

Carole CALISTRI

MCF Sciences du langage, IUFM de Nice, ERTE GRIFEN
carole.calistri@unice.fr

Comment s'élabore le jugement esthétique des enfants d'école primaire ?

Résumé	Summary	Article	Bibliographie	Annexe
-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------

Résumé

Carole CALISTRI

Comment s'élabore le jugement esthétique des enfants d'école primaire ?

Mots CLÉS : cercles de lecture, jugement esthétique.

Notre réflexion se situe dans le cadre des apprentissages en langue orale- équipe de recherche DIERF de l'IUFM de Nice *Développer les compétences orales des élèves ?* - avec cette question : qu'est-ce qui s'apprend dans et par l'interaction verbale *entre pairs* ? Elle a commencé par l'attention portée à deux dispositifs spécifiques et innovants, d'abord à celui des ateliers de philosophie du protocole Lévine puis à celui des cercles de lecture, initié par les didacticiens belges autour de Serge Terwagne.

Les textes officiels français installent depuis 2002 la littérature dans les programmes pour l'école primaire, ils insistent sur la dimension de constitution d'une culture littéraire, donnent une définition pour le moins surprenante de la littérature et privilégient une modalité particulière : le débat interprétatif.

La question posée est la suivante : quels apprentissages sont à l'œuvre lorsque ces partages oraux se réalisent ? Le corpus est constitué des enregistrements vidéo de ces débats (de la maternelle au CM2) et des cahiers de semences pour permettre l'analyse de la « littérarité » des échanges à travers le repérage des jugements esthétiques produits (quelles traces du texte sont présentes et de quelle manière dans les propos des enfants ? quel point de vue est adopté ? quelles places tiennent le thème, l'histoire, le genre, les personnages, le style ? comment le texte est-il développé ou restreint par les enfants ? quels autres textes sont convoqués ? ...)

Summary

Carole CALISTRI

How is the aesthetic judgement of the children of primary school worked out ?

Keys Words: reading circles, aesthetic judgement.

Our reflection intervenes within the framework of skills acquisition in oral language - DIERF research team from the IUFM (Teachers Training College) *Developing pupils' oral competence?* - through this question: what is learned during and thanks to the verbal interaction between peers? It all started due to the attention paid to two specific and innovating devices, initially with that of the philosophy workshops of the Lévine's protocol then to that of the *reading circles*, initiated by the Belgian didacticians who had gathered around Serge Terwagne.

Since 2002 the French official texts have installed the Literature in the programs for the primary school level, they insist on the dimension of the construction of a literary culture, they give - at the very least - a surprising definition of Literature and privilege a particular method: the interpretative debate.

The question asked is as follows: what skill acquisition patterns are being used when these shared oral activities are carried out? The corpus consisted of the video recordings of these debates (from the nursery school level to ten-year-old age groups) and of the books of seeds to allow the assessment of the literary value of the exchanges through the analysis of the aesthetic judgements produced (what remains of the text? and how does that appear in the remarks of the children? which point of view is adopted? what importance is devoted to the topic, the history, the genre, the characters, the style? how is the text developed or restricted by the children? what other texts are likely to come up? ...)

Article

Carole CALISTRI

Comment s'élabore le jugement esthétique des enfants d'école primaire ?

Notre réflexion se situe dans le cadre des apprentissages en langue orale avec cette question : qu'est-ce qui s'apprend dans et par l'interaction verbale *entre pairs* ? Elle a commencé par l'attention portée à un dispositif spécifique et innovant, celui des ateliers de philosophie du protocole Lévine (2001, 2004). Cela constituera l'introduction. Puis on s'intéressera à la définition du jugement esthétique porté sur des œuvres littéraires et comment elle peut s'appliquer à l'activité des élèves dans les cercles de lecture (S. Terwagne, 2003) et enfin, en s'appuyant sur un exemple de réalisation- le travail a été mené dans quatre classes, de la GS au CM2 -, on proposera un extrait d'analyse du corpus recueilli.

Des ateliers de philosophie aux cercles de lecture

Nos hypothèses étaient les suivantes : la meilleure maîtrise de la langue constatée tenait pour une part à *l'inscription authentique du questionnement* existentiel dans le monde philosophique de l'enfant : c'est parce que les questions posées lors de l'atelier rejoignaient des questions suscitées par la prise de conscience de la condition humaine que les élèves s'y investissaient totalement et cet investissement était le terreau nécessaire pour apprendre à penser-parler, et pour une autre part *aux vertus du dispositif* : régularité et sécurité¹. Les résultats constatés sont que les enfants expérimentent un exercice de la parole et de la pensée dans un espace langagier sécurisé mais qui reste plein de sens et élaborent un discours de plus en plus nuancé et de plus en plus complexe du point de vue des formes et des contenus, sans que ces apprentissages aient été menés plus rapidement que les dispositions particulières des enfants ne le permettaient. Le phénomène de maturation n'y est pas accéléré artificiellement. Ce sont ces hypothèses et ces résultats qui ont conduit à étendre le questionnement au domaine des compétences d'une lecture littéraire : de quoi les enfants étaient-ils capables s'agissant d'un domaine différent – celui de la littérature- et prégnant pour eux d'une manière également différente ? Il ne s'agissait pas de modifier la variable « support² » mais d'étudier

¹ La fréquence hebdomadaire permet l'émergence d'un projet de parole adapté aux compétences de départ. L'étude de ce corpus avait permis de déterminer quatre attitudes [absence de soi, parole reprise sans modification, parole reprise avec modification et parole personnelle] et de constater au bout de l'expérience que tous les enfants avaient expérimenté au moins une attitude différente, bénéficiant ainsi d'un étayage par des pairs proches dans la zone de développement proximale.

² Il existe des études menées sur des ateliers de philo qui proposent aux enfants non pas une question mais un texte littéraire qui supporte entre autres une interrogation philosophique ; ce n'est pas la direction choisie ici.

comment le jugement esthétique pouvait s'élaborer dans un dispositif très proche de celui des AP.

Du jugement esthétique

Ceci nécessite que l'on dise ce que l'on met sous le terme **jugement esthétique** (relatif au texte littéraire, considéré comme un objet esthétique) et que soient mises en relation ces définitions et le dispositif choisi avec les adaptations que nous avons envisagées.

Tout d'abord, on emploie le terme « jugement » ici non pas dans l'acception judiciaire d'arrêt/sentence/verdict, avec sa connotation définitive et morale mais dans celui d'opinion/point de vue/avis/idée/pensée/sentiment avec donc le sens d'une situation/posture/mise en mots construite postérieurement à un échange, cet échange se faisant entre le lecteur et le livre d'abord et entre les différents lecteurs d'un même livre ensuite. La qualité essentielle de cette situation est la mise à distance.

Vygotski et Wittgenstein

Une nouvelle fois, les mânes de Vygotski vont être invoqués mais pour une fois, l'encensoir est différent, il ne s'agit plus de *Pensée et langage* mais de *Psychologie de l'art* (2004) : « [...] nous considérons l'œuvre d'art comme un *ensemble de signes esthétiques tendant à susciter des émotions chez les hommes* »³.

Dans une analyse plus récente mais totalement convergente, Yves Michaud (1999) rappelle la définition donnée par l'inventeur du concept d'esthétique tel que nous le recevons aujourd'hui Alexander-Gottlieb Baumgarten (1988) qui pose que « ... [...] la valeur esthétique d'un objet réside dans sa capacité à fournir des *expériences vivaces* », ce qui rejoint en un certain sens la caractéristique majeure du texte littéraire dégagée par Catherine Tauveron (2002), texte lacunaire réclamant la coopération du lecteur. Et si on se réfère aux cinq traits ou caractères d'une expérience dite « esthétique » tels que les décrit Monroe C. Beardsley (1982)⁴ :

- Concentration de l'attention sur l'objet;
- Libération par rapport aux soucis;
- Détachement;
- Déplacement ou métaphorisation de l'affect;
- Implication active dans la découverte de l'objet;

³ Lev Vygotski, *Psychologie de l'art*, Avant-propos, p.18, La Dispute, mai 2005.

⁴ Cité par Y.Michaud) 1999)

- Sentiment d'intégration de l'expérience;

on pourra convenir que le dispositif des cercles de lecture, dans sa version d'origine ou dans l'adaptation qu'on a pu en faire pour les enfants non-lecteurs, permet à cette expérience esthétique d'advenir.

En effet, la rédaction des semences – ou l'intervention au cours de la lecture magistrale – est comme le dirait Frédéric François un *moment suspendu*, au sens où toute l'attention est concentrée sur le texte et donc rejette les autres sujets de préoccupation hors du temps de la rédaction. La consigne d'avoir à nommer/décrire les réactions contribue à une première mise à distance : on se détache de l'objet, de sa prégnance pour pouvoir mieux le saisir, un peu comme on s'éloigne d'un tableau pour le voir en totalité, mieux ? Dans cet effort pour mettre en mots l'expérience, le lecteur – nous conserverons cette désignation y compris pour les enfants qui ne peuvent encore accomplir directement l'acte de lire mais le font par le truchement de l'adulte – part à la découverte de l'objet, aidé en cela par la **convergence de l'intérêt de ses pairs vers ce même objet**.

On pourrait dire ainsi que, du point de vue de **l'objet** – le texte littéraire, objet esthétique – comme du point de vue de **l'expérience** – le dispositif des cercles de lecture –, les conditions sont réunies pour que se développe un jugement esthétique. De plus, si on convient préalablement du caractère universel de l'expérience esthétique, qu'Yves Michaud (1999) résume en ces termes :

« tout homme a, anthropologiquement, des expériences esthétiques, quel qu'en soit le niveau, le raffinement supposé, l'apparente pauvreté, la banalité stéréotypée ou la subtilité quintessenciée »,

il n'y a pas lieu d'écarter les enfants de cette universalité. Et Wittgenstein fournit avec les *jeux de langage* qui

« [...] sont des manières d'utiliser des signes plus simples que celles dont nous utilisons les signes de notre langage quotidien, qui est extrêmement compliqué. Les jeux de langage sont les formes de langage par lesquelles un enfant commence à utiliser les mots. L'étude des jeux de langage est l'étude des formes primitives du langage, ou de langages primitifs. [...] Mais en même temps dans ces processus simples, nous reconnaissons des formes de langage sans rupture avec nos formes de langage plus compliquées⁵ »

une raison supplémentaire de parler en effet de jugements esthétiques pour les enfants.

La question qui se pose alors est de déterminer, eu égard à la spécificité de l'expérience enfantine, pour reprendre les termes de Michaud le *niveau*, le *raffinement*, la nature des jugements produits par les enfants.

Du jugement esthétique et des cercles de lecture

⁵ *Le Cahier bleu et le Cahier brun*, Le Cahier bleu, p.56, Tel Gallimard, 1996.

Il est temps maintenant de décrire un peu plus précisément le dispositif et de le situer par rapport aux ateliers de philosophie, ce qui permettra d'expliquer le pourquoi des modifications que nous avons apportées au modèle initial. Celles-ci concernent la durée, la synthèse, le rôle du maître et la consigne d'écriture.

La durée. L'atelier de philosophie se déroule dans un temps fixé à l'avance : il dure dix minutes et cela, naturellement, ne tient pas compte de l'éventuelle masse des choses que les enfants auraient à dire ni d'une clôture intellectuelle qui serait nécessaire pour que les objectifs soient atteints. Nous avons conservé cette exigence de durée limitée pour les cercles de lecture mais en allongeant le temps fixé : étant donné la présence d'un élément nouveau, le texte et sa lecture préalable, pris comme une sorte de *troisième interlocuteur*, il pouvait être nécessaire de laisser un espace de parole plus important se développer.

La synthèse. Nous avons également maintenu de la même manière l'absence de clôture intellectuelle, comme synthèse des apprentissages éventuellement réalisés : elle se justifiait par rapport au domaine considéré - la philosophie- et à la modalité de l'activité intellectuelle demandée aux élèves - apprendre à parler/penser -, elle se justifie pour d'autres raisons dans les cercles de lecture : il s'agit bien de tordre le cou à l'illusion que l'interprétation est la recherche d'un sens caché (on connaît l'analyse de cette attitude de la critique littéraire avant la réflexion de l'école de Constance que l'ouvrage de Wolfgang Iser (1985⁶) développe très précisément), non pas tant pour détromper les maîtres qui nourriraient de telles illusions que pour permettre aux enfants de *se sentir autorisés à la production d'une parole esthétique propre*. Dans cette perspective, il peut être alors utile de ne pas *fixer* d'éléments interprétatifs, y compris dans le cas idéal où ils viendraient exclusivement des enfants, afin de laisser ouvertes les possibilités de modification de ces interprétations.

La consigne d'écriture. Pour ce qui est du cycle 2 et du cycle 3, nous avons apporté peu de modifications en ce qui concerne l'activité des élèves : il y a bien un cahier de semences dans lequel les enfants écrivent leurs réactions à la lecture, à la vitesse qui leur convient, il n'y a eu aucune exigence de quantité, ni même aucune exigence tout court, la consigne était : « écrivez ce que vous ressentez et ce que vous pensez ». Le cas ne s'est pas produit d'un enfant qui n'aurait rédigé aucune semence, mais si cela était advenu, le conseil était de ne pas insister. Par ailleurs, les didacticiens belges ont envisagé des semences à thème libre et des semences à thèmes imposés, évidemment en conseillant de privilégier les premières par rapport aux secondes. Pour notre part, en référence au modèle de l'atelier de philosophie, nous ne pouvions être raisonnablement intéressées que par les premières.

⁶ *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, coll. Philosophie et Langage, Mardaga, 1976-1997.

La question s'est posée ensuite de l'adaptation d'une telle consigne pour les élèves de maternelle : comment « remplacer » l'écriture des semences ? Après un échange avec Serge Terwagne pour vérifier que nos propositions ne risquaient pas de pervertir l'esprit du dispositif, nous avons choisi de procéder ainsi : une première lecture est faite en début de journée ou la veille éventuellement (l'idée était de tenir compte de la capacité de mémoriser des petits enfants), puis à une petite distance de là, on propose aux enfants deux autres lectures, qui se suivent cette fois, à la fin de cette deuxième lecture, les enfants sont invités à intervenir librement sur les aspects qu'ils souhaitent et pendant la troisième lecture, ils peuvent interrompre le maître chaque fois qu'ils le désirent pour faire part de leur réaction sur tel ou tel aspect du texte (et de l'image).

Le rôle du maître. Comme dans l'atelier de philosophie, le maître est en retrait. Dans l'A.P. cela était justifié par une « ignorance » de fait (aucune réponse consensuelle n'existe). Ici, cela est justifié par le désir qu'aucune *lecture* (au sens d'une *interprétation*) ne soit induite par le maître. Pour les ateliers de philosophie, on avait pu constater trois modalités d'intervention du maître (la reprise-maintien, la reprise à l'identique et l'articulation⁷) . Pour les cercles de lecture, on a demandé au maître de renoncer à la troisième pour essayer d'éviter que ces franchissements de palier ne soient motivés par une lecture du maître. En revanche, l'idée était de solliciter sans excès des justifications aux opinions énoncées.

Du jugement textuel

Tout ceci nous a conduit à cerner davantage ce que nous souhaitions étudier. Nous avons pris comme première grille d'analyse des données celle proposée à travers les trois types de réactions possibles (Terwagne, 2003) :

- les réponses et interrogations *affectives* (sentiments/analogie avec l'expérience personnelle)
- les réponses et interrogations *créatives* (développement alternatif de l'histoire ; pour notre part, nous étendons cette catégorie à l'exploration des virtualités)
- les réponses et interrogations *critiques* (réponses analytiques sur les effets, les intentions, la cohérence).

Ces trois réactions participent certes à une posture interprétative mais on constate, à la lecture des semences comme à l'écoute des débats, qu'une partie des enfants se saisit du texte par le biais de résumés partiels de l'intrigue d'une part et d'autre part par celui d'un commentaire concernant la vraisemblance des réactions des personnages et de l'intrigue *en référence à leur vécu*. La question que

⁷ Modalités d'intervention du maître : La reprise-marquage : le maître répète quasiment mot pour mot ce qui vient d'être dit par un enfant) aide à la mémorisation, antidote au caractère volatile des énoncés, validation officielle). La reprise-maintien : rappel de la question de l'atelier si de manière manifeste les enfants perdent le thème. L'articulation : étayage conceptuel, le maître tente de faire franchir un palier aux enfants.

⁸ Voir C. Calistri (2004), Un atelier de philosophie au CP. Oral : le rapport à l'autre. *Le Français Aujourd'hui*, 146.

ce premier constat a suscité est la suivante : s'agissait-il de positionnements exclusivement littéraires, c'est-à-dire qui ne prendraient en compte que la chose littéraire ?

En effet, le fait de dire par exemple que tel personnage se comporte d'une manière scandaleuse ou surprenante ou au contraire convenable moralement peut avoir été suscité par des éléments non littéraires : par exemple à la lecture ou lors de la communication d'un fait divers vrai/vraisemblable. On ne nie pas en effet que de tels commentaires soient des éléments nécessaires pour ce que les didacticiens belges appellent les *transactions*. Mais l'objet que nous recherchons est autre.

Ceci nous conduit à faire une *situation* de ce jugement esthétique en croisant la liste des lieux où s'exercent les compétences des élèves en matière d'œuvres littéraires (Terwagne, 2003), et les trois types de réponses. Il en ressort que le lieu où le jugement esthétique avait le plus de possibilité d'advenir était celui des *réponses critiques* qui s'intéressent à la *poétique de l'auteur*.

Cependant, tous les problèmes ne sont pas résolus et notre interrogation va dans la direction suivante : quelles qualités spécifiques du texte littéraire vont pouvoir résonner chez les enfants sans sollicitation particulière ?

Il peut y avoir deux objections de taille comme la réflexion de Wittgenstein (1938) concernant le jugement esthétique les présente :

- La question de la *connaissance des règles* : « Supposons que je me prenne de goût pour le métier de tailleur et que d'abord j'apprenne toutes les règles ; je pourrais avoir au total, deux sortes d'attitude : 1. Lewy me dit : « C'est trop court ». Je réponds : « Non, c'est correct. C'est conforme aux règles ». Il se développe en moi un sentiment des règles. Je les interprète. Je pourrais dire : « Non , ce n'est pas correct. Ce n'est pas conforme aux règles. » Dans ce dernier cas, je porterais un jugement esthétique sur ce qui est conforme aux règles au sens 1. D'un autre côté, si je n'avais pas appris les règles, je ne serais pas en mesure de porter un jugement esthétique. A apprendre les règles, vous parvenez à un jugement toujours plus affiné. Apprendre les règles change effectivement votre jugement **(Cela dit, même si vous n'avez pas appris l'harmonie et si votre oreille n'est pas bonne, vous pouvez cependant détecter une dissonance dans une suite d'accords)**. Ceci peut faire craindre, si on pense au jeune âge des apprentis critiques, de ne rien trouver qui puisse s'appuyer sur des règles puisque, précisément, aucun apprentissage spécifique n'a été engagé/systematisé préalablement.

- La question de *l'expression* du jugement esthétique : une autre limite pouvait être pensée avec la difficulté éventuelle de mettre en mots ce jugement. Wittgenstein indique avec la métaphore du tailleur que les « mots d'approbation ne jouent aucun rôle [...] Un bon coupeur peut très bien ne pas employer de mots du tout, mais se contenter de faire une marque à la craie pour apporter la modification voulue par la suite. Comment je montre mon approbation en ce qui concerne un vêtement ? Avant tout en le portant souvent, en l'appréchant lorsque je le vois, etc. ».

Pour des enfants, la tâche pouvait se compliquer encore en raison de leur maîtrise en cours d'acquisition de la langue orale et écrite.

Finalement, il nous a semblé que *jugement esthétique* pouvait se dire plus exactement pour nous *jugement textuel*, c'est-à-dire jugement qui manifeste que la référence est un objet textuel construit, qui indique que l'on parle par exemple de personnages, des personnage de papier, et non des personnes, et d'une manière générale de la mise en ordre qui constitue l'objet textuel (mise en ordre, c'est-à-dire sélection et organisation). Trouverions-nous alors des éléments de cet ordre dans les cahiers de semences et lors des débats sans les avoir dûment sollicités ? Y aurait-il des exemples de ces *jeux de langage* particuliers pour reprendre la terminologie wittgensteinienne, avec ce modèle d'activité particulière que constitue la *critique littéraire*, parce qu'en effet, c'est ce modèle qui est le plus prégnant pour nous ?

Nous avons fait le pari de :

- la capacité du texte comme objet esthétique à produire une réaction esthétique
- la capacité des enfants à manifester un jugement (comme les ateliers de philosophie l'ont prouvée) pour mettre en mots cette réaction
- la capacité des enfants à manifester ce jugement sur des aspects strictement littéraires.

Annexe

D'un exemple à propos de *Colza*, de Karin Serres

Les données recueillies l'ont été dans deux classes de GS, une classe de CE1 et une classe de CM2 : il est impossible de les donner ici faute de place, même simplement en collection d'échantillon. On propose donc un cercle⁹ et un extrait de l'analyse correspondante. [visionnage]

La classe. Les élèves y tiennent régulièrement un carnet de lecture qui commence avec les règles de Daniel Pennac.

Le texte. *Colza*, de Karin Serres, à l'Ecole des Loisirs (2001). Il s'agit d'une pièce de théâtre. Pourquoi ? L'idée était de fournir les conditions maximales de surgissement d'un jugement esthétique- des *expériences vivaces* - et, pour cela, de proposer des formes *non familières* par rapport aux autres formes ou genres familiers comme peuvent l'être les récits (dans un proche avenir, les enfants liront **un album**, *Les Trois Cochons* de Wiesner, parce qu'il propose, dans un genre souvent délaissé à tort au cycle III, des réécritures très originales et propres à susciter des réactions d'autant plus vives que l'objet est étrange et une élaboration de dialogues intertextuels, puis un **recueil poétique** et enfin un autre texte qui se situe au croisement du **texte de théâtre** et de l'**album**¹⁰). et un texte *résistant* d'une manière bien nette : en effet le texte théâtral ne propose aucune explication et donc contraint à l'attitude interprétative puisque les « blancs » à combler sont nombreux.

Colza raconte des morceaux du quotidien d'une mère qui vit d'une façon un peu recluse avec ses deux enfants, désignés par Petit et Grand. Grand part, sans avertir, il prend un train. Petit et sa mère l'attendent, puis il revient. L'écriture est très contemporaine, elliptique et dense, à la manière de la poésie.

Dans les énoncés des enfants, on peut distinguer quatre catégories d'éléments:

- ce qui relevait de la *lecture mentale* signalée par Terwagne, qu'il s'agisse des éléments que les enfants identifient comme des difficultés de compréhension ou les mentions du texte
- les réponses affectives

⁹ La transcription *in extenso* est donnée en annexe

¹⁰ L'un des trois titres de la maison d'édition Le Bonhomme Vert dans la collection Théâtre illustré : *Cabaretto* de Stéphanie Tesson et Fred Saurel) 2005), *Petit Songe d'une nuit d'été*, des mêmes auteurs) 2005) et *Bout de bois* de Jean Cagnard et Martin Jarrie) 2005).

- les réponses créatives (proposant des inférences, qu'elles soient justifiées ou non par le texte)
- les réponses analytiques (lieu du jugement esthétique-textuel)

On n'est pas étonné de trouver naturellement des réactions affectives, en revanche on trouve tout de suite, chez Louis (1), un jugement textuel : en effet, sur la question de savoir s'il s'agissait d'animaux ou d'humains (ce sera la grande interrogation de cette séance tout au long de la discussion), Louis imagine un outil d'analyse avec une forme, le tableau, et une comparaison : il relève les indices qui incitent à l'interprétation « personnages animaux » et ceux qui incitent à l'interprétation « personnages humains » (ce tableau se trouve dans ses semences) et cela d'une manière spontanée, aucune question de l'enseignante n'a engagé cette analyse. La consigne pour les semences et par conséquent pour le débat était toujours la même : « dites ce que vous avez ressenti et ce que vous avez pensé ». Même chose pour Marc (3), qui donne des réponses affectives – le sentiment d'ennui. On pourrait ranger son explication – « on avait un peu de mal à comprendre ce que disaient les personnages » –, comme une référence à la *lecture mentale* préalable mais la suite peut laisser supposer qu'il a identifié les raisons de l'ennui provoqué et, en tout cas, c'est bien un jugement textuel qu'il propose avec le vocabulaire adapté : « ils parlaient un peu comme des poètes ». Et on voit que sa remarque entraîne une autre de la même veine : « il y a plein de rimes » dit un autre. Plusieurs enfants ont pointé des effets de rimes et de rythme sans disposition typographique repérable. Un peu plus loin, Alexandre (12), on peut aussi remarquer que, si la terminologie traditionnelle est absente, le jugement esthétique se manifeste et d'une manière très efficace : « c'était un peu tout nu ». Où l'on peut comprendre le désarroi suscité par la nudité du texte théâtral qui donne seulement ce qui est dit, peu ce qui est fait ou ce qui est pensé. Plus loin encore avec Louis à nouveau (20), on trouve un autre écho de cette poéticité dérangeante certes mais néanmoins très pertinemment repérée.

Une autre piste critique est explorée par Marc (27) avec la convocation de La Fontaine. La sobriété de l'édition théâtre de l'Ecole des loisirs (couleur unie de la couverture, titre sans fioriture et un dessin à peine esquissé) et la lecture du texte lui-même peuvent faire trouver très étrange à l'adulte expert cette discussion sur les personnages animaux et humains : quelle clé de lecture cela fournit-il aux enfants ? Il est tout à fait certain que dans le cadre d'un recueil de semences à thème imposé ou même d'une exploration guidée du texte, cette interrogation n'aurait pas été donnée aux élèves, parce qu'il est évident pour l'adulte que les personnages sont des humains. L'attitude qui consiste pour le maître à ne tenir aucune interprétation pour déviante a permis aux enfants d'indiquer là, et malgré la difficulté de lecture que le texte avait représenté, ce qui est très méritoire, une lecture très pertinente, peut-être davantage que celle de la marginale folie douce des personnages.

Plus loin encore avec Marc (41), on a une critique – au sens ordinaire de désapprobation – du choix du titre avec un argument textuel : la quantité du texte consacré au colza et par conséquent le caractère illégitime d'une sorte de dénomination « à l'Arlésienne », pourrait-on dire.

Plus loin encore, c'est Délio (63) qui propose une justification avec une explication du texte par le texte lui-même : l'effet de refrain de la phrase qui en explique le titre et l'œuvre. La critique des choix de l'auteur se poursuit avec Jean-Baptiste (93) sur le fait d'avoir appelé les deux enfants *Petit* et *Grand* (dans un cahier de semence, on trouve que « l'auteur doit manquer d'imagination pour s'être contenté de ces drôles de prénoms »). Une autre analyse sur la question du personnage principal est faite par Marc (120) « on peut pas dire que Grand

c'est le personnage principal parce que, à la fin de l'histoire, il y a un bon moment, il se passe sans Grand ».

Sur la question de savoir si un jugement esthétique-textuel pouvait se manifester hors de sollicitations pressantes - et on remarquera au passage la discrétion de l'enseignante, son souci de ne pas extirper d'explication, le respect qu'elle manifeste à la forme des énoncés pour ne pas risquer d'induire une interprétation (5)-, pour ces élèves, cela ne fait aucun doute. Les autres cercles de lecture l'ont aussi montré, il y a eu, par exemple, une très intéressante analyse, au cercle de la première partie de *L'Enfant Océan*, sur le personnage de l'histoire qui pourrait jouer le rôle de l'ogre dans la seconde partie.

Mais peut-être finalement n'est-ce pas le point le plus remarquable : si on considère l'ensemble de la séance, on constate que les enfants creusent et reviennent sur tel aspect ou sur tel autre, librement et que, toujours sans contrainte, ils prennent conscience de leur activité de lecteur (Maéva 57). L'enseignante reçoit toutes les interprétations. On voit que les enfants n'explorent pas seulement cet espace de liberté pour des réactions affectives mais bien pour des analyses. Certes *tous* les enfants n'y sont pas parvenus mais il semble que l'on peut, sur la base de ce que nous avons pu constater pour les ateliers de philosophie, faire le pari d'une communication/transmission de ces compétences des uns aux autres.

« Montrez-moi qui désire » écrit Barthes dans *Fragments d'un discours amoureux* : c'est à cette injonction que répond le cercle de lecture libre, en offrant des goûts et des dégoûts, par le biais des réponses affectives mais aussi d'autres manières d'apprécier un texte comme *l'analyse* permet de le faire.

Éléments de conclusion : bilan d'étape ?

Pour les classes concernées par l'expérience, on a pu entendre, par exemple, pour la GS, une explication d'une métaphore, pour les CE1, une interrogation sur le genre (hésitation entre récit réaliste, conte et récit fantastique) et pour les CM, un questionnement sur les conditions de la réécriture d'un conte.

En se livrant à la même analyse sur les semences (lorsqu'il y en avait) et les débats des autres cercles de lecture, on voit naturellement des proportions entre les différentes réponses mais l'aspect quantitatif n'est pas ni le plus important ni le plus signifiant, tout d'abord parce que le recueil devra être plus nombreux pour des statistiques et ensuite parce qu'on attend de pouvoir vérifier le fonctionnement du « sas » des pairs et que cela ne peut se faire que sur une durée assez importante.

Ces proportions sont assez attendues : un centrage chronologique sur la lecture mentale, comme la nomment les didacticiens belges, (c'est à dire une compréhension de base pour pouvoir « vivre subjectivement « ce que le texte dit », suivant l'expression de M. Lebrun, cité par S.Terwagne, et

non de lui faire dire ce qu'il ne dit pas) qui diminue avec les années, tandis qu'augmentent les réactions créatives et critiques.

On pourra également réfléchir sur les incitations de l'enseignant à développer tel ou tel type de réponse et, comme formateur d'enseignant, on est toujours soucieux de jouer le rôle d'interface entre les acquis de la recherche et les pratiques de classe. Si les enseignants se saisissent d'une telle analyse – ou d'une autre semblable –, nul doute que cela constituera un outil de régulation. C'est l'un des enseignements majeurs tirés par les enseignants qui ont participé à la recherche sur les ateliers de philosophie : le regard porté et sur leur propre langue et sur les performances des enfants, toujours surprenantes dans deux directions opposées. Ils sont capables de réponses complexes et on peut saisir cette complexité si l'on abandonne des fantasmes de correction linguistique, abandon largement initié par l'écoute de la propre performance par l'enseignant.

Mais le point le plus satisfaisant n'est pas encore celui-là : tout comme l'atelier de philosophie, par l'espace de liberté réelle qu'il propose aux enfants, le cercle de lecture à semences libres et avec une présence physique de l'enseignant sans manifestations intempestives de guidage interprétatif, permet l'émergence d'un lecteur singulier, ainsi que le décrit Anne Jorro dans *Le lecteur interprète*. Plus encore, il permet à chaque enfant de mûrir sa compétence de lecteur littéraire en se nourrissant à son rythme propre.

En effet, toutes les réponses, tous les types de réponse adviennent grâce au groupe. Il se constitue ainsi un petit amphithéâtre où l'élève peut, suivant sa capacité, monter s'asseoir sur la marche qui paraît la plus accessible, ce pourra être celle qui est immédiatement proche, ou une autre plus lointaine où il a vu que se tenait tel ou tel camarade, et y rester jusqu'à ce que la capacité d'en changer se manifeste.

C'est cette plasticité du dispositif qui nous paraît en être la plus grande qualité didactique. Et si l'on se projette dans l'avenir scolaire, et que l'on ait en tête ce qui est réclamé pour les épreuves de français au baccalauréat – même si on peut discuter les aptitudes officiellement exigées et penser qu'elles ne sont peut-être pas les objectifs vers lesquels il serait pertinent de tendre –, on peut penser qu'un tel dispositif est susceptible de développer les compétences nécessaires pour une dissertation ou une écriture d'invention et surtout de former un véritable lecteur d'œuvre littéraire, éprouvant la gamme des plaisirs de l'expert : de celui de se laisser prendre par le texte à celui de le goûter d'une manière plus distanciée grâce à l'analyse qu'il est capable d'en faire.

C'est à Catherine Tauveron que nous emprunterons le mot de la fin : « La tradition veut qu'on apprenne d'abord à comprendre pour pouvoir ensuite interpréter au collège et au lycée. Et si, pour pouvoir comprendre, il fallait nécessairement **d'abord interpréter** ? Et si,

apprendre à lire, c'était mettre en place dès l'origine, les conditions pour que se crée un habitus de lecture incluant l'activité interprétative¹¹ ? ». Dans cette perspective, les cercles de lecture adaptés pourraient se concevoir comme une propédeutique à la lecture littéraire.

¹¹ Comprendre et interpréter les textes à l'école, *Repères*, n°19, 1999.

Bibliographie

- Barthes R. (1977) *Fragments d'un discours amoureux*. Paris : Seuil.
- Baumgarten A.-G., (1988) *Esthétique*. Paris : L'Herne
- Beardsley M.C., (1982) Some persistent Issues in Aesthetics in M. J. Wreen & D. M. Callen (Eds) *The Aesthetic Point of View* (pp. 285-287). Ithaca : Cornell University Press.
- Iser W., (1985) *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Paris : Mardaga
- Jorro A., (1999) *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- Lévine J. et Moll J. (2001) *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : ESF
- Lévine J. (2004) *Essai sur le monde philosophique de l'enfant, le dialogue Moi Monde- Instance Monde*. Bruxelles : intervention au Parlement français de Bruxelles.
- Michaud Y., (1999) *Critères esthétiques et jugement de goût*. Paris : Hachette
- Mourlevat J.-C., (1999) *L'Enfant océan*. Paris : Pocket Jeunesse
- Vygotski L., (1925 pour la rédaction, 1965 pour la première édition en russe) *Psychologie de l'art*, Paris : La Dispute (2005 première traduction en français de Françoise Sève)
- Wiesner D., (2001) *Les Trois Cochons*. Paris : Circonflexe
- Wittgenstein L., (1933-35 pour la rédaction, 1958 pour la première édition en anglais (*Le Cahier bleu et le Cahier brun*, Paris : Gallimard) 1996 pour la traduction française par Marc Golberg et Jérôme Sackur)
- Wittgenstein L. (1938 pour le premier état des notes prises par les étudiants de W., 1966 pour la première édition en anglais) *Leçons et conversations*, Paris : Gallimard (1971 pour la traduction française par Jacques Fauve, 1992 pour l'édition Folio Essais)
- Serres K., (2001) *Colza*, Paris : Ecole des loisirs.
- Tauveron C., (2002) *Lire la littérature à l'école Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier
- Tauveron C. (1999) *Comprendre et interpréter les textes à l'école. Repères 19*. Paris : INRP
- Terwagne S. et al., (2003) *Les cercles de lecture*, Bruxelles : De Boeck

Annexes

Cercle de lecture *Colza*, de Karin Serres, Ecole des Loisirs 2001, collection Théâtre.

Légende

- Lecture mentale (éléments de citation du texte ou éléments relatifs à la compréhension globale): en bleu.
- Réponses affectives : en vert.
- Réponses créatives : en orange.
- Réponses analytiques : en rose.

N.B. Les soulignements indiquent que la partie de l'énoncé pourrait appartenir à une autre catégorie et pour les réponses analytiques, il s'agit du repérage du jugement esthétique.

CM2 (1/2 groupe)

1. Louis : moi j'ai trouvé que **le début**, il était un peu ennuyeux **parce que il y a Petit qui dit toujours à Grand « qu'est-ce que tu regardes ? »** (rires) **je pense que Grand**, à la fin, **il en avait un peu marre** mais ce que j'ai p-, j'ai un peu ri parce que à un moment Grand il mange une mouche, mais justement, ce que j'ai pas compris c'est que, euh, si c'était des animaux ou des humains, parce qu'en fait, euh j'ai essayé de faire un tableau, on peut voir que par exemple, enfin, il y a des voitures et un TER rouge pour les humains et pour les animaux, enfin c'est, ils mangent une mouche, donc on sait pas vraiment si c'est des humains ou des crapauds, enfin voilà

2. M : oui, Marc

3. Marc : moi j'aimerais répondre à Louis parce que on voit aussi au début sur la feuille il y a, on voit il y a, pour la mère, là on pourrait dire c'est la sorte de rat, Grand, ça peut être la grenouille **vu qu'il a mangé une mouche** et Petit, ça peut être une, la, le lapin qui est à côté, et aussi j'ai trouvé un peu ennuyeux **parce qu'on avait un peu du mal à comprendre ce que disaient les personnages** et aussi ils parlaient un peu comme des poètes, Grand à la fin, il parlait que comme un poète et

4. Enfant : il y avait plein de rimes

5. M : bon, alors essaie de retrouver ces passages qui t'ont paru euh « comme un poète », Délio ?

6. Délio : ben moi aussi j'ai trouvé que **la première partie**, c'était assez ennuyeux **parce que je préfère les livres où il y a quand même un peu plus d'action parce que ça bougeait pas, ils étaient là** et **je pense peut-être que c'est des animaux aussi parce qu'un**

moment, il parlait que il avait tué les ragondins, le facteur, et Petit , il croyait que Grand il était dans le terrier, un moment il avait peur que son frère soit là et j'avais justement, moi aussi, j'ai trouvé qu'à la fin il y avait des passages poétiques et j'en ai noté un, c'est page 57 « Les vignes, les vignes, une orgie [*prononcé orguie*] de vert. Saint-Emilion. Des poteaux solitaires. Castillon. Des volets bleu clair. La Mothe-Montravel. Un marronnier en fleurs et il y avait plein de trucs comme ça

7.M : bon, je finis le tour de table, après... Laetitia ? tu lis ce que tu as écrit

8.Laetitia : ben moi j'ai trouvé qu'il y avait des passages assez poétiques mais euh, c'est vrai qu'on ne savait pas trop si c'était des humains ou des animaux, c'était un peu ennuyant [*sic*] mais euh enfin au début j'avais pas trop compris, donc voilà

9.M : et qu'est-ce que tu as compris des personnages, de leur relation ou qu'est-ce que tu n'as pas compris ?

10.Laetitia : hum, que Grand il était, c'était plutôt un poète, il voulait plutôt découvrir le monde, Petit, il était plus scolaire et la mère elle était vraiment pas *inaudible*

11.M : Alexandre ?

12.Alexandre : moi, quand il y avait Louis et Delio ils disaient que le début c'était ennuyeux, moi j'ai trouvé que c'était un peu tout nu parce que c'était ennuyeux et puis aussi il y avait c'était bizarre, il y avait les , il y avait Grand et Petit, ils parlaient d'une chose, la motte de terre et des trucs dans le genre et tout d'un coup la mère quand elle parle, elle change complètement de sujet... à un moment

13.M : donc ça t'a perturbé ?

14.Alexandre : ouais

15.M : est-ce que tu as une question ou quelque chose de plus

16.Alexandre : hé ben moi, je me suis dit pourquoi les volets de la maison, ils étaient toujours entrebâillés, pas ouverts

17.M : d'accord, Marc, tu veux répondre à la question de Alexandre

18.Marc : oui, parce que en fait il disait, c'était pour pas voir l'horreur qu'il y a derrière les murs, parce que Grand , il faisait peur aux, il faisait peur aux voisins puisque les voisins, ils avaient peur de lui, vu que c'était un peu un animal parce que c'était euh aussi ce qui est bizarre, c'est que il, pourquoi il est rentré Grand, alors qu'il pourrait, qu'il aurait pu rester là-bas et *inaudible* et il est rentré, et aussi, Petit, on voit aussi que c'est un animal, parce que à un moment il dit euh qu'il veut pas aller chez le boucher il a peur de se faire cuire ou de se faire découper, en morceaux

19.M : c'est pour répondre à Marc ? Louis

20.Louis : non, c'est juste pour montrer comme Délio un passage poétique « Un pré pointillé d'or, le suivant tout rouillé sous les doigts du soleil carré. Trois plaques de verglas – à cette heure, avec cette chaleur ?-« j'ai trouvé que c'était un peu...

21.M : Juliette

22.Juliette : moi, j'ai trouvé que la pièce était très ennuyeuse du début à la fin et quand la mère elle parle, j'ai pas du tout compris, puisque, comme a dit Laetitia ou Alexandre, je sais pas, elle change toujours de sujet alors que il y a, par exemple il y a Grand qui est parti, et elle on dirait que elle s'en moque complètement, elle continue à bronzer, tout ça, alors que Grand , c'est quand même son fils et euh, elle le laisse partir

23.M : ça te choque, ca ?

Juliette acquiesce

24.M : bon, on finit le tour, Jean-Baptiste

25.Jean-Baptiste : moi, je n'ai pas compris où ils habitaient, je n'ai pas du tout compris où ils habitaient mais par contre, ce qui me choque, ce qui me perturbe un peu, je pense que c'est des animaux mais c'est que ,là, il faut que je retrouve la page, c'est que quand il va,

quand Petit il va chez le boucher, il y a sa mère qui lui tend le porte-monnaie, alors que si c'était des animaux, ça m'étonnerait qu'ils aillent chez le boucher avec un porte-monnaie

26.M : Marc ?

27.Marc : pour répondre à Jean-Baptiste, c'est peut-être un peu comme une fable de La Fontaine, parce là-bas, dans les Fables de La Fontaine, c'est des animaux, mi-animaux, mi-humains, parce que ils parlent quand même et ils agissent un peu comme des humains aussi, donc euh

28.M : Louis

29.Louis : moi, c'est, je crois que c'est, je sais plus qui c'est qui a dit mais, j'ai trouvé rigolo que la mère au lieu d'écouter Petit, elle veut bronzer au soleil et elle s'en fout que Grand il soit parti

30.M : on finit le tour de table, Félix ?

31.Félix : ben moi, je suis presque sûr que c'est des animaux **parce que les humains, ils vont pas manger des mouches**, et un moment, il y a Petit, il dit, il tue les bêtes celui-là, hé ben, il a peur du boucher quoi, il a peur de se faire couper comme avait dit Marc avant

32.M : Maéva ?

33.Maéva : moi, je pense que cette histoire les personnages ils sont différents des autres dans la ville et puis je trouve un peu que c'est bizarre parce que c'est la même famille, seulement euh chaque personnage de la même famille a une, c'est pas, par exemple, une famille de lapins, il y a que des lapins, et là, il y a une grenouille, un rat, euh un lapin, ça me semble un peu bizarre

34.M : Romain

35.Romain : moi aussi comme Maéva parce que moi sur la page de couverture moi je dis que ça va pas être la mère et les deux fils parce qu'ils pourraient pas, parce que la mère c'est un animal et les deux fils c'est deux animaux différents

36.M : d'accord, qui n'a pas encore parlé, oui ?

37. Enfant : ce que j'ai pas compris, c'est Grand il allait dans un train à un moment, sinon, j'ai rien compris à ce qu'ils disaient

38.M : Jean-Baptiste

39.Jean-Baptiste : ben moi, je veux répondre au sujet des animaux parce que, quand même, comme a dit Louis, c'est un peu inhumain que la mère elle reste sans aller chercher Grand mais qu'elle reste bronzer, c'est inhumain

40.M : Marc

41.Marc : moi, j'ai pas trop compris le titre parce que le champ de colza on en parle cinq minutes et ensuite on change de sujet et on parle de Grand qui s'enfuit dans un train et après on n'entend plus parler du champ

42.M : Délio

43.Délio : mais euh, pour répondre à Jean-Baptiste, Juliette, tous ceux qui ont posé la question pourquoi la mère elle va pas chercher Colza, euh, Grand, parce que apparemment, ben c'était pas la première fois qu'il s'en allait, ça devait, peut-être que la première fois elle s'était inquiétée, mais après, s'il fait ça toutes les semaines

44.M : Alexandre

45.Alexandre : **mais aussi, ce que disait Jean-Baptiste, que c'était inhumain, c'est pas, c'est un peu logique parce que si c'était des animaux, ça peut pas être humain, ce qu'ils font (rires : les enfants apprécient le jeu de mots ?)**

46.M : Louis,

47.Louis : moi, c'est pour euh répondre à Délio, c'est, c'est vrai que, et Jean-Baptiste, c'est vrai que Grand, il s'éclipsait un peu beaucoup, par exemple pour se baigner dans une baignoire rouillée, avec de l'eau de pluie dans un, enfin, c'était, c'est... un peu bizarre

enfin, c'est vrai que, peut-être qu'au fond, il sait, elle sait qu'il va revenir, donc c'est pour ça que elle s'en est pas occupée

48.M : Jean-Baptiste

49.Jean-Baptiste : c'est pour répondre à Délio et Louis mais vous, vous allez me dire bientôt que si vous vous perdez, que vous revenez une fois et que vous repartez, vos parents, ils iront pas vous chercher, ils vous laisseront parce que vous êtes revenus une fois, vous allez me dire ça, maintenant

50.M : Délio ?

51.Délio : non, mais ce que je veux dire, c'est peut-être que ça faisait plein de fois, donc la mère a plus besoin de s'inquiéter, vu qu'elle savait qu'il allait revenir, c'est sûr que la première fois euh, si il revient pas euh, on se pose des questions mais là, euh, et puis peut-être qu'aussi c'est des amis...

52.M : Louis ?

53.Louis : en plus la première fois elle devait quand même s'inquiéter et la deuxième fois aussi parce que à mon avis, elle a sûrement appelé les gendarmes parce qu'on dit que les gendarmes, ils sont revenus avec Grand qui était tout crotté, je crois, qui était plein de terre, enfin, elle a dû s'inquiéter euh plusieurs fois, et au bout d'un moment, elle a arrêté de s'inquiéter parce qu'elle/il sait qu'il allait revenir

54.M : Alexandre

55.Alexandre : oui, mais moi, j'ai, mais moi dans la scène (? la tête ?) j'ai compris que quand il revenait avec les gendarmes, c'est parce qu'il se baignait dans le, dans la baignoire rouillée on disait

56.M : oui, bon et... dans vos notes, est-ce qu'il y a des sujets qui n'ont pas été abordés ?
Maéva ?

57.Maéva : moi, je pense que cette histoire, il faut quand même euh avoir des idées, enfin y réfléchir parce que si on lit le texte comme ça, on va pas comprendre tout de suite ce qui se passe, il faut réfléchir et puis euh se demander mais pourquoi il a dit ça, pourquoi... moi, c'est comme ça que j'ai fait, sinon, j'aurais pas compris l'histoire

58.M : et alors, qu'est-ce que tu as compris en réfléchissant comme tu dis ?

59.Maéva : ben que c'est euh, c'est pas euh, c'est une drôle de famille, c'est pas une famille comme les autres et puis la mère, elle a un drôle de caractère et puis euh, voilà

60.M : Alexandre

61.Alexandre : mais moi au début euh hum, jusqu'à la page 30, moi j'avais un peu lu avec ma mère et on avait vu, on avait quasiment rien compris, comment il parlait c'était bizarre

62.M : Délio

63.Délio : mais à mon avis, il y a aussi une phrase qui revient assez souvent dans le texte et à mon avis, elle aide à comprendre le texte, et la mère elle le dit tout le temps : « c'est mon colza ma lumière c'est toi », je sais pas, j'ai trouvé assez bizarre, cette phrase, elle revenait souvent, comme ...

64.Louis : moi, c'est, pour changer de sujet, j'ai trouvé que Grand, euh, il part sans prévenir juste pour faire le tour du monde en train, il revient juste après enfin, je sais pas, il aurait pu au moins prendre Petit parce que Petit il s'en faisait à cœur joie [sic] qu'il vienne avec son frère et que Grand il parte sans lui, donc euh ça lui a fait de la peine, en plus ils étaient tout le temps ensemble, enfin voilà, ça m'a fait un peu, ça m'a fait un peu de la peine pour Petit

65.M : Jean-Baptiste

66. Jean-Baptiste : moi, ce que j'ai trouvé bizarre c'est que Grand dans une boîte il collecte les papiers, les papiers ... voilà de tablettes de chocolat mais, dans une boîte il les collecte, mais pourquoi collecter des papiers comme ça ? franchement

67.M : Alexandre

68. Alexandre : ben , il y a un moment, il avait fait un petit cadeau à Petit, puis ça fait , parce qu'en général, c'est un peu brillant en dessous, ça fait, c'est un peu pour ça et puis euh et puis c'est, peut-être que c'est comme si, c'est comme euh, pourquoi il y en a qui collectent les billes de cartouches d'encre

69.M : Louis

70. Louis : et puis aussi, peut-être que ça a quand même de la valeur pour eux, peut-être qu'ils sont pas très riches, qu'ils sont même un peu pauvres, pour eux ça a quand même un peu de valeur et et c'est peut-être une preuve aussi que c'est des animaux, parce que peut-être que quand les enfants, ils vont chercher les, les œufs, peut-être qu'ils les mangent tout de suite, donc quand il y a les papiers qui tombent par terre, peut-être que c'est des animaux et qu'ils vont les chercher et qu'ils les collectionnent, pour eux ça a de la valeur

71.M : Marc

72. Marc : peut-être aussi c'est parce que il a pas le droit d'aller au champ de colza alors il collecte, il collecte les papiers et vu que c'est brillant, ça lui rappelle le champ de colza vu que c'est, ça fait de la lumière, c'est tout , c'est brillant

73. Enfant : et (c'est ?) jaune

74. Marc : et aussi jaune, et aussi, un moment, on comprend qu'ils sont un peu jaloux de leurs voisins puisque eux, ils cherchent les œufs, les œufs de Pâques, alors que Grand et Petit , ils doivent rester chez eux, sinon ils font peur aux enfants

75.M : Délio

76. Délio : mais euh, aussi, moi aussi je me posais la même question, pourquoi il les collectionne et j'ai trouvé un peu pareil que Marc parce que un moment il disait que ça brille même dans le noir euh ça brille

77.M : Laetitia, tu levais la main ?

Laetitia ne dit rien

78.M : Alexandre

79. Alexandre : mais aussi c'est, on peut voir que c'est aussi un peu des animaux parce que sur la couverture il y a un lapin et puis si ils vont chez le boucher, un lapin chez le boucher, c'est un peu bizarre

80.M : Louis ?

81. Louis : peut-être aussi que ils les récoltent justement parce que ça leur fait, peut-être que les enfants qui, enfin, c'est une supposition, peut-être que les enfants ils laissent tomber les papiers de chocolat, il y a des lapins dessinés dessus et peut-être que ils pensent, ils les vénèrent [sic] un peu, ils ils pensent que les enfants ils aiment les lapins et c'est pour ça qu'ils les récoltent, mais c'est vrai que ça, ça, Petit il était tout content parce que ça brille dans la nuit, ça fait, ça fait, ça ressemble à de l'or

82.M : Marc ?

83. Marc : moi, je suis pas trop d'accord avec Louis parce que, si ils les vénèraient [sic] ils auraient pas peur de sortir alors que là, ils ont peur de sortir, parce que après, tout le monde a peur d'eux, ils peuvent pas vénérer quelqu'un qui leur fait peur

84.M : Jean-Baptiste

85. Jean-Baptiste : et puis aussi, comme a dit Marc, aussi il y a qu'un seul lapin, et aussi, donc euh il y a un seul lapin et aussi on suppose que c'est un lapin parce que on sait pas

s'il y a un lapin dans l'histoire, on sait pas ce qu'il y a marqué sur le papier aluminium et s'il y a des lapins, mais ça m'étonnerait quand même qu'il y en ait dessinés

86.M : bon, Marc

87.Marc : aussi euh, en fait il y a que Grand qu'on peut su- comprendre dans l'histoire que c'est une grenouille ou un crapaud, parce que euh la mère et Petit, ils disent rien pour savoir qui c'est, ils disent pas par exemple , je mangeais avec mes grandes dents, il donne aucun indice, il faut regarder au début la couverture pour comprendre euh

88.M : Louis ?

89.Louis : alors que alors que Grand au moins on peut savoir que, on nous donne un indice, déjà sur la page de couverture , on sait pas si c'est lui et qu'il mange une mouche, donc ça laisse supposer, à croire que c'est... et aussi c'est peut-être que, c'est, c'est, en fait c'est des humains avec des animaux, peut-être que c'est un peu un pays imaginaire, enfin, je sais pas moi, ça peut être des humains qui vivent avec des animaux, et que euh, ils s'aiment beaucoup, je sais pas

90.M : est-ce que ça a de l'importance le fait de savoir si c'est un lapin ou... pour l'histoire

91.Marc : ben , non, ça change pas l'histoire, même si Grand, on nous aurait dit que c'était un humain, ça aurait pas changé l'histoire, parce que, si c'est, vu qu'ils agissent comme des humains et, à part quand il mange une grenouille, c'est juste le petit indice, mais si on l'aurait enlevé, ça aurait pas changé le cours de l'histoire

92.M : Jean-Baptiste

93.Jean-Baptiste : moi je me demande aussi pourquoi on, dans le texte, on les appelait Grand , Petit, parce que, quand même on voit pas ça tous les jours, qu'il y ait des personnes qui s'appellent Grand, Petit, ce nom

94.M : Brice

95.Brice : parce qu'ils ont pas de nom, les animaux, on leur donne pas de nom, quand ils sont sauvages les animaux, on leur donne pas de nom

96.Jean-Baptiste : oui, mais le lapin, on l'appelle le lapin, on dit pas tiens c'est un Petit

97.Brice : c'est pour garder le suspens

Jean-Baptiste n'est pas convaincu

98.M : Louis

99.Louis : moi, à la télé, j'ai vu qu'il y avait deux dalmatiens, ils s'appelaient Un et Deux et chez moi, j'ai deux *inaudible* qui s'appellent Un et Deux aussi, donc euh, peut-être que, c'est vrai que c'est pas, on, on, je pense pas que dans l'école, il y en ait un qui s'appelle Méchant ou Gentil, ou Grand ou Petit ou Un et Deux

100.M : Alexandre

101.Alexandre : moi, un jour j'ai vu le film Le chat chapeauté [sic] puis il y avait et puis il y avait des sortes de, de, pas de monstres mais de, c'était un peu des extra-terrestres, ils s'appelaient Bidule 1, Bidule 2, non Bidule A, Bidule B je sais plus quoi

102.M : est-ce qu'il y a autre chose... dont vous avez envie de parler, Juliette, dans ton...

Juliette fait non de la tête

103.M : Maéva ...ce que tu as écrit... Petit, il y a rien à dire sur Petit, vous avez parlé beaucoup de Grand

104.Jean-Baptiste : c'est un peu le personnage principal de l'histoire, Grand

105.M : Louis

106.Louis : c'est vrai que, au début, c'est vrai que, des fois il laisse supposer que il est pas, il a l'air intelligent parce que déjà il parle un peu poétique comme sa mère à la fin, et euh, il y a des fois où il a des, des, où il est logique dans ce qu'il dit, enfin, les trois quarts du temps il dit un peu « qu'est-ce que tu regardes » ou il dit « oui euh oui oui » mais il y a des fois où il parle poétique et il dit, il parle logiquement, c'est pour ça que des fois il est un peu bizarre

107.M : Marc

108.Marc : en fait dans l'histoire, à part Petit, on pourrait croire que Grand et la mère, ils se fichent de tout parce que, Grand il part sans prévenir et on dirait qu'il s'en fiche un peu de sa famille, la mère elle reste comme ça euh, elle continue de bronzer alors on a un peu l'impression qu'ils se fichent de tout

109.M : Alexandre

110.Alexandre : ce qu'il dit Marc, ça me rappelle l'histoire de Kévynd quand il disait que le roi il avait perdu sa fille et qu'il s'en fichait (rires) et qu'il s'en fichait

111.Félix : mais je suis pas trop d'accord avec Marc parce que Petit il s'en fiche pas que Grand il soit parti

112.Marc : oui, j'ai dit que Grand et la mère

113.Félix : ha

114.M : Alexandre

115.Alexandre : c'est vrai un peu ce qu'il dit Félix, mais euh, et Marc aussi, parce que sinon, la mère elle serait partie à la recherche de Grand, au lieu de rester sans rien faire à pleurer, elle aurait fait ça, je pense

116.Marc : parce que soit disant elle vient du Sud, elle se laisse bronzer au soleil et c'est vrai que Grand, il s'en, il s'en fout un peu de tout, il fait un peu ce qu'il veut, enfin, il s'en fout, il s'en fiche de l'avis de sa mère, enfin, il part sans prévenir, Petit, c'est vrai que c'est un peu celui qui est plus euh savant, enfin pas savant mais plus ouais actif

117.M : Juliette

118.Juliette : moi un moment j'ai cru c'était bizarre, on aurait dit que Petit il était plus âgé que Grand, euh, je sais plus à quelle page, où il y a Petit qui dit des trucs un peu plus savants que Grand, Grand, il commence à dire des trucs un peu bébé, alors que Petit, euh, il s'inquiète pour Grand, il lui parle, il lui parle, il lui dit euh, il lui demande des trucs et euh Grand il répond jamais, il dit

119.M : Marc

120.Marc : en fait, Petit, on dirait un peu qu'il est un peu stressé, il fait que bouger, il pense à chaque fois le pire qui peut arriver et aussi on peut pas dire que Grand c'est le personnage principal parce que, à la fin de l'histoire, il y a un bon moment il se passe sans Grand, parce que lui, il est juste dans son train en train de parler et alors que et c'est, lui il est pas trop dans l'action, il est dans le train et il fait juste chanter des poèmes

121.Louis : ou alors au lieu d'être stressé, il est un peu excité de tout enfin, un peu comme Laetitia des fois (rires) enfin voilà

122.M : qu'est-ce que tu en penses, Laetitia ?

Laetitia sourit et baisse la tête

123.M : bon, est-ce qu'il y a autre chose à ajouter ou tout le monde a posé la question qu'il souhaitait... il n'y a plus de zone trouble qui vous... non ? c'est bon alors