déterminant et organisant toute approche à son insu (Bayard, 2002, pp. 139 et 146). Dans cette optique, le texte singulier constitue la représentation qu'un lecteur spécifique se fait du texte. Il est le propre de toute lecture, uniquement rendue possible par l'intervention de l'inconscient du sujet sur une œuvre commune dont l'existence est strictement matérielle (Bayard, 2002, p. 163). Pour Bayard, la subjectivité en termes d'activité psychique est ainsi première dans l'activité de lecture :

Lire ne consiste pas seulement dans le privilège accordé à certaines unités textuelles, mais dans le même temps, en une activité personnelle de pensée par laquelle le lecteur se représente [...] l'ensemble du monde virtuel auquel le texte convie. Un texte ne se réduit pas au texte seul. Il est aussi composé des produits de ce travail psychique que la lecture suscite et sans lequel il ne serait même pas lisible. Travail d'images, de mots, d'affects qui ne sont pas secondaires à la lecture, mais en forment l'essence même (Bayard, 2002, p. 46).

C'est cette idée qui est au fondement des approches de la lecture subjective (ou du sujet lecteur), qui attribuent aux diverses ressources subjectives que les lecteurs réels peuvent mobiliser une fonction première dans l'élaboration de lectures singulières. La lecture subjective, en tant que notion heuristique, favorise ainsi la prise en compte de la diversité des lectures effectives des élèves appartenant à une même communauté. Elle permet également, au détour de mises à l'essai de dispositifs en milieu scolaire, une meilleure connaissance des formes de manifestation que la subjectivité peut prendre dans les lectures des élèves, pour en penser la fonction au sein de l'enseignement de la littérature.

### **1.3.2 J. Bellemin-Noël : la textanalyse comme écoute de soi**

J. Bellemin-Noël fonde une nouvelle approche psychanalytique centrée sur l'inconscient du lecteur afin de se distinguer d'autres approches intéressées par l'inconscient de l'auteur telle à titre d'exemple, la psychobiographie ou la psychocritique de Charles Mauron. Nommée « textanalyse », cette approche vise l'« inconscient du texte » par un acte de lecture collaborative :

Mon inconscient de lecteur ne s'impose pas, il se prête aux possibles du texte ; le sens secret du texte ne s'expose, même à force de (mauvais ou bons) traitements, il s'offre aux connivences de mon écoute. Car c'est moi qui suis le maître du relief, des *intensités* : j'accentue ici ou là, je fais voir ce qui n'était pas remarqué, remarquer ce qui autrement n'eût pas été vu – je suis metteur en scène du sens, et dès lors c'est *mon sens* (Bellemin-Noël, 1979, p. 195).

L'inconscient du texte, forme de force latente, a besoin du lecteur pour être activé. Celui-ci va alors relancer l'inconscient du texte de manière singulière, puisqu'il possède une subjectivité, une culture et un inconscient qui lui sont propres. Chez Bellemin-Noël, le lecteur possède donc une marge de liberté, qui, aujourd'hui, n'est plus forcément ignorée par la critique (Bellemin-Noël, 2001, p. 18). Cette marge de liberté réside dans la manière subjective et créative dont le lecteur « écoute » le texte. Le lecteur produit une « écoute flottante » du texte, qui procède par associations de mots, d'images (Bellemin-Noël, 2001, pp. 19-20). Ce sont ces associations très personnelles qui, lorsqu'elles dépendent de formes et de lieux stratégiques propres à l'œuvre lue, constituent la base du travail interprétatif. Ces lieux stratégiques sont les endroits du texte qui déclenchent le travail d'association du lecteur et réactualisent certaines représentations refoulées. Ils constituent les étapes du trajet que le lecteur va devoir penser afin de le rendre communicable :

[...] au bout du compte, je constitue avec et dans ce qu'on appelle une œuvre littéraire ce *trajet de lecture* qui seul, peut-être, mériterait d'être appelé texte, et qui est tissé par la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur (Bellemin-Noël, 2001, p. 21).

Ces lieux stratégiques, susceptibles d'enclencher le travail d'associations, sont généralement considérés comme des points d'ancrage repérables (citation, mention, allusion), visant à interpeler le lecteur pour qu'il considère l'intertexte de l'œuvre. Bellemin-Noël pense que des points de repères « mévisibles » – moins évidents du fait qu'ils ne sont pas textualisés – servent de balises à l'écoute inconsciente du texte (Bellemin-Noël, 2001, p. 22). Il s'agirait d'évocations, différant des allusions, dans le sens où elles n'ont pas été prévues par l'auteur et ne sont pas forcément perçues par la majorité des lecteurs (Bellemin-Noël, 2001, p. 23). Ces associations relevant de l'évocation sont au

fondement d'un travail interprétatif qui dépasse le cadre de l'intertextualité, uniquement basé sur la culture littéraire du lecteur. Bellemin-Noël propose dès lors de parler d' « interlecture » (Bellemin-Noël, 2001, p. 22) pour qualifier ce travail d'associations subjectif où l'inconscient et la culture du lecteur, au sens large du terme, ont droit de cité.

Dans le domaine de la didactique, la notion d' « écoute flottante » de Bellemin-Noël est reprise par N. Brillant Rannou pour qualifier une posture sensible que des lycéens doivent apprendre à adopter pour être à l'écoute de leur corps – pour éprouver ce qui est fugitif et incertain – et constitue le matériau de la relation esthétique dans le cadre de la lecture de poèmes. Il s'agit ainsi de « capter l'émergence des sensations, des affects, des mouvements de pensée qui affleurent au seuil de la conscience et vont constituer le terreau de l'expérience esthétique » (Rouxel & Brillant Rannou, 2012, p. 2). En apprenant à adopter une posture d'écoute flottante et à verbaliser leur expérience de lecture, en recourant éventuellement à un carnet de lecture, les élèves découvrent alors la dimension inconsciente et subjective de la lecture qui participe à l'élaboration du sens, cela en développant leur compétence à se questionner sur leur relation esthétique aux œuvres. La didactisation de l'approche de Bellemin-Noël sert donc ici à définir une approche sensible de la littérature dans une forme d'écoute de soi. Elle permet d'ébaucher une méthode spécifique visant à aborder la lecture subjective en classe. Toutefois, un tel enseignement reste relativement inédit et exploratoire. Basé sur l'adoption d'une posture sensible et l'expression de ressentis qui bien souvent se juxtaposent, il possède des limites, dans le sens où il reste difficile d'envisager comment enseigner concrètement aux élèves à construire le sens du texte à partir de leur ressenti initial.

### **1.3.3 G. Langlade et M. Sauvaire : l'activité fictionnalisante du lecteur**

Dans la lignée des travaux de Bayard et de Bellemin-Noël, mais également en portant une attention particulière aux écrits de grands lecteurs et d'écrivains, Langlade estime que l'imaginaire du lecteur est une nécessité fonctionnelle pour une lecture réussie (Langlade, 2008, p. 45). Les déplacements de fictionnalité que le lecteur opère en investissant, transformant et singularisant le texte sont constitutifs de son activité créatrice qui rendent l'appropriation du texte possible (Langlade, 2008, p. 46). Le didacticien considère que la marginalisation de la subjectivité couramment affichée comme condition de réussite d'une lecture scolaire est de ce fait problématique (Langlade, 2004b, p. 81). Pour lui, la subjectivité constitue le fondement même de l'interprétation : « les réactions subjectives loin de faire tomber les œuvres "hors de la littérature" seraient en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive » (Langlade, 2004b, p. 85). Il s'agit dès lors de penser une « didactique de l'implication du lecteur » où le « texte du lecteur » (Bayard), le « trajet de lecture » (Bellemin-Noël) et non pas le texte de l'œuvre sont au centre de l'enseignement (Langlade & Fourtanier, 2007, pp. 107 et 110). Pour ce faire, le texte du lecteur – par définition mobile, intime et évanescent – demande à être fixé, stabilisé dans le but de pouvoir être communiqué sous une forme ou une autre et d'être soumis à une prise réflexive (Langlade & Fourtanier, 2007, pp. 112-113).

A partir du postulat faisant qu'« un texte ne devient véritablement une œuvre que lorsque le lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles » (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 105), Langlade cherche à décrire l'activité fictionnalisante du lecteur. Il identifie trois grandes instances à la base de l'activité fictionnalisante : le plaisir lié à l'activité fantasmatique, le jugement moral et la cohérence mimétique (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 107). L'activité

fantasmatique « met en action les scénarios imaginaires à travers lesquels un sujet exprime ses désirs de façon plus ou moins déformée » (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 107). Le jugement moral que le lecteur porte à l'égard des personnages, renvoie à son propre système de valeurs et peut provoquer diverses réactions : de la compréhension ou de la perplexité quant aux actions des personnages, un mouvement d'adhésion ou de rejet vis-à-vis des normes proposées par l'œuvre (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 108). La cohérence mimétique est construite par le lecteur qui « puise dans ses représentations du réel des enchaînements de causalité qu'il investit dans le déroulement de l'intrigue » (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 109). Par la suite, Langlade considère également d'autres principes organisateurs comme l'association d'images – le lecteur complète l'œuvre en utilisant son iconographie personnelle – ou la réaction esthétique – la forme de l'œuvre agit sur l'imaginaire du lecteur et inversement (Langlade, 2008, pp. 48-54). En intervenant sur le texte principalement au niveau fantasmatique, axiologique et mimétique, le lecteur reconfigure celui-ci pour établir un « texte singulier du lecteur » (Bayard cité par Langlade & Fourtanier, 2007, p. 109) ou un « trajet de lecture » (Bellemin-Noël cité par Langlade & Fourtanier, 2007, p. 109). S'inspirant de Bayard (2001), Langlade établit également le fait que la transformation des données fictionnelles de l'œuvre s'effectue via trois modes opératoires : l'ajout, la suppression et la recomposition (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 105).

Par la suite, d'autres recherches – notamment certaines thèses récentes – prolongent les réflexions de Langlade en se centrant sur l'analyse de productions d'élèves comme textes de lecteurs pour mieux comprendre les spécificités de l'activité fictionnalisante telle qu'elle peut survenir en contexte scolaire (Louichon, 2016, p. 393). C'est notamment le cas des travaux de M. Sauvaire qui précise les types de ressources qu'un lecteur peut mobiliser pour investir un texte. La didacticienne définit six catégories de ressources que le

lecteur peut mobiliser : les ressources épistémiques (connaissances diverses relatives à des savoirs et des savoir-faire), les ressources cognitives (processus rendant compte de l'activité cognitive du lecteur), les ressources axiologiques (jugements du lecteur à l'encontre des personnages), les ressources socioculturelles (stéréotypes, appartenance, représentations), les ressources spatiotemporelles et matérielles (situations et supports de lecture) ainsi que les ressources psychoaffectives. Ce dernier regroupement désigne à la fois des expériences vécues que le lecteur met en lien avec le texte, les émotions et les sensations éprouvées à la lecture du texte, ainsi que des phénomènes d'identification (Falardeau & Sauvaire, 2015). A ce titre, les émotions constituent pour le lecteur un moyen parmi d'autres d'investir un texte donné. Sauvaire définit également un quatrième mode opératoire constitutif de l'activité fictionnalisante du lecteur qui s'additionne à l'ajout, la suppression et la modification : la sélection.

Par ailleurs, les travaux de Sauvaire permettent de mieux appréhender la problématique de la dimension réflexive propre à la lecture subjective. L'investissement subjectif du lecteur, loin de se suffire à lui-même, doit aboutir à l'élaboration d'une relation à l'œuvre la plus consciente possible devant amener les élèves à considérer la dimension subjective de leurs interprétations. Cette forme de distanciation ne concerne donc pas uniquement une mise à distance du texte, mais repose sur une distanciation de soi à soi rendant possible le « moment critique » de la compréhension de soi (Ricœur cité par Sauvaire, 2019, p. 118). Ce moment critique constitue la finalité de la lecture subjective. Il est rendu possible lorsque la réflexivité des élèves est favorisée par des activités qui instaurent une mise à distance des interprétations, ceci par la production, la confrontation et l'évaluation d'une diversité d'interprétations ainsi qu'un retour sur soi en tant que lecteur sous forme de réflexion sur son propre parcours interprétatif (Sauvaire, 2019, p. 118).

Dans l'approche de la lecture subjective visant à former des sujets lecteurs, la place des savoirs disciplinaires est réduite au profit du développement de compétences interprétatives qui font des savoirs une ressource subjective mobilisable parmi d'autres (Sauvaire, 2017, p. 118). Cette approche, en remettant en question l'importance du texte et de la culture dans la relation lectorale (Louichon, 2016, p. 397), permet de penser qu'une lecture investie émotionnellement se suffit à elle-même à partir du moment où elle est communiquée pour être confrontée à d'autres lectures, pour être évaluée et finalement devenir l'enjeu d'une réflexion sur soi en tant que sujet lecteur appartenant à une communauté interprétative (Fisch, 2007) constituée par la classe.

Reste que la question de l'évaluation des lectures produites ainsi que de l'accompagnement des élèves qui éprouvent des difficultés à élaborer le sens d'un texte reste problématique : qui juge en effet du caractère acceptable ou inacceptable des interprétations réalisées ? En fonction de quels critères ? Et comment accompagner les élèves qui produisent des interprétations jugées inacceptables ou qui tout simplement peinent à comprendre un texte ?

#### **1.4 Bilan et postulats**

La tendance actuelle en didactique de la littérature consiste à légitimer les émotions ressenties lors d'une lecture scolairement située dont la composante subjective est reconnue. Toutefois, la subjectivité est envisagée de manière différente au sein de l'activité de lecture en fonction d'approches développées à partir de fondements théoriques divergents.

Les approches sociologiques prises en compte par la didactique de la littérature (Bourdieu ; Lahire ; Baudelot, Cartier & Détérez entre autres) ont mis l'accent sur l'écart existant entre les pratiques de lecture ordinaires et un mode de lecture savante/lettrée pour remettre en cause la lecture scolaire lorsqu'elle est

assimilée à ce dernier, ne faisant ainsi pas sens aux yeux des élèves et réduisant toute autre manière de lire des textes à une forme de non-lecture. Elles remettent en question une tradition de la lecture scolaire construite à partir de la légitimation d'un mode de lecture unique, la lecture savante, telle qu'elle est pratiquée par la critique. Par ailleurs, ces approches mettent l'accent sur la nécessité de considérer les pratiques de lecture ordinaires des élèves, souvent caractérisées par un investissement subjectif et émotionnel ainsi que par une identification aux personnages.

La prise en compte de la dimension psychologique de la lecture, telle qu'elle est développée chez Picard et Jouve, permet de reconsidérer l'investissement affectif du lecteur comme vecteur de formation de l'individu tout en mettant en avant l'importance de la dimension critique de la lecture, garante du respect des droits du texte. Dans le sillage de ces approches, Dufays défend l'idée d'une lecture articulant investissement affectif et distanciation critique. Il considère alors que la lecture littéraire en tant que lecture scolaire est définie à la fois par des enjeux émotionnels, liés à l'intégration des pratiques lectorales privilégiées par les élèves, et par des enjeux intellectuels associés à la mise en œuvre de savoirs disciplinaires.

D'autres approches d'obédience psychanalytique, notamment celles de Bellemin-Noël et de Bayard, remettent en cause l'idée qu'une subjectivité mesurée puisse constituer le fondement de l'activité du lecteur. Elles considèrent au contraire que la subjectivité permet l'élaboration de la construction du sens du texte et constitue donc une nécessité fonctionnelle de toute lecture définie par sa singularité. Langlade et Sauvaire s'appuient sur cette idée pour faire de la subjectivité le principe organisateur d'une lecture personnelle qui, en contexte scolaire, demande à être verbalisée pour être pensée au sein de la communauté interprétative que la classe constitue. L'analyse ne porte alors pas prioritairement sur le texte, mais sur sa propre

lecture, dans l'optique de se comprendre en tant que lecteur et plus globalement en tant que sujet.

**Tableau II : Récapitulatif des principaux modèles de lecture présentés**

Auteurs (bases théoriques)	Modèles de lectures		Enjeux didactiques
	Du côté du lecteur	Du côté du texte	
Baudelot, Detrez & Cartier (Bourdieu, Lahire)	lecture ordinaire (émotions)	lecture savante	Donner du sens à la lecture scolaire en considérant les pratiques lectorales adolescentes
Dufays (Picard, Jouve)	lecture littéraire		Considérer les pratiques lectorales adolescentes tout en enseignant l'utilisation de savoirs disciplinaires
	lecture participative (émotions)	lecture distanciée	
Langlade et Sauvaire (Bayard, Bellemin-Noël)	Lecture subjective ou sujet lecteur (émotions)		Favoriser l'expression et la mise à distance d'une lecture singulière pour se penser

Ces différents modèles de lecture attribuent une place à l'investissement affectif des élèves relativement différente. Chez Baudelot et Dufays, les émotions sont situées du côté d'une lecture ordinaire, participative, qui est pensée comme complémentaire à une lecture lettrée. Dufays, pour sa part, souligne l'importance des savoirs disciplinaires dont l'utilisation est constitutive d'une lecture qui se veut littéraire. Chez Langlade et Sauvaire, l'investissement affectif est une manière d'investir un texte parmi d'autres permettant l'émergence d'une lecture subjective qui se doit d'être verbalisée, réfléchie. Ces modèles de lecture scolaire situent donc les émotions du côté du lecteur et ne les envisagent pas du côté du texte, en tant qu'effets visés, comme le fait Jouve avec son instance de *lisant*.

Ce constat me conduit à penser qu'un enseignement de la littérature centré sur l'investissement affectif des élèves gagnerait à considérer les émotions

également comme des effets inscrits dans le texte et potentiellement actualisables. Envisagées strictement du côté du lecteur, les émotions sont considérées comme une manifestation subjective légitime qui reste toutefois difficilement exploitable en classe de littérature, au-delà de son expression. La prise en compte de théories considérant l'inscription des émotions dans le texte semble nécessaire pour dépasser cet écueil d'autant plus problématique lorsque les élèves éprouvent des difficultés de compréhension, comme c'est fréquemment le cas dans l'enseignement obligatoire. En ce sens, l'utilisation en classe de savoirs issus de telles approches théoriques est indispensable pour permettre aux élèves d'appréhender leur expérience personnelle de lecture, notamment au regard de la visée du texte (réflexivité) et de percevoir le fonctionnement des récits lus et leur potentiel intérêt (compréhension). Il s'agirait donc d'imaginer une didactique des effets qui aurait pour but de favoriser la mise en relation des émotions personnelles du lecteur et d'une rhétorique du texte visant à produire certains effets, comme Langlade l'appelait déjà de ses vœux (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 114). Dans l'optique du modèle de lecture littéraire de Dufays, cette mise en relation des émotions du lecteur et des émotions visées par le texte tiendrait alors lieu d'articulation entre une lecture participative première, immergée, et une lecture distanciée caractérisée par l'utilisation de savoirs disciplinaires. Dans l'optique du modèle de lecture subjective de Langlade et de Sauvaire, elle servirait de base de réflexion au lecteur, poussé ainsi à comprendre ce qu'il éprouve et à penser l'origine de la manifestation des émotions ressenties, y compris lorsque celles-ci proviennent de données personnelles qui n'ont rien à voir avec le texte (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 115).

Je postule dès lors que les émotions de la lecture scolaire, que celle-ci soit littéraire et/ou subjective, peuvent être envisagées comme une interface texte-lecteur qui constituerait le fondement d'une manière pertinente d'enseigner la

littérature. Il me semble qu'un tel enseignement, qui reste à faire, pourrait être élaboré en recourant à des approches issues des sciences cognitives. Ces approches ont l'avantage de redéfinir l'émotion et de penser ses fonctions au sein de la lecture. C'est notamment le cas de courants tels que les théories de la fiction ou la narratologie postclassique qui élaborent des savoirs disciplinaires inédits, valorisant des lectures investies affectivement à même de servir mon projet : imaginer une manière possible d'enseigner la littérature en se centrant sur sa dimension émotionnelle pour in fine, mieux appréhender les formes que cette dernière peut prendre en contexte scolaire.



## Chapitre 2. L'apport des sciences cognitives : définir les émotions caractérisant la lecture de récits de fiction

Everyone knows what an emotion is, until asked to give a definition. Then, it seems, no one knows.

B. Fehr & J. A. Russell, *Concept of Emotion Viewed From a Prototype Perspective*, 1984, p. 464.

Le fait que les émotions sont ce qu'elles sont et qu'elles fonctionnent comme elles le font explique qu'une théorie des émotions esthétiques ne saurait se distinguer d'une théorie générale des émotions.

J.-M. Schaeffer, *L'Expérience esthétique*, 2015, p. 150.

Les études littéraires ont commencé à s'inspirer des sciences cognitives depuis une trentaine d'années, dans l'optique de porter un nouveau regard sur le fait littéraire à l'aide de cadres conceptuels inédits. Le recours aux sciences cognitives a notamment permis de mieux comprendre le phénomène de la lecture et de reconnaître le rôle que les émotions y jouent tout en dotant la littérature – par l'activité cognitive qu'elle met en jeu – d'une fonction adaptative<sup>7</sup> qui constitue le propre de l'homme et donc la légitime, notamment en termes d'adaptation et de régulation sociale (gain social) ainsi que d'organisation de l'esprit (gain cognitif) (Gefen, 2016, p. 159 et pp. 168-169).

Dans ce chapitre, il ne s'agira pas de s'intéresser aux fonctions adaptatives de la littérature, mais de chercher à appréhender l'activité mentale du lecteur sous un angle spécifique, pour définir les émotions impliquées par une activité de lecture assimilée soit à un processus de simulation dans lequel l'empathie joue

---

<sup>7</sup> Notons que la nature de cette fonction reste débattue comme le montrent ces trois conceptions qui s'opposent : l'art comme attention adaptative, l'art comme sous-produit de l'évolution ainsi que l'art comme mécanisme directement dérivé des processus de sélection sexuelle (Gefen, 2019, p. 165).

un rôle important (théories de la fiction : Schaeffer, Pelletier), soit à un traitement d'informations à même d'engendrer l'intérêt narratif du lecteur (psychologie de l'art : Silvia ; modèles de compréhension : Schank, Kintsch, Eco), celui-ci étant potentiellement déclinable en différentes émotions tensives configurées dans la structure de l'intrigue (narratologie postclassique : Baroni). Il sera ainsi possible de proposer une définition générale de l'émotion qui a cours lors de l'activité de lecture, mais également de déterminer différents types d'émotions qui reposent sur une relation lecteur-personnage spécifique (émotions de la fiction) ainsi que sur le traitement d'informations provoquant une forme modérée d'incertitude qui est la base de l'intérêt narratif et de ses différentes déclinaisons inscrites textuellement : le suspense, la curiosité et la surprise (émotions tensives).

La présentation des différentes approches convoquées dans ce chapitre vise d'une part à définir le fonctionnement des émotions qui ont cours lors de la lecture de récits de fiction, notamment en vue d'établir un certain nombre de catégories qui serviront à l'analyse des données. D'autre part, certaines de ces approches, principalement la poétique de l'intrigue du narratologue R. Baroni, seront mobilisées pour élaborer une séquence didactique dont la mise à l'essai permettra de recueillir les données principales de cette recherche, à savoir des productions d'élèves.

## **2.1 Définir l'émotion : de « la vie active » au récit de fiction**

Dans le domaine des sciences cognitives, la théorie de l'évaluation (*appraisal*) propose une définition de l'émotion focalisée sur sa dimension évaluative. Cette approche stipule que ce n'est pas simplement le stimulus qui déclenche l'émotion, mais son évaluation. C'est donc la signification qu'un individu attribue à un stimulus qui va déterminer l'émotion ressentie, ce qui explique que différents individus soumis à un même stimulus peuvent y réagir différemment. Une telle conception de l'émotion comporte l'avantage de considérer la

dimension subjective de l'élaboration de toute signification tout en décrivant son fonctionnement, qu'il s'agisse d'évaluer une situation « réelle » ou, comme dans le cas plus spécifique de la lecture de récits de fiction, d'évaluer une situation fictionnelle (théories de la fiction) ou encore d'évaluer la pertinence d'informations contenues dans un récit en termes de nouveauté dans le cas de l'intérêt narratif qui se décline en différentes émotions tensives (narratologie postclassique).

### **2.1.1 L'émotion comme processus évaluatif**

S'il reste difficile de trouver une définition consensuelle de l'émotion, les auteurs s'accordent toutefois pour la décrire comme un phénomène multidimensionnel impliquant « (a) des processus d'évaluation cognitive du flux d'informations internes ou externes à l'individu, (b) des sensations d'excitation et de plaisir (ou déplaisir) qui y sont associées, (c) des changements physiologiques, et (d) que le comportement émotif, habituellement dirigé vers un but, est adaptatif » (Piolat & Bannour, 2008, p. 55). Par ailleurs, les multiples approches rendent difficile une appréhension globale du fonctionnement de l'émotion en traitant prioritairement certains de ses aspects spécifiques tels que ses composantes, ses déterminants, ses effets sur les comportements individuels et sociaux ou encore ses fonctions (Christophe, 1998, p. 11).

Afin de décrire le fonctionnement d'une émotion, je m'appuierai sur les théories de l'évaluation (*appraisal*) qui s'intéressent prioritairement aux dimensions de l'évaluation qui rendent compte du déclenchement et de la différenciation des émotions (Piolat & Bannour, 2008, p. 56).

C'est Magda Arnold, chercheuse autrichienne émigrée aux États-Unis, qui, dans les années 1960, met en avant le fait que la perception n'est jamais neutre, qu'elle est toujours le lieu d'une rencontre entre une sensation et les attentes du sujet (Arnold, 1960). La relation du sujet à l'objet implique donc une évaluation

qui se voit souvent doublée d'une tendance à l'action ressentie sous la forme d'une attraction ou d'une répulsion définissant alors une certaine attitude émotionnelle (Rimé, 2016, §21).

Dès les années 1980, de nombreux psychologues ont développé la théorie de l'évaluation en définissant plus précisément ses dimensions constitutives. C'est par exemple le cas de Klaus Scherer, psychologue d'origine allemande et professeur à l'Université de Genève, qui, dans les années 1980 (Scherer, 1984), propose une définition de l'émotion comme un processus à 5 composantes :

- 1) l'évaluation ;
- 2) l'expression (par ex. sourire) ;
- 3) la manifestation physiologique de l'émotion (par ex. avoir une augmentation de sa fréquence cardiaque) ;
- 4) la tendance à l'action (par ex. se préparer à fuir) ;
- 5) le sentiment subjectif en tant que part consciente de l'émotion (Grandjean & Scherer, 2014, §3).

L'approche de Scherer met également l'accent sur la composante cognitive de l'émotion en précisant quels sont les critères qui servent de base au traitement évaluatif de stimuli. Ces critères, regroupés en catégories selon le type d'informations qu'ils permettent de traiter, sont organisés en quatre objectifs évaluatifs exposés de la manière suivante (Grandjean & Scherer, 2014, §7) :

- l'évaluation de pertinence : à quel point cet événement est-il pertinent pour moi, notamment en fonction de sa nouveauté ? est-ce qu'il va m'affecter directement ou mon groupe de référence social ?
- l'évaluation des implications : quelles sont les implications ou les conséquences de cet événement et à quel point affectera-t-il mon bien-être et mes buts immédiats ou à plus long terme ?

- l'évaluation du potentiel de maîtrise : à quel point vais-je pouvoir m'adapter ou m'ajuster à ses conséquences ?
- l'évaluation de la signification normative : quelle est la signification de cet événement en ce qui concerne mes standards internes (concept de soi) et les valeurs et normes sociales ?

Pour Scherer, ces divers critères d'évaluation suivent un ordre fixe pour former une séquence et sont activés plusieurs fois dans les cycles d'évaluation : un processus d'évaluation est suivi d'un processus de réévaluation qui traite à nouveau le stimulus en fonction de nouveaux éléments ou pour approfondir sa signification (Grandjean & Scherer, 2014, §27).

Nico Fridja, psychologue de l'Université d'Amsterdam, propose, quant à lui, de définir l'émotion comme un processus à trois composantes, en insistant sur le rôle des tendances à l'action impliquées par les émotions (Fridja, 1986). L'émotion est constituée de l'évaluation, de la préparation à l'action et de la réponse :

- l'évaluation, parfois rapide et automatique, permet la prise en compte d'un stimulus jugé pertinent dans une situation donnée ;
- la préparation à l'action vise à mettre en œuvre une action pertinente après avoir reconsidéré l'évaluation de la situation (hiérarchisation des buts) ;
- la troisième composante du processus considère l'ensemble de réponses émotionnelles : les réactions physiologiques et corporelles, les réactions comportementales et expressives et une réaction subjective/expérientielle qui correspond à ce que l'on pense ou dit de l'événement (Blanc, 2006, pp. 28-29).

Pour Fridja, les émotions résulteraient donc de la prise de conscience de tendances à l'action comme une impulsion à frapper, à fuir, à rejoindre (Rimé, 2016, §24).

Les approches de Scherer et de Fridja, bien qu'elles décomposent l'émotion en un nombre différent de composantes et attribuent plus ou moins d'importance à certaines de ces composantes, s'accordent non seulement sur la dimension évaluative et la fonction adaptative de l'émotion, mais également sur sa dimension subjective et potentiellement consciente. Cette composante inhérente à l'émotion, nommée « sentiment subjectif », constitue « l'aspect conscient du processus émotionnel » (Dan Gläuser, 2014, §3).

Une émotion devient consciente à partir du moment où l'information issue des différentes composantes intégrées par l'individu sous la forme d'une représentation tout d'abord inconsciente est réduite afin d'être stockée en mémoire. Pour être communiquée verbalement, l'émotion doit être catégorisée : d'où une nouvelle réduction de l'information. La verbalisation de l'expérience émotionnelle peut s'effectuer sous la forme de récits, d'analogies et de métaphores ou encore être étiquetée par des labels verbaux. Elle reflète ponctuellement et plus ou moins adéquatement l'état dans lequel un individu se trouve. En effet, certains aspects du sentiment subjectif peuvent être dissimulés par l'individu pour diverses raisons, notamment une régulation socio-normative, et les labels verbaux dont il dispose ne permettent pas toujours de catégoriser exactement son ressenti (Dan Gläuser, 2014, §§18-19). Par ailleurs, les connaissances conceptuelles sur l'émotion possédées par un individu influent sur sa manière d'évaluer son expérience et d'en rendre compte, notamment par l'utilisation d'un lexique spécifique (Piolat & Bannour, 2014, pp. 76-77).

Dans l'optique des théories de l'évaluation brièvement esquissées dans cette partie, l'émotion constitue une réponse adaptative issue du traitement évaluatif d'un stimulus qui est partiellement accessible à la conscience des individus, car

tributaire de leurs connaissances conceptuelles relatives aux émotions et difficilement verbalisable. Toutefois, cette conception de l'émotion comporte certaines limites, dans le sens où elle ne tient pas compte du cadre dépragmatisé et emphatique instauré par la fiction, ni de la spécificité du traitement évaluatif des informations contenues dans un récit. Il importe donc maintenant de définir plus précisément les émotions qui peuvent avoir cours lors de la lecture d'un récit de fiction.

### **2.1.2 Spécificité des émotions ayant cours lors de la lecture de récits de fiction**

Le psychologue Scherer esquisse une distinction entre les « émotions esthétiques » et les « émotions utilitaires » du fait que ces dernières possèdent une fonction adaptative visant à assurer la survie et le bien-être d'un individu (Scherer, 2005 p. 706). Le psychologue insiste cependant sur le fait que les émotions esthétiques sont incarnées et agissent comme des réponses impliquant des changements d'ordre physiologique (chair de poule, yeux humides, frissons), bien que ces changements ne soient pas au service de tendances à l'action à visée adaptative (Scherer, 2005, pp. 706-707). Cette distinction opérée par Scherer apparaît également dans les approches qui traitent de la fiction, qu'il s'agisse de considérer l'expérience esthétique provoquée par la fiction (J.-M. Schaeffer) ou plus spécifiquement des différents types d'émotions de la fiction qu'une telle expérience engendre (J. Pelletier). J.-M. Schaeffer met l'accent sur le fait que les expériences esthétiques provoquées par la fiction se déroulent dans une enclave pragmatique, ce qui a pour conséquence de découpler les émotions qui ont cours lors d'une expérience esthétique de leur traduction comportementale directe dans la « vie active » (Schaeffer, 2015, pp. 161-162). J. Pelletier, quant à lui, considère que le cadre fictionnel constitue un cadre emphatique de traitement des représentations

impliquant le détachement personnel des émotions de la fiction par un blocage des tendances à l'action, puisque le sujet n'évalue pas les événements de la fiction en fonction de la manière dont il pourrait y répondre (Pelletier, 2016, pp. 124 et 144).

A l'instar de Scherer, les deux théoriciens de la fiction relèvent que la distinction majeure existant entre les émotions de la vie active et les émotions de la fiction réside dans un blocage des tendances à l'action, puisque le lecteur, bien qu'il s'imagine la réalité de la fiction, sait que celle-ci n'est pas réelle. C'est, par ailleurs, ce même détachement personnel qui peut expliquer pourquoi les émotions de la fiction sont rarement déplaisantes et donc souvent recherchées par les lecteurs pour le plaisir qu'elles procurent (Pelletier, 2016, p. 148). Les émotions de la fiction se distinguent donc des émotions de la vie active du fait qu'elles ne servent pas de tendances à l'action et procurent des sensations de plaisir. Toutefois, elles fonctionnent en partie de la même manière, dans le sens où elles se manifestent physiologiquement et relèvent d'un traitement évaluatif d'une situation. Ce type d'approche remet en question l'idée que les émotions qui ont cours dans la fiction ne sont pas réelles ou encore dangereuses en induisant un risque d'aliénation.

Développées en parallèle des théories centrées sur les émotions ressenties par empathie à l'égard du protagoniste (théories de la fiction), d'autres approches beaucoup moins nombreuses cherchent à prendre en considération la valeur affective des informations qui intervient dans le processus de compréhension et de mémorisation du contenu des textes. De telles recherches visent à cerner les caractéristiques des informations qui suscitent des émotions et la manière dont ce type d'informations est traité. Dans une telle optique, l'intérêt, conçu comme un état mental affectif, ainsi que l'évaluation de la pertinence d'informations en termes de nouveauté, jouent un rôle premier. C'est ce que je développerai en détail par la suite (point 2.3), après avoir exposé la manière dont les théories de

la fiction valorisent l'investissement affectif du lecteur en faisant de la réception de fictions une activité de simulation, notamment rendue possible par des phénomènes empathiques qui sont au cœur de la relation lecteur/personnage (point 2.2).

## **2.2 Du côté de la fiction : l'empathie au centre d'une redéfinition de la relation lecteur/personnage**

Selon les théories de l'illusion, les récepteurs d'une fiction, précisément du fait de sa nature fictionnelle, en viendraient à croire à la réalité des personnages et des événements représentés. Inspiré par les sciences cognitives, des approches telles que l'ouvrage emblématique de J.-M. Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?* (1999), proposent une conception alternative de nos interactions psychologiques avec les fictions en définissant la simulation et le faire-semblant comme des caractéristiques proprement humaines. Ces approches affirment que lorsque nous lisons une fiction et sommes pris par l'histoire, nous ne croyons pas en sa réalité comme le prétendent les théories de l'illusion, mais nous imaginons sa réalité. Les fictions fonctionnent à ce titre, comme des déclencheurs d'imagination, de faire-semblant, et n'engagent donc pas directement les croyances des lecteurs (Pelletier, 2008, §§ 4-5).

En considérant que la fiction fonctionne comme un cadre empathique, les théories de la fiction, dans le prolongement des théories de la réception et des sciences cognitives, ont opéré le retour du personnage (Lavocat, 2013, pp. 142-143). Redéfini comme excédant sa condition linguistique à l'aide de la notion d'empathie, le personnage est un élément central dans l'investissement affectif du lecteur dans la fiction. Cette nouvelle manière de considérer le personnage remet en cause la perspective textualiste impliquée par la notion d'identification utilisée par Picard et Jouve, notion permettant d'appréhender l'investissement affectif du lecteur, tout en signalant en même temps le danger d'aliénation

d'une lecture trop engagée émotionnellement. L'émergence d'une culture de l'empathie au sein des théories de la fiction conduit à restreindre le périmètre occupé par la notion d'identification, tout comme la prise en compte des travaux en psychologie cognitive incite à limiter son empire hérité de la psychanalyse (Lavocat, 2013, p. 149). L'idée que l'identification est constitutive du rapport du lecteur à l'œuvre est alors interrogée, voire contredite. C'est le cas par exemple du psychologue D. Zillmann, qui considère que l'identification en tant qu'effacement de la distinction entre le lecteur et le personnage est improbable et que le lecteur, immergé dans la fiction, adopte plutôt la position de témoin, d'observateur, voire d'évaluateur (Zillmann, 1994, p. 36). La prise en compte des recherches sur l'empathie – en rendant compte du lien consubstantiel existant entre l'observation d'autrui, l'imitation et l'émotion (Lavocat, 2013, p. 153) – permet ainsi de revaloriser un rapport à l'œuvre affectivement marqué qui n'est plus le signe d'un basculement vers l'aliénation, mais le moyen d'accéder à une meilleure compréhension des états mentaux des personnages, et par extension, d'autrui.

Dans les parties qui suivent, il s'agira dans un premier temps de se pencher sur la manière dont l'investissement affectif du lecteur dépend de sa capacité à s'immerger dans le récit, notamment en adoptant une posture induite par des « vecteurs immersifs » d'ordre énonciatif. Dans un second temps, je définirai deux types d'émotions de la fiction qui servent soit à comprendre les personnages de la fiction (émotions empathiques) soit à évaluer leur comportement (émotions morales) et qui mettent en jeu les mêmes fonctions que le lecteur utilise au quotidien pour interagir avec son entourage

### **2.2.1 L'investissement affectif du lecteur comme caractéristique d'une immersion fictionnelle réussie (J.-M. Schaeffer)**

Dans son ouvrage *Pourquoi la fiction ?* – signant l'apparition des sciences cognitives dans le champ littéraire francophone – Schaeffer définit la fiction comme un faire-semblant spécifique, à savoir une « feintise ludique partagée ». La feintise ludique partagée vise à créer un univers imaginaire et à amener le récepteur à s'immerger dans cet univers, sans toutefois l'induire à croire que cet univers est réel (Schaeffer, 1999, p. 156). Elle produit des effets de leurre qui, opérant à un niveau pré-attentionnel, conduisent le lecteur à adopter une posture représentationnelle pour traiter les énoncés fictionnels comme s'il s'agissait d'énoncés de « réalité », rendant ainsi possible l'élaboration d'une représentation mentale des objets et des événements narrés (Schaeffer, 1999, p. 162).

Dans le cas d'un récit verbal, le lecteur imagine lire un récit factuel, ce qui ne l'empêche pas d'être conscient du statut fictif de celui-ci. En effet, au niveau attentionnel, le traitement des représentations va être bloqué de manière à ce que les représentations n'intègrent pas le système de croyances du lecteur en tant qu'aspects de la « réalité » (Schaeffer, 1999, pp. 161-162). C'est ainsi que le lecteur s'immerge dans la fiction pour avoir accès à la modélisation fictionnelle d'états de fait quelconques, modélisation qui correspond à la narration événementielle pour le récit verbal (Schaeffer, 1999, pp. 198-199). L'immersion fictionnelle, en tant que moyen d'accès à la fiction, est définie par quatre caractéristiques (Schaeffer, 1999, pp. 180-186) :

- une inversion des relations hiérarchiques entre perception intramondaine et activité imaginative. En situation d'immersion fictionnelle, notre imagination l'emporte sur nos perceptions du monde alentour que nous occultons en partie en entrant dans la fiction ;

- la coexistence du monde réel et du monde fictionnel, l'un étant nécessaire à l'autre puisque le contenu représentationnel de la fiction est appréhendé dans le cadre d'un état scindé entre traitement pré-attentionnel et traitement attentionnel des représentations (p. 191) ;
- une activité homéostatique : l'immersion fictionnelle se régule d'elle-même par le caractère toujours incomplet de l'activation imaginaire suscitée par l'œuvre et la complétude supposée de l'univers fictionnel ;
- un état d'investissement affectif : les représentations vécues en état d'immersion fictionnelle sont chargées d'affectivité et cet investissement se joue à plusieurs niveaux : 1) l'investissement affectif concerne l'appréciation de l'activité, qui en elle-même dépend du bon fonctionnement de l'immersion ; 2) l'investissement affectif peut concerner directement l'univers représenté dans lequel le lecteur est immergé et prend la forme d'empathie éprouvée à l'égard des personnages.

La question de la place du lecteur dans sa relation empathique à la fiction est abordée de manière très intéressante par Schaeffer, lorsqu'il met en relation des hypothèses cognitivistes et des savoirs narratologiques pour définir des « vecteurs d'immersion » d'ordre énonciatif (Jenny, 2010, p. 183). Il s'agit ainsi de bien distinguer l'empathie qu'un lecteur va ressentir à l'égard d'un personnage de la posture qu'il adopte pour s'immerger dans la fiction. Si l'empathie éprouvée rend compte d'une immersion réussie, la posture spécifique adoptée par le lecteur constitue un moyen d'immersion dépendant de l'aspectualité de la fiction (Schaeffer, 1999, p. 197). En effet, la posture représentationnelle adoptée par le lecteur lui permet d'accéder à l'univers de la fiction (contenu), mais ceci par une aspectualité spécifique (forme). Dans le cas de récits homodiégétiques, le lecteur peut accéder à la fiction soit en adoptant une posture qui serait la sienne si une personne donnée lui racontait certains

événements auxquels elle a assisté/participé, soit en se mettant à la place de la personne qui raconte l'histoire (Schaeffer, 1999, p. 228). Lorsqu'il adopte la première posture, le lecteur va imaginer être dans la position de quelqu'un apprenant les faits décrits dans le récit à partir d'une source a priori fiable. Lorsqu'il adopte la seconde posture, le lecteur va imaginer les états mentaux du personnage (Currie repris par Pelletier, 2008, p. 137). Dans ce dernier cas, il semblerait que l'empathie que le lecteur peut éprouver à l'égard du personnage n'est pas uniquement le reflet d'une immersion réussie, mais constitue également un moyen permettant au lecteur d'adopter cette posture spécifique. Le lecteur doit en effet se représenter les états mentaux du personnage pour comprendre la situation dans laquelle celui-ci se trouve, d'autant plus lorsque le récit est focalisé à la fois sur le plan informationnel (partage maximal des connaissances entre le lecteur et le personnage) et subjectif (point de vue interne).

Pour s'immerger dans la fiction, le lecteur doit être en mesure d'adopter la posture induite par la fiction (vecteur d'immersion), mais il doit également pouvoir se représenter l'univers fictionnel en faisant des liens d'analogie entre le modèle fictionnel et ce qu'est pour lui la réalité (Schaeffer, 1999, p. 261). Son répertoire de représentations doit ainsi être relativement proche de celui de l'auteur pour que l'immersion soit possible (Schaeffer, 1999, p. 184). En effet, le lecteur va inconsciemment utiliser des informations tirées de son arrière-plan, c'est-à-dire ses connaissances du monde réel, pour se représenter l'univers fictionnel en produisant des inférences à partir d'indications explicites qui figurent dans le récit de fiction. Par exemple, lorsqu'il imagine un personnage, il va inférer qu'il s'agit d'un être humain possédant une constitution biologique identique à ce qu'il connaît de la réalité, dans la mesure où aucune différence n'est précisée dans le texte (Olsen, 2004, pp. 193-194).

Par contre, que se passe-t-il lorsque les inférences à produire concernent des représentations de la « réalité » qui proviennent de l'univers culturel de l'auteur et échappent au lecteur ? D'une part, le lecteur peut tout de même utiliser ses propres connaissances pour imaginer l'univers fictionnel sans tenir compte du contexte de production de l'œuvre et des intentions de l'auteur. Toutefois, lorsque le décalage est trop grand, l'immersion est compromise, dans le sens où l'univers que le lecteur est en mesure d'imaginer lui paraît invraisemblable, inconcevable, incohérent (Schaeffer, 1999, p. 261). D'autre part, le lecteur peut chercher à utiliser les représentations de la réalité que l'auteur a présupposées, ceci en prenant consciemment connaissance des croyances liées à l'espace culturel de l'auteur (Olsen, 2004, pp. 201-206). Il lui faut donc acquérir des connaissances qu'il doit ensuite utiliser pour imaginer la situation représentée et comprendre les pensées et les états mentaux des personnages. Dans un tel cas, l'immersion du lecteur est fortement diminuée, voire impossible, car même lorsque le lecteur est informé du contexte culturel présupposé d'une œuvre, il lui reste difficile d'imaginer les conséquences de croyances qui ne sont pas intériorisées (Olsen, 2004, p. 209). Toutefois, cette compétence spécifique, le fait de s'approprier des connaissances dans le but d'imaginer une situation éloignée de nos croyances culturelles de base, peut être développée. C'est par exemple ce que tendent à montrer les travaux sur la question de l'empathie historique définie comme la compréhension d'actions de personnes ayant vécu dans le passé (Davis, Yeager & Foster, 2001).

L'immersion pourrait-elle donc être le fruit d'un apprentissage et donc d'un enseignement ? C'est ce que semble suggérer Schaeffer lorsqu'il affirme regretter que l'école n'engage pas les élèves à s'immerger dans les fictions :

Lorsqu'à l'école les élèves doivent analyser un passage de *L'Étranger*, l'attitude mentale qu'on leur demande d'adopter n'est pas celle de l'immersion mimétique, mais la posture analytique de quelqu'un qui veut identifier la façon dont Camus

structure son univers fictionnel. Voilà sans doute une chose fort utile. Encore faut-il que l'univers fictionnel de l'œuvre ait été auparavant assimilé, ce qui signifie que le récit doit avoir été lu d'abord sur le mode de l'immersion fictionnelle, donc sur le mode du plaisir pris à – et du profit tiré de – la dimension du « Qu'est-ce que cela raconte ? ». Cette condition est malheureusement de moins en moins remplie, puisque la culture des jeunes d'aujourd'hui n'est plus que marginalement littéraire. C'est ainsi qu'on arrive à devoir enseigner la fiction comme une langue morte (Schaeffer, 1999, p. 198)

C'est surtout ce à quoi incite Laurent Jenny, critique tourné vers l'esthétique et l'idéologie littéraires, en exprimant la nécessité d'inventer une « pédagogie de l'immersion ». Il situe une telle pédagogie au carrefour des théories de l'immersion et de la narratologie pour « réintégrer la lecture parmi les pratiques imaginatives des élèves (notamment dans la culture vidéo) » en « favoris[ant] cette dernière dans un premier temps pour mieux en analyser les vecteurs dans un second temps ». L'intérêt d'une telle approche serait de « permettre l'accès au contenu vécu des valeurs et des expériences littéraires et de faire réfléchir les jeunes lecteurs sur la façon dont ils sont sollicités par la fiction » (Jenny, 2010, pp. 96-97). A ce titre, les « vecteurs d'immersion » sont considérés comme des notions intéressantes puisqu'elles permettent notamment d'associer des modes d'énonciation spécifiques comme la narration verbale homodiégétique à des postures que le lecteur est censé adopter pour s'immerger dans la fiction.

Ces considérations mettent en avant le fait que l'immersion fictionnelle nécessite des compétences qui peuvent faire l'objet d'un enseignement visant à rendre plus explicite la manière dont une fiction nous sollicite. Il s'agirait dans cette optique de s'intéresser à la position que la fiction attribue au lecteur pour lui permettre de réactiver l'univers imaginé par l'auteur. Il semble également important de souligner le fait que c'est au moment où le lecteur réussit à s'imaginer l'univers fictionnel, à entrer dans le récit que son investissement affectif devient effectif. C'est à cette condition qu'il va, d'une part, éprouver de

l'empathie à l'égard des personnages et d'autre part, ressentir du plaisir en appréciant positivement l'activité pour elle-même (Schaeffer, 2015). Dans le point suivant, je souhaite rendre compte de la manière dont la fiction, en fonctionnant comme cadre empathique, met en jeu deux types d'émotions spécifiques définies par J. Pelletier, les émotions empathiques et les émotions morales.

### **2.2.2 Les émotions de la fiction : émotions empathiques et émotions morales (J. Pelletier)**

Le philosophe Jérôme Pelletier propose une conception des émotions de la fiction qui s'intègre dans une théorie simulationniste de la fiction et dans une conception contemporaine de l'émotion, comme traitement évaluatif à visée adaptative. Afin de définir la spécificité des émotions de la fiction, il s'interroge sur la nature des émotions de la fiction qui sont suscitées par la littérature quand le sujet n'a pas la possibilité d'interagir avec les événements auxquels il répond émotionnellement (Pelletier, 2016, p. 124).

Tout d'abord, Pelletier explique que le sujet évalue que les scènes doivent être traitées cognitivement et émotionnellement de manière fictionnelle. Il identifie ainsi le mode d'utilisation approprié de la représentation en opérant un jugement de fictionnalité. Cette capacité cognitive permettant de distinguer le réel de la fiction est acquise par les enfants vers l'âge de trois ans (Pelletier, 2016, pp. 124-125). Le lecteur va donc encoder les représentations de manière spécifique, non en tant qu'expériences ou représentations de la réalité, mais en tant qu'imaginaires guidées de l'extérieur, par un narrateur par exemple. Il s'agit donc d'un traitement particulier des représentations par l'imagination, dirigée par un cadre fictionnel et non par des croyances, même si celles-ci peuvent intervenir dans un second temps (Pelletier, 2016, pp. 126-127). L'appréhension de la fictionnalité d'une scène conduirait alors à une

désimplification personnelle qui différencierait la nature des émotions de la fiction de celles ressenties dans la réalité (Pelletier, 2016, p. 124). En effet, les réponses émotionnelles à des scènes reconnues comme réelles sont définies par une évaluation de la situation conduisant à une action. Dans le cas de réponses émotionnelles induites par la fiction, le sujet n'a aucun moyen d'agir et les événements fictionnels ne sont donc pas évalués en fonction de la manière dont il pourrait y répondre.

Le détachement personnel peut expliquer pourquoi les émotions de la fiction sont rarement déplaisantes. Dans un cadre fictionnel, les émotions sont détachées. Elles ne sont plus en relation avec nos buts et ne sont pas des réponses à des situations présentes : détachées de nos buts présents, elles se rapportent aux buts poursuivis par les personnages. Les émotions ne seraient donc pas ressenties comme telles par le sujet, mais plutôt perçues par le biais d'une analogie, le sujet mettant en relation un état émotionnel dont il a fait l'expérience avec un concept de l'émotion détachée, rapportée à la situation fictionnelle du personnage. Le cadre fictionnel fonctionne alors comme un cadre empathique dans le sens où, orientant les émotions du lecteur vers celles des personnages, il met en jeu des processus empathiques au service de la compréhension des états mentaux des personnages, à savoir ses émotions, ses intentions, ses pensées et ses croyances (Larrivé, 2015, §9). Il induit une inhibition relative de la perspective en première personne et facilite ainsi le dépassement du point de vue personnel pour simuler la situation dans laquelle se trouve le personnage. Le lecteur va alors ressentir des émotions de la fiction soit les mêmes émotions que le personnage (émotions avec le personnage : par exemple la même peur que le personnage), soit des émotions pour le personnage (par exemple de la tristesse à l'égard du personnage). Une telle conception des émotions empathiques est tributaire des travaux sur les neurones-miroirs qui ont engendré l'idée qu'une forme de simulation incarnée

permet d'accéder à la vie mentale d'autrui sans médiation, en adoptant plus ou moins automatiquement son point de vue (Pelletier, 2008, pp. 133-134).

Certaines émotions n'ont pas pour objet les actions propres d'un sujet ému, mais les actions des personnages. Il s'agit d'émotions de haut niveau qui sont associées à un sentiment de responsabilité dans le réel (le regret, la culpabilité, ...) et qui, dans un cadre fictionnel, sont détachées de ce sentiment puisqu'elles ont pour cible les actions des personnages. Elles peuvent être définies comme des émotions morales dans le sens où elles constituent des réponses du lecteur à l'évaluation morale des comportements et des actions des personnages (Pelletier, 2016, pp. 150-154). Dans ce cas précis, Pelletier suppose que les émotions morales, comme l'admiration ou l'indignation, sont susceptibles de motiver l'adoption de certains comportements dans la réalité, ceci en aval de l'expérience de la fiction (Pelletier, 2016, p. 155).

Plusieurs recherches montrent qu'il existe une relation d'interdépendance entre la fiction, comme capacité d'imaginer un univers fictionnel en éprouvant des émotions empathiques, et l'évaluation morale. En effet, selon la théorie de la résistance imaginative (Reboul, 2011), certains lecteurs n'arrivent pas à imaginer des univers fictionnels moralement déviants (Lavocat, 2013, p. 159). Par ailleurs, une absence de réponse empathique à l'égard d'un personnage peut être corrélée à une évaluation morale négative de son comportement. Inversement, une réponse empathique à l'égard d'un personnage peut être liée à une évaluation morale positive de son comportement. Dans ses recherches, le psychologue Zillmann a en effet montré que les sujets qu'il a testés se réjouissent du succès des personnages qu'ils jugent bons et des échecs des personnages qu'ils jugent mauvais. Au contraire, les sujets s'affligent du succès des personnages qu'ils estiment mauvais et des échecs des personnages qu'ils estiment bons (Zillmann, 1994, p. 56). Les émotions morales et les émotions empathiques sont donc souvent liées, puisqu'une évaluation morale négative du

comportement d'un personnage est souvent interdépendante d'une incompréhension ou d'un refus de comprendre la situation du personnage en question alors qu'une évaluation morale positive du comportement d'un personnage est interdépendante d'une compréhension plus ou moins fine de sa situation.

Pour Pelletier, l'expérience de la fiction est motivée par le fait que les émotions de la fiction peuvent procurer un sentiment de plaisir en relation avec le désengagement du réseau personnel et le fait concomitant d'avoir des réponses émotionnelles modulées et infléchies. Les lecteurs rechercheraient alors le plaisir des émotions détachées. D'autre part, il se peut que les lecteurs recherchent également des émotions de compréhension qui ont la particularité de mobiliser leur réseau personnel et de posséder une puissance explicitative. La signification d'une scène représentée peut être perçue comme un écho à une situation personnelle et la fiction permettrait alors d'éclairer un aspect du monde ou du lecteur lui-même, mieux que ce dernier (Pelletier, 2016, p. 155).

Je retiens de cette approche que les émotions de la fiction sont plaisantes et donc recherchées par les lecteurs, du fait de leur caractère détaché. Je distingue également deux types d'émotions, souvent interdépendants, reposant soit sur une réponse empathique, soit sur une évaluation morale :

- les émotions empathiques, qui sont liées à la capacité du lecteur à comprendre les états mentaux des personnages lorsqu'il adopte leur perspective de manière plus ou moins automatique ;
- les émotions morales, qui relèvent de l'évaluation du comportement des personnages.

## **2.3 Du côté de la narratologie postclassique : l'intérêt narratif**

Dans cette partie, il s'agira de s'éloigner d'une conception de la fiction envisagée comme une activité de simulation et de l'idée de personnage comme support à une réponse empathique pour se focaliser sur la lecture de récits en tant que traitement d'informations à même de susciter de l'intérêt narratif. Dans cette optique, l'intérêt sera défini comme une émotion constituée d'un double processus évaluatif fondé par le traitement d'informations nouvelles, surprenantes, mystérieuses ou encore complexes qui font sens aux yeux du lecteur. Ce sont de telles considérations qui nourrissent actuellement la narratologie postclassique dans le but d'envisager les objets de l'analyse structurale dans une perspective plus pragmatique et ainsi considérer le récit non seulement comme un produit, mais également comme un processus, une production (Prince, 2006).

### **2.3.1 Les fondements de la notion d'intérêt : de la théorie de l'information (Shannon) à la psychologie de l'art (Berlyne, Silvia)**

L'intérêt narratif est fonction de son degré d'inattendu. Il se réclame du modèle de Claude E. Shannon, ingénieur en électricité et mathématicien, qui pose les bases d'une théorie mathématique de l'information (1948) dans laquelle la valeur d'une information se mesure au nombre d'écarts-types par rapport à la moyenne faisant que moins une situation est attendue, plus son observation est intéressante (Jouve, 2019, p. 14).

Le modèle de Shannon a par la suite été appliqué dans de nombreux champs de recherche, dont celui de la psychologie de l'art, avec Daniel Berlyne, qui développe une théorie fondée sur l'importance d'une classe de stimuli spécifiques, les « variables collatives », et sur l'importance de l'activation physiologique comme mécanisme de récompense, de préférence (Berlyne,

1971, p. 141). Les variables collatives sont des facteurs de stimulation tels que la nouveauté, la complexité, l'incertitude ou encore le conflit. Ces différents facteurs de stimulation fonctionnent de la même manière. D'une part, ils impliquent une mise en comparaison d'informations, soit entre une nouvelle information et une information attendue (nouveauté et incertitude), soit entre plusieurs éléments d'informations, dans un même champ de stimulation (conflit et complexité) (Berlyne, 1971, pp. 141-161). D'autre part, ils impactent l'activation physiologique dont l'intensité, lorsqu'elle est modérée, provoque un sentiment de plaisir. Une activation trop faible ou trop forte est pour sa part synonyme de déplaisir. Le plaisir de lire dépend donc du niveau de tolérance du lecteur face à des stimuli inconnus qui, lorsqu'ils engendrent trop ou pas assez d'excitation, deviennent aversifs et provoquent une sensation de déplaisir (Berlyne, 1971, pp. 81-82 et p. 96).

Dans une telle approche, l'art est envisagé en termes de facteurs de stimulation objectifs tels que la complexité ou la nouveauté et les réponses émotionnelles qu'il engendre peuvent être expliquées à partir des effets plaisants ou déplaisants induits par ces facteurs. Les préférences artistiques sont ainsi déterminées par la manière dont les propriétés collatives d'un objet artistique affectent les processus d'excitation du système de récompense. Aujourd'hui, bien que le rôle de l'activation physiologique dans la production de réponses émotionnelles soit remis en question, l'héritage de Berlyne reste très présent dans de nombreuses recherches qui démontrent que des facteurs de stimulation comme la complexité, la nouveauté ou l'incertitude induisent souvent des réponses émotionnelles telles que l'intérêt ou le plaisir (Silvia, 2005, p. 344).

Le psychologue Paul. J. Silvia propose de définir l'intérêt dans le sillage des recherches de Berlyne en donnant toutefois une plus grande place à la subjectivité des individus. Il s'inscrit dans la perspective des théories de l'évaluation (*appraisal*) en considérant l'intérêt comme une émotion à part

entière composée de deux processus évaluatifs. La première évaluation concerne la « nouveauté-complexité » de la stimulation, à savoir l'évaluation de son caractère potentiellement nouveau, inattendu, complexe, surprenant, mystérieux ou encore obscur. Par contre, contrairement à Berlyne, Silvia détermine que cette première évaluation n'est pas suffisante pour susciter l'intérêt d'un individu et qu'une seconde évaluation entre en jeu : la compréhensibilité de l'événement. Pour Silvia, ce n'est pas uniquement la nouveauté-complexité de l'événement qui va être prise en compte, mais également l'évaluation de notre capacité à comprendre cet événement particulier. Silvia donne l'exemple d'étudiants qui visitent un musée et sont interpellés par une œuvre d'art qu'ils jugent inhabituelle. S'ils réussissent à donner du sens au caractère inhabituel de cette œuvre d'art, ils vont la trouver intéressante. Au contraire, s'ils ne parviennent pas à lui donner du sens, ils vont la trouver inintéressante. A ce titre, on peut dire qu'une œuvre d'art jugée nouvelle et compréhensible provoque de l'intérêt alors qu'une œuvre d'art jugée nouvelle et incompréhensible engendre de la confusion (Silvia, 2008, p. 58). Cette manière d'envisager l'intérêt se distancie de l'approche de Berlyne pour considérer l'intérêt comme un double traitement évaluatif mettant en jeu la subjectivité du lecteur et à même d'expliquer le fait qu'un même facteur de stimulation puisse provoquer des réponses différentes tant sur le plan interindividuel – divers individus ne vont pas répondre de manière identique au même stimulus – qu'intraindividuel : un même individu peut répondre différemment à un même stimulus en fonction du contexte (Silvia, 2005, pp. 345-347). Dans cette optique, les connaissances d'un individu jouent un rôle important dans l'évaluation de stimuli lors de leur traitement.

### **2.3.2 L'intérêt comme source et produit de l'activité inférentielle**

Plusieurs recherches focalisées sur le rôle des émotions dans la compréhension de texte prennent en compte l'intérêt comme facteur affectif jouant un rôle non négligeable dans le traitement d'informations, notamment au niveau de l'activité inférentielle.

C'est le cas du psychologue R. C. Schank qui, dans ses recherches, souligne le rôle de la production d'inférences lors de la compréhension de récits (Schank, 1979). Schank expose le fait qu'un lecteur d'un récit produit des inférences dans le but de construire le sens d'un texte en renforçant sa cohérence sémantique, mais que cette activité inférentielle n'est effectuée que dans le cas où les informations qu'il traite sont jugées intéressantes. C'est le cas d'informations en relation avec certains contenus sémantiques, par exemple la mort, le pouvoir, la maladie ou encore la sexualité. Schank parle alors de « valeurs absolues d'intérêt » relatives à certains contenus sémantiques. C'est également le cas d'événements non attendus. Pour Schank, l'intérêt éprouvé lors de la lecture d'un récit peut provenir des objectifs visés par les personnages (associés à des valeurs absolues ou inattendus) et des caractéristiques originales (inattendues) associées aux moyens. Il peut également dépendre de l'activation d'une structure mentale de type script inattendu. Un script comme « prendre le train » implique toute une série d'actions conventionnelles. Pour Schank, il peut devenir intéressant lorsqu'il y a une rupture du script avec l'intrusion d'une action inattendue, comme dans le cas du script « prendre le train », le fait que le personnage n'ait pas assez d'argent pour se payer un billet. Je montrerai par la suite que cette notion de script en tant que séquence organisée d'actions routinières, élaborée par Schank et Abelson (1977), joue un rôle important dans une sémantique de l'action développée par B. Gervais et reprise par Baroni. En effet, dans cette optique, la compréhension d'un récit implique notamment la capacité à identifier les actions qui y sont représentées avant que celles-ci ne

soient intégrées à une narration. En didactique de la lecture, le script est fréquemment défini comme un type de connaissance préalable que le lecteur doit mobiliser pour effectuer des inférences et ainsi saisir l'implicite d'un texte. Par exemple, si on lit « après avoir enlevé son manteau, il demanda la carte et commanda le menu du jour », on devrait comprendre très vite que la scène se déroule dans un restaurant si on possède le script « aller au restaurant » (Golder & Gaonac'h, 2015, p. 117). Le lecteur doit donc posséder des compétences relatives à la compréhension de ce que Gervais nomme, en tant qu'« en-deça narratif », l'endo-narratif (Gervais, 1989). C'est grâce à ces compétences « endo-narratives » qu'un lecteur peut comprendre l'implicite d'un texte, mais également en percevoir l'intérêt lorsqu'il identifie une rupture du script à même de constituer le nœud d'un récit ou une de ses péripéties.

Je retiens de l'approche de Schank qu'il existe deux sources d'intérêt : l'une portant sur l'activation de connaissances associées à des valeurs émotionnelles (valeurs absolues d'intérêt) et mettant en jeu des intérêts de nature psychobiologique comme la mort : l'autre portant sur le traitement d'informations jugées nouvelles, inattendues. Il semble également important de relever que dans la perspective de cette approche centrée sur la problématique de la compréhension de textes, l'intérêt est non seulement induit par le traitement d'informations, mais qu'en retour, il contribue à nourrir ce mécanisme de traitement via l'élaboration d'inférences. Le traitement inférentiel d'informations, en tant qu'opération logique de déduction effectuée à partir d'indices textuels et fondée sur les connaissances et les expériences du lecteur, est donc interdépendant de l'intérêt éprouvé par le lecteur à l'égard des informations traitées. Dans une telle optique, la compréhension est assimilée à l'application pertinente de schèmes séquentiels qui relèvent soit d'une sémantique de l'action (par exemple, un script), soit de codes appartenant au domaine littéraire en tant que « scénarios intertextuels » (Eco, 1979, pp. 101-103 ; Baroni, 2017, p.

78 ; Baroni, 2007, p. 163). L'utilisation de ces schèmes permet non seulement de comprendre un récit, mais également d'en saisir les enjeux en termes d'intérêt narratif.

C'est en recourant aux résultats de recherches effectuées dans le domaine des sciences cognitives, principalement de la psychologie, que les approches pragmatiques du récit cherchent à rendre compte de la « narrabilité » du récit, autrement dit ce qui le rend racontable, mémorable ou plus simplement intéressant (Prince, 2012, p. 30). Ces approches narratologiques récentes jouent donc à ce titre un rôle important, puisqu'elles permettent de penser le fonctionnement de l'intérêt narratif au travers des fonctions cognitives et affectives du lecteur qu'il met en jeu. C'est notamment le cas de la poétique de l'intrigue développée par le narratologue R. Baroni que je vais présenter dans la suite de ce chapitre.

## **2.4 Les émotions tensives comme fondement d'une didactique des effets**

L'approche de R. Baroni, interdisciplinaire, est située aux croisements de théories multiples. Toutefois, le narratologue s'appuie en particulier sur deux théories spécifiques pour définir la tension à l'œuvre dans un récit. S'il prend en considération l'approche narratologique précurseure de M. Sternberg, Baroni va également s'inspirer de la *structural-affect theory* élaborée par les psychologues cognitifs, Brewer et Lichtenstein. La présentation relativement succincte de ces approches vise à mettre l'accent sur certains éléments qui rendent compte de la manière dont les émotions tensives, en tant qu'effets visés, ont été pensées en amont de l'approche de Baroni.

### **2.4.1 Entre narratologie rhétorique et sciences cognitives : la genèse des émotions tensives (Sternberg, Brewer & Lichtenstein)**

Dans le domaine de la narratologie, plusieurs approches s'orientent dès les années 60 vers une conception plus pragmatique du récit qui peut être conçue comme une « réinterprétation du structuralisme à travers la perspective de la réception » (Segal, 2015, §2). C'est le cas de la narratologie de Tel Aviv, qui s'inscrit dans l'orientation rhétorique des travaux de W. Booth pour considérer le récit comme un acte communicatif entre un auteur implicite et un lecteur, tout en explorant la variabilité des rapports existant entre les formes et les fonctions des récits (Segal, 2015, §§4-5). Mer Sternberg (1978) fait alors office de précurseur en proposant une approche qui permet de penser la narrativité par les effets qu'elle produit. Il définit trois universaux, soit trois types d'intérêt qui permettent de distinguer la narrativité d'autres formes de discours. Ces types d'intérêts – le suspense, la curiosité et la surprise – sont provoqués par des lacunes informationnelles qui résultent de l'interaction de deux temporalités du récit : celle de la séquence des événements représentés (la fable) et celle de leur dévoilement par l'acte de raconter/lire (le sujet). Ils dépendent à la fois du moment (futur/passé) auquel appartient la lacune en fonction de la progression du lecteur dans le récit et de la conscience que le lecteur a de cette lacune. Lorsque le lecteur est conscient d'une lacune, une attente se crée. Cette attente peut alors prendre deux formes différentes :

- 1) forme de suspense quand la lacune se situe dans le futur : le lecteur effectue alors une projection afin d'anticiper ce qui va advenir ;
- 2) forme de curiosité quand la lacune concerne le passé : le lecteur produit une rétrospection pour élucider un élément du passé caché volontairement.

Lorsque le lecteur n'est pas conscient de la lacune, celle-ci devient perceptible uniquement au moment où elle lui est révélée, créant ainsi un effet de surprise.

Le lecteur va procéder à une reconnaissance, ce qui consiste à réviser des événements suite à une révélation (Segal, 2015, §§14-18).

L'approche de Sternberg est reprise dans le cadre de démarches expérimentales en psychologie cognitive pour montrer que les structures narratives ont une existence psychologique, puisqu'elles s'inscrivent dans des mécanismes cognitifs et affectifs<sup>8</sup>. Brewer et Lichtenstein élaborent la *structural-affect theory* pour défendre l'idée que la dimension discursive du récit joue un rôle important en démontrant, sur le plan expérimental, que celle-ci provoque bien des émotions spécifiques, chez des lecteurs réels, qui sont déterminantes dans une forme de plaisir de lire (Brewer & Lichtenstein, 1980). Ils se distinguent ainsi de la plupart des recherches de leur champ qui visent à appréhender l'impact des émotions dans des processus de compréhension et de mémorisations de textes.

Brewer et Lichtenstein ont recours au modèle d'activation de Berlyne pour expliquer le plaisir éprouvé à la lecture de récits. Ils reprennent l'idée que le plaisir est suscité par un pic d'activation physiologique modéré (« arousal boost »), mais aussi un relâchement suite au pic d'activation (« arousal jag ») (Brewer & Lichtenstein, 1982, p. 13). C'est la combinaison de ces deux éléments qui permet de définir quelles sont les structures discursives qui suscitent le plaisir d'un lecteur par la configuration d'un nœud comme événement déclencheur/significatif provoquant un pic d'activation physiologique modéré chez le lecteur et par la configuration d'un dénouement suscitant un pic d'activation élevé suivi d'un relâchement chez le lecteur.

---

<sup>8</sup> Notons que la fusion des perspectives narratologiques et cognitives opérée dans ce point visent à mettre en avant certains fondements de l'approche de Baroni qui serviront à mon entreprise didactique. Je ne tiens donc pas compte des divergences de point de vue existant entre ces perspectives, telles qu'elles peuvent par exemple apparaître dans les vives critiques que Sternberg adresse aux approches cognitives, et plus directement à Brewer et Lichtenstein (voir M. Sternberg, 2003a, 2003b).

En s'appuyant sur les travaux de Sternberg, Brewer et Lichtenstein définissent trois types de structures discursives motivant la lecture de récits en fonction de la manière dont l'événement déclencheur ou significatif est configuré dans le récit. Dans le cas du suspense, cet événement peut être clairement exposé au lecteur dès le début du récit : il s'agira de produire un effet de suspense. Dans le cas de la curiosité, il peut être suggéré au lecteur par des indices. Dans le dernier cas, celui de la surprise, cet événement lui est complètement dissimulé. Ces trois types de structuration sont exemplifiés par Brewer à l'aide de la structure basique d'une histoire qui est modifiée selon l'effet qu'elle vise à produire (Brewer, 1996, pp. 112-113).

La structure basique de l'histoire est composée de cinq événements :

1. Alfred H. pose une bombe sous une table.
2. Trois hommes arrivent dans la pièce.
3. Les hommes commencent à jouer aux cartes à la table.
4. Les hommes parlent du temps qu'il fait.
5. La bombe explose et tue les hommes.

L'élément déclencheur du récit est le fait qu'Alfred H. pose une bombe. Cet élément peut être exposé à divers moments du récit de façon à structurer de plusieurs manières les mêmes événements.

Pour provoquer la suspense du lecteur, l'histoire pourrait être structurée ainsi :

1. Alfred H. posa une bombe sous la table
2. Trois hommes arrivèrent dans la pièce.
3. Les hommes commencèrent à jouer aux cartes
4. Les hommes parlèrent du temps qu'il fait.
5. La bombe explosa et tua les hommes.

L'élément déclencheur est situé tout au début du récit : Alfred H. pose une bombe sous la table. Le lecteur se demande alors ce qui va advenir aux trois hommes, car il sait que la bombe pourrait éventuellement exploser : il ressent

alors les effets du suspense et ceci jusqu'au dénouement (la bombe explosa et tua les hommes).

Pour susciter la curiosité du lecteur, l'histoire pourrait débiter par :

5. La bombe explosa et tua les hommes.

Lorsque le récit commence par cet événement, le lecteur a alors envie de savoir qui sont ces hommes, pourquoi et par qui la bombe a été activée.

Pour provoquer la surprise du lecteur, l'histoire pourrait être structurée de la manière suivante :

2. Trois hommes arrivèrent dans la pièce.

3. Les hommes commencèrent à jouer aux cartes

4. Les hommes parlèrent du temps qu'il fait.

5. La bombe explosa et tua les hommes.

L'auteur a délibérément omis d'informer le lecteur qu'il y avait une bombe sous la table. La fin du récit surprend donc le lecteur qui ne s'attendait pas à l'explosion et le pousse à reconsidérer le fait que la table de la pièce n'était pas qu'une table ordinaire.

Le dénouement, impliquant d'un pic d'activation suivi d'un relâchement, prend des formes différentes en fonction de la manière dont est structuré le discours. Dans le cas du suspense, le dénouement prend la forme de l'exposition de l'issue. Dans celui de la curiosité, il concerne l'assemblage des informations et la reconstitution de l'événement. Pour la surprise, il implique la réinterprétation de l'événement sous-jacent à la lumière de nouvelles informations. (Brewer & Lichtenstein, 1982, pp. 13-15).

Par la suite, Brewer caractérise le suspense en tenant également compte du rôle que le rapport du lecteur au personnage y joue. Il s'appuie notamment sur la « théorie de la sympathie » de D. Zillman pour affirmer que la disposition affective – positive ou négative – à l'égard des protagonistes joue un rôle

important dans le cas du suspense, puisque le lecteur doit être concerné par ce qui leur arrive pour ressentir du suspense (Brewer, 1996, p. 116).

Dès leurs premières publications, les deux psychologues défendent l'importance de fonder une approche du récit qui soit à même de distinguer les schèmes qui concernent les événements du récit (par ex. des scripts, comme chez Schank, qui constituent une séquence d'actions standardisée comme « prendre le train »), des schèmes relatifs à sa structure événementielle (par ex. le schéma narratif canonique) et de ceux qui concernent sa structure discursive (les diverses manières de configurer une structure événementielle) (Brewer & Lichtenstein, 1980, p. 21). Ils se différencient en cela de la plupart des approches en psychologie cognitive qui s'intéressent aux émotions pour déterminer leur possible impact dans les processus de compréhension et de mémorisation des textes et adoptent ainsi une perspective originale qui permet finalement de valider certains principes développés par Sternberg sur un plan expérimental.

Reste toutefois que ces travaux ne permettent pas d'élaborer des savoirs disciplinaires qui serviraient une didactique des effets, d'où la nécessité de se tourner vers l'approche de Baroni pour envisager le suspense, la curiosité et la surprise comme des effets inscrits dans la structure narrative des récits à l'aide de moyens textuels spécifiques déployés par l'auteur.

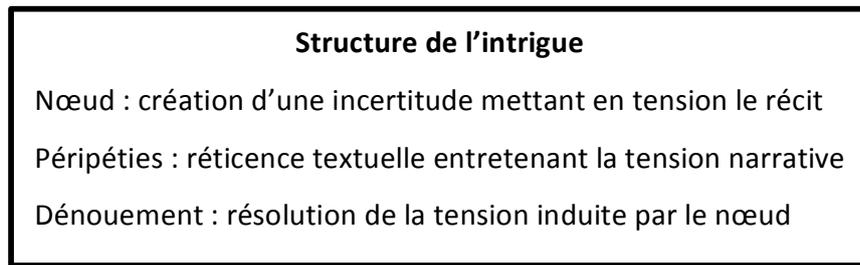
#### **2.4.2 Les émotions tensives au centre d'une démarche de lecture coopérative (R. Baroni)**

Baroni élabore son approche principalement dans deux ouvrages : *La Tension narrative. Suspense, curiosité et surprise* (2007), puis *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires* (2017), version qui met l'accent sur l'intérêt de sa théorie pour les études littéraires en s'adressant plus particulièrement aux enseignants et aux didacticiens. Baroni s'éloigne de l'ambition de Sternberg, qui cherche à définir la

narrativité à l'aide d'universaux dans le cadre d'une approche purement fonctionnaliste. Il vise pour sa part à caractériser la mécanique d'une forme de représentation narrative souvent fictionnelle qui tente prioritairement d'intriguer le lecteur (Baroni, 2007, p. 32), notamment en s'inspirant d'autres modèles, principalement celui du formaliste russe Tomachevski (1965). Dans ces ouvrages, Baroni s'intéresse autant au pôle de la production que de la réception de récits « intrigants » divers qui vont du teasing publicitaire au roman ramuzien. D'une part, il définit l'intrigue comme un dispositif textuel spécifique qui, en articulant trois phases du récit – le nœud, le retard et le dénouement – configure plusieurs formes d'effets (le suspense, de la curiosité et la surprise). Il reprend pour ce faire, la terminologie développée par Sternberg et s'appuie sur la *structural-affect theory* de Brewer et Lichtenstein pour envisager la composante cognitive de la tension narrative. D'autre part, il élabore une réflexion sur le rôle actif du lecteur en s'intéressant aux compétences lectorales rendant possible l'actualisation de ces effets. La notion de « coopération » est à ce titre centrale puisqu'elle permet d'imaginer une poétique de l'intrigue par la mise en relation des stratégies rhétoriques visant la configuration de certains effets et l'actualisation de ces mêmes effets par un lecteur. Baroni prolonge les travaux d'U. Eco, en réalisant le vœu formulé par ce dernier dans l'introduction de *Lector in fabula*, où il espère que « la mécanique de coopération dont il est question ici pourra s'intégrer à une théorie plus générale qui expliquerait ce que l'on trouve dans une œuvre littéraire et pourquoi on retire une jouissance de sa lecture » (Eco, 1985, pp. 7-8). En traitant du phénomène de tension narrative dans la cadre d'une « réception modèle » (Baroni, 2007, p. 27), Baroni donne alors une nouvelle dimension au lecteur de Jouve en situant l'inscription textuelle des émotions non pas dans un système de sympathie centré sur le personnage, mais plus globalement dans une configuration spécifique de l'intrigue.

Pour réaliser ce projet, Baroni s'attèle à redéfinir l'intrigue en fonction d'une dynamique tensive configurée par l'auteur à l'aide de dispositifs textuels divers et éventuellement actualisée par un lecteur compétent, c'est-à-dire un lecteur capable d'utiliser des schèmes endo-narratifs et narratifs pertinents lui permettant d'actualiser l'effet tensif visé. Le recours à ces schèmes doit permettre au lecteur d'actualiser les différentes phases qui définissent l'intrigue au fil de sa lecture, à savoir le nœud, le retard et le dénouement. Pour ce faire, le lecteur doit tout d'abord identifier le nœud comme une incomplétude provisoire du discours, ce qui va l'amener à produire des hypothèses sous la forme d'un questionnement. Durant le retard, c'est-à-dire la phase d'attente située entre le nœud et le dénouement qui vise à renforcer ou entretenir la tension introduite par le nœud, le lecteur va produire diverses anticipations qui évoluent au fil de sa lecture pour tenter de répondre aux questions qu'il se pose. Lors du dénouement, phase qui amène la réponse donnée par le texte au questionnement initié par le nœud, le lecteur voit ses anticipations confirmées ou alors infirmées, ce qui est notamment le cas avec la surprise qui conduit finalement à une réévaluation totale de la séquence (Baroni, 2007, pp. 122-123). Le lecteur recourt à différents schèmes qui fondent la compréhension de l'action, mais également à des « scénarios intertextuels » (Eco, 1985, p. 101) afin de se questionner (nœud) et de formuler des anticipations quant à la réponse à apporter à ce questionnement (retard). Ces trois charnières du récit qui définissent la structure de l'intrigue sont déterminées par « la capacité du discours narratif d'engendrer, d'entretenir et de résoudre une tension dans l'acte de lecture » (Baroni, 2017, p. 70).

**Figure 1 : Structure de l'intrigue (Baroni, 2017, p. 70)**



Baroni définit la mise en intrigue comme le fait de structurer le texte en déterminant des charnières essentielles (nœud, retard, dénouement), un effet poétique à même de créer une tension qui demande à être actualisée par le lecteur (Baroni, 2007, p. 67). Cet effet peut toutefois prendre plusieurs formes en fonction notamment de la manière dont l'intrigue est configurée discursivement. La tension, lorsqu'elle est fondée sur l'incertitude concernant le développement de l'action (fable) prend la forme de suspense. Quand elle concerne le récit en tant que discours (sujet), elle prend la forme de curiosité (Baroni, 2007, p. 86). La surprise, quant à elle, n'entre pas directement dans la configuration de l'intrigue. Elle peut cependant survenir dans le dénouement, ce qui est le cas des récits à chute. Ces trois types d'effets impliquent alors la mise en œuvre de processus cognitifs et de compétences spécifiques que je vais exposer dans les points suivants.

#### **2.4.2.1 *Suspense et curiosité***

La mise en intrigue de la fable, via la configuration des événements selon une certaine logique (par ex. la logique du conflit ou de la catastrophe), produit une tension dramatique caractérisée par la création d'une attente portant sur l'issue incertaine d'une situation instable. Quant à elle, la mise en intrigue du sujet produit une tension heuristique, via une distorsion de l'ordre d'exposition des événements ou de la diminution de leur clarté, qui maintient le lecteur dans l'ignorance de certains détails nécessaires à sa compréhension de l'action (voir les tableaux ci-dessous).

**Tableaux III : Modalités de la mise en intrigue (à partir de Baroni reprenant Tomachevski, 2007, p. 86)**

<b>Mise en intrigue de la FABLE (selon la logique du conflit)</b>		
Nœud	Retard	Dénouement
Création d'une attente portant sur l'issue incertaine d'une situation instable. La tension ( <b>suspense</b> ) augmente au fur et à mesure que diminue la probabilité que l'issue souhaitée soit atteinte		Réduction de la tension : situation de réconciliation

<b>Mise en intrigue du SUJET</b>		
Nœud	Retard	Dénouement régressif
L'interprète est maintenu dans l'ignorance de certains détails nécessaires à sa compréhension de l'action, ce qui suscite sa <b>curiosité</b>		Le texte fournit un éclairage rétrospectif sur les événements passés

Cette réticence de l'information provoque l'« attente impatiente » du lecteur qui va déboucher sur la participation cognitive accrue de celui-ci (Baroni, 2007, p. 99). Cette participation se manifeste par l'élaboration d'un questionnement portant sur le développement futur de la fable, dans le cas d'une mise en intrigue de la fable ou sur la cohérence de la situation décrite, dans le cas d'une mise en intrigue du sujet (Baroni, 2007, p. 99). Dans le premier cas, il y a création d'un effet de suspense. Le lecteur désire connaître l'issue de la situation narrative incertaine alors que l'exposition de celle-ci est retardée. Il fait des pronostics sur le développement ultérieur du récit et se pose la question typique suivante : « que va-t-il arriver ? » (Baroni, 2007, pp. 99 et 111). Dans le second cas, il y a création d'un effet de curiosité. Le lecteur désire saisir l'action représentée dans sa globalité alors que celle-ci est énigmatique. Il doit attendre que le texte lui fournisse une réponse. Il établit des diagnostics pour

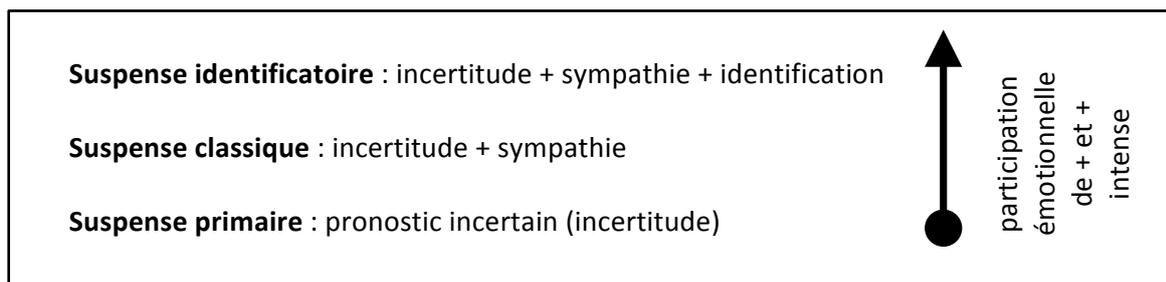
désambigüiser la situation narrative à l'aide d'indices et se pose la question typique suivante : « Qui l'a fait ? » (Baroni, 2007, pp. 100 et 111).

Outre cette fonction cognitive, la tension narrative possède également une fonction thymique qui prend la forme d'une dysphorie passionnante associée à l'excitation ludique. Ce type de dysphorie, propre au récit, est vécue agréablement par le lecteur, puisqu'elle est liée à une incertitude constituée par le nœud du récit, qui sera finalement dissipée lors du dénouement (Baroni, 2007, p. 139) : « le déséquilibre dysphorique contient en germe la promesse d'un rééquilibrage euphorique » (Baroni, 2007, p. 133). Le plaisir ressenti par le lecteur dépend ainsi de sa capacité à actualiser le nœud du récit et à produire des anticipations pour résoudre l'incertitude éprouvée. A ce titre, le plaisir éprouvé lors de la lecture de récits intrigants peut être assimilé à de l'intérêt narratif comme désir de progresser dans le récit afin de réduire l'incertitude induite par le nœud. Cet intérêt prend une forme particulièrement intense juste avant le dénouement.

Une tonalité thymique caractéristique est associée respectivement au suspense et à la curiosité en fonction du type de participation cognitive induite par une mise en intrigue spécifique (Baroni, 2007, p. 257). Le suspense repose sur la peur, l'espoir et la pitié. S'appuyant sur Sternberg, Baroni estime que la peur et l'espoir constituent le versant négatif et positif de la même émotion ressentie face à un événement dont le développement est marqué par une incertitude. Il s'agit de composantes thymiques de la vie quotidienne projetées dans une situation narrative : on craint ou on espère que les choses se passent d'une manière ou d'une autre. La pitié est pour sa part associée à la dimension de la sympathie et à la possible fusion des horizons du lecteur et des personnages du récit (Baroni, 2007, p. 271). Pour Baroni, le suspense se définit tout d'abord par le type d'action mise en scène (par ex. un conflit, une catastrophe, ...) qui implique une participation émotionnelle du lecteur « primaire » qui peut être

accentuée par la sympathie éprouvée par le lecteur à l'égard du personnage ainsi que par son identification au personnage (adoption du même point de vue) (Baroni, 2007, pp. 272-273). Le degré de participation émotionnelle est variable, comme le montre la classification des différents types de suspense ci-dessous (Baroni, 2007, p. 274) :

**Figure II : Types de suspense en fonction du degré de participation émotionnelle**



La curiosité implique souvent une mise à distance du texte par des procédés exhibant la fictionnalité et la forme du discours. Elle peut toutefois aussi être émotionnelle dans deux cas (Baroni, 2007, p. 266) :

1. lorsque le lecteur s'identifie au protagoniste en étant amené à se poser les mêmes questions que celui-ci (par exemple focalisation sur le point de vue d'un personnage aux prises avec un mystère) (Baroni, 2007, p. 263) ;
2. lorsque la représentation textuelle des événements passe par un jeu d'énigmes introduit chronologiquement (Baroni, 2007, p. 266).

Dans son ouvrage de 2017, Baroni cherche à considérer le rôle que l'immersion, notion issue des théories de la fiction, pourrait jouer dans son approche de la tension narrative. Dans le cas du suspense, Baroni affirme que le lecteur doit pouvoir se situer imaginativement dans le même univers fictif que les personnages, c'est-à-dire comprendre minimalement la situation dans laquelle ceux-ci se trouvent, pour s'intéresser à leur devenir et produire des émotions d'anticipation (Baroni, 2017, p. 79). Il précise que pour ce faire le lecteur n'est pas obligé de s'identifier au protagoniste, c'est-à-dire d'adopter intégralement

la même perspective subjective que celui-ci pour produire certaines anticipations. En ce sens, l'identification en tant qu'adoption du point de vue des personnages correspond-elle à une forme d'empathie constitutive de l'immersion ? Qu'en est-il de la sympathie ? Le lecteur doit-il apprécier minimalement les personnages pour imaginer leur situation et donc produire des anticipations à leur propos ? A ce titre, les compétences empathiques d'un lecteur, qui lui permettent de comprendre de manière relativement fine la situation d'un personnage, ne jouent-elles pas un rôle important dans la production d'anticipations identiques aux siennes et donc dans l'actualisation des effets tensifs ? Dans une telle optique, la focalisation tant sur le plan informationnel (partage maximal des connaissances entre le lecteur et le protagoniste) que subjectif (filtrage du monde raconté par la subjectivité de ce dernier) pourrait jouer le rôle de vecteur d'immersion pour inciter le lecteur à adopter le point de vue du protagoniste et à formuler les mêmes questions que lui.

Dans son approche, Baroni définit les compétences diverses qu'un lecteur doit posséder pour actualiser les effets tensifs inscrits dans un texte donné en anticipant le déroulement ultérieur des événements (suspense) ou en tentant de saisir la nature d'une situation présentée de manière énigmatique (curiosité). D'une part, le lecteur doit être en mesure de mobiliser des scénarios issus de son expérience pratique et de sa familiarité avec divers récits pour se représenter les événements. Il s'agit des schèmes endo-narratifs qui permettent au lecteur d'appréhender les actions représentées dans un récit. D'autre part, le lecteur identifie certaines relations de nature transtextuelle que le récit lui entretient avec d'autres textes ou genres de texte pour orienter sa réception du récit et construire le sens du texte. Il recourt dans ce cas de figure à des scénarios intertextuels. L'application de schèmes endo-narratifs et de scénarios transtextuels permet ainsi de réguler la réception. Dans le modèle de

compréhension développé par Baroni, elle constitue la compétence de base nécessaire au lecteur pour participer cognitivement à l'élaboration du récit de manière à actualiser la tension codée textuellement. (Baroni, 2007, p. 163 ; Baroni, 2017, pp. 77-78).

Dans le cas du suspense, le lecteur doit repérer la transgression d'une routine qui se trouve au fondement de la mise en intrigue du récit, débouchant sur un développement incertain (Baroni, 2007, p. 165 et p. 179). Il doit pour ce faire être capable de distinguer un script qui rend compte d'une succession d'événements tout à fait banale d'un script qui a été transgressé, afin de révéler le caractère exceptionnel de l'action (Baroni, 2007, p. 175). Les transgressions de scripts les plus fréquentes sont les quêtes ou plus généralement les buts difficiles à atteindre, les relations polémiques et les événements catastrophiques qui menacent le protagoniste (Baroni, 2017, p. 76). Pour anticiper le développement du récit, le lecteur doit maîtriser des séquences actionnelles sous-déterminées suivantes :

- le plan-acte constitué des étapes : but > plan-acte > résultat ;
- le conflit constitué des étapes : provocation > actions polémiques > issue du conflit ;
- la catastrophe constituée des étapes : éventualité d'une catastrophe > actualisation d'une catastrophe > conséquence de la catastrophe (Baroni, 2007, p. 211).

En mobilisant ces schémas sous-déterminés, le lecteur actualise alors la tension programmée par le texte.

Quant à la curiosité, le lecteur doit percevoir que le schème interactif, comme modèle de la configuration générale de l'action, est représenté dans le texte de manière incomplète ou ambiguë (Baroni, 2007, p. 165). En effet, si un des éléments essentiels du schème interactif est occulté ou sous-déterminé, le lecteur ne peut saisir globalement l'action représentée, puisque celle-ci n'est pas

représentée avec complétude et clarté. Il ne peut donc appréhender tous les éléments essentiels du schème, ce qui se traduit par un déficit de compréhension. Ce déficit de compréhension se manifeste par le fait que le lecteur ne peut répondre à une des questions suivantes ou à plusieurs d'entre elles : où ? quand ? qui ? quoi ? pourquoi et comment ? La représentation de l'action par son incomplétude et son manque de clarté est rendue énigmatique, ce qui est susceptible d'exciter la curiosité du lecteur. (Baroni, 2007, p. 216).

Les phénomènes transtextuels, en régulant et orientant l'interprétation, jouent également un rôle dans l'actualisation de la tension par le lecteur (Baroni, 2007, p. 226). Le paratexte vise à qualifier le type d'intrigue ou à rendre explicite l'appartenance générique du récit (Baroni, 2007, pp. 229-230). Ces phénomènes ont pour fonction de cadrer la réception du récit, sans toutefois déterminer entièrement l'expérience esthétique effective (Baroni, 2007, p. 237).

Le lecteur va aussi utiliser ses références personnelles, constituées par un répertoire de textes donnés, pour anticiper le dénouement d'un texte (Baroni, 2007, p. 239). De ce fait, l'intertextualité a pour fonction d'orienter les hypothèses du lecteur (Baroni, 2007, p. 238). Finalement, au niveau architextuel, la lecture est cadrée par la généricité du texte qui se manifeste par une succession d'actions plus ou moins stéréotypées. La compétence architextuelle du lecteur doit alors lui permettre de formuler des hypothèses pour anticiper la structure globale du récit (Baroni, 2007, pp. 243-244).

Si je récapitule ce qui vient d'être vu en me focalisant sur la réception d'un récit de fiction tensif, il est possible de dire que, grâce à ses compétences endonarratives et narratives (Baroni, 2017, p. 78), mais également grâce à ses capacités immersives, le lecteur est capable d'actualiser la tension narrative codée textuellement. Il l'éprouve, car il perçoit que l'intrigue est nouée par l'émergence d'une situation instable, problématique ou par l'exposition d'une énigme qui, toutes deux, demandent une résolution. Il comprend également

minimalement la situation dans laquelle se trouvent les personnages, qu'ils soient en difficulté, en danger ou face à une énigme. Le lecteur éprouve alors la tension narrative via une activité cognitive et émotionnelle en cherchant à anticiper la structure globale du récit. Pour ce faire, il élabore des hypothèses, soit des pronostics (suspense), soit des diagnostics (curiosité), et ressent de l'intérêt narratif induit par l'incertitude qui caractérise la phase de retard située entre le nœud et le dénouement du récit.

#### **2.4.2.2 Surprise**

A côté du suspense et de la curiosité, Baroni définit un troisième type de tension narrative : la surprise. Il s'agit d'une émotion éphémère qui vise à marquer un moment fort du récit. La surprise n'entre pas dans la configuration d'une intrigue et peut survenir à divers endroits du récit, généralement dans le nœud ou le dénouement (Baroni, 2007, pp. 297-298).

La surprise, contrairement au suspense ou à la curiosité, ne polarise pas la lecture du texte à venir, mais conduit le lecteur à reconsidérer/réévaluer ce qui vient d'être lu (Baroni, 2007, pp. 298-299). L'activité cognitive associée à la surprise n'est ni le pronostic (suspense) ni le diagnostic (curiosité), mais la reconnaissance. Au niveau thymique, il s'agit d'une réponse émotionnelle due à une anticipation qui débouche ensuite sur un sentiment d'étonnement, puis enfin sur une détente harmonieuse. Cette réponse est constituée par les étapes qui suivent : anticipation > surprise > étonnement > détente harmonieuse (Baroni, 2007, p.299). La surprise est un état tensif qui résulte donc d'une anticipation. Elle est suivie par un sentiment d'étonnement causé par la perception d'un écart entre l'anticipation du lecteur et des informations nouvelles qui se heurtent à l'anticipation produite, ce qui engage le lecteur à renouveler sa compréhension du texte. Le sentiment d'étonnement fait alors place à une prise de conscience qui active le processus de reconnaissance (Baroni, 2007, p. 300). La détente survient

dans ce travail de reconnaissance qui permet la reconstruction d'un rapport au texte plus harmonieux (Baroni, 2007, p. 301).

Pour éprouver de la surprise, le lecteur doit être capable de remettre en question une anticipation erronée de l'état actuel du texte (Baroni, 2007, p. 299).

Il doit pour ce faire opérer une confrontation entre une hypothèse qu'il a produite et la solution proposée par le texte en révisant son interprétation fondée à partir de ses compétences encyclopédiques et d'indices textuels (Baroni, 2007, p. 307).

### **2.4.3 Les émotions tensives : définition et enjeux didactiques**

A partir de l'approche de Baroni, je propose de définir les émotions suscitées par la tension narrative de la manière suivante. Il s'agit de trois formes d'émotions tensives qui visent à susciter l'intérêt narratif du lecteur : le suspense, la curiosité et la surprise. Ces émotions sont conditionnées par la manière dont l'intrigue a été configurée par l'auteur. Pour les ressentir, le lecteur doit être sensible, plus ou moins consciemment, au fonctionnement du récit pour réagir aux réticences stratégiques du texte qui le conduisent à anticiper la structure globale du texte (suspense : pronostic ; curiosité : diagnostic) ou alors à repenser son anticipation, celle-ci étant erronée, dans le cas de la surprise (reconnaissance). C'est par une activité cognitive spécifique qu'il va éprouver de l'intérêt narratif sous la forme d'une envie de progresser dans le récit pour connaître l'issue des événements (suspense) ou pour comprendre ce qui est perçu comme énigmatique (curiosité). Dans le cas du suspense, les anticipations produites par le lecteur dépendent en partie de son intérêt pour le devenir des protagonistes et donc de sa capacité à comprendre leur situation en s'immergeant dans l'histoire racontée. La sympathie éprouvée à l'égard des personnages a pour fonction d'accentuer le suspense éprouvé. Dans le cas de la curiosité qui caractérise les récits focalisés tels que les récits policiers ou les

récits fantastiques, le lecteur doit être en mesure d'adopter la position du protagoniste qui, confronté à un mystère, formule un diagnostic. La surprise, pour sa part, dépend de la capacité du lecteur à identifier un écart entre son anticipation du récit et ce qu'il lit. La perception de cet écart provoque son étonnement et induit une activité de recognition qui vise à considérer le récit sous un nouvel angle pour intégrer les nouvelles informations à la base de l'étonnement dans l'économie du récit<sup>9</sup>.

**Tableau IV : Caractéristiques des 3 types d'émotions tensives retenues**

	<b>Suspense</b>	<b>Curiosité</b>	<b>Surprise</b>
Fonction principale	Susciter l'intérêt narratif du lecteur (envie de savoir la suite)	Susciter l'intérêt narratif du lecteur (envie de comprendre l'énigme)	Marquer un moment fort du récit
Activité cognitive liée	Pronostic de type « est-ce que ? »	Diagnostic de type « où ? », « qui ? », « quoi ? », ...	Recognition
Durée ou surgissement	Du nœud au dénouement	Du nœud au dénouement	Dans le nœud Dans le dénouement
Émotions associées	Sympathie Peur/espoir	-	Étonnement
Compétences requises	Capacité à anticiper la structure globale du récit (déroulement des événements) Capacité à comprendre la situation des personnages	Capacité à anticiper la structure globale du récit (représentation de l'action) Capacité à adopter la position des personnages (récits focalisés)	Capacité à remettre en question une anticipation erronée de l'état actuel du texte

<sup>9</sup> Baroni définit la composante thymique de la curiosité comme une « pulsion scopique », proche de la notion de *libido sciendi* de Jouve (Baroni, 2007, p. 260). Pour ma part, je préfère ne pas considérer cette émotion associée à la curiosité dans mon tableau et laisser la case vide, car la notion me paraît peu exploitable sur un plan didactique, d'autant plus au secondaire I. Contrairement à Dumortier, je ne suis pas convaincue de l'intérêt de « mettre en évidence la charge fantasmatique de certaines scènes de voyeurisme, de régression ou de domination et qu'il faille dire [aux élèves] qu'il est psychiquement bénéfique que le lecteur fantasme » (Dumortier, 2001, p. 158).

Les avantages didactiques d'une telle conception de l'intrigue résident dans le fait de proposer une alternative au fameux schéma quinaire de Larivaille (1974), repris par J.-M. Adam et très utilisé en contexte scolaire. Les élèves sont en effet fréquemment amenés à repérer la structure narrative d'un récit en se basant sur le modèle d'Adam sans que cette étape de repérage ne serve forcément la compréhension ou la production d'un texte (par exemple identifier les étapes importantes d'un récit pour ensuite le résumer ou pour écrire un récit du même genre). Par ailleurs, ce modèle comporte certaines limites, dans le sens où il ne permet pas d'identifier la structure de textes narratifs qui s'éloignent d'un récit chronologique tel que le conte. Le modèle de Baroni, pour sa part, facilite le repérage de plusieurs types de structure correspondant à différents genres de textes narratifs, tout en considérant leur dimension pragmatique. Il rend ainsi possible la prise en compte de la fonction spécifique des récits qui visent à intriguer, à surprendre le lecteur ainsi que de l'organisation formelle du discours dont cette fonction dépend. Un tel outil est de ce fait particulièrement adapté à l'approche communicative qui régit certains programmes d'enseignement du français tant sur le plan de la compréhension que de la production de textes écrits et oraux. Il permet en effet d'offrir de nouvelles perspectives pour travailler des genres de textes narratifs dont la fonction intrigante, surprenante est souvent jugée a-littéraire et qui posent des problèmes en termes d'exploitation en classe. En effet, comment enseigner des compétences littéraires, d'analyse notamment, à partir de la lecture de tels récits ? Le modèle de Baroni permet de justifier la lecture de cette catégorie de récits parfois délaissés par l'école, notamment les récits définis comme « populaires » et certains ouvrages de littérature de jeunesse visant à satisfaire les préférences des adolescents et du plus grand nombre en termes d'intrigue. Le modèle de Baroni permet également d'appréhender à nouveaux frais des genres de récits habituellement

abordés en classe pour s'intéresser au type d'intrigue qui les caractérise et aux effets tensifs qui y sont associés.

Dans son ouvrage destiné aux enseignants et aux didacticiens, Baroni propose de faire du modèle qu'il a développé un moyen de réhabiliter en contexte scolaire une lecture attentive à l'histoire racontée qui prendrait le forme d'une première lecture immergée, subjective, émotionnellement marquée et qui se doublerait de l'établissement d'un rapport plus distancié au texte pour « analyser comment le récit est parvenu à nous séduire » (Baroni, 2017, p. 52). Une telle proposition s'inscrit directement dans la lignée de la théorie de la lecture littéraire développée par J.-L. Dufays, qui préconise la nécessaire articulation entre une lecture participative située du côté de l'immersion, des émotions, et une lecture distanciée favorisant le développement de compétences institutionnellement reconnues comme littéraires. Elle m'intéresse donc tout particulièrement dans le sens où elle pourrait servir à l'élaboration d'une séquence d'enseignement constitutive d'une didactique des effets sans pour autant ignorer la configuration didactique actuelle de l'enseignement du français propre au contexte de cette recherche, attribuant une place importante à l'utilisation d'outils narratologiques pour traiter de genres narratifs dans une optique communicative (compréhension) ainsi qu'au développement des compétences à apprécier et à analyser des productions littéraires (littérature).

## Chapitre 3. Élaboration d'une séquence d'enseignement

Enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les œuvres, définir des modèles et compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur.

A. Viala, *L'enjeu en jeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire*, 1987, p. 18.

Pour être transmis, le savoir sélectionné doit être rendu enseignable et apprenable. Dans le cas de la présente recherche, ce savoir renvoie au modèle de tension narrative de Baroni et plus précisément à certaines de ses caractéristiques retenues (cf. tableau IV, pp. 94-95). Il doit subir des modifications en vue de son introduction dans un système didactique mettant en relation un enseignant, des élèves et un savoir et continuera à être modifié au cours de son introduction dans ce système par l'acte-même d'enseignement/d'apprentissage.

C'est la transposition didactique, cette opération de transformation d'un savoir prédéfini – par l'élaboration d'une séquence d'enseignement centrée sur la compétence des élèves à « apprécier » un récit de fiction – qui sera traitée dans ce chapitre. Je présenterai ainsi les outils d'analyse relatifs à la notion de tension narrative qui ont été intégrés à un dispositif d'enseignement (corpus, activités) favorisant le développement d'une compétence spécifique présente dans les prescriptions romandes en vigueur, à savoir la production d'une appréciation justifiée.

### 3.1 D'un savoir académique à un savoir scolaire

Pour être enseignés, les savoirs académico-théoriques doivent être transposés dans la logique d'autres systèmes de contrainte que celui du champ de la

recherche, à savoir celui de l'institution scolaire ainsi que le système didactique référant à l'enseignement/apprentissage d'une discipline (Petitjean, 1998, p. 8). Les savoirs théoriques empruntés à des disciplines de référence, la littérature dans le cas de ma recherche, sont tout d'abord choisis en fonction de leur pertinence pour un enseignement/apprentissage spécifique. Il importe de relever le fait que la sélection des savoirs littéraires à transmettre, loin d'être évidente, fait débat dans le domaine de la didactique en fonction de conceptions de la littérature qui, en tant que rapport à un corpus donné, diffèrent. Si actuellement il existe un consensus relatif à la catégorisation des savoirs littéraires disponibles pour l'enseignement de la littérature en trois grands ensembles – savoirs socio-institutionnels (champs et institutions littéraires, réseau de diffusion, instances et agents du champ, ...), formels (types, genres, fiction, narrations, ...), historiques (courants, écoles, auteurs, ...) (Canvat, 2002), le recensement exhaustif de la multiplicité de ces savoirs tout comme leur sélection et leur articulation au sein d'une conception de l'enseignement de la littérature commune relève de l'impossible, d'où la nécessité de justifier les choix faits. Dans le cadre de cette recherche, j'ai sélectionné des savoirs formels, narratologiques, pour évaluer l'intérêt d'outils d'analyses inédits permettant de traiter de la dimension tensive d'un récit en tant qu'effet visé et potentiellement ressenti. L'approche de Baroni a ainsi été choisie pour sa capacité à fournir des outils d'analyse permettant d'appréhender la structure de plusieurs genres de textes narratifs visant à intriguer, à surprendre le lecteur ainsi qu'à favoriser l'investissement affectif des élèves au travers de l'articulation des modes de lecture – participatif et distancié – jugés complémentaires.

La notion de tension narrative prend ainsi la forme d'un savoir scolaire par un effet de « recontextualisation » et de « dépersonnalisation », puisque d'une part, elle sera extraite de sa logique savante pour constituer un savoir susceptible de mener vers un apprentissage spécifique et d'autre part, elle ne sera plus

rattachée à un auteur, ni à un courant théorique spécifique (Petitjean, 1998, pp. 8-9). Ainsi dans l’optique d’un enseignement visant à développer la compétence des élèves à justifier par écrit une expérience de lecture personnelle qui tienne compte de la visée tensive du récit lu, ceux-ci doivent être en mesure de mobiliser certains savoirs issus du modèle de Baroni pour rendre compte du type d’émotion tensive (suspense, curiosité, surprise) globalement à l’œuvre dans le récit. Ces savoirs généraux doivent servir à l’identification de l’intention de l’auteur et des moyens mis en œuvre pour susciter l’effet tensif voulu chez le lecteur, dans l’optique de justifier une expérience de lecture à l’aide d’une analyse du fonctionnement du récit. Leur utilisation doit servir à la formation des lecteurs capables de pratiquer la « lecture littéraire » de Dufays, définie comme une dialectique mettant en jeu une lecture participative et une lecture distanciée.

**Tableau V : Savoirs retenus pour la séquence**

Éléments de savoirs retenus			
Effet esthétique visé/ressenti	Suspense	Curiosité	Surprise
Intention de l’auteur	Intriguer le lecteur		Surprendre le lecteur
Stratégie discursive	Cacher une information au lecteur		Induire le lecteur en erreur
Type de nœud/de dénouement	Nœud : rupture de routine	Nœud : situation énigmatique	Dénouement : chute
Effort cognitif	Questionnement (pronostic) : que va-t-il se passer ?	Questionnement (diagnostic) : que s’est-il passé ?	Prise de conscience (recognition)

Pour être transformé en objet d’enseignement, ce savoir doit encore être intégré à un dispositif d’enseignement (corpus, matériel, consignes, supports, ...) tenant

compte d'un contexte scolaire spécifique d'enseignement (prescriptions officielles, degré et niveau scolaire) qui, dans le cas de ma recherche, concerne une classe romande du cycle III (élèves de 12-15 ans), plus précisément une classe de 10H (13-14 ans) de voie générale niveau 2.

### **3.2 Les prescriptions actuelles en Suisse romande : apprécier et analyser des textes littéraires**

Dans la plupart des instructions officielles, les compétences en français se déclinent en compétences de communication (lecture, écriture, écoute, parole), cette dernière étant envisagée comme une relation et une interaction dans le cadre d'une approche systémique et constructiviste (Dumortier, 2006, p. 188). Le Plan d'études romand, entré en vigueur en 2010, inscrit l'enseignement du français dans une telle approche communicative. Dans ce nouveau plan d'études, la littérature constitue une sous-discipline à part entière dont la finalité est la construction de références culturelles. L'enseignement de la littérature est associé au développement d'une compétence commune aux trois cycles de la scolarité obligatoire, à savoir « apprécier » un texte littéraire. Cette compétence, entendue comme l'aptitude à mobiliser des ressources d'ordre divers – savoirs, savoir-faire et attitudes – prend des formes relativement différentes en fonction des objectifs qui lui sont attribués dans chacun des trois cycles qui concernent respectivement le primaire (cycle I : 5-8 ans ; cycle II : 8-12 ans) et le secondaire I (cycle III : 12-15 ans).

La compétence « apprécier » est elle-même déclinée de manières diverses en fonction des cycles :

- L1 15 « apprécier des ouvrages littéraires » au cycle I ;
- L1 25 « conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires » au cycle II ;
- L1 35 « apprécier et analyser des productions littéraires diverses » au cycle III.

Cette compétence est décomposée en plusieurs objectifs dans la progression des apprentissages et associée à des genres de textes divers. L'accent mis sur certains objectifs permet de définir des tendances au niveau des modes de lecture privilégiés pour chaque cycle en considérant non seulement le domaine de la littérature, mais également celui de la lecture dont il est interdépendant (« compréhension de l'écrit » : L1 11, L1 21, L1 31).

Il semble en effet important de relever le fait que, sur un plan didactique, le couple compréhension/interprétation est plutôt pensé dans une relation de complémentarité et non pas dans un rapport hiérarchisé où l'interprétation, en tant que processus second, est considérée comme supérieure à la compréhension. La hiérarchisation de ces deux processus est en effet problématique puisqu'elle a pour conséquence de réserver l'interprétation aux élèves jugés les plus experts en fonction de leur âge et de leur niveau scolaire, sous-entendant que ceux-ci n'ont plus besoin de comprendre pour interpréter et inversement de cantonner les élèves plus jeunes ou de plus faible niveau scolaire à travailler la compréhension d'un texte, processus souvent assimilé de manière réductrice au décodage (Hébert, 2003, p. 50). Aujourd'hui, on considère ainsi généralement que ces deux processus sont interactifs et méritent d'être travaillés durant tout le cursus scolaire, peu importe l'âge ou le niveau des élèves. Ces deux processus peuvent ainsi être pensés comme liés par un mouvement itératif : les informations comprises sont appelées à être interprétées et en explorant les possibles signes du texte, le lecteur enrichit sa compréhension à l'aide de nouvelles significations du texte qu'il a créées (Falardeau, 2003, p. 689). La compréhension et l'interprétation, si elles se nourrissent l'une et l'autre, se distinguent toutefois par le type de vision, macroscopique ou microscopique, qu'elles mettent en jeu lors de l'acte de lecture. La compréhension implique de partir du texte pour s'en éloigner de façon à adopter une vision macroscopique de celui-ci. Le lecteur s'éloigne en

effet du texte, de sa microstructure lexicale et syntaxique, pour réorganiser ses informations dans une structure globalisante et en dégager un sens comme représentation d'ensemble, ceci à l'aide de connaissances. L'interprétation, au contraire, implique de partir de l'extérieur du texte pour s'y plonger et explorer des microstructures récurrentes de façon à adopter une vision microscopique de celui-ci. Le lecteur ausculte attentivement le texte, explore ses récurrences pour déployer un de ses possibles signifiants et créer une nouvelle signification. Cette nouvelle signification participe ensuite à la compréhension (Falardeau, 2003, p. 670 et p. 691). Dans une telle optique jugeant les deux processus complémentaires et interdépendants, la compréhension s'apparente à une « élection du sens » alors que l'interprétation prend plutôt la forme d'une « spéculation sur le sens pluriel » (Falardeau, 2003, p. 686). La compréhension et l'interprétation, ainsi envisagées, entretiennent des liens étroits avec l'appréciation, notamment du fait que les valeurs qu'un lecteur mobilise lors de sa lecture orientent l'élaboration du sens, et inversement la manière dont il comprend plus ou moins finement un récit détermine en partie la manière dont il l'appréciera. Dans le Plan d'études romand, ces processus – comprendre, interpréter et apprécier – prennent la forme de compétences qui sont distinguées. Au cycle III, l'enseignement de la littérature vise le développement d'une double compétence – « apprécier et analyser des productions littéraires diverses » – associant l'analyse à l'appréciation de productions littéraires. Dans la progression des apprentissages, l'analyse est définie comme l'identification de caractéristiques d'une production littéraire en fonction de son genre historiquement et culturellement situé. Les genres mentionnés réfèrent à la triade habituelle des macro-genres littéraires : le roman, le théâtre et la poésie, auxquels s'ajoutent la nouvelle et le récit. L'appréciation, pour sa part, relève de l'identification des caractéristiques d'un texte fondant sa littéarité :

- « les caractéristiques d'un monde fictionnel » ;

- « la transmission d'une expérience humaine » ;
- « la présence de valeurs morales, sociales, culturelles » ;
- « la visée esthétique ».

Ces caractéristiques relèvent de conceptions et d'approches de la littérature diverses mettant en avant les dimensions fictionnelle, humaniste, éthique et esthétique de la littérature et attribuant ainsi à son enseignement des finalités d'ordre esthétique-culturel et d'ordre social et philosophique (Richard, 2004, pp. 110-142). Les finalités d'ordre esthétique-culturel concernent le développement de compétences d'analyse – ici centrées sur le traitement de divers genres représentant des univers sémantiques spécifiques – et l'acquisition de connaissances sur le champ littéraire et le fonctionnement socio-historique de la littérature. Les finalités d'ordre social et philosophique sont relatives à la formation de l'individu à partir de débats portant sur des problématiques éthiques et des questions existentielles.

Ces diverses caractéristiques servent de critères de littérarité qui guident l'analyse de textes et permettent de justifier une appréciation ou une interprétation personnelle des textes, si on se réfère aux attentes fondamentales visées pour la fin du cycle III. Les élèves doivent en effet être capables d'« utiliser un ou plusieurs critères » soit pour « élaborer et justifier [une] appréciation personnelle d'une œuvre littéraire », soit pour « élaborer et défendre une interprétation personnelle d'une œuvre littéraire » (PER, L1 35). Ces compétences reposent sur l'idée que la découverte du sens est certes tributaire de l'analyse de différents aspects du texte littéraire, mais qu'elle s'effectue également par une relation personnelle au texte, dans laquelle la subjectivité du lecteur joue un rôle premier. Dans une telle optique, le développement d'une compétence en termes d'analyse de texte devrait alors être mis au service du partage et de la justification des interprétations et des appréciations personnelles produites.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai décidé de me concentrer sur le développement d'une de ces deux compétences, à savoir l'élaboration d'une appréciation justifiée en amenant les élèves à réagir, puis à penser les effets que le texte suscite en eux, notamment en fonction de sa visée tensive (Hébert, 2006, p. 74). Ce choix s'explique du fait que le développement de la capacité à apprécier un texte ainsi défini me paraît hautement compatible avec une forme de didactique des effets inspirée des propositions de Baroni :

Les dispositifs didactiques pour une lecture suivie doivent tenir compte [d'un] équilibre parfois difficile à trouver, entre une lecture privée, plus favorable à l'immersion, et une mise en commun de cette expérience qui préserve ce qui faisait le sel de la lecture, sans pour autant perdre de vue le but d'objectiver les vecteurs immersifs et intrigants mobilisés par l'auteur pour une analyse argumentée des textes littéraires (Baroni, 2017, p. 83).

Avant d'élaborer une séquence d'enseignement fondée sur les principes qui viennent d'être exposés, il s'agit de se pencher sur la notion d'appréciation. En quoi consiste exactement le développement de cette compétence de communication relative à la conduite esthétique et comment peut-elle favoriser l'objectivation d'une certaine subjectivité ?

### **3.3 Produire une appréciation justifiée : conjuguer le subjectif d'une appréciation au rationnel d'une justification**

Une des manifestations possibles de la lecture littéraire en contexte scolaire est la formulation d'une appréciation qui prend la forme d'une production orale ou écrite exprimant un jugement. En tant que compétence, l'appréciation consiste à réussir, dans un même mouvement, à réagir à une œuvre littéraire, à la comprendre, à l'interpréter et à l'évaluer. Elle vise finalement la verbalisation d'un jugement qui peut prendre diverses formes en fonction des objectifs visés et de la manière de concevoir la lecture littéraire. Dans le cas de ma recherche,

la formulation d'une appréciation justifiée doit permettre à la fois de proposer un enseignement qui tient compte du Plan d'études romand et de mettre en relation une première lecture subjective avec une analyse de la visée tensive du récit lu. Il s'agit dès lors de s'intéresser plus précisément à la manière dont on peut considérer l'appréciation en tant que verbalisation d'un jugement justifié.

Chez Schaeffer, l'expérience esthétique est définie par l'attention cognitive et l'état affectif causé par celle-ci, à savoir l'appréciation comme sentiment de (dis)satisfaction (Schaeffer, 2015, pp. 51-52). Si l'appréciation constitue la condition définitoire de l'expérience esthétique, le jugement n'en est qu'un des prolongements possibles. A ce titre, le jugement esthétique peut servir à traduire le sentiment de (di)satisfaction constitutif de la relation esthétique (Schaeffer, 2000, p. 56), soit par la formulation d'un jugement expressif épistémiquement objectif, soit par la formulation d'un jugement canonique épistémiquement subjectif. Le jugement expressif du style « j'aime la fin du récit » ou « je déteste ce genre de texte » est épistémiquement objectif puisqu'il informe de l'attitude de l'énonciateur. Un jugement expressif ne peut être réfuté en soi, par contre il reste possible de désapprouver la réaction manifestée sous la forme d'une appréciation en remettant en cause la justesse ou le caractère informé de l'attention du lecteur (par ex. « vous détestez ce récit, car vous ne connaissez pas le genre auquel il appartient/car vous ne saisissez pas les enjeux réels d'une telle lecture, ... »). Le jugement canonique est épistémiquement subjectif puisqu'il consiste à objectiver une attitude à l'égard d'un objet à l'aide de prédicats qui se présentent comme des termes descriptifs, mais qui sont en fait déjà appréciatifs (par ex. « le dénouement de ce récit est incroyablement surprenant ») (Schaeffer, 2000, p. 61-62). De ce fait, la subjectivité épistémique n'entre en jeu que lorsque le jugement ne porte plus sur une attitude, mais sur l'objet qui cause cette attitude par l'attribution de prédicats à un objet qui passe

à la fois par l'identification des propriétés de l'objet et la transmission d'une attitude à l'égard de celles-ci (Schaeffer, 2000, p. 63).

Dans le cadre d'un enseignement, l'élaboration d'une appréciation justifiée peut donc tout d'abord prendre la forme d'un jugement expressif qui consiste en la simple verbalisation de son appréciation, mais elle doit progressivement tendre vers la forme d'un jugement canonique. Il ne s'agit pas uniquement d'exprimer le (dé)plaisir éprouvé à la lecture d'un récit, mais également d'en exposer les raisons de manière claire, voire d'évaluer la pertinence des raisons exposées en fonction des caractéristiques du récit lu. On peut par exemple se demander si une appréciation négative formulée à l'égard d'un récit fantastique, fondée par un critère de vraisemblance – dans ce cas précis un manque de réalisme – est pertinente. A ce titre, il s'agirait de trouver un certain équilibre entre l'affirmation de préférences personnelles – j'aime les récits réalistes – et la prise en compte de conventions littéraires et d'enjeux spécifiques qui y sont liés. Il semble important de discuter de la pertinence des critères convoqués : le critère de vraisemblance est-il vraiment pertinent pour évaluer un récit fantastique dont le but est de rendre compte d'une expérience au cours de laquelle des événements peuvent être perçus différemment en fonction des croyances mobilisées, interrogeant par là même la notion de réalité en tant qu'objectivité ? En contexte scolaire, la validité d'un jugement repose donc en partie sur la qualité de l'attention portée à l'œuvre qui est déterminée par les dispositions du lecteur à percevoir certaines caractéristiques de l'œuvre grâce aux connaissances acquises (Dumortier, 2006, p. 191).

Le didacticien J.-L. Dumortier met en avant l'importance des savoirs disciplinaires dans la production d'une appréciation justifiée. Il affirme que la formulation d'une appréciation justifiée doit s'accompagner d'une réflexion sur les lieux communs de la valeur littéraire et sur l'applicabilité de ces lieux à l'objet considéré (Dumortier, 2006, p. 201). Il s'agit ainsi de doter les élèves de

connaissances leur permettant d'opérer une analyse grossière des facteurs d'intérêts déterminants pour eux et d'envisager le rapport entre ces facteurs et les choix effectués par l'écrivain à une époque donnée en fonction des possibilités relevant du domaine de la production littéraire (Dumortier, 2001, p. 188). L'approche de Dumortier invite ainsi à « conjuguer une évaluation manifestant le (dé)plaisir personnel et ce qui (en partie tout au moins) le motive et une évaluation manifestant la prise en considération de lieux communs de la valeur littéraire » (Dumortier, 2001, p. 200). Pour le didacticien, il reste important de doter les élèves de savoirs littéraires sans toutefois considérer que leur utilisation doit aboutir à une lecture critique. Il s'agit ainsi de former un lecteur afin qu'il développe « une conscience plus aiguë des "règles du jeu" de la fiction littéraire », qu'il acquière « une meilleure intelligence des procédés dont, selon ces règles mêmes, peut user l'auteur pour capter et pour ménager son intérêt », soit qu'il possède finalement une connaissance plus étendue de l'usage de ces procédés. Dumortier ajoute qu'une telle formation passe notamment par le développement de la capacité à effectuer des liens entre des effets ressentis comme la surprise, le suspense, le mystère (ou plutôt la curiosité si on se réfère à la terminologie de Baroni) et des techniques de narration (Dumortier, 2001, p. 187). Il précise toutefois que cette mise en relation ne doit pas être systématique comme c'est le cas dans une lecture critique :

Cela ne signifie pas qu'en lisant [l'élève] distingue chacun des effets qu'il ressent et les assigne à quelque(s) cause(s) précise(s) – ce que ferait un lecteur critique –, cela signifie que sa sensibilité à ces effets est aiguisée par la connaissance de leurs causes, et que le plaisir d'ordre émotionnel qu'il prend à éprouver ces effets-là est avivé par des connaissances d'ordre intellectuel. (Dumortier, 2001, p. 187)

Pour Dumortier, la mobilisation de savoirs littéraires, narratologiques notamment, doit favoriser la sensibilisation des élèves à certains effets ressentis. Reste qu'à ses yeux, la mise en relation de réactions personnelles et de

techniques de narration ne doit pas aboutir à une lecture critique pouvant prendre la forme d'un « jugement de réussite opérable », fondé sur « le constat de la capacité de l'œuvre « à remplir plus moins bien les fonctions qu'elle est censée remplir » (Schaeffer cité par Dumortier, 2006, p. 203). Dumortier prend ses distances avec un type de jugement exigeant du lecteur des compétences relativement pointues puisque l'argumentation constitutive d'une lecture critique est indissociable d'une compréhension approfondie de l'intentionnalité d'une œuvre afin d'en saisir la visée pour ensuite en évaluer l'efficacité (Rochlitz, 1998, pp. 56, 186, 201). Pour ce faire, le lecteur doit notamment s'interroger sur le bien-fondé de ses réactions pour déterminer si elles dépendent de préférences personnelles ou sont dues à des choix artistiques plus ou moins judicieux dépendant de la logique de l'œuvre (Rochlitz, 1998, p. 220).

La didacticienne C. Gabathuler rejoint Dumortier dans l'idée que l'élaboration d'un jugement esthétique implique deux manières de procéder : « décrire ce qui fonde une appréciation » et « négocier un accord sur des critères de valeurs et, deuxièmement sur la présence (ou pas) dans l'œuvre considérée des traits correspondant à ces critères » (Gabathuler, 2016, p. 57). Elle insiste sur la nécessité d'allier à la formulation d'une appréciation justifiée une étape de négociation prenant la forme d'un débat esthétique dans le cadre d'une communauté interprétative, constituée par le groupe-classe (Gabathuler, 2016, p. 57). Gabathuler met également en avant le statut spécifique de l'enseignant dont le jugement expert (vs les jugements profanes des élèves) constitue le moteur du développement des élèves, qui se réalise par l'amplification et la complexification des appréciations formulées (Gabathuler, 2016, p. 57).

Je retiendrai de ces approches que l'enseignement de la compétence à formuler une appréciation justifiée repose sur un équilibre complexe conjuguant le subjectif d'une appréciation au rationnel d'une justification en vue de produire une appréciation convaincante en fonction de son degré de clarté et de

pertinence. D'une part, l'appréciation doit être clairement exposée et les justifications qui l'accompagnent doivent être suffisamment développées pour rendre explicites les critères de valeur convoqués tout comme les aspects du récit qu'ils permettent d'évaluer. D'autre part, pour gagner en pertinence, les justifications amenées doivent renvoyer non seulement à des goûts personnels, mais également à certaines spécificités du récit qui reposent sur des conventions et des enjeux littéraires dont le lecteur n'est pas dupe.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi de centrer spécifiquement l'enseignement sur un critère de valeur renvoyant à la composante tensive des récits. Les élèves seront ainsi amenés à justifier la réussite ou l'échec de la visée d'un récit à partir d'une expérience de lecture personnelle, potentiellement investie affectivement, conjuguée à une analyse attentive à la stratégie de communication et aux moyens textuels déployés par l'auteur pour produire des effets tensifs (Baroni, 2017, p. 83). Il s'agit ainsi de développer leur compétence à évaluer la réussite opérable d'une œuvre.

### **3.4 Présentation de la séquence**

L'élaboration de la séquence d'enseignement est régie par des objectifs de recherche, puisque l'analyse des productions écrites réalisées par les élèves durant cette séquence doit en fin de compte permettre de mieux comprendre quelles sont les diverses émotions que des élèves de 13-15 ans pourraient éprouver en cours de lecture. Dans cette partie, je présenterai le corpus sélectionné ainsi que les différentes activités qui constituent la séquence d'enseignement et doivent conduire les élèves à réaliser une appréciation justifiée prenant la forme d'un jugement de réussite opérable. En effet, cette séquence d'enseignement, en convoquant des modes de lectures participatif et distancié jugés complémentaires, a pour but de former des lecteurs à même

d'exprimer une appréciation personnelle, fondée par un ressenti subjectif pensé à l'aune des effets tensifs visés par le récit lu.

### **3.4.1 Critères de sélection du corpus**

Le choix du corpus s'est porté sur des récits de fiction intrigants, surprenants, affichant relativement clairement leur visée par leur appartenance générique et certains éléments paratextuels. J'ai décidé de travailler sur des nouvelles car il s'agit de textes brefs qui conviennent particulièrement bien aux objectifs et aux impératifs de temps liés tant au format de la recherche qu'à des questions d'accès au terrain.

Mon choix s'est porté sur deux nouvelles, l'une appartenant à la littérature de jeunesse et l'autre à une forme de littérature plus classique souvent abordée en contexte scolaire, dans le but de comparer la manière dont les élèves investissent affectivement chacun des deux récits et évaluent leur intérêt en fonction de leur visée tensives. *L'Autostoppeur* (2000), nouvelle écrite par Anthony Horowitz, appartient à la littérature de jeunesse contemporaine et cible les adolescents d'aujourd'hui. La nouvelle d'Edgar Allan Poe, intitulée *Le Chat noir* (1843), relève pour sa part de la littérature fantastique du XIX<sup>e</sup> siècle qui est très fréquemment étudiée en classe et figure comme un genre conseillé pour le cycle III dans les prescriptions en vigueur. Ce choix s'explique par une volonté d'observer si les outils d'analyse élaborés à partir de l'approche de Baroni favorisent autant la compréhension fine des enjeux tensifs de récits appartenant à l'univers culturel des élèves (littérature de jeunesse) que de récits qui s'en éloignent (littérature fantastique).

Ces deux récits ont également été sélectionnés en fonction des différentes émotions tensives qu'ils visent, à savoir le suspense et la surprise pour *L'Autostoppeur* et l'hésitation fantastique en tant que curiosité pour *Le Chat noir*. Je souhaitais pouvoir aborder les trois types de tension définis par Baroni

en classe. Par ailleurs, le choix de ces récits permet de cibler l'analyse sur le point de vue qui agit comme un vecteur immersif et intrigant, incitant le lecteur à se mettre à la place du protagoniste de chaque récit soit pour lui faire ressentir du suspense afin notamment de le surprendre (*L'Autostoppeur*), soit pour lui faire éprouver une forme spécifique de curiosité, l'hésitation fantastique (*Le Chat noir*).

### **3.4.2 Analyse des récits de fiction choisis**

Outre l'avantage de présenter le corpus choisi, l'analyse qui suit doit permettre de mieux cerner le fonctionnement de chaque récit et la manière dont celui-ci sollicite l'investissement affectif du lecteur via des procédés rhétoriques et des vecteurs immersifs spécifiques. Elle sert également à cibler certaines attentes quant à l'identification de la visée tensives des récits par les élèves, ce qui explique la forme qu'elle prend.

Pour chaque récit, j'ai produit une analyse succincte permettant d'identifier les éléments évoquant le caractère intrigant du récit, comme les élèves auront à le faire pour identifier la visée globale du récit. Ensuite, j'ai résumé le récit de manière à présenter l'histoire, puis procédé à l'analyse en soi pour identifier les différents effets tensifs visés en fonction de configurations spécifiques, caractérisées notamment par l'utilisation d'un point de vue interne.

#### **3.4.2.1 L'Autostoppeur d'Anthony Horowitz (2008)**

*L'Autostoppeur* est à la fois le titre d'un recueil de nouvelles et celui de la nouvelle-phare qu'il contient. Le sous-titre du recueil « 9 nouvelles noires pour une nuit blanche » donne tout de suite le ton des récits, qui visent à effrayer le lecteur ou du moins à l'inquiéter. La 1<sup>ère</sup> de couverture, qui représente les marques de sang laissées par une main sur un pare-brise, tout comme certains énoncés du résumé de la 4<sup>ème</sup> couverture (par ex. « il faut avoir du cran pour

ouvrir ce livre », « préparez-vous à ne pas fermer l'œil ! »), vont également dans ce sens.

Cette nouvelle raconte l'histoire suivante. Jacob, un adolescent, narre ce qui lui arrive après avoir passé une journée sur la côte balnéaire anglaise pour fêter son anniversaire accompagné de ses parents. Lorsque la famille rentre, le père de Jacob décide de prendre un autostoppeur. Tout au long du trajet, Jacob perçoit progressivement la dangerosité de l'autostoppeur jusqu'à ce que, paniqué, il décide d'agir pour sauver sa famille : il pousse l'autostoppeur hors de la voiture et l'autostoppeur meurt écrasé par un camion circulant en sens inverse. Jacob a sauvé sa famille. Toutefois, dans un ultime dénouement, on apprend que Jacob est malade et que sous l'effet d'un délire, il a prêté à l'autostoppeur des intentions que celui-ci n'avait pas. L'adolescent réside en fait dans un hôpital psychiatrique pour avoir tué son frère et c'était là sa première sortie depuis 9 ans.

Plusieurs types de tension sont à l'œuvre dans ce récit. Le premier paragraphe du récit débutant par « Pourquoi a-t-il fallu que mon père arrête la voiture ? » vise à susciter la curiosité du lecteur en évoquant le nœud de l'intrigue qui viendra plus tard. Ce premier paragraphe vise ainsi à susciter directement l'intérêt du lecteur qui a envie de savoir pourquoi Jacob regrette que son père se soit arrêté, ceci avant de narrer l'après-midi d'anniversaire tout à fait banale que l'adolescent et ses parents ont passée à l'occasion de son anniversaire. Le nœud du récit se situe à la suite de cet épisode relativement ordinaire et constitue une rupture de routine qui, du point de vue du protagoniste, prend des allures de catastrophe menaçant sa vie et celle de ses proches. Il est marqué textuellement par la locution « tout à coup » (p. 9) et concerne la prise en autostop d'un individu jugé dangereux qui attend sous la pluie dans un endroit isolé tout près d'un hôpital psychiatrique. Au fil du trajet, Jacob perçoit de plus en plus clairement le caractère extrêmement dangereux de l'homme car :

- l'autostoppeur lui intime l'ordre de ne pas poser de questions ;
- du sang coule le long de sa manche ;
- l'homme se tourne vers lui et articule en silence les mots « tu es mort » ;
- Rueut, le nom de l'homme, constitue l'anagramme du mot « tueur ».

Le lecteur éprouve de la sympathie pour Jacob qui se trouve en danger. Il n'en sait pas plus que Jacob sur la situation et adopte donc le point de vue de l'adolescent. Il a envie de savoir ce qui va se passer, il s'interroge sur le devenir du protagoniste et espère que Jacob et sa famille vont s'en sortir. L'utilisation du point de vue d'un adolescent très perturbé, mais qui ne sait pas qu'il l'est, permet de cacher au lecteur cette composante essentielle de l'identité de Jacob. Le lecteur juge le point de vue de Jacob fiable, d'autant plus qu'aucun élément du récit relaté par l'adolescent ne permet de soupçonner sa folie : le récit de Jacob est cohérent, ses réactions sont sensées (il s'interroge et se demande si ce qu'il voit et entend n'est pas le fruit de son imagination) et lorsqu'il nous interpelle (« Que faire ? Qu'auriez-vous fait à ma place », p. 19), il semble difficile d'imaginer faire mieux que lui dans une situation non seulement dangereuse, mais également complexe (il se trouve dans une voiture qui roule à 70km/h, assis à côté de l'homme, avec ses parents à l'avant qui ne se doutent de rien). Le lecteur éprouve alors de la sympathie pour Jacob. Il se demande si le jeune homme va s'en sortir et espère que cela sera le cas. Il éprouve ainsi de l'intérêt narratif sous la forme de suspense. Durant toute cette première partie, le lecteur accède uniquement aux pensées et aux sentiments de Jacob. Il adopte le point de vue de l'adolescent sur la situation et prend parti pour lui et sa famille. Le lecteur obtient une première réponse à son questionnement – est-ce que Jacob et sa famille vont s'en sortir ? – lors d'un premier dénouement : l'adolescent pousse l'autostoppeur hors de la voiture et tue ce dernier. A l'instar de Jacob, le lecteur pense que la famille a échappé au pire.

C'est sans compter un second dénouement visant à surprendre le lecteur. Lorsque la famille se rend à l'hôpital psychiatrique et que le père de Jacob se met à dialoguer avec le Dr. Fielding non pas pour parler de l'autostoppeur, mais de Jacob qui s'avère être patient de l'institution. Jacob rapporte ce que disent son père et le Dr Fielding à son sujet, le fait qu'il était normal, que tout allait si bien, que ce n'était pas prévisible. L'effet de surprise est produit par un débrayage énonciatif (p. 25) permettant au lecteur d'accéder à une perspective extérieure à celle de Jacob pour découvrir que l'adolescent est malade. Par la suite, Jacob rapporte ce que le Dr Fielding lui a expliqué à propos de l'autostoppeur, qu'il a déliré : le sang était en réalité de la boue, le couteau était un étui de cigarette et le vrai nom de l'autostoppeur est M. Turet (p. 26). Jacob dit ne pas y croire, que ce sont des mensonges tout comme la fois où on a essayé de lui faire croire qu'il a tué son frère. Le lecteur comprend que Jacob est un malade, possiblement un paranoïaque, qui s'ignore et qui n'en est pas à son premier meurtre.

**Tableau VI : Éléments d'analyse retenus pour l'élaboration de la séquence (L'Autostoppeur)**

Objectifs visés	Élément analysés	Éléments d'analyse retenus
Identification de la visée globale du récit : intriguer, effrayer, ...	Analyse du paratexte (couverture)	-titre -illustration de la 1 <sup>ère</sup> de couverture -texte de la 4 <sup>ème</sup> de couverture
Identification des effets tensifs visés : suspense + surprise	Analyse du récit	<i>Suspense</i> : -nœud : rupture « tout à coup » (p. 9) = rencontre avec l'autostoppeur -pronostic : que va-t-il arriver à Jacob ? -dénouement : Jacob s'en sort en tuant l'autostoppeur <i>Surprise</i> : -chute (second dénouement) : il est fou (p. 25) et a tué un innocent qu'il croyait à tort dangereux

### 3.4.2.2 Le Chat noir d'Edgar Allan Poe (1843)

J'ai choisi une édition de la célèbre nouvelle de Poe traduite par Baudelaire qui est à la fois abrégée et illustrée par G. Grimly. La version sélectionnée fait partie d'un recueil intitulé *4 histoires fantastiques illustrées*, toutes de Poe. Le choix d'une version illustrée se justifie du fait que les illustrations de la nouvelle amènent des informations complémentaires à celles fournies par le texte ou alors donnent les mêmes informations, mais via un autre média, ce qui pourrait renforcer l'accessibilité à un texte relativement ardu, car fondé sur des références culturelles et des enjeux littéraires dont les élèves sont peu familiers. Je fais ainsi l'hypothèse que les illustrations peuvent faciliter la compréhension du récit en aidant le lecteur à construire le sens global de celui-ci, notamment en facilitant son immersion dans la fiction du fait que le récit illustré imite non seulement une pensée verbale, mais aussi l'imagerie mentale (Schaeffer, 1999, p. 245). Ceci permet donc au lecteur d'accéder aux événements tels qu'ils ont été perçus par un personnage non seulement par le texte, mais également l'image. Si la question de la multimodalité pourrait également entrer en ligne de compte dans la lecture d'un tel texte pour penser la structure de l'intrigue en termes de rapport texte-image, j'ai préféré me concentrer uniquement sur le texte en raison de priorités liées aux finalités de ma recherche.

Le titre du recueil fait explicitement référence au genre fantastique (tout comme la mention de l'auteur des nouvelles). La 4<sup>ème</sup> de couverture représente un chat possédant un seul œil et qui, perché sur une tombe, sourit au lecteur. Cette illustration représente un des personnages centraux de la nouvelle, un chat noir, et la manière dont il est représenté reflète le caractère inquiétant et morbide de la nouvelle.

C'est l'histoire d'un homme qui, condamné à mort, explique au lecteur qu'il souhaite lui raconter les étranges événements qu'il a vécus. Il raconte comment, à cause de l'alcool, il devient maltraitant avec son animal préféré, un chat noir

nommé Pluton. Il ne supporte plus l'affection de celui-ci et un soir, par pure méchanceté, il lui extrait un œil de son globe. Par la suite, il le pend. A partir de ce moment, l'homme interprète les événements qui lui arrivent comme une conséquence de cet acte dont il cherchera à se racheter en adoptant un chat qui ressemble beaucoup à Pluton, mais qu'il finira par percevoir comme une créature maléfique venue le punir. C'est pourquoi un jour, lorsque le remplaçant de Pluton manque de le faire tomber dans les escaliers de la cave, l'homme tente de le tuer avec une hache. Sa femme toutefois l'en empêche. Il tue alors celle-ci et la mure dans sa cave. A partir de ce moment, le chat disparaît et l'homme, heureux de cette disparition, se sent délivré. Lorsque les policiers viennent enquêter sur la mort de sa femme, l'homme a le malheur de taper sur le mur de la cave. Un miaulement se fait alors entendre. Les policiers cassent le mur et découvrent, trônant sur la tête du cadavre de la femme, le chat noir bien vivant.

Pour rendre compte de l'effet tensif visé par un genre de récits très souvent travaillé en classe au cycle III, mais difficile d'accès, nous avons choisi de définir l'« effet fantastique » (Bouvet, 2007) comme une forme de curiosité spécifique. L'exposition des récits fantastiques pousse le lecteur à considérer le narrateur comme fiable, lorsque celui-ci concède être conscient que les faits qu'il va relater sont étranges et que lui-même peine à leur donner du sens, ce qui justifie notamment la nécessité de les raconter. Tout comme le protagoniste, le lecteur va se demander « ce qui s'est réellement passé ». Il produit un diagnostic fondé sur l'hésitation fantastique mettant en concurrence deux hypothèses. L'une étant rationnelle – le personnage dont les sens ont été perturbés a mal interprété les événements ; l'autre étant surnaturelle – le personnage a été témoin d'événements extraordinaires. L'intrigue des récits fantastiques est constituée d'une énigme qui a la particularité de ne pas s'inscrire dans une dialectique de question-réponse. Ce genre de récit ne possède en effet pas de dénouement.

La fonction de l'énigme propre au fantastique n'est donc pas d'aboutir à une résolution de l'énigme, mais d'inciter le lecteur à prendre en compte deux manières d'interpréter des mêmes événements pour le conduire à produire une « hésitation fantastique » (Todorov, 1970, p. 29), forme de curiosité qui continue à opérer au-delà de la clôture du récit, puisqu'aucune réponse n'est apportée au lecteur à la fin du récit.

Dans l'exposition du *Chat noir*, le narrateur évoque le caractère « étrange » de l'histoire qu'il s'apprête à raconter tout en affirmant qu'il n'est pas fou, que lui-même peine à croire ce qu'il a vécu et que bien qu'il mourra le lendemain, il souhaite raconter son histoire (p. 9). Cette exposition vise à rendre compte de la fiabilité du narrateur qui apparaît ici comme un homme tout à fait raisonné, d'autant plus qu'il n'a pas d'intérêt à raconter autre chose que la vérité, vu sa situation. La fiabilité que le lecteur accorde au narrateur est importante dans l'actualisation de l'effet visé par les récits fantastiques. En effet, à partir du moment où le lecteur considère que le narrateur délire complètement, il va lui être difficile de croire ce qu'il raconte. Il va donc se refuser à considérer sérieusement le point de vue du narrateur qui l'encourage à envisager la potentialité du caractère surnaturel des événements racontés. La curiosité visée en tant qu'hésitation fantastique n'est alors pas actualisée. L'exposition du récit peut ainsi fonctionner comme un vecteur immersif et intrigant incitant le lecteur à considérer le récit du narrateur comme un récit factuel fiable soumis à son évaluation.

Lorsqu'il raconte ce qui lui est arrivé, le propriétaire de Pluton évoque tout d'abord son amour pour son chat noir. Il explique ensuite avoir changé, qu'il est devenu mauvais « par l'opération du démon Intempérance », par l'ivresse également, par un esprit de perversité défini comme un « désir ardent, insondable de l'âme de se torturer elle-même, de faire le mal pour l'amour du mal seul », ce qui va le conduire à mutiler, puis pendre Pluton (pp. 11-12). Suite

à cet événement, le personnage va interpréter plusieurs signes comme la manifestation progressive d'une puissance surnaturelle venue le punir de son acte. Tout d'abord, le personnage va voir dans le geste qu'il a commis à l'égard de Pluton une faute grave. Lorsque sa maison brûle le lendemain de la mort du chat, il perçoit sur un mur de sa maison en ruine « la figure d'un gigantesque chat » qui a une corde au cou (p. 18). L'homme va alors chercher à expier sa faute en remplaçant Pluton. Il adopte un chat, mais loin de retrouver le lien qu'il avait initialement avec son chat préféré, le personnage est de plus en plus terrifié par l'animal qui lui rappelle ce qu'il a fait à Pluton. Il réalise en effet que l'animal n'a qu'un œil comme Pluton, puis voit dans la tache blanche de son poitrail, un gibet. Loin de les assimiler au hasard, l'homme voit dans ces éléments la manifestation d'une force démoniaque condamnant sa faute. A partir de ce moment, le chat est désigné par le personnage comme une « créature », une « chose » qui n'a gagné son foyer que dans une seule intention, le persécuter pour le punir (p. 24). Aux yeux de l'homme, c'est cette oppression qui l'amène à tuer sa femme, mais aussi – pense-t-il dans un premier temps – à le délivrer de l'« artificieux animal », du « monstre » (p. 30) qui semble avoir quitté sa maison. Toutefois, la fin du récit prend la forme d'un rebondissement permettant de relancer et d'amplifier l'interprétation surnaturelle produite par le personnage jusque-là. En effet, la manière dont l'homme raconte avoir perçu le miaulement du chat noir, muré avec le cadavre de sa femme, rend compte du caractère « inhumain », « anormal » du cri « moitié horreur, moitié triomphe » (p. 34). C'est ce miaulement produit par « l'hideuse bête », « le monstre » qui va révéler le crime du personnage. Le personnage y voit là l'accomplissement d'une force démoniaque qui l'a poussé à tuer sa femme pour le conduire à sa propre mort (p. 36).

L'utilisation d'un lexique démoniaque permet de qualifier à la fois la nature du protagoniste en début de récit puis progressivement celle du second chat. Elle

visé à susciter la curiosité du lecteur qui se demande qui est réellement démoniaque : s'agit-il de l'homme dont l'esprit dérangé – pervers et souvent alcoolisé – cherche à attribuer une cause externe à ses actes ? S'agit-il, comme le personnage le suppose, du chat noir qui incarne une puissance démoniaque venue le punir ? Certaines références culturelles explicites, le chat noir comme suppôt de Satan, Pluton le dieu des enfers, peuvent également renforcer la crédibilité de l'hypothèse du personnage aux yeux du lecteur. *Le Chat noir* vise à représenter globalement une situation énigmatique car doublement interprétable, d'un point de vue rationnel : l'homme est démoniaque au sens métaphorique, mais aussi d'un point de vue surnaturel : le chat est démoniaque au sens littéral. L'ambiguïté de la situation est construite progressivement de façon à suggérer habilement au lecteur la possibilité du surnaturel. Elle ne peut ainsi être localisée précisément à la manière d'un nœud, bien que le meurtre de Pluton soit un événement significatif du récit. Elle n'est par ailleurs pas résolue lors d'un dénouement. La tension narrative repose principalement sur le mode narratif choisi puisque le lecteur accède à une unique version des événements qui est racontée par un personnage qui lui-même s'interroge sur ce qui lui est « réellement » arrivé.

**Tableau VII : Éléments d'analyse retenus pour l'élaboration de la séquence  
(*Le Chat noir*)**

Objectifs visés	Élément analysés	Éléments d'analyse retenus
Identification de la visée globale du récit : intriguer, effrayer, ...	Analyse du paratexte (couverture)	-titre -nom de l'auteur -illustration de la 4 <sup>ème</sup> de couverture
Identification des effets tensifs visés : curiosité	Analyse du récit	<i>Curiosité :</i> -diagnostic : que s'est-il réellement passé ? le chat était-il diabolique ou l'homme a-t-il déliré sous l'effet de l'alcool ? -absence de dénouement

### 3.4.2 La séquence didactique

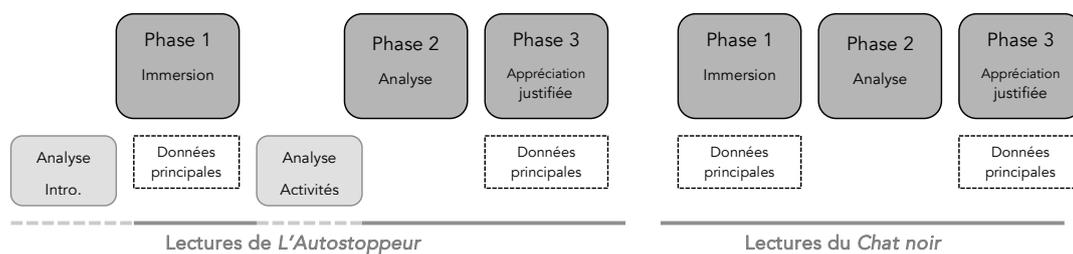
La séquence que j'ai élaborée est centrée sur la lecture successive des deux récits qui viennent d'être présentés, *L'Autostoppeur*, puis *Le Chat noir*. Pour chaque récit, trois étapes d'enseignement se succèdent : une phase de lecture subjective, suivie d'une phase de lecture analytique, puis d'une troisième phase constituée par la rédaction de l'appréciation.

La phase de lecture subjective visant l'immersion permet aux élèves de lire individuellement le récit pour ensuite verbaliser par écrit les émotions personnelles qu'ils ont ressenties. Le récit de lecture rédigé par chaque élève durant cette phase d'enseignement, à la fois pour *L'Autostoppeur* et *Le Chat noir*, constitue la première partie de mes données principales.

La phase de lecture analytique vise à soutenir les élèves dans leur utilisation des savoirs pour pouvoir identifier les effets tensifs visés par l'auteur ainsi que leur fonctionnement. Cette phase est constituée non seulement de l'analyse des deux récits sélectionnés mais également d'une introduction et d'activités décrochées visant à familiariser les élèves avec les savoirs relatifs à l'approche de Baroni.

Lors de la dernière étape, les élèves sont amenés à produire une appréciation justifiée par écrit dans laquelle ils évaluent la réussite opératoire du récit en justifiant leur expérience de lecture à l'aide de l'analyse produite en amont. Cette deuxième production écrite, également réalisée lors de la lecture des deux récits, constitue la seconde partie des données principales de ma recherche.

**Figure III : Déroulement linéaire de la séquence**



Dans les parties qui suivent je présenterai la séquence telle qu'elle a été imaginée en amont de son enseignement puis développée au fur et à mesure de son enseignement dans une classe du cycle III en Suisse romande<sup>10</sup>. L'élaboration de cette séquence résulte donc d'appuis théoriques mis en avant dans les points précédents, mais également de choix, celui d'un corpus ainsi que celui d'activités spécifiques et de leur articulation. En ce sens, il s'agit d'une des manières possibles d'envisager un dispositif d'enseignement à partir de la notion de tension narrative.

### **3.4.2.1 Première phase : lecture subjective/immersive**

Ce premier moment est centré sur l'adoption d'un mode de lecture subjectif, immersif comportant deux activités majeures visant d'une part à exprimer une expérience de lecture personnelle, d'autre part à adopter le point de vue de protagonistes pour mieux comprendre leur situation. Les activités qui sont au cœur de cette phase d'enseignement ont été pensées à partir d'outils didactiques existants, ciblant à la fois la verbalisation d'impressions, de réactions de lecture et leur socialisation, ainsi que la compréhension de la situation dans laquelle les protagonistes des récits se trouvent.

#### *LE RÉCIT DE LECTURE*

La première activité nommée « récit de lecture » (F1) s'inspire du dispositif de

<sup>10</sup> L'ensemble des activités de la séquence dont certaines seront présentées à titre illustratif dans le point qui suit peut être consulté dans les annexes (point I).

journal de lecture comme outil heuristique d'apprentissage. Il s'agit d'une activité introspective durant laquelle les élèves verbalisent leur expérience de lecture en portant notamment leur attention sur « le flux des impressions fugaces, des réminiscences, des instants de jubilation, d'étonnement ou d'agacement, des moments de fusion ou de conflit avec le texte et ce qu'il alimente dans la conscience du lecteur » (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2008, p. 18). Dans un premier temps, les élèves ont produit une lecture individuelle du récit et ont été informés qu'à la suite de cette lecture individuelle, ils auraient à exprimer ce qu'ils ont ressenti à la lecture du récit, principalement sur le plan émotionnel. S'ils le souhaitaient, ils pouvaient annoter les marges du récit en indiquant une réaction éprouvée à un moment précis de leur lecture. Par la suite, les élèves ont été amenés à verbaliser leur expérience de lecture par écrit de manière relativement libre sous la forme d'un « récit de lecture ». Il s'agissait ainsi de produire un « écrit réflexif » dans le sens où la verbalisation favorise l'élaboration de la pensée (Chabanne & Bucheton, 2002, pp. 44-45). La verbalisation écrite constitue une trace concrète sur laquelle les élèves se sont appuyés lors de discussions en petits groupes durant lesquelles ils ont échangé à propos de leurs expériences de lecture pour confronter leur propre expérience à d'autres et en retour mieux cerner ce qui caractérise la leur.

#### **Figure IV : Consigne pour le récit de lecture (F1)**

**Ecrire un récit de lecture**

1. Qu'as-tu ressenti au fil de la lecture du récit ? (décris et nomme les émotions que tu as ressenties avec précision)

#### *LE JOURNAL DE PERSONNAGE*

La deuxième activité (F2) s'inspire d'une forme spécifique du journal de lecture identifiée comme un journal de personnage. Il s'agit ici de développer l'empathie fictionnelle des élèves en tant que capacité à se représenter les états mentaux des personnages. L'empathie fictionnelle permet au lecteur de saisir les

émotions et les motivations des personnages, ce qui est déterminant dans la compréhension des récits (Larrivé, 2015, § 27), d'autant plus dans les récits homodiégétiques choisis. Ces derniers nécessitent en effet que le lecteur s'immerge dans le récit minimalement, comprenne la situation de chacun des protagonistes et adopte leur perspective, pour que les effets tensifs visés puissent être ressentis. Le dispositif du journal de personnage comme écrit en « je » fictif consiste en un exercice de simulation via lequel les élèves s'expriment en adoptant le point de vue d'un personnage (Larrivé, 2015, § 36).

Pour *L'Autostoppeur*, j'ai choisi une activité demandant aux élèves d'adopter les points de vue de Jacob et de son père pour exprimer ce que chacun des personnages dirait s'il devait témoigner auprès la police. Cette activité a également permis aux élèves d'exposer leur compréhension du récit en cherchant à adopter la perspective de deux personnages qui ont un regard différent sur les mêmes événements. Elle a débouché sur une discussion collective qui a permis de valider ou d'invalider les différentes réactions des personnages imaginées par les élèves par un retour au texte.

**Figure V : Activité de type journal de personnage pour *L'Autostoppeur* (F2)**

Entre dans la tête des personnages du récit pour comprendre comment ils pensent et qui ils sont. Ceci doit t'aider à comprendre le récit.

*Quelques jours plus tard, des policiers viennent s'entretenir avec Jacob mais aussi avec son père pour comprendre les circonstances de la mort de l'auto-stoppeur.*

a) En quelques phrases, imagine ce que Jacob répondrait aux policiers qui le questionneraient.

*Policier : - Jacob, je vais maintenant te demander de m'expliquer comment et pourquoi cet homme est mort. Que s'est-il passé ?*

Pour *Le Chat noir*, il a été demandé aux élèves de sélectionner des illustrations représentant la manière dont l'homme perçoit le chat et la manière dont eux-mêmes le perçoivent, ceci de manière justifiée. Je cherchais ainsi à les conduire à adopter le point de vue du personnage en s'interrogeant sur ses pensées et

ses sentiments et à comparer la manière dont celui-ci perçoit le chat à leur propre manière de le percevoir. Faut de temps, les représentations sélectionnées par les élèves n'ont pas été discutées ni débattues collectivement de manière à favoriser l'évolution de leur compréhension du récit.

### Figure VI : Activité de type journal de personnage pour *Le Chat noir* (F3)

#### Comprendre🔍 : dans la peau des personnages

Entre dans la tête des personnages du récit pour comprendre comment ils pensent et qui ils sont. Ceci doit t'aider à comprendre le récit.

Choisis laquelle des ces illustrations permet le mieux de montrer comment le narrateur perçoit le remplaçant de Pluton. Justifie

---

---



Et toi, comment le perçois-tu ? (choisis une illustration et justifie).

---

---

Notons que durant cette première phase d'enseignement, avec l'enseignante, nous avons décidé de proposer un lexique des émotions aux élèves au vu des difficultés observées. En effet, certains élèves avaient passablement de peine à utiliser des termes adéquats et précis pour exprimer leur ressenti ou celui des personnages.

### **3.4.2.2 Deuxième phase : lecture analytique**

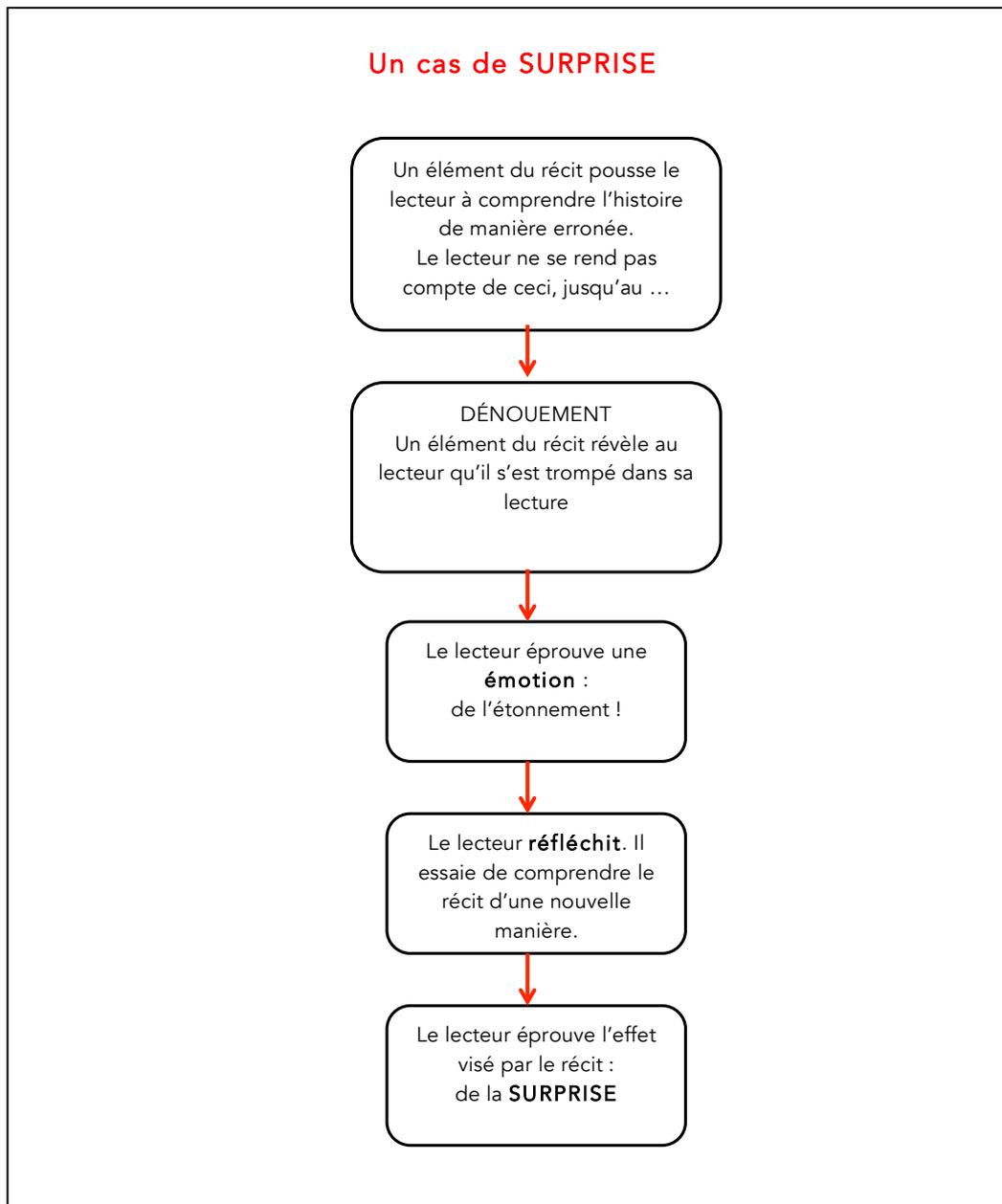
L'étape de lecture analytique se déroule principalement en trois temps associés à la réalisation d'activités diverses devant au bout du compte permettre aux élèves d'identifier la tension visée par chacun des deux récits lus.

#### *DÉVOILEMENT PROGRESSIF (INTRODUCTION)*

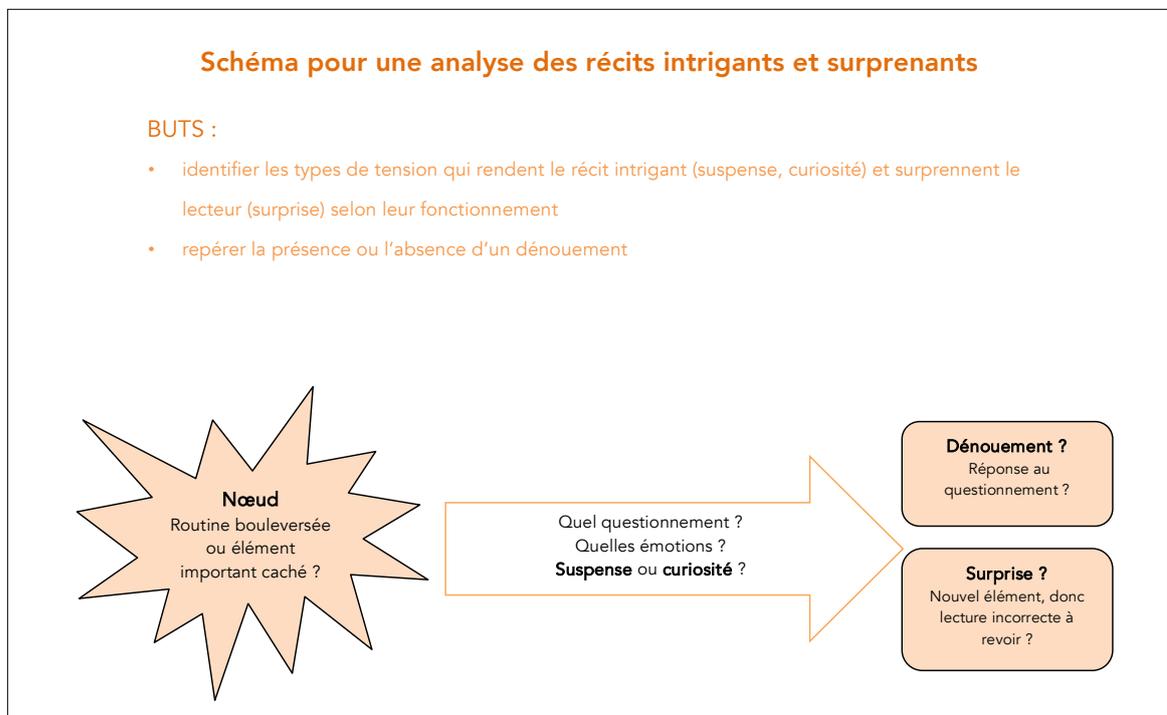
Dans un premier temps, lors de l'introduction de la séquence, les élèves ont été sensibilisés à certains effets de récits intrigants/surprenants. L'enseignante a fait visionner aux élèves trois courts-métrages en recourant au dévoilement progressif (Dufays, 2014). Elle arrêta les films à des endroits stratégiques du récit pour que les élèves formulent des hypothèses qui prenaient la forme de pronostic (suspense), de diagnostic (curiosité) ou d'anticipations qui se sont avérées par la suite erronées (surprise) et ont repéré certains « lieux du texte qui résistent » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2015, p. 168), à savoir les endroits du texte qui fondent une réticence sur le plan informationnel (rupture de routine pour le suspense, situation énigmatique pour la curiosité, éléments ambigus/trompeurs pour la surprise). Il s'agit ainsi de sensibiliser les élèves aux différents types de tension pouvant être à l'œuvre dans un récit et à la manière dont ils s'actualisent via l'activité du récepteur. Les constats effectués suite à cette activité ont été mis en relation avec des documents de référence présentant le fonctionnement des différents types de tension lors d'une discussion collective (figures VII et VIII).

Au cours de l'enseignement, le document de référence présentant les différents types de tension de manière trop conséquente a été remplacé par un document plus court présentant des définitions élaborées par l'enseignante avec les élèves (figure XIX).

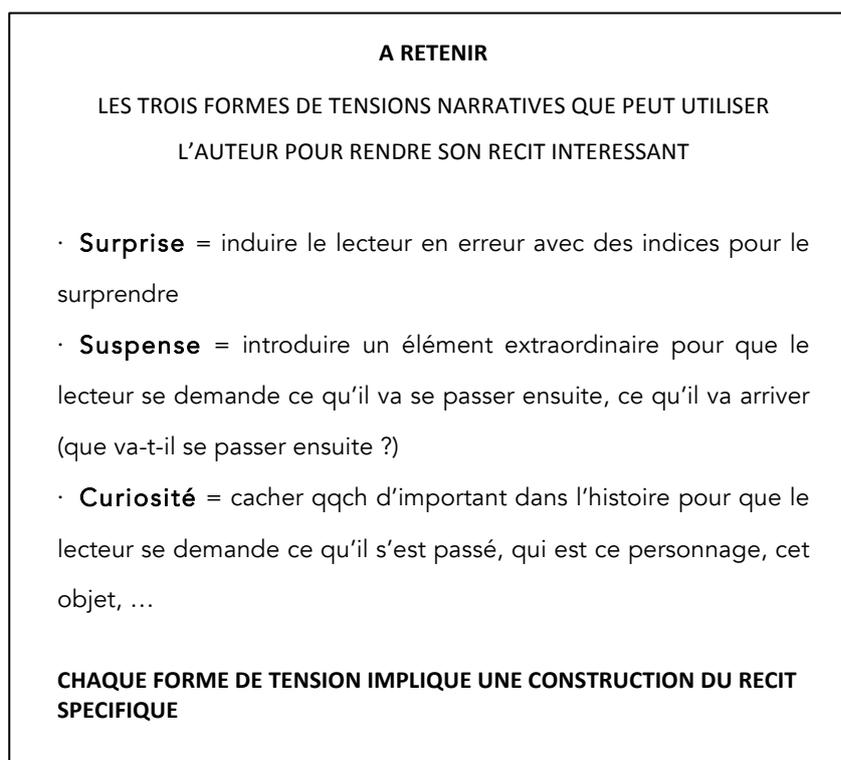
Figure VII : Document de référence présentant la notion de surprise (R1)



**Figure VIII : schéma pour l'analyse des récits**



**Figure IX : résumé des caractéristiques des tensions (R1)**



### IDENTIFICATION DU TYPE DE TENSION (ACTIVITÉS DÉCROCHÉES<sup>11</sup>)

Après avoir effectué une première lecture de *L'Autostoppeur*, les élèves ont été amenés à recourir aux savoirs relatifs à l'approche de Baroni dans différentes situations en vue de se familiariser avec leur utilisation. Ils ont dû identifier le type de tension à l'œuvre dans trois récits qui racontent la même histoire, l'explosion d'une bombe, mais qui chacun configure les événements d'une manière spécifique en fonction de l'effet visé (FA). Ils ont également dû associer un type de tension à divers types de nœuds (rupture de routine, situation énigmatique) et de dénouements (chute) en fonction de l'activité cognitive induite (pronostic, diagnostic, recognition) (FB et FC).

#### Figure X : Activité d'identification du type de nœud (FB)

1) Voici cinq images qui représentent des situations différentes.  
Ces situations pourraient-elles être le nœud d'un récit ? Justifie.



1. 2. 3.

4. 5.

---

<sup>11</sup> Il s'agit d'activités menées en parallèle au projet de lecture des deux textes devant permettre aux élèves de se familiariser avec les trois types de tension définis par Baroni.

### Figure XI : Activité d'identification du type d'émotion tensive en fonction de la dynamique question-réponse (FC)

1) Relie chaque nœud à son dénouement.  
!!! Il y a un intrus : un des énoncés n'est pas un dénouement. Entoure-le. !!!  
Ensuite, note sur la ligne de fin s'il s'agit de suspense ou de curiosité (S ou C).

Va-t-il s'en sortir ?•	•Soit l'homme était fou, soit il a vraiment vu le diable ____
Qui est ce personnage étrange ?•	•C'est un vrai monstre. ____
Va-t-il finalement se marier ?•	•C'était son voisin. ____
Que s'est-il vraiment passé ?•	•Oui, il a réussi à échapper au monstre. ____
Qui a tué la vieille dame. •	•Oui, il va finir par dire oui. ____

Lors d'une dernière activité, les élèves ont identifié le rôle joué par le point de vue en fonction du type de narrateur, interne (je) ou externe (il), dans la structuration de l'intrigue sur le plan de la réticence informationnelle (R2).

### Figure XII : Activité d'identification du point de vue utilisé et de son rôle tensif (R2)

**Le narrateur : qui raconte ?**

1. Quelles différences observes-tu dans la manière de raconter l'histoire entre la vidéo 1 et la vidéo 2 qui montrent les mêmes événements ?

Dans un récit, l'histoire peut être racontée soit par un narrateur qui n'est pas dans l'histoire (narrateur externe) soit par un narrateur qui se trouve dans l'histoire, c'est-à-dire un personnage (narrateur interne).

2. Relie :

Narrateur interne•	•se situe hors de l'histoire	•narration en je
Narrateur externe•	•se situe dans l'histoire (=personnage)	•narration en il

**Le point de vue : qui perçoit ?**

3. Dans la scène finale de la vidéo 3, depuis quel point de vue a-t-on accès aux événements ?

#### IDENTIFICATION DES TYPES DE TENSION ET DE LEUR FONCTIONNEMENT (RÉCITS)

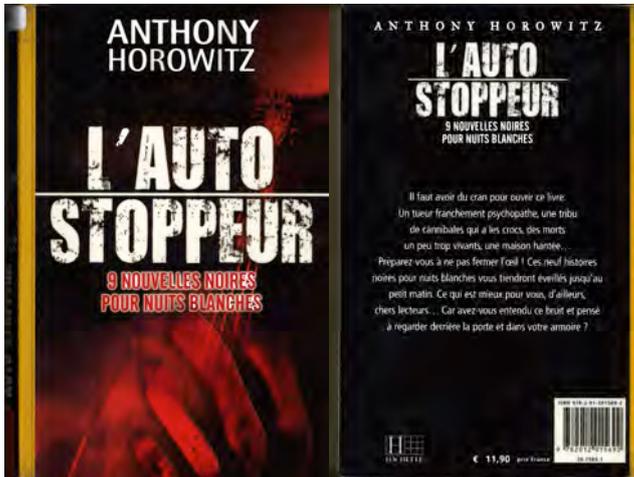
Dans un troisième temps, les élèves ont analysé chacun des deux récits qu'ils ont déjà lu individuellement lors de la première phase de la séquence.

Pour chacun des récits, les élèves ont identifié tout d'abord la visée du récit à partir d'éléments paratextuels, principalement la couverture, mais aussi d'autres documents : un article journalistique faisant la critique de *L'Autostoppeur* ainsi qu'un article encyclopédique évoquant l'effet visé par la nouvelle fantastique de Poe (F3).

### Figure XIII : Activité d'analyse de la couverture de *L'Autostoppeur* (F3)

1. La première et la quatrième de couverture

Observe la couverture du livre dans lequel se trouve la nouvelle « L'Auto-stoppeur ».  
Quel effet vise ce genre de texte ?  
Quels éléments (image, texte) permettent de le dire ? Entoure-les.



The image shows the front and back covers of the book 'L'Auto-stoppeur' by Anthony Horowitz. The front cover (left) features the author's name 'ANTHONY HOROWITZ' at the top, the title 'L'AUTO STOPPEUR' in large, bold, white letters, and the subtitle '9 NOUVELLES NOIRES POUR NUITS BLANCHES' in red and white. The background is dark with a red, glowing, abstract shape. The back cover (right) has the author's name 'ANTHONY HOROWITZ' at the top, the title 'L'AUTO STOPPEUR' in large, bold, white letters, and the subtitle '9 NOUVELLES NOIRES POUR NUITS BLANCHES' in smaller white letters. Below the title is a short synopsis in French. At the bottom, there is a barcode, the publisher's name 'H. M. H. E. E.', and the price '€ 11,90'. The background is dark with a white, glowing, abstract shape.

Après avoir identifié la visée globale du récit travaillé, les élèves ont utilisé les savoirs qu'ils ont acquis pour analyser la manière dont l'intrigue est structurée (nœud-dénouement), le questionnement qu'elle induit, l'effet tensif spécifique qu'elle produit et le rôle qu'y joue le point de vue (perspective interne), ceci à l'aide d'un questionnaire et d'un schéma à remplir (F4).

**Figure XIV : Exemple de questionnement pour *L'Autostoppeur* (F4)**

Le nœud du récit

4. Indique précisément à quel moment le récit se noue (passage du récit, page).

\_\_\_\_\_

5. A partir de ce moment, quelle question le lecteur se pose-t-il ?

\_\_\_\_\_

6. A quel type de tension, cette question renvoie-t-elle ?

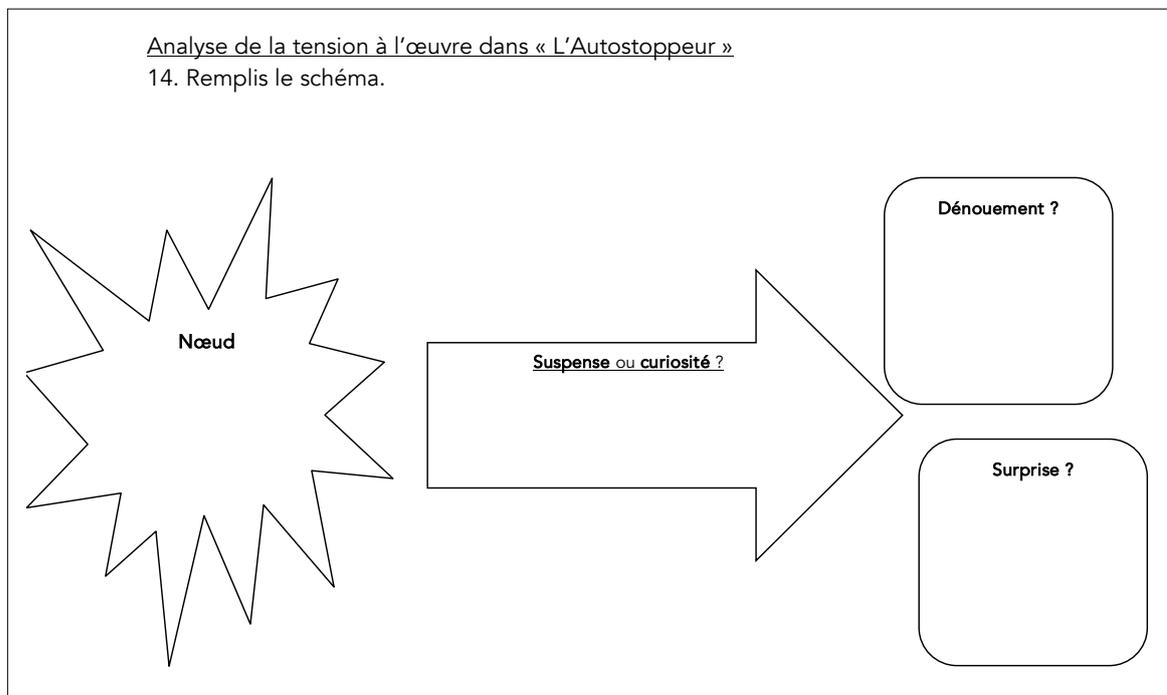
\_\_\_\_\_

7. A partir du moment où Jacob explique ce qui se passe dans la voiture (dès la p. 13), que craint-on ? Qu'espère-t-on ? Epreuve-t-on de la sympathie pour le personnage ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Figure XV : Schéma pour identifier la visée tensives du récit (F4)**



### **3.4.2.3 Troisième phase : appréciation justifiée**

Dans un troisième temps, les élèves ont rédigé individuellement une appréciation justifiée pour juger de la réussite ou de l'échec de la visée tensives de chacun des récits.

Pour faciliter la tâche des élèves, un exemple basé sur le traitement d'un des courts-métrages vu en introduction faisant office de modèle composé de trois paragraphes a été présenté en classe. Dans le premier paragraphe, les élèves doivent identifier la visée tensives du récit en mentionnant le fonctionnement de l'intrigue pour ensuite rendre compte de sa réussite/son échec en justifiant ce qu'ils ont ressenti. Dans le deuxième paragraphe, ils disent s'ils ont ressenti d'autres émotions que les émotions tensives visées et cherchent à justifier la cause de ces émotions. Finalement, dans un dernier paragraphe, ils formulent une appréciation globale tenant compte de la visée tensives du récit.

Si l'appréciation n'a pas été travaillée comme un genre en soi défini par diverses caractéristiques, trois recommandations ont été données aux élèves à partir de l'observation de l'exemple présenté :

- la nécessité de justifier l'origine des émotions mentionnées en utilisant des connecteurs de cause comme « car » ;
- l'importance de rendre explicite de ce qui relève d'un ressenti personnel par une prise en charge énonciative dépourvue d'ambiguïté en utilisant le pronom « je » (vs par exemple de ce qui relève d'une analyse) ;
- la nécessité d'évaluer globalement le récit en tenant compte de l'effet qu'il vise.

## Figure XVI : exemple d'appréciation justifiée (F5 : exemple)

### Appréciation justifiée : un exemple (LOVEFIELD)

- 1) Explique ce que l'auteur a voulu te faire ressentir et comment. Dis si cela a fonctionné ou pas et justifie pourquoi (→ *effets visés par l'auteur ressentis ou pas*).
- 2) Décris ce que tu as ressenti comme autres émotions et justifie pourquoi (→ *autres émotions ressenties*).
- 3) Dis si tu as apprécié globalement le récit ou pas et justifie pourquoi.

1) Lovefield est un récit qui cherche à **surprendre** le lecteur. Des indices comme le couteau, le corbeau, les cris et le sang ou encore la musique inquiétante induisent le spectateur en erreur pour lui faire croire qu'un homme tue une femme dans un champ isolé alors qu'il aide une femme à accoucher. Le réalisateur révèle l'entier de la scène uniquement à la fin du récit pour que le spectateur comprenne de quoi il s'agit vraiment. J'ai été surprise, car je pensais que la femme était en train de se faire assassiner jusqu'au à ce que finalement le réalisateur montre l'enfant qui vient de naître.

2) A la lecture du récit, j'ai également ressenti d'autres émotions. La vue du sang m'a un peu **dégoûtée**. A la fin du récit, j'ai ressenti de la **joie**, car j'étais contente que la femme ne soit pas morte, mais ait accouché.

3) D'une manière globale, j'ai plutôt aimé ce récit car la chute est réussie et prend la forme d'un dénouement heureux.

La séquence, telle que je l'ai élaborée, a été présentée à l'enseignante, puis enseignée par celle-ci. La séquence de base a été très peu modifiée durant la phase d'enseignement, d'où le choix de présenter un tableau récapitulatif reprenant les étapes majeures de la séquence tout en précisant le temps d'enseignement consacré à chacune d'entre elles.

Suite à la rédaction du récit de lecture de *L'Autostoppeur* et d'entente avec l'enseignante, nous avons proposé un document présentant différents termes référant à des émotions (R3) pour doter les élèves de connaissances émotionnelles plus fournies, dans le but de les aider à verbaliser des émotions personnelles qu'ils auraient ressenties à la lecture des récits.

**Tableau VIII : récapitulatif de la séquence enseignée**

Phase de la séquence	Visée	Activité(s)	Matériel	Durée
<b>Introduction (analyse)</b>	Sensibilisation aux différents types de tension narrative	Visionnement de courts-métrages selon le principe du dévoilement progressif	Films R1	1h30
<b>Activités décrochées (analyse)</b>	Identification des trois types de tension narrative	A partir de texte ou d'extraits de textes, identification de types de nœud spécifiques, de dénouements sous la forme de chute, du rôle joué par le mode narratif	FA, FB, FC R2	5h
<b>Phase I (lecture subjective)</b> 1. <i>L'Autostoppeur</i> 2. <i>Le Chat noir</i>	Verbaliser son expérience de lecture subjective Comprendre la situation des protagonistes du récit	Production d'un récit de lecture, d'une activité de type « journal de personnage » et échanges au sujet des réactions, des compréhensions	F1, F2 R3	4h
<b>Phase II (lecture analytique)</b> 1. <i>L'Autostoppeur</i> 2. <i>Le Chat noir</i>	Analyser le récit en fonction des types de tension visée	Identification de la visée globale de chaque récit (questions liées au paratexte) ainsi que des types de tension visés (questionnaire, schéma)	F3, F4	2h
<b>Phase III (appréciation justifiée)</b> 1. <i>L'Autostoppeur</i> 2. <i>Le Chat noir</i>	Produire une appréciation justifiée	A partir d'un exemple, rédaction d'une appréciation justifiant une expérience de lecture personnelle attentive aux effets tensifs visés	F5 (ex.) F5	4h30

## Chapitre 4. Méthodologie de la recherche

Oui, il est possible de commencer une recherche sans savoir exactement où elle nous mènera.

J.-P. Deslauriers, *Les méthodes de la recherche qualitative*, 1988, p. 3.

Cette recherche s'inscrit dans la lignée de thèses récentes – comme celle de M. Sauvaire (2013) entre autres – qui s'appuient sur des protocoles de recherche en milieu scolaire dont les finalités sont doubles : expérimenter des dispositifs didactiques pour décrire l'activité de lecteurs réels (Louichon, 2016, p. 393). Pour ma part, je cherche à modéliser théoriquement la dimension émotionnelle de la lecture telle qu'elle peut être vécue par des élèves du secondaire I dans le cadre d'un enseignement centré sur la composante tensive de récits de fiction. Pour déterminer avec plus de précision la manière d'y parvenir, je présenterai, dans ce chapitre, la méthode de recherche adoptée qui est en partie empruntée aux sciences de l'éducation dont l'influence est relativement importante dans le domaine de la didactique. Cette présentation de la méthodologie de recherche comporte plusieurs points distincts (démarche de recherche qualitative, échantillonnage, collaboration avec l'enseignante, collecte des données). Elle se conclut par la présentation des catégories d'analyse qui ont été élaborées pour recenser les émotions verbalisées par les élèves et évaluer leurs productions en fonction de leur qualité (analyses et justifications produites) et de la cohérence globale des discours élaborés (appréciations justifiées).

### **4.1 Une démarche qualitative pour une recherche pragmatique et herméneutique**

La didactique, en tant que champ de recherche en phase d'autonomisation, ne possède pas de méthodes de recherche « réservées », mais une diversité de méthodes constituées notamment par les apports constants d'autres champs de

recherche (Reuter, 2006, p. 21). L'état actuel du questionnement relatif à la méthodologie est « encore récent, peu thématé et peu consensuel » (Reuter, 2006, p. 15), bien qu'« une certaine visibilité de méthodes [soit] possible (Daunay & Dufays, 2007, p. 9). Ce sont dès lors l'objet de recherche et la manière de considérer celui-ci – notamment en fonction de la place accordée aux champs de connaissances jouxtant celui de la didactique de la littérature – qui définissent l'utilisation d'une méthodologie donnée. La didactique de la littérature, tout comme la didactique du français constitue une discipline charnière entre le domaine de l'éducation (sciences de l'éducation et psychologie) et le domaine du langage (sciences du langage et études littéraires) (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010, §10).

Dans le cadre de ma recherche, à savoir une thèse en Lettres s'emparant d'un objet didactique, je souhaite montrer l'intérêt de mettre en relation des recherches conduites par la critique littéraire qui permettent de définir l'activité de lecture de récits de fiction en tant qu'expérience humaine spécifique et celles menées dans le domaine de la didactique de la littérature rendant possible la prise en compte d'expériences effectives vécues par des lecteurs réels en contexte scolaire. Dans cette optique, la critique littéraire offre de nouvelles perspectives à même d'envisager différemment l'enseignement de la littérature et en retour, la didactique de la littérature permet de penser la pertinence pratique de ces modèles théoriques élaborés par la critique. Le domaine des études littéraires prend donc une place considérable dans cette recherche sur le plan théorique. Toutefois, dans le but d'appréhender quelles sont les principales émotions exprimées par des élèves du secondaire I en cours de lecture, il m'a semblé nécessaire d'adopter certains principes développés par les sciences de l'éducation dans le but de clarifier le processus de ma recherche en profitant de réflexions ayant fait leurs preuves ailleurs.

Ma recherche possède certaines caractéristiques impliquant l'adoption d'une méthodologie dite qualitative, souvent opposée à une méthodologie expérimentale, même si actuellement de nombreux chercheurs les pensent interdépendantes. Sa dimension exploratoire, tout comme son caractère imprévisible et complexe inhérent à toute situation d'enseignement, sont des éléments qui rendent difficile l'adoption d'une démarche dite expérimentale, fondée sur l'isolation de variables permettant de mesurer avec précision des liens de cause à effet (Vandenberghe, 2006). J'ai donc privilégié une méthodologie dite qualitative. Cette méthodologie se caractérise par certains traits particuliers – la souplesse dans la construction de l'objet d'étude, la possibilité d'ajustement à la complexité des phénomènes humains étudiés ou encore la prise en compte de la subjectivité des acteurs impliqués dans la recherche (Anadón, 2006, p. 23) – à même de rendre compte du phénomène étudié en visant la production d'une connaissance de la réalité « enraciné[e] dans une culture, un contexte, une temporalité » (Savoie-Zajc, 2004, p. 126). Les démarches qualitatives mettent en jeu des procédures relativement souples et modulables adaptées à mon objet de recherche, qu'il s'agisse de la construction d'une problématique large et ouverte, d'un design méthodologique évolutif au fur et à mesure de l'avancée de la recherche et des résultats obtenus, d'une analyse des données visant la théorisation de processus plutôt que la saisie de résultats, ou encore de la production d'une thèse qui s'insère dans une logique de découverte et de validation de processus plutôt que dans une logique de preuve (Paillé, 1996, p. 198).

La recherche qualitative que j'ai menée se définit par sa double dimension, à la fois pragmatique et herméneutique (Astolfi repris par Dufays, 2006a, p. 153). Elle est pragmatique, dans le sens où elle relève de l'intervention dans la pratique et implique la mise à l'essai d'une séquence d'enseignement dans un contexte donné. Elle est également herméneutique, puisqu'elle vise à faire

émerger certaines significations à partir de l'étude d'une situation d'enseignement spécifique pour élaborer une « construction théorique destinée à rendre compte du "réel" ou du "possible" » (Daunay & Reuter, 2008, p. 58).

Par le biais de sa double finalité visant à expérimenter des dispositifs didactiques pour décrire l'activité de lecteurs réels, elle prend la forme à la fois d'une « intervention finalisée en contexte réel » et d'une « méthode d'analyse indirecte des processus enclenchés » (Vanhulle, 2006, p. 166). Il s'agit bien d'inventer des outils et d'imaginer les médiations propices à générer certains apprentissages pour provoquer l'émergence de données qui serviront à me renseigner sur les actions menées et à proposer une théorisation inédite des émotions de la lecture littéraire. En effet, les données principales de la recherche sont constituées par les textes des élèves en tant que produit de la séquence enseignée. L'analyse de ces productions vise à mieux comprendre quels peuvent être les différents types d'émotions qui interviennent dans la lecture littéraire scolaire d'élèves de 13-15 ans en fonction d'une situation d'enseignement spécifique. Il a donc fallu recueillir des données à même de décrire avec précision cette situation d'enseignement. Outre les données principales constituées par les productions des élèves, j'ai collecté diverses données à l'aide de plusieurs techniques (questionnaire, entretiens) tant auprès des élèves que de l'enseignante concernés principalement pour dresser le portrait des différents acteurs impliqués par la recherche et appréhender la manière dont ils ont vécu l'enseignement proposé.

## **4.2 Échantillonnage : recrutement des participants**

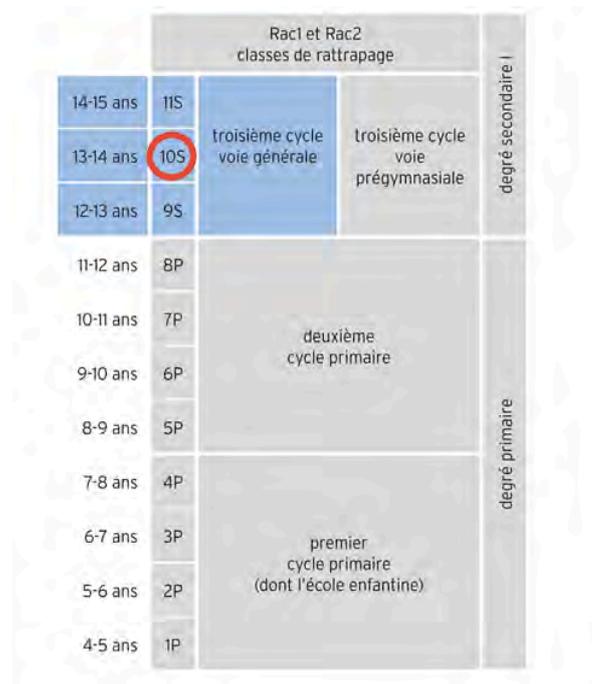
L'échantillonnage relativement restreint de ma recherche, au niveau du nombre de cas étudiés, s'explique en partie par la nature de celle-ci. L'échantillonnage qualitatif vise en effet des échantillons de personnes limités afin de les étudier en profondeur dans leur contexte pour viser une représentativité non pas

statistique, mais théorique (Miles & Huberman, 2003, pp. 58-59). Ma recherche vise à étudier un nombre restreint de cas dans l'optique de mieux comprendre le fonctionnement des émotions dans un contexte d'enseignement de la lecture littéraire spécifique. Le terrain de ma recherche, dont l'accès a été peu facilité, m'a conduit à limiter l'échantillon à une seule classe, c'est-à-dire à une étude de cas intra-site plutôt qu'à une étude de cas inter-site permettant de travailler à une échelle plus large pour comparer des cas appartenant à des contextes d'enseignement différents.

J'ai choisi le degré scolaire en fonction de la place accordée à l'enseignement de la littérature ainsi qu'à l'analyse de texte, notamment via l'utilisation d'outils narratologiques. Il m'a également paru pertinent de m'intéresser à une classe standard de l'enseignement obligatoire où la question de l'enseignement de l'analyse, bien qu'inscrite au programme, reste problématique. En effet, d'une part, l'enseignement de ces outils est souvent limité à leur stricte application qui est dissociée d'enjeux de compréhension. D'autre part, la maturité intellectuelle des élèves ainsi que leurs compétences de lecture globales rendent souvent difficile l'adoption d'un mode de lecture analytique.

Vu le caractère restreint de l'échantillonnage, il m'a semblé intéressant de choisir une classe dont le niveau est caractérisé par une hétérogénéité de profils d'élèves, ce qui est généralement des classes de voie générale niveau 2 (VG2) correspondant au niveau intermédiaire entre la voie générale de niveau 1 (VG1) et la voie pré-gymnasiale (VP). J'ai privilégié une classe de 10S, car le groupe-classe est déjà constitué et l'enseignante connaît bien les élèves, car elle les suit depuis la 9S, ce qui facilite le développement d'une séquence adaptée aux élèves dans le cadre d'une collaboration chercheuse-enseignante. Par ailleurs, il n'y a pas d'examens de fins d'études en 10S, au contraire de la 11S, ce qui favorise la disponibilité de l'enseignante et l'accès à la classe.

**Figure XVII : structure de l'école obligatoire vaudoise<sup>12</sup>**



Le choix de l'enseignante s'est fait en fonction du mode de collaboration visé, à savoir une collaboration soutenue, principalement lors de l'élaboration et de l'enseignement de la séquence. J'ai donc décidé de travailler avec une enseignante de français que je connaissais à la fois sur le plan personnel et professionnel et avec qui je partage certaines vues sur l'enseignement du français ainsi qu'un intérêt commun pour la littérature et la recherche. C'est dans l'établissement de cette enseignante qui se situe à la campagne, en périphérie d'une grande agglomération du canton de Vaud en Suisse, que s'est déroulée la recherche.

Au cours de la recherche, l'échantillon des élèves qui concernait en premier lieu l'entier de la classe a été restreint pour des raisons pratiques. En effet, au fur et à mesure de l'élaboration de mon outil d'interprétation des données, je me suis rendu compte avec regret qu'il me serait impossible de traiter de l'entier des

<sup>12</sup> Figure tirée de la page du site officiel du canton de Vaud présentant la scolarité obligatoire sur <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud/>, consulté le 6.11.2019.

cas, c'est-à-dire des 15 élèves, dans le temps imparti à la réalisation de ma thèse. J'ai donc dû me résoudre à restreindre mon échantillon et dans un premier temps, j'ai retenu uniquement les 11 élèves ayant produit les quatre productions constituant mes données principales. Trois des élèves qui n'ont pas été retenus, n'ont pas réalisé une ou plusieurs productions pour des raisons liées à des absences très fréquentes (Nessim, Anaïs) ou à une absence occasionnelle (Arthur) en classe de français. La quatrième élève, pour sa part, n'a pas pu réaliser l'appréciation justifiée du *Chat noir*, car la lecture de la nouvelle lui était trop pénible, notamment du fait de troubles autistiques (Maelys).

Dans un second temps, pour les raisons déjà invoquées, j'ai réduit une nouvelle fois mon échantillon à sept cas qui ont été sélectionnés uniquement en fonction des émotions verbalisées par les élèves dans leurs productions. Lors d'une préanalyse, j'ai choisi trois élèves dont les productions rendent compte de parcours singuliers au sein de la classe (Gianni, Lydia, Jasmine) auxquels s'ajoutent quatre élèves dont les productions contiennent des émotions singulières qui s'expriment au sein de parcours moins singuliers, car correspondant aux tendances générales exprimées par le groupe-classe dans leurs productions (Marie : culpabilité, Sofia : peur pour le personnage du *Chat noir*, Annie : empathie, identification, sympathie pour Jacob, Élise : malaise). Il s'agissait ainsi de tenter de tenir compte au mieux de la diversité des émotions verbalisées par les élèves de la classe par l'étude d'un nombre de cas limité. Le choix de ce critère a impliqué l'exclusion d'autres critères, notamment sociaux et de genre, qui auraient permis d'appréhender les lectures produites sur un plan socioculturel.

### **4.3 Dimension collaborative de la recherche : une question d'éthique**

Pour mieux comprendre la dimension collaborative de la recherche effectuée, il s'agit de revenir brièvement sur l'origine du champ de la didactique de la littérature. Considéré comme une composante de l'enseignement du français, l'enseignement de la littérature est partie prenante de l'histoire de la didactique du français qui naît d'un mouvement remettant notamment en question l'enseignement traditionnel de la littérature (Daunay, 2007, p. 144). Ce positionnement militant, fondé sur un rejet de la tradition scolaire et visant à intervenir directement sur l'enseignement pour le transformer sans forcément le décrire ni le comprendre, est au fondement de la recherche en didactique et à l'origine de diverses tensions qui traversent encore le champ de la didactique de français. Aujourd'hui, la question se pose de savoir si la recherche en didactique ne devrait pas se situer uniquement du côté de la description et de l'exigence théorique en se définissant comme une « construction théorique destinée à rendre compte du "réel" ou du "possible" » et en se départissant de toute visée prescriptive et inscription dans la pratique qui, elle, se situerait du côté de « l'injonction, destinée à accompagner l'action effective » (Daunay & Reuter, 2008, p. 58 et p. 60). Cette double opposition, description/théorie versus prescription/pratique, met en avant la volonté de la didactique de s'autonomiser en légitimant sa scientificité et en se distinguant d'instances concurrentes dont la visée serait plus prescriptive (formateurs, enseignants, concepteurs de manuels, décideurs, ...). Toutefois, une telle manière de penser l'autonomisation du champ de la recherche en didactique n'est pas sans risque, puisqu'elle peut conduire à « l'éloignement des questions des chercheurs de celles des praticiens, avec comme corollaires, sur le plan pratique, des difficultés accrues de collaboration, et sur le plan épistémologique l'occultation de savoirs issus de pratiques » (Daunay & Reuter, 2008, p. 62-63 ; Dufays, 2001, pp. 317-318).

Il m'a paru important de m'interroger sur la manière dont il était possible d'éviter ces écueils dans le cadre de ma recherche. Si de manière générale, la recherche que j'ai conduite vise la production de connaissances potentiellement utilisables par les praticiens (dimension praxéologique indirecte), elle implique un processus de collaboration chercheuse-enseignante qui mérite d'être pensé de manière plus fine pour des raisons éthiques (dimension praxéologique directe). Comment en effet favoriser une relation chercheur-enseignant la plus équitable possible compte tenu de certains impératifs de recherche ? Sûrement en faisant une place à cette question centrale qui constitue le cœur des recherches dites collaboratives (Desgagné, 1997, 2001) dont certains principes orienteront ma réflexion. Dans une telle optique, la collaboration est perçue dans la complémentarité des acteurs qu'elle met en relation :

Collaborer ne signifie pas que tous doivent participer aux mêmes tâches, mais que, partant d'un projet commun, chacun y trouve son compte selon la contribution spécifique qu'il a à offrir au meilleur bénéfice de l'ensemble des partenaires. (Desgagné, 1997, p. 379).

L'enseignant est alors considéré comme un « acteur compétent » (Giddens cité par Desgagné, 2001, p. 54) qui possède une connaissance de l'intérieur de la situation et la réponse qu'il apporte est adaptée à la position qu'il tient dans la situation (mission instructive et éducative) et aux contraintes diverses sur le plan technique (règles, procédures à suivre), pratique (conditions d'apprentissage à aménager) et moral (code d'éthique à établir) qui définissent le contexte lui-même multiple (classe, école, famille) (Desgagné, 2001, p. 54). Une telle conception de la collaboration me paraît pertinente dans le sens où elle permet à chacun des acteurs, enseignante et chercheuse dans le cas de ma thèse, de jouer son rôle dans la recherche en fonction de son statut spécifique. Elle favorise ainsi le dialogue entre deux logiques – pratique et théorique – complémentaires visant à servir l'enseignement, mais avec des objectifs

spécifiques (enseigner adéquatement vs développer des concepts précis) (Desgagné, 2001, p. 60).

Cette reconnaissance de la complémentarité des logiques enseignant-chercheur contribue à éviter l'établissement d'un mode de relation qui s'apparente au pillage, dans le sens où le chercheur estime que les enseignants se doivent de participer aux recherches, que la construction de connaissances nouvelles est dans leur intérêt sans considérer le fait que les enseignants ne sont pas forcément du même avis et qu'ils estiment donner beaucoup sans rien recevoir en retour (Marcel, 2005). La dimension collaborative de la recherche peut dès lors être envisagée comme une forme d'échange pouvant servir à la fois le besoin de perfectionnement de l'enseignant et le besoin d'investigation du chercheur. J'ai alors cherché à créer un espace de réflexion potentiellement formatif pour offrir à l'enseignante une contrepartie à la récolte de données. Il s'agissait ainsi de lui donner l'occasion de :

- s'approprier de nouveaux outils pour enseigner la littérature et de les évaluer lors de l'élaboration, de la mise à l'essai et de l'évaluation de la séquence ;
- penser son rapport à la lecture littéraire plus consciemment lors de l'entretien qui a conduit à la réalisation de son portrait ;
- percevoir ses élèves en tant que lecteurs sous un autre angle au fil de l'enseignement de la séquence ainsi qu'avec l'analyse des résultats.

De cette manière, j'espérais instaurer un mode de relation chercheur-enseignant qui, en évitant le pillage, soit minimalement équitable et donc acceptable sur un plan éthique, du moins aux yeux de l'enseignante et de moi-même.

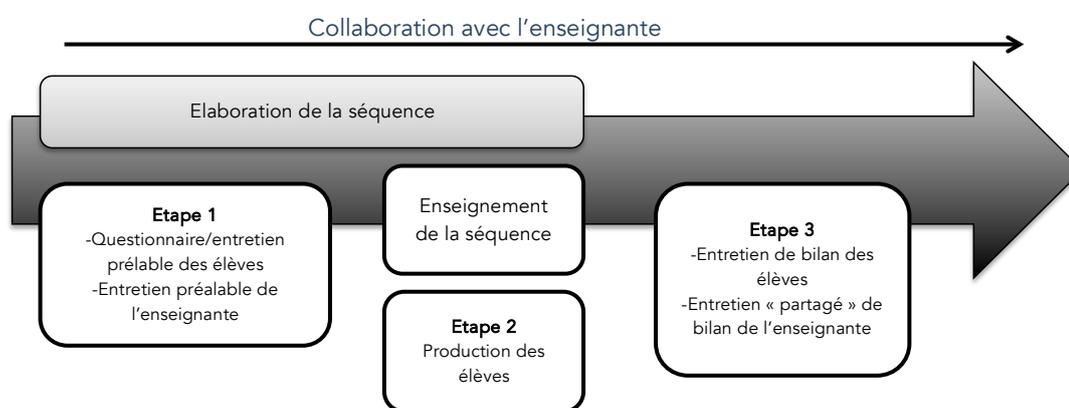
#### **4.4 Collecte des données : instrumentation**

Pour récolter les données, j'ai procédé en quatre étapes définissant des moments de recueils de données situés avant, pendant ou après l'enseignement

de la séquence. La collaboration avec l'enseignante s'est étendue tout au long de la recherche, mais s'est accrue durant la phase d'élaboration de la séquence et lors de son enseignement, principalement pour adapter l'objet d'enseignement, au fur et à mesure et en fonction des constats opérés.

Je précise que pour mettre en œuvre la recherche, j'ai recueilli le consentement écrit des différents acteurs, enseignante, élèves ainsi que leurs parents. Tous ont été informés des enjeux de la recherche et les données recueillies ont été anonymisées, notamment au moyen de pseudonymes pour les élèves.

**Figure XVIII : Processus de récolte des données**



#### 4.4.1 Étape 1 : questionnaire et entretiens préalables

Une première étape a permis de faire passer un questionnaire doublé d'un entretien préalable aux élèves pour considérer certaines dimensions de leur rapport à la lecture en tant que relation cognitive et psychoaffective entretenue avec l'objet enseigné dans le sens où celle-ci conditionne en partie l'apprentissage de ce dernier (Reuter, 2004, p. 185). Un entretien préalable a également été conduit avec l'enseignante, en vue de cerner son rapport à la lecture littéraire (Emery-Bruneau, 2010).

L'identification de certaines caractéristiques constitutives du rapport à la lecture des acteurs engagés dans la recherche doit permettre d'établir leurs portraits (groupe-classe, élèves, enseignante).

#### **4.4.1.1 Le questionnaire et l'entretien semi-dirigé préalables (élèves)<sup>13</sup>**

Pour dresser le portrait des élèves, j'ai choisi de m'intéresser au rapport que les élèves entretiennent à la lecture en tant que groupe-classe, mais aussi à titre individuel pour les cas retenus.

Sur un plan collectif, j'ai cherché à mieux appréhender le mode de lecture et le corpus privilégiés par le groupe-classe, notamment pour voir dans quelle mesure les préférences lectorales des élèves sont similaires aux préférences lectorales adolescentes constitutives d'un mode de lecture ordinaire, participatif, immergé et affectivement marqué tel qu'il a été décrit par les sociologues et repris dans les modèles de Dufays et de Baroni. A partir de l'analyse des questionnaires et des entretiens, j'ai établi un portrait de la classe mettant en avant certaines tendances quant aux préférences des élèves en termes de mode de lecture et de corpus. Il s'agissait ainsi de s'assurer que cet aspect de la réalité de la classe rejoignait la modélisation de lecture littéraire présentée dans les chapitres théoriques.

Sur un plan individuel, je souhaitais dresser un bref portrait de lecteur pour présenter chaque cas et lors de l'interprétation, formuler des hypothèses visant à expliquer le rôle que certaines caractéristiques des lecteurs jouent dans la constitution d'un parcours de lecture singulier, défini par la verbalisation d'émotions spécifiques.

Bien qu'il s'agisse d'un outil peu utilisé dans le cadre de recherches qualitatives, j'ai tout d'abord utilisé un questionnaire en vue de récolter des données importantes sur chaque élève de manière rapide et par la suite établir plus facilement certaines comparaisons entre les élèves. Pour élaborer cet outil, j'ai repris un questionnaire existant qui permet de considérer plusieurs dimensions de la lecture (environnement littéraire, habitudes de lecture, sentiment

---

<sup>13</sup> Des informations complémentaires précisant l'instrument de récolte de données élaboré dans ce point peuvent être consultées dans le point II des annexes.

d'efficacité personnel, fonctions attribuées à la lecture, attitude face à la lecture) de façon à recueillir passablement de données en amont de l'enseignement pour, par la suite, exploiter celles qui sont utiles pour atteindre les objectifs spécifiques de ma recherche.

Afin de compléter les données récoltées à l'aide du questionnaire, j'ai choisi de faire passer un bref entretien semi-dirigé aux élèves pour entrer en communication plus personnalisée avec ceux-ci. L'idée est de pouvoir ainsi présenter un profil plus documenté des adolescents interrogés comme lecteurs en resituant par leurs mots leur rapport à la lecture en tant qu'expériences vécues de manière plaisante ou au contraire déplaisante (Lebrun, 2004, p. 19).

Ces données récoltées, qui de loin n'ont pas toutes été exploitées, permettent de signaler les préférences et les habitudes des élèves en termes de pratiques et de corpus, pour dresser d'une part le portrait du groupe-classe, d'autre part, celui de chaque cas singulier. Il s'agit ainsi de mieux cerner la manière dont ces préférences et ces habitudes constituent des facteurs communautaires ou personnels à même de renforcer ou d'entraver les effets tensifs qu'un dispositif textuel donné pourrait accomplir.

#### **4.4.1.2 L'entretien semi-dirigé préalable (enseignante)<sup>14</sup>**

Je souhaitais considérer non seulement le rapport à la lecture des élèves, mais également celui de l'enseignante dans le but de dresser également son portrait. Pour définir le rapport de l'enseignante à la lecture littéraire, je me suis basée sur le modèle créé par J. Emery-Bruneau qui vise à rendre compte du rapport à la lecture littéraire de divers sujets-lecteurs. Ce rapport constitue « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet lecteur à la lecture littéraire » (Emery-Bruneau, 2010, p. 57). Il considère deux plans interdépendants, le plan personnel et le plan didactique, puisque la manière dont la lecture littéraire est

---

<sup>14</sup> Des informations complémentaires précisant l'instrument de récolte de données élaboré dans ce point peuvent être consultées dans le point II des annexes.

vécue personnellement par l'enseignant influence la façon dont il la donnera à vivre à ses élèves (Emery-Bruneau, 2010, p. 2). Chaque plan est constitué de quatre dimensions, subjective, sociale, épistémique et praxéologique, toutes en relation les unes avec les autres (Emery-Bruneau, 2010, p. 57).

L'établissement du portrait de l'enseignante, fondé par son rapport à la lecture littéraire permet de mettre en évidence le fait que la pertinence que l'enseignante attribue au dispositif proposé, centré sur les émotions ainsi que son investissement dans l'enseignement de ce dispositif est dépendant de la manière dont elle conçoit la littérature ainsi que sa pratique, notamment dans son enseignement. Dans cette recherche, l'élaboration de ce portrait a principalement servi à la mise en place d'un espace de réflexion pour l'enseignante favorisant le développement d'une compréhension plus fine de la manière dont elle envisage l'enseignement de la littérature, ceci dans l'optique de la dimension collaborative de la recherche.

#### **4.4.2 Étape 2 : l'observation en classe et le recueil des données principales**

Dans une deuxième étape, j'ai observé la mise à l'essai de la séquence par l'enseignante dans la classe en filmant et en prenant des notes pour décrire les réactions et interactions générées par les activités proposées. J'ai ainsi formulé certaines hypothèses à propos de la pertinence de la séquence au regard des observations faites. Ma présence sur le site en tant qu'observatrice a également permis d'accompagner l'enseignante dans la mise à l'essai de la séquence. C'est durant cette phase d'enseignement que j'ai pu récolter mes données principales, les récits de lecture et les appréciations justifiées produites par les élèves.

#### **4.4.2.1 L'observation en classe : entre distanciation et collaboration**

L'observation, en tant qu'outil de recueil spécifique, peut être minimalement définie comme un mode de récolte de données « où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p. 6).

Avant le recueil des données coïncidant avec l'enseignement de la séquence, j'ai choisi d'observer six périodes d'enseignement du français dans le but d'identifier les élèves et de me familiariser avec leur fonctionnement au sein de la classe, ceci pour me forger des repères en vue de l'observation de l'enseignement de la séquence. Il s'agissait également d'habituer les élèves à ma présence et à celle de la caméra. Par la suite, j'ai observé l'enseignement de la séquence afin de décrire et de mieux comprendre une situation d'enseignement/apprentissage spécifique définie par certaines interactions et réactions découlant des activités proposées. Cette phase d'observation a également servi à co-évaluer la pertinence des activités proposées avec l'enseignante en vue d'ajuster la séquence au fil de l'enseignement.

Le choix de la position adoptée est lié à mon degré de participation dans la situation observée. Durant les périodes enseignées, j'ai privilégié une position d'« observateur complet » opposée à une position de « participant complet » (Martineau, 2005, p. 9), puisque je me trouvais assise au fond de la classe pour prendre des notes sans intervenir dans la séance. Les élèves connaissaient mon statut ainsi que le but de ma présence. Ce choix s'explique par une volonté de ne pas perturber la dynamique de l'enseignement à laquelle les élèves et l'enseignante sont habitués. Si j'avais décidé d'intervenir en classe, ma présence active aurait impliqué une situation de co-enseignement dont les impacts sur l'organisation de la classe auraient dû être pensés. Par ailleurs, cette situation de co-enseignement ne reflète pas la réalité de l'enseignement au secondaire I où la classe est généralement composée d'une seule enseignante pour un groupe

d'élèves. La problématique de la prise de notes est également un point à considérer et il paraît difficile, voire impossible, de concilier prise de notes efficace et enseignement investi. Par ailleurs, l'adoption d'une posture d'observatrice complète m'a permis de me distinguer de l'enseignante aux yeux des élèves. Je souhaitais ainsi bénéficier d'un statut moins marqué sur le plan institutionnel dans le but d'inciter les élèves à se confier plus librement lors des entretiens.

Cependant, mon engagement dans le processus de développement de la séquence et de sa mise à l'essai en collaboration avec l'enseignante sur un terrain connu m'a conduit à adopter une autre posture à l'égard de l'enseignante qui se rapproche de celle du « chercheur-acteur » (Canter & Nègre, 2003, p. 130). Nous avons en effet travaillé de pair à certaines étapes de la recherche de façon à rendre complémentaires nos champs d'expertise distincts en vue de proposer un enseignement potentiellement adapté aux objectifs d'apprentissages visés (logique pratique) et aux impératifs de la recherche (logique scientifique). Cette collaboration, impliquant notre participation active, m'a amenée à renoncer à une stricte « position classique d'extériorité et d'autorité » (Canter & Nègre, 2003, p. 58) pour osciller entre distanciation et proximité vis-à-vis de l'enseignante en fonction de la situation.

Hors des périodes d'enseignement, lors de discussions informelles avec l'enseignante pour faire le point sur l'enseignement de la séquence, j'ai adopté une position proche de celle d'une enseignante, préoccupée par la manière dont les élèves s'approprient les savoirs enseignés et cherchant à adapter au mieux le dispositif didactique aux réalités de la classe. J'ai collaboré avec l'enseignante pour voir comment envisager le déroulement de l'enseignement avant et pendant l'enseignement. Si la situation s'y prêtait, je faisais des suggestions tout en étant à l'écoute de l'enseignante. Le choix de considérer mes suggestions revenait à l'enseignante qui gérait, de la manière qui lui

convenait le mieux, l'enseignement de la séquence. Seules les modifications engendrant des changements sur le plan du recueil des données auraient été obligatoirement négociées, mais ce cas de figure ne s'est pas présenté lors de la recherche.

En classe, je me suis distancée de l'enseignante en adoptant une position qui n'était pas impliquée dans l'enseignement de la séquence. Il s'agissait prioritairement d'être témoin d'interactions auxquelles je ne participais pas pour pouvoir me concentrer sur l'observation de la situation d'enseignement et la prise de note qu'elle impliquait. Pour recueillir des observations, j'ai utilisé un journal de terrain contenant tout d'abord des notes d'ordre pragmatique/stratégique qui visent à décrire le déroulement du terrain (date, heure, personnes présentes, durée) (Martineau, 2005, p. 10). J'ai également pris des notes descriptives qui rapportent les événements de la manière la plus concrète et neutre possible sur le moment ou peu après les observations effectuées (Laperrière, 2003, p. 283 ; Martineau, 2005, p. 10). Aux notes descriptives s'ajoutent les notes analytiques sous la forme de mémos constituant des intuitions ou des réflexions analytiques (Laperrière, 2003, p. 285). Le visionnage des séances filmées m'a permis de revenir sur des moments jugés importants en vue de compléter mes notes, voire de transcrire certains d'entre eux.

L'oscillation entre une posture d'observatrice complète durant les moments d'enseignement et une posture d'observatrice participante durant les moments de discussion et de réflexion avec l'enseignante m'a permis à la fois de décrire et de pré-analyser des situations d'enseignement de manière attentive tout en collaborant avec l'enseignante à la mise en œuvre de la séquence dans sa classe.

#### **4.4.2.2 Les productions d'élèves comme données principales**

Deux types de productions d'élèves réalisées lors de l'enseignement de la séquence présentée dans le chapitre précédent ont été recueillis en tant que données principales. Ces deux types de productions, le récit de lecture et l'appréciation justifiée ont été récoltés à deux reprises, lors de la lecture de *L'Autostoppeur*, puis lors de celle du *Chat noir*. Le premier type de production, le récit de lecture, a été réalisé tout au début de la lecture de chaque récit. Il s'agit, par une verbalisation écrite, de rendre compte d'une expérience de lecture sous la forme d'un récit. A partir de la consigne suivante, « Qu'as-tu ressenti au fil de la lecture du récit ? (décris et nomme les émotions que tu as ressenties avec précision) », les élèves ont été amenés à écrire ce qu'ils ont ressenti pendant et après leur lecture. Le second type de production, l'appréciation justifiée, a été réalisé à la fin du travail sur chaque récit. Les élèves ont dû identifier la visée tensives du récit pour, par la suite, justifier leur appréciation en fonction notamment de la réussite ou de l'échec de cette visée. Le traitement de ces données vise à rendre compte des différents types d'émotions verbalisées par les élèves dans le but de mieux comprendre le rôle que celles-ci peuvent jouer dans la lecture d'un récit. Ce traitement doit également permettre de considérer dans quelle mesure les émotions tensives peuvent servir de lieu d'articulation entre une première lecture idéalement immergée et des relectures comportant une dimension analytique, ceci au sein d'un discours spécifique (appréciation justifiée).

#### **4.4.3 Étape 3 : les entretiens de bilan**

Une troisième étape a consisté à faire passer des entretiens de bilan aux élèves et à l'enseignante. Je souhaitais ainsi cerner la manière dont ces acteurs, chacun dans leur rôle respectif, ont vécu cette séquence ainsi que ce qu'ils en retirent.

Le traitement des entretiens de bilan doit contribuer à l'interprétation des données principales de la recherche en y intégrant le point de vue des acteurs.

#### **4.4.3.1 L'entretien semi-dirigé de bilan (élèves)<sup>15</sup>**

L'objectif des entretiens de bilan des élèves devait me permettre de recueillir des informations pour enrichir l'analyse de leurs productions en considérant leur vécu relatif à l'enseignement de la séquence ainsi qu'en leur demandant d'apporter certaines précisions et justifications à propos de leurs productions. Le traitement de ces informations doit permettre d'expliquer certaines caractéristiques qui fondent les parcours singuliers des cas étudiés, investis émotionnellement à divers degrés.

#### **4.4.3.2 L'entretien de bilan « partagé » (enseignante-chercheuse)<sup>16</sup>**

Quant à l'enseignante, l'entretien de bilan a pris une forme un peu spéciale dans le sens où, dans une optique collaborative, je souhaitais co-construire l'évaluation de la séquence pour éviter une hiérarchisation des points de vue dans la scénarisation des résultats, comme cela aurait été le cas si j'avais choisi de commenter l'évaluation de la séquence réalisée par l'enseignante pour par exemple en montrer les limites en fonction de son rapport à la lecture littéraire. J'ai préféré y renoncer, car éthiquement, il me paraît très difficile de mettre en place une collaboration étroite avec l'enseignante pour in fine évaluer si la manière dont elle a enseigné la séquence était adaptée ou pas, ceci en vue de défendre l'intérêt du dispositif didactique proposé. Toutefois, je reconnais bien évidemment que le rapport à la lecture littéraire de l'enseignante influence la manière dont elle s'est approprié la séquence et l'a enseignée et par là même conditionne l'évaluation qu'elle en fera. C'est pourquoi j'ai choisi d'intégrer cet

---

<sup>15</sup> Des informations complémentaires précisant l'instrument de récolte de données élaboré dans ce point peuvent être consultées dans le point II des annexes.

<sup>16</sup> Des informations complémentaires précisant l'instrument de récolte de données élaboré dans ce point peuvent être consultées dans le point II des annexes.

aspect-là dans le questionnaire pour en faire une composante de notre entretien qui prend la forme d'un entretien « partagé » relevant plutôt de la discussion, de l'échange de points de vue.

Cette évaluation de la séquence possède un double but, servir l'espace de formation proposé à l'enseignante dans une visée collaborative et contribuer à l'interprétation des données de la recherche pour expliquer certains parcours.

#### **4.4.4 Récapitulatif des données recueillies**

Les données principales de la recherche sont constituées par les productions écrites des élèves, à savoir un récit de lecture et une appréciation justifiée, réalisées individuellement pour chacun de deux récits étudiés, *L'Autostoppeur* et *Le Chat noir*. Sur les quinze élèves de la classe, onze élèves ont été retenus du fait qu'ils ont participé à l'enseignement de la séquence de manière régulière et produit les quatre textes qui servent de données principales. Ce nombre de cas a ensuite été réduit pour des raisons pratiques à sept cas, sélectionnés en fonction des émotions verbalisées dans leurs productions (prise en compte de la singularité de certaines lectures et de la diversité des émotions exprimées). Le traitement de ces données doit permettre d'établir des parcours de lecteurs individualisés via une étude de cas instrumentale pour aboutir, finalement, à une meilleure compréhension des émotions de la lecture littéraire qui peuvent être verbalisées par des élèves du secondaire I en fonction d'une situation d'enseignement spécifique.

Les données secondaires, recueillies à l'aide d'un questionnaire et d'entretiens semi-dirigés, visent à dresser le portrait des cas étudiés ainsi qu'à tenir compte du point de vue des acteurs concernés dans l'interprétation des données.

**Tableau IX : Récapitulatif des données recueillies**

<b>Moment de la récolte des données</b>	Étape 1 (avant l'enseignement)	Étape 2 (pendant l'enseignement)	Étape 2 (pendant l'enseignement)	Étape 3 (après l'enseignement)
<b>Type d'instrument utilisé</b>	Entretien préalable	Observation	Productions des élèves (2 types de production par récit)	Entretien de bilan
<b>Acteurs concernés</b>	14 élèves 1 enseignante	14 élèves 1 enseignante	de 11 à 7 élèves (de 44 à 28 productions)	de 11 à 7 élèves 1 enseignante

#### **4.5 Traitement des données : l'analyse qualitative**

Le processus d'analyse qualitative implique quatre types d'activités – la collecte des données, la réduction des données, la présentation des données et l'interprétation des données – qui sont parallèles et s'entrelacent tout au long de la recherche (Miles & Hubermann, 2003, p. 31). Le chercheur opère en effet constamment des vérifications et des comparaisons entre les codes identifiés et les synthèses réalisées (réduction des données), la manière de les organiser (présentation des données), la compréhension grandissante du phénomène étudié (interprétation des données) et l'orientation guidée de la collecte des données (Savoir-Zajc, 2004, p. 142). Le processus impliqué par l'analyse qualitative est donc cyclique et interactif. Durant la phase analytique, le chercheur fait principalement la navette entre trois opérations, la réduction des données, la présentation des données et l'interprétation des données. Ces opérations, sans jamais être totalement dissociées, se présentent successivement au fil de l'analyse (Miles & Hubermann, 2003, p. 31). J'ai procédé de cette manière en codant les données principales (réduction des données) pour ensuite les présenter sous forme de « parcours de lecteurs »<sup>17</sup> (présentation des données) comme autant de cas rendant compte de tendances

---

<sup>17</sup> Sur cette notion ainsi que la méthode d'analyse qui lui est associée dont je reprends les principes ici, cf. Sauvaire, 2013, p. 145.

et d'exceptions qui permettent de cartographier les principales émotions que des élèves du secondaire I pourraient exprimer en cours de lecture.

Pour comprendre le fonctionnement des émotions impliquées par un processus de lecture littéraire mis en place par la séquence d'enseignement décrite en amont, je me suis intéressée aux différentes émotions que les sept cas retenus disent avoir ressenties à la lecture des deux récits abordés en classe. Quelles sont en effet les émotions mentionnées par ces élèves et que peuvent-elles nous apprendre sur la manière dont ils investissent chacun des récits lus ? J'ai alors élaboré des catégories d'émotions en recourant principalement au cadre théorique de la recherche parfois complété, précisé à l'aide d'autres approches.

A côté de la catégorisation des émotions verbalisées par les cas retenus, je souhaitais également cerner le rôle joué par l'analyse que ceux-ci produisent au sujet des récits lus dans la réalisation d'appréciations justifiées. Ces élèves utilisent-ils les éléments d'analyse vus en classe pour justifier la réussite ou l'échec des effets tensifs visés ? Les émotions tensives servent-elles alors de lieu d'articulation entre une première lecture immergée et une lecture plus analytique ? Pour rendre compte de la capacité de ces élèves à identifier la tension narrative à l'œuvre dans les récits lus et à justifier le fait d'avoir senti ou pas l'effet tensif visé, j'ai défini un certain nombre de critères et d'indicateurs devant permettre d'évaluer leurs productions pour déterminer la qualité de l'analyse produite et des justifications qui y sont associées.

Lors de l'analyse de leurs productions, j'ai recouru à deux méthodes d'analyse, l'analyse de contenu et l'analyse de discours. Pour rendre compte du fonctionnement des émotions verbalisées par les cas sélectionnés, j'ai effectué une analyse de contenu par extraction d'unités significatives pour construire des catégories permettant de rendre compte des émotions qu'ils ont verbalisées. Cette opération vise ainsi à relever de manière systématique les occurrences des catégories élaborées. Elle permet de systématiser l'analyse des données, mais

interdit la prise en compte des catégories établies dans l'économie globale des discours produits. Il est donc nécessaire de considérer les catégories des émotions en fonction de leur inscription dans un discours donné produit par un lecteur singulier, possédant une relation à la lecture et une compréhension des enjeux impliqués par l'enseignement de la séquence qui lui sont propres. Pour évaluer les productions finales des sept élèves retenus – les appréciations justifiées – j'ai procédé à une analyse de discours en élaborant des critères d'évaluation concrétisés par des indicateurs à partir des objectifs d'enseignement visés et du contexte de la recherche. Cette opération vise à objectiver la manière dont les productions ont été évaluées en fonction des objectifs attribués à la séquence enseignée.

L'analyse des productions des cas choisis, mise en relation avec d'autres données (entretiens et questionnaire préalables, observations, entretiens de bilan), doit aboutir à la présentation de parcours d'élèves sous la forme de synthèses narratives et analytiques de cheminements plus ou moins singuliers (chapitre 5). Par la suite, l'interprétation des résultats en tant qu'analyse transversale des cas étudiés devrait permettre de dégager certaines tendances pour modéliser les émotions verbalisées (potentiellement ressenties) et visées dans une situation d'enseignement centrée sur la lecture de récits tensifs et le développement de la capacité à justifier une expérience lectorale à partir de l'analyse d'effets tensifs visés (chapitre 6).

#### **4.5.1 Présentation des catégories : les émotions verbalisées**

En vue de catégoriser les émotions verbalisées par les sept élèves retenus dans leurs productions, mon choix s'est porté sur l'analyse de contenu. Cette technique d'analyse fondée sur des procédures de description systématiques et objectivantes permet de traiter méthodiquement d'un contenu pour élaborer un ensemble de catégories à même de faire ressortir les caractéristiques du

matériel analysé. Elle consiste à définir des unités informationnelles, c'est-à-dire des énoncés de sens restreints découpés dans le matériel recueilli, qui sont progressivement regroupées en catégories plus larges. Ce processus de catégorisation peut être mixte lorsque, comme dans le cas de cette recherche, il implique que les catégories préexistantes qui sont issues du cadre théorique soient complétées par de nouvelles catégories visant à considérer la particularité du matériel recueilli (L'Ecuyer, 1988, p. 50).

Il est important de préciser que dans le cadre de cette recherche fondée sur le traitement de productions d'élèves réalisées en classe, il n'est pas possible de rendre compte des émotions réellement éprouvées par les élèves. Il est uniquement possible d'accéder aux émotions que les élèves verbalisent sans être en mesure de savoir si celles-ci correspondent à des émotions réellement ressenties. J'ai donc uniquement traité des émotions verbalisées à partir de l'étude du lexique utilisé par les élèves et des justifications qu'ils ont produites. Ces deux éléments, le lexique référant à une émotion ainsi que la justification qui l'accompagne, ont servi d'unités de sens pour élaborer des catégories en m'appuyant sur plusieurs approches théoriques pour traiter finement du matériel recueilli tout en donnant du sens à divers regroupements d'énoncés produits en fonction de leur similitude les uns par rapport aux autres (L'Ecuyer, 1987, pp. 56-57).

Les émotions verbalisées ne rendent pas forcément compte des émotions réellement ressenties par les élèves, mais elles manifestent leurs connaissances émotionnelles qui sont les mêmes que celles qu'ils utiliseraient dans la vie réelle (émotions de la fiction) ou elles rendent compte des valeurs littéraires qu'ils mettent en œuvre pour apprécier les nouvelles choisies (émotions-valeurs).

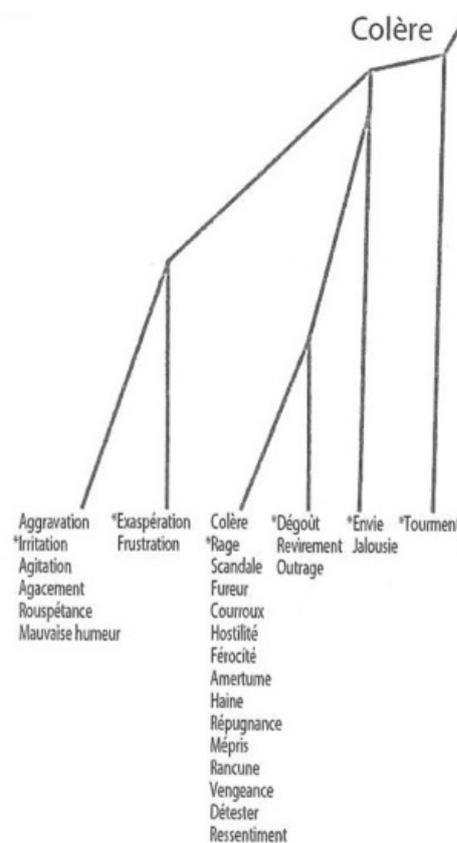
#### **4.5.1.1 La catégorie des émotions de la fiction**

Les émotions de la fiction, tout comme les émotions de la vie réelle, engagent les connaissances émotionnelles des élèves. Ces connaissances proviennent

d'opérations de distinctions, plus ou moins fines, effectuées par tout individu entre les émotions et les situations spécifiques qui les provoquent. Ces distinctions sont stockées sur un plan cognitif dans des hiérarchies d'émotions de base et leurs dérivés. A un niveau général, les connaissances sont organisées en catégories émotionnelles de base qui comprennent notamment la colère, la joie, la tristesse ou encore la peur. A un niveau plus spécifique, ces émotions de base sont nuancées en catégories plus fines : par exemple l'émotion de base de la joie peut être déclinée en satisfaction, en soulagement ou encore en enthousiasme (Reeve, 2012, p. 404).

Voici un schéma (ici la colère à titre d'exemple) représentant la manière dont les connaissances émotionnelles d'une personne pourraient être organisées d'un niveau général (haut) à un niveau plus spécifique (bas).

**Représentation des connaissances émotionnelles d'un individu** (Reeve, 2012, p. 404) <sup>18</sup>



<sup>18</sup> L'entier du schéma peut être consulté au point VI des annexes.

Ces connaissances conceptuelles, qui diffèrent d'une culture à l'autre, mais aussi d'un individu à l'autre, jouent un rôle important puisqu'elles fournissent à tout un chacun – à travers un processus d'évaluation – les éléments permettant de ressentir et d'expérimenter des émotions. Nous catégorisons donc continuellement les émotions en fonction de nos connaissances, notamment par un étiquetage verbal. Il est donc intéressant de souligner le fait que le lexique émotionnel possédé par une personne va façonner sa perception de la réalité affective (Piolat & Bannour, 2008, pp. 76-77). En ce sens, l'organisation du lexique émotionnel ne renvoie pas directement à des émotions de base qui seraient universellement partagées, mais à des conceptions de l'émotion relativement différentes tant sur le plan interculturel qu'interpersonnel (Piolat & Bannour, 2008, p. 80).

Pour établir des sous-catégories d'émotions de la fiction soit empathiques, soit morales, je me suis intéressée aux connaissances émotionnelles mobilisées par les sept élèves retenus pour faire part de leur expérience de lecture. J'ai traité le lexique utilisé par ces élèves à l'aide du schéma ci-dessus pour établir des catégories émotionnelles de base regroupant des catégories plus spécifiques, ceci en tenant compte des justifications produites. En effet, des termes lexicaux renvoyant à la même catégorie d'émotion de base peuvent être accompagnés d'une justification identique. C'est par exemple le cas du dégoût que certains élèves expriment avoir ressenti par rapport aux actes commis par le protagoniste du *Chat noir* à l'encontre de son chat puis de sa femme. On peut en déduire un caractère de relative équivalence, voire de substitution des termes utilisés, ce qui permet de réduire les catégories distinctives en établissant une catégorie émotionnelle de base, le dégoût, dans laquelle diverses catégories émotionnelles plus spécifiques utilisées par les élèves sont incluses, comme l'horreur ou la répugnance.

**Tableau X : Grille d'analyse pour les émotions de la fiction**

Catégorie d'émotions de la fiction [fonction]	Sous-catégories (émotions de base)	Lexique associé (émotions spécifiques)
<b>ÉMOTIONS EMPATHIQUES</b> [compréhension du personnage]	Peur pour/avec le personnage	Peur, stress, inquiétude, malaise
	Joie pour/avec le personnage	Joie
	Tristesse pour/avec le personnage ou ses victimes	Tristesse, peine, contrariété, touché par le personnage, empathie, compassion
<b>ÉMOTIONS MORALES</b> [évaluation du comportement du personnage]	Dégoût à l'égard du comportement du personnage	Horreur, répugnance, contrariété

#### **4.5.1.2 La catégorie des émotions-valeurs**

A côté de la catégorie des émotions de la fiction, j'ai élaboré une catégorie permettant de rendre compte des valeurs littéraires mises en jeu par l'expression de certaines émotions : les émotions-valeurs. Le processus de lecture littéraire ne peut être envisagé uniquement comme un mécanisme de traitement inférentiel visant la production et la vérification d'hypothèses. En effet, en même temps que les hypothèses sont élaborées, elles sont également modalisées dans une perspective qui confère aux textes certaines fonctions. En lisant, nous cherchons donc à construire le sens d'un texte tout en lui attribuant une fonction, ce qui détermine généralement le mode de lecture adopté. A ces opérations de compréhension et de modalisation définissant l'activité de lecture littéraire s'ajoute une troisième opération, l'évaluation. En effet, lorsque nous

lisons un texte, nous le soumettons indéniablement à un jugement de valeur impliquant de valoriser des conventions attendues et de rejeter celles qu'on refuse (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, p. 124). La séquence enseignée a mis l'accent sur le développement de cette dimension évaluative de la lecture puisqu'il s'agit pour les élèves de produire une appréciation justifiée. Dans un tel cadre, certaines émotions que les cas étudiés expriment avoir ressenties rendent compte des valeurs qu'ils mobilisent pour apprécier les récits lus. Les valeurs mobilisées servent alors à justifier les émotions ressenties, à en expliciter l'origine (Guerrini, 2019, §51). Afin de définir des catégories d'émotions-valeurs, j'ai utilisé différentes approches théoriques pour les mettre en relation avec les données. Une telle démarche m'a conduit à sélectionner uniquement les valeurs qui permettent de traiter mes données principales. Une des valeurs retenues provient directement du cadre théorique de la recherche, puisqu'il s'agit de la tension narrative qui a servi de fondement à l'élaboration et à l'enseignement de la séquence. J'ai également établi d'autres catégories en m'appuyant sur les types de valeurs définis par Dufays pour traiter des données. J'ai ainsi retenu quatre valeurs : la catégorie de la « clarté »<sup>19</sup> qui renvoie à des normes de lisibilité, la catégorie de l'« éthique » qui dépend de normes morales, la catégorie de « référence » liée à des normes de vraisemblance ainsi que la catégorie de l'« esthétique » associée à des normes artistiques (Brunel *et alii*, 2018, pp. 280-281).

Ces valeurs mobilisées par les sept cas retenus dans les émotions qu'ils verbalisent leur permettent d'évaluer différents aspects des récits lus, que cela soit pour apprécier ces aspects positivement ou négativement. Sept aspects qui ont été évalués par ces cas et renvoient aux valeurs définies en amont ont été retenus.

---

<sup>19</sup> Je préfère éviter le terme de « cognition » utilisé par Dufays pour référer à cette catégorie dans le but de réserver son utilisation aux approches issues des sciences cognitives.

**Tableau XI : Catégories de valeurs mobilisées par les élèves**

Valeurs mobilisées	Aspects des récits évalués
Clarté	Compréhension
Référence	Réalisme
Éthique	Éthique du dénouement ( <i>happy end</i> )
Esthétique	Tension Originalité Type de clôture du récit Support (illustration/typographie)

Ces sept aspects sont issus de la mise en relation d'éléments théoriques et des données de la recherche. Ils constituent les catégories qui fondent la grille d'analyse suivante visant à définir des sous-catégories concernant la valeur de l'émotion verbalisée ainsi que l'orientation de l'appréciation qu'elle met en jeu (positive vs négative). Comme pour la sélection de valeurs présentée en amont, je me suis uniquement concentrée sur les aspects des récits que les élèves retenus évaluent dans leurs productions que cela soit positivement et/ou négativement. J'y ai également indiqué le lexique fréquemment utilisé par ces élèves pour verbaliser ces émotions-valeurs.

Dans le cas des émotions-valeurs relatives à la tension du récit, au réalisme du récit et à l'esthétique du support, la dialectique intérêt<sup>20</sup>/manque d'intérêt peut servir à basculer d'une évaluation positive à une évaluation négative pour apprécier un même aspect du récit. Pour leur part, les émotions-valeurs qui concernent la clarté du récit, toutes négatives, renvoient directement à l'idée d'incompréhension que certains termes utilisés par certains élèves, comme ceux

<sup>20</sup> A l'instar de certaines théories de l'évaluation, comme celle de P.J. Silva, je considère l'intérêt comme une émotion à part entière. L'intérêt narratif en constitue une forme spécifique comme évoqué dans le chapitre 2.

de perplexité ou de confusion, illustrent bien. La clarté du récit n'est jamais utilisée par les élèves retenus pour renvoyer à un sentiment de satisfaction lié à une bonne compréhension du récit. Les émotions évaluant l'esthétique de la clôture du récit constituent également toutes une appréciation négative d'un dénouement jugé décevant. Les émotions-valeurs relatives à l'éthique du dénouement du récit mettent en jeu des émotions qui sont les mêmes que dans la vie réelle, lorsqu'on espère ou on craint une certaine issue pour une situation donnée, d'où l'utilisation des catégories d'émotions de base présentées plus haut. Pour finir, l'émotion-valeur relative à l'originalité du récit concerne le caractère d'un personnage apprécié positivement.

**Tableau XII : Grille d'analyse pour les émotions-valeurs**

Catégories d'évaluations	Sous-catégories retenues		Lexique associé
	Type de manifestation	Orientation de l'évaluation (positive/négative)	
Clarté du récit	Incompréhension	Évaluation négative	Pas d'intérêt, ennui, perplexité, confusion
Référence du récit	Manque d'intérêt pour les récits réalistes ou « fantaisistes »	Évaluation négative	Ennui, pas d'intérêt, pas d'intrigue
Éthique du dénouement	Joie	Évaluation positive	Joie, satisfaction, soulagement
	Tristesse, colère	Évaluation négative	Tristesse, déception, colère, contrariété
Tension du récit	Intérêt narratif (émotions tensives : surprise, suspense, curiosité)	Évaluation positive	Stress, intrigue, suspense, curiosité, surprise

	Manque d'intérêt narratif	Évaluation négative	Ennui, pas d'intérêt, pas d'intrigue, pas de surprise
Originalité du récit	Intérêt pour la personnalité peu banale du personnage	Évaluation positive	intérêt, fascination, intrigue
Esthétique de la clôture du récit	Déception	Évaluation négative	Déception
Esthétique du support	Manque d'intérêt pour les illustrations ou pour la typographie	Évaluation négative	Ennui, pas d'intérêt

#### **4.5.1.3 La catégorie des autres émotions**

A ces deux catégories d'émotions, j'ajoute une dernière catégorie d'émotions qui vise à considérer un cas particulier qui se distingue à la fois des émotions de la fiction et des émotions-valeurs. Il s'agit d'une émotion dépendante de la production d'une image mentale, consistant à se représenter une scène, à se l'imaginer au sens large du terme (Brehm, 2014, pp. 36-37). Ce cas de figure concerne le dégoût exprimé par quelques cas à l'égard de certaines scènes des deux récits lus.

**Tableau XIII : Grille d'analyse pour les autres émotions**

Catégorie d'émotions de la fiction	Sous-catégories (émotions de base)	Lexique associé (émotions spécifiques)
ÉMOTION : IMAGE MENTALE	Dégoût	Dégoût

#### **4.5.2 Présentation des critères d'évaluation (appréciation justifiée)**

Pour comprendre le rôle joué par l'analyse dans la production d'appréciations justifiées, il faut évaluer la manière dont les cas retenus identifient la visée tensives du récit dans leur appréciation et rendent compte de son fonctionnement spécifique pour ensuite justifier la prise de position annoncée, à savoir le fait d'avoir ressenti ou pas l'effet visé. Pour ce faire, j'ai choisi d'évaluer principalement la qualité des analyses et des justifications produites ainsi que la cohérence globale des discours élaborés par ces élèves.

Dans un souci d'objectivation de l'évaluation, j'ai établi, et ceci pour chacun des aspects des productions susmentionnés, non seulement des critères d'évaluation « consist[ant] en une dimension abstraite, nécessairement qualitative » (Bonniol & Genthon, 1898, p. 107), mais également des indicateurs, c'est-à-dire des éléments observables dans les productions des élèves, à même de concrétiser les critères définis.

##### **4.5.2.1 Évaluation des analyses produites**

Pour évaluer la capacité des sept cas sélectionnés à identifier la tension à l'œuvre dans le récit visé, j'ai pris en compte le savoir enseigné lors des activités relatives à l'analyse des récits (R1, R2, FA, FB, FC, F3, F4) pour définir certains savoirs attendus. Ces savoirs attendus servent de base de comparaison pour la recherche afin de se poser la question de l'écart entre un des objectifs visés par la séquence – être capable d'identifier la tension narrative dans les récits lus

(analyse) – et ce que produisent réellement les élèves. (Sauvegrain, Combis-Carnus & Terrisse, 2002, pp. 118-119). Je me suis principalement intéressée à la conformité et au nombre de savoirs attendus mobilisés ainsi qu'à la qualité de l'analyse produite à partir de ces savoirs, ceci en termes de complétude et de pertinence. J'ai établi les critères et indicateurs suivants qui ont servi à traiter des productions des cas sélectionnés dans le but d'évaluer si ceux-ci sont parvenus à identifier la visée tensives des récits lus à partir de l'enseignement proposé.

**Tableau XIV : Critères et indicateurs (identification de la visée tensives des récits lus)**

Critères	Indicateurs
Adéquation des savoirs convoqués	Mention de savoirs attendus en lien avec le type de tension narrative à l'œuvre (cf. tableau XV)
Qualité de l'analyse (complétude)	Articulation d'un nombre minimal de savoirs attendus (cf. tableau XV)
Qualité de l'analyse (pertinence)	Respect de la logique de l'approche de Baroni Respect des conventions du genre fantastique

Les trois tableaux qui suivent présentent les savoirs attendus retenus qui correspondent aux divers éléments d'analyse abordés en classe pour traiter de la surprise dans *L'Autostoppeur*, du suspense dans *L'Autostoppeur* ainsi que de la curiosité dans *Le Chat noir*. En tenant compte des savoirs retenus pour l'élaboration de la séquence, mais également de l'enseignement dispensé, j'ai sélectionné des types de savoirs attendus fondant l'identification de chaque type de tension apparaissant dans l'un ou l'autre des récits étudiés. Ces types de savoirs concernent la stratégie globale mise en place par l'auteur (induire le lecteur en erreur/produire de faux indices ou dissimuler des informations), la manière dont la tension prend forme dans le nœud du récit (rupture de routine, énigme) ou dans le dénouement (chute), l'effort cognitif produit par le lecteur

(questionnement sous la forme d'un pronostic ou d'un diagnostic, recognition), les émotions éventuellement associées à certains types de tension ainsi que le rôle joué par un procédé rhétorique spécifique, le recours à un point de vue interne.

**Tableaux XV : Liste des savoirs attendus pour l'analyse des récits**

<b>La surprise dans <i>L'Autostoppeur</i></b>	
<b>Types de savoirs attendus</b>	<b>Indicateurs</b>
Mention de la stratégie globale utilisée par l'auteur pour tromper le lecteur :	
Induire en erreur (à l'aide d'indices)	Mention de l'idée d'induire en erreur à l'aide du terme « induire en erreur » ou d'un terme similaire (tromper, faire croire que, faux indices...) Mention d'indices (le couteau, le nom de l'homme, le sang, les gestes et mots de l'homme)
Produire une anticipation erronée	Mention du terme « croire que » ou d'un synonyme Mention de l'anticipation erronée produite : idée d'une situation dangereuse pour Jacob et sa famille
Mention de la chute	Mention du fait que Jacob est fou, que c'est un meurtrier récidiviste et/ou que l'autostoppeur est un simple jardinier, qu'il est innocent
Mention de l'effort cognitif produit par le lecteur	Mention de termes tels que « prendre conscience de », « comprendre que », ...
Mention du point de vue utilisé	Mention du point de vue de Jacob comme

	celui d'un fou, d'une personne délirante
--	--

<b>Le suspense dans <i>L'Autostoppeur</i></b>	
<b>Type de savoir attendus</b>	<b>Indicateurs</b>
Mention de la stratégie globale utilisée par l'auteur : réticence informationnelle	Mention de l'idée de cacher des informations Mention du fait de ne pas donner le dénouement
Identification du nœud	Mention du type de nœud comme rupture de routine Mention du nœud de l'histoire : moment où l'autostoppeur monte dans la voiture
Mention de l'effort cognitif produit par le lecteur	Mention d'un questionnement de type pronostic en lien avec le récit, faisant référence aux protagonistes impliqués et/ou à la situation dangereuse dans laquelle ceux-ci se trouvent (que va-t-il se passer pour Jacob et sa famille ? vont-ils s'en sortir ?)
Mentions d'émotions liées au suspense	Mention de la peur, de l'espoir ressentis à l'égard de Jacob et de sa famille Mention d'intérêt narratif (envie de savoir la suite)
Mention du point de vue utilisé	Mention du point de vue de Jacob comme celui d'un fou délirant qui croit être en danger

<b>La curiosité dans <i>Le Chat noir</i></b>	
<b>Type de savoir attendus</b>	<b>Indicateurs</b>
Mention de la stratégie globale utilisée par l'auteur : réticence informationnelle	Mention de l'idée de cacher des informations Mention du fait de rendre incertaine la nature des événements
Identification du nœud	Mention du type de nœud comme situation énigmatique
Mention de l'effort cognitif produit par le lecteur	Mention d'un questionnement de type diagnostic en lien avec le récit fantastique, sous la forme d'une interrogation quant à ce qui s'est « réellement » passé (que s'est-il « réellement » passé ?) en tant qu'hésitation fantastique mettant en jeu à la fois une hypothèse rationnelle (l'homme délire sous l'effet de l'alcool) et une hypothèse surnaturelle (le chat est diabolique, vient le punir, ...)
Mentions d'émotions liées à la curiosité	Mention d'intérêt narratif (envie de savoir la suite, d'avoir des réponses)

Dans le but d'évaluer la complétude de l'analyse produite par les sept cas retenus, j'ai sélectionné certains savoirs attendus jugés essentiels qui permettent par leur articulation la réalisation d'une analyse du fonctionnement du type de tension narrative jugée acceptable. J'ai tenu compte du niveau des élèves et du travail accompli en classe, ce qui explique que le nombre de savoirs attendus puisse être différent en fonction du type de tension à analyser, l'effet de curiosité visé par *Le Chat noir* ayant été jugé beaucoup plus difficile à identifier. Les indicateurs servant à évaluer la complétude des analyses proposées par les

élèves ont été définis progressivement en fonction des observations et de l'analyse des productions d'élèves réalisées durant et après l'enseignement de la séquence.

**Tableau XVI : Indicateurs servant à évaluer la complétude de l'analyse**

Type de tension à analyser	Indicateurs (complétude)
La surprise dans <i>L'Autostoppeur</i>	<p><b>Articulation d'au moins 3 éléments :</b></p> <p>Mention de l'idée de tromper le lecteur (induire en erreur, anticipation erronée)</p> <p>Mention de l'anticipation erronée produite et de la chute</p> <p>Évocation du choix du point de vue</p>
Le suspense dans <i>L'Autostoppeur</i>	<p><b>Articulation d'au moins 3 éléments</b></p> <p>Mention de l'idée de cacher des informations au lecteur et/ou mention du nœud</p> <p>Mention du pronostic produit par le lecteur (ex : que va-t-il se passer pour Jacob et sa famille ? vont-ils s'en sortir ?)</p> <p>Évocation de la situation dangereuse dans laquelle Jacob et sa famille se trouvent</p>
La curiosité dans <i>Le Chat noir</i>	<p><b>Articulation d'au moins 2 éléments</b></p> <p>Mention de l'idée de cacher des informations au lecteur et/ou de représenter une situation énigmatique</p> <p>Mention de l'effort cognitif produit par le lecteur : mention du diagnostic sous la forme d'une hésitation fantastique (délire de l'homme vs caractère diabolique du chat)</p>

#### 4.5.2.2 Évaluation des justifications produites

Pour évaluer la capacité des élèves retenus à justifier le fait d'avoir ou de ne pas avoir ressenti l'effet tensif visé, j'ai tout d'abord évalué la conformité de sa forme discursive et textuelle (Forget, 2014, p. 104) en fonction de plusieurs points :

- S'agit-il d'une énonciation impliquée (en je) ?
- La justification comporte-t-elle bien une réponse (j'ai ressenti ou je n'ai pas ressenti telle tension visée) suivie d'un connecteur causal (car, parce que, ...) initiant un raisonnement ?

Ensuite, j'ai évalué la qualité de ce raisonnement. J'ai en effet cherché à voir si ce raisonnement était clair, c'est-à-dire s'il rendait compte de manière explicite des raisons qui fondent la justification et s'il était pertinent, c'est-à-dire s'il s'appuyait sur une analyse du fonctionnement du récit. Un raisonnement pertinent n'est donc ni circulaire (par ex. je n'ai pas ressenti de suspense, car le récit n'est pas intrigant), ni strictement fondé sur des préférences personnelles (par ex. je n'aime pas ce genre de récit).

**Tableau XVII : Critères et indicateurs (production d'une justification)**

Critères	Indicateurs
Conformité de la justification	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Qualité du raisonnement (clarté)	Formulation de raisons explicites
Qualité du raisonnement (pertinence)	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit (donc absence de circularité et d'appui fondé strictement sur des préférences personnelles)

#### 4.5.2.3 Évaluation de la cohérence des productions des élèves

Finalement, j'ai analysé la cohérence des appréciations justifiées réalisées par les cas sélectionnés en traitant de la cohérence existant entre les différents paragraphes des productions, ceci dans le but de rendre compte d'éventuels

défauts de cohérence qui sont révélateurs du degré de compréhension de la notion de tension narrative ainsi que de la capacité des élèves à mettre en relation différents types d'émotions pour rendre compte de leur expérience de lecture. Je me suis tout d'abord centrée sur un aspect relatif à la hiérarchisation des informations et plus précisément à l'étagement qui a pour fonction de signaler la structure, l'organisation hiérarchique d'un discours. Un défaut d'étagement est identifié lorsque le rang hiérarchique attribué à une information n'est pas clair ou entre en conflit avec d'autres indications (Pépin, 2001, p. 73). J'ai considéré qu'un aspect de l'étagement joue un rôle important dans la cohérence des appréciations justifiées produites par les élèves : le regroupement des informations au sein du premier paragraphe. En effet, une des conventions liées à la linéarité et à la séquentialité des discours induit de regrouper dans un même espace spatio-temporel les informations se rapportant à un même thème pour donner plus de force, de prégnance à ce thème (Pépin, 2001, p. 74). Il importe donc que les énoncés référant au traitement de la tension narrative (analyse de l'effet tensif visé et justification qui l'accompagne), soient regroupés dans le premier paragraphe. Le deuxième paragraphe, pour sa part, devrait traiter d'autres émotions éprouvées à la lecture du récit qui se dissocient de l'effet intrigant, surprenant visé par le récit.

J'ai également pris en compte le principe d'intégration par lequel tout énoncé doit pouvoir être reconnu comme faisant partie d'un ensemble, d'un tout unifié (Pépin, 2001, p. 96) pour s'intéresser à la cohérence existant entre les deux premiers paragraphes des productions des élèves. En effet, une totale absence d'articulation entre ces paragraphes qui tous deux traitent d'émotions visées par le récit et/ou ressenties entraîne un défaut de juxtaposition. Ce défaut de juxtaposition peut aller jusqu'à mettre en péril la dimension argumentative de l'appréciation lorsque des logiques contraires fondent deux appréciations différentes juxtaposées, chacune étant développée dans un des paragraphes.

J'ai aussi choisi de m'intéresser à la conclusion produite par les élèves en tant que clôture du texte entier pour évaluer la contribution des derniers énoncés qui la constituent à l'établissement de la macrostructure du discours (Pépin, 2001, p. 87). Une conclusion est à ce titre jugée pertinente et participe alors à la cohérence globale de l'appréciation lorsqu'elle reprend et synthétise des éléments développés dans chacun des paragraphes précédents.

**Tableau XVIII : Critères et indicateurs (cohérence de l'appréciation)**

Critères	Indicateurs
Hiérarchisation de l'information	Regroupement des énoncés référant au thème de la tension narrative dans le 1 <sup>er</sup> paragraphe (vs éclatement dans les deux premiers paragraphes)
Intégration de l'information	Articulation (vs juxtaposition) des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>ème</sup> paragraphe
Pertinence de la conclusion	Reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>ème</sup> paragraphe (vs absence de synthèse)

## Chapitre 5. Présentation des données

Quand j'ai relu tout ce que j'avais fait, c'est là que j'ai compris ce que je devais ressentir et ce que j'avais ressenti en fait, puis j'arrivais à mettre des mots sur ce que je ressentais.

Annie (14 ans)

Dire nos émotions, ça ne sert pas à grand-chose, parce que personnellement, moi, je ne ressentais rien.

Jasmine (14 ans)

Dans ce chapitre, je présenterai tout d'abord brièvement l'espace dans lequel la recherche a eu lieu, puis je dresserai le portrait des acteurs de la recherche, à savoir celui l'enseignante et celui du groupe-classe pour identifier certaines caractéristiques de leur rapport à la lecture qui définissent une situation d'enseignement spécifique.

Ensuite je présenterai les différents cas de mon étude comme autant de parcours d'élèves possédant une logique qui leur est propre. Cette première étape de l'analyse de cas, plus descriptive, vise à permettre, lors d'une seconde étape plus interprétative (chap. 6), d'établir certaines tendances qui rendent compte de la manière dont les sept élèves retenus investissent affectivement les récits lus et dans quelle mesure ils parviennent (ou non) à justifier leur expérience de lecture à partir d'une analyse des effets tensifs spécifiques visés par chacun des récits.

### 5.1 Le contexte de la recherche

Le collège choisi se situe en périphérie d'une grande agglomération vaudoise, aux abords de la campagne et accueille environ 730 élèves du secondaire I (9-11H : 12-15 ans). Je connaissais déjà bien le lieu vu que j'y avais travaillé quelques années auparavant. Mon intégration a ainsi été facilitée.

J'ai rencontré la classe une première fois en mai 2017 pour présenter le projet aux élèves et leur transmettre les formulaires de consentement. J'ai alors obtenu le consentement de 12 élèves et de leurs parents pour participer à la recherche. Je suis ensuite revenue en juin pour faire passer le questionnaire préalable, et l'entretien qui le complète, aux élèves. J'ai rencontré l'enseignante en septembre pour lui faire passer l'entretien préalable.

La période d'observation a débuté en octobre 2017 avec 6 périodes de 45 minutes d'observation large du cours de français (sur deux semaines) durant lesquelles j'ai pu me familiariser avec le contexte de la recherche, c'est-à-dire la classe en tant qu'espace où évoluent les divers acteurs de la recherche. C'est durant ce moment que j'ai pu intégrer les deux nouveaux élèves à la recherche ainsi que l'élève absent en fin d'année scolaire précédente en récoltant leur consentement et celui de leurs parents, en leur présentant la recherche et en leur faisant passer le questionnaire et l'entretien préalable pour finalement arriver au nombre de 15 élèves participant à la recherche.

Suite à ces périodes d'observation large, l'enseignement de la séquence a débuté en novembre 2017 et j'ai alors passé 22 périodes de 45 minutes, à raison de 2-3 périodes par semaine dans la classe durant 10 semaines effectives, ceci donc jusqu'au mois de mars 2018. Suite à l'enseignement de la séquence, j'ai rencontré individuellement les élèves et l'enseignante entre avril et mai pour leur faire passer les entretiens de bilan.

### **5.1.1 Portrait de l'enseignante**

L'enseignante était âgée de 41 ans au moment de la recherche. Elle est originaire d'un village du canton du Jura. Elle a entrepris une formation académique pour obtenir une licence en français et en italien et une demi-licence en histoire à l'université de Zürich sans vouloir, a priori, devenir enseignante. Par la suite, elle a suivi un cursus à la Haute école pédagogique de

Lausanne pour obtenir un master lui permettant d'enseigner le français et l'italien au secondaire I et au secondaire II.

A ce jour, elle enseigne depuis 10 ans le français au secondaire 1 (9-11H : VG et VP) dans le même collège. Elle y travaille également comme médiatrice scolaire. Pour rendre compte du rapport de l'enseignante à la lecture littéraire, j'ai retenu certains traits qui le caractérisent sous la forme de la synthèse qui suit<sup>21</sup>. L'enseignante considère que les élèves éprouvent des difficultés à lire en classe, soit parce qu'ils n'aiment globalement pas lire, soit parce qu'ils ne retrouvent pas en contexte scolaire ce qu'ils apprécient lorsqu'ils lisent pour eux. Elle dit comprendre ce qu'ils éprouvent puisqu'elle a également été dans cette situation lorsqu'elle a dû lire certaines œuvres à l'adolescence. Elle explique que c'est seulement plus tard, lors de ses études gymnasiales et universitaires, qu'elle a découvert certains enjeux d'une lecture plus technique, permettant d'aborder des textes complexes et d'apprécier la littérature classique. Pour elle, il est donc important de proposer des œuvres adaptées aux élèves et également de les accompagner pour qu'ils puissent progressivement apprendre à s'approprier une œuvre et découvrir certains enjeux de la lecture telle qu'elle peut être vécue en classe. L'enseignante associe les savoirs qu'elle transmet aux élèves à des connaissances sur l'auteur, sur le contexte de production ou sur le genre de texte travaillé. A plusieurs reprises, elle attribue également une fonction émancipatoire à l'enseignement de la littérature en affirmant que l'enseignement de cette discipline permet aux élèves d'exprimer leur opinion et de développer leur regard critique.

### **5.1.2 Portrait du groupe-classe (15 élèves)**

Il s'agit d'une classe de 10<sup>e</sup> de voie générale, niveau 2, composée de 15 élèves dont 4 garçons et 11 filles, âgés de 13 à 15 ans. Un seizième élève est arrivé

---

<sup>21</sup> Le portrait complet de l'enseignante, défini par son rapport à la lecture littéraire qui est traité dimension par dimension, peut être consulté dans les annexes (point IV).

dans la classe à la fin du premier semestre d'une classe de niveau 1 en février 2018, mais il ne sera pas intégré à la recherche puisqu'il a manqué une grande partie de l'enseignement.

Sur les 15 élèves participant à la recherche, 2 élèves sont arrivées en début d'année scolaire en août 2017 après avoir changé de voie (passage de la VP à la VG) et donc n'ont pas été dans la classe de l'enseignante impliquée dans la recherche en 9H. Les 13 autres élèves étaient tous dans la même classe l'année précédente, classe dont l'enseignante impliquée par la recherche avait la responsabilité (référence de classe). Outre les deux élèves qui ont effectué un changement de voie, plusieurs élèves de la classe ont des parcours et/ou des statuts spécifiques, reflétant une certaine hétérogénéité représentative des classes de voie générale (redoublement, allophonie, troubles du comportement, troubles du spectre autistique, dyslexie).

Pour compléter ce portrait, je me suis intéressée au rapport que le groupe-classe entretient à la lecture pour déterminer si le mode de lecture et le corpus qui est privilégié par ce groupe d'élèves se rapprochent d'un mode de lecture participatif, immergé, et ainsi orienter l'élaboration de la séquence en fonction de leurs intérêts. Dans ce but, j'ai traité le questionnaire ainsi que les entretiens préalables pour définir certaines tendances jugées en ce sens intéressantes.

Globalement, il s'agit d'une classe peu intéressée par la lecture comme en témoignent les attitudes des élèves à l'égard de cette pratique, que celle-ci s'exerce à la maison ou à l'école. La plupart des élèves dit ne pas aimer lire à la maison (Q42b) et encore moins en contexte scolaire (Q43c). En effet, seuls 6 élèves sur 15 disent adorer/aimer lire à la maison et uniquement 5 élèves sur 15 disent aimer la lecture scolaire. Il est intéressant de noter que la plupart des élèves (4/15) qui dit apprécier la lecture à la maison la préfèrent à la lecture scolaire. Au contraire, la majorité des élèves (5/15) qui dit ne pas aimer lire à la maison préfère lire à l'école, même s'il s'agit d'une activité peu appréciée.

La faible fréquence de lecture de la majorité des élèves hors cadre scolaire témoigne également de l'intérêt peu marqué qu'ils éprouvent pour cette pratique (Q16 : presque jamais/jamais : 6 élèves ; plusieurs fois par année : 3 élèves ; plusieurs fois par mois : 2 élèves ; plusieurs fois par semaine : 4 élèves).

Par ailleurs, les élèves de la classe ont des goûts littéraires affirmés (Q28 : 13/15 disent bien connaître leurs goûts) et des préférences individuellement marquées. Les textes qui sont les plus lus sont les romans d'aventures et les romans policiers, les romans fantastiques et les romans de science-fiction ainsi que les bandes dessinées (Q18).

Dans les entretiens, tous les élèves considèrent le choix du livre comme un élément crucial d'une expérience de lecture réussie. Ils désirent lire des livres qui correspondent à leurs goûts littéraires, ce qui n'est pas toujours le cas à l'école. Ils mettent donc en avant certaines caractéristiques que les livres choisis dans le cadre scolaire devraient posséder. Un élève évoque une expérience de lecture scolaire particulièrement ennuyeuse à ses yeux et propose de choisir des livres où l'action constitue un élément central :

donner des livres avec au moins un petit plus d'action au moins, parce que là y avait limite l'histoire, c'était juste un chat qui parlait à une mouette tout le long [l'élève fait référence au roman *Histoire d'une mouette et du chat qui lui apprend à voler* de L. Sepúlveda] (Léo<sup>22</sup>, l. 43-44)

Deux élèves affirment que les livres proposés à l'école sont rarement d'actualité, récents, ce qui les rend peu intéressants à leurs yeux :

les livres je pense qu'ils soient plus modernes [...] en fait [à l'école] y en a pas des nouveaux par exemple qui ont été faits en 2017 par exemple ça aurait peut-être été plus intéressant de les lire vu que c'est sur l'actualité (Arthur, l. 43-47)

---

<sup>22</sup> Les prénoms des élèves ont été modifiés de façon à anonymiser les données recueillies.

cette année, on a dû lire des albums pis c'était ennuyant c'était un peu des trucs un peu pfff c'était un peu bizarre, c'était genre des livres, c'était des livres qui étaient un peu vieux (Jasmine, l. 18-19)

D'autres élèves mettent également en avant la question du support avec la qualité des illustrations ou encore les photocopies qui remplacent souvent le livre, jugées peu attrayantes :

les images étaient pas vraiment bien pis j'ai pas trop aimé (Jasmine, l. 21)

c'était de feuilles imprimées, déjà j'aime pas quand je lis sur des feuilles imprimées du coup j'aime pas lire sur des feuilles qu'on imprime quoi je préfère lire des livres, des vrais livres (Sofia, l. 44-47).

Deux élèves, quant à elles, évoquent non pas les textes lus à l'école, mais la lecture scolaire en tant que pratique. Elles considèrent cette dernière comme ennuyeuse, car répétitive ou lente :

c'était tout le temps la même chose, c'étaient des nouvelles à chute pis on faisait tout le temps le même sujet pis ça m'ennuie, (Élise, l. 20-21)

je trouve que ça ne bouge pas assez vite, j'ai besoin de lire vite, de vite finir (Anaïs, l. 42-42)

Lorsqu'ils définissent le caractère plaisant ou déplaisant d'expériences de lecture, des élèves mobilisent l'idée d'immersion comme la condition d'une lecture réussie :

je me plonge dans l'histoire pis des fois quand j'aime l'histoire ça me plaît beaucoup (Sofia, l. 55-56)

par exemple s'il y a quelqu'un qui veut me demander quelque chose, j'entends pas et pis j'arrive pas à me décoller du livre (Élise, l. 7-8)

mmm j'ai l'impression d'être juste au même endroit où il y a les personnages, je les vois juste devant moi je fais partie de ce monde (*rires*) (Lydia, l. 23-26)

D'autres y associent également le fait de ressentir des émotions.

quand je lis quelque chose que j'aime bien, y a soit beaucoup d'émotions, mêmes positives, soit beaucoup de violence (Gianni, l. 55-56)

en fait ça dépendait parce que des fois y avait enfin de l'intrigation, du coup j'étais un peu en train de réfléchir dans ma tête pis de savoir ce qui allait se passer ou alors ben je sais pas (*rires*) des fois ça faisait peur à des moments (Annie, l. 11-13)

Au contraire, certains élèves caractérisent une situation de lecture déplaisante par l'ennui ressenti, dû notamment à l'impossibilité d'entrer et de se projeter dans l'histoire. La lecture devient alors un exercice fastidieux (4/12) :

je peux facilement me détacher des textes (Élise, l. 28)

j'avais pas envie de lire pis quand je lisais je lisais pas en fait je lisais juste, mais j'enregistrais pas (Anaïs, l. 24-25)

les livres je les aime pas, t'as l'impression que le temps il passe encore plus lentement (Léo, l. 30)

fait ça m'ennuyait, je lisais genre, je lisais une phrase pis après je m'arrêtais pis je regardais autour pis des fois je continuais (Jasmine, l. 31-32)

D'autres élèves mettent en avant l'absence d'émotions qu'ils éprouvent lors de lectures jugées déplaisantes :

je ressens rien enfin je sais pas c'est comme si je lisais des consignes (Annie, l. 29)

je ressentais rien (Mélissa, l. 41)

en fait ceux [les récits] qui par exemple sont donnés à l'école justement parce que c'étaient des histoires assez neutres, enfin y avait pas trop d'émotions, trop de violence enfin chaque émotion elle était assez neutre (Gianni, l. 50-53)

A l'opposé de la tendance générale, une élève évoque les émotions comme un problème puisque le fait d'en ressentir la conduit à « sortir un petit peu de [son] confort » (Maelys, l. 66)<sup>23</sup> :

je lisais un livre, pis j'avais pas aimé le livre, et pis j'ai été submergée par des émotions que je voulais pas (Maelys, l. 40-41).

L'absence de compréhension et les difficultés de compréhension sont également perçues comme des facteurs d'ennui par certains élèves :

mais un jour on a lu un texte pis en fait j'ai rien compris à l'histoire pis du coup ben j'avais pas envie de lire (Sofia, l. 41-42)

si tu lis pas souvent pis que tu sais pas vraiment bien lire ben c'est ennuyeux, ben genre tu vas pas vite du coup tu t'ennuies un peu (Jasmine, l. 46-47)

peut-être dans les magazines en anglais (*rites*) parce que vu que j'arrive déjà pas trop en anglais ben après quand je dois lire un magazine en anglais c'est pas j'ai pas trop envie de lire parce que je sais très bien que j'arrive pas (Lydia, l. 43-45)

Le traitement du questionnaire et des entretiens préalables des élèves permet de retenir les éléments suivants. Bien qu'une grande partie de la classe n'aime pas lire et lise peu, les élèves réussissent à définir ce qui constitue une expérience de lecture jugée réussie. D'une manière générale, ils mettent l'accent sur l'importance du choix du corpus en lien avec des intérêts littéraires personnels ainsi qu'au regard de l'offre culturelle riche et séduisante actuellement proposée aux adolescents. Le plaisir de lire est également défini par les élèves en fonction de modes de lecture. D'une part, il est dissocié d'un mode de lecture scolaire caractérisé par sa lenteur et son caractère répétitif, d'autre part, il est dépendant d'un mode de lecture immergé, émotionnellement marqué, ainsi que d'une compréhension relativement aisée du récit lu.

---

<sup>23</sup> Il est intéressant de noter que cette élève, souffrant de troubles autistiques, n'a pas pu faire l'entier des activités en lien avec *Le Chat noir* pour les raisons qu'elle mentionne ici.

Ces considérations ont permis d'orienter le choix du corpus de la recherche en sélectionnant des récits tensifs récents – soit un récit de littérature de jeunesse et une adaptation illustrée d'un récit classique – et de valider le fait qu'un mode de lecture participatif, immergé semble bien constituer l'enjeu principal des lectures privilégiées par le groupe-classe participant à la recherche.

## **5.2 Parcours d'élèves : les sept cas retenus**

Dans cette partie, je présenterai sept parcours d'élèves, chacun étant considéré comme un cas sélectionné pour sa singularité qui s'exprime à un ou plusieurs niveaux (catégories d'émotions verbalisées, qualité de l'appréciation justifiée, investissement dans la séquence en fonction de la compréhension de certains de ses enjeux).

La présentation de ces divers parcours doit me conduire à définir la manière dont les élèves investissent affectivement les récits principalement en fonction de l'enseignement proposé pour établir une carte théorique des principales émotions que des élèves du secondaire I pourraient exprimer.

Chaque parcours des sept cas étudiés présentés comporte quatre parties successives :

- 1) l'établissement d'un bref portrait visant à apporter quelques informations au sujet des élèves à propos de leurs pratiques de lecture, (entretiens et questionnaire préalables : Q16, Q18, Q23, Q42), de leur attitude lors de l'enseignement de la séquence (observation), et plus globalement de leur situation scolaire (informations rapportées par l'enseignante : difficultés spécifiques, résultats scolaires, allophonie).
- 2) la présentation des émotions verbalisées par l'élève dans ses productions (récit de lecture et appréciation justifiée) et parfois précisées ultérieurement (entretien de bilan) à la lecture des deux récits, *L'Autostoppeur*, puis *Le Chat noir* ;

- 3) la présentation de l'évaluation des appréciations justifiées produites par l'élève à la lecture des deux récits, *L'Autostoppeur* et *Le Chat noir* ;
- 4) un bilan visant à relever les spécificités du parcours de l'élève, notamment en fonction du sens que l'enseignement de la séquence a eu pour lui (entretien de bilan).

Les productions des élèves sont transcrites et modifiées minimalement, autrement dit les erreurs d'orthographe ainsi que quelques rares tournures syntaxiques problématiques ont été corrigées et j'ai rajouté quelques éléments entre crochets pour préciser les propos des élèves et en faciliter la compréhension.

### **5.2.1 Le parcours de Gianni**

#### *PORTRAIT*

Gianni dit n'avoir pas le temps de lire pendant son temps libre (ENT préalable, l. 98-103) et ne pas apprécier la lecture à l'école, car les livres proposés ne correspondent pas vraiment à ses goûts et le laissent indifférent. Il préférerait lire des récits d'horreur, des « trucs un peu dark » qui lui font ressentir des émotions fortes ou des mangas (ENT préalable, l. 55-56, l. 89 et l. 93). En classe, j'ai pu observer que Gianni participe activement aux discussions pour exprimer et défendre son avis. Il lui est par contre plus difficile de s'investir dans des activités écrites individuelles : l'enseignante a souvent dû l'accompagner dans ces moments-là. Gianni a des bonnes compétences en compréhension de l'écrit. Ses résultats scolaires globaux sont en baisse depuis le début de la 10H. Gianni vit en Suisse depuis 3 ans et parle l'italien à la maison.

### 5.2.1.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites

#### L'AUTOSTOPPEUR

Récit de lecture de Gianni (AU) <sup>24</sup>

L'histoire était trop prévisible du coup **ennuyante**. On comprend en lisant les deux premières pages tout ce qui va se passer ou presque. L'idée de base de l'auteur était bien.

Appréciation justifiée de Gianni (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à surprendre le lecteur en lui donnant de faux indices. L'auteur essaie aussi de transmettre du suspense également, car on se demande tout le long du trajet en voiture que va-t-il se passer et qu'est-ce qu'il va faire Jacob. Personnellement, je n'ai pas ressenti du suspense car je m'attendais déjà à une chute de ce genre.

J'ai ressenti de l'**ennui** tout au long de la lecture, car ce genre d'histoires ne me passionne pas beaucoup et je ne les trouve pas très intéressantes.

#### Catégories d'émotions verbalisées dans *L'Autostoppeur* (Gianni)

Type de Production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	ennuyante	trop prévisible	Manque d'intérêt narratif	EV tension (-)
Appréciation justifiée	ennui	réalisme [ENT bilan]	Manque d'intérêt pour les récits réalistes	EV référence (-)

Dans ses productions relativement courtes, Gianni mentionne avoir ressenti une seule émotion, de l'ennui, qu'il justifie avoir éprouvée à cause de la prévisibilité de la nouvelle dans son récit de lecture et à cause du genre réaliste du récit dans son appréciation (ENT bilan, l. 83-86). Malgré ce changement de justification, l'idée d'un récit évalué négativement, car trop prévisible reste présente dans l'appréciation de Gianni. En effet, lorsqu'il justifie le fait de ne pas avoir ressenti de suspense, il évoque s'être attendu à une chute du genre de celle de *L'Autostoppeur*. Il est intéressant de noter que dans l'entretien de bilan, Gianni affirme que durant la séquence, il pense avoir appris à anticiper les

---

<sup>24</sup> Pour rendre plus clair le traitement des productions réalisées par les élèves (récit de lecture et appréciation justifiée), j'ai mis en gras les termes lexicaux qui nous permettent de catégoriser les émotions verbalisées par les élèves.

chutes des récits : « maintenant directement dans les récits je me pose des questions pour voir si c'est possible qu'il y ait une chute à la fin » (ENT bilan, l. 139-140) alors que c'est précisément cette compétence d'anticipation qui le semble le conduire à apprécier négativement *L'Autostoppeur*.

#### LE CHAT NOIR

Récit de lecture de Gianni (CN)

J'ai été **intéressé** dès le début de l'histoire par la façon dont le personnage racontait sa perception de ses émotions et de ce qui l'entourait, même si j'ai été **contrarié** au moment où il a fait du mal à l'animal. J'ai été **fasciné** par le personnage, car je le trouve très original, particulier et bien caractérisé. Mais je trouve la fin incomplète et je suis **insatisfait** de la manière dont le récit s'est terminé et du coup j'ai été **déçu**.

Appréciation justifiée de Gianni (CN)

L'auteur a voulu faire ressentir de la curiosité en laissant tomber des éléments sur l'identité du personnage et sur ce qui se passe et on se demande s'il est fou ou pas.

J'ai ressenti de l'**ennui**, car le récit ne m'a pas intéressé et n'a pas réussi à capturer mon attention, mais le personnage principal a réussi à **m'intriguer** grâce à son caractère.

Je trouve que le récit est réussi à moitié, car le caractère du personnage principal arrive à m'intriguer grâce à sa personnalité, mais l'histoire ne m'a pas intrigué plus que ça.

#### Catégories d'émotions verbalisées dans *Le Chat noir* (Gianni)

Type de Production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	intéressé/fasciné	personnalité, psychologie, originalité	Originalité [ENT bilan]	EV originalité (+)
	contrarié	maltraitance animale	Dégoût à l'égard du comportement du personnage	Émotion morale (dégoût)
	insatisfait/déçu	fin incomplète	Déception (absence de dénouement)	EV esthétique de la fin (-)
Appréciation justifiée	ennui	pas intéressé, pas captivé l'attention, pas intrigué	Manque d'intérêt narratif	EV tension (-)
	m'intriguer	caractère, personnalité	Originalité [ENT bilan]	EV originalité (+)

Dans son récit de lecture, Gianni dit avoir ressenti principalement de l'intérêt pour le personnage du récit jugé original. Dans l'entretien de bilan, il explique que son intérêt pour le personnage est fondé sur son originalité qu'il opposerait à une forme de normalité : « il [le personnage] a un caractère un peu particulier et tout du coup ça fascine un peu parce qu'il sort un peu de la manière de parler ou de penser des gens normaux » (ENT bilan, l. 127-128). Dans cette première production, Gianni dit aussi avoir été contrarié par le mal que le personnage fait au chat, jugeant ainsi moralement le comportement de celui-ci. Il exprime également sa déception à l'égard d'une fin qu'il juge incomplète, évaluant de ce fait négativement l'esthétique particulière des récits fantastiques fondée notamment par une absence de dénouement.

Dans son appréciation justifiée, Gianni réaffirme son intérêt pour le personnage qui a réussi à l'intriguer. Il oppose cet intérêt ressenti au manque d'intérêt narratif éprouvé à l'égard du récit. Dans l'entretien de bilan, il explique avoir construit son appréciation sur cette opposition qui n'était pas encore très claire pour lui lors du récit de lecture et que grâce au partage de points de vue avec les autres, il a mieux saisi cette opposition (ENT bilan, l. 112-119). Cette focalisation sur l'opposition récit/personnage peut éventuellement expliquer pourquoi l'émotion morale mentionnée dans le récit de lecture a été abandonnée dans l'appréciation.

#### RÉPARTITION DES ÉMOTIONS VERBALISÉES

##### Répartition des émotions verbalisées par catégorie et par récit (Gianni)

Catégories d'émotion	<i>L'Autostoppeur</i>	<i>Le Chat noir</i>	Total des occurrences (par catégorie d'émotions)
Émotion empathique	0	0	0
Émotion morale	0	1(dégoût)	1(dégoût)
Émotion-valeur :	1(-)	1(-)	2(-)

tension			
Émotion-valeur : Référence	1(-)	0	<b>1(-)</b>
Émotion-valeur : clarté	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : esthétique de la fin	0	1(-)	<b>1(-)</b>
Émotion-valeur : éthique de la fin	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : esthétique du support	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : originalité	0	2(+)	<b>2(+)</b>
Image mentale (dégoût)	0	0	<b>0</b>
<b>Total des occurrences (par récit)</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	

Dans ses productions relativement courtes, Gianni verbalise peu d'émotions, en particulier lors de la lecture de *L'Autostoppeur*. Les émotions qu'il mentionne se situent majoritairement dans la catégorie des émotions-valeurs. Les émotions empathiques sont complètement absentes de son discours alors qu'il dit avoir ressenti une émotion morale à une reprise. Il est également intéressant de noter que les appréciations justifiées de Gianni s'organisent chacune autour de deux émotions-valeurs impliquant la catégorie de la tension à laquelle est ajoutée ou opposée une autre valeur, la référence dans le cas de *L'Autostoppeur* et l'originalité dans le cas du *Chat noir*.

### 5.2.1.2 Évaluation des appréciations justifiées

#### L'AUTOSTOPPEUR

Appréciation justifiée de Gianni (AU)<sup>25</sup>

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à **surprendre** le lecteur en lui donnant de 1) faux indices. L'auteur essaie aussi de transmettre du **suspense** également, car on se demande tout le long du trajet en voiture 1) que va-t-il se passer et qu'est-ce qu'il va faire Jacob. Personnellement, je n'ai pas ressenti du suspense car je m'attendais déjà à une chute de ce genre.

J'ai ressenti de l'ennui tout au long de la lecture, car ce genre d'histoires ne me passionne pas beaucoup et je ne les trouve pas très intéressantes.

#### Identification de la surprise dans *L'Autostoppeur* (Gianni)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (1 savoir mobilisé)	Mention de l'idée d'induire en erreur (1)
Analyse incomplète (1 savoir sur 3 mobilisé)	Mention de l'idée de tromper le lecteur Absence de mention de l'anticipation erronée produite et de la chute Absence de l'évocation du choix du point de vue
Pertinence de l'analyse	Non évaluable en raison de l'incomplétude de l'analyse

Gianni identifie l'effet de surprise visé par *L'Autostoppeur* en évoquant uniquement le fait que l'auteur cherche à induire le lecteur en erreur à l'aide de faux indices. Il ne mentionne pas la nature de ces faux indices pour rendre compte de la manière dont cette volonté d'induire le lecteur en erreur se manifeste concrètement dans le texte lu. Son analyse, trop peu développée et ne convoquant pas tous les savoirs attendus jugés essentiels, est incomplète.

Par la suite, Gianni ne justifie pas le fait d'avoir ressenti ou pas l'effet de surprise visé.

---

<sup>25</sup> Pour rendre plus clair le traitement des appréciations justifiées produites par les élèves, j'ai mis en gras les termes lexicaux référant à un type de tension visé, souligné d'un simple trait et numéroté les différents savoirs attendus mobilisés pour identifier l'effet visé (analyse) et j'ai souligné en pointillé les justifications produites.

### Identification du suspense dans *L'Autostoppeur* (Gianni)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (1 savoir mobilisé)	Mention d'un questionnement comme pronostic en lien avec le récit (1)
Analyse incomplète (1 savoir sur 3 mobilisé)	Mention du pronostic produit par le lecteur Absence de la mention de l'idée de cacher des informations au lecteur et/ou mention du nœud Absence de l'évocation de la situation dangereuse dans laquelle Jacob et sa famille se trouvent
Analyse pertinente	Logique de l'approche de Baroni respectée

Gianni mentionne le questionnement relatif au suspense visé à l'aide d'un pronostic-type (que va-t-il se passer ?) puis d'un pronostic mis en lien avec le récit lu (que va faire Jacob ?). Il ne développe toutefois pas son analyse dans le but d'explicitier pourquoi il se pose ces questions-là en faisant référence à la stratégie de l'auteur (réticence informationnelle) et/ou à l'histoire (situation perçue par Jacob comme dangereuse). Son analyse mobilisant un seul des savoirs attendus reste alors incomplète.

### Justification relative au suspense dans *L'Autostoppeur* (Gianni)

Critères	Indicateurs
Justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement pas clair	Absence de raisons explicites
Pertinence du raisonnement	Non évaluable en raison de l'absence d'un raisonnement suffisamment explicite

Gianni justifie le fait de ne pas avoir éprouvé le suspense visé en affirmant s'attendre à une chute du genre de celle de *L'Autostoppeur*. Si l'idée de prévisibilité se dégage d'une telle justification, la raison invoquée telle qu'elle

est exprimée, ne permet pas de comprendre clairement ce qui est désigné par une « chute de ce genre » et surtout en quoi le fait d'anticiper ce genre de chute interdit de ressentir du suspense en s'interrogeant sur le devenir de Jacob via la formulation de pronostics. Gianni n'expose donc pas de raisons suffisamment explicites pour proposer un raisonnement clair. Il est de ce fait difficile d'en évaluer la pertinence.

### **Cohérence de l'appréciation à propos de *L'Autostoppeur* (Gianni)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Information regroupée	Regroupement des énoncés référant au thème de la tension narrative dans le 1 <sup>er</sup> paragraphe
Intégration de l'information non évaluable	Absence d'un 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion non évaluable	Absence de synthèse due au manque de développement dans les paragraphes précédents

Quant à la cohérence de l'appréciation produite par Gianni, il est d'abord possible d'observer que les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont regroupés dans un seul paragraphe. Par contre, il est impossible d'évaluer si l'information est intégrée lors de l'articulation des deux premiers paragraphes puisque l'appréciation de Gianni ne comporte pas de deuxième paragraphe. La pertinence de la conclusion est également difficilement évaluable du fait du manque de développement de la production de Gianni, faute d'un contenu suffisamment riche pour permettre la réalisation d'une synthèse.

Appréciation justifiée de Gianni (CN)

L'auteur a voulu faire ressentir de la **curiosité** 1) en laissant tomber des éléments sur l'identité du personnage et sur ce qui se passe et 2) on se demande s'il est fou ou pas.

J'ai ressenti de l'ennui, car le récit ne m'a pas intéressé et n'a pas réussi à capturer mon attention, mais le personnage principal a réussi à m'intriguer grâce à son caractère.

Je trouve que le récit est réussi à moitié, car le caractère du personnage principal arrive à m'intriguer grâce à sa personnalité, mais l'histoire ne m'a pas intrigué plus que ça.

### Identification de la curiosité dans *Le Chat noir* (Gianni)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (2 savoirs mobilisés)	Mention de l'idée de cacher des informations (identité de l'homme, événements) (1) Mention d'un questionnement de type diagnostic (2)
Analyse incomplète (1 savoir sur 2 mobilisé)	Mention de l'idée de cacher des informations au lecteur Mention du diagnostic (≠ hésitation fantastique)
Analyse non pertinente	Respect de la logique de l'approche de Baroni Non-respect des conventions du genre fantastique

Gianni identifie la visée tensive du *Chat noir* en mentionnant la réticence informationnelle propre à la curiosité et un questionnement de type diagnostic, tous deux focalisés sur l'identité du personnage et son éventuelle folie. Le personnage du chat et son potentiel caractère diabolique sont absents de l'analyse de Gianni, qui omet ainsi de prendre en compte le pendant surnaturel de l'interprétation des événements suggérée par le récit fantastique.

Dans la suite de son appréciation, Gianni ne justifie pas le fait d'avoir ressenti ou pas l'effet de curiosité visée par le récit.

## Cohérence de l'appréciation à propos du *Chat noir* (Gianni)

Critères	Indicateurs
Informations regroupées	Regroupement des énoncés référant au thème de la tension narrative dans le 1 <sup>er</sup> paragraphe
Informations juxtaposées	Juxtaposition des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion non pertinente	Absence de reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>e</sup> paragraphe

Quant à la cohérence de l'appréciation produite par Gianni, les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont regroupés dans le premier paragraphe. Les informations contenues dans le premier paragraphe et le deuxième paragraphe sont juxtaposées et il est impossible de voir quel rapport existe entre les émotions mentionnées dans le premier paragraphe et le deuxième paragraphe (par exemple la curiosité évoquée en lien avec le diagnostic quant à la folie du personnage est-elle liée à l'intérêt de Gianni pour le caractère du personnage ?). La conclusion proposée par Gianni n'est pas pertinente puisqu'elle répète ce qui a été dit dans le deuxième paragraphe.

### 5.2.1.3 Bilan du parcours de Gianni

Dans ses différentes productions, Gianni verbalise principalement des émotions-valeurs qui vont servir à exprimer son avis au sujet du récit, sans rendre compte de la dimension fictionnelle de celui-ci au vu de la relative absence d'émotions empathiques et morales.

Il semble possible d'observer une progression entre les deux appréciations puisque l'identification de la tension est mieux développée dans la production concernant *Le Chat noir*. Toutefois, dans chacune des productions, l'affirmation d'une appréciation positive ou négative dans le deuxième paragraphe est indépendante de l'analyse de la tension à l'œuvre dans le récit

du premier paragraphe. Cette absence de relation produit l'effet d'une appréciation peu cohérente, car fragmentée. Elle provient d'une difficulté à instaurer une continuité entre le contenu des deux premiers paragraphes en mettant en relation l'identification de la visée du récit et l'expression d'un avis personnel ainsi qu'à faire jouer à la conclusion son rôle de synthèse. Par ailleurs, le raisonnement exposé manque de clarté qu'il s'agisse de rendre compte du caractère prévisible de *L'Autostoppeur* (en quoi la chute est-elle prévisible ?), du caractère peu intrigant du *Chat noir* (en quoi l'histoire du *Chat noir* n'est pas intrigante ?) ou de l'originalité de son protagoniste (en quoi le protagoniste du *Chat noir* est-il un personnage original ?). Cette difficulté peut être imputable au fait que la séquence est centrée sur l'analyse de la tension narrative à l'œuvre dans les récits lus et non pas sur d'autres aspects des récits sur lesquels Gianni fonde ses appréciations.

Pour Gianni, ce qui semble constituer l'intérêt de la séquence, c'est la possibilité de s'exprimer (ENT bilan, l. 157), c'est-à-dire d'affirmer son avis sur le récit, sans forcément considérer la visée tensives de celui-ci. Gianni formule une opinion qui se démarque de celle des autres élèves, quand il évalue à contre-courant la chute de *L'Autostoppeur* comme prévisible, ou quand il évalue positivement le protagoniste du *Chat noir* comme original. Il se peut que Gianni cherche ainsi à faire valoir sa singularité au sein de la classe en exposant une opinion différente. Pour Gianni, l'enjeu principal de la séquence enseignée serait à ce titre identitaire. Gianni met également en avant le fait qu'il a appris à mieux exprimer ce qu'il ressentait lorsqu'il lisait à l'aide notamment du lexique (ENT bilan, l. 60-61) et qu'il a aussi appris se questionner lors de ses lectures ainsi qu'à analyser ce qu'il lit (ENT bilan, l. 132-135).

## 5.2.2 Le parcours de Lydia

### PORTRAIT

Lydia se définit comme une grande lectrice qui aime énormément lire et passer beaucoup de temps à pratiquer cette activité (ENT préalable, l. 70 ; Q16). Elle aime tout particulièrement les romans fantastiques, les histoires d'amour et les mangas. (ENT préalable, l. 9 et l. 60) D'après mes observations, Lydia est impliquée dans les activités conduites en classe : elle prend beaucoup de notes, passe du temps à réaliser les productions écrites et il lui arrive de rester travailler pendant la pause. Lors de moments de discussions en collectif, elle prend parfois la parole, mais peine à se faire entendre et comprendre de ses camarades. Lors de discussions en collectif, il lui est difficile de s'exprimer de manière audible (volume de la voix faible, visage et regard non visibles vu qu'elle est placée tout devant et parle en regardant sa feuille) et de développer des arguments pour défendre son point de vue. Lydia a des difficultés à structurer ses idées, notamment en production écrite. Ses notes s'améliorent dans toutes les disciplines scolaires en début de 9H et elle passe d'un groupe de niveau 1 à un groupe de niveau 2 en français en cours d'année. Lydia est francophone.

### 5.2.2.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites

#### L'AUTOSTOPPEUR

Récit de lecture de Lydia (AU)

Au départ, je me suis sentie **joyeuse** avec ce qu'il [Jacob] avait raconté de sa journée. Mais mes sentiments ont changé dès qu'il [Jacob] parlait de l'autostoppeur, plus l'histoire avançait, plus j'avais des **frissons**. Quand j'ai terminé le livre, j'avais comme une **boule au ventre**, de la **peur** et de la **tristesse** pour cette injustice. La fourre m'avait fait penser directement à une histoire de meurtre pourtant cette impression est partie quand il [Jacob] parlait de sa journée. Je suis **contrariée, frustrée, fâchée, triste** de l'injustice de la fin !!!

Appréciation justifiée de Lydia (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à surprendre le lecteur. Il [l'auteur] nous donne ce que le garçon a vécu pour nous induire en erreur, car il [le garçon] est fou. J'ai ressenti de la **surprise**, car je ne m'attendais pas à ce qu'il [le garçon] soit un fou et qu'il avait tout imaginé. L'auteur cherche également à mettre du suspense en ne donnant pas beaucoup d'informations sur l'homme qu'ils embarquent, mais il nous donne juste le bon nombre d'informations pour que nous nous demandions ce qui va arriver. J'ai ressenti beaucoup de **suspense**, car tout était donné pour que je veuille savoir ce qui allait se passer.

Pendant ma lecture j'ai ressenti plusieurs émotions. J'ai éprouvé de la **joie** quand il [Jacob] parlait de la journée qu'il a passée avec ses parents, car d'un côté je l'**envie** et de l'autre je trouve que c'est un anniversaire formidable. J'ai aussi éprouvé de l'inquiétude, car il [l'auteur] nous cache des choses sur l'autostoppeur, qu'il y a pas loin un asile et qu'il [l'autostoppeur] est peut-être un fou évadé. L'auteur cherche donc à mettre du suspense pour que l'on veuille savoir ce qui va arriver et continuer la lecture. J'ai donc ressenti **de l'inquiétude pendant le suspense**. J'ai éprouvé de la **tristesse** et de la **déception** pour la fin, car elle est triste et j'aurais préféré que ce soit Jacob qui ait raison sur ce qui est arrivé et qu'il n'est pas fou, pour qu'il puisse vivre heureux avec ses parents et pas enfermé dans un asile.

D'une manière globale, j'ai plus ou moins aimé ce récit, car j'ai eu très envie de connaître la fin de l'histoire, par contre je n'ai pas aimé la fin car elle est triste et que personnellement je préfère quand ça finit bien.

### Catégories d'émotions verbalisées dans *L'Autostoppeur* (Lydia)

Type de production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	joyeuse	journée de Jacob	Joie pour/avec le personnage	Émotion empathique (joie)
	frissons	ce qui est dit sur l'autostoppeur	Manifestations physiologiques	?
	boule au ventre, peur, tristesse contrariée, frustrée, triste, fâchée	injustice injustice de la fin	Manifestations physiologiques + peur, tristesse Colère, tristesse	? EV éthique du dénouement (-)
Appréciation justifiée	surprise	folie de Jacob qui a tout imaginé	Intérêt narratif : surprise	EV tension (+)
	suspense	envie de savoir ce qu'il va se passer	Intérêt narratif : suspense	EV tension (+)
	joie/l'envie	journée, anniversaire formidable	Joie pour/avec Jacob	Émotion empathique (joie)

	inquiétude/ suspense	identité de l'autostoppeur cachée (fou évadé)	Peur pour/avec Jacob [liée au suspense]	Émotion empathique (peur)
	tristesse/déce ption	≠ vivre heureux ≠ happy end	Tristesse, déception (fin)	EV éthique du dénouement (-)

Dans son récit de lecture, Lydia dit avoir ressenti de la joie pour Jacob, ce qui rend compte de l'empathie qu'elle éprouve à l'égard du personnage. Elle se met en effet à la place de l'adolescent pour ressentir avec ou *pour* lui de la joie associée au moment agréable qu'il décrit avoir vécu avec ses parents lors de sa journée d'anniversaire. Elle dit aussi avoir éprouvé des émotions négatives liées à la dimension éthique du dénouement et à un sentiment de colère fort associé à l'injustice du dénouement, à savoir le fait que Jacob tue un innocent. Ce sentiment de colère dirigé à l'encontre de Jacob est défendu par Lydia lors des discussions de groupe, mais aussi en collectif lorsqu'elle soutient le fait que le père de Jacob est très en colère contre son fils alors que rien ne l'indique dans le texte (au contraire le père de Jacob est très calme et les seuls reproches qu'il fait sont adressés au psychiatre de Jacob). Les réactions de certains camarades de Lydia sont assez vives, lui reprochant notamment indirectement son manque d'empathie à l'égard de Jacob qui est malade et son manque de compréhension d'un amour père-fils interdisant le père de Jacob d'être en colère contre son fils (voir la discussion conduite en classe transcrite dans les annexes, point V). Dans son récit de lecture, Lydia exprime également avoir éprouvé des émotions sous la forme de manifestations physiologiques lorsqu'elle parle de « frissons » ou de « boule au ventre ». Faute de justifications précises, ces manifestations physiologiques associées à plusieurs émotions ne peuvent être catégorisées.

Dans son appréciation justifiée, Lydia exprime avoir ressenti les émotions tensives visées, absentes de son récit de lecture et met en relation la peur

éprouvée à l'égard de Jacob (émotion empathique) et le suspense ressenti. Elle réaffirme avoir ressenti des émotions similaires que celles exprimées dans son récit de lecture, mais approfondit ou modifie ses justifications. Lydia associe la joie éprouvée lorsque Jacob évoque sa sortie avec ses parents, car il s'agit, à ses yeux, d'un « anniversaire formidable » et qu'elle envie Jacob. Elle précise ainsi ce qu'elle avait exprimé dans son récit de lecture et ajoute un élément en liant la joie ressentie pour Jacob à l'envie que cela suscite chez elle de pouvoir vivre un tel moment. Lydia réitère également le fait d'avoir éprouvé de la tristesse et de la déception, mais de manière plus nuancée et en apportant une justification différente. Elle transforme en effet sa colère envers Jacob en empathie pour ce dernier. Dans l'entretien de bilan, Lydia explique que ce changement est lié aux discussions de groupe où elle n'arrivait pas à faire entendre son avis (ENT bilan, l. 152-156), à savoir le fait qu'elle considère Jacob comme un meurtrier qui a tué un innocent et condamne de ce fait son comportement. Lydia dit s'être finalement ralliée à ce que les autres sous-entendaient (Jacob est une victime du fait de sa maladie). Dans son appréciation justifiée, la dimension éthique du dénouement est donc envisagée différemment, notamment en vue de respecter le point de vue affirmé avec force par certains élèves, considérant Jacob comme une victime et jugeant qu'il faut le considérer avec empathie du fait de sa maladie. Il semblerait qu'entre Lydia et certains élèves se dessinent des prises de position divergentes quant aux actions de Jacob, pouvant être induites par des expériences et des valeurs personnelles. Il est également intéressant de noter que Lydia, en exprimant sa déception à l'égard du dénouement de *L'Autostoppeur* valorise un type de dénouement spécifique, le *happy end*.

#### LE CHAT NOIR

Récit de lecture de Lydia (CN)

Au début, j'étais **ennuyée**, car je ne pensais pas que ce [l'histoire] serait calme. (Plus tard je fus **horrifiée** par les actes de l'homme : il tue sa femme, arrache l'œil du chat. J'étais aussi **répugnée** par son moral [sa morale] à cause de l'alcool. A la fin j'étais **heureuse** et **satisfaite** par sa

stupidité qui l'a amenée en prison. Malgré les affrosités du récit, je fus **fascinée** par le récit trouvant qu'il était bien construit et agréable à lire).

Entre parenthèses car si on regarde mon visage pendant la lecture on peut croire que je suis indifférente à l'histoire. Ce n'est pas le genre de récit que je préfère, mais j'aime aussi ce type d'histoires (horreur, tension).

Appréciation justifiée de Lydia (CN)

*Le Chat noir* est un récit qui cherche à attirer [attiser] la curiosité du lecteur. Il [l'auteur] nous donne une situation qui est dès le départ pas banale, donc qui reste mystérieuse, car il nous cache si le personnage principal est fou à cause de l'alcool ou si son chat est réellement diabolique. Je n'ai pas ressenti de la curiosité, car j'avais oublié un détail : qu'il [l'homme] était alcoolique, alors pour moi je n'ai pas ressenti de la curiosité, car j'avais seulement l'idée que le chat était diabolique et magique. J'ai ressenti de l'**horreur** et j'étais aussi **répugnée** par les actes de l'homme, ex : il a arraché l'œil de son chat et ensuite il l'a pendu pour ne plus penser à ses affrosités commises. J'étais répugnée qu'il ait osé porter la main sur sa femme au point de la tuer, car j'avais commencé à apprécier sa femme. J'ai ressenti de la **joie** et de la **satisfaction**, car il s'est fait arrêter par la police et il sera pendu pour ses actes, j'étais heureuse et satisfaite aussi parce que je pensais que c'était tout ce qu'il méritait. D'une manière globale, j'ai aimé ce récit, car il nous **intrigue** pour savoir s'il va se faire choper et si c'est lui qui est fou ou c'est le chat qui est diabolique. J'ai aussi aimé l'horreur, car ça a un peu changé de mes habitudes, car d'habitude je lis romance, fantaisie, action.

### Catégories d'émotions verbalisées dans *Le Chat noir* (Lydia)

Type de production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	ennuyée	histoire calme, pas d'action (ENT bilan)	Manque d'intérêt narratif	EV tension (-)
	horrifiée	actes de l'homme	Dégoût à l'égard du comportement du personnage du CN	Émotion morale (dégoût)
	répugnée	morale : alcoolisme	Dégoût à l'égard du comportement du personnage du CN	Émotion morale (dégoût)
	heureuse/satisfait e	stupidité : prison	Joie, satisfaction (fin)	EV éthique du dénouement (+)
	fascinée	bien écrit, agréable à lire	?	?
Appréciation justifiée	horreur/répugnée	actes de l'homme	Dégoût à l'égard du comportement du personnage du CN	Émotion morale (dégoût)
	joie/satisfaction	justice, arrestation et mort de l'homme	Joie, satisfaction (fin : arrestation et mort du personnage du CN)	EV éthique du dénouement (+)

	Intrigue	savoir si le narrateur va se faire attraper	Intérêt narratif	EV tension (+)
--	----------	---	------------------	----------------

Dans son récit de lecture, Lydia dit avoir éprouvé de l'ennui au début du récit. Elle évalue ensuite très négativement le comportement du personnage en mentionnant avoir éprouvé du dégoût à son égard en référant soit à ses actes, soit à sa « morale ». Elle affirme avoir apprécié la fin du récit puisque celle-ci se termine bien, l'homme étant puni pour les crimes commis. Lydia ajoute également avoir aimé la manière dont le récit est écrit, construit, sans donner plus de précision à ce sujet, ce qui rend impossible la catégorisation d'une telle émotion.

Lydia construit son appréciation justifiée principalement à partir de deux types d'émotions déjà présentes dans son récit de lecture, une émotion morale à la base de l'évaluation négative du comportement du personnage et une émotion-valeur relative à l'appréciation positive de la fin du récit qui – aux yeux de Lydia – prend la forme de *happy end*. Lydia évoque également le fait que la tension ressentie concerne le fait de savoir si l'homme va être arrêté ou pas. La dimension morale/éthique du récit est donc première pour Lydia. En effet, l'évaluation négative qu'elle fait du comportement du personnage oriente les anticipations qu'elle produit au fur et à mesure de sa lecture et lui fait alors éprouver une forme de « suspense éthique » fondé uniquement sur son rapport aux personnages (vs une analyse de la structure de l'intrigue), type de tension très éloigné de la curiosité propre au fantastique tel que nous l'avons défini.

**Répartition des émotions verbalisées par catégorie et par récit (Lydia)**

<b>Catégories d'émotion</b>	<i>L'Autostoppeur</i>	<i>Le Chat noir</i>	<b>Total des occurrences (par catégorie d'émotions)</b>
Émotion empathique	3(2 joie/1 peur)	0	<b>3(2 joie/1 peur)</b>
Émotion morale	0	3(dégoût)	<b>3(dégoût)</b>
Émotion-valeur : tension	2(+)	2(1+/1-)	<b>4(3+/1-)</b>
Émotion-valeur : référence	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : clarté	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : esthétique du dénouement	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : éthique du dénouement	2(-)	2(+)	<b>4(2-/2+)</b>
Émotion-valeur : esthétique du support	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : originalité	0	0	<b>0</b>
Image mentale (dégoût)	0	0	<b>0</b>
<b>Total des occurrences (par récit)</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	

Dans ses productions, Lydia verbalise plusieurs émotions empathiques dans le cadre de la lecture de *L'Autostoppeur* et plusieurs émotions morales dans le cas du *Chat noir*. Cette différence de type d'émotions de la fiction verbalisées en fonction du récit indique qu'elle adopte des postures différentes à l'égard des protagonistes de chacun des récits : elle adopte la perspective de Jacob, le

protagoniste de *L'Autostoppeur* jusqu'à la chute du récit alors qu'elle évalue négativement le comportement du protagoniste du *Chat noir*. Les émotions-valeurs sont également bien représentées dans les productions de Lydia et concernent soit la tension, soit l'éthique du dénouement des récits. Lydia exprime en effet avoir ressenti les tensions visées par les récits, d'où la mention de cette catégorie d'émotions. D'autre part, elle porte une attention toute particulière à la dimension éthique des récits et apprécie de ce fait particulièrement les récits qui se terminent par un *happy end*, où les personnages dont le comportement a été évalué positivement sont récompensés et où les personnages dont le comportement a été évalué négativement sont punis. Elle apprécie donc la fin du *Chat noir* puisque l'homme est à ses yeux puni pour ses crimes. Dans le cas de *L'Autostoppeur*, Lydia affirme ne pas avoir apprécié le dénouement du récit qui révèle d'une part la mort d'un innocent (colère contre Jacob), d'autre part l'emprisonnement d'un adolescent fou qui n'est pas responsable de ses actes (tristesse pour Jacob). A ce titre, il est intéressant de noter que l'évaluation de l'éthique du dénouement est dépendante non seulement de l'évaluation morale du comportement des personnages (émotions morales), mais également de l'appréhension de la situation relativement complexe dans laquelle chacun des personnages se trouve (émotions empathiques).

### **5.2.2.2 Évaluation des appréciations justifiées**

#### *L'AUTOSTOPPEUR*

Appréciation justifiée de Lydia (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à **surprendre** le lecteur. Il [l'auteur] nous donne 1) ce que le garçon a vécu 2) pour nous induire en erreur, car 3) il [le garçon] est fou. J'ai ressenti de la surprise, car je ne m'attendais pas à ce qu'il [le garçon] soit un fou et qu'il avait tout imaginé. L'auteur cherche également à mettre du **suspense** 1) en ne donnant pas beaucoup d'informations sur l'homme qu'ils embarquent, mais il nous donne juste le bon nombre d'informations pour que 2) nous nous demandions ce qui va arriver. J'ai ressenti beaucoup de suspense, car tout était donné pour que je veuille savoir ce qui allait se passer.

Pendant ma lecture j'ai ressenti plusieurs émotions. J'ai éprouvé de la joie quand il [Jacob] parlait de la journée qu'il a passée avec ses parents, car d'un côté je l'envie et de l'autre je trouve que c'est un anniversaire formidable. J'ai aussi éprouvé de l'inquiétude car il [l'auteur] nous cache des choses sur l'autostoppeur, qu'il y a pas loin un asile et qu'il [l'autostoppeur] est peut-être un fou évadé. L'auteur cherche donc à mettre du suspense pour que l'on veuille savoir ce qui va arriver et continuer la lecture. J'ai donc ressenti de l'inquiétude pendant le suspense. J'ai éprouvé de la tristesse et de la déception pour la fin, car elle est triste et j'aurais préféré que ce soit Jacob qui ait raison sur ce qui est arrivé et qu'il n'est pas fou, pour qu'il puisse vivre heureux avec ses parents et pas enfermé dans un asile.

D'une manière globale, j'ai plus ou moins aimé ce récit car j'ai eu très envie de connaître la fin de l'histoire, par contre je n'ai pas aimé la fin, car elle est triste et que personnellement je préfère quand ça finit bien.

### Identification de la surprise dans *L'Autostoppeur* (Lydia)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats ( 3 savoirs mobilisés)	Mention du point de vue de Jacob (1) Mention de l'idée d'induire en erreur (2) Mention de la chute (= folie de Jacob) (3)
Analyse complète ( 3 savoirs sur 3 mobilisés)	Mention de l'idée de tromper le lecteur Mention de la chute Evocation du choix du point de vue
Analyse pertinente	Logique de l'approche de Baroni respectée

Lydia identifie l'effet de surprise visé par *L'Autostoppeur* en convoquant trois savoirs attendus relatifs à la stratégie de l'auteur impliquant de tromper le lecteur, au point de vue utilisé ainsi qu'à la chute du récit de façon adéquate. Elle produit ainsi une analyse complète articulant ces divers éléments de manière pertinente, c'est-à-dire en respectant la logique de l'approche de Baroni telle qu'elle a été étudiée en classe.

### Justification relative à la surprise dans *L'Autostoppeur* (Lydia)

Critères	Indicateurs
Justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites renvoyant à l'analyse de l'effet visé (chute, point de vue)
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit

Lydia justifie le fait d'avoir ressenti la surprise visée en renvoyant aux savoirs attendus mobilisés pour identifier cet effet, à savoir la chute et le point de vue. Elle s'appuie donc sur l'analyse produite en amont pour justifier le fait d'avoir éprouvé de la surprise et proposer ainsi un raisonnement clair et pertinent.

### Identification du suspense dans *L'Autostoppeur* (Lydia)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (2 savoirs mobilisés)	Mention de l'idée de cacher des informations (1) Mention d'un questionnement comme pronostic-type (2)
Analyse incomplète (2 savoirs sur 3 mobilisés)	Mention du pronostic produit par le lecteur Mention de l'idée de cacher des informations au lecteur Absence de l'évocation de la situation dangereuse dans laquelle Jacob et sa famille se trouvent
Analyse pertinente	Logique de l'approche de Baroni respectée

Lydia identifie le suspense visé en utilisant deux savoirs attendus : la stratégie de réticence informationnelle à laquelle recourt l'auteur et le questionnement que celle-ci induit. Elle affirme que le déficit informationnel concerne l'identité de l'autostoppeur et mentionne un pronostic-type sans faire de lien précis avec le récit (« nous nous demandons ce qui va arriver »). Elle suggère que c'est le

manque d'informations au sujet de l'autostoppeur qui provoque une situation énigmatique. S'il est vrai que le lecteur est amené à s'interroger avec Jacob sur l'identité de l'autostoppeur, le lecteur est surtout conduit à adopter le point de vue de Jacob et à penser, avec le personnage, que l'homme est dangereux. A partir du moment où l'autostoppeur entre dans la voiture, le lecteur s'interroge donc sur ce qui va arriver et l'issue de cette situation incertaine, car dangereuse, n'est pas donnée directement.

### **Justification relative au suspense dans *L'Autostoppeur* (Lydia)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement pas clair	Formulation de raisons pas assez explicites (mention d'intérêt narratif)
Pertinence du raisonnement	Non évaluable en raison de l'absence d'un raisonnement suffisamment explicite

Lydia justifie le fait d'avoir ressenti du suspense en s'appuyant sur l'analyse produite à l'aide du pronom de reprise « tout » pour évoquer la manière dont l'information est distribuée par l'auteur (« tout était donné »). L'utilisation de ce pronom ne permet pas de rendre compte explicitement des éléments précis qui fondent l'intrigue puisqu'il est difficile de savoir à quoi ce pronom fait exactement référence et dans le cas où il reprend les énoncés qui précèdent, cela ne permet pas de déterminer la nature des éléments intrigants. Malgré le manque de clarté du raisonnement proposé, Lydia explique que l'effet de suspense a fonctionné sur elle, en raison de l'intérêt narratif éprouvé (« vouloir savoir ce qui va se passer »).

### **Cohérence de l'appréciation à propos de *L'Autostoppeur* (Lydia)**

Critères	Indicateurs
Informations éclatées	Éclatement des énoncés référant au thème de la tension narrative (inquiétude-suspense dans §2)
Informations juxtaposées	Juxtaposition des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion pertinente	Reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>e</sup> paragraphe

Quant à la cohérence de l'appréciation produite par Lydia, il est possible tout d'abord d'observer que les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont éclatés dans le sens où Lydia mentionne l'inquiétude qu'elle a éprouvée à l'égard de Jacob, mise explicitement en lien avec le suspense visé, dans le deuxième paragraphe. Les informations contenues dans le premier paragraphe et le deuxième paragraphe sont juxtaposées et l'énoncé introductif du deuxième paragraphe « pendant ma lecture, j'ai ressenti plusieurs émotions » ne fait pas vraiment sens, puisque le premier paragraphe rend également compte d'émotions tensives éprouvées à la lecture du récit. La conclusion proposée par Lydia est pertinente puisqu'elle reprend à la fois des éléments du premier paragraphe (intérêt narratif) et du deuxième paragraphe (fin triste) en les synthétisant dans l'optique de rendre compte d'un avis nuancé.

### LE CHAT NOIR

Appréciation justifiée de Lydia (CN)

*Le Chat noir* est un récit qui cherche à attirer [attiser] la **curiosité** du lecteur. Il [l'auteur] nous donne 1) une situation qui est dès le départ pas banale, donc qui reste mystérieuse, car 2) il nous cache 3) si le personnage principal est fou à cause de l'alcool ou si son chat est réellement diabolique. Je n'ai pas ressenti de la curiosité, car j'avais oublié un détail : qu'il [que l'homme] était alcoolique, alors pour moi je n'ai pas ressenti de la curiosité, car j'avais seulement l'idée que le chat était diabolique et magique.

J'ai ressenti de l'horreur et j'étais aussi répugnée par les actes de l'homme, ex : il a arraché l'œil de son chat et ensuite il l'a pendu pour ne plus penser à ses affrosités commises. J'étais répugnée qu'il ait osé porter la main sur sa femme au point de la tuer, car j'avais commencé à

apprécier sa femme. J'ai ressenti de la joie et de la satisfaction, car il s'est fait arrêter par la police et il sera pendu pour ses actes, j'étais heureuse et satisfaite aussi parce que je pensais que c'était tout ce qu'il méritait.

D'une manière globale, j'ai aimé ce récit, car il nous intrigue pour savoir s'il va se faire choper et si c'est lui qui est fou ou c'est le chat qui est diabolique. J'ai aussi aimé l'horreur car ça a un peu changé de mes habitudes, car d'habitude je lis romance, fantaisie, action.

### Identification de la curiosité dans *Le Chat noir* (Lydia)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (3 savoirs mobilisés)	Mention problématique du type de nœud comme rupture de routine et situation énigmatique Mention de l'idée de cacher des informations (folie de l'homme vs chat diabolique) Mention d'un questionnement de type diagnostic
Analyse complète (2 savoirs sur 2 mobilisés)	Mention de l'idée de cacher des informations Mention d'un diagnostic (= hésitation fantastique : délire de l'homme vs caractère diabolique du chat)
Analyse pertinente	Respect de la logique de l'approche de Baroni Respect des conventions du genre fantastique

Lydia convoque plusieurs savoirs attendus pour analyser l'effet de curiosité visé par *Le Chat noir*. D'une part, elle considère le nœud comme une situation énigmatique, caractéristique de la curiosité, tout en faisant référence à son caractère extraordinaire situant le nœud plutôt du côté du suspense, ce qui rend son analyse problématique. D'autre part, elle mentionne les deux savoirs attendus : la réticence informationnelle et le questionnement sous la forme d'une hésitation fantastique référant à l'alcoolisme de l'homme (hypothèse rationnelle) et au caractère diabolique du chat (hypothèse surnaturelle) qui est induit par cette réticence. De ce fait, et ceci malgré la caractérisation problématique du nœud, elle produit une analyse complète et pertinente qui respecte à la fois la logique de l'approche de Baroni et les conventions propres au fantastique.

### Justification relative à la curiosité dans *Le Chat noir* (Lydia)

Critères	Indicateurs
Justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites qui renvoie à l'analyse produite (hésitation fantastique)
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit

La justification proposée par Lydia expose un raisonnement clair qui renvoie à l'hésitation fantastique évoquée dans son analyse pour expliquer que la non-prise en compte de l'hypothèse rationnelle liée à l'alcoolisme de l'homme l'a conduite à ne pas ressentir de curiosité. Elle propose ainsi une justification comportant un raisonnement à la fois clair et pertinent.

### Cohérence de l'appréciation à propos du *Chat noir* (Lydia)

Critères	Indicateurs
Informations regroupées	Regroupement des énoncés référant au thème de la tension narrative dans le 1 <sup>er</sup> paragraphe
Informations juxtaposées	Juxtaposition des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion pertinente	Reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>e</sup> paragraphe

Quant à la cohérence de l'appréciation produite par Lydia, les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont regroupés dans le premier paragraphe. Les informations contenues dans le premier paragraphe et le deuxième paragraphe sont juxtaposées et renvoient à des logiques émotionnelles qui ne sont pas articulées (hésitation fantastique et suspense éthique). La conclusion proposée par Lydia est pertinente puisqu'elle reprend à

la fois des éléments du premier paragraphe (hésitation fantastique) et du deuxième paragraphe (suspense éthique).

### **5.2.2.3 Bilan du parcours de Lydia**

Lydia verbalise à la fois des émotions de la fiction – empathiques et morales – ainsi que des émotions-valeurs relatives à la tension et à l'éthique de la fin des récits lus. Le discours de Lydia révèle certaines relations d'interdépendance entre ces deux catégories d'émotions, notamment le lien existant entre l'empathie pour Jacob et le suspense ressenti ou entre l'évaluation morale du comportement des personnages (émotions morales) et l'appréciation de dénouements qui prennent la forme d'un *happy end* (émotions-valeurs : éthique de la fin). Il met également en avant le fait que des rapports opposés aux personnages peuvent être engendrés en fonction de la perspective adoptée par le lecteur, située plutôt dans l'empathie (compréhension du personnage) ou plutôt dans le jugement moral (évaluation du comportement du personnage).

Pour *L'Autostoppeur*, Lydia propose des analyses relativement complètes qui reposent sur une utilisation adéquate des principes de l'approche de Baroni à laquelle elle recourt pour justifier son ressenti de manière explicite et avec pertinence. Dans le cas du *Chat noir*, l'analyse de la tension à l'œuvre qu'elle produit est complète et s'inscrit dans la logique tensive vue en classe et les conventions du genre fantastique. Toutefois, Lydia rend compte d'un autre type de tension impliquant un rapport très différent au récit. Elle évoque la tension engendrée par l'évaluation morale négative du comportement de l'homme qui la conduit à se réjouir de son arrestation, de sa condamnation et à considérer ces événements comme un dénouement attendu sur le plan éthique. Lydia met en concurrence deux types de tension peu compatibles au sein d'une même analyse, la curiosité comme hésitation fantastique et une forme de suspense éthique.

Lors de l'entretien de bilan, Lydia évalue positivement l'enseignement de la séquence. Elle dit que cet enseignement l'a amenée à justifier son ressenti de manière précise en étant capable de dire « j'ai ressenti ça parce que ci et pis que c'est grâce à ça » (ENT bilan, l. 81-82). Elle ajoute que pour sa part, l'intérêt de la séquence réside dans le fait que ce qui a été vu va l'aider à écrire des histoires : « là je pourrai pas exemple avec ce qu'on a appris je pourrai écrire parce qu'en fait je veux écrire une histoire [...] c'est pas la même chose qu'écrire un livre, je sais mais d'un côté ça aidait, mais j'arrive pas à dire comment (*rires*) [...] en tous cas pour moi c'était pas inutile ce qu'on a fait » (ENT bilan, l. 307-319). La dimension analytique de la séquence a du sens pour Lydia dans le cadre de ses pratiques privées (écriture) tout comme le fait de s'exprimer par écrit. Ce moyen de rendre compte de ses lectures lui permet de développer sa pensée à son rythme sans être confrontée aux réactions de ses pairs, ce qui semble relativement difficile à gérer pour elle.

### **5.2.3 Le parcours d'Élise**

#### *PORTRAIT*

Élise lit fréquemment à la maison (Q16) et aime le faire (Q42). Elle apprécie notamment lire des romans fantastiques (ENT préalable, l. 3), mais affirme n'avoir pas de plaisir à lire en classe, principalement à cause des textes imposés. À ce titre, elle mentionne le fait de travailler sur un même genre de textes qui s'avère être ennuyeux, car répétitif comme lorsque la classe a dû lire plusieurs nouvelles à chute en début d'année (ENT préalable, l. 17-21). D'après mes observations, Élise prend régulièrement la parole en classe pour répondre aux questions de l'enseignante et affirmer son opinion. Élise a de très bons résultats scolaires. Elle est francophone.

### 5.2.3.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites

#### L'AUTOSTOPPEUR

Récit de lecture d'Élise (AU)

Au début on sent que quelque chose ne va pas et on commence à **stresser**, mais à la fin on comprend bien le dénouement.

Appréciation justifiée d'Élise (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit pas très joyeux, mais très intéressant. L'auteur veut faire ressentir de la peur, de l'angoisse et de l'inquiétude. Cette histoire vise à surprendre le lecteur tout en lui faisant croire qu'il [Jacob] a raison. Pendant le récit, j'ai cru que Jacob avait raison, que l'homme voulait tous les tuer alors qu'en fait l'homme était un simple jardinier qui n'avait rien demandé. J'ai été très **surprise** par la fin. J'ai aussi ressenti du **suspense** dans ce récit parce que j'ai eu **peur**, j'ai envie de savoir ce qu'il va se passer, si Jacob va arriver à s'en sortir à côté d'un homme qui le menace de mort. Au début du livre, il y a un paragraphe de « regrets » de la part de Jacob. Du sens « l'histoire aurait pu bien se passer si le père ne s'était pas arrêté ». D'après ce paragraphe, on comprend tout de suite que quelque chose va mal se passer.

Personnellement, j'ai ressenti de l'**inquiétude**, parce qu'au moment où l'homme rentre dans la voiture on est déjà **stressé** à cause de ce que dit Jacob. Les indications de Jacob sur le personnage qui est entré dans la voiture nous plongent dans un **malaise** et de la **peur** à cause du fait que Jacob ne peut rien dire à ses parents.

Pour finir, j'ai beaucoup aimé ce récit, car je voulais savoir la suite [intérêt narratif] et on était directement plongé dans le récit [immersion].

#### Catégories d'émotions verbalisées dans *L'Autostoppeur* (Élise)

Type de production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	stresser	quelque chose ne va pas	Intérêt narratif	EV tension (+)
Appréciation justifiée	surprise	croire que l'autostoppeur veut les tuer	Intérêt narratif : surprise	EV tension (+)
	suspense	peur, envie de connaître la suite, savoir si Jacob va s'en sortir	Intérêt narratif : suspense	EV tension (+)
	peur		Peur pour/avec Jacob	Émotion empathique (peur)
	inquiétude, stressé, malaise, peur	situation de Jacob dans la voiture	Intérêt narratif Peur pour/avec Jacob	Émotion empathique (peur)

Dans son récit de lecture, Élise dit avoir ressenti du stress, car elle avait senti que « quelque chose n'[allait] pas ». Dans l'appréciation, elle développe cet élément en associant ce stress au début du récit, au moment où Jacob, explique qu'il regrette que son père ne l'ait pas écouté et ait pris l'autostoppeur dans sa voiture. Cette tension du début du récit qu'Élise dit avoir éprouvée a été évoquée en classe. Elle a été associée à de la curiosité dont la fonction est d'évoquer le nœud du récit de façon à susciter le désir du lecteur d'en savoir plus, avant que celui-ci ne lise le passage durant lequel Jacob raconte sa journée d'anniversaire, passage sans réelle tension narrative précédant le nœud de l'intrigue (cf. F4).

Dans son appréciation justifiée, Élise explique avoir ressenti plusieurs émotions tensives, de la surprise et du suspense. Elle dit également avoir ressenti des émotions empathiques à l'égard de Jacob et de sa famille, principalement de la peur qu'elle met en relation avec le suspense. En effet, dans sa production, Élise met en avant le fait que c'est le point de vue de Jacob sur les événements (« on est déjà stressé à cause de ce que Jacob dit », « les indications de Jacob sur le personnage ») et la situation dangereuse dans laquelle on croit qu'il se trouve (il est « à côté d'un homme qui le menace de mort » et il « ne peut rien dire à ses parents ») qui produisent la tension ressentie. Les émotions empathiques et les émotions tensives sont ainsi fortement liées dans le discours d'Élise. Notons également qu'Élise fait référence à un état d'immersion dans le dernier paragraphe de son appréciation (« on était directement plongé dans le récit »), état qui, à ses yeux, constitue un élément justifiant le fait d'avoir apprécié lire *L'Autostoppeur*.

#### *LE CHAT NOIR*

Récit de lecture d'Élise (CN)

Je n'ai pas ressenti d'émotion peut-être juste de l'**ennui**, car ce qu'il se passe c'est un homme alcoolique qui tue son chat et il trouve un autre chat, tue sa femme, le met dans un mur, mais le chat apparaît dans le mur et dénonce l'homme aux policiers. Le récit n'était **pas intéressant**. Il y

avait trop de dessins, l'écriture était trop fine et moyenâgeuse. Le récit était monotone. Par exemple il y a un train-train quand il tue les personnages. Au moment où l'homme devient alcoolique, ce personnage devient **inintéressant**, car il ne sait plus ce qu'il fait. Les dessins sont assez mal faits.

Appréciation justifiée d'Élise (CN)

Le récit du *Chat noir* est un récit qui vise à amener de la curiosité au lecteur, car on ne sait pas si tout ça est réel ou pas, si l'homme est fou ou pas, si le chat est réellement démoniaque. Je n'ai pas tellement ressenti de curiosité parce que le récit n'était **pas très intéressant** et assez dur à comprendre à cause du style d'écriture.

Sinon, comme émotions personnelles, j'ai ressenti de la **perplexité** parce que durant le récit, on ne savait pas la véritable identité du personnage. J'ai aussi été **déçue** par la fin, car il n'y avait pas de chute intéressante et **ennuyée** par le récit, car l'histoire n'était pas intéressante. Elle n'était pas très originale et pas accrochante.

Pour mon avis global, je n'ai pas trop aimé le récit, car l'histoire ne m'intéressait pas tellement. Le récit ne m'a pas accrochée, la curiosité n'a pas fonctionné (but de ce récit).

### Catégories d'émotions verbalisées dans *Le Chat noir* (Élise)

Type de production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	ennui	trame, monotonie	Manque d'intérêt narratif	EV tension (-)
	pas intéressant	illustrations, typographie	Manque d'intérêt pour les illustrations et la typographie	EV support (-)
	Inintéressant	personnage incohérent car alcoolique	Incompréhension	EV clarté (-)
Appréciation justifiée	pas très intéressant	histoire bizarre, confuse (ENT bilan), dur à comprendre à cause du style d'écriture, du langage, de la typographie (ENT bilan)	Incompréhension	EV clarté (-)
	perplexité	identité du personnage	?	?
	déçue	pas de chute intéressante	Déception (fin : absence de chute, fin confuse)	EV esthétique de la fin (-)

		fin confuse avec le chat qui apparaît (ENT bilan)	Incompréhension	EV clarté (-)
	ennuyée	histoire pas originale, pas accrochante	Manque d'intérêt narratif	EV tension (-)

Dans ses productions, Élise dit avoir ressenti uniquement des émotions-valeurs et aucune émotion de la fiction, qu'elle soit empathique ou morale.

Dans son récit de lecture, Élise mentionne le manque d'intérêt narratif éprouvé, dû à une suite d'événements qui semble lui apparaître comme dénuée de sens (« ce qu'il se passe c'est un homme alcoolique qui tue son chat et il trouve un autre chat, tue sa femme, le met dans un mur, mais le chat apparaît dans le mur et dénonce l'homme aux policiers ») et à une monotonie liée aux meurtres répétitifs du personnage. Outre la tension narrative, Élise juge également négativement la clarté du récit en estimant que les actions du personnage sont incohérentes ainsi que l'esthétique du support en critiquant les illustrations et la typographie utilisées pour cet album constituant une adaptation du fameux récit de Poe.

Dans son appréciation justifiée, Élise développe ses justifications relatives à la clarté du récit en expliquant que ce dernier était difficile à comprendre. Dans l'entretien de bilan, elle réaffirme cette difficulté (ENT bilan, l. 90) et qualifie le récit de « confus », (ENT bilan, l. 106) de « bizarre » (ENT bilan, l. 90). Elle explique que c'est le style d'écriture qui lui posait problème, qu'il s'agisse du langage utilisé, qu'elle juge vieilli, ou de la typographie qui ne facilite pas la lecture, comme elle le précise dans l'entretien de bilan (ENT bilan, l. 84-85). Élise ajoute également avoir ressenti de la perplexité due au fait de ne pas savoir quelle était l'identité de l'homme. Vu qu'elle ne développe pas sa justification, il reste difficile de catégoriser cette émotion liée à un déficit informationnel en l'associant soit à de la tension (curiosité), soit à de

l'incompréhension. Il est de ce fait intéressant de remarquer que la curiosité et l'incompréhension sont des phénomènes relativement proches qui ne sont pas forcément simples à distinguer pour les élèves, dès lors qu'ils sont confrontés à un récit fantastique proposant une structuration de l'intrigue qui vise à rendre compte de la confusion et des interrogations du personnage, genre de récit auquel ils sont peu habitués.

Élise réitère le fait de n'avoir pas ressenti d'intérêt narratif, sans proposer cette fois-ci de justification rendant compte de l'origine de ce manque d'intérêt. Elle dit également avoir été déçue par l'esthétique de la fin du récit qui ne comporte pas de chute. Dans l'entretien de bilan, elle qualifie cette fin de « bizarre » (ENT bilan, l. 89) comme tout le livre par ailleurs, ce qui produisait de l'incompréhension (ENT bilan, l. 90) et ajoute qu'elle n'a pas trouvé intéressant le fait que « le chat apparaisse dans le mur » (ENT bilan, l. 94), ce qui rend compte de ses difficultés à donner du sens à cette clôture du récit. Son évaluation négative de la fin du récit est non seulement justifiée par une esthétique jugée peu réussie (absence de chute), mais également par un manque de clarté.

#### RÉPARTITION DES ÉMOTIONS

##### **Répartition des émotions par catégorie et par récit (Élise)**

<b>Catégories d'émotion</b>	<b><i>L'Autostoppeur</i></b>	<b><i>Le Chat noir</i></b>	<b>Total des occurrences (par catégorie d'émotions)</b>
Émotion empathique	2(peur)	0	<b>2(peur)</b>
Émotion morale	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : tension	3(+)	2(-)	<b>5(3+/2-)</b>
Émotion-valeur : référence	0	0	<b>0</b>

Émotion-valeur : clarté	0	3(-)	<b>3(-)</b>
Émotion-valeur : esthétique du dénouement	0	1(-)	<b>1(-)</b>
Émotion-valeur : éthique du dénouement	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : esthétique du support	0	1(-)	<b>1(-)</b>
Émotion-valeur : originalité	0	0	<b>0</b>
Image mentale (dégoût)	0	0	<b>0</b>
<b>Total des occurrences (par récit)</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	

Dans ses productions, Élise dit ressentir peu d'émotions de la fiction, uniquement des émotions empathiques à l'égard de Jacob et de sa famille à la lecture de *L'Autostoppeur*. Elle affirme avoir éprouvé plusieurs émotions-valeurs relatives à la tension narrative pour évaluer positivement *L'Autostoppeur* et négativement *Le Chat noir*. A l'égard du récit fantastique, elle dit avoir ressenti uniquement des émotions-valeurs reflétant une appréciation négative, que celle-ci soit associée à la clarté du récit, à la fin qu'elle juge confuse, à l'esthétique du dénouement qui ne comporte pas de chute attendue ou encore à l'esthétique du support qu'elle juge peu réussie. En fonction du récit lu, les émotions verbalisées par Élise sont très différentes. D'une part, elles renvoient à la réussite de la mise en œuvre d'un mode de lecture participatif, immersif où l'empathie et la tension sont présentes dans le cas de *L'Autostoppeur*. D'autre part, elles rendent compte de son échec avec l'expression d'une appréciation négative dominée par un manque de clarté du côté du texte et une certaine incompréhension du côté de lecteur dans le cas du *Chat noir*.

### 5.2.3.2 Évaluation des appréciations justifiées

#### L'AUTOSTOPPEUR

Appréciation justifiée d'Élise (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit pas très joyeux, mais très intéressant. L'auteur veut faire ressentir de la peur, de l'angoisse et de l'inquiétude. Cette histoire vise à **surprendre** le lecteur tout 1) en lui faisant croire 2) qu'il [Jacob] a raison. Pendant le récit, j'ai cru que Jacob avait raison, que l'homme voulait tous les tuer alors qu'en fait l'homme était un simple jardinier qui n'avait rien demandé. J'ai été très surprise par la fin. J'ai aussi ressenti du suspense dans ce récit parce que j'ai eu peur, j'ai envie de savoir ce qu'il va se passer, si Jacob va arriver à s'en sortir à côté d'un homme qui le menace de mort. Au début du livre, il y a un paragraphe de « regrets » de la part de Jacob. Du sens « l'histoire aurait pu bien se passer si le père ne s'était pas arrêté ». D'après ce paragraphe, on comprend tout de suite que quelque chose va mal se passer.

Personnellement, j'ai ressenti de l'inquiétude, parce qu'au moment où l'homme rentre dans la voiture on est déjà stressé à cause de ce que dit Jacob. Les indications de Jacob sur le personnage qui est entré dans la voiture nous plonge dans un malaise et de la peur à cause du fait que Jacob ne peut rien dire à ses parents.

Pour finir, j'ai beaucoup aimé ce récit, car je voulais savoir la suite et on était directement plongé dans le récit.

#### Identification de la surprise dans *L'Autostoppeur* (Élise)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (2 savoirs mobilisés)	Mention de l'idée d'induire en erreur (1) Mention du point de vue (2)
Analyse complète (3 savoirs sur 3 mobilisés)	Mention de l'idée de tromper le lecteur Mention de la chute (= l'aut. est un simple jardinier) (justification) Evocation du choix du point de vue
Analyse pertinente	Logique de l'approche de Baroni respectée

Élise identifie l'effet de surprise visé par *L'Autostoppeur* en convoquant deux savoirs attendus relatifs à la stratégie de l'auteur (tromper le lecteur) et au point de vue employé. Le troisième savoir attendu référant à la chute du récit est présent uniquement dans sa justification. Bien qu'il ait été demandé aux élèves d'identifier d'abord la visée tensive du récit pour ensuite justifier leur ressenti, ces deux parties du discours, identification et justification, sont

complémentaires. Elles apparaissent chez Élise comme intriquées et permettent somme toute l'élaboration d'une analyse complète articulant les savoirs attendus de manière pertinente, c'est-à-dire en respectant la logique de l'approche de Baroni telle qu'elle a été étudiée en classe.

### **Justification relative à la surprise dans *L'Autostoppeur* (Élise)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Justification non conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Absence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites (anticipation erronée, point de vue) en lien avec l'analyse produite (+ chute)
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit (intégrée en partie à la justification)

Élise produit une justification non conforme, puisque la réponse apparaît non pas au début de la justification, mais à la fin de celle-ci. Cette non-conformité de la justification n'empêche toutefois pas Élise d'exposer un raisonnement clair et pertinent qui s'articule aux savoirs mobilisés pour identifier l'effet de surprise visé (anticipation erronée, point de vue) et mentionner la chute du récit. Élise propose ainsi un raisonnement adéquat reprenant et développant ce qui a été dit pour identifier l'effet de surprise visé.

Dans la suite de son appréciation, Élise n'élabore pas d'analyse de l'effet de suspense visé précédant la justification, comme demandé lors des consignes données aux élèves.

### Justification relative au suspense dans *L'Autostoppeur* (Élise)

Critères	Indicateurs
Justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites dépendantes d'une analyse de l'effet visé (pronostic en lien avec le récit, peur, intérêt narratif)
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit (intégrée à la justification)

Élise justifie le fait d'avoir éprouvé du suspense en produisant une analyse de l'effet visé incomplète. Elle justifie en effet son ressenti en mentionnant la peur et l'intérêt narratif éprouvés ainsi que le pronostic produit en lien avec la situation dangereuse dans laquelle Jacob se trouve. Sa justification repose donc sur une analyse de l'effet de suspense visé convoquant plusieurs éléments d'analyse vus en classe (2 des 3 savoirs attendus). Il s'agit là d'une analyse intégrée directement à la justification.

### Cohérence de l'appréciation à propos de *L'Autostoppeur* (Élise)

Critères	Indicateurs
Informations éclatées	Éclatement des énoncés référant au thème de la tension narrative (inquiétude dans §2)
Informations juxtaposées	Juxtaposition des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion pertinente	Reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>e</sup> paragraphe

En ce qui concerne la cohérence de l'appréciation produite par Élise, les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont éclatés dans le sens où Élise mentionne l'inquiétude qu'elle a éprouvée à l'égard de Jacob, partie prenante du suspense, en développant cet aspect-là de son rapport au

personnage (situation dangereuse, peur, malaise) dans le deuxième paragraphe. Les informations contenues dans le premier paragraphe et le deuxième paragraphe sont juxtaposées et l'introduction du deuxième paragraphe par l'adverbe « personnellement » ne fait pas vraiment sens, puisque le premier paragraphe rend également compte d'émotions tensives qu'Élise a aussi éprouvées « personnellement » à la lecture du récit. La conclusion proposée par Élise est pertinente puisqu'elle synthétise les deux paragraphes précédents qui tous deux concernent la tension narrative et qui, plus globalement, rendent compte de l'expérience immersive vécue par Élise de manière synthétique, ceci pour évaluer très positivement le récit lu.

### LE CHAT NOIR

Appréciation justifiée d'Élise (CN)

Le récit du *Chat noir* est un récit qui vise à amener de la **curiosité** au lecteur. Car 1) on ne sait pas 2) si tout ça est réel ou pas, si l'homme est fou ou pas, si le chat est réellement démoniaque. Je n'ai pas tellement ressenti de curiosité parce que le récit n'était pas très intéressant et assez dur à comprendre à cause du style d'écriture.

Sinon, comme émotions personnelles, j'ai ressenti de la perplexité parce que durant le récit, on ne savait pas la véritable identité du personnage. J'ai aussi été déçue par la fin car il n'y avait pas de chute intéressante et ennuyée par le récit car l'histoire n'était pas intéressante. Elle n'était pas très originale et pas accrochante.

Pour mon avis global, je n'ai pas trop aimé le récit car l'histoire ne m'intéressait pas tellement. Le récit ne m'a pas accrochée, la curiosité n'a pas fonctionné (but de ce récit).

### Identification de la curiosité dans *Le Chat noir* (Élise)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (2 savoirs mobilisés)	Mention de l'idée de cacher des informations (réalité des événements, folie de l'homme, caractère démoniaque du chat) (1) Mention d'un questionnement de type diagnostic (2)
Analyse incomplète (1 savoir sur 2 mobilisés)	Mention de l'idée de cacher des informations au lecteur Mention d'un diagnostic (≠ hésitation fantastique)

Analyse non pertinente	Respect de la logique de l'approche de Baroni Non-respect des conventions du genre fantastique
------------------------	---

Élise convoque plusieurs savoirs attendus pour analyser l'effet de curiosité visé par *Le Chat noir*. Elle évoque la réticence informationnelle (« on ne sait pas ») qui fonde un questionnement de type diagnostique évoquant à la fois la réalité des événements, la folie de l'homme et son caractère démoniaque. Ce questionnement ne rend alors pas compte d'une hésitation fantastique oscillant entre une interprétation rationnelle et surnaturelle des événements. Par ailleurs, l'utilisation de la notion de « réalité » des événements est problématique dans le sens où elle induit l'idée d'une réalité inhérente aux événements qui ne dépendrait pas de l'adoption d'une double perspective, rationnelle et surnaturelle, à l'égard des événements, rendant possible l'hésitation fantastique. Cette notion n'est de ce fait pas compatible avec les conventions du genre fantastique telles qu'elles ont été envisagées dans la séquence.

### **Justification relative à la curiosité dans *Le Chat noir* (Élise)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement pas clair	Formulation de raisons en partie explicites renvoyant à des difficultés de compréhension et à un manque d'intérêt
Raisonnement non pertinent	Pas d'appui sur une analyse du fonctionnement du récit

La justification proposée par Élise expose un raisonnement clair qui ne s'appuie pas sur l'analyse de l'effet visé, mais met en avant des difficultés de compréhension imputées au « style d'écriture » qu'elle définit plus précisément dans son entretien de bilan comme un langage vieilli, ainsi qu'à une police

difficile à lire (ENT bilan, l. 84-85 : « il disait des choses qu'on entend plus maintenant et puis la police elle était difficile à lire souvent le texte »). Elle mentionne également son manque d'intérêt pour le récit sans expliciter dans sa justification quelles en sont les raisons. La justification proposée par Élise ne permet pas de comprendre précisément pourquoi l'effet tensif visé, ici la curiosité, n'a pas été ressenti. Par ailleurs, elle n'est pas pertinente dans le sens où elle n'est pas fondée par une analyse du fonctionnement du récit.

### **Cohérence de l'appréciation à propos du *Chat noir* (Élise)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Informations regroupées	Éclatement des énoncés référant au thème de la tension narrative (manque d'intérêt narratif)
Informations articulées	Articulation des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>ème</sup> paragraphe
Conclusion pertinente	Reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>ème</sup> paragraphe

Par rapport à la cohérence de l'appréciation produite par Élise, les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont éclatés, dans le sens où Élise mentionne un manque d'intérêt narratif éprouvé dans le deuxième paragraphe. Les informations contenues dans le premier et le deuxième paragraphe sont articulées à l'aide de l'énoncé « sinon comme émotions personnelles j'ai ressenti ... » pour faire se succéder le paragraphe dans lequel Élise dit n'avoir pas ressenti de curiosité et celui dans lequel elle rend compte des émotions-valeurs qu'elle a ressenties pour justifier son absence d'intérêt pour le récit. La conclusion proposée par Élise est pertinente puisqu'elle reprend l'idée générale émergeant à la fois du premier paragraphe et du deuxième paragraphe, à savoir le manque d'intérêt narratif du récit.

### **5.2.3.3 Bilan du parcours d'Élise**

Dans ses productions, Élise dit éprouver des émotions très différentes en fonction du récit lu, soit des émotions tensives et empathiques pour *L'Autostoppeur* dont la lecture est décrite comme immergée, soit un manque d'intérêt narratif et des émotions-valeurs négatives pour *Le Chat noir* mettant en avant principalement son incompréhension du récit et de ses enjeux. Elle perçoit le récit fantastique comme un récit « confus », « bizarre » qui ne fait pas sens à ses yeux.

Logiquement, cette différence de traitement des deux récits se retrouve dans la formulation d'appréciations justifiées. Élise produit une appréciation justifiée de *L'Autostoppeur* adéquate, où elle mobilise les savoirs attendus pour rendre compte clairement de la visée tensive du récit qu'elle affirme avoir éprouvée. Bien qu'elle s'éloigne des consignes données, elle produit une analyse complète et pertinente imbriquée en partie dans la justification produite. Pour *Le Chat noir*, elle ne parvient pas à rendre clairement compte de la visée d'un récit dont elle peine à saisir les enjeux. Il lui est de ce fait difficile de baser son appréciation sur une analyse du fonctionnement tensif du récit, puisque celui-ci lui échappe en partie. Il est toutefois intéressant de noter qu'Élise évalue très négativement *Le Chat noir* sans toutefois remettre en question ni ses goûts, ni ses compétences via le regard qu'elle porte sur le récit fantastique.

### **5.2.4 Le parcours de Sofia**

#### *PORTRAIT*

Sofia lit de temps en temps à la maison (ENT préalable, l. 3-4 ; Q16), bien qu'elle n'aime pas cette activité (Q42). Elle aime lire des livres d'action ou des livres tristes (ENT préalable, l. 13 et 72). Elle trouve dommage qu'à l'école on lise souvent des textes photocopiés au lieu de livres (ENT préalable, l. 44-47) et préférerait lire davantage de récits qui correspondent à ses goûts (ENT

préalable, l. 63-70). Élève discrète, Sofia prend toutefois régulièrement la parole et n'hésite pas à demander de l'aide lorsqu'elle n'a pas compris quelque chose. Elle parle le serbe et le français à la maison. Sofia a progressé au plan de la compréhension de l'écrit depuis le début de la 9H. Elle a globalement de bons résultats scolaires.

#### **5.2.4.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites**

##### *L'AUTOSTOPPEUR*

Récit de lecture de Sofia (AU)

De la page 7 à 9, tout me semblait normal, les 2-3 pages qui suivent, je commençais à me poser des questions [intérêt narratif]<sup>26</sup>, car un homme sur la route dans un endroit désertique, il pleuvait très beaucoup, je me demandais ce qu'il faisait là, sortant de nulle part... Plus tard, quand Jacob décrivait le monsieur dans la voiture, je commençais à **m'inquiéter** pour Jacob et ses parents. Je me disais qu'ils ne devaient pas s'arrêter, car plein de choses peuvent se passer. Quand l'homme s'est fait écrasé par le camion, je me disais « heureusement que Jacob l'a poussé ... » [soulagement].

A la fin j'étais **surprise** de ce qui s'est réellement passé (que c'était un jardinier, etc...).

Appréciation justifiée de Sofia (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à nous surprendre. Des indices comme le sang sur la main, un couteau qu'il tenait, induisent le lecteur en erreur pour lui faire croire que l'autostoppeur était un tueur alors que c'était un simple jardinier qui avait de la boue sur la main et non du sang et qu'il tenait un étui à cigarettes et non un couteau. Au niveau de la surprise, pendant le récit, quand l'inconnu est rentré dans la voiture et que Jacob allait pousser l'homme, je le soutenais (grâce aux indices de Jacob), mais à la fin l'auteur nous a induits en erreur, donc j'étais **surprise** et **triste**, car Jacob est fou et a tué l'homme qui était innocent. L'autostoppeur est un récit qui cherche ainsi à nous faire ressentir du suspense, car on se pose la question : que va-t-il se passer ? que va-t-il arriver au personnage ? Sur moi le **suspense** et la **curiosité** ont fonctionné car au niveau du suspense, quand la voiture s'est arrêtée alors que Jacob ne voulait pas, j'ai tout de suite su que l'histoire semblait **intéressante**, car Jacob ne voulait pas que la voiture s'arrête et il avait l'air inquiet. Donc j'ai voulu savoir la suite et me posais les questions : que va-t-il se passer ? Pourquoi Jacob ne voulait pas que la voiture s'arrête pour prendre l'autostoppeur ?....

A la lecture du récit, j'ai senti plusieurs émotions. J'ai éprouvé de la **peur (stress)** quand Jacob a poussé l'auto-stoppeur hors de la voiture. A la fin j'ai senti de la **tristesse**, car l'homme est mort pour rien.

---

<sup>26</sup> Dans de rares cas jugés parlants, j'ai également pris en compte certains énoncés référant à une émotion de manière implicite. J'ai alors souligné l'énoncé concerné et indiqué entre crochets l'émotion à laquelle il renvoie.

D'une manière globale, j'ai beaucoup aimé que le narrateur induise le lecteur en erreur. On croit que l'autostoppeur est un tueur grâce aux indices que Jacob nous donne, alors que l'homme est juste un jardinier. Sur moi cela a fonctionné, car je ne pensais pas que l'autostoppeur était un simple jardinier.

### Catégories d'émotions verbalisées dans *L'Autostoppeur* (Sofia)

Type de Production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	me poser des questions	-	Intérêt narratif	EV tension (+)
	m'inquiéter	pour Jacob et ses parents	Peur pour/avec Jacob	Émotion empathique (peur)
	heureusement que Jacob l'a poussé	mort de l'homme	Soulagement (fin)	EV éthique de la fin (+)
	surprise	identité de l'autostoppeur (jardinier)	Intérêt narratif : surprise	EV tension (+)
Appréciation justifiée	surprise	folie de Jacob	Intérêt narratif : surprise	EV tension (+)
	triste	mort d'un innocent	Tristesse pour l'autostoppeur	Émotion empathique (tristesse)
	suspense, intéressante	arrêt de la voiture, inquiétude de Jacob Savoir la suite, questionnement	Intérêt narratif : suspense	EV tension (+)
	curiosité	-	?	?
	peur/stress	quand Jacob a poussé l'homme	Intérêt narratif : dénouement	EV tension (+)

Dans son récit de lecture Sofia est une des rares élèves explicitant avoir éprouvé une émotion tensive lors de sa première lecture, ici de la surprise. Elle propose un récit conséquent qui rend compte des effets tensifs visés qu'elle a ressentis au fur et à mesure de sa lecture. Sofia affirme avoir ressenti une forme d'intérêt narratif qui se manifeste par un questionnement relatif à l'homme pris en autostop. Sofia explique qu'à partir de la « description » de l'homme faite par Jacob, elle se met à éprouver de l'inquiétude pour l'adolescent et sa famille

(émotion empathique), puisque ceux-ci se retrouvent dans une situation dangereuse. Elle affirme ensuite avoir été soulagée lors du premier dénouement, puis surprise lors de la chute du récit.

Dans son appréciation justifiée, Sofia exprime avoir ressenti des émotions tensives identiques en apportant des précisions dans ses justifications en fonction de ce qui a été vu en classe au sujet de la surprise et du suspense. Elle mentionne également avoir éprouvé de la curiosité sans développer de justification, ce qui ne permet pas la catégorisation de cette émotion. Il est intéressant de noter que la peur, que Sofia associe dans son récit de lecture à la manière dont Jacob perçoit l'autostoppeur, est justifiée différemment dans son appréciation. En effet, dans son récit de lecture, Sofia dit avoir éprouvé de la peur au moment où Jacob pousse l'autostoppeur hors de la voiture, moment précédant le premier dénouement et correspondant au pic d'intensité de tension narrative le plus élevé selon l'approche de Baroni (Baroni, 2007, p. 131). Dans son appréciation, elle n'exprime plus avoir ressenti de soulagement à ce moment du récit et dit avoir éprouvé une autre émotion liée à la chute du récit, à savoir de la tristesse. Sofia met ainsi l'accent sur un aspect du récit vivement discuté en classe, à savoir l'empathie que le lecteur devrait éprouver pour Jacob dont la situation est à plaindre.

#### *LE CHAT NOIR*

##### Récit de lecture de Sofia (CN)

Le récit ne m'a pas plu. Il n'y avait **rien d'intéressant ni quelque chose de surprenant**. J'ai juste ressenti un peu de **stress** pour l'homme à la page 35, quand les policiers se sont arrêtés aux escaliers. Je n'ai pas aimé l'écriture (trop petit) ni les dessins. J'ai ressenti de l'**ennui** plutôt au début, car on ne comprenait pas tout de suite de quoi on parlait.

J'ai aussi ressenti de la **tristesse** à la page 15-16 quand l'homme va pendre son chat à l'arbre et aux pages 27-28 quand la femme se fait tuer innocente et que l'homme n'a pas vraiment voulu la tuer, plutôt un accident.

##### Appréciation justifiée de Sofia (CN)

Le récit du *Chat noir* cherche à attiser notre curiosité en nous cachant l'identité du personnage, par ex. on se pose des questions sur le narrateur : le personnage est-il fou ? le chat est-il

vraiment réel ? ou l'homme s'imagine tout ? Que s'est-il vraiment passé ? J'ai ressenti de la **curiosité**, car j'avais envie d'en savoir plus sur le personnage pour mieux comprendre le récit. Les lecteurs sont ainsi intrigués ne pas savoir les éléments importants du récit (manque de description « mentale » du personnage. Est-il fou ? S'imagine-t-il tout ça ? Pas de dénouement). A la lecture, j'ai ressenti de l'**inquiétude** au moment où l'homme a assommé sa femme au lieu du chat, car j'avais **peur** des conséquences sachant qu'il ne voulait pas vraiment tuer sa femme. J'ai aussi été **déçue**, car il n'y avait aucune réponse à mes questions. J'ai aussi éprouvé de l'**ennui**, car je pensais qu'à la fin il y allait y avoir une chute alors que non. Il n'y avait rien de surprenant, rien d'intéressant.

D'une manière globale, je n'ai pas apprécié ce récit, car il n'y avait **rien** d'exceptionnel, **surprenant, intéressant**. Je m'attendais à une fin surprenante tandis qu'on ne répond à aucune de nos questions. J'ai été **contrariée, déçue**.

### Catégories d'émotions verbalisées dans *Le Chat noir* (Sofia)

Type de Production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	rien d'intéressant ni qqch de surprenant	-	Manque d'intérêt narratif	EV tension (-)
	stress	pour l'homme	Peur pour/avec le personnage du CN	Émotion empathique (peur)
	ennui	compréhension début de l'histoire	Incompréhension	EV clarté (-)
	tristesse	chat pendu, femme tuée et homme qui ne voulait pas cela	Tristesse pour les personnages (dont l'homme)	Émotion empathique (tristesse)
Appréciation justifiée	curiosité	envie d'en savoir plus sur le personnage pour comprendre le récit	Intérêt narratif : curiosité	EV tension (+)
	inquiétude/peur	conséquences pour l'homme qui assomme et tue sa femme	Peur pour le personnage du CN	Émotion empathique (peur)
	déçue	pas de réponse à mes questions	Déception (fin : pas de dénouement)	EV esthétique de la fin (-)
	ennui, contrariée, déçue, rien d'intéressant, rien de surprenant	pas de chute	Déception (fin : pas de chute)	EV esthétique de la fin (-)

Dans son récit de lecture, Sofia dit avoir éprouvé un manque d'intérêt tensif qu'elle associe notamment à une absence de surprise et de l'ennui dû à une certaine incompréhension au début du récit. Elle dit toutefois avoir éprouvé des émotions empathiques : de la peur (stress) pour l'homme lorsque les policiers entendent le cri du chat et s'arrêtent dans l'escalier et de la tristesse lors des meurtres du chat noir et de la femme. Il est intéressant de noter que Sofia déresponsabilise l'homme en expliquant qu'il n'a pas vraiment voulu tuer sa femme et de ce fait se distingue des prises de position de ses camarades qui condamnent généralement très sévèrement le comportement du protagoniste du *Chat noir* en verbalisant du dégoût (émotion morale).

Dans son appréciation justifiée, Sofia dit avoir ressenti de la curiosité qu'elle associe à un questionnement, à une envie d'en savoir plus au sujet du personnage et des événements qu'il relate. Elle réitère avoir éprouvé de l'ennui, mais aussi de la déception et de la contrariété à l'égard de la fin du récit, qui ne correspond pas à ses attentes puisque celle-ci ne comporte pas de chute et ne répond pas à ses questions. Pour ce qu'il en est des émotions empathiques, Sofia dit avoir ressenti uniquement de la peur quant aux conséquences que le meurtre commis par l'homme aura, conséquences par ailleurs évoquées dans l'exposition du récit que Sofia ne semble pas avoir bien saisies.

#### RÉPARTITION DES ÉMOTIONS VERBALISÉES

##### **Répartition des émotions par catégorie et par récit (Sofia)**

Catégories d'émotion	<i>L'Autostoppeur</i>	<i>Le Chat noir</i>	Total des occurrences (par catégorie d'émotions)
Émotion empathique	2(tristesse/peur)	3(2 peur/1 tristesse)	<b>5(3 peur/2 tristesse)</b>
Émotion morale	0	0	<b>0</b>

Émotion-valeur : tension	5(+)	2(1-/1+)	<b>7(6+/1-)</b>
Émotion-valeur : Référence	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : clarté	0	1(-)	<b>1(-)</b>
Émotion-valeur : esthétique du dénouement	0	2(-)	<b>2(-)</b>
Émotion-valeur : éthique du dénouement	1(+)	0	<b>1(+)</b>
Émotion-valeur : esthétique du support	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : originalité	0	0	<b>0</b>
Image mentale (dégoût)	0	0	<b>0</b>
<b>Total des occurrences (par récit)</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	

Dans ses productions, Sofia dit éprouver des émotions empathiques à l'égard des protagonistes des deux récits. Contrairement à ses camarades, elle ne juge pas négativement le comportement du personnage du *Chat noir* et affirme ressentir de la tristesse, de la peur pour ce personnage qui a commis un meurtre. Sofia mentionne avoir éprouvé les émotions tensives visées par *L'Autostoppeur* dès son récit de lecture alors que pour le *Chat noir*, c'est uniquement dans son appréciation justifiée qu'elle dit avoir senti de la curiosité. Sofia rend compte de plusieurs émotions-valeurs qui, pour la majorité, servent à évaluer négativement le manque de clarté ainsi que l'absence de chute et de dénouement du *Chat noir*.

### 5.2.4.2. Évaluation des appréciations justifiées

#### L'AUTOSTOPPEUR

Appréciation justifiée de Sofia (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à nous **surprendre**. 1) Des indices comme le sang sur la main, un couteau qu'il tenait, induisent le lecteur en erreur 2) pour lui faire croire que l'autostoppeur était un tueur 3) alors que c'était un simple jardinier qui avait de la boue sur la main et non du sang et qu'il tenait un étui à cigarettes et non un couteau. Au niveau de la surprise, pendant le récit, quand l'inconnu est rentré dans la voiture et que Jacob allait pousser l'homme, je le soutenais (grâce aux indices de Jacob), mais à la fin l'auteur nous a induits en erreur, donc j'étais surprise et triste, car Jacob est fou et a tué l'homme qui était innocent. L'autostoppeur est un récit qui cherche ainsi à nous faire ressentir du **suspense**, car 1) on se pose la question : que va-t-il se passer ? que va-t-il arriver au personnage ? Sur moi le suspense et la curiosité ont fonctionné, car au niveau du suspense, quand la voiture s'est arrêtée alors que Jacob ne voulait pas, j'ai tout de suite su que l'histoire semblait intéressante, car Jacob ne voulait pas que la voiture s'arrête et il avait l'air inquiet. Donc j'ai voulu savoir la suite et me posais les questions : que va-t-il se passer ? Pourquoi Jacob ne voulait pas que la voiture s'arrête pour prendre l'autostoppeur ?....

A la lecture du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions. J'ai éprouvé de la peur (stress) quand Jacob a poussé l'auto-stoppeur hors de la voiture. A la fin j'ai ressenti de la tristesse car l'homme est mort pour rien.

D'une manière globale, j'ai beaucoup aimé que le narrateur induise le lecteur en erreur. On croit que l'autostoppeur est un tueur grâce aux indices que Jacob nous donne, alors que l'homme est juste un jardinier. Sur moi cela a fonctionné, car je ne pensais pas que l'autostoppeur était un simple jardinier.

#### Identification de la surprise dans *L'Autostoppeur* (Sofia)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (3 savoirs mobilisés)	Mention de l'idée d'induire en erreur (1) Mention du point de vue (2) Mention de la chute (3)
Analyse complète (3 savoirs sur 3 mobilisés)	Mention de l'idée de tromper le lecteur Mention de la chute (= l'aut. est un simple jardinier) Évocation du choix du point de vue
Analyse pertinente	Logique de l'approche de Baroni respectée

Sofia identifie l'effet de surprise visé par *L'Autostoppeur* en convoquant trois savoirs attendus relatifs à la stratégie de l'auteur (tromper le lecteur), au point de vue utilisé ainsi qu'à la chute du récit, ceci de façon à produire une analyse complète articulant ces divers éléments de manière pertinente, c'est-à-dire en respectant la logique de l'approche de Baroni, telle qu'elle a été étudiée en classe.

### **Justification relative à la surprise dans *L'Autostoppeur* (Sofia)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Justification non conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Absence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites renvoyant à l'adhésion au point de vue de Jacob dès le nœud et à l'analyse de l'effet visé (stratégie de l'auteur : induire en erreur, chute = folie de Jacob)
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit

Sofia produit une justification non conforme, puisque la réponse est placée à la suite du raisonnement. Elle justifie le fait d'avoir ressenti la surprise visée en renvoyant au fait qu'elle adhère au point de vue de Jacob dès le nœud (entrée de l'homme dans la voiture) et en particulier lors du premier dénouement (Jacob pousse l'homme hors de la voiture), ceci jusqu'au dénouement final qui prend la forme d'une chute. Elle développe l'analyse produite en amont pour justifier le fait d'avoir éprouvé de la surprise et propose ainsi un raisonnement clair et pertinent.

### Identification du suspense dans *L'Autostoppeur* (Sofia)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (1 savoir mobilisé)	Mention d'un questionnement comme pronostic-type (1)
Analyse incomplète (2 savoirs sur 3 mobilisés)	Mention du pronostic produit par le lecteur Mention du nœud Absence de l'évocation de la situation dangereuse dans laquelle Jacob et sa famille se trouvent
Analyse pertinente	Logique de l'approche de Baroni respectée (focalisation sur le nœud)

Sofia identifie l'effet de suspense visé par *L'Autostoppeur* en convoquant un savoir attendu relatif à un pronostic-type (« que va-t-il se passer ? que va-t-il arriver au personnage »). Dans sa justification, elle mentionne le nœud à l'origine des pronostics qu'elle fait (« que va-t-il se passer ? pourquoi Jacob ne voulait pas que la voiture s'arrête pour prendre l'autostoppeur ? ») et de l'intérêt narratif éprouvé (« j'ai voulu savoir la suite »). Ces deux parties du discours complémentaires constituent une analyse toutefois incomplète, focalisée principalement sur le nœud du récit, sans rendre compte de la phase de retard située entre le nœud et le dénouement, qui expose du point de vue de Jacob, soit la situation dangereuse dans laquelle il se trouve. Malgré une focalisation sur le nœud du récit, l'analyse produite par Sofia reste pertinente, puisqu'elle rend compte du fonctionnement du récit en respectant la logique de l'approche de Baroni.

### Justification relative au suspense dans *L'Autostoppeur* (Sofia)

Critères	Indicateurs
Justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »

Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites développant l'analyse de l'effet visé (nœud, pronostic lié au récit, intérêt narratif)
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit

Le raisonnement produit par Sofia développe sa brève analyse de l'effet de suspense visé (mention d'un pronostic) en mettant l'accent sur le nœud comme pivot du récit à la base de l'effet de suspense visé/ressenti (pronostics et intérêt narratif). Elle ne mentionne pas la phase de retard concernant le moment où Jacob et l'autostoppeur se retrouvent côte à côte dans la voiture, situation perçue par Jacob comme extrêmement dangereuse. Son raisonnement, bien que fondé par une analyse incomplète, est clair et pertinent.

### **Cohérence de l'appréciation à propos de *L'Autostoppeur* (Sofia)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Informations éclatées	Éclatement des énoncés référant au thème de la tension narrative (peur dans §2)
Informations juxtaposées	Juxtaposition des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion non pertinente	Reprise d'éléments développés uniquement dans le 1 <sup>er</sup> paragraphe

Par rapport à la cohérence de l'appréciation produite par Sofia, les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont éclatés dans le sens où Sofia mentionne la peur qu'elle a éprouvée à l'égard de Jacob dans le deuxième paragraphe. Les informations contenues dans le premier paragraphe et le deuxième paragraphe sont juxtaposées et l'introduction du deuxième paragraphe par la proposition « à la lecture du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions » ne fait pas vraiment sens, puisque le premier paragraphe rend également compte d'émotions de la fiction (peur, tristesse) que Sofia a aussi éprouvées à la lecture du récit. La conclusion proposée par Sofia n'est pas

pertinente puisqu'elle reprend uniquement des informations développées dans le premier paragraphe à propos de la surprise visée et ressentie.

### LE CHAT NOIR

Appréciation justifiée de Sofia (CN)

Le récit du *Chat noir* cherche à attiser notre **curiosité** 1) en nous cachant l'identité du personnage, 2) par ex. on se pose des questions sur le narrateur : le personnage est-il fou ? le chat est-il vraiment réel ? ou l'homme s'imagine tout ? Que s'est-il vraiment passé ? J'ai ressenti de la curiosité, car j'avais envie d'en savoir plus sur le personnage pour mieux comprendre le récit. Les lecteurs sont ainsi intrigués ne pas savoir les éléments importants du récit (manque de description « mentale » du personnage. Est-il fou ? S'imagine-t-il tout ça ? Pas de dénouement). A la lecture, j'ai ressenti de l'inquiétude au moment où l'homme a assommé sa femme au lieu du chat car j'avais peur des conséquences sachant qu'il ne voulait pas vraiment tuer sa femme. J'ai aussi été déçue, car il n'y avait aucune réponse à mes questions. J'ai aussi éprouvé de l'ennui, car je pensais qu'à la fin il y allait y avoir une chute alors que non. Il n'y avait rien de surprenant, rien d'intéressant.

D'une manière globale, je n'ai pas apprécié ce récit, car il n'y avait rien d'exceptionnel, surprenant, intéressant. Je m'attendais à une fin surprenante tandis qu'on ne répond à aucune de nos questions. J'ai été contrariée, déçue.

### Identification de la curiosité dans *Le Chat noir* (Sofia)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (2 savoirs mobilisés)	Mention de l'idée de cacher des informations (identité du personnage) (1) Mention d'un questionnement de type diagnostic (2)
Analyse incomplète (1 savoir sur 2 mobilisé)	Mention de l'idée de cacher des informations Mention d'un diagnostic (≠ hésitation fantastique)
Analyse non pertinente	Respect de la logique de l'approche de Baroni Non-respect des conventions du genre fantastique

Sofia convoque plusieurs savoirs attendus pour analyser l'effet de curiosité visé par *Le Chat noir*. Elle mentionne la réticence informationnelle associée au fait de cacher l'identité du personnage ainsi qu'un diagnostic prenant la forme de quatre questions. Elle produit une analyse incomplète vu que le diagnostic proposé n'est pas centré sur une double interprétation des événements relatés,

mais sur l'identité du personnage jugée problématique, ce qui ne permet pas de considérer les conventions propres au genre fantastique.

### **Justification relative à la curiosité dans *Le Chat noir* (Sofia)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites qui renvoie à l'analyse produite (intérêt narratif)
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit

La justification proposée par Sofia est explicite puisqu'elle renvoie à l'analyse produite en mettant l'accent sur le questionnement relatif à l'identité du personnage. Son raisonnement est pertinent puisqu'il s'appuie sur une analyse du fonctionnement du récit.

### **Cohérence de l'appréciation à propos du *Chat noir* (Sofia)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Informations regroupées	Regroupement des énoncés référant au thème de la tension narrative dans le 1 <sup>er</sup> paragraphe
Informations juxtaposées	Juxtaposition des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion non pertinente	Absence de reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>e</sup> paragraphe

Quant à la cohérence de l'appréciation produite par Sofia, il est possible d'observer que les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont regroupés dans le premier paragraphe. Les informations contenues dans le premier et le deuxième paragraphe sont juxtaposées et l'introduction du deuxième paragraphe par l'énoncé « à la lecture du récit, j'ai ressenti ... » ne fait

pas vraiment sens, puisque le premier paragraphe, tout comme le deuxième, rendent compte de la curiosité que Sofia a éprouvée à la lecture du récit. La conclusion proposée par Sofia n'est pas pertinente puisqu'elle reprend uniquement des informations développées dans le deuxième paragraphe.

#### **5.2.4.3 Bilan du parcours de Sofia**

Sofia verbalise avoir ressenti des émotions empathiques tant pour Jacob que pour le protagoniste du *Chat noir* sans juger négativement le comportement de ce dernier. Elle rend également compte d'émotions tensives éprouvées lors de la lecture de *L'Autostoppeur* dès son récit de lecture, ce qui n'est pas le cas de la curiosité propre au *Chat noir*. Sofia met par ailleurs en avant le fait de n'avoir pas du tout compris le récit fantastique lors de sa première lecture (ENT bilan, l. 88). Elle verbalise également des émotions-valeurs qui servent principalement à évaluer négativement le récit du *Chat noir*, dont elle ne perçoit pas les enjeux fantastiques. Si l'appréciation justifiée de *L'Autostoppeur* semble s'inscrire dans la continuité d'une première lecture déjà en tension, l'appréciation justifiée du *Chat noir* reflète un parcours difficile dans la construction du sens d'un récit fantastique et dans la description du fonctionnement de ce genre de récit, dont les codes échappent en partie aux élèves. Sofia produit toutefois, pour chacun des récits, une appréciation justifiée qui repose sur une analyse plutôt complète accompagnée de raisonnements relativement explicites.

#### **5.2.5 Le parcours de Jasmine**

##### *PORTRAIT*

Jasmine lit très rarement à la maison (Q16) et n'apprécie pas cette activité (Q42). Elle n'aime pas lire à l'école, ce qui semble être dû à certaines difficultés puisqu'elle se considère comme une mauvaise lectrice (Q23). Elle déplore également le fait que certains livres soient imposés, peu récents et inadaptés. Elle associe en effet le genre de l'album à un jeune lectorat à cause des

illustrations (ENT préalable, l. 18-26). Jasmine dit apprécier les récits de science-fiction (ENT préalable l. 28 ; Q18). C'est une élève très discrète qui ne prend quasiment pas la parole en classe. Jasmine éprouve des difficultés de lecture spécifiques en raison d'une dyslexie sévère. Elle est également dysorthographique. Elle ne souhaite pas bénéficier des aménagements prévus pour compenser ses difficultés. Ses résultats scolaires globaux sont suffisants, malgré ses difficultés en français.

### 5.2.5.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites

#### L'AUTOSTOPPEUR

Récit de lecture de Jasmine (AU)

Je suis **déçue** car on nous a dit que l'histoire va faire peur, mais en réalité pas du tout. J'ai été **surprise**, car j'ai cru au début que c'était une fille qui parlait, mais en fait c'était un garçon et je l'ai compris que quand on a dit son prénom.

Personnellement, je n'ai rien ressenti de spécial. Je n'ai eu ni peur, ni rien du tout.

Appréciation justifiée de Jasmine (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à surprendre le lecteur. Des indices comme le sang, les mots que l'autostoppeur murmure, induisent en erreur pour lui faire croire que l'homme va les tuer. J'ai vraiment ressenti de la **surprise**, car je ne m'attendais pas à ce que Jacob soit un tueur. J'ai ressenti de la surprise car au début je pensais que l'autostoppeur était gentil et que Jacob était paranoïaque. *L'Autostoppeur* est un récit qui pousse le lecteur à savoir la suite. Des indices comme le sang sur ses mains et son nom de famille bizarre induisent en erreur le lecteur. Il nous fait croire que l'homme a des mauvaises intentions.

A la lecture du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions. J'ai ressenti de l'**ennui** au début puis de l'intrigue au fur et à mesure que je lisais le récit à cause de la tournure des événements. Au début c'est un peu banal et après avoir pris l'autostoppeur devient mieux.

D'une manière globale, j'ai plutôt aimé ce récit, car j'ai eu envie de lire le récit jusqu'à la fin [intérêt narratif].

#### Catégories d'émotions verbalisées dans *L'Autostoppeur* (Jasmine)

Type de production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	déçue	pas eu peur	déception	-
	surprise	narrateur n'est pas une fille	surprise	-
Appréciation justifiée	surprise	Jacob est un tueur, au début je pensais	Intérêt narratif : surprise	EV tension (+)

		que l'autostoppeur était gentil et Jacob paranoïaque (sic)		
	ennui	au début, banal	Manque d'intérêt narratif	EV tension (-)
	envie de lire le récit jusqu'à la fin	tournures des événements, après avoir pris l'autostoppeur	Intérêt narratif	EV tension (+)

Dans son récit de lecture, Jasmine dit éprouver des émotions qui ne rentrent pas dans les catégories retenues, mais qui signalent d'une part des attentes liées à la lecture de la quatrième de couverture, qui ont été déçues, d'autre part de la surprise due à la production d'une anticipation erronée quant à l'identité de Jacob.

Dans son appréciation justifiée, Jasmine affirme avoir éprouvé plusieurs émotions tensives pour le récit, excepté le début qui manquait à ses yeux d'intérêt narratif. Toutefois les justifications qu'elle apporte sont difficilement acceptables, car peu compréhensible sur le plan de leur logique : Jasmine dit qu'au début elle pensait que Jacob était paranoïaque et l'autostoppeur gentil. Que découvre-t-elle alors à la fin du récit ? Comment l'a-t-elle anticipé ? Ne s'agit-il pas plutôt d'une confusion ? Même lorsque Jasmine tente d'apporter certaines explications lors de l'entretien de bilan pour justifier la surprise ressentie attribuée au fait que l'autostoppeur était « gentil » et Jacob « paranoïaque », elle donne l'explication suivante : « ben parce qu'en fait quand il [l'autostoppeur] marchait tout seul dehors il avait l'air gentil pis que Jacob il se racontait une vie pis c'est un peu surprenant » (ENT bilan, l. 60-61). L'explication apportée par Jasmine semble révélatrice de sa difficulté à saisir certaines bases du fonctionnement tensif de *L'Autostoppeur* que la plupart de ses camarades a réussi à appréhender.

## LE CHAT NOIR

Récit de lecture de Jasmine (CN)

De l'**ennui**, car je n'ai rien compris et les phrases étaient quasiment toutes incompréhensibles.

De la **tristesse**, car c'est un peu triste pour le chat.

Puis à la fin de l'incompréhension car je n'ai pas compris ce qui s'est passé et ça se finit bizarrement.

Appréciation justifiée de Jasmine (CN)

Le récit *Le Chat noir* est un récit qui cherche à attiser la curiosité. Le fait de ne pas savoir si l'homme est fou, sous l'emprise de l'alcool ou autre chose nous procure de la curiosité. Il essaie de nous intriguer en nous donnant peu d'informations. Ce récit n'a pas fonctionné sur moi, car je n'ai pas ressenti de la curiosité, ni rien du tout. Pour moi, ce livre n'était **pas intéressant** et **très ennuyant**.

A la lecture du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions. J'ai ressenti de la **peine** pour le chat puis de l'**ennui** à cause de la tournure des événements.

D'une manière globale, je n'ai pas aimé ce récit et je n'avais aucune envie de lire ce livre.

### Catégories d'émotions verbalisées dans *Le Chat noir* (Jasmine)

Type de production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	ennui	rien compris, phrases incompréhensibles fin du récit bizarre	Incompréhension	EV clarté (-)
	tristesse	pour le chat	Tristesse pour le chat	Émotion empathique (tristesse)
Appréciation justifiée	pas intéressant, très ennuyeux	long de savoir que le chat se faisait maltraiter pour rien [ENT bilan]	?	?
	peine	pour le chat	Tristesse pour le chat	Émotion empathique (tristesse)
	ennui	à cause de la tournure des événements : longue maltraitance du chat pour rien (ENT de bilan)	Manque d'intérêt narratif ? éthique ?	?

Dans chacune de ses productions, Jasmine dit principalement avoir ressenti de l'ennui et de la tristesse pour le chat. Elle justifie l'ennui ressenti par un manque de clarté, mais aussi par « la tournure des événements » sans expliciter à quoi elle fait référence. Dans l'entretien de bilan, elle explique que « c'était un peu ennuyant parce que c'était un peu long de savoir qu'il [le chat] se faisait maltraiter pour rien en fait » (ENT bilan, l. 80-81). Ce complément d'information ne permet toutefois pas de savoir si l'ennui qu'elle exprime est dû à un manque d'intérêt narratif ou à un jugement relatif à l'éthique du récit, d'où la non-catégorisation de l'ennui exprimé. Il est toutefois intéressant de noter que l'expression « tournure des événements » est déjà utilisée par Jasmine dans son appréciation relative à *L'Autostoppeur*. L'utilisation d'une telle expression lui sert vraisemblablement à justifier son ressenti sans avoir à faire de liens précis avec les récits lus et donc sans avoir à rendre compte d'une compréhension plus ou moins fine des récits lus et de leur fonctionnement.

#### RÉPARTITION DES ÉMOTIONS VERBALISÉES

##### **Répartition des émotions par catégorie et par récit (Jasmine)**

<b>Catégories d'émotion</b>	<b><i>L'Autostoppeur</i></b>	<b><i>Le Chat noir</i></b>	<b>Total des occurrences (par catégorie d'émotions)</b>
Émotion empathique	0	2(tristesse)	<b>2(tristesse)</b>
Émotion morale	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : tension	3(2+/1-)	0	<b>3(2+/1-)</b>
Émotion-valeur : Référence	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : clarté	0	1(-)	<b>1(-)</b>
Émotion-valeur : esthétique du dénouement	0	0	<b>0</b>

Émotion-valeur : éthique du dénouement	0	0	0
Émotion-valeur : esthétique du support	0	0	0
Émotion-valeur : originalité	0	0	0
Image mentale (dégoût)	0	0	0
<b>Total des occurrences (par récit)</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	

Jasmine exprime avoir ressenti très peu d'émotions dans ses productions : trois émotions-valeurs référant à la tension narrative pour *L'Autostoppeur*, ainsi que deux émotions empathiques (tristesse pour le chat) et une émotion-valeur référant à la clarté du récit (incompréhension) pour *Le Chat noir*. Cette absence d'émotions lors de la lecture paraît par ailleurs normale pour Jasmine, qui, dans son entretien de bilan affirme que « dire nos émotions ça sert pas à grand-chose parce que personnellement moi je ressentais rien, je lisais un livre comme un autre » (ENT bilan, l. 26-27). Il se peut que les difficultés en lecture de Jasmine ne lui permettent pas de comprendre suffisamment les récits lus pour éprouver et/ou verbaliser certaines émotions que d'autres expriment avoir ressenties.

#### **5.2.5.2. Évaluation des appréciations justifiées**

##### *L'AUTOSTOPPEUR*

Appréciation justifiée de Jasmine (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à **surprendre** le lecteur. 1) Des indices comme le sang, les mots que l'autostoppeur murmure, induisent en erreur pour lui faire croire que l'homme va le tuer. J'ai vraiment ressenti de la surprise, car je ne m'attendais pas à ce que Jacob soit un tueur. J'ai ressenti de la surprise, car au début je pensais que l'autostoppeur était gentil et que Jacob était paranoïaque. *L'Autostoppeur* est un récit qui pousse le lecteur à savoir la suite. Des indices comme le sang sur ses mains, son nom de famille bizarre induisent en erreur le lecteur. Il nous fait croire que l'homme a des mauvaises intentions.

A la lecture du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions. J'ai ressenti de l'ennui au début puis de l'intrigue au fur et à mesure que je lisais le récit à cause de la tournure des événements. Au début c'est un peu banal et après avoir pris l'autostoppeur devient mieux.

D'une manière globale, j'ai plutôt aimé ce récit, car j'ai eu envie de lire le récit jusqu'à la fin.

### Identification de la surprise dans *L'Autostoppeur* (Jasmine)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (1 savoir mobilisé)	Mention de l'idée d'induire en erreur (1)
Analyse incomplète erronée (1 savoir sur 3 correctement mobilisé)	Mention de l'idée de tromper le lecteur Mention de la chute (Jacob est un tueur) (justification) Évocation problématique du choix du point de vue (justification)
Analyse non pertinente	Analyse erronée

Jasmine identifie la surprise visée dans *L'Autostoppeur* en mentionnant l'idée de tromper le lecteur ainsi que les deux autres savoirs attendus dans une double justification : la chute faisant référence au fait que Jacob soit un tueur et le point de vue paranoïaque de Jacob. Les justifications produites par Jasmine font peu de sens puisqu'elles reposent sur des raisonnements qui n'ont pas de liens explicites entre eux ainsi que sur une analyse des effets tensifs visés problématique. Jasmine affirme en effet qu'au début du récit elle pensait que l'autostoppeur était gentil et que Jacob était paranoïaque alors que c'est dans la chute de la nouvelle que le lecteur découvre que Jacob a complètement déliré et que l'autostoppeur est en fait innocent. Elle convoque donc certains savoirs attendus, mais de manière problématique, produisant alors une analyse de la tension à l'œuvre dans *L'Autostoppeur* peu compréhensible et erronée.

### Justification relative à la surprise dans *L'Autostoppeur* (Jasmine)

Critères	Indicateurs
Double justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement pas clair	Formulation de raisons dépendantes d'une analyse problématique
Raisonnement non pertinent	Appui sur une analyse problématique (intégrée en partie à la justification)

Dans la suite de son appréciation, Jasmine ne propose pas une analyse du suspense visé par *L'Autostoppeur* de manière explicite et n'expose pas de justification liée explicitement à cet effet tensif. Elle produit un certain nombre d'énoncés qu'il est impossible de rattacher à l'un ou l'autre des effets tensifs visés par la nouvelle, faute d'organisation suffisamment claire de son discours.

### Cohérence de l'appréciation à propos de *L'Autostoppeur* (Jasmine)

Critères	Indicateurs
Informations éclatées	Éclatement des énoncés référant au thème de la tension narrative (intérêt narratif dans §2)
Informations juxtaposées	Juxtaposition des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion pertinente	Reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>e</sup> paragraphe

En ce qui concerne la cohérence de l'appréciation produite par Jasmine, les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont éclatés dans le sens où Jasmine mentionne un manque d'intérêt narratif dans le premier paragraphe, puis elle affirme avoir éprouvé de l'intérêt narratif dans le deuxième paragraphe. Les informations contenues dans le premier et le deuxième paragraphe sont juxtaposées puisque l'introduction du deuxième paragraphe

par l'énoncé « à la lecture du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions » ne fait pas vraiment sens. En effet, le premier paragraphe rend également compte d'émotions que Jasmine a éprouvées à la lecture du récit. La conclusion proposée par Jasmine est pertinente puisqu'elle synthétise les deux paragraphes précédents, qui tous deux concernent la tension narrative.

#### LE CHAT NOIR

Appréciation justifiée de Jasmine (CN)

Le récit *Le Chat noir* est un récit qui cherche à attiser la **curiosité**. Le fait de 1) ne pas savoir 2) si l'homme est fou, sous l'emprise de l'alcool ou autre chose nous procure de la curiosité. Il essaie de nous intriguer en nous donnant peu d'informations. Ce récit n'a pas fonctionné sur moi, car je n'ai pas ressenti de la curiosité, ni rien du tout. Pour moi, ce livre n'était pas intéressant et très ennuyant.

A la lecture du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions. J'ai ressenti de la peine pour le chat puis de l'ennui à cause de la tournure des événements.

D'une manière globale, je n'ai pas aimé ce récit et je n'avais aucune envie de lire ce livre.

#### Identification de la curiosité dans *Le Chat noir* (Jasmine)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (2 savoirs mobilisés)	Mention de l'idée de cacher des informations (folie de l'homme, alcoolisme, autre chose) (1) Mention d'un questionnement de type diagnostic (2)
Analyse incomplète (1 savoir sur 2 mobilisé)	Mention de l'idée de cacher des informations Mention d'un diagnostic (≠ hésitation fantastique)
Analyse non pertinente	Respect de la logique de l'approche de Baroni Non-respect des conventions du genre fantastique

Jasmine mobilise plusieurs savoirs attendus pour analyser la curiosité visée. Elle mentionne la réticence informationnelle qu'elle met en relation avec un diagnostic référant à la folie et à l'alcoolisme de l'homme ainsi qu'« à autre chose ». Son analyse est incomplète, puisqu'elle est centrée sur l'homme et

omet de considérer le caractère potentiellement diabolique du chat, manquant ainsi de pertinence en ignorant les conventions du fantastique.

### **Justification relative à la curiosité dans *Le Chat noir* (Jasmine)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Justification non conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Absence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement absent	Absence de formulation de raisons
Pertinence du raisonnement	Non évaluable en raison de l'absence de raisonnement

La justification de Jasmine ne comporte pas de raisonnement permettant d'explicitier pourquoi l'effet visé n'a pas été ressenti.

### **Cohérence de l'appréciation à propos du *Chat noir* (Jasmine)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Informations regroupées	Éclatement des énoncés référant au thème de la tension narrative (ennui §2)
Informations juxtaposées	Juxtaposition des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion non pertinente	Absence de reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>e</sup> paragraphe

A propos de la cohérence de l'appréciation de Jasmine, il est tout d'abord possible d'observer que les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont éclatés du fait que l'ennui éprouvé en tant que manque d'intérêt narratif est mentionné à la fois dans le premier et dans le deuxième paragraphe. Les informations contenues dans les deux premiers paragraphes sont juxtaposées et l'introduction du deuxième paragraphe par l'énoncé « à la lecture du récit, j'ai ressenti ... » n'a pas vraiment de sens, puisque les deux

paragraphes rendent compte de l'ennui éprouvé par Jasmine à la lecture du récit. La conclusion proposée par Jasmine n'est pas pertinente puisqu'elle ne reprend pas d'éléments développés ultérieurement.

### **5.2.5.3 Bilan du parcours de Jasmine**

Jasmine exprime avoir ressenti très peu d'émotions dans ses productions, des émotions référant à la tension narrative pour *L'Autostoppeur* et de la tristesse ainsi qu'une émotion-valeur associée à un manque de compréhension pour *Le Chat noir*. Elle a également verbalisé certaines émotions qui ne rentraient pas dans les catégories élaborées et sont, à ce titre, révélatrices d'un certain décalage existant entre les lectures produites par Jasmine et celles réalisées par ses camarades.

Dans ses appréciations justifiées, Jasmine peine à la fois à rendre compte de la tension visée par les récits, en proposant des analyses complètes et correctes, et à justifier ce qu'elle dit avoir éprouvé. Dans l'entretien de bilan, elle rend compte de ses difficultés : « en fait je comprenais pas si c'était de la curiosité, du suspense ou je sais pas quoi, du coup souvent je mettais ce que mettaient les autres » (ENT bilan, l. 117-118). Elle ajoute également que les activités liées à la lecture conduites en classe ont souvent peu de sens pour elle : « ben à part lire un peu le livre puis lire un peu l'orthographe des mots ben ça me passe un peu au-dessus » (ENT bilan, l. 103-104).

Au vu de son parcours, il est possible de se demander si Jasmine a déjà vécu une expérience de lecture immersive, tensive ou si ses difficultés en lecture – rappelons qu'elle est dyslexique – ne lui permettent pas d'accéder à ce genre d'expérience, ce qui expliquerait en partie le peu de sens que l'enseignement de la séquence a eu pour elle.

## 5.2.6 Le parcours de Marie

### PORTRAIT

Marie aime lire (ENT préalable, l. 47 ; Q42) et pratique fréquemment cette activité à la maison (Q16). Elle adore la saga *Harry Potter* (ENT préalable, l. 5-8) et apprécie globalement lire à l'école, même si elle trouve que les livres ne sont pas assez récents et ne correspondent pas forcément aux goûts des élèves (ENT préalable, l. 47-51, l. 72-76). En classe, Marie prend régulièrement la parole. Il lui est parfois difficile de s'investir dans les activités individuelles. Elle pose souvent des questions à l'enseignante et à ses camarades pour comprendre les attentes. Marie a été réorientée de la voie pré-gymnasiale à la voie générale en début de 10H. Elle a des bonnes compétences en compréhension et en production de l'écrit et ses résultats scolaires globaux sont bons. Marie est francophone.

### 5.2.6.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites

#### L'AUTOSTOPPEUR

Récit de lecture de Marie (AU)

J'ai ressenti un mini peu de **stress** quand Jacob fait le rapport entre Rueut et le tueur, du **dégoût** quand l'auteur fait la référence de la personne écrasée à de la chair à saucisse et un peu de **suspense** quand M. Rueut semble avoir dit « je vais te tuer ».

Appréciation justifiée de Marie (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à surprendre le lecteur. Pendant le récit, l'auteur a placé des indices comme : le sang sur la main, le couteau et les phrases que M. Turet dit, qui nous induisent en erreur, car en vrai c'est : de la boue sur la main, un étui à cigarettes et pour les phrases il a dû mal entendre. L'auteur a réussi à me **surprendre** quand, au début du récit, on croit que M. Turet est un tueur et tout d'un coup on apprend qu'au fait Jacob est un fou et qu'il a tout inventé. J'ai ressenti du **suspense**, car on se demande ce qui va se passer pour le personnage quand il est dans la voiture et que le papa s'arrête pour prendre l'autostoppeur alors qu'il ne sait même pas qui c'est.

Au fil du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions. J'ai ressenti de la **tristesse** en apprenant que l'autostoppeur que Jacob a tué était un simple jardinier. J'ai aussi ressenti de la **culpabilité**, car tout au long du récit on espérait qu'il meurt, mais à la fin on apprend qu'on a voulu la mort d'un innocent. J'ai aussi ressenti un peu de **dégoût** quand l'auteur a décrit un homme qui vient de se faire écraser, car je m'imagine la scène et ce n'est pas joli à voir.

Je n'ai pas aimé ce récit car il n'y a **pas de sujets intéressants** à mon goût et je préfère les récits où il y a des choses irréelles qui se passent et les policiers. Je n'aime pas trop la façon avec laquelle l'auteur écrit. J'aurais préféré si Jacob n'était pas un psychopathe et que la famille de Jacob, Jacob et les policiers mènent l'enquête pour savoir qui est M. Rueut.

### Catégories d'émotions verbalisées dans *L'Autostoppeur* (Marie)

Type de production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	stress	Jacob fait le rapport entre Rueut et tueur	Intérêt narratif	EV tension (+)
	dégoût	homme écrasé, chair à saucisse	Dégoût : image mentale	Image mentale (dégoût)
	suspense	quand M. Rueut dit je vais te tuer	Intérêt narratif : suspense	EV tension (+)
Appréciation justifiée	surprendre	on croit que c'est un tueur, Jacob est fou et a tout inventé	Intérêt narratif : surprise	EV tension (+)
	suspense	questionnement : ce qui va arriver à Jacob	Intérêt narratif : suspense	EV tension (+)
	tristesse	meurtre d'un simple jardinier	Tristesse pour l'autostoppeur	Émotion empathique (tristesse)
	culpabilité	volonté de voir mourir un innocent	Culpabilité à l'égard de son propre comportement	Émotion morale (culpabilité)
	dégoût	imaginer l'homme écrasé	Dégoût : image mentale	Image mentale (dégoût)
	pas de sujets intéressants	préférences pour les choses irréelles, les récits policiers	Manque d'intérêt pour les récits réalistes	EV référence (-)

Dans son récit de lecture, Marie dit avoir ressenti des émotions tensives, de l'intérêt narratif ainsi que du suspense lorsque Jacob est assis aux côtés de l'autostoppeur. Elle dit également avoir éprouvé du dégoût lorsque le corps de l'autostoppeur, écrasé, est comparé à de la chair à saucisse puisqu'elle s' imagine mentalement la scène.

Dans son appréciation justifiée, Marie dit avoir à nouveau ressenti du suspense, mais aussi de la surprise. Dans l'entretien de bilan, elle explique n'avoir pas éprouvé de surprise lors de la première lecture, car elle n'avait pas compris que Jacob était fou (ENT bilan, l. 58). Elle ajoute également avoir éprouvé une émotion empathique : de la tristesse pour l'autostoppeur qui a été tué alors qu'il était innocent. Cette émotion empathique est à mettre en relation avec la culpabilité que Marie dit avoir ressentie pour avoir espéré la mort de l'autostoppeur tout au long du récit. Émotion empathique et émotion morale sont ici étroitement liées. Dans le dernier paragraphe, elle affirme que son manque d'intérêt pour *L'Autostoppeur* est dû au fait que ce récit ne correspond pas à ses préférences, à savoir les récits qui ne sont pas réalistes et les récits policiers. Marie va jusqu'à esquisser les grandes lignes d'un récit réussi, c'est-à-dire policier, dans lequel Jacob, qui ne serait pas malade, mènerait l'enquête pour découvrir l'identité de l'autostoppeur.

#### *LE CHAT NOIR*

Récit de lecture de Marie (CN)

Pendant le récit, j'ai ressenti de la **confusion**, car je n'ai pas réussi à comprendre ce que l'auteur voulait dire à la page 9. J'ai aussi ressenti du **dégoût** quand l'homme arrache l'œil du chat à la page 13.

J'ai aussi ressenti de l'**ennui** car il n'y a pas d'action et ça devient long ex. p. 17-26. Arrivée à la fin de l'histoire, j'ai été **déçue** car j'ai pensé qu'il allait se passer quelque chose à la fin, mais il ne s'est rien passé.

Le récit m'a rien fait ressentir de spécial, j'ai été indifférente à l'histoire.

Appréciation justifiée de Marie (CN)

Le récit du *Chat noir* est un récit qui cherche à provoquer de la curiosité, car on ne sait pas si le narrateur est fou, s'il raconte la vérité dans son histoire et aussi on ne sait pas si le chat est réel ou pas, il est décrit comme surnaturel. J'ai ressenti cette **curiosité**, car je me suis interrogée de savoir si le chat était vraiment surnaturel ou pas, si c'était le même chat ou un autre chat auquel il manquait un œil.

Comme autres sentiments, j'ai ressenti de la **confusion**, car à la toute première page je n'arrivais pas à comprendre ce que l'auteur avait écrit, de la **peine** pour le chat qui s'est fait arracher un œil et qui s'est fait pendre, de la **satisfaction** quand les policiers trouvent la femme et le chat derrière le mur et que l'homme va en prison, de l'**ennui**, car il n'y a pas d'action, le récit reste

plat, il ne se passe rien de sympa à lire. J'ai été **déçue** de ce récit, car la fin n'est pas intéressante à lire. Je m'attendais à quelque chose avec plus d'action où il se passe quelque chose, mais il ne se passe rien d'entraînant à lire.

Je n'ai pas trop aimé ce récit car il ne m'a pas donné envie de continuer à lire. Je l'ai lu, car j'étais obligée et ce récit ne m'a **pas intriguée** parce que l'auteur n'a pas réussi à m'intriguer avec les éléments intrigants qu'il a glissés dans le récit et il n'est pas intéressant du tout.

### Catégories d'émotions verbalisées dans *Le Chat noir* (Marie)

Type de production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	confusion	comprendre ce que l'auteur voulait dire p. 9	Incompréhension	EV clarté (-)
	dégoût	œil arraché	Dégoût : image mentale	Image mentale (dégoût)
	ennui	pas d'action, ça devient long	Manque d'intérêt narratif	EV tension (-)
	déçue	J'ai pensé qu'il allait se passer qqch à la fin	Déception (fin : absence de dénouement)	EV esthétique de la fin (-)
Appréciation justifiée	curiosité	questionnement : si le chat était surnaturel, si c'était le même chat	Intérêt narratif : curiosité	EV tension (+)
	confusion	je n'arrivais pas à comprendre ce que l'auteur avait écrit	Incompréhension	EV clarté (-)
	peine	pour le chat	Tristesse pour le chat	Émotion empathique (tristesse)
	satisfaction	l'homme va en prison	Satisfaction (fin : arrestation de l'homme)	EV éthique de la fin (+)
	ennui	pas d'action, récit plat	Manque d'intérêt narratif	EV tension (-)
	déçue	fin pas intéressante	Déception (fin)	EV esthétique de la fin (-)
	pas intriguée	l'auteur n'a pas réussi à m'intriguer, pas intéressant	Manque d'intérêt narratif	EV tension (-)

Dans son récit de lecture, Marie dit avoir ressenti de la confusion due à un manque de clarté, à une incompréhension. Elle dit également avoir ressenti du dégoût lorsque l'homme a arraché l'œil du chat : il reste difficile de savoir si le dégoût réfère à une émotion morale condamnant le comportement ou à l'image mentale que Marie s'est faite de la scène (comme pour le corps écrasé de l'autostoppeur). Elle affirme avoir ressenti un manque d'intérêt narratif dû à un manque d'action, ainsi que de la déception pour la fin du récit dans laquelle rien ne se passe.

Dans son appréciation justifiée, Marie affirme avoir ressenti de la curiosité bien qu'elle mentionne ensuite un manque d'intérêt narratif associé à l'absence d'action et plus globalement d'éléments jugés intrigants. Elle réitère avoir été déçue par la fin du récit et avoir trouvé que le début du récit manque de clarté. Marie ajoute avoir ressenti des émotions empathique et éthique liées à des passages spécifiques du récit, respectivement le moment où le chat se fait arracher l'œil (peine) et le moment où les policiers découvrent le cadavre de la femme puis arrêtent l'homme (satisfaction). Le dégoût provoqué par l'œil du chat arraché dans le récit de lecture a été remplacé par de la tristesse à l'égard de l'animal, émotion empathique qui apparaît fréquemment dans les productions des élèves.

#### RÉPARTITION DES ÉMOTIONS VERBALISÉES

##### **Répartition des émotions par catégorie et par récit (Marie)**

<b>Catégories d'émotion</b>	<b><i>L'Autostoppeur</i></b>	<b><i>Le Chat noir</i></b>	<b>Total des occurrences (par catégorie d'émotions)</b>
Émotion empathique	1(tristesse)	1(tristesse)	<b>2(tristesse)</b>
Émotion morale	1(culpabilité)	0	<b>1(culpabilité)</b>
Émotion-valeur : tension	4(+)	4(1+/3-)	<b>8(5+/3-)</b>

Émotion-valeur : référence	1(-)	0	<b>1(-)</b>
Émotion-valeur : clarté	0	2(-)	<b>2(-)</b>
Émotion-valeur : esthétique du dénouement	0	2(-)	<b>2(-)</b>
Émotion-valeur : éthique du dénouement	0	1(+)	<b>1(+)</b>
Émotion-valeur : esthétique du support	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : originalité	0	0	<b>0</b>
Image mentale (dégoût)	2	0	<b>0</b>
<b>Total des occurrences (par récit)</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	

Dans ses productions, Marie dit avoir éprouvé quelques émotions de la fiction, à savoir de la tristesse pour l'autostoppeur et pour le chat noir, ainsi que de la culpabilité pour avoir espéré la mort d'un innocent dans *L'Autostoppeur*. Elle affirme avoir éprouvé les émotions tensives visées par les deux récits, même si elle évalue négativement *Le Chat noir* à plusieurs reprises pour son manque d'intérêt narratif engendré par une absence d'action. Marie dit avoir ressenti plusieurs émotions-valeurs qui servent à rendre compte d'évaluations négatives de certains aspects des récits lus, soit le réalisme de *L'Autostoppeur* qu'elle n'apprécie pas, soit le manque de clarté (incompréhension) et l'esthétique de la fin du *Chat noir* (absence de dénouement). Marie dit toutefois avoir apprécié l'éthique de la fin du *Chat noir*, à savoir le moment où l'homme est puni pour ses crimes.

### 5.2.6.2. Évaluation des appréciations justifiées

#### L'AUTOSTOPPEUR

Appréciation justifiée de Marie (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à **surprendre** le lecteur. Pendant le récit, 1) l'auteur a placé des indices comme : le sang sur la main, le couteau et les phrases que M. Turet dit, qui nous induisent en erreur, car 2) en vrai c'est : de la boue sur la main, un étui à cigarettes et pour les phrases il a dû mal entendre. L'auteur a réussi à me surprendre quand, au début du récit, on croit que M. Turet est un tueur et tout d'un coup on apprend qu'au fait Jacob est un fou et qu'il a tout inventé. J'ai ressenti du suspense, car on se demande ce qui va se passer pour le personnage quand il est dans la voiture et que le papa s'arrête pour prendre l'autostoppeur alors qu'il ne sait même pas qui c'est.

Au fil du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions. J'ai ressenti de la tristesse en apprenant que l'autostoppeur que Jacob a tué était un simple jardinier. J'ai aussi ressenti de la culpabilité, car tout au long du récit on espérait qu'il meurt, mais à la fin on apprend qu'on a voulu la mort d'un innocent. J'ai aussi ressenti un peu de dégoût quand l'auteur a décrit un homme qui vient de se faire écraser, car je m'imagine la scène et ce n'est pas joli à voir.

Je n'ai pas aimé ce récit, car il n'y a pas de sujets intéressants à mon goût et je préfère les récits où il y a des choses irréelles qui se passent et les policiers. Je n'aime pas trop la façon avec laquelle l'auteur écrit. J'aurais préféré si Jacob n'était pas un psychopathe et que la famille de Jacob, Jacob et les policiers mènent l'enquête pour savoir qui est M. Rueut.

#### Identification de la surprise dans *L'Autostoppeur* (Marie)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (2 savoirs mobilisés)	Mention de l'idée d'induire en erreur (1) Mention d'indices (2)
Analyse complète (3 savoirs sur 3 mobilisés)	Mention de l'idée de tromper le lecteur Mention de la chute (= folie de Jacob) (justification) Évocation du choix du point de vue (justification)
Analyse pertinente	Logique de l'approche de Baroni respectée

Marie identifie l'effet de surprise visé par *L'Autostoppeur* en mentionnant l'idée d'induire le lecteur en erreur, notamment en mettant en avant divers éléments du récit faisant croire que l'autostoppeur est dangereux alors que ce n'est pas le cas. Elle mentionne les deux autres savoirs attendus, la chute et le point de vue

de Jacob, dans sa justification. Elle produit ainsi une analyse de l'effet de surprise visé complète et pertinente.

### **Justification relative à la surprise dans *L'Autostoppeur* (Marie)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Justification non conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Absence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites renvoyant à l'analyse de l'effet visé (anticipation erronée, chute, point de vue)
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit (intégrée en partie à la justification)

Marie produit une justification non conforme qui comporte un connecteur temporel et non causal. Elle propose toutefois un raisonnement clair et pertinent qui s'appuie sur une analyse de l'effet de surprise visé.

### **Justification relative au suspense dans *L'Autostoppeur* (Marie)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites dépendantes de l'analyse de l'effet visé (pronostic lié au récit, nœud, situation potentiellement dangereuse)
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit (intégrée à la justification)

Quant au suspense visé, Marie intègre son analyse directement dans sa justification. Elle fait référence au nœud du récit (« quand le personnage est dans la voiture »), qui est à la base d'un pronostic (« on se demande ce qui va se

passer pour le personnage) ainsi qu'à la situation potentiellement dangereuse que la prise d'un inconnu engendre. Elle mobilise ainsi les savoirs attendus dans sa justification pour produire une analyse complète et pertinente.

### Cohérence de l'appréciation à propos de *L'Autostoppeur* (Marie)

Critères	Indicateurs
Informations regroupées	Regroupement des énoncés référant au thème de la tension narrative dans le 1 <sup>er</sup> paragraphe
Informations juxtaposées	Juxtaposition des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion non pertinente	Absence de reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>e</sup> paragraphe

Quant à la cohérence de l'appréciation produite par Marie, les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont regroupés dans le premier paragraphe, vu que les émotions mentionnées dans le deuxième paragraphe relèvent de considérations éthiques (tristesse, culpabilité) ou concernent la production d'une image mentale (dégoût). Les informations contenues dans les deux premiers paragraphes sont juxtaposées à l'aide de l'énoncé « à la lecture du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions » ne fait pas vraiment sens, puisque le premier paragraphe rend également compte d'émotions que Marie a éprouvées à la lecture du récit, bien qu'elle ait distingué les émotions tensives d'autres types d'émotions. La conclusion proposée par Marie n'est pas pertinente puisqu'elle est sur l'expression de préférences personnelles constituant des éléments nouveaux qui n'ont pas du tout été développés en amont.

#### LE CHAT NOIR

Appréciation justifiée de Marie (CN)

Le récit du *Chat noir* est un récit qui cherche à provoquer de la **curiosité**, car 1) on ne sait pas 2) si le narrateur est fou, s'il raconte la vérité dans son histoire et aussi on ne sait pas si le chat est réel ou pas, il est décrit comme surnaturel. J'ai ressenti cette curiosité car je me suis interrogée

de savoir si le chat était vraiment surnaturel ou pas, si c'était le même chat ou un autre chat auquel il manquait un œil.

Comme autres sentiments, j'ai ressenti de la confusion, car à la toute première page je n'arrivais pas à comprendre ce que l'auteur avait écrit, de la peine pour le chat qui s'est fait arracher un œil et qui s'est fait pendre, de la satisfaction quand les policiers trouvent la femme et le chat derrière le mur et que l'homme va en prison, de l'ennui, car il n'y a pas d'action, le récit reste plat, il ne se passe rien de sympa à lire. J'ai été déçue de ce récit, car la fin n'est pas intéressante à lire. Je m'attendais à quelque chose avec plus d'action où il se passe quelque chose, mais il ne se passe rien d'entraînant à lire.

Je n'ai pas trop aimé ce récit car il ne m'a pas donné envie de continuer à lire. Je l'ai lu, car j'étais obligée et ce récit ne m'a pas intriguée parce que l'auteur n'a pas réussi à m'intriguer avec les éléments intrigants qu'il a glissés dans le récit et il n'est pas intéressant du tout.

### Identification de la curiosité dans *Le Chat noir* (Marie)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (2 savoirs mobilisés)	Mention de l'idée de cacher des informations (folie de l'homme, vérité de l'histoire, réalité du chat) (1) Mention d'un questionnement de type diagnostic (2)
Analyse incomplète (1 savoir sur 2 mobilisé)	Mention de l'idée de cacher des informations Mention d'un diagnostic (≠ hésitation fantastique)
Analyse non pertinente	Respect de la logique de l'approche de Baroni Non-respect des conventions du genre fantastique

Marie mobilise plusieurs savoirs attendus pour analyser la curiosité visée. Elle mentionne la réticence informationnelle, qu'elle met en relation avec un diagnostic composé de plusieurs questions, référant notamment à la « vérité » de l'histoire et à la « réalité » du chat noir. Ces références aux notions de vérité et de réalité sont problématiques. Elles rendent compte de l'idée qu'un accès direct au monde en termes de vérité, de réalité est possible alors que le fantastique pousse au contraire le lecteur à adopter des perspectives différentes pour considérer les mêmes événements sur un double plan, rationnel et surnaturel, de façon à susciter l'hésitation fantastique. L'analyse produite reste donc incomplète et n'est pas totalement pertinente.

### Justification relative à la curiosité dans *Le Chat noir* (Marie)

Critères	Indicateurs
Justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites renvoyant à l'analyse produite
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit

La justification proposée par Marie expose un raisonnement clair qui s'appuie sur l'analyse de la curiosité visée et plus précisément sur le diagnostic produit. Marie dit en effet avoir ressenti l'effet visé, car elle s'est interrogée au sujet du chat noir sur son caractère surnaturel et son rapport à Pluton. Son raisonnement est donc pertinent puisqu'il s'appuie sur une analyse du fonctionnement du récit centrée sur l'identité du chat.

### Cohérence de l'appréciation à propos du *Chat noir* (Marie)

Critères	Indicateurs
Informations éclatées	Éclatement des énoncés référant au thème de la tension narrative (manque d'intérêt narratif §2)
Informations articulées	Articulation des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion non pertinente	Absence de reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>e</sup> paragraphe

Quant à la cohérence de l'appréciation produite par Marie, il est possible d'observer que les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont éclatés du fait que le manque d'intérêt narratif éprouvé (manque « d'action », absence de « quelque chose d'entraînant ») est mentionné dans le deuxième paragraphe, ce qui est d'autant plus problématique que Marie dit

avoir éprouvé de la curiosité, une forme d'intérêt narratif, dans le premier paragraphe. Les informations contenues dans le premier et le deuxième paragraphe sont articulées à l'aide de l'énoncé « comme autres émotions » permettant bien d'introduire les autres émotions que Marie exprime avoir ressenties. Par contre, il est difficile de voir quel lien existe entre les émotions tensives mentionnées dans le premier paragraphe et les autres émotions mentionnées sous la forme d'une liste dans le deuxième paragraphe. La conclusion proposée par Marie n'est pas pertinente puisqu'elle s'appuie sur des préférences personnelles et ne reprend pas sous une forme ou une autre ce qui a été développé dans le premier paragraphe.

### **5.2.6.3 Bilan du parcours de Marie**

Marie dit avoir ressenti plusieurs émotions, notamment une émotion morale particulière, à savoir de la culpabilité pour avoir espéré la mort de l'autostoppeur qui s'avère en fin de compte être innocent. Cette émotion, tout comme la surprise et le suspense visés, interrogent quant à la possible compatibilité de certaines émotions tensives et morales. Peut-on en effet à la fois apprécier la tension mise en œuvre par un point de vue biaisé et en même temps regretter avoir joué le jeu qu'il induit, nous conduisant à espérer que Jacob s'en sorte d'une manière ou d'une autre ? Peut-on à la fois faire l'éloge du fonctionnement tensif du récit et regretter que celui-ci induise certains espoirs à l'égard des personnages qui sont fondés sur un plan éthique ?

Marie produit des analyses plutôt complètes, parfois uniquement dans ses justifications. Elle met en avant la manière dont elle considère les événements racontés dans *Le Chat noir* en termes de vérité, de réalité, ce qui n'est pas compatible avec l'idée de double rapport au monde – rationnel et surnaturel – impliqué par l'hésitation fantastique. Marie ne conçoit pas la curiosité comme une forme d'intrigue, celle-ci se distinguant de ce qu'elle apprécie dans les récits, à savoir l'action. Les goûts personnels de Marie jouent un rôle important

dans son appréciation des récits, qui souvent sont évalués non pas à l'aune de leur visée, mais en fonction des préférences et attentes de l'adolescente.

Dans l'entretien de bilan, Marie estime que l'enseignement de la séquence ne lui sera pas vraiment utile lorsqu'elle affirme : « j'ai pas envie de travailler dans les livres et tout ça » (ENT bilan, l. 125). Elle rend ainsi compte d'un rapport au savoir utilitaire justifiant la pertinence des apprentissages scolaires.

### **5.2.7 Le parcours d'Annie**

#### *PORTRAIT*

Annie aime lire à la maison (Q42) et pratique souvent cette activité (Q16). Elle apprécie tout particulièrement les romans policiers (ENT préalable, l. 52). Elle trouve qu'à l'école on devrait laisser les élèves choisir les livres qu'ils apprécient, ce qui les conduirait à mieux travailler (ENT préalable, l. 48-49). En classe, Annie prend parfois la parole, mais reste globalement discrète. Il s'agit d'une élève dyslexique et dysorthographique. Elle a des difficultés en compréhension de l'écrit. Ses résultats sont globalement suffisants. Annie est francophone.

#### **5.2.7.1 Les émotions verbalisées dans les productions écrites**

##### *L'AUTOSTOPPEUR*

Récit de lecture d'Annie (AU)

Au début je n'avais pas envie, mais au fil de l'histoire c'était plus **intrigant** et j'avais envie de savoir la suite, puis à la fin j'ai été **surprise** de savoir que le fou c'était le petit.

Appréciation justifiée d'Annie (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à surprendre les lecteurs. Il y a beaucoup de détails et d'indices qui vont nous induire en erreur. Tous ces détails et indices nous font croire que M. Rueut va tuer Jacob et sa famille, mais en fait non. On est vraiment surpris, quand on apprend que Jacob est fou et qu'il a tout inventé, qu'il a tué un innocent à tort. J'ai vraiment été **surprise**, car tout au long de l'histoire on nous fait croire que c'est M. Rueut le fou alors quand on apprend que Jacob n'en est pas à son premier meurtre on tombe de cinq étages. Pendant la lecture on se pose beaucoup de questions ce qui est lié au suspense. On se demande ce qui va lui arriver, s'il va s'en sortir ou pas. On espère que Jacob va s'en sortir. J'ai eu de la **sympathie**, je me suis **identifiée** à lui.

Pendant la lecture, on ressent plusieurs émotions notamment de l'**empathie** pour Jacob, car si ça avait été moi j'aurais eu **peur**, de la **peur**, car on savait pas ce qui allait se passer et de la surprise quand on apprend la fin.

Le début de l'histoire ne m'a pas vraiment plu car il n'y avait pas grand-chose mais la fin m'a vraiment plu car j'ai été surprise de cette fin. L'auteur a réussi à nous surprendre, mais pour le suspense cela n'a pas marché pour moi.

### Catégories d'émotions verbalisées dans *L'Autostoppeur* (Annie)

Type de production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	intrigant	envie de savoir la suite	Intérêt narratif	EV tension (+)
	surprise	folie de Jacob	Intérêt narratif : surprise	EV tension (+)
Appréciation justifiée	surprise	fin, Jacob est un meurtrier	Intérêt narratif : surprise	EV tension (+)
	empathie/peur	si ça avait été moi j'aurais eu peur	Peur pour/avec Jacob	Émotion empathique (peur)
	peur	on ne sait pas ce qui va se passer	Intérêt narratif : suspense	?

Dans son récit de lecture, Annie dit avoir ressenti des émotions tensives, à la fois de l'intérêt narratif au fur et à mesure de sa lecture et de la surprise lorsqu'elle comprend que Jacob est fou. Dans son appréciation, elle réaffirme avoir éprouvé de la surprise et ajoute avoir ressenti une émotion empathique, de la peur à l'égard de Jacob, car à sa place elle aurait aussi eu peur. Elle associe également la peur au fait de ne pas savoir ce qui va se passer, mais affirme dans la conclusion de son appréciation n'avoir pas ressenti de suspense, ce qui rend

impossible la catégorisation d'une telle émotion. Il est intéressant de noter qu'Annie dit avoir éprouvé de la sympathie pour Jacob et s'être identifiée à lui, ce qui est indirectement relié au suspense qu'elle décrit comme un questionnement et associée au fait d'espérer que Jacob s'en sorte. Toutefois, elle n'affirme pas explicitement avoir éprouvé de l'espoir pour Jacob d'où notre choix de ne pas considérer cette émotion verbalisée, qui est attribuée à un pronom impersonnel et associée au suspense qu'Annie dit explicitement ne pas avoir ressentie.

### LE CHAT NOIR

Récit de lecture d'Annie (CN)

Au début on est **touché** par le personnage pis quand on apprend ce qu'il a fait on est **horrifié**.

Au début du récit j'étais **intriguée** de savoir pourquoi il dit qu'il allait mourir. Plus au fil du récit, on en apprend plus, mais on sait pas trop pourquoi il dit qu'il va mourir. Au moment où il tue les animaux et sa femme c'est vraiment bizarre et j'ai été un peu **dégoûté** par le fait des détails, mais l'histoire m'a plus ou moins plu.

Appréciation justifiée d'Annie (CN)

Le texte du *Chat noir* veut attiser la curiosité du lecteur et il va y arriver. On va se questionner sur le fait de savoir si le narrateur est fou ou pas. Mais on ne le saura pas. J'ai ressenti de la **tension (curiosité)** dans le fait que j'avais envie de comprendre pourquoi il faisait des choses qu'il regrette, mais qu'il les recommençait. On nous donne des indices, mais pas trop ce qui fait qu'on ne comprend pas tout mais ça m'a donné envie de lire la suite.

Pendant la lecture du récit, j'ai éprouvé plusieurs émotions. J'ai ressenti de la **tristesse** quand il tue le chat et sa femme du **dégoût** par rapport au meurtre qu'il a commis et de **l'ennui** car je n'ai pas apprécié ce récit. Pour moi il ne s'est pas vraiment passé grand-chose.

D'une manière globale je n'ai pas apprécié ce récit ! Je me suis **ennuyée**, car pour moi il ne se passait rien et on ne comprenait pas tout le texte, c'était quand même compliqué, ce qui fait que ça m'a pas plu, mais j'ai été **déçue** de la fin, on apprend pas ce qui se passe après.

### Catégories d'émotions verbalisées dans *Le Chat noir* (Annie)

Type de production	Lexique utilisé	Justification apportée	Sous-catégorie associée	Catégorie d'émotion
Récit de lecture	touché	touché par le personnage	Tristesse pour l'homme [ENT bilan]	Émotion empathique (tristesse)
	horrifié	ce qu'il a fait	Dégoût	Émotion morale (dégoût)

	intriguée	savoir pourquoi il allait mourir	Intérêt narratif	EV tension (+)
	dégoûtée	détails des meurtres	Dégoût : image mentale	Image mentale (dégoût)
Appréciation justifiée	tension (curiosité)	comprendre pourquoi il faisait des choses qu'il regrette mais qu'il les recommençait	Intérêt narratif : curiosité	EV tension (+)
	tristesse	meurtre chat, femme	Tristesse pour le chat et la femme	Émotion empathique (tristesse)
	dégoût	meurtre	Dégoût à l'égard du comportement de l'homme ou image mentale ?	?
	ennui	il ne s'est pas passé grand-chose	Manque d'intérêt narratif	EV tension (-)
	ennuyée	on ne comprenait pas tout	Incompréhension	EV clarté (-)
	déçue	on apprend pas ce qui se passe après	Déception (fin : absence de dénouement)	EV esthétique de la fin (-)

Dans son récit de lecture, Annie dit avoir été touchée par l'homme, puis horrifiée par ses actes. Elle explique dans l'entretien de bilan avoir éprouvé de la peine pour le personnage, faisant l'hypothèse qu'il était malade mentalement, puis ensuite affirme ne pas avoir apprécié qu'il tue le chat et sa femme (ENT bilan, l. 130-136). Elle dit également avoir ressenti de l'intérêt narratif lié à l'envie de savoir pourquoi le personnage annonce qu'il va mourir, sans que cela n'ait été compris puisqu'elle affirme qu'en progressant dans le récit, qu'elle ne sait toujours pas pourquoi l'homme dit cela. Elle ajoute avoir éprouvé du dégoût dû au détail des meurtres, ce qui renvoie à la formation d'une image mentale plutôt qu'à une évaluation du comportement du personnage (émotion morale).

Dans son appréciation justifiée, Annie exprime à nouveau avoir ressenti de l'intérêt narratif sous forme de curiosité qu'elle associe à l'envie de comprendre les motivations de l'homme. Elle affirme également avoir éprouvé du dégoût qu'elle met en relation avec les meurtres commis sans faire référence cette fois-

ci aux « détails » des meurtres, ce qui rend difficile la catégorisation de l'émotion (image mentale ou émotion morale ?). Annie dit ressentir de l'ennui qu'elle attribue à la fois au manque d'action du récit et à un manque de clarté engendrant des difficultés de compréhension. Elle ajoute également avoir été déçue par la fin du récit qui, à ses yeux, semble incomplète.

RÉPARTITION DES ÉMOTIONS VERBALISÉES

**Répartition des émotions par catégorie et par récit (Annie)**

<b>Catégories d'émotion</b>	<b><i>L'Autostoppeur</i></b>	<b><i>Le Chat noir</i></b>	<b>Total des occurrences (par catégorie d'émotions)</b>
Émotion empathique	1(peur)	2(tristesse)	<b>3(1 peur/2 tristesse)</b>
Émotion morale	0	1(dégoût)	<b>1(dégoût)</b>
émotion-valeur : tension	3(+)	3(2+/1-)	<b>6(5+/1-)</b>
Émotion-valeur : Référence	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : clarté	0	1(-)	<b>1(-)</b>
Émotion-valeur : esthétique du dénouement	0	1(-)	<b>1(-)</b>
Émotion-valeur : éthique du dénouement	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : esthétique du support	0	0	<b>0</b>
Émotion-valeur : originalité	0	0	<b>0</b>
Image mentale (dégoût)	0	1	<b>0</b>
<b>Total des occurrences (par récit)</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	

Dans ses productions, Annie dit avoir éprouvé principalement des émotions empathiques et des émotions tensives. Une distinction entre son appréciation des deux récits est toutefois notable. Elle mentionne uniquement des émotions tensives permettant d'apprécier positivement *L'Autostoppeur*, et ceci dès son récit de lecture, ainsi que la peur éprouvée à l'égard de Jacob. Par contre, pour *Le Chat noir*, elle dit avoir ressenti des émotions tensives positives liées à une envie d'en savoir plus, mais aussi de l'ennui, un manque de clarté et de la déception quant à la fin du récit. Les émotions-valeurs qu'Annie dit éprouver révèlent une certaine incompréhension du récit fantastique qu'elle évoque notamment dans son entretien de bilan (ENT de bilan, l. 119), aboutissant à une appréciation plutôt négative de celui-ci. Il est intéressant de noter qu'Annie mentionne à plusieurs reprises l'émotion du dégoût renvoyant tantôt à la formation d'une image mentale, tantôt à une émotion morale. Elle est également une des rares élèves affirmant avoir éprouvé une émotion empathique à l'égard du protagoniste du *Chat noir*.

### 5.2.7.2. Évaluation des appréciations justifiées

#### L'AUTOSTOPPEUR

Appréciation justifiée d'Annie (AU)

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à **surprendre** les lecteurs. 1) Il y a beaucoup de détails et d'indices qui vont nous induire en erreur. Tous ces détails et indices nous font croire que M. Rueut va tuer Jacob et sa famille, mais en fait non. On est vraiment surpris, 2) quand on apprend que Jacob est fou 3) et qu'il a tout inventé, 2) qu'il a tué un innocent à tort. J'ai vraiment été surprise, car tout au long de l'histoire on nous fait croire que c'est M. Rueut le fou alors quand on apprend que Jacob n'en est pas à son premier meurtre on tombe de cinq étages. Pendant la lecture 1) on se pose beaucoup de questions ce qui est lié au **suspense**. 1) On se demande ce qui va lui arriver, s'il va s'en sortir ou pas. 2) On espère que Jacob va s'en sortir. J'ai eu de la sympathie, je me suis identifiée à lui.

Pendant la lecture, on ressent plusieurs émotions notamment de l'empathie pour Jacob car si ça avait été moi j'aurais eu peur, de la peur, car on savait pas ce qui allait se passer et de la surprise quand on apprend la fin.

Le début de l'histoire ne m'a pas vraiment plu car il n'y avait pas grand-chose, mais la fin m'a vraiment plu, car j'ai été surprise de cette fin. L'auteur a réussi à nous surprendre, mais pour le suspense cela n'a pas marché pour moi.

### Identification de la surprise dans *L'Autostoppeur* (Annie)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats ( 3 savoirs mobilisés)	Mention de l'idée d'induire en erreur (1) Mention de la chute (= folie de Jacob) (2) Mention du point de vue (3)
Analyse complète (3 savoirs sur 3 mobilisés)	Mention de l'idée de tromper le lecteur Mention de la chute Évocation du choix du point de vue
Analyse pertinente	Logique de l'approche de Baroni respectée

Annie identifie l'effet de surprise visé par *L'Autostoppeur* en convoquant trois savoirs attendus relatifs à la stratégie de l'auteur (tromper le lecteur), au point de vue utilisé ainsi qu'à la chute du récit. Elle produit donc une analyse complète articulant ces divers éléments de manière pertinente, c'est-à-dire en respectant la logique de l'approche de Baroni telle qu'elle a été étudiée en classe.

### Justification relative à la surprise dans *L'Autostoppeur* (Annie)

Critères	Indicateurs
Justification conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Présence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites renvoyant à l'analyse de l'effet visé (anticipation erronée, chute = Jacob est un tueur)
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit

La justification produite par Annie s'appuie sur l'analyse de l'effet visé qu'elle développe en évoquant de nouveaux éléments, à savoir le fait que l'auteur

cherche à faire passer l'autostoppeur pour le fou de l'histoire (alors qu'il s'agit de Jacob) et que la chute du récit apprend également au lecteur que Jacob est un meurtrier récidiviste.

### Identification du suspense dans *L'Autostoppeur* (Annie)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (2 savoirs mobilisés)	Mention d'un questionnement comme pronostic lié au récit (1) Mention de l'espoir ressenti à l'égard de Jacob et sa famille (2)
Analyse incomplète (1 savoir sur 3 mobilisé)	Mention du pronostic produit par le lecteur Absence de l'idée de cacher des informations au lecteur et/ou mention du nœud Absence de l'évocation de la situation dangereuse dans laquelle Jacob et sa famille se trouvent
Analyse pertinente	Logique de l'approche de Baroni respectée

Annie identifie l'effet de suspense visé en mentionnant à la fois le questionnement que se pose le lecteur sous la forme d'un pronostic lié au récit (« ce qui va lui [à Jacob] arriver, s'il va s'en sortir ou pas ») ainsi que l'espoir qu'elle éprouve quant au fait de voir Jacob s'en sortir. Annie ajoute également avoir éprouvé de la sympathie pour le personnage et s'être identifiée à lui. Elle mobilise un seul des savoirs attendus et produit de ce fait une analyse de la tension visée incomplète.

### Justification relative au suspense dans *L'Autostoppeur* (Annie)

Critères	Indicateurs
Justification non conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Absence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement pas clair	Absence de raisonnement
Pertinence du raisonnement	Non évaluable en raison de l'absence de

	raisonnement
--	--------------

Annie produit une justification relative au suspense visé doublement problématique dans le sens où la justification apparaît dans la conclusion et ne comporte pas de raisonnement clair, puisqu'Annie affirme simplement que le suspense n'a pas fonctionné pour elle. Par ailleurs, il est intéressant de relever que le recours au pronom impersonnel « on » rend difficile l'identification de ce qui relève d'une analyse générale du suspense visé dont Annie se distancie ou d'un ressenti qu'elle affirme avoir éprouvé personnellement.

### **Cohérence de l'appréciation à propos de *L'Autostoppeur* (Annie)**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Informations éclatées	Éclatement des énoncés référant au thème de la tension narrative (peur, empathie, surprise dans §2 ; suspense dans le §3)
Informations juxtaposées	Juxtaposition des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion non pertinente	Absence de reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>e</sup> paragraphe

Quant à la cohérence de l'appréciation produite par Annie, il est possible d'observer que les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont éclatés dans le sens où Annie mentionne la peur et l'empathie éprouvées à l'égard de Jacob ainsi que la surprise qu'elle a ressentie dans le deuxième paragraphe. Elle dit également n'avoir pas éprouvé de suspense dans la conclusion. Les informations contenues dans le premier et le deuxième paragraphe sont juxtaposées et l'introduction du deuxième paragraphe par l'énoncé « pendant la lecture, on ressent plusieurs émotions » ne fait pas vraiment sens, puisque le premier paragraphe rend également compte de la

surprise qu'Annie a éprouvée à la lecture du récit. La conclusion proposée par Annie n'est pas pertinente puisqu'elle mentionne de nouveaux éléments qui n'ont pas été développés plus haut.

#### LE CHAT NOIR

Appréciation justifiée d'Annie (CN)

Le texte du *Chat noir* veut attiser la **curiosité** du lecteur et il va y arriver. 1) On va se questionner sur le fait de savoir si le narrateur est fou ou pas. Mais on ne le saura pas. J'ai ressenti de la tension (curiosité) dans le fait que j'avais envie de comprendre pourquoi il faisait des choses qu'il regrette, mais qu'il les recommençait. 2) On nous donne des indices, mais pas trop ce qui fait qu'on ne comprend pas tout, mais ça m'a donné envie de lire la suite.

Pendant la lecture du récit, j'ai éprouvé plusieurs émotions. J'ai ressenti de la tristesse quand il tue le chat et sa femme du dégoût par rapport au meurtre qu'il a commis et de l'ennui, car je n'ai pas apprécié ce récit. Pour moi il ne s'est pas vraiment passé grand-chose.

D'une manière globale je n'ai pas apprécié ce récit ! Je me suis ennuyée car pour moi il ne se passait rien et on ne comprenait pas tout le texte, c'était quand même compliqué, ce qui fait que ça ne m'a pas plu, mais j'ai été déçue de la fin, on apprend pas ce qui se passe après.

### Identification de la curiosité dans *Le Chat noir* (Annie)

Critères	Indicateurs
Savoirs convoqués adéquats (1 savoir mobilisé)	Mention d'un questionnement de type diagnostic (folie du personnage) (1) Mention de l'idée de cacher des informations (2)
Analyse incomplète (1 savoir sur 2 mobilisé)	Mention de l'idée de cacher des informations Mention d'un diagnostic (≠ hésitation fantastique)
Analyse non pertinente	Respect de la logique de l'approche de Baroni Non-respect des conventions du genre fantastique

Annie convoque plusieurs savoirs attendus pour identifier l'effet tensif visé par le *Chat noir*. Elle mentionne d'abord le diagnostic centré sur la folie du personnage et ensuite une forme de réticence informationnelle. Son analyse est à ce titre incomplète puisque le diagnostic qu'elle formule n'intègre pas le caractère potentiellement diabolique du chat. Elle produit donc une analyse qui

n'est pas pertinente car ne tenant pas compte des conventions propres au genre fantastique.

### Justification relative à la curiosité dans *Le Chat noir* (Annie)

Critères	Indicateurs
Justification non conforme	Présence d'une énonciation impliquée (en je) Absence d'une structure « réponse – connecteur causal – raisonnement »
Raisonnement clair	Formulation de raisons explicites renvoyant à l'analyse produite (intérêt narratif : motivations du personnage)
Raisonnement pertinent	Appui sur une analyse du fonctionnement du récit

Annie produit une justification peu conventionnelle éclatée en plusieurs énoncés qui renvoient directement aux deux éléments de savoirs attendus mentionnés, le diagnostic formulé et la réticence informationnelle. Le raisonnement qu'elle produit est explicite et pertinent puisqu'il renvoie à l'analyse produite tout en rendant compte de l'intérêt narratif ressenti comme envie de comprendre les motivations de l'homme.

### Cohérence de l'appréciation à propos du *Chat noir* (Annie)

Critères	Indicateurs
Informations éclatées	Éclatement des énoncés référant au thème de la tension narrative (manque d'intérêt narratif §2)
Informations juxtaposées	Juxtaposition des informations contenues respectivement dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> paragraphe
Conclusion non pertinente	Absence de reprise synthétique d'éléments développés à la fois dans le 1 <sup>er</sup> et dans le 2 <sup>e</sup> paragraphe

Quant à la cohérence de l'appréciation produite par Annie, les énoncés en lien avec la thématique de la tension narrative sont éclatés du fait qu'Annie dit avoir

éprouvé de la curiosité, une forme d'intérêt narratif, dans le premier paragraphe puis rend compte d'un manque d'intérêt narratif éprouvé (« ennui », « il ne s'est pas passé grand-chose ») dans le deuxième paragraphe. Les informations contenues dans le premier et le deuxième paragraphe sont juxtaposées et l'introduction du deuxième paragraphe par l'énoncé « pendant la lecture du récit, j'ai éprouvé plusieurs émotions » ne fait pas vraiment sens, puisque dans les deux paragraphes la question de l'intérêt narratif et d'autres types d'émotions sont mentionnées sans être toutefois articulées d'une manière ou d'une autre. La conclusion proposée par Annie n'est pas pertinente puisqu'elle reprend uniquement des éléments développés dans le deuxième paragraphe.

### **5.2.7.3 Bilan du parcours d'Annie**

Dans ses productions, Annie dit avoir éprouvé la surprise visée par *L'Autostoppeur* ainsi que de la peur à l'égard de Jacob. Elle ajoute également avoir éprouvé de la sympathie et s'être identifiée au personnage. Cependant, Annie affirme n'avoir pas ressenti de suspense sans produire de justification. Dès lors, il reste difficile de comprendre comment il est possible pour Annie de comprendre la situation dans laquelle Jacob se trouve, d'être de son côté et en même temps de ne pas s'interroger sur son devenir (pronostic) et vouloir qu'il s'en sorte.

Pour *Le Chat noir*, Annie dit avoir éprouvé de la curiosité en tant qu'envie de mieux comprendre le récit, mais aussi de l'ennui du fait que le récit manque d'action. L'esthétique de la fin du récit ainsi que la clarté du récit fantastique sont évaluées négativement. Dans son récit de lecture, Annie dit avoir été « touchée » par le protagoniste du *Chat noir* dans l'exposition du récit, ce qui mérite d'être relevé, puisque ce lieu stratégique du récit vise justement à rendre le narrateur fiable, voire sympathique aux yeux du lecteur, celui-ci étant présenté comme un homme sensé au seuil de la mort.

Annie produit des appréciations justifiées reposant sur des analyses en partie complètes quant aux savoirs attendus. Elle justifie généralement son ressenti, mais la manière dont elle utilise les pronoms, notamment le « on » et le « je » en alternance, rend difficile la distinction de ce qui relève d'une analyse dont elle se distancie d'un ressenti personnel.

Dans son entretien de bilan, Annie évalue plutôt positivement l'enseignement et dit avoir appris à identifier la tension à l'œuvre dans différents récits, ce qui était l'objectif de la séquence (ENT de bilan, l. 147-151) : « j'ai beaucoup appris sur tout ce qui était curiosité, suspense, stress et puis surprise en fait ça m'a beaucoup appris en fait sur ce que ça voulait dire et ça m'a appris aussi à comprendre dans les textes si c'était ça ou ça et du coup je comprenais mieux certains textes après avoir appris ça et je me pose plus de questions maintenant quand je lis quelque chose ». Elle met également en évidence le rôle que les notions abordées ont joué dans sa compréhension et son appréciation des récits : « quand j'ai relu tout ce que j'avais fait je me suis dit, mais en fait c'est là que j'ai compris ce que je devais ressentir et ce que j'avais senti en fait pis j'arrivais à mettre des mots sur ce que je ressentais (ENT bilan, l. 99-101).



## Chapitre 6. Interprétation des données

De la capacité à expliciter l'émotion que le texte suscite en soi, on passe à celle de se mettre à la place d'un personnage, puis à porter un jugement à son endroit, jugement qui peut être suspendu, ou modifié.

N. Rouvière, *Les composantes de la lecture axiologique*, 2018, §9.

Dans ce chapitre, à partir de l'analyse transversale de sept cas étudiés, je dégagerai certaines tendances quant à la manière dont les élèves retenus verbalisent avoir investi affectivement chacun des récits tensifs lus à partir de l'enseignement proposé, ceci pour dresser l'inventaire des principales émotions exprimées. Dans un dernier point conclusif, je mettrai également en avant certains éléments ayant impacté de manière significative les résultats obtenus, qu'il s'agisse de l'enseignement de la séquence ou des caractéristiques du cadre réflexif choisi, notamment son orientation cognitive dominante.

### **6.1 Investissement affectif des élèves en fonction du récit de fiction lu**

Dans cette partie, je définirai la manière dont les élèves choisis ont investi affectivement chacun des deux récits lus. A partir des émotions verbalisées par l'ensemble des cas étudiés, je chercherai à rendre compte de certaines caractéristiques des réceptions produites ainsi que du rôle que les différentes catégories d'émotions verbalisées jouent dans l'élaboration du sens du récit, ceci notamment en favorisant ou au contraire en entravant l'actualisation des effets tensifs visés.

#### **6.1.1 Tendances pour *L'Autostoppeur***

Il s'agit tout d'abord de recenser le nombre d'occurrences d'émotions qui ont été verbalisées par les sept élèves retenus dans leurs deux productions (récit de

lecture et appréciation justifiée) pour observer quelles catégories d'émotions ont été le plus fréquemment mobilisées.

**Tableau XIX : Catégories d'émotions les plus fréquemment verbalisées  
(L'Autostoppeur)**

Catégories d'émotions	Occurrences
ÉMOTIONS DE LA FICTION	10
Émotions empathiques	9 5 peur ; 2 joie, 2 tristesse
Émotions morales	1 culpabilité
ÉMOTIONS-VALEURS	26
Tension	21 19 (+) ; 2 (-)
Référence	2 (-)
Éthique du dénouement	3 2 (-) ; 1 (+)

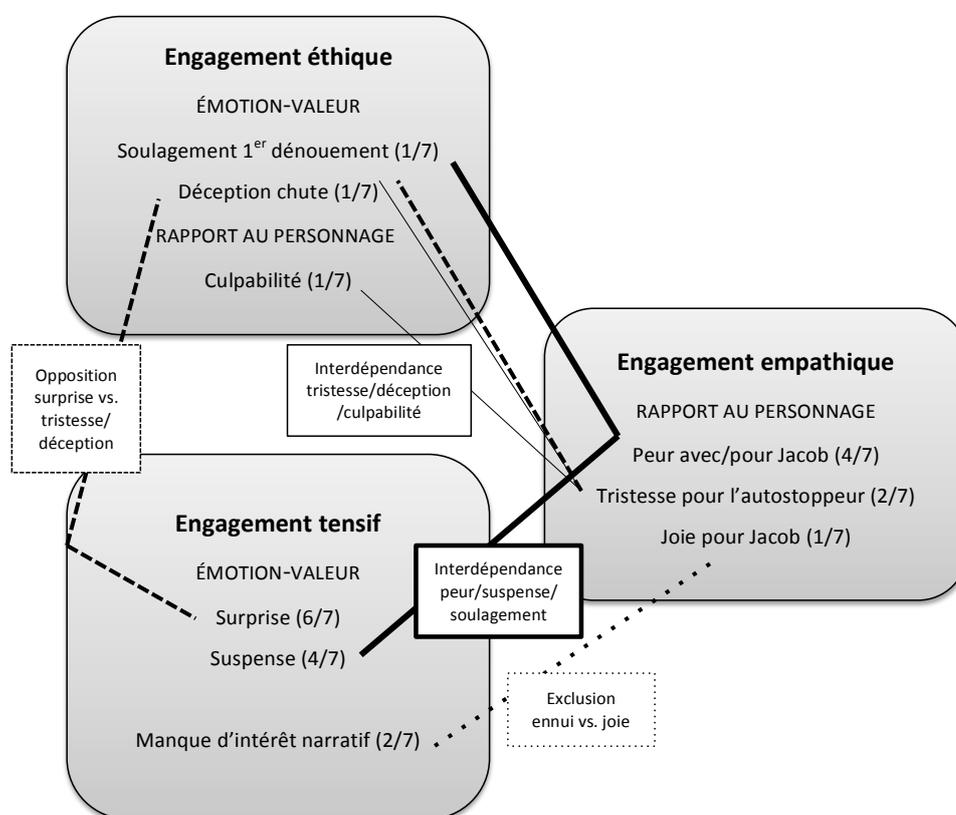
Pour *L'Autostoppeur*, les élèves retenus disent avoir éprouvé des émotions de la fiction à 10 reprises. La peur est mentionnée à 5 reprises dans les productions de quatre élèves (Lydia, Élise, Sofia, Annie) sur sept pour rendre compte de la peur exprimée à l'égard de Jacob qui se retrouve dans une situation dangereuse. La joie apparaît uniquement chez une élève (Lydia) des sept élèves, mais à deux reprises. Il s'agit de joie éprouvée à l'égard de Jacob lorsqu'il passe un agréable moment en compagnie de ses parents pour son anniversaire. La tristesse, mentionnée dans les productions de deux élèves (Sofia, Marie) sur sept, est ressentie pour l'autostoppeur qui est considéré comme une victime innocente, assassinée par Jacob sans raison valable. Cette émotion de la fiction peut être mise en relation avec l'unique émotion morale verbalisée à une seule reprise. Une seule élève (Marie) sur sept dit en effet avoir ressenti de la culpabilité du fait d'avoir souhaité la mort de l'autostoppeur qui se révèle être finalement innocent.

Les émotions-valeurs ont pour leur part été mentionnées à 26 reprises par les sept cas retenus. La tension, en tant qu'intérêt narratif, apparaît à 19 reprises dans leurs productions, ce qui s'explique notamment par la nature de la séquence enseignée. Si elle apparaît majoritairement dans les appréciations justifiées des élèves choisis sous la forme de surprise et de suspense, elle est également présente dans le récit de lecture de quatre élèves qui disent avoir ressenti du « stress » (Élise, Marie), de « l'intrigue » (Annie) ou encore plus précisément de la surprise (Sofia, Annie). Seuls deux élèves sur sept expriment avoir éprouvé un manque d'intérêt narratif : Gianni qui affirme que le récit était trop prévisible et Annie qui dit n'avoir pas éprouvé de suspense. Deux des sept élèves convoquent un critère de référence pour rendre compte d'un manque d'intérêt justifié par le fait que *L'Autostoppeur* est trop réaliste et ne correspond pas à leurs goûts sur le plan générique (Gianni, Marie). Finalement, deux autres élèves évaluent l'éthique du dénouement. L'une affirme n'avoir pas apprécié une fin de récit jugée triste, ne comportant donc pas de *happy end* comme elle l'aurait souhaité (Lydia). L'autre dit avoir été soulagée lors du premier dénouement, c'est-à-dire au moment où Jacob pousse l'autostoppeur hors de la voiture, dénouement qu'elle évalue positivement (Sofia). Les émotions empathiques et les émotions relatives à la tension narrative sont donc très présentes dans les productions des élèves au contraire des émotions morales et d'autres émotions-valeurs. Cette présence rend compte de l'investissement à la fois empathique et tensif des cas retenus – relativement représentatif de l'ensemble de la classe – dans le récit travaillé en cours. Toutefois, les émotions morales et les émotions-valeurs relatives à l'éthique du dénouement, bien qu'elles soient peu présentes dans les productions des cas retenus, jouent également un rôle non négligeable dans une forme d'investissement éthique caractérisant certaines lectures.

Dans le schéma qui suit, je souhaite relever les différentes catégories d'émotions qui jouent un rôle majeur dans les expériences de lecture des élèves sélectionnés en fonction de leur manière d'investir le récit via :

- un engagement empathique (émotions empathiques) ;
- un engagement éthique (émotions morales et émotions-valeurs relatives à l'éthique du dénouement) ;
- un engagement tensif (émotions-valeurs relatives à la tension narrative).

**Figure XIX : Type d'investissement affectif propre à *L'Autostoppeur***



Ces manières d'investir le récit entretiennent entre elles divers types de liens qu'il s'agit de relever pour mieux comprendre leur fonctionnement :

- un lien d'interdépendance entre un engagement empathique (tristesse pour l'autostoppeur) et un engagement éthique (déception, culpabilité) ;

- un lien d'interdépendance entre un engagement empathique (peur à l'égard de Jacob), un engagement tensif (suspense) et un engagement éthique (soulagement) ;
- un lien d'opposition entre un engagement empathique ainsi qu'éthique (tristesse, déception, culpabilité) et un engagement tensif (surprise) autorisant la co-existence de ces deux logiques de lecture au sein d'une même appréciation (Lydia et Sofia) ;
- un lien d'exclusion entre un engagement empathique (joie à l'égard de Jacob) et un engagement tensif (manque d'intérêt narratif) interdisant la co-existence de ces deux logiques de lecture au sein d'une même appréciation.

Ces liens mettent en avant le rôle charnière des émotions empathiques qui vont orienter la lecture en fonction de l'attention qui est portée soit à la situation de Jacob avant le nœud et durant la phase de retard du récit, soit à la situation de l'autostoppeur ou de Jacob lors de la chute du récit pour mettre l'accent sur la dimension tensives du récit ou sur sa dimension potentiellement éthique.

Avant le nœud du récit, la prise en compte du manque d'intérêt narratif relatif au moment où Jacob évoque son anniversaire fêté avec ses parents peut être contrebalancé par la joie éprouvée à l'égard de Jacob qui semble heureux d'avoir vécu le moment qu'il relate. Ces événements peuvent être alors perçus comme inintéressants du point de vue de la tension narrative, mais ils peuvent être considérés comme tout à fait intéressants du point de vue empathique, comme c'est le cas chez Lydia.

Lors de la phase de retard, la prise en compte du suspense visé est rendue possible, voire accentuée par un investissement empathique relatif à la peur éprouvée à l'égard de Jacob, ainsi que par un investissement éthique lié au soulagement ressenti lorsque Jacob se sauve en poussant l'autostoppeur hors de la voiture (premier dénouement).

Lors de la chute du récit, la prise en compte de la surprise visée est compromise par un investissement empathique et éthique regroupant plusieurs émotions : de la tristesse éprouvée à l'égard de l'autostoppeur considéré comme une victime innocente de la folie de Jacob, de la culpabilité pour avoir souhaité la mort de ce dernier, ainsi que de la déception vis-à-vis d'un dénouement final très éloigné d'un *happy end*.

J'en conclus que l'investissement empathique du lecteur peut favoriser son investissement tensif (peur – suspense) comme il peut l'entraver (tristesse – surprise), ceci en fonction du rapport qui s'établit entre le personnage et le lecteur relativement à des considérations d'ordre éthique. En effet, s'il semble tout à fait moralement acceptable de prendre parti pour Jacob, victime de l'autostoppeur, lors de la phase de retard, qu'en est-il de ce parti pris à la fin du récit ? Peut-on encore, sur le plan éthique, s'apitoyer sur le sort de l'adolescent ? Ne devrait-on pas plutôt condamner celui qui se révèle être un meurtrier paranoïaque récidiviste ? C'est par exemple le choix de Lydia, à qui ses camarades reprochèrent indirectement son manque d'empathie pour l'adolescent lors de plusieurs activités, notamment lors d'une discussion de groupe (cf. ENT bilan, l. 161-165). Dans la plupart des productions analysées, les élèves choisissent plutôt de reporter leur sympathie sur l'autostoppeur sans pour autant condamner le comportement de Jacob. En verbalisant avoir ressenti de la tristesse à l'égard de l'homme assassiné à tort, ils adoptent ainsi une posture estimée moralement acceptable.

L'étude des cas retenus permet de montrer que le rapport aux personnages principaux, Jacob et l'autostoppeur, joue un rôle non négligeable dans les expériences de lecture de *L'Autostoppeur*. Dans certains cas, l'engagement empathique et éthique peut induire et accentuer l'engagement tensif des élèves (peur/sympathie pour Jacob – suspense), mais dans d'autres cas, il peut le

compromettre (tristesse pour l'autostoppeur, pour Jacob ; colère à l'encontre de Jacob – surprise).

### 6.1.2 Tendances pour *Le Chat noir*

Pour *Le Chat noir*, j'ai procédé de la même manière que pour *L'Autostoppeur* en recensant le nombre d'occurrences d'émotions verbalisées par les sept cas sélectionnés dans leurs deux productions afin d'observer quelles catégories d'émotions étaient le plus fréquemment mobilisées.

**Tableau XX : Catégories d'émotions les plus fréquemment verbalisées  
(*Le Chat noir*)**

Catégories d'émotions	Occurrences
ÉMOTIONS DE LA FICTION	13
Émotions empathiques	8 6 tristesse ; 2 peur
Émotions morales	5 dégoût
ÉMOTIONS-VALEURS	35
Tension	14 9 (-) ; 5 (+)
Clarté	8 (-)
Esthétique du dénouement	7 (-)
Éthique du dénouement	3 (+)
Esthétique du support	1 (-)
Originalité	2 (+)
AUTRES	3
Image mentale	3 (dégoût)

Pour *Le Chat noir*, les élèves retenus disent avoir éprouvé des émotions de la fiction à 13 reprises. En ce qui concerne les émotions empathiques, la tristesse est mentionnée à 6 reprises dans les productions de quatre élèves (Sofia, Jasmine, Marie, Annie) sur sept pour rendre compte de la peine éprouvée pour

le chat noir qui a été maltraité puis tué, et plus globalement pour les différents protagonistes : le chat noir, la femme, mais aussi pour l'homme. En effet, deux des sept élèves affirment avoir éprouvé de la tristesse à l'égard de l'homme. C'est le cas d'Annie qui dit avoir été « touchée » par le personnage au début du récit lors de l'exposition. C'est également le cas de Sofia qui le considère de manière bienveillante, ce qui n'est pas le cas de ses camarades. Sofia dit ressentir de la tristesse, car, à ses yeux, l'homme a commis les crimes qu'il relate de manière accidentelle. C'est ce qui justifie également la peur éprouvée à l'égard du personnage qui apparaît uniquement dans les productions de Sofia, ceci à deux reprises. Sofia affirme éprouver de la peur pour l'homme, notamment à un moment spécifique du récit, à savoir le moment où les policiers s'arrêtent dans l'escalier alors qu'ils s'apprêtaient à partir.

Du côté des émotions morales, le dégoût est mentionné à 5 reprises dans les productions de trois élèves sur sept, dont 3 fois chez Lydia. Ce sont les actes de cruauté et les meurtres commis par l'homme qui sont condamnés par la verbalisation de cette émotion. Lydia ajoute également que la morale de l'homme qu'elle associe à son alcoolisme suscite également chez elle du dégoût.

Les émotions-valeurs sont pour leur part mentionnées à 35 reprises par les élèves retenus. La tension, en tant que manque d'intérêt narratif, apparaît à 9 reprises dans les productions des sept élèves, c'est-à-dire dans toutes les productions, excepté celle de Jasmine. La majorité de ces élèves attribue le manque d'intérêt narratif du récit à un manque d'action, à un récit plat, à un récit qui n'est pas intrigant, voire pas surprenant. Seuls quatre élèves sur sept affirment avoir éprouvé de l'intérêt narratif, notamment de la curiosité pour trois d'entre eux. Si Lydia dit avoir ressenti une forme de suspense éthique en ayant envie de savoir si l'homme allait se faire arrêter comme elle l'espérait, les autres élèves expriment avoir éprouvé de la curiosité sous la forme d'interrogations

(Sofia, Marie) ou sous la forme d'une envie de comprendre les motivations du personnage (Annie). Notons que si Annie et Marie disent avoir éprouvé de la curiosité, elles affirment également n'avoir pas ressenti d'intérêt narratif, car le récit manque d'action à leurs yeux, ce qui est problématique et révélateur des difficultés rencontrées par les élèves à appréhender le type de tension à l'œuvre dans *Le Chat noir*.

Trois autres catégories d'émotions-valeurs sont convoquées par les sept cas étudiés pour évaluer négativement le récit lu. Le manque de clarté est mentionné à 8 reprises pour rendre compte des difficultés de compréhension de cinq élèves sur sept en mettant en cause l'incohérence du personnage, le type d'écriture du récit (langage vieilli et typographie) et l'exposition du récit. L'esthétique de la fin du *Chat noir* est également jugée très négativement à 7 reprises par cinq des sept élèves qui estiment la fin incomplète, qui sont déçus par l'absence de chute ou par le fait qu'ils ne trouvent pas de réponses à leurs questions à ce point-là du récit (absence de dénouement). A une reprise, Élise évoque également le support du récit, plus précisément les illustrations et la typographie, pour le juger négativement.

Deux catégories d'émotions-valeurs sont pour leur part convoquées pour évaluer positivement *Le Chat noir*. Il s'agit de l'originalité relative à la personnalité du protagoniste qui est verbalisée à 2 reprises par Gianni ainsi que de l'esthétique de la fin du récit mentionnée à trois reprises par deux élèves (Lydia et Marie) pour rendre compte de leur satisfaction lorsque l'homme se fait arrêter de manière à être puni pour les crimes qu'il a commis.

Pour finir, le dégoût en tant qu'image mentale associée aux descriptions des crimes de l'homme, notamment l'œil du chat arraché, est mentionné à trois reprises par deux élèves (Annie et Marie) sur sept.

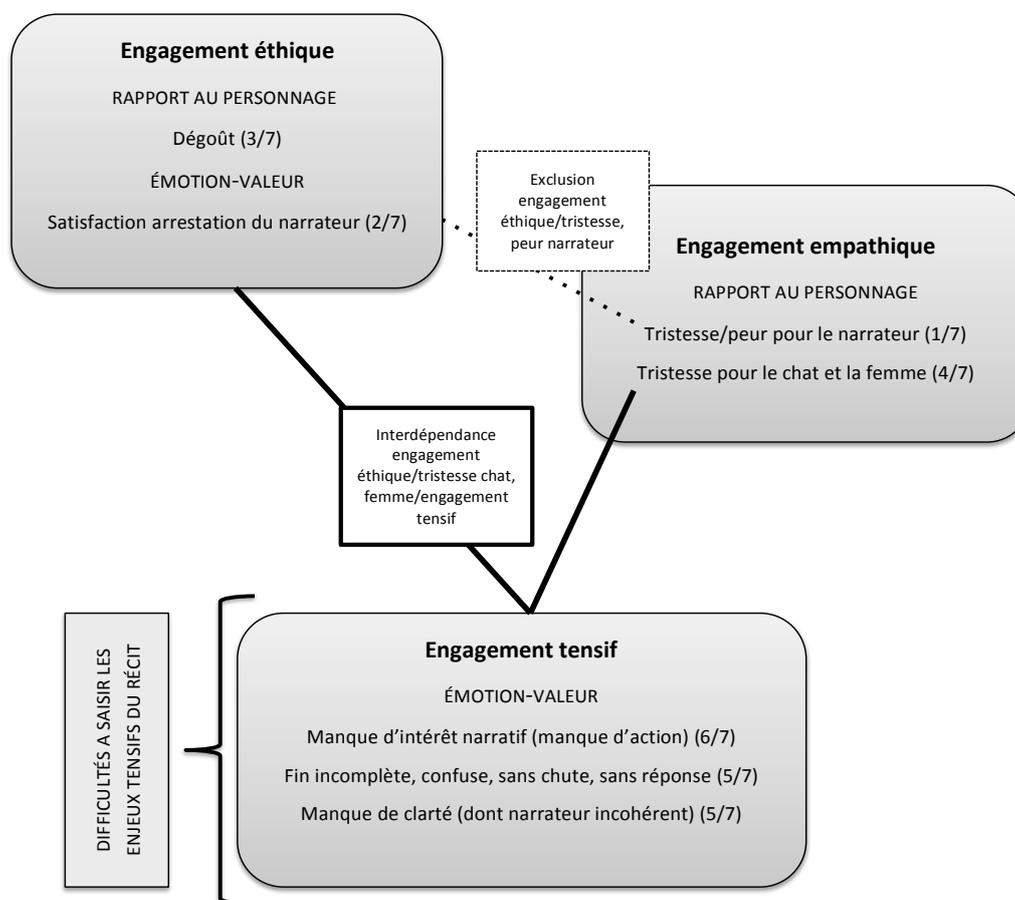
Les émotions empathiques (tristesse) et morales (dégoût) et les émotions-valeurs visant à évaluer négativement sont très présentes dans les productions des

élèves choisis. Cette présence rend compte de l'investissement principalement éthique des élèves dans le récit ainsi que de leurs difficultés à saisir les enjeux tensifs du récit fantastique travaillé en classe, ce qui explique notamment le nombre important d'émotions-valeurs servant à évaluer négativement *Le Chat noir*. Les émotions empathiques à l'égard des victimes de l'homme, les émotions morales exprimant une forme de dégoût à son encontre ainsi que les émotions-valeurs relatives à l'éthique de la fin du récit jouent un rôle important dans l'investissement éthique qui caractérise certaines lectures marquant à la fois un rejet de l'homme sur le plan éthique et une incompréhension de sa situation. Un manque de compréhension est également mis en valeur par la verbalisation d'émotions-valeurs relatives à un manque de clarté ou à une évaluation négative de la fin du récit jugée incomplète, confuse. Ces tendances dont rend compte l'étude des productions de sept cas sont assez représentatives de ce qui apparaît globalement dans les productions de l'entier de la classe.

Dans le schéma qui suit, je souhaite relever les différentes catégories d'émotions qui jouent un rôle majeur dans les expériences de lecture des élèves retenus en fonction de leur manière d'investir le récit via :

- un engagement empathique (émotions empathiques) ;
- un engagement éthique (émotions morales et émotions-valeurs relatives à l'éthique du dénouement) ;
- un engagement tensif (émotions-valeurs relatives à un manque d'intérêt narratif, à une évaluation négative de la clarté et de l'esthétique de la fin du récit qui sont toutes révélatrices de difficultés à appréhender les enjeux tensifs du récit).

**Figure XX : Type d'investissement affectif propre au *Chat noir***



Ces manières d'investir le récit entretiennent entre elles divers types de liens qu'il s'agit de relever pour mieux comprendre leur fonctionnement :

- un lien d'interdépendance entre un engagement éthique (dégoût à l'égard des actes commis par l'homme, satisfaction quant à l'arrestation de l'homme), un engagement empathique (tristesse pour les victimes de l'homme) et un engagement tensif (manque d'action, fin décevante et manque de clarté imputé notamment à l'incohérence du narrateur) ;
- un lien d'exclusion entre un engagement empathique (tristesse et peur pour l'homme) et un engagement éthique (dégoût à l'égard des actes commis par l'homme, satisfaction quant à l'arrestation de l'homme).

Ces liens mettent en avant la relation existant entre les émotions empathiques et morales ainsi que le rôle charnière des émotions de la fiction qui orientent la

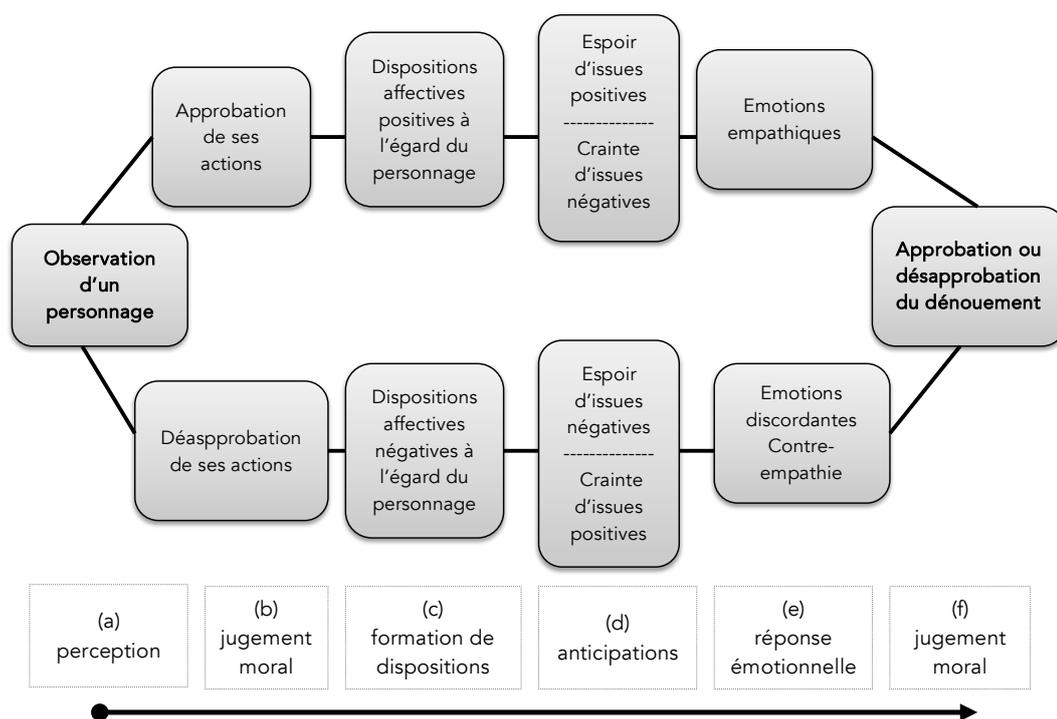
manière dont les élèves retenus investissent le récit. De manière globale, ces élèves condamnent le comportement de l'homme (présence d'émotions morales) et ne parviennent pas ou ne veulent pas à se mettre à sa place pour tenter de comprendre ses motivations (absence d'émotions empathiques). Pour certains élèves, comme Lydia, l'intérêt narratif (forme de suspense éthique) provient de l'espoir de voir le protagoniste, dont le comportement est condamné moralement (émotions morales), puni pour ses actes. L'intérêt éprouvé à la lecture du *Chat noir* n'est alors pas dépendant de l'effet fantastique visé.

### **6.1.3 Bilan**

A la suite des tendances évoquées, comment rendre globalement compte de la manière dont les cas étudiés investissent affectivement les récits lus via leur relation aux personnages ? La théorie de la disposition affective me paraît pouvoir apporter un éclairage intéressant à ce sujet. Elle postule que les lecteurs élaborent des jugements moraux à l'égard des personnages qui en retour influencent leur appréciation du récit. Le psychologue D. Zillmann propose un modèle intéressant qui détaille ce processus en le décomposant en plusieurs étapes (cf. figure XXI). Tout d'abord, le lecteur observe le personnage (a), puis il juge les actes de celui-ci sur le plan moral (b). Dès lors, le lecteur va développer des dispositions affectives qui sont soit positives pour les personnages dont les actes sont jugés moralement acceptables, soit négatives pour les personnages dont les actes sont jugés immoraux (c). A partir de là, le lecteur produit des anticipations différentes en fonction de son rapport aux personnages : il espère que les personnages qu'il apprécie atteignent leur but et craint qu'ils n'y parviennent pas. D'autre part, il espère que les personnages qu'il n'apprécie pas échouent et craint qu'ils réussissent à atteindre leur but (d). Il va alors éprouver des émotions empathiques à l'égard des personnages considérés positivement,

voire de manière neutre (empathie). Au contraire, il va ressentir des émotions qui sont, sur le plan hédonique, contraires à celles des personnages perçus négativement et/ou adopter une attitude de rejet à leur encontre (contre-empathie) (e). Finalement, le lecteur va évaluer positivement les dénouements jugés heureux et négativement les dénouements jugés malheureux (f).

**Figure XXI : Modèle de dispositions affectives (repris à Zillmann, 1994, p. 46)**



Dans une telle optique, les lecteurs sont enclins à se condamner ou à condamner les autres d'éprouver des émotions positives à l'égard de personnages qui se comportent d'horribles façons. C'est d'ailleurs ce qui est observable dans la relation que certains élèves entretiennent avec les protagonistes de deux récits, à savoir Jacob, l'autostoppeur ainsi que l'homme dans *Le Chat noir*. Il n'en reste pas moins que la fiction, en donnant accès à ce qui se passe dans la tête des personnages, peut faciliter l'adhésion aux motivations de ces derniers. Il est donc possible d'adopter le point de vue de personnages dont le comportement est jugé immoral, ceci par la pratique d'un

désengagement moral qui favorise le dépassement d'une forme de résistance imaginative (Black, Helmy, Robson, Barnes, 2019, pp. 1-3). Toutefois ce type de capacité s'acquiert au fil d'expériences de lecture répétées, ce qui explique qu'un lecteur expert est plus enclin à adopter ce genre de pratique. Ce constat me paraît intéressant, car il semblerait que pour s'immerger dans un récit de fiction agissant comme un cadre empathique, il faut être capable dans certains cas de se désengager moralement pour se mettre en situation de pouvoir adopter la perspective d'un personnage qui a priori ne nous plaît pas, parfois pour des raisons tout à fait justifiables, comme lorsqu'il s'agit d'essayer de comprendre les motivations du protagoniste du *Chat noir*. Il semblerait également qu'un désengagement éthique soit nécessaire pour pouvoir apprécier pleinement un effet esthétique, comme l'effet de surprise visé par la chute de *L'Autostoppeur* qui certes n'est pas très heureuse, mais pas pour autant inefficace sur un plan tensif.

Par ailleurs, cette tendance à investir les récits en fonction du rapport aux personnages peut s'expliquer du fait que les élèves du secondaire I, en raison de leur âge, éprouvent un grand intérêt pour les personnages (stade de l'empathie), mais peinent à considérer les effets visés par les récits pour penser leur propre expérience de lecture (stade critique). En effet, plusieurs chercheurs en *reader-response* se sont intéressés à décrire différents niveaux de réponse au texte produits par des adolescents pour constater que ceux-ci arrivent rarement au stade de la distanciation. C'est ce que montre l'ouvrage de J. Thomson, *Understanding Teenagers' Reading* (1987), qui définit six stades en articulant un modèle développemental à des questionnaires et des entretiens d'adolescents de 13 à 16 ans, récoltés sur une période de six ans :

1. le stade impulsif et irréfléchi centré sur l'action (où l'on s'intéresse aux personnages et images stéréotypés, aux récits d'actions à rebondissement qui ne nécessitent que des anticipations à court terme) ;

2. le stade de l'empathie (qui dénote un intérêt plus grand pour les personnages, leurs sentiments et leurs motivations, les actions significatives pour les personnages et les images plus complexes) ;
3. le stade de l'analogie (où l'on commence à associer avec soi-même) :
4. le stade de la réflexion (où l'on aime questionner les visions du monde et les thèmes, les subtilités et motivations internes des personnages, les polysémies et les ambiguïtés du texte, ...) ;
5. le stade critique (où l'on juge les qualités d'orchestration de l'œuvre dans son ensemble en fonction du contexte de sa production et de sa réception) ;
6. le stade de la conscience (celle de ses propres idéologies et de celles de l'auteur, celle de ses stratégies de lecture). (Thomson, 1987 repris par Hébert, 2002, tableau 13, p. 83).

Il ressort de cette étude que les adolescents jusqu'à 14-15 ans restent généralement au niveau des trois premiers stades. Les lecteurs adolescents pratiquent donc généralement une lecture participative non seulement pour des raisons de préférence, mais également pour des questions d'ordre développemental. Ceci pourrait expliquer pourquoi des élèves de 14 ans peinent à saisir la composante esthétique de la fin du *Chat noir* (fin sans dénouement jugée incomplète plutôt qu'ambiguë), mais aussi à considérer la fin de *L'Autostoppeur* réussie en fonction de sa visée esthétique sans tenir compte de ce qui arrive aux protagonistes du récit (effet de surprise vs fin triste). L'émotion viendrait alors de la prise en considération d'autres valeurs, renvoyant entre autres à la dimension éthique des récits.

A partir de l'étude des cas retenus, il me semble important de retenir que le rapport aux personnages tient un rôle premier dans l'investissement affectif d'élèves du secondaire I, ce qui peut s'expliquer notamment par l'âge des élèves, d'où l'intérêt de leur donner les moyens de réfléchir à la manière dont

leur rapport aux personnages peut orienter leur compréhension et leur appréciation d'un récit.

## 6.2 De la verbalisation de l'effet tensif visé à la production d'une justification adéquate

Dans cette partie, il s'agira de rendre compte de la manière dont les élèves retenus parviennent (ou ne parviennent pas) à justifier leur expérience de lecture en se fondant sur une analyse des effets tensifs visés par chacun des récits, à savoir la surprise et le suspense pour *L'Autostoppeur* et la curiosité pour *Le Chat noir*. Pour ce faire, il faudra établir certains liens entre le fait d'exprimer avoir ressenti l'effet visé, le fait d'analyser son fonctionnement correctement et celui de produire une justification adéquate, ceci pour chacun des types de tension narrative visés.

### 6.2.1 Le cas de la surprise (*L'Autostoppeur*)

Pour traiter de la surprise, j'ai établi un tableau prenant en compte :

- la verbalisation de la surprise ressentie à la fois dans le récit de lecture et l'appréciation justifiée ;
- la complétude et la pertinence de l'analyse de manière globale ;
- la clarté et la pertinence de la justification également de manière globale.

**Tableau XXI : Rapport entre la verbalisation de l'effet ressenti (surprise), l'adéquation de l'analyse et celle de la justification**

	Verbalisation de la surprise ressentie		Complétude et pertinence de l'analyse	Clarté et pertinence de la justification
	Récit de lecture	Appréciation		
Gianni	non	-	non	-
Lydia	non	oui	oui	oui
Élise	non	oui	oui	oui

Sofia	oui	oui	oui	oui
Jasmine	non	oui (non ENT bilan)	non	non
Marie	non	oui	oui	oui
Annie	oui	oui	oui	oui
<b>Résultats pour l'ensemble des cas</b>	<b>non (5) oui (2)</b>	<b>oui (5) non (1) ≠ mentionnée</b>	<b>non (5) oui (2)</b>	<b>oui (5) non (1) ≠ justification (1)</b>

De manière générale, il est possible d'observer l'existence d'un lien étroit entre le fait de verbaliser avoir ressenti de la surprise, d'analyser le fonctionnement de cet effet visé et d'apporter une justification attendue. Chez la majorité des élèves sélectionnés (5/7), l'analyse de la tension à l'œuvre dans le récit sert à objectiver une expérience de lecture dans laquelle l'effet visé a été ressenti ou compris parfois lors d'une première lecture puisque deux des sept élèves mentionnent avoir été surprises par la chute dans leur récit de lecture. Toutefois c'est également au fil des relectures et du travail conduit en classe que certains élèves comprennent la chute du récit et par la suite expriment éprouver de la surprise, comme l'explique par exemple Marie dans son entretien de bilan (ENT bilan, l. 65-68) :

j'avais pas compris la fin ça pouvait pas me surprendre que le petit garçon il était fou puis que M. Turet c'était pas un tueur, en fait parce que vu que moi dans ma tête c'était toujours un tueur parce que j'avais pas compris la fin donc après ça m'a surpris quand j'ai relu

Les relectures et le travail conduit en classe aident les élèves à comprendre l'effet de chute visé par *L'Autostoppeur* et jouent à ce titre un rôle tout aussi important que le fait de donner l'occasion aux élèves de lire le récit sur le mode d'une immersion solitaire.

Par ailleurs, il me semble intéressant de relever que l'analyse produite par les élèves se focalise sur l'histoire racontée comme c'est le cas de l'appréciation assez représentative de Lydia :

*L'Autostoppeur* est un récit qui cherche à surprendre le lecteur. Il [l'auteur] nous donne ce que le garçon a vécu pour nous induire en erreur, car il [le garçon] est fou. J'ai ressenti de la surprise, car je ne m'attendais pas à ce qu'il [le garçon] soit un fou et qu'il avait tout imaginé.

Lydia ne recourt pas aux termes narratologiques vus en classe telles que celui de point de vue pour rendre compte de la manière dont les événements sont filtrés par la conscience d'un fou qui s'ignore. Le métalangage utilisé en classe n'est pas du tout repris par les élèves dans leur analyse. Par ailleurs, les élèves n'évaluent pas la qualité de la chute du récit, mais évoquent son fonctionnement pour justifier le fait d'avoir ressenti l'effet visé.

Deux des sept élèves n'entrent pas dans le cas de figure qui vient d'être présenté et ceci pour des raisons diverses. Pour sa part, Gianni dit peu de choses au sujet de la surprise visée et ne justifie pas le fait de l'avoir ressentie ou pas. Il cherche à rendre compte de son avis personnel qu'il associe à d'autres aspects du récit, ceci sans tenir compte de l'effet tensif visé. De son côté, Jasmine dit avoir ressenti de la surprise dans son appréciation, mais affirme par la suite que ce n'est pas le cas dans son entretien de bilan : « dire nos émotions ça sert pas à grand-chose parce que personnellement moi je ressentais rien » (ENT bilan, l. 26-27). Dans son appréciation, elle étaye ses justifications à l'aide d'une analyse qui n'est pas correcte, puisque fondée sur des éléments contradictoires dont certains sont erronés. J'en déduis que Jasmine ne peut établir de lien entre un effet visé qu'elle n'a pas ressenti et la manière dont le récit fonctionne pour tenter de le lui faire éprouver. Lorsque les élèves disent ne pas ressentir l'effet de surprise visé, en ne considérant pas les enjeux tensifs du récit jugés peu importants (Gianni) ou par un manque de compréhension du

récit et de ses enjeux (Jasmine), ils ne parviennent pas à justifier ce qu'ils expriment éprouver à partir de l'analyse du fonctionnement tensif du récit.

### 6.2.2 Le cas du suspense (*L'Autostoppeur*)

Pour traiter du suspense, j'ai établi un tableau prenant en compte :

- la verbalisation du suspense ressenti à la fois dans le récit de lecture et l'appréciation justifiée ;
- la complétude et la pertinence de l'analyse de manière séparée, ces deux critères engendrant des évaluations différentes pour le suspense ;
- la clarté et la pertinence de la justification de manière globale.

**Tableau XXII : Rapport entre la verbalisation de l'effet ressenti (suspense), l'adéquation de l'analyse et celle de la justification**

	Verbalisation du suspense ressenti		Complétude de l'analyse	Pertinence de l'analyse	Clarté et pertinence de la justification
	Récit de lecture	Appréciation			
Gianni	non	non	non	oui	non
Lydia	non	oui	non	oui	non
Élise	oui	oui	non	oui	oui
Sofia	oui	oui	non	oui	oui
Jasmine	-	-	-	-	-
Marie	oui	oui	oui	oui	oui
Annie	oui	non	non	oui	non
<b>Résultats pour l'ensemble des cas</b>	<b>oui (4) non (2) ≠ mentionné (1)</b>	<b>oui (4) non (2) ≠ mentionné (1)</b>	<b>non (5) oui (1) ≠ analyse (1)</b>	<b>oui (6) ≠ analyse (1)</b>	<b>oui (3) non (3) ≠ justification (1)</b>

Bien qu'une majorité des sept élèves retenus affirme avoir éprouvé du suspense et ceci dès leur récit de lecture (4/7), on peut observer qu'il leur a été difficile de proposer une analyse complète du suspense visé par *L'Autostoppeur* en fonction des objectifs visés, ce qui consiste à identifier que la réticence

informationnelle concerne le retardement du dénouement créant chez le lecteur une attente qui porte sur l'issue incertaine d'une situation instable (Baroni, 2007, p. 86). Si les sept élèves qui mentionnent le suspense dans leur appréciation l'associent à la production de pronostics (6/7), ils peinent cependant à exposer la manière dont est configurée l'intrigue. En effet, seule une des sept élèves mentionne le type de nœud impliqué par une mise en intrigue fondée sur le suspense et dans le même temps évoque la nature de la situation instable générée par une telle mise en intrigue, à savoir une situation dangereuse pour Jacob et sa famille (1/7). Cette difficulté peut s'expliquer du fait que l'analyse produite en classe a mis l'accent sur l'événement constituant le nœud (et non le type de nœud), sur le pronostic-type à la base du suspense ainsi que sur la peur qui peut y être associée. L'identification du type de nœud et de la situation que celui-ci induit aurait sûrement dû être mise davantage en avant durant l'enseignement de la séquence et ceci de manière plus poussée que ce ne fut le cas pour l'analyse du fonctionnement de la surprise. En effet, la classe avait déjà travaillé ultérieurement sur le genre de la nouvelle à chute et les élèves étaient donc déjà familiers avec le fonctionnement de ce type de tension, ce qui n'était pas le cas pour le suspense. Toutefois je remarque que si les cas retenus ont produit des analyses jugées incomplètes, ils ont néanmoins produit des analyses qui s'inscrivent dans la logique de l'approche de Baroni telle qu'elle a été vue en classe. Leur analyse est en ce sens pertinente (6/7).

Quant aux justifications produites, six élèves sur sept justifiant avoir ressenti du suspense à l'aide d'une analyse souvent incomplète, mais pertinente. Trois des sept élèves réussissent à produire une justification dont le raisonnement est clair et pertinent. Trois autres élèves, pour leur part, produisent des justifications dont les raisonnements manquent de clarté ou sont tout simplement absents. C'est notamment le cas de Gianni qui propose un raisonnement peu explicite puisqu'il est difficile de comprendre en quoi la prévisibilité du récit, c'est-à-dire

le fait de savoir qu'il y aura une chute, l'empêche d'éprouver du suspense en se questionnant sur le devenir de Jacob. C'est également le cas de Lydia qui propose une analyse incomplète et erronée sur laquelle elle s'appuie pour justifier son ressenti et ceci de manière relativement vague. Annie, quant à elle, exprime n'avoir pas ressenti de suspense, mais n'apporte pas d'explication à ce sujet. C'est donc pour des raisons relativement diverses – la production d'un raisonnement qui n'est pas assez développé, la production d'un raisonnement qui s'appuie sur une analyse problématique et l'absence de raisonnement – qu'une partie des cas étudiés ne parvient pas à formuler une justification jugée adéquate. Toutefois, il est important de noter qu'excepté Lydia, tous les élèves qui disent avoir ressenti du suspense et ceci dès leur récit de lecture, réussissent à le justifier de manière pertinente (3/7), ce qui n'est pas le cas de Gianni et d'Annie, les deux élèves qui affirment n'avoir pas ressenti de suspense. Il faut aussi souligner qu'Annie dit avoir ressenti plusieurs éléments qui relèvent du suspense (peur, sympathie, intérêt narratif), bien qu'elle affirme n'avoir pas éprouvé cette tension visée par le récit. Dans ce cas de figure, il semble qu'il soit difficile pour Annie d'effectuer des liens entre des éléments théoriques relatifs au suspense et un ressenti personnel. Ceci peut être dû au fait que le fonctionnement global du suspense n'est pas compris mais peut aussi être imputé à des difficultés à tisser des liens pertinents entre un ressenti personnel et des éléments théoriques. Cette compétence de tissage n'a pas du tout été travaillée en tant que tel durant l'enseignement de la séquence. Reste à évoquer le cas de Jasmine qui ne mentionne pas le suspense de manière explicite dans son appréciation ni pour rendre compte de son fonctionnement, ni pour justifier son ressenti. Ceci peut s'expliquer de manière générale par les difficultés rencontrées par cette élève à comprendre les récits et à donner du sens aux activités proposées lors de l'enseignement de la séquence.

### 6.2.3 Le cas de la curiosité (*Le Chat noir*)

Pour traiter de la curiosité, j'ai établi un tableau prenant en compte :

- la verbalisation de la curiosité ressentie à la fois dans le récit de lecture et l'appréciation justifiée ;
- la complétude et la pertinence de l'analyse de manière globale ;
- la clarté et la pertinence de la justification également de manière globale.

**Tableau XXIII : Rapport entre la verbalisation de l'effet ressenti (curiosité), l'adéquation de l'analyse et celle de la justification**

	Verbalisation de la curiosité ressentie		Complétude et pertinence de l'analyse	Clarté et pertinence de la justification
	<i>Récit de lecture</i>	<i>Appréciation</i>		
Gianni	non	non	non	-
Lydia	non	non	oui	oui
Élise	non	non	non	non
Sofia	non	oui	non	oui
Jasmine	non	non	non	-
Marie	non	oui	non	oui
Annie	non	oui	non	oui
<b>Résultats pour l'ensemble des cas</b>	<b>non (7)</b>	<b>non (4) oui (3)</b>	<b>non (6) oui (1)</b>	<b>oui (4) ≠ justification (2) non (1)</b>

Contrairement à la surprise et au suspense visés, peu d'élèves retenus affirment avoir éprouvé de la curiosité dans leur récit de lecture et leur appréciation (0/7 dans les récits de lecture ; 3/7 dans les appréciations justifiées). Il est également possible d'observer la difficulté que ces élèves rencontrent pour élaborer une analyse de la curiosité jugée adéquate. En effet six des sept élèves proposent une analyse qui articule les savoirs attendus en mettant en relation l'idée d'une réticence informationnelle et le diagnostic que celle-ci induit, mais qui ne rend pas compte de l'hésitation caractérisant le type de diagnostic propre au

fantastique. L'analyse produite par Élise est assez représentative de ce que la plupart des élèves propose : « on ne sait pas si tout ça est réel ou pas, si l'homme est fou ou pas, si le chat est réellement démoniaque ». La dimension fantastique du récit en tant que diagnostic prenant la forme d'une double interprétation des événements, d'une part rationnelle (l'homme est fou), d'autre part surnaturelle (le chat est diabolique), apparaît rarement chez les élèves sélectionnés de cette manière, excepté chez Lydia. Les diagnostics formulés par les élèves prennent pour la plupart la forme d'une liste de questionnements : une interrogation au sujet de la réalité ou de la vérité des événements, ou encore un questionnaire centré sur la folie du personnage. Je pense que cette difficulté peut s'expliquer du fait que les élèves sont très peu familiers avec le genre fantastique et semblent avoir beaucoup de peine à comprendre les enjeux d'un tel récit, n'arrivant de ce fait pas à considérer la possibilité d'adopter un point de vue dédoublé sur les événements comme le genre invite à le faire. Il est également possible de se demander dans quelle mesure la manière dont ces élèves conçoivent la réalité, notamment en termes de vérité, peut constituer un obstacle à l'adoption de deux manières concurrentes de concevoir la réalité, aussi valables l'une que l'autre en fonction du système de croyances convoqué, du moins dans l'univers de fiction proposé.

En ce qui concerne les justifications produites par les élèves, seule Lydia produit une analyse adéquate servant à justifier avec clarté et pertinence le fait de ne pas avoir ressenti de curiosité. Les trois autres élèves qui proposent des justifications jugées adéquates expriment avoir éprouvé de la curiosité, mais uniquement dans leur appréciation (3/7). Ces élèves s'appuient donc sur l'analyse qu'ils ont produite – analyse qui manque de pertinence puisqu'elle ne rend pas compte de la composante fantastique du récit – pour justifier le fait d'avoir éprouvé de la curiosité. Leur justification est pertinente dans le sens où le raisonnement exposé s'appuie sur une analyse du fonctionnement tensif du

récit, bien que cette dernière, pour sa part, manque de pertinence. Si Gianni et Jasmine ne formulent pas de justification, Élise, tout comme Lydia, expriment n'avoir pas ressenti de curiosité. Elle propose par contre un raisonnement peu explicite qui n'est pas fondé sur une analyse du récit et renvoie à des problèmes d'intérêt et de compréhension.

#### **6.2.4 Bilan**

Il est tout d'abord possible de déduire de l'analyse qui précède le fait suivant : plus le type de tension est familier aux cas étudiés, c'est-à-dire qu'il a déjà été vécu en tant qu'expérience de lecture et qu'il correspond aux représentations que ces élèves se font d'une lecture réussie, plus il est accessible en tant qu'émotion qui se manifeste lors d'une première lecture individuelle et/ou en tant qu'émotion appréhendée au fil de relectures et du travail effectué en classe. C'est ce qui peut expliquer pourquoi la surprise et le suspense sont des émotions tensives qu'une majorité des sept élèves retenus affirme avoir ressenties alors que ce n'est pas le cas de la curiosité. En effet, ces élèves ne parviennent pas à rendre compte des enjeux tensifs propres au récit fantastique *Le Chat noir* dans les verbalisations de leur expérience de lecture sous forme de récit de lecture, puis d'appréciation justifiée. Il semble donc nécessaire de les sensibiliser au genre de récit tensif travaillé pour leur donner l'occasion d'expérimenter des récits peu familiers sur le mode de l'immersion ou du moins, d'appréhender quel type d'expérience est visé par le genre du fantastique.

Si dans le cas de *L'Autostoppeur*, la plupart des élèves ont été sensibles aux effets tensifs visés, ce n'est pas le cas de Jasmine et de Gianni, qui font figures d'exception, l'une peinant à vivre une expérience de lecture immergée, l'autre ne s'intéressant pas à la composante tensive des récits étudiés.

Finalement, dans le cas de la lecture des deux récits, il faut souligner les difficultés, rencontrées par plusieurs élèves qui ont affirmé ne pas avoir ressenti

l'effet tensif visé, à justifier leur expérience de lecteur à partir d'une analyse du fonctionnement du récit. Ceci est en partie dû au fait que les appréciations négatives étaient généralement liées à une compréhension limitée des enjeux du récit : comment justifier le fait de ne pas avoir aimé un récit dont on ne comprend pas le fonctionnement, ceci par une analyse de ce dernier ? C'est évidemment impossible. Il reste toutefois la possibilité de mobiliser des valeurs pour justifier son appréciation, ce que les élèves retenus ont abondamment fait dans ce cas de figure.

### **6.3 Évaluation de la cohérence des productions des élèves**

Dans cette partie, il s'agira d'évaluer la cohérence des appréciations justifiées des sept cas étudiés pour observer dans quelle mesure elles possèdent une certaine ligne argumentative à même de convaincre le lecteur du bien-fondé de l'appréciation qu'il lit. Cette dimension des productions réalisées par les élèves est intimement liée à la manière de concevoir et de catégoriser les différentes émotions mentionnées pour les articuler de manière à les regrouper, à les opposer pour in fine exprimer de manière précise et convaincante son appréciation en tenant compte de sa visée.

#### **6.3.1 Les appréciations justifiées produites pour *L'Autostoppeur***

J'ai établi un tableau recensant divers aspects de la cohérence des productions des élèves retenus, à savoir la manière dont les informations des deux premiers paragraphes qui traitent respectivement des émotions tensives et d'autres types d'émotions sont hiérarchisées (regroupement des informations dans le premier paragraphe vs éclatement des informations dans les deux premiers paragraphes) et intégrées (articulation vs juxtaposition des informations contenues dans les deux paragraphes) ainsi que l'évaluation de la pertinence des conclusions produites (rôle de synthèse ou pas).

**Tableau XXIV : Évaluation de la cohérence des productions d'élèves  
(L'Autostoppeur)**

	<b>Hiérarchisation des informations</b>	<b>Intégration des informations</b>	<b>Pertinence de la conclusion</b>
Gianni	regroupement	non évaluable	non évaluable
Lydia	éclatement	juxtaposition	pertinente
Élise	éclatement	juxtaposition	pertinente
Sofia	éclatement	juxtaposition	non pertinente
Jasmine	éclatement	juxtaposition	pertinente
Marie	regroupement	juxtaposition	non pertinente
Annie	éclatement	juxtaposition	non pertinente
<b>Résultats de l'évaluation pour l'ensemble des cas</b>	<b>éclatement (5) regroupement (2)</b>	<b>juxtaposition (6) non évaluable (1)</b>	<b>pertinente (3) non pertinente (3) non évaluable (1)</b>

Quant à la cohérence des appréciations formulées au sujet de *L'Autostoppeur*, on peut remarquer que les informations relatives à la tension narrative sont rarement regroupées au sein du premier paragraphe. En effet, la plupart des cas étudiés mentionne des émotions en lien avec la tension visée par le récit dans le deuxième paragraphe (5/7), principalement la peur éprouvée à l'égard de Jacob (4/7). Ces cas considèrent que les émotions empathiques relèvent d'émotions qui rendent compte de leur expérience de lecture personnelle et qui n'ont pas forcément grand-chose à voir avec la tension visée par le récit, telle qu'elle a pu être analysée en classe. Ceci est globalement dû à la difficulté à tisser des liens étroits entre leur expérience personnelle de lecture et l'analyse de la visée tensives du récit. Il s'agit donc de s'interroger sur la manière de développer une telle compétence, fondée sur la capacité à organiser sous la forme d'un discours spécifique les divers liens établis entre sa propre expérience de lecture et une analyse du fonctionnement du récit.

Quant à l'intégration des informations, aucun des sept élèves n'articule les informations contenues dans le premier paragraphe aux informations contenues

dans le deuxième paragraphe (0/7). En effet, la grande majorité des élèves choisis affirme avoir ressenti les effets tensifs dans le premier paragraphe puis introduisent leur deuxième paragraphe par des énoncés du type « à la lecture du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions » ou « comme émotions personnelles, j'ai ressenti ... ». Ces énoncés ne permettent pas d'articuler correctement les deux blocs d'informations, qui tous deux rendent compte d'émotions ressenties et relevant de la tension visée par le récit ou de considérations éthiques relatives à la chute du récit. L'utilisation de ce genre de formule, qui nuisent à la cohérence des productions, s'explique en grande partie par les consignes données et le modèle de rédaction (R3) présenté durant la séquence d'enseignement, notamment induites par les objectifs de la recherche. En effet, l'enseignement de cette séquence vise à doter les élèves d'outils d'analyse dont l'utilisation devrait favoriser la production d'une appréciation justifiée (objectifs d'apprentissages), mais elle doit également favoriser la prise en compte d'autres catégories d'émotions verbalisées par les élèves pour mieux comprendre le rôle que jouent ces dernières dans les expériences de lecture dont les élèves rendent compte (objectifs de recherche). C'est pour cette raison qu'il a été demandé aux élèves de rédiger un premier paragraphe pour exprimer les émotions tensives visées et éventuellement ressenties, suivi d'un deuxième paragraphe rendant compte d'(autres) émotions qu'ils auraient ressenties. L'intégration des informations entre les deux paragraphes nécessiterait donc de repenser le modèle de production proposé dans la séquence.

En ce qui concerne la production d'une conclusion cohérente avec le reste de l'appréciation, trois des sept cas étudiés réussissent à produire des conclusions pertinentes tenant le rôle de synthèse entre le premier paragraphe et le deuxième paragraphe (3/7). C'est le cas de conclusions qui sont uniquement centrées sur la tension narrative visée, celle-ci ayant été développée de manière éclatée, à la fois dans le premier paragraphe et dans le deuxième paragraphe

(2/7). Dans le cas exceptionnel de Lydia, la conclusion est pertinente, car elle prend la forme d'une synthèse qui articule avec succès deux logiques de lecture différentes. Les autres conclusions ne sont pas pertinentes puisqu'elles reprennent uniquement des éléments appartenant à un des deux paragraphes ou qu'elles présentent des éléments nouveaux qui n'ont pas été développés ultérieurement. Elles ne jouent ainsi pas leur rôle de synthèse. La capacité des élèves à produire des conclusions qui jouent leur rôle de synthèse n'a pas été travaillée en soi, bien qu'il ait été demandé aux élèves de donner leur avis global dans ce troisième paragraphe en tenant compte de l'effet visé par le récit.

### 6.3.2 Les appréciations justifiées produites pour *Le Chat noir*

Comme pour *L'Autostoppeur*, j'ai établi un tableau recensant divers aspects de la cohérence des productions des élèves, relatives à la hiérarchisation et à l'intégration des informations contenues dans les deux premiers paragraphes, ainsi qu'à la pertinence de la conclusion constituée par le troisième paragraphe.

**Tableau XXV : Évaluation de la cohérence des productions d'élèves  
(*Le Chat noir*)**

	<b>Hiérarchisation des informations</b>	<b>Intégration des informations</b>	<b>Pertinence de la conclusion</b>
Gianni	regroupement	non évaluable	non pertinente
Lydia	regroupement	juxtaposition	pertinente
Élise	regroupement	articulation	pertinente
Sofia	regroupement	juxtaposition	non pertinente
Jasmine	éclatement	juxtaposition	non pertinente
Marie	éclatement	articulation	non pertinente
Annie	éclatement	juxtaposition	non pertinente
<b>Résultats de l'évaluation pour l'ensemble des cas</b>	<b>regroupement (4) éclatement (3)</b>	<b>juxtaposition (4) articulation (2) non évaluable (1)</b>	<b>non pertinente (5) pertinente (2)</b>

Au sujet de la cohérence des appréciations formulées au sujet du *Chat noir*, je remarque que les informations relatives à la tension narrative sont parfois regroupées au sein du premier paragraphe (4/7), parfois éclatées dans les deux premiers paragraphes (3/7). Dans le premier cas, le nombre relativement important d'élèves retenus ayant réussi à regrouper les informations relatives à la curiosité visée dans le premier paragraphe peut s'expliquer de la manière suivante : ces élèves font état d'une expérience de lecture émotionnellement marquée très éloignée de l'hésitation fantastique suscitée par la nouvelle dans le deuxième paragraphe. Les informations relatives au premier et au deuxième paragraphe rendent ainsi compte de logiques de lecture différentes, qui dans d'autres cas peuvent également conduire à un éclatement de la thématique de la tension narrative. Dans ce second cas, trois élèves sur sept évoquent un manque d'intérêt narratif dans le deuxième paragraphe sous la forme d'ennui, dû à un manque d'action ou d'intrigue, alors qu'ils affirment avoir éprouvé de la curiosité dans le premier paragraphe. Cet éclatement thématique est d'autant plus problématique qu'il met en concurrence deux logiques de lecture tout à fait contradictoires : on ne peut pas à la fois affirmer avoir ressenti de la curiosité et trouver que le récit n'est pas intrigant. Une telle contradiction met en avant la difficulté des élèves sélectionnés à appréhender la curiosité en tant qu'hésitation fantastique et à saisir la manière dont elle se manifeste dans *Le Chat noir*, notamment du fait que le caractère intrigant du *Chat noir* va à l'encontre de leur conception d'un récit intrigant, c'est-à-dire un récit qui contient de l'action, des événements extraordinaires, voire une chute : un récit plein de suspense ou surprenant.

Au niveau de l'intégration des informations, deux élèves sur sept articulent les informations contenues dans le premier paragraphe aux informations contenues dans le deuxième paragraphe (2/7). En effet, comme pour *L'Autostoppeur*, la plupart des cas affirme avoir ressenti les effets tensifs dans le premier

paragraphe, puis introduit le deuxième paragraphe par des énoncés du type « à la lecture du récit, j'ai ressenti plusieurs émotions » ou « comme émotions personnelles, j'ai ressenti ... », induits par les consignes données lors de l'enseignement de la séquence. Toutefois, pour les élèves qui ont affirmé ne pas avoir éprouvé de curiosité, l'utilisation de l'énoncé « comme émotions personnelles », voire d'un énoncé un peu différent annonçant l'expression d'« autres » émotions que celles évoquées dans le premier paragraphe ont permis d'articuler les informations contenues respectivement dans chacun de ces deux paragraphes (2/7).

En ce qui concerne la production d'une conclusion cohérente avec le reste de l'appréciation, deux des sept élèves ont réussi à produire des conclusions pertinentes tenant le rôle de synthèse entre le premier paragraphe et le deuxième paragraphe (2/7). C'est le cas d'une élève qui a produit une conclusion uniquement centrée sur la tension narrative visée, développée de manière éclatée, à la fois dans le premier paragraphe et dans le deuxième paragraphe. Dans un autre cas de figure, la conclusion est pertinente, car elle prend la forme d'une synthèse qui articule avec succès deux logiques de lecture différentes. Les autres conclusions ne sont pas pertinentes, puisqu'elles reprennent uniquement des éléments appartenant à un des deux paragraphes ou qu'elles présentent des éléments nouveaux qui n'ont pas été développés ultérieurement (5/7).

### **6.3.3 Bilan**

Sur le plan de la hiérarchisation des informations, les informations relatives à la tension narrative sont généralement éclatées dans les deux premiers paragraphes lorsque la tension a été ressentie et sont, par contre plus souvent regroupées au sein du premier paragraphe, ceci lorsque la tension n'a pas été ressentie. L'intégration des informations entre les deux premiers paragraphes est

rarement réussie et s'exprime par une juxtaposition de contenu. La conclusion, pour sa part, peine souvent à tenir son rôle de synthèse.

Ce manque de cohérence peut être imputé à la complexité qu'exige l'organisation de divers liens établis entre une expérience de lecture personnelle et une analyse du fonctionnement tensif du récit. Ceci implique notamment la capacité à distinguer différents types d'émotions et à appréhender l'origine des émotions exprimées en fonction des logiques de lecture (esthétique/éthique) dont elles rendent compte pour pouvoir les regrouper et les articuler en fonction d'une visée discursive spécifique. En ce sens, la catégorisation élaborée dans ma recherche pourrait également servir au développement d'une telle capacité.

Ce manque peut aussi s'expliquer plus globalement par la double fonction attribuée à la séquence enseignée, visant à développer la compétence des élèves à produire une appréciation justifiée d'un récit de fiction tensif (plan des apprentissages) et à recenser les différents types d'émotions que les élèves affirment avoir éprouvés au fil de leur expérience de lecture (plan de la recherche).

## **6.4 Facteurs majeurs d'impact sur les résultats obtenus**

Dans ce point conclusif, je reviendrai sur deux aspects de la recherche qui ont particulièrement impacté les résultats exposés dans ce chapitre, à savoir l'enseignement de la séquence ayant permis le recueil des données principales (productions des élèves) ainsi que la dominante cognitive du cadre théorique utilisé pour penser la dimension émotionnelle de la lecture de récits de fiction.

### **6.4.1 Évaluation du dispositif d'enseignement choisi**

Cette partie vise à présenter une évaluation globale de l'expérience conduite en classe à partir de l'enseignement de la séquence proposé pour évaluer son impact sur l'inventaire des émotions effectué dans les points précédents. Plusieurs aspects de cette expérience dépendants notamment du corpus choisi

et de l'exploitation qui a été faite des modèles de lecture convoqués (prise en compte de la subjectivité et développement de la réflexivité ; rôle de l'analyse) me paraissent expliquer, du moins en partie, les résultats obtenus et méritent en ce sens d'être discutés.

#### **6.4.1.1 Rôle du corpus et de l'analyse de texte**

Le choix d'un corpus génériquement fortement codé (une nouvelle à chute et une nouvelle fantastique) ainsi que le choix de la manière de le travailler en classe en se focalisant sur l'analyse de spécificités tensives génériques constituent deux facteurs interdépendants qui ont impacté les résultats de ma recherche. Ils ont en effet centré l'enseignement de la séquence sur le repérage de certains effets tensifs visés par chacun des récits. Ces choix ont eu un impact sur l'inventaire des émotions effectué, dans le sens où ils ont favorisé l'expression de certaines émotions au détriment d'autres.

Le rôle de l'analyse me paraît avoir globalement facilité l'expression de certaines émotions tensives (suspense et surprise pour *L'Autostoppeur*), mais ceci au détriment d'autres d'émotions tensives et d'autres types d'émotions qui apparaissent dans les productions des cas retenus.

D'une part, l'analyse a permis à certains élèves de rendre compte de leur expérience de lecture et de justifier celle-ci dans le cas où les effets tensifs définis lors d'une préanalyse ont été ressentis ou compris. En effet, l'analyse effectuée a participé à la mise à distance de l'expérience de lecture immédiate en rendant possible l'élaboration de la pensée et sa verbalisation. Elle a, dans certains cas, contribué ainsi à une forme de mise à distance de l'expérience esthétique par la réflexivité langagière. C'est à quoi semble faire explicitement référence Annie dans son entretien de bilan lorsqu'elle affirme : « quand j'ai relu tout ce que j'avais fait, c'est là que j'ai compris ce que je devais ressentir et ce que j'avais senti en fait, puis j'arrivais à mettre des mots sur ce que je ressentais » (ENT bilan, l. 99-101). Le recours à l'analyse permet ici non

seulement de mettre à distance des contenus textuels (distanciation selon l'approche de Dufays), mais également à penser et exprimer sa relation à celui-ci (distanciation comme réflexivité selon l'approche de Sauvaire). Elle a également permis de rendre perceptibles certains procédés généraux utilisés par l'auteur pour intriguer et surprendre le lecteur de façon à évaluer leur efficacité et ainsi justifier l'appréciation produite. Cette prise en compte de l'organisation discursive du récit a permis à un nombre important des cas retenus de justifier leur appréciation positive de *L'Autostoppeur*.

D'autre part, l'analyse a mis l'accent sur les émotions tensives identifiées lors d'une préanalyse (suspense et surprise pour *L'Autostoppeur*, curiosité pour *Le Chat noir*) au détriment d'autres émotions tensives. C'est par exemple le cas de Lydia et de Sofia qui mentionnent avoir ressenti de la curiosité dans leurs appréciations justifiées à propos de *L'Autostoppeur*. Les deux élèves rendent ainsi compte de leurs interrogations au sujet de l'identité de l'autostoppeur (Lydia) ou de sa présence dans un lieu désertique (Sofia) :

[l'auteur] nous cache des choses sur l'autostoppeur, qu'il y a pas loin un asile et qu'il [l'autostoppeur] est peut-être un fou évadé (Lydia)

un homme sur la route dans un endroit désertique, il pleuvait très beaucoup, je me demandais ce qu'il faisait là, sortant de nulle part (Sofia)

Les deux mêmes élèves mentionnent aussi le « suspense éthique » ressenti lors de la lecture du *Chat noir*. Elles expriment leur envie de savoir ce qui va arriver à l'homme ou leur inquiétude lorsque celui-ci se retrouve en danger :

J'ai aimé ce récit car il nous intrigue pour savoir s'il [l'homme] va se faire choper (Lydia)

J'ai juste ressenti un peu de stress pour l'homme à la page 35, quand les policiers se sont arrêtés aux escaliers. (Sofia)

Ces émotions tensives – de la curiosité dans *L'Autostoppeur* et du suspense dans *Le Chat noir* – s'inscrivent tout à fait dans la logique de l'approche de Baroni et sont à ce sens valables. Elles auraient gagné à être valorisées en classe en étant discutées collectivement.

Par ailleurs, le recours à l'analyse a permis à certains élèves retenus de justifier leur ressenti dans le cas de la lecture de *L'Autostoppeur* lorsqu'il s'agissait de mettre au clair les raisons de leur plaisir. Par contre, lorsqu'il a fallu expliquer les raisons de leur déplaisir dans le cadre de la lecture du *Chat noir*, les cas retenus ont généralement utilisé divers critères de valeur ou ont évoqué des préférences en termes génériques pour justifier leur appréciation. Ils ont ainsi pu exprimer leurs goûts sans recourir à une analyse du fonctionnement du récit, mais ils n'ont pas été accompagnés de façon à développer leur appréciation justifiée dans ce sens-là.

L'analyse de récits de fiction stéréotypés a impacté les résultats de la recherche en mettant l'accent sur certaines émotions tensives à même de rendre compte de la dimension esthétique des récits en fonction de leur genre. Dans le cas de *L'Autostoppeur*, le travail d'analyse a généralement favorisé l'expression des émotions tensives visées dans la plupart des cas étudiés puisque celles-ci ont été ressenties ou du moins comprises. En même temps, l'accent mis sur l'esthétique tensile des récits a réduit les possibilités d'expression d'émotions fondées par des valeurs centrées sur d'autres aspects des récits. Dans le cas du *Chat noir*, l'impossibilité pour les élèves d'appréhender la dimension fantastique du récit a au contraire favorisé l'expression d'émotions-valeurs sans pour autant permettre le développement des justifications qui les accompagnent, puisque le travail d'analyse est resté centré sur les effets fantastiques du récit.

#### **6.4.1.2 Place accordée à la subjectivité et au développement de la réflexivité**

La place relativement réduite accordée à la subjectivité et à la réflexivité dans l'enseignement proposé découle en partie du choix d'un corpus de récits stéréotypés et du rôle important accordé à l'analyse. Dans ce cadre, la subjectivité a été envisagée comme une expérience de lecture première vécue sur le mode de l'immersion solitaire (Baroni, 2027, p. 62) qui demande à être objectivée par la prise en compte des effets tensifs visés par le genre des récits lus. Ceci a une double conséquence : d'une part, la capacité à s'immerger a été considérée comme allant de soi et n'a pas été travaillée de façon à faciliter l'appropriation des récits lus, d'autre part, l'attention des élèves a été focalisée sur la dimension tensive des récits. Elle a plus précisément été centrée sur certains effets visés, déterminés par les caractéristiques génériques de *L'Autostoppeur* (nouvelle à chute) et du *Chat noir* (nouvelle fantastique), ceci au détriment d'une réflexion sur la nature d'autres émotions exprimées qui aurait favorisé le développement de justifications en expliquant l'origine.

La capacité des élèves à s'immerger dans les récits, passant notamment par une compréhension fine des états mentaux des personnages principaux, aurait pu être travaillée pour accompagner les élèves dans l'élaboration du sens des récits. Dans le cas du *Chat noir*, il aurait été possible de donner des pistes aux élèves pour qu'ils puissent expérimenter un genre de récits peu familier sur le mode de l'immersion ou du moins, pour mieux appréhender le type d'expérience visé par le genre du fantastique. Comment en effet s'immerger dans un récit fantastique ? Quel posture le récit invite-t-il le lecteur à endosser et de quelle manière ? Il aurait été intéressant de revenir sur la phase d'exposition du récit pour analyser la manière dont le personnage est présenté de façon à inciter le lecteur à le considérer comme un narrateur fiable, comme un personnage potentiellement sympathique dont on doit chercher à comprendre

la nature de l'expérience qu'il relate, et non comme un criminel pervers et délirant dont les dires n'ont aucune valeur. Outre une meilleure compréhension de certains enjeux des récits lus, un travail sur l'immersion aurait également permis aux élèves de mieux saisir la nature d'une expérience de lecture immergée. Les élèves auraient alors éventuellement pu catégoriser leur expérience de lecture personnelle en différenciant une expérience de lecture immergée d'autres types d'expériences de lecture. Finalement la modalité de lecture choisie, la lecture individuelle silencieuse, est également discutable. En effet, est-ce qu'une lecture à voix haute produite par l'enseignante n'aurait pas favorisé l'immersion des élèves, notamment des élèves dyslexiques ? Il me semble que le fait de favoriser l'investissement subjectif des lecteurs, en facilitant leur immersion dans les récits, aurait conduit les élèves à exprimer d'autres émotions et à produire des justifications différentes, ceci dès leurs récits de lecture.

Par ailleurs, la séquence enseignée, si elle a permis aux élèves de prendre conscience de la subjectivité de leurs lectures lors d'échanges en petits groupes, n'a pas abouti à une réflexion au sujet des lectures produites, en fonction de l'établissement de rapports aux personnages spécifiques qui favorisent ou entravent la prise en compte de la visée tensive du récit. En effet, certains moments de réflexion sont constitutifs du développement de compétences interprétatives et appréciatives dans le sens où ils rendent possible une mise à distance non pas du contenu du texte, mais une mise à distance réflexive du sujet (Sauvaire & Dufays, 2020, p. 239). En ce sens, l'investissement subjectif et plus particulièrement affectif dans les textes doit faire l'objet d'une prise réflexive par le lecteur. Dans l'enseignement de la littérature, cette prise réflexive peut prendre plusieurs formes :

- une mise à distance des interprétations qui s'effectue lors de la production, de la confrontation et de l'évaluation des interprétations

impliquant la mobilisation de ressources diverses dont les émotions et les savoirs disciplinaires peuvent faire partie (Sauvaire, 2019, p. 117) ;

- un retour sur soi comme lecteur rendu possible par l'évocation du soi lisant, l'identification des ressources subjectives mobilisées, la constitution de la représentation de soi en tant que lecteur (Sauvaire, 2019, p. 118) ;

La mise à distance de ses interprétations et le retour sur soi permettent le « moment critique » (Ricœur, 1986, cité par Sauvaire, 2019, p. 118) qui constitue non pas un saut hors de la subjectivité, mais la prise de conscience de la dimension subjective de ses interprétations. A ce titre, la création d'une communauté interprétative en tant qu'espace intersubjectif où les interprétations sont partagées, confrontées, discutées, validées joue un rôle important dans le développement de la réflexivité.

Dans le cadre de l'enseignement de la séquence, la mise à distance des interprétations s'est effectuée principalement lors de discussions en petits groupes, ce qui a permis aux élèves d'échanger à propos de leurs lectures pour constater et accepter leur diversité, mais aussi pour verbaliser, clarifier, voire argumenter leur rapport au texte. Il s'agissait là d'un premier pas vers la mise en place d'une éthique de l'interprétation. Celle-ci s'effectue par un échange ouvert avec les autres où les attitudes de tolérance et de prise en compte du goût des autres sont enseignées pour permettre non seulement la co-existence des différences, mais également leur harmonisation (Chabanne, 2008, p. 10). Toutefois, ces moments n'ont pas permis aux élèves d'appréhender plus finement les logiques à l'œuvre dans leurs lectures pour débattre de la pertinence de celles-ci, notamment en fonction des différentes formes de relations aux personnages (émotions de la fiction) et des diverses valeurs (émotions-valeurs) qu'elles mettent en jeu. Des moments de discussions collectives auraient de ce fait gagné à être organisés pour favoriser la complexification et l'amplification des appréciations produites, ce qui peut

passer par une réorganisation de leur contenu pour plus de cohérence. Sans de tels moments, il a été impossible pour les élèves de considérer la singularité de leurs lectures pour en évaluer la pertinence et ainsi développer leur appréciation en fonction de prises de position plus conscientes et affirmées. Dans le cadre de la lecture de *L'Autostoppeur*, il aurait été pertinent de s'intéresser aux manières dont la fin du récit est évaluée par les élèves, soit sur un plan éthique, soit sur un plan esthétique pour initier un débat : doit-on plutôt regretter ce dénouement tragique ou au contraire se réjouir de cette chute surprenante ? Ces deux logiques de lecture sont-elles tout aussi valables l'une que l'autre ? En fonction de quels critères ? Peuvent-elles coexister au sein d'une même appréciation visant à la fois à exprimer son expérience de lecture personnelle et à tenir compte de la visée tensive du récit ? Si oui, sous quelle forme ? Il s'agit bien ici de mettre à distance deux types d'interprétations produites pour en évaluer la pertinence au sein d'une communauté interprétative et ainsi donner l'occasion aux élèves de mettre en perspective leur expérience de lecture tout en l'enrichissant, ce qui passe notamment par une réflexion sur les lieux communs de la valeur littéraire et sur l'applicabilité de ces lieux à l'objet considéré (Dumortier, 2006, p. 201). A ce titre, je pense qu'un enseignement basé sur la prise en compte de la diversité des émotions exprimées par les élèves dans l'optique de les partager et les discuter, notamment en fonction des logiques de lecture auxquelles elles appartiennent, aurait conduit à inventorier d'autres émotions que celles qui apparaissent dans les résultats de cette recherche.

#### **6.4.2 Dominante cognitive de la recherche : intérêts et limites**

Dans ce dernier point, je pense qu'il est important de revenir sur certains choix théoriques pouvant expliquer en quoi la dominante cognitive de ma thèse peut se justifier, mais également en quoi elle restreint le modèle théorique des émotions proposé, notamment sur un plan socioculturel.

Tout d'abord, la dominante cognitive de ma recherche est liée à une conception de la lecture comme processus de compréhension qui tient une place importante dans le domaine de la didactique de la lecture. Dès les années 1980, les sciences cognitives et plus précisément les recherches en psychologie sur la mémoire (Fayol, 1985), ont été mobilisées dans le domaine de la didactique de la lecture pour penser les moyens d'enseigner un savoir-lire, ce qui passe notamment par une meilleure connaissance des processus cognitifs permettant la construction du sens du texte (Giasson, 1995). Ma réflexion s'inscrit en partie dans cette filiation qui met l'accent sur la nature procédurale des émotions et du rôle que celles-ci peuvent jouer dans la compréhension et l'appréciation de récits de fiction.

Par ailleurs, cette dominante cognitive découle de ma volonté de traiter des émotions en tenant compte d'approches littéraires qui ne les conçoivent pas dans une optique psychanalytique. Je souhaitais en effet trouver une alternative aux approches psychanalytiques de l'émotion qui servent de fondement aux théories de l'illusion et en font une source soit d'aliénation dangereuse, soit de libération de fantasmes bénéfique. Cette manière de concevoir l'émotion rend difficile la prise en compte du rôle de l'émotion dans l'élaboration du sens d'un texte au-delà d'une fonction fantasmatique qui me paraît peu opérationnelle sur un plan didactique. Au contraire, la conception de l'émotion élaborée dans le domaine des sciences cognitives permet d'attribuer des fonctions précises aux émotions dans le fonctionnement de la lecture en termes de compréhension. Par ailleurs, certaines approches issues du domaine de la critique littéraire s'appuient sur les sciences cognitives pour penser la double dimension cognitive et affective de la lecture. Elles favorisent ainsi la prise en compte de types d'expériences de lecture « ordinaires » émotionnellement marquées à l'aide de notions inédites comme celle d'immersion (Schaeffer, 1999) ou de tension narrative (Baroni, 2007, 2017). A ce titre, elles offrent de nouveaux savoirs

disciplinaires qui doivent permettre aux élèves de mieux cerner la nature d'expériences de lecture dont ils sont généralement familiers, mais également de saisir la nature d'expériences à laquelle peuvent inviter les récits dont ils ne (re)connaissent pas les codes. Il s'agit là d'affiner le regard que les élèves portent sur leurs expériences de lecture tout en élargissant le cadre de celles-ci. La dominante cognitive de ma recherche peut donc s'expliquer par l'adoption d'une certaine conception de la compréhension qui a largement cours dans le domaine de la didactique de la lecture, mais aussi par une volonté de définir les émotions pouvant survenir lors de la lecture de récits de fiction à l'aide d'un cadre théorique qui valorise leur fonction et favorise le développement d'outils à même de servir l'enseignement de la littérature au secondaire I.

Ce choix a pour conséquence de mettre l'accent sur la dimension cognitive de la lecture et d'envisager par la même occasion les élèves comme des sujets cognitifs individualisés, réagissant différemment aux textes et à l'enseignement dispensé. Dans cette optique, les élèves ne sont pas conçus comme des acteurs constitués par leur statut, leur place et leurs fonctionnements sociaux (Reuter et alii, 2013, §2). Mon modèle ne tient alors pas compte du fait que l'appropriation des savoirs est socialement différenciée. Il gagnerait en ce sens à être complété. Il me semble toutefois intéressant de considérer ces limites, non seulement comme le fruit de choix plus ou moins conscients, mais également comme le reflet de certaines tendances propres au champ de la didactique de la littérature et plus globalement, comme la conséquence d'une problématique qui concerne les rapports entre sciences sociales et sciences cognitives, interrogeant notamment leur possible articulation.

Dans le domaine de la didactique de la littérature, le socioculturel est généralement mobilisé pour traiter des textes, des valeurs qu'ils véhiculent, ou des valeurs attribuées à l'enseignement de la littérature. En termes d'approches, les objets littéraires sont par contre rarement rapportés aux différenciations

socioculturelles des lectures qui peuvent en être faites (Daunay, Delcambre & Reuter, 2018, §37). En ce sens, le « sujet lecteur » est rarement construit comme un sujet socioculturel, peut-être du fait qu'en didactique de la littérature, l'accent est principalement mis sur la problématique de l'interprétation à un niveau individuel (sujet lecteur), mais également collectif en pensant la classe comme un contexte spécifique, celui de la diversité interprétative (Fisch, 2007 ; Sauvaire, 2013 ; Gabathuler, 2016).

L'absence du socioculturel dans mon travail peut également s'expliquer par la difficulté à envisager un objet de recherche, pour ma part les émotions de la lecture scolaire, dans une double optique, cognitive et sociale. La question de l'articulation des sciences cognitives et des sciences sociales est actuellement l'enjeu de débats interrogeant la pertinence et la possibilité d'une telle articulation, notamment par un processus de naturalisation des sciences sociales. Cette question se discute sur plusieurs plans, méthodologique (celui du pluralisme des analyses de l'activité mentale), institutionnel (celui de la distribution des crédits en raison des degrés de légitimité scientifique des disciplines) et théorique (celui de l'explicitation du rapport entre mental et social) (Ogien, 2001, §11). Sur un plan théorique, l'enjeu d'une telle articulation consistant à « intégrer les deux façons d'envisager l'activité mentale (physique et contextuelle) et [à] spécifier le rôle que cette activité tient dans la détermination des conduites individuelles » (Ogien, 2011, §20) reste à ce jour problématique :

Comment relier de façon plausible les descriptions de mécanismes biochimiques aux procédures d'attribution de signification alors que ces deux ordres de phénomènes se situent à des niveaux de complexité si éloignés l'un de l'autre (Atlan, 1994) ? Et comme rien n'assure qu'on puisse le faire d'une façon scientifiquement établie, on ne peut fonder l'affirmation que sur une pétition de principe ou l'invocation du fait que la recherche y parviendra un jour (Ogien, 2011, §20).

L'orientation théorique de ma thèse explique en grande partie le manque de place accordé à la dimension socioculturelle de la lecture et révèle par ses limites la nécessité de penser les différentes formes possibles de l'intégration du socioculturel dans une conception du sujet lecteur vraisemblablement moins centrée sur la question de l'interprétation et sur la dimension cognitive de la lecture.

## Conclusion

Qu'est-ce qu'un enseignement littéraire sans fondements théoriques ? Et en retour, qu'est-ce qu'une théorie de la littérature qui ne déboucherait sur aucune implication pratique ?

J.-L. Dufays, Préface des *Rouages de l'intrigue* de R. Baroni, 2017, p. 10

Les émotions de la lecture littéraire, qu'elles soient empathiques ou morales ou qu'il s'agisse d'émotions-valeurs, constituent un vaste domaine prometteur à explorer en didactique de la littérature, pour à la fois considérer les pratiques de lecture privilégiées par les élèves et les réactions personnelles qu'ils expriment en classe, mais aussi pour développer leur capacité à comprendre, à interpréter et à apprécier les récits de fiction.

C'est ce que ma recherche contribue à démontrer en s'inscrivant dans le sillage d'approches de la didactique de la littérature qui valorisent la dimension émotionnelle de la lecture tout en recourant aux sciences cognitives pour appréhender le rôle que l'émotion peut jouer dans l'élaboration du sens d'un texte (compréhension, interprétation, appréciation).

Dans une telle optique, l'émotion est définie comme un processus fondé par une composante évaluative témoignant de l'interaction qui se joue entre un lecteur et un texte donné. Elle rend compte du rapport qui s'établit entre un personnage et le lecteur en termes de compréhension de la situation du personnage (émotions empathiques) ou d'évaluation de son comportement (émotions morales) (Schaeffer, 1999 ; Pelletier, 2016). Elle prend la forme de l'intérêt narratif qu'un lecteur éprouve en répondant à des facteurs de stimulation objectifs tels que la complexité ou la nouveauté, puis en parvenant à leur attribuer du sens dans un second temps (Silvia, 2008). Elle exprime des valeurs que le lecteur investit dans le texte pour construire son sens et

l'apprécier en fonction de certains de ses aspects (émotions-valeurs) (Brunel et alii, 2018). Elle dépend également de la production d'une image mentale, consistant à se représenter une scène, à se l'imaginer au sens large du terme (Brehm, 2014).

En mettant l'accent sur la dimension évaluative de l'émotion, les sciences cognitives proposent une conception de l'émotion à même d'englober différentes catégories d'émotion provenant d'approches diverses (théories de la fiction, psychologie de l'art, narratologie postclassique) qui permettant de distinguer les diverses émotions pouvant être verbalisées par des élèves de 13-15 ans dans le cadre d'un cours de lecture. Cette catégorisation des émotions élaborée par le croisement de la théorie et de données (productions d'élèves), constitue l'apport majeur de ma recherche et pourrait servir de base d'analyse pour d'autres recherches afin d'être complétée et discutée, notamment du fait que mon échantillon très restreint limite la transférabilité des résultats présentés. Elle pourrait aussi servir l'enseignement pour aider les élèves à penser la dimension émotionnelle de leurs lectures, ceci en ménageant une place importante aux émotions de la fiction qui jouent un rôle premier dans les lectures des élèves du secondaire I.

Reste toutefois que malgré son fort potentiel heuristique, la définition de l'émotion choisie possède certaines limites. En effet, la manière de concevoir l'évaluation en tant qu'activité mentale s'avère problématique dans le sens où l'évaluation peut être envisagée soit dans sa dimension physique (cognitif), soit dans sa dimension contextuelle (social), sans que l'articulation de ces deux dimensions ne s'avère actuellement envisageable sur un plan théorique et méthodologique (Ogien, 2011). En privilégiant une conception de l'émotion et plus largement de la compréhension issue des sciences cognitives, j'ai mis l'accent sur la dimension cognitive de la lecture envisagée comme une activité de simulation ou un processus de traitement de l'information, ce qui n'a pas

permis d'envisager les lectures des élèves et leur composante émotionnelle comme socialement différenciées. C'est là une des limites de ma recherche et peut-être un des enjeux actuels pour la didactique de la littérature. Il me semble en effet que le développement de moyens théoriques et méthodologiques permettant d'envisager concrètement la dimension socioculturelle de la lecture contribuerait à concevoir de manière fine le rôle que certains facteurs socioculturels peuvent jouer dans la formation de sujets lecteurs.

Outre la catégorisation des émotions qu'elles rendent possible, les différentes approches d'orientation cognitive convoquées contribuent à développer des nouveaux outils d'analyse qui peuvent servir à enrichir les compétences lectorales des élèves. En envisageant les émotions comme des vecteurs d'intérêt justifiant la pratique de la lecture aux yeux du plus grand nombre, ces approches élaborent des notions inédites rendant possible l'appréhension des émotions de la lecture littéraire comme le signe d'une immersion réussie (Schaeffer, 1999) ou comme le résultat de l'actualisation de la tension narrative (Baroni, 2007, 2017). Elles permettent ainsi d'élargir le cadre des savoirs disciplinaires disponibles et par là-même celui des expériences de lecture ayant droit de cité en contexte scolaire. Si l'utilité de ces approches me paraît en ce sens avérée, il n'en reste pas moins que leur didactisation en tant qu'outils d'analyse ne va pas de soi. Comment effectivement permettre à des élèves de 13-15 ans de s'approprier des outils d'analyse pour penser leur rapport personnel au texte ? Le choix qui a été fait, centré sur l'analyse d'effets tensifs visés par des genres de récits stéréotypés, et bien qu'il ait permis de montrer que la notion de tension narrative peut servir de levier heuristique pour justifier une appréciation personnelle (lecture de *L'Autostoppeur*), reste discutable. La fonction accordée à l'analyse semble à ce titre déterminante : doit-elle servir à apprendre à construire le sens du texte à l'aide de savoirs disciplinaires établis ? Vise-elle plutôt à soutenir la verbalisation d'une expérience de lecture personnelle ? Dans

quel but : exprimer, expliquer, justifier cette expérience personnelle ? Et ceci nécessairement au regard de la visée du texte ? La prise en compte de la dimension émotionnelle de la lecture au sein de l'enseignement de la littérature littéraire peut ainsi s'envisager de plusieurs manières en accordant une place sensiblement différente aux notions théoriques retenues, sans que cela ne remette en question l'utilité que des savoirs inédits – comme les notions d'immersion et de tension narrative – pourraient jouer dans le développement des compétences lectorales des élèves. La didactisation de ces notions élaborées par la critique littéraire favorise l'élargissement des conceptions actuelles de la lecture scolaire et des expériences que cette dernière autorise dans le cadre de l'enseignement de la littérature.

La recherche présentée dans ces pages, dans sa forme matérielle, par l'articulation de ses contenus, mais également dans sa forme institutionnelle, par un processus de collaboration qui relève d'une co-direction de thèse entre la Faculté des Lettres de Lausanne et la Haute école pédagogique du canton de Vaud, revendique la nécessaire complémentarité de la critique littéraire et de la didactique de la littérature pour penser des usages de la littérature à même de faire sens aux yeux non seulement de quelques spécialistes, mais aussi du plus grand nombre. Si la critique littéraire pragmatique propose de théoriser l'activité d'un lecteur abstrait avec des notions inédites, permettant ainsi d'envisager de nouvelles perspectives pour considérer la dimension émotionnelle de la lecture, la didactique, en retour, offre une possibilité d'enrichir ces approches en décrivant la manière dont des lecteurs réels investissent affectivement les textes. Penser de nouveaux usages de la littérature pour en légitimer la pratique ordinaire et scolaire est nécessaire. Cela implique d'appréhender l'activité de lecture dans une réflexion centrée sur le lecteur, d'une part modèle, c'est-à-dire normé, d'autre part réel, c'est-à-dire singulier, mais également contextualisé. Le développement d'un enseignement de la littérature fondé par la naturalisation

de pratiques dont la pertinence se justifie sur un double plan complémentaire, théorique et pratique, semble devoir passer par l'établissement d'un indispensable dialogue entre la critique et la didactique.



## Bibliographie

Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Paris : Honoré Champion.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, *Recherches qualitatives*, 26, 5-31.

Angenot, M. (1982). *La Parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*. Paris : Payot.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York : Columbia University Press.

Baroni, R. (2007). *La Tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil.

Baroni, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Genève : Slatkine.

Baroni, R. & Rodriguez, A. (2014). Instruire par les émotions : théorie et didactique littéraires, *Etudes de Lettres*, 1(295), 7-16.

Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent ...* Paris : Seuil.

Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Minuit.

Bayard, P. (2002). *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*. Paris : Minuit.

Bayard, P. (2010). Comment j'ai fait régresser la critique. In L. Zimmermann (Ed.), *Pour une critique décalée autour des textes de Pierre Bayard* (pp. 19-37). Nantes : Editions Cécile Défaut.

Bellemin-Noël, J. (1979). *Vers l'inconscient du texte*. Paris : PUF.

Bellemin-Noël, J. (2001). Interlecture versus intertexte. In J. Bellemin-Noël (Ed.), *Plaisirs de vampire* (pp. 11-37). Paris : PUF.

Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York : Appleton-Century-Crofts.

Bernard, M., Gefen, A. & Talon-Hugon, C. (2016). Introduction. In M. Bernard, A. Gefen & C. Talon-Hugon (Ed.), *Arts et émotions – Dictionnaire* (pp. 9-11). Paris : Armand Colin.

Black, J. E., Helmy, Y., Robson, O. & Barnes, J. L. (2019). Who can resist a villain? Morality, Machiavellianism, imaginative resistance and liking for dark fictional characters, *Poetics*, 74. Consulté le 27 avril 2020 dans <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304422X18302730>

Blanc, N. D. (2006). *Emotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris : In Press Editions.

Bonniol, J. & Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation. *Repères pour l'enseignement du français*, 79, 107-115.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1992). *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

Bouvet, R. (2007). *Etranges récits, étranges lectures. Essai sur l'effet fantastique*. Québec : PUQ.

Brehm, S. (2014). Les lieux communs de l'imaginaire. *Enjeux*, 87, 33-48.

Brewer, W. F. (1996). The Nature of Narrative Suspense and the Problem of Rereading. In P. Vorderer, H. J., Wulff, & M. Friedrichsen (Ed.), *Suspense. Conceptualizations, Theoretical Analyses and Empirical Explorations* (pp. 107-127). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Brewer, W. F. & Lichtenstein, E. H. (1980). *Event Schemas, Story Schemes, and Story Grammars. Technical Reports* (Rapport N° 197), 1-40. Consulté le 2 février 2020 dans [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17509/ctrstreadtechrepv01980i00197\\_opt.pdf?sequence](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17509/ctrstreadtechrepv01980i00197_opt.pdf?sequence)

Brewer, W. F. & Lichtenstein, E. H. (1982). Stories are to entertain : a structural-affect theory of stories. *Center for the Study of Reading Technical Report* (Rapport N° 265), 1-23. Consulté le 2 février 2020 dans [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17563/ctrstreadtechrepv01982i00265\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17563/ctrstreadtechrepv01982i00265_opt.pdf?sequence=1)

Brunel, M., Dufays, J.-L., Capt, V., Florey, S. & Emery-Bruneau, J. (2018). Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les

enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays ? In N. Rouvière (Ed.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (pp. 279-302). Hamburg : Peter Lang.

Canter Kohn, R. & Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.

Canvat, K. (2002). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences, *Tréma*, 19. Consulté le 22 avril 2020 dans <http://journals.openedition.org/trema/1587>

Chabanne, J.-C. (2008). Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques [version électronique]. In D. Dubois-Marcoin & C. Tauveron, *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* (pp. 1-22). Lyon, France. Institut Français de l'Education. Consulté le 22 avril 2020 dans <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922126/document>

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.

Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. & Aigoïn, C. (2010). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation, *Repères*, 37, 227-260. Consulté le 22 avril 2020 dans <http://journals.openedition.org/reperes/437>

Christophe, V. (1998). *Les émotions. Tout d'horizon des principales théories*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Coste, F. (2017). *Explore. Investigations littéraires*. Paris : Questions Théoriques.

Dan Glauser, E. (2014). Chapitre 7. Le sentiment subjectif. Intégration et représentation centrale consciente des composantes émotionnelles [version électronique]. In D. Sander & K. R. Scherer (Ed.), *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod. Consulté le 3 février 2020 dans <https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-des-emotions--9782100705344-page-234.htm>

Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.

Daunay, B. (2002). *Eloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.

Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature, *Revue française de pédagogie* [version électronique], 159. Consulté le 18 mai 2020 dans <http://journals.openedition.org/rfp/1175>

Daunay, B. & Dufays, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La Lettre de l'AIRDF*, 1(40), 8-13. Consulté le 22 avril 2020 dans [www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2007\\_num\\_40\\_1\\_1730](http://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2007_num_40_1_1730)

Daunay, B. & Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138. Consulté le 19 avril 2019 dans <http://journals.openedition.org/pratiques/1152>.

Daunay, B., Delcambre, I. & Reuter, Y. (2018) Le socioculturel en questions. In B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Ed), *Didactique du français : le socioculturel en question* [version électronique], Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. Consulté le 14 août 2020 dans <https://books.openedition.org/septentrion/14579>

Davis, J., Yeager, E. A. & Foster, S. J. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Boston : Rowman & Littlefield Publishers.

Depallens, V. (2014). *Quel est l'impact de la démarche stratégique d'enseignement de la littérature (DSEL) sur la représentation que des élèves de 9VG-2 se font de la littérature ?* Mémoire professionnel non publié, HEP Vaud Lausanne.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (Ed.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Laval : Les Presses de l'Université Laval.

Dufays, J.-L. (2001). Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous, que voulons-nous ? In M. Marquillo Larruy (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp. 309-318). Poitiers : Les cahiers FORELL.

Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept [version électronique]. *Tréma*, 19. Consulté le 20 mai 2016 dans <http://trema.revues.org/1579>

Dufays, J.-L. (2004). La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire. In K. Canvat & G. Legros (Ed.), *Les valeurs dans/de la littérature* (pp. 103-129). Namur : Presses universitaires de Namur.

Dufays, J.-L. (2006a). Chapitre 8. Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la lecture littéraire. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 143-164). Bruxelles : De Boeck.

Dufays, J.-L. (2006b). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques, *Lidil*, 33. Consulté le 13 avril 2020 dans <http://journals.openedition.org/lidil/60>

Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Peter Lang : Bruxelles.

Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degré. *Revue de Lettres*, 1 (295), 133-150.

Dufays, J.-L., Lisse, M. & Meurée, C. (2009). *Théorie de la littérature. Une introduction*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Dumortier, J.-L. (2001) *Lire le récit de fiction*. Bruxelles : De Boeck.

Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi, *Repères*, 34, 185-214.

Emery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Laval. Consulté le 19 mai 2019 dans <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/27627>

Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire, *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 673-694. Consulté le 13 mai 2020 dans <http://id.erudit.org/iderudit/011409ar>

Falardeau, E. & Sauvaire, M. (2014). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 4, 71-84. Consulté le 13.09.2017 dans <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-71.htm>

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction, une approche de la psychologie cognitive*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Paris :

Les Prairies ordinaires.

Forget, M.-F. (2014). Apprendre à justifier, *Québec français*, 171, 103–104.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge : Cambridge University Press.

Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Gefen, A. (2016). La fiction est-elle un instrument d'adaptation ? L'interprétation des textes littéraires par la psychologie évolutionniste en question. In F. Lavocat (Ed.), *Interprétation littéraire et sciences cognitives* (pp. 157-194). Paris : Hermann Éditeurs.

Gervais, B. (2005). Lecture de récits et compréhension de l'action [version électronique]. *Vox poetica*. Consulté le 22 avril 2020 dans <http://www.vox-poetica.org/t/pas/bgervais.html>

Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Golder, C. & Gaonac'h, D. (2015). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette Education.

Grandjean, D. & Scherer, K. R. (2014). Chapitre 2. Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels [version électronique]. In D. Sander & K. R. Scherer (Ed.), *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod. Consulté le 3 février dans <https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-des-emotions--9782100705344-page-51.htm>

Guerrini, J.-C. (2019). Les valeurs au cœur du langage. *Recherches & Travaux*, 94. Consulté le 15 novembre 2019 dans <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1617>

Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal. Consulté le 19 mai 2020 dans <https://pdfs.semanticscholar.org/b2e8/468eb2fb06c2caabfd51cbe98dd1208dc8f2.pdf>

Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires. *Québec français*, 143, 74–76.

Horowitz, A. (2008). *L'Autostoppeur. 9 nouvelles noires pour nuits blanches*. Paris : Hachette Jeunesse.

Jenny, L. (2010). N'imaginez jamais. Pour une pédagogie littéraire de l'immersion. *Versants*, 1(57), 93-102. Consulté le 3 février 2020 sur <http://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=ver-001:2010:57::575>

Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.

Jouve, V. (2019). *Les pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Paris : Armand Colin.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lahire, B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

Langlade, G. (2004a). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels [version électronique]. *Le français aujourd'hui*, 2 (145). Consulté le 21 mai 2016 dans <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-85.htm>

Langlade, G. (2004b). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. In G. Langlade & A. Rouxel (Ed.), *Le sujet lecteur : lecteur subjective et enseignement de la littérature* (pp. 81-90). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Langlade, G. (2008), Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire, *Figura*, 20, 45-65.

Langlade, G. & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard, & N. Sorin (Ed.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Laperrière, A. (2003). L'observation directe. In B. Gauthier (Ed.), *La Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (pp. 269-291). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larrivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français. Développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire des récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*. Thèse soutenue le 12 septembre 2014. Université Bordeaux Montaigne. Consultée le 17 avril 2020 dans <http://www.theses.fr/2014BOR30044>

Larrivé, V. (2015). *Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif* [version électronique]. *Repères*, 51. Consulté le 2 février 2020 dans <http://journals.openedition.org/reperes/913>

Lavocat, F. (2013). Identification et empathie : le personnage entre fait et fiction. In A. Gefen & B. Vouilloux (Ed.), *Empathie et esthétique* (pp. 141-173). Paris : Hermann.

Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Editions MultiMondes.

L'Ecuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J.-P. Deslauriers. *Les méthodes de la recherche qualitatives* (pp. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.

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

Louichon, B. (2016). Dix ans de « sujet lecteur ». In A. Petitjean (Ed.), *Didactiques du français et de la littérature* (pp. 387-403). Metz : CREM.

Marcel, J-F. (2005). Pillage ? Négociation ? Contractualisation ? De la posture du chercheur dans l'étude des pratiques enseignantes. In F. Morandi & J-C. Sallabery, (Ed.), *Théorisation des pratiques. Posture épistémologique et méthode, statut des modèles et des modélisations* (pp. 111 – 121). Paris : L'Harmattan.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux possibilités et limites, *Recherches qualitatives, Hors série 2*, 5-17. Consulté le 12 novembre 2019 dans [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf)

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (Ed.). (2011a). *Le texte du lecteur*. Berne : Peter Lang.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (Ed.). (2011b). *Textes de lecteurs en formation*. Berne : Peter Lang.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Morin, M.-F. (Ed.). (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1<sup>ère</sup> année du primaire à la 5<sup>e</sup> année du secondaire. Rapport final*. Université de Sherbrooke. Consulté

le 10 février 2020 dans [http://lecturecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-final\\_portrait-lecteur\\_2014.pdf](http://lecturecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-final_portrait-lecteur_2014.pdf)

Ogien, A. (2011). Les sciences cognitives ne sont pas des sciences humaines, *SociologieS* (Débats, Le naturalisme social). Consulté le 27 août 2020 dans <http://journals.openedition.org/sociologies/3635>

Olsen, J.-A. (2004). *L'esprit du roman. Œuvre, fiction et récit*. Berne : Peter Lang.

Paillé, P. (1996). Recherche qualitative. In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 196-198). Paris : Armand Colin.

Pelletier, J. (2008). La fiction comme culture de la simulation. *Poétique*, 2(154), 131-146. Consulté le 8 mars 2017 dans <http://www.cairn.info/revue-poetique-2008-2-page-131.htm>

Pelletier, J. (2016). Quand l'émotion rencontre la fiction. In F. Lavocat (Ed.), *Interprétation littéraire et sciences cognitives* (pp. 123-155), Paris : Hermann Éditeurs.

Pépin, L. (2001). *Renforcer la cohérence d'un texte. Guide d'analyse et d'auto-correction*. Lyon : Chronique sociale.

Petit, M. (2002). *Eloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.

Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 1(97), 7-34. Consulté le 22 avril 2020 dans [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1998\\_num\\_97\\_1\\_2479](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2479)

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

Piolat, A. & Bannour, R. (2008). Emotions et affects : contribution à la psychologie cognitive. In P. Nagy & D. Boquet (Ed.), *Le sujet des émotions au Moyen Age* (pp. 53-84). Paris : Beauchesne.

Poe, E. A. & Grimly, G. (illustrateur) (2006). *4 histoires fantastique illustrées*. Paris : Flammarion.

Prince, G. (2006), Narratologie classique et narratologie post-classique, *Vox Poetica*. Consulté le 22 avril 2020 dans <http://www.vox-poetica.org/t/articles/prince.html>

Prince, G. (2012) Récit minimal et narrativité. In S. Bedrane, F. Revaz & M. Viegnes (Ed). *Le récit minimal. Du minime au minimalisme* (pp. 23-32). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Reboul, A. (2011). La résistance imaginative : émotions, valeurs et fiction. In C. Tappolet, F. Teroni, & K. Z. Konzelmann (Ed.), *Les ombres de l'âme : penser les émotions négatives* (pp. 131-143). Genève : Markus Halter. Consulté le 3 février 2020 dans <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00925833/document>

Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (2000). Narratologie, enseignement du récit et didactique du français. *Repères*, 21, 7-22. Consulté le 18 mai 2020 dans [www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_21\\_1\\_2325](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_21_1_2325)

Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactique(s). In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 13-26). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Élève — apprenant — sujet didactique. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 87-90). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Rapport à. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 185-190). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Laval.

Rimé, B. (2016). L'émergence des émotions dans les sciences psychologiques, *L'Atelier du Centre de recherches historiques*, 16. Consulté le 22 avril 2020 dans <http://journals.openedition.org/acrh/7293>

Robine, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie.

Rochlitz, R. (1998). *L'Art au banc d'essai. Esthétique et critique*. Paris : Gallimard.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? , *Le français aujourd'hui*, 157(2), 65-73.

Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). Introduction. In A. Rouxel & G. Langlade (Eds.), *Le sujet lecteur : lecteur subjective et enseignement de la littérature* (pp. 11-16). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. & Brillant Rannou, N. (2012). Lire avec son corps : l'écoute de soi lisant. In B. Voisin (Ed.), *Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique*. Publications numériques du CÉRÉDI, 6. Consulté le 14 avril 2020 dans <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?lire-avec-son-corps-l-ecoute-de.html>

Said, E. W. (2000). *Culture et impérialisme*. Paris : Fayard.

Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat en Littératures, Université Toulouse le Mirail.

Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. In N. Denizot, J.-L. Dufays & B. Louichon (Ed.), *Approches didactiques de la littérature* (pp. 107-124). Namur : Presses universitaires de Namur.

Sauvaire, M. & Dufays, J.-L. (2020). Distanciation. In N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (Ed.), *Un dictionnaire de la didactique de la littérature* (pp. 236-239). Paris : Champion.

Sauvegrain J.-P, Combis-Carnus M.-F & Terrisse A. (2002). Intérêt et utilisation de la méthodologie d'ingénierie didactique dans l'analyse des décisions d'élèves en situation d'opposition en Education Physique et Sportive. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 113-122. Consulté le 22 avril 2020 dans [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2002\\_num\\_8\\_1\\_1014](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2002_num_8_1_1014)

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Editions du CRP.

Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

Schaeffer, J.-M. (2010) *Adieu à l'esthétique*. Paris : PUF.

Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

Schank R. C. (1979), Interestingness : Controlling inferences, *Artificial Intelligence*, 12, 273-297.

Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding : An inquiry into human knowledge structures*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process : A model and some cross-cultural data. In Philip Shaver (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, 5, 37-63.

Scherer, K. R. (2005). Trends and developments: research on emotions. *Social Science Information*, 44(4), 695-72.

Segal, E. (2015). L'école de Tel Aviv, une approche rhétorique et fonctionnaliste du récit, *Cahiers de Narratologie*, 28. Consulté le 2 février 2020 sur <http://journals.openedition.org/narratologie/7289>

Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of communication [version électronique réimprimée et corrigée]. *Bell System Technical Journal*, 27 (194), 1-55. Consulté le 10 octobre 2019 sur <http://people.math.harvard.edu/~ctm/home/text/others/shannon/entropy/entropy.pdf>

Silvia, P. J. (2005). Emotional Responses to Art : From Collation and Arousal to Cognition and Emotion, *Review of General Psychology*, 9(4), 342–357.

Silvia, P. J (2008). Interest – The Curious Emotion, *Association for Psychological Science*, 17(1), 57-60.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2019). Chapitre 1. Qu'est-ce que la didactique du français ? Quelques notions préliminaires. In C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc (Ed.), *Didactique du français langue première* (pp. 11-40). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Sternberg, M. (1978). *Expositional Modes and Temporal Ordering in Fiction*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

Sternberg, M. (2003a). Universals of Narrative and Their Cognitivist Fortunes (I). *Poetics*, 24(2), 297–395.

Sternberg, M. (2003b). Universals of Narrative and Their Cognitivist Fortunes (II). *Poetics*, 24(3), 517-638.

Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2008). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers' Reading*. New York : Nichols Publishing.

Todorov, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Seuil.

Tomachevski, B. (1965). Thématique. In T. Todorov (Ed.), *Théories de la littérature* (pp. 263-307). Paris : Seuil.

Vandenbergh, R. (2006). Chapitre 2. La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité, In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 53-64). Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2006). Chapitre 9. Quelle « plus-value » la recherche en didactique peut-elle apporter aux sciences de l'éducation ? Discussion méthodologique de la recherche de J.-L. Dufays. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 165-176). Bruxelles : De Boeck.

Zillmann, D. (1994). Mechanisms of emotional involvement with drama. *Poetics*, 23, 33-51.



# Annexes

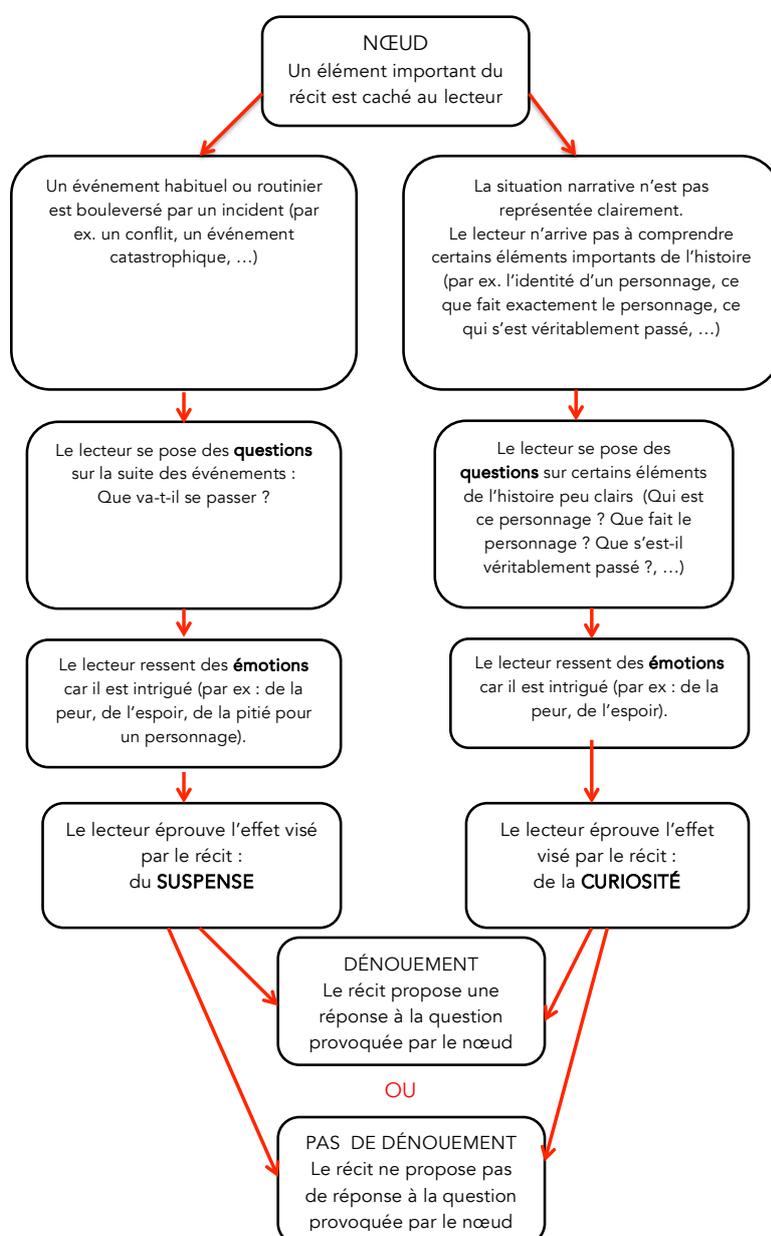
## I. Séquence enseignée : activités proposées

Les activités sont présentées selon l'ordre dans lequel elles apparaissent dans le tableau récapitulatif du chapitre 3 (tableau VIII, p.136).

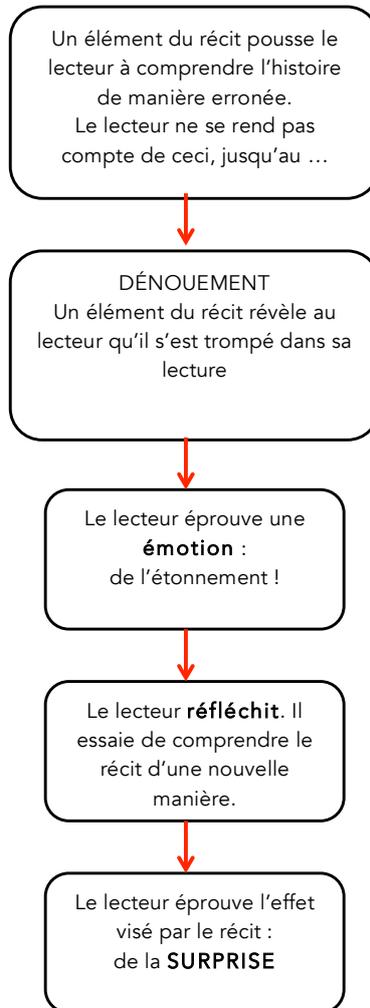
R1 [fiche de référence 1] : théorie 3 types de tension

Analyse 

### SUSPENSE & CURIOSITÉ



## Un cas de SURPRISE



## A RETENIR

### LES TROIS FORMES DE TENSIONS NARRATIVES QUE PEUT UTILISER L'AUTEUR POUR RENDRE SON RECIT INTERESSANT

- **Surprise** = induire le lecteur en erreur avec des indices pour le surprendre
- **Suspense** = introduire un élément extraordinaire pour que le lecteur se demande ce qu'il va se passer ensuite, ce qu'il va arriver (que va-t-il se passer ensuite ?)
- **Curiosité** = cacher qqch d'important dans l'histoire pour que le lecteur se demande ce qu'il s'est passé, qui est ce personnage, cet objet, ...

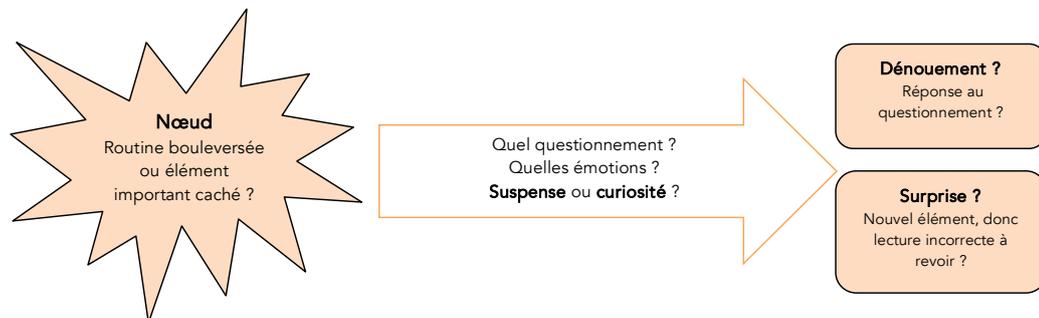
### CHAQUE FORME DE TENSION IMPLIQUE UNE CONSTRUCTION DU RECIT SPECIFIQUE

R1 [fiche de référence 1] : théorie 3 types de tension

### Schéma pour une analyse des récits intrigants et surprenants

#### BUTS :

- identifier les types de tension qui rendent le récit intrigant (suspense, curiosité) et surprennent le lecteur (surprise) selon leur fonctionnement
- repérer la présence ou l'absence d'un dénouement



Analyser  : exercice

**Comment intriguer (suspense, curiosité) ou surprendre (surprise) le lecteur ?**

- Lis les quatre textes suivants (pp. 1-3).
- Découpe et place le bon type de tension (feuille à part) en-dessous de chaque texte **ICI**.
- Inscris le type de tension qui correspond sur les pointillés ....
- Ensuite, relie les types de récits (résumé, récit intrigant ou surprenant) aux questions et dénouements qu'ils impliquent.

Texte 1

Paul veut se venger d'Yves, Francis et Jean. Il construit une bombe, la place sous la table avant un souper. La bombe explose et tue les trois hommes. Paul est satisfait de sa vengeance.

**ICI**

Texte 2

Paul en avait toujours voulu aux trois hommes de s'être tant moqué de lui lorsqu'ils étaient à l'école ensemble. Même s'il avait toujours fait en quelques sortes partie du groupe, il était considéré comme un membre de seconde, ce qu'on hésitait pas à lui faire comprendre en l'humiliant fréquemment. Pendant des années, Paul avait subi, sans trop se rendre compte du mal que Yves, Francis et Jean lui faisaient. L'important, pour Paul, c'était de faire partie du groupe. Vingt ans après les quatre hommes se voyaient toujours de temps en temps, lorsque le travail et la vie de famille le permettait. C'est lors d'un souper que Paul sentit pour la première fois une colère monter en lui à l'égard de ses trois « amis ». Par la suite cette colère se transforma en une haine pour ne plus le quitter. Quand il revoyait ses amis, ce sentiment s'amplifiait. Quand il serrait la main à l'un d'entre eux, il rêvait de la lui briser. Il s'imaginait le bruit que feraient les os de la main tendue et d'un coup, il se sentait soulagé. Paul décida alors de se venger et de faire de ses fantasmes une réalité.

De retour chez lui, il se mit à construire une petite bombe, ce qui ne lui demanda pas vraiment d'effort, vu qu'il était ingénieur. Il placerait cet engin sous la grande table du salon de Jean, lors du repas organisé le weekend à venir. Lui, sortirait pour fumer une cigarette et s'éloignerait de la maison pour profiter du spectacle en sécurité.

Lors Yves, Francis et Jean levèrent leur verre à la santé de l'amitié, ils entendirent une sorte de dé clic et n'eurent (pour le plus grand plaisir de Paul) jamais l'occasion de goûter cette bouteille datant de 1990, année de leur rencontre au collègue.

**ICI**

**Texte 3**

Cela faisait plusieurs temps que Paul annonçait à ses amis de toujours, Yves, Francis et Jean, qu'il avait une surprise pour eux. Les trois hommes se demandaient ce que Paul leur avait encore préparé, car c'était un peu le clown du groupe. En effet, lorsqu'ils étaient encore au collège, Paul était celui qui faisait de blagues pour faire rire les autres et avait toujours plus d'un tour dans son sac. « Qu'est-ce que peut bien avoir encore préparé ce guignol ? », se questionnait Jean. Il se remémorait la fois où Paul s'était fait renvoyé pour avoir mis des punaises sur la chaise de leur enseignante. Comme ils avaient rigolé ! Heureusement que Paul était là pour les divertir. C'est sûr qu'il était sacrément moche, tout maigre avec les oreilles décollées et de grosses lunettes, mais qu'est-ce qu'il était marrant ! En plus, on pouvait vraiment rire de tout avec lui, car même si on se moquait un peu de lui (avec un physique pareil c'était difficile de résister), jamais il ne se vexait.

Pour une fois, Paul arriva le premier. Il dit à Jean que sa surprise était prête, mais qu'il ne la révélerait qu'en fin de repas, lorsque tout le monde serait attablé. Jean trépignait d'impatience et essaya de soutirer des informations à Paul qui ne se laissa pas faire. « Ne t'inquiète pas Jean, c'est de la bombe cette surprise. Vous allez vraiment aimé ! », glissa tout de même Paul à son ami. Lorsque Yves et Francis arrivèrent, ils voulurent presser Paul. Après être passés à la cuisine où Jean était seul à préparer le repas, ils trouvèrent Paul, bizarrement attablé seul au salon. Jean expliqua à Yves et Francis que Paul avait insisté pour s'occuper de la table, ouvrir la rallonge, puis mettre la table pour aider son ami, ce qui n'était pas commun. Si Yves et Francis félicitèrent au passage Paul pour l'aide apportée à Yves, ils voulaient surtout tout savoir de la surprise. Paul fit comme avec Jean et ne dit rien, mais leur promit qu'ils n'allaient pas se remettre de ce qu'il leur avait préparé. Les trois hommes échangèrent quelques banalités, puis finalement Jean invita ses amis à prendre place autour de la table afin de manger. Après l'entrée, Paul sortit pour fumer une cigarette. Lorsque la maison explosa, Paul était déjà loin et admirait le fruit de sa vengeance avec un plaisir indescriptible, derrière ses grosses lunettes qui ne l'avaient jamais quitté .

**ICI**

**Texte 4**

Yves, Francis et Jean n'eurent pas le temps de comprendre ce qui leur arriva lorsque la bombe explosa. Ils eurent juste le temps de lever leur verre à l'amitié et BOUM ! : en l'espace d'un infime instant, ils avaient disparus pour toujours. Lorsque les policiers arrivèrent sur le lieu du drame, ils ne purent que constater la mort violente des trois hommes. La bombe, placée sous la table, avait eu raison d'eux. On constata également qu'une quatrième personne était présente lors du repas. Cette personne était sortie fumer comme des mégots retrouvés à une dizaine de mètres de la porte d'entrée l'indiquèrent. On retrouva également des traces de pas conduisant à un endroit d'où la maison était visible et où la personne s'était arrêtée, peut-être pour regarder la maison explosée, comme en témoignait un nouveau mégot, de la même marque, laissé à cet endroit. Si le modèle de bombe artisanale retrouvé sur les lieux du crime ne mena à aucune piste intéressante, les mégots permirent de confronter l'ADN retrouvé sur ceux-ci avec celui des suspects. C'est ainsi que Paul, un ami des victimes fut condamné pour meurtre avec préméditation. Lorsque les enquêteurs l'interrogèrent, il déclara calmement qu'Yves, Francis et Jean avaient eu ce qu'ils méritaient. « La vengeance est un plat qui se mange froid », ajouta-t-il. Puis il se tut et les enquêteurs ne purent plus rien obtenir de lui.

**ICI****Relie :**

Résumé•	•pas de question	•dénouement étonnant
Récit intrigant (suspense)•	•que va-t-il arriver ? (que va faire Paul ?)	•dénouement : c'est Paul qui les a tués
Récit intrigant (curiosité)•	•pas de question	•dénouement : Paul réussit son coup
Récit surprenant•	•que s'est-il passé ? (qui a tué les hommes ?)	•pas de dénouement



Tension 1 =.....  
Nœud : que va faire Paul pour se venger ? Son plan pour tuer ses « amis » va fonctionner ?  
Dénouement : Paul va poser une bombe pour tuer ses amis et son plan va fonctionner.

Tension 2 =.....  
Nœud : qui a tué Yves, Francis et Jean avec la bombe ?  
Dénouement : Paul a tué les trois hommes.

Tension 4 =.....  
Pas de nœud : pas de question.  
Pas de dénouement.

Tension 3 =.....  
Pas de nœud : pas de question.  
Dénouement : on pense que les quatre hommes sont amis donc on est donc surpris que Paul tue Yves, Francis et Jean.



Tension 1 =.....  
Nœud : que va faire Paul pour se venger ? Son plan pour tuer ses « amis » va fonctionner ?  
Dénouement : Paul va poser une bombe pour tuer ses amis et son plan va fonctionner.

Tension 2 =.....  
Nœud : qui a tué Yves, Francis et Jean avec la bombe ?  
Dénouement : Paul a tué les trois hommes.

Tension 4 =.....  
Pas de nœud : pas de question.  
Pas de dénouement.

Tension 3 =.....  
Pas de nœud : pas de question.  
Dénouement : on pense que les quatre hommes sont amis donc on est donc surpris que Paul tue Yves, Francis et Jean.

## Analyser : exercice

### Le nœud du récit : suspense, curiosité ?

1) Voici cinq images qui représentent des situations différentes.  
Ces situations pourraient-elles être le nœud d'un récit ? Justifie.



1.

2.

3.



4.

5.

2) Identifie le nœud de quatre récits en répondant aux questions suivantes :

- Quel type de tension : suspense ou curiosité ? Justifie.
- Quel questionnement ?

1. Je ne réussis pas à percevoir distinctement le visage de l'homme qui venait de s'enfuir. S'agissait-il bien d'un homme ? Il m'avait semblé apercevoir de grands yeux jaunes qui s'apparentaient à ceux d'un chat. Mais cela était sans doute dû à l'éclairage étrange de la rue.

a) Il s'agit de \_\_\_\_\_, car \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) question = \_\_\_\_\_

2. Je rentrais tranquillement de l'école, écouteurs dans les oreilles comme d'habitude. J'étais perdue dans mes pensées, quand soudain j'entendis un bruit de freinage. En moins de quelques secondes, un homme jaillit de la voiture et me poussa dans celle-ci. La voiture redémarra. Il me fallut quelques secondes pour comprendre l'évidence : on venait de me kidnapper.

a) Il s'agit de \_\_\_\_\_, car \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) question = \_\_\_\_\_

3. Je sortis du métro juste au moment où les portes se fermèrent. Rapidement je me rendis compte que mon blouson s'était coincé entre les portes. Je me mis à tirer sur le blouson, mais rien à faire. Un signal lumineux commença à clignoter : le métro était sur le point de repartir.

a) Il s'agit de \_\_\_\_\_, car \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) question = \_\_\_\_\_

4. Lorsque je me réveillai, je regardai autour de moi. Je vis que j'étais dans une pièce plutôt sombre qu'il me semblait connaître. La couleur bleu pâle de la tapisserie me disait quelque chose, mais je n'arrivais plus à me souvenir de quoi. Je m'approchai alors de la fenêtre et vis que dehors, devant la maison, un vieil homme s'occupait des rosiers. L'homme leva la tête et me fit un signe de la main. Je lui répondis tout en me demandant qui cela pouvait-il bien être.

a) Il s'agit de \_\_\_\_\_, car \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) question = \_\_\_\_\_

## Analyser : exercice

### a) Les récits intrigants : du nœud au dénouement Suspense ou curiosité ?

1) Relie chaque nœud à son dénouement.

*!!! Il y a un intrus : un des énoncés n'est pas un dénouement. Entoure-le. !!!*

Ensuite, note sur la ligne de fin s'il s'agit de suspense ou de curiosité (S ou C).

Va-t-il s'en sortir ?•	•Soit l'homme était fou, soit il a vraiment vu le diable ____
Qui est ce personnage étrange ?•	•C'est un vrai monstre. ____
Va-t-il finalement se marier ?•	•C'était son voisin. ____
Que s'est-il vraiment passé ?•	•Oui, il a réussi à échapper au monstre. ____
Qui a tué la vieille dame. •	•Oui, il va finir par dire oui. ____

### b) Les récits surprenants : un dénouement étonnant !

2) Voici deux récits. Ont-ils un dénouement surprenant ? Justifie.

#### Attaquée par un inconnu

J'en étais sûre. Il voulait ma peau. Dès qu'il poussa la porte et se rapprocha de moi, je sus qu'il allait me faire du mal. J'essayais de le faire reculer en me montrant menaçante, puis lorsqu'il fut trop près, je battis en retraite en me blotissant dans un coin de la pièce. Mon père m'avait bien prévenue de me méfier des inconnus. L'homme me disait de me calmer, que tout irait bien, mais je savais que c'était faux. Lorsqu'il fut tout près de moi, je tentai de le mordre, mais n'y parvins pas. Il parvint finalement à m'attrapper et je l'entendis dire à l'autre homme, posté près de la porte et prêt à l'aider : « Elle est bien jolie cette petite femelle caniche, mais elle n'a rien d'une peluche ! ».

#### La surprise

J'ai toujours pensé que mon chat n'était pas très malin. C'était un très beau chat, noir et le poil soyeux, mais qui avait le regard un peu vide, comme incapable de comprendre un tant soit peu le monde qui l'entourait. Il fallait sans cesse lui montrer où était sa gamelle lorsqu'il commençait à miauler pour demander de la nourriture et le pauvre n'avait jamais réussi à fixer une ficelle plus de quatre secondes de suite pour jouer. Suite à un déménagement, nous avons décidé de laisser sortir notre chat, bien que persuadés que le monde extérieur ne lui conviendrait pas, vu qu'il n'était pas très vif d'esprit. Mais le chat n'arrêtait pas de gratter les portes pour sortir. Nous avons alors finalement cédé : Minou irait dehors même si nous estimions qu'il finirait vite par être avalé par un renard ou écrasé par le tracteur du coin. Le premier soir, alors que je me demandais si le chat rentrerait, quelle n'a pas été ma surprise lorsque j'ai aperçu Minou trôner sur le divan, l'œil presque intelligent, une souris morte déposée au milieu du salon.

---



---



---

(suite au dos...)

## Analyser : le narrateur & le point de vue

### Le narrateur : qui raconte ?

1. Quelles différences observes-tu dans la manière de raconter l'histoire entre la vidéo 1 et la vidéo 2 qui montrent les mêmes événements ?

Dans un récit, l'histoire peut être racontée soit par un narrateur qui n'est pas dans l'histoire (narrateur externe) soit par un narrateur qui se trouve dans l'histoire, c'est-à-dire un personnage (narrateur interne).

2. Relie :

Narrateur interne •	• se situe hors de l'histoire	• narration en je
Narrateur externe •	• se situe dans l'histoire (=personnage)	• narration en il

### Le point de vue : qui perçoit ?

3. Dans la scène finale de la vidéo 3, depuis quel point de vue a-t-on accès aux événements ?

\_\_\_\_\_

4. Point de vue 2 et 3 : qui pourrait percevoir les événements ? (vidéo 4)

2= \_\_\_\_\_ / 3= \_\_\_\_\_

5. Quel intérêt à choisir de montrer les événements du point de vue d'un personnage ? En quoi cela peut servir à intriguer, surprendre le lecteur ?

- Un personnage ne perçoit les événements que d'une manière limitée. Il ne perçoit pas tout.
- Un personnage peut également avoir certaines caractéristiques (par ex. il voit mal, il s'exprime mal, il a une maladie mentale, ...) qui font qu'il va transmettre au lecteur certaines informations et en cacher d'autres, parfois malgré lui.

**Le choix du point de vue d'un personnage permet ainsi de cacher des informations importantes au lecteur, pour l'intriguer ou le surprendre.**



## Réagir et comprendre lors d'une relecture

1. Choisis un passage que tu as (particulièrement) apprécié.  
Ecris le n. de la page à laquelle il se trouve et explique ton choix.

p. \_\_\_\_\_ car \_\_\_\_\_

---

### 2. Dans la peau des personnages

Entre dans la tête des personnages du récit pour comprendre comment ils pensent et qui ils sont. Ceci doit t'aider à comprendre le récit.

*Quelques jours plus tard, des policiers viennent s'entretenir avec Jacob mais aussi avec son père pour comprendre les circonstances de la mort de l'auto-stoppeur.*

a) En quelques phrases, imagine ce que Jacob répondrait aux policiers qui le questionneraient.

*Policier : - Jacob, je vais maintenant te demander de m'expliquer comment et pourquoi cet homme est mort. Que s'est-il passé ?*

*Jacob : - ...* \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

b) Fais la même chose mais en imaginant ce que le père de Jacob dirait.

*Policier : Monsieur, pouvez-vous m'expliquer comment et pourquoi l'autostoppeur que vous avez pris en route est décédé ? Que s'est-il passé ?*

*Le père de Jacob : - ...* \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**Quelles compréhensions accepter ?**

Voici ce que plusieurs d'entre vous ont imaginé que le père de Jacob raconterait aux policiers.

Est-ce que tous ces textes reflètent ce que le père de Jacob pourrait dire ? Certains mieux/moins bien que d'autres ?

Choisissez en groupe le texte qui selon vous reflète le mieux ce que pourrait dire le père de Jacob aux policiers (vous devez pouvoir justifier votre choix).

a) Mon fils a un problème médical. Il y a neuf ans, il a poussé son grand frère sous les rails du train. Il avait imaginé tout une scène comme quoi l'autostoppeur était un fou à lier et qu'il voulait nous tuer.

b) Je ne peux pas vous dire grand chose car moi j'étais en train de conduire donc je n'ai rien vu, mais il faut plutôt demander à mon fils, c'est lui qui était à l'arrière avec M. Rueut. J'ai juste eu le temps de freiner pour aller voir ce qu'il se passait.

c) J'essayais de faire connaissance avec notre autostoppeur quand tout d'un coup, mon fils Jacob a crié et ensuite poussé notre passager hors de la voiture. Mon fils est un fou dangereux ! Je suis sûr et certain qu'il a tout manigancé pour le tuer ! C'est un fou ! Il a même déjà tué son frère ! Je ne veux plus jamais voir ce fou !

d) Je ne sais pas quoi vous dire car je ne savais pas ce que pensait mon fils ou sa réaction. Je ne saurais pas vous en dire plus, je suis « choqué » de sa réaction.

e) On a pris avec nous un homme qui faisait du stop. On a commencé à parler et la porte de son côté était cassée. Donc Jacob lui a donné un coup de pied et il est tombé de la voiture et s'est fait écrasé. Mon fils est malade et a imaginé autre chose que ce qui s'est passé.

Texte choisi : \_\_\_\_\_

Raison : \_\_\_\_\_

---

---

---

## Lexique de quelques émotions

**Ennuyé** : être lassé, ne pas avoir d'intérêt pour qqch

**Déçu** : avoir le sentiment que ses attentes n'ont pas été comblées

**Affligé** : être profondément attristé, peiné

**Triste** : ressentir du chagrin, de la peine, de la mélancolie

**Contrarié** : être mécontent par rapport à ce qui va à l'encontre de ses goûts, de ses sentiments, de ses buts

**Exaspéré** : être vivement en colère

**Répuqué** : ressentir du dégoût physique ou moral

**Révolté** : ressentir de l'indignation

**Tendu** : être dans un état de grande tension, de nervosité

**Inquiet** : avoir de la crainte par rapport à ce qui pourrait arriver, à ce qui est incertain

**Impatient** : avoir envie de connaître rapidement la suite, manquer de patience

**Indifférent** : n'avoir aucune réaction particulière

**Perplexe** : être dans une situation confuse, peu claire, douter

*Ex : Le récit The Gift m'a rendu perplexe, car pour moi le récit était confus, je ne comprenais pas vraiment ce que les personnages faisaient et pourquoi ils voulaient tous la boîte.*

**Stupéfait** : être fortement étonné

**Étonné** : être surpris

*!!! Stress !!! : réaction de l'organisme soumis à une agression brusque (terme qui ne va pas pour parler de lecture, à moins que celle-ci ait été vécue comme traumatisante).*

**Effrayé** : éprouver de la peur

**Horriqué** : éprouver une très grande peur, être épouvanté

**Soulagé** : avoir l'impression d'être déchargé d'une peine, d'un fardeau

**Heureux** : être très satisfait de ce qui arrive

**Satisfait** : avoir le sentiment que ses attentes sont comblées, être content de qqch.

**Intéressé** : avoir l'esprit captivé, mis en éveil

**Fasciné** : être irrésistiblement attiré, très intéressé

Autres idées ???

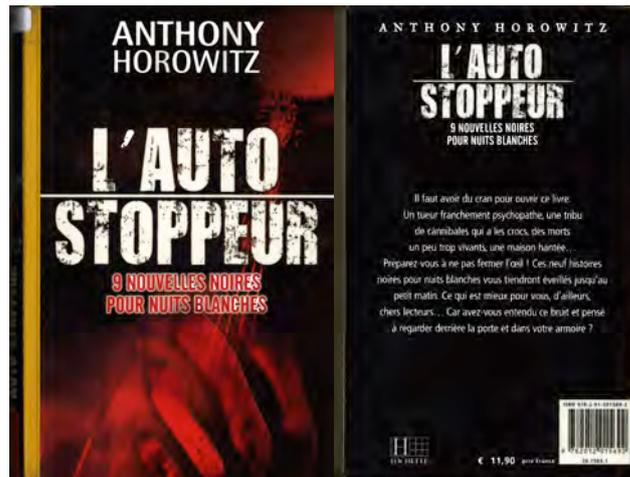
### Analyser : les effets visés par le texte

#### 1. La première et la quatrième de couverture

Observe la couverture du livre dans lequel se trouve la nouvelle « L'Autostoppeur ».

Quel effet vise ce genre de texte ?

Quels éléments (image, texte) permettent de le dire ? Entoure-les.



Effet :

-----  
 Éléments repérés :

Lis l' article (page suivante) qui parle du recueil d'Horowitz.  
Selon la journaliste, quels effets visent le recueil d'Horowitz ?  
Entoure dans le texte ce qui te permet de le dire.

Effets : \_\_\_\_\_

## HOROWITZ, ATTENTION AU STOP

Par Natalie Levisalles  
— 27 novembre 2008 à 06:51

### **Polar. Du thriller au fantastique, neuf nouvelles du prolifique auteur britannique.**

Dans «L'auto-stoppeur», la tension et l'angoisse montent inexorablement, avec un faux dénouement, puis une fin terrible qui prend le lecteur en traître alors qu'il avait baissé la garde. Il y a aussi «Le son du meurtre», qui a pour héroïne la jeune Kate, une joyeuse et vive lycéenne londonienne. Kate est sourde mais elle porte un appareil qui lui permet de vivre comme tout le monde, en tout cas jusqu'au jour où arrive le nouveau prof de français. Là aussi, comme dans «L'auto-stoppeur», le suspense monte jusqu'à un faux dénouement, suivi d'une fin qui empêche tout soulagement et risque de laisser les jeunes lecteurs sous tension pendant des heures, voire beaucoup plus. On pourrait aussi parler de «L'ascenseur», qui tourne autour de la disparition inexplicée d'un jeune garçon pendant les 58 secondes d'un trajet en ascenseur dans le métro londonien, ou de «Vol 715», qui part du cauchemar de Judith, persuadée que l'avion qu'elle doit prendre avec sa famille va s'écraser.

**Horifique.** Toutes ces courtes nouvelles - la plus longue fait 50 pages - sont très réussies. Au centre de chacune d'elles, le personnage principal est un adolescent ou une adolescente, qui mène une vie de jeune Anglais ordinaire, avec des parents, un lycée, des amis, un vélo, un téléphone portable... jusqu'au moment où quelque chose se détraque et où l'histoire se transforme en thriller, en conte fantastico-humoristique ou en polar horifique. *L'auto-stoppeur* est le plus récent des livres d'Horowitz traduits en français. Depuis vingt ans, il en a publié une trentaine, c'est un auteur prolifique qui a aussi écrit une demi-douzaine de romans pour adultes et des dizaines de scénarios pour le cinéma et la télévision, notamment des *Hercule Poirot* et quelques *Inspecteur Barnaby*.

Sur [http://next.liberation.fr/livres/2008/11/27/horowitz-attention-au-stop\\_259957](http://next.liberation.fr/livres/2008/11/27/horowitz-attention-au-stop_259957)

**Analyser  : comment un récit cherche-t-il à nous intriguer/surprendre ?**

Un 1<sup>er</sup> paragraphe un peu spécial

1. A quoi sert le premier paragraphe du récit ?

---

---

2. Avec ce premier paragraphe, quelle question le lecteur se pose-t-il ?

---

3. A quel type de tension, cette question renvoie-t-elle ?

---

Le nœud du récit

4. Indique précisément à quel moment le récit se noue (passage du récit, page).

---

5. A partir de ce moment, quelle question le lecteur se pose-t-il ?

---

6. A quel type de tension, cette question renvoie-t-elle ?

---

7. A partir du moment où Jacob explique ce qui se passe dans la voiture (dès la p. 13), que craint-on ? Qu'espère-t-on ? Epreuve-t-on de la sympathie pour le personnage ?

---

---

---

---

---

Le dénouement

8. Quel est le dénouement de ce récit (= réponse à la question posée) ?

---

9. Qu'est-ce que le lecteur apprend de nouveau aux pages 24-26 ?

---

10. Quel effet ces nouvelles connaissances produisent-elles sur le lecteur ?

---

L'identité du narrateur et le point de vue

11. Quel est l'identité du narrateur ?

---

12. Quel rôle son identité joue-t-elle dans la manière dont il perçoit/raconte les choses (point de vue) ?

---

---

---

---

13. Quel est donc l'intérêt de choisir Jacob comme narrateur pour surprendre le lecteur ?

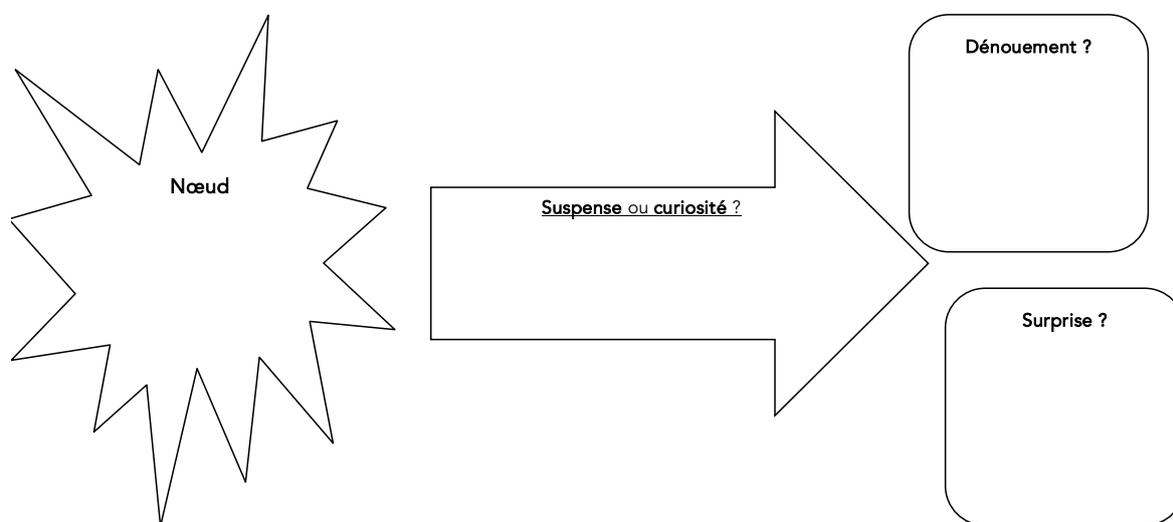
---

---

---

Analyse de la tension à l'œuvre dans « L'Autostoppeur »

14. Remplis le schéma.



## Comprendre : dans la peau des personnages

Entre dans la tête des personnages du récit pour comprendre comment ils pensent et qui ils sont. Ceci doit t'aider à comprendre le récit.

Choisis laquelle des ces illustrations permet le mieux de montrer comment le narrateur perçoit le remplaçant de Pluton. Justifie

---

---



Et toi, comment le perçois-tu ? (choisis une illustration et justifie).

---

---

## Analyser : les effets visés par le texte

Remplis le tableau de la page 2 pour répondre aux questions de points 1 & 2.

### 1. La première et la quatrième de couverture

Observe la couvertures du livre dans lesquels se trouve la nouvelle « Le chat noir ».  
Quel effet pourrait viser ce genre de texte ?

Quels éléments (images, titres) permettent de le dire ?

Bon à savoir :

Le mot **fantastique** apparaît en 1830 pour caractériser un récit qui place son lecteur face à d'étranges événements inquiétants, voire surnaturels qui sont inexplicables par la raison.

Dans la littérature, **le macabre** caractérise des récits à l'atmosphère sombre, lugubre qui évoquent la mort.

Lis la p. 1 de la F6 pour mieux comprendre la manière dont on percevait les chats noirs à l'époque.



1<sup>ère</sup> de couverture



Repli de la 1<sup>ère</sup> de couverture



4<sup>ème</sup> de couverture

2. Adaptation d'un article de l'encyclopédie Larousse :

Quel effet vise la nouvelle de Poe « le chat noir » ? Quel élément du récit produit cet effet ?

Chez Edgar Poe, c'est un détail comme une tache blanche sur un chat noir qui prend peu à peu, pour l'esprit malade du héros, une signification anormale. Le héros charge l'animal d'une signification terrifiante et se perd lui-même. Le conte de Poe est alors différent d'un conte de terreur classique : au lieu de jeter un individu normal dans un monde inquiétant, l'auteur jette un individu inquiétant dans un monde normal. Poe excelle ainsi dans l'art de l'angoisse en proposant un personnage plutôt effrayant, sûrement fou qui voit les choses différemment que les autres.

**Effet**

---

**Éléments repérés**

Titres (couverture) :

Illustrations (couverture) :

Article :

**Analyser**  : comment un récit cherche-t-il à nous intriguer/surprendre ?

1. Q'apprend-on sur le narrateur et sur les événements qu'il va nous raconter au début du récit (voir la première page de l'album et surtout F6, p. 2) ?

---

---

---

---

2. Comment le narrateur semble-t-il interpréter l'incendie de sa maison (pp. 17-18) ?

---

---

---

3. Quels sentiments développe-t-il à l'encontre du remplaçant de Pluton (pp. 21-24) ? Pourquoi ?

---

---

---

---

---

4. Que pense le narrateur par rapport aux événements qui lui arrivent ?

---

---

---

5. Peut-on douter de sa version des faits ? Pourquoi ?

---

---

6. Quelles sont donc les deux manières d'interpréter les événements qui ont eu lieu (hypothèse rationnelle – hypothèse surnaturelle) ?

---

---

---

---

7. Quelle question se pose le lecteur et à quel type de tension, cette question renvoie ?

---

8. Ce récit propose-t-il un dénouement (= réponse à la question qu'on se pose) ?

---

L'identité du narrateur et le point de vue

9. Quel est l'identité du narrateur ?

---

---

10. Quel rôle son identité joue-t-elle dans la manière dont il perçoit/raconte les choses (point de vue) ?

---

---

11. Quel est donc l'intérêt de choisir ce narrateur pour maintenir la curiosité du lecteur ?

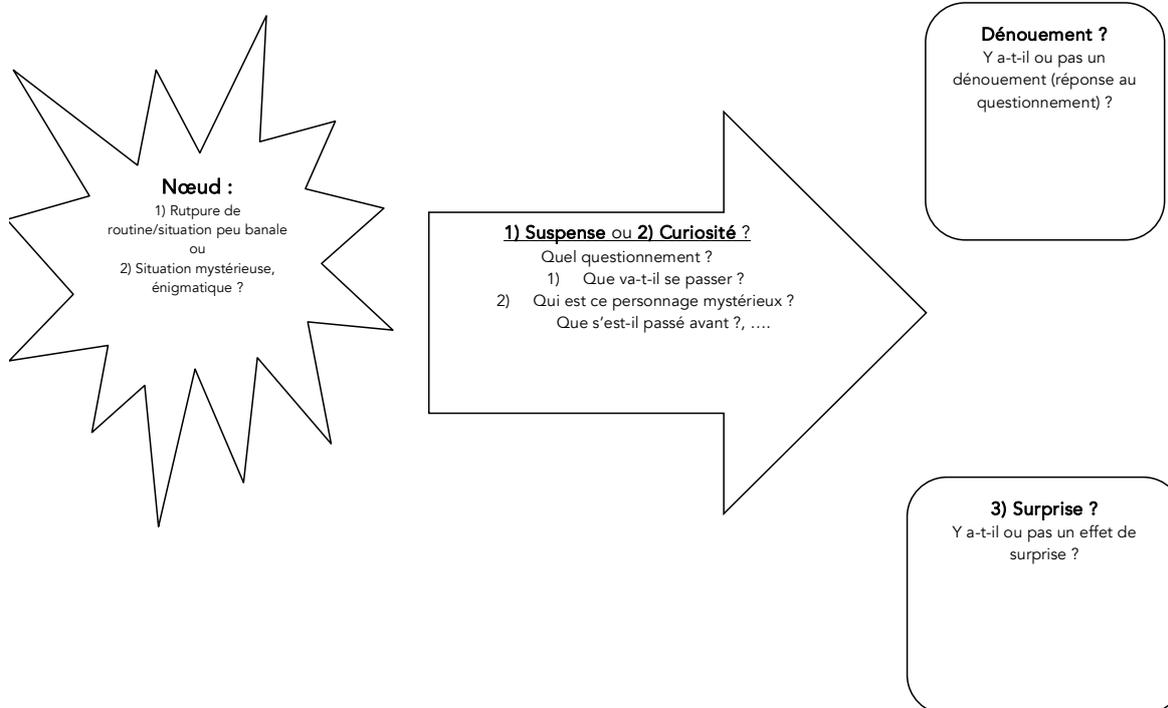
---

---

---

Analyse de la tension à l'œuvre dans « Le Chat noir »

12. Remplis le schéma (en-dessous des formes si nécessaire).



## Le Chat noir, une sombre histoire

Publié par Sylvie Voisin le 27 octobre 2016 dans Collections, sur <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10531413k>

Revoici Halloween, avec son cortège de sorcières, de fantômes, de citrouilles et... de chats noirs. Comment le chat noir est-il devenu l'un des symboles de cette fête populaire ?



Chat noir sur un journal, estampe / H. Guérard

Halloween, fête folklorique moderne d'origine celtique, honorant les esprits des défunts, a intégré l'imagerie populaire de la sorcellerie. Les chats noirs ont longtemps été associés à la magie et à l'image des sorcières, desquelles ils étaient censés être les familiers.

Cette vision négative du chat n'a pas toujours prévalu. A l'origine, le chat noir était un bon présage. Pour les anciens égyptiens, il était le symbole de la déesse Bastet, toujours représentée comme une chatte noire. Le culte de cette déesse était très populaire et cette popularité allait jusqu'à vénérer tous les chats et à les faire embaumer après leur mort.

L'association entre le chat et la sorcellerie ne date que du XIII<sup>ème</sup> siècle. Chez les chrétiens, en Europe, à cause de la couleur de son poil, le chat noir symbolisait le monde des ténèbres et était vu comme une créature du diable. On l'accusait de participer à des sabbats (célébrations nocturnes avec rituels de magie) en compagnie de sorcières.



Contes et nouvelles illustrés. R. Gineste. Métamorphoses : Steinlen, 1893

### **Le Chat noir : le début du récit (exposition)**

Relativement à la très étrange et pourtant très familière histoire que je vais coucher par écrit, je n'attends pas qu'on me croit. Vraiment, je serai fou de m'y attendre dans un cas où mes sens eux-même rejettent leur propre témoignage : je ne peux avoir perçu ce que j'ai perçu . Cependant, je ne suis pas fou, – et très certainement, je ne rêve pas. Mais demain je meurs, et aujourd'hui je voudrais décharger mon âme. Mon but est de placer devant le monde, clairement, succinctement et sans commentaires, une série de simples faits domestiques. Dans leurs conséquences, ces événements m'ont terrifié – m'ont torturé, – m'ont anéanti. Cependant, je n'essaierai pas de les élucider. Pour moi, ils ne m'ont guère présenté que de l'horreur. A beaucoup de personnes, ils paraîtront moins terribles qu'étranges. Plus tard, peut-être il se trouvera une intelligence plus calme, plus logique et beaucoup moins excitable que la mienne, qui ne trouvera dans les ciconstances que je raconte avec terreur qu'une succession ordinaire de causes et d'effets très naturels.

Extrait adapté de l'édition Folio Junior, *Le chat noir et autres contes*.

### Appréciation justifiée : un exemple (LOVEFIELD)

- 1) Explique ce que l'auteur a voulu te faire ressentir et comment. Dis si cela a fonctionné ou pas et justifie pourquoi (→ *effets visés par l'auteur ressentis ou pas*).
- 2) Décris ce que tu as ressenti comme autres émotions et justifie pourquoi (→ *autres émotions ressenties*).
- 3) Dis si tu as apprécié globalement le récit ou pas et justifie pourquoi.

1) Lovefield est un récit qui cherche à **surprendre** le lecteur. Des indices comme le couteau, le corbeau, les cris et le sang ou encore la musique inquiétante induisent le spectateur en erreur pour lui faire croire qu'un homme tue une femme dans un champ isolé alors qu'il aide une femme à accoucher. Le réalisateur révèle l'entier de la scène uniquement à la fin du récit pour que le spectateur comprenne de quoi il s'agit vraiment. J'ai été surprise, car je pensais que la femme était en train de se faire assassiner jusqu'au à ce que finalement le réalisateur montre l'enfant qui vient de naître.

2) A la lecture du récit, j'ai également ressenti d'autres émotions. La vue du sang m'a un peu **dégoûtée**. A la fin du récit, j'ai ressenti de la **joie**, car j'étais contente que la femme ne soit pas morte, mais ait accouché.

3) D'une manière globale, j'ai plutôt aimé ce récit car la chute est réussie et prend la forme d'un dénouement heureux.



## **II. Entretiens et questionnaires : compléments d'information au sujet des instruments de récolte de données utilisés**

### **Le questionnaire et l'entretien semi-dirigé préalables (élèves)**

Le questionnaire utilisé a été construit dans le cadre d'un plan d'action québécois sur la lecture à l'école (Morin, 2014, p. 6).<sup>27</sup> Il permet de considérer cinq dimensions de la lecture :

1. L'environnement littéraire des élèves ;
2. Les habitudes de lecture des élèves ;
3. Le sentiment d'efficacité personnelle ;
4. Les buts et fonctions accordés à la lecture ;
5. L'attitude des élèves face à la lecture passe-temps et scolaire.

J'ai très largement repris une version de ce questionnaire<sup>28</sup> qui cible des élèves du cycle III.

Voici, dans les pages qui suivent, le questionnaire tel qu'il a été soumis aux élèves.

---

<sup>27</sup> Il s'agit du Plan d'action sur la lecture à l'école (PALE) mis en place par le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports québécois dès 2008. Notons que ce questionnaire visant à définir le rapport d'élèves à la lecture est fondé à partir du modèle interactif de lecture proposé par J. Giasson pour considérer trois variables : le lecteur, le texte et le contexte.

Prénom : \_\_\_\_\_

Age : \_\_\_\_\_

## Questionnaire sur la lecture

### Instructions

Dans les pages qui suivent, on va te poser des questions sur la lecture qui concernent ce que tu penses de cette activité et comment tu la pratiques.

Nous te demandons de lire attentivement chaque question et de répondre ce que tu penses vraiment (il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : ce questionnaire n'est pas un test, ni un moyen de te surveiller).

Pour chaque question, choisis la réponse qui te convient le mieux **en entourant un nombre** comme dans l'exemple ci-dessous.

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Je vais au cinéma	1	2	3	4
2. Je fais la vaisselle	1	2	3	4

**Merci ! ☺**

## A propos de la lecture autour de toi

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Je vois ma mère lire	1	2	3	4
2. Je vois mon père lire	1	2	3	4
3. Je vois mes amies ou mes amis lire	1	2	3	4
4. Je sais que mes enseignantes ou mes enseignants lisent	1	2	3	4
5. Mes amies ou mes amis s'intéressent à ce que je lis	1	2	3	4
6. Je discute de mes lectures avec mes amies ou mes amis	1	2	3	4

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Enormément
7. À la maison, il y a des livres qui m'intéressent	1	2	3	4
8. À l'école, il y a des livres qui m'intéressent	1	2	3	4

	Jamais (presque jamais)	Quelques fois par année	Quelques fois par mois	Une fois par semaine
9. Je vais à la bibliothèque municipale	1	2	3	4
10. Je fréquente des endroits où on peut acheter des livres (librairies par ex.)	1	2	3	4

	Jamais	Rarement (une fois)	Souvent (plusieurs fois)	Chaque année
11. Je vais au Salon du livre lorsqu'il a lieu	1	2	3	4

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
12. Mon enseignante ou mon enseignant lit des textes ou des histoires à voix haute dans la classe	1	2	3	4
13. Mon enseignante ou mon enseignant nous fait lire différents genres de textes et de livres (BD, romans, poésie, revues, documentaires, journaux)	1	2	3	4
14. Mon enseignante ou mon enseignant organise des moments de discussions autour de textes ou de livres (par ex : partage de ce qu'on a compris, aimé ou pas aimé d'un texte)	1	2	3	4
15. Mon enseignante ou mon enseignant propose des stratégies pour nous aider à lire	1	2	3	4

**Tes habitudes de lecture**

	Jamais (presque jamais)	Plusieurs fois par année	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par semaine
16. En dehors du travail pour l'école, je lis ...	1	2	3	4

	Non	Oui
17. Dans la dernière semaine, j'ai lu pendant mon temps libre	0	1

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
<b>18. Je lis quoi ?</b>				
a) des romans d'amour ou d'amitié	1	2	3	4
b) des romans d'aventure ou policiers	1	2	3	4
c) des romans fantastiques ou de science-fiction	1	2	3	4
d) des romans d'horreur	1	2	3	4
e) des bandes dessinées	1	2	3	4
f) des albums	1	2	3	4
g) des revues ou des magazines	1	2	3	4
h) des journaux	1	2	3	4
i) des livres documentaires (encyclopédies, livres d'information, etc.)	1	2	3	4

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
<b>19. Je lis quand ?</b>				
a) le soir avant de m'endormir	1	2	3	4
b) le weekend	1	2	3	4
c) pendant les jours de congé ou les vacances	1	2	3	4
d) Dès que j'ai du temps libre à l'école ou à la maison	1	2	3	4

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
<b>20. J'utilise les technologies (par exemple : un ordinateur, un smartphone ou une tablette) pour...</b>				
a) chercher des informations sur des sujets qui m'intéressent	1	2	3	4
b) chercher des informations pour mes travaux scolaires	1	2	3	4
c) suivre l'actualité	1	2	3	4
d) lire des livres numériques	1	2	3	4
e) garder contact avec mes amies ou mes amis (courriels, réseaux sociaux, blogs, etc.)	1	2	3	4

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
<b>21. Quand je choisis une lecture, je suis surtout attiré-e par ...</b>				
a) le titre	1	2	3	4
b) le thème ou sujet	1	2	3	4
c) la couverture	1	2	3	4
d) le résumé	1	2	3	4
e) la collection ou la série	1	2	3	4
f) les illustrations	1	2	3	4
g) le nombre de pages	1	2	3	4
h) l'auteur	1	2	3	4
i) Je choisis au hasard	1	2	3	4
j) Je ne sais pas	1	2	3	4

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
<b>22. Habituellement, mes choix de lecture sont influencés par ...</b>				
a) mes amies ou mes amis	1	2	3	4
b) mon enseignante ou mon enseignant	1	2	3	4
c) ma famille	1	2	3	4
d) les personnes qui travaillent à la bibliothèque	1	2	3	4
e) la rencontre d'un auteur ou d'un illustrateur (à l'école, au Salon du livre, à la bibliothèque, ...)	1	2	3	4
f) une publicité (journal, revue, Internet, radio, télévision, ...)	1	2	3	4
g) personne, car je choisis seul ou seule	1	2	3	4

## Toi comme lecteur

	<b>Non</b>	<b>Oui</b>
23. Généralement, je trouve que je suis un bon lecteur ou une bonne lectrice	0	1

	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
24. Je peux lire un livre difficile, si je le trouve intéressant	1	2	3	4
25. Quand les mots sont difficiles, je perds le goût de lire	1	2	3	4
26. Quand les histoires ou les textes sont compliqués, j'arrête de lire	1	2	3	4
27. Quand je lis seule ou seul, je me sens capable d'utiliser les stratégies apprises en classe	1	2	3	4
28. Je connais bien mes goûts en lecture	1	2	3	4
29. Si j'ai des difficultés à comprendre un texte, je me sens capable de demander de l'aide	1	2	3	4

## Les raisons de lire selon toi

	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
30. Je lis pour avoir de bonnes notes	1	2	3	4
31. Je lis pour faire plaisir aux adultes de mon entourage	1	2	3	4
32. Je lis pour être meilleure ou meilleur que mes amies et mes amis en lecture	1	2	3	4
33. Je lis seulement quand je suis obligée ou obligé	1	2	3	4
34. J'aime me « plonger » dans de longues histoires ou de longs textes	1	2	3	4
35. Quand je lis sur un sujet qui m'intéresse, je ne vois pas le temps passer	1	2	3	4
36. J'aime lire pour apprendre de nouvelles choses	1	2	3	4
37. Je lis pour m'évader, pour me plonger dans d'autres univers	1	2	3	4
38. Lire c'est vraiment important pour moi	1	2	3	4
39. La lecture me sert pour réussir dans les autres matières (mathématiques, histoire, sciences, etc.)	1	2	3	4
40. Je lis pour ressentir des émotions	1	2	3	4

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
<b>41. Pour moi, un bon lecteur ou une bonne lectrice, c'est surtout quelqu'un qui ...</b>				
a) aime lire	1	2	3	4
b) comprend	1	2	3	4
c) lit vite	1	2	3	4
d) lit durant son temps libre	1	2	3	4
e) a de bonnes notes	1	2	3	4
f) répond aux questions posées	1	2	3	4
g) fait des intonations, des pauses	1	2	3	4
h) connaît beaucoup de choses	1	2	3	4

Ton appréciation de la lecture

	Je n'aime pas	J'aime peu	J'aime bien	J'adore
<b>42. Voici comment je me sens quand...</b>				
a) je lis pendant mon temps libre à l'école	1	2	3	4
b) Je lis pendant mon temps libre à la maison	1	2	3	4
c) je reçois un livre en cadeau	1	2	3	4
d) je commence la lecture d'un nouveau livre	1	2	3	4
e) je lis pendant mes vacances d'été ou mes jours de congé	1	2	3	4

	<b>Je n'aime pas</b>	<b>J'aime peu</b>	<b>J'aime bien</b>	<b>J'adore</b>
<b>43. Voici comment je me sens quand...</b>				
a) mon enseignante ou mon enseignant me pose des questions sur ce que j'ai lu en classe	1	2	3	4
b) je dois lire à voix haute en classe	1	2	3	4
c) c'est le temps de lire en classe	1	2	3	4
d) j'apprends des choses dans un livre à l'école	1	2	3	4
e) je dois faire une évaluation en lecture	1	2	3	4
f) nous discutons d'un livre en classe	1	2	3	4
g) je dois exprimer mon avis au sujet d'un livre	1	2	3	4

Pour compléter les données récoltées à l'aide du questionnaire, j'ai choisi de faire passer un bref entretien semi-dirigé aux élèves pour entrer en communication plus personnalisée avec ceux-ci. Pour ce faire, j'ai repris les questions composant l'entretien mené par Lebrun et son équipe dans le cadre d'une recherche visant à mieux cerner les pratiques de lecture des adolescents québécois (Lebrun, 2004, p. 20). Ces questions concernent le goût de lire en fonction du contexte de lecture (Q 1 et 2) ainsi que les conditions idéales pour une lecture plaisante (Q 3). Elles doivent servir à cerner avec précision les facteurs que les élèves associent à une expérience de lecture plaisante. Les trois questions principales, numérotées, comportent chacune des questions secondaires, marquées par une puce, qui constituent des relances et servent de balise pour l'interviewer.

#### GUIDE D'ENTRETIEN

- 1) J'aimerais t'entendre raconter/décrire une situation/un moment où tu as eu du plaisir à lire.
  - 2) - Où étais-tu ?
  - 3) - Que lisais-tu ?
  - 4) - Que ressentais-tu ?
    - Comment étais-tu installé ?
  - 5) - Pendant combien de temps lisais-tu ?
- 6) J'aimerais t'entendre raconter une situation où tu n'as éprouvé aucun plaisir à lire.
  - 7) - Où étais-tu ?
  - 8) - Que lisais-tu ?
  - 9) - Que ressentais-tu ?
  - 10) - Comment étais-tu installé ?
  - 11) - Pendant combien de temps lisais-tu ?
- 12) Qu'est-ce qui devrait changer à l'école, pour que soudain, tu aimes (encore) plus lire ?
- 13) Qu'est-ce qui devrait changer à la maison, dans ton milieu d'amis ?

- 14) Y a-t-il quelque chose qui devrait être absolument présent pour (plus) apprécier lire ?

### **L'entretien semi-dirigé préalable (enseignante)**

Le modèle créé par J. Emery-Bruneau visant à rendre compte du rapport à la lecture littéraire de divers sujets lecteurs utilisé pour identifier le rapport de l'enseignante à la lecture littéraire comporte deux plans interdépendants, le plan personnel et le plan didactique, puisque la manière dont la lecture littéraire est vécue personnellement par l'enseignant influence la façon dont il la donnera à vivre à ses élèves (Emery-Bruneau, 2010, p. 2). Chaque plan est constitué de quatre dimensions, subjective, sociale épistémique et praxéologique, toutes en relation les unes avec les autres (Emery-Bruneau, 2010, p. 57). La dimension subjective de la lecture littéraire concerne les « aspects axiologiques et psychoaffectifs du sujet lecteur, son engagement dans des projets de lecture littéraire, son histoire personnelle et scolaire, son activité à l'égard des objets littéraires qu'il s'approprie, ainsi que ses représentations de la lecture littéraire, de la littérature, d'un texte littéraire en particulier et de la formation de sujets lecteurs » (Emery-Bruneau, 2010, p. 60). La dimension sociale de la lecture littéraire renvoie aux « relations sociales du sujet lecteur, dans la mesure où ces relations influencent son rapport à la lecture littéraire » (Emery-Bruneau, 2010, p. 60). La dimension épistémique de la lecture littéraire concerne « la nature des savoirs et des savoir-faire, aux rôles donnés aux savoirs et aux savoir-faire, aux conceptions du savoir et du savoir-faire qui structurent et conditionnent le rapport à la lecture littéraire du sujet lecteur ainsi qu'au rôle que joue la lecture littéraire dans le développement de savoirs et de savoir-faire » (Emery-Bruneau, 2010, p. 61). La dimension praxéologique renvoie « aux pratiques de lecture littéraire du sujet lecteur qui orientent ses conceptions, sa réflexion, son activité (quoi ? où ? quand ? pourquoi ? comment ? combien ?), ainsi que les moyens

didactiques mis en œuvre par l'enseignant [...] en enseignement » (Emery-Bruneau, 2010, p. 62).

Ce modèle fondé par deux plans, personnel et didactique et par quatre dimensions – subjective, sociale, épistémique et praxéologique – associées à chaque plan, constitue les thèmes de l'entretien repris à Emery-Bruneau que j'ai fait passer à l'enseignante. Les questions primaires numérotées (1-5) sont posées à l'interviewée alors que les questions secondaires, marquées par une puce, constituent des relances et servent de balise pour l'interviewer (Emery-Bruneau, 2010, p. 76).

## GUIDE D'ENTRETIEN

1. Si je vous demandais de porter un regard rétrospectif sur votre parcours personnel, pourriez-vous me dire qu'est-ce qui a été marquant, ou l'est encore, particulièrement pour votre façon de concevoir la littérature ou la lecture ?

- Y a-t-il eu des influences négatives ? Qu'est-ce qui peut vous avoir freiné ?
- En quoi ces éléments pourraient-ils influencer votre enseignement ?
- Parlez-moi de vos pratiques de lecture : quand lisez-vous ? Où lisez-vous ? Comment lisez-vous ? Pourquoi lisez-vous ?
- Généralement, lisez-vous pour un but particulier (cours, voyage, maison, etc.) ? Avez-vous un (des) objectif(s) particulier(s) de lecture (évaluation, détente, formation, enseignement, etc.) ? Combien d'œuvres littéraires (livres, articles) lisez-vous par année/mois ?

2. Parlez-moi d'un texte littéraire qui vous a particulièrement marqué. A quel moment avez-vous lu et dans quel cadre ? L'enseigneriez-vous ?

- Que signifie « lire un texte littéraire » pour vous ?
- Qu'est-ce que la littérature pour vous ? Quelles sont ses finalités ?
- Vous, comme lecteur, qu'avez-vous l'impression d'apporter au texte ?
- Selon vous, qu'est-ce qui fait que votre lecture de cette œuvre pourrait être différente de la mienne (ou de celle de votre mère, de votre ami, de votre collègue, etc.) ?

3. En tant qu'enseignante en classe de français au secondaire... Pouvez-vous décrire un cours ou un ensemble de cours qui portent sur la littérature et qui sont, selon vous, représentatifs de la manière dont vous enseignez le français ? Que faites-vous ? Mentionnez tout ce qui vous semble pertinent (temps, travail de chacun, matériel, interactions, consignes, stratégies pédagogiques, intentions didactiques, etc.).

- Est-ce que vous tenez compte de la culture de l'élève dans ces cours ? Si oui, comment ? Pourrait-elle avoir une influence sur vous ? Sur votre enseignement ?
- Quelle est la place des savoirs et des savoir-faire dans ces cours de littérature ? Pour les élèves, à quoi servent-ils ?

4. Selon vous, comment les élèves perçoivent-ils les textes littéraires, la littérature ?

- À votre avis, pour les élèves, à quoi servent les savoirs et les savoir-faire en littérature ?
- Pour eux, que peut signifier « lire des textes littéraires » ?

5. Selon vous, à l'école, quelle est la contribution de la littérature à la formation de l'élève ?

- Concrètement, comment cela se traduit-il ? Donnez-moi des exemples.
- Quelle articulation voyez-vous entre les connaissances en littérature, en français et les pratiques culturelles des élèves ?

J'ai conservé également le même protocole utilisé par la chercheuse qui consiste à demander certaines données socio-démographiques (âge du sujet, formation) avant l'entretien dans le but d'obtenir des informations utiles pour dresser le portrait de l'enseignante, mais également pour mettre en confiance l'interviewée (Emery-Bruneau, 2010, p. 75). J'ai aussi analysé les données en fonction du processus de codage établi par la chercheuse en fonction des deux plans – personnel et didactique – et des 4 dimensions : subjective, épistémique, sociale, praxéologique (voir les grilles d'analyse : Emery-Bruneau, 2010, pp. 87-92). Pour établir le portrait de l'enseignante, chaque dimension a été traitée, l'une après l'autre, en mettant en avant la manière dont les plans personnel et didactique entrent en dialogue (Emery-Bruneau, 2010, p. 101).

## L'entretien semi-dirigé de bilan (élèves)

La plupart des questions posées dans l'entretien vise à déterminer les enjeux que les élèves attribuent à la séquence enseignée, notamment en fonction des objectifs spécifiques qui incombent à une lecture scolaire. Quelques questions spécifiques (Q8-10) doivent permettre de mieux comprendre les raisons de l'évolution de certaines lectures lorsque des modifications importantes ont été apportées entre le récit de lecture et l'appréciation justifiée. Ces questions ont parfois été complétées par d'autres questions individualisées (Q9) pour amener les élèves à préciser certains aspects de leurs productions (par ex. l'origine de l'émotion ou la terminologie utilisée).

### GUIDE D'ENTRETIEN

#### *[lecture privée/scolaire]*

1. Si tu avais eu ces deux récits à disposition à la maison, les aurais-tu lus ? Pourquoi ?
2. Comment expliquer que l'école propose de les lire ?
3. Si tu avais choisi de lire un de ces récits à la maison, l'aurais-tu lu de la même manière qu'on l'a fait à l'école ? Pourquoi ?
4. Comment expliquer qu'à l'école, on propose de lire autrement ?
5. Pourrais-tu expliquer ce qu'on fait différemment à l'école et pourquoi ?

#### *[séquence : enjeux de la séquence]*

6. Pourrais-tu expliquer comment on a lu ces récits et dans quel but ?
7. Quelles activités et pourquoi ?

#### *[séquence : justification de l'évolution de leurs productions par rapport aux émotions ressenties/précisions]*

8. Qu'est-ce qui fait que les émotions (voire l'appréciation) ont changé entre le récit de lecture et l'appréciation justifiée ? *Les E élèves auront relu leurs productions et ont sous les yeux un tableau qui rend compte de l'évolution des émotions mentionnées entre le récit de lecture et l'appréciation finale*
9. Penses-tu que certaines activités t'ont amené à évoluer, à voir les choses autrement, à apprendre quelque chose de nouveau ?
- (10. Questions individualisées en fonction des productions)

*[séquence : enjeux de la séquence]*

11. Que penses-tu avoir appris avec cette manière de travailler un récit ?
12. Qu'est-ce que tu penses avoir appris en travaillant sur L'Autostoppeur ? et Le Chat noir ?

*[séquence : appréciation de l'enseignement dispensé]*

13. En quoi la manière dont on a travaillé changeait-elle de ce que vous faites d'habitude lorsque vous lisez des récits ? Était-ce mieux, moins bien ? Pourquoi ?
14. Quelle activité as-tu apprécié le plus ? le moins ? Pourquoi ?

### **L'entretien de bilan « partagé » (enseignante-chercheure)**

Pour réaliser cet entretien partagé, l'enseignante et moi-même avons répondu aux mêmes questions individuellement et par écrit avant de se rencontrer pour discuter de réponses respectives. C'est cette discussion qui a été enregistrée, transcrite puis synthétisée. Il s'agissait ainsi d'évaluer la pertinence de la séquence en fonction de son objectif global, à savoir la formulation d'une appréciation personnelle justifiée via un enseignement centré sur la dimension émotionnelle de la lecture. J'ai adapté l'entretien de bilan utilisé par M. Sauvaire dans sa thèse (Sauvaire, 2013, pp. 120-121), puisque cet entretien vise l'évaluation d'une séquence suite à sa mise à l'essai. J'y ai ajouté la question 4 permettant de discuter avec l'enseignante de l'impact que son rapport personnel à la lecture littéraire pourrait avoir eu dans la manière dont elle évalue l'enseignement.

#### **GUIDE D'ENTRETIEN**

*[Évaluation de la séquence en fonction des objectifs de recherche]*

1. Comment évalue-tu la séquence proposée visant à formuler une appréciation justifiée sur la base des émotions ressenties/visées ?
  - par rapport à une centration de la séquence sur les émotions qu'elles soient ressenties par les élèves ou visées par le récit ?

- par rapport à l'articulation proposée entre une lecture subjective et une lecture analytique devant permettre aux élèves de mettre à distance leurs premières réactions (dimension réflexive par la distanciation) ?
- par rapport à la finalité du processus, à savoir produire une appréciation justifiée ?

*[Évaluation des activités]*

2. Selon toi, quelle activité a été la plus/la moins pertinente pour enseigner aux élèves à formuler une appréciation justifiée sur la base des émotions ressenties/visées ?

- Quelles difficultés dans la mise en œuvre de certaines activités ? Comment éventuellement réduire ces difficultés ?

*[Évaluation de la démarche globale]*

3. Selon toi, qu'est-ce qui est le plus important pour amener les élèves à produire une appréciation justifiée sur la base des émotions ressenties/visées ?

- Y a-t-il des aspects de la démarche qui ne t'ont pas convaincu ? Mériteraient-ils d'être mis en pratique différemment ?
- Y a-t-il un aspect de la démarche que tu souhaiterais reconduire dans tes prochains cours ?

*[Mise en perspective de l'évaluation en fonction du rapport à la lecture littéraire de l'enseignante]*

4. En quoi la séquence proposée s'inscrit/ne s'inscrit pas dans la manière dont tu conçois ton rapport à la lecture littéraire (cf. portrait) ? En quoi ceci aurait-t-il pu impacter ta manière de t'approprier et d'enseigner la séquence ?

### **III. Transcriptions des entretiens : conventions adoptées**

J'ai transcrit ces entretiens en conservant partiellement le langage oralisé des enregistrements et en me concentrant sur les éléments verbaux et éventuellement paraverbaux des discours, lorsque ces derniers permettent d'appréhender la situation de communication plus finement.

Dans un souci de lisibilité, j'ai décidé de marquer une différence entre les paroles énoncées par l'interviewer (moi) et celles énoncées par les interviewés (les élèves) en transcrivant en gris le discours du premier.

Je me suis inspirée des conventions déterminées par le groupe ICOR, groupe composé de linguistes de l'interaction et d'informaticiens, qui ont été adaptées à la nature de la recherche (conventions consultées le 16 avril 2020 sur le site web de l'Université de Lyon : [http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013\\_Conv\\_ICOR\\_250313.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf))

#### Conventions de transcription

.... ou ..... indiquent les pauses plus ou moins longues

XXX indiquent des paroles inaudibles

(rires) en *italique* et entre parenthèses indique les composantes paraverbaux ou non verbales de l'interaction

(acquiesce) entre parenthèse indique la signification d'une onomatopée définie par l'interaction

un soulignement indique un chevauchement de paroles

des crochets [ ] indiquent que le contenu du discours n'est pas transcrit dans les cas où le contenu est résumé car jugé peu pertinent ou dans le cas de lectures silencieuses ayant eu cours lors de l'entretien de bilan.

#### **Les entretiens préalables des élèves (7 cas étudiés)**

Les entretiens ont été passés juste après le questionnaire, dans une salle attenante à la salle de classe en juin 2007. Afin d'établir un contact plus personnel avec les élèves et de les mettre à l'aise dans la mesure du possible

avant de les interviewer, j'ai donné des explications individuelles aux élèves sur le déroulement de l'entretien et le but visé par celui-ci (mieux connaître leurs préférences en termes de lecture).

### **Entretien préalable : Gianni**

1 alors première question, j'aimerais bien en fait que tu me racontes une situation ou un  
2 moment où en fait tu as eu du plaisir à lire ?  
3 euh, quand j'étais petit, quand j'étais petit en fait en fait je lisais beaucoup  
4 ouais  
5 et par exemple ma grand-mère elle m'avait donné le livre comme ça avec toute l'histoire  
6 euh, je me rappelle pas trop, en fait c'était toutes les histoires de mythologie qu'on  
7 pouvait trouver et puis je l'avais fini en genre quatre ou cinq jours  
8 ok  
9 il était assez grand et pis j'avais sept ans comme ça  
10 ouais  
11 et puis voilà juste là quand j'étais plus petit  
12 et puis tu lisais où ?  
13 euh dans ma chambre  
14 dans ta chambre, un endroit particulier dans ta chambre ?  
15 euh non  
16 ok, pis tu te sentais comment, qu'est-ce que tu ressentais dans ces moments où tu avais du  
17 plaisir à lire, si tu pouvais décrire ?  
18 ben en fait c'était y a longtemps du coup je me rappelle pas trop  
19 comment tu te sentais à ce moment-là  
20 non, très curieux, du coup je pense que ça m'intéressait pour ça, et puis voilà  
21 ok, et puis pendant combien de temps environ tu lisais, je sais pas si tu te souviens aussi,  
22 un peu près ?  
23 euh ben ça dépendait des jours, je pouvais lire genre trente minutes, pis les jours où  
24 j'avais vraiment très envie je pouvais lire trois ou quatre heures  
25 ok, pis la même chose, donc raconter une situation ou un moment, mais là où tu as pas de  
26 plaisir à lire  
27 euh à l'école parce qu'il y a des livres qui m'intéressent pas trop  
28 ok

29 et juste à l'école en fait parce que je peux pas choisir ce que je lis et voilà  
30 ok et puis si tu pouvais choisir, tu lirais plutôt quoi ?  
31 euh enfin des mangas ou alors de livres avec des histoires un peu plus d'horreur, mais euh  
32 j'aime bien lire ça, mais c'est un peu, je pense pas qu'on puisse les faire lire dans les  
33 écoles, les styles d'horreur et tout que j'aime bien moi  
34 pourquoi ?  
35 je pense que c'est un peu trop lourd pour les écoles ? enfin moi personnellement j'en lis  
36 pas beaucoup, mais après quand je vois sur internet comme ça, ça m'intéresse et je pense  
37 c'est un peu trop lourd, je sais pas si on peut dire ça comme ça, pour faire lire ça dans une  
38 école  
39 mais lourd, ça veut dire quoi ? c'est trop c'est trop horrible ce qui est raconté ou je sais  
40 pas ?  
41 c'est pas horrible, mais c'est comme si on faisait voir un film d'horreur en fait, on n'a pas  
42 le droit à l'école, parce qu'il y a peut-être des élèves qui vont être traumatisés ou je sais  
43 pas parce que  
44 ok, d'accord, pis justement, c'est quoi que vous lisez alors à l'école qui te plaît pas, si tu  
45 pouvais donner un ou deux exemple.s ?  
46 euh ben parce que par exemple quand on a fait les albums, pour finir j'ai trouvé un livre  
47 qui me plaisait, mais je pense que c'était le seul entre une bonne majorité, parce que je les  
48 ai un peu fouillés un peu, une bonne majorité des albums et pis j'ai pas trop aimé, enfin  
49 c'était des thèmes un peu, c'était des thèmes que moi personnellement j'aime pas trop, pis  
50 ils étaient imposés, c'était obligatoire de lire ça, du coup j'ai pas trop  
51 t'arriverais à expliquer peut-être un ou deux thèmes qui t'intéressent pas, justement c'est  
52 quoi ces thèmes ?  
53 euh, les histoires euh, ben en fait les histoires, je sais pas trop comment expliquer, ben en  
54 fait ceux qui par exemple sont donnés à l'école justement parce que c'étaient des histoires  
55 assez neutres, enfin y avait pas trop d'émotions, trop de violence ou trop de, enfin ça  
56 restait, chaque émotion elle était assez neutre enfin  
57 ok  
58 tandis que quand je lis quelque chose que j'aime bien, y a soit beaucoup d'émotions,  
59 mêmes positives, soit beaucoup de violence, soit beaucoup, là y avait un peu tout qui était  
60 neutre, enfin je sais pas si  
61 ok, du coup ça t'ennuyait ?  
62 oui

63 ouais et pis mmm, euh t'arrives à dire combien de temps vous lisez quand ça te passionne  
64 pas super, vraiment ?  
65 euh, ben en fait quand on le fait en français, vu qu'on le fait qu'en français, enfin je pense  
66 pas que les consignes et tout ça pour les autres branches, ça compte ?  
67 non, non non  
68 voilà en français quand on le fait, on fait soit quarante-cinq minutes, soit une heure un  
69 peu près, parce qu'après il y a la demi-heure pour écrire et tout  
70 ouais  
71 entre quarante-cinq minutes et une heure les jours où on lit  
72 ok, pis là t'arriverais juste aussi à expliquer ton ressenti dans ces moments-là, enfin  
73 comment tu te sens, à décrire ?  
74 euh ben en fait je m'ennuie parce que comme je l'ai dit c'est des thèmes un peu imposés  
75 et je pense peut-être dans une autre condition, ça serait bien, mais vu que c'est à l'école,  
76 enfin y a je sais pas y a plein de choses, y a la pause de midi, y a bientôt la pause de midi  
77 ou bientôt la récré ou la pause ou alors y a les autres gens que j'aime bien dans la classe,  
78 du coup, c'est pas, non je trouve l'école, on doit lire parce que c'est à l'école qu'on  
79 apprend, mais c'est pas le meilleur endroit où on peut lire je trouve  
80 mais par rapport à ce que tu dis avec la pause ou les choses comme ça, c'est-à-dire qu'en  
81 fait, tu te concentres, enfin tu penses à d'autres choses  
82 oui, enfin je trouve sur l'école, après peut-être je me trompe, à l'école y a plus, vu que  
83 c'est une chose obligée, on se distrait plus facilement que sinon est à la maison, en fait à  
84 la maison, y a plus de distraction, mais on le fait quand on a envie, du coup y a pas de  
85 raison pour qu'on se distrait, vu qu'on a envie de lire  
86 ouais, ok, mmm pis selon toi, qu'est-ce qui devrait changer pour que tu aimes on va dire  
87 plus lire ?  
88 ben, je sais pas, ben comme j'ai dit juste le style de livre, mais après je pense pas qu'on  
89 peut lire, parce que moi j'aime bien les, enfin j'en ai pas lu, j'ai lu vite fait une partie, sur  
90 internet j'avais trouvé un bout, les, je sais pas si vous connaissez, les « Creepypasta »  
91 non je connais pas  
92 les trucs un peu dark, enfin je sais pas  
93 un peu des histoires sanglantes comme ça  
94 oui  
95 ok  
96 et du coup je pense pas ou alors des mangas

97 ouais  
98 mais c'est juste le thème en fait qui devrait changer, mais voilà  
99 d'accord, pis à la maison, dans ton milieu d'amis, est-ce qu'il y a des choses qui selon toi  
100 devraient changer pour qu'en fait tu apprécies plus lire ?  
101 ben je sais pas parce qu'en fait je lis pas à la maison, enfin avant je lisais, mais  
102 maintenant je lis pas parce que j'ai l'école, après quand je rentre je fais du sport, après j'ai  
103 les devoirs, après je sors un petit moment parce que, ben pour pas rester tout le temps  
104 chez moi, parce que le sport je le fais chez moi, pis après le soir je mange et puis je suis  
105 fatigué, je joue un peu à l'ordi ou au téléphone vu que j'ai pas eu le temps dans la  
106 journée, pis après je vais dormir, du coup j'ai pas vraiment beaucoup le temps de lire  
107 ok, et puis est-ce qu'il y a quelque chose qui devrait être absolument à tout prix présent  
108 pour apprécier lire ?  
109 euh je pense, bah je sais pas je pense juste un livre qui nous intéresse et puis une  
110 ambiance un peu où on est à l'aise pour lire je pense  
111 c'est-à-dire  
112 chacun il a besoin de son ambiance pour  
113 et toi t'aurais besoin de quoi ? c'est quoi ton ambiance à toi ?  
114 ben je sais pas ben en fait juste dans ma chambre, enfin un endroit confortable et puis où  
115 on peut lire tranquillement sans du bruit ou comme ça  
116 ok

### **Entretien préalable : Lydia**

1 la première question, c'est que j'aimerais bien en fait t'entendre me raconter une situation  
2 ou un moment où tu as eu du plaisir à lire  
3 quand je suis toute seule dans ma chambre  
4 ouais  
5 et pis quand y a pas trop de bruit, surtout quand y a euh quand y a mes petits frères euh  
6 mon petit frère et mon grand frère, c'est compliqué d'avoir des moments tranquilles, mais  
7 je lis quand même, même s'il y a du bruit  
8 ok, puis tu lis quoi ?  
9 euh souvent des trucs d'aventure hum fantastiques puis souvent de l'amour aussi (*rires*) et  
10 beaucoup aussi d'amitié euh en ce temps-là je lis un livre que je trouve passionnant, il  
11 s'appelle *Ysée*, par contre, il est un peu long, mais ça ne me dérange pas parce que je le

12 trouve vraiment passionnant, puis plus j'avance dans le livre, plus je me dis : mais j'ai  
13 beau lire, j'ai l'impression que c'est un petit texte... Parce que  
14 ok  
15 je trouve vraiment passionnant cette histoire...  
16 d'accord, puis ça parle de quoi ?  
17 ça parle d'une fille qu'elle recherche son père puis au début [résume l'histoire dans le détail  
18 pendant 8 minutes] et puis après j'ai pas lu la suite  
19 ah (*rires*) ben dis donc c'est une histoire plein d'aventures  
20 parce qu'en fait c'est deux gros livres, là j'ai fait le résumé de deux  
21 ok... chouette, et puis si tu pouvais aussi me dire en fait comment tu te ressens quand tu  
22 lis dans ta chambre, comment tu te sens, qu'est-ce que tu ressens ?  
23 mmm j'ai l'impression d'être juste au même endroit où il y a les personnages, je les vois  
24 juste devant moi  
25 ok  
26 je fais partie de ce monde (*rires*)  
27 (*rires*) et puis aussi comment tu étais installée dans ta chambre, enfin de manière  
28 générale, où tu te mets, comment tu te mets pour lire ?  
29 mmm des fois couchée sur mon lit, des fois assise, c'est égal en fait, je peux même  
30 marcher en lisant (*rires*), mais des fois quand je suis assise après, mon grand frère il doit  
31 toujours gueuler pour venir manger (*rires*)  
32 ok, et puis pendant combien de temps tu lisais un peu, pendant ces moments-là X ?  
33 je peux dire que des fois j'arrive à aller euh je peux passer deux heures euh  
34 à lire non-stop  
35 ou plus en étant en train de lire  
36 ok  
37 sans même m'en rendre compte  
38 (*rires*) et puis la même chose, donc raconter une situation ou un moment, mais où tu as eu  
39 en fait aucun plaisir à lire  
40 aucun plaisir à lire ? mmm ..... euh je vois pas je vois pas en quand j'ai pas j'aime pas  
41 trop lire, j'ai pas vraiment de moment où j'aime pas trop  
42 ou peut-être un peu moins, en tous cas ça, ça te plaît pas autant que  
43 peut-être dans les magazines en anglais (*rires*) parce que vu que j'arrive déjà pas trop en  
44 anglais ben après quand je dois lire un magazine en anglais c'est pas j'ai pas trop envie de  
45 lire parce que je sais très bien que j'arrive pas

46 c'est quand que tu dois lire des magazines en anglais ?  
47 ben quand on en, vu que mes parents ils m'ont demandé que je commande des magazines  
48 en anglais, bon y a aussi pour eux  
49 mmm  
50 pis y en a aussi un pour moi puis ils me demandent pour m'exercer en anglais mais moi  
51 j'aime pas trop l'anglais, pis même si j'ai, mais en même temps j'ai envie d'apprendre, du  
52 coup des fois je fais un effort  
53 ok, pis là tu arriverais à expliquer comment tu te sens par rapport à ce que tu viens de dire  
54 quand tu lisais ton livre d'aventures ?  
55 mmm, auquel ?  
56 avant tu m'as expliqué comment tu te sentais, que t'étais près des personnages etc, ben là  
57 quand tu dois lire tes magazines en anglais, comment tu te sens ?  
58 ... j'ai envie de balancer le magazine (*rires*)  
59 (*rires*) ok, mmm puis là c'est la même chose les endroits, tu lis aussi dans ta chambre ?  
60 ben y a aussi des fois à l'école, mais ça c'est plutôt des mangas que je lis, pis des fois je  
61 les partage avec mes amis, pis elles aiment beaucoup certains, pis des fois je leur prête  
62 mes livres pour, enfin mes mangas pour qu'elles puissent aussi lire  
63 ok, et puis alors dernière question (*rires*), donc qu'est-ce qui selon toi devrait changer, à  
64 l'école, pour que tu aimes plus lire ou encore plus lire ?  
65 ...euh je sais pas  
66 ok, pis à la maison, est-ce qu'il y a des choses qui devraient changer ?  
67 qui devraient changer ?  
68 ouais qui devraient changer à la maison ou dans ton milieu d'amis pour que tu aimes lire  
69 ou encore plus lire ?  
70 mmm, non pas trop, j'aime j'aime beaucoup  
71 ok, pis est-ce qu'il y a quelques chose qui devrait être à tout prix présent pour que  
72 justement t'aimes lire, que cela soit à la maison ou à l'école ?  
73 ben un livre (*rires*)  
74 un livre (*rires*), ok

### **Entretien préalable : Élise**

1 Et pis la première chose que j'aimerais bien en fait que tu m'expliques, c'est me raconter  
2 une situation où tu as eu du plaisir à lire ?

3 ben j'aime bien lire dans ma chambre comme ça des livres fantastiques ou des trucs  
4 comme ça ... des livres comme ça  
5 ok, et pis tu pourrais me dire en fait comment tu te sens pendant ces moments-là, qu'est-  
6 ce que tu ressens quand X ?  
7 ben par exemple s'il y a quelqu'un qui veut me demander quelque chose ben j'entends  
8 pas et pis j'arrive pas à me décoller du livre  
9 ok, pis tu lis un peu près combien de temps pendant ces moments-là ?  
10 mmm deux, trois heures comme ça, enfin ça dépend si j'ai beaucoup de temps, je peux  
11 lire longtemps  
12 ok, et puis par contre, une situation un peu inverse, donc aussi me raconter une situation  
13 où là tu n'as aucun plaisir à lire  
14 ben c'est par exemple à l'école lorsque la prof elle nous donne tout le temps les mêmes  
15 textes, ça j'ai pas trop de plaisir à lire  
16 c'est quoi toujours les mêmes textes ?  
17 ben je sais pas, c'est des trucs avec des meurtres ou des nouvelles, des nouvelles à chute,  
18 au début de l'année on a beaucoup fait ça pis ça m'intéressait pas  
19 ok, pis t'arriverais à expliquer pourquoi ça t'intéressait pas ?  
20 ben parce que c'était tout le temps la même chose, y avait, c'étaient des nouvelles à chute  
21 pis on faisait tout le temps le même sujet pis ça m'ennuie  
22 ok pis là t'arriverais aussi à expliquer ton ressenti, comment tu te sens pendant ces  
23 moments-là que t'apprécies pas ?  
24 ben je préférerais pas être en cours (rises)  
25 mais au niveau-là, tu disais quand tu lisais des livres fantastiques dans ta chambre  
26 ah ouais  
27 là t'es vraiment dedans et pis on peut pas te déranger, c'est quoi la différence ?  
28 ben que je peux facilement me détacher des textes si on me dit par exemple  
29 ok et pis mmm quand tu lis dans ta chambre, t'es installée comment ?  
30 ben soit je suis assise dans mon lit, ou assise, j'ai un banc vers la fenêtre à peu près  
31 ok, et pis en classe vous lisez à peu près combien de temps justement ces textes qui te  
32 plaisent pas trop ?  
33 bah des fois deux périodes ou une période comme ça  
34 ok et pis selon toi qu'est-ce qui devrait changer à l'école pour que tu apprécies plus lire ?  
35 ben qu'on puisse lire ce qu'on a envie et pis, parce que c'est les profs qui nous imposent  
36 ce qu'on doit lire

37 ok, pis à la maison, dans ton milieu d'amis, est-ce qu'il y a aussi quelque chose qui  
38 pourrait changer pour que tu aimes encore plus lire ?  
39 non y a pas trop de trucs  
40 ok, pis qu'est-ce qui devrait être donc à tes yeux à tout prix présent pour apprécier en fait  
41 lire ?  
42 un lit (*rires*)  
43 un lit (*rires*)  
44 comme ça je peux lire  
45 ok  
46 quelque chose de confortable parce que j'aime pas lire dans un endroit inconfortable  
47 pis en classe c'est inconfortable ?  
48 ben ça dépend mais c'est juste les textes en fait qui sont pas confortables, je peux aussi  
49 m'asseoir sur une chaise et puis lire, mais je préfère des fois être sur des coussins  
50 ok, d'accord

### **Entretien préalable : Sofia**

1 donc première question, j'aimerais bien en fait que tu me décrives ou me racontes une  
2 situation où tu aurais eu du plaisir à lire  
3 ben quand j'ai rien à faire, quand je m'ennuie quoi et euh ben des fois enfin quoi j'aime  
4 bien lire enfin quand je veux lire quoi  
5 et puis t'arriverais à me décrire un moment ben justement un moment précis ?  
6 le weekend  
7 le weekend  
8 oui  
9 par exemple le weekend passé t'as lu ?  
10 non pas le weekend passé mais des fois genre le weekend je lis quoi mais pas souvent  
11 mais je lis quand même des fois le weekend  
12 et puis un de ces weekend où tu as lu, est-ce que tu pourrais me dire qu'est-ce que tu as  
13 lu ?  
14 euh pff (*rires*) je me souviens plus du titre mais c'est plutôt des livres d'action  
15 des livres d'action  
16 oui  
17 ok, et puis dans ces moments-là tu te trouves où quand tu lis ?  
18 ben pff dans l'histoire quoi je pense à rien d'autre qu'à l'histoire

19 ok, et puis tu lis chez toi donc j'imagine ?  
20 oui  
21 dans ta chambre ?  
22 oui  
23 ok et puis un peu près combien de temps ?  
24 trente minutes, une heure  
25 d'accord  
26 enfin je lis tous les jours je lis pas tous les jours mais quand je prends un livre qui me  
27 plaît, ben je lis pas le livre en un coup parce que je n'aime pas trop les livres qui ont  
28 beaucoup de pages du coup je lis ben un peu  
29 d'accord et pis la même chose, décrire une situation mais là où tu n'aurais éprouvé aucun  
30 plaisir à lire  
31 ... quand je joue avec mes amis j'ai pas envie de lire quoi (*rires*)  
32 ok  
33 et quand ben voilà  
34 mais peut-être décrire un moment précis en fait, où ça t'est arrivé, une situation précise  
35 dans ta vie (*rires*) où t'as pas aimé lire ?  
36 ben des fois à l'école genre quand je suis vraiment pas motivée à lire et qu'on est obligé  
37 ben voilà je suis obligée (*rires*) donc je dois lire quoi  
38 pis t'arriverais à me décrire un moment précis je sais pas une fois à l'école ?  
39 au cours de français  
40 mais un moment en fait qui t'es arrivé je sais pas c'était le je sais pas quel jour  
41 exactement et puis me décrire cette situation précisément genre ce jour-là on a lu ça et pis  
42 j'ai pas du tout aimé enfin  
43 mais un jour on a lu un texte pis en fait j'ai rien compris à l'histoire pis du coup ben  
44 j'avais pas envie de lire  
45 mmm pis tu te souviens ce que c'était ce texte ?  
46 non, mais c'était de feuilles imprimées, déjà j'aime pas quand je lis sur des feuilles  
47 imprimées du coup ben j'aime pas j'aime pas lire sur des feuilles qu'on imprime quoi  
48 ouais  
49 je préfère lire des livres, des vrais livres quoi et pis voilà  
50 ok et pis c'était y a longtemps ou ?  
51 euh oui quand même enfin c'était au milieu de l'année je crois  
52 ah c'était cette année-là ?

53 oui

54 ok, et puis c'était des récits à chute, c'est ça ?

55 ouais je pense, je me rappelle plus (*rires*)

56 ok, et puis du coup tu ressens quoi pendant ces moments où t'aimes pas lire ?

57 je ressens ben je me plonge dans l'histoire pis des fois ben quand j'aime l'histoire ça me

58 plaît beaucoup et puis des fois ben

59 ben justement dans ces moments où t'as pas de plaisir à lire ?

60 ah, quand j'ai pas de plaisir à lire ?

61 oui

62 ben je suis obligée du coup ben en fait je pense pas vraiment à l'histoire, je lis mais voilà

63 quoi

64 ok

65 (*rires*)

66 et puis donc j'imagine vous êtes installés à vos places et tout ?

67 mmm (*acquiesce*), ouais

68 puisque c'est à l'école ?

69 ouais, et puis selon toi qu'est-ce qui devrait changer à l'école pour en fait aimer plus lire ?

70 ben choisir un livre qu'on aime nous, pas qu'on nous propose un récit à chute ou des trucs

71 comme ça, enfin ce qui nous plaît, genre on lit le titre on regarde le titre, le résumé pis

72 enfin

73 ouais

74 un livre qui nous plaît pas quelque chose qu'on nous impose

75 et puis toi c'est quoi qui te plaît comme genre de livre ?

76 moi c'est les livres d'action, des livres euh tristes des fois j'aime bien aussi (*rires*) et puis

77 voilà

78 ok, et puis à la maison ou dans ton milieu d'amis est-ce qu'il y a quelque chose qui

79 pourrait changer pour que tu aimes plus lire ?

80 non je pense pas

81 d'accord, et pis à ton avis qu'est-ce qui devrait être à tout prix présent, qu'est-ce qui est

82 indispensable en fait pour apprécier lire ?

83 trouver l'histoire intéressante

84 ok

### **Entretien préalable : Jasmine**

1 et pis première petite question, donc j'aimerais en fait t'entendre, me raconter une  
2 situation ou un moment où t'as apprécié lire  
3 ...euh....  
4 ça peut être n'importe quand, n'importe où (*rires*)  
5 .....ben c'était à la bibliothèque je crois  
6 à la bibliothèque  
7 on était avec l'école, on devait lire des « Max et Lili » je crois, on devait genre en lire  
8 quatre  
9 ok  
10 puis faire un résumé  
11 d'accord, et pis t'arriverais à me décrire comment t'étais installée, comment vous étiez  
12 installés à la bibliothèque ?  
13 par terre  
14 par terre, puis aussi ce que tu ressentais pendant ce moment où tu lisais puis qu'en fait  
15 c'était plaisant ?  
16 ben y avait pas de bruit  
17 ok et puis une situation au contraire où là t'as éprouvé aucun plaisir à lire, si tu pouvais  
18 aussi me raconter un moment où t'avais aucun plaisir à lire ?  
19 mmm ben cette année, on a dû lire des albums pis c'était ennuyant c'était un peu des trucs  
20 un peu pfff c'était un peu bizarre, c'était genre des livre, c'était des livres qui étaient un  
21 peu vieux  
22 ok  
23 les images étaient pas vraiment bien pis j'ai pas trop aimé  
24 t'aimais pas trop les histoires ?  
25 non  
26 pis t'arriverais à expliquer ce que t'aimes pas dans ces histoires ? peut-être les  
27 illustrations sont un peu, ben c'était pas très joli mais  
28 bah c'était enfin X c'est pour les plus petits pis c'est pas mon genre de lecture  
29 ok pis c'est quoi ton genre de lecture ?  
30 ben science-fiction  
31 ok pis là t'arriverais à expliquer aussi ce que tu ressentais enfin quand t'étais en train de  
32 lire et pis t'avais pas de plaisir à lire ben comment tu te sentais, ce que tu ressentais ?

33 ben en fait ça m'ennuyait, je lisais genre, je lisais une phrase pis après je m'arrêtais pis je  
34 regardais autour pis des fois je continuais  
35 ok pis vous lisiez à peu près combien de temps ?  
36 pendant deux périodes  
37 et vous étiez installés ?  
38 ben sur les chaises ou par terre  
39 ok, pis selon toi qu'est-ce que devrait changer à l'école pour que t'aimes plus lire ?  
40 ben qu'il y ait des livres mieux enfin c'est un peu vieux les livres qu'il y a là  
41 ok pis dans ton milieu d'amis est-ce qu'il y a quelque chose qui pourrait changer pour que  
42 t'apprécies plus lire ?  
43 non  
44 non et pis selon toi qu'est-ce qui doit être à tout prix présent pour aimer, apprécier lire ?  
45 qu'est-ce qui est indispensable ?  
46 ben savoir lire, genre bien lire  
47 savoir bien lire, ça veut dire savoir bien lire ?  
48 ben si tu lis pas souvent pis que tu sais pas vraiment bien lire ben c'est ennuyeux, ben  
49 genre tu vas pas vite du coup tu t'ennuies un peu  
50 ok, d'accord

### **Entretien préalable : Marie**

1 donc la première question que je vais te poser c'est que j'aimerais bien en fait que tu me  
2 décrives une situation, un moment dans ta vie, où tu as eu du plaisir à lire  
3 euh mais genre ouais, genre juste un moment  
4 ouais  
5 ben quand j'ai commencé à lire les *Harry Potter*, pis ben j'avais en fait déjà commencé à  
6 lire y a deux ans à peu près, pis ça m'avait pas vraiment emballée du coup j'ai commencé  
7 à regarder les films, pis maman elle s'était énervée ouais faut lire d'abord et tout ça et du  
8 coup cette année j'ai recommencé à lire et puis je suis au 4 (*rires*) et puis j'ai envie  
9 d'acheter tous les autres parce que voilà X  
10 ok pis t'arriverais à décrire justement quand tu as du plaisir à lire ce que tu ressens, ce qui  
11 se passe quand tu lis une histoire ?  
12 euh ben quand je commence à lire, ben je suis vite plongée dans le monde et tout ça et en  
13 fait j'ai envie que le temps libre il se prolonge à l'infini un peu, enfin pour que j'ai le

14 temps de tout lire ce que je veux et pis quand je dois partir ou le trajet il est fini je dis oh  
15 non encore un petit peu, duc coup ouais j'ai pas envie que ça se finisse  
16 ok et puis tu lis où pendant ces moments ?  
17 partout  
18 partout  
19 (*rires*) je le prends à chaque fois partout où je vais, dans les mariages ou comme ça même  
20 si je sais que je vais pas vraiment avoir le temps parce que dans les mariages y a tout le  
21 temps des choses à faire, mais je me dis qu'au cas où le soir pendant que mes parents ils  
22 se préparent ou pendant que, dans le trajet de voiture ou comme ça ben à chaque fois je  
23 lis, ouais quand je peux  
24 ok et puis si tu pouvais également me décrire une situation où là au contraire tu n'as eu  
25 aucun plaisir à lire ?  
26 wouf ben quand les livres me plaisent pas j'arrête direct  
27 ok, pis t'arriverais à décrire un situation précise dans tes souvenirs, un moment justement  
28 c'était pas plaisant ?  
29 non je sais pas, euh (*rires*) je sais pas .... mmmm .... je pense une fois quand j'étais dans  
30 un vieux train pis ça faisait beaucoup beaucoup de bruit, du coup j'aime pas lire quand y  
31 a du bruit, je sais pas (*rires*)  
32 ok donc ça c'était plutôt l'endroit où t'étais plutôt que le livre  
33 oui mmm et pis pour un livre je crois que c'était un livre sur Jules Verne, j'ai pas du tout  
34 aimé, ça se passait dans les glaciers ou je sais pas trop quoi, pis y avait plus enfin son  
35 bateau il marchait plus très bien quelque chose comme ça, on devait le lire à l'école et du  
36 coup j'aimais pas du tout  
37 ok, ouais vas-y  
38 et pis du coup le prof il a dit qu'on allait en lire un autre pis j'étais là non non non, du  
39 coup on a changé de livre (*rires*) moi j'ai pas du tout aimé  
40 pis là t'arriverais à décrire ce qui se passe, ben ce que tu ressens quand t'aimes pas lire ?  
41 euh ben je repoussais tout le temps, je me disais je ferai ça plus tard, je ferai ça plus tard  
42 et du coup à chaque fois je lisais pas et je demandais à ceux qui avaient lu de la classe de  
43 m'expliquer, et pis ouais j'avais vraiment pas du tout envie de lire, alors enfin je voulais,  
44 quand je lisais je voulais que ça s'arrête  
45 ok X  
46 enfin je lisais deux lignes, trois lignes pis je me disais ah non j'ai vraiment pas envie de  
47 lire ce livre voilà

48 ok et pis selon toi qu'est-ce qui devrait changer à l'école pour que tu aimes plus lire ?  
49 mmm .. ben déjà j'aime bien lire donc voilà, mais qu'on puisse enfin, déjà qu'on  
50 choisisse des livres un peu plus de maintenant parce que Jules Verne, ça fait un peu vieux  
51 je trouve (*rires*), mais je sais pas ben ouais ou bien qu'on puisse choisir nous les livres  
52 des fois, parce que c'est tout le temps les profs qui choisissent, du coup c'est pas vraiment  
53 nos goûts, puis on est pas vraiment attiré par le livre  
54 ok et pis est-ce qu'à la maison ou dans ton milieu d'amis, hors de l'école, est-ce qu'il y a  
55 des choses qui pourraient changer pour que t'aimes plus lire ?  
56 mmmm ben ... ouais que les autres soient moins sur leur téléphone parce qu'après quand  
57 ils sont sur leur téléphone et que toi t'es en train de lire pis ils sont là oh regarde regarde  
58 du coup tu regardes et puis tu te délonges, enfin je sais pas comment on dit, du livre pis  
59 du coup c'est énervant, pis ouais ben moi j'ai pas de téléphone donc voilà, mais y a tout  
60 le monde qu'est tout le temps sur les téléphones pis tout ça pis c'est un peu énervant au  
61 bout d'un moment, du coup si tout le monde lisait au lieu d'être sur son téléphone ça  
62 serait mieux  
63 mais pourquoi ça serait mieux ?  
64 ben je sais pas enfin y aurait une meilleure ambiance parce que quand t'es sur un  
65 téléphone, t'as envie de tout le temps être sur ton téléphone et tout ça, alors que quand tu  
66 lis ben tu lis pis tu peux parler des autres, enfin je sais pas, je sais pas trop comment je  
67 peux expliquer, ouais mais je pense que ce serait mieux si on était un peu moins sur les  
68 téléphones  
69 ok et puis euh selon toi est-ce qu'il y a quelque chose qui faudrait qui soit à tout prix  
70 présent pour que tu aimes lire, quelque chose d'essentiel pour aimer mieux lire on va dire,  
71 ce qui est indispensable ?  
72 indispensable, je sais pas du tout, mmm ... ben déjà une bibliothèque qui soit un peu plus  
73 fournie que la bibliothèque de x, parce que enfin ouais, enfin moi je regardais une fois  
74 dans un de mes repères, je sais plus, je crois que c'était science-fiction ou quelque chose  
75 comme ça, pis je vais chercher un livre, et pis ben j'avais eu vite fait le tour du rayon,  
76 parce que y avait rien vraiment de bien, ça avait tout l'air vieux et tout ça, donc ouais  
77 remettre un peu des nouveaux livres dans les bibliothèques et pis genre dans la  
78 bibliothèque de l'école, maintenant y a plus personne qui l'utilise et tout ça donc ouais  
79 quand on est allé avec la prof l'année passée dans mon autre classe ben y avait que des  
80 livres un peu déchirés, on regardait les dates, c'était un peu 1900 quelque chose, ouais  
81 c'était voilà

82 pis quand tu parlais au début de la bibliothèque de x tu parlais aussi de la bibliothèque de  
83 l'école ou de la bibliothèque municipale qui est à x ?  
84 euh ben celle ici  
85 celle ici, ok

### **Entretien préalable : Annie**

1 alors tout d'abord j'aimerais en fait t'entendre me raconter une situation où tu aurais eu  
2 du plaisir à lire  
3 euh ben y avait un livre c'est *Miss Peregrine et les enfants particuliers*, ça m'avait  
4 intéressée pis ben j'ai lu le livre avant de voir le film pis j'ai préféré le livre  
5 ok, et puis t'étais où quand tu lisais ce livre ?  
6 chez moi  
7 chez toi, eum pis t'arriverais à me dire comment t'étais installée, où tu te trouvais quand  
8 tu lisais ?  
9 souvent j'étais assise soit sur une sorte de palette en bois avec des coussins dessus soit sur  
10 mon lit  
11 ok, puis qu'est-ce que tu ressentais lorsque justement tu lisais et puis que c'était assez  
12 plaisant ?  
13 en fait ça dépendait parce que des fois y avait euh y avait enfin de l'intrigation, du coup  
14 j'étais un peu en train de réfléchir dans ma tête pis de savoir ce qui allait se passer ou  
15 alors ben je sais pas (*rires*) des fois ça faisait peur à des moments  
16 ok  
17 enfin pas peur vraiment mais enfin parce qu'à un moment il entre dans une sorte de cave  
18 et pis il fait tout noir pis du coup on se demande ce qu'il va se passer pis ..  
19 et pis c'était un peu inquiétant ?  
20 mmm (acquiescement)  
21 ok (*rires*) et puis la même chose décrire une situation, mais là où tu n'as pas eu de plaisir  
22 à lire  
23 ... ben des fois si on est forcé à lire des choses en classe, ben des fois ça me plaît pas  
24 mmm pis pourquoi ça te plaît pas ?  
25 parce que c'est pas forcément le type de livres que je lis lis à la base j'aime pas trop lire  
26 donc ben si je suis forcée des fois j'aime pas  
27 ok, pis t'arriverais justement à me décrire une situation précise, un livre que t'as pas  
28 aimé ?

29 c'était l'année passée on avait dû lire un livre sur euh comme si c'était un peu de la Grèce  
30 mais enfin une histoire et j'avais pas aimé  
31 ok, pis là tu pourrais aussi décrire en fait ce que tu ressentais justement là quand t'aimes  
32 pas lire, comment tu te sens ?  
33 ben je ressens rien enfin je sais pas c'est comme si je lisais des consignes enfin  
34 ok, pis donc en classe vous êtes installés euh j'imagine à vos places euh ?  
35 (acquiesce)  
36 ok, pis tu te souviens combien de temps ça durait un peu les moments de lecture ?  
37 plusieurs fois par semaine pendant 20 minutes un peu près  
38 ok, et pis à la maison quand tu lisais c'est quoi c'est *Miss Peregrine et les enfants*  
39 *particuliers* ?  
40 mmm (acquiesce) plusieurs heures des fois  
41 plusieurs heures  
42 parce que le livre me plaisait du coup ben  
43 ouais tu voyais pas le temps passer (*rires*)  
44 ouais  
45 et puis selon toi qu'est-ce qui devrait changer à l'école en fait pour que tu aimes plus  
46 lire ?  
47 qu'on lise les choses qu'on ait envie de lire pas qu'on soit forcé  
48 ok et puis à la maison ou dans ton milieu d'amis est-ce qu'il y a quelque chose qui  
49 pourrait changer pour que tu aimes plus lire ?  
50 .. mmm je sais pas  
51 et puis qu'est-ce que selon toi devrait être à tout prix présent, donc indispensable ben  
52 pour apprécier lire ?  
53 ... qu'on lise surtout ce qu'on a envie de lire parce que des fois si on lit quelque chose  
54 qu'on a pas envie bah on va pas arriver à faire la même chose que si on a envie de lire  
55 ok pis toi t'arriverais à me dire un peu toi ce que t'aimes lire, s'il y a quelque chose de  
56 particulier que tu préfères lire ?  
57 moi c'est plutôt ce qui où y a des policiers  
58 ok avec des enquêtes  
59 mmm (acquiesce)  
60 et du suspense, ok

## Les entretiens de bilan des élèves (7 cas étudiés)

Les entretiens ont été passés dans une salle attenante à la salle de classe dans les semaines suivant l'enseignement de la séquence fin avril, début mai 2018. Comme pour l'entretien préalable, j'ai donné des explications individuelles aux élèves sur le déroulement de l'entretien et le but visé par celui-ci (évaluation de la séquence d'enseignement et apport d'un complément d'informations au sujet des émotions verbalisées dans les productions écrites).

### Entretien de bilan : Gianni

- 1 En fait on a lu deux récits, *L'Autostoppeur* et *Le Chat noir*, pis moi je voulais savoir si
- 2 par hasard tu les avais à la maison dans ta bibliothèque, est-ce qu'en fait tu aurais en fait
- 3 choisi de les lire pour toi ?
- 4 euh non, enfin ouais non
- 5 et pis t'arriverais à expliquer pourquoi ?
- 6 ben parce que je lis pas tout simplement, enfin je suis pas beaucoup de temps à la maison
- 7 du coup je lis pas énormément
- 8 ok et puis comment on explique que l'école elle propose de lire ces livres-là pis pas
- 9 d'autres à ton avis ?
- 10 ben parce que ben pour le travail qu'on a fait je trouve qu'ils étaient bien vu qu'y avait
- 11 ben dans *L'Autostoppeur* y avait une chute du coup ben c'était déjà un type différent de
- 12 récit et pis dans *Le Chat noir* c'était un peu ben un peu abstrait je sais pas comment dire
- 13 enfin à la fin ça donnait un peu un avis abstrait
- 14 ok
- 15 parce que je sais pas on interprétait un peu différemment je trouve certaines scènes
- 16 comme quand il retrouve l'autre chat et tout
- 17 ok
- 18 le deuxième chat
- 19 et puis t'arriverais à expliquer on interprétait différemment ? enfin comment
- 20 ben je sais pas parce que genre y en des qui disaient qu'il était fou y en a des qui disaient
- 21 c'était juste le chat qu'était mort, il était ressuscité, y en avait des de la classe qui disaient
- 22 ça du coup
- 23 ah ok y avait plusieurs interprétations possibles ?

24 voilà

25 ok et pis toi si par hasard tu avais choisi bon tu viens de me dire que tu lis pas, mais si on

26 imagine que t'avais choisi de lire un de ces livres, est-ce que tu l'aurais lu de la même

27 manière qu'on l'a lu à l'école ?

28 non

29 du coup t'aurais procédé comment ?

30 ça dépend dans quel sens enfin au niveau du rythme et tout ?

31 ben n'importe quel niveau en fait

32 ben parce qu'au niveau du rythme je l'aurais lu pas tout, je l'aurais lu un peu plus

33 lentement, en fait ça dépend, un de ces deux, enfin *Le Chat noir* par exemple je pense que

34 je l'aurais lu directement parce qu'il m'a intéressé alors que *L'Autostoppeur* je l'aurais lu

35 un peu plus lentement parce qu'y a des livres j'arrive pas à tous à les lire enfin y a des

36 livres, parce qu'avant je lisais beaucoup, y a des livres je les finissais en un jour, y a des

37 livres que j'aimais bien mais que je les lisais en une ou deux semaines

38 mmm [acquiesce]

39 et du coup voilà ça dépend, mais *Le Chat noir* je l'aurais lu comme ça, comme en classe

40 ok et puis t'arrives justement à expliquer ce qu'on fait de différent à l'école d'une

41 manière générale quand on lit des récits ou comme nous on en a lu, qu'est-ce qui est

42 différent de comment on peut lire à la maison ?

43 ben on nous fait plus réfléchir sur le livre, enfin sur le contenu et tout ou sur le message

44 de l'auteur et tout, enfin ça on réfléchit pas forcément quand on lit à la maison

45 ok, pis t'arriverais à expliquer ce qu'on a fait avec les récits nous quand on a travaillé

46 avec *Le Chat noir* et *L'Autostoppeur*, ce qu'on a fait et pis en fait pourquoi on a fait ça

47 comme ça, a quoi ça servait ?

48 ben de trouver, justement de développer comment on raisonne, non pas développer

49 comment on raisonne mais de plus regarder par exemple on a pas juste lu et tout on en a

50 discuté après et voilà

51 ok, pis peut-être un peu plus précisément, nommer quelques activités qu'on a fait pis

52 peut-être à quoi elles servaient exactement ?

53 ben comme quand on a fait le petit schéma là je sais pas comment appeler pis y avait le

54 nœud-là pis on devait mettre si c'était de la tension ou du suspense et tout, ces activités-là

55 ou quand on a dû mettre les émotions ressenties, celles visées par l'auteur et celles qu'on

56 avait fait à mesure du

57 ouais, avec le tableau tu dis

58 oui  
59 et puis ça servait à quoi ça par exemple ?  
60 ben je sais pas, ben d'abord j'ai appris de nouveaux mots parce que y en certains je savais  
61 pas trop, enfin pas de nouveaux mots mais y avait certains genre stress, ben en fait j'ai  
62 appris, je savais ce que ça voulait dire mais j'ai appris un peu plus dans le détail la  
63 définition comme ça et puis autrement je sais pas, à plus en fin je sais pas avant j'arrivais  
64 pas autant à exprimer au fur et à mesure quand je lisais ce que je ressentais et là un peu  
65 mieux vu qu'on l'a travaillé plus  
66 ok, ah oui, XX, voilà, ça c'est pour moi et j'en ai une pour toi, en fait là j'ai repris ce que  
67 vous avez noté pis je vais te poser une ou deux questions par rapport à ce que t'as fait  
68 pour mieux comprendre, en fait là sur la feuille tu trouves ben les deux récits qu'on a  
69 travaillés pis à chaque fois y a ton récit de lecture, c'est en fait ce que t'as écrit tout au  
70 début juste après qu'on ait lu et puis ça c'est ton appréciation c'est ce que t'as écrit tout à  
71 la fin après avoir justement rempli les tableaux etc pis là j'ai fait des petits tableaux où on  
72 voit en fait ce que t'avais mis à la première lecture, ce que t'as mis à la lecture tout à la  
73 fin après qu'on ait fait des activités entre deux pis t'as la même chose pour *Le Chat noir*,  
74 si t'arrivais juste à relire ça, pis après je te pose une petite question pis on fait la même  
75 chose pour *Le Chat noir*  
76 euh je lis toute la feuille ou d'abord que *L'Autostoppeur*  
77 ouais juste *L'Autostoppeur* pis après on parle du *Chat noir*  
78 ok  
79 [lecture silencieuse]  
80 voilà  
81 alors peut-être juste m'expliquer là que tu trouves pas très intéressante ce genre  
82 d'histoire, est-ce que tu pourrais en dire un peu plus, c'est quoi ce genre d'histoire pis  
83 c'est quoi qui est pas intéressant dans ce genre spécifique d'histoire ?  
84 euh ben l'atmosphère et genre le thème parce que genre moi si je devrais lire des récits je  
85 lirai plus du genre je sais pas *Le Seigneur des anneaux* ou des trucs comme ça des trucs  
86 plus fantastiques  
87 ok  
88 parce que moi ça m'intéresse pas trop l'histoire comme ça enfin y avait rien de qui sortait  
89 de la réalité enfin après y avait un truc qui se passe pas tous les jours mais y avait rien qui  
90 sortait un peu du  
91 ouais c'était un peu réaliste en fait

92 voilà  
93 ça ressemblait à la réalité, ok et pis est-ce que tu trouves qu'entre ton récit de lecture et  
94 pis ce qu'on a fait tout à la fin y a des gros changements, y a une évolution où on retrouve  
95 plus ou moins la même chose ?  
96 euh ben plus ou moins la même chose à part que c'était un peu plus réfléchi peut-être  
97 celui de la fin  
98 ok  
99 vu que je connaissais mieux l'histoire  
100 ok pis t'arriverais à dire qu'est-ce qui est plus réfléchi peut-être un peu préciser  
101 ben je sais pas parce que le premier on l'avait fait direct après la lecture le deuxième on  
102 avait travaillé beaucoup plus de temps dessus  
103 ouais  
104 et on en avait parlé avec les autres et tout du coup on a vu aussi plusieurs points de vue  
105 comparer à la première fois  
106 et puis du coup tu trouves que ça a apporté quoi à ton apprX, ça a apporté des choses si on  
107 reprend ce que t'as ?  
108 ben après la conclusion elle est la même parce que je dis toujours que c'est ennuyant et  
109 tout mais ça justement on a vu plus de points de vue mais après pour moi la conclusion ça  
110 reste la même  
111 ouais ok pis ça te va si on fait la même chose pour *Le Chat noir*  
112 mmm [acquiesce]  
113 [lecture silencieuse]  
114 pis là contrario peut-être là où on retrouve les mêmes choses, on voit que ça a beaucoup  
115 bougé les émotions que tu mentionnes à la première lecture pis y en a aucune quasiment  
116 identique, donc en tous cas au niveau des noms que t'utilises, pis t'arriverais à expliquer  
117 justement pourquoi ça a changé qu'est-ce qui a changé ?  
118 parce qu'en fait j'avais pas je sais pas expliquer mais genre euh la première lecture j'avais  
119 pas trop expliqué enfin alors que la deuxième enfin la deuxième en fait j'ai expliqué  
120 justement en fait c'est que c'était pas le récit en soi qui m'avait intéressé mais genre j'ai  
121 bien aimé  
122 mmm [acquiesce]  
123 mais grâce au personnage  
124 ok

125 alors que l'atmosphère et tout ça m'avait pas trop intéressé en fait du coup voilà, en fait  
126 c'est le personnage principal qui a fait que le récit j'ai bien aimé  
127 ouais d'accord bon ça on retrouve déjà dans le premier tu dis j'ai été fasciné par le  
128 personnage car je le trouve très original particulier et bien caractérisé  
129 mmm [acquiesce]  
130 t'arriverais à expliquer l'utilisation de fasciné ?  
131 je sais pas parce que genre c'est un personnage je sais pas quel mot utiliser genre c'est  
132 pas un personnage qu'a des traits de caractère très habituels je sais pas si ça se dit  
133 mmm [acquiesce]  
134 enfin il a un caractère un peu particulier et tout du coup ça fascine un peu parce qu'il sort  
135 un peu de la manière de parler ou de penser des gens normaux  
136 ok d'accord, ouais, ben c'est tout bon pour en tout cas ça, je reprends ça à moins que tu  
137 veuilles la conserver (*rires*) euh et puis qu'est-ce que tu penses en fait avoir appris  
138 justement avec la manière dont on a travaillé ces récits ?  
139 ben juste à plus réfléchir sur le livre enfin on se posait plus de questions au fur et à  
140 mesure qu'on lit en fait ben enfin avant je me posais pas trop de questions je lisais juste  
141 comme ça  
142 ouais  
143 pis là à entre guillemets mieux analyser ce qu'on lit  
144 ok pis t'arriverais à donner des exemples du genre de questions, c'est quoi le genre de  
145 questions que tu te poses du coup ?  
146 ben genre sur ce qui entoure le personnage ou genre maintenant avant quand on travaillait  
147 ça en classe ben les chutes elles étaient moins prévisibles alors que maintenant ben  
148 directement dans les récits je me pose des questions pour voir si c'est possible qu'il y ait  
149 une chute à la fin et tout  
150 ok et puis est-ce que tu penses avoir appris peut-être quelque chose de plus particulier en  
151 travaillant *L'Autostoppeur* ou quelque chose d'autre en travaillant *Le Chat noir* ?  
152 dans le récit enfin si un des deux récits m'a appris un truc  
153 voilà ouais de différent  
154 mm non ça je pense pas c'est tout le travail qu'on a fait depuis le début en général mais y  
155 a pas un des deux récits qui m'a appris quelque chose de particulier  
156 ok en quoi la manière dont on a travaillé elle changeait de ce que vous faites d'habitude  
157 quand vous travaillez la lecture, est-ce que c'était différent, est-ce que c'était la même  
158 chose ?

159 ben parce que normalement quand on travaille la lecture on ne nous demande pas  
160 forcément notre avis sur le récit en fait normalement quand on travaille la lecture on doit  
161 juste lire et puis peut-être faire un exposé ou des choses comme ça sans vraiment donner  
162 ok  
163 enfin sans vraiment parler de ce qu'on a ressenti et tout  
164 donc vous devez plutôt dire ce que vous avez compris vous ou  
165 je sais pas juste un peu avec ce travail-là on a pu plus exprimer, s'exprimer sur euh pour  
166 donner notre avis et dire ce qu'on ressenti sur les livres et tout je trouve  
167 parce que normalement lorsque vous parlez d'un livre vous dites quoi au sujet du livre du  
168 coup ?  
169 ben on en parle toujours mais du coup là le sujet c'était ça donc on l'a plus travaillé  
170 ok  
171 que d'habitude  
172 parce que d'habitude en fait vous travaillez comment, vous travaillez la compréhension,  
173 vous devez dire ce que vous avez compris ?  
174 oui, voilà, après on donne quand même notre avis et tout mais c'est pas le sujet principal  
175 alors que là c'était plus visé sur ça aussi  
176 ouais d'accord et pis est-ce qu'y a des activités que tu as appréciées d'autres que t'as pas  
177 appréciées ?  
178 ben les activités de groupe j'ai plus apprécié que les autres, enfin les moments où on  
179 travaillait en groupe et on comparait les ressentis j'ai bien aimé  
180 pis t'arriverais à expliquer pourquoi tu préfères ça que les autres activités  
181 ben parce qu'on a pu débattre puis donner différents avis  
182 ouais  
183 du coup c'est plus intéressant je trouve  
184 ok et puis genre les autres activités où faut passer par l'écriture c'est aussi moins attrayant  
185 ou ça t'es égal toi d'écrire ou de bien de parler  
186 ben je préfère parler mais après euh faut écrire aussi de temps en temps ça me dérange  
187 pas  
188 ok

### **Entretien de bilan : Lydia**

1 Ben on a lu deux récits *L'Autostoppeur* pis *Le Chat noir* et puis j'aurais voulu savoir si tu  
2 avais eu ces deux récits à disposition à la maison, est-ce que tu les aurais lus ?

3 Ben oui je les ai lus, je les lis pas forcément beaucoup de fois parce que je connais déjà  
4 l'histoire puis de relire parfois c'est cool mais quand c'est une histoire qui, moi  
5 franchement c'était pas une histoire qui me plaisait beaucoup, du coup quand j'aime pas  
6 trop une histoire, je la relis pas  
7 Ok, mais alors plutôt on imagine qu'on les aurait pas lus à l'école, mais ces deux récits, tu  
8 les avais à la maison dans un bibliothèque par exemple, est-ce que tu les aurais lus, si tu  
9 les avais à la maison ?  
10 Au moins une fois, oui  
11 Ok et pis mmm pourquoi tu les aurais lus parce qu'en général à la maison on est pas  
12 obligé de tout lire ce qu'on a ?  
13 Mmm disons que c'est mon deuxième passe-temps, je dessine et puis je lis, c'est surtout  
14 lire qui me donne de l'imagination pour mes dessins  
15 D'accord, donc à la maison tu lis un peu tout ce qui te passe sous la main on va dire ?  
16 (*rires*) oui  
17 ok  
18 après j'ai beaucoup ma bibliothèque est bien pleine (*rires*)  
19 d'accord  
20 on va aussi à deux bibliothèques différentes (*rires*), du coup j'ai toujours une pile de  
21 livres XX, pourquoi j'ai pris autant de livres déjà (*rires*)  
22 ok, en fait tu lis un peu n'importe quoi, y a pas de livres où tu te dis ah non ça pas du tout,  
23 j'ai pas envie de lire  
24 si y a certains quand y a pas vraiment d'action pis ça reste toujours sur la même chose  
25 genre les récits de voyage c'est pas c'est pas mon truc parce qu'ils racontent un truc  
26 d'accord c'est intéressant mais moi je préfère quand c'est vraiment un histoire que t'as  
27 XX ça soit parfois où y a de l'action, je veux pas dire que dans les récits de voyage y a  
28 pas d'actions, mais je sais pas comment à expliquer, mais j'ai une préférence pour ceux  
29 où y a du surnaturel  
30 ok donc par exemple les deux qu'on a proposé t'aurais pu très bien les choisir et pis ça  
31 t'aurait plu même si on va dire t'étais pas obligée parce que t'es pas à l'école ?  
32 mmm [*acquiesce*]  
33 ok  
34 en fait je pensais les chercher parce qu'y en avait une que je savais ça allait me plaire  
35 parce qu'au fait pendant les exercices y avait parfois pour des références de ceux qui  
36 avaient écrit les livres

37 ouais  
38 mais vu que c'était juste un passage du livre parfois ça me donnait envie pis du coup je  
39 notais ça sur un papier, j'ai encore le papier dans ma trousse  
40 ah d'accord (*rires*), et puis justement si t'avais choisi de les lire ces récits à la maison, est-  
41 ce que tu les aurais lus différemment de ce qu'on a fait à l'école pour les lire ?  
42 non pas vraiment, quand je lis y a pas vraiment de façon différente de lire, comment dire  
43 (*rires*) je lis exactement comme si j'étais à la maison bon parfois quand je lis à la maison  
44 je me mets plus à l'aise parce que je me mets par exemple sur mon lit pour lire  
45 mmm donc tu lis exactement la même chose, par exemple tu lis pas je sais pas de manière  
46 plus attentive avec l'école, pis à la maison par exemple  
47 non c'était plutôt calme quand on lisait du coup  
48 ok, ça t'allait très bien  
49 du coup ça faisait comme si j'étais chez moi  
50 ok  
51 (*rires*)  
52 ok pis qu'est-ce qu'on fait peut-être de différent à l'école en ce qui concerne la lecture par  
53 exemple que quand on lit à la maison. Est-ce que t'aurais des exemples à me donner de  
54 comment on va dire on lit différemment à l'école, parce qu'il y a quand même je pense  
55 des différences ? pis si t'arriverais à expliquer pourquoi on lit pas de la même manière ?  
56 quand on est à l'école on fait plus c'est pas qu'on fait pas attention à certains détails  
57 quand on lit à la maison mais on regarde vraiment ce que l'auteur a voulu faire tandis  
58 quand t'es à la maison pis tu lis tu fais pas forcément attention à l'auteur même si tu sais  
59 en fait quand tu lis en même temps de ce qui se passe à l'école ils te font plus réfléchir sur  
60 ce que c'est pour que tu le gardes en idée  
61 ok  
62 et pour que tu puisses par exemple grâce à ça pouvoir ensuite réécrire un livre toi en ayant  
63 des astuces en quelques sortes  
64 ok et puis nous comment est-ce qu'on a travaillé, est-ce que t'arriverais à expliquer  
65 comment on a lu ces deux récits, qu'est-ce qu'on a fait puis pourquoi on a fait certaines  
66 choses ?  
67 (*rires*) j'arrive pas trop à dire  
68 ben peut-être des activités qu'on a fait pis à quoi elles serviraient ces activités ?  
69 mmm .... ben ça donne des astuces si on pense réécrire mais sinon j'arrive pas trop à dire  
70 qu'est-ce que (*rires*)

71 par exemple au début on vous a demandé d'écrire certaines choses tout au début, juste  
72 après avoir lu, est-ce que tu te souviens de ça, vous deviez écrire ce que vous avez  
73 ressenti etc juste après avoir lu tout d'abord ?  
74 c'est pour savoir un peu ce que t'as ressenti pour pouvoir développer tes réponses quand  
75 on devait faire euh je sais plus comment ça s'appelle, on devait écrire un truc pour  
76 comment on avait pensé  
77 tout à la fin ou au tout début ?  
78 non ça c'est après au tout début on faisait, on écrivait sur une feuille ce qu'on avait  
79 ressenti, mais c'est pour compléter l'autre truc où y avait des étapes (*rires*)  
80 ouais  
81 je sais plus comment ça s'appelait  
82 ouais où vous deviez donner votre avis en justifiant plein de choses, ce que vous aviez  
83 ressenti  
84 mmm [acquiesce] c'était justement un truc qui nous aide pour compléter ça si plus tard on  
85 veut faire des critiques ben on pourrait dire par exemple ben j'ai ressenti ça parce que ci  
86 et pis que c'est grâce à ça je sais pas j'arrive pas à expliquer  
87 mais tu te débrouilles bien vas-y  
88 euh c'est vrai que t'as ressenti ça parce que à cause que par exemple il est mort ou je sais  
89 pas et pis que l'autre comprenne que ça t'a vraiment touché cette histoire pis que ça a l'air  
90 bien pour donner envie  
91 ok mmm  
92 y en a des qui on avait vu une fois quand vous étiez pas encore là je sais plus comment ça  
93 s'appelle mais on avait regardé des vidéos où ils parlaient de livres  
94 ouais  
95 pis ils disaient je trouve que ça ressemblait à ce qu'on a fait en fait  
96 ok  
97 sauf d'une autre manière (*rires*)  
98 ouais pis vous faisiez aussi ça quand vous aviez fait avec l'enseignante quand vous  
99 preniez, vous parliez de vos émotions et pis après vous essayiez de parler un peu de  
100 l'auteur aussi ?  
101 mmm c'était plus précis ce qu'on a fait avec vous enfin je trouve comme ça (*rires*) mais  
102 c'est pas comme si j'avais la mémoire pour me rappeler tout à fait ce qu'on avait fait  
103 (*rires*)

104 (*rires*) ok et puis ben là en fait, peut-être aussi pour retrouver un peu la mémoire, ce que  
105 je te propose, elle est là la tienne, en fait ben là c'est ce que tu as écrit au sujet des récits  
106 là sur *L'Autostoppeur* là le récit de lecture c'est ce qu'on faisait au tout début hein vous  
107 aviez juste lu pis après vous écriviez des choses pis ça c'est ce qu'on faisait tout à la fin,  
108 pis entre les deux vous avez discuté avec les autres de vos émotions on a essayé de voir  
109 comment fonctionnait *L'Autostoppeur* avec le schéma où on regardait comment il a fait  
110 pour susciter le suspense ou la surprise etc, donc ça c'est que vous faisiez tout à la fin, ce  
111 dont tu m'as parlé juste avant et pis là en fait ça reprend les émotions qu'en fait t'as  
112 mentionnées tout au début qu'on avait pas discutées pas travaillées pis ça c'est tout à la  
113 fin pis l'idée c'est essayer peut-être de voir comment on pourrait expliquer qu'en fait tout  
114 au début t'as dit ces choses-là pis tout à la fin du travail t'as dit ces choses-là, peut-être  
115 voir une ou deux choses si t'as des idées pis peut-être si t'as pas trop d'idées j'essaierai de  
116 te poser des questions plus précises, ok, pis c'est la même chose pour *Le Chat noir*, donc  
117 je te proposer juste de relire ça, pis après d'essayer de voir comment ça se fait que tu as  
118 dit ça tout au début pis à la fin au fait après qu'on ait travaillé t'as peut-être changé  
119 certaines choses, ok ?  
120 ça change pas vraiment en fait, ben en fait la joie joyeuse, surprise, suspense  
121 peut-être ça t'aiderait si tu relis ce que tu as mis parce que je pense pas que tu te souviens  
122 trop de ce que t'avais raconté forcément (*rires*)  
123 (*rires*) oui si je me XX  
124 tu te souviens ?  
125 non  
126 bah alors relis  
127 X mémoire courte (*rires*)  
128 Ben c'est normal on a la mémoire sélective donc peut-être si tu relis tu te rappelleras ce  
129 que t'as dit et pourquoi tu l'avais dit et c'est plus facile après d'en discuter [lecture  
130 silencieuse]  
131 ben disons j'ai plus en fait avec ce qu'on avait parlé avec la prof j'ai un peu en fait j'ai  
132 fait un mélange de ce que moi je pensais et pis ce qu'elle pensait parce que quand moi on  
133 en parle ça me bloque et pis du coup mes sentiments c'est ensuite comme si je les effaçais  
134 pis je prenais certains autres pour les mélanger  
135 ok  
136 parce que sinon si je mets mes sentiments à moi après j'ai l'impression que c'est faux pis  
137 c'est pas ce qu'on me demande

138 ok donc par exemple surprise suspense des choses qu'apparaissaient pas forcément dans  
139 ton premier texte tu les as pas en fait toi ressentis ou bien ?  
140 c'est pas tout à fait ce que je veux dire surprise suspense en fait c'est d'un côté je les ai  
141 ressentis mais en fait c'est comme si je savais pas leur nom c'est bizarre (*rires*) en fait  
142 d'un côté tu le sais pis quand on te le dit tu le notes parce que tu le savais pas (*rires*) je  
143 comprends même plus ce que je dis (*rires*)  
144 mais en fait t'avais tu les avais ressentis mais tu les avais pas exprimés  
145 mmm [acquiesce]  
146 du coup le fait qu'elle mette un nom sur ces choses-là après t'as pu les exprimer aussi ou  
147 bien ?  
148 ouais surtout quand XX quand elle dit après des trucs ça donne ça rappelle des trucs pis  
149 après tu te dis ah mais en fait ça s'appelait comme ça ce que t'as senti  
150 ouais  
151 pis après y en a certains qui ont été effacés parce qu'y en avait trop (*rires*) en fait j'ai un  
152 peu exagéré parce que je sais pas pour moi c'est pas que j'avais senti tant de choses  
153 quand je lis la première fois c'est pas pareil que quand tu relis pis du coup après y a des  
154 émotions qui s'effacent pis j'avais oublié ces émotions  
155 ok les émotions que t'avais mis au début tu dis ?  
156 mmm [acquiesce]  
157 ouais pis moi je me posais des questions parce que contrarié, frustré, fâché, triste c'était  
158 quand même assez fort avec l'idée d'injustice à la fin et dans la deuxième version c'est  
159 très atténué en fait j'ai l'impression, tristesse, déception, c'est moins fort comme si t'étais  
160 moins fâchée  
161 oui parce qu'après quand on avait fait en groupe quand moi je donnais mon avis on me  
162 rabaisait comme si c'était pas du tout ça et du coup moi je me suis dit c'est comme les  
163 autres disent c'est pas ce que moi je pense en fait j'arrive pas trop à donner mon avis  
164 parce que souvent quand je donne mon avis y a toujours quelqu'un qui va me faire non  
165 c'est pas ça et du coup après je change  
166 ok  
167 ça arrive presque tous les jours  
168 bon après ça se défend ce que tu dis aussi après il faut le défendre après ils ont le droit de  
169 pas être d'accord ça c'est la vie (*rires*) après tu peux très bien défendre ton avis en plus  
170 quand on regarde à l'écrit on comprend bien

171 j'avais essayé de le défendre en même temps y avait tout le groupe qui pensait la même  
172 chose et pis sauf moi bon y avait je plus ah oui l'éducatrice spécialisée elle avait entendu  
173 ce que j'avais dit pis elle avait au moins dit quelque chose mais je pense en même temps  
174 avec la relecture ça m'a fait rabaisser j'ai enlevé ça parce qu'en même temps ils étaient  
175 pas d'accord et de l'autre côté après j'arrive pas à dire ouais bon c'est  
176 ben c'est intéressant moi je pense c'est aussi mon point de vue que je te donne mais je  
177 pense que c'est intéressant parce qu'on peut très bien être fâché contre Jacob parce qu'il a  
178 quand même tué un innocent donc ce qui expliquerait pourquoi t'est aussi fâchée  
179 contrariée etc pis après on peut être plus dans l'empathie avec Jacob mais les deux points  
180 de vue sont justifiés si on imagine par exemple que le jardinier il a des enfants ben si on  
181 se met à la place des enfants du jardinier qui s'est fait tuer pour rien ben on peut très bien  
182 dire qu'on peut être très fâchés contre Jacob si on prend d'autres points de vue peut-être  
183 que ceux que tes copains avaient pris là où Jacob c'est vrai que c'est un peu triste ce qui  
184 lui arrive mais en même temps c'est quand même horrible ce qu'il a fait (*rires*) donc  
185 ouais si t'arrives à argumenter en classe les autres seront pas forcément d'accord c'est pas  
186 parce qu'ils parlent plus fort qu'ils ont forcément plus de droits que toi, ok super ben tu  
187 vois on a réussi à dire des trucs super, moi ça m'a bien intéressée ce que t'as dit si on  
188 arrive à faire la même chose ben avec *Le Chat noir* ouais  
189 [Lecture à voix haute]  
190 j'étais pas forcément ennuyée au début j'étais ennuyée oui bon le début d'accord je  
191 comprends pourquoi j'ai mis ennuyée au départ quand ça expliquait un peu la situation ça  
192 disait pas vraiment ils donnaient pas d'action c'était comme si tu restais toujours sur le  
193 même point c'est pour ça que j'ai mis ennuyée mais après j'étais plus ennuyée c'était  
194 juste  
195 au début ?  
196 le tout début  
197 ok  
198 après ça s'est vite effacé après voilà y avait répugné avec ce qu'il a fait c'est pfff disons  
199 qu'en fait quand j'ai quand en fait là quand on a fait *Le Chat noir* j'avais plus de  
200 vocabulaire en quelques sortes j'ai plus de mots qui sont plus compréhensibles disons je  
201 dirai que c'était plus mes mots à moi  
202 parce que là tu t'es du coup basé sur le lexique aussi qu'on avait donné ? c'est pour ça  
203 que tu dis ça ou bien ?  
204 oui je dirai plus vous savez on avait une feuille avec des mots

205 ouais  
206 qu'on devrait utiliser pis j'ai plus utilisé ces mots je trouve parce que horrifié, répugné  
207 c'est pas des mots que j'utiliserai  
208 ouais  
209 d'habitude en tous cas (*rires*)  
210 t'utiliserais peur ou des mots plus euh ?  
211 vu que c'est ce qu'ils demandaient ben j'ai mis un peu ce qui ressemblait à mes émotions  
212 ouais  
213 mais avec un vocabulaire plus adapté  
214 ok, mais ça correspondait à ce que tu ressentais quand même ?  
215 mmm [acquiesce]  
216 t'essayais de trouver les mots justes pour dire ce que tu ressentais enfin précisément ?  
217 oui c'est pas comme ceux d'avant je pense  
218 ouais  
219 c'est je trouve que c'était chouette ce vocabulaire pour qu'on puisse trouver les bons mots  
220 pour bien expliquer  
221 ok et pis moi j'ai une petite question fasciné j'ai trouvé intéressant ce terme et je me  
222 demandais si tu pouvais expliquer ?  
223 je sais pas en fait en lisant le livre je l'ai trouvé trop bien parce que j'aimais bien le truc  
224 d'écriture et tout parce que j'arrive pas à dire mais c'était je trouve que c'était j'étais  
225 fascinée parce que c'était bien fait pour moi en fait  
226 mais l'histoire le récit tu dis ? l'histoire ?  
227 [acquiesce]  
228 ok et pis là tu dis aussi et puis si on regarde mon visage pendant la lecture on peut voir etc  
229 oui ça j'ai mis entre parenthèses parce que quand je lis en fait on peut pas voir les  
230 émotions en fait je les écris mais en fait je les vois pas si on me regarde pendant ma  
231 lecture  
232 ok  
233 à part si c'est vraiment un qui arrive à me faire sortir mes émotions parce que bon ça  
234 arrive où là on voit que j'ai une émotion mais beaucoup de livres quand je les lis t'as pas  
235 vraiment d'émotions sur ton visage c'est dans ta tête que t'as les émotions  
236 mmm ok  
237 je pense que vous comprenez

238 oui oui je comprends c'est pour être bien sûr que c'était à ça que tu faisais référence mais  
239 oui c'est vrai que quand on lit en général on ressent des choses à l'intérieur mais c'est pas  
240 comme quand on communique avec quelqu'un où ça fait partie de la communication, tu  
241 vois si je suis pas contente, du coup tu vas savoir que je suis pas contente mais quand on  
242 lit on est face à notre livre du coup on a pas forcément des mimiques pour montrer nos  
243 émotions, ouais, ok ben pour moi c'est tout bon pour ça, pis j'ai encore quand même  
244 quelques petites questions mais X tu penses avoir appris avec cette manière de travailler  
245 le récit ?  
246 pardon  
247 qu'est-ce tu penses avoir appris avec la manière dont on a justement travaillé  
248 *L'Autostoppeur* et *Le Chat noir* ?  
249 mmm beaucoup de choses (*rires*) je pense en fait qu'avec ce qu'on a fait j'arriverai plus à  
250 m'exprimer avec des mots déjà que les gens comprendraient mieux parce que les mots  
251 que j'utilise d'accord on les comprend mais c'est plus détaillé je dirai, c'est pas que je  
252 connaissais pas ces mots, mais je les utilisais pas pis de fait de les avoir écrits ça m'aide à  
253 les utiliser  
254 ok  
255 en fait ça en fait ce qu'on a fait c'est comme si ça nous développait pour l'écriture pour  
256 mieux détailler ce qu'on écrit et tout  
257 ok et puis est-ce que tu penses avoir peut-être appris quelque chose avec *L'Autostoppeur*  
258 ou avec *Le Chat noir* comme c'est deux récits qui sont quand même pas identiques ?  
259 en fait je les trouve un peu identiques y a les deux un meurtre en fait pendent les cours je  
260 me demandais pourquoi ils choisissent des histoires presque pareilles c'est toujours des  
261 meurtres pourquoi pas y a pas une histoire qui change un peu là c'était toujours un peu  
262 mode horreur mais si c'était autre chose tu ressentais aussi quelque chose je sais pas t'as  
263 pas toujours besoin d'avoir un meurtre pour ressentir quelque chose du coup j'étais un  
264 peu pourquoi toujours la même histoire c'est pas la même histoire mais pour moi c'était  
265 un peu la même chose  
266 ouais c'est le même genre un peu de récits  
267 mmm [acquiesce]  
268 euh et puis la manière dont on a travaillé est-ce que ça change de ce que vous faites  
269 d'habitude avec l'enseignante à l'école en général quand vous lisez des récits ?

270 mmmm je pense pas trop ça change pas beaucoup en fait ce qu'on fait d'habitude c'est  
271 vraiment pour apprendre et développer mais là c'est la même chose on a aussi développé  
272 et appris c'est comment j'arrive pas à dire ...  
273 donc pour toi c'est à peu près identique comment vous travaillez la lecture là ça  
274 ressemble à ce que vous faites  
275 peut-être on a plus de trucs quand est avec mais c'est en fait quand on travaille je trouve  
276 qu'on tourne un peu en rond pour bien apprendre moi en tous cas quand je tourne en rond  
277 pis y a pas forcément des trucs qui se ressemblent pas j'ai de la peine mais là je trouve  
278 que c'était plus différent chaque fois pis du coup ça m'aidait à avancer tandis que certains  
279 trucs quand ça tourne en rond j'ai plus de peine je sais pas comment on peut dire mmm  
280 parfois les exercices se ressemblent pis  
281 ouais bon là ça se ressemblait quand même vu qu'on faisait la même chose avec les deux  
282 récits en fait finalement  
283 non pas tout à fait mais j'arrive pas à dire mais je trouvais ça différent en fait ok ce qu'on  
284 a travaillé mais pourtant d'un côté c'était aussi la même chose comme vous dites  
285 peut-être que t'avais l'impression que tu pouvais progresser du coup tu pouvais chaque  
286 fois reprendre quelque chose pis aller un peu plus loin  
287 ben oui parce que avant j'ai dit que c'était un peu les mêmes la même histoire mais c'est  
288 quand même différent parce que c'est les personnages qui sont différents leurs caractères  
289 et ce qu'ils font du coup y a quand même plein de trucs qui sont différents  
290 ok  
291 pis ça c'est bien aussi bon c'est pas trop c'est pas trop la même chose le même genre  
292 mmm [acquiesce]  
293 mais le genre c'est pas la même chose  
294 c'est un peu les mêmes thématiques c'est vrai t'as raison la mort les choses enfin c'est  
295 pas très gai on va dire mais après c'est vrai qu'ils sont construits très différemment les  
296 récits pis c'est pas voilà ben en fait c'était ça aussi le but c'était qu'on voit des choses  
297 différentes même si les récits se ressemblent un peu et oui pis peut-être par rapport aux  
298 activités quelles sont les activités que tu as appréciées le plus si y a des activités que t'as  
299 pas trop aimé dans ce qu'on a proposé et pis pourquoi ?  
300 les activités que j'ai pas aimé les activités que j'ai aimé ben y a pas trop d'activités que  
301 j'aime puisque c'est l'école (*rires*) mais si je devais dire ce que vraiment j'ai préféré euh  
302 mais en fait c'est un peu de manière globale ce que j'ai aimé  
303 t'as bien aimé la démarche globale de ce qu'on faisait en gros

304 oui  
305 et pis y a des choses que t'as pas aimé faire dans les activités des moments où t'aimais  
306 pas trop, tu préférerais d'autres moments ?  
307 non j'aimais bien ce qu'on faisait  
308 ok  
309 c'est un peu dans mon thème en quelques sortes  
310 ouais  
311 c'était la lecture et tout (*rires*)  
312 ouais mais par exemple on a dû beaucoup écrire ou y a des moments où on a dû parler en  
313 groupe toi aussi par rapport à ce que tu aimes faire je poserai ces questions y a des élèves  
314 qui vont dire qu'ils ont détesté les moments où ils devaient écrire car ils aiment pas du  
315 tout écrire enfin tu vois ce que je veux dire toi y a tout ça te convenait plus ou moins  
316 tout ?  
317 mmm [acquiesce] en fait ça m'a aussi un peu donné parce que vous savez en fait moi  
318 vous le savez pas moi j'ai aussi un livre dans la tête en quelques sortes pis là je pourrai  
319 pas exemple avec ce qu'on a appris je pourrai écrire parce qu'en fait je veux écrire une  
320 histoire même si on est en cours j'ai quand même un morceau d'histoire qui me vient  
321 parce ce qu'on fait j'ai quand même une histoire  
322 mais comment ça c'est grâce à quoi que t'as une histoire qui te vient ?  
323 bon ça j'ai depuis très longtemps j'ai toujours une histoire qui continue continue continue  
324 et pis le fait de l'écrire ça te rappelle ce que t'avais pensé avant  
325 et pis ce qu'on fait en classe c'est quoi de précis ce qu'on a fait là qui peut t'aider du  
326 coup ?  
327 ben déjà un peu tout parce que là c'était exactement c'était un truc qui vraiment aidait  
328 pour ça je sais pas comment dire c'est pas la même chose qu'écrire un livre je sais mais  
329 d'un côté ça aidait mais j'arrive pas à dire comment (*rires*)  
330 ok d'accord  
331 en tous cas pour moi c'était pas inutile ce qu'on a fait (*rires*)

### **Entretien de bilan : Élise**

1 du coup pendant cette séquence on a lu deux romans, hein, *L'Autostoppeur* puis *Le Chat*  
2 *noir* et puis moi j'aurais voulu savoir si ces deux romans, on imagine tu les avais chez toi  
3 dans ta bibliothèque, est-ce que tu aurais choisi de les lire ?  
4 euh *L'Autostoppeur* oui mais pas *Le Chat noir*

5 et puis tu peux expliquer pourquoi ?  
6 et puis les deux ou juste *Le Chat noir* ?  
7 les deux  
8 *L'Autostoppeur* il était plus intéressant que *Le Chat noir*, il était plus accrocheur, puis *Le*  
9 *Chat noir* l'histoire elle était mal faite je trouvais, j'ai pas trop aimé  
10 ok et puis si t'avais choisi justement de lire un de ces récits, toi tu lis *L'Autostoppeur* à la  
11 maison, est-ce que tu l'aurais lu la même chose qu'on a lu à l'école ou tu l'aurais lu  
12 différemment à la maison ?  
13 non j'aurais pas lu la même chose parce qu'à l'école on a fait super longtemps pour le lire  
14 puis moi je l'aurais lu tout de suite puis je me serais pas arrêtée pour écrire qu'est-ce que  
15 je pense et puis quand je lis un livre j'imagine pas que c'est suspensif ou des trucs comme  
16 ça, je le lis simplement  
17 ouais  
18 sans analyser  
19 ok, et puis toi t'arriverais à expliquer justement ce qu'on a fait de différent à l'école, tout  
20 ce qu'on a fait, tu parlais d'analyser, à quoi ça servait justement ?  
21 je dois dire quoi, j'ai pas compris  
22 ben justement toi t'as dit à la maison je l'aurais lu tout simplement, pis à l'école t'as  
23 évoqué le fait qu'on a fait d'autres choses, hein on a écrit, t'as dit on a analysé, pourquoi  
24 on fait toutes ces choses à quoi ça sert ?  
25 je sais pas  
26 ok est-ce que t'arriverais à expliquer comment est-ce qu'on a lu ces récits, si on refait un  
27 peu les différentes choses qu'on a fait en pensant aux activités qu'on a faites, qu'est-ce  
28 qu'on a fait précisément avec ces récits ?  
29 ben on les a lus puis ensuite on a dû marquer notre avis, dire si c'était de la curiosité ou  
30 du suspense et pis ce genre de choses  
31 et puis ça servait à quoi justement ?  
32 à donner notre avis, je sais pas, on apprenait à donner notre avis  
33 ok, sur une feuille, en fait j'ai repris ce que t'avais fait, ça c'est pour toi, j'ai repris donc  
34 pour chacun d'entre vous ce que vous avez fait, donc là t'as pour *L'Autostoppeur*, *Le*  
35 *Chat noir*, pis à chaque fois t'as le récit de lecture, ça c'est ce que vous aviez fait, vous  
36 aviez lu puis directement vous deviez écrire ce que vous aviez ressenti, puis ça c'est  
37 l'appréciation tout à la fin, on a travaillé entre deux différentes choses on a fait du travail  
38 de groupe, etc, pis à la fin vous deviez faire votre texte final, et puis là j'ai fait un tableau,

39 puis là c'est tes émotions qui ressortent dans ton récit de lecture, tu parles de stresser, puis  
40 dans ton appréciation finale on retrouve stresser par contre on en retrouve des autres qui  
41 sont mentionnées  
42 mmm [acquiesce]  
43 donc l'idée c'est que tu relises ça pour te remémorer un peu ce que t'avais noté parce que  
44 ça fait quand même un moment, puis après en discutant, peut-être essayer d'expliquer  
45 comment ça se fait qu'à la première lecture ben on trouve que stresser, on le retrouve là,  
46 par contre y a d'autres choses qui apparaissent, comment expliquer ça  
47 ben parce que  
48 tu le relis juste comme ça parce qu'après j'ai aussi des questions  
49 [lecture silencieuse]  
50 ben du coup si tu pouvais expliquer comment ça se fait qu'il y ait d'autres choses qui  
51 apparaissent à la fin  
52 ben parce que ici on a dû justifier puis y a plus de choses  
53 ok, ben t'as dit parce qu'on a dû mettre d'autres choses, mais du coup ces choses tu les as  
54 trouvées comment, d'où elles viennent ?  
55 ben la prof elle nous avait donné une feuille avec les émotions qu'on pouvait mettre et  
56 puis y en a certaines que je trouvais bien puis je les ai rajoutées avec mon texte,  
57 qu'étaient en lien avec ce que j'ai ressenti  
58 donc en fait les émotions que t'as rajoutées tu les as vraiment ressenties  
59 mmm [acquiesce]  
60 et du coup pourquoi tu les avais pas forcément notées là ?  
61 euh je sais pas euh parce que je sais pas  
62 ok donc on peut imaginer c'est peut-être des émotions auxquelles t'avais pas pensé sur le  
63 moment  
64 mmm [acquiesce]  
65 pis tout d'un coup quand on avait travaillé, tu t'es dit ah ben oui j'ai ressenti ça, c'est  
66 plutôt cette idée-là ?  
67 ouais  
68 ok, et puis si on peut faire la même chose pour *Le Chat noir* donc là c'est sur les deux  
69 pages, t'as toujours récit de lecture, appréciation justifiée puis le petit tableau, ouais sur la  
70 deuxième page, du coup juste relire  
71 ouais  
72 [lecture silencieuse]

73 là aussi, donc l'ennui c'est pour les deux pis après toi tu rajoutes deux autres éléments, si  
74 tu pouvais un peu expliquer  
75 ben c'est un peu la même chose que l'autre euh, on a pris un peu les émotions qu'il  
76 pouvait avoir en lien justement avec l'ennui et tout ça, du coup ben ben je les ai ajoutées  
77 parce que je les connaissais pas encore celles-là  
78 ok, puis à nouveau c'est grâce au lexique ou bien on a aussi fait des activités par exemple  
79 en groupe ou vous deviez échanger etc, qu'est-ce qui t'a aidé, c'est peut-être ce que  
80 l'enseignante disait ou bien le lexique qu'on t'a donné  
81 c'était le lexique  
82 plutôt le lexique à nouveau, ok, sinon j'ai une petite question juste par rapport tu écris à la  
83 fin de la page-là, c'était assez dur à comprendre à cause du style d'écriture, t'entends quoi  
84 par style d'écriture ?  
85 ben il disait des choses qu'on entend plus maintenant et puis la police elle était difficile à  
86 lire souvent le texte  
87 ok et puis j'ai aussi deux autres questions c'est où il y a les points d'interrogation en  
88 orange sur la page d'après, tu dis j'ai aussi été déçue par la fin, si tu pouvais expliquer ce  
89 qui t'as déçue dans cette fin  
90 ben elle était un peu bizarre, elle était pas comme on pourrait imaginer parce que dans  
91 tout livre il était un peu bizarre comme ça on comprenait pas tellement pis la fin y avait  
92 pas tellement de chute je trouvais  
93 ok donc toi t'attendais qu'à la fin y ait tout qui s'éclaire, c'était ça l'idée ?  
94 pas forcément, mais la fin elle aurait pu être mieux écrite je pense, je sais pas  
95 mais toi t'attendais quoi personnellement, qu'on te dise quoi pour *Le Chat noir* à la fin ?  
96 ben que le chat il apparaisse dans le mur j'ai trouvé un peu pas très intéressant, mais  
97 j'attendais pas quelque chose en particulier  
98 alors si je comprends bien ben de toutes façons c'était un peu bizarre pis la fin c'était  
99 bizarre un peu comme tout le reste, mais la fin toi t'attendais quelque chose de spécial  
100 qu'on te donne une réponse à quelque chose ou bien qu'il y ait une chute avec un effet de  
101 surprise ou je sais pas ou  
102 ben je pensais qu'ils allaient juste retrouver la femme et pis pas qu'il y aura le chat dans  
103 le mur avec elle  
104 ok et puis tu dis à la fin pour mon avis global je n'ai pas trop aimé le récit car l'histoire ne  
105 m'intéressait pas tellement et puis tu pourrais préciser en quoi l'histoire elle est pas  
106 intéressante ?

107 ben c'est pas un style d'histoire que j'aime et pis c'était un peu confus comme ça j'ai pas  
108 trop aimé  
109 ok et pis c'est quoi du coup le genre de récits que t'aimes ?  
110 euh soit policier, fantastique mais ça c'était un peu bizarre quand même, je sais pas trop  
111 ok d'accord, c'est tout pour ça, par contre j'ai juste encore quelques questions, donc toi tu  
112 penses avoir appris quoi en travaillant justement comme on a travaillé ces deux récits ?  
113 peut-être à mieux donner mon avis sur quelques chose  
114 ok, puis cela veut dire quoi mieux donner son avis ?  
115 ben on a appris à plus écrire ce qu'on avait ressenti sur les textes et pis voilà  
116 ok et puis est-ce que tu penses avoir en fait appris quelque chose de spécial avec *Le Chat*  
117 *noir* ou quelque chose de différent avec *L'Autostoppeur* ?  
118 non  
119 genre la même chose  
120 ouais j'ai pas, non j'ai pas...  
121 je croyais que tu regardais pour réfléchir, c'est pour ça que j'attendais (*rires*)  
122 non (*rires*)  
123 et puis en quoi la manière dont on a travaillé justement ces deux récits ben ça changeait  
124 de ce que vous faites d'habitude à l'école quand vous faites de la lecture, soit avec  
125 l'enseignante ou même les années avant ?  
126 euh j'ai pas très bien compris la question  
127 en quoi ce que nous on a fait là, donc avec ces deux récits, ça change, c'est différent de ce  
128 que vous faites d'habitude quand vous travaillez la lecture ?  
129 ben on a passé plus de temps à faire de la lecture  
130 mmm [acquiesce]  
131 parce qu'avec l'enseignante on travaillait deux trois cours sur un livre pis après on arrêtait  
132 tandis que là on a fait super longtemps pour faire les deux récits  
133 ok et puis sinon c'est un peu les mêmes activités que vous faites en général ?  
134 non, ben ça on a commencé dès le début de l'année, donc on a pas trop fait de lecture à  
135 part ça  
136 ouais, ok, et puis tu pourrais dire s'il y a des activités de que tu as apprécié et puis  
137 d'autres que t'as pas du tout apprécié dans ce qu'on a fait  
138 euh y a pas d'activités que j'ai apprécié en particulier mais je trouvais qu'on faisait un  
139 peu tout le temps la même chose, les activités en fait  
140 donc du coup c'était répétitif

141 mmm [acquiesce]  
142 et du coup t'aimais pas trop  
143 non (*rires*)  
144 (*rires*) tu peux le dire si t'aimes pas, ok, donc pour toi t'aurais voulu peut-être travaillé un  
145 peu différemment, mais du coup quand vous travaillez les récits, même à part  
146 l'enseignante, ben l'année passée vous avez déjà dû travailler, les autres années t'as  
147 sûrement aussi travaillé des histoires, enfin des récits  
148 mmm [acquiesce]  
149 donc vous travaillez quoi ? ça va plus vite, vous travaillez d'autres choses pour par  
150 exemple cela soit moins répétitif ?  
151 ben je crois qu'on avait lu un livre cette année pis on devait un peu décrire ce qui c'était  
152 passé puis un peu répondre à des questions  
153 ouais  
154 c'est tout je crois  
155 et ça t'aimes mieux par exemple comme genre d'activités ?  
156 ben c'était plus court, mais c'était aussi un peu la même chose que ça parce qu'on devait  
157 aussi répondre à des questions et puis écrire notre avis donc euh  
158 donc c'est un peu la même chose, mais en moins long, du coup c'est moins ennuyant ?  
159 (*rires*)  
160 ouais (*rires*)  
161 ok, d'accord

### **Entretien de bilan : Sofia**

1 alors euh donc on a travaillé cette séquence on a lu deux récits *L'Autostoppeur* pis *Le*  
2 *Chat noir* et je voulais savoir si tu avais ces deux récits à disposition à la maison, dans  
3 une bibliothèque à la maison on imagine  
4 non pas du tout  
5 ben on imagine que tu les aurais  
6 ah ok  
7 est-ce que tu aurais choisi de les lire ou pas  
8 *L'Autostoppeur* oui mais pas *Le Chat noir*  
9 est-ce que tu pourrais expliquer pourquoi ?  
10 ben *Le Chat noir* déjà j'aimais pas trop l'illustration et pis j'aimais pas trop l'écriture non  
11 plus pis dès la première page il m'a pas plu (*rires*)

12 ok, et pis si t'avais choisi de lire ces récits à la maison est-ce que tu les aurais lus de la  
13 même manière qu'on a fait à l'école ou différemment ?  
14 non enfin normal quoi je l'aurais lu normal (*rires*)  
15 donc comme on a fait à l'école  
16 ouais  
17 euh tu pourrais expliquer en fait ce qu'on fait différemment à l'école en ce qui concerne  
18 la lecture comment est-ce qu'on travaille les livres à l'école ce qu'on fait pas forcément  
19 de la même manière qu'à la maison ?  
20 ben y a des fiches et des questions moi à la maison je prépare pas un questionnaire après  
21 avoir lu un livre mais sinon ben on lit le livre normalement pis on répond à des questions  
22 ok  
23 pis on donne notre avis  
24 d'accord pis t'arriverais à expliquer à quoi ça sert justement ces activités  
25 ben je pense que c'est pour qu'on améliore notre avis je sais pas  
26 donc l'idée de mieux exprimer son avis  
27 ouais je pense que c'est ça plutôt  
28 ok  
29 qu'on soit clair je sais pas  
30 et puis tu arriverais à expliquer nous comment on a travaillé ces récits on a fait plusieurs  
31 activités avec *L'Autostoppeur* pis *Le Chat noir* et puis à quoi ces activités qu'on faisait ?  
32 je pense que c'était la compréhension du texte  
33 toutes les activités qu'on faisait c'était pour travailler la compréhension  
34 ben c'était pour lire et comprendre le récit pis pour pouvoir donner son avis clairement  
35 euh voilà je pense que c'est ça plutôt  
36 ok et pis est-ce qu'y a des activités que t'arriverait à décrire peut-être un peu plus  
37 précisément parce qu'on a fait toujours un peu les mêmes activités ?  
38 ouais alors on lisait les textes pis après on nous donnait des feuilles pis alors pour *Le Chat*  
39 *noir* je pense qu'on avait je sais pas si c'était pour *Le Chat noir* ou *L'Autostoppeur* mais  
40 on avait un questionnaire de trois pages pis on devait répondre à des questions et après à  
41 la fin on avait un petit tableau ce qu'on avait ressenti curiosité, suspense si on a ressenti  
42 de la surprise à la fin un récit à chute et puis voilà puis quel c'était le mieux au début  
43 voilà  
44 ok sur cette feuille en fait j'ai repris ce que t'as fait donc y a les deux récits là c'est ce  
45 que t'as fait sur *L'Autostoppeur* et *Le Chat noir* pis là en fait on a le récit de lecture c'est

46 ce que vous écrit en fait juste après avoir lu le récit pis ça c'est l'appréciation justifiée  
47 c'est ce que vous avez fait tout à la fin on a fait des activités entre deux donc c'est juste  
48 on avait fait un questionnaire à chaque fois où vous deviez répondre à des questions mais  
49 avant on avait aussi fait du travail en groupe où vous partagiez vos ressentis puis vous  
50 essayiez de vous mettre à la place des personnages pour essayer de comprendre certains  
51 éléments du texte, donc l'idée c'est en fait toi tu vas relire ce que tu as noté pis moi dans  
52 le tableau à la fin j'ai aussi mis les émotions qui ressortent à la première lecture pis les  
53 émotions qui ressortent en fait tout à la fin du travail et puis l'idée ce serait en fait  
54 d'essayer d'expliquer comment ça se fait que ben première lecture t'ais noté ça pis tout à  
55 la fin t'ais noté ça  
56 ouais  
57 ok  
58 ben je pense qu'il a fallu plusieurs lectures pour mieux comprendre le texte plutôt pis que  
59 là peut-être que j'étais pas assez concentrée je sais pas (*rires*)  
60 mais moi ce que je te propose c'est un peu plus facile si tu le relis comme ça après on  
61 peut en discuter plus précisément  
62 ok  
63 [lecture silencieuse]  
64 ben là pour la première partie quand j'ai lu pour la première fois j'ai pas fait les trois  
65 parties là dans la deuxième appréciation justifiée on a fait trop parties en trois partie la  
66 première c'était si on a ressenti du suspense curiosité et euh surprise le deuxième c'était  
67 que genre si on a été triste enfin nos ressentis personnels puis la troisième c'était  
68 l'appréciation globale pis là j'avais pas du tout fait ça j'ai tout écrit en un coup  
69 ouais pis plutôt au niveau des émotions que tu mentionnes si on regarde dans le tableau  
70 oui  
71 ben on voit que la surprise elle est reprise dans les deux mais que sinon c'est quand même  
72 des éléments un peu différents, pourquoi par exemple la tristesse tu l'évoques pas  
73 forcément dans la première lecture mais après dans l'autre ?  
74 pfff j'ai aucune idée  
75 est-ce que tu penses qu'y a des activités qu'on a fait entre deux qui pourraient expliquer  
76 pourquoi t'as noté des autres choses ?  
77 on a parlé en commun je pense on a mieux on a parlé du récit précisément du coup après  
78 j'ai compris certaines choses que j'avais pas compris ici à la première lecture

79 ok donc par exemple tristesse c'est aussi que les autres ils ont évoqué aussi le fait d'être  
80 un peu triste soit pour Jacob soit pour le jardinier qu'est mort pour rien  
81 ouais  
82 et puis toi du coup ça t'a permis de mettre des mots sur ce que t'avais ressenti ou tu  
83 l'avais pas ressenti forcément à la première lecture ?  
84 ben je l'avais peut-être ressenti mais pas autant pis on a plus parlé j'ai mieux compris le  
85 texte le récit  
86 ok si on peut faire la même chose pour, j'ai pas de question à te poser pour celui-là  
87 [lecture silencieuse]  
88 ben là en fait à la première lecture j'ai vraiment rien compris à ce texte au *Chat noir*  
89 mmm [acquiesce]  
90 genre je lisais mais je comprenais rien  
91 pis après on a fait un avis global en classe après y avait tout le monde qui donnait son avis  
92 pis on a dû le relire chez nous pis quand j'ai relu j'ai beaucoup mieux compris en fait  
93 quand j'étais seule calme parce que dans la classe y avait un peu de bruit je pense du coup  
94 j'arrivais pas trop à me concentrer en fait quand j'aime pas dès le début un récit ben  
95 j'aime pas le lire après vu que ça m'intéresse pas pis après chez moi j'ai essayé de  
96 comprendre pis j'ai fait un effort et j'ai mieux compris à la deuxième lecture  
97 ok  
98 du coup pour le tableau en bas ben la deuxième lecture j'ai plus compris du coup j'ai mis  
99 plus de trucs  
100 ok du coup c'est aussi des émotions celles qui, bon ennui ça apparaît dans les deux fois  
101 ouais (*rires*)  
102 mais ceux qui apparaissent qui sont différentes dans l'appréciation justifiée c'est des  
103 émotions que t'avais déjà ressenties au tout début ou pas ? ou que t'as ressenties lors de  
104 relectures ?  
105 non lors de la relecture parce qu'à la première lecture j'ai vraiment rien compris  
106 ok  
107 au récit franchement il me paraissait vraiment bizarre ce récit du coup ben voilà  
108 ok donc c'est des émotions que t'as vraiment ressenties mais à la relecture  
109 ouais  
110 ok et pis peut-être juste question là tout à la fin de ton appréciation justifiée tu notes j'ai  
111 été contrariée, répugnée, est-ce que tu pourrais expliquer justement ce qui t'a

112 alors répugnée la prof elle m'a dit que c'était pas comment j'avais compris enfin la  
113 définition de répugnée parce qu'on avait là les définitions sur une feuille du coup c'est  
114 pas comme j'ai compris c'était répugné c'est vraiment dégoûté  
115 très fortement  
116 ouais, du coup répugné j'ai mal compris le sens et pis contrarié car en fait je pensais qu'à  
117 la fin y aurait quelque chose de surprenant comme dans *L'Autostoppeur* mais en fait y  
118 avait rien on répondait pas à mes questions pis ça m'a ennuyée  
119 ok  
120 c'est pour ça  
121 ok d'accord, donc c'est tout pour ça par contre j'ai encore quelques petites questions  
122 oui  
123 euh je voulais savoir en fait ce que tu penses avoir appris avec cette manière dont on a  
124 travaillé les récits  
125 je pense que j'ai appris à donner mon avis un peu plus enfin avant quand je demandais  
126 est-ce que t'aimes ça je disais oui pis maintenant comme on a appris pourquoi t'aimes ça,  
127 j'ai appris à répondre aux questions de pourquoi parce qu'avant on me disait est-ce que  
128 t'aimes ça je disais oui pis je disais pas parce que ça a un goût amer parce que je disais  
129 oui j'aime bien c'est tout j'ai appris à donner mon avis à donner clairement mon avis  
130 ok et pis est-ce que tu penses avoir travaillé quelque chose de spécial avec  
131 *L'Autostoppeur* et pis peut-être quelque chose de différent avec *Le Chat noir*  
132 c'était les deux récits on a fait la même chose il me semble à part y en a un on a pas fait  
133 un questionnaire si je me rappelle bien pour *L'Autostoppeur* on a pas fait de questionnaire  
134 et pour *Le Chat noir* oui je pense  
135 on a fait pour les deux  
136 ah bon alors je m'en souviens plus (*rires*) sinon non je pense que c'était pareil si je m'en  
137 souviens bien  
138 ouais c'était plus ou moins pareil à part le récit  
139 ouais le récit  
140 et pis la manière dont on a travaillé est-ce que ça changeait de ce que vous aviez  
141 l'habitude de ce que vous faites d'habitude lorsque vous lisez justement des récits en  
142 classe ?  
143 on lit pas vraiment des récits en classe vous pouvez répéter votre question s'il vous plaît

144 ouais quand vous lisez des récits hein des histoires comme ça un texte narratif on va dire  
145 (*rires*) est-ce que nous ce qu'on a fait est-ce que ça change de ce que vous faites  
146 habituellement à l'école avec l'enseignante ou même les années précédentes ?  
147 ben oui quand même c'était un peu spécial ce qu'on a fait là enfin c'était pas la même  
148 chose on lisait pis après on essayait de donner notre avis ben on lit normalement je fais un  
149 exercice je fais pas tout ça  
150 et pis quand vous lisez en classe d'habitude du coup vous faites quoi ?  
151 ben on lit normalement pis on fait pas trop de choses en commun enfin on fait un peu on  
152 dit ce qu'on a compris mais sinon on donne pas tout notre avis si on a ressenti de la  
153 tristesse du suspense, enfin on fait pas ça quoi  
154 ok et pis est-ce qu'y a des activités que t'aurais plus apprécié, certaines activités qu'on a  
155 faites que t'aurais appréciées d'autres que t'aurais pas du tout aimé  
156 alors de fois c'était assez long je trouve parce la prof elle nous parlait au tableau pis nous  
157 enfin on écoutait pendant beaucoup de temps (*rires*) du coup c'était assez long mais j'ai  
158 bien aimé donné mon avis comme ça enfin écrire ce que j'ai aimé ce que j'ai moins aimé  
159 mais sinon je trouve que j'aime pas trop répondre aux questions qu'on pose au  
160 questionnaire parce que j'aime pas trop répondre aux questions ça ça m'a moins plu, mais  
161 sinon faire tout ça faire un résumé de ce que j'ai compris ou pas j'ai bien aimé

### **Entretien de bilan : Jasmine**

1 alors ben on a lu deux récits pendant la séquence *L'Autostoppeur* pis *Le Chat noir* pis  
2 j'aurais voulu savoir si t'avais ces deux récits à la maison on imagine dans une  
3 bibliothèque est-ce que t'aurais choisi de les lire ?  
4 non  
5 et pis tu peux expliquer pourquoi ?  
6 enfin *L'Autostoppeur* oui parce que c'est un peu mon style de livre, *Le Chat noir* non  
7 parce que déjà la couverture ça donne pas envie pis c'est pas trop mon style de livre  
8 mmm [acquiesce], pis tu pourrais expliquer ce que c'est ton style de livre du coup  
9 ben où y a un peu du sang des meurtres ou des trucs un peu enfin des gens qui meurent un  
10 peu  
11 ok et pis si donc t'avais choisi de lire un de ces récits, par exemple *L'Autostoppeur*, est-ce  
12 que tu l'aurais lu de la même manière qu'on l'a lu à l'école ?  
13 euh oui enfin je crois  
14 pis du coup c'est quoi la même manière

15 ben de lire normalement  
16 c'est-à-dire, lire normalement ça veut dire quoi (*rires*) ?  
17 **ben je sais pas lire enfin le lire quoi**  
18 ok et puis est-ce que t'arriverais à expliquer justement comment on travaille les livres  
19 qu'est-ce qu'on fait de différent que en fait ce qu'on fait à la maison ? la manière de  
20 travailler justement les livres à l'école ?  
21 **ben on doit les lire plusieurs fois pis c'est tout enfin je crois**  
22 ok d'accord (*rires*) et pis toi t'arriverais à expliquer en fait comment nous on a lu  
23 *L'Autostoppeur* et *Le Chat noir* qu'est-ce qu'on a fait et pis pourquoi on a fait ces  
24 différentes activités par exemple ?  
25 franchement j'en sais rien, je sais pas pourquoi on a fait toutes ces fiches et tout parce que  
26 dire nos émotions ça sert pas à grand-chose parce que personnellement moi je ressentais  
27 rien je lisais un livre comme un autre  
28 pis t'arriverais peut-être à décrire peut-être une ou deux activités qu'on a fait à expliquer  
29 ce qu'on a fait de précis par exemple à un moment donné ?  
30 **ben on devait dire nos émotions qu'on avait senti pis faire un résumé pis autrement je**  
31 **sais pas ce qu'on a fait je crois on a fait plusieurs fois**  
32 ok et puis t'arriverais peut-être à expliquer pourquoi on a fait ça, c'était quoi le but ?  
33 **ben de savoir ce qu'on ressentait**  
34 ok, alors y en manque une, euh je vais te donner en fait, voilà, ouais ça en fait c'est des  
35 feuilles qui reprennent ce qu'on a fait, donc là y a ton travail sur *L'Autostoppeur* pis là *Le*  
36 *Chat noir*, pis à chaque fois en fait on a le récit de lecture, c'est ce qu'on a fait tout au  
37 début, vous deviez marquer directement après avoir lu le récit ce que vous aviez senti  
38 pis ça c'est l'appréciation finale du récit, c'est ce qu'on faisait tout à la fin, pis là j'ai fait  
39 un petit tableau où on voit les éléments que tu notes ben juste après avoir lu et pis ça c'est  
40 ce que tu notes en fait à la fin, pis en fait l'idée ça serait que tu relises un peu ce que tu  
41 avais fait pour te remémorer ce que tu avais écrit pis qu'on essaie de discuter pour  
42 expliquer comment ça se fait qu'en fait y ait des choses qui changent entre ce que t'as mis  
43 ici pis ce que t'as tout à la fin, ok ?  
44 [lecture silencieuse]  
45 **euh je dois lire les deux**  
46 ben déjà on parle un peu de *L'Autostoppeur* pis on fait le suivant, donc justement est-ce  
47 que tu arriverais à expliquer comment ça se fait que y ait des changements quand même,  
48 on voit ben la surprise, on voit que ça change hein, dans la première lecture t'as été

49 surprise parce que le narrateur c'était une fille et pis tout à la fin parce que Jacob c'est le  
50 tueur et puis on voit première lecture déception alors que lecture tout à la fin enfin  
51 appréciation tout à la fin tu parles d'ennui et d'intrigue ? t'arriverais à expliquer pourquoi  
52 ça se modifie ce que tu dis ?  
53 parce que quand je lis une première fois j'avais pas trop compris que c'était un garçon pis  
54 quand je l'ai lu une deuxième fois ben je trouvais plus ennuyant parce que j'avais déjà lu  
55 pis intrigant parce que c'était un garçon pis du coup ça a changé un peu tout ce que  
56 j'avais imaginé  
57 ok et puis si tu pouvais m'expliquer là j'ai mis juste un point d'interrogation j'ai pas tout  
58 à fait compris quand tu disais que t'as ressenti de la surprise car au début tu pensais que  
59 l'autostoppeur était gentil et que Jacob était paranoïaque ?  
60 ben parce qu'en fait quand il marchait tout seul dehors il avait l'air gentil pis que Jacob il  
61 se racontait une vie pis c'est un peu surprenant  
62 ok pis si on peut faire la même chose pour *Le Chat noir* si ça te va  
63 mmm [acquiesce]  
64 [lecture silencieuse]  
65 pis là est-ce que tu trouves qu'y a une évolution entre les deux ou pas ?  
66 ben non  
67 ok donc toi t'as réutilisé en fait peine pour un synonyme de tristesse pour dire plus ou  
68 moins la même chose  
69 mmm [acquiesce]  
70 et puis moi j'aurais deux petites questions à nouveau, tu dis que t'as c'est juste la dernière  
71 phrase-là, tu dis j'ai ressenti de la peine pour le chat puis de l'ennui à cause de la tournure  
72 des événements, est-ce que tu pourrais m'expliquer ce que t'entends par tournure des  
73 événements ?  
74 ben parce qu'en fait le chat il avait en fait grave chaud avec le monsieur et pis ben en fait  
75 après il se fait un peu maltraiter alors qu'il avait rien fait  
76 ok et c'est ça qui t'ennuyait ?  
77 ouais  
78 ben là c'est de la peine de la peine pour le chat ok il a rien fait et il se fait maltraiter par  
79 mais l'ennui ?  
80 parce que c'était un peu ennuyant parce que c'était un peu long de savoir qu'il se faisait  
81 maltraiter pour rien en fait

82 ok et puis tu dis que t'as pas aimé ce récit et puis tu pourrais peut-être juste un peu  
83 préciser quels sont les éléments qui font que t'as pas aimé ce récit ?  
84 ben tout ça les images comment les phrases étaient écrites je comprenais quasiment rien  
85 pis ben c'est un peu pour les petits  
86 et pourquoi c'était pour les petits ?  
87 parce que c'était plutôt un récit parce qu'à la fin c'est un peu bizarre c'est un peu mort-  
88 vivant du coup c'est pour les petits  
89 ok les histoires de morts-vivants c'est plutôt pour les petits ou bien ce récit spécifique ?  
90 ce récit  
91 et c'est à cause des images ?  
92 les images pis l'histoire  
93 ok, ok par rapport à ça c'est tout, je pense pas que tu veuilles le conserver (*rires*), pis  
94 j'aimerais aussi savoir ce que tu penses avoir appris avec cette manière de travailler ?  
95 euh rien parce qu'en fait j'ai rien compris  
96 ok et puis est-ce que la manière dont on travaillait ça changeait de ce que vous faites  
97 quand vous travaillez la lecture à l'école ?  
98 euh non pas trop, c'est toujours pareil  
99 c'est-à-dire ?  
100 genre on doit lire le livre pis répondre à des questions pis voilà  
101 et pis du coup quand tu fais ce genre d'activités que tu trouves qui sont un peu similaires,  
102 tu trouves aussi que ça sert à rien et pis que tu sais pas à quoi ça sert ?  
103 ben à part lire un peu le livre puis lire un peu l'orthographe des mots ben ça me passe un  
104 peu au-dessus  
105 ok et pis est-ce que y a une activité que t'as plus apprécié qu'une autre, une que t'as  
106 moins aimé qu'une autre encore par rapport à ce qu'on a travaillé, ben on a fait le récit de  
107 lecture après en général on travaillait en groupe, on partageait ce qu'on avait compris, ce  
108 qu'on avait ressenti et puis après on avait aussi un questionnaire pour savoir si c'était de  
109 la curiosité etc, pis après vous faisiez votre appréciation où on devait écrire ?  
110 euh parler en groupe  
111 pis tu pourrais expliquer pourquoi ? c'est ce que tu préférais ça donc  
112 ouais parce que souvent on voyait pas la même chose du coup c'était intéressant de voir  
113 ce que les autres avaient compris  
114 et puis y aurait quelque chose que t'aurais particulièrement pas apprécié ?

115 euh répondre au questionnaire parce qu'en fait je comprenais pas si c'était de la curiosité,  
116 du suspense ou je sais pas quoi, du coup souvent je mettais ce que mettaient les autres  
117 ok

### **Entretien de bilan : Marie**

1 donc on a lu deux récits pendant cette séquence *L'Autostoppeur* et pis *Le Chat noir* et  
2 puis j'aimerais savoir si t'avais ces deux récits on imagine à disposition dans une  
3 bibliothèque chez toi est-ce que tu aurais choisi de les lire ?

4 euh ben pas forcément moi, mais après je demande souvent aux autres s'ils les ont lus pis  
5 j'aime bien avoir un avis dessus pis peut-être suivant comment les gens me les auraient  
6 décrits j'aurais pu les lire mais j'ai pas trop trop aimé (*rires*)

7 ok

8 les deux récits

9 d'accord donc en fait si tu avais eu des avis positifs sur ces récits, peut-être tu les aurais  
10 lus

11 oui

12 et pis si on imagine tu les aurais eu dans ta bibliothèque chez toi est-ce que tu aurais  
13 choisi de les lire ?

14 ben je les aurais pris pour les lire mais je remarque assez vite quand j'aime pas du coup je  
15 lis pas pis je les range (*rires*)

16 ok

17 ou bien ils restent six mois sur ma table de nuit et pis après je me dis faudrait peut-être  
18 que je les range parce que je les lis pas voilà

19 d'accord et puis si t'avais choisi de lire ces récits à la maison est-ce que tu les aurais lus  
20 de la même manière qu'on les a lus à l'école ?

21 euh non parce vu qu'on est à l'école y a tout un travail derrière pis je sais pas je trouve on  
22 apprécie moins le récit enfin ouais parce que quand on est à la maison t'as le temps pour  
23 le lire et tout ça tandis qu'à l'école tu te dis faut vite que je le finisse parce qu'après on a  
24 des exercices et si je prends trop longtemps à le lire et ben je vais être tout en retard et  
25 tout ça du coup t'es un peu stressé pis tu enfin tu lis pas comme il faut enfin voilà

26 ok et pis t'arriverais justement à expliquer comment à l'école on a lu ces deux récits,  
27 qu'est-ce qu'on a fait pis pourquoi ?

28 ben je sais pas on a lu les récits pis on a répondu à des questions pour mieux le  
29 comprendre enfin pour voir ce qu'on avait bien compris pis comprendre ce qu'on avait

30 pas compris un peu et pis ouais ben on a travaillé sur les récits un peu tout ce qui se passe  
31 avant enfin je sais pas comment dire genre ce que l'auteur il réfléchit quand il pense à  
32 faire son récit un peu  
33 ok et pis du coup ces différents éléments ça servait à quoi ?  
34 je sais pas  
35 bon t'as dit comprendre au début, mais par exemple savoir ce que l'auteur il a pensé  
36 comment il a fabriqué son récit ça servait à quoi ça ?  
37 ben justement à essayer de mieux comprendre  
38 ok euh voilà alors j'ai repris le travail que tu as fait, non mais c'est pour réfléchir, l'idée  
39 c'est de réfléchir et pas d'évaluer ou je sais pas quoi, à chaque fois y a les deux récits pis  
40 c'est en fait le récit que t'as écrit le récit de lecture c'est ce que t'as écrit tout de suite  
41 après avoir lu pis ça l'appréciation c'est ce que t'as écrit tout à la fin et puis en fait j'ai  
42 repris les émotions du récit de lecture du tout début je les ai notées là ça c'est que tu dis  
43 avoir ressenti au tout début pis ça c'est que tu dis avoir ressenti tout à la fin et puis l'idée  
44 tu vas relire ça pis c'est d'essayer d'expliquer ce qui a changé et puis pourquoi y a eu  
45 éventuellement des éléments qui apparaissent là tout à la fin et qu'apparaissaient pas  
46 forcément au début, qu'est-ce qui fait en fait que ça a évolué  
47 ok  
48 ok  
49 [lecture silencieuse]  
50 donc je dois dire quoi là  
51 donc au début tu parles de stress de dégoût suspense on retrouve le suspense et le dégoût  
52 par contre y a d'autres émotions qu'apparaissent qu'étaient ben pas dans le premier récit  
53 de lecture et pis peut-être justement d'expliquer pourquoi y a ces choses-là  
54 qu'apparaissaient pas forcément au au tout début pis qu'apparaissent justement dans ton  
55 appréciation justifiée ?  
56 euh ben je pense que pour la tristesse et pour la culpabilité ben on a travaillé dessus on a  
57 ressorti des éléments tout ça et j'avais pas forcément tout bien compris par exemple  
58 j'avais pas forcément compris qu'en fait le garçon il était fou en fait j'avais pas compris  
59 la fin donc je pouvais pas tout ressentir et du coup à la fin quand on a tout travaillé tout  
60 relu que tout le monde a dit ce qu'il avait ressenti comme ça ben j'ai ressenti de la  
61 tristesse parce qu'on a voulu que l'autostoppeur il meurt alors qu'en fait ben il était  
62 innocent et du coup ça m'a un peu attristée et la culpabilité à cause de ça parce qu'on  
63 voulait qu'il meurt alors qu'il était gentil pis la surprise ben je sais pas où je l'ai mis

64 t'as mis ici me surprendre  
65 euh ouais ben vu que j'avais pas compris la fin ça pouvait pas me surprendre que le petit  
66 garçon il était fou pis que M. Turet c'était pas un tueur en fait parce que vu que ben moi  
67 dans ma tête c'était toujours un tueur parce que j'avais pas compris la fin donc après ça  
68 m'a surpris quand j'ai relu  
69 ok donc en fait c'est des émotions que t'as ressenties en relecture parce que t'as compris  
70 certaines choses  
71 oui  
72 que t'avais pas forcément comprises tout de suite  
73 ouais  
74 ok et pis du coup si on arrive à faire la même chose pour *Le Chat noir*  
75 ok  
76 [lecture silencieuse]  
77 ben là ouais j'ai senti de la curiosité après coup parce qu'au début je l'ai un peu lu  
78 comme ça pis je suis dit voilà ben y a le chat pis enfin il est parti pis il est revenu pis  
79 après en le relisant je me suis dit mais c'est bizarre parce qu'il est censé être mort pis il  
80 revient du coup est-ce que c'est le même chat du coup je me suis posé plusieurs questions  
81 après la relecture ouais et pour la satisfaction c'était parce qu'au début j'étais pas trop  
82 dans l'histoire je me suis dit oh non encore un livre à lire (*rires*) et pis ben après je me  
83 suis un peu pris je me suis dit faut quand même que je le lise si je veux réussir à faire  
84 quelque chose et à la fin ben j'étais contente quand les policiers ils ont retrouvé la femme  
85 comme ça l'homme il allait en prison mais c'est surtout parce que j'étais pas concentrée  
86 lors de la première lecture  
87 ok  
88 j'ai pas mis ça dans la première lecture  
89 ok pis t'enlèves aussi le dégoût dans la première lecture tu l'avais mis pis t'enlèves dans  
90 l'appréciation pis t'enlèves aussi indifférente  
91 euh je sais pas pourquoi ben en fait indifférente je l'ai un peu mis je l'ai un peu formulé  
92 autrement j'ai mis des autres éléments qui veulent un peu dire la même chose du coup je  
93 me suis dit si je le mettais ça faisait un peu trop de trucs qui montraient que j'aimais pas  
94 et pis le dégoût ben vu je connaissais l'histoire ça me dégoûtait plus en fait  
95 ok ouais ben en fait tu le remplaces par de la peine pour le chat qui s'est fait arracher un  
96 œil, au début ça te dégoûtait pis t'étais un peu triste pour le chat  
97 oui

98 ok pis t'arriverais à expliquer qu'est-ce qui fait que ça a changé ?  
99 ben j'étais plus concentrée à la deuxième lecture parce que sinon j'allais rien comprendre  
100 de qu'on allait faire après enfin ouais vu que j'allais dû le relire à la maison parce que je  
101 comprenais pas trop trop ben j'ai pu mieux dire ce que je pensais et tout ça pis y a des  
102 choses que j'ai pu mieux dire ce que je pensais et tout ça donc y a des choses que j'ai  
103 enlevées car finalement je ressentais pas trop ça pis par exemple le dégoût je l'ai mis un  
104 peu parce que la prof elle disait qu'y avait pas assez de sentiments et à la fin j'avais  
105 trouvé assez de sentiments dans ce que j'ai lu donc j'ai pu enlever plusieurs choses  
106 ok  
107 c'était pas juste atatata [fait semblant de lire] ah il s'est fait arracher un œil du coup j'ai  
108 mis dégoût c'était un peu pour ça  
109 ok et pis donc en fait pour *L'Autostoppeur* t'expliques plutôt l'évolution entre la première  
110 lecture et l'évaluation finale parce t'as compris des choses notamment avec les  
111 discussions en groupe et là avec *Le Chat noir* parce que t'as relu toute seule et pis t'as  
112 mieux compris des choses  
113 mmm [acquiesce]  
114 si je comprends bien  
115 oui  
116 alors pour cette partie-là c'est tout bon par contre j'ai encore quelques petites questions  
117 un peu plus globales alors j'aimerais savoir ce que tu as appris avec cette manière dont on  
118 travaillé les deux récits  
119 euh je sais pas ben j'ai appris des choses mais après c'est un peu parti parce que ouais j'ai  
120 pas l'impression que ça va me servir plus tard en fait donc je retiens pas trop mais ben je  
121 sais plus comment ça s'appelle euh je sais plus comment ça s'appelle je me souviens pas  
122 trop des noms mais si on me dit les noms je dis ah oui c'est ça et pis je me rappelle mais  
123 je me souviens pas des noms  
124 pis pourquoi tu dis que ça va pas te servir plus tard ?  
125 ben je sais pas parce que j'ai pas envie de travailler dans les livres et tout ça  
126 ok, est-ce que tu penses avoir appris quelque chose de spécial en travaillant  
127 *L'Autostoppeur* et quelque chose de différent en travaillant *Le Chat noir* ?  
128 non enfin j'ai pas l'impression parce que c'est les deux récits enfin ouais  
129 ok et puis en quoi la manière dont on a travaillé ça changeait de la manière de ce que vous  
130 faites quand vous travaillez d'habitude la lecture à l'école avec l'enseignante ou même  
131 avant ? en quoi c'était différent ce qu'on a fait ?

132 ben moi j'ai pas beaucoup travaillé la lecture à l'école enfin quand j'étais petite pour  
133 apprendre à lire mais enfin je sais pas à l'école on avait pas beaucoup de livres à lire à  
134 part en allemand, et en allemand ben on lisait à la maison on soulignait ce qu'on  
135 comprenait pas et pis du coup à l'école on faisait un peu la traduction des mots qu'on  
136 comprenait pas pis on avançait plus loin dans le livre  
137 et en français vous travaillez pas trop des récits ou des livres  
138 non pas trop ben en fait l'année passée j'étais en VP ben la seule chose qu'on a fait sur  
139 des livres c'était un exposé donc on lisait chacun sons livre on avançait dans son exposé  
140 pis on le présentait à la classe, c'est tout ce qu'on a fait  
141 ok et puis t'arriverais à dire si y a des activités que d'autres, des que t'as pas aimé du tout  
142 dans ce qu'on a fait  
143 mmm je pense que le mieux c'est quand on devait écrire parce que c'est nous qui  
144 écrivons en fait en devait pas répondre à des questions et tout ça du coup c'était plus nous  
145 par contre quand c'était des questions déjà toutes préparées et tout ça ben je trouve ça un  
146 peu ennuyeux, non le mieux c'était de regarder les vidéos (*rires*) mais après répondre aux  
147 questions c'était moins bien (*rires*)  
148 et puis toi ça te pose pas trop un problème d'écrire donc tu préférerais pas forcément quand  
149 vous parliez en groupe quand tu devais écrire ça t'allait aussi  
150 oui ben ouais mmm [acquiesce] après j'aime pas trop écrire si ça m'emballer pas mais  
151 après au bout d'un moment au début t'aimes pas trop écrire pis après t'as plein d'idées  
152 qui te viennent en tête même si t'aimes pas t'as quand même plein d'idées du coup t'écris  
153 t'écris alors que quand t'as un questionnaire c'est ennuyeux, c'est long, parce que quand  
154 t'écris t'es concentré alors que quand tu fais un questionnaire tu parles avec ta voisine tu  
155 dois juste écrire une phrase et puis voilà  
156 ok

### **Entretien de bilan : Annie**

1 on a lu deux récits donc *L'Autostoppeur* pis *Le Chat noir* en classe pis je voudrais et pis  
2 j'aurais voulu savoir si t'avais ces deux récits à la maison et t'aurais pu les lire est-ce que  
3 tu les aurais lu ?  
4 oui je pense  
5 les deux  
6 mmm [acquiesce] enfin plus *L'Autostoppeur* que *Le Chat noir*  
7 Et puis pourquoi tu les aurais lus ? vu que tu n'étais pas forcément obligée

8 parce que la couverture qu'y avait et le titre ben c'est intrigant je trouve ça donnait envie  
9 de lire parce que j'aime bien tout ce qui est ben suspensif où y a X pas de X genre un peu  
10 criminel des choses à résoudre parce qu'on doit réfléchir et pis ben j'aime bien mais du  
11 coup ouais je pense que j'aurais lu pour ça  
12 ok et pis donc si t'avais choisi de lire un de ces récits à la maison est-ce que tu les aurais  
13 lus de manière différente de comment on les a lus à l'école ?  
14 j'aurais peut-être été un peu moins stressée parce que j'avais plus de temps parce que  
15 j'avais pas toujours des choses à remplir après et je pense que du coup le fait d'être posée  
16 ça m'aurait peut-être j'aurais peut-être mieux compris tout de suite certaines choses  
17 ok parce que le fait de devoir les lire assez rapidement en classe c'est stressant pour toi du  
18 coup ?  
19 en fait vu que je savais que j'avais pas tout le temps que j'aurais pu avoir ben ça m'a un  
20 peu stressée parce qu'il fallait que je lise vite pis je lis pas beaucoup du coup je lis un peu  
21 très lentement pis ben du coup je pense que j'aurais plus vite compris certaines choses  
22 ok et pis ben tu pourrais expliquer ce que justement on fait différemment à l'école  
23 lorsqu'on lit ce genre de récits ou d'autres récits, qu'est-ce qu'on fait de différent par  
24 rapport justement à ce qu'on ferait à la maison ?  
25 ... je sais pas  
26 est-ce qu'à ton avis on lit différemment à l'école de comment on lit à la maison ? ce  
27 qu'on vous demande en fait ?  
28 je pense parce que certaines personnes parlent parce qu'y a d'autres copains à eux et du  
29 coup ils se concentrent moins et du coup ça perturbe d'autres personnes enfin parce que  
30 moi j'ai besoin de silence quand je lis parce que s'il y a du bruit autour ça me déconcentre  
31 un peu mais je sais pas (*rires*)  
32 donc toi tu lis pas trop quand tu lis un livre à la maison genre lire ça veut dire pas  
33 seulement le moment où tu lis mais les réflexions etc c'est la même chose tu fonctionnes  
34 la même chose que comment on te demande de fonctionner à l'école ?  
35 ouais un peu  
36 ok et puis tu pourrais expliquer justement comment on a lu ces récits, donc  
37 *L'Autostoppeur* et *Le Chat noir* ? qu'est-ce qu'on a fait plus ou moins pis pourquoi ? dans  
38 quel but ?  
39 euh ben on les a lus dans le but aussi de comprendre un récit de comprendre si c'était  
40 suspensif de la curiosité ou si y avait de la surprise dans le fait qu'on se pose encore plus

41 de questions du coup quand on lit un livre ben parce que maintenant aussi avec ce qu'on a  
42 appris c'est encore un peu différent d'avant et pis euh .. je sais pas (*rires*)  
43 je sais pas si tu te souviens de certaines activités qu'on a faites peut-être précises ?  
44 quand on avait fini de lire pis on avait les questionnaires à répondre c'était un peu pour  
45 moi compliqué quand on avait la première feuille à dire ce qu'on avait retenu et tout ça  
46 parce que du coup je savais pas trop parce que des fois j'avais pas tout compris mais  
47 ouais surtout ça en fait  
48 donc cette activité tu savais à quoi elle servait, tu pourrais expliquer à quoi elle servait où  
49 justement vous deviez expliquer votre ressenti après une première lecture ?  
50 à quoi elle servait ça j'ai pas compris en fin pour moi je sais pas après les autres activités  
51 qu'on a faites où on devait mettre je sais plus si c'était pour *L'Autostoppeur* où on avait  
52 reçu tout un dossier où y avait plein de questions dedans  
53 ouais  
54 ça je pense c'était pour qu'on comprenne mieux et puis que vous aussi vous sachiez ce  
55 que nous on a compris du livre mais sinon la première fiche j'ai pas compris pourquoi on  
56 devait la remplir  
57 ok pis la dernière partie où vous deviez écrire un texte avec le tableau à remplir  
58 alors pourquoi on l'a fait je sais pas mais je pense que c'était aussi pour voir si tout ce  
59 qu'on avait fait avant ça avait quand même servi ou pas parce qu'on a quand même mis  
60 longtemps pour faire tout ça donc  
61 ouais  
62 si ça avait servi à rien  
63 pis l'activité en elle-même à quoi elle servait ?  
64 pour que vous fassiez votre je sais plus ce que c'était (*rires*)  
65 ma recherche  
66 oui voilà  
67 ok d'accord (*rires*) donc je vais te poser quelques questions on va juste reprendre elle est  
68 où la mienne par rapport à ce que tu as fait le but j'ai aussi fait ça avec Lydia c'est à  
69 chaque fois donc y a les deux récits là à chaque c'est premier récit que tu as fait ce que tu  
70 m'as dit que vous faisiez au tout début et qui était des fois difficile pour toi pis ça c'est le  
71 dernier texte qu'on a fait tout à la fin donc votre appréciation justifiée pis là j'ai fait un  
72 petit tableau j'ai mis ce que tu as dit que tu avais ressenti à la première lecture pis ce que  
73 tu as dit que tu avais ressenti tout à la fin pis on va essayer un peu de réfléchir, enfin  
74 essayer de me dire comment est-ce que justement y a des choses qui disparaissent qui

75 sont remplacées par d'autres à quoi c'est dû comment est-ce qu'on peut expliquer que là  
76 bon la surprise ça revient mais par exemple y avait la sympathie l'empathie qui étaient  
77 pas du tout à la première lecture pis qu'apparaissent ici, ok, si tu veux je te laisse juste le  
78 temps de relire ça comme ça X  
79 [lecture silencieuse]  
80 donc t'arriverais à m'expliquer pourquoi justement y a des changements au niveau des  
81 choses que t'as ressenties ?  
82 en fait de la première feuille à la dernière que j'ai dû faire j'ai compris plus de choses que  
83 j'avais lues pis j'ai appris d'autres mots qui peuvent aussi dire ce que j'ai senti parce  
84 qu'en fait à la fin de la lecture tout de suite j'arrivais pas trop tout de suite développer ce  
85 que j'avais senti tandis qu'en faisant là comme on avait fait  
86 mmm [acquiesce]  
87 ben en fait j'ai réfléchi plus et du coup j'ai eu plus de choses ouais en fait en écrivant je  
88 me suis souvenue de pas mal de choses mais là y a eu ça y a eu ça  
89 donc c'est des choses par exemple la sympathie et l'empathie c'est est des choses que  
90 t'avais ressenties au tout début  
91 mmm [acquiesce]  
92 ou bien par exemple tu t'es dit c'est des moments intéressants je pourrai les noter et  
93 comment ça se fait que tu aies eu ces idées pour la sympathie et l'empathie y a peut-être  
94 des moments je sais pas ce qui pourrait t'avoir donné ces idées-là ?  
95 en fait au tout tout début j'avais pas trop compris ce que je devais faire  
96 ok  
97 donc quand je devais mettre des choses ben quand j'ai lu j'y ai pas pensé à le faire  
98 ouais  
99 et du coup quand j'ai relu tout ce que j'avais fait je me suis dit mais en fait c'est là que  
100 j'ai compris ce que je devais sentir et ce que j'avais senti en fait pis j'arrivais à  
101 mettre des mots sur ce que je sentais  
102 ok  
103 au début j'y arrivais pas  
104 ouais pis t'arriverais à dire qu'est-ce quels sont les moments qui t'ont aidé dans ce qu'on  
105 a fait parce qu'on a fait plein de choses entre justement la lecture puis toute la fin est-ce  
106 qu'il y a des moments particuliers qui t'ont aidé pour justement mieux comprendre ce que  
107 tu pouvais mettre à certains endroits ou ce que t'avais senti et que tu savais pas  
108 forcément expliquer ?

109 mm les moments où on parlait en classe pour un peu débriefer ce qu'on venait de faire ça  
110 ça m'a beaucoup aidé parce que du coup j'ai compris plusieurs choses que j'avais pas  
111 compris au début ouais mais surtout les moments en fait où on parlait  
112 ok donc quand vous parliez en groupe avec les autres ou aussi les moments où  
113 l'enseignante elle faisait des sortes de bilan au tableau blanc ou comme ça ?  
114 mmm [acquiesce]  
115 pis si on arrive à faire la même chose pour *Le Chat noir* (rises)  
116 [lecture silencieuse]  
117 là aussi y a certaines choses t'arriverait aussi à expliquer pourquoi ça a changé ça a  
118 évolué ? si c'est différent de *L'Autostoppeur* ou bien ?  
119 en fait c'était différent parce que *Le Chat noir* j'ai pas beaucoup compris ce que je lisais  
120 je comprenais mais quand je devais écrire j'arrivais pas à écrire ce que j'avais compris  
121 parce que c'était pas clair dans ma tête mais je l'ai relu plusieurs fois mais je comprenais  
122 pas pis du coup tout ce que j'ai compris je l'ai quand même mis même si mon texte n'est  
123 vraiment pas clair du tout euh  
124 ton texte-là tu dis ?  
125 ouais je trouve qu'il est pas clair je répète beaucoup la même chose  
126 ouais enfin moi je comprends ce que tu dis (rises)  
127 moi je comprends pas ce que je dis (rises)  
128 le dégoût la tristesse l'ennui peut-être justement tu dis que t'est touchée par le personnage  
129 pis là ça fait référence au tout début ?  
130 parce qu'en fait je me suis dit qu'il était peut-être malade mental qu'il avait peut-être un  
131 problème mentalement et pis du coup ça m'a fait de la peine mais quand j'ai appris en fait  
132 ce qu'il faisait ça m'a fait de la peine pour les autres personnages en fait qu'il ait tué un  
133 chat et sa femme ça m'a vraiment fait du mal j'aime pas en fait qu'on tue des animaux ou  
134 des êtres humains pour rien parce qu'ils ont rien fait pis ben dans le texte lui il était peut-  
135 être touché du chat d'une manière qu'il aimait peut-être pas mais après ça m'a fait de la  
136 peine quand j'ai appris qu'il avait tué le chat genre  
137 ok donc après par exemple il me semble que touché ça revient pas mais après t'es  
138 dégoûtée, horrifiée non plus t'es plus horrifiée, donc après là aussi les choses que t'as  
139 enlevées comme touchée et horrifiée parce que t'aurais pu laisser parce que ça se justifie  
140 mmm [acquiesce]  
141 c'est aussi lié au fait des discussions

142 oui, parce qu'en fait ensuite j'ai compris d'autres choses que j'avais pas compris tout de  
143 suite  
144 ok d'accord ok et puis si je retrouve ma feuille c'est bien voilà et puis question peut-être  
145 plus globale qu'est-ce que tu penses avoir appris toi donc avec ce qu'on a fait autour de  
146 ces deux récits ?  
147 j'ai beaucoup appris sur tout ce qui était curiosité suspense stress et puis surprise en fait  
148 ça m'a beaucoup appris en fait sur ce que ça voulait dire et ça m'a appris aussi à  
149 comprendre dans les textes si c'était ça ou ça et du coup je comprenais mieux certains  
150 textes après avoir appris ça et je me pose plus de questions maintenant quand je lis  
151 quelque chose  
152 ok par rapport à ces éléments-là  
153 mmm [acquiesce]  
154 pis est-ce que tu penses avoir appris quelque chose peut-être de plus particulier avec  
155 *L'Autostoppeur* ou quelque chose de différent avec *Le Chat noir* enfin en fonction des  
156 récits ?  
157 vu que *L'Autostoppeur* c'était le premier j'ai beaucoup appris sur celui-là ça se voit dans  
158 le texte que j'ai beaucoup appris entre les deux après avec *Le Chat noir* c'était un plus  
159 compliqué donc j'ai peut-être un peu moins bien fait les choses mais de particulier je sais  
160 pas  
161 donc tu dis *Le Chat noir* c'était plus difficile au niveau de la compréhension d'où le fait  
162 que t'aies l'impression que cela ait moins bien marché  
163 mmm [acquiesce]  
164 pis comme travail est-ce que ça changeait de ce que vous faites d'habitude quand vous  
165 travaillez la lecture c'était  
166 non ça a quand même changé  
167 et pis c'est quoi qui changeait ?  
168 ben quand on faisait la lecture en classe avant ben on lisait les textes après on faisait pas  
169 forcément le même débrief que maintenant on disait pas les mêmes choses on expliquait  
170 un peu l'histoire de ce qu'on avait compris mais on allait pas aussi loin que ça  
171 ok  
172 là on poussait plus loin la réflexion avant on faisait moins ça  
173 c'était difficile ce qu'on faisait là quand même ou pas trop ça va ?  
174 ça va  
175 pis c'était du coup mieux ou moins bien ?

176 ben en fait les deux c'était mieux parce qu'on apprenait plus de choses on poussait plus  
177 loin du coup c'était aussi intéressant après c'était moins bien parce qu'il fallait plus  
178 réfléchir du coup mais (*rires*)  
179 du coup c'était difficile des fois  
180 ouais  
181 et pis y avait plusieurs activités un peu les mêmes avec chaque récit quelles sont les  
182 activités ou l'activité que tu aurais préféré ou celle que tu aurais vraiment pas aimé faire  
183 enfin que t'as pas aimé faire plutôt ?  
184 ben tous les trucs où on devait écrire j'ai moins apprécié parce que je devais beaucoup  
185 plus réfléchir et pis je comprenais pas toujours ce que je devais faire du coup c'était assez  
186 compliqué j'essayais de demander aux autres mais ils comprenaient pas non plus ben du  
187 coup c'était un peu plus compliqué  
188 ok pis aussi le fait de devoir écrire ?  
189 mmm [*acquiesce*]  
190 qu'est un peu plus compliqué que de devoir ?  
191 en fait j'ai toujours eu de la peine quand je devais m'exprimer par écrit et pour certaines  
192 choses quand je devais écrire des récits ou des histoires ou des trucs comme ça j'y arrive  
193 jamais  
194 ok d'accord

### **L'entretien préalable de l'enseignante**

L'entretien a été passé à mon domicile juste avant l'enseignement de la séquence en septembre 2017. J'ai donné des explications à l'enseignante quant au but de l'interview, à savoir mieux cerner son rapport à la lecture littéraire et la manière dont elle conçoit l'enseignement de la littérature, notamment pour établir son portrait et ainsi contextualiser plus finement la recherche.

1 quel est ton âge ?  
2 40 ans  
3 quelle formation as-tu suivie ?  
4 une formation académique, universitaire, avec une licence, je dois détailler ?  
5 oui

6 en français et en italien, une demi-licence en histoire et un cursus à la Haute école  
7 pédagogique à Lausanne  
8 et pour quelles raisons tu as entrepris ces études ?  
9 d'abord par intérêt et puis pas pour devenir enseignante a priori  
10 je vais te demander de porter un regard rétrospectif sur ton parcours personnel pour me  
11 dire en fait ce qui a été marquant et ce qui l'est encore dans ta manière de concevoir la  
12 littérature ? ou la lecture ?  
13 donc depuis mon plus jeune âge, c'est ça ?  
14 ouais, lié à ton parcours personnel  
15 alors chez mes parents y a toujours eu énormément de livres partout, mes parents étaient  
16 des grands lecteurs, je pense que suis née là-dedans et puis c'était normal (*rires*) et puis  
17 ça veut dire que j'ai lu beaucoup, très jeune, même avant de lire je me rappelle que je  
18 regardais les bouquins, enfin j'ai fait ça quasiment toute mon enfance, ça prenait  
19 beaucoup de temps dans ma vie d'enfant après c'est ça que je retiens, après je sais pas si  
20 dans les faits c'était vraiment ça, mais j'ai lu beaucoup très jeune, pis de choses assez  
21 rapidement des choses qui n'étaient pas de mon âge, aussi de choses vers 8-9 ans, des  
22 choses qu'étaient déjà pour les plus grands, pour les ados comme ça, mais toujours  
23 beaucoup, puis plutôt des choses à suspense où j'avais besoin d'avoir un intérêt lié à une  
24 curiosité plutôt que des choses un peu basiques, même à l'adolescence des choses sur les  
25 ados avec des histoires d'amour, des trucs comme ça ça j'ai jamais lu en fait, plutôt des  
26 choses ciblées suspense ou bien contexte historique fort, ça et puis après ... mmmm, je  
27 sais pas, qu'est-ce que je peux rajouter... ben le contexte après du gymnase et puis du  
28 cursus universitaire a fait que j'ai continué à beaucoup lire, par contre pas de choses que  
29 je choisissais et puis ça c'était plus compliqué en fait, c'est aussi l'impression que j'en ai,  
30 après j'ai découvert des choses que j'aurais jamais lues donc c'était bien, mais après du  
31 coup, à l'uni j'ai aussi eu beaucoup plus de plaisir à découvrir des choses que j'aurais pas  
32 forcément choisies au départ, la littérature classique.  
33 puis est-ce que ces éléments ils pourraient influencer ton enseignement ?  
34 ben en tous cas le fait que je comprends qu'ils n'aient pas forcément envie de lire des  
35 choses qu'on leur impose, ça je pense que je l'ai, ouais, ça c'était très fort chez moi à  
36 l'adolescence enfin j'ai lu *Le Grand Meaulnes* (*rires*) à 14 ans, j'ai eu envie de me  
37 suicider, donc euh ça veut pas dire que j'essaie de faire mieux, en fait je suis pas sûre que  
38 j'arrive à faire mieux, mais en tous cas quand je fais des choix de lecture, du coup je me  
39 projette aussi par rapport à mon vécu d'ancienne élève qui a subi (*rires*) des choses

40 horribles, non, mais par exemple *Le Grand Meaulnes*, donc voilà, et ça j'essaie de le  
41 verbaliser par contre auprès des élèves, ce qui change peut-être pas grand-chose, mais en  
42 tous cas je les mets en projet toujours aussi par rapport à plusieurs éléments, plusieurs  
43 aspects de la littérature, pas seulement juste le fait de lire et puis de comprendre ce qu'ils  
44 lisent ou bien que c'est comme ça parce que c'est l'école  
45 et puis par rapport à tes pratiques de lecture si tu lis, qu'est-ce que tu lis, où, etc ?  
46 alors je lis (*rires*) on va parler de ma vie actuelle, euh je lis, je lis, j'essaie de lire, j'ai pas  
47 beaucoup temps mais oui, après je fais, du coup je lis passablement de journaux, de  
48 revues, etc, ce qui était déjà le cas avant en fait ça j'ai gardé, et puis côté littérature je lis  
49 passablement pour l'école et puis par contre, j'ai peu de temps pour mes lectures  
50 personnelles, actuellement littéraires donc euh, mais ce n'est que passer (*rires*)  
51 (*rires*) parles-moi d'un texte qui t'a particulièrement marquée ? à quel moment tu l'as lu,  
52 dans quel cadre et puis est-ce qu'aussi tu l'enseignerais ?  
53 alors ben j'ai bien aimé par exemple, mais là c'est n'importe quand ou bien ?  
54 mmm  
55 donc pas seulement ado ou pas seulement  
56 non euh non  
57 moi j'ai découvert Proust et Ramuz à l'uni (*rires*), donc aussi pas forcément par choix, pis  
58 après ben j'ai, c'est deux œuvres que j'ai appris à apprécier euh particulièrement, je pense  
59 Ramuz avant que j'habite dans le canton de Vaud j'ai découvert le canton de Vaud (*rires*)  
60 à travers Ramuz, donc ça c'est pas quelque chose à quoi je m'attendais, je pensais que ça  
61 n'allait pas me plaire et puis finalement oui ça m'a plu pour plein de raisons, puis ça  
62 dépassait ce que j'avais l'habitude de lire dans le côté suspense ou bien contexte  
63 historique XXX j'ai découvert d'autres façons, enfin d'autres aspects de la littérature qui  
64 m'ont motivées, en particulier la découverte d'un pays à travers la littérature avant de le  
65 découvrir finalement dans la réalité, et puis ça c'était aussi un aspect auquel je ne m'étais  
66 pas attendue, et puis si je l'enseignerais, est-ce que je l'enseignerais, pardon ? Proust, pas  
67 du tout, et puis ben Ramuz, pourquoi pas, je l'ai fait pas par choix, parce que c'était  
68 obligatoire parce qu'on voyait une pièce à l'époque au collège et puis ça s'était assez bien  
69 passé au fait, c'était une nouvelle  
70 et puis pour toi qu'est-ce que signifie en fait lire un texte littéraire ?  
71 ben pour moi actuellement lire un texte littéraire c'est déjà quand même passablement  
72 décoder la technique et voir quel effet cela a sur moi par rapport aux choix ben effectués  
73 par l'auteur, c'est passablement ça, maintenant, une sorte de déformation professionnelle,

74 et puis après je trouve que, j'arrive grâce à ça aussi à prendre plus de plaisir dans la  
75 lecture en fait, grâce à ce versant un peu intellectuel de la littérature, en tout cas des textes  
76 littéraires, ça a un impact plutôt positif sur moi, ça me permet de justement de lire des  
77 choses que je lirais pas forcément juste par intérêt parce que peut-être le sujet n'est pas  
78 quelque chose qui m'intéresserait a priori puis finalement le fait de lire ce type d'œuvre  
79 m'intéresse quand même grâce au côté un peu plus technique  
80 et puis pour toi qu'est-ce que c'est la littérature et puis quelles sont ses finalités ?  
81 (*rires*) alors la littérature c'est pour moi découvrir des univers qui ne me sont pas proches,  
82 une partie c'est ça, ça veut dire découvrir des éléments, quel que soit le domaine  
83 d'ailleurs, qui peuvent être complètement éloignés de notre quotidien, y a un côté  
84 imagination qui aussi peut être stimulée, pis ça c'est déjà ça, pis après y a le côté plutôt  
85 nourriture intellectuel et ça c'est aussi quelque chose d'essentiel en plus de tout ce qui est  
86 intérêt plutôt suscité par l'émotion, avec le suspense, la curiosité que je peux avoir pour  
87 différents thèmes a priori dans les choix que je peux faire d'abord, là par exemple j'ai lu  
88 Echenoz pour le gymnase, pis j'ai trouvé génial, mais c'est pas quelque chose que j'aurais  
89 choisi d'abord, ce livre-là en particulier, pis j'ai découvert quelque chose vraiment  
90 d'assez, ouais qui m'a beaucoup plu, ouais pis finalement y a que typiquement dans la  
91 littérature que je prends cette forme de risque entre guillemets de découvrir des choses  
92 auxquelles j'aurais pas forcément pensé dans ma vie de tous les jours, y a cet univers-là  
93 qui s'ouvre qui s'ouvrirait pas dans d'autres compartiments de ma vie  
94 et puis toi en tant que lectrice, t'as l'impression d'apporter quoi au texte ?  
95 ben en tous cas cette partie de subjectivité et puis d'intérêt que je peux porter ou non, que  
96 cela soit dans l'adhésion ou le rejet, ça c'est une des choses, pis après j'ai passablement  
97 d'images mentales qui viennent, beaucoup quand je lis, du coup y a tout un pan que moi,  
98 enfin que je créé à partir de la lecture, je sais pas ça peut être ça aussi, c'est déjà ça je  
99 pense, ces deux éléments-là, en tous cas je m'approprie le texte en fonction aussi de ce  
100 que je peux avoir comme images mentales passablement  
101 et puis qu'est-ce qui fait selon toi que ta lecture d'une œuvre elle pourrait être différente  
102 de la mienne par exemple ou celle de ta mère, etc ?  
103 ben les particularités individuelles, le parcours de vie, le moment x où je lis (*rires*)  
104 comment je suis, donc je pense le côté subjectif de la personne plus le côté émotionnel du  
105 moment de vie que je traverse pendant que je lis cette œuvre en particulier en tous cas, et  
106 puis aussi le regard de nouveau un plus technique de quelqu'un qui a un bagage dans ce  
107 domaine-là plutôt que quelqu'un qui ne l'a pas, donc ça je pense que ça change aussi

108 passablement dans la perception d'une œuvre, en tous cas dans mon impression par  
109 rapport aussi aux échanges que je peux avoir  
110 et puis comme enseignante, en classe de FR au secondaire, est-ce que tu pourrais décrire  
111 un cours ou un ensemble de cours qui porte sur la littérature et qui selon toi est  
112 représentatif de la manière ben dont t'enseignes la littérature ? genre décrire un cours ou  
113 en ensemble de cours ?  
114 euh alors je sais pas si on est dans le sujet si je dis ça, mais d'abord du coup pour donner  
115 du sens et puis faire en sorte de nouveau qu'il y a plusieurs éléments qui soient touchés  
116 par la littérature et pis pas un unique avec une sorte juste de projet littéraire parce que moi  
117 j'aime un texte que j'essaie de transmettre aux élèves comme ça, je verbalise le fait qu'il  
118 y a plusieurs pans, ça je pense j'insiste beaucoup, du coup dans mes choix ben plus qu'un  
119 texte littéraire je choisis aussi, j'essaie de choisir des textes qui soit ont un contexte  
120 historique fort du coup une projection de l'élève dans quelque chose qu'il est sensé  
121 connaître ou du coup qu'il connaîtra à l'avenir et puis des textes qui portent aussi sur des  
122 éléments de la vie en général, des valeurs qu'on peut questionner, donc, c'est pas facile  
123 (*rires*)  
124 non c'est pas facile (*rires*) ouais pis aussi peut-être de manière plus générale qu'est-ce  
125 que tu fais pendant le cours par rapport aux interactions, si t'as un peu un schéma qui se  
126 répète ?  
127 alors, en tous cas j'interroge aussi souvent leur compréhension, leur projection par  
128 exemple par rapport à une couverture, ça c'est le truc classique, par rapport à une  
129 couverture, une première de couverture ou une quatrième de couverture donc en partant  
130 de leurs hypothèses de lecture, ça, j'essaie de stimuler leur imagination soit par des  
131 images soit par une lecture audio, par exemple qu'ils découvrent le texte de manière  
132 différente, pas toujours de manière individuelle en lisant dans leur coin, j'essaie donc de  
133 les projeter dans la lecture malgré eux au départ pour essayer de les accrocher, ça c'est  
134 par rapport au processus de découverte d'une œuvre, c'est ce que je fais, j'essaie de faire  
135 à plusieurs niveaux, euh ben quand on parle d'image mentale, j'essaie aussi de travailler  
136 ça avec eux, de façon régulière on arrive pas, mais aussi de trouver des pistes pour que  
137 dans leur façon de lire, ils trouvent une méthode personnelle, en tous cas en découvrant  
138 plusieurs façons de lire ou bien plusieurs éléments qui ont de l'effet sur eux, ça peut être  
139 de la lecture audio, ça peut être par quelqu'un qui n'est pas moi, ça peut être aussi le  
140 passage par un extrait filmé si l'œuvre a différents supports, ou alors une accroche avec  
141 un contexte de la société ou bien historique qui a un lien avec la thématique du livre ou le

142 sujet du livre lorsqu'il y en a, et donc toujours de raccrocher le texte pas seulement à  
143 l'objet littéraire, ou au sujet littéraire, mais aussi à la vie en général et puis à l'effet que ça  
144 a sur eux en fait  
145 donc si tu tiens aussi compte de la culture de l'élève dans ces cours et puis qu'est-ce que  
146 tu en fais en gros ?  
147 c'est-à-dire la culture de l'élève ?  
148 ben la culture genre où ils en sont en gros au niveau culturel, au niveau de leurs  
149 représentations du monde, enfin  
150 d'accord, ben j'essaie toujours au début de la 9H quand je les ai durant les premières  
151 semaines, je fais une sorte de petit questionnaire de lecture euh, questionnaire sur leurs  
152 habitudes en fait que je fais chaque fois, je peux imaginer où ils en sont et puis du coup,  
153 à travers ça, j'essaie de mettre sur des mots sur ce qu'ils peuvent vivre, du moins sur  
154 l'impression que je peux en avoir et puis de catégoriser, en tous cas d'être attentive à ceux  
155 à ceux qui par exemple lisent jamais ou pour lesquels je sais que c'est compliqué, ben  
156 ceux-là là j'aurais un discours qu'est pas le même qu'à des élèves qui eux lisent beaucoup  
157 et qui auraient peut-être besoin d'entendre des choses différentes dans la recherche de  
158 motivation, dans le fait que oui, peut-être ils ont pas choisi, donc oui c'est dur parce qu'ils  
159 ont pas choisi, ça j'essaie de valoriser et d'encourager ceux qui lisent jamais, ben ça veut  
160 pas dire que ça marche, mais les accompagner dans leurs difficultés, puis du coup de dire  
161 ce que je mets en place pour essayer de faire en sorte que cela soit plus simple, en tous  
162 cas que le geste de lecture, puis que j'essaie de verbaliser, de leur offrir des moments  
163 différents, que cela soit en classe ou à la maison, et puis d'essayer de leur dire que ces  
164 moments différents, que cela soit de la lecture audio par exemple, avec un support qui  
165 n'est pas le livre uniquement, de la lecture qui se fait à l'intérieur de la classe où ils ont  
166 du temps pour se mettre du temps pour se mettre dedans, puis les moments où je dis ben  
167 voilà y a de la lecture à faire, pas beaucoup de pages, donc prenez le temps de le faire  
168 bien, en essayant de les accompagner dans leurs difficultés, puis ça j'ai une image d'eux  
169 au départ après qui peut justement ne pas rester figée, parce que je pense que je les vois  
170 passablement évoluer au fur et à mesure des trois années aussi par rapport soit à ces  
171 difficultés de lecture ou alors justement plutôt l'inverse, difficultés d'accepter le fait  
172 qu'on leur impose des choses qui leur plaisent pas  
173 et puis euh, pendant tes cours, quelle place tu donnes aux savoirs et aussi aux savoir-  
174 faire ?  
175 les savoirs par rapport aux techniques qu'on peut travailler ou bien

176 ouais ben les savoirs c'est plutôt les connaissances pures et puis les savoir-faire, c'est par  
177 exemple comprendre  
178 euh donc les connaissances, les connaissances c'est ce qu'ils ont a priori ou bien les  
179 connaissance que moi je peux ... je peux initier chez eux  
180 ouais plutôt quand tu prépares tes séquences, etc, qu'est-ce que tu fais de ça quoi ?  
181 ouais, c'est toujours un peu en parallèle, en tous cas j'essaie, ça veut dire que y a toujours  
182 le pan si on parle de connaissances de l'auteur, du contexte dans lequel il écrit, du genre  
183 littéraire, donc ça c'est des choses que j'amène donc passablement, euh au niveau des  
184 savoir-faire, ça se fait aussi toujours en parallèle mais après toujours un petit peu décalé  
185 puisqu'on apprend des choses un peu plus techniques au fur et à mesure, et puis ces  
186 choses techniques qui reviennent passablement au fur et à mesure au fil des trois ans,  
187 après on voit que ça prend moins de temps dans l'apprentissage puis on peut se servir de  
188 ça, mais je dirai que y a aussi le côté de la technique, mais la technique en s'appropriant  
189 puis en donnant son avis par rapport aux éléments, typiquement la note critique, leur  
190 donner aussi des éléments de savoir-faire dans lesquels ils peuvent eux se projeter en plus  
191 de juste savoir que c'est tel type de texte, et puis du coup c'est qui le narrateur, des choses  
192 plus techniques utilisées, mais après qu'ils prennent aussi le pouvoir par rapport à ces  
193 savoir-faire, en tous cas ben ils donnent toujours leur avis sur tout ce qu'ils font,  
194 normalement, sur la qualité de ce qu'ils lisent ou sur un point de vue qui peut être  
195 purement technique comme pour un savoir-faire et puis là aussi savoir ce qu'ils en  
196 pensent, comment ils le perçoivent puis donc d'avoir toujours ces choses en parallèle,  
197 savoir-faire avec les connaissances que moi je dois donner quand même au départ, tout en  
198 sachant que je les projette dans quelque chose où ils doivent s'approprier ces deux  
199 éléments-là aussi ... je sais pas si c'est clair (*rires*)  
200 alors si j'essaie de redire  
201 oui vas-y  
202 ce que j'ai compris c'est qu'en général les connaissances c'est toi qui les amènes et puis  
203 après ces connaissances elles servent aussi en partie, même si des fois c'est décalé, à en  
204 fait développer des savoir-faire qui doivent être en lien avec quand même eux-mêmes,  
205 c'est-à-dire qu'ils doivent pouvoir se les approprier par rapport à où ils en sont et qui ils  
206 sont en gros  
207 mmm [*acquiesce*]  
208 donc aussi prendre en compte leur personnalité, leur subjectivité, le fait que ça soit des  
209 ados, ces éléments-là

210 oui, oui et puis projeter aussi leur propre vision des choses par rapport aux connaissances,  
211 par exemple ça veut dire qu'ils aient un avis aussi sur le bagage de connaissances qui est  
212 nécessaire par exemple pour un contexte historique ou un contexte d'une œuvre en  
213 particulier, et puis qu'ils aient aussi la possibilité de, ouais de se servir de ça, au moment  
214 où ils le font, ça veut dire à l'âge qu'ils ont et puis avoir une vision de cet élément-là,  
215 c'est pas juste de la théorie, mais qu'ils se l'approprient un peu plus que la normal je  
216 pense, en tous cas j'essaie  
217 mais par exemple, quand tu dis s'approprier un contexte historique, ça veut dire que tu  
218 leur demandes je sais pas ce qu'ils savent sur ces choses-là ou tu problématises des  
219 questions, typiquement, je me rappelle qu'on avait travaillé sur Steinbeck là, et ben ce  
220 contexte historique t'essaies de les impliquer en faisant des liens avec une situation  
221 difficile de crise ou des choses comme ça  
222 voilà  
223 ou alors tu questionnes le fait, par exemple, le contexte est-ce que c'est important pour  
224 comprendre un récit ou pas  
225 voilà  
226 ça aussi tu discutes avec eux  
227 ouais, je questionne toujours, moi je pars avec mon idée de base qui est je choisis ce texte  
228 littéraire pour cette raison-là, pour celle-ci, et puis y en a toujours plusieurs et pis après  
229 dans la façon de travailler, je questionne toujours ces décisions en fait que j'ai prises et  
230 que j'ai pas toujours verbalisées en fait, mais et pis après, je sais pas, si je prends  
231 l'exemple du *Dernier jour d'un condamné*, ben là moi je sais pourquoi je choisis ce texte,  
232 y a plusieurs éléments qui font que je le choisis, pis après au fur et à mesure j'essaie de  
233 faire en sorte qu'eux questionnent ce texte en fonction de leurs propres projections et puis  
234 pas seulement que moi j'arrive avec mes choses que j'amènerai au départ en disant on  
235 travaille ce texte pour ces raisons-là enfin, pas du tout et puis la boucle elle est finalement  
236 bouclée quand on arrive à la fin en se disant ben pourquoi on a travaillé ce texte, qu'est-  
237 ce que cela a amené, alors qu'y a des éléments au fur et à mesure du texte que j'amène  
238 toujours dans le questionnement en fait, ouais, par rapport à leurs propres projections  
239 donc en fait en gros si tu choisis un texte en fonction du contexte historique  
240 mmm [acquiesce]  
241 tu vas choisir un texte où tu penses que certains éléments du contexte historique, ils  
242 peuvent les intéresser d'une certaine manière  
243 mmm [acquiesce]

244 parce qu'ils sont en lien ben soit avec des questions d'actualité ou leur vécu, etc ?  
245 oui ou alors que je pense que c'est essentiel pour finalement leur développement du  
246 moment, et puis d'adolescent jusqu'à jeune adulte par rapport à mes propres projections  
247 et aux valeurs que j'estime être importantes dans ce que je peux projeter par rapport à  
248 mon métier d'enseignant  
249 mais par exemple la notion de différence qui peut apparaître, ça serait pas contexte  
250 historique, mais la question de la différence, ben après elle est toujours problématisée  
251 oui  
252 du style c'est jamais genre choisir un texte pour un peu, tu sais une question de morale,  
253 c'est plutôt pour discuter des choses que tu considères importantes  
254 oui, oui  
255 ok, et puis ben selon toi comment est-ce que les élèves perçoivent les textes littéraires, la  
256 littérature ?  
257 ben je pense qu'a priori c'est difficile de lire à l'école, en tous cas moi j'ai cette  
258 projection-là par rapport à mon vécu et par rapport à ce que je peux aussi entendre d'eux,  
259 clairement, c'est pas forcément des choix qu'ils auraient fait eux, déjà la lecture c'est pas  
260 facile pour la plupart des élèves, je pense y a un gros pourcentage qui, c'est déjà devenu  
261 quelque chose d'étrange ou qu'ils ont plus envie de pratiquer, la plupart, enfin un gros  
262 pourcentage dit qu'il ne veut pas lire, qu'il ne lit pas ou qu'il n'a pas envie donc déjà on  
263 est projeté là-dedans, de grosses difficultés, pis après je trouve que dès le moment où ils  
264 comprennent qu'ils peuvent s'approprier quelque chose, ça devient plus facile, ben là  
265 aussi à nouveau on est dans la projection que je peux en avoir et pis dans les  
266 questionnements, parce que du coup, régulièrement je leur pose des questions, y a un  
267 questionnaire comme ça qui passe et puis dans lequel j'interroge un peu les pratiques, pis  
268 dans le retour, c'est moi aussi qui initie ça, donc je stimule chez eux quelque chose qui  
269 n'aurait peut-être pas lieu s'ils étaient dans d'autres conditions, mais le retour qu'ils  
270 peuvent faire, c'est ça aussi, c'est qu'après, ils rentrent dans la lecture quand même pis au  
271 bout du compte, ils arrivent à en garder quelque chose malgré eux (*rires*)  
272 et puis à ton avis, ils pensent que c'est quoi, de leur point de vue, lire des textes  
273 littéraires ?  
274 ce que moi je pense  
275 non ce qu'eux ils pensent que c'est ben justement cette activité-là  
276 ah (*rires*) a priori ou bien justement, ben moi je vois l'évolution au fur et à mesure des  
277 années, par rapport au fait que je les garde pendant trois ans, ça y a une grosse évolution,

278 la plupart du temps en 9H, ben ils ont du plaisir, certains, à lire, parce que justement ils  
279 voient pas tellement ce contexte de texte littéraire, en tous cas ils ont des fois pas intégré  
280 ça encore, alors ça dépend de ce qui s'est passé avant, donc là aussi y a une grande  
281 disparité entre les élèves, entre ceux qui n'aiment pas lire et puis du coup ils se rendent  
282 compte que lire des textes à l'école, donc des textes littéraires, c'est encore pire que tout  
283 et puis là c'est vraiment difficile, ou les autres qui ont encore cette lecture plaisir, puis qui  
284 rentrent là-dedans en se disant (*rires*), ouais on y va, en ne mettant pas les pieds au mur et  
285 puis après sur les trois ans, ça évolue considérablement, ceux qui avaient vraiment le  
286 plaisir de la lecture, de la découverte, qui avaient pas perdu ça encore, ben souvent y a des  
287 moments un peu difficiles je trouve, parce que ils mettent passablement les pieds au mur,  
288 ils comprennent pas tellement les projets, pourquoi, enfin quand on les interroge c'est  
289 quand même difficile, et puis certains évoluent quand même et puis voient un peu de  
290 sens, par rapport aux textes littéraires, je sais pas en fait, si c'est dans leur projection du  
291 texte littéraire, c'est difficile à dire, ben du coup c'est quoi, du coup c'est le texte à  
292 l'école, ça suffit pour se dire que c'est un texte littéraire  
293 non mais c'est plutôt l'activité, genre lire, ou plutôt la lecture littéraire, genre qu'est-ce  
294 que pour eux, dans leur tête qu'est-ce que cela veut dire ben lire un texte littéraire quoi,  
295 on pourrait imaginer que cela pourrait être déchiffrer des sons ou ce genre de choses,  
296 qu'est-ce qui, comment est-ce qu'ils se représentent cette activité-là ? est-ce qu'ils se la  
297 représentent ?  
298 .... ben la plupart du temps, ça contredit un peu ce que je viens de dire, mais en tous cas  
299 en 10H et en 11H, c'est lire des textes qui leur semblent compliqués, je pense que s'ils  
300 devaient définir, c'est lire des choses avec une difficulté supérieure par rapport à ce qu'ils  
301 pourraient faire comme choix, ou par rapport à ce qui s'est passé avant, ce qu'ils auraient  
302 pu lire avant  
303 ok et puis selon eux, qu'est-ce qu'ils imaginent, qu'est-ce qu'ils pensent à quoi devraient  
304 servir les savoirs et les savoir-faire, quelles fonctions ils leur donnent ?  
305 ben je pense que y a d'abord une fonction juste imminente parce qu'on est toujours dans  
306 la projection par rapport à l'évaluation, donc ça c'est beaucoup ça en fait, d'abord, tout en  
307 sachant que moi je lutte un peu là contre parce que j'essaie de les projeter dans autre  
308 chose, mais par contre c'est mon propos ça, donc c'est l'avis de l'adulte par rapport à cet  
309 élément-là, mais eux je pense que s'ils y pensaient simplement sans mon intervention, ils  
310 verraient surtout ça, donc après moi je les manipule (*rires*) du coup peut-être qu'on aurait  
311 des choses un tout petit peu différentes, mais j'ai l'impression comme ça a priori que

312 c'est un petit peu ça, j'apprends à faire des choses parce que je sais qu'on va m'évaluer,  
313 donc la plupart, enfin en sortant de 7 à 8 années d'école, je pense qu'ils sont dans cette  
314 projection-là, puisqu'on continue à faire ça nous en fait, on est toujours dans un autre  
315 discours, même moi si j'essaie de les projeter, si j'essaie de les intégrer dans le processus  
316 si sans arrêt ils peuvent donner leur avis, sans arrêt ils peuvent échanger avec les autres,  
317 avoir un avis sur ce que fait l'autre, comment a compris l'autre dans un échange, enfin  
318 essayer de co-construire aussi leur compréhension pas seulement par rapport à moi, à ce  
319 que je pense, mais aussi à un groupe de pairs, ben si moi j'interviens pas en disant les  
320 choses comme ça, puis en mettant en projet, puis en expliquant pourquoi je pense que  
321 c'est une bonne idée, je suis pas sûre qu'ils verraient d'autres choses, j'en sais rien en fait,  
322 je sais pas, toi tu leur poses ces questions ?  
323 ouais je pense, pas aussi précisément, mais à la fin je pense que j'aimerais bien savoir ben  
324 en fait quelles activités ils ont appréciées et pour quelles raisons en gros, puis aussi  
325 qu'est-ce qu'ils pensent avoir appris pendant cette séquence [...]  
326 pour moi t'inities déjà passablement de choses comme ça [en verbalisant ce qu'on fait et  
327 pourquoi pis dans la mise en projet, moi je le fais de façon quasi systématique, à un  
328 moment donné ou un autre de la séquence, ou même les choses qui sont par exemple  
329 initiées en 9H, qu'on refait en 10H, en fin de 11H, ben là je vois en fin de 11H ils sont  
330 rôlés, je suis pas sûre qu'ils ont un regard là-dessus, individuel  
331 ben je pense que typiquement, ça serait des questions intéressantes, leur demander qu'est-  
332 ce qu'ils pensent qu'ils ont appris, voir si c'est quelque chose qui a été verbalisé pendant  
333 la séquence ou pas et demander s'ils pensent que c'est quelque chose d'important qu'ils  
334 ont appris, parce qu'ils peuvent très bien dire qu'ils ont appris ça, mais finalement cela  
335 sert à rien, donc ils répètent ce que t'as dit, parce que c'est toi qui a dit ça, donc cela a du  
336 sens (*rires*), donc après ils trouvent que cela sert à rien, donc finalement  
337 ouais c'est ça  
338 voilà  
339 ça peut aussi être une forme d'appropriation d'accord, mais a priori en disant rien (*rires*),  
340 ça serait hyper intéressant, hein  
341 ben ouais  
342 mais je pense qu'ils sont à un âge où c'est extrêmement compliqué, ben ça c'est aussi  
343 l'enseignement, l'accompagnement par rapport aux choses qu'on fait, pis dans la  
344 projection, dans le discours qu'on peut avoir sur les savoirs, les savoir-faire qu'on  
345 propose, c'est ça qui fait avancer, a priori

346 ben l'idée quand même c'est que ce qu'on enseigne ça puisse faire bouger les  
347 représentations un minimum des élèves par rapport à la lecture etc, mais cela se fait sur  
348 un super long terme, et puis chez certains peut-être cela aura bougé, mais après leur  
349 parcours par la suite cela fera peut-être rebouger les choses, et on sait pas trop quoi (*rires*)  
350 mais je pense le côté où on casse quelque chose quand on verbalise, on met du sens, chez  
351 certains on casse quelque chose parce que du coup, peut-être que le questionnement qu'ils  
352 auraient eu il aurait peut-être été différent, alors ils reproduisent un discours qui n'est pas  
353 le leur et puis y a les autres où il se passerait pas grand-chose si on faisait pas ça  
354 après tu sèmes des graines en gros  
355 oui après ce qui est important par rapport à la subjectivité, c'est ce qui est intéressant, à  
356 un moment donné ils vont prendre le pouvoir  
357 oui  
358 tu vois [...]  
359 selon toi quelle est la contribution de la littérature, ben à la formation de l'élève ?  
360 elle est à mes yeux essentielle, mais (*rires*) mais il y a le côté où la littérature fait en sorte  
361 que l'élève ait des outils de compréhension, d'analyse, enfin voilà, des choses qui  
362 pourraient correspondre aux savoirs et aux savoir-faire, et puis y a le côté de  
363 l'appropriation pis de la liberté que peut laisser quand même un texte littéraire, ça veut  
364 dire que finalement la lecture puis le fait de lire un œuvre littéraire, ça laisse la place au  
365 fait de dire j'aime, j'aime pas, essayer d'expliquer pourquoi, enfin à se projeter dans un  
366 univers, quel que soit l'univers proposé, et puis à être dans l'acceptation ou le refus par  
367 rapport au texte et pis ça c'est un espace de liberté qu'ils ont pas ailleurs en fait, je pense  
368 par rapport à l'enseignement ils sont toujours obligés de faire les choses, obliger  
369 d'apprendre certaines choses, et puis y a qu'un moment où on leur demande s'ils ont aimé  
370 et pourquoi ils ont aimé ou s'ils ont pas aimé et pourquoi justement ils ont pas aimé et  
371 puis ça ça fait partie de l'espace de liberté, alors dans la didactique du français, mais  
372 surtout dans l'œuvre littéraire je pense, et ça c'est ça suscite chez eux, euh ... non ça  
373 suggère chez eux, j'espère aussi, le fait de prendre le pouvoir dans un domaine de  
374 l'enseignement où c'est peut-être le seul domaine où ils l'ont vraiment, après je sais pas  
375 peut-être en arts visuels ou en musique, y a aussi ce côté-là, le point culturel en fait, de la  
376 culture et du coup de la liberté qu'ils ont dans ce genre de texte, dans le texte littéraire, de  
377 se projeter, d'avoir un avis, une opinion qu'ils peuvent développer, un intérêt particulier  
378 ou pas, ça je pense c'est un des points euh qui fait la différence par rapport à toutes les  
379 autres matières enseignées

## L'entretien de bilan « partagé » enseignante-chercheuse

L'entretien a été passé à mon domicile quelques semaines après l'enseignement de la séquence en mai 2018. J'ai donné des explications à l'enseignante quant à la forme de l'entretien et sa visée, à savoir établir un bilan de la séquence enseignée sous la forme d'une discussions co-évaluative impliquant un partage de point de vue. L'enseignante et moi-même avons répondu au préalable aux questions posées en amont de la rencontre par écrit pour préparer la discussion chacune de son côté.

1 J'ai mis deux-trois idées, la première, moi j'ai trouvé le lien entre les émotions et, alors  
2 les élèves ils ont eu des difficulté à comprendre ce que j'attendais d'eux par rapport au  
3 départ de la séquence en fait et pis du coup, ça au niveau de la clarification des objectifs  
4 et de la mise en projet, c'est intéressant de se dire qu'est-ce qu'on va en faire et de se  
5 projeter déjà dès le départ en fait, mais ça c'est l'objectif de départ et après hyper  
6 intéressant au niveau de la séquence elle-même par rapport aux émotions, ce qu'ils ont été  
7 capables de faire par rapport à l'explicitation puis ce qu'on en a fait au bout, j'ai trouvé  
8 hyper intéressant  
9 ouais  
10 et puis l'appréciation justifiée, du coup, nous on avait la démarche qu'on avait fait avant  
11 [fait référence à un travail effectué sur la critique d'un livre], ben ça ne nous a peut-être  
12 pas rendu service parce qu'ils ont abouti à quelque chose qu'ils avaient déjà fait  
13 auparavant, mais par rapport à la qualité de ce qu'ils ont pu rédigé au fil de la séquence  
14 par rapport à ce qu'ils avaient fait avant justement, qu'était juste une simple critique, là je  
15 trouve qu'on a gagné en pertinence, je sais pas par rapport à eux, mais par rapport à moi  
16 ce que je peux percevoir de ce qu'ils ont fait comme appréciation justifiée à la fin  
17 ouais alors moi je suis aussi assez d'accord, je pense que le début ils savaient pas trop ce  
18 qu'ils faisaient, mais je pense que c'était aussi le tout, parce que toi aussi, comme c'est  
19 moi qui l'avait préparée t'étais un peu projetée là-dedans  
20 oui, oui  
21 donc après il fallait un moment pis après j'ai aussi l'impression, l'appréciation finale on  
22 l'avait pas en tête tout au début

23 oui  
24 pis ça c'est fait un peu petit à petit  
25 oui  
26 du coup, je pense qu'avait un peu un flottement et on savait pas forcément ce qu'on  
27 faisait, mais en même temps comme c'était un peu exploratoire  
28 c'est normal  
29 ouais je pense qu'on pouvait, enfin moi j'aurais pas pu faire autrement  
30 non, non  
31 parce que je savais pas trop où on allait  
32 oui après finalement ça a aussi participé, enfin je pense qu'ils ont aussi gagné à cela, la  
33 projection, je pense c'est très bien  
34 mmm  
35 parce que du coup après ça clarifie certaines choses, par contre ils se sont investis peut-  
36 être davantage dans ces moments-là en visualisant pas tout à fait les objectifs qu'on avait  
37 du point de vue final, donc je pense qu'il y a des avantages et des désavantages dans la  
38 situation  
39 ouais  
40 par contre moi oui, clairement je pense qu'il y a des moments où c'est moi aussi qui les ai  
41 perdus du coup  
42 ouais  
43 mais sur les moments comme ça clés, par rapport au début en tous cas, c'est pas tout à fait  
44 complètement contre-productif effectivement  
45 ouais je pense que justement ce soit une sorte de recherche où il n'y a pas grand-chose par  
46 rapport à ça et qu'on a essayé de créer quelque chose, du coup c'est pas, après par rapport  
47 à ce qui est noté là, les émotions ressenties, je trouve que le début c'était bien parce qu'ils  
48 ont vraiment essayé d'écouter ce qu'ils ressentaient pis de trouver des mots pour  
49 s'exprimer et ça je pense que c'est quand même un apprentissage en soi auquel ils sont  
50 pas forcément habitués et puis en même temps, ils mobilisent aussi des connaissances  
51 qu'ils peuvent avoir acquises avant ou bien des choses qu'ils connaissent déjà, ça je  
52 trouve que c'était intéressant, par contre je trouve que la partie théorique avec les  
53 émotions visées, je trouve que c'était assez difficile où je me demandais en fait s'il y  
54 aurait pas une manière de partir plus des élèves, tu sais parce qu'il y a une rupture  
55 ouais  
56 ils parlent d'eux etc et d'un coup, y a un gros bloc théorique pis faut qu'ils essaient XX

57 ils se rattachent à ça, voilà pis ils comprennent pas forcément XX  
58 XX difficulté, mais je vois pas, mais c'est difficile partir que, la centration sur eux au  
59 départ je trouve ça hyper intéressant, après le raccrochage à un élément théorique, ben je  
60 trouve que c'était très pertinent quand même  
61 oui moi aussi, mais je me demandais si on pouvait pas plus articuler par rapport à ce  
62 qu'était ressorti de leurs textes  
63 d'accord  
64 c'est-à-dire se demander quels étaient les éléments principaux qui ressortaient de leurs  
65 textes, d'autant plus que quand ils discutaient, tu voyais quand même certaines tendances  
66 qui ressortaient  
67 mmm [acquiesce]  
68 y en a qui n'avaient pas ressenti grand-chose, y en a qui n'avaient pas tout compris du  
69 récit non plus, et si on pouvait pas proposer des outils plus sur mesure quand même qu'en  
70 fait, après c'est difficile parce qu'il faut tout faire au fur et à mesure  
71 mmm, après c'est clair, en tous cas à réutiliser comme ça, ça peut être réutiliser par  
72 rapport aux récits que tu choisis, pis ça je trouve que c'est intéressant  
73 mmm [acquiesce]  
74 justement les intentions de l'auteur tu peux les avoir en tête sans forcément qu'elles  
75 rentrent dans les catégories fixées pis raccrocher ça par rapport aux éléments des élèves,  
76 ça serait plus facile, là dans la séquence, les choix de texte et les éléments théoriques que  
77 t'avais, c'était normal qu'on rentre ça, ça aurait été difficile de faire différemment, pour la  
78 séquence théorique en fait, mais dans l'adaptation qu'on peut en faire par rapport à une  
79 séquence didactique standard, ça c'est hyper intéressant  
80 ouais moi je pensais par exemple par rapport à *L'Autostoppeur* ce qui était ressorti  
81 vraiment c'était la tristesse pour Jacob  
82 mmm [acquiesce]  
83 ce qui était intéressant c'est que Lydia, elle, elle avait exprimé de la colère à l'encontre de  
84 Jacob parce qu'il va tuer un innocent, et je me demandais si c'était pas ce genre de choses  
85 sur lesquelles tu pouvais vraiment partir  
86 mmm [acquiesce]  
87 est-ce que l'auteur a voulu qu'on soit triste pour lui, en colère contre lui et puis travailler  
88 par rapport à la théorie de l'identification, comment est-ce que tu rentres dans la tête de  
89 Jacob, quels sont les éléments qui te sont présentés et puis essayer de débattre là-autour  
90 en sachant que par exemple, là je pense qu'il n'y a pas de réponse, y a les deux

91 possibilités et puis après c'est si on s'appuie sur certains éléments et qu'on voit la  
92 souffrance de Jacob ou si on s'appuie plutôt, on imagine le jardinier, sa famille, j'en sais  
93 rien  
94 mmm [acquiesce]  
95 enfin ça dépend je pense sur quels bouts du texte on s'appuie, ça pourrait être aussi  
96 intéressant de travailler sur des éléments qui sont peut-être plus liés à ce qu'ils ont  
97 exprimé vraiment et puis d'amener des apports théoriques comme ça  
98 oui  
99 je pense qu'on peut faire les choses moins à fond, parce qu'il faut qu'on propose quelque  
100 chose assez rapidement pour continuer, mais des fois je me demande si en fait du coup ils  
101 s'approprient pas mieux ce qu'on leur propose  
102 oui en tous cas la perspective de départ, là où je te rejoins, c'est hyper utile en fait, non  
103 seulement l'appropriation du texte et l'implication qu'ils y mettent et ça, c'est l'apport de  
104 ta séquence sur moi à ce niveau-là, elle est énorme, ça vient plus tard dans le  
105 questionnement, mais tout ce qu'ils peuvent y mettre eux d'abord, puis dans la  
106 confrontation avec les autres, on embarque tout le monde en fait, pis là au niveau de la  
107 compréhension on est au-delà de ce qu'on peut faire, en tous cas dans l'implication que  
108 chacun peut mettre avec toutes les nuances qu'on peut apporter, ils sont obligés de faire  
109 cet effort quoiqu'il arrive, alors que dans une lecture globale ou dans un processus de  
110 lecture littéraire basique, finalement on lit puis on questionne ce qu'a voulu dire l'auteur  
111 ou bien, là ils ont la perspective de leur propre projection qu'ils peuvent questionner et  
112 qu'ils peuvent rattacher après aux éléments de lecture littéraire, ça change complètement  
113 la dynamique d'un travail sur une lecture littéraire  
114 oui je pense aussi, mais si tu leur donnes les outils qui permettent vraiment d'aller plus  
115 loin dans ce qu'eux ils ont éprouvé personnellement pis ce qui leur tient plus à cœur ben  
116 dans ce récit, je pense que ça donne plus de sens aux apprentissages et puis ils se les  
117 approprient plus facilement que si t'as ben justement une sorte de rupture parce qu'il y en  
118 a peu qui ont été intéressés à prime abord, qui se sont dit ouais c'est trop super  
119 oui tout à fait  
120 c'est vraiment des éléments qui sont venus après, ce qui veut pas dire qu'on peut pas leur  
121 montrer ces éléments-là, mais tu vois qu'il y a toujours une limite dans la manière dont ils  
122 se l'approprient, ils y en a certains qui réussissent, pis les autres finalement c'est difficile  
123 il y en a qui subissent  
124 ouais

125 et pis ça par rapport au pourcentage d'élèves sur lesquels tu peux avoir un impact il est  
126 énorme, à la prise de pouvoir d'une manière ou d'une autre, que cela soit en fait moi je  
127 comprends rien, non ce que disent les autres je le vois pas, du coup après ils peuvent  
128 relire pis du coup s'approprier des éléments qu'ils avaient peut-être pas, mais percevoir  
129 ça pis du coup avoir un rôle, j'ai l'impression aussi, je sais pas ce qu'ils t'ont dit, mais le  
130 fait qu'ils aient pas de compréhension de l'action qu'ils peuvent avoir en tant que lecteur  
131 ouais  
132 en tous cas ça tout d'un coup ils s'approprient quelque chose pis après du coup de  
133 raccrocher à une théorie plus large, pas simplement dire en fait, j'ai le droit d'avoir des  
134 émotions, ça, ça et ça, pis je valorise mon émotion parce que je pense que c'est la bonne,  
135 non en fait de déconstruire ça après en tous cas ton choix de mettre ça sur les tensions  
136 narratives, sur les choix de l'auteur puis sur les décisions qui peuvent être prises par  
137 rapport au processus du récit, moi j'ai trouvé aussi très très intéressant, après ils ont eu du  
138 mal à rentrer là-dedans  
139 mmm [acquiesce]  
140 au départ pis après j'ai l'impression quand même, je sais, ils ont utilisé ça entre  
141 guillemets, et puis ils ont quand même j'imagine perçu cette grosse différence au niveau  
142 de leur subjectivité et puis des choix de l'entité de départ  
143 ouais, c'est vrai mais je trouve qu'il faudrait qu'il y ait un tissage plus fin  
144 plus fin  
145 avec ce que tu proposes, où ils se rendent compte que ce que tu proposes, cela permet de  
146 donner du crédit, de nuancer ou même de revenir sur ce que tu as pensé au début parce  
147 que finalement cela ne joue pas  
148 exactement  
149 un peu comme nous quand tu lis un texte pis t'as des impressions, ah ouais ça pourrait  
150 être ci, moi c'est ça qui m'a intéressé  
151 mmm [acquiesce]  
152 pis après tu vas chercher des choses pour donner du crédit à ton point de vue quoi  
153 ouais  
154 et pis le défendre, ben là ça serait dans la classe par rapport aux autres  
155 ouais, ouais ou alors être confronté au fait que ben sur ça quand ils sont seuls avec un  
156 texte pis ils arrivent au bout et ils se disent ben en fait j'ai pas compris  
157 ouais

158 et ils relisent, il se passe rien souvent, c'est-à-dire qu'ils sont, moi j'ai vu par rapport aux  
159 nouvelles à chute [référence à une séquence enseignée ultérieurement], tu leur donnais  
160 des outils qui permettaient de, mais en fait souvent ils arrivaient pas quand même, quand  
161 tu mettais le doigt dessus, ils étaient ah oui évidemment, mais ceux qui n'avaient pas  
162 capté dès le départ c'était dur pour eux, tu vois, de requestionner leur compréhension pis  
163 d'identifier finalement ce qui avait posé problème  
164 mmm  
165 et pis là je trouve là en passant par les émotions tu changes un petit peu la donne aussi de  
166 dire qu'ils sont automatiquement impliqués pis qu'ils sont acteurs de la situation pas  
167 simplement dépendants de ce qu'ils ont compris ou de ce qu'ils ont pas compris  
168 ouais  
169 ça ça change un petit peu XX  
170 XX ça fait une entrée où finalement ils peuvent dire ce qu'ils veulent quasiment et puis  
171 du coup ça permet quand même une première entrée dans le récit au-delà de dire juste j'ai  
172 compris j'ai pas compris ouais bien ça ressemble un peu à ce que tu trouves dans les  
173 carnets de lecteurs où tu proposes ça pis après tu fais des discussions directement là-  
174 dessus pis ça fait une première entrée  
175 oui  
176 bon après on avait déjà discuté un peu de la suite c'était justement l'articulation lecture  
177 subjective et analytique  
178 mmm [acquiesce]  
179 donc moi j'ai de nouveau les mêmes éléments que j'évoquais avant  
180 mmm [acquiesce]  
181 justement d'un bloc théorique qu'est pas forcément articulé assez finement avec les  
182 réactions des élèves  
183 mmm [acquiesce]  
184 et pis la question de l'appropriation ouais là ça va surtout se révéler avec l'analyse des  
185 données je pense qu'il y a des élèves qui ont réussi à s'approprier quelque chose et  
186 d'autres difficilement  
187 mmm [acquiesce]  
188 ou même certains c'est en contradiction avec leur conception du récit, un bon récit c'est  
189 un récit avec des rebondissements et un dénouement, elle va à l'encontre de ce qu'est un  
190 récit fantastique  
191 mmm [acquiesce]

192 donc un moment donné dans leurs appréciations ils sont coincés, typiquement ça  
193 apparaissait chez Gianni il est coincé parce qu'il aime le personnage, il aime sa  
194 psychologie, mais en même temps il dit que le récit ne l'a pas intrigué, parce que pour lui  
195 un récit c'est de l'action alors qu'un récit fantastique il repose justement sur la  
196 psychologie du personnage, de ses perceptions, etc, donc t'as deux conceptions  
197 antinomiques qui entrent en collision puis du coup dans son interprétation il n'arrive pas à  
198 faire la part des choses, à dire c'est un bon récit fantastique parce que le personnage il est  
199 vraiment intrigant X ouais lui c'est un récit bof parce qu'il n'y a pas de dénouement et  
200 pas d'action

201 mmm [acquiesce] là aussi tu vois le sens de travailler les genres, un genre littéraire en  
202 particulier ou comme ça ou finalement après dans ces situations-là le questionnement il  
203 est différent mais je trouve que le texte du *Chat* il a aussi mis en lumière toutes les limites  
204 des élèves à ce niveau-là parce que Gianni par exemple il est allé jusque-là, la plupart ils  
205 ont juste fait le constat qu'ils ne sont pas rentrés dedans qu'ils se sont ennuyés pis c'est  
206 tout

207 mmm [acquiesce]

208 après à questionner moi je trouvais aussi hyper intéressant parce qu'on a pu aborder ça  
209 ensemble qu'est-ce qui faisait qu'ils avaient été perturbés par la situation

210 ouais

211 mais aussi cette histoire d'ennui moi j'ai trouvé ça assez intéressant quand ils arrivaient à  
212 dépasser ça pis t'en a certains qui arrivent pas je veux dire je sais pas ce qu'ils ont pu te  
213 dire après mais

214 ben après ils s'ennuyaient mais après ils sont quand même et en général ça dépasse la  
215 question des préférences

216 ouais

217 mais en même temps c'est pas ça qu'on leur demande on leur demande je trouve dans une  
218 partie de l'appréciation s'ils ont compris les intentions de l'auteur

219 c'est ça qui était intéressant

220 je pense c'est ça pis en fait tu vois qu'ils n'ont pas vraiment compris parce que c'est  
221 vraiment contraire à ce qu'ils pensent ce qui est un bon récit mais ça sera intéressant du  
222 genre tu retravailles sur le récit fantastique de montrer par exemple cette conception  
223 générale ouais la plupart des gens qu'on va avoir un récit que ce soit un film ou un livre  
224 un beau récit dans la tête des gens mais ça tu vois ce sont des impensés sur lesquels ils

225 construisent leur appréciation et en fait tu peux révéler ça ça veut pas dire que ça va  
226 changer leurs goûts mais leur montrer que ouais en fait  
227 en tout cas tu peux questionner  
228 ouais  
229 pis moi je trouve que c'est intéressant ben c'est ce que je te disais aussi je trouve qu'en  
230 tous cas cette réflexion sur ce que que j'aime, ce que j'aime pas, pourquoi j'aime, pourquoi  
231 je n'aime pas, ça en fait je pense que je le ferai au début du cursus pas sous cette forme-là  
232 etc en travaillant les choses différemment, par contre d'avoir une réflexion disons  
233 pourquoi j'aime ça, pourquoi j'aime pas et pis questionner ça en fait construire aussi ce  
234 qu'on travaille à partir de cette donnée de départ en disant ben en fait non, pourquoi on le  
235 fait, ben y a des enjeux différents, pas juste j'aime j'aime pas, pis ça pour ça, je trouve que  
236 le processus a aussi amené beaucoup de choses à ce niveau-là, en tout cas, moi je pourrai  
237 m'appuyer aussi sur le questionnement qu'ils ont été obligés de faire même si là aussi je  
238 pense que le questionnaire pour eux il a fait du bien aussi à ce niveau-là parce que les  
239 questions, je trouvais qu'elles étaient aussi hyper pertinentes parce qu'elles mettaient le  
240 doigt sur les enjeux, mais il y a un départ ok, qu'est qu'on en a fait, comment il y eu une  
241 sorte d'appropriation de la situation et puis là, à mon avis même si peut-être il y en qui ne  
242 perçoivent rien, je le garantis pas, mais la plupart en tout cas ils auront fait quelque chose  
243 cela  
244 ouais, en tous cas je pense qu'ils sont questionnés et puis sont arrivés à certaines limites,  
245 après ils ne peuvent pas forcément les dépasser d'autant plus pas tous seuls, ça c'est sûr,  
246 mais je pense que c'est vrai que pour la plupart ça a quand même amené quelque chose,  
247 après l'idée c'est aussi de voir ces entretiens individuels, l'idéal ça serait aussi ça, d'avoir  
248 des questions qui les poussent à aller plus loin par rapport à leurs X  
249 X  
250 ouais pis après c'est dans le cadre de l'enseignement c'est quand même rarement possible  
251 ouais  
252 parce que tu les pousses en tout cas moi je les ai poussés à expliquer des choses à faire  
253 des liens, après ils faisaient les liens qu'ils pouvaient, mais à dépasser un peu  
254 des réponses de base  
255 des réponses de base pour qu'on les laisse tranquilles (*rires*)  
256 ouais mais ça c'est intéressant je trouve, tu vois, après d'avoir une sorte de point de  
257 départ, point d'arrivée après avec un questionnaire un peu individuel, c'est adaptable en  
258 tout cas, peut-être pas jusqu'où toi tu es allée, mais là aussi dans la réflexion de les

259 confronter un peu, pas seulement aux attentes scolaires disons j'ai compris je n'ai pas  
260 compris cette réponse parce que j'ai compris X, mais aussi de se questionner pis d'avoir  
261 aussi des enjeux un peu plus globaux en se disant on a essayé de faire ça, est-ce que ça a  
262 fonctionné, et puis d'être un peu plus confrontant  
263 ouais parce que moi je pense que quand même des fois qu'on travaille la compréhension  
264 de ce genre que vous avez compris, puis après ils n'ont pas compris exactement ce qu'on  
265 attendait pis après on leur dit qu'ils auraient dû comprendre  
266 voilà  
267 et puis après on fait on vérifie pas puis en pratique ils ont rien appris en plu X  
268 au niveau de l'apport y a rien X  
269 X on enseigne pas. S'ils écrivent pas ou ils ne réfléchissent pas sur ces éléments-là, je  
270 pense que c'est assez compliqué  
271 au niveau de la progression, là ce qui était intéressant aussi c'est qu'ils ont dû en tout cas  
272 se projeter dans autre chose puis voir finalement, enfin questionner leurs propres  
273 projections et puis ça finalement je pense que juste à ce niveau-là au niveau pas  
274 seulement de la compréhension mais du point de vue de l'analyse globale, ben on peut  
275 difficilement faire mieux, hein  
276 ouais moi je pense que c'est hyper difficile justement qu'ils réussissent à se distancier  
277 mais je pense ça passe aussi justement par un interrogation sur tes représentations, sur les  
278 représentations de la société par rapport à ce qu'est un beau récit, ce qu'est la lecture,  
279 enfin tous éléments-là dont ils n'ont pas forcément conscience et puis il y en a qui se  
280 débrouillent bien, mais tu vois par exemple la lecture, la différence entre la lecture privée  
281 ou la lecture scolaire, ben y en a pas parce qu'on lit., ben je lis normal quoi, je lis normal  
282 donc déjà ils n'ont pas de représentation de deux trucs et demie que tu fais quand tu lis,  
283 enfin je regarde un livre, mais en fait si ça marche pas, tu ne sais pas ce que tu fais, t'as  
284 aucune prise, c'est là aussi que tu vois les limites je trouve qu'on n'essaie pas justement  
285 d'un peu réfléchir à ce qu'on fait, des trucs un peu méta  
286 c'est ça, après aussi ça fait aussi partie de la conscience de soi, je le fais, mais pourquoi je  
287 le fais  
288 ouais  
289 pis je pense que ça alors moi je l'ai dit avant mais en tous cas je vais les récupérer en  
290 neuvième, c'est vraiment quelque chose que je vais faire, en tous cas je vais essayer de  
291 développer, juste se dire ça, de changer, d'avoir cette perception méta, en tous cas mettre  
292 des éléments au départ, vous êtes pas juste là pour subir ou bien juste pour lire un livre

293 comme ça ok donc d'être beaucoup plus clair dans ce qui doit être travaillé en tout cas  
294 dans les compétences pis pas seulement en français je pense  
295 ouais  
296 en tous cas les responsabiliser plus dans cette fonction d'apprentissage de lecteurs d'être  
297 un lecteur, qu'est-ce que je suis comme lecteur, qu'est-ce que qu'est-ce qu'on attend de  
298 moi, pourquoi on fait ça  
299 ouais  
300 et puis là je pense que ça c'était vraiment en tout cas des éléments, pis moi j'ai trouvé qu'il  
301 y avait des moments comme ça un peu clé où ils ont perçu ça en fait, des moments où ils  
302 ont compris ça, même si ce n'était pas tout à fait évident ni clair pour eux etc, mais là  
303 aussi y a une chose qui s'est passé, moi je trouve que l'évaluation significative elle était  
304 assez intéressante pour ça, c'est tout d'un coup ils sont aX, après il y a des choses qu'ils se  
305 sont approprié des éléments juste par mimétisme ou comme ça, moi je trouve que dans les  
306 rédactions qu'ils ont pu quand même rédiger, enfin, tu vois qu'il y a des choses qui ne sont  
307 pas seulement, je rends ce qu'on attend de moi, mais qu'ils ont dû quand même passer par  
308 l'appropriation des éléments théoriques et pis qu'ils ont en partie assez bien digéré  
309 ouais pis je pense que quand tu finis des séquences comme ça, on n'a pas fait nous, mais  
310 ça serait aussi bien d'avoir un projet global sur les trois ans, et pis là ce qu'on a fait c'était  
311 cet élément-là, on a essayé de faire ça et puis de faire une sorte de feedback avec eux qui  
312 doivent mettre en avant les éléments qui leur semblent avoir été acquis par rapport au  
313 projet de base et puis ce qui joue pas, ce qui joue etc.  
314 ouais  
315 pis qu'ils aient en fait dans leur tête une représentation plus claire, parce que des fois c'est  
316 pas très clair de ce qu'on a fait, pourquoi, même si c'est après coup parce que des fois au  
317 début on présente les choses mais c'est du blabla, parce qu'ils ont pas fait  
318 ouais ils se projettent pas  
319 mais après quoi ils ont fait et ils ont quand même des fois une meilleure idée  
320 oui pis d'avoir des trucs de débat pis après de parler de ça, pis après de revenir après, dire  
321 ben voilà ce qu'on avait dit pis on a présenté ça, ça, ça, vous en êtes là, qu'est-ce que vous  
322 avez fait pis qu'est ce qui a fonctionné, qu'est-ce qui vous semble acquis, acquis c'est un  
323 grand mot, non ça c'est vrai, ça ça serait intéressant  
324 je pense pour des trucs complexes comme ça où finalement des fois ils ne savent pas trop  
325 ce qu'ils font (*rires*)

326 mais beaucoup, mais tout le temps en fait parce que même quand tu les mets en projet  
327 c'est difficile je me rends compte  
328 ben je trouve par exemple écriture on va écrire un récit, ben voilà enfin en même temps,  
329 ils ont quand même une idée, après ils ont peut-être pas une idée de stratégie, qu'est-ce  
330 qu'ils doivent faire etc, mais c'est beaucoup plus concret je trouve que donner son avis  
331 ouais  
332 enfin eux donner mon avis, donner mon avis je dis ouais c'était super parce que j'ai bien  
333 aimé pis voilà, pourquoi est-ce qu'on est obligé d'aller plus loin, on sait pas trop, quoi  
334 en tous cas dans la, je pense qu'on gagne être assez précis dans les compétences qu'on  
335 vise et puis comment ça se démarque, et puis après comme tu dis, au bout, enfin  
336 régulièrement tu vas te raccrocher ça à quelque chose, parce que là aussi si tu dois poser  
337 la question, tu fais quoi en français ? ben rien (*rires*)  
338 ouais  
339 l'orthographe, des dictées, enfin tu vois, qu'est-ce que tu as appris à faire en maths, c'est  
340 facile, ils ont des X, ils peuvent cocher des choses, ça je sais, ça je ne sais pas, et puis en  
341 français je pense qu'on est puisqu'on est, on gagne pas sur une période d'apprentissage de  
342 trois ans au flou en fait, je pense, et puis c'est difficile de faire différemment  
343 ouais  
344 tu fais plein de choses et puis après finalement, raccrocher ça à des éléments qui sont  
345 plus, même si des fois ça leur parle pas effectivement, mais typiquement le truc de donner  
346 son avis, de savoir le justifier le justifier pas seulement sur une perspective personnelle,  
347 mais sur des éléments, pis que ça ça s'apprend, ben moi en tout cas par rapport à ce qu'on  
348 a fait là, je vais gagner quelques semaines, je pense pour l'argumentation quand même  
349 mais tu vois là aussi tu pourrais très bien avoir ce schéma littérature qui est relié à des  
350 éléments genre et texte argumentatif et puis quand tu reviens sur le texte argumentatif,  
351 ben tu dis on raccroche ça, on raccroche ça, puis nous on va aller plus loin parce qu'en  
352 plus on va regarder comment ça se structure exactement avec les connecteurs etc. et puis  
353 en fait  
354 mais ça je pense que par rapport un schéma sur trois ans, ce que tu disais avant, ça serait  
355 intéressant de faire un projet aussi 9H, 10H, 11H, puis de notifier ça, puis de le donner en  
356 fait  
357 oui puis d'articuler justement tout ce qui est le fonctionnement de la langue, pis après ce  
358 qui peut être genre narratif pis qui peut travailler à l'oral ou à l'écrit, en compréhension  
359 ou en production puis avec ce domaine littérature qui je trouve en général est articulé à

360 rien, voire au texte narratif quand t'as le temps de faire, enfin ça dépend (*rires*) à quel  
361 niveau, enfin après je sais, y avait des élèves que me disaient ça, en VP par exemple,  
362 celles qui étaient de VP, elles n'avaient pas lu de récits quoi, en fait elles travaillaient pas,  
363 après je ne sais pas si c'est vrai, mais en tout cas dans leurs souvenirs, en 9H-10H elles  
364 n'avaient pas du tout travaillé sur des récits à part présenter un livre par oral, tu sais la  
365 présentation d'un X  
366 X  
367 ouais donc je pense qu'elles faisaient des autres choses, parce que t'es pas forcément, tu  
368 peux très bien travailler montrer tous les genres narratifs, compréhension, production,  
369 sans les faire vraiment, les lier à accès à la littérature  
370 ouais  
371 c'est pas nécessaire quoi, après ça dépend toujours de ta formation, quand t'es prof  
372 ouais mais je pense ouais c'est le cas, en tous cas de gagner en clarté c'est l'essentiel  
373 et pis nous-mêmes, d'articuler les choses, puis d'avoir des grands axes comme ça plutôt  
374 que de faire plein de petites choses, ben le PER il incite à ça, c'est sous forme de liste  
375 avec des éléments déconnectés les uns des autres, donc tu fais tes listes mais après, pis  
376 des fois tu fais un projet ou là tu reprends plusieurs éléments, mais sinon  
377 ouais je pense que ça rend service à personne, et puis surtout , ben là d'avoir une vision  
378 plus globale ça met du sens aussi sur les activités ponctuelles, ben là on l'a bien vu aussi,  
379 moi je trouvais que c'était hyper intéressant parce que oui ils ont mis les pieds au mur,  
380 etc., mais le côté répétitif de la séquence, après ça leur a pas plu, pis d'un côté, ben tu te  
381 dis c'est comme ça qu'on arrive à faire quelque chose, à apprendre quelque chose, c'est  
382 pas juste en deux semaines quelque chose en faisant plusieurs activités différentes, pis  
383 après tu fais un éval', pis t'as l'impression d'avoir fait quelque chose, non en fait  
384 l'apprentissage et l'appropriation de quelque chose ça prend du temps, et oui c'est répétitif  
385 mais ça je trouve en tous cas moi, ça j'ai repris avec eux, ben oui ça fait partie de  
386 l'apprentissage et pis c'est grâce à ça qu'on m'apprend quelque chose, c'est pas seulement  
387 en changeant d'activité tout le temps pis en étant tout le temps dans quelque chose de  
388 complètement diversifié  
389 oui pis tu vois aussi justement quand t'as des traces comme ça mais plusieurs fois, tu  
390 peux aussi interroger leur progression, ok t'as pas progressé, tu trouves que ça a servi à  
391 rien mais on peut se poser la question pourquoi t'as pas progressé alors qu'on peut  
392 imaginer que d'autres ont progressé, interroger la question des attitudes aussi, de

393 l'investissement ou l'utilisation l'appropriation des savoirs, c'est trop compliqué, enfin  
394 vraiment  
395 ouais ça c'est des choses hyper factuelles, concrètes que t'as pas, là aussi quand tu vas  
396 trop vite, l'enseignement actuel c'est ça aussi nous aussi hein, faut répondre à plein de  
397 choses, faire plein de choses différentes, en tous cas en français on est notamment  
398 confronté à ça et puis comme tu dis je pense qu'en tout cas c'est difficile de les confronter  
399 des fois à leurs limites  
400 ouais  
401 pis là je trouve que c'était ouais, pour ça aussi et leurs limites propres et leurs limites par  
402 rapport aux autres aussi  
403 ouais  
404 parce que finalement ce qui est aussi intéressant quand ils lisaient les choses des autres  
405 puis là d'avoir le même processus, on arrive à ça quand tu fais, je sais pas une séquence  
406 sur le récit narratif, pis tu découvres plein d'autres choses qui sont liées simplement à la  
407 créativité, puis là on dépasse ça aussi  
408 ouais  
409 là aussi c'est des choses beaucoup plus, des éléments plus factuels aussi, aussi plus  
410 parlants pour les confronter simplement à leurs propres difficultés, moi je trouvais que  
411 c'était un aussi intéressant dans le processus de dire ben au départ j'essaie de faire ça,  
412 qu'est ce que, je répète, pis quand je répète quand même je pense au fur et à mesure, pis  
413 là aussi au niveau de leurs propres émotions, de ce qu'ils ont pu faire, de mettre l'accent  
414 sur quel type d'émotions, enfin le vocabulaire que t'as proposé, tout ça c'est des choses  
415 sur lesquelles finalement, ben si tu fais la liste des éléments de savoirs plus globale, ben  
416 là aussi c'est intéressant, je pense que là, tu faisais ben une fin de séquence, qu'est-ce  
417 qu'on a fait à plusieurs niveaux, ça aussi ben je pense que c'est quelque chose que je ne  
418 fais pas, je trouve que c'est ben vraiment peut-être au niveau du processus sur les trois  
419 ans, ce serait hyper intéressant de le faire, ben en fait j'ai appris le vocabulaire des  
420 émotions, j'ai appris, ben tu vois pis se dire ben à plusieurs niveaux par rapport à ce  
421 travail de plusieurs semaines, ben y a passablement de choses qui ont été pas seulement  
422 abordées mais aussi travaillées  
423 ouais je pense qu'il y a plusieurs choses qu'ils ont pu apprendre et pis ils ont eu le temps  
424 d'apprendre, après c'est vrai qu'ils n'ont pas forcément apprécié que ça soit répétitif mais  
425 qu'ils n'ont pas l'habitude  
426 ils ont pas l'habitude

427 genre ouais un moment donné si tu veux progresser et puis en plus c'était quelque chose  
428 d'assez complexe il faut quand même refaire les choses, après en plus il y avait un autre  
429 récit, mais c'est vrai qu'il y en a plusieurs qui ont dit que c'était répétitif mais il y en a  
430 aussi mentionné le fait que c'était aussi répétitif à cause des remplacements (*rires*), ça  
431 c'est Léo, comme quoi souvent ben le remplaçant, il leur faisait faire quelque chose, mais  
432 il leur faisait faire pas, mal, du coup après vous refaisiez  
433 ouais  
434 puis ça c'était ça, par exemple pour lui, c'était pénible  
435 mmm [acquiesce]  
436 pis y en a qui ont trouvé que c'était répétitif parce qu'on faisait tout le temps la même  
437 chose, enfin voilà, que c'était long et puis qu'ils ne voyaient pas trop l'intérêt  
438 mmm [acquiesce]  
439 ben là c'est peut être aussi le problème, je trouve, justement la finalité l'appréciation  
440 justifiée en même temps pour certains ça n'a pas d'intérêt, parce que pour eux ce n'est pas  
441 utile, tu sais dans la vie, y en a ils voient leur métier ce n'est pas utile alors après je sais  
442 pas, en même temps on peut se demander qu'est ce qui est utile mais  
443 ouais  
444 mais ouais des fois aussi l'idée de l'utilité de l'école par rapport fait travailler des genres  
445 fonctionnels, parce que faut savoir écrire ton CV, faut aller en stage etc. pis toutes les  
446 autres choses des fois elles ne sont pas je sais pas comment dire des fois, elles sont pas  
447 mises en avant ou ils arrivent pas, je pense que ça dépend de leur environnement familial  
448 et tout ça mais après ce qui est bizarre, là aussi, est-ce que le fait de, tu vois, de leur leur  
449 faire lire un truc que tu devrais faire en 11H pour le certif' au niveau de l'argumentation,  
450 faire un lien avec potentiellement ce qu'on attend d'eux en fin de 11H ou comme ça ça  
451 pourrait être aussi intéressant  
452 oui après on peut faire plein de liens pour expliquer à quoi ça sert, mais après si eux ils ne  
453 voient déjà pas l'intérêt de lire un livre, tu vois ils associent X, pis à quoi ça sert de lire,  
454 parce que moi je ne veux pas travailler dans les livres après  
455 ouais  
456 bon  
457 bon, ben on met chaque fois le doigt sur le même élément, pis je pense en tous cas que  
458 soigner davantage, en tous cas de X ce que moi je fais actuellement, dire qu'est-ce qu'on  
459 fait est ce qu'on va faire, à quoi ça sert, pourquoi on le fait, pis encore j'ai l'impression que

460 je le fais, tu vois, c'est ça qu'est terrible, mais non, en fait, en tous cas je le fais mal, je  
461 pense, en tous cas faut le faire différemment pour que ça ait un impact  
462 ouais  
463 puis après la clé certainement elle est là quand même  
464 pis après il y a plein d'arguments quand même pour la lecture même littéraire, qui est liée  
465 à des compétences justement de lecture où tu es censé comprendre des textes qui  
466 dépassent la complexité, genre je sais pas d'un article de 20 minutes, parce que finalement  
467 dans n'importe quelle profession, un moment donné t'es quand même amené, ou même  
468 questions gestion de tout ce qui est administratif chez toi, il faut quand même que t'aies  
469 certaines capacité à lire certains textes un peu plus complexes, mais ça je pense qu'ils ne  
470 s'en rendent pas compte, pis en plus je n'ai pas l'impression que le fait de leur dire, ça sert  
471 à quelque chose, tu vois  
472 non ben par exemple ça je leur dit, oui  
473 ben du coup à un moment donné ils sont obligés de faire parce que ils sont à l'école XXX  
474 XXXX  
475 XXX  
476 après c'est aussi un apprentissage, après pour moi puis là où on met le doigt là-dessus  
477 dans cette séquence-là, c'est de nouveau le fait que s'ils s'impliquent, ben comme tout est  
478 lié, l'implication qu'ils peuvent avoir finalement elle dépend aussi quand même de ce  
479 qu'ils perçoivent de la situation et puis là où on les emmène, et puis chez certains, ben  
480 c'est bon, ils sont assez scolaires et pis ils font, pis là ben j'ai un groupe où ça marche pas  
481 ou eux quand même ils te, je pense que c'est quelque chose de très bien, ils te confrontent  
482 au fait que si toi t'es pas plus ou moins bien au clair sur ce que tu leur fais ou alors si t'es  
483 pas capable ben de les embarquer quand même un minimum, il se passe pas grand-chose,  
484 je trouve que là où ils ont fait quand même passablement d'efforts, c'est qu'ils sont, au  
485 niveau de leur potentiel, ils se sont impliqués dans cette situation malgré un côté répétitif,  
486 malgré  
487 ouais, ouais des fois je me disais aussi tu vois quand ils donnent leur avis, c'est la question  
488 que je me posais par rapport à l'appréciation, c'était les critères, leurs critères personnels  
489 qui sont toujours un peu les mêmes quand même et pis les critères un peu plutôt liés  
490 justement à une analyse avec les outils qu'on leur a donné, la tension, etc, et je me disais  
491 que c'était aussi difficile de se dire qu'est-ce qu'on espérait par rapport à leur appréciation  
492 tu vois, genre est-ce qu'ils devaient par exemple avoir vraiment compris les enjeux du  
493 récit fantastique ou pas parce que par exemple les critères qui mobilisent peu justement ,

494 ils mobilisent en fait des critères qui montrent qu'en fait ils n'ont pas compris les enjeux  
495 fantastiques puisqu'ils disent qu'ils ont pas aimé parce qu'il n'y a pas de dénouement XX,  
496 bref je me demandais aussi ce qu'elles devaient être les attentes par rapport à, je pense que  
497 sur un seul récit on peut déjà là c'est un peu c'est un point de départ peut être pour par  
498 exemple plus travailler le récit fantastique en imaginant qu'à un moment donné même  
499 s'ils les apprécient pas, ils puissent au moins comprendre ben les enjeux de ce type de  
500 récit, puis qu'ils peuvent pas critiquer ce récit parce que justement il n'a pas de  
501 dénouement et pis qu'on comprend pas tout et puis c'est bizarre comme ils disent, en fait  
502 c'est l'essence du récit fantastique

503 mmm [acquiesce]

504 mais ouais je trouvais c'était aussi les limites du fait que ce soit une appréciation où on  
505 aimerait qu'ils comprennent certaines choses mais en même temps comme on leur  
506 demande leur avis, ce qu'ils aiment et ce qu'ils aiment pas, du coup je trouve que c'était  
507 difficile à articuler appréciation et compréhension par exemple de critères qu'ils ont pas  
508 l'habitude d'utiliser

509 ouais je pense aussi la confrontation à ça, c'était l'histoire un peu de la frustration

510 ouais

511 ou d'abord y a une sorte d'espace de liberté, après je pense qu'ils ont pas tout perçu, par  
512 exemple pour le genre, ça ça les a complètement dépassés, ça pourrait être un point de  
513 départ pour le genre fantastique, hein je trouve que c'est assez malin de faire ça comme  
514 ça, travailler le genre puis revenir, mais là où je te rejoins c'est vraiment cette histoire,  
515 déjà quand on n'a pas forcément donné les outils nécessaires pour qu'ils comprennent,  
516 ben en tous cas on est confronté au fait que justement c'est comme une sorte de  
517 laboratoire, tu perçois le fait qu'ils ne peuvent en fait pas comprendre ou s'adapter à la  
518 situation et pis percevoir les éléments qu'on leur a pas donné, mais après ce qui est  
519 d'autant plus parlant c'est finalement cette sorte de frustration quand on a un espace de  
520 liberté et qu'on dit des choses qu'on qu'on peut dire qu'on a le droit de dire et pis après  
521 quand même on impose finalement de rentrer ça par rapport à un système, ben je trouvais  
522 qu'après tu avais vraiment bien réussi par rapport aux attentes finales par rapport à  
523 l'appréciation justifiée de se servir des émotions puis de rentrer ça quand même dans une  
524 partie du travail et puis du coup de valoriser vraiment un bon bout ben cet espace de  
525 liberté dans lequel ils se sont vraiment sentis assez à l'aise, ça je trouvais que ça c'était  
526 assez facile, ils se sont appropriés ça, puis ils ont bien aimé le faire et puis ils ont aussi,  
527 ben en tout cas là-dedans ils ont aussi progressé je trouvais, j'ai trouvé ça intéressant, pis

528 après il y a celles pour lesquelles c'était un cauchemar, enfin quand je pense on dit faut  
529 ressentir des émotions, plusieurs hein, en particulier les filles qui disaient ben moi je  
530 ressens rien, ben là aussi c'est formateur par rapport à ça, mais effectivement par rapport à  
531 ce que tu disais avant, en tous cas l'imbrication des deux, elle est hyper compliquée mais  
532 ça revient avec ce que tu disais au départ, quelque chose qui soit un peu plus nuancé, pis  
533 moins, enfin que la théorie de départ, on va dire quoi  
534 ouais soit plus adapté par rapport à ce qu'ils ont exprimée X  
535 XX ouais  
536 mais je pense que pour *L'Autostoppeur*, ça marchait assez bien parce qu'on était  
537 justement de ce genre de récits dont ils ont l'habitude et puis ce qu'ils aiment, ça a permis  
538 d'approfondir certaines choses tandis que là j'ai l'impression que tu vois une confrontation  
539 parfois entre ce qu'ils pensent qu'est un bon récit et puis ce qu'est le récit fantastique  
540 enfin tu vois qu'il y a une collusion d'univers culturels qui ne joue pas parce qu'en fait  
541 pour eux, ils comprennent pas les enjeux d'un récit fantastique en tout cas pas encore,  
542 donc pour que vraiment pour qu'il se passe quelque chose il faudrait qu'il aient compris  
543 comment ça fonctionne et puis peut être qu'ils critiquent le fonctionnement propre de ce  
544 récit-là qu'il aurait pu envisager, c'est drôle parce qu'il y en qui disaient qu'il aurait fallu  
545 que ça fonctionne autrement comme un récit policier pour que ça soit intéressant, donc tu  
546 vois bien qu'il y a quand même un problème avec le genre en lui-même  
547 après en plus il y a un problème avec le genre fantastique par rapport, en tous cas quand  
548 tu le travailles comme ça en tant que genre littéraire où la plupart des élèves ils entrent  
549 pas là-dedans en fait, pis tu vois qu'ils mettent des limites à leur acceptation puis ce qu'ils  
550 sont capables de, moi l'idée de pas avoir de dénouement de pas avoir de réponses à leurs  
551 questionnements, c'est juste complètement impensable en fait  
552 ouais mais j'ai l'impression tu vois dire qu'ils détestent ça, oui, mais ils ont pas encore  
553 conscience qu'en fait c'est les caractéristiques d'un genre spécifique qu'ils peuvent ne pas  
554 aimer, du coup c'est comme si je dis ouais je n'aime pas les récits policiers parce qu'un  
555 détective, ouais ben en même temps ça va être compliqué  
556 après je pense ça serait une bonne entrée dans le genre  
557 ouais de repartir de là  
558 ouais cette confrontation  
559 et peut-être aussi je pensais par exemple, y a Élise qui me disait mois j'aime bien les  
560 récits fantastiques ou les films fantastiques mais pas celui-là là, donc tu vois je pense que  
561 tu vois ce récit fantastique classique, là si on écoute Todorov, par rapport à ce qu'ils ont

562 l'habitude de voir avec *Twilight* ou même ce genre de truc qui en fait s'adapte un peu au  
563 genre du récit peut-être plus mainstream, ça aussi faire une comparaison entre comment  
564 on fait aujourd'hui pour grand public on a ce genre de récit, qu'est ce qui a été récupéré,  
565 qu'est ce qui a été enlevé, genre là on met quand même dénouement et puis en fait il y a  
566 l'histoire du surnaturel, qu'à un moment donné c'est ambigu, mais à un moment donné  
567 c'est explicite, on sait que l'autre c'est un vampire, au début du récit on se demande ce  
568 que c'est, puis qu'ils arrivent à dire que ce qu'eux ils aiment par dans ce genre de récit,  
569 c'est simplement ces éléments-là, mais qui en fait sont des caractéristiques de ce genre de  
570 récit  
571 tout à fait ouais, mais c'est rigolo parce que même quand tu travailles tu leur donnes tous  
572 les éléments du jeu, c'est encore quelque chose qui pose problème  
573 ouais  
574 ce qu'ils n'avaient pas eux, hein, du tout, mais en tous cas moi je trouve que le côté par  
575 rapport à l'information aussi qu'ils donnent dans ces moments-là pour l'enseignant, c'est  
576 intéressant  
577 ouais moi je trouve aussi, il faudrait qu'on réussisse à faire un truc à partir de là,  
578 comment exploiter en fait de manière optimale, comment regarder les productions des  
579 élèves et pis que t'es enseignants et pas chercheur comment tu maximises, qu'est-ce que  
580 tu en fais quoi  
581 ouais et pis quel questionnement finalement est fondamental pour toi, aussi par rapport à  
582 ces éléments de progression ou ce que tu peux en faire pour devenir plus efficace aussi,  
583 en tout cas pour tenter d'avoir un enseignement plus efficace  
584 ouais oui, pis pour avoir des prolongements tu vois que ce qui coince, c'est ça, tu te dis  
585 que c'est intéressant de faire ça avant d'entrer dans des récits fantastiques pour après  
586 revenir là-dessus avec plusieurs récits justement  
587 c'est là c'est là où moi je trouve que tu mets le doigt sur quelque chose d'hyper important,  
588 hein, parce que je te disais avant, dans le sens où finalement, de partir comme ça, en tous  
589 cas d'insérer la subjectivité, en fait ça questionne la façon dont on enseigne pis la façon  
590 dont les choses doivent se faire de façon optimale, puis en fait ils arrivent en 9H et en fait  
591 non, y a pas de questionnement sur la position du lecteur ou pas de situation méta dans ce  
592 qu'il peut avoir vécu comme apprentissage ou bien comme comme exercice de lecture  
593 littéraire ou comme exercice aussi de dire, je donne mon appréciation, pourquoi je le fais,  
594 dans quel but, qu'est ce qui doit être finalement, enfin qu'est-ce que c'est une appréciation,  
595 dire j'aime, j'aime pas, d'accord mais comment dépasser ça

596 oui parce que c'est lire surtout déjà, moi j'en ai vu pis y a plusieurs qui ont répondu qu'on  
597 fait la grande différence entre lire à la maison aller à l'école, c'est que lire à l'école c'était  
598 stressant parce qu'ils devaient lire très rapidement le texte et souvent ils comprenaient pas  
599 tout, ils ne pouvaient pas aller moins vite parce qu'après il y avait plein de fiches à faire,  
600 donc tu vois bien aussi que cette activité-là, le manque de temps, le fait qu'il faut  
601 produire, enfin pour eux, enfin certains, c'était genre on lit et puis après faut répondre à  
602 des questions donc on fait ça aussi par rapport à des fois ce qu'on leur propose, ben ça  
603 leur donne une représentation fausse de ce qu'en fait on attend d'eux  
604 complètement contre-productive en plus, enfin tu vois, s'il reste que ça, mais en fait il  
605 peut rien se passer, en fait si juste le fait de lire en classe, c'est juste déjà a priori pour eux  
606 une injonction, tu vas devoir répondre à des questions donc tu vas devoir comprendre puis  
607 tu vas devoir justement répondre aux attentes, pis une question, enfin c'est t'as compris ou  
608 t'as pas compris suivant le questionnaire que tu rends, voilà  
609 ben je pense que par exemple dans la séquence, le questionnaire ça aurait pu être fait  
610 aussi autrement, je pense que c'est un mode en fait de leur imposer des questions  
611 auxquelles ils ont pas forcément pensé, c'est pas une problématique qui est liée à leur  
612 conception du récit  
613 mmm [acquiesce]  
614 ben je trouve que c'est pas non plus super quoi, tu vois si on arrivait à tisser des liens  
615 entre ce qui est ressorti de la première partie, pis partir de questions qu'on juge  
616 pertinentes, qu'ils ont déjà évoquées etc. pis leur faire sentir que oui alors oui, je sais pas  
617 Gianni il a posé cette question à un moment donné, nous on trouve que c'est une question  
618 intéressante, donc on vous propose par groupes d'essayer de répondre à cette question en  
619 revenant sur le texte, en utilisant ça, pis après on confronte, on essaie de faire plus des  
620 choses en lien avec les questions qu'ils posent, que nous on a imposées  
621 mais ça je pense que là, en plus on voit aussi, ça les confronte, ben voilà ça t'avais pas  
622 compris  
623 mmm [acquiesce]  
624 après de nouveau, on en vient aux mêmes éléments qu'on a soulevés avant, c'est qu'ils en  
625 font rien, ils ne sont pas capables de se dire, ils comprennent juste le fait qu'il fallait  
626 comprendre autre chose, mais finalement à aucun moment quand on revient sur le texte,  
627 de questionner leur propre, ce qu'ils ont vécu au fil du récit', t'as un X d'une situation de  
628 compréhension, pis voilà

629 ouais tandis que si t'avais des questions, peut-être une ou deux questions globales qui en  
630 fait permettent d'aller plus loin, toi tu précises les questions au fur et à mesure par rapport  
631 à ce que tu veux et puis après je sais pas ils présentent leur réponse, elle est rediscutée,  
632 elle est précisée mais toujours en imaginant que c'est une petite construction de leur  
633 compréhension progressive et pis c'est pas genre maintenant on pose des questions, pis  
634 ces questions elles disent qu'il faut que tu comprennes ça  
635 après c'est plus facile de questionner ce qu'ils avaient compris, parce que là aussi ça  
636 revient à la même chose quand ils discutent, qu'ils ont peur, ils ont pas assez de temps,  
637 après qu'ils sont jugés, pis ça revient à ça  
638 ouais pis de toutes façons ceux qui avaient déjà un peu compris, ils répondent juste aux  
639 questions, pis ceux qui avaient rien compris, ils répondent faux, pis en fait ils ont rien  
640 compris  
641 ils ont rien compris puis après ils apprennent rien  
642 je pense aussi le travail de groupe où c'est les autres qui expliquent des choses, en fait ça  
643 marche quand même je pense mieux, après nous on a aussi choisi le questionnaire pour  
644 les questions de temps, parce qu'elle était déjà assez longue  
645 bien sûr  
646 mais en même temps c'est quand même dans un sens contreproductif j'ai l'impression, car  
647 pour gagner du temps, tu fais ça mais finalement en fait, ils ont rien compris, est-ce qu'on  
648 gagne forcément non je pense pas  
649 non mais en fait toujours dans cette démarche de progression, là tu leur amènes rien du  
650 tout effectivement, mais après ça c'est standard, je veux dire c'est ce qu'on fait d'habitude.,  
651 tu vois, comment tu testes la compréhension, moi je le fais, le questionnaire c'est vraiment  
652 le truc, surtout dans les progression, la prise de température au fur et à mesure de la  
653 séquence, ou bien au fur et à mesure des trois ans, effectivement en tous cas par rapport à  
654 leurs propres projections, de savoir de nouveau, de quelle façon ils peuvent progresser et  
655 pis questionner leur propre démarche, ben ça c'est hyper utile  
656 mais même aussi je pensais à ces carnets de lecture là pour questionner leur propre  
657 démarche ou à une date précise ils doivent noter je ne sais pas tu te retrouves face à un  
658 texte aujourd'hui je vous fais lire ça, on a déjà travaillé sur ce genre de texte pis ils  
659 marquent ce qu'ils font dans leur tête pour comprendre le texte, et puis après t'as des  
660 traces comme ça dans ce carnet, puis je sais pas quatre mois plus tard, tu redemandes  
661 quelque chose de similaire puis ils peuvent comparer ou voir ce qu'ils ont appris, enfin

662 essayer un peu d'être conscients de ce qu'ils font, pis toi en plus tu peux avoir un regard  
663 là-dessus quoi  
664 ouais au fur et à mesure je pense et puis leur donner ça aussi des outils récurrents, des  
665 données sur lesquelles ils peuvent s'appuyer  
666 ouais pis toi-même par exemple quand vous avez discuté, toi-même après tu peux  
667 montrer comment tu fais pour modéliser puis après eux il peuvent me montrer d'autres  
668 manières qu'ils ont trouvées qui pouvaient aussi fonctionner, toi t'es un lecteur bien sûr  
669 expert qui sert d'exemple mais en même temps t'es un lecteur parmi les autres dans la  
670 classe puis tu proposes des choses dont ils peuvent s'inspirer mais  
671 qu'est pas la voie unique  
672 voilà qu'est pas la voie unique, je pense ça aide vachement  
673 ouais ça aide, en tous cas là pour c'est aussi le constat que tu peux faire sur les trois XX,  
674 ceux qui ont des difficultés de compréhension, ouais, mais c'est aussi en lien avec ça,  
675 toute cette histoire de modélisation suprême où ils doivent se raccrocher avec quelque  
676 chose, enfin un modèle standard où finalement y a pas de questionnement sur comment  
677 j'y arrive X  
678 X ouais ils font pas les liens entre ce qu'ils sont capables de faire et ce que tu leur  
679 proposes, ouais mais tu vois ceux qui sont capables de faire ça, c'est ceux qui réussissent  
680 à faire des liens tout seuls ou à déchiffrer l'implicite dans ce que tu dis ou les choses  
681 comme ça  
682 tu vois pis on a l'impression que le fait de faire  
683 ouais  
684 en fait ils progressent pis ça je suis revenue de ça passablement je ne pense pas, par  
685 contre dans les petites classes, c'est aussi le même processus je veux dire, on répète, on  
686 fait des situations différentes par rapport à des gens différents, dans des situations de  
687 lecture différentes, pis en fait je suis persuadée du fait qu'on ne leur donne pas les outils  
688 pour en tous faire tout d'un coup le saut en termes de qualité qui leur permet de progresser  
689 en tout cas de s'approprier des choses qui font que tout d'un coup ils savent ce qu'on  
690 attend d'eux puis ils peuvent effectuer des éléments de façon un peu cyclique comme ça  
691 sur lequel ils peuvent revenir puis qui deviennent de plus en plus clairs  
692 mais je te montrerai, j'ai vu un truc sur des ateliers d'écriture pour les petits aux Etats-  
693 Unis et au Québec, c'est monstre bien et justement t'as une feuille comme ça, ils  
694 travaillent sur le récit, le texte narratif et t'as différents éléments listés pour écrire un texte  
695 narratif et sur un semestre ils voient ces huit éléments pis à chaque fois ils regardent où ils

696 en sont, et puis c'est l'enseignement explicite, elle leur montre par exemple pour ajouter  
697 de la crédibilité à un dialogue comment ce que tu fais, puis elle donne vraiment des  
698 choses précises et pis ils améliorent leur texte à chaque fois à des endroits en reprenant  
699 ces choses pis c'est vraiment organisé pis ils savent ce qu'ils font en fonction de, enfin  
700 quels éléments, quelles sont les choses ils ont déjà fait et c'est vraiment des trucs  
701 concrets, c'est assez marrant mais j'essaierai de retrouver cette vidéo, je te la filerai  
702 cool ouais, mais ça en tous cas moi je trouve que là aussi le fait d'avoir répété les  
703 exercices au fur et à mesure, pis des choses très factuelles à leur montrer, pour moi la  
704 séquence elle était à ce niveau-là hyper intéressante et ils se sont appropriés toujours plus,  
705 puis ce qu'ils ne comprenaient pas au départ, on parlait XX, quand même comme ça les  
706 dépassait passablement pour *L'Autostoppeur* ou voilà on arrive, on imposait des éléments  
707 qui ont été plus ou moins clairs par rapport à une situation qui était assez évidente par  
708 rapport au texte du coup-là, et pis par rapport aux trois textes c'est quand même, mais  
709 toujours à expliciter  
710 ouais pis même faire des liens pour donner son avis et pis ressentir des choses il faut  
711 quand même avoir compris certains éléments du texte, enfin tu sais c'est un peu lié tous  
712 ces éléments qui sont peut-être un peu plus abstraits mais que tu peux quand même mettre  
713 en avant par rapport juste au fait que *Le Chat noir*, la plupart ils n'ont rien senti, parce  
714 qu'en fait ils avaient rien compris, à part que c'était bizarre, ben en fait quand c'est très  
715 très bizarre, tu peux te dire qu'en fait t'as sûrement pas compris les enjeux d'un texte, non  
716 mais c'est genre un signal qui XX  
717 XX  
718 soit le texte y a une intention, ben là c'est quand même le cas de ça, mais en même temps  
719 c'est aussi le signe d'un manque de compréhension parce que finalement tu trouverais  
720 normal que c'est bizarre mais tu le ressentirais pas comme j'en sais quelque chose  
721 d'affolant comme ils l'ont senti, ils étaient complètement déboussolés, mais qu'est-ce  
722 que c'est ce truc, en fait c'est bizarre mais c'est normal  
723 mais en tous cas ça met du sens dans l'intention de l'auteur, tu vois là aussi, si je dois  
724 revenir là-dessus, c'est assez facile  
725 ouais mais tu peux le vivre différemment, eux ils l'ont vécu vraiment comme quelque  
726 chose de déstabilisant alors que si t'es habitué, c'est un peu étrange mais en fait ce n'est  
727 pas déstabilisant, alors après on a évaluation des activités [...]  
728 après c'est ce qu'on a dit un peu là, la moins pertinente, ben les questionnaires, mais  
729 surtout parce qu'après j'ai pas pris le temps d'en faire quelque chose, en fait on a juste fait

730 le constat ceux qu'ont compris ceux qu'on a pas compris et puis voilà, après je pense que  
731 ça a amené, on était obligé de le faire au niveau du rythme par rapport à la séquence par  
732 rapport aux étapes qu'on avait et pis ça on l'a déjà abordé avant, je pense qu'on pouvait le  
733 faire un petit peu différemment et pis ça aurait d'autant plus de sens pour eux, pour leur  
734 situation personnelle au fur et à mesure de la démarche, et puis les plus pertinentes, je  
735 mettrai pas des hiérarchies comme ça, mais plutôt les moments où ils ont pu mettre  
736 essayer des mots sur leurs émotions, comprendre les étapes, en tous cas de percevoir les  
737 étapes d'un récit aussi par rapport aux films, ça c'est des choses qui ont très très bien  
738 marché et puis après comment ils se sont appropriés au fur et à mesure de la démarche  
739 aussi, je trouvais que ces passages par le visuel, ben par exemple ce que t'avais préparé  
740 sur les points de vue, c'est tout des moments qui ont bien fonctionné mais qu'après même  
741 si ponctuellement ça a bien fonctionné au fur et à mesure il s'est passé des éléments, enfin  
742 on a ancré des éléments au fur et à mesure de ces étapes-là aussi, pas seulement ah c'était  
743 chouette, pis après ah c'est dur parce qu'on doit passer par l'écrit, pis on a pas envie, mais  
744 par contre l'alternance entre les activités, moi j'ai trouvé ça intéressant où c'est toujours  
745 assez varié, il y avait des moments un peu plus euphorique où ils passaient par le côté oral  
746 et pis ils pouvaient dire plein de choses puis ils étaient contents, pis le retour vers l'écrit  
747 puis l'alternance la construction au niveau de l'alternance c'était aussi très pertinent  
748 ouais donc l'alternance des modes d'enseignement, oral, écrit, en groupes  
749 ouais  
750 moi je trouve aussi que le point le plus intéressant c'était ces moments d'échanges pis j'ai  
751 l'impression que c'est vraiment ce qui les a aidés, plus que quand ils se retrouvent seuls  
752 face à leur, mêmes avec les questionnaires, après ils faisaient seuls, s'ils savent pas et ils  
753 ne savent pas et pis finalement il se passe rien du tout tandis que cette dynamique  
754 d'échange ça permet vraiment de faire avancer les choses et puis moi ce que j'avais trouvé  
755 de pas pertinent, c'était une activité précise c'était ça la feuille qu'on avait fait avec les  
756 différents textes, mais je pense c'est aussi comme on l'avait présentée, ce qu'avait  
757 vraiment servir à rien du tout, parce qu'elle avait été présentée sans qu'ils aient vraiment  
758 compris à quoi ça servait, la théorie on avait passé hyper vite dessus et pis en fait ils  
759 avaient rien compris du tout, je m'étais dit qu'on aurait vraiment mieux fait de partir sur  
760 les récits audiovisuels qu'ils connaissaient pour introduire cette théorie de manière un peu  
761 plus grossière et puis après d'aller un peu plus en détail parce que là c'était vraiment une  
762 des activités, là tu disais par exemple, ça ne servait à rien du tout à part prendre je sais pas  
763 combien de temps pour qu'ils fassent ça

764 oui pis c'était pas du tout approprié, ils ne s'était pas encore approprié finalement le peu  
765 de théorie qu'il aurait fallu avoir ouais  
766 pis vraiment fait ça sur les récits [filmiques] de manière générale, voilà on analyse le  
767 nœud parce que c'est ça etc, quelles questions on se pose par rapport à l'intrigue, puis  
768 mettre au clair la théorie par rapport  
769 à ce qui avait été fait au préalable  
770 ouais un peu on avait déjà parlé de ces récits, ils les connaissaient, mais vraiment les  
771 analyser depuis du point de vue de l'auteur, de comment fonctionnait les récits plutôt que  
772 de faire ce truc qui nous avait pris je crois deux périodes, ils avaient fait tout faux, ils  
773 avaient rien compris  
774 non ils avaient pas compris, après des fois la situation par rapport au, même si, après ça  
775 nous avait pris beaucoup de temps, je trouvais tout le temps dans les moments où  
776 finalement on les a quand même mis ensemble pour confronter un peu ce qu'ils avaient  
777 compris ou pas, tu fais quelque chose de ça quoiqu'il arrive quand même  
778 de ce genre d'activité  
779 de ce genre d'activité  
780 ouais mais elle était vraiment pas bien, à la limite tu dis même pour préparer l'évaluation,  
781 toi qu'a préparer l'évaluation, à la fin, quand ils avaient intégré pour vérifier, ça aurait eu  
782 du sens  
783 ouais  
784 mais là comme on avait présenté, ça jouait vraiment pas  
785 je pense le début par rapport à la théorie c'était vrai mais là je pense où t'as tout à fait  
786 raison de le servir de là où ils s'étaient en plus impliqués à l'oral, qu'ils avaient apprécié  
787 on aurait gagné en tous cas du temps mais aussi en pertinence par rapport à leur propre  
788 compréhension de ces éléments théoriques  
789 ouais après c'est toujours la même chose, comme c'était au début, après on a vraiment  
790 affiné certaines chose, voilà pis après le superflu on essaie d'y arriver  
791 mais vraiment  
792 pis je pense aussi que la question du narrateur justement interne on avait quand même  
793 travaillé sur les points de vue et tout ça aussi ça n'était pas comme on aurait pu vraiment  
794 mieux exploiter ça par la suite par la suite  
795 par la suite  
796 je crois que ça apparaissait que chez Anaïs où elle utilisait ça pour expliquer la curiosité,  
797 voilà on a une narrateur interne qui donne son point de vue, pis comme on n'a que son

798 point de vue, ça cache des choses, non c'était pour la surprise enfin bref, mais les autres  
799 ils ne sont jamais revenus là-dessus et pis là aussi on a, enfin je pense c'est toujours la  
800 même idée, c'est la même chose c'est que c'est exploratoire, on savait pas trop mais  
801 vraiment aussi sélectionner l'essentiel, la base des points théoriques qu'il faut qu'ils  
802 maîtrisent parce que c'était tellement long ce bloc-là que justement, c'était pas assez bien  
803 articulé mais aussi c'était trop long parce qu'il y a trop de choses  
804 ben en même temps et puis dans l'utilisation qu'ils en ont fait sur le moment, en fait ça n'a  
805 pas clarifié tout de suite, pis par rapport au point de vue après, clairement si on avait pris  
806 un peu plus de temps là-dessus, ils auraient pu s'en servir aussi davantage  
807 pour expliquer  
808 ouais  
809 la surprise ou la curiosité  
810 c'est la seule Anaïs  
811 ça me semble être la seule que c'était pour *L'Autostoppeur* que ça venait juste après la  
812 théorie qu'on avait vu, pis après pour *Le Chat noir*, typiquement c'est quand même  
813 quelque chose qui peut être réutilisé, parce ce qu'on a toujours un narrateur interne, ses  
814 perceptions et puis finalement c'est de ce point de vue qui fait qu'il y a une intrigue ouais  
815 ouais pis c'est pas du tout utilisé, ouais je pense par rapport aux éléments de base sur  
816 lesquels après eux ils peuvent s'appuyer, de clarifier ça, c'est un élément aussi assez  
817 déterminant, pis après qui est très utile pour la suite quoi qu'il arrive  
818 ouais  
819 après aussi globalement je me dis il y a peu de choses où je me dis, alors oui il y avait ces  
820 étapes qui étaient un peu plus longues, un peu moins pertinentes, après je trouve que  
821 franchement sur l'ensemble des trois mois, quatre mois [...]  
822 mais oui c'était intéressant mais c'est vrai, mais ça aurait gagné en affinement de tout,  
823 mais après c'est normal  
824 c'est normal, après d'un autre côté, c'était t'as toujours hyper bien adapté, enfin là aussi  
825 t'es jamais arrivée avec ton truc de départ, t'as tout le temps réadapté ou bien t'as affiné  
826 la situation au fur et à mesure enfin globalement  
827 ouais  
828 c'est pour ça qu'il n'y a pas peu de critiques à émettre aussi sur le déroulement, même les  
829 étapes un peu plus compliquées, mais on n'a jamais refait entre guillemets les mêmes  
830 erreurs après  
831 ouais

832 ça aurait pu être le cas [...]  
833 difficultés de la mise en œuvre des activités et réduction de ces difficultés  
834 ben j'avais mis répétition des activités qui avait été problématique, mais après c'était  
835 quand même un aspect formateur, la difficulté principale c'est l'impression de répétition  
836 qu'ils avaient, pis ça je sais pas si tu peux vraiment réduire cette difficulté-là, après on ne  
837 va pas reprendre mais c'est aussi ce qu'on a dit au départ dans le fait d'affiner entre le  
838 point de vue théorique et puis la subjectivité qu'ils ont au départ, ça je pense c'est aussi  
839 essentiel, mais ça c'est vraiment ce qu'on m'a dit au tout début quand on a parlé la  
840 globalité, moi je verrai ces deux éléments-là, par contre pour la répétition, j'ai pas  
841 l'impression  
842 alors moi je n'ai pas l'impression que soit il faudrait que j'ai l'habitude de faire certaines  
843 choses répétitives pour qu'ils se disent que c'est normal ou qu'ils puissent en fait à un  
844 moment donné avoir un regard sur leur progression pour justifier cette répétition, après ça  
845 ne veut pas dire que sur le moment  
846 c'est pas plus facile  
847 on aussi expliquer pourquoi on fait plusieurs fois, après c'était aussi lié à la recherche  
848 en plus après je pense  
849 c'était aussi lié à la recherche mais après c'est lié aussi à l'idée de progression c'est pas en  
850 faisant une fois la chose que  
851 mais par contre ça, ce que t'as dit précédemment avec une sorte d'éléments de départ, ben  
852 oui je progresse, je dois faire ça je vais y arriver pis qu'il y ait une sorte de regard critique  
853 en tout cas un élément méta comme ça sur notre propre progression, ça c'est peut être  
854 clairement quelque chose qui peut être utile, après pas sur ces moments, mais par contre  
855 par rapport à la globalité, oui  
856 ouais ouais après peut-être pas, moi je pense que vraiment cette idée de répétition, moi j'ai  
857 l'impression c'était plutôt la longueur de la chose qui les ennuyait à certains moments  
858 même s'ils évoquaient la répétition, ce bloc théorique qui est arrivé là et puis il fallait  
859 encore revenir sur *L'Autostoppeur* pendant je sais pas combien de temps, je pense qu'ils  
860 en ont eu assez marre, alors que je pense si c'était plus court, peut-être ça aurait aussi  
861 moins fait cet effet d'ennui, mais après c'est vrai que c'était répétitif parce qu'on faisait  
862 plusieurs fois, mais je sais pas si on a vraiment expliquer pourquoi  
863 non justement  
864 après ils n'ont pas l'habitude

865 après là aussi, je pense pour moi, ça a un aspect formateur, même si ça réduit pas les  
866 difficultés du moment, par contre, ça par exemple, c'est vraiment quelque chose sur quoi  
867 on peut revenir de façon plus régulière, disons ben  
868 ouais pis y a des choses, certains projets que t'estimes important genre, ben des fois on  
869 travaille plusieurs fois, ben je pense les récits à chute, ils ont dû en lire plusieurs, pis  
870 utiliser la même stratégie, essayer d'utiliser la même stratégie de lecture  
871 en a fait en début de 9H, pis c'était pas les mêmes élèves, là aussi  
872 ouais mais ils ont déjà fait des choses qui étaient répétitives  
873 non mais là aussi tu peux remettre le cadre, là au fur et mesure, c'est différent  
874 mais tu sais qu'ils évoquent dans leur récit leurs entretiens de bilan ils évoquent que  
875 c'était ennuyant, mais en même temps ils perçoivent une progression, quand je les ai  
876 poussé un peu à analyser leur production etc et ils sortent souvent des choses qu'ils ont  
877 appris à faire mieux ça etc donc ils voient l'utilité mais en même temps c'est quand même  
878 pénible  
879 mmm [acquiesce], parce que c'est ce que je disais finalement si tu mets un outil ou bien si  
880 tu mets une situation d'évaluation personnelle ou bien d'autocritique, ben en fait même si  
881 sur le moment, ben dès le moment où ils perçoivent le fait qu'ils progressent en tous cas,  
882 ben c'est ça qui est problématique, quand ils voient pas pourquoi ils le font, et puis là  
883 finalement, je trouvais là aussi que quand même ils sont bien rentrés dans le truc aussi  
884 parce qu'ils ont perçu ça au fur et à mesure  
885 ouais  
886 alors évaluation de la démarche globale, qu'est ce qui était le plus important de travailler  
887 mmm, moi j'ai mis les étapes qu'ont été évoquées, ce qu'on a dit avant de la subjectivité  
888 jusqu'à finalement qu'est-ce qu'on peut faire de cette subjectivité et pis comment on peut  
889 l'adapter puis utiliser cette subjectivité mais dans un cadre quand même assez formel  
890 comme ça, ben ça c'est ça c'est hyper important  
891 ouais, ouais moi je pense aussi, c'est la base du truc mais justement réussir à exprimer,  
892 pis une pensée la relation texte et la dimension subjective qui doit être en fait un peu  
893 objectivée, ouais comme mise à distance à distance mais de manière consciente aussi  
894 parce que tu l'exprimes ben en fait tu conscientises de toutes façons et puis comment on  
895 fait, je pense la séquence elle permet de faire ça, mais comment les accompagner enfin un  
896 peu plus loin, mais je pense que c'est par le méta de nouveau  
897 oui c'est ça après d'explicitier ce côté méta  
898 ouais

899 peut-être plus, c'est que sûrement ça qui fait la différence et puis par rapport à tout ce  
900 qu'ils peuvent faire à l'école finalement tu vois, je trouve que le processus il permet cette  
901 réflexion et puis ce côté, qu'est-ce que j'ai fait, qu'est-ce que je devais faire, grâce à ça je  
902 suis arrivé à faire ça parce que  
903 mmm [acquiesce]  
904 après oui j'ai utilisé un cadre théorique et puis par ce cadre théorique j'ai pu aussi mettre à  
905 distance des éléments qui me sont propres pour en faire quelque chose au final, ça  
906 franchement, c'est hyper pertinent pour la situation là mais par contre à expliciter  
907 davantage et à le mettre dans un cadre plus large, parce qu'à cet âge-là, ce qui revient  
908 sans arrêt, c'est qu'ils savent pas pourquoi ils font les choses  
909 ouais  
910 mais dans toutes les matières, ils me posent des questions sur l'histoire et la géo, j'ai fait  
911 ça en géographie mais je sais pas pourquoi, ok donc, et pis ça peut être juste, et pis ça  
912 c'est le genre de processus, pis de démarche globale, elles peuvent aider à mettre du sens,  
913 en tous cas à les responsabiliser aussi, moi j'ai trouvé ça intéressant parce qu'ils y sont  
914 confrontés au fait qu'ils ont eu des étapes comme ça, ils doivent en faire quelque chose et  
915 puis finalement ils sont acteurs de leur propre démarche, pis pas seulement quand ils  
916 disent qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas  
917 ouais pis dans le transversal, justement développement de l'esprit critique etc, ben en fait  
918 c'est quelque chose, quand tu donnes ton opinion c'est transversal, ce n'est pas que lié à la  
919 littérature, ben t'es obligé de mobiliser des savoirs pour justifier ce que tu dis ou bien  
920 nuancer ce que tu dis, etc, tu peux pas dire juste, moi je pense ça  
921 ouais et pis ça  
922 ou j'arrive pas à mettre à distance pis là on peut s'interroger pourquoi ça bloque et puis tu  
923 peux après des fois je pense c'est difficile, je pense l'année prochaine peut-être, mais  
924 genre les valeurs personnelles comme quoi c'est très difficile de mettre à certaines choses  
925 parce que finalement c'est très important pour toi, quand tu vois Lydia qui était hyper  
926 fâchée par rapport à Jacob, ben t'imagines pourquoi elle pense ça, pourquoi d'autres eux  
927 ils seraient plus sensibles, qu'est-ce qui fait, est-ce que c'est lié à un parcours personnel  
928 ou je ne sais pas  
929 après c'est ce côté aussi, là il y a plein de choses à faire au niveau du travail explicite sur  
930 les émotions hein  
931 ouais aussi l'idée que la lecture ne mobilise pas, ouais tu peux avoir des émotions qui sont  
932 un peu des réactions liées au fonctionnement du récit comme la surprise par exemple ou

933 en fait t'es sensible à cet effet de chute parce que tu le connais, par contre il y a d'autres  
934 éléments comme être tristes ou en colère contre Jacob qui ne sont pas vraiment liés au  
935 fonctionnement du récit mais à ton rapport au personnages, bon peut-être aussi au  
936 fonctionnement du récit, comment il est présenté Jacob, est-ce qu'il est présenté en  
937 victime ou pas  
938 ouais  
939 mais ça aussi c'est quelque chose qui est jamais fait à aucun moment, en tous cas dans  
940 l'impression que je peux avoir, justement ce questionnement sur les valeurs, de nouveau  
941 sous l'implication subjective du lecteur, et puis qu'est-ce que ça peut amener comme  
942 comme obstacle par rapport à la lecture pis au vécu de lecteur qu'ils ont à l'école et là on  
943 en revient au fait que ça vaut la peine vraiment de créer une sorte de démarche  
944 ouais  
945 pis je pense que c'est vachement plus intéressant pour tout le monde, pas que pour les  
946 élèves, nous on a l'impression, je sais pas tu les découvres un peu autrement [...]  
947 ouais, tu les perçois de façon un peu plus globale  
948 quels sont les aspects de la démarche qui ne vous ont pas convaincu [...]  
949 les nuances qu'on a pu mettre  
950 ouais moi j'ai mis transition lectures subjective-analytique et pis temps passé sur la  
951 théorie, je trouvais que c'était trop  
952 ouais voilà c'était ces éléments-là, finalement oui, mais par contre sur les aspects la  
953 démarche, moi j'ai compris ça de façon un peu plus globale alors, pas sur les étapes, pour  
954 moi non en fait, dans les nuances, dans l'élaboration oui, mais dans les aspects pis  
955 finalement le processus auquel tu as réfléchi, moi je mettrai pas de nuances  
956 oui bon après c'est des petites choses, mais comme le processus est bâti par exemple sur  
957 l'articulation, c'est comme la base lecture subjective, lecture analytique, là y a quand  
958 même un souci, je trouve au niveau de cette articulation, et puis en fait que tout d'un  
959 coup ils discutent des livres tout ça ça prend un peu de temps puis tout d'une coup on fait  
960 3 périodes de théorie, c'était un peu disproportionné  
961 oui oui après d'accord la mise en pratique, mais moi par exemple les aspects de la  
962 démarche, finalement les grandes lignes que t'avais choisies, là pour moi je questionne  
963 rien  
964 ouais, euh, y a-t-il un aspect davantage que vous souhaiteriez vous conduire dans vos  
965 prochains cours

966 oui ben ça on a évoqué, à chaque étape en tout cas, après chaque étape on pourrait refaire  
967 mais finalement dans le questionnement par rapport aux étapes différentes par rapport à la  
968 démarche globale qu'on a pu faire, moi je peux vraiment me dire que je vais faire en sorte  
969 que sur les trois ans, que les éléments soient abordés bien avant que ce soit sur cette façon  
970 de faire ou en tout cas par rapport aux interrogations qu'ont pu émerger par rapport à la  
971 situation de départ des élèves  
972 mmm [acquiesce]  
973 mais ça je l'ai dit avant oui dans la perspective de l'enseignement que je peux faire, il y a  
974 plein d'éléments sur lesquels moi je vais me questionner par rapport aux attentes que je  
975 peux avoir sur les trois ans, mais c'est n'est pas un aspect de la démarche seulement, je  
976 pense c'est plutôt un questionnement un peu plus global [...]  
977 en quoi la séquence proposée s'inscrit ou ne s'inscrit pas dans la manière dont tu conçois  
978 ton rapport à la lecture littéraire  
979 mmm [acquiesce] en tous cas je trouve que ça me donne des éléments plus factuels pour  
980 questionner ce que je fais, pis ça franchement, ben c'est hyper formateur pour moi c'est-à-  
981 dire dans tous les a priori que je pouvais avoir dont a parlé, cette histoire de travail sur les  
982 lectures littéraires pour avoir un apport plus global, pour travailler des connaissances ou  
983 finalement amener autre chose à la simple lecture littéraire, ben moi je rajoute cet élément  
984 de progression, ouais progression personnelle de chaque élève, partir, de centrer ça un  
985 peu vraiment davantage sur eux  
986 ouais  
987 en tous cas d'inscrire la subjectivité puis la compréhension personnelle davantage par  
988 rapport à ce que je fais, bon ça fait déjà un petit moment que j'essaie de le faire, mais là  
989 en tout cas j'ai l'impression que j'étais peut-être davantage d'éléments maintenant, pas  
990 seulement du point de vue des activités que tu as pu toi imaginer, mais par rapport à la  
991 vision globale que je peux avoir de la progression d'un élève, ben je me dis que la part de  
992 subjectivité que je m'étais beaucoup, elle est tout à coup perçue maintenant comme  
993 essentielle  
994 ok  
995 après comment faire pour l'intégrer dans chaque situation, ouais, voilà, mais en tous cas,  
996 dans mon rapport à la lecture littéraire je pense que ça c'est quelque chose qui va s'ancrer  
997 ok moi j' avais mis parce qu'en fait j'avais repris le portrait là, j'avais mis que de toutes  
998 façons ce que j'avais proposé, mais bon après c'est un peu logique, vu qu'on se connaît et  
999 pis que j'allais pas travaillé avec quelqu'un qui n'était pas du tout d'accord avec ce que

1000 j'allais proposé, ça s'inscrivait majoritairement dans ce que je propose parce que tu  
1001 choisissais des textes accessibles, enfin c'est que tu disais par rapport à l'âge des élèves  
1002 ou à leur niveau, que tu essayais de partir des élèves, que tu les aidait à penser, exprimer  
1003 leur rapport au texte, que tu leur permettait d'avoir droit de citer justement en tenant  
1004 compte de leurs hypothèses de lecture et ce qu'ils pensaient des textes, t'as l'idée  
1005 justement qu'ils prennent le pouvoir qui revient plusieurs fois dans ton portrait  
1006 mmm [acquiesce]  
1007 et puis je pense que ça s'inscrivait moins dans ce que tu proposes d'habitude parce que là  
1008 c'était vachement moins axé sur le contexte de production  
1009 tout à fait  
1010 ou sur le contenu où toi tu faisais vraiment de la recontextualisation socio-historique en  
1011 général pour réfléchir à des problématiques humaines etc., et puis ici c'était vraiment plus  
1012 axé sur le fonctionnement du récit  
1013 mmm [acquiesce] donc ce qui est beaucoup plus pertinent dans une sorte de démarche de  
1014 progression de l'élève à ce niveau-là, en fait des fois le fait d'insérer ça dans un projet  
1015 plus global, ben ça te permet de t'assurer que finalement il y a des choses qui sont qui  
1016 vont au-delà de la lecture littéraire et puis de la lecture dans le monde scolaire, c'est une  
1017 sorte de plus mais par contre là ce qu'on questionne, c'est aussi la démarche personnelle  
1018 et l'implication personnelle de l'élève et pis ça vraiment je pense que je ne le fais pas  
1019 suffisamment  
1020 ouais pis l'idée c'est aussi vraiment de mettre en avant des savoirs strictement littéraires,  
1021 pis pas seulement une visée éducative que tu peux avoir avec d'autres, comme l'histoire  
1022 tu peux avoir l'idée de comprendre l'autre et pis mieux se comprendre etc  
1023 ouais ben c'est cette impression de compensation tu vois  
1024 moi je trouve que les élèves et la société sont très demandeurs au niveau de justifier  
1025 pourquoi on enseigne la littérature et puis souvent ça passe par justement  
1026 par cet aspect  
1027 par cet aspect-là quoi  
1028 mmm [acquiesce]

## Synthèse

*L'évaluation de la séquence, lors de la discussion partagée, a permis de déterminer certains avantages et certaines limites de l'enseignement proposé.*

L'enseignement de la séquence a permis de prendre en compte la subjectivité des élèves pour tenir compte des conceptions préalables des élèves (impressions de lecture, problèmes de compréhension, hypothèses de lecture) et travailler à partir de celles-ci. Il a également incité les élèves à considérer la dimension subjective de leur lecture en confrontant leur lecture personnelle à celle des autres ou en la confrontant à leur propre lecture telle qu'elle a pu se manifester auparavant. Cette comparaison à d'autres lectures favorisant la prise de conscience de sa propre subjectivité et peut déboucher au développement d'un questionnement, d'une forme de réflexivité au sujet des caractéristiques d'une lecture personnelle. Elle permet également aux élèves de percevoir une certaine progression lorsqu'ils comparent par exemple des traces de leur première lecture et des traces d'une lecture ultérieure, mais aussi de se rendre compte de certaines de leurs limites en tant que lecteurs. Dans l'enseignement de la séquence, le développement de la réflexivité aurait gagné à être travaillé de manière explicite pour faire émerger certains questionnements et par la suite accompagner les élèves dans la réduction de ces questionnements.

La manière d'envisager l'enseignement de la lecture littéraire au sein de la séquence a permis de rendre explicite certaines attentes en considérant notamment la lecture littéraire non pas uniquement comme un résultat en termes de compréhension, mais comme un processus global visant le développement d'une compétence donnée, formuler une appréciation justifiée, où les goûts personnels ont droit de citer, mais doivent également être pensés à l'aune de la visée du texte.

La manière d'insérer la théorie dans la séquence mérite d'être repensée : comment en effet enseigner la théorie de façon à ce que les élèves se

l'approprient plus facilement, chacun dans la logique de sa lecture personnelle ? Son enseignement sous la forme d'un bloc n'a pas été concluante et a pris trop de temps dans la séquence. Par ailleurs, l'analyse de la visée du récit sous la forme d'un questionnaire aurait pu être effectuée différemment, notamment en partant des émotions verbalisées par les élèves dans leurs lectures. Pour *Le Chat noir*, un travail plus conséquent sur le genre fantastique aurait dû être conduit afin que les élèves puissent se familiariser avec les enjeux de ce genre de récits et ainsi mieux les appréhender. La dimension répétitive de l'enseignement aurait gagné à être explicitée pour lui donner du sens aux yeux des élèves peu habitués à un tel enseignement et qui, pour certains, associent la répétition à l'ennui.

#### **IV. Portrait complet de l'enseignante (par dimension)**

Voici le portrait de l'enseignante définissant son rapport à la lecture littéraire, dimension par dimension en fonction d'un double plan, personnel et professionnel. C'est ce portrait complet qui a été présenté à l'enseignante et discuté lors de l'entretien « partagé ».

##### *La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire*

Dans le discours de l'enseignante, la dimension subjective de la lecture, notamment au niveau psychoaffectif, est fortement représentée. Sur le plan personnel, l'enseignante explique avoir très tôt beaucoup lu certains types de texte pour le plaisir et que le fait de se voir imposer des textes qui ne correspondaient pas à ses goûts en contexte scolaire a été compliqué pour elle. Elle donne l'exemple du *Grand Meaulnes* comme texte imposé qu'elle n'a pas du tout apprécié lire à 14 ans. De fait, elle dit comprendre que la lecture scolaire puisse être difficile pour certains élèves et met en avant l'importance de choisir des textes susceptibles de leur parler.

L'enseignante évoque également un changement opéré pendant ses études postobligatoires où les textes imposés ne sont plus associés à un ressenti négatif, mais à la possibilité de découvrir de nouveaux univers et d'attribuer ainsi de nouvelles finalités à la lecture littéraire. Elle donne l'exemple de Ramuz qu'elle a découvert à l'université et qui, avec Proust, l'ont particulièrement marquée. L'enseignante explique que la lecture de Ramuz lui a permis de découvrir le canton de Vaud avant de s'y installer. Elle met également en avant un mode de lecture plus « technique » pour l'associer au plaisir de lire des œuvres complexes, résistantes. A ses yeux, la lecture d'œuvres littéraires est perçue comme un moyen de découvrir de nouveaux univers, de nouvelles manières de considérer la littérature et ses enjeux, comme une prise de risque spécifique que l'enseignante décrit de la manière suivante :

Il n'y a que typiquement dans la littérature que je prends cette forme de risque, entre guillemets, de découvrir des choses auxquelles j'aurais pas forcément pensé dans ma vie de tous les jours : il y a cet univers-là qui s'ouvre et qui ne s'ouvrirait pas dans d'autres compartiments de ma vie (l. 121-126)

Sur le plan didactique, l'enseignante explique qu'il est difficile pour les élèves de lire à l'école et qu'ils apprécient rarement cette activité soit parce qu'ils n'aiment tout simplement pas lire, soit parce qu'ils ne retrouvent pas ce qu'ils apprécient dans la lecture privée en contexte scolaire et qu'il leur est alors difficile de donner du sens aux projets proposés. Elle insiste de fait sur le rôle de l'enseignant qui se doit de proposer un accompagnement le plus adéquat possible pour pallier aux difficultés des élèves, mais aussi pour leur révéler certains enjeux de la lecture littéraire. Elle mentionne aussi l'espace de liberté qu'ouvre l'enseignement de la littérature, permettant aux élèves de donner leur opinion sur l'objet enseigné en vue de se l'approprier. L'enseignante fait de la réflexivité des élèves un moyen de s'approprier les savoirs enseignés dans un geste émancipatoire en définissant leur activité réflexive comme un moyen de « prendre le pouvoir » (l. 451, l. 472).

#### *La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire*

Cette dimension est peu présente dans le discours de l'enseignante. Sur le plan personnel, cette dernière envisage la maîtrise d'un type de savoir-faire, le mode de lecture analytique, comme le moyen de comprendre les effets qu'une œuvre peut avoir sur elle, mais également comme le moyen de prendre du plaisir à lire et à découvrir des textes complexes. Sur le plan didactique, elle associe les savoirs qu'elle transmet aux élèves à des connaissances sur l'auteur, sur le contexte de production ou sur le genre de texte travaillé. L'enseignante assimile les savoir-faire à des outils de compréhension et d'analyse. Elle mentionne plus spécifiquement la capacité des élèves à identifier un type de texte ou un type de

narrateur. L'enseignante dit amener des savoirs que les élèves mettent en pratique et doivent s'approprier en pensant ce qui est enseigné.

### *La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire*

Sur le plan personnel, la dimension sociale de la lecture littéraire est très peu présente, si ce n'est que l'enseignante affirme que ce sont ses parents, grands lecteurs, qui sont à l'origine de son goût pour cette activité. Sur le plan didactique, par contre, l'enseignante met en avant l'importance du rôle de l'enseignant très fréquemment. Elle mentionne la nécessité de connaître les pratiques lectorales des élèves pour mieux les accompagner en fonction de leur profil, tout en restant attentive aux évolutions possibles. C'est ainsi qu'elle dit adopter une attitude différente à l'égard des élèves en fonction de leur profil afin de les motiver. Il s'agit pour elle de proposer un accompagnement différencié selon que les élèves n'aiment pas lire ou alors apprécient lire, mais en contexte de loisir. Elle souligne également l'importance de mettre les élèves en projet via la verbalisation, l'explicitation des enjeux littéraires liés aux activités proposées. Elle essaie ainsi de les amener à penser la lecture littéraire en contexte scolaire autrement pour qu'ils puissent « rentr[er] dans la lecture » et finalement réussir à « en garder quelque chose, malgré eux » (l. 347). L'enseignante explique qu'elle essaie d'aider les élèves à questionner le texte à partir de leurs propres projections et ensuite les mène à considérer globalement le travail effectué pour en comprendre les enjeux. Elle mentionne certains enjeux de la lecture littéraire tels que le fait de donner son avis, d'échanger à ce propos et de co-construire sa compréhension. Elle pense la lecture littéraire comme participant au développement de l'adolescent, notamment à sa capacité à poser un regard critique sur le monde qui l'entoure, à s'émanciper grâce au développement de sa réflexivité. Le rôle de l'enseignant apparaît comme celui d'un accompagnateur favorisant l'appropriation de savoirs, mais également un

émancipateur, incitant les élèves à poser un regard critique sur ce qui leur est enseigné pour se l'approprier.

### *La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire*

La dimension praxéologique est très présente chez l'enseignante tant sur le plan personnel que didactique. L'enseignante explique qu'elle a longtemps préféré les textes qui suscitaient du suspense, éveillaient sa curiosité ou étaient liés à un contexte historique fort. C'est durant ses études gymnasiales et universitaires qu'elle a découvert de nouveaux intérêts littéraires, notamment la littérature classique. Aujourd'hui, elle lit des journaux et des revues pour elle ainsi que des textes littéraires pour l'école. Sur le plan didactique, elle dit choisir des textes qui ont, généralement, un contexte social ou historique fort pour que les élèves puissent faire des liens avec leurs connaissances. Elle propose ainsi des types de textes qui lui parlaient lorsqu'elle avait le même âge que ses élèves.

L'enseignante dote sa lecture d'objectifs émotionnels (« intérêt plutôt suscité par l'émotion, avec le suspense, la curiosité », l. 115-116) et intellectuels (« nourriture intellectuelle », l. 113-114) et en fait un moyen de découvrir de nouveaux intérêts. Sur le plan didactique, elle distingue l'objectif que les élèves associent généralement à la lecture littéraire – à savoir l'évaluation, d'autres objectifs qu'elle-même associe à la lecture littéraire comme l'appropriation d'une œuvre, le développement de l'adolescent, son émancipation, enjeux qu'elle tente de faire percevoir aux élèves via un accompagnement adapté.

Au niveau de la réception, l'enseignante fait de la subjectivité des élèves un des moyens leur permettant de s'approprier une œuvre grâce à leur imagination, aux images mentales qu'ils se créent, aux liens qu'ils font avec leur vécu. Elle propose donc des moyens didactiques qui permettent de considérer cette subjectivité en utilisant divers supports de lecture (texte audio, images, film), en construisant son enseignement à partir des hypothèses de lecture des élèves et

en les incitant à interroger ce qui fonde leur rapport spécifique au texte lu et à la matière enseignée.

### *Synthèse*

L'enseignante considère la difficulté que les élèves ont à lire en classe, soit parce qu'ils n'aiment globalement pas lire, soit parce qu'ils ne retrouvent pas en contexte scolaire ce qu'ils apprécient lorsqu'ils lisent pour eux. Elle dit comprendre ce qu'ils éprouvent puisqu'elle a également été dans cette situation lorsqu'elle a dû lire certaines œuvres étant adolescente. Elle explique que c'est seulement plus tard, lors de ses études gymnasiales et universitaires, qu'elle a découvert certains enjeux d'une lecture plus technique, permettant d'aborder des textes complexes et d'apprécier la littérature classique. Pour elle, il est donc important de proposer des œuvres adaptées aux élèves et également de les accompagner pour qu'ils puissent progressivement apprendre à s'approprier une œuvre et découvrir certains enjeux de la lecture telle qu'elle peut être vécue en classe. L'enseignante associe les savoirs qu'elle transmet aux élèves à des connaissances sur l'auteur, sur le contexte de production ou sur le genre de texte travaillé. A plusieurs reprises, elle attribue également une fonction émancipatoire à l'enseignement de la littérature en affirmant que l'enseignement de cette discipline permet aux élèves d'exprimer leur opinion et de développer leur regard critique.

## V. Transcription d'une discussion conduite en classe

### Compréhension de Lydia (rapport du père de Jacob à son fils) discutée en classe (5.12.2017)

#### *Consigne*

Fais la même chose mais en imaginant ce que le père de Jacob dirait.

*Policier : Monsieur, pouvez-vous m'expliquer comment et pourquoi l'autostoppeur que vous avez pris en route est décédé ? Que s'est-il passé ?*

#### *Texte de Lydia*

c) J'essayais de faire connaissance avec notre autostoppeur quand tout d'un coup, mon fils Jacob a crié et ensuite poussé notre passager hors de la voiture. Mon fils est un fou dangereux ! Je suis sûr et certain qu'il a tout manigancé pour le tuer ! C'est un fou ! Il a même déjà tué son frère ! Je ne veux plus jamais voir ce fou !

*Discussion en classe (évaluation de la pertinence des compréhensions proposées par les élèves)*

- 1 Lydia : ben c'est un peu un mélange avec le c et puis des autres, les autres ils sont calmes
- 2 et puis l'autre, le c [le texte qu'elle a écrit et qu'elle essaie de défendre] c'est XXXX, puis
- 3 là c'est un mélange entre les deux
- 4 Ens. : oui
- 5 Lydia : pis il explique mieux
- 6 Ens. : plus complet aussi
- 7 [des élèves interviennent]
- 8 Ens. : qu'est-ce qui vous embête dans le c, en fait ? Sofia ?
- 9 Sofia : c'est méchant
- 10 Ens. : c'est méchant. Gianni ?
- 11 Gianni : mais du coup en fait, le fils ça veut aussi dire qu'il est aussi un peu parano s'il
- 12 s' imagine tout ça

13 Un élève : le père  
14 Gianni : ouais mais justement, je voulais dire le fils, ça veut dire qu'il a aussi de la  
15 parano, de la paranoïa  
16 Ens. : le fait de visualiser chez l'autre des éléments dangereux, oui, c'est de la paranoïa  
17 Gianni : mais du coup le père qui s'imagine que le fils il a tout manigancé alors qu'il est  
18 fou alors lui aussi il est parano  
19 Ens. : oui. Léo ?  
20 Léo : mais ce qu'en fait dans la fin du récit, il était pas aussi énervé, il l'a juste ramené à  
21 l'hôpital psychiatrique et là tout d'un coup à X il commence à lui cracher dessus ou je  
22 sais pas quoi  
23 Ens. : donc ça cadrerait pas, juste une chose, c'est intéressant ce qu'on dit là, ça cadrerait  
24 pas avec ce qu'on a dans le récit, et ça c'est très important c'est ce que je vous ai dit dans  
25 les groupes, dans les interprétations que vous pouvez faire, vous pouvez vous mettre dans  
26 la tête du personnage et dire certaines choses, par contre faut respecter le cadre du récit et  
27 ce qui est proposé dans le récit. Arthur ?  
28 Arthur : là comme j'ai dit avant, il a tué quelqu'un son fils, mais ça reste son fils, un père  
29 ça crache pas comme ça sur son enfant en plus même en interview  
30 Ens. : après tu peux avoir cette interprétation-là, mais le texte dirait autre chose, ben on  
31 serait obligé de respecter ce que dit le texte, mais effectivement dans le texte, le père reste  
32 calme, le père dit certaines choses, le père dit « on va y aller », enfin ça ne cadre pas avec  
33 les informations qu'il peut y avoir dans le texte. Est-ce que tu comprends Lydia par  
34 rapport à ce qu'on dit là ? Que dans le texte, y a des éléments qui sont dits sur lesquels on  
35 peut pas interpréter tout plein de choses, mais après évidemment ça pourrait être une  
36 interprétation si le texte était différent.  
37 Lydia : mais à la fin il s'est quand même fâché contre celui qui était censé être  
38 responsable de son fils  
39 Ens. : oui mais pas contre son fils. Je suis d'accord. Le questionnement de celui qui, ils  
40 l'ont laissé sortir, ils l'ont laissé partir, puis ça il questionne ça, je suis d'accord. Ça je  
41 suis d'accord.

