



La littérature mise en image peut-elle pallier les difficultés de compréhension des textes littéraires ?

Héloïse Dubois

► To cite this version:

Héloïse Dubois. La littérature mise en image peut-elle pallier les difficultés de compréhension des textes littéraires ?. Education. 2013. dumas-00832896

HAL Id: dumas-00832896

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00832896>

Submitted on 11 Jun 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
DEUXIEME ANNEE (M2)
ANNEE 2012/2013**

La littérature mise en image peut-elle pallier les difficultés de compréhension des textes littéraires ?

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : Dubois Héloïse
SITE DE FORMATION : Douai
SECTION : M2B**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Mme Lapeyre-Desmaison Chantal
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Littérature et didactique de la langue**

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Lapeyre-Desmaison pour sa disponibilité et son aide précieuse quant à la réalisation de ce travail.

Je remercie par ailleurs, mes professeurs de danse et d'art plastique qui m'ont donné accès, à une culture artistique et qui m'ont placé dès le plus jeune âge, dans une dynamique d'ouverture à l'art, cette dernière étant directement liée à l'origine de mon projet.

Merci également aux équipes pédagogiques qui m'ont accueillies en toute confiance au sein de leurs classes et de leurs établissements afin que je puisse mettre en pratique mes expérimentations.

Enfin, je voudrais remercier tous les élèves ayant participé aux diverses séances que j'ai pu mettre en œuvre dans le cadre de ce mémoire professionnel et qui ont permis de donner du sens à mes recherches.

Sommaire

Introduction.....	page 3
I. Ce que disent les instructions officielles	
1) Les programmes.....	page 7
2) Le socle commun de connaissances de compétences.....	page 8
3) La liste Éduscol.....	page 10
II. Définitions des notions clefs	
1) La lecture littéraire.....	page 11
2) L’album de jeunesse.....	page 14
3) L’image.....	page 17
4) L’impact de l’image sur la compréhensions.....	page 18
III. Les constats	
1) Les difficultés de compréhension des élèves.....	page 21
2) L’enseignement de la littérature via l’album.....	page 22
3) Les techniques de remédiation.....	page 26
IV. L’expérimentation en classe	
1) Description du dispositif.....	page 28
2) L’analyse des résultats.....	page 33
V. Proposition de dispositif d’entrée dans la littérature	
1) Les différentes mises en images de la littérature.....	page 39

2) Une nouvelle approche de la littérature..... page 40

Conclusion.....page 44

Bibliographie

Annexes

Introduction

Origine du projet

La littérature et l'art dans sa dimension la plus globale étant deux disciplines que j'affectionne tout particulièrement, je voulais avoir la possibilité de les lier en une seule et même interrogation. Ayant suivi des cours d'art plastique en dehors du cadre scolaire, il est évident que mes motivations à l'origine de ce projet sont d'abord personnelles. De plus, alors que mes deux premiers choix de séminaire s'étaient portés sur la didactique de la langue et de la littérature et des arts visuels, j'espérais pouvoir mettre à profit les différents apports reçus au cours de ces séances.

L'approche de la lecture que Daniel Pennac expose dans son œuvre intitulée *Comme un roman*, a d'une certaine manière influencé l'élaboration de ma problématique. En effet, l'auteur y présente la lecture sous deux aspects puisqu'il en fait l'éloge en même temps qu'il la désacralise. C'est sur cette seconde dimension que j'ai choisi de m'attarder dans la mesure où la lecture s'y manifeste comme quelque chose de terrifiant pour l'enfant qui n'y voit qu'une suite de mots sans en comprendre réellement le sens. Ainsi cette lecture active, où l'enfant découvre les prémices du statut de lecteur apparaît comme laborieuse et sans attrait car dépourvue de signification.

La recherche d'un moyen permettant d'éclairer les élèves dans cette situation d'incompréhension face à la littérature, m'a amenée à considérer les arts visuels comme un outil envisageable pour pallier cette situation et comme un support éventuel ravivant le goût de la lecture pour le jeune public.

Présentation du sujet

Un travail sur l'album semblait alors le bienvenu puisqu'il s'agit d'un support de lecture liant texte et image. Une étude approfondie de ce genre littéraire particulier a été largement amorcée par le biais de divers ouvrages qui lui étaient consacrés. Cela m'a permis d'en dégager les principales caractéristiques mais aussi d'appréhender les manières dont il pouvait être exploité en classe.

La plupart du temps, les enseignants de cycle 3 privilégient le texte et son analyse. Or, l'image

est à prendre en considération lorsque celle-ci est au service du texte, c'est-à-dire lorsqu'elle est porteuse d'un certain nombre d'informations aidant la compréhension littéraire et ce, au même titre que le texte. L'illustration ne dispose donc pas uniquement d'un rôle esthétique mais traduit des procédés littéraires tels que la métaphore, la polysémie ou la citation. Il va donc s'agir, au cours de ce projet, d'étudier le rapport à l'image, qu'entretiennent les élèves et en quoi cette dernière influence leurs lectures.

L'étude de l'image occupe également une part importante de ce sujet dans la mesure où il s'agit d'étudier l'impact de celle-ci sur la lecture. Il est donc nécessaire d'avoir accès à diverses compétences permettant le décryptage du sens d'une image. Cela m'a été permis grâce à la lecture de divers ouvrages dont *Enseigner l'image* de Jean-Marie HUSSON qui promeut les stratégies à mettre en place par l'enseignant afin d'amener les élèves à l'analyse d'image.

Problématique

La littérature mise en image pourrait-elle pallier les difficultés de compréhension des textes littéraires ?

Dans cette problématique, plusieurs termes essentiels se doivent d'être explicités. D'abord, en ce qui concerne la mise en image de la littérature, j'entends tous les procédés qui relèvent de l'illustration de la littérature à travers les arts visuels. Il peut donc s'agir aussi bien de la peinture, de la sculpture que de la photographie ou du cinéma. Cependant, afin de faire correspondre au mieux les enjeux de cette littérature en image et ceux de la compréhension des textes littéraires, mon étude portera en premier lieu sur les illustrations d'albums.

Par ailleurs, il est important de préciser que l'emploi de « textes littéraires » renvoie aux œuvres littéraires qui posent problème, c'est-à-dire, aux écrits qui amènent l'élève à s'interroger et non les écrits qui donnent toutes les clefs de compréhension au lecteur. Les textes littéraires peuvent donc se définir comme ce que l'on appelle des textes résistants¹, textes qui rendent difficile la compréhension immédiate. Il est alors important de préciser que la notion de compréhension est à aborder comme une activité mentale qui vise la construction du sens. Cette compréhension

¹ La notion de « textes résistants » est appréhendée par Catherine Tauveron dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école-Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?- de la GS au CM2*.

s'établit aussi bien via l'écrit que l'oral et concerne également la lecture d'image.

La notion d' « image mentale » que l'on retrouve dans les travaux de R. Goigoux, a toute son importance dans cette étude puisqu'elle est un facteur important de la lecture littéraire et de sa compréhension. En effet, la lecture convoque des images qui permettent une compréhension d'un texte où ne figurent que des mots les uns à la suite des autres. Or, il est possible de s'interroger sur cette convocation d'images mentales et sur l'hypothèse que ce procédé se manifesterait de manière inégale chez tous les élèves et que certains éprouveraient plus de difficultés à se représenter le texte entraînant ainsi des difficultés de compréhension et un rejet de la lecture.

Les cycles 2 et 3 seraient les niveaux concernés par mon travail de recherche dans la mesure où il s'agit d'élèves lecteurs et que la question posée ici fait référence aux difficultés de compréhension et à l'implicite des textes littéraires.

Hypothèses de recherches et méthodologie de travail

Plusieurs hypothèses de recherches sont envisagées afin de répondre au mieux à cette problématique. Elles sont de plusieurs ordres.

En premier lieu, il s'agit d'envisager la lecture comme une production d'images mentales. Si l'on se réfère au roman de Daniel Pennac mentionné précédemment ainsi que parfois, et c'est mon cas, à notre propre expérience, l'acquisition du statut de lecteur peut se révéler chaotique voire traumatisante car l'enfant passe brutalement d'une littérature lue à voix haute par un parent ou l'enseignant, à une lecture solitaire et silencieuse. Il est alors facilement envisageable d'imaginer que cette transition pourrait être à l'origine chez certains enfants d'un rejet de la littérature. Ce rejet pourrait s'expliquer par le fait que la lecture à voix haute serait davantage provocatrice d'images mentales que la lecture silencieuse et donc plus facilement compréhensible par l'enfant.

Afin de vérifier cette hypothèse, il serait intéressant de mettre en place une séance en classe qui consisterait à lire un extrait à voix haute à une partie des élèves et de faire lire ce texte de manière individuelle et silencieuse à un autre groupe de la classe. Puis de comparer les degrés de compréhension obtenus selon telle ou telle modalité.

Afin de répondre au problème principal soulevé par la problématique, il nous faut nous pencher

sur l'impact que peut avoir l'image sur la lecture. Permet-elle une meilleure compréhension du texte ou au contraire, induit-elle le lecteur dans l'erreur ? Il s'agit ici de mesurer l'influence de l'image sur le jeune lecteur.

Pour cela, il m'a fallu en premier lieu, étudier les divers rapports que pouvaient entretenir le texte et l'image au sein d'un album. Plusieurs ouvrages dont celui de C. TAUVERON et S. VAN DER LINDEN m'ont permis de distinguer ces différents modes de fonctionnement qui lient le texte à l'illustration. A l'aide de ces trois types de rapports entre le texte et l'image, il s'agit de bâtir des séances à mener en classe afin de mesurer l'impact de l'image sur la compréhension des textes littéraires.

Par ailleurs, il est possible d'envisager ma problématique de départ sous un autre angle et ainsi de formuler l'hypothèse suivante : entrer dans la littérature par l'image peut-il être un moyen de contourner les difficultés qui la composent ? Cette hypothèse pourrait être étendue, comme il l'a été mentionné plus tôt, aux arts du spectacle comme le théâtre ou la danse. Mettre en scène la littérature pourrait permettre aux élèves en difficulté de saisir les codes de compréhension d'un texte autrement que par le biais de la lecture. Il serait possible alors d'aborder l'idée d'entrer dans la littérature non plus par l'image mais par le corps.

Mon travail s'articulera autour de différents axes : il s'agira d'étudier ce que dictent les instructions officielles, avant de définir les notions clefs de ma problématique. Puis l'exposition de différents constats m'amèneront à la présentation et à l'analyse de mes expérimentations en classe. Enfin je proposerai un dispositif d'entrée dans la littérature visant à favoriser la compréhension.

I. Ce que disent les instructions officielles

Afin de mieux cerner ce qui est exigé en terme de connaissances et de compétences en littérature à l'école élémentaire, il m'est apparu judicieux d'établir une analyse des contenus des instructions officielles. Les programmes sont volontairement séparés du socle dans la mesure où il s'agit de distinguer les connaissances des compétences. L'étude de la liste a pour but de mettre en évidence la quantité et la diversité des albums utilisés au cycle 3.

1) Les programmes

En parcourant le bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008, on constate une évolution tout au long de la scolarité quant à la pratique de la littérature à l'école.

Dès la maternelle, les élèves sont amenés à manipuler des livres et à se familiariser à l'écrit à travers des œuvres du patrimoine. Une attention particulière est portée à l'écoute et la compréhension d'un texte lu par l'enseignant et ce, pour les deux premiers cycles.

La dimension esthétique de la littérature est abordée via la volonté de les rendre sensibles à la diversité des formes littéraires.

A partir du cycle 2, on parle de « sensibilité » et de « culture » littéraires. On fait référence également à la nécessité de mettre en place des dispositifs qui vont permettre une « acquisition progressive des connaissances et compétences » utile à la compréhension des textes. C'est donc à partir du cycle 2 que l'élève va apprendre à comprendre la littérature. Cette dernière devient un objet d'apprentissage dont il faut saisir les codes. Il est possible de s'interroger alors sur le fait d'apprendre à comprendre la littérature. Cet apprentissage passe-t-il uniquement par le décodage des mots ? Peut-on réellement apprendre à comprendre la littérature ? Le bon décodage des mots prouve-t-il une compréhension du texte ? A ce sujet, les programmes restent plutôt évasifs, hors il semble que pour comprendre un texte, il ne suffit pas de savoir le lire.

Notons qu'il s'agit du cycle durant lequel l'enfant devient lecteur et que toute notion de plaisir lié à la lecture est absente des textes officiels. Il est possible alors d'imaginer qu'il est dommage d'envisager la littérature comme objet d'apprentissage alors que l'élève entre à peine dans la lecture et qu'il paraît primordial de ne pas omettre la dimension divertissante et esthétique des œuvres.

C'est à partir du cycle 3 que l'on remarque une réelle percée de la littérature. On voit d'abord apparaître dans les programmes une rubrique qui lui est entièrement consacrée et qui la place au rang de discipline à part entière. Les textes insistent sur l'importance de constituer une culture littéraire commune. On voit également se dessiner la volonté de développer chez chaque élève le plaisir de la lecture. On peut alors s'interroger sur le fait que cette volonté apparaisse si tardivement dans les programmes.

La compréhension des textes reste au cœur des objectifs visés par l'apprentissage de la littérature. L'étude des œuvres littéraires a pour but d'enrichir les capacités de l'élève à comprendre le sens d'un texte lu. On remarque que l'exercice de compréhension est de plus en plus exigeant dans la mesure où l'on attend que l'élève procède à un « analyse précise du texte ». Les élèves vont donc devoir aller chercher dans les textes les éléments qui leur permettent de donner telle ou telle signification à l'œuvre ou au passage de l'œuvre étudiée.

Par ailleurs, l'étude de la littérature à l'école donne l'occasion aux élèves d'exprimer leur ressenti face à un texte. Ils peuvent ainsi donner leur point de vue en argumentant leur discours. La littérature est alors objet de débats et de discussions. C'est donc une discipline autour de laquelle il est possible d'exprimer sa pensée.

En parcourant les instructions officielles, on constate qu'il y a une évolution de la place de la littérature à l'école et que les objectifs qu'elle vise ne sont pas les mêmes d'un cycle à l'autre. La compréhension du texte occupant une place majeure des programmes au cycle 3 (cycle qui nous intéresse particulièrement ici), il paraît judicieux d'essayer d'étudier ce qui l'améliore mais aussi ce qui la freine.

2) Le socle commun de connaissances et de compétences

Il s'agit ici, de faire le point sur ce qui est exigé des élèves en terme de compétences. Nous allons donc nous pencher sur ce qui a trait aux attitudes de l'élève face à la littérature en étudiant, comme précédemment leurs évolutions tout au long des cycles.

Malgré l'absence de recommandations pour l'école maternelle dans le socle commun, on trouve dans le bulletin officiel un certain nombre de compétences à acquérir en fin de cycle. Ainsi nous pouvons constater que les élèves, avant d'entrer au cycle 2, doivent être capables de reformuler un texte afin de montrer qu'ils l'ont compris mais aussi de donner leur point de vue sur une histoire et de connaître quelques textes du patrimoine.

On a là, la formation d'une première ébauche de ce que constitue la compréhension d'un texte littéraire aux cycles suivants. En effet, on retrouve la nécessité de créer une culture littéraire mais également celle d'amener l'élève à exprimer sa pensée par rapport à un texte lu par l'enseignant. Dès les premières années de sa scolarisation, l'enfant est donc familiarisé aux attitudes à adopter

face à un texte littéraire afin d'en saisir le sens.

En ce qui concerne le cycle des apprentissages fondamentaux, on constate une évolution dans le rapport entretenu à l'œuvre littéraire puisque l'élève est amené à « lire seul » des œuvres adaptées à son âge. Il y a alors une autonomie face à la lecture qui est due au fait que l'élève devient lecteur. La compréhension se fait donc davantage par le biais de la lecture solitaire plutôt que par l'écoute d'un texte lu par l'enseignant. L'accent est également mis sur la formation d'une culture littéraire par la fréquentation d'œuvres variées.

Au cycle 3, les compétences liées à la compréhension d'un texte sont beaucoup plus détaillées qu'aux cycles précédents. Ainsi, on voit apparaître la capacité à « dégager le thème d'un texte » ainsi que celle d'« utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte ». Cela montre que la compréhension littéraire est un apprentissage primordial du cycle des approfondissements et qu'elle est liée à la place croissante de la littérature dans les classes de ce niveau.

L'évolution des compétences est en accord avec celle des connaissances dans la mesure où elle suit la progression opérée par la littérature à l'école qui occupe une place de plus en plus importante au fil des cycles. Cette évolution est permise par l'acquisition que fait l'élève au cycle 2, du statut de lecteur. On assiste alors à une autonomie de plus en plus accrue dans la littérature et on passe d'une lecture qui serait littérale à une lecture plus fine. Se pose alors la question du plaisir de lire, dans la mesure où il paraît primordial de susciter chez l'élève l'envie de lire au moment même où il entre dans la lecture. On remarque par ailleurs que c'est au cycle 3 que la littérature se situe au cœur des apprentissages, c'est pourquoi mon travail de recherche se focalisera sur ce niveau.

3) La liste Éduscol

Cette liste, dictée par le ministère de l'Éducation Nationale, rassemble une série d'ouvrages recommandés par le gouvernement. On trouve cette liste pour le cycle 2 et le cycle 3. Elle permet aux enseignants de s'assurer de la crédibilité des œuvres littéraires proposées en classe. Trois cent ouvrages de jeunesse sont ainsi répertoriés, tous genres confondus (albums, bandes dessinées, romans, poésies, contes).

On trouve dans la liste de 2007, un ensemble de soixante-et-un albums, ce qui reste une bonne

moyenne puisque les bandes dessinées sont au nombre de vingt-quatre, les contes et fables trente-quatre, on trouve trente-sept poésies et cent-trente-sept romans ou récits illustrés. Même si les romans sont présents en large majorité, on peut remarquer que l'album occupe une place relativement importante dans cette liste, ce qui nous laisse à penser que l'image aurait une influence sur la compréhension et que ce rapport entre texte et illustration est un rapport complexe, qui ne se cantonne pas à la simple mise en image du texte et qu'il est intéressant d'aborder en classe.

Parmi ces albums, on trouve peu d'œuvres classiques comme *Les aventures d'Archibald le Koala* : « *L'affaire du livre à taches* » de Paul COX ou *Pierrot ou les secrets de la nuit* de Michel TOURNIER. On trouve un peu plus d'œuvres patrimoniales. C'est le cas notamment de *Bécassine*, « *Bécassine pendant la Grande Guerre* » de PINCHON ou de *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* de Edy-LEGRAND et Louis EDOUARD LÉON. Peu d'œuvres classiques ou patrimoniales figurent dans les rangs des albums de la liste Éduscol.

Par ailleurs, les grands absents de cette liste s'avèrent être les albums sans texte. En effet, alors que de nombreux auteurs sont à l'origine d'albums de cette catégorie tout à fait adaptables à des élèves de cycle 3, je pense entre autre à Anne BROUILLARD ou SARA, il semble que l'élaboration de cette liste ait été pensée sans tenir compte de la richesse des apports de l'album sans texte.

Des albums dont le rapport texte-images est un des enjeux littéraires majeurs de l'ouvrage, sont présents dans cette liste de références. Cité précédemment comme appartenant aux œuvres classiques, *Les aventures d'Archibald le Koala* : « *L'affaire du livre à taches* » de Paul COX propose un enchâssement dans l'organisation texte image dans la mesure où le héros éponyme interrompt l'histoire car l'illustration ne lui convient pas. *Chez Elle ou chez elle* de Béatrice PONCELET fait également partie des albums dont la richesse se trouve dans le rapport entre le texte et l'illustration. Ici, la police du texte est mise à contribution afin de donner tout son sens à l'œuvre. Les mots deviennent illustrations pendant que l'illustration met en scène l'atmosphère spécifique de chaque lieu énuméré par le texte. Le lecteur est amené à se soumettre à l'organisation tant spécifique de cet album, en même temps qu'il est imprégné de l'atmosphère de chaque lieu décrit par un texte et des images d'une puissance évocatrice rare. On trouve aussi

l'album de David WIESNER intitulé *Les trois cochons* et qui joue avec la notion de cadre et hors-cadre par le biais de ses illustrations et met ainsi en avant une métaphore du théâtre donnant à voir le processus de création.

Même si le nombre d'albums peut paraître restreint par rapport au genre du roman, il n'en reste qu'une large partie d'entre-eux repose sur un jeu dans le rapport entre le texte et les illustrations qu'il est pertinent d'aborder avec des élèves de cycle 3. La littérature mise en image est alors un processus qui a tout à fait sa place dans les programmes de l'école élémentaire et qu'il est judicieux d'étudier afin d'évaluer son influence sur la compréhension littéraire.

II. Définitions des notions clefs

Avant de procéder à une série d'analyses concernant l'impact de l'image sur la compréhension d'un texte littéraire, il est apparu indispensable de définir en premier lieu, les notions clefs qui forment les enjeux de ce travail de recherche.

1) La lecture littéraire

a. Textes littéraire et textes non littéraires

La définition de cette notion n'est pas simple. Le terme de lecture littéraire apparaît en 1984, quand Michel Picard lui consacre un colloque à Reims. Elle se doit d'être reliée à des chercheurs comme Catherine TAUVERON, Francis GROSSMANN ou encore Annie ROUXEL, s'étant déjà interrogés sur le sujet.

Pour mieux comprendre ce qu'est la lecture littéraire, il nécessite de l'opposer à celle qui ne l'est pas. Une lecture non littéraire regroupe des textes de type informatifs dont l'enjeu est d'apporter une ou des réponses(s) au lecteur qui se questionne. Un texte non littéraire donne toutes les clefs de compréhension à son lecteur et ne l'amène pas à s'interroger, il est clairement explicite.

Un texte littéraire quant à lui va supposer un effort de la part du lecteur pour accéder au sens. En effet, le texte littéraire joue avec l'implicite, il surprend son lecteur en usant de procédés tels que l'ellipse ou l'analepse et en omettant volontairement certains liens de causalités amenant ainsi

son lecteur vers de fausses pistes qui l'obligent à remettre en question ses horizons d'attente. Un texte littéraire étudié à l'école primaire serait alors un texte qui va poser des problèmes de compréhension aux élèves, un texte qui ne se donne pas explicitement.

b. Les textes résistants

C. TAUVERON parle de textes littéraires polysémiques. Elle distingue textes résistants (littéraires) des textes lisses (non littéraires). Ces textes résistants sont de ceux qui ne permettent pas une compréhension immédiate mais qui nécessitent un effort du lecteur pour en saisir le sens. L'intérêt de ces textes complexes est alors d'impulser des démarches interprétatives. Il est possible de se demander de quelle manière ces difficultés peuvent être contournées et si la mise en image de ces mêmes textes peut être une aide à ce qui peut prendre la forme chez les élèves, de difficultés de compréhension.

Une sous catégorie est opérée par C. TAUVERON. En effet, elle divise les textes résistants en deux catégories : celle des textes réticents et celle de ceux appelés textes proliférants.

Les textes réticents sont ceux qui obligent le lecteur à faire des inférences. L'inférence est une opération logique de déduction qui consiste à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée dans le texte. On note ici l'importance de l'image qui peut, dans certains cas, venir combler les carences d'un texte afin d'en saisir le sens.

Les textes proliférants, au contraire, donnent un surplus d'informations au lecteur qui doit donc les trier pour garder l'essentiel nécessaire à la compréhension. Là encore, l'image peut être un moyen de pallier cette difficulté dans la mesure où elle permettrait de mettre en avant l'essentiel du texte sans illustrer ce qui est superflu.

Quelque soit le type de texte résistant, le lecteur doit effectuer un travail face à l'ouvrage. Le texte littéraire est donc un objet qui pousse les élèves à s'interroger, débattre et se justifier en argumentant. C'est un support qui engage un apprentissage actif et qui amène l'élève à une posture particulière.

c. La posture de lecteur

La lecture littéraire engendre une posture spécifique de l'élève afin que ce dernier se place dans

une démarche interprétative.

Premièrement, il a été vu précédemment que, pour saisir le sens d'un texte réticent, l'élève doit faire des inférences, ce qui le conduit à aller repérer un certain nombre d'indices dans le texte. Il doit être confronté régulièrement à des textes réticents afin de rendre cette habitude naturelle et efficace.

Il est important, dans une autre mesure, de ne pas négliger la dimension esthétique des œuvres littéraires. Selon ROUXEL, la lecture littéraire nécessite d'établir au préalable, un rapport distancié avec l'ouvrage afin de mieux l'analyser. Elle évoque alors le fait de devoir distinguer le fond de la forme du texte. L'élève est donc amené à « lire littérairement » le texte c'est-à-dire, le décrypter lettre à lettre mais aussi à être sensible au fond et par conséquent, envisager le texte littéraire comme un objet esthétique et artistique. On remarque ici que le rapport entretenu avec l'écrit est semblable à celui entretenu avec des œuvres d'art telles que la peinture, le cinéma, la photographie.. Littérature et arts visuels sont donc intrinsèquement liés puisqu'il s'agit d'entrer dans l'analyse littéraire comme on entrerait dans l'analyse d'un tableau. En effet, lorsque nous nous trouvons devant une œuvre picturale, nous sommes d'abord interpellés par sa dimension esthétique, puis pour pouvoir décoder le message de l'artiste, nous devons procéder à une analyse des techniques utilisées par le peintre ou le photographe. Il s'agit dans les deux cas de décrypter un sens donné par l'artiste en mobilisant ses connaissances et sa culture (littéraires ou plastiques) sans omettre le fait que l'œuvre sous nos yeux est un objet pensé, le résultat d'une réflexion et porteur d'une dimension esthétique.

La posture du lecteur est donc un facteur essentiel dans la compréhension d'un texte littéraire. L'élève est donc amené à rassembler diverses connaissances, compétences et attitudes pour mieux entrer dans la lecture littéraire.

C'est donc en prenant appui sur des textes littéraires comme ils ont été définis précédemment, que notre réflexion va s'établir puisqu'il s'agit d'étudier dans quels cas l'image est une aide ou au contraire, un frein à la compréhension, cette dernière devant donc être mise à l'épreuve.

2) L'album de jeunesse

L'album, son origine, sa ou ses formes, son rôle, sa lecture, son exploitation en classe, sont des

éléments majeurs et centraux dans ce travail de recherche.

a. Son origine

Afin de comprendre comment l'album parvient à connaître le succès qu'il connaît aujourd'hui, il faut pour cela établir un bref historique de l'apparition de la littérature de jeunesse.

La littérature à destination des jeunes enfants peine à s'imposer, elle se destine avant tout aux enfants issus de familles aisées. Ce n'est que par la vulgarisation de la scolarisation obligatoire (loi Guizot et lois Ferry) ainsi que par le développement de l'imprimerie dans la seconde moitié du XIXe siècle que l'on voit apparaître une véritable littérature de jeunesse. Cependant, avant les années 1930, cette littérature n'est toujours pas tout à fait adaptée au jeune public (livres encombrants, thèmes abordés trop éloignés du vécu de l'enfant..), elle le devient par la volonté de divers auteurs et éditeurs.

On voit apparaître les premiers albums à la fin du XIXe siècle. Des albums s'adressant aux très jeunes lecteurs voient le jour. Eugène Froment et Lorenz Froelich, deux illustrateurs, développent alors des collections à destination de ce public particulier. C'est la création des " Albums du Père Castor " qui va provoquer une véritable révolution dans la présentation de la littérature de jeunesse. La maison Flammarion quant à elle fait preuve d'une véritable modernité en proposant un nouveau concept d'album adapté aux enfants. L'album devient un objet facilement maniable et évoque des thèmes proches du vécu des jeunes enfants. Vendu à moindre coût, l'album de jeunesse connaît un véritable succès auprès de toutes les classes sociales.

On constate que l'album connaît une naissance tardive ce qui peut paraître surprenant tant ce genre est populaire auprès des enfants et des enseignants aujourd'hui.

b. Les différents types de rapports texte-image

L'album peut apparaître comme un support littéraire complexe dans la mesure où il admet au moins deux lectures possibles : celle qui s'établit par le biais du texte et celle qui s'établit par le biais des illustrations. Il semble judicieux de se demander laquelle de ces deux lectures est la plus à même de faire accéder l'élève à la compréhension.

La réponse à cette question ne sera pas la même selon l'album choisi. En effet, il existe trois types de rapport entre le texte et l'illustration. La manière dont l'image prend en compte le récit varie ce qui ne va pas engendrer les mêmes problèmes de compréhension.

On trouve d'abord des ouvrages où l'image répète le texte. Dans ce cas, l'auteur et l'illustrateur sont souvent deux personnes différentes. L'illustration n'est donc que la reproduction de l'image mentale qui se crée chez l'élève lors de la lecture du récit. L'image et le texte sont alors sur un pied d'égalité et disent la même chose. Il est possible de remettre en cause l'utilité de l'image. De plus, comme C. TAUVERON le mentionne dans son ouvrage consacré à la littérature, l'image peut se révéler parfois réductrice : « Elle peut être réductrice, en fermant les ouvertures du texte ou en forçant une interprétation qui ne s'impose pas. »¹ On observe alors un danger de l'image qui influe ici directement sur la compréhension du texte et peut induire l'élève en erreur voir le faire passer à côté d'éléments essentiels de l'histoire. C. TAUVERON donne ainsi l'exemple de la réécriture du Petit Chaperon rouge (*Le petit lapin rouge*) de RASCAL où l'image force clairement une interprétation du texte.

D'autres albums proposent des images qui viennent combler le manque d'information du texte. Texte et images entretiennent alors un rapport de complémentarité et sont tous les deux porteurs de sens. L'histoire ne peut être comprise en isolant l'un ou l'autre. Dans ce cas de figure, l'auteur est souvent également l'illustrateur. L'album optant pour ce type de rapport texte-image agit comme un projet global qui amène l'élève à se saisir à la fois des indices textuels et picturaux pour comprendre le message de l'auteur. Ici, l'image peut revêtir plusieurs rôles. Elle peut d'abord venir apporter ce que le texte oublie de dire en venant illustrer les ellipses ou en mettant en avant certains passages ou détails non mentionnés dans le texte. C'est le cas de certains albums de Ponti où l'image en dit parfois plus que le texte, notamment au niveau du lien de causalité qui est souvent omis volontairement par le texte. L'image peut également, comme chez Anthony BROWNE dans *Tout change*, mettre en scène la pensée d'un personnage puisque dans cet album, l'illustration donne accès à l'imagination débordante de l'enfant qui voit tous les éléments qui lui sont familiers, se métamorphoser peu à peu à l'idée du changement qui va s'opérer lors de la venue au monde de sa petite sœur. Enfin, l'image peut aussi traduire des procédés littéraires comme la métaphore, la polysémie ou la citation. Un exemple de cette

¹ C. TAUVERON *Lire la littérature à l'école de la GS au CM2*, Hatier, 2003, p. 132

dernière est à noter dans *Chez Elle ou chez Elle* de Béatrice Poncet où l'on retrouve des personnages des albums de Philippe Corentin.

On compte enfin des albums où l'image est en contradiction avec le texte. Encore une fois, l'image et le texte ne peuvent être séparés car cette opposition est une volonté de l'auteur et participe à la construction du sens de l'histoire. Des albums tels que *l'Afrique de Zigomar* de Philippe CORENTIN ou *Safari* d'Ann JONAS utilisent ce procédé. Il est possible alors d'imaginer que selon les modalités choisies par l'enseignant (travailler avec uniquement le texte, uniquement les images ou avec le texte et les images), la compréhension ne sera pas du tout la même. Le travail de l'élève sera également très différent : les élèves ayant à la fois le texte et les images chercheront une manière logique de les relier et tenteront d'élaborer une interprétation qui ferait sens, alors que les élèves ne disposant que de l'un ou l'autre auront plutôt tendance à construire un sens propre au texte ou à l'image.

Ces trois types de rapport texte-image ont une influence directe sur la compréhension du texte. Ce constat permet de mettre en avant la nécessité pour l'enseignant de procéder à une analyse fine de l'album avant de le travailler en classe en prenant en compte ses diverses lectures et interprétations possibles ainsi que l'impact de l'image sur la compréhension des élèves. Va-t-elle la faciliter ? Va-t-elle les induire en erreur ? Va-t-elle permettre une ouverture vers un autre objets d'étude ? Réduit-elle l'interprétation ? Quel(s) aspects du texte met-elle en valeur ? Autant d'interrogations qui sont essentielles au bon déroulement d'une séance en littérature afin d'amener les élèves à l'objectif fixé par l'enseignant.

3) *L'image*

Une image est une représentation de quelque chose. Elle peut être mentale ou artificielle. Ces deux dimensions nous intéressent ici puisqu'il s'agit d'étudier l'image mentale dans la mesure où elle correspond aux images provoquées par la lecture alors que l'image visuelle renvoie quant à elle aux objets concrets tels qu'une peinture ou une illustration.

a. *L'image mentale*

L'image mentale fait partie intégrante de ce travail. En effet, avant de parler d'image visuelle c'est-à-dire concrète, il semble pertinent de se pencher sur ce qu'est l'image mentale et sur la manière dont elle prend forme chez l'individu.

L'image mentale correspond aux représentations qui s'établissent par la pensée. En littérature, une image mentale correspond donc à ce que le lecteur « voit » dans son esprit lorsqu'il veut comprendre une histoire. Au fur et à mesure de la lecture, les éléments importants du texte s'organisent de manière à construire du sens. Ce dispositif d'image mentale a un impact direct sur la compréhension car si l'image mentale ne se forme pas ou mal à la lecture d'un texte, le sens de l'histoire semble compromis. C'est d'ailleurs sur ce dispositif que se sont interrogés Roland GOIGOUX et Sylvie CÈBE dans *Apprendre à lire à l'école*. Ils y évoquent l'importance du rôle du maître dans l'enseignement de la compréhension de la littérature qui doit donc favoriser cette production d'images mentales chez ses élèves. Par exemple, avant d'entamer la lecture, il paraît judicieux de demander aux élèves de chercher à se représenter dans leurs têtes les images de l'histoire du texte.

Certains élèves de cycle 3, encore trop dans le déchiffrage, ne parviennent pas à se détacher suffisamment du texte pour se fabriquer une image mentale de l'histoire. D'autres encore n'ont pas le vocabulaire ou les références visuelles et nécessaires pour se représenter mentalement le texte. Pour ces élèves, l'image va être un repère sur lequel ils vont s'appuyer systématiquement. Cela peut s'avérer néfaste pour l'élève ou même l'induire en erreur car l'image n'est pas toujours en adéquation avec ce que dit véritablement le texte. On constate ici un réel danger de l'image.

b. *L'image visuelle*

L'image visuelle est celle renvoyée par des objets concrets. Contrairement à l'image mentale qui est propre à chaque individu, elle est la même pour tous. L'image visuelle renvoie à tous ce qui se donne à voir.

On nomme image artificielle, celle fabriquée à partir d'un objet du réel ou à partir d'une reconstitution du réel comme la peinture ou le dessin. Les illustrations d'albums sont donc des images artificielles. Elles utilisent des codes (couleurs, outils, organisation, motifs...) dans le but d'être lues permettant d'illustrer un propos. L'image artificielle guide alors le lecteur dans la représentation du texte qu'il se fait dans sa tête. Face à un roman, le lecteur va devoir lui-même et tout au long du récit, mettre en place une fabrication d'images mentales, alors que pour l'album, les images sont fournies au lecteur qui se voit épargner cet effort. Cependant, cela ne va pas dire que l'album se lit de manière passive mais plutôt qu'il engage un autre type de lecture qui doit justement essayer de jongler entre les différents messages envoyés à la fois par le texte et par l'image tout en prenant en compte le rapport que ces deux composantes de l'album entretiennent.

4) L'impact de l'image sur la compréhension

Il a été vu précédemment que l'image avait un impact direct sur la compréhension. On a vu également que l'image pouvait servir d'appui à l'élève mais qu'elle pouvait aussi s'avérer être un danger. Il s'agit ici, de s'intéresser à ces deux dimensions de l'image et de montrer précisément en quoi elle peut être une aide à la compréhension en même temps qu'elle peut être un frein à cette même compréhension. Il s'agit ici de d'abord définir ce à quoi correspond la compréhension, puis d'étudier le rapport que l'image entretient avec cette compréhension.

a. Qu'est-ce que la compréhension ?

La compréhension est la faculté de comprendre quelque chose. Ici, il est question de compréhension littéraire c'est-à-dire d'aptitude à comprendre un écrit qui correspond donc à un texte littéraire. Beaucoup de chercheurs comme Michel FAYOL, Catherine TAUVERON ou Gérard CHAUCHEAU se sont intéressés à la compréhension littéraire.

Pour M. FAYOL, la compréhension est l'objectif de la lecture. Elle s'obtient par les capacités cognitives du lecteur qui doit faire des inférences et mobiliser ses connaissances. La compréhension littéraire est donc, selon lui, un phénomène dynamique où les

connaissances et compétences du lecteur occupent une place centrale.

Selon Catherine TAUVERON, la compréhension de la littérature exige que l'on fasse des inférences et ne peut se cantonner à une démarche qui consisterait à ajouter les sens des mots qui composent l'écrit. Elle met en parallèle le fait d'apprendre à lire et celui de comprendre. Pour elle, apprendre à comprendre correspond au fait d'apprendre à lire et ne doit pas être confondu avec la faculté de comprendre un texte. Autrement dit, ce n'est pas parce que nous avons réussi à lire un texte que nous l'avons compris pour autant.

Enfin, selon G. CHAUVEAU, la compréhension littéraire est à la fois une activité langagière et culturelle. Elle est aussi directement liée à l'activité de lecture. En effet, pour lui, lire renvoie à une situation de communication qui s'établit entre le support écrit et le lecteur. Lire est aussi lié à la volonté de s'informer, de savoir, d'imaginer et donc devient une activité culturelle.

On constate que pour C.TAUVERON et M. FAYOL, la compréhension littéraire ne correspond pas à l'identification de mots dans un texte tandis que pour G.CHAUVEAU, elle est associée à l'activité de lecture. Il semble évident que, activité de compréhension et activité de lecture vont de pair, cependant, il semble que l'activité de compréhension ne peut se limiter à une identification des mots. Elle va plus loin et contraint le lecteur à mobiliser ses connaissances culturelles et l'oblige à être réceptif à la dimension esthétique du texte.

b. Une aide à la compréhension

L'illustration d'album peut permettre un meilleur accès à la compréhension.

Elle permet d'abord de développer des attitudes de lecteur notamment celle qui consiste à associer. En effet, le lien texte-image n'est pas le fruit du hasard et s'avère être un dispositif mûrement réfléchi qui contribue à donner tout son sens au texte. Le rôle de l'élève sera donc de prendre en compte ce lien spécifique, de les associer pour se saisir du sens et interpréter l'implicite du texte. C. TAUVERON dit que « lire l'image revient moins alors à l'interpréter qu'à prendre conscience qu'elle interprète le texte et donc à comprendre la notion même d'interprétation. »³ Elle montre ici une nouvelle fois, que dans un album, l'image est au service du texte et vice-versa puisque le lien que les élèves sont

³ Catherine TAUVERON, *Lire la littérature à l'école de la GS au CM2*, Hatier, 2003

amenés à faire entre le texte et l'illustration relève d'une démarche interprétative. Interpréter c'est donner du sens et ici, il s'agit de comprendre en quoi l'image donne du sens au texte. Une réflexion s'engage alors pour l'élève qui doit comprendre que l'image proposée est une interprétation du texte.

L'image permet dans une autre mesure, d'aider les élèves qui ont du mal à mettre des images sur des mots. Les illustrations deviennent alors de véritables repères pour ces élèves en difficulté car elles permettent de venir combler un manque de vocabulaire ou une confusion au niveau des personnages, des lieux, de la chronologie ou encore la difficulté des élèves à se représenter mentalement la situation lue.

c. Un frein à la compréhension

En revanche, dans certains cas, l'illustration peut freiner la compréhension.

En effet, il arrive parfois de trouver une image réductrice c'est-à-dire une image qui résume le texte en oubliant l'essentiel et en le cantonnant à une signification partielle. Ce type d'illustration induit donc le lecteur en erreur qui, en associant l'image au texte, va émettre une mauvaise interprétation de ce dernier.

On trouve d'autres exemples d'albums où l'image force une interprétation qui n'est pas forcément celle donnée par le texte. C'est ici un défaut qui peut être dû au fait que l'illustrateur et l'auteur sont deux personnes différentes. La compréhension du texte n'est alors pas la même selon l'individu. Ainsi, l'illustrateur met en image sa propre interprétation du texte, cette dernière ne coïncidant pas forcément avec celle que l'auteur a voulu transcrire à travers les mots. On retrouve alors une illustration qui emmène le lecteur vers une signification tout autre que celle qui transparaît dans le texte. Cette surinterprétation par l'image peut également provenir de la volonté des auteurs et illustrateurs de guider au maximum le lecteur. Toutes les clefs du texte sont donc données au lecteur qui n'a plus besoin de construire sa propre interprétation du texte, ce qui peut l'amener à omettre la signification première du texte.

Mireille BRIGAUDIOT évoque quant à elle les dangers de l'image⁴. Elle y mentionne ces élèves qui lisent l'image et qui ne font pas l'effort du déchiffrement du texte. L'illustration exerce donc un pouvoir de fascination chez l'élève qui abandonne le texte pour aller saisir

⁴ Mireille BRIGAUDIOT *Première maîtrise de l'écrit*, Hachette Éducation (2006)

le sens dans les images. Par conséquent, la lecture du texte n'est plus que partielle et la compréhension reste incomplète voire incorrecte.

III. Les constats

Afin de mieux comprendre l'impact de l'image sur la compréhension des élèves, il m'a fallu partir d'un certain nombre de constats qui portent à la fois sur les difficultés des élèves liées à la compréhension littéraire ainsi que sur ce qui se pratiquait en matière de littérature dans les classes et ce, à tous les niveaux.

1. Les difficultés de compréhension des élèves

Par définition, la lecture littéraire pose des problèmes de compréhension et d'interprétation aux lecteurs. Cependant, ces difficultés peuvent être de plusieurs ordres.

Ces difficultés peuvent d'abord provenir du lecteur lui-même. Elles sont alors liées au traitement du texte : l'enfant ne réussit pas à faire d'inférences. Elles peuvent aussi être d'ordre cognitif : par exemple, quand le personnage principal est représenté deux fois sur une même double page, certains enfants pensent que ce sont deux personnages différents, ils ne perçoivent donc pas la permanence des personnages ou ils peuvent avoir des difficultés à synthétiser les informations. Ici, c'est donc l'image qui pose problème au lecteur et non le texte qui n'admet pas deux personnages.

On peut également rencontrer des élèves qui, en devenant lecteur ou en écoutant un texte lu par l'enseignant, éprouvent des difficultés à se représenter dans leurs têtes, ce que dit le texte. Il s'agit ici d'un souci lié à la production d'images mentales qui peut-être la conséquence d'un manque de vocabulaire ou d'une inaptitude plus ou moins prononcée, à se représenter ce qui est dit ou lu.

Les difficultés de compréhension peuvent également être d'ordre culturel : elles sont dues par exemple à la méconnaissance du lieu où se passe l'histoire, ou du stéréotype des personnages.

Mais les problèmes de compréhension peuvent aussi provenir du texte lui-même. En effet, dans la littérature de jeunesse, il existe des récits qui conduisent le lecteur à une compréhension erronée en l'orientant sur une fausse piste (cela peut être dû à un manque

d'informations, à un point de vue biaisé, à des indices ambigus). On trouve également des récits qui empêchent la compréhension immédiate (cela peut être dû à des points de vue que le lecteur doit lui-même confronter, à une perturbation de l'ordre chronologique, à l'utilisation de l'ironie, à la contradiction entre le texte et l'illustration), et des récits qui laissent au lecteur le choix de l'interprétation.

Il paraît donc très important pour l'enseignant de choisir le support de lecture en fonction des obstacles auxquels il souhaite que les élèves se confrontent pour progresser. La difficulté choisie doit néanmoins être vivable : les élèves doivent pouvoir construire dans un délai raisonnable les moyens de la surmonter.

Se pose alors la question de la manière de surmonter ces difficultés.

2. L'enseignement de la littérature via l'album

Un questionnaire aux enseignants m'a permis de partir d'un constat qui porte sur ce qui se met en place dans les classes concernant l'enseignement de la littérature, l'utilisation d'albums et l'analyse d'image ainsi que l'éventuel recours à d'autres disciplines pour entrer dans la compréhension des textes littéraires.

Ce questionnaire largement diffusé, m'a permis d'obtenir une cinquantaine de réponses qu'il m'a fallu trier afin de rendre compte au mieux des informations dont elles étaient porteuses. Parmi ces retours, il est possible d'en compter vingt-deux dont les niveaux de la classe relevaient du cycle 3, dix-neuf du cycle 2 et douze du cycle 1. Ces questionnaires ont été distribués sans que les enseignants sachent précisément de quoi mon travail allait traiter et ce, dans le but de ne pas influencer leurs réponses.

a. Les pratiques de classe

Les premières interrogations formulées dans ce questionnaire portaient sur le recourt à l'album de jeunesse dans l'enseignement de la littérature. Il se trouve qu'un seul enseignant sur tous ceux interrogés n'utilise pas l'album de jeunesse en littérature, ce qui veut dire que les enseignants pour la grande majorité, qu'ils exercent aux cycles 1, 2 ou 3, estiment que l'album reste un support légitime pour l'enseignement de la littérature. Hormis pour le cycle 1 et le cycle 2, il était possible de s'interroger sur cette utilisation de l'album au cycle 3 compte tenu du fait qu'il comporte des élèves sensés être des lecteurs confirmés et étant capables de comprendre un récit sans prendre appui sur l'image. On

constate ici, au contraire, que la plupart des enseignants du cycle 3 interrogés (sauf un) , ont déjà utilisé l'album en séance de littérature.

Les exemples d'ouvrages donnés par les enseignants restent des classiques de la littérature de jeunesse. On trouve pour les cycles 1 et 2, des albums tels que ceux relatifs aux contes traditionnels (*Les trois petits cochons*, *Boucle d'or et les trois ours*, *Le petit chaperon rouge...*), les albums de Geoffroy de PENNART, Mario RAMOS, Grégoire SOLOTAREFF, CORENTIN, Claude BOUJON... En ce qui concerne les enseignants du cycle 3, on retrouve une nouvelle fois des contes traditionnels mais aussi des auteurs tels que Anthony BROWNE, Olivier DOUZOU, Yvan POMMAUX ou encore Claude PONTI. On constate que la majorité des ouvrages cités sont ceux que l'on retrouve dans la liste Éduscol. Il est alors possible d'en déduire que les enseignants préfèrent se référer à la liste officielle plutôt que de chercher à innover. On peut légitimement se demander si la plupart des enseignants interrogés n'éprouveraient pas des difficultés à opter pour tel ou tel album compte tenu d'une méconnaissance de ce dernier et de son fonctionnement.

Dans un second temps, les enseignants concernés par l'utilisation d'album en compréhension littéraire, devaient indiquer la manière dont ils pratiquaient la lecture d'album : montrent-ils les images ? Au contraire, les cachent-ils ? Ou alternent-ils leur manière de faire ? Pour la majorité d'entre eux, cela dépend de leurs objectifs. Cependant, pour une minime partie d'entre eux, la lecture d'album se fait systématiquement en montrant les images. Cela veut dire que pour ces enseignants, l'image a toujours le même impact sur la compréhension quelque soit l'album choisi. Or, l'image est loin d'être neutre, elle peut induire en erreur ou conduire les élèves vers d'autres pistes que l'enseignant ne comptait pas aborder. Montrer à chaque fois les images est aussi un frein au développement de l'imagination de l'enfant. Je pense par exemple aux élèves de maternelle, qui ont besoin de fabriquer des images mentales pour que, lorsqu'ils seront lecteurs, ils puissent « voir » l'histoire se dérouler dans leurs têtes et rendre ainsi l'écrit plus parlant et donc plus attrayant.

Il est intéressant de constater ici que tous les enseignants, même s'ils ont pour la plupart, recours aux mêmes ouvrages, n'envisagent pas la compréhension littéraire et l'album en particulier de la même manière.

b. L'importance accordée à l'image

Par la diffusion de ce questionnaire, j'espérais recueillir les différentes formes de considération des enseignants à l'égard de l'image et plus précisément de l'illustration d'album.

A la question : « Pensez-vous que l'image peut avoir une influence sur la lecture des élèves ? », la majorité des enseignants se sont cantonnés à répondre de manière positive sans développer leurs réponses. Pour ceux qui ont apporté une justification, ils ont émis l'idée que l'image avait un impact sur la lecture lorsque celle-ci ne fonctionne pas comme seule illustration du texte.

En revanche, lorsqu'on leur demande s'ils considèrent l'image comme une aide ou un frein à la compréhension on constate qu'environ 60 % d'entre eux la perçoivent comme une aide pendant que 40% d'autres estiment que cela dépend du rapport qu'elle entretient avec l'écrit. Pour cette dernière part des enseignants interrogés, l'image peut selon eux être une aide lorsque par exemple, elle permet à l'élève de valider ses hypothèses de lecture. C'est également, selon eux, une aide dans la mesure où l'image favorise le développement d'images mentales et de l'imagination ce qui aurait un impact direct sur ce qu'ils comprennent : « L'image leur permet de se fabriquer des images mentales et de développer leur imagination. Donc de mieux comprendre l'histoire lue. ». On peut donc émettre l'hypothèse que pour ces enseignants, l'image exerce un pouvoir de fascination sur l'élève dont la compréhension est guidée par les illustrations du texte. Pour ce qui est de limiter la compréhension, les enseignants interrogés évoquent l'idée que l'élève a parfois tendance à se cantonner à l'image sans prêter attention au texte. Il y a alors un double aspect du pouvoir de fascination de l'image : elle peut à la fois amener l'élève à mieux entrer dans le texte voire à développer le goût de la lecture (lecture plus parlante) et peut en même temps influencer l'élève au point que ce dernier abandonne le texte au profit de l'image.

Dans un troisième temps, il s'agissait de mesurer l'importance des enseignants pratiquant l'analyse d'image et la manière dont cela était fait. Si beaucoup d'enseignants mettent en place une pratique de l'analyse d'image (environ 85%), la plupart d'entre eux l'utilise afin d'explorer les horizons d'attente des élèves en leur présentant par exemple la couverture et en laissant les élèves émettre leurs hypothèses de lecture. Les élèves sont alors amenés à chercher des indices dans l'image (et non le texte) afin de justifier leurs propos. Cette pratique place l'image au rang de support à la production écrite ou orale, le texte allant permettre de vérifier les hypothèses des élèves. Dans ce cas-ci, l'image n'a aucun impact

sur la compréhension car les informations que l'on tire de l'illustration ne permettent pas d'accéder assurément à la compréhension du texte.

Dans une autre mesure, l'analyse de l'image est pratiquée dans le souci d'étudier le rapport texte-image. Ainsi, un enseignant répond : « Je propose souvent de chercher ce qui se rapproche et se qui s'éloigne du texte lorsque le texte a été lu avant ». Ici, la relation qui lie le texte à son illustration est étudiée afin de saisir des richesses dont ce rapport est porteur. On essaie de mettre en avant indices textuels et indices picturaux pour accéder aux différents niveaux de compréhension et pourquoi pas, analyser les informations données par l'image afin de mettre en avant son utilité et ses apports au récit.

On constate qu'il existe en classe, des pratiques qui visent à décrypter l'image. Ces activités, cependant, ne semblent pas forcément permettre une meilleure appréhension de l'illustration. En effet, il semblerait judicieux de mettre en place des activités en classe qui permettraient d'apprendre à l'élève à mieux gérer l'image au cours de sa lecture, c'est-à-dire à apprendre à repérer et trier les indices utiles à l'accès à la compréhension, mais aussi à placer l'image au cœur du rapport qu'elle entretient avec le texte pour en saisir le sens qui en découle.

3. Les techniques de remédiation

Les dernières interrogations de ce questionnaire portaient sur les techniques de remédiation. L'une des questions portant sur le fait de relier la littérature à d'autres disciplines avait pour but de vérifier si les enseignants pensaient à contourner les difficultés de compréhension littéraire en passant par d'autres champs d'enseignement tel que notamment les arts visuels, l'histoire des arts ou encore les activités physiques ou sportives à visée artistique. Ici, c'est l'existence de principes autres que celui linéaire, d'entrée dans la littérature qui est mesurée. On constate que 34% des enseignants ont choisi de ne pas répondre à cette question tandis que le pourcentage restant a répondu avoir déjà relié la littérature à d'autres disciplines tel que les arts visuels (surtout au cycle 1) et la maîtrise de la langue (en grande majorité) ou l'histoire des arts et d'autres disciplines, s'agissant là souvent d'inclure un ouvrage littéraire à un projet regroupant plusieurs disciplines scolaires.

La dernière question de ce questionnaire visait à recenser les différentes techniques de remédiation des difficultés de compréhension dans le domaine de la littérature. Il est

possible d'abord de remarquer que les techniques ne sont pas les mêmes selon le cycle concerné. En effet, aux cycles 2 et 3, les difficultés de compréhension sont souvent assimilées aux difficultés de lecture. Les enseignants interrogés proposent alors des séances qui visent à travailler, souvent en petits groupes, le sens en insistant sur l'explication du vocabulaire, les chaînes de sens, les registres de langue etc.. On voit ici, que l'on ne modifie pas le rapport entretenu entre l'élève et le texte, mais on lui propose plutôt une entrée qui est tout à fait similaire et qui pourtant, lui fait peut-être défaut. Au cycle 1, l'approche est différente. On retrouve ce même travail du vocabulaire mais une importance évidente et nécessaire est donnée à l'oral. La plupart du temps, il y a tout un travail de reformulation qui est entrepris avec l'enseignant afin que l'élève s'imprègne au mieux du texte lu. Certains enseignants (une infime partie d'entre eux) proposent des activités comme une mise en dessin du texte ou de passages de texte ou le débat argumenté qui permet aux élèves de confronter leurs points de vue pour que chaque élève accède à la compréhension. Mais aussi une « Relecture par l'enseignante à voix haute des passages du texte » ce qui signifie ici que pour une partie des enseignants, la lecture à voix haute est mieux compréhensible qu'une lecture individuelle et silencieuse de l'élève.

Pour certains enseignants (moins de 20% d'entre eux), il s'agit d'utiliser une autre forme que celle du texte pour accéder à la compréhension. En effet, on constate que ces quelques enseignants proposent par exemple de mettre en scène le texte ou encore en proposent de sortir du support écrit pour aller vers des supports visuels tels que l'image ou la vidéo. Il s'agit ici de faire appel à une illustration de la littérature : par l'image et par le corps afin de faire accéder les élèves au sens de l'écrit.

Ce questionnaire avait pour but de dresser un constat de ce qui se pratique en classe en matière de littérature : comment l'enseigne-t-on ? Avec quel(s) support(s) ? Il s'agissait également de recenser l'importance que ces enseignants interrogés accordaient à l'image : considèrent-ils l'image comme une aide ou un frein à la compréhension ? Apprennent-ils aux élèves à décrypter une image pour en saisir le sens comme ils le feraient en compréhension littéraire ? Enfin, ce questionnaire visait à faire émerger les différentes techniques mises en vigueur par les enseignants afin de résoudre les problèmes de compréhension en littérature de leurs élèves. Il est apparu qu'une majorité des enseignants avaient recours à l'album pour enseigner la littérature ce qui témoigne de l'importance accordée à la relation texte-image et aux richesses de ses apports. On constate également que, même si l'analyse d'image reste une activité très pratiquée, elle ne permet pas d'agir

directement sur la compréhension du texte, mais reste plutôt une activité qui vise à anticiper une histoire. Par ailleurs, il semble que la littérature soit régulièrement associée à d'autres disciplines mais que cette association ne s'établisse pas dans le but de remédier à des difficultés de compréhension ou de proposer un autre moyen d'entrer dans la littérature.

En rapprochant les difficultés potentielles des élèves en ce qui concerne la compréhension littéraire et ce qui se pratique en classe, on peut voir certains points seraient à exploiter davantage, comme par exemple le fait de mettre en parallèle l'image et le texte en apprenant à l'élève à décrypter les informations que l'on peut tirer de chacun des deux supports tout en insistant sur ce qui rend ce lien intéressant (volonté de l'auteur de vouloir mettre l'accent sur cet élément ou celui-ci) et ce, afin de gérer au mieux, l'impact de l'image sur la compréhension. Il serait également pertinent de mettre en place un dispositif d'entrée dans la littérature différent de celui qui consiste à entrer dans un texte de manière linéaire. Confronter la littérature à d'autres disciplines tels que les arts visuels ou une pratique sportive pourrait permettre aux élèves en difficulté de se réconcilier avec la lecture et de contourner les obstacles auxquels il est habitué à faire face (manque de vocabulaire, difficulté à se représenter le texte, à cerner le ton d'une histoire...).

IV. L'expérimentation en classe

Le but de ces expérimentations en classe était multiple. Il s'agissait d'abord de savoir si un texte lu à haute voix produisait chez l'élève davantage d'images mentales qu'un texte lu individuellement. Puis, dans un deuxième temps, j'ai voulu mesurer l'impact de l'image sur la compréhension d'un texte.

1. Description du dispositif

Une description de chaque dispositif mis en place dans les classes permettra de mieux comprendre mes objectifs et les conditions du déroulement de chaque activité menée. Chaque expérimentation s'est déroulée avec les mêmes élèves de deux écoles différentes. Les fiches de préparation relatives à ces activités sont placées en annexe.

a. Mesurer la production d'images mentales

Pour cette première expérimentation, la classe est divisée en deux groupes de niveaux équivalents. Et l'objectif est de vérifier ma première hypothèse qui consiste à dire que la lecture à haute voix d'un texte permet une meilleure compréhension que sa lecture silencieuse et individuelle.

Pour le premier groupe, les élèves disposent uniquement de crayons de couleurs et d'une feuille. Je leur lis un texte après leur avoir précisé qu'il faut essayer d'imaginer l'histoire dans sa tête. A la fin de la lecture, je leur demande de me dessiner ce qu'ils ont vu dans leur tête. En ce qui concerne le deuxième groupe, les consignes seront les mêmes à l'exception du fait que ces élèves se sont vus disposer d'un texte à lire de manière individuelle. Aucune relecture ne sera possible que ce soit pour le premier ou le deuxième groupe.

Il s'agit ici de comparer les différents degrés de compréhension selon si le texte est lu à voix haute par l'enseignant ou silencieusement par l'élève seul. En donnant ma consigne, j'insiste sur le fait de prêter attention à « ce que l'on voit dans sa tête » au moment de la lecture car c'est la production d'images mentales que je souhaite mesurer en grande partie, d'où une restitution par le dessin. Il est en effet, selon moi, plus simple pour l'élève de restituer ce qu'il a vu sous la forme d'une illustration plutôt que d'essayer de mettre des mots (parfois inappropriés ou trop évasifs) sur des images. Le texte choisi est volontairement court avec quelques difficultés afin de mesurer la manière de l'élève à faire face à ces obstacles, selon si le texte lui est lu ou s'il doit le lire seul. Avant d'obtenir mes premiers résultats, je pense que ces difficultés, celles du vocabulaire notamment, sont plus difficiles à surmonter lorsque l'élève lit le texte seul car, selon moi, l'élève lecteur s'arrête au premier mot qu'il ne connaît pas tandis que l'élève auditeur va passer outre en oubliant ce mot qu'il ne connaît pas.

b. Mesurer l'impact de l'image sur la compréhension d'un texte

Pour cette deuxième phase d'expérimentations, il s'agit d'évaluer l'influence qu'a l'image sur la compréhension du texte. Pour cela, j'ai fait le choix de prendre appui sur trois albums dont le rapport texte-image diffère. Une première activité s'est effectuée autour d'un ouvrage où l'image n'est qu'une simple illustration du texte, une deuxième a pris appui sur un album où l'image et le texte se complètent et donc sont tous les deux porteurs d'informations différentes mais nécessaires à la compréhension globale de l'œuvre. Enfin,

une troisième activité a été mise en place par le biais d'un album où l'image est en contradiction avec le texte. Après avoir présenté et analysé les albums choisis, je procéderai à la description des modalités de travail dans lesquelles se sont déroulées mes expérimentations.

1.1 Présentation et analyse des albums

L'album que j'ai choisi d'exploiter pour la première séance est *Chien bleu*⁵ de NADJA. Pour la deuxième séance, j'ai opté pour *Tout change*⁶ d'Anthony BROWNE tandis que *L'Afrique de Zigomar*⁷ de Philippe CORENTIN est l'album sur lequel j'ai pris appui pour la dernière séance.

Chien bleu de NADJA retrace l'histoire d'une petite fille, Charlotte, qui de lie d'amitié avec un chien dont le pelage est bleu. Les thèmes abordés sont ceux de l'amitié et de la différence.

C'est un ouvrage cartonné dont le format est ce que l'on appelle un format à l'italienne ce qui permet de souligner la place centrale de Chien bleu qui figure sur la couverture sur un fond jaune qui fait ressortir sa couleur peu ordinaire.

Cet album suit un schéma narratif classique qui passe d'une situation initiale (Charlotte rencontre Chien bleu), à un événement perturbateur (la mère refuse d'adopter le chien), ce qui entraîne sur une succession de péripéties (la jeune fille se perd, Chien bleu la retrouve, l'esprit des bois les attaque), un élément de résolution (Chien bleu gagne le combat) pour enfin déboucher sur une situation finale (Chien bleu ramène Charlotte chez elle, les parents acceptent d'adopter le chien).

En ce qui concerne l'illustration, cet album présente des peintures à la gouache et aux couleurs intenses qui captent immédiatement l'attention des élèves. On constate une alternance des couleurs vives et sombres qui traduisent les diverses émotions du texte (joie, peur, réconfort, chagrin)

Les images sont redondantes et n'amènent pas d'informations supplémentaires par rapport au texte. Elles restent cependant très parlantes et attrayantes. On peut donc supposer

⁵ NADJA, *Chien bleu*, École des loisirs (1989)

⁶ A. BROWNE, *Tout change*, Kaléidoscope (1990)

⁷ Ph. CORENTIN, *L'Afrique de Zigomar*, École des loisirs (1990)

qu'elles vont exercer une influence sur ce que les élèves vont comprendre et retenir du texte.

Tout change d'A. BROWNE est un album cartonné dont le format est à l'italienne. Sur la couverture, on peut voir une image centrée sur un fond bleu tacheté de noir. Cette image centrale représente un jeune garçon posant un regard interrogateur à une bouilloire qui a une queue de chat. On retrouve cette même bouilloire sur la quatrième de couverture, mais cette fois-ci, n'ayant subi aucune transformation. Cette couverture amène déjà le lecteur à s'interroger sur le récit à venir.

Cet ouvrage nous donne accès aux angoisses du jeune Joseph qui, à la suite de ce que son père lui a annoncé, se demande de quelle manière sa vie va changer. L'album retranscrit par l'image l'imagination débordante du garçon qui imagine les meubles de sa maison se métamorphoser en créatures de plus en plus imposantes. A la fin de l'histoire, on comprend que le changement annoncé est la venue au monde d'une petite sœur.

Le texte est simple, les phrases sont courtes et le récit est chronologique. Le vocabulaire est simple et le narrateur omniscient (on accède aux pensées des personnages). Les illustrations sont très riches en information et en références. La chambre de Joseph par exemple est inspirée du peintre Van Gogh : on retrouve le tableau *Nuit Étoilée* au dessus du lit et les couleurs employées rappellent celle utilisées par le peintre. Plusieurs éléments annoncent l'arrivée d'un enfant : le tableau de la Vierge à l'enfant au dessus du canapé du salon ou la métamorphose du ballon en œuf puis en cigogne.

Ici le texte est service de l'image et inversement. Le texte guide le lecteur vers l'illustration et l'illustration permet d'éclairer les carences du texte. En effet, alors que le texte peut paraître trop évasif, les images renvoient de nombreux indices qui, s'ils sont décodés par le lecteur, permettent de donner tout son sens au texte et même d'anticiper sur l'issue de l'histoire.

L'Afrique de Zigomar de P. CORENTIN raconte l'histoire de Pipioli, un jeune souriceau qui souhaite partir en Afrique. Le merle Zigomar, qui a le défaut d'être prétentieux, lui propose de les emmener, lui et une grenouille. Alors qu'il survole le Pôle Nord, l'oiseau refuse d'admettre qu'il s'est trompé de chemin et présente la banquise comme le continent africain.

Cet album suit un schéma narratif classique qui va de la situation initiale (Pipioli prend son bain et questionne sa maman à propos de l'Afrique) à la situation finale (les personnages sont de retour et évoque l'étrangeté de leur voyage). On retrouve à la fois des phrases simples et complexes et l'on note une prédominance du dialogue. Les thèmes évoqués sont ceux du voyage mais aussi des représentations et du point de vue.

Les illustrations emploient des aplats de couleur. Les teintes utilisées sont plutôt neutres. On peut noter un effort manifeste de la part de l'illustrateur de vouloir retranscrire les émotions des personnages. Certaines illustrations entretiennent un rapport de redondance avec le texte mais lors du voyage, celles-ci sont en contradiction avec l'écrit. En effet, Zigomar soutenant fermement, qu'ils se trouvent bel et bien en Afrique, attribue les caractéristiques de l'environnement de la savane à celui de la banquise (lion, singes...).

Ici, le texte seul rend difficile l'accès à la compréhension de l'histoire. Seuls quelques indices laissent entendre que Zigomar s'est trompé de chemin : « la piste verglacée » ; « il faisait tellement froid qu'on se serait crus au Pôle Nord ! ». De même lorsque l'on dispose uniquement des illustrations, on ne comprend pas forcément que Pipioli souhaite partir en Afrique et que, Zigomar s'est trompé de chemin. On le devine difficilement par les vêtements que portent les personnages avant de partir (chemisette, chapeau pour se protéger du soleil) et qui ne sont pas adaptés aux conditions climatiques du Pôle Nord. On pourrait alors en déduire qu'il ne s'agissait pas de leur destination initiale.

Ces trois albums ont pour point commun d'avoir été pensés et rédigés par une seule personne : auteur et illustrateur ne font qu'un. Cela m'a permis de m'assurer de la pertinence de l'image.

1.2 Modalités de travail

La classe au cours de ces différentes séances, est toujours divisée en trois. Lors de la première séance qui a comme support un album où l'image répète le texte, le premier groupe d'élève se voit recevoir le texte sans les images alors que le deuxième dispose des images mais sans le texte et le troisième a à la fois le texte et les images.

Le premier groupe doit d'abord lire silencieusement le texte puis une discussion est organisée sur ce qu'ils ont retenu de leurs lectures. Le but ici n'est pas de les amener à une vérité mais plutôt à mesurer leurs capacités à aller chercher l'information du texte qui leur

permet de comprendre le récit de telle ou telle manière. Les élèves sont ensuite amenés à produire un résumé de quelques lignes sur ce qu'ils ont compris de l'histoire.

Le deuxième groupe quant à lui, se voit distribuer les images du même album présenté au premier groupe, mais sans le texte. Les élèves sont amenés à observer les images de manière individuelle puis, comme pour les élèves de l'autre groupe, une discussion est mise en place. Le but est de mesurer ce qu'ils ont compris et retenu de ces images. Les élèves doivent donc justifier leurs hypothèses en repérant des indices dans les images. Un résumé leur est demandé également.

Enfin, le troisième groupe dispose à la fois du texte et des images. La manière de procéder reste la même : une lecture individuelle suivie d'une discussion et d'un résumé.

A la fin de cette première séance, le but est de comparer les discussions et les productions des élèves : Ont-ils compris la même chose ? Quel groupe est plus proche de la véritable histoire ? Y a-t-il des éléments qui ont fait obstacle à la compréhension ou qui l'ont facilité ?

Les séances suivantes suivent le même schéma et les mêmes dispositions de classe, mais s'appuient sur des albums où le rapport texte-image diffère. A la fin de ces trois séances, il s'agit d'établir les conditions par lesquelles la compréhension littéraire est facilitée selon tel ou tel type d'album. Les analyses des trois albums ainsi que les fiches de préparation qui servent de supports à ces séances se trouvent en annexe.

2. L'analyse des résultats

a. Mesurer la production d'images mentales

Ma première hypothèse qui consistait à dire que la lecture à haute voix était davantage productrice d'images mentales et amenait par conséquent une meilleure compréhension qu'une lecture silencieuse s'est confirmée aux cours de mes expérimentations.

En effet, en observant les différentes productions d'élèves, on remarque que ceux du groupe pour qui le texte a été lu à haute voix sont plus détaillés que ceux de l'autre groupe.

On remarque par exemple que davantage d'élèves de ce premier groupe ont pris soin

d'exécuter plusieurs dessins illustrant les diverses phases de l'histoire tandis que beaucoup d'élèves du deuxième groupe se sont limité à un passage du texte. On peut en déduire que ces derniers ont retenu moins d'éléments ou ont eu des difficultés à retenir l'enchaînement logique du texte. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves lecteurs se sont davantage concentrés sur leur lecture alors que les élèves auditeurs ont plutôt axé leur écoute sur la compréhension du texte.

Il est possible de noter également, l'inégale présence de citation. On trouve davantage de citations du texte voire d'invention de dialogue n'existant pas dans le premier groupe (le cri du voleur, le refus de la voisine de rester...). Il est possible de déduire de ce résultat que le groupe ayant eu le texte à lire, voit son imagination limitée et se contente de ce qu'ils lisent, de ce qui est écrit et ne prennent pas la peine d'extrapoler. Les élèves lecteurs prennent appui sur ce qu'ils ont lu, le texte est pour eux une valeur sûre alors que les élèves auditeurs ont su instaurer une distance entre eux et le texte qui leur a permis de ne pas se limiter à ce qui pouvait être écrit. Un texte lu à haute voix donnerait donc davantage accès à l'implicite qu'un texte lu individuellement. C'est un aspect important de cette expérimentation dans la mesure où le traitement de l'implicite est souvent une tâche qui fait défaut aux élèves lorsqu'il s'agit de comprendre un texte.

On remarque également qu'au niveau du nombre de personnages, davantage d'élèves issus du premier groupe illustrent le nombre correct de personnages faisant partie de l'histoire ce qui montre encore une fois que la représentation mentale la plus proche de la vérité reste celle qui s'est effectuée par le biais de la lecture à haute voix.

b. Mesurer l'impact de l'image sur la compréhension littéraire

Afin de mesurer l'impact de l'image sur la compréhension littéraire, il m'a fallu, lors de l'interprétation des résultats (écoute des échanges enregistrés et lecture des productions écrites des élèves), isoler certains critères pour pouvoir mieux les comparer. Ces critères pouvaient faire référence à la chronologie du texte, la présence de personnages, l'espace-temps, la présence ou non de citation (de l'image ou du texte), etc.

2.1 L'image répète le texte

Ici, mon hypothèse consistait à dire que, dans un album où l'image ne fait qu'illustrer le texte, cette dernière n'a aucun impact sur la compréhension. Or, il semblerait qu'elle en a

tout de même un puisque le groupe d'élèves ayant reçu le texte accompagné des images ont, dans l'ensemble mieux compris l'histoire que celui qui n'avait eu que le texte.

D'abord on constate que les résumés du dernier groupe sont plus complets que ceux des autres groupes. L'histoire est plus structurée, l'enchaînement des événements est plus précis (on retrouve notamment les liens de cause à effet) et les émotions des personnages sont davantage mis en avant. On peut remarquer également, que la référence au Petit chaperon rouge (la petite fille se perd dans les bois) a été soulignée dans le troisième groupe mais pas dans les autres.

Ces résultats nous indiquent que même si l'information apportée par l'image est nulle (elle dit la même chose que le texte), elle garde une importance relative et, contrairement à ce que j'envisageais initialement, elle a bel et bien un impact sur la compréhension des élèves. Il est possible d'en déduire qu'elle permet à l'élève d'aller y puiser des informations qu'il a du mal à saisir dans le texte. Cela concerne en partie, tout ce qui relève de l'affect (les émotions, l'atmosphère, l'effet produit sur le lecteur etc.). En effet, lorsque l'image est associée au texte, cela renforce les émotions de l'écrit : ici l'intensité du combat est traduite par des couleurs criardes et des animaux représentés comme pris d'une fureur monstre. Même chose pour le passage du bain : la mère est représentée de dos, vêtue d'habits noirs, illustrée par des courbes nettes et des lignes fermées ce qui sert à rendre compte de la fermeté de ses propos concernant l'adoption de Chien Bleu et de son opposition à toute forme de négociation. Dans cet album où l'image et le texte entretiennent un rapport de redondance, les illustrations servent l'écrit de manière à faire entrer le lecteur plus facilement dans la compréhension ce qui est confirmé par nos résultats pour cette séance-ci.

2.2 L'image complète le texte

En ce qui concerne, les albums où l'image complète le texte, je supposais, avant mon expérimentation, que l'image était une aide à la compréhension. On peut en effet considérer qu'elle l'est même si c'est l'articulation texte-image qui reste le support par lequel on accède le plus facilement à la compréhension.

En ce qui concerne le groupe qui n'a reçu que le texte, on constate qu'une grande partie des élèves ont facilement cité de manière plus ou moins approximative le texte. Cela peut être interprété comme le fait qu'ils ont compris ce qu'ils ont lu, or ces citations sont à

mettre en parallèle avec ce qu'ils ont compris du lien qu'il y avait entre le fait que tout change sous le yeux de Joseph et celui qu'il va avoir une petite sœur. On se rend compte que ces élèves n'ont pas établi de lien entre ces deux données et n'ont donc pas compris le fond de l'histoire. Ces citations sont par conséquent plutôt une marque d'incompréhension ou de compréhension partielle que de compréhension réelle. Ainsi, les élèves ont tendance à se référer au texte, à ce qui est écrit pour être sûrs de rester dans le vrai. Il y a cependant, via le texte, une meilleure mémorisation des personnages et des lieux que chez les autres groupes.

La citation est également employée dans les autres groupes. On remarque d'ailleurs que pour le groupe disposant à la fois du texte et de l'image, les élèves vont davantage citer l'image que le texte. Cela montre que l'image exerce un pouvoir de fascination sur l'enfant et influence ce qu'il va retenir de l'histoire. On remarque par ailleurs que certaines images dont celle des yeux du gorille sur la double page, ont beaucoup marqué les élèves des deux derniers groupes qui ont en grande majorité mentionné ce passage. Cette image pouvant évoquer l'effroi a amené les élèves à prêter au personnage principal, un sentiment de peur. Ainsi les émotions reçues via l'image par les élèves sont redistribuées aux personnages de l'histoire sans qu'ils ne s'interrogent sur la validité de ce transfert. On remarque que le groupe n'ayant reçu que les images, s'est souvent limité à la description des images et fait peu de suppositions sur ce que raconte l'histoire. On constate une nouvelle fois que les illustrations exercent une fascination chez l'élève qui l'empêche de les relier entre elles.

On peut déduire de ces résultats que, lorsque l'image et le texte entretiennent un rapport de complémentarité, l'illustration associée au texte permet un meilleur accès à la compréhension alors qu'isoler l'un des deux, freine la compréhension. L'image seule fait se perdre le lecteur qui peine à trouver un sens à cette succession d'illustrations tandis que le texte seul reste trop évasif et restreint la compréhension.

2.3 L'image est en contradiction avec le texte

Lorsque l'image est en contradiction avec le texte, je supposais, avant mes expérimentations, que l'image était un frein à la compréhension.

L'album qui m'a servi de support était *l'Afrique de Zigomar* de Philippe CORENTIN. Si l'on se réfère uniquement au texte, on ne comprend pas forcément la même histoire que si l'on ne dispose que des images ou s'il on a accès à la fois au texte et à l'image.

En me penchant sur les productions écrites des élèves, j'ai pu constater qu'un seul élève sur tous ceux interrogés et faisant partie du groupe de ceux qui ne disposent que du texte, est parvenu à comprendre que les personnages n'étaient jamais allés en Afrique mais au Pôle Nord (« Zigomar a du mal à s'envoler mais au lieu d'aller en Afrique, ils vont au Pôle Nord »). Les autres ne sont pas allés chercher plus loin que ce que disait le texte. Ils ne se sont interrogés par exemple sur la raison pour laquelle la parole du merle était maintes fois remise en doute par les deux autres personnages. Le texte, pourtant simple et largement accessible à des élèves de cycle 3, a posé des problèmes de compréhension compte tenu du fait qu'il n'était pas accompagné des images.

Pour le groupe n'ayant eu que les illustrations, les élèves n'ont pas repéré l'erreur de destination. Le peu d'indices picturaux n'ont pas été relevés par les élèves. On peut en déduire que les illustrations sont observées de manière passive par les élèves qui n'ont pas été habitués à analyser finement une image. Seule une élève a fait le lien entre le titre et les images et a donc relevé : « L'histoire me paraît étrange parce que le titre c'est l'Afrique de Zigomar et ils vont sur la banquise ». Cependant, elle n'amène pas de suppositions à la suite de cette remarque et reste sur ce constat, sans l'expliquer. Une autre élève quant à elle, émet le fait que le texte lui a manqué (« Je n'ai pas tout compris dans le texte »). Elle perçoit donc qu'elle est passée à côté d'informations utiles à la compréhension de l'histoire et qu'il y a autre chose à comprendre de cette histoire. Cela prouve que les élèves, ayant conscience qu'il existe un texte derrière ces images ne sont pas certains de leurs hypothèses et que donc pour eux, le texte a valeur de vérité alors que les images ne permettent que des hypothèses auxquelles il faudrait répondre par le texte.

Il fallait donc disposer de l'articulation texte-image pour avoir accès à la compréhension globale de l'œuvre. En effet, les élèves du troisième groupe ont été les plus nombreux à percevoir l'erreur de destination. On peut donc en déduire que l'image est ici une aide à la compréhension car si l'on compare les résultats du premier groupe (celui qui ne disposait que du texte) avec ceux de ce dernier groupe, la compréhension est bien meilleure lorsque l'on dispose du texte et de l'image. En revanche, les illustrations seules, ne permettent pas d'avoir accès à la compréhension de l'œuvre car elles ne mettent pas en avant les éléments qui sont utiles au fait de comprendre que le merle s'est trompé de chemin.

2.4 Bilan

Après avoir mené ces expérimentations, on remarque que la littérature mise en image est bel et bien une aide à la compréhension dans la mesure où les trois ouvrages choisis ont été davantage compris lorsque les élèves disposaient à la fois du texte et de l'image que lorsque l'on isolait l'un des deux constituants de l'album.

On constate que l'image occupe diverses fonctions. Elle est d'abord un point d'appui pour les élèves qui se servent de l'illustration pour confirmer ce que dit le texte. L'image permet en effet, au lecteur d'émettre des hypothèses de sens notamment lorsque le vocabulaire utilisé par le texte n'est pas accessible. Les illustrations posent également le cadre de l'histoire dans la mesure où elles permettent de rendre compte de la tonalité de l'écrit, de l'atmosphère du récit. Parfois, les mots manquent pour décrire ce qui se passe dans une scène et les images vont venir combler ce manque en rendant explicite ce qui est évasif dans le texte ou venant renforcer certains aspects de l'histoire qui méritent d'être mis en avant. Je pense par exemple à la violence du combat dans *Chien bleu*. Alors que le texte est restreint, l'image a une portée très forte et saisit immédiatement le lecteur. On comprend alors le souci qui subsiste dans certains albums où l'auteur et l'illustrateur sont deux personnes différentes. Les éléments de l'histoire qui paraissent importants à l'auteur ne seront peut-être pas les mêmes que ceux imaginés par l'illustrateur. Le texte est alors dénaturé de ses intentions premières.

Par ailleurs, à la suite de ces expérimentations, on peut noter que cette articulation entre le texte et les images induit une attitude de lecteur particulière. Les élèves qui disposaient des deux, n'ont pas adopté la même démarche que ceux qui disposaient de l'un ou de l'autre. Pour le troisième groupe, les élèves recevaient des informations du texte et des images et devaient faire le lien entre eux alors que pour les autres groupes, il leur fallait extraire des informations d'un seul support en tentant d'émettre des hypothèses sur ce que l'image ou le texte taisait. La démarche qui consistait à associer texte et image était particulièrement intéressante puisque les élèves devaient faire le lien entre les informations du texte et celles des images en prenant appui sur l'un et l'autre. Cela s'est d'autant plus remarqué pour le dernier album où images et texte ne disaient pas la même chose. Les élèves ont donc dû faire face à des informations contradictoires. On observe que c'est cette association pourtant contradictoire, qui permet de donner tout son sens à l'histoire. Les élèves sont alors davantage dans l'interprétation lorsqu'il s'agit d'associer texte et image puisqu'il leur faut prendre conscience que l'image traduit un ou plusieurs aspects du texte et le fait d'une manière précise.

Par conséquent, il paraît intéressant d'exploiter cette démarche qui consiste à associer. Cela pourrait s'effectuer avec une mise en image de la littérature par des illustrations mais aussi par le cinéma, la peinture, le théâtre ou la danse.

V. Proposition de dispositif d'entrée dans la littérature

Il s'agit dans cette dernière partie d'envisager une entrée dans la littérature qui permettrait à l'élève d'adopter cette démarche particulière qui consiste à faire des associations entre l'écrit et l'image qu'il provoque.

1. Les différentes mises en image de la littérature

Comme on l'a vu depuis le début de ce travail, la littérature engendre des images. Ces dernières sont d'abord mentales pour le lecteur mais peuvent également prendre diverses formes : elles sont une illustration dans l'album, un court ou long métrage, un film d'animation, une peinture, une sculpture, une photographie... La littérature mise en image va de soi dans la mesure où l'écrit nous amène à imaginer ce qui est raconté ce qui pousse des artistes (peintres, réalisateurs, illustrateurs, photographes...) à partager leur vision de cet écrit, pour le rendre explicite et même parfois, pour y apporter une dimension nouvelle.

Cette mise en image passa également par la mise en voix de la littérature. Je pense au théâtre qui est un genre écrit pour la mise en scène. « Comprendre une pièce de théâtre, c'est la voir mentalement jouée sur scène »⁸ nous dit Eveline CHARMEUX. Ici, la compréhension passe bel et bien par la représentation mentale de l'écrit. Cependant, ce qui est facilité avec le texte de théâtre, c'est qu'il donne au lecteur toutes les clefs de compréhension. Il nous indique qui parle, son attitude, ses gestes, le ton qu'il emploie, le nombre de personnages sur scène, le décor, les accessoires, les costumes... Ainsi, le lecteur a plus d'aisance à se représenter mentalement ce qui se passe sur scène et dans l'histoire.

Pour aller plus loin que la mise en image de la littérature, on peut penser à l'utilisation du corps pour traduire et interpréter l'écrit. On retrouve en danse, beaucoup de points

⁸ Eveline CHARMEUX, « *Des textes de théâtre à l'école. Pour quoi ? Et pour quoi faire ?* »

communs avec la littérature, ce qui fait que ces deux domaines se lient et s'associent facilement. Il s'agit d'abord de deux moyens qui s'inscrivent tous les deux dans une démarche artistique. On rédige un écrit, on monte une chorégraphie en suivant un parcours sensé mener à la production d'un objet artistique. On parle ensuite d'écriture chorégraphique. Le corps est mis en scène, il raconte quelque chose. Pour raconter, il utilise des gestes qui composent une phrase dansée. En littérature comme en danse, le choix des gestes est aussi important que le choix des mots. Les notions d'espace-temps et de rythme sont des critères aussi importants pour l'écrivain que pour le chorégraphe. Ainsi, alors que la littérature dispose d'un répertoire de mots, d'éléments de ponctuation et de mise en page, la danse agit par le biais de divers éléments tels que le corps, l'espace, le rythme et donc le temps, l'énergie et les autres individus partageant le même espace.

2. Une nouvelle approche de la littérature

a. Les problèmes que pose une entrée classique dans la littérature

En observant par le biais du questionnaire ou de mes propres observations en classe, les différentes manières d'appréhender un texte littéraire à l'école, j'ai pu remarquer qu'elles restaient très centrées sur le texte et son analyse. Or il semble nécessaire, surtout pour les élèves en difficulté, de sortir de l'écrit dont la forme peut être l'élément faisant obstacle à la compréhension. Sortir de l'écrit reviendrait à explorer d'autres formes, d'autres supports qui mettent en œuvre la littérature. Il s'agit alors de modifier le rapport que le lecteur entretient avec le texte littéraire afin qu'il l'envisage comme un produit artistique pouvant être modulé de différentes façons.

Pour cela, le lecteur sera amené à prendre en compte la dimension esthétique de l'œuvre littéraire et donc être réceptif à l'émotion qu'il engendre. J-M. DELACOMPTÉE préconisera « un peu moins de sciences » pour « un peu plus de conscience »⁹. Il serait donc pertinent de s'éloigner du simple décodage pour s'intéresser à la réception du texte par le lecteur, à ce qu'il a ressenti de sa lecture, lui, personnellement.

Cette nouvelle approche permettrait de faciliter l'entrée en littérature et amènerait l'enseignant à se tourner vers d'autres supports que l'écrit afin de faire prendre conscience

⁹ Jean-Michel DELACOMPTÉE, « Un peu moins de sciences, un peu plus de conscience », *Le Français aujourd'hui*, n°145, *Le littéraire et le social*, avril 2004.

à ses élèves que la littérature ne fait pas que se lire. Elle se regarde, elle se ressent, elle s'écoute, elle se manipule.

b. Un exemple d'activité menée en classe

Afin d'illustrer au mieux mes propos, je vais ici proposer, en m'appuyant sur des exemples et des œuvres concrets, une manière d'entrer dans la littérature qui permettrait aux élèves de mieux appréhender et s'approprier le texte littéraire.

2.1 Le choix des œuvres

Il s'agit ici de mettre en place une transdisciplinarité regroupant diverses œuvres artistiques qui agirait en faveur de la compréhension littéraire, du goût pour la lecture et de l'ouverture culturelle de l'élève.

Le choix des œuvres est une étape importante dans la construction de séquences de ce type dans la mesure où il faut que chaque support choisi soit accessible aux élèves du niveau concerné, mais il faut également veiller à ce que le texte littéraire ne soit pas un ouvrage écrit pour le cinéma comme on en trouve beaucoup ce qui fausserait notre analyse.

J'ai donc relevé quelques œuvres qui pourraient être intéressantes à exploiter : *La belle et le bête* de Jeanne-Marie LEPRINCE DE BEAUMONT par exemple pourrait être un texte que l'on proposerait à des élèves de cycle 3. Ce texte serait à mettre en parallèle avec le film de Jean COCTEAU d'une part puis avec le ballet contemporain de Kader BELARBI de 2005.

2.2 Le déroulement des séances

Ces séances s'organiseraient en partant du conte (cf. annexes). Il s'agit d'un texte qui peut poser problème au cycle 3 et ce, même pour des élèves de CM2. En effet, certains termes devront être explicités en amont (cadette, orgueil...). L'autre difficulté majeure qu'engendre le travail autour de ce conte est due au fait que les élèves, bien souvent, ont en mémoire la version des studios Disney où les albums issus du dessin animé. Par conséquent, les élèves ont déjà des images mentales et une représentation plus ou moins précise de ce qui est raconté dans ce texte. L'enjeu va donc être de confronter leurs représentations initiales aux réalités du texte puis à celles du film et du ballet. Par le biais de ce texte, il s'agit d'aborder différents thèmes comme celui de la différence ou de la

tolérance. Une attention particulière sera portée à l'analyse du merveilleux et à ses manifestations dans la mesure où l'on pourra la mettre en parallèle avec les différentes versions du conte étudiées.

La séance au cours de laquelle, sera introduit l'œuvre de Jean COCTEAU démarrera par l'analyse de l'affiche du film (cf. annexes). Cette analyse permettra aux élèves de confronter leurs images mentales issues du texte à ce qui a été imaginé par le réalisateur. On présentera une lecture fragmentée du film afin de pouvoir au mieux le confronter aux différents passages du texte. Il s'agit de mettre en parallèle les différents procédés utilisés par l'auteur et le réalisateur : le choix du lexique, le cadrage, la structure du récit, le son, les ralentis... Même si ce travail apparaît comme très porté sur l'analyse technique, une importance sera accordée au ressenti des élèves afin de rendre compte de l'effet produit par l'utilisation de ces différentes techniques.

Le ballet permettra de s'éloigner un peu plus du texte. L'absence de dialogue amènera l'élève à trouver du sens par d'autres moyens que par les mots. Comme pour le film, le ballet de Kader BELARBI fera l'objet d'une lecture fragmentée. Pour ces séances consacrées à cet œuvre chorégraphique, il s'agira de s'appuyer sur les attitudes, les déplacements et les énergies des danseurs ainsi que sur les décors, la musique et l'atmosphère qui s'en dégage pour se repérer dans la chronologie du récit.

La question transversale de ces différentes analyses et confrontations sera la manifestation du merveilleux. Les élèves vont donc être amenés à repérer les manières dont est traité le merveilleux selon les trois supports. Il faudra également pointer les choix qu'ont fait ces artistes et la distance qu'ils ont voulu établir entre le texte et leurs œuvres. Les élèves vont chercher à savoir quel(s) aspect(s) du conte original Jean COCTEAU et Kader BELARBI ont voulu mettre en avant (la relation entre les personnages, le rythme du récit, l'importance du merveilleux..) mais aussi quel(s) élément(s) ils ont souhaité omettre ou ajouter. Ce travail sera agrémenté de justifications et de réflexions sur l'effet produit sur le lecteur/spectateur.

2.3 S'approprier cette démarche

Après avoir mené cette séquence bâtie autour des différentes réécritures du conte de *La belle et la bête*, il pourrait être intéressant de demander aux élèves d'adopter cette même démarche en partant d'une œuvre que l'on aurait traité en classe.

Il s'agirait par exemple, à partir d'un album, de constituer deux groupes au sein de la classe. L'un des deux groupes travaillerait sur l'adaptation de ce texte en film pendant que l'autre tenterait d'élaborer une chorégraphie toujours en partant du même album.

Ce projet implique de nombreux travaux annexes comme une étude des étapes de construction d'un film (scénario, story-board, cadrage..) et d'une chorégraphie (penser l'espace, l'énergie, le rythme, la musique..). L'implication des élèves dans ce projet permettra de rendre compte des difficultés d'adapter un texte littéraire mais aussi de percevoir la liberté qu'il est possible de prendre avec le texte et les richesses dont ces réécritures sont porteuses.

Conclusion

La littérature mise en image permet de pallier certaines difficultés de compréhension littéraire dans la mesure où elle permet d'illustrer les propos de l'auteur en facilitant l'accès à l'implicite et en comblant les éventuels difficultés de lexique. L'image peut également amener une multitude d'informations à celui qui l'observe attentivement alors que le texte doit se limiter à l'utilisation des mots. Le texte reste en revanche, une valeur sûre lorsqu'il est assez explicite.

La procédure qui consiste à mettre en image la littérature est elle aussi une manière de venir contourner les difficultés de compréhension des textes littéraires. Elle permet en effet d'aborder la littérature sous un autre angle en la rendant manipulable, attractive, distrayante et à l'origine de projets motivants. Cette mise en image engage une analyse fine du texte littéraire en même temps qu'elle permet à l'élève de prendre une certaine distance avec l'écrit et d'émettre un jugement critique face à ce dernier.

Michel PICARD a dit « Le lecteur a un corps, il lit avec »¹⁰ ce qui suggère que l'on ne perde pas de vue que les élèves à qui l'on propose de découvrir l'écrit, de devenir lecteur pour les faire entrer petit à petit dans la littérature, restent des individus capables de s'émouvoir, d'imaginer, de ressentir, de penser et de créer. C'est donc ici la relation entre la littérature et le lecteur, celui qui reçoit le texte, qui est repensée et valorisée. Ces interactions entre le lecteur et le texte vont amener à développer chez l'élève son goût pour la lecture dans la mesure où il prendra conscience de la multitude des possibles représentations de la littérature, l'une d'entre elle pouvant être plus parlante à l'élève.

La littérature a été envisagée ici, comme un objet artistique soucieux de toucher son lecteur et capable d'admettre tout un projet visant à adapter sa forme écrite sous les formes les

¹⁰ Michel PICARD, *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, p. 96.

plus variées.

Bibliographie

TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école*, Hatier, 2003

VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, L'atelier du poisson soluble, 2007

CLAVERIE Jean et NIKLY Michelle, *L'Art de Lire*, Albin Michel Jeunesse, 2001

MADIOT Pierre, « *L'espace de l'image et le temps de la lecture* », Les Cahiers pédagogiques, 2007

Sara, « *Être auteur de son regard* », Les Cahiers pédagogiques n°450, 2007

VAN DER LINDEN Sophie, « *L'album sans texte* », Les Cahiers pédagogiques n°450, 2007

HUSSON Jean-Marie, *Enseigner l'image*, Scérén CRDP Poitou-Charentes, 2003

CAPUTO Natha, BELVÈS Pierre, *Roule Galette*, Flammarion, 1993

PONCELET Béatrice, *Chez elle ou chez elle*, Seuil Jeunesse

Geoffroy de PENNART, *Balthazar !*, l'École des loisirs, 2001

JOUE Vincent, *La Lecture*, Hachette supérieur, 1993

La scène, littérature et arts visuels, textes réunis par MATHET Marie-Thérèse, L'Harmattan, 2001

CLAUDE Marie-Sylvie, DI ROSA Geneviève, *Quand se rencontrent littérature et arts plastiques*, Sceren CRDP, 2006

PETIT Michèle, *Eloge de la lecture, La construction de soi*, Belin, 2002

WAYSBOARD-LOING Hélène, *L'image dans l'enseignement des lettres*, rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, 2006

La littérature à l'école, listes de référence (cycle 3), Eduscol, 2007

Une culture littéraire à l'école, ressources pour le cycle 3, Eduscol, 2008

FRÉDÉRIC Clément, *Magasin zinzin, pour fêtes et anniversaire : aux merveilles d'Alys*, Albin Michel Jeunesse, 2002

DOUZOU Olivier, *Les petits bonshommes sur le carreau*, Editions de Rouergue, 2002

SIEGFRIED Anita, *Bleu nuit*, La joie de lire, 2006

BACHELET Gilles, *Mon chat le plus bête du monde*, SEUIL

Annexes

Index

- I. Questionnaire distribué aux enseignants**
- II. Fiche de préparation n°1**
- III. Fiche de préparation n°2**
- IV. Fiche de préparation n°3**
- V. Fiche de préparation n°4**
- VI. Texte pour expérimentation n°1**
- VII. Quelques exemples de dessins obtenus lors de la première expérimentation**
- VIII. Conte de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont**
- IX. Affiche du film de Jean Cocteau**

Questionnaire distribué aux enseignants :

➤ Niveau(x) de la classe :

- 1) Utilisez-vous des albums jeunesse pour enseigner la littérature ?
- 2) Si oui, pouvez-vous donner des exemples ?
- 3) Comment pratiquez-vous la lecture d'album ?
(Mettez en gras la proposition de votre choix)
 - Sans montrer les images
 - En montrant les images
 - Cela dépend
 - Je ne pratique pas la lecture d'album
- 4) Pensez-vous que l'image peut avoir une influence sur la lecture des élèves ?
- 5) Si oui, pensez-vous qu'elle soit une aide ou un frein à la compréhension littéraire ?
- 6) Pratiquez-vous de l'analyse d'image ?
- 7) Si oui, de quelle manière ?
- 8) Reliez-vous la littérature à d'autres disciplines scolaires ?
- 9) Si oui, pouvez-vous donner des exemples ?
- 10) Quelles sont vos techniques de remédiation des difficultés de compréhension des textes littéraires ?

Fiche de préparation n°1 :

Hypothèse n°1 : La lecture à haute voix d'un texte permet une meilleure compréhension que sa lecture silencieuse et individuelle.

Vérification :

La classe témoin est divisée en deux groupes de niveaux équivalents.

Le texte utilisé pour chacun des groupes est le même.

Premier groupe

Matériel : extrait d'un texte littéraire, des feuilles blanches et crayons de couleurs.

Modalité : en classe entière puis en individuel.

→Consigne 1 : « Je vais vous lire un texte court. Je voudrais que vous écoutiez très attentivement la lecture en essayant de vous représenter dans la tête ce que dit le texte ».

Lecture du texte.

→Consigne 2 : « Vous allez maintenant prendre une feuille et me dessiner ce que vous avez vu dans votre tête ».

Deuxième groupe

Matériel : extrait d'un texte littéraire (un texte par élève), des feuilles blanches et des crayons de couleurs.

Modalité : travail individuel.

→Consigne 1 : « Je vais vous distribuer un texte. Je voudrais que vous le lisiez silencieusement et tout seul. Pendant votre lecture, j'aimerais que vous fassiez attention à ce que vous vous imaginez dans votre tête ».

Lecture silencieuse du texte.

→Consigne 2 : « Vous allez maintenant prendre une feuille et me dessiner ce que vous avez vu dans votre tête, ce que vous avez compris du texte que vous venez de lire ».

Fiche de préparation n°2 :

Hypothèse n°2 : Dans un album où l'illustration répète le texte, l'image n'a pas d'impact sur la compréhension du texte.

Vérification :

La classe est divisée en trois groupes.

L'album ou l'extrait d'album ainsi que l'image ou les images correspondant au texte étudié sont les mêmes pour chacun des trois groupes.

Premier groupe :

Matériel : texte écrit, feuille blanche.

Modalités : travail individuel, d'abord à l'oral puis à l'écrit.

→ Consigne 1 : « Je vais vous distribuer un texte. Vous allez le lire silencieusement et tout seul en essayant de comprendre de quoi ça parle ».

Lecture silencieuse du texte.

(Activité enregistrée via un dictaphone)

→ Consigne 2 : « De quoi parle le texte que vous venez de lire ? ».

Oralisation des compréhensions. Retour sur le texte, les élèves sont amenés à justifier leurs propos en citant le texte.

→ Consigne 3 : « Maintenant je vais vous demander de rédiger un texte court qui résume ce que vous venez de lire et ce que vous en avez compris ».

Deuxième groupe :

Matériel : illustration(s) du texte, feuille blanche.

Modalités : travail individuel puis collectif, écrit et oral.

→ Consigne 1 : « Je vais vous distribuer des images. J'aimerais que vous les regardiez attentivement en essayant de comprendre ce qu'elles racontent. »

Observation des images par les élèves.

(Activité enregistrée via un dictaphone)

→ Consigne 2 : « Qu'avez-vous compris de ces images ? »

Oralisations des compréhensions. Retour sur les images, les élèves sont amenés à justifier leurs points de vue en repérant les indices donnés par l'image.

→Consigne 3 : « Maintenant je vais vous demander de rédiger un texte court qui résume ce que vous venez d'observer et ce que vous en avez compris ».

Troisième groupe :

Matériel : texte écrit accompagné des illustrations.

Modalités : travail individuel puis collectif, oral et écrit.

→Consigne 1 : « Je vais vous distribuer des textes et des images. J'aimerais que vous lisiez les textes et que vous regardiez les images silencieusement et tout seul en essayant de comprendre ce que ça raconte. »

Lecture et observation silencieuses des textes et de ses illustrations.

(Activité enregistrée via un dictaphone)

→Consigne 2 : « Qu'avez-vous compris de ces textes et de ces illustrations ? »

Oralisations des compréhensions. Retour sur les textes et les images qui doivent permettre aux élèves de justifier leurs propos.

→Consigne 3 : « Maintenant je vais vous demander de rédiger un texte court qui résume ce que vous avez compris de cette histoire ».

Fiche de préparation n°3 :

Hypothèse n°3 : Dans un album où l'illustration complète le texte, l'image permet une meilleure compréhension de l'écrit.

Vérification :

La classe est divisée en trois groupes.

L'album ou l'extrait d'album ainsi que l'image ou les images correspondant au texte étudié sont les mêmes pour chacun des trois groupes.

Premier groupe :

Matériel : texte écrit, feuille blanche.

Modalités : travail individuel, d'abord à l'oral puis à l'écrit.

→Consigne 1 : « Je vais vous distribuer un texte. Vous allez le lire silencieusement et tout seul en essayant de comprendre de quoi ça parle ».

Lecture silencieuse du texte.

(Activité enregistrée via un dictaphone)

→Consigne 2 : « De quoi parle le texte que vous venez de lire ? ».

Oralisation des compréhensions. Retour sur le texte, les élèves sont amenés à justifier leurs propos en citant le texte.

→Consigne 3 : « Maintenant je vais vous demander de rédiger un texte court qui résume ce que vous venez de lire et ce que vous en avez compris ».

Deuxième groupe :

Matériel : illustration(s) du texte, feuille blanche.

Modalités : travail individuel puis collectif, écrit et oral.

→Consigne 1 : « Je vais vous distribuer des images. J'aimerais que vous les regardiez attentivement en essayant de comprendre ce qu'elles racontent. »

Observation des images par les élèves.

(Activité enregistrée via un dictaphone)

→Consigne 2 : « Qu'avez-vous compris de ces images ? »

Oralisations des compréhensions. Retour sur les images, les élèves sont amenés à justifier leurs points de vue en repérant les indices donnés par l'image.

→Consigne 3 : « Maintenant je vais vous demander de rédiger un texte court qui résume ce que vous venez d'observer et ce que vous en avez compris ».

Troisième groupe :

Matériel : texte écrit accompagné des illustrations.

Modalités : travail individuel puis collectif, oral et écrit.

→Consigne 1 : « Je vais vous distribuer des textes et des images. J'aimerais que vous lisiez les textes et que vous regardiez les images silencieusement et tout seul en essayant de comprendre ce que ça raconte. »

Lecture et observation silencieuses des textes et de ses illustrations.

(Activité enregistrée via un dictaphone)

→Consigne 2 : « Qu'avez-vous compris de ces textes et de ces illustrations ? »

Oralisations des compréhensions. Retour sur les textes et les images qui doivent permettre aux élèves de justifier leurs propos.

→Consigne 3 : « Maintenant je vais vous demander de rédiger un texte court qui résume ce que vous avez compris de cette histoire ».

Fiche de préparation n° 4 :

Hypothèse n°4 : Dans un album où l'illustration est en contradiction avec le texte, l'image est un frein à la compréhension de l'écrit.

Vérification :

La classe est divisée en trois groupes.

L'album ou l'extrait d'album ainsi que l'image ou les images correspondant au texte étudié sont les mêmes pour chacun des trois groupes.

Premier groupe :

Matériel : texte écrit, feuille blanche.

Modalités : travail individuel, d'abord à l'oral puis à l'écrit.

→ Consigne 1 : « Je vais vous distribuer un texte. Vous allez le lire silencieusement et tout seul en essayant de comprendre de quoi ça parle ».

Lecture silencieuse du texte.

(Activité enregistrée via un dictaphone)

→ Consigne 2 : « De quoi parle le texte que vous venez de lire ? ».

Oralisation des compréhensions. Retour sur le texte, les élèves sont amenés à justifier leurs propos en citant le texte.

→ Consigne 3 : « Maintenant je vais vous demander de rédiger un texte court qui résume ce que vous venez de lire et ce que vous en avez compris ».

Deuxième groupe :

Matériel : illustration(s) du texte, feuille blanche.

Modalités : travail individuel puis collectif, écrit et oral.

→ Consigne 1 : « Je vais vous distribuer des images. J'aimerais que vous les regardiez attentivement en essayant de comprendre ce qu'elles racontent. »

Observation des images par les élèves.

(Activité enregistrée via un dictaphone)

→ Consigne 2 : « Qu'avez-vous compris de ces images ? »

Oralisations des compréhensions. Retour sur les images, les élèves sont amenés à justifier leurs points de vue en repérant les indices donnés par l'image.

→Consigne 3 : « Maintenant je vais vous demander de rédiger un texte court qui résume ce que vous venez d'observer et ce que vous en avez compris ».

Troisième groupe :

Matériel : texte écrit accompagné des illustrations.

Modalités : travail individuel puis collectif, oral et écrit.

→Consigne 1 : « Je vais vous distribuer des textes et des images. J'aimerais que vous lisiez les textes et que vous regardiez les images silencieusement et tout seul en essayant de comprendre ce que ça raconte. »

Lecture et observation silencieuses des textes et de ses illustrations.

(Activité enregistrée via un dictaphone)

→Consigne 2 : « Qu'avez-vous compris de ces textes et de ces illustrations ? »

Oralisations des compréhensions. Retour sur les textes et les images qui doivent permettre aux élèves de justifier leurs propos.

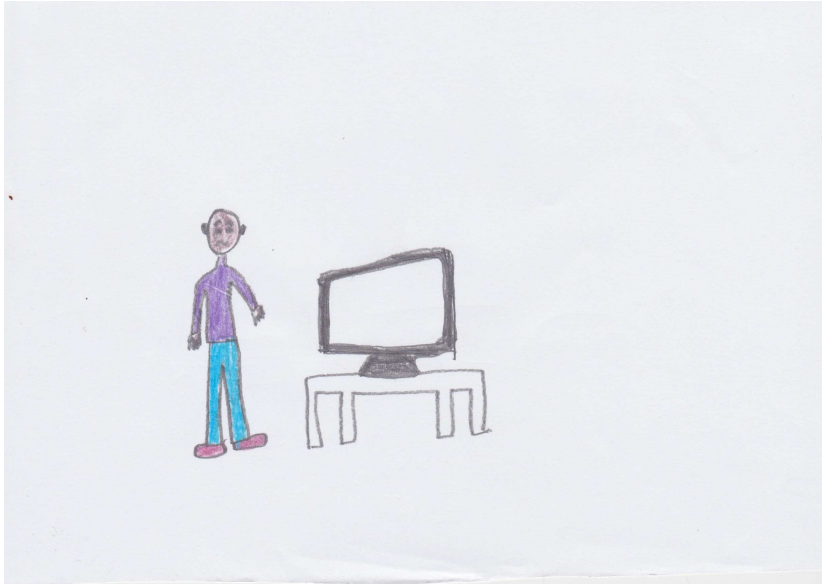
→Consigne 3 : « Maintenant je vais vous demander de rédiger un texte court qui résume ce que vous avez compris de

Texte pour expérimentation n°1 :

« Un adolescent s'était introduit en plein jour chez sa voisine avec l'intention de lui voler son téléviseur. Mais la jeune femme est revenue du marché plus tôt que prévu en compagnie d'une amie, ce qui a contraint le voleur à se cacher à la hâte dans le grenier de la maison. Là, par une ouverture, il a assisté à une scène étonnante : les deux jeunes femmes ont commencé à préparer le repas en bavardant, puis la propriétaire s'est absentée, et son « amie » en a profité pour verser un poison violent dans la marmite avant de refuser l'invitation à déjeuner et de partir. Voyant que sa voisine allait passer à table et de vie à trépas, le jeune voleur s'est mis à crier depuis le plafond pour la prévenir. Après vérification du contenu de la marmite, la police a arrêté l'empoisonneuse et la rescapée a offert au petit voleur la télévision qu'il convoitait. »

Quelques exemples de dessins obtenus lors de la première expérimentation :

Travaux d'élèves lecteurs :



Quelques exemples de dessins obtenus lors de la première expérimentation :

Travaux d'élèves auditeurs :



Conte de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont :

Il y avait une fois un marchand, qui était extrêmement riche. Il avait six enfants, trois garçons et trois filles ; et comme ce marchand était un homme d'esprit, il n'épargna rien pour l'éducation de ses enfants, et leur donna toutes sortes de maîtres. Ses filles étaient très belles ; mais la cadette surtout se faisait admirer, et on ne l'appelait, quand elle était petite, que la *belle enfant* ; en sorte que le nom lui en resta : ce qui donna beaucoup de jalousie à ses sœurs. Cette cadette, qui était plus belle que ses sœurs, était aussi meilleure qu'elles. Les deux aînées avaient beaucoup d'orgueil, parce qu'elles étaient riches ; elles faisaient les dames, et ne voulaient pas recevoir les visites des autres filles de marchands ; il leur fallait des gens de qualité pour leur compagnie. Elles allaient tous les jours au bal, à la comédie, à la promenade, et se moquaient de leur cadette, qui employait la plus grande partie de son temps à lire de bons livres. Comme on savait que ces filles étaient fort riches, plusieurs gros marchands les demandèrent en mariage ; mais les deux aînées répondirent, qu'elles ne se marieraient jamais, à moins qu'elles ne trouvassent un duc, ou tout au moins, un comte. La Belle, (car je vous ai dit que c'était le nom de la plus jeune) la Belle, dis-je, remercia bien honnêtement ceux qui voulaient l'épouser, mais elle leur dit qu'elle était trop jeune, et qu'elle souhaitait de tenir compagnie à son père, pendant quelques années. Tout d'un coup, le marchand perdit son bien, et il ne lui resta qu'une petite maison de campagne, bien loin de la ville. Il dit en pleurant à ses enfants, qu'il fallait aller demeurer dans cette maison, et qu'en travaillant comme des paysans, ils y pourraient vivre. Ses deux filles aînées répondirent qu'elles ne voulaient pas quitter la ville, et qu'elles avaient plusieurs amants, qui seraient trop heureux de les épouser, quoiqu'elles n'eussent plus de fortune ; les bonnes demoiselles se trompaient : leurs amants ne voulurent plus les regarder, quand elles furent pauvres. Comme personne ne les aimait, à cause de leur fierté, on disait, « elles ne méritent pas qu'on les plaigne ; nous sommes bien aises de voir leur orgueil abaissé ; qu'elles aillent faire les dames, en gardant les moutons ». Mais, en même temps, tout le monde disait, « pour la Belle, nous sommes bien fâchés de son malheur ; c'est une si bonne fille : elle parlait aux pauvres gens avec tant de bonté, elle était si douce, si honnête ». Il y eut même plusieurs gentilshommes qui voulurent l'épouser, quoiqu'elle n'eût pas un sol : mais elle leur dit, qu'elle ne pouvait se résoudre à abandonner son pauvre père dans son malheur, et qu'elle le suivrait à la campagne pour le consoler et lui aider à travailler. La pauvre Belle avait été bien affligée d'abord, de perdre sa fortune, mais elle s'était dit à elle-même, quand je pleurerais bien fort, cela ne me rendra pas mon bien, il faut tâcher d'être heureuse sans fortune. Quand ils furent arrivés à leur maison de campagne, le marchand et ses trois fils s'occupèrent à labourer la terre. La Belle se levait à quatre heures du matin, et se dépêchait de nettoyer la maison, et d'apprêter à dîner pour la famille. Elle eut d'abord beaucoup de peine, car elle n'était pas accoutumée à travailler comme une servante ; mais au bout de deux mois, elle devint plus forte, et la fatigue lui donna une santé parfaite. Quand elle avait fait son ouvrage, elle lisait, elle jouait du clavecin, ou bien, elle chantait en filant. Ses deux sœurs, au contraire, s'ennuyaient à la mort ; elles se levaient à dix heures du matin, se promenaient toute la journée, et s'amusaient à regretter leurs beaux habits et les compagnies.

« Voyez notre cadette, disaient-elles, entre elles, elle a l'âme basse, et est si stupide qu'elle est contente de sa malheureuse situation. »

Le bon marchand ne pensait pas comme ses filles. Il savait que la Belle était plus propre que ses sœurs à briller dans les compagnies. il admirait la vertu de cette jeune fille, et surtout sa patience ; car ses sœurs, non contentes de lui laisser faire tout l'ouvrage de la maison, l'insultaient à tout moment.

Il y avait un an que cette famille vivait dans la solitude, lorsque le marchand reçut une lettre, par laquelle on lui mandait qu'un vaisseau, sur lequel il avait des marchandises, venait d'arriver heureusement. Cette nouvelle pensa tourner la tête à ses deux aînées, qui pensaient qu'à la fin, elles pourraient quitter cette campagne, où elles s'ennuyaient tant ; et quand elles virent leur père prêt à partir, elles le prièrent de leur apporter des robes, des palatines, des coiffures, et toutes sortes de bagatelles. La Belle ne lui demandait rien ; car elle pensait en elle-même, que tout l'argent des marchandises ne suffirait pas pour acheter ce que ses sœurs souhaitaient.

« Tu ne me pries pas de t'acheter quelque chose, lui dit son père.

- Puisque vous avez la bonté de penser à moi, lui dit-elle, je vous prie de m'apporter une rose, car il n'en vient point ici. »

Ce n'est pas que la Belle se souciât d'une rose, mais elle ne voulait pas condamner par son exemple la conduite de ses sœurs, qui auraient dit que c'était pour se distinguer, qu'elle ne demandait rien. Le bonhomme partit ; mais quand il fut arrivé, on lui fit un procès pour ses marchandises, et après avoir eu beaucoup de peine, il revint aussi pauvre qu'il était auparavant. Il n'avait plus que trente milles pour arriver à sa maison, et il se réjouissait déjà du plaisir de voir ses enfants ; mais comme il fallait passer un grand bois, avant de trouver sa maison, il se perdit. Il neigeait horriblement ; le vent était si grand, qu'il le jeta deux fois en bas de son cheval, et la nuit étant venue il pensa qu'il mourrait de faim, ou de froid, ou qu'il serait mangé des loups, qu'il entendait hurler autour de lui. Tout d'un coup, en regardant au bout d'une longue allée d'arbres, il vit une grande lumière, mais qui paraissait bien éloignée. Il marcha de ce côté-là, et vit que cette lumière sortait d'un grand palais, qui était tout illuminé. Le marchand remercia Dieu du secours qu'il lui envoyait, et se hâta d'arriver à ce château ; mais il fut bien surpris de ne trouver personne dans les cours. Son cheval, qui le suivait, voyant une grande écurie ouverte, entra dedans, et ayant trouvé du foin et de l'avoine, le pauvre animal, qui mourait de faim, se jeta dessus avec beaucoup d'avidité. Le marchand l'attacha dans l'écurie, et marcha vers la maison, où il ne trouva personne ; mais étant entré dans une grande salle, il y trouva un bon feu ; et une table chargée de viande, où il n'y avait qu'un couvert. Comme la pluie et la neige l'avaient mouillé jusqu'aux os, il s'approcha du feu pour se sécher, et disait en lui-même, le maître de la maison, ou ses domestiques me pardonneront la liberté que j'ai prise, et sans doute ils viendront bientôt. Il attendit pendant un temps considérable ; mais onze heures ayant sonné, sans qu'il vît personne, il ne put résister à la faim, et prit un poulet, qu'il mangea en deux bouchées, et en tremblant. Il but aussi quelques coups de vin, et devenu plus hardi, il sortit de la salle, et traversa plusieurs grands appartements, magnifiquement meublés. A la fin, il trouva une chambre, où il y avait un bon lit, et comme il

était minuit passé, et qu'il était las, il prit le parti de fermer la porte, et de se coucher.

Il était dix heures du matin, quand il se leva le lendemain, et il fut bien surpris de trouver un habit fort propre, à la place du sien, qui était tout gâté. Assurément, dit-il en lui-même, ce palais appartient à quelque bonne fée, qui a eu pitié de ma situation.

Il regarda par la fenêtre, et ne vit plus de neige, mais des berceaux de fleurs qui enchantaient la vue. il rentra dans la grande salle, où il avait soupé la veille, et vit une petite table où il y avait du chocolat.

« Je vous remercie, madame la fée, dit-il tout haut, d'avoir eu la bonté de penser à mon déjeuner. »

Le bonhomme, après avoir pris son chocolat, sortit pour aller chercher son cheval, et comme il passait sous un berceau de roses, il se souvint que la Belle lui en avait demandé, et cueillit une branche, où il y en avait plusieurs. En même temps, il entendit un grand bruit, et vit venir à lui une bête si horrible, qu'il fut tout prêt de s'évanouir.

« Vous êtes bien ingrat, lui dit la Bête, d'une voix terrible ; je vous ai sauvé la vie, en vous recevant dans mon château, et pour ma peine, vous me volez mes roses, que j'aime mieux que toutes choses au monde. Il faut mourir pour réparer cette faute ; je ne vous donne qu'un quart d'heure pour demander pardon à Dieu. »

Le marchand se jeta à genoux, et dit à la Bête, enjoignant les mains :

« Monseigneur, pardonnez-moi, je ne croyais pas vous offenser, en cueillant une rose pour une de mes filles, qui m'en avait demandé.

- Je ne m'appelle point Monseigneur, répondit le monstre, mais la Bête. Je n'aime pas les compliments, moi, je veux qu'on dise ce que l'on pense ; ainsi, ne croyez pas me toucher par vos flatteries. Mais vous m'avez dit que vous aviez des filles ; je veux bien vous pardonner, à condition qu'une de vos filles vienne volontairement, pour mourir à votre place ; ne me raisonnez pas : partez, et si vos filles refusent de mourir pour vous, jurez que vous reviendrez dans trois mois. »

Le bonhomme n'avait pas dessein de sacrifier une de ses filles à ce vilain monstre ; mais il pensa, au moins, j'aurai le plaisir de les embrasser encore une fois. Il jura donc de revenir, et la Bête lui dit qu'il pouvait partir quand il voudrait ; « mais, ajouta-t-elle, je ne veux pas que tu t'en ailles les mains vides. Retourne dans la chambre où tu as couché, tu y trouveras un grand coffre vide ; tu peux y mettre tout ce qu'il te plaira, je le ferai porter chez toi. » En même temps la Bête se retira, et le bonhomme dit en lui-même, s'il faut que je meure, j'aurai la consolation de laisser du pain à mes pauvres enfants.

Il retourna dans la chambre où il avait couché, et y ayant trouvé une grande quantité de pièces d'or, il remplit le grand coffre, dont la Bête lui avait parlé ; le ferma, et ayant repris son cheval, qu'il retrouva dans l'écurie, il sortit de ce palais avec une tristesse égale à la joie qu'il avait, lorsqu'il y était entré. Son cheval prit de lui-même une des routes de la forêt, et en peu d'heures, le bonhomme arriva dans sa petite maison. Ses enfants se rassemblèrent autour de lui, mais, au lieu d'être sensible à leurs caresses, le marchand se mit à pleurer, en les regardant. Il tenait à la main la branche de roses, qu'il apportait à la Belle : il la lui donna, et lui dit :

« La Belle, prenez ces roses ; elles coûteront bien cher à votre malheureux père » ; et tout de

suite, il raconta à sa famille la funeste aventure qui lui était arrivée. A ce récit, ses deux aînées jetèrent de grands cris, et dirent des injures à la Belle, qui ne pleurait point.

« Voyez ce que produit l'orgueil de cette petite créature, disaient-elles ; que ne demandait-elle des ajustements comme nous ; mais non, mademoiselle voulait se distinguer ; elle va causer la mort de notre père, et elle ne pleure pas.

- Cela serait fort inutile, reprit la Belle ; pourquoi pleurerais-je la mort de mon père ? Il ne périra point. Puisque le monstre veut bien accepter une de ses filles, je veux me livrer à toute sa furie, et je me trouve fort heureuse, puisqu'en mourant, j'aurai la joie de sauver mon père, et de lui prouver ma tendresse.

- Non, ma sœur, lui dirent ses trois frères, vous ne mourrez pas, nous irons trouver ce monstre, et nous périrons sous ses coups, si nous ne pouvons le tuer.

- Ne l'espérez pas, mes enfants, leur dit le marchand, la puissance de cette Bête est si grande, qu'il ne me reste aucune espérance de la faire périr. Je suis charmé du bon cœur de la Belle, mais je ne veux pas l'exposer à la mort. Je suis vieux, il ne me reste que peu de temps à vivre, ainsi, je ne perdrai que quelques années de vie, que je ne regrette qu'à cause de vous, mes chers enfants.

- Je vous assure, mon père, lui dit la Belle que vous n'irez pas à ce palais sans moi ; vous ne pouvez m'empêcher de vous suivre. Quoique je sois jeune, je ne suis pas fort attachée à la vie, et j'aime mieux être dévorée par ce monstre, que de mourir du chagrin que me donnerait votre perte. »

On eut beau dire, la Belle voulut absolument partir pour le beau palais, et ses sœurs en étaient charmées, parce que les vertus de cette cadette leur avaient inspiré beaucoup de jalousie. Le marchand était si occupé de la douleur de perdre sa fille, qu'il ne pensait pas au coffre qu'il avait rempli d'or ; mais, aussitôt qu'il se fut enfermé dans sa chambre pour se coucher, il fut bien étonné de le trouver à la ruelle de son lit. Il résolut de ne point dire à ses enfants qu'il était devenu si riche, parce que ses filles auraient voulu retourner à la ville, qu'il était résolu de mourir dans cette campagne ; mais il confia ce secret à la Belle, qui lui apprit, qu'il était venu quelques gentilshommes pendant son absence, et qu'il y en avait deux qui aimaient ses sœurs. Elle pria son père de les marier ; car elle était si bonne qu'elle les aimait, et leur pardonnait de tout son cœur le mal qu'elles lui avaient fait. Ces deux méchantes filles se frottèrent les yeux avec un oignon pour pleurer lorsque la Belle partit avec son père ; mais ses frères pleuraient tout de bon, aussi bien que le marchand : il n'y avait que la Belle qui ne pleurait point, parce qu'elle ne voulait pas augmenter leur douleur. Le cheval prit la route du palais, et sur le soir, ils l'aperçurent illuminé, comme la première fois. Le cheval fut tout seul à l'écurie, et le bonhomme entra avec sa fille dans la grande salle, où ils trouvèrent une table, magnifiquement servie, avec deux couverts. Le marchand n'avait pas le cœur de manger ; mais Belle, s'efforçant de paraître tranquille, se mit à table, et le servit ; puis elle disait en elle-même : la Bête veut m'engraisser avant de me manger, puisqu'elle me fait si bonne chère. Quand ils eurent soupé, ils entendirent un grand bruit, et le marchand dit adieu à sa pauvre fille en pleurant ; car il pensait que c'était la Bête. Belle ne put s'empêcher de frémir, en voyant cette horrible figure : mais elle se rassura de son mieux, et le monstre lui ayant demandé si c'était de

bon coeur qu'elle était venue, elle lui dit, en tremblant, que oui.

« Vous êtes bien bonne, dit la Bête, et je vous suis bien obligée. Bonhomme, partez demain matin, et ne vous avisez jamais de revenir ici. Adieu la Belle.

- Adieu la Bête, répondit-elle, et tout de suite le monstre se retira.

- Ah, ma fille ! dit le marchand, en embrassant la Belle, je suis à demi-mort de frayeur.

- Croyez-moi, laissez-moi ici ; non, mon père, lui dit la Belle avec fermeté, vous partirez demain matin, et vous m'abandonnerez au secours du Ciel ; peut-être aura-t-il pitié de moi. »

Ils furent se coucher, et croyaient ne pas dormir de toute la nuit, mais à peine furent-ils dans leurs lits, que leurs yeux se fermèrent. Pendant son Sommeil, la Belle vit une dame qui lui dit :

« Je suis contente de votre bon coeur, la Belle ; la bonne action que vous faites, en donnant votre vie, pour sauver celle de votre père, ne demeurera point sans récompense. »

La Belle en s'éveillant, raconta ce songe à son père, et quoiqu'il le consolât un peu, cela ne l'empêcha pas de jeter de grands cris, quand il fallut se séparer de sa chère fille.

Lorsqu'il fut parti, la Belle s'assit dans la grande salle, et se mit à pleurer aussi ; mais comme elle avait beaucoup de courage, elle se recommanda à Dieu, et résolut de ne se point chagriner, pour le peu de temps qu'elle avait à vivre ; car elle croyait fermement que la Bête la mangerait le soir. Elle résolut de se promener en attendant, et de visiter ce beau château. Elle ne pouvait s'empêcher d'en admirer la beauté. Mais elle fut bien surprise de trouver une porte, sur laquelle il y avait écrit : *Appartement de la Belle*. Elle ouvrit cette porte avec précipitation, et elle fut éblouie de la magnificence qui y régnait : mais ce qui frappa le plus sa vue, fut une grande bibliothèque, un clavecin, et plusieurs livres de musique.

" On ne veut pas que je m'ennuie ", dit-elle, tout bas ; elle pensa ensuite, si je n'avais qu'un jour à demeurer ici, on ne m'aurait pas fait une telle provision. Cette pensée ranima son courage. Elle ouvrit la bibliothèque et vit un livre, où il y avait écrit en lettres d'or : *Souhaitez, commandez ; vous êtes ici la reine et la maîtresse*.

« Hélas ! dit-elle, en soupirant, je ne souhaite rien que de revoir mon pauvre père, et de savoir ce qu'il fait à présent » : elle avait dit cela en elle-même. Quelle fut sa surprise ! en jetant les yeux sur un grand miroir, d'y voir sa maison, où son père arrivait avec un visage extrêmement triste. Ses sœurs venaient au-devant de lui, et malgré les grimaces qu'elles faisaient, pour paraître affligées, la joie qu'elles avaient de la perte de leur soeur, paraissait sur leur visage. Un moment après, tout cela disparut, et la Belle ne put s'empêcher de penser, que la Bête était bien complaisante, et qu'elle n'avait rien à craindre d'elle. A midi, elle trouva la table mise, et pendant son dîner, elle entendit un excellent concert, quoiqu'elle ne vît personne. Le soir, comme elle allait se mettre à table, elle entendit le bruit que faisait la Bête, et ne put s'empêcher de frémir.

« La Belle, lui dit ce monstre, voulez-vous bien que je vous voie souper ?

- Vous êtes le maître, répondit la Belle, en tremblant.

- Non, répondit la Bête, il n'y a ici de maîtresse que vous. Vous n'avez qu'à me dire de m'en aller, si je vous ennue ; je sortirai tout de suite. Dites-moi, n'est-ce pas que vous me trouvez bien laid ?

- Cela est vrai, dit la Belle, car je ne sais pas mentir, mais je crois que vous êtes fort bon.

- Vous avez raison, dit le monstre, mais, outre que je suis laid, je n'ai point d'esprit : je sais bien que je ne suis qu'une bête.

- On n'est pas bête, reprit la Belle, quand on croit n'avoir point d'esprit : un sot n'a jamais su cela.

- Mangez donc, la Belle, lui dit le monstre, et tâchez de ne vous point ennuyer dans votre maison ; car tout ceci est à vous ; et j'aurais du chagrin, si vous n'étiez pas contente.

- Vous avez bien de la bonté, dit la Belle. Je vous avoue que je suis bien contente de votre coeur ; quand j'y pense, vous ne me paraissez plus si laid.

- Oh dame, oui, répondit la Bête, j'ai le coeur bon, mais je suis un monstre.

- Il y a bien des hommes qui sont plus monstres que vous, dit la Belle, et je vous aime mieux avec votre figure, que ceux qui avec la figure d'hommes, cachent un coeur faux, corrompu, ingrat.

- Si j'avais de l'esprit, reprit la Bête, je vous ferais un grand compliment pour vous remercier, mais je suis un stupide ; et tout ce que je puis vous dire, c'est que je vous suis bien obligé. »

La Belle soupa de bon appétit. Elle n'avait presque plus peur du monstre ; mais elle manqua mourir de frayeur, lorsqu'il lui dit :

« La Belle, voulez-vous être ma femme ? »

Elle fut quelque temps sans répondre ; elle avait peur d'exciter la colère du monstre en le refusant elle lui dit pourtant en tremblant :

« Non, la Bête. »

Dans le moment, ce pauvre monstre voulut soupirer, et il fit un sifflement si épouvantable, que tout le palais en retentit : mais Belle fut bientôt rassurée ; car la Bête lui ayant dit tristement, « adieu la Belle », sortit de la chambre, en se retournant de temps en temps pour la regarder encore. Belle se voyant seule, sentit une grande compassion pour cette pauvre Bête :

« Hélas, disait-elle, c'est bien dommage qu'elle soit si laide, elle est si bonne ! »

Belle passa trois mois dans ce palais avec assez de tranquillité. Tous les soirs, la Bête lui rendait visite, l'entretenait pendant le souper, avec assez de bon sens, mais jamais avec ce qu'on appelle esprit, dans le monde. L'habitude de le voir l'avait accoutumée à sa laideur, et loin de craindre le moment de sa visite, elle regardait souvent à sa montre, pour voir s'il était bientôt neuf heures ; car la Bête ne manquait jamais de venir à cette heure-là. Il n'y avait qu'une chose qui faisait de la peine à la Belle, c'est que le monstre, avant de se coucher, lui demandait toujours si elle voulait être sa femme, et paraissait pénétré de douleur, lorsqu'elle lui disait que non. Elle lui dit un jour :

« Vous me chagrinez, la Bête ; je voudrais pouvoir vous épouser, mais je suis trop sincère, pour vous faire croire que cela arrivera jamais. Je serai toujours votre amie, tâchez de vous contenter de cela.

- Il le faut bien, reprit la Bête ; je me rends justice. Je sais que je suis bien horrible ; mais je vous aime beaucoup ; cependant je suis trop heureux de ce que vous voulez bien rester ici ; promettez-moi que vous ne me quitterez jamais. »

La Belle rougit à ces paroles. Elle avait vu dans son miroir, que son père était malade de chagrin, de l'avoir perdue, et elle souhaitait le revoir.

« Je pourrais bien vous promettre, dit-elle à la Bête, de ne vous jamais quitter tout à fait ; mais j'ai tant d'envie de revoir mon père, que je mourrai de douleur, si vous me refusez ce plaisir.

- J'aime mieux mourir moi-même, dit ce monstre, que de vous donner du chagrin. Je vous enverrai chez votre père, vous y resterez, et votre pauvre Bête en mourra de douleur.

- Non, lui dit la Belle, en pleurant, je vous aime trop pour vouloir causer votre mort. Je vous promets de revenir dans huit jours. Vous m'avez fait voir que mes sœurs sont mariées, et que mes frères sont partis pour l'armée. Mon père est tout seul, souffrez que je reste chez lui une semaine.

- Vous y serez demain au matin, dit la Bête mais souvenez-vous de votre promesse. Vous n'aurez qu'à mettre votre bague sur une table en vous couchant, quand vous voudrez revenir. Adieu la Belle. »

La Bête soupira selon sa coutume, en disant ces mots, et la Belle se coucha toute triste de la voir affligée. Quand elle se réveilla le matin, elle se trouva dans la maison de son père, et ayant sonné une clochette, qui était à côté de son lit, elle vit venir la servante, qui fit un grand cri, en la voyant. Le bonhomme accourut à ce cri, et manqua mourir de joie, en revoyant sa chère fille ; et ils se tinrent embrassés plus d'un quart d'heure. La Belle, après les premiers transports, pensa qu'elle n'avait point d'habits pour se lever ; mais la servante lui dit, qu'elle venait de trouver dans la chambre voisine un grand coffre, plein de robes toutes d'or, garnies de diamants. Belle remercia la bonne Bête de ses attentions ; elle prit la moins riche de ces robes, et dit à la servante de serrer les autres, dont elle voulait faire présent à ses sœurs : mais à peine eut-elle prononcé ces paroles, que le coffre disparut. Son père lui dit que la Bête voulait qu'elle gardât tout cela pour elle, et aussitôt, les robes et le coffre revinrent à la même place. La Belle s'habilla, et pendant ce temps, on fut avertir ses sœurs, qui accoururent avec leurs maris. Elles étaient toutes deux fort malheureuses. L'aînée avait épousé un gentilhomme, beau comme l'amour ; mais il était si amoureux de sa propre figure, qu'il n'était occupé que de cela, depuis le matin jusqu'au soir, et méprisait la beauté de sa femme. La seconde avait épousé un homme, qui avait beaucoup d'esprit ; mais il ne s'en servait que pour faire enrager tout le monde, et sa femme toute la première. Les sœurs de la Belle manquèrent mourir de douleur, quand elles la virent habillée comme une princesse, et plus belle que le jour. Elle eut beau les caresser, rien ne put étouffer leur jalousie, qui augmenta beaucoup, quand elle leur eut conté combien elle était heureuse. Ces deux jalouses descendirent dans le jardin, pour y pleurer tout à leur aise et elles se disaient, pourquoi cette petite créature est-elle plus heureuse que nous ? Ne sommes-nous pas plus aimables qu'elle ?

« Ma soeur, dit l'aînée, il me vient une pensée ; tâchons de l'arrêter ici plus de huit jours, sa sottise Bête se mettra en colère, de ce qu'elle lui aura manqué de parole, et peut-être qu'elle la dévorera.

- Vous avez raison, ma soeur, répondit l'autre. Pour cela, il lui faut faire de grandes caresses. » Et ayant pris cette résolution, elles remontèrent et firent tant d'amitié à leur soeur, que la Belle en pleura de joie. Quand les huit jours furent passés, les deux sœurs s'arrachèrent les cheveux, et firent tant les affligées de son départ, qu'elle promit de rester encore huit jours.

Cependant Belle se reprochait le chagrin qu'elle allait donner à sa pauvre Bête, qu'elle aimait

de tout son coeur, et elle s'ennuyait de ne la plus voir. La dixième nuit qu'elle passa chez son père, elle rêva qu'elle était dans le jardin du palais, et qu'elle voyait la Bête, couchée sur l'herbe, et prête à mourir, qui lui reprochait son ingratitude. La Belle se réveilla en sursaut, et versa des larmes.

« Ne suis-je pas bien méchante, disait-elle, de donner du chagrin à une Bête, qui a pour moi tant de complaisance? Est-ce sa faute, si elle est si laide, et si elle a peu d'esprit ? Elle est bonne, cela vaut mieux que tout le reste. Pourquoi n'ai-je pas voulu l'épouser ? Je serais plus heureuse avec elle, que mes sœurs avec leurs maris. Ce n'est, ni la beauté, ni l'esprit d'un mari, qui rendent une femme contente : c'est la bonté du caractère, la vertu, la complaisance : et la Bête a toutes ces bonnes qualités. Je n'ai point d'amour pour elle ; mais j'ai de l'estime, de l'amitié, et de la reconnaissance. Allons, il ne faut pas la rendre malheureuse ; je me reprocherais toute ma vie mon ingratitude. »

A ces mots, Belle se lève, met sa bague sur la table, et revient se coucher. A peine fut-elle dans son lit, qu'elle s'endormit, et quand elle se réveilla le matin, elle vit avec joie qu'elle était dans le palais de la Bête. Elle s'habilla magnifiquement pour lui plaire, et s'ennuya à mourir toute la journée, en attendant neuf heures du soir ; mais l'horloge eut beau sonner, la Bête ne parut point. La Belle, alors, craignit d'avoir causé sa mort. Elle courut tout le palais, en jetant de grands cris ; elle était au désespoir. Après avoir cherché partout, elle se souvint de son rêve, et courut dans le jardin vers le canal, où elle l'avait vue en dormant. Elle trouva la pauvre Bête étendue sans connaissance, et elle crut qu'elle était morte. Elle se jeta sur son corps, sans avoir horreur de sa figure, et sentant que son coeur battait encore, elle prit de l'eau dans le canal, et lui en jeta sur la tête. La Bête ouvrit les yeux et dit à la Belle :

« Vous avez oublié votre promesse, le chagrin de vous avoir perdue, m'a fait résoudre à me laisser mourir de faim ; mais je meurs content, puisque j'ai le plaisir de vous revoir encore une fois.

- Non, ma chère Bête, vous ne mourrez point, lui dit la Belle, vous vivrez pour devenir mon époux ; dès ce moment je vous donne ma main, et je jure que je ne serai qu'à vous. Hélas, je croyais n'avoir que de l'amitié pour vous, mais la douleur que je sens, me fait voir que je ne pourrais vivre sans vous voir. »

A peine la Belle eut-elle prononcé ces paroles, qu'elle vit le château brillant de lumière, les feux d'artifices, la musique, tout lui annonçait une fête mais toutes ces beautés n'arrêtèrent point sa vue : elle se retourna vers sa chère Bête, dont le danger la faisait frémir. Quelle fut sa surprise ! La Bête avait disparu, et elle ne vit plus à ses pieds qu'un prince plus beau que l'amour, qui la remerciait d'avoir fini son enchantement. Quoique ce prince méritât toute son attention, elle ne put s'empêcher de lui demander où était la Bête.

« Vous la voyez à vos pieds, lui dit le prince. Une méchante fée m'avait condamné à rester sous cette figure jusqu'à ce qu'une belle fille consentît à m'épouser, et elle m'avait défendu de faire paraître mon esprit. Ainsi, il n'y avait que vous dans le monde assez bonne, pour vous laisser toucher à la bonté de mon caractère ; et en vous offrant ma couronne, je ne puis m'acquitter des obligations que je vous ai. »

La Belle, agréablement surprise, donna la main à ce beau prince pour se relever. Ils allèrent

ensemble au château, et la Belle manqua mourir de joie, en trouvant dans la grande salle son père, et toute sa famille, que la belle dame, qui lui était apparue en songe, avait transportés au château.

« Belle, lui dit cette dame, qui était une grande fée, venez recevoir la récompense de votre bon choix : vous avez préféré la vertu à la beauté et à l'esprit, vous méritez de trouver toutes ces qualités réunies en une même personne. Vous allez devenir une grande reine : j'espère que le trône ne détruira pas vos vertus. Pour vous, mesdemoiselles, dit la fée aux deux sœurs de Belle, je connais votre coeur, et toute la malice qu'il enferme. Devenez deux statues ; mais conservez toute votre raison sous la pierre qui vous enveloppera. Vous demeurerez à la porte du palais de votre soeur, et je ne vous impose point d'autre peine, que d'être témoins de son bonheur. Vous ne pourrez revenir dans votre premier état, qu'au moment où vous reconnaîtrez vos fautes ; mais j'ai bien peur que vous ne restiez toujours statues. On se corrige de l'orgueil, de la colère, de la gourmandise et de la paresse : mais c'est une espèce de miracle que la conversion d'un coeur méchant et envieux. »

Dans le moment la fée donna un coup de baguette, qui transporta tous ceux qui étaient dans cette salle, dans le royaume du prince. Ses sujets le virent avec joie, et il épousa la Belle, qui vécut avec lui fort longtemps, et dans un bonheur parfait, parce qu'il était fondé sur la vert

Affiche du film de Jean Cocteau :

