



**HAL**  
open science

# Les compétences du lecteur littéraire dans une activité de lecture sur et avec Internet. Analyse d'une tâche de lecture de Cendrillon en classe de Sixième

Claire-Marie Greiner-Mourez

## ► To cite this version:

Claire-Marie Greiner-Mourez. Les compétences du lecteur littéraire dans une activité de lecture sur et avec Internet. Analyse d'une tâche de lecture de Cendrillon en classe de Sixième. Littératures. 2012. dumas-00834174

**HAL Id: dumas-00834174**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00834174>**

Submitted on 14 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.

**UFR de Lettres et civilisations – Université Stendhal - GRENOBLE**  
**Département de didactique du Français, Langue et Littérature**

---

**LES COMPÉTENCES DU LECTEUR LITTÉRAIRE**  
**DANS UNE ACTIVITÉ DE LECTURE**  
**SUR ET AVEC INTERNET**

**Analyse d'une tâche de lecture de *Cendrillon***  
**en classe de Sixième**

---

**Mémoire de recherche**

**Master 2 Lettres et arts**

**Didactique du français, langage et littérature**

**Présenté par :**  
**Mme GREINER-MOUREZ**  
**Claire-Marie**

**Directeur de recherche :**  
**M. MASSOL**  
**Jean-François**

**21 mai 2012**



# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>8</b>
<b>Enjeu de la réflexion</b> .....	<b>12</b>
<b>Les questions de recherche</b> .....	<b>13</b>
<b>Hypothèses de travail</b> .....	<b>13</b>
<b>La problématique</b> .....	<b>14</b>
<b>PREMIERE PARTIE</b> .....	<b>16</b>
<b>LA LECTURE LITTERAIRE ET LA LECTURE SUR INTERNET SONT-ELLES COMPATIBLES ?</b> .....	<b>16</b>
<b>1. La lecture en général</b> .....	<b>17</b>
1.1 Les mécanismes de la compréhension en lecture .....	17
1.2 Les processus affectifs et psychologiques de la lecture .....	21
1.3 Un contexte sociologique et culturel .....	22
1.4 Les interactions entre le texte et le lecteur .....	23
<b>2. La question de la lecture dite littéraire</b> .....	<b>26</b>
2.1 Procéder à une lecture savante .....	27
2.2 Etre récepteur du texte .....	28
2.3 Définition de la notion de <i>lecture littéraire</i> dans le cadre scolaire .....	29
2.4 Actualiser <i>La lecture comme jeu</i> .....	36
2.5 Internet, un objet à lire ? .....	38
2.5.1 Le livre et Internet comme « objets à lire » .....	39
2.5.2 Le livre et Internet comme œuvres et produits de la pensée : .....	40
2.5.3 Le livre, le texte et Internet comme « figure de l'altérité permettant de se construire » .....	41
2.5.4 Internet et le jeu de la lecture .....	43
2.5.5 Le texte et l'œuvre .....	45
2.5.6 Les supports de lecture : le texte sur papier vs le texte sur Internet .....	50
2.5.7 L'image .....	51
2.5.8 Les spécificités de la lecture à l'écran .....	57
<b>3 Quelles compétences pour lire sur internet ?</b> .....	<b>63</b>
3.1 Les compétences neurophysiologiques spécifiques .....	66

3.2 La compétence multimodale .....	67
3.3 Des compétences spécifiques pour la lecture littéraire sur Internet ? .....	71
<b>4 Quelles compétences pour lire un conte ?.....</b>	<b>71</b>
4.1 Distinguer le « vrai » du « faux » : construire un rapport au réel et la notion d'imaginaire .....	72
4.2 Repérer des stéréotypes de structure .....	73
4.3 Repérer des types de contes en fonction des thèmes .....	74
4.5 Interpréter le conte selon sa fonction .....	74
4.6 S'impliquer comme lecteur : le conte et l'enfant .....	76
<b>5. L'écriture comme image de la lecture.....</b>	<b>78</b>
5.1 Les écrits intermédiaires de lecture .....	78
5.2 Origine .....	79
5.3 Statut .....	79
5.4 Fonctions .....	80
5.5 Lien avec la pratique littéraire entendue comme pratique de la littérature.....	80
<b>BREVE CONCLUSION.....</b>	<b>81</b>
<b>DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DE SITUATIONS DE LECTURE LITTÉRAIRE.....</b>	<b>82</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>82</b>
<b>1. Rappel du contexte.....</b>	<b>84</b>
<b>2. Conditions de l'analyse.....</b>	<b>85</b>
2.1 Contexte de production des données .....	85
2.2 Profils de lecteurs et d'internautes .....	85
2.3 La séquence : <i>Cendrillon, un conte universel</i> .....	88
2.4 Dispositif mis en place.....	90
<b>3. Les données recueillies et leurs perspectives d'exploitation.....</b>	<b>93</b>
3.1 Questionnaire dit de « représentations » .....	93
3.2 Les réactions spontanées écrites .....	94
3.3 Réponses à un questionnaire « d'opinion » sur un des deux contes (Perrault/Grimm) .....	96
3.4 Réponses à un questionnaire de connaissances sur le genre du conte .....	97
3.5 Images recherchées et commentées par les élèves. ....	97
3.6 Questionnaire métacognitif .....	97
3.7 Premières remarques générales concernant ces données .....	98
3.7.1 Causes méthodologiques .....	99

3.7.2 Causes pédagogiques :.....	100
3.7.3 Difficultés liées à la tâche .....	101
<b>4 Compétences de lecture observables dans la séquence.....</b>	<b>102</b>
4.1 Compétences de lecture observées .....	103
4.1.1 Les représentations mentales.....	103
4.1.2 Compétence de relecture et de révision : lecture en vue de la réécriture des textes.....	115
4.1.3 Réfléchir et réagir face aux textes .....	119
4.2 Conclusions .....	170
4.2.1 Le poids des stéréotypes.....	170
4.2.2 Les compétences de lecture mobilisées .....	171
 <b>TROISIEME PARTIE : BILAN ET PERSPECTIVES.....</b>	 <b>173</b>
<b>1. Discussion .....</b>	<b>173</b>
1.1 Résultats.....	173
1.2 Les limites impossibles du sujet.....	175
1.3 Evaluation du dispositif mis en place et perspectives .....	176
<b>2. Pour conclure.....</b>	<b>179</b>
2.1 Le conflit entre l'enseignante et le chercheur .....	179
2.2 Evolution des représentations.....	179
 <b>INDEX DES FIGURES.....</b>	 <b>182</b>
 <b>SOMMAIRE DES ANNEXES .....</b>	 <b>184</b>
 <b>ANNEXE N°1 QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES DE LECTURE ET LES USAGES INFORMATIQUES.....</b>	 <b>185</b>
 <b>ANNEXE N°2 PLAN DE TRAVAIL DES ELEVES.....</b>	 <b>192</b>
 <b>ANNEXE N°3 QUESTIONNAIRE INDIVIDUEL : « QUELQUES QUESTIONS SUR LE CONTE ET SUR <i>CENDRILLON</i> ».....</b>	 <b>194</b>
 <b>ANNEXE N°4 EXEMPLE D'UNE TRACE ECRITE CONSTITUEE AU COURS DE LECTURE MAGISTRALE (TRAVAIL D'ALEXANDRA) .....</b>	 <b>196</b>

<b>ANNEXE N°5 REPRISE DES TRACES DE LECTURE SOUS LA FORME D'UN SEUL TEXTE .....</b>	<b>198</b>
<b>ANNEXE N°6 QUESTIONNAIRE META-COGNITIF DONNE A L'ISSUE DE LA SEANCE DE LECTURE.....</b>	<b>199</b>
<b>ANNEXE N°7 TEXTE INTEGRAL DE CHARLES PERRAULT, IMPRIME, TEL QU'IL ETE LU .....</b>	<b>200</b>
<b>ANNEXE N°8 CENDRILLON, VERSION DES FRERES GRIMM .....</b>	<b>204</b>
<b>ANNEXE N°9 LE PARI DE TI-JEAN .....</b>	<b>210</b>
<b>ANNEXE N°10 KOUMBA-SANS-MERE, CONTE DU SENEGAL .....</b>	<b>212</b>
<b>ANNEXE N°11 EVALUATION FINALE : KOUMBA-SANS-MERE, CONTE DU SENEGAL.....</b>	<b>214</b>
<b>ANNEXE N°12 EVALUATION FINALE DE LA SEQUENCE : COPIE D'ELEVE.....</b>	<b>215</b>
<b>ANNEXE N°13 INVENTAIRE DES IMAGES CHOISIES PAR LES ELEVES CLASSEES PAR THEMES .....</b>	<b>216</b>
<b>ANNEXE N°14 BILAN DE FIN DE 6<sup>EME</sup> .....</b>	<b>224</b>
<b>ANNEXE 15 LECTURE TABULAIRE COMPAREE DES DEUX VERSIONS (GRIMM / PERRAULT).....</b>	<b>226</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>230</b>

### **Codes typographiques utilisés :**

Les hyperliens cités sont en police times new roman 12 bleue souligné.

Exemple : [liste alphabétique](#)

Les mots-clés de recherche sont entre crochets et caractères italiques times new roman 12 noir.

Exemple : [*Cendrillon illustration*]

### **Abréviations (dans l'ordre alphabétique)**

E1 : écrit 1 (1<sup>er</sup> jet)

E2 : écrit 2 (2<sup>ème</sup> jet)

[RI/P] ou [RI/I] : réaction liée à une image selon que l'élève est sur papier ou sur Internet :

[RI] : réponse à une question sur support numérique (lecture sur Internet)

[RQ/P] ou [RQ/I] : réaction à une question selon que l'élève est sur papier ou sur Internet .

[RQ] : réponse à une question sur papier (lecture sur papier)

[RS/P] ou [RS/I] réaction spontanée selon que l'élève est sur papier ou sur Internet ;

[RS] : réponse spontanée

**Remarque** : par commodité, nous abrégeons le titre du conte étudié, *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre* en *Cendrillon*, toujours en italiques lorsqu'il s'agit du titre du conte et non du personnage éponyme.



## Introduction

L'ordinateur, la lecture et l'écriture sur écran font désormais partie intégrale de l'univers de l'élève et de l'enfant. La littératie n'a plus comme seuls supports les textes imprimés ou manuscrits. Elle s'étend au monde virtuel d'Internet, à l'hypertexte comme nouveau mode intertextuel, avec comme supports les livres et les imprimés, et tous les supports numériques. Les questions de la didactique de la lecture portent aujourd'hui sur ce qui est identifié comme les littératies numériques supposant une activité de lecture multimodal<sup>1</sup> et multimédias. Cette dernière combine dans une structure reliée et organisée, un ensemble d'informations provenant de plusieurs médias, ou d'une seule source médiatique, articulant divers modes d'expression. Par « média » nous entendons des techniques et instruments audiovisuels et graphiques, capables de transmettre un message, quel que soit sa nature et sa fonction, à un public récepteur. Un document numérique qui se consulte sur des supports variés (sites en ligne, cédéroms, cartes-mémoire, téléphones portables, tablettes numériques...), contenant plusieurs composantes : texte, images, liens hypertextes, émissions sonores... (Lebrun & Lacelle, p.208)<sup>2</sup> est un document multimédia et multimodal. Le site *litteratureaudio.com*<sup>3</sup> permet, par exemple, de lire et d'écouter en même temps le conte *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre* de Perrault. Le texte est assorti d'une illustration de Gustave Doré (qui n'a du reste rien à voir avec Cendrillon, puisqu'il s'agit du *Chat botté*) : ce document a une source unique (le texte de Perrault) et est multimédia (texte, image et son) et multimodal (il repose sur plusieurs modes d'expression : l'oral, le dessin, l'écrit textuel). On parle même de « multicode » qui implique la gestion plurielle de codes d'expressions variés, convoqués par exemple par le film cinématographique. La situation de lecture « multicode » n'est pas nouvelle, mais la nécessité de la théoriser et de la modéliser, peut-être, est avivée par l'extension de l'usage des

---

<sup>1</sup> GOIGOUX Roland & POLLET M.-Christine. *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*. LACELLE et LEBRUN (2011), MASNY (2001), LIVINGSTONE (2004), HOBBS & FROST (2003), UNSWORTH (2001) p.207-208 .- Presses Universitaires de Namur, 2011.

<sup>2</sup> LEBRUN, Monique & LACELLE, Nathalie. « *Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique* », In *Didactiques de la lecture*, [Dir. GOIGOUX Roland & POLLET M.-Christine]. Presses Universitaires de Namur, 2011.

<sup>3</sup> <http://www.litteratureaudio.com/index.php?s=Cendrillon&sbutt=Ok>

nouvelles technologies, incluant comme moyen et support de communication Internet.

La réflexion que nous présentons ici trouve son origine dans le besoin d'analyser, dans le cadre des pratiques d'une classe, le rapport que les élèves entretiennent avec la lecture à l'heure d'Internet. Elle s'appuie sur l'analyse d'une séquence de lecture de plusieurs versions de Cendrillon, dont notamment celle de Charles Perrault<sup>4</sup> et celle de Grimm, disponibles et illustrées sur Internet. Il ne s'agit pas de céder à un effet de mode ou à une quelconque fascination pour une technologie et ses potentialités dont nous verrons qu'elles dépendent en grande partie des usages que l'on en fait.

Inscrit dans le quotidien de l'élève dans et hors cadre scolaire, vaste bibliothèque du monde, Internet interpelle l'enseignant tant sur le plan didactique (quels usages pour quelle construction des savoirs ?) que pédagogique (conduite de la classe et du travail des élèves en prenant en compte les nouvelles technologies). Pourtant nous constatons aussi qu'en dépit de cet environnement d'écrits techniquement accessibles, certains élèves restent à la marge de l'Écrit à l'école, qu'il s'agisse de lire ou bien d'écrire avec le numérique, lequel implique en général étroitement les deux activités. La plupart des élèves lisent peu de livres, voire pas du tout<sup>5</sup> (Détrez, 2011), en dehors de ceux prescrits par le professeur de français. Et pourtant, ils baignent dans cette lecture de multimédia et cette littératie numérique (ou encore *littératie médiatique critique*) qui emprunte plus ou moins ses caractéristiques à la lecture et à la littérature traditionnelle sur papier.

Les modalités nouvelles de lecture induites par la présence d'Internet ont une influence sur l'enseignement de la littérature. Par « enseignement de la littérature » nous entendons enseignement d'un ensemble de textes et de références constitués en une *mathésis* (Barthes, 1975)<sup>6</sup>, « un champ complet du savoir, met[tant] en scène à travers des textes très divers tous les savoirs du monde à un moment donné » (p.17) et une *sémiosis*, « c'est-à-dire une mise en

---

<sup>4</sup> PERRAULT, Charles. Cendrillon ou la petite pantoufle de verre.- 1697

<sup>5</sup> DETREZ, Christine. Les adolescents et la lecture quinze après.- BBF n°5. 2011

Voir aussi les résultats de notre enquête pour la classe en observation.

<sup>6</sup> BARTHES, Roland. « Littérature et enseignement » (entretien avec -), PRATIQUES n°5, février 1975. pp. 15-21. Disponible en ligne [http://www.pratiques-cresef.com/p005\\_ba1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p005_ba1.pdf), consulté le 10/04/12 à 7:56

scène du symbolique » (p.18). Les théories et les recherches sur la lecture en général, et la lecture littéraire en particulier, ont mis en avant l'importance du lecteur en tant que sujet, et de fait, l'importance de son terreau culturel personnel. Le lecteur qui comprend est interprète (Jorro, 1999)<sup>7</sup> : il « lit entre les lignes », c'est-à-dire effectue des inférences de différentes natures. Ces dernières s'ancrent dans la capacité à « chercher dans le texte, dans les illustrations et dans leurs connaissances antérieures des indices pour mieux comprendre le texte » (A. Gear, p.77)<sup>8</sup>. Le lecteur en formation doit donc être nourri en permanence de savoirs sur la littérature et de « littérature comme une médiatrice de savoir » (Barthes, p.18).

L'intégration d'Internet dans la lecture des élèves et leur accès à la littérature est une dimension sur laquelle il faut impérativement travailler aujourd'hui. Si les élèves s'écartent des livres, comme semblent le montrer des enquêtes récentes<sup>9</sup>, ils ne s'éloignent pas forcément de la lecture, mais de quelle lecture s'agit-il alors ? Baigner dans une culture numérique ne revient pas à la maîtriser même si l'imprégnation peut avoir quelques effets secondaires. Les nouvelles technologies viennent nécessairement bousculer les habitudes de lecture et réinterroger nos représentations et nos définitions de la lecture, mais ces conditions nouvelles de lecture que créent l'omniprésence et l'accessibilité d'Internet et de l'hypertexte ne rendent pas caduque le concept de lecture littéraire : mais elles nécessitent son actualisation.

Lire comme nous l'avons fait en classe, des contes sur Internet, c'est montrer aux élèves –et faire expérimenter- que l'activité n'est pas le support ; que le texte n'est pas la littérature non plus que le livre ou la lecture. C'est tenter d'isoler l'activité jusqu'à présent liée au support, pour emmener des élèves que le livre rebute vers la lecture. Notre démarche se fonde aussi sur une question

---

<sup>7</sup> JORRO, Anne. *Le lecteur interprète*. PUF, Paris. 1999

<sup>8</sup> GEAR, Adrienne. *Lecteurs engagés, cerveaux branchés*. Ed.Duval. Préface de Yves Nadon. Montréal, 2007

<sup>9</sup>. La lecture de livres, largement répandue chez les plus jeunes, baisse tendanciellement avec l'avancée en âge. Cette baisse n'est pas seulement imputable à un effet de distanciation face aux injonctions scolaires et/ou familiales, même si celui-ci est avéré, mais elle participe également d'un phénomène générationnel attesté par des analyses. Les générations successives sont de moins en moins lectrices de livres, alors que d'autres formes de lecture s'y substituent, modifiant le modèle implicite qui a été celui de la lecture linéaire, littéraire..(...).

OCTOBRE, Sylvie. *Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ?*. Sylvie Octobre. 2009.

<http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf>.

La lecture en général

actuellement posée par plusieurs chercheurs qui se résume au titre d'un article de Thierry Baccino : « Lire sur internet est-ce toujours lire ? » (2011)<sup>10</sup> Il nous semble que la réponse ne peut-être catégorique ni définitive : qu'entend-on par lire ? Qu'est-ce que lire sur Internet ? Dans quels buts et quels contextes ?

Si la lecture littéraire n'est pas seulement la lecture de textes littéraires, mais le résultat de postures et d'attitudes du lecteur vis-à-vis du texte, d'une réception d'un texte par nature polysémique, elle est aussi l'aboutissement d'un apprentissage de la lecture indissociable de l'écriture, progressif, d'un entraînement articulé sur quatre composantes essentielles : l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit (Goigoux, 2003<sup>11</sup>). Les recherches montrent que ces composantes se déclinent différemment selon les supports, nous y reviendrons, et par conséquent nécessitent une prise en charge différente et adaptée dans l'enseignement de la lecture. Par ailleurs, la lecture littéraire n'a été théorisée et vérifiée, expérimentée que sur des textes littéraires imprimés, à l'exception de la recherche en didactique, restée marginale, de Anne Jorro dans le *Lecteur interprète*<sup>12</sup>. Une expérience menée avec des élèves de cycle 3 autour de la lecture de textes documentaires met en évidence que « lire un texte documentaire, c'est aussi se poser des questions devant le texte » (p.82) et que le lecteur « prolonge inmanquablement la récupération des informations par un autre enchaînement plus proche de son univers personnel. » De ce fait, « la lecture documentaire possède une valeur heuristique qui n'échappe pas à la dimension interprétative » (p.84). »

En dehors du livre, texte littéraire imprimé, sur Internet donc, la lecture littéraire est-elle possible sans « une connaissance des médias, une prise en compte des dimensions éthiques et une intégration sociale qui dépassent largement les compétences documentaires et informatiques<sup>13</sup> » (A.Saemmer), terreau de la culture générale ? Alexandra Saemmer cite également Alain Chante

---

<sup>10</sup> BACCINO, Thierry. *Lire sur internet, est-ce toujours lire ?*, BBF, 2011, n° 5, p. 63-66 [en ligne] <<http://bbf.enssib.fr/>> Consulté le 21 avril 2012

<sup>11</sup> GOIGOUX Roland, *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*

<sup>12</sup> JORRO Anne, *Le lecteur interprète*, 1999.

<sup>13</sup> SAEMMER, Alexandra. *Penser la (dé-)cohérence : le rôle de l'hypertexte dans la formation à la culture informationnelle*, bbF, 2011. Article consultable en ligne <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0040-007.pdf>

qui affirme que « la tâche de l'enseignant est d'apprendre [à l'élève] à décoder et à interpréter, à entrer dans les significations, à donner une valeur et à avoir un avis ». C'est exactement ce qu'essayent de faire les enseignants quand ils placent leurs élèves en situation de lecture sur Internet. La culture informationnelle rejoint la culture littéraire qu'elle côtoie et à laquelle elle est étroitement liée (S.Todorov)<sup>14</sup>.

## **Enjeu de la réflexion**

Ce mémoire ne permettra pas de prendre en compte la totalité des variables du système complexe que constitue la lecture littéraire sur Internet, mais se propose d'examiner l'interaction de quelques-unes. Notre analyse sera plus limitée que les enjeux de la réflexion : il s'agit de ne pas écarter les élèves entretenant une faible relation à l'écrit dans son ensemble de la lecture et de la construction, grâce à elle, de la connaissance.

Si la lecture permet véritablement de se construire personnellement et de s'humaniser (Dumortier, s.d<sup>15</sup>; Petit, 2002<sup>16</sup>), cette fonction n'est pas limitée à la lecture du texte littéraire. En classe, les élèves pratiquent la lecture en se confrontant à des textes de genres, de types, de formes et de fonctions variés, réparties sommairement, à l'école, en deux catégories formelles opérantes sur le terrain des disciplines enseignées : les textes littéraires et les textes documentaires. En effet, la typologie des textes, malgré ses limites reconnues pour catégoriser les textes, continue de sous-tendre leur organisation dans les manuels scolaires. Cette division schématique est activée en classe d'une part parce qu'elle a été construite à l'école primaire et qu'elle fait partie des connaissances des élèves, d'autre part

---

<sup>14</sup> « La littérature est la première des sciences humaines ; pendant de longs siècles, elle était aussi la seule. Son objet, ce sont les comportements humains, les motivations psychiques, les interactions entre les hommes. Et elle reste toujours une source inépuisable de connaissances sur l'homme ». TODOROV, Tzvetan. Entretien avec Héroïse LHERETE et Catherine HALPERN pour la revue électronique Scienceshumaines.com. [http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-lit-on-des-romans\\_fr\\_25791.html](http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-lit-on-des-romans_fr_25791.html)

<sup>15</sup> DUMORTIER Jean-Louis, *Formation littéraire et compétences, notes pour un débat initié par l'INRP*.s.d

<sup>16</sup> PETIT, Michèle. *Eloge de la lecture, la construction de soi*. Belin, Paris. 2002

parce qu'elle permet de construire progressivement la notion de littérarité du texte ou de fonctionnalité du texte, ramenée à celle d'information(s) donnée(s) sur le monde, de connaissance.

Il s'agit de ne pas renoncer à former des individus pourvus des connaissances que procure la lecture des livres, mais qui ici lisent le « *web* » - et non « sur le *web* », des individus savants, instruits, cultivés, critiques, qui « ont des lettres », en somme des « lettrés du *web* ».

## **Les questions de recherche**

Nous nous interrogerons sur les mécanismes mentaux mis en œuvre par les élèves placés en situation de lecture de Cendrillon sur papier ou sur Internet : quelles compétences doivent être mobilisées dans ces deux cas, qui contribuent à former des « lecteurs littéraires » ? Les supports de la lecture (imprimé vs numérique interactif) ont-ils une importance dans l'activité de lecture littéraire ? Internet étant un support de lecture multimédia et multimodal, quel rôle l'image peut-elle jouer dans la lecture littéraire d'un conte sur Internet ? Quelles articulations peut-on penser entre lecture littéraire et lecture documentaire dans la perspective de la construction d'un lecteur littéraire sur Internet ?

## **Hypothèses de travail**

Nous considérons que la lecture d'Internet peut entretenir un lien étroit avec les usages et pratiques de la lecture littéraire, sans savoir lequel. L'élaboration d'un lecteur-sujet, par définition actif, engagé dans sa démarche de lecture, contribue à former un sujet *lectonaute*<sup>17</sup> tout aussi complet et littéraire que le lecteur de livres imprimés. Nous postulons aussi que la lecture documentaire, fonctionnelle, considérée comme dominante sur Internet n'est peut-être pas très éloignée de la lecture littéraire et que développer l'une contribue mécaniquement à encourager l'autre. Nous avons donc introduit dans la séquence didactique

---

<sup>17</sup> Néologisme. « Un lectonaute lit en naviguant. Il exprimerait un avis sur un texte ou un livre publié sur la toile. ». Source : <http://sites.google.com/site/memodemotsdecouverts/b>. Webmestre : Gaetan Solo.

consacrée à la lecture de Cendrillon que nous présenterons en analyse une part de recherche documentaire et iconographique visant à nourrir la lecture du conte.

Les représentations mentales sont des points de départ de la lecture littéraire, en quelque sorte « les préconstruits » dont chaque élève dispose. Pour nous permettre d'accéder à une formulation de ces représentations nous avons utilisé les écrits intermédiaires de lecture et la production d'images par les élèves, à l'appui de leur lecture et de leurs recherches documentaires.

## **La problématique**

Dans le contexte culturel actuel, lire est primordial. D'une certaine façon,

« la lecture reste plus importante que la littérature (...).L'enseignement du français fait découvrir et étudier différentes formes de langage, celui de la littérature, de l'information, de la publicité, de la vie politique et sociale. C'est l'acuité de la lecture qui est visée et c'est la nature des textes, variés, qui détermine des attitudes de lecteur adaptées. Il s'agit [en fait] d'apprendre qu'on ne lit pas un texte littéraire de la même façon qu'on lit un texte informatif. (...)18. ».

Toutefois ce que l'on nomme littératie numérique nécessite de réexaminer les lignes de partage entre texte littéraire et texte informatif, entre lecture littéraire et lecture d'information. A travers l'analyse de travaux d'élèves, produits dans le cadre de séquence de lecture littéraire de textes littéraires au programme de 6ème, Nous proposons de voir comment Internet peut constituer un levier de lecture littéraire s'appuyant notamment sur la recherche d'informations sur les textes dans le but de faire évoluer des représentations, d'acquérir des connaissances contribuant à former le terreau de la lecture littéraire. Le but de la recherche présentée ici est d'observer la mobilisation de compétences de lecture sur Internet mettant en jeu deux formes textuelles différentes : le texte et l'image. Nous pensons en effet que la lecture littéraire se nourrit de culture et que la culture personnelle se nourrit de lecture. Internet nous semble le lieu de convergence de l'une et de l'autre pour peu qu'il soit utilisé à ces fins littéraires et culturelles.

---

<sup>18</sup> LAUDET, Patrick. Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège, in Programme national de pilotage, Les nouveaux programmes de français au collège, séminaires interacadémiques dans les académies de Paris, Lyon, Bordeaux et Lille du 20 janvier au 17 mars 200, pp.5-6 . MEN/DGESCO, octobre 2009, 20 pages.

Il n'est pas possible de conduire cette réflexion et l'analyse qui s'y rattache sans définir préalablement ce que nous entendons par « lecture », « lecture littéraire », « compétences et habiletés de lecture ». Ce sera le but de la première partie de notre cadre théorique dans laquelle nous confronterons différentes acceptions de ces termes, employés dans différentes disciplines qui s'intéressent à la lecture, à la lecture littéraire et à la didactique de la lecture. Dans ce cadre théorique interdisciplinaire, nous définissons les prérequis d'une activité de lecture en règle générale, pour pouvoir ensuite préciser ce qu'est la lecture littéraire. Nous ferons également le point sur les compétences de lecture nécessaires pour lire sur Internet et celles mises en œuvre dans la lecture d'un conte. Notre analyse repose sur une séquence didactique menée dans une classe de sixième en avril 2011. Il s'agissait de donner à lire sur des supports imprimés ou numérique différentes versions de *Cendrillon*<sup>19</sup> et d'approfondir les connaissances du conte merveilleux en tant que genre et littérature universelle. La deuxième partie présentera le travail conduit dans la séquence de lecture du conte traditionnel, *Cendrillon*, conduite en utilisant les ressources d'Internet. Nous présenterons les données recueillies issues des productions des élèves pour mettre en évidence les compétences de lecture mobilisées. La troisième et dernière partie consistera en une brève analyse et mise en perspective de notre travail.

---

<sup>19</sup> PERRAULT Charles, *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*, (1697) ; GRIMM (frères), *Aschenputtel ou Aschenbrödel (Cendrillon)*, (1812)



## PREMIERE PARTIE

### La lecture littéraire et la lecture sur Internet sont-elles compatibles ?

La *lecture littéraire* est un mode de lecture, une finalité et un résultat de la lecture qui a été théorisé, puis expérimenté et vérifié, enfin didactisé jusqu'à se retrouver –parfois de manière confuse- dans les programmes d'enseignement. Quelle est sa place dans la culture numérique dans laquelle baignent les élèves ? Quelles sont ses frontières dans ce contexte nouveau ? Une lecture littéraire sur Internet est-elle possible ou résolument incompatible avec le média du fait de la nature de ce dernier ? De quelle lecture s'agit-il alors ? Est-ce une lecture consciente de ses choix, à l'instar de la lecture analytique pratiquée en classe ? Une lecture qui *navigue* entre plusieurs textes et supports (médiats) pour construire le sens global d'un nouvel objet voire un nouvel objet de lecture ? Une lecture esthétique qui suscite des réactions du lecteur : adhésion, rejet, critique ? Une lecture qui peut entraîner une implication, une personnalisation ? Une lecture réflexive fondée « sur une connaissance du champ des possibles et les limitations des dispositifs et discours numériques » (A.Saemmer, *ibid.*) ?

Dans la diversité des textes abordés en classe de français, la lecture du texte littéraire côtoie celle du texte documentaire. La classe de français est le lieu d'interactions entre ces textes donnés à lire et les modes de lecture qu'impliquent la variété des supports incluant Internet. L'enseignant de français utilise les ressources d'Internet, notamment, dans le cadre des apprentissages de lecture et d'écriture parce qu'elles sont incontournables. Cependant, elles ne peuvent représenter un enrichissement pour les élèves, qu'à condition d'en permettre une appropriation et une évaluation, ce qui implique une réflexion didactique nouvelle sur la lecture. Empruntons à la biologie une notion qui résume le cadre dans lequel se place notre réflexion et qui explique la pluridisciplinarité de notre cadre théorique. La diversité des textes, de leurs formes et de leurs fonctions, celle des élèves, des lectures dans leurs modalités et des supports constituent un

« écosystème » de la lecture, fondé sur des équilibres et des interactions entre ces différentes composantes. Quel est cet écosystème ? comment fonctionne-t-il ?

## **1. La lecture en général**

Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, il est fondamental de définir de quelle lecture il s'agit quand on évoque la lecture sur Internet pour déterminer si oui ou non, il y a lecture –et laquelle— quand un élève se trouve devant, ou plutôt « dans » l'espace des textes et documents que propose Internet.

Entendue dans son sens le plus général, la lecture est « une activité à plusieurs facettes » qui peut se caractériser par la mise en œuvre de plusieurs processus interagissant et se superposant, mis en évidence par divers champs de recherche dans différentes disciplines. Il est important de rappeler les mécanismes de la lecture, du décodage à l'interprétation, car les écrans et Internet, du fait de leur ergonomie et de leur structure, sont venus les remettre au premier plan. En effet, on ne lit pas de la même manière sur un support imprimé que sur un écran, et le lecteur, s'il s'inscrit dans la continuité de pratiques acquises antérieurement sur l'imprimé, adopte parfois des comportements, des attitudes et des réactions différentes de celles du lecteur traditionnel.

### **1.1 Les mécanismes de la compréhension en lecture**

Bien entendu, toute lecture suppose un apprentissage du décodage et de la reconnaissance des mots, articulé à l'attribution d'une signification du signe (mot, phrase ou texte) préalables qui sont enseignés dès la maternelle puis au CP dans le cadre des apprentissages fondamentaux. Nous n'aborderons pas ici ces aspects, bien que certains de nos élèves manifestent une maîtrise insuffisante du code, qui ne peut qu'entraver leurs activités de lecture et de compréhension, quels que soient les supports de la lecture. Nous rappellerons quelques facteurs importants dans la construction de la compréhension et de l'interprétation. Leur présentation n'est pas hiérarchisée : en effet, ces facteurs sont interagissant à tout moment de l'apprentissage. Tous participent d'un enseignement explicite de la

compréhension (Lafontaine, 2003)<sup>20</sup>. Il s'agit pour les élèves de prendre conscience et d'apprendre à utiliser – donc de transformer en compétence – différentes stratégies de lecture en fonction des situations et objectifs de la lecture.

### **Les stratégies de lecture**

- le survol : consiste à parcourir le texte pour prendre connaissance de son architecture, laquelle oriente le projet de lecture en fonction du type et du genre de texte que le lecteur reconnaît. Il active ainsi une série de stéréotypes de lecture, dont J.L-Dufays a confirmé l'importance qui permettent ensuite une lecture fine ou savante (Dufays, s.d).
- le repérage : mobilise à la fois les capacités de discrimination visuelle, qui permettent de ne pas confondre des paronymes (paix / paire / plaie / plaie) dans un texte et d'associer à chacun son sens dénoté ou connoté.
- l'écrémage : permet d'éliminer les détails d'un texte et de ne conserver que la partie importante du message de l'auteur.
- l'approfondissement est en réalité une lecture analytique, de type savant, qui mobilise des connaissances rhétoriques, stylistiques, génériques, linguistiques et typologiques du lecteur sur lesquelles nous reviendrons. L'acquisition de ces connaissances se fait au cours de l'apprentissage initial puis continué de la lecture pour former un lecteur « expert ».

Ces quatre stratégies psycho-cognitives, si elles sont nécessaires à la lecture, entendue comme compréhension, voire interprétation d'un texte, ne sont toutefois pas suffisantes. Toutes présupposent que le texte est construit comme un « message », inscrit dans une perspective de communication, ce qui pourrait exclure la dimension esthétique propre au texte littéraire et surtout exclure la subjectivité du lecteur, fondant la lecture sur le sens ou les sens intrinsèques supposés du texte, ou voulus par l'auteur.

La mobilisation des stratégies de lecture n'est qu'une disposition au service de la compréhension, que Michel Fayol<sup>21</sup> définit ainsi :

---

<sup>20</sup> LAFONTAINE, Dominique. « *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* ». Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. 4 et 5 décembre 2003. Consultable sur le site <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-En-parle06.asp>

Comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte – ce qu'on appelle souvent un modèle mental – , par exemple, du déroulement d'un événement, incluant les moments et lieux de survenue et les interventions des personnages, ou encore du parcours à effectuer pour (re)trouver un emplacement. Il faut entendre par modèle mental une représentation analogique quasi-perceptive des entités évoquées, encore que moins précise et moins complète que dans la perception. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites, de nature lexicale (les mots), organisées en phrases selon les règles (la syntaxe) propres à une langue donnée. Ces phrases sont elles-mêmes agencées séquentiellement en des textes, structures rhétoriques moins contraignantes. Les mots et leurs agencements (propositions, phrases) induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent. Les traitements mis en œuvre pour comprendre un texte concernent donc à la fois les éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent.

L'élève, pour comprendre un texte conduit plusieurs opérations mentales à partir des données suivantes :

- du texte lu : il établit des liens entre les personnages, « se peint » des portraits, perçoit la dimension symbolique ou emblématique des personnages ou des situations, conçoit le parcours narratif de ces personnages à partir des buts, plans, actions.
- De la connaissance et de la conscience des différents codes mis en œuvre dans les médias de lecture.
- De la mise en mémoire de ce qui a été lu : le processus de lecture implique des synthèses successives<sup>22</sup> qui mobilisent les souvenirs lors des reprises.
- Des données explicites du texte pour construire des inférences : il recourt à des images mentales qui « reflètent » la compréhension de certaines parties du texte, et qui peuvent trouver ou non un écho dans les images réelles (illustrations) proposées avec le texte et autour de lui.
- De la connaissance des structures de l'écrit (Grossmann, 2003<sup>23</sup>). Internet crée les conditions d'une rencontre précoce avec des genres écrits

---

<sup>21</sup> FAYOL, Michel. « *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions.* ». Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. 4 et 5 décembre 2003. Consultable sur le site <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-En-parle06.asp>

<sup>22</sup> voir les étapes de l'écriture au cours de la lecture de *Cendrillon* dans l'analyse de la séquence.

<sup>23</sup> GROSSMANN, Francis. « *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* ». Paris. 2003. Conférence de consensus.

complexes narratifs, explicatifs ou à visée documentaire, impliquant les modes de réception et de production de l'audio-visuel.

Toutes ces conditions d'une lecture efficace, c'est-à-dire signifiante, base de l'activité de lecture en général, entrent en ligne de compte dans les activités de lecture sur les supports interactifs que constituent d'une part les écrans en général, et d'autre part Internet en particulier, lequel ne pose pas que des problèmes de lecture liés à l'écran. Pour comparer brièvement les supports de lecture imprimés au support numérique, et situer ce que nous entendons par « support de lecture » dans la suite de notre travail, on peut considérer que l'écran se substitue à la page imprimée, prise isolément, et qu'un site Internet de son côté constitue un livre numérique dans lequel se trouve la page. Dans un livre imprimé, la page peut être lue isolément et prendre une signification, qui sera modifiée si on la lit dans le contexte des pages qui précèdent ou suivent, voire du chapitre, autre unité du livre, ou de la partie, ou du livre dans son ensemble. On peut aller plus loin : la même page lue en relation avec les autres œuvres du même auteur, ou lue en relation avec d'autres œuvres sur le même thème, ou dans le même genre, aboutira à une lecture encore différente. Internet reconstitue par la pluralité des textes et documents qu'il abrite cette structure du livre, mais sur le mode du lien explicite (hyperlien matérialisé activable par un « clic ») ou implicite (c'est au lecteur d'établir les liens). Nous reviendrons plus en détail sur cette question, à partir d'exemples. La lecture s'inscrit donc à la fois dans la continuité des pratiques sur imprimé par la mobilisation de compétences identiques, et dans la rupture du fait des contraintes que les supports peuvent imposer.

Le lecteur doit donc adapter, de lui-même, sur les supports numériques, un certain nombre de connaissances et de compétences acquises au cours des apprentissages fondamentaux de la lecture conduits jusqu'à présent sur des supports imprimés.

La lecture du document numérique est venue réactiver les questions de lisibilité et d'efficacité conditionnant la lecture en tant que réception du texte. Les études des trajets oculaires pendant la lecture répondent, entre autres, aux demandes des concepteurs de documents numériques dont l'objectif est, bien entendu, d'être mieux lus et pour cela de faciliter la tâche du lecteur. Cette

perspective n'est d'ailleurs pas sans conséquence sur la rhétorique des textes que l'on trouve sur les sites Internet. Dufau *et al.* rappellent que « des phrases courtes et percutantes sont mieux lues, et comprises, par les lecteurs internautes que des phrases longues » (Baccino, 2004<sup>24</sup> ; Kavanagh, 2006)<sup>25</sup>. Ces modalités syntaxiques reposent aussi sur des contraintes lexicales : ces phrases « doivent utiliser le plus possible de mots fréquents appris tôt (...) » et ayant peu de paronymes. Comme pour la lecture sur papier, un mot ayant des occurrences fréquentes est plus facilement reconnu qu'un mot rare. Les textes littéraires que nous avons abordés avec les élèves (*Cendrillon* de Perrault et Grimm) posent donc a priori, du point de vue du contenu, les mêmes problèmes de lecture aux élèves qu'ils soient lus sur écran ou sur papier. Mais nous l'avons vu dans les prérequis listés ci-dessus, certains relèvent en fait de dispositions psychologiques et affectives.

## 1.2 Les processus affectifs et psychologiques de la lecture

La lecture met en jeu les émotions, les capacités réflexives du lecteur. Elle utilise son affectivité, son état intérieur, et ses dispositions d'esprit. V. Jouve<sup>26</sup> évoque, par exemple, le cas des personnages romanesques « qui provoquent en nous admiration, pitié, rire ou sympathie » et nous intéressent ainsi à leur sort. Des processus affectifs du même ordre sont à prendre en considération dans les pratiques de lecture sur support numérique (désormais LSN), et notamment sur Internet (LSI), bien que l'objet soit différent. Il ne s'agit pas forcément de s'intéresser à un personnage ou non, mais plutôt à un sujet, une manière d'écrire sur ce sujet, à des formes de présentation qui séduisent, retiennent ou repoussent, agacent ou découragent. La typographie, les couleurs par exemple influencent la lecture dans le sens où le lecteur focaliserait davantage son attention sur des

---

<sup>24</sup> BACCINO, Thierry. *La lecture électronique*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble. 2004.

<sup>25</sup> KAVANAGH, Eric. « *Ecrire pour le web. Validité des consignes ergonomiques* ». In Lire, écrire, communiquer, apprendre avec Internet [Dir. PIOLAT, Annie]. Marseille. Ed. Solal. 2006.

<sup>26</sup> JOUVE, Vincent. *La Lecture*, Paris, Hachette, Collection "Contours littéraires", 1993. p.11

questions de forme plutôt que de contenu (Lorch, 1989 ; Lorch & Klusewitz, 1995 cités par J.Dinet, 2006<sup>27</sup>)

Nous sommes là, dans l'activité de lecture, du côté du lecteur en tant que sujet. Certains documents numériques sont éliminés d'emblée par le lecteur, quelle que soit la pertinence de leur contenu, uniquement du fait de leur aspect à l'écran : la réaction n'est pas forcément rationnelle, tout comme celle qui fait que l'on pose un livre qui ennue ou agace.<sup>28</sup> Le phénomène n'a rien de nouveau et n'est pas le propre ni de l'écran, ni d'Internet. En son temps, Montaigne revendique déjà dans le chapitre X du Livre II de ses *Essais* cette liberté de lecteur de dédaigner le texte :

Les difficultés, si j'en rencontre en lisant, je ne ronge pas mes ongles à cause d'elles : je les laisse là, après leur avoir livré un assaut ou deux. Si je m'y arrêtais, je m'y perdrais – et j'y perdrais mon temps ; car j'ai un esprit primesautier. (...) Si tel livre me déplaît, j'en prends un autre(...) ».

La subjectivité du lecteur ne naît pas ex-nihilo ; elle s'ancre dans son expérience et dans ce qui a contribué à le constituer dans son individualité. Il faut donc prendre en compte aussi les dimensions et paramètres socio-culturels de la lecture

### **1.3 Un contexte sociologique et culturel**

L'activité de lecture s'inscrit dans le contexte complexe du lecteur considéré comme sujet agissant : les capacités et compétences du lecteur, qui plus est en formation comme l'est un élève, dépendent étroitement de son environnement familial et social, de son histoire, de sa psychologie et de ses affects, de ses centres d'intérêts, de ses pratiques culturelles, de ses capacités physiques et cognitives, de ses connaissances encyclopédiques, de son rapport au monde en général et à la lecture en particulier. Michèle Petit, conduisant ses travaux dans le

---

<sup>27</sup> DINET, Jérôme, (2006). Le choix des sites Web par les enfants et les adolescents : impact de la typographie in [Dir. Annie PIOLAT] Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet. Ed. SOLAL. Marseille. 2006.

<sup>28</sup> De nombreuses recherches ont été conduites pour identifier les raisons pour lesquelles les élèves n'aiment pas lire (voir C.Frier par exemple), mais seule la lecture sur papier a été évaluée. Il faudrait conduire les mêmes recherches sur des supports numériques et sur Internet en particulier pour vérifier l'hypothèse que nous faisons : et si le support influençait non pas la lecture elle-même, mais le goût, le désir de lire et la relation à la lecture ?

domaine de la sociologie de la lecture a mis en évidence dans son court essai *Eloge de la lecture* (2002) l'importance du contexte familial, des origines sociales, des habitudes et des représentations culturelles, des réseaux institutionnels (bibliothèque, école) autour du livre et de la lecture dans la formation du lecteur. D'autres chercheurs comme Francis Grossmann ou Roland Goigoux insistent eux-aussi sur ces aspects facteurs d'inégalités devant la lecture. La complexité d'Internet fait ressortir la nécessité de leur prise en compte.

Le lecteur comme sujet se trouve confronté au texte à lire, dont il a construit des représentations, avec lequel il entre en dialogue, et ce texte, littéraire ou non, tient évidemment son rôle dans les processus de lecture.

#### **1.4 Les interactions entre le texte et le lecteur**

Les interactions reposent sur l'interaction entre les effets que peut impliquer le texte et la réception qu'en fait le lecteur. V. Jouve explique que savoir lire,

c'est déterminer la part respective du texte et du lecteur dans la concrétisation du sens. La lecture, en effet, loin d'être une réception passive, se présente comme une interaction productive entre le texte et le lecteur. (...) Un univers textuel est par définition toujours inachevé » (p.44).

Bien que cette définition soit construite à partir de la lecture de textes dits littéraires, elle peut être réfléchie dans le cadre de la LSI. La première partie de la définition implique la capacité de distanciation critique du lecteur ; quant à la seconde, elle renvoie directement à cette infinité du contenu d'Internet toujours à lire et à recomposer.

On ne peut pas réduire la lecture à la mobilisation de stratégies visuelles et cognitives. Lire est une activité de compréhension du monde et de soi (Petit, 2002), une activité d'interprétation dynamique (Iser, 1986 ; Jauss, 1978), d'appropriation du sens par la coopération du lecteur et du texte (Eco, 1979), au moyen de stratégies, postures, attitudes qui ne sont pas leur propre fin. Si la lecture, dans ses mécanismes, est assez bien connue aujourd'hui, si le lecteur en tant que sujet a théoriquement trouvé sa place dans l'activité de lecture, en dialogue avec le texte, il est nécessaire de réexaminer ces notions dans le contexte nouveau de lecture créé par Internet. Ainsi sélectionner des informations, au cours d'une lecture, quel que soit le support, correspond à la mobilisation d'une stratégie



de lecture, dénuée de signification et de sens si elle n'a pas pour finalité d'enrichir le lecteur d'une connaissance qu'il pourra relier à une autre ou activer dans une lecture ultérieure, ou une recherche d'information ultérieure (sans parler même de la constitution de son patrimoine culturel et de ses savoirs personnels). De la même manière, l'action du lecteur pensant –et non pas seulement être physiologique décodant, repérant- est à prendre en considération.

On peut considérer, en effet, que le lectonaute est un pseudo-lecteur quand il « surfe » sur le web croisant dans sa lecture « articles courts, vidéos, audio, animations de toutes sortes » et « lecture attentive et profonde, que l'on pratique sur un livre imprimé ». D'une part, il est nécessaire de s'entendre sur les termes : que signifient « lire » et « la lecture » ? Nous avons dans un premier temps resitué ces notions. D'autre part, il faut également replacer l'activité de lecture –une fois définie- dans la perspective des objectifs qu'elle se donne.

Quand les élèves cherchent des images, des réponses aux questions posées, relisent le conte proposé pour écrire le texte demandé par l'enseignant en bout de lecture, ils lisent en mobilisant des « compétences », des « stratégies » et des « attitudes » et des « postures » qui sont celles de « vrais » lecteurs (et non de pseudo-lecteurs) parce qu'ils ont un but. Il s'agit bien d'une pratique littéraire de lecture, d'un usage littéraire d'Internet.

Que peut-on entendre par « usage littéraire » ? tout usage qui mobilise d'une manière ou d'une autre les entrées dans la lecture : capacités cognitives, psychologiques, libre-arbitre du lecteur, compréhension et interprétation, mobilisation de connaissances encyclopédiques ou empiriques, capacités à relier les « informations » du/des textes entre elles, avec d'autres, ou avec son expérience personnelle. Certes il ne s'agit pas là d'une lecture « attentive et profonde » comme celle que l'on pratique sur le livre imprimé, soi-disant, mais n'est-ce pas un préjugé ? Nombreux sont les lecteurs de livres ou de supports imprimés qui parcourent distraitemment le texte, comme ils navigueraient sans but précis sur le web (« butineraient », « surferaient » comme on l'entend dire aussi). Cette pratique de lecture, qui n'est pas le propre d'Internet, nous semble trouver sa limite dans le cadre scolaire, même si les supports numériques de lecture utilisés peuvent prêter à ce type de lecture vagabonde. Un livre ou un manuel de classe favorisent tout autant la perte d'attention, le partage de l'attention, la digression ou le butinage si l'élève ne possède pas les codes d'utilisation du livre

(signification de la typographie, identification des différentes fonctions des parties –sommaire, index, tables des matières-, identification et significations des différentes zones de la page –encadrés, illustrations, commentaires, titres, paratextes etc.).

« Naviguer » n'est pas *surfer* ou *butiner*. La navigation requiert des savoir-faire, des savoirs, un but, un ou des moyens, un équipage et un équipement que le butinage ne nécessite pas, pouvant, lui, se contenter de l'air du temps, du désir du moment, et du hasard<sup>29</sup>. Le butinage ou le « surf » sur internet s'apparentent plutôt à un vagabondage, qui pourrait être d'ailleurs celui que nous pratiquons entre les rayons d'une bibliothèque ou d'une librairie, en feuilletant et survolant les livres et les documents, jusqu'à ce que l'un d'entre eux retienne véritablement notre attention. Naviguer ou butiner, ne procède pas de la même intention et nous renvoie au projet de lecture qui détermine en partie l'activité de lecture. Le butinage conduit l'internaute à « grappiller par-ci par-là », « dans le domaine intellectuel, [à] chercher çà et là et accumuler des idées, des objets, des documents<sup>30</sup> », démarche qui n'est pas associée automatiquement à Internet comme l'attestent les exemples de l'article du Trésor de la Langue Française Informatisé : « *Butiner dans une œuvre littéraire. Le lecteur avait butiné çà et là une pensée, une idée, une anecdote* (SUE, *Atar Gull*, 1831, p. 20) » ou encore : « Ce matin, après avoir butiné quelque peu dans les œuvres et les lettres de Lord Byron et dans cette *vivid, all alive* biographie que m'a prêtée Maurois.[etc.] DU BOS, *Journal*, 1924, p. 105. ». Le verbe « surfer » s'appuie sur la métaphore nautique de la planche à voile, impliquant une idée de surface et donc de superficialité, et probablement par extension de loisir. Qui *surfe sur le net* reste nécessairement à la surface des choses, s'amuse...et ne réfléchit pas. Mais le butinage n'est pas le propre d'Internet. Le lecteur butine aussi dans les livres, ou dans un livre : ce n'est pas le support papier qui fait le butinage, c'est le contexte de la lecture, le lecteur, voire le texte dans certains cas.

« Le lecteur boulimique, gourmand ou simplement gourmet ne se contente pas d'avaler des mille-feuilles imprimés. Il dévore tout du regard : les affiches publicitaires, les avis de recherche, les poèmes et les pensées placardées sur les murs de la ville ou dans les rames du métro. Et même les

---

<sup>29</sup> N'importe quel apiculteur pourrait s'insurger devant les représentations mentales qu'impliquent le terme « butiner » peu en rapport avec l'expertise d'ouvrière des abeilles.

<sup>30</sup> TILF, page consultée le 18/03/12.

notices des médicaments ou la composition des shampoings, du savon de douche et des crèmes de beauté »<sup>31</sup>.(Michèle Gazier)

Qui est ce lecteur qui lit n'importe quoi, sans la moindre distance ? Peut-être Jacques Bonnet<sup>32</sup> qui essaye de comprendre « cette troublante rage de lire ». Il dit avoir passé son enfance à lire tout ce qui se présentait, des livres jusqu'aux étiquettes des bouteilles. « Une curiosité inextinguible [le] poussait à découvrir ce qui se cachait derrière les mots et les phrases ». Pour lui, « le lecteur enragé n'est pas seulement inquiet, il est curieux » (p.28, ibidem). Ne peut-on imaginer qu'Internet au lieu d'être subi, fasse l'objet d'un apprentissage, d'un déchiffrement, qui développe la même rage de lire, la même envie de lire plus et mieux ?

## 2. La question de la lecture dite littéraire

Nous l'avons vu dans notre introduction, la lecture en tant qu'activité peut s'exercer de multiples manières, mais de quelle/s « lecture/s » est-il question ? Vincent Jouve dans *La Lecture* (1993) récapitule les conditions d'une lecture littéraire. Son analyse, reprenant les théories de la réception, s'appuie sur le texte littéraire, comme d'ailleurs l'ensemble des théories de la lecture, comme s'il n'y avait de lecture littéraire possible que sur les textes littéraires. Nous avons rencontré dans notre analyse les limites de cette définition. D'une part, nous avons vu la subjectivité des élèves à l'œuvre dans toute forme de lecture ; d'autre part, nous nous trouvons devant une tautologie : le texte littéraire est défini comme tel parce qu'il est susceptible d'une lecture littéraire, laquelle n'est définie qu'à partir des textes dits littéraires. Pour sortir de ce cercle qui ne nous permet pas de savoir si les textes autres que littéraires (ou estimés tels) sont susceptibles de faire l'objet d'une lecture dite littéraire, nous isolons les démarches et les effets identifiés par les théoriciens de la lecture littéraire<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> GAZIER, Michèle.(2011). *Introduction. Le goût de la lecture*. Mercure de France. Evreux. p.11.

<sup>32</sup> Auteur et éditeur

<sup>33</sup> Réfléchir sur la lecture littéraire nous renvoie inmanquablement à la question : qu'est-ce que la littérature ? et à celle de la littérarité des textes...

## 2.1 Procéder à une lecture savante

Au-delà du premier ressenti, et des premières réactions ou questions, la lecture savante permet de vérifier un certain nombre d'hypothèses de lecture et de faire un travail de compréhension et d'interprétation du texte, rendue possible parce que le lecteur active au cours de la lecture des systèmes de références et des stéréotypes latents, c'est-à-dire des

« structures, une association d'éléments, qui peu[vent] se situer sur le plan proprement linguistique (syntagme, phrase), sur le plan thématique-narratif (scenarios, schémas argumentatifs, actions, personnages, décors, univers thématique...) ou sur le plan idéologique (propositions, valeurs, représentations mentales)<sup>34</sup> » (Jean-Louis Dufaÿs).

L'auteur distingue le stéréotype du « cliché », terme plutôt réservé aux stéréotypes langagiers (ou expressions « toutes faites »). Le stéréotype est marqué par sa récurrence dans le discours (c'est le cas des photogrammes extraits des dessins animés de Walt Disney – voir p.97 *Images recherchées et commentées par les élèves.*), son figement, son absence d'origine repérable<sup>35</sup>, sa prégnance, son caractère abstrait, synthétique voire irrationnel. Le stéréotype est donc un lieu privilégié de malentendus et d'incompréhensions divers. Les productions des élèves se feront largement l'écho de cette affirmation.

D'autres catégories de stéréotypes sont à l'œuvre dans la lecture, comme les codes socio-culturels, ou ceux liés à la représentation des genres textuels qui mettent en jeu la perception des limites entre un texte fictionnel et un texte documentaire par exemple. J-L.Dufaÿs relie ces stéréotypes à la maîtrise des quatre grandes catégories de la rhétorique antique. La conscience et la connaissance de ces stéréotypes permettraient aux élèves de décrypter et utiliser les discours tenus par les textes et, nous l'ajoutons, les images.

---

34 DUFAYS J.-L., GEMENNE, L. ; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Coll. Savoirs en pratique, éd. De Boeck, 2005 (2ème édition)

<sup>35</sup> Seul critère sujet à discussion, puisque les stéréotypes des élèves se fondent sur le dessin animé des studios Walt Disney.

## 2.2 Etre récepteur du texte

La notion de « lecture littéraire » prend sa source dans les théories de la réception de la lecture développées pendant une vingtaine d'années, de 1970 à 1990, et si l'on s'en tient à quelques théoriciens phares, de 1972 à 1986. Ces théories ont donné lieu à des classifications et une terminologie visant à mieux définir des types de lecture et de lecteurs, à partir des effets produits par la lecture et des comportements des lecteurs vis à vis des textes<sup>36</sup>, dans l'intention de *contribuer à la réflexion théorique sur la place et le rôle du lecteur de textes littéraires dans la classe de français* ». Jean-Pierre Mercier procède à une rétrospective des théories de la lecture littéraire, en les distinguant de ce qui ressortit aux théories de la lecture de celle du texte littéraire.

Il rappelle que jusque dans les années 1970, les phénomènes de compréhension, rassemblés sous le terme « lecture », sont étudiés du point de vue des « qualités intrinsèques des œuvres », notamment par des approches linguistiques, proposées par les formalistes. Tout en s'intéressant au langage spécifique du texte et aux éléments formels de sa composition, ces approches n'excluaient pas l'insertion du texte dans un « réseau de textes de mêmes types, de mêmes genres, et de textes antérieurs ». Si ces approches ont contribué à renouveler la lecture des textes littéraires, elles ont néanmoins comporté l'inconvénient, signalé avec vigueur par J.-L. Dufays *et al.* en 1996<sup>37</sup>, d'écarter la subjectivité du lecteur. De plus, le texte littéraire, abordé sous l'angle formel, était pris comme « un objet langagier clos », se suffisant à lui-même et ne permettant plus des interprétations multiples comme les contextes de lecture et projets individuels, ou horizons d'attente, du lecteur permettaient de le faire. Gérard Langlade invitait en 2002 à « sortir du formalisme » pour « faire une place au lecteur réel »<sup>38</sup>. Cette invitation traduisait, en didactique du français, l'affirmation de Roland Barthes (1984) d'après qui

« toute lecture procède d'un sujet, et (...) n'est séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues, l'apprentissage des lettres, quelques

---

<sup>36</sup> MERCIER, Jean-Pierre. *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, n°2. 2010. pp. 177-196

<sup>37</sup> DUFAYS, Jean-Louis., GEMMENNE, L., Ledur, D. (1996).

<sup>38</sup> LANGLADE, Gérard. « *Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels* ». - Revue Le français aujourd'hui, 145, 85-96.-2002

protocoles rhétoriques, au-delà desquels très vite c'est le sujet qui se retrouve dans sa structure propre, individuelle »<sup>39</sup>.

Ces réflexions se placent hors du champ scolaire. Alors qu'en est-il en classe de la lecture littéraire d'un texte par un élève, par définition, sujet captif ?

### **2.3 Définition de la notion de *lecture littéraire* dans le cadre scolaire**

« Ce qui est primordial à l'école, c'est l'acte de lire. La lecture en un sens reste plus importante que la littérature. (...) L'enseignement du français fait découvrir et étudier différentes formes de langage, celui de la littérature, de l'information, de la publicité, de la vie politique et sociale. C'est l'acuité de la lecture qui est visée et c'est la nature des textes, variés, qui détermine des attitudes de lecteur adaptées. Il s'agit d'apprendre qu'on ne lit pas un texte littéraire de la même façon qu'on lit un texte informatif. (...) Une lecture sélective n'est pas identique à une lecture attentive, rêveuse, qui est le propre de la lecture littéraire dans laquelle, comme dit Bonnefoy, « lire, c'est lever les yeux du livre ». (Patrick Laudet, IGEN Lettres<sup>40</sup>)

Cet extrait d'un accompagnement des nouveaux programmes de lycée montre qu'il est nécessaire de resituer ce que nous entendons ici par *lecture littéraire* à l'école, tant l'expression semble subir de dérives et d'imprécisions diverses. Nous nous appuyons sur cet extrait, non pour l'invalider totalement, mais parce qu'il présente à la fois les perspectives didactiques dans lesquelles nous avons inscrit notre séquence d'étude et la nécessité de définir ce que l'on peut comprendre par *lecture littéraire*, qui repose sur d'autres caractéristiques que la capacité du texte à faire rêver le lecteur.

Si nous faisons nôtre, sans difficulté, la conviction affirmée en premier lieu : « ce qui est primordial à l'école, c'est l'acte de lire », nous sommes plus partagée sur les distinctions faites ensuite, concernant une « lecture sélective », qui supposerait que la lecture littéraire exclut la sélection, ou encore une « lecture

---

<sup>39</sup> BARTHES, Roland (1984). *Essais critiques IV*, cité par LANGLADE & FOURTANIER dans « *La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire* », [Dir FALARDEAU, Erick. FISCHER Carole. SIMARD Claude. SORIN Noëlle. *La didactique du français les voies actuelles de la recherche*] Presses Université Laval. 2007- p.102

<sup>40</sup> LAUDET, Patrick. « *Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège* », in Programme national de pilotage, Les nouveaux programmes de français au collège, séminaires interacadémiques dans les académies de Paris, Lyon, Bordeaux et Lille du 20 janvier au 17 mars 200, pp.5-6 . MEN/DGESCO, octobre 2009, 20 pages.

attentive », dont la lecture d'information serait semble-t-il exclue à son tour, et enfin une « lecture rêveuse », qui serait « le propre de la lecture littéraire ». Issue des théories de la réception de la lecture de Jauss (1972), Iser (1976), Picard (1986) et Eco (1989) essentiellement fondées sur la réception du texte littéraire, l'expression « lecture littéraire » est « couramment utilisée pour désigner une lecture riche, intense, plurielle, à la fois ludique et lucide, passionnelle et rationnelle, qui ne se réduit ni à la « lecture de la littérature », ni à la lecture « lettrée » ou « savante » dont parlent certains sociologues » (Dufaÿs, Gemenne, Ledur, 2005)<sup>41</sup>. La lecture littéraire est une lecture informée, qui informe, et qui forme. S'il ne s'agit pas de jouer sur les mots, alors que faut-il comprendre ?

C'est une lecture qui informe parce qu'elle apporte des connaissances. C'est une lecture informée dans la mesure où elle mobilise devant chaque texte des acquis cognitifs et encyclopédiques, culturels et émotionnels, constitués au cours des lectures antérieures. C'est une lecture qui forme car le lecteur, au fil des lectures accumulées se crée une « bibliothèque » intérieure dans laquelle il instaure (ou pas) ses propres liens, démarche qui l'intègre dans un univers culturel singulier et collectif tissé d'écrit.

La lecture littéraire serait une des manifestations d'un état d'alphabétisme porté à son degré le plus élevé, ou d'intégration à ce qu'on appelle la littératie, conception plus vaste du « littérisme<sup>42</sup> » limité de son côté à la « capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante ». Elle est à la fois une manière de lire et le résultat de cette façon de lire. Elle prend nécessairement en compte le lecteur en tant que sujet. Les recherches en didactique tentent de préciser les conditions favorables à la formation, la prise en compte et le développement de ce sujet-lecteur-littéraire autonome.

Dans le domaine de la transposition didactique de la lecture littéraire, Annie Rouxel<sup>43</sup> répertorie les différentes manières d'entrer dans une œuvre : elles

---

<sup>41</sup> DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique. *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*. Edition De Boeck Supérieur, 2005, p.11

<sup>42</sup> *Journal Officiel*, août 2005.

<sup>43</sup> ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes, 2004.

correspondent à des « prototypes » de lecteur, mais chaque personne qui lit peut-être tour à tour, selon les moments et les textes un de ces lecteurs :

- Le fugueur, qui s'évade de soi et de la réalité, dans un temps aboli ;
- le spectateur qui privilégie les échos du texte en soi, voyage dans sa propre intériorité
- le bohème, qui musarde en lisant, divague, rêve : c'est le seul aspect de la lecture littéraire retenu par la définition qu'en donne l'accompagnement des programmes.
- le critique est un lecteur expert, sensible aux effets du texte et attentif à sa forme ; il s'interroge sur les enjeux de l'écriture, fait le rapprochement avec d'autres textes ; il procède à une lecture savante (Dufays, 2005).

Une lecture littéraire combine toutes ces attitudes de lecture, ou devrait-on dire, du lecteur. Elle résulte d'une expérience et d'un apprentissage de la lecture qui permettent au lecteur de développer des attitudes de contemplation et de participation, d'implication comme sujet et d'observation de l'objet à lire, texte littéraire ou non.

La lecture littéraire est donc l'action d'un lecteur-sujet qui crée du sens *dans* sa lecture ce qui ne signifie pas que sa liberté et son autonomie soient sans limites. La lecture comme activité d'interprétation des textes s'inscrit dans les limites d'un certain nombre de conceptions (Dufays,1997)<sup>44</sup> que sont « la créativité du lecteur et la réduction des possibles » ; la notion « d'œuvre ouverte et de lecteur modèle » (Eco, Steiner) ; la « polysémie » des textes et « l'effet littéraire ». Ce dernier aspect attire plus particulièrement notre attention car il a été mis en question par l'expérience menée par Anne Jorro, que nous avons évoquée précédemment. Cette observation oblige à élargir la notion de lecture littéraire, cantonnée officieusement, ou plutôt de fait, à la lecture de textes littéraires. J.-L. Dufays<sup>45</sup> dresse une typologie de ce qu'il appelle les « lectures plurielles », ces

---

<sup>44</sup> DUFAYS, Jean-Louis, (1997). Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans. Pratiques n°95. Pp 31-52.

<sup>45</sup> DUFAYS, Jean-Louis. Le pluriel des réceptions effectives. Débat théoriques et enjeux didactiques.- Revue Recherches n°46, Littérature, 2007-1.

[http://www.recherches.lautre.net/iso\\_album/071-090dufays.pdf](http://www.recherches.lautre.net/iso_album/071-090dufays.pdf)



manières diverses de lire censées construire une lecture littéraire. Nous n'en reprenons pas ici le détail car toutes ces catégories ne peuvent concerner le jeune lecteur en formation. En effet,

« jusqu'à onze ou douze ans, les capacités cognitives des élèves restent limitées. Notamment leur aptitude à prendre en compte simultanément plusieurs informations (...) est très faible. (...) La connaissance des organisateurs textuels est réduite, et [leur] usage peut même parfois induire les élèves en erreur (Dinet, Rouet et Passerault, 1999). Or la coordination des informations et l'utilisation des organisateurs textuels sont deux aspects indispensables de la compréhension experte » (Coutelet, Dinet, Rouet, 2004)<sup>46</sup>.

Les catégories de lecture(s) plurielle(s) inventoriées par Dufaÿs recourent des compétences et des attitudes travaillées dans le cadre de l'apprentissage de la lecture en général. On peut classer ces compétences en trois grands groupes qui serviront de cadre à l'analyse des données de lecture recueillies auprès des élèves.

- Les compétences méta-textuelles (Rouet, 2001) sont activées pour percevoir les « niveaux textuels » et les « composantes génériques » ou typologiques des textes. C'est ainsi qu'une fable de La Fontaine peut être lue comme une poésie, un apologue ou un conte ou encore que *Le carrosse inutile* de Jean Anouilh peut-être perçu comme un poème, une histoire drôle ou une parodie. Ces compétences méta-textuelles ont été assez clairement mobilisées par les élèves, comme on le verra dans l'analyse des productions.
- Les compétences métacognitives des élèves sont mobilisées quand ils doivent passer d'une « phase de lecture » à l'autre, s'attachant tour à tour à la compréhension globale ou à la compréhension locale, pour construire progressivement le sens et la signification du texte, son interprétation. Pour ce processus l'élève doit décider de faire des liens, avec d'autres lectures, avec des connaissances encyclopédiques, ou avec soi, ce qui suppose d'objectiver le texte, de le mettre à distance (ou encore d'en jouer, au sens où M. Picard emploie ce terme). La même démarche d'interrogation du texte est nécessaire

---

<sup>46</sup> COULETEL, Beatrice, DINET, Jérôme, ROUET, Jean-François. La lecture finalisée à l'Ecole et au collège : approche cognitive.- Les cahiers pédagogiques n°422. pp 61-64. 2004

devant le texte polysémique, ou celui dont il faut faire émerger la polysémie.

- Des compétences « scolaires » consistant à savoir « intérioriser le thème et les objectifs de l'activité [de lecture] » (Coutelet, Dinet, Rouet, 2004), compétences qui s'articulent dans le cadre scolaire, ou dans le cadre de lectures prescrites, au projet de lecture, voire à l'horizon de la lecture. La compréhension du texte paraît difficilement dissociable de la compréhension de la tâche de lecture, puisque c'est elle qui est censée permettre à l'élève d'accéder au sens du texte, par le biais du dispositif pédagogique et didactique.

Ces trois grands groupes constituent en réalité trois faisceaux de compétences et d'habiletés plus précises, articulées entre elles, dont aucune convoquée seule ne suffirait à constituer une activité de lecture littéraire.

Qu'il s'agisse de lire le texte imprimé ou le texte sur Internet, ces compétences au service d'une lecture littéraire ne sont pas mobilisables sans un terreau de culture générale, « une connaissance des médias, une prise en compte des dimensions éthiques et une intégration sociale qui dépassent largement les compétences documentaires et informatiques<sup>47</sup> » (Saemmer, 2011). Le rôle de l'école « est d'apprendre [à l'élève] à décoder et à interpréter, à entrer dans les significations, à donner une valeur [à ce qu'il lit] et à avoir un avis [sur ce qu'il lit] ». Or dans le contexte de la littératie actuelle « les frontières entre éducation à la culture informationnelle et [éducation] aux médias deviennent perméables » et plus largement, nous nous demandons si elles en le sont pas de plus en plus entre lecture littéraire et lecture informationnelle, dans la mesure où elles peuvent se servir l'une à l'autre.

En effet, les contextes et les supports de lecture en classe de français se sont diversifiés notamment avec l'introduction des TICE en classe et de la recherche documentaire s'appuyant sur Internet<sup>48</sup>. Le corpus des textes auquel les

---

<sup>47</sup> SAEMMER, Alexandra. « *Penser la (dé-)cohérence : le rôle de l'hypertexte dans la formation à la culture informationnelle* ». *BBF* n°5. 2011. Article consultable en ligne <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0040-007.pdf>

<sup>48</sup> « L'enseignement du français fait découvrir et étudier différentes formes de langage : celui de la littérature, de l'information, de la publicité, de la vie politique et sociale. (...)Le professeur fait aussi découvrir et étudier des textes documentaires et des textes de

élèves sont dorénavant confrontés est vaste, s'étendant au-delà des textes proposés par l'enseignant. Il est varié, fait de supports multiples et les textes sont hétérogènes par les formes, les fonctions, les genres, requérant une activité de lecteur qui ne se limite pas à la lecture interprétative de textes littéraires. En effet, la subjectivité du lecteur joue son rôle dans la réception des textes quelles que soient leur fonction, appartenance générique ou caractéristiques typologiques (Jorro, 1999). La lecture du texte littéraire côtoie celle du texte documentaire dont les interactions, l'appropriation par les élèves et les résultats sur les connaissances doivent être examinés. Dans ce contexte, la notion de lecture littéraire doit être réinvestie plutôt sous l'angle de « l'effet littéraire » que sous celui de la typologie ou la génétique des textes. Voyons d'abord ce qu'est une lecture littéraire « en général » pour examiner ensuite comment elle s'adapte ou se transfère à la lecture sur support numérique.

J.-L Dufays souligne encore récemment la difficulté de définir cette notion dans *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire* (p.11)<sup>49</sup> rappelant qu' « il existe au moins trois conceptions de cette pratique ». La lecture littéraire peut être considérée comme l'exercice d'une « distanciation critique » envers les formes du texte, ou comme « la participation psychoaffective du lecteur aux contenus référentiels » ou enfin « comme un va-et-vient dialectique ». Et nous nous heurtons évidemment aux trois écueils que Pierre Sève identifie dès qu'il s'agit d'évaluer ou de mesurer une lecture littéraire :

- il est très difficile de porter un regard objectif et normatif sur une pratique qui « vise l'interaction [forcément subjective] entre l'élève et le livre » ;
- les critères d'évaluation ne sont pas strictement transférables d'une évaluation à l'autre or la lecture d'un texte est unique et non reproductible ;

---

presse. Dans la mesure du possible, il associe le professeur documentaliste à sa démarche.(...) L'enseignement du français au collège prend sa part dans l'apprentissage des TIC. Une initiation aux ressources documentaires sur supports informatiques, audiovisuels et multimédias est recommandée : l'élève apprend à se repérer dans cette immense bibliothèque mondiale, à trier et hiérarchiser des informations, à adopter une attitude critique et responsable vis-à-vis d'elles et à adapter sa lecture au support retenu.» *Préambule et objectifs, Programme de français, Collège. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*, Ministère de l'Éducation Nationale.

<sup>49</sup> DUFAYS, Jean-Louis.). *Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche*. 2007.

- l'évaluation suppose de « découper des savoirs ou des savoir-faire alors que le travail de lecture est nécessairement systémique ».

En position de récolter le fruit des réflexions et des expériences antérieures concernant la *lecture littéraire*, nous considérons que nous pouvons appeler lecture littéraire toute activité de lecture d'un ou plusieurs textes et documents, liés ou non entre eux, explicitement ou implicitement, requérant l'activité réflexive du lecteur, faisant intervenir sa subjectivité et aboutissant à un interprétation singulière, signe de l'appropriation du contenu. Cette activité de lecture se caractérise par la combinaison de plusieurs des savoir-faire suivants :

- « jouer » le support ou capacité à « jouer du » support de lecture en le maîtrisant, ce qui inclut celle de choisir ces supports, ou une partie d'entre eux ;
- inférer du sens à partir des signes contenus dans le texte ou le document ;
- relier les textes et les documents entre eux, par une ou plusieurs composantes (génériques, thématiques, typologiques, linguistiques), ces mises en relation pouvant être implicites ;
- rendre explicite, par la production d'un écrit, d'un oral, ou des réponses à un questionnaire, le produit et ou le processus de la lecture.

Dans ce cadre, nous pouvons reposer notre question initiale : s'il y a lecture sur Internet, que serait alors une *lecture littéraire sur Internet* si on ne limite pas la lecture littéraire à la lecture sur écran d'un texte littéraire (en l'occurrence, *Cendrillon* de Perrault ou de Grimm) ? Est-ce une lecture consciente de ses choix, à l'instar de la lecture analytique pratiquée en classe ? Une lecture qui navigue entre plusieurs textes et supports (médias) pour construire le sens global d'un nouvel objet voire un nouvel objet de lecture ? Une lecture qui suscite une réception esthétique : adhésion, rejet, critique ? Une lecture qui peut entraîner une implication, une personnalisation ? Une lecture réflexive fondée « sur une connaissance du champ des possibles et les limitations des dispositifs et discours numériques » (A.Saemmer, *ibidem*) ? Les savoir-faire, attitudes et dispositions (leur ensemble constituant une compétence) mobilisés par les élèves pour conduire les actes de lecture que nous leur avons demandés peuvent nous aider à mieux qualifier l'activité de lecture. Il nous faut cependant d'abord traiter le

premier terme qui fonde ces interrogations : que pourrait être une lecture littéraire sur Internet ? Nous nous appuyons notamment sur *La lecture comme jeu* de M.Picard.

## 2.4 Actualiser *La lecture comme jeu*

Il est tentant de prendre au mot Michel Picard, de jouer de son essai et d'en faire une lecture littéraire et une interprétation. Il semble en effet possible de transposer sa modélisation de la lecture comme jeu à la LSI.

Pour Michel Picard le modèle de la communication qui permettrait de lire un texte conçu comme simple moyen, media, support de communication entre un auteur-émetteur et un lecteur-récepteur, « escamote à la fois le texte et le sujet » (p.10)<sup>50</sup>, en réduisant « la complexité [des] processus mis en jeu par la lecture ». L'auteur préconise donc de renoncer à observer la lecture comme une communication, et suggère de réhabiliter dans l'activité de lecture la dimension du jeu, ce « refoulé des études littéraires », qu'il définit ainsi :

Quant à ses fonctions, le jeu, en relation manifeste avec la *symbolisation*, serait à la fois *défensif* et *constructif* ; procurant une *maîtrise* particulière (« s'irréaliser pour se réaliser »), il remplirait un rôle *intégrateur* capital, tant interne qu'externe (donc au deux sens du mot). Quant à ses formes, il s'agirait d'une *activité*, *absorbante*, *incertaine* ayant des rapports avec le *fantasmatique*, mais également avec le *réel*, vécue donc comme *fictive*, mais soumise à des *règles*. Sa gamme s'étendrait de ses manifestations les plus archaïques et spontanées aux recherches les plus compliquées, de *paidia*, *Kredati*, *jocus*, à *ludus*, ou si l'on vient adopter ce vocabulaire en hommage à Winnicott, du *playing* (à l'exclusion du *fooling*) aux *games* (à l'exclusion du *gambling*, du moins s'il est massivement dominé par le hasard et/ou l'appât du gain). (p.30).

Mais le jeu ne fonctionne qu'alimenté par le « besoin de lire », cet ensemble de « forces obscures qui, dans certaines conditions familiales et culturelles, poussent l'être humain à la lecture » malgré les obstacles qui le découragent potentiellement de cette activité. En effet, « L'enjeu du jeu (...) c'est de parvenir à supporter [les] pertes, [les] frustrations, [les] mutilations perpétuelles que la vie multiplie. » (p.56).

---

<sup>50</sup> PICARD, Michel. *La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature*.- Collection « Critique », 328 pages. 1986

Michel Picard développe deux autres dimensions de la lecture qui nous intéressent directement. La première, qu'il appelle « Les visages de l'altérité » permet d'envisager le livre et le texte comme des objets extérieurs au lecteur, médiateur – que Picard nomme « objet transitionnel »- entre le monde et lui-même. La seconde intitulée « La lecture littéraire » ou « l'effet littéraire ».

Dans la foulée des théories de Winnicott, qu'il discute, Picard assimile le texte et le livre à un objet transitionnel, comme peut l'être le jouet. Pourtant

« le jouet n'est pas le jeu (...) et le livre n'est pas davantage la littérature [et] l'artefact textuel, sorte d'objet idéal (...) ne se transforme donc éventuellement en objet esthétique que par sa *concrétisation*. »» (p.145).

Cette hypothèse nous procure deux appuis théoriques que nous pouvons réinvestir dans l'observation et la compréhension du transfert des compétences de lecture sur Internet. D'une part, Internet, nous l'avons souligné est l'équivalent numérique d'une bibliothèque, en un seul support, une sorte d'*hyperlivre*, et à ce titre, artefact textuel, objet de jeu et moyen de jeu dans la lecture : objet de jeu car il supporte des textes offerts à la lecture ; moyen de jeu, car il est aussi une possibilité d'entrer dans une lecture qui joue. D'autre part, *La lecture comme jeu*, envisage le lecteur comme joueur du / avec le texte et non comme joué, manipulé, par le texte (p.151). Si nous faisons l'hypothèse que lire sur Internet, c'est lire, et donc –nous essayerons de le montrer- utiliser des compétences de lecture traditionnelle, incluant par conséquent des attitudes de lecteur traditionnel, il nous faut aussi supposer qu'Internet est un texte « jouable ». Est-ce possible ? Nous distinguons la *lecture littéraire* de la *lecture du texte littéraire*, parce que la première est l'activité et le produit que peut générer –ou pas– le second, qui est un support de lecture avant d'être le texte du lecteur. Les compétences en jeu dans la *lecture littéraire* ne seraient donc pas forcément exactement les mêmes compétences mises en jeu dans la *lecture du texte littéraire*. Et si on veut savoir comment et à partir de quoi ces compétences se mobilisent dans l'activité de lecture sur Internet, il nous faut d'abord déterminer ce qu'est l'objet *Internet*, pris comme objet possible de lecture, voire de lecture littéraire. Internet est-il un « objet à lire », et si oui, un « objet à lire » littérairement ?

## 2.5 Internet, un objet à lire ?

Nous développerons cette idée dans la partie qui suit en montrant tout d'abord qu'Internet est en soi un « objet » (2.4.1), véhiculant des œuvres et des produits de la pensée, à l'instar du livre (2.4.2), ce qui lui confère la possibilité d'être un objet intermédiaire, une figure de l'altérité (2.4.3). Dans un second temps, nous verrons comment la LSI peut emprunter à la théorie du jeu de M. Picard.

Parce qu'il est composé de documents textuels, iconographiques et sonores, de signes graphiques signifiants, Internet partage les propriétés des livres et requiert les compétences générales de lecture que nous avons rappelées, pour construire une signification. Pourtant, les origines d'Internet n'incitent pas à le considérer comme un livre, objet devenu dans nos sociétés contemporaines symbole de la connaissance, du savoir et de la culture. Les livres « renferment les connaissances et les rêveries que l'humanité accumule depuis qu'elle est en situation de s'écrire » ; ils nous tendent le miroir de ce que nous avons été et de ce que nous sommes ; ils sont le moyen concret de saisir notre pensée et notre esprit ; ils mettent « en lieu sûr ce que l'oubli menace toujours d'anéantir » (Carrière & Eco, 2009)<sup>51</sup>. Pourtant, les livres sont à l'image de Janus, dieu qui préside à toute espèce de transition d'un état à un autre, le dieu des possibilités. En dehors de l'image prestigieuse, ils offrent aussi une « image moins flatteuse de nous-mêmes » quand on considère « l'extraordinaire indigence qui caractérise *aussi* cette profusion d'écrits ». Et les auteurs s'interrogent encore : « le livre est-il nécessairement le symbole des progrès sur nous-mêmes censés nous faire oublier les ténèbres dont nous croyons toujours désormais être sortis ? ». Ces observations et questions sont également suscitées par Internet.

Pourtant il ne suffit pas de remplacer le mot « livre » par le mot « Internet » pour justifier la comparaison. D'autres données sont à prendre en

---

<sup>51</sup> CARRIERE, Jean-Claude & ECO, Umberto *N'espérez pas vous débarrasser des livres*. Biblio Essais. Le Livre de poche. Paris.- 2009.

compte, qui touchent les supports et les moyens de l'écrit, ainsi que leurs fonctions premières.

*Internet*<sup>52</sup> est le réseau informatique mondial qui rend accessibles au public des services comme le courrier électronique et le World Wide Web (i.e www). Ses utilisateurs sont désignés par le néologisme " internaute ". Son ancêtre ARPANET, était destiné initialement à la communication des ordinateurs dans l'armée. Rien ne semble donc relier en apparence Internet, réseau d'information et de communication international militaire, au livre ou à une bibliothèque, lieux de culture et de construction de soi. Malgré tout, même si la vocation d'Internet n'était pas d'assurer la transmission de la littérature, loin s'en faut, il devenu aujourd'hui le moyen majeur de l'accès à la littérature, qui inclut l'ensemble des textes et documents produits ; comme si le monde culturel avait réussi à détourner à son profit les fonctions utilitaires d'Internet. La bataille est loin d'être gagnée et l'enjeu est de taille : par sa vocation d'information et de communication, Internet est aujourd'hui le lieu de la documentation internationale, et comme les livres, une voie d'accès à des formes culturelles, voire une culture en soi, qui partage des fonctions et des propriétés communes avec le livre et les bibliothèques d'une part et avec les supports textuels d'autre part.

### **2.5.1 Le livre et Internet comme « objets à lire »**

Le livre, comme objet, est « un assemblage de feuilles en nombre plus ou moins élevé portant des signes destinés à être lus » (TILF). Internet est un assemblage complexe de « pages » (la notion de feuille disparaît) portant des signes – images, textes, sons- destinés à être lus, compris, interprétés. L'assemblage se fait par les supports technologiques qui assurent la communication (serveurs, protocoles) et par le principe de l'hyperlien qui relie les « pages » entre elles, soit à l'intérieur des sites, qui peuvent être considérés comme des livres, soit entre les sites, reliés eux-mêmes par les moteurs de recherche, qui jouent le rôle des dictionnaires, des sommaires, des index. Une partie de la longue liste des verbes employés en français avec le mot « livre »

---

<sup>52</sup> Le nom *Internet* vient de INTERconnected NETworks (en français : réseaux interconnectés).



s'utilise couramment avec « Internet », ce qui atteste dans le langage courant, témoin des usages, le rapprochement entre les deux supports : on *édite, publie, corrige, illustre, imprime, adapte, traduit, diffuse*, les livres, comme on le fait des informations et des textes sur Internet. On *cherche* dans les livres comme dans les sites ; on *consulte* les livres ou Internet ; on *regarde sur* Internet, mais on *regarde dans* les livres ; on *parcourt* un livre comme un site. Le matériau « papier » appelle la feuille et le verbe « feuilleter » pour le livre ; l'équivalent étant la métaphore nautique sur Internet, où l'internaute navigue.

Le livre se présente sous différentes formes sollicitant tous les sens : les livres pour enfants, les livres-objets sont des supports déjà multimodaux et multimédia quand ils intègrent l'illustration, tout comme Internet. L'un et l'autre combinent, dans une structure reliée et organisée, un ensemble d'informations provenant de plusieurs médias, ou d'une seule source combinant divers modes d'expression au service de contenus divers, produits de la pensée.

### **2.5.2 Le livre et Internet comme œuvres et produits de la pensée :**

Support de lecture de textes de tous genres et de tous types, répondant à diverses fonctions poétiques, rhétoriques, de communication, d'information, le livre est un des médias –non le seul- de la littérature, c'est-à-dire qu'il s'inscrit dans le cadre

« des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production, [mettant] un ensemble de compétences de bases, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. »<sup>53</sup>

Faut-il démontrer qu'Internet offre au minimum les mêmes contenus que les livres, en réception comme en production d'écrit, étendant ainsi la littérature « traditionnelle » à la littérature numérique interactive ? Ce point commun n'empêche pas, en revanche, que la technologie liée au support induise une modification des pratiques et des usages de l'écrit, en production comme en

---

<sup>53</sup> BARRE-De MINIAC, Christine ; BRISSAUD, Catherine ; RISPAIL, Marielle. *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.* - Ed. L'Harmattan. Condé-sur-Noireau.- 2004.

réception. Internet rend accessible au plus grand nombre la « profusion des écrits », et

« l'explosion quantitative de documents accessibles amène au premier plan les processus d'intertextualité, de para-textualité et méta-textualité. Les frontières sont de plus en plus floues entre les différents usages et les publics. Les contenus sont appelés à être de moins en moins organisés par l'objet « livre » et de plus en plus par les catégories de connaissance ou d'information » (B. Legendre, préface)<sup>54</sup>

Pour autant, notons que l'existence de cette profusion ne suffit pas à affirmer d'emblée qu'Internet constitue une œuvre en soi, au sens esthétique et artistique, de même que la profusion des publications imprimées n'atteste pas de leur qualité intrinsèque. Internet reste une réalisation technologique, un espace virtuel où *peuvent* se constituer et se consulter des œuvres, cohabitant entre elles sur un mode de cohérence très particulier, proche de celui de l'association d'idées, ce qui distingue ce lieu d'une bibliothèque où les mêmes œuvres dans leur état imprimé sont classées selon d'autres critères que ceux utilisés sur Internet. Le collectif de chercheurs du CNRS, Roger T. Pedauque, dans *La Redocumentarisation du monde* définit et explique les règles de ce classement et de cette organisation. Nous n'entrerons pas ici dans ces détails. Précisons seulement que ces règles empruntent à celles existantes dans les bibliothèques, reposant sur les types de textes et les genres de documents, tout en les perfectionnant et en affinant la notion de genre, qui s'est complexifiée avec l'apparition d'Internet.<sup>55</sup>

### **2.5.3 Le livre, le texte et Internet comme « figure de l'altérité permettant de se construire »<sup>56</sup>**

Si le livre est bien cet « objet énigmatique » qu'évoque M. Picard, ne peut-on en dire autant d'Internet, nouvelle « aire transitionnelle" (Picard) ou « espace potentiel » (Winnicott) ? C'est un objet matériel sur lequel le jeune lecteur peut agir, il a une consistance, procure l'illusion de la maîtrise. Les élèves sont des lecteurs en formation et non les lecteurs adultes qu'évoque Michel Picard, mais

---

<sup>54</sup> BELISLE, Claire. *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. Collection Référence. Presses de l'enssib. Villeurbanne. 2004. 296 p.

<sup>55</sup> ROGER T. PEDAUQUE. *La redocumentarisation du monde* .- Préface de Niels Windfeld Lund. Toulouse : Cépaduès éditions, 2007. – 213 p.

sans doute dans leurs activités de lecteur sur Internet peut-on déceler des traces d'un lecteur « lu », « liseur », ou « lectant » (Picard, p.260). Il est plus simple et plus précis de reprendre les termes exacts de Picard pour définir ces trois instances lectrices dont on peut se demander à juste titre, s'il ne faut pas les mettre à l'épreuve de la lecture sur Internet.

« Le lu se laisse voluptueusement manipuler par le « code psychologique » : c'est le lectonaute qui navigue au gré de ses impulsions et des envies, inconsciemment prisonnier du texte, de sa mise en forme, de ses couleurs, de ses effets voulus ou non par le concepteur. Ce lectonaute n'interroge pas les liens hypertextes avant de les activer ; il n'interroge pas non plus la cohérence textuelle sous-jacente. Il ne lit pas vraiment « parce qu'il ne sait pas qu'il lit » (M. Picard) et en ce sens, il donne raison aux chercheurs qui affirment que « lire sur Internet, n'est pas vraiment lire ». Mais nous nuancerions : lire *dans ces conditions*, ce n'est effectivement pas vraiment lire.

« Le *liseur* (...) s'efforce de « garder le contact » et demeure en communication permanente, par les viscères, les sens et le caractère, à la vie (...), à une pratique sociale définie qui lui permet de vivre dans la reconnaissance confuse ou dans l'étrangement, le « code social » : nous reconnâtrions là le lectonaute qui participe à l'activité de lecture, en essayant de lier consignes de lecture et sens de l'activité de lecture. Il ne perd de vue ni ses objectifs personnels, ni ceux de l'enseignement. Il est conscient des contraintes du texte et du contexte et de ses propres actions.

« Le *lectant*, lui, patrouille sur toute cette étendue, contrôlant la bonne liaison des deux autres (...), savourant la qualité du jeu, élaborant lentement de la connaissance » : ce lecteur est plus improbable dans une classe de sixième, car il suppose un lecteur qui a expérimenté toutes les dimensions du jeu dans la lecture : celles du plaisir, de la maîtrise, de la stratégie, de l'invention, du respect et du détournement des règles, de la surprise, du gain et de la perte. La formation de ce lectonaute pourrait faire l'objet d'une projection ou d'un projet de l'enseignement de la lecture sur Internet.

En réalité cette démonstration devrait être approfondie aux lumières de la sémiologie, de la philosophie, et probablement de la psychanalyse. Car poser Internet comme un « objet à lire », au même titre que le texte, ou qu'un tableau, ou qu'une œuvre musicale, nécessite de réexaminer les apports de la

phénoménologie de la perception, l'histoire de l'herméneutique et les théories de la connaissance, ainsi que ceux de la « philosophie analytique » (F. Saint-Martin, 2007)<sup>57</sup>. Le cadre de ce mémoire ne le permet pas vraiment.<sup>58</sup>

#### **2.5.4 Internet et le jeu de la lecture**

Sur Internet, le texte numérique lu en tant que support de lecture est potentiellement noyé, dilué dans l'hypertexte et « pour qu'il y ait jeu », selon Picard, il faut qu'il y ait « prise en compte conflictuelle du caractère irréductiblement extérieur, étranger, de ce sur quoi s'exerce l'activité [de lecture] ». Si l'on suit le raisonnement de M. Picard, en le transposant à la lecture sur Internet, ce n'est pas le support qui fait l'absence ou l'inconsistance de la lecture, mais « l'évanouissement du texte comme tel (...), le déni de la matérialité du signifiant », -en l'occurrence sa structure multimédia, voire multimodale-, « l'oubli qu'on est en train de lire, le caractère inconscient des codes utilisés et du contrat [de lecture] accepté » (p.152-153)

Autrement dit l'élève-lecteur placé devant un texte, fut-il littéraire, sur support imprimé, n'est pas plus constitué en lecteur que celui placé devant le même texte sur un écran –ou tout autre texte, quel qu'il soit-, s'il n'a pas conscience premièrement de lire ; deuxièmement du support de lecture et troisièmement, s'il ne saisit pas la matérialité de l'activité de lecture incluant ses objectifs. On peut dire que c'est la connaissance de l'acte de lecture qui forge l'identité du lecteur. *Lire sans savoir qu'on lit n'est pas lire*, pourrait-on alors affirmer en pastichant la phrase, un peu provocatrice, de Thierry Baccino.

La notion de jeu en lecture, ou de la lecture comme jeu, ou encore du support de lecture comme « jouet joué » semble s'adapter parfaitement à une

---

<sup>57</sup> SAINT-MARTIN, Fernande. *Le sens du langage visuel : essai de sémantique visuelle psychanalytique*.- Presses Universitaire du Québec.-2007.

<sup>58</sup> « La philosophie analytique est un courant pluraliste « répondant à un « esprit » de type scientifique, qui valorise l'intersubjectivité, l'échange et la discussion critique entre chercheurs, à partir d'un effort pour éclairer ses prémisses, son vocabulaire, ses arguments, etc. (Récanati, 1984, p.366-367) ». Elle est marquée par « l'émergence des théories pragmatiques d'Austin (1970) et Searle (1972), des théories de l'information, de la cybernétique et des premières machines « intelligentes » qui, jointes aux nouvelles sciences cognitives et aux neurosciences, ouvrirent un questionnement sur l'organisation de la pensée et rendirent manifeste l'importance de la notion de représentation. » (Saint-Martin, p.100)

approche théorique de la lecture sur Internet, voire de la lecture d'Internet, si nous admettons l'idée qu'Internet est « objet à lire » autant qu'un « objet pour lire » et donc un jeu à jouer.

Poussons la métaphore du jeu jusqu'au bout pour vérifier cette hypothèse.

La lecture sur Internet s'apparente à un jeu de dames chinoises (Figure 1). Nous poursuivons la métaphore au fil de l'explication du jeu, de son but, de ses règles.



Figure 1 : plateau de jeu de dames chinoises

Il s'agit d'un jeu de société se jouant sur un tablier de jeu généralement circulaire ou hexagonal, sur lequel une étoile à six branches est représentée, comportant 121 emplacements au total. On retrouve métaphoriquement l'aspect social de la toile (autre image d'Internet) et les probabilités d'interactions entre les joueurs, les pions, et les « trous » que ceux-ci laisseront au cours de la partie.

Les pions sont disposés dans les six triangles extérieurs d'une étoile à six branches, formant six groupes de dix pions, et permettant de jouer à deux, trois, quatre, ou six joueurs à la fois. Chaque groupe a une couleur différente, de même que le lecteur-sujet dispose de ses acquis, dispositions et potentiel. Dans notre métaphore, chaque pion figure une partie de l'attention du lecteur dédiée à l'activité de lecture, incluant la réalisation de ses objectifs. Pour atteindre son but final - la construction d'un sens approprié-, le lecteur va donc devoir combiner les trajectoires de plusieurs pions lui appartenant.

Le but du jeu est de déplacer l'ensemble de ses pions dans la zone opposée à sa zone de départ : il y a donc évolution, déplacement, progression. Comme en lecture, il s'agit donc pour le lecteur-joueur de réussir à déplacer stratégiquement, en maîtrisant son parcours, tous ses pions-points d'attention, ce qui suppose mémoire, et capacité d'anticipation. Les autres joueurs sont la figure symbolique des différents textes rencontrés et interprétations, auxquels il faut s'adapter sans cesse stratégiquement.

Les joueurs sont répartis de façon symétrique autour du tablier de jeu. Chacun contrôle un groupe de dix ou quinze pions, qu'il faut amener dans la zone symétrique de sa zone de départ par rapport au centre du tablier. Les zones se

libèrent au fur et mesure de l'avancement des différents joueurs vers leur zone de destination. La zone de départ de l'un devient la zone d'arrivée de l'autre, ce qui suppose une capacité de résistance à l'adversaire et de négociation avec lui, chacun ayant intérêt à faire progresser l'autre, dans une certaine mesure. Personne n'est éliminé. Chacun joue tour à tour un seul pion : il faut donc faire des choix raisonnés à partir d'hypothèses sur ce que joueront les autres joueurs. Un mouvement se déroule selon deux modes, au choix et de façon exclusive :

- Déplacement d'une case dans une des six directions du plateau : ce mode de déplacement s'apparente à la lecture linéaire d'un texte après un autre, qui n'est pas toujours la meilleure stratégie pour lire sur Internet.

- Déplacement par sauts successifs. Chaque saut se fait au-dessus d'un pion d'une couleur quelconque, de façon symétrique par rapport à ce pion, et selon l'une des directions du plateau. La règle de base indique que le pion par-dessus lequel on saute doit être directement adjacent, une variante fréquemment jouée autorise les "sauts longs". Dans tous les cas, le saut ne peut être autorisé que si aucun autre pion ne se trouve sur la trajectoire du saut ni dans la case d'arrivée, à l'exception du pion qui sert de pivot. Ce mode de déplacement rappelle bien sûr la lecture discontinue laquelle pour être tout de même productive doit obéir à des règles minimales de cohérence et donc de proximité des textes lus.

Le saut se fait sans prise des pions de l'adversaire, qui conserve ainsi ses moyens intacts, comme chaque joueur, comme chaque lecteur qui conquiert connaissances et savoirs mutualisables et capitalisables. La partie peut changer d'orientation pratiquement à tout moment en fonction des différentes stratégies des joueurs. C'est ainsi qu'un texte peut se trouver délaissé par son lecteur, ou bien encore totalement « repensé ». Bien entendu, le jeu de la lecture n'est possible qu'en présence d'un texte-jeu permettant au lecteur ou au lectonaute de déployer son art.

### **2.5.5 Le texte et l'œuvre**

Les théories de la lecture littéraire se développent toutes à partir d'une idée de la littérarité du texte, ou de l'œuvre, termes qui ne sont jamais réellement définis, ce qui permet souvent de glisser de la notion de lecture du texte littéraire à

celle de lecture littéraire. Ainsi il est question du « texte du lecteur » (Picard), ou de « l'effet du texte » (Charles), ou d'une « lecture (...) inscrite dans le texte » (Charles, 1977), ou encore de « la relation dialogique texte-lecteur » (Mercier, 2010) pour évoquer les interactions littéraires entre le texte et son lecteur sans que les textes soient caractérisés. Quand ils le sont, dans les exemples donnés par M. Picard ou V. Jouve, par exemple, il s'agit toujours de textes littéraires. Toutes ces expressions supposent une activité de lecture portant sur un texte et un seul de surcroît imprimé. Mais en fait, qu'est-ce qu'un texte à lire avant même d'être qualifié de « littéraire »?

On peut considérer comme un texte une suite linguistique cohérente, orale ou écrite, comportant son début et sa fin, produite dans une pratique sociale déterminée, fixée sur un support qui lui sert de canal, établie pour un destinataire, et possédant une ou plusieurs fonctions identifiables. Nous en avons un exemple visuel dans la Figure 2 ci-contre. Ce texte peut être qualifié de littéraire parce que son analyse permet d'en faire émerger la littérarité<sup>59</sup>

Un livre est un texte, un extrait de ce livre est encore un texte, mais Internet vient bousculer cette définition du texte.

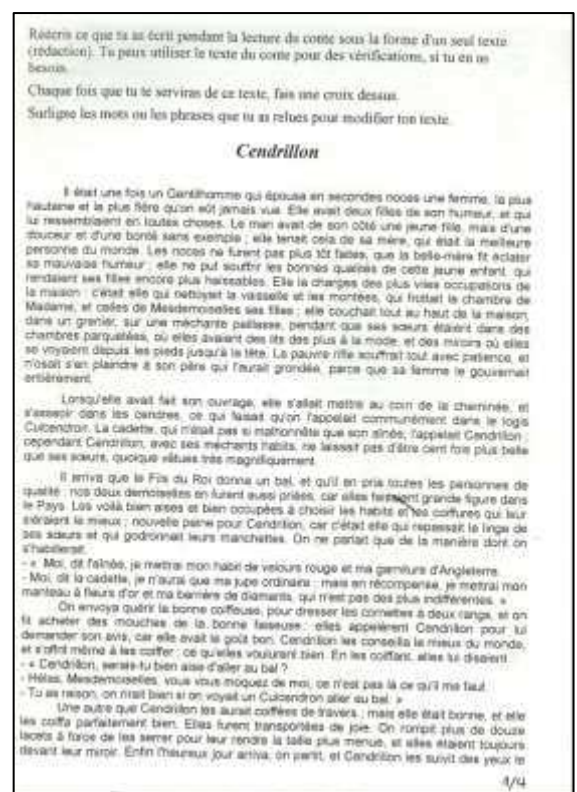


Figure 2 : version imprimée de Cendrillon (Perrault) distribuée aux élèves

<sup>59</sup> Annie Rouxel relève les caractéristiques suivantes :

- Pouvoir de recréer un univers (fonction de mimésis) ;
- orchestration particulière des éléments (ici, propre au conte) ;
- exploration du langage (fonction poétique du texte) ;
- exploration de la dimension imaginaire (convocation de symboles, de mythes, de l'imagination, du merveilleux) ;
- dimension philosophique (le texte propose une vision du monde particulière) ;
- intertextualité ;
- possibilité de susciter des émotions ou présence d'émotions.

ROUXEL, Annie. « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » dans *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*.- Actes de la DESCO. Scéren-CRDP de Versailles. 2004. pp.19-30.

Un texte sur Internet se compose plus souvent de plusieurs textes se rencontrant, s'intercalant, se suppléant, voire se supplantant, et complétant le texte initial lu sur écran, et cela en comptant ce qui fait désormais partie du texte : les images mobiles ou fixes et les sons, comme le montrent les extraits d'écran ci-dessous (Figure 3 & Figure 4), que les élèves ont eus sous les yeux pour faire le travail sur *Cendrillon*. A la notion de texte, qui limite l'objet à la mise en forme cohérente de mots, il faut substituer celle de document. L'explication qui suit s'appuie sur les Figure 3 & Figure 4 ci-après.



Figure 3 : extrait de la copie d'écran du site Grimmstories





Figure 4 : [http://www.grimmstories.com/fr/grimm\\_contes/cendrillon](http://www.grimmstories.com/fr/grimm_contes/cendrillon) : extrait copie

Dans l'édition Folio des Contes de Grimm<sup>60</sup>, ou dans la version imprimée de *Cendrillon* distribuée aux élèves (Figure 2), nous sommes face à la forme traditionnelle et courante du « texte » ; mais dès lors que nous donnons le conte de Perrault à lire sur un site, qui ne se limite pas au « texte » écrit par l'auteur, mais y associe d'autres formes d'expression en lien avec le conte (Figure 3), il est plus exact d'évoquer un « document », voire une « information », à visée littéraire.

Alexandra Saemmer<sup>61</sup>, dans le cadre d'un cours pour initier aux pratiques différenciées de la lecture sur écran, met en évidence que l'hypertexte d'Internet constitue un texte en plusieurs niveaux de cohérence, dans lequel le lecteur navigue avec plus ou moins de conscience et de maîtrise des significations existantes ou de celles qu'il peut construire en tant que lecteur. La copie d'écran ci-dessus (Figure 3) nous permet de vérifier comment l'hypertexte constitue un texte multiforme tissé de relations transtextuelles activables physiquement par le

<sup>60</sup> GRIMM, frères. *Contes*. Préface de Marthe ROBERT, Folio Gallimard. 1986.

<sup>61</sup> SAEMMER, Alexandra. « Penser la (dé)-cohérence : le rôle de l'hypertexte dans la formation à la culture informationnelle », in *Métamorphoses de la lecture*, BBF n°5, 2011

lectonaute, sans que ce dernier ait toujours bien conscience de ces relations qui constituent un texte sous-jacent.

Le premier niveau de lecture met en parallèle un texte de conte, une image, et en haut à gauche, un sommaire. Ces trois composantes forment un tout cohérent autour du thème de « Cendrillon » et sont susceptibles de déterminer des attentes, un horizon, voire un projet de lecture. Si le lectonaute veut lire la suite du conte, il doit descendre le curseur à droite de l'écran, pour lire le texte en entier. S'il va au bout de son exploration de la page Internet, il découvrira la possibilité de lire [De même histoires](#) (sic) (Figure 3) et même de comparer le texte traduit au texte en langue originale. S'il active le lien [le roi Grenouille ou Henri de fer](#), il révèle une partie de l'architextualité dans laquelle s'inscrit *Cendrillon*, resituant ce texte dans le genre des contes merveilleux et dans l'œuvre d'un auteur, Grimm.

L'image s'inscrit dans l'hypertexte (à ne pas confondre avec le lien hypertexte) : elle provient d'une lecture du conte faite par l'illustrateur. Tronquée par le concepteur du site, elle est transformée car elle n'est qu'un détail d'une illustration plus grande et plus complète. Prise hors de son contexte original, elle induit une interprétation différente de celle que produirait la lecture de l'image entière.

Si le lectonaute active les liens en haut à gauche, ses attentes peuvent être surprises, satisfaites ou déçues. La [liste complète](#) satisfait l'attente d'un inventaire complet des Contes de Grimm, liste également consultable par ordre alphabétique. En revanche [Ecoutez l'audio](#) est décevant : le lien envoie le lectonaute vers *Le Petit Chaperon rouge* et vers *Blanche-Neige*, et non pas vers *Cendrillon*. L'activation du lien [Les motifs](#) emmène le lectonaute sur une page énigmatique : qu'entend-on ici par « motif ». Un mot tapé au hasard (« robe ») fait quitter le site et projette le lecteur sur la page principale du moteur de recherche, inventoriant une liste de sites sans rapport avec la lecture de *Cendrillon*. Le lien fait partie du document-texte (co-texte) mais sort le lecteur de ce texte. Le lien [mots-clés](#) renvoie à une liste de mots non classés (substantifs, verbes, noms propres) s'apparentant à un index « thématique », relevant plutôt de « l'inventaire à la Prévert », faisant correspondre un objet (nom commun), une action (verbe), ou un personnage (nom propre) à un ou plusieurs contes de Grimm.

La traduction du conte, les mots-clés éventuellement, le sommaire des contes de Grimm inscrivent l'ensemble hypertexte « Cendrillon / Grimmstories »

dans une cohérence textuelle, alors que d'autres liens présents dans le même ensemble hypertexte introduisent ce qu'Alexandra Saemmer appelle une décohérence<sup>62</sup>, c'est-à-dire une annulation de la cohérence, mais non une absence de cohérence. L'ergonomie du support de lecture peut donc influencer la manière de lire et par conséquent sur influencer les significations construites, en fonction des chemins, des voies de navigation suivies par le lecteur.

### **2.5.6 Les supports de lecture : le texte sur papier vs le texte sur Internet**

Qu'est-ce qu'un support de lecture, si ce n'est pas le texte ? Il est indispensable de préciser cette notion pour déterminer le cas échéant si le support influence les modalités de la lecture.

Le « support de lecture » se constitue de deux composantes étroitement liées : il s'agit d'une part du support matériel, le papier, la feuille, le livre, l'écran et d'autre part du contenu donné à lire sur ce support, sous sa forme graphique.

Chacun de ces supports touche plus ou moins directement l'activité de lecture et les attitudes du lecteur, mais plutôt qu'opposer les supports imprimés aux supports numériques, il paraît plus judicieux d'observer leurs différences dans la continuité de leurs fonctions. Nous pensons que nous serons

« mieux à même de comprendre l'incidence de l'informatique, des ordinateurs personnels, des réseaux sur la lecture et l'écriture en replaçant leur « nouveauté » dans le contexte des pratiques « anciennes » avec lesquelles ils coexistent encore » (J.-L. Lebrave<sup>63</sup>),

d'autant plus que notre expérience s'inscrit dans le cadre scolaire, qui lie étroitement lecture de livres et lectures de textes sur internet.

---

<sup>62</sup> Dé-cohérence : notion utilisée en physique quantique qui permet d'expliquer qu'on ne puisse isoler un système macroscopique de son environnement. La lecture est un système complexe, on pourrait dire un « écosystème » fortement « couplé à l'univers » - pour employer des termes de physicien-, par toutes sortes de « mécanismes » ou de relations. On ne peut l'étudier isolément de cet univers, car isoler des composantes de la lecture pour les étudier revient nécessairement à modifier la composante et à en fausser l'analyse.

<sup>63</sup> LEBRAVE, Jean-Louis. *Lire et écrire au XXIème siècle dans L'avenir de l'écrit et de la lecture*, in, *Lecture-écriture et nouvelles technologies*. Jacques ANIS et Nicole MARTY.- CNDP. coll. De l'ingénierie éducative. Paris.- 2000.

Nous limitons notre comparaison aux textes que nous avons étudiés dans le cadre de la séquence.

<b>Caractéristiques</b>	<b>Texte imprimé Cendrillon</b>	<b>Texte sur internet Cendrillon</b>
<b>typographies</b>	Noire sur fond blanc Caractères d'imprimerie usuels (Garamond)	Noire sur fond clair ; Blanche sur fond violet ; Caractères d'imprimerie usuels (arial et Times new roman)
<b>Format de la page</b>	Embrassable d'un seul coup d'œil	Visible partiellement
<b>Images à lire</b>	non	Oui sur un des deux sites proposés
<b>Attitude face aux mots inconnus</b>	Dictionnaire Larousse à disposition	Dictionnaires en ligne
<b>Possibilité de faire autre chose que lire</b>	Rêver... dormir...faire semblant de lire... répondre n'importe quoi, chuchoter	Aller sur internet en dehors des sites recommandés (faire autre chose) Parler d'autre chose avec l'élève en binôme Copier-coller des réponses
<b>Contact physique</b>	Toucher Odorat La vue	Souris, écran, clavier (kinesthésique) La vue
<b>Recherche dans le texte</b>	Tourner les pages Avoir des repères visuels	Faire glisser le texte le long de l'écran. Repères visuels instables

Tableau 1 : comparaison lecture sur papier / lecture sur Internet

Ce tableau n'est pas exhaustif. Il met juste en valeur quelques points communs et différences quant au support de lecture sans entrer dans le détail de compétences spécifiques de la lecture que nous aborderons dans l'analyse de la séquence (Partie II). Il montre surtout que les différences du support tiennent surtout à l'ergonomie et influencent ce qui touche le repérage et le décodage du texte. Il faut ajouter à ces différences la place accordée à l'image dans la lecture sur Internet.

### **2.5.7 L'image**

Les données recueillies reposent sur une forme de production d'image. Nous appellerons « production » le fait de choisir, copier, coller, commenter une image en relation avec le texte lu ou les questions à traiter. Nous avons demandé aux élèves d'illustrer des parties du texte en choisissant des images sur Internet, et

en justifiant leur choix. Nous associons donc pour faire émerger le processus de compréhension du texte deux formes de langage : iconique et verbal. Ce dernier n'est en effet pas suffisant pour donner à voir ce que le lecteur comprend<sup>64</sup> ; il est complété par l'image en tant que « procédé d'expression des pensées ». Nous utiliserons pour cette réflexion trois références théoriques : le travail de lecture de l'image de R.Barthes posant les pierres d'une rhétorique de l'image, porteuse d'un discours ; le travail de Paul Léon<sup>65</sup> sur les fonctions d'étayage du texte par l'image et enfin le travail sur la représentation de Ch.-S. Peirce. Nous n'avons pas pu avoir un accès direct aux travaux de Paul Léon, ni à ceux de Peirce aussi nous nous référerons à des chercheurs qui en ont rendu compte : pour Peirce, à Umberto Eco<sup>66</sup> ainsi qu'à ceux de Fernande Saint-Martin<sup>67</sup> ; à Gilles Lugin et Stéphanie Pahud pour les travaux de P. Léon.

### **2.5.7.1 La rhétorique de l'image**

Roland Barthes met en évidence, à partir d'une publicité pour des pâtes, les différents vecteurs de messages que l'image peut contenir. Le vecteur peut être linguistique, quand du texte s'associe explicitement à l'image en figurant dans le cadre de l'image, par exemple. Le code utilisé est celui de la langue ; il est sujet à lecture et interprétation, à la fois sur le plan de la dénotation et sur celui de la connotation.

L'icône elle-même se décompose en plusieurs vecteurs de significations ou signes qui reposent sur des valeurs et des stéréotypes, inscrits dans un habitus culturel et sociologique (contexte du lecteur, contexte de lecture). La composition est en soi un vecteur signifiant de même que les couleurs ou les formes. L'image n'étant pas linéaire, l'ordre dans lequel nous présentons ces vecteurs n'a pas

---

<sup>64</sup> « Comment un mot seul est compris, cela, des mots seuls ne le disent pas » (Wittgenstein, 1961, cité par F.Saint-Martin, p.107).

<sup>65</sup> LUGRUN Gilles & PAHUD Stéphanie. *A quoi peut servir une image ? Les six fonctions d'étayage du texte par l'image*. sur le site ComAnalysis : <http://www.comanalysis.ch/ComAnalysis/Publication24.htm> . © 2001, ComAnalysis. L'article publié en ligne est une lecture de Paul Léon, *Le jeu de la Une et du hasard. Une approche poétique de l'écriture de presse*, Université de Provence, thèse de doctorat, 1990.

<sup>66</sup> ECO, Umberto. *Le signe*. Ed. Le Livre de Poche. 1992.

<sup>67</sup> SAINT-MARTIN Fernande. (2007), *Le sens du langage visuel : essai de sémantique visuelle psychanalytique*. Presses Universitaires du Québec.

d'importance en soi. On peut toutefois supposer que l'ordre dans lequel le lecteur perçoit ces vecteurs (signes) a une influence sur la construction de l'interprétation, exactement comme dans la lecture d'un texte qui met en œuvre la révision, le retour en arrière, le questionnement à soi-même ou le questionnement du texte etc.

### **2.5.7.2 La sémiotique de l'image**

L'image ne tient pas seulement un discours, elle possède une signification en soi, émanant des signes qui la composent. Ce travail de lecture qui lie une notion littéraire (la rhétorique) à un support visuel iconographique (une photo publicitaire en l'occurrence) a été prolongé par Paul Léon. La sémiotique de l'image n'appartient pas à notre domaine de spécialité et nous ne prétendons pas ici rendre compte exhaustivement des théories de la lecture de l'image. Notre but a été simplement de trouver dans les parutions sur le sujet, des questionnements pertinents –et éventuellement des réponses à nos questions- sur la relation texte-image à laquelle sont confrontés les élèves en lecture sur Internet, afin de prendre en compte les effets sur la lecture de *Cendrillon*, lu sur Internet, des images co-texte.

La plupart des travaux sur la sémiotique de l'image s'appuient sur les supports multimédias, incluant la dimension communicative et pragmatique au détriment de la fonction esthétique ou poétique de l'image. Paul Léon<sup>68</sup>, dans sa thèse intitulée *Le jeu de la Une et du hasard* (1990) met en œuvre une approche poétique de l'écriture de presse, à partir d'une exploration du jeu des titres et des images dans la Une des journaux<sup>69</sup>. Cette approche résolument littéraire de textes dont la littéarité se discute le conduit à s'interroger sur ce que l'image apporte au texte. Il identifie six fonctions d'étayage du texte par l'image que nous expliquons ci-dessous et que nous utiliserons en partie pour analyser les productions des élèves.

---

<sup>68</sup> Université Nice Sophia Antipolis, Centre transdisciplinaire d'Epistémologie de la littérature et des Arts Vivants (CTEL-Nice). Paul LEON est Maître de Conférence. « [Ses] travaux portent globalement sur la question des configurations iconotextuelles (Littérature et Cinéma, Littérature et Photographie, Littérature et Peinture).

<sup>69</sup> D'après un compte-rendu établi par LUGRIN, Gilles et PAHUD Stéphanie : *A quoi peut servir une image ? Les six fonctions d'étayage du texte par l'image : une lecture de Paul Léon*. Com.in, Le magazine d'information des professionnels de la communication FRP • 08/01 • Août 2001. <http://www.comanalysis.ch/ComAnalysis/Publication24.htm>.

## 1. La fonction de confortation



Figure 5 : <http://mirfantazy.ru/skazki-s-kartinkami/zolushka-s-kartinkami-sh-pero>

2. : l'image donne « une représentation sensible de ce que dit le texte de manière conceptuelle ». Sur un autre mode, elle répète le message du texte de Perrault, ou presque car l'image ne peut à la fois figurer le moment qui précède l'essai de la chaussure et l'essai lui-même. L'illustrateur a donc choisi d'illustrer le moment avant l'essai pour représenter l'attitude de Cendrillon, à la fois décidée (elle tend son pied) et réservée, et l'effroi scandalisé des sœurs à ce moment-là.

« Que je voie si elle ne me serait pas bonne, ses sœurs se mirent à rire et à se moquer d'elle. Le Gentilhomme qui faisait l'essai de la pantoufle, ayant regardé attentivement Cendrillon, et la trouvant fort belle, dit que cela était juste, et qu'il avait ordre de l'essayer à toutes les filles. Il fit asseoir Cendrillon, et approchant la pantoufle de son petit pied, il vit qu'elle y entra sans peine, et qu'elle y était juste comme de cire. L'étonnement des deux sœurs fut grand, mais plus grand encore quand Cendrillon tira de sa poche l'autre petite pantoufle qu'elle mit à son pied. ».(Ch. Perrault)

Si l'on compare le conte de Perrault à cette gravure extraite d'une version russe de Cendrillon, on constate qu'il n'y a pas exacte répétition des événements du texte mais interprétation et mise en convergence, de plusieurs données textuelles. Celles-ci sont nécessairement traitées linéairement dans le texte : Cendrillon se propose d'essayer la pantoufle, les sœurs rient et se moquent ; le Gentilhomme qui fait l'essai trouve que

Cendrillon mérite de faire cet essayage ; les sœurs sont étonnées... et on l'imagine, furieuses. Cette fureur, ou tout simplement ce dépit qui ne sont pas exprimés littéralement dans le texte, sont traduits dans l'image par les visages des sœurs. La linéarité des événements est rompue par leur juxtaposition dans la gravure, qui de fait, contracte la durée et rend la narration plus efficace encore. Il y a confortation du texte par l'image dans la mesure où cette dernière confirme au lecteur ce qu'il lit et ce qu'il entrevoit entre les lignes, en le lui représentant visuellement. De même, la stupeur de la mère nous est donnée à voir, alors que Perrault l'a gommée de son récit. Ce que nous voyons ici, c'est la lecture subjective de l'illustrateur.

3. La fonction d'invalidation : l'image contredit les termes du texte qu'elle accompagne, et les instances énonciatives (celle du texte, celle de l'image) se dissocient pour délivrer un message différent, qui peut comporter une dimension ironique. Nous en verrons un exemple concret dans l'analyse des productions.
  
4. Fonction d'implication : dans ce cas l'image suggère ce que ne peut dire le texte en empruntant deux moyens différents : l'hyperbole et le maniement de l'implicite et de la suggestion. Dans les deux cas, l'image ravive une mémoire iconographique chez le lecteur et des représentations et significations associées.
  
5. La fonction de figuration (Figure 6, ci-après) : l'image représente symboliquement le discours du texte, éventuellement de manière réductrice et stéréotypique. C'est le cas des images qui reposent sur les motifs du conte, dans le cas de *Cendrillon*, la pantoufle de verre, par exemple.
  
6. La fonction d'énonciation : les auteurs du compte-rendu de la thèse affinent cette catégorie et distinguent trois formes de cette fonction :



**Figure 6 : pantoufle de Cendrillon**  
<http://feeclochette74.free.fr/cendrillon.htm>



- L'utilisation d'un slogan phylactère qui retranscrit les paroles ou les pensées des personnages, ce qui a pour effet d'interpeller le lecteur.
  - La mise en scène du récepteur du message ;
  - La mise en scène des deux instances : le récepteur et l'émetteur du message.
7. La fonction d'élucidation : l'image dévoile, explicite les procédés poétiques du texte : métaphore, jeux de mots.

Si l'image vient étayer le texte de multiples manières, qui d'ailleurs ne s'excluent pas les unes les autres, il est une autre dimension qu'il faut prendre en compte, c'est quand l'image se fait discours sur le texte lu (*Cendrillon*), ce qui réfère à la sémiotique de l'image, ou langage interprétatif de l'élève sur sa compréhension du texte lu, ce qui nous renvoie aux théories de la perception.

### **2.5.7.3 Le langage iconique des élèves**

Les élèves ont eu à choisir des images pour illustrer des parties de textes littéraires ou à visée littéraire qu'ils lisaient. S'il existe une intentionnalité de l'image<sup>70</sup>, elle vient croiser celle du lecteur, qui exerce sa subjectivité et son jugement esthétique. C'est la possibilité de créer des images qui fonde les premiers hommes dans leur humanité, l'image est donc un élément majeur du langage, représentation de la compréhension du monde : « l'homme apparaît en faisant apparaître »<sup>71</sup>. Eco rappelle que « Peirce dit explicitement que *l'icône est une image mentale* », c'est-à-dire la seule façon de communiquer directement une idée ou une représentation sans le biais des mots. Peirce pense même que nous ne raisonnons que par images mentales associées, ce qui n'empêche pas que « les icônes mentales restent des abstractions, des schèmes ne retenant que certains

---

<sup>70</sup> L'intentionnalité du texte a été discutée par les linguistes, les sémiologues et les philosophes qui se sont opposés aux analyses structuralistes, notamment Jacques Derrida en 1972.

<sup>71</sup> MONTZAIN, Marie-José. *Il était une fois l'image*.

traits des objets particuliers » (Eco<sup>72</sup>, p.223-225). Peirce fonde essentiellement ses affirmations sur l'analyse de diagrammes représentant des syllogismes et celle de dessins qu'il considère comme des métaphores de la pensée. C'est dans ce sens que nous utiliserons dans notre analyse les illustrations choisies par les élèves et mises en relation avec les textes : l'image qu'ils produisent (en la choisissant) et son commentaire sont une représentation de la lecture qu'ils ont faite d'une séquence du texte. Nous partons du principe que l'image se compose d'un certain nombre de signes que l'élève perçoit –ou non- puis interprète, pour les agencer dans une opération de lecture dont le résultat est une synthèse mentale. Si l'image convient au lecteur, par rapport, par exemple, au sens perçu dans le texte, ou en fonction d'une représentation existante, il la retient, la produit<sup>73</sup>la publie. Si la compréhension d'un texte est un travail de reconstruction, de re-combinaison des éléments constitutifs d'un texte, dans leur contexte et en interrelation, et non seulement une appropriation, une assimilation, une projection un peu magiques, alors l'image dans une perspective sémiotique peut donner aussi à voir, comme le langage verbal, « les processus mêmes de la production des signes et de [cette] restructuration des codes » (Eco, p.219). Le travail de Peirce introduit de nouvelles notions dont celle du « musement » (fait de s'attarder sur des données de représentation) et de l'abduction<sup>74</sup> (saut dans le processus cognitif de la pensée qui ne s'appuie pas sur une logique, une logistique préalable, proche de l'association d'idées). Ces deux notions, parce qu'elles croisent la problématique de la discontinuité de la lecture sur Internet, pourraient s'avérer essentielles pour comprendre comment on lit et comment on comprend ce qu'on lit sur Internet.

### **2.5.8 Les spécificités de la lecture à l'écran**

Nous avons vu dans le cadre de la définition de la lecture en général, puis de la lecture dite littéraire quels processus physiques, psychiques, neurologiques, cognitifs, affectifs et psychologiques, sociologiques sont à l'œuvre, constituant

---

<sup>72</sup> ECO, Umberto (1988 pour la traduction). *Le Signe*. Le Livre de poche, biblio essais.Milan 1980.

<sup>73</sup> Nous appelons « produire une image » le fait de la copier, de la coller dans un document personnel.

<sup>74</sup> On retrouve cette forme de logique dans la navigation sur Internet.

l'activité de lecture. Celle-ci s'exerce donc à partir de la mobilisation d'un certain nombre de capacités et de compétences interdépendantes, étroitement corrélées, non hiérarchisées. Pour ne pas rester au stade de la théorie, il nous a paru important de démontrer concrètement les spécificités de la lecture sur écran en tant que support visuel, avant d'aborder celles de la lecture sur Internet.

Nous reproduisons ici deux copies d'écran correspondant aux supports de lecture du conte *Cendrillon*, de Grimm, proposés aux élèves.



Figure 7 : copie d'écran de la page d'accueil du site Grimmstories.com



Figure 8 : copie d'écran du site feelochette.chez.com

Ces deux propositions de support de lecture du conte posent des problèmes très différents. Le premier support (Figure 7) comporte 11 zones dont une -l'image tronquée de Cendrillon, en haut à droite- n'est pas interactive. Ces zones d'interactivité posent elles-mêmes d'autres problèmes spécifiques de la lecture sur Internet.

Dans ce premier cas, l'élève est sollicité, par le biais des liens, pour aller lire d'autres contes de Grimm et même d'Andersen s'il a la curiosité de cliquer sur le portrait de l'auteur. C'est précisément cette possibilité qui alimente les nombreuses recherches sur l'attention partagée et l'incapacité du lecteur à entrer dans une lecture lente et durable, ce qui entraînerait la perte des facultés de lecture littéraire.

Le second support (Figure 8) se présente plus comme une page de livre, centrée sur le texte. Comment l'élève lit-il une telle page ?

Des travaux de recherche rapportés en 2003 par The Usability Company<sup>75</sup> nous apprennent que le regard d'un lecteur expert va être accroché par les blocs en couleur ainsi que par les images, puis par titres. Luc Rodet résume :

« premier résultat, plus de 50 % des fixations se portent sur les titres. Deuxième constatation, les experts, les habitués d'Internet, ne s'arrêtent pas sur les images car, contrairement aux novices, ils savent qu'elles ne sont généralement pas porteuses d'information, sauf si elles cachent un lien. Chez ces experts, nous avons constaté que les images étaient simplement traitées par la vision périphérique. Dernier enseignement, la disposition des blocs de texte est prépondérante. »<sup>76</sup>

Dans les deux pages présentées ci-dessus, la mémoire visuelle est sollicitée pour reconnaître l'outil de recherche, pour différencier les zones les unes des autres, correspondant à des objectifs de lecture différents<sup>77</sup>, les fonds colorés, les différentes typographies. Elle est aussi utilisée pour repérer les liens hypertextes à activer. Tous ces éléments appartiennent à la mémoire sémantique. Tout ce qui est

---

<sup>75</sup> Cités par TOUZET C., PAUBEL P., ALESCIO-LAUTIER. « Importance des facteurs attentionnels et mnésiques lors de l'accès aux sites web », in Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet. (p.51) Christophe RONVEAU / JAKOBSON / RASTIER, (2006)

<sup>76</sup> JAUZEIN Françoise. « L'analyse des mouvements des yeux sur le web ». [http://accs.ens-](http://accs.ens-lyon.fr/accs/ressources/neurosciences/vision/VisionMarseille/application_web)

lyon.fr/accs/ressources/neurosciences/vision/VisionMarseille/application\_web. Dernière modification 13/04/2010 10:36. Page consultée le 12/02/11 à 10:05

<sup>77</sup> voir analyse page internet plus loin

spécifique à ce site ou à cette page sollicite en revanche la mémoire de travail. La mémoire sémantique a pour fonction d'indiquer à quoi sert ce que la mémoire visuelle a permis de repérer.

Pour ce qui est de la page présentée en figure 8 ci-dessus, la division en grands blocs d'information, l'indication de la cible de chaque lien par un texte explicite porteur de métadonnées sur le lien (classement alphabétique des contes par exemple), les différents modes de recherche proposés en fonction des niveaux de compétences et des préférences prennent en compte les règles de bonne conduite préconisées par W3C<sup>78</sup> pour soulager la mémoire sémantique et alléger la charge cognitive. (Touzet, Paubel, Alescio-Lautier, 2006)

Chaque fois que l'élève change de page, de présentation,

« on peut s'attendre à la nécessité de faire appel à la mémoire de travail pour mémoriser la « nouvelle » position des menus, [ainsi qu'à] l'épuisement des ressources attentionnelles 20 (p.53)»

gênant ainsi la fixation des informations et par conséquent la création de liens porteurs de sens entre elles.

La Figure 8 est un exemple de ce qui peut favoriser la lecture : la page est réduite au texte ; les contrastes entre objets (texte en blanc) et ambiance (fond violet) sont suffisants et diminuent ainsi les efforts visuo-attentionnels liés aux traitements perceptifs, en revanche ces avantages sont annulés par le choix d'un contraste négatif (caractères clairs sur fond sombre), qui augmente la fatigue oculaire et les efforts attentionnels, un diamètre pupillaire plus petit augmentant la profondeur de champ, et nécessitant un effort visuel plus important.

La lecture du texte de Grimm sur écran, dans le contexte d'Internet, en créant un support nouveau, nécessite de réinterroger la nature d'une étude de la lecture. Si étudier la lecture littéraire, c'est prendre nécessairement en compte le lecteur en tant que sujet, et donc intégrer à sa lecture, son environnement et son

---

<sup>78</sup> W3C : World Wide Web Consortium. Le W3C formule des recommandations afin de garantir l'accès du Web au plus grand nombre (1999). L'objectif est de permettre à tous les internautes (personnes handicapées ou non) d'accéder au même contenu, dans les meilleures conditions possibles, ce qui implique nécessairement la prise en compte des données de la recherche sur la lecture.

contexte, étudier la manière de lire *Cendrillon* sur Internet, c'est étudier *Cendrillon* numérisé dans des environnements qui n'étaient ni celui de Perrault, ni celui de Grimm et supposer que le support peut influencer la lecture en tant que processus et en tant que produit de compréhension.

Le plaisir est étroitement lié au désir de lire, qui se nourrissent l'un de l'autre. Tous les grands lecteurs en témoignent, à l'instar de Montaigne qui origine son « goût pour les livres » et la lecture dans « le plaisir que [lui] firent les récits des *Métamorphoses* d'Ovide »<sup>79</sup>. Pourtant lire sur écran<sup>80</sup> n'est pas un plaisir, au point qu'il est souvent nécessaire d'imprimer les textes. Les élèves le disent, et les chercheurs l'ont confirmé (Lebrave, 2000, p.13-22)<sup>81</sup>. Les progrès technologiques liés aux écrans n'atteignent pas ceux réalisés par le livre-papier dont les albums jeunesse, les livres-objets sont la traduction visible, confortant le statut esthétique et artistique du texte. A l'extraordinaire variété du livre s'oppose l'uniformité des fenêtres, des présentations, des procédures, et de l'organisation de la lecture, par le biais des boutons, menus déroulants proposés sur les écrans. Outre que la page de l'écran n'est pas la page du livre, qu'on ne peut l'embrasser d'un seul regard, puisqu'il faut utiliser le curseur pour dérouler le texte, le lecteur ne peut se l'approprier matériellement en la cornant, la griffonnant, voire pourquoi pas, en la déchirant. Lire sur écran, c'est se trouver de facto assis devant un bureau ou dans le meilleur des cas, avec un ordinateur portable sur les genoux, en face-à-face avec une surface lumineuse lisse et plane. Le rapport au texte est forcément différent. Or on sait également que le corps est partie prenante dans la lecture, pas seulement dans l'activité des yeux. On peut toujours espérer qu'une position contrainte peut favoriser la lecture comme elle le fit pour Henri Miller qui « lisai[t] toujours dans une position inconfortable »... mais il est plus probable que le fait de ne pouvoir emmener le texte avec soi, de ne pouvoir le manipuler,

---

<sup>79</sup> MONTAIGNE, Michel Eyquem de, *Essais*, Livre I.

<sup>80</sup> Il n'est pas question ici des « tablettes de lecture » ou « liseuses électroniques » qui résolvent en partie cette question par des formats adaptés, des écrans non rétro-éclairés etc... visant à reproduire les conditions sensorielles de la lecture sur papier.

<sup>81</sup> LEBRAVE, Jean-Louis, (2000). *Lire et écrire au XXIème siècle*, in *Lecture-écriture et nouvelles technologies*, sous la direction de Jacques ANIS et Nicole MARTY. CNDP. Col. De l'ingénierie éducative. Paris.

de ne pouvoir le lire dans une position libre et choisie en limite l'appropriation (Petit, 2002, p.17 -29).<sup>82</sup>

Les deux sites proposés aux élèves incitent à des comportements de lecteurs différents. Le site <http://feeclochette.chez.com/Grimm/cendrillon.htm> centre le lecteur sur le texte de Grimm uniquement et renvoie en bas de page à la version de Perrault. Le bouton en bas à gauche, renvoie à un sommaire des contes de Perrault (ou de Grimm, selon le cas), et à une biographie des auteurs.

Les élèves qui ont lu Cendrillon sur le site <http://grimmstories.com> ont eu, de fait, la possibilité d'accéder à d'autres contes de l'auteur, à ceux d'Andersen, à des versions traduites. Il faut ajouter à ces possibilités liées à la conception du site, celle d'Internet dans son entier. Le mot-clé [Cendrillon] reste affiché : si l'élève active le moteur de recherche, il sera renvoyé à la page de Google<sup>83</sup> ci-dessous (Figure 9) :

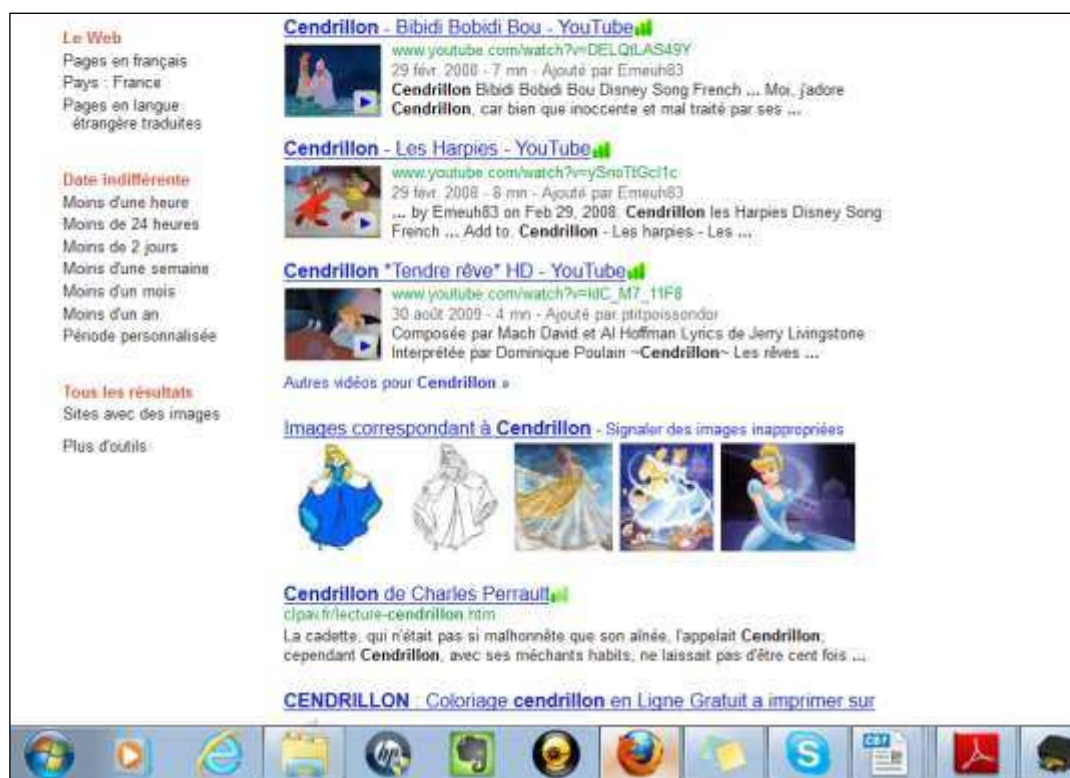


Figure 9 : copie d'écran page de Google (le 27/10/11 ; 15:57)

<sup>82</sup> PETIT, Michèle. *Eloge de la lecture, La construction de soi.*- Belin. 2002.

<sup>83</sup> Cette copie d'écran n'est qu'un prototype. En effet, le contenu de la page varie selon les jours et les heures, mais ses caractéristiques formelles restent les mêmes.

Devant une telle page, comment la compréhension du lecteur se construit-elle ? comment re-combine-t-il tous ces paramètres dans la lecture ? C'est ce que nous allons essayer de comprendre, du point de vue théorique, puis dans la pratique de la classe lorsque nous analyserons les « produits » de la lecture des élèves.

La séquence que nous avons prévue lie étroitement la lecture de texte d'information, documentaires, et la lecture de textes littéraires puisque la perspective didactique n'était pas d'abord d'étudier *Cendrillon* d'un point de vue rhétorique, stylistique, ou poétique, mais plutôt dans une perspective anthropologique et culturelle.

De la lecture entendue comme déchiffrement du code à la lecture comprise comme activité dynamique interagissant avec le projet du texte, quels que soient les types et les genres textuels, toutes les attitudes sont possibles pour des élèves de sixième.

La lecture est un écosystème complexe qui fait intervenir le programme du texte, le ou les sens voulus par l'auteur, les formes du texte, le contexte, l'univers personnel du lecteur. Elle est une réponse du sujet aux « signes » envoyés par le texte (linguistiques, langagiers, formels et structurels) et du côté du lecteur, elle met en jeu des compétences psycho-cognitives, culturelles et sociologiques, des représentations de l'acte de lire, et un projet de lecture. Les supports de la lecture nécessitent des compétences différentes, complémentaires ou communes. Quelles sont-elles ? Nous avons vu dans un premier temps les facteurs favorisant la lecture en général, puis les conditions d'une lecture littéraire. Voyons quelles compétences sont nécessaires pour qu'une lecture de documents sur Internet donne lieu à une lecture littéraire, qui va contribuer à la construction du sujet, à l'élaboration de ses connaissances, à ses lectures futures. Quels obstacles le lecteur peut-il rencontrer ? C'est ce que nous nous proposons d'examiner maintenant.

### **3 Quelles compétences pour lire sur internet ?**

Le processus de lecture, activité comprenant la construction d'un sens, l'élaboration d'une interprétation, l'appropriation de connaissances personnelles



et la transformation de ses représentations mentales conscientes ou non, implique un certain nombre de compétences. Nous entendons par « compétence », la capacité d'un individu à mettre en œuvre, en interaction, des connaissances (ou des savoirs), des attitudes, et des savoir-faire. Il y aurait lieu de distinguer avec précision la notion de capacité et celle de compétence, qui tendent à se confondre dans l'usage qui est fait de ces termes dans les écrits didactiques et pédagogiques et même dans les textes officiels. Sans entrer dans les débats autour de ces notions relatives aux sciences de l'éducation, nous précisons ici, pour plus de clarté, dans quels sens nous les employons.

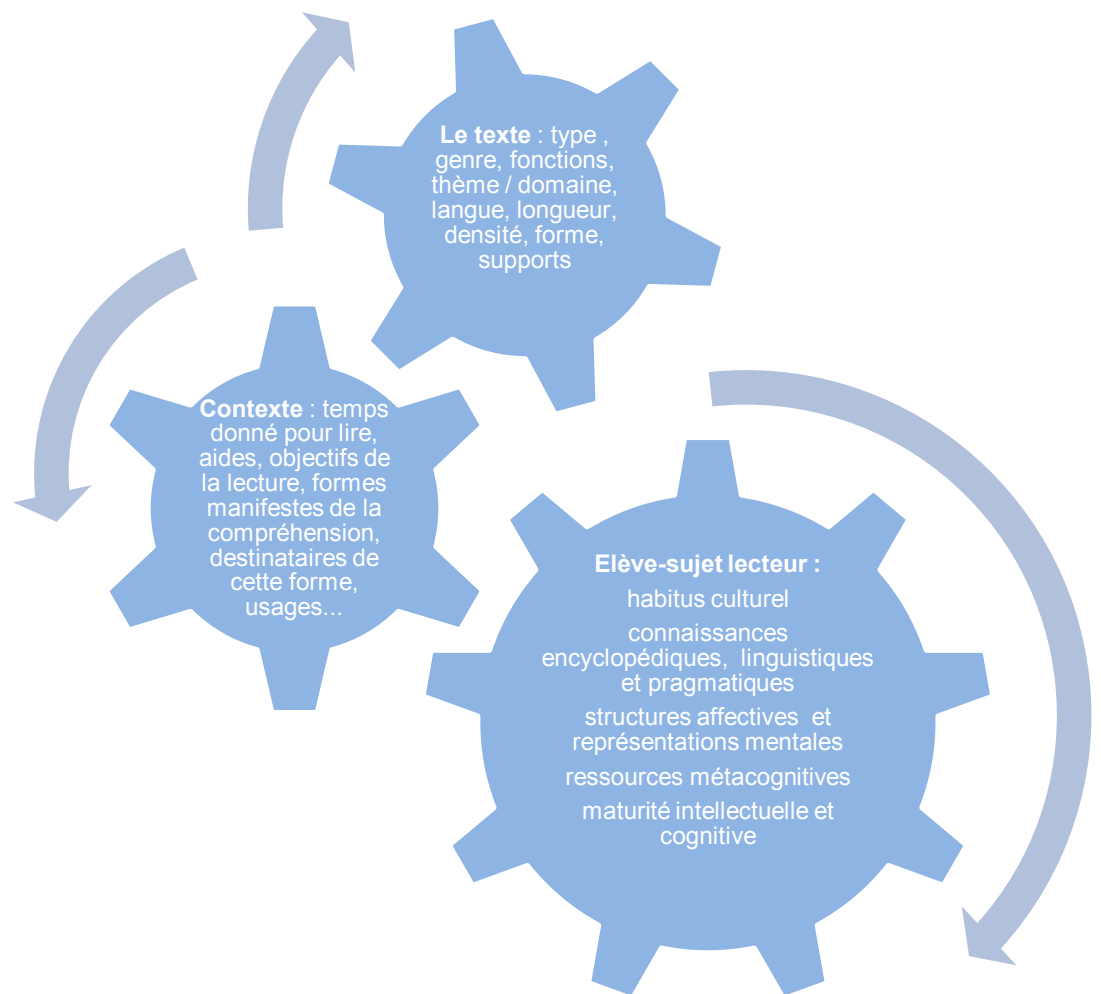
« Compétence » est défini par Ph.Meirieu<sup>84</sup> comme « la capacité d'une personne à agir d'une façon pertinente dans une situation donnée pour atteindre des objectifs spécifiques ». Il souligne en outre que, « dans tous les usages du terme compétence », on trouve toujours la mise en œuvre effective d'une habileté particulière au sein d'une famille de situations identifiées en réalisant une ou des tâches qui permettent de résoudre efficacement un problème.

Pour cerner des compétences en matière de compréhension des textes lus, il faut croiser deux catégories de variables (Dumortier, 2009<sup>85</sup>) : celles du texte et celles du contexte, dont les valeurs influencent la compréhension d'une œuvre littéraire et la manifestation de cette compréhension en contexte pédagogique (pour nous ici, les productions des élèves). Nous ajoutons la catégorie essentielle des variables liées au sujet-lecteur : l'élève. Ce sont les valeurs récurrentes de ces variables qui permettent de dire que des pratiques de lectures scolaires sont apparentées entre elles, et donc qu'une compétence de lecture acquise à travers la résolution d'une tâche-problème (lire un conte et se documenter sur support imprimé) seront transférables à une autre tâche apparentée (lire un conte et se documenter sur support interactif). La lecture est donc une activité comparable à un engrenage fermé dont chaque pièce en mouvement contribue à entraîner les deux autres. Ce qui pourrait se représenter ainsi.

---

<sup>84</sup> MEIRIEU Philippe, *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer*. (s.d). Consultable en ligne <http://www.meirieu.com/ARTICLES/SURLESCOMPETENCES.pdf>

<sup>85</sup> DUMORTIER J.-L. – Formation littéraire et compétences – INRP, 2009



**Schéma 1 : compétences fondamentales pour une lecture littéraire**

Croisant la définition de compétence proposée par Philippe Meirieu et les variables retenues par Dumortier, la situation de lecture dans laquelle nous avons placé les élèves permet d'identifier une série de capacités différentes constitutives de la compétence « savoir-lire ».

Il s'agit de la capacité d'une personne (l'élève) à agir de façon pertinente (en choisissant des stratégies de lecture) dans une situation donnée (Lire des versions différentes d'un conte sur différents supports) pour atteindre des objectifs spécifiques (découvrir l'interculturalité du conte ; sa permanence dans le temps et l'espace ; connaître le conte en tant que genre spécifique). L'élève mobilise des ressources de sujet (roue 1, en bas) qu'il relie à celles qui composent le texte (roue 2, en haut), dans un contexte dont il a conscience et qui matérialise son activité de lecture (roue 3, à gauche). Les compétences à mettre en œuvre sont directement

liées aux quatre dimensions de la lecture que nous avons déjà évoquées : il s'agit des capacités neurophysiologiques, pouvant influencer les compétences psychocognitives, pragmatiques, textuelles et des compétences plus spécifiques liées à la lecture d'image, qui ne sont pas étrangères à celles de la lecture de textes.

### 3.1 Les compétences neurophysiologiques spécifiques

La lecture, sur le plan de l'activité visuelle, sur support numérique interactif (Internet) est-elle de même nature que la lecture sur papier, ou plus précisément dans un livre ? On sait en effet ce que fait l'œil sur le papier (il saute de mots en mots selon un empan propre à chaque lecteur et qui peut s'élargir avec de l'entraînement). Sur l'écran, l'œil se pose sur certaines zones qui lui paraissent importantes : l'œil adulte a tendance à ignorer les publicités par exemple. Les recherches actuelles ne permettent pas de dire ce que fait l'œil de l'enfant, lecteur en formation. Nous n'avons pas non plus assez de recul pour savoir ce que serait la lecture d'un sujet ayant appris à lire sur écran et sur Internet. Pour l'instant, les recherches ne sont conduites que sur des enfants et des adultes ayant appris à lire sur des textes imprimés et dans des livres. Il n'en reste pas moins que la lecture sur écran<sup>86</sup> ou sur Internet, comme tout acte de lecture, est une interaction entre un lecteur (ses intentions, ses structures cognitives et affectives) et un support (ses intentions, sa structure matérielle et ses critères de lisibilité).

Ces données sont à croiser avec celles recueillies sur l'ergonomie de l'écran et d'Internet précédemment évoquées. De leur côté, plus récemment encore, Monique Lebrun et Nathalie Lacelle ont mis en évidence à travers l'analyse de la conception d'un support multimédia dans une classe de seconde les compétences diverses mobilisées par la lecture –et l'écriture– sur support multimédia<sup>87</sup>. Elle se répartissent en cinq grands domaines, chacun ayant fait

---

<sup>86</sup> **Source** : [http://netia59.ac-lille.fr/siteia/bulletin\\_departemental/affichePageResultat.php?typeaction=theme&numBD=1&numArticle=166](http://netia59.ac-lille.fr/siteia/bulletin_departemental/affichePageResultat.php?typeaction=theme&numBD=1&numArticle=166)

<sup>87</sup> LEBRUN Monique & LACELLE Nathalie. Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littérature médiatique critique..in Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université, R.Goigoux et M.-Ch.Pollet, pp 204-224

l'objet ces dernières années de recherches que la littératie médiatique et la lecture pratiquée sur Internet font converger. Elles recourent les compétences que nous avons évoquées plus haut, liées au lecteur lui-même, au média (sa structure, sa visée, son organisation, ses destinataires, sa rhétorique particulière...). Ce qui distingue particulièrement la lecture sur Internet, en vue d'une lecture littéraire, c'est-à-dire signifiante, et capable de transformer le lecteur, de le faire évoluer est ce que les auteurs appellent la « compétence multimodale » qui combine, dans le cas de notre étude la lecture d'image et la lecture de textes, tout en prenant en compte la notion de (dé)-cohérence précédemment évoquée.

### **3.2 La compétence multimodale<sup>88</sup>**

Pour lire sur Internet, l'élève doit aussi mobiliser des compétences spécifiques à la lecture et à l'interprétation d'images fixes ou mobiles. Il s'agit donc de maîtriser la signification des composantes de l'image (sémiotique de l'image) et leur rhétorique. Il s'agit pour l'élève de reconnaître et analyser :

- les fonctions d'étayage du texte par l'image ;
- la rhétorique de l'image à partir de sa composition ;
- le discours idéologique ;
- le contexte de production de l'image.

On remarquera que les trois dernières compétences sont communes à la lecture de textes. Elles sont donc particulièrement intéressantes à observer, et c'est le choix que nous avons fait pour une partie de notre analyse.

L'ensemble de ces compétences se trouvent mises en interaction dès lors que l'internaute se trouve face à un document composé de textes, images fixes ou

---

<sup>88</sup> La compétence multimodale inclut les compétences liées à l'oralité et au langage sonore, qui permettent de reconnaître, utiliser, interpréter les codes linguistiques, phonologiques et rhétoriques de l'expression orale. Cette compétence n'a pas été mobilisée dans notre travail que nous avons volontairement limité aux compétences strictement liées à la lecture et à l'interprétation de textes et de documents imprimés ou numériques.

mobiles, sons et enregistrements sonores, comportant des hyperliens activables. Lebrun et Lacelle appellent compétence multimodale l'ensemble des capacités qui permettent à l'élève d'être conscient des savoirs et des savoir-faire impliqués par la combinaison des médias en un seul support.

Les médias audiovisuels récents et nouveaux (CDrom, sites, DVD) combinent les codes du langage sonore, ceux de l'image fixe et mobile, ceux du texte par le biais de l'hypertexte, lien matériel, activable par l'utilisateur, pour passer d'un document à l'autre, superposer les documents, les mettre en relation d'une manière ou d'une autre. Au-delà des possibilités techniques que le principe de l'hypertexte offre de mettre en relation des documents, quels qu'ils soient, et des informations, quels que soient les supports, le lieu et le moment de leur production, l'hypertexte contribue à créer des codes spécifiques de lecture ou d'écriture. Lire avec l'hypertexte nécessite d'activer des compétences s'ajoutant à celles que nous avons présentées ci-dessus. Il s'agit pour l'élève de reconnaître et analyser :

- les buts de l'utilisation conjointe des codes -ou fusion des codes- : concurrence, redondance, complémentarité, conjonction ;
- la simultanéité d'utilisation des codes et ses modalités.

Cette compétence extrêmement complexe ne peut être maîtrisée par des élèves de sixième. En revanche, la travailler très tôt permet de s'assurer la formation d'un lecteur critique, analytique et autonome dans ses choix.

Ces informations multimodales peu souvent hiérarchisées et présentant peu de repères topographiques créent encore des difficultés de traitement de l'information, de représentation mentale du contenu observable. Jérôme Dinét<sup>89</sup> a mis en évidence, dans le cadre d'un hypertexte construit et fermé –ce qui n'est pas le cas d'Internet-, les compétences, qu'il nomme aussi habiletés, que mobilisent les élèves dans le cadre d'une recherche d'informations<sup>90</sup>, compétences également

---

<sup>89</sup> DINET, Jérôme. *Chercher des informations dans un hypertexte : quels liens avec les compétences initiales chez les jeunes apprenants ?* disponible sur le site <http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n018-40.pdf>. Actes du colloque du 15-16-17 avril 2003, à Strasbourg. Organisé par Environnement Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, 2003. 12 pages.

<sup>90</sup> Nous appelons « information » tout « extrait de texte ou d'image » pouvant prendre un des sens suivants :  
- « ensemble de connaissances réunies sur un sujet déterminé » (CNTRL,2011)

requis pour la lecture d'un texte imprimé. Il évalue trois types de compétences, ce qui ne signifie pas, d'ailleurs, que ce soit les seules à être activées dans ces modalités de lecture :

- Des « compétences intellectuelles » (déterminées à partir du test de QI WISC-III) ;
- des compétences « en détection lexicale et sémantique » qui permettent d'évaluer « certaines dimensions des compétences en lecture-compréhension » et concernent la rapidité de lecture (nombre de mots lus, c'est-à-dire « parcourus des yeux ») par le sujet ; le niveau et la rapidité de compréhension des mots repérés et lus ; le « facteur de régulation gnoso-sémantique qui évalue la compétence attentionnelle en lecture dont peut faire preuve le sujet » ;
- l'empan mnésique non verbal<sup>91</sup>, capacité mémorielle dont peut faire preuve un sujet à l'égard de couleurs et non de formes (que pourrait représenter les mots par exemple).

La présence de ces compétences affecte essentiellement le temps de recherche des informations dans l'hypertexte. Celui-ci diminue significativement lorsque « le niveau de rapidité de compréhension, les compétences verbales générales, les compétences intellectuelles, le niveau de compréhension verbale » augmente. C'est donc en agissant sur ces compétences spécifiques que l'on peut espérer former de meilleurs lecteurs-chercheurs, si tant est que l'on puisse lier ces deux domaines de lecture. En 2008, Le même chercheur identifie cinq

---

- « élément de connaissance susceptible d'être représenté à l'aide de conventions pour être conservé, traité ou communiqué » (Larousse, 2011) ;  
- « indication, renseignement, précision que l'on donne ou que l'on obtient sur quelqu'un ou quelque chose » (Larousse, 2011) ;  
- « événement, fait, jugement porté à la connaissance d'un public plus ou moins large sous forme d'image, de textes, de discours, de sons » (Larousse, 2011).

<sup>91</sup> L'empan mnésique correspond à la capacité à maintenir un certain nombre d'informations en mémoire à court terme pendant une période restreinte de 20 à 30 secondes. Normalement, l'empan moyen est de 7 + ou - 2 éléments (Miller, 1956). L'information est très vulnérable à l'interférence. Aussi, l'empan est influencé par la culture, le contexte, le contenu (il est plus facile par exemple de retenir une série de mots qui forment une phrase plutôt qu'une série de mots qui n'ont pas de lien entre eux). L'âge, le niveau d'éducation et le sexe influent également. Les sujets de sexe masculin seraient plus performants que les sujets de sexe féminin (Grossi, Orsini & al. 1979).

« compétences-pivot », c'est-à-dire « des pré-requis pour la mise en œuvre d'autres compétences » à développer.

1. La capacité à se représenter l'univers d'Internet comme un environnement documentaire, source d'informations et de connaissances. Or pour « de jeunes utilisateurs, le Web équivaut à l'ordinateur », donc ni plus ni moins qu'à un outil à peu près aussi limité et fermé que le livre quel qu'il soit.
2. La capacité à spécifier le besoin informationnel qui permet de hiérarchiser les problèmes, formuler des hypothèses, réviser les stratégies de recherche au fur et à mesure qu'elle se construit.
3. La capacité à choisir, appliquer et « monitorer » une stratégie de recherche ;
4. la capacité à s'approprier personnellement la question et la transformer en besoin d'information ;
5. La capacité à interpréter et personnaliser les nouvelles informations. Cette compétence concerne plus directement notre réflexion, parce qu'elle rejoint directement la compétence de lecture nommée « transformer sa pensée » par Adrienne Gear.

On voit combien ces compétences sont proches de celles qui conditionnent une lecture littéraire. Elles rejoignent en effet les capacités et compétences liée à la conception et à la mobilisation d'images mentales (représentation du web) ; celles qui touchent les stratégies de lecture (sélection d'information) ; d'appropriation d'un univers et de questionnement (interactions avec le texte) et d'interprétation (construction d'une signification personnelle). Faut-il dès lors posséder des compétences spécifiques pour lire sur Internet ?

### 3.3 Des compétences spécifiques pour la lecture littéraire sur Internet ?

En réalité nombre de compétences générales de lecture, du texte ou de l'image, pour ne s'en tenir qu'aux deux médias que nous analyserons en deuxième partie de ce travail, sont nécessaires à la lecture littéraire, mais ne la fondent pas en tant que telle. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas d'inférer, d'anticiper sur le texte ou de le questionner pour que cette lecture active, qui mène à une lecture plurielle soit littéraire. Ceux qui déplorent l'absence de véritable lecture sur Internet la relient à une « lecture profonde »<sup>92</sup>. Créer du sens ne suffit pas à produire une lecture littéraire, il faut encore que cette signification nous atteigne dans nos profondeurs. On le voit, le débat sur la possibilité de lire « vraiment » sur Internet est loin d'être clos.

## 4 Quelles compétences pour lire un conte ?

Les élèves ne sont pas une terre vierge de toute connaissance. Ils entendent et lisent des contes depuis longtemps, au minimum à l'école, si ce n'est dans le milieu familial pour tous. Le genre est au programme du primaire<sup>93</sup>, et les questionnaires relevés montrent que les élèves peuvent citer quelques contes traditionnels faisant partie de leur patrimoine culturel personnel : dans leurs réponses au questionnaire (ANNEXE n°3 Questionnaire individuel :

« Quelques questions sur le conte et sur Cendrillon », 194) ils citent les contes suivants : *Cendrillon* (3 fois), *Blanche-neige et les 7 nains*, *Pinocchio*, *10 contes d'Australie* (1 fois chacun).

Nous verrons dans l'analyse de situation qu'ils ont également construit des représentations du genre et de ses fonctions, qu'il convient de rappeler ici pour :

---

<sup>92</sup> CARR, Nicholas. *Is Google making us stupid ?*

<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868/>

<sup>93</sup> Le conte n'est plus évoqué explicitement dans les programmes de 2008, mais il est fait mention d'un programme de littérature qui « vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui » et qui « participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune ». Les listes de références (cycles 2 et 3) évoquent des contes précis.



- disposer de critères de lecture et d'interprétation des réponses des élèves ;
- mesurer le chemin parcouru entre le début de la séquence et la fin ;
- mesurer l'écart entre les connaissances théoriques sur le conte et la connaissance pragmatique que les élèves en ont.

Notre objectif n'étant pas d'analyser ce que produit la lecture des contes sur les élèves, mais comment ils lisent et illustrent un conte connu (*Cendrillon*) sur Internet, nous ne retiendrons dans ce qui suit que les particularités du genre<sup>94</sup> qui ont suscité des réactions à la lecture et ont permis d'élaborer des critères de lecture des productions des élèves.

Les élèves étaient susceptibles de retrouver dans leurs recherches des références iconiques ou textuelles sur les origines antiques du conte, la longévité du genre, son extraordinaire diffusion dans l'espace (quel pays n'a pas ses contes traditionnels ?) et sa dimension universelle. Cette dimension nous intéressait particulièrement pour l'étude de *Cendrillon* et de ses versions, puisqu'il en existe plus de 300, à de nombreuses époques, illustrées par une abondante iconographie disponible sur Internet.

#### **4.1 Distinguer le « vrai » du « faux » : construire un rapport au réel et la notion d'imaginaire**

L'écriture du conte se caractérise par un procédé d'écriture reposant sur le « mentir vrai », la feinte, le « dire sans dire », qui permet d'affronter, par le récit, les puissants quand ils font mauvais usage de leur pouvoir. Ces derniers sont mis ainsi en défaut, souvent avec humour. On retrouve le procédé dans les fabliaux du moyen-âge, comme par exemple, pour n'en citer qu'un, dans *La vieille qui oint la paume au chevalier*, et Grimm, tout particulièrement semble avoir recouru à cette veine satirique dans sa réécriture de la version de Perrault.

---

<sup>94</sup> *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Encyclopedia Universalis p.157

## 4.2 Repérer des stéréotypes de structure

Le genre est marqué par l'oralité, dimension que l'on retrouve notamment dans la fixité relative de la forme, décrite par Vladimir Propp, Claude Brémond et Algirdas Julien Greimas. Ces structures ont indéniablement facilité la transmission des récits, à travers le temps et l'espace, en favorisant leur mémorisation et leur restitution. Par la suite, elles ont été mises au jour comme critères d'identification du genre, et leviers de lecture et d'écriture dans l'enseignement du genre à l'école. Ces structures sont devenues des appuis didactiques pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Nos élèves ont été sensibles à cette structure répétitive sans qu'il soit besoin de l'enseigner véritablement.

En classe nous avons utilisé les ressources proposées par la BNF en raison de :

- leur exhaustivité ;
- du grand nombre, de la qualité et de la variété des illustrations ;
- de l'ergonomie soignée du site favorisant la lecture et le repérage ;
- pour pré-sélectionner un site et éviter le vagabondage sur Internet.

Sur le site, les auteurs des pages sur le conte recourent à la métaphore culinaire des « ingrédients » pour désigner les composants récurrents des contes, à savoir :

- un temps et un espace indéterminés dont les expressions récurrentes « il était une fois », « autrefois », « jadis » ... sont la manifestation ;
- des lieux symboliques comme les forêts, déserts, châteaux ou misérables huttes ; dans des lieux indéterminés vaguement décrits (« bien loin, au-delà des montagnes et des mers... »). On peut rencontrer parfois une situation plus précise.
- un héros initialement désavantagé par sa naissance, son statut social ou familial, son physique ;
- des personnages extraordinaires, fantastiques ou merveilleux ;
- des objets magiques détenteurs de pouvoir ou capables d'en attribuer ;
- des épreuves fondatrices ou qualifiantes ;

- des caractéristiques linguistiques comme l'emploi du passé simple ou des figures privilégiées comme la métaphore, la comparaison, la personnification, l'allégorie, des « formules » d'ouverture et de conclusion ainsi que des aphorismes, et des proverbes.

### **4.3 Repérer des types de contes en fonction des thèmes**

Les contes ont d'abord été répartis en quatre grandes catégories mais bien entendu, un conte peut relever de plusieurs catégories :

1. Les contes d'animaux,
2. les contes merveilleux et religieux
3. les contes facétieux
4. les contes « à formule » (contes de randonnée, contes en chaîne).

Dans les manuels scolaires, par exemple, on rencontre le classement ci-dessous :

1. Contes étiologiques (dits aussi « contes du pourquoi et du comment » à l'école élémentaire et primaire) ;
2. contes moraux et contes philosophiques ;
3. contes merveilleux caractérisés par l'intervention d'êtres surnaturels, d'objets magiques, de fées, d'enchanteurs ou de sorcières, par l'action magique des personnages, la présence de métamorphoses...

En réalité, ces classements ne s'excluent pas les uns les autres. Ils se retrouvent, en toile de fond, dans les représentations des élèves pour au moins trois d'entre eux : les contes d'animaux, les contes merveilleux, les contes moraux.

### **4.5 Interpréter le conte selon sa fonction**

Dans les sociétés traditionnelles, l'activité narrative est une forme privilégiée du loisir. Elle est souvent accompagnée d'un travail d'intérieur. On conte pour jouer, pour rire et rêver ensemble, mais aussi pour transmettre des valeurs morales propres à une société. Le conte ne peut donc s'isoler de la communauté culturelle par, dans et pour laquelle il est produit. Il est l'expression d'une mémoire anonyme, collective, au même titre que le mythe, l'écho d'un

« temps mythique », parfois celui des origines dont il peut prétendre élucider les mystères comme le font les contes étiologiques.

Il s'inscrit aussi dans un temps familial, social quand il évoque un narrateur ou un héros primitif lointain : « le grand-père de mon grand-père de mon grand-père... » et simultanément, il s'affranchit du temps : les héros construisent des palais en une nuit, les princesses dorment cent ans... Lire et écouter des contes, c'est une manière de « passer le temps » (M. Eliade).

Le conte possède également une fonction d'information : il reflète les peurs et les croyances, les normes sociales et les normes morales d'une époque ou d'un groupe social. Le conte *Yacouba*, fréquemment lu à l'école primaire met en jeu une réflexion sur des vertus (le courage) et des valeurs (la conception du Bien et du Mal par exemple). *Cendrillon*, au-delà de sa volonté d'enseignement moral, informe sur les structures familiales de l'Ancien Régime, où les recompositions familiales n'étaient pas moins fréquentes que dans la société contemporaine.

Au XVIII<sup>e</sup> s. en Angleterre (John Gay- 1726), en Allemagne (G.E. Lessing – 1759), en Espagne (Yriarte – 1782), en Russie (I.A Krylov – 1768-1844), on voit fleurir, à partir de contes d'animaux russes de nombreux apologues. On appelle apologue une fable qui comporte une morale, et « fable », un texte qui relève plutôt d'une logique ou de fonctions narratives que l'on retrouve dans le conte, comme c'est le cas entre autres dans les versions de *Cendrillon*. La propriété principale de ces apologues est, comme la parabole -autre forme du conte-, d'être un récit à visée morale, donc argumentative.

Les contes facétieux ou satiriques, mettant en scène des animaux emblématiques, permettent de mettre à distance des mœurs et des comportements, des situations difficilement acceptables comme celle de l'enfant brimé dans *Cendrillon*.

Enfin les fonctions initiatiques des contes ont été mises en évidence par de nombreux auteurs dont Bruno Bettelheim<sup>95</sup>. Selon le psychanalyste, « les contes subsisteraient comme les ultimes souvenirs de rites tombés en désuétude » et « parce qu'ils utilisent un langage symbolique du devenir », de la métamorphose de l'enfant en adulte. Les contes sont associés aussi aux tabous de la sexualité (*Peau d'Âne* ou *Le Petit chaperon rouge*) et cela dans toutes les cultures. Les

---

<sup>95</sup> BETTELHEIM, Bruno. *Psychanalyse des Contes de fées*. Robert Laffont, 1976

Dogons voient dans les contes une « parole de nuit », une parole de désir, « indispensable aux mariages comme aux naissances et dotée elle-même d'un tel pouvoir fécondant que l'échange de contes est interdit entre les catégories de parents soumis au tabou de l'inceste (père et fille, mère et fils, frère et sœur) ». *Le Petit Chaperon rouge* est interprété comme un récit lié à l'initiation des filles, en ce qu'il retrace une « aventure où se lit le destin des femmes ». *Cendrillon* est également le récit de l'initiation d'une petite fille qui devient femme, en se séparant de sa mère, en se passant de son père et en « trouvant chaussure à son pied » en se mariant.

Dans notre société contemporaine occidentale, le conte suscite plus une adhésion esthétique et nostalgique que morale. Pourtant, ses influences sur le lecteur et notamment l'enfant sont largement démontrées.

#### **4.6 S'impliquer comme lecteur : le conte et l'enfant**

Dans les sociétés traditionnelles, les contes étaient destinés aux adultes. C'est seulement à partir du XVIIe siècle en France que le répertoire de la littérature orale et celui de la littérature de jeunesse se confondent, amalgame favorisé par l'admission des enfants aux veillées paysannes. Le goût des enfants pour les contes est diversement expliqué. Certaines de ces explications éclairent aussi l'absence de plaisir (certains élèves en témoignent) ou de désir de lire des contes.

Le conte fournit un univers facilement déchiffrable, fondé sur des oppositions simples (pauvres vs riches, petits vs grands, méchants vs gentils...). L'enfant ne percevant pas les objets éthiques en série graduée, il est probable que ces couples contrastés facilitent l'adhésion au conte. On retrouve aisément cet aspect dans les productions des élèves parce qu'il fait appel aux compétences méta-textuelles du lecteur et à des stéréotypes aisément identifiables.

Le schéma narratif est un scénario de « gagnant »; délivrant un message optimiste à l'enfant pour qui la petitesse, la jeunesse, les faiblesses, et la pauvreté éventuelle, ne représentent plus des obstacles irrémédiables et définitifs. Le conte exprime alors des réalités que l'enfant pressent mais ne peut verbaliser (B. Bettelheim) : nous l'avons évoqué ci-dessus. Il évoque à mots couverts nombre de tabous (la sexualité, l'inceste, la crainte de la castration, la scatologie, le

meurtre...). Freud a d'ailleurs dénoncé en son temps ces contes qui participent d'une « pédagogie de la peur ». Mais pour B. Bettelheim, les contes sont un « abécédaire, où l'enfant apprend à lire dans le langage des images ». C'est un réservoir fantasmatique qui permet de se libérer de ses craintes par des scénarios réconfortants). Les contes donnent en outre la possibilité aux parents d'entretenir une relation chaleureuse fondée sur le dialogue avec l'enfant. Certains élèves évoquent d'ailleurs volontiers ces moments de l'enfance, où on leur « racontait des histoires ».

Dans l'imaginaire des enfants, les contes de fées ont un statut particulier.

Ils posent

« des problèmes existentiels en termes brefs et précis que l'enfant peut ainsi affronter dans leur forme essentielle, alors qu'une intrigue plus élaborée lui compliquerait les choses. Le conte de fées simplifie toutes les situations. Ses personnages sont nettement dessinés et les détails, à moins qu'ils ne soient très importants sont laissés de côté. Tous les personnages correspondent à un type ; ils n'ont rien d'unique. Contrairement à ce qui se passe dans la plupart des histoires modernes pour enfants, le mal, dans les contes de fées, est aussi répandu que la vertu. Dans pratiquement tous les contes de fées, le bien et le mal sont matérialisés par des personnages et par leurs actions, de même qu'ils sont omniprésents dans la vie réelle et que chaque homme a des penchants pour les deux. C'est ce dualisme qui pose le problème moral et l'enfant, comme l'homme adulte, doit lutter constamment pour le résoudre ». (Bettelheim, 1976)

Mais cette faculté du conte à simplifier les choses en rend singulièrement plus difficile la lecture symbolique consciente. Banalisés par leur apparente facilité, ils sont peu commodes à faire lire au second degré, les élèves s'arrêtant très vite, nous le verrons, à un schéma général du conte, à une perception globale de l'histoire et cela d'autant plus qu'ils pensent la connaître. Toutefois, pour l'élève qui perçoit le contrat de lecture du conte et y souscrit, l'identification à ces personnages et ces situations binaires « impriment en lui le sens moral que vise le conte » et il peut en déduire pour lui-même des leçons, non de vertu ou de morale, mais de vie. Nous avons essayé de prendre en compte cette dimension d'identification pour, par des questions, inviter les élèves à réagir aux faits et gestes des personnages du conte de Perrault ou celui de Grimm. Les réponses à ces questions sont les commentaires les plus diserts dans l'ensemble des productions.

Les compétences de lecture mobilisées dans la lecture du conte sont celles qui permettent au lecteur de construire du sens à partir de l'identification et de la mise à distance de tous ces stéréotypes relevant des codes de l'*elocutio*, de la *dispositio*, et de l'*inventio* (Dufays). On retrouve dans cette classification les compétences méta-textuelles, socio-culturelles, et psycho-affectives déjà évoquées.

## 5. L'écriture comme image de la lecture

Nous concluons ce très vaste panorama théorique, à l'image de l'ampleur des questions que pose la lecture sur Internet, par un point théorique permettant de situer dans quelles perspectives nous avons requis l'écriture pour analyser la lecture des élèves. Cet outil d'analyse de la lecture des élèves s'inscrit dans le cadre de la pratique des écrits intermédiaires de lecture et de l'utilisation de ces écrits comme « traces » de la lecture (Joole & Ahr, 2010)<sup>96</sup>.

### 5.1 Les écrits intermédiaires de lecture

Les carnets de lecteurs relèvent des écrits intermédiaires -non pas des brouillons ou des écrits préparatoires- mais des médiations entre les différents états d'un projet d'écriture ou de lecture. Ils assurent une relation entre le scripteur et les lecteurs-négociateurs ; entre ce qui est lu, vu, entendu et ce qui est écrit<sup>97</sup>. Ce sont des écrits qui tracent la réception, la compréhension, l'interprétation d'un fait ou d'un objet observé (comme un texte). Produits dans l'immédiateté, ce sont également des médiateurs cognitifs et affectifs. Enfin, par leur caractère évolutif d'écrit dynamique, les carnets de lecteurs encouragent les tâtonnements expérimentaux dans l'écriture et dans la lecture en permettant des essais d'interprétation.

Ils font donc partie à ce titre de ces pratiques qui contribuent à développer « la conscience métacognitive des élèves qui différencie les lecteurs experts des lecteurs faibles », évoquée par R. Goigoux (1997) et permettant à l'élève de

---

<sup>96</sup> JOOLE, Patrick ; AHR, Sylviane. *Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège*. Le français aujourd'hui. 2010/1 (n°168).140 p.

<sup>97</sup> DOQUET-LACOSTE Claire, INRP Lyon, séminaire *Enseigner l'écriture : du papier à l'écran*, novembre 2009.

devenir un « lecteur expert, c'est-à-dire [doté] d'une conscience claire de son activité de lecteur ».

## 5.2 Origine

Les carnets de lecture sont une émanation des théories de Barthes sur la pluralité sémantique des textes, des théories de la réception et des travaux sur la posture transactionnelle<sup>98</sup>. Leur visée est de permettre aux élèves d'adopter une posture interprétative des textes. Le carnet de lecteur établit une relation dialogique entre le lecteur et le texte, voire entre le lecteur, le texte, et le lecteur du carnet de lecteur, assurant ainsi un va-et-vient permanent de nature à favoriser la construction du sens.

## 5.3 Statut

Le carnet de lecteur est un outil scolaire identifié comme tel par l'élève, qui peut entraîner une réponse très scolaire. Une des premières difficultés consiste à trouver comment aider l'élève à trouver, puis gérer sa liberté en sorte d'être quand même lisible dans un cadre scolaire, tout en restant « personnel ». La seconde difficulté réside dans l'utilisation par l'enseignant de ce que révèle le carnet de lecteur du point de vue des apprentissages, de l'activité de lecture ou des postures de lecteur. L'écriture de l'élève révèle sa conceptualisation du texte et les carnets de lecteurs ou autres écrits intermédiaires assument ainsi plusieurs fonctions.

---

98 D'abord, comme notion heuristique et « principe organisateur et inducteur de la construction d'hypothèses et d'interprétations théoriques » (REMY et al., 1978, p. 87. In <http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2009-1-page-7.htm>, Christophe GIBOUT et al. « Transactions sociales et sciences de l'homme et de la société », *Pensée plurielle* 1/2009 (n° 20), p. 7-11.



## 5.4 Fonctions

Il permet de « tracer » la lecture de l'élève en laissant une trace matérielle, fut-elle parcellaire et fragmentaire ; il permet aussi de « suivre à la trace » l'activité de lecture.

Il est un signe de l'investissement du lecteur et invite l'enseignant à interpréter ce que dit l'élève à travers ses écrits, ses dessins, le temps passé, le soin apporté ? Que dit-il de lui-même et que dit-il de lui en tant que lecteur ? (Doquet-Lacoste, 2009). Contrairement au questionnaire de lecture, qui appelle des réponses aux questions posées, le carnet de lecteur permet l'expression de l'incertitude, du doute et peut jouer une fonction de réassurance, les incompréhensions devenant avouables (Tauveron, s.d).

Le carnet relie les lectures personnelles aux lectures imposées, lesquelles dépendent essentiellement des choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant. Ouvert aux lectures individuelles choisies, il évoque aussi les œuvres lues en commun dans la classe.

Le carnet relie les lectures de l'élève autant qu'il permet de les relire, de les re-parcourir ce qui contribue à les fixer dans l'imaginaire de l'élève et dans sa mémoire. Les interactions entre les lectures sont rendues possibles par la tenue régulière d'un carnet. Le carnet de lecteur permet également une certaine distanciation entre l'élève et ses lectures. Il relève de ce que M. Bakhtine a qualifié de genre second en ce qu'il est une réécriture, une reprise d'un premier écrit spontané plus ou moins apparenté à une production orale.

Le carnet de lecteur s'inscrit dans la dimension anthropologique de l'écrit puisqu'il est une trace, le signe de la constitution d'un « moi » lecteur inséré dans une collectivité « lisante » et communicante.

## 5.5 Lien avec la pratique littéraire entendue comme pratique de la littérature

- Sa dimension anthropologique le relie au patrimoine littéraire et culturel.
- Il constitue un écrit et une production personnels « *valant en soi* ».

- Il participe de la dimension heuristique de l'écriture<sup>99</sup>.
- Il permet de focaliser l'attention sur les processus de l'écriture et de la lecture, plutôt que sur le résultat.

Ces écrits intermédiaires en lien avec la lecture entretiennent donc des liens étroits avec les compétences de lecture –et leur mobilisation. L'acte de lecture lui-même n'est pas indépendant des capacités langagières écrites et orales qui sont mises en œuvre pour refléter la compréhension, l'interprétation, la mémorisation de ce qui est lu : « l'interaction entre des ressources langagières diverses peut être considérée comme faisant partie de l'acte complexe de lire »<sup>100</sup>.

Dans notre classe, les carnets de lecteur prenaient une forme assez libre. Ils se constituaient au fil des lectures sur des supports différents et intégraient aussi bien des réactions spontanées que des réactions ordonnées par une consigne, un conseil ou un questionnaire.

### **Brève conclusion**

A la lecture des théories de la réception, nous sommes interpellée par le nombre important de parallèles que nous pouvons faire entre ce qui est dit du lecteur et de la lecture, y compris littéraire et ce que l'on peut observer du lecteur, ce lecteur d'Internet, comme si le lecteur littéraire sur papier pouvait préfigurer celui d'Internet, ce dernier n'ayant pas encore été acculturé à ces (ses ?) nouveaux modes de lecture, se trouvant ainsi dans une forme d'enfance de la lecture. Il s'agit maintenant de voir quels rapprochements peuvent s'opérer, notamment par le biais des compétences de lecture d'un même texte à l'œuvre sur les deux supports, imprimé et numérique, et d'en déduire par suite quelques enseignements.

---

<sup>99</sup>Au même titre que les carnets scientifiques.

<sup>100</sup>NONNON, Elisabeth, « *L'école et ses mauvais lecteurs* », in *Repères* 35 p.17. 2007.

## **DEUXIEME PARTIE :**

### **Analyse de situations de lecture littéraire**

#### **Introduction**

Nous l'avons vu dans le cadre théorique, les compétences de lecture sont nombreuses. Elles peuvent être réparties en plusieurs grandes catégories, étant bien entendu qu'elles interagissent entre elles. Dans cette partie, nous essayerons de repérer à partir des productions des élèves les compétences de lecture mises en œuvre. Après avoir rappelé le contexte de la séquence, les conditions et les méthodes d'analyse, nous présenterons les données recueillies qui nous permettront d'identifier quelques compétences mobilisées. Nous étudierons ensuite plus particulièrement les compétences liées à l'évolution des représentations sur le conte, les compétences de distanciation critique incluant la relecture et la révision du conte. Nous observerons également les compétences méta-textuelles mises en œuvre. La lecture d'image demandée aux élèves nous permet de vérifier la mobilisation de ces compétences de lecture littéraire. Du fait de l'imbrication des compétences de lecture entre elles, de leurs convergences et de leurs manifestations spécifiques selon les individus, il n'est guère possible de conduire une étude exhaustive de l'ensemble des compétences observables. Nous avons retenu celles qui sont plus particulièrement liées au lecteur en tant que sujet. C'est la combinaison particulière de ces compétences qui font, par exemple, que deux élèves ne choisissent pas la même image pour la même signification à traduire, ou ne donnent pas la même signification à une même image. A partir de l'analyse de ces compétences, nous tenterons de déterminer la part de lecture littéraire qui intervient avec les deux supports choisis : le conte imprimé, le conte sur Internet.

Nous n'aborderons pas ici l'influence des compétences neuro-physiologiques sur la lecture car notre moyen d'enquête (recueil d'écrits intermédiaires) est impropre à analyser de telles compétences, observables à partir

d'entretien individuels, de films d'élèves au travail, de logiciels pistant et enregistrant les chemins que les élèves parcourent sur Internet. Il s'agit d'ailleurs plus de problématiques de décodage au sens large (du mot, de la page, du texte, d'un ensemble de textes). La question de la cohérence (ou de la (dé)-cohérence telle que la pose Alexandra Saemmer relève également d'un autre type de recherche car il faudrait pour cela pouvoir observer quels liens hypertextes les élèves activent au cours du processus de recherche. Les compétences consistant à sélectionner des informations à visée documentaire et des sites, ou le choix des aides à la lecture et à l'écriture hypertextes, ainsi que les aides à la recherche documentaire sur Internet sont traitées par Crinon & Marin, Lacelle et Lebrun, et J. Dinet et relèvent plus largement de l'éducation à une culture informationnelle qui n'était pas visée dans la séquence didactique bien qu'elle soit étroitement liée à la notion de culture littéraire. Il nous reste l'interrogation sur l'existence ou la possibilité d'existence d'une compétence littéraire de lecture sur Internet qui pourrait se manifester par :

- le biais de la mobilisation des représentations et connaissances sur le conte et sur Cendrillon en général ;
- la capacité des élèves à utiliser les données du document à lire pour relire le conte et réviser ses représentations ;
- la capacité à réfléchir et réagir par rapport au texte du conte et à ce que disent les images pour se constituer comme sujet critique et distancié. Cette capacité intervient également dans la compétence consistant à tisser un lien singulier avec le texte, rapport qui va jouer ensuite dans la constitution d'une « bibliothèque intérieure »
- la capacité à lire et recevoir des images en lien avec le conte, les représentations du conte et la lecture personnelle qui en est faite. Cette capacité est une composante qui intervient sur la construction des représentations, la construction d'une bibliothèque personnelle intérieure, la construction d'une posture critique.

L'articulation de ces capacités sont au cœur d'une lecture active, subjective, informée ou informante, produisant des effets sur le lecteur ou agissant sur le texte lu, caractéristiques d'une lecture littéraire.

## 1. Rappel du contexte

La recherche s'effectue dans le contexte de l'enseignement de la littérature dans une classe de sixième. La séquence qui sert de support à l'analyse a pour but d'approfondir la connaissance du genre des contes, abordé déjà en primaire en répondant à la question : pourquoi les contes merveilleux ? Pourquoi se transmettent-ils de génération en génération ? Pourquoi intéressent-ils tant les hommes, enfants comme adultes ? Mais ce n'est pas tant la connaissance du genre qui est visée que ce que le genre touche dans l'homme pour justifier sa transmission. Nous inscrivons la séquence dans les visées anthropologiques et culturelles de la lecture, en demandant aux élèves de s'interroger et de comprendre ce qui dans le conte merveilleux permet ce passage de génération en génération, voire ces adaptations transculturelles, internationales. On prendra notamment l'exemple de *Cendrillon*, le conte le plus adapté dans le monde et à travers les époques. Le but est que les élèves expérimentent l'importance du conte comme relais culturel, comme lien, comme source d'autres textes. Sa structure narrative irrigue de grands pans de la littérature et du cinéma ; ses thèmes, ses objets investissent l'imaginaire des jeux vidéo. Ce genre littéraire permet à l'élève d'entrer dans d'autres formes littéraires (la fable, la poésie, le théâtre) qui sont abordées dans les classes suivantes. Cet objectif impliquait une part de lecture des textes littéraires et une part de recherche documentaire sur les contes étudiés, en l'occurrence, *Cendrillon*.

La séquence présentée dans le cadre de ce mémoire n'avait pas été conçue initialement pour constituer des données de recherche, mais elle est devenue support de recherche. C'est en observant les élèves travailler, c'est en lisant les carnets de lecteur qu'ils tenaient depuis le début de l'année que nous avons été amenée à nous demander si leurs réactions faisaient partie d'un processus de lecture, et comment notamment les élèves « utilisaient » et activaient leurs capacités de lecture quand ils devaient les exercer dans le cadre d'une LSI. Si la lecture littéraire en tant que processus est bien l'articulation dynamique et interactive :

- des composantes du texte,
- des composantes du lecteur en tant que sujet,
- des contextes de lecture,

- des composantes liées aux supports,

alors il devrait être possible d'observer de plus près comment des élèves de Sixième procèdent pour se constituer petit à petit un « bagage littéraire » en lisant, fut-ce sur Internet.

## **2. Conditions de l'analyse**

### **2.1 Contexte de production des données**

26 élèves composent cette classe de 6<sup>ème</sup>, très hétérogène, qui bénéficie d'un dispositif d'aide particulier conduisant à une rotation permanente de 4 élèves éprouvant des besoins particuliers, toutes les six semaines. Le groupe classe se compose donc en permanence de 22 élèves, à chaque fois différents. Ce contexte explique que parfois nous ne disposons pas de la suite d'un travail commencé en classe complète. En règle générale, les mouvements d'élèves se faisaient entre deux séquences ou séances. Toutes les productions faites en classe et recueillies à la fin de la séance sont en notre possession, mais il n'a pas toujours été possible de relever des travaux qui devaient être faits à la maison, par exemple dans le cas où l'élève ne revenait pas dans la classe le jour où ceux-ci étaient à rendre. Il faut également souligner le fort taux d'absentéisme dans cette classe : la moitié des élèves sont concernés par des absences : 8 élèves / 22 pour des absences courtes et fréquentes ou des absences dites « perlées » ; 5 élèves / 22 pour des absences régulières et longues d'une semaine et au-delà, à répétition.

### **2.2 Profils de lecteurs et d'internautes**

Nous avons distribué un questionnaire permettant de cerner les usages individuels de l'informatique, que ce soit à la maison ou à l'école. 24 questionnaires sur les usages individuels de l'informatique ont été distribués, 20 ont été rendus complétés et ensuite analysés. (ANNEXE n°1 Questionnaire sur les pratiques de lecture et les usages informatiques.). Du dépouillement de ce questionnaire, il ressort les informations suivantes :

## Equipement informatique et pratiques personnelles

Tous les élèves possèdent au moins un ordinateur à la maison, 16 élèves en ayant 2 ou plus. Tous ont accès à internet. 10 élèves disent se connecter tous les jours et 7 élèves, 2 ou 3 fois par semaine, essentiellement pour « discuter avec des copains » (16/20), « faire des recherches pour l'école » (12/20), « jouer » (11/20) ou encore « réaliser un travail scolaire » (11/20). 14 élèves affirment avoir déjà « lu des histoires sur ordinateur » au moins une fois, dont 8, plusieurs fois. Ces résultats, qui n'ont pas qu'une valeur indicative non statistique, indiquent que l'ordinateur est intégré dans les usages des élèves à la fois comme un divertissement et comme un outil de travail. Cependant il est plus volontiers sollicité pour les activités d'écriture que pour lire : 11 élèves / 20 aiment écrire avec l'ordinateur, mais 12 « n'aiment pas lire », 8 donnant des raisons : « ça fait mal aux yeux » ou « je me perds dans les lignes ». Toutefois 7 relativisent leur réponse : « ça dépend » sans préciser de quoi.

Internet est un outil motivant pour la plupart des élèves mais il n'est pas perçu comme un support de lecture, parce qu'il est inconfortable ou ne favorisant pas l'activité sur le plan neurophysiologique, comme le montrent les réponses des élèves rapportées ci-dessous :

### *Aimes-tu utiliser l'ordinateur pour lire ?*

	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>Ça dépend</b>
<b>Garçons</b>	0	6	4
<b>Filles</b>	1	6	3

Pourtant, les élèves utilisent beaucoup l'ordinateur pour jouer, et ils n'invoquent plus l'inconfort physique de l'écran dans ce cas : 16 élèves /20 déclarent jouer à des jeux vidéo sur Internet « de temps en temps » (5), « assez souvent » (3) et « régulièrement » ou « tout le temps » (8).

Nous reportons dans le tableau ci-dessous les réponses des élèves déclarant faire un usage régulier ou fréquent (plusieurs fois par semaine, voire quotidien) d'Internet pour les activités nommées en colonne.

	Jouer	Discuter avec les copains	Faire des recherches pour l'école	Faire des recherches personnelles	Réaliser du travail scolaire	autres
Garçons	6	6	4	5	3	2
Filles	5	10	8	5	8	2

On remarque que les filles font un usage plus didactique de l'ordinateur (si l'on excepte les discussions avec les amis) ; ce sont elles qui déclarent aussi le plus lire en général. Pourtant les capacités requises pour lire ou jouer ou les objectifs de ces deux activités sont en partie communes et les élèves identifient volontiers ces capacités pour jouer, mais ils ne les utilisent pas dans la lecture. Ce serait d'ailleurs une piste didactique à proposer à des élèves pour comprendre pourquoi la lecture remporte si peu l'adhésion :

*Essaye d'expliquer ce que tu aimes dans les jeux vidéo, ce que tu ressens pendant que tu joues, pourquoi tu y joues.*

Les filles mettent l'accent sur la détente et le divertissement, alors que les garçons mentionnent plus volontiers l'action et la possibilité d'être quelqu'un d'autre. Les filles mettent en valeur les fonctions distractives et relaxantes des jeux sur ordinateur alors que les garçons valorisent, au-delà de la détente, l'impression de vivre des aventures par procuration ou de pouvoir exercer leurs capacités stratégiques. On retrouve dans les fonctions du jeu celles de la lecture, ce qui ne fait évidemment que conforter la théorie de M. Picard.

### **Pratiques de lecture :**

*Combien de livres lis-tu par mois (sans compter les livres obligatoires) ?*

	0	1	2	3 et plus
Garçons	4	2	4	1
filles	0	4	3	5

Les garçons lisent moins que les filles, ce qui va dans le sens des statistiques nationales. Comme ils sont particulièrement sensibles à exercer leurs capacités stratégiques et susceptibles de s'identifier à des héros pour vivre des aventures, il



faudrait pouvoir stimuler leur goût de la lecture en mettant en évidence la parenté des plaisirs qui peut exister entre jeux vidéo et lecture littéraire.

### 2.3 La séquence : *Cendrillon, un conte universel*<sup>101</sup>

Nous indiquons dans la dernière colonne les informations que nous espérons retirer du travail des élèves en rapport avec nos questions de recherche. Ces perspectives n'ont pas toujours pu être concrétisées : les raisons en seront données au fil du mémoire.

<b>Durée prévisible date</b>	<b>Objectif de la séance</b>	<b>Activité / Dominante</b>	<b>Perspectives d'exploitation recherche</b>
1 h Mardi 15/03	Evaluation diagnostique pour réactiver les connaissances des élèves.	<u>ORAL</u> : « Tempête de cerveau » autour du conte merveilleux et de Cendrillon <u>ECRIT</u> : Questionnaire individuel : ce que je sais du conte merveilleux et de Cendrillon (ANNEXE n°3 Questionnaire individuel : « Quelques questions sur le conte et sur Cendrillon ».)	<b>Connaître les représentations des élèves sur le conte merveilleux et savoir de quelles connaissances ils disposent sur Cendrillon.</b>
2 h Jeudi 17/03	Redécouvrir le texte et assurer la bonne compréhension du récit.	Lecture magistrale entrecoupées d'écriture libre par les élèves. Puis restitution orale / trace écrite.(ANNEXE n°4 Exemple d'une trace écrite constituée au cours de lecture magistrale (travail d'Alexandra)  Les élèves peuvent « retourner » à l'écrit via l'outil numérique ou le conte imprimé (2 groupes) (voir Tableau 2 : répartition des supports par élève, p.92)	<b>Faire émerger les réactions à la lecture du texte, puis mesurer les évolutions, les changements après l'intervention d'autres lectures : celle du conte de Grimm, recherches d'images, recherches de renseignements sur les contes merveilleux.</b>
1 h vendredi 18/03	LANGUE	Le passé simple et l'imparfait dans le récit.	
lun. 21/03 1 h	Bilan et correction de l'évaluation (poésie, séquence 4)	Retour des contrôles poésie et correction	
Mardi 22/03 1 h	Etude de la langue : orthographe L'accord des adjectifs	Leçon et exercices Les derniers journaux de lecteur sur <i>L'extraordinaire invasion de la Sicile par les ours</i> , D.Buzatti, sont rendus.	
Jeudi 24/03	Recherche documentaire autour	Au CDI ou en salle informatique, utilisation du	<b>Comparaison des procédures de recherche sur documents</b>

<sup>101</sup> On peut également consulter l'Annexe n°3 (plan de travail des élèves)

2 h	du conte pour construire une leçon sur le conte merveilleux	site de la BNF (1 groupe d'élèves) et de documents imprimés sélectionnés. Répondre à un questionnaire qui permettra de constituer une leçon en 5 chapitres (voir détail de la séance : Figure 11 : la fiche action donnée aux élèves, p. 95)	<b>imprimés et documents numériques : quels informations les élèves prélèvent-ils ? en fonction de quels critères ? comment procèdent-ils ?</b>
Vendredi 25/03 1 h	Lecture du conte de Grimm sur un des deux sites au choix	Répondre au questionnaire. Rédiger les réponses. Compléter par une sélection d'images commentées.	<b>Quelles informations les élèves prélèvent-ils ? en fonction de quels critères ? comment procèdent-ils ? (comparaison entre les deux contes support papier / support Internet).</b>
lun. 28 /03 1 h	LANGUE : Leçon 1 La phrase complexe		
Jeudi 31/03 2 h	Lecture orale du texte écrit documentaire écrit par les élèves. Bilan métacognitif	Mise en commun des recherches. Bilan des apprentissages : - Outil informatique ; - Recherche documentaire ; - Le conte merveilleux	<b>Voir l'évolution des représentations</b>
Lundi 4/04 1 h	Bilan Expression orale	Mise en forme par groupes, puis collective des résultats de la recherche. Préparation évaluation finale. Discussion : « pourquoi ces contes, et Cendrillon en particulier plaisent-ils tant à tous, enfants et adultes ? pourquoi se transmettent-ils ? »	
Mardi 8/04 1 h	Evaluation finale	Lecture de <i>Koumba-sans-mère</i> : questions sur le texte.(ANNEXE n°10 <i>Koumba-sans-mère</i> , Conte du Sénégal Evaluation des connaissances sur le conte. (Figure 34 : questions posées sur le conte <i>Koumba-sans-mère</i> p.214)	<b>Non prévue</b>
Lundi 14/04 1 h	Correction de l'évaluation finale		

## 2.4 Dispositif mis en place

La classe a été divisée en deux groupes pour la lecture comparée de Perrault et Grimm sur papier et sur ordinateur, ces lectures étant nourries d'une lecture à visée documentaire. Nous avons donc cinq situations de lecture à observer, sachant que la lecture documentaire interagit avec la lecture des textes littéraires.

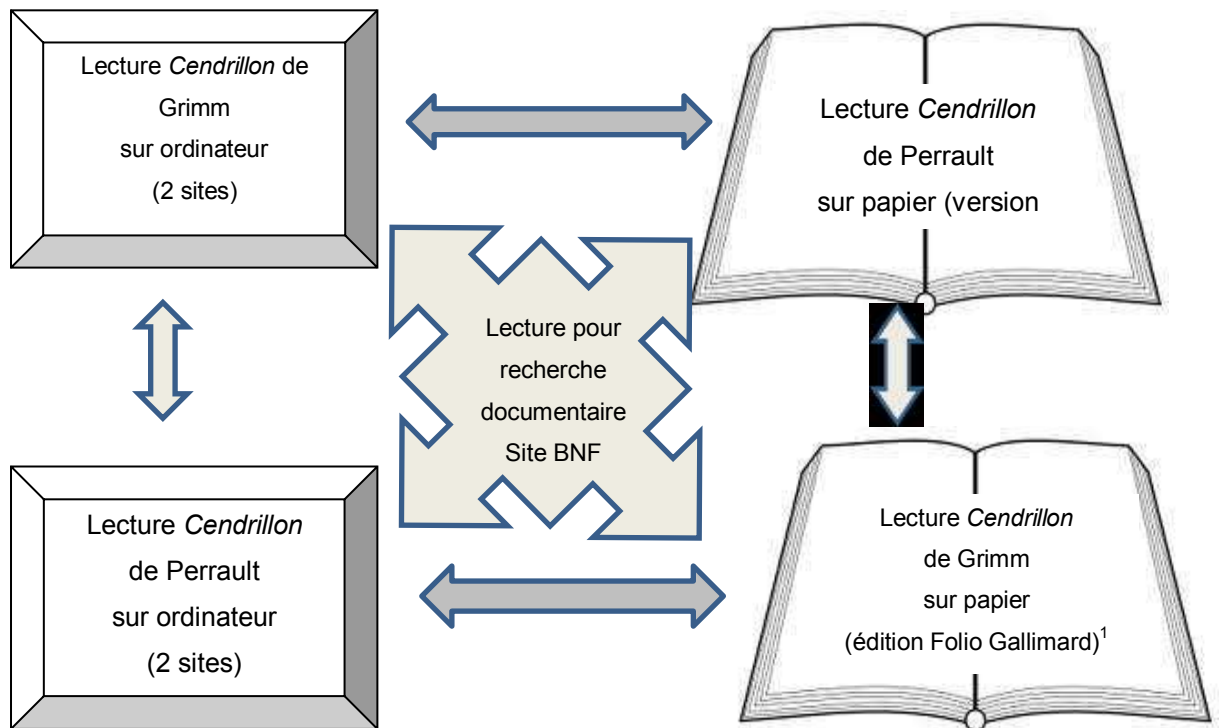


Schéma 2 : situations de lecture mises en œuvre

Ces cinq situations ne sont pas coupées les unes des autres, volontairement, puisqu'elles reposent sur l'idée que la lecture est un ensemble de composantes inter-agissantes et s'influencent. La thématique de Cendrillon les lie étroitement, de même que les compétences de lecture mobilisées par les élèves pour mener à bien les tâches demandées.

Comparer les versions de Grimm et Perrault nous paraissait nécessaire pour travailler l'intertextualité. Ces versions présentent des différences notables : longueur, registres, faits et événements, traitement du merveilleux. Nous voulions donner le choix aux élèves pour qu'ils puissent exprimer une préférence par comparaison des versions et qu'ils manifestent ainsi un positionnement de lecteur. Leurs réponses font d'ailleurs apparaître des raisons de ces goûts : la version de

Grimm par exemple les amuse plus que celle de Perrault, qui, elle, fait plus rêver –essentiellement les filles. Les préférences s’expriment en fonction des thèmes des textes et de leur traitement par l’auteur, notamment par les registres employés.

En outre, nous voulions impérativement travailler sur les images liées à la lecture de l’une ou de l’autre version pour que les élèves accèdent à d’autres illustrations que celles qu’ils avaient en tête issues du dessin animé de Walt Disney<sup>102</sup>, afin de resituer l’histoire dans sa source littéraire et culturelle écrite. Les images proposées sur Internet concernent essentiellement la production de Disney si la recherche n’est pas formulée avec précision. Certaines images conviennent aux deux versions mais d’autres illustrent clairement l’une ou l’autre. A travers les choix d’images, nous pouvions voir si les élèves avaient perçu les différences entre les contes.

Le but didactique de la séquence était, entre autres, de faire découvrir des adaptations et des variations du thème de Cendrillon. Seuls les contes de Perrault et Grimm ont été proposés à la lecture sur Internet. Il en existe de nombreuses autres versions que nous avons comparées à la version originale disponible sur Internet<sup>103</sup> faciles à trouver. Les autres contes (*Koumba-sans-mère*, -conte du Sénégal- et *Le pari de Ti-Jean*, de Mimi Barthélémy) ont été donnés sur papier et écoutés sur le site [conte-moi.net](http://conte-moi.net)<sup>104</sup>, par certains élèves et à la maison, faute de possibilités matérielles suffisantes en classe (disponibilité de la salle, nombre d’ordinateurs et de casques...). Nous situons l’organisation :

- 1 groupe d’élèves a lu les versions du conte sur Internet, sur deux sites entre lesquels ils devaient choisir. L’ergonomie de ces sites crée des conditions de lecture différentes (voir cadre théorique).
  - 1 groupe d’élèves lisait les deux versions sur papier.
  - 1 questionnaire a été distribué permettant de savoir quel usage les élèves ont fait du texte (quel que soit son support) pour rédiger leur trace écrite finale.
- Nous présenterons les résultats de ce questionnaire un peu plus loin.

---

<sup>102</sup> *Cendrillon*, dessin animé produit par Walt Disney, 1950. Cette version cinématographique s’inspire de celle de Charles Perrault et de celle des frères Grimm.

<sup>103</sup> Site de *paginae* : [http://paginae.org/junior/index.php?title=Cendrillon\\_\(Perrault\)/Texte\\_original&printable=yes](http://paginae.org/junior/index.php?title=Cendrillon_(Perrault)/Texte_original&printable=yes), page consultée le 10/04/12

<sup>104</sup> Site conte-moi.net <http://www.conte-moi.net/contes/koumba-sans-mere> ; <http://www.conte-moi.net/contes/pari-ti-jean>

- Tous les élèves ont cherché des images sur Internet pour illustrer le conte lu ou – et la leçon qu’ils construisaient ensemble.

Le tableau ci-dessous permet de voir la répartition des élèves et leur circulation entre les différents supports de lecture :

	<b>support de lecture 17/03 lecture / Ecriture de Perrault</b>	<b>support lecture comparaison GRIMM / PERRAULT</b>
<b>Alexandra</b>	Papier	Internet
<b>Aurélie</b>	Papier	Papier
<b>Badia</b>	papier	Papier
<b>Benoit</b>	Internet	Internet
<b>Célia</b>	Papier	Papier
<b>Cerise</b>	papier	Internet
<b>Emmanuelle</b>	Papier	Internet
<b>Eva</b>	absente	Papier
<b>Izmir</b>	absent	Papier
<b>Jean</b>	absent	Internet
<b>Jeanne</b>	papier	Papier
<b>John</b>	Papier	Papier
<b>Jules</b>	Internet	Internet
<b>Julia</b>	Papier	Internet
<b>Kadia</b>	absente	Papier
<b>Magidh</b>	Internet	Internet
<b>Marjorie</b>	papier	Internet
<b>Nadia</b>	Internet	Internet
<b>Nathanael</b>	Internet	Internet
<b>Sazye</b>	Papier	Papier
<b>Sofia</b>	Internet	Papier
<b>Sylvère</b>	Internet	Internet
<b>Tadzio</b>	Papier	Papier
<b>Théophile</b>	Internet	Internet
<b>Vince</b>	Internet	Internet
<b>Yacine</b>	Internet	Internet

Tableau 2 : répartition des supports par élève

### 3. Les données recueillies et leurs perspectives d'exploitation

#### 3.1 Questionnaire dit de « représentations »

(ANNEXE n°3)

Questionnaire individuel :

« Quelques questions sur le conte et sur Cendrillon ».

Ce questionnaire permet de faire émerger les représentations des élèves sur le genre du conte en début de séquence : il a été ensuite redonné aux élèves avec pour consigne de modifier (ou non) ce qu'ils souhaitaient, en fonction de ce qu'ils avaient appris au cours de la séquence. Nous pensons pouvoir observer des évolutions des représentations. Si celles-ci avaient évolué d'une manière ou d'une autre, quel que soit le support de lecture proposé, c'est que les élèves avaient bel et bien lu : dans l'hypothèse d'une lecture littéraire, l'activité de lecture agirait sur leurs rapports affectifs au texte, sur l'image qu'ils avaient du domaine concerné (Les contes, *Cendrillon*) et sur les connaissances liées à ce domaine.

**QUELQUES QUESTIONS SUR LE CONTE**

Réponds le plus précisément possible aux questions suivantes

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un conte ? A quoi reconnais-tu une histoire est un conte ?  
*Un conte pour moi, c'est des histoires imaginaires ou féeriques. Je reconnais un conte grâce à l'illustration si il y a des personnages fantastique et au sens du texte.*
2. A ton avis, est-ce qu'il existe plusieurs sortes de contes ? (explique ta réponse)  
*Je pense que non, car il y a souvent le même sujet (prince, princesse) ou une personne qui raconte ses aventures fantastique.*
3. Le livre que tu as lu pendant les vacances est-il un conte ? (explique ta réponse).  
*Oui car il y avait des fées, animaux qui parlent...*
4. Imagine que tu doives écrire ou raconter un conte à un élève de CE2 par exemple, de quels « ingrédients » as-tu besoin ? (A quoi dois-tu penser ? Que ne dois-tu pas oublier ?) Fais une liste la plus complète possible.  
*Un personnage normal qui raconte des animaux parlants, ou des personnages imaginaires.  
Des décors ou illustrations féeriques et un peu d'humour.*
5. A ton avis, le livre *La fameuse invasion de la Sicile par les ours* est-il un conte ? Explique ta réponse  
*Je pense que oui, car il y a des ours qui parlent et un magicien ou professeur avec sa laquette.*

6. Est-ce que tu aimes les contes ? Explique ta réponse.

Qui car il y a de l'humain, des aventures ou des personnages extraordinaires.

7. A ton avis, à quoi servent les contes ?

Je pense que c'est plus pour les petits parce que les adultes n'y croient pas trop aux histoires.

Figure 10 : questionnaire sur les représentations et les connaissances initiales.

### 3.2 Les réactions spontanées écrites

Ces réactions sont écrites pendant la lecture magistrale à voix haute du conte *Cendrillon* de Perrault. Cette lecture était volontairement interrompue, selon un protocole bien connu dans cette classe. L'enseignant lit à voix haute, les élèves écoutent, puis ils écrivent librement. Ils savent que tout est autorisé sur le papier : poser des questions, écrire des réactions « épidermiques », mots ou phrases qui plaisent à noter etc. (ANNEXE n°4 Exemple d'une trace écrite constituée au cours de lecture magistrale (travail d'Alexandra), p.196, E1 désormais). Les élèves savent qu'à la fin de ce parcours de lecture, qui dure 30 mn en tout, ils devront reprendre tous leurs écrits sous la forme d'un seul texte cohérent (Ecrit 2, E2 désormais). Ils disposent du texte original pour cela, soit sur papier, soit sur internet.

Cette partie place les élèves dans une condition de récepteur-sujet du texte littéraire, et permet l'expression de leur subjectivité. Elle permet aussi de s'assurer de la compréhension globale du conte. Les productions des élèves (images et commentaires) permettent de compléter les données sur l'évolution des représentations.

Le travail de lecture est réparti en trois étapes distribuées elles-mêmes sur deux ou trois séances d'une heure selon la rapidité avec laquelle travaillent les élèves

**Cendrillon, un conte universel** - Séance du 24/03/11  
Salle informatique

**Objectifs :**  
Lecture : lire deux versions de *Cendrillon* et les comparer.  
Ecriture : Compléter son carnet de lecteur en notant le plus possible de remarques personnelles.  
Réfléchir sur le conte et ses versions.  
Se documenter sur le conte merveilleux en général et *Cendrillon* en particulier.

**I- Lecture**

Lire sur  
[http://www.grimmstories.com/fr/grimm\\_contes/cendrillon](http://www.grimmstories.com/fr/grimm_contes/cendrillon)  
ou sur <http://feeclochette.chez.com/Grimmy/cendrillon.htm> la version de Grimm.

Compare les deux textes, de Perrault et de Grimm (cherche les différences, les ressemblances). Note toutes tes remarques sur ton carnet de lecteur « Cendrillon ».  
Explique comment tu as choisi le site (critères).

Mise en commun.

**II- Ecriture**

Rédaction à partir de ces deux textes : choisis la version du conte que tu préfères et écris un texte pour expliquer pourquoi tu préfères cette version. Réponds au moins aux questions ci-dessous dans ton texte, mais tu peux ajouter toutes les opinions ou idées que tu veux :

- Que fais-tu toi-même quand on te fait du mal, ou quand on dit du mal de toi ?
- Que penses-tu de l'attitude de Cendrillon dans le texte que tu as choisi (par rapport à l'autre) ? Est-elle compréhensible ?
- Que penses-tu de l'attitude des demi-sœurs de Cendrillon ? Leur attitude est-elle compréhensible ?
- Que penses-tu de l'attitude du père de Cendrillon ?
- Que penses-tu de la fin du conte ?
- Quel passage du conte préfères-tu ? Quels passages aimes-tu le moins et pourquoi ?

**III- Recherche documentaire sur *Cendrillon* et sur les contes merveilleux.**

En t'aidant d'internet, rassemble le plus de renseignements possibles sur les points suivants, pour réaliser une fiche que ton groupe présentera au reste de la classe.  
Tu peux t'aider du site de la bnf : <http://expositions.bnf.fr/contes/index.htm> et d'autres sites. Si les renseignements trouvés sont intéressants, nous pourrions faire une exposition ou un petit livre numérique.  
Tu peux utiliser des illustrations.

**Obligation absolue : noter les références de ces sites que tu utilises pour te documenter.**

1. Sources des contes
2. Origines des contes
3. Comment les contes se transmettent-ils ?
4. Principaux auteurs de contes merveilleux
5. Ingrédients du conte : l'espace et le temps
6. Ingrédients du conte: le héros et famille
7. Ingrédients du conte : le bestiaire
8. Ingrédients du conte : les fées et sorcières
9. Ingrédients du conte : ogres et nains
10. Ingrédients du conte : objets magiques
11. Ingrédients du conte : les épreuves
12. Ingrédients du conte: la morale

**Pour le dictionnaire :** utiliser LEXILOGOS français

Figure 11 : la fiche action donnée aux élèves



Étape 1 : lecture comparée et réactions des élèves (voir supra *I-Lecture* => production de E1)

Étape 2 : réactions par rapport à l'un des contes choisis entre la version de Perrault et celle de Grimm (voir supra *II-Ecriture* => production de E2)

Étape 3 : Recherche documentaire sur le conte en général pour se documenter sur le conte, repérer des renseignements importants et les sélectionner pour construire des connaissances, sans copier-coller ce que l'on trouve (voir supra *III- Recherche documentaire* => production des images et des commentaires).

Ces étapes permettent d'obtenir les données détaillées ci-dessous :

### **3.3 Réponses à un questionnaire « d'opinion » sur un des deux contes (Perrault/Grimm)**

Les questions (voir ci-dessus, II) sollicitent explicitement la subjectivité de l'élève en commençant par « à mon avis... je pense que... ». Les réponses aux questions permettent de repérer les « lieux » d'investissement du lecteur dans le conte (personnages, événements...). Les productions écrites montrent que les élèves ont fait des « navettes » entre les parties du travail de lecture. Ainsi, on constate que certains moments du récit, événements ou personnages sont plus investis que d'autres par les élèves. Les raisons apparaissent parfois (identification, goût pour le merveilleux, le rêve, ou au contraire les scènes crues etc...). En amont de ce travail, nous avions la conception qu'aider les élèves à développer une lecture littéraire impliquait une liaison entre les formes de connaissances nécessaires à la lecture et l'implication en tant que lecteur. Il fallait donc proposer aux élèves de lier une recherche documentaire sur le conte et une attitude réflexive subjective sur le texte d'où la mise en place du questionnaire évoqué ci-dessous.

### **3.4 Réponses à un questionnaire de connaissances sur le genre du conte**

(Voir *partie III* de la fiche action ci-dessus). Ce questionnaire s'inscrivait tout d'abord dans une perspective d'acquisition de connaissances à partir de recherches documentaires, dans une démarche socio-constructiviste.

Sous l'angle de l'analyse, nous voulions observer quelles connaissances étaient sélectionnées par les élèves, comment elles l'étaient, comment également elles étaient retranscrites par les élèves pour exécuter la tâche : reformulent-ils les réponses trouvées ? Les copient-ils pour les coller intégralement ? Quelle partie de l'information est sélectionnée : le début, des mots-clés, des « morceaux de phrases », des phrases complètes ? Autant de questions auxquelles répondre nous permettrait de savoir exactement comment les élèves procèdent. Nous avons cependant renoncé à exploiter ces réponses car il aurait fallu pour ce faire prévoir des entretiens individuels et filmer les élèves pour comprendre leurs démarches, ce qui s'avérait absolument impossible dans les conditions qui étaient les nôtres.

### **3.5 Images recherchées et commentées par les élèves.**

Cette recherche a été demandée aux élèves pour plusieurs raisons directement liées au statut de l'image (voir cadre théorique) : l'image est un langage « en soi », sur le conte ; l'image est un media langagier, un moyen d'expression que peut employer l'élève pour traduire sa réception du conte. Elle mobilise des compétences de lecture et d'interprétation ; enfin, elle permet de travailler l'aspect culturel de la lecture en proposant un autre imaginaire que l'imaginaire initial (limité à Walt Disney).

### **3.6 Questionnaire métacognitif**

Ce questionnaire nous permettait dans le cadre de la séquence de nous rendre compte du positionnement des élèves par rapport notamment à la lecture sur écran. Dans l'analyse, nous l'utilisons essentiellement pour confirmer des observations que nous pourrions conduire à partir de telle ou telle production. Ils

ne sont donc pas exploités intégralement, ni exhaustivement. (ANNEXE n°6 Questionnaire méta-cognitif donné à l'issue de la séance de lecture. p. 199).

### 3.7 Premières remarques générales concernant ces données

La répartition des données recueillies selon les élèves est extrêmement disparate. Les pourcentages ne sont calculés que pour faciliter la représentation, mais on peut voir par exemple que les élèves ayant lu sur Internet ont rendu plus facilement leurs réactions spontanées verbalisées (plus loin RSV), c'est-à-dire le premier écrit à l'issue de la lecture, que les élèves ayant lu sur papier. Nous n'en déduisons pas pour autant que la lecture sur Internet suscite plus de réactions de la part du lecteur. Nous pensons simplement que la mise à disposition de l'ordinateur a favorisé l'écriture de ces réactions et leur mise en forme et provoqué ce retour plus important. Mais ce n'est qu'une supposition, non vérifiable en l'absence d'entretien.

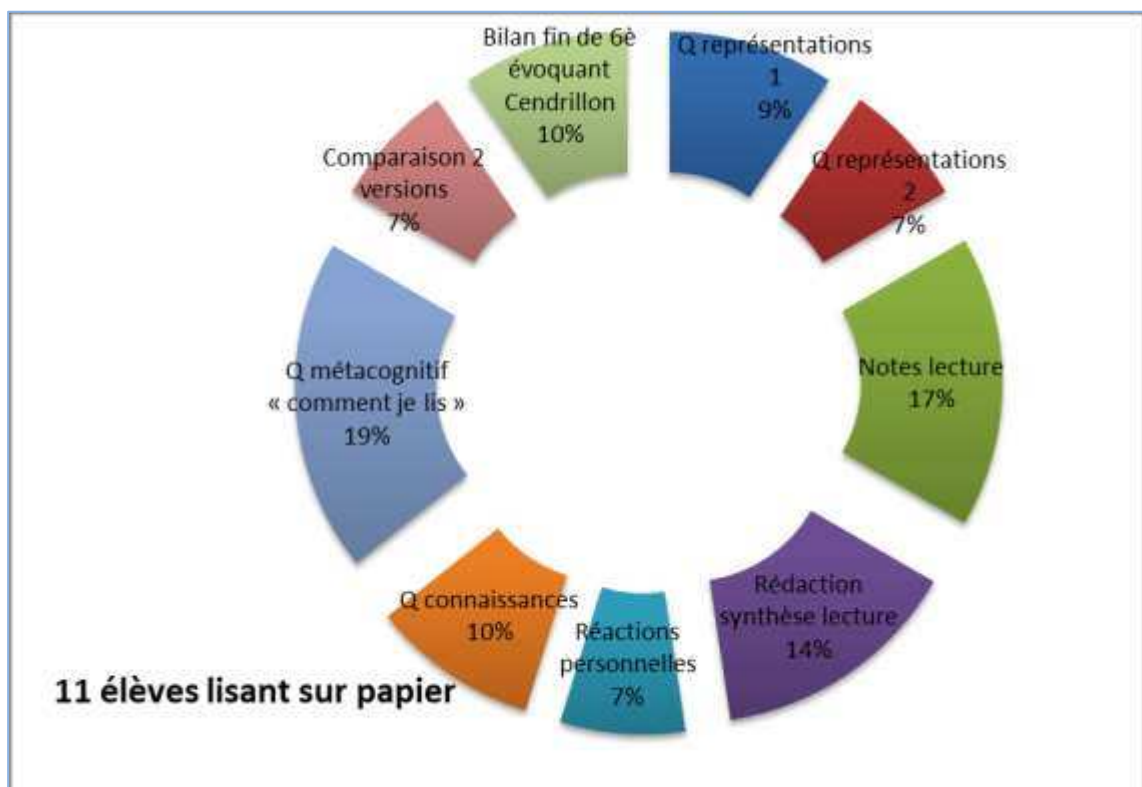


Schéma 3 : Répartition des données pour les élèves lisant sur papier

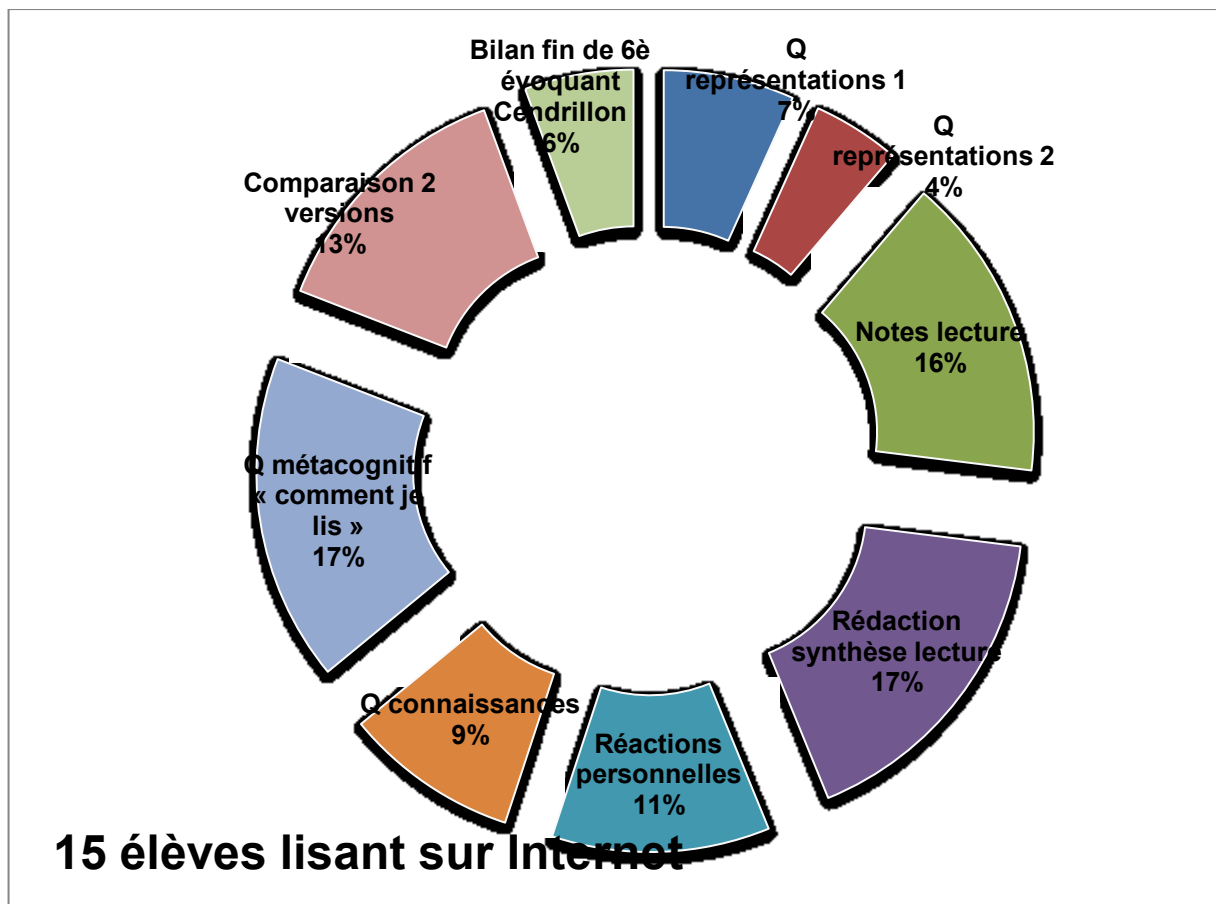


Schéma 4 : répartition des données pour les élèves lisant sur Internet

L'hétérogénéité des données recueillies s'explique par des causes diverses.

### 3.7.1 Causes méthodologiques

Au début de la séquence, nous avons prévu un questionnaire sur les représentations de Cendrillon et du conte dans une visée diagnostique. Les élèves de cette classe sont habitués à cette manière d'entrer dans une séquence à partir de leurs représentations. Toutefois, nous n'avions pas prévu initialement, dans une optique de recherche, de redonner ce questionnaire aux élèves afin de nous rendre compte de l'évolution de ces représentations. Initialement, nous comptions utiliser l'interrogation de fin de séquence pour évaluer les apprentissages. C'est en analysant les productions des élèves, et notamment les choix d'images commentés que nous nous sommes aperçue qu'il serait intéressant de redonner ce questionnaire. Malheureusement, ne l'ayant pas anticipé dans mon dispositif en vue de l'analyse, ils n'ont pas été conservés, puisqu'ils étaient destinés aux élèves

seulement. Cet ajustement imprévu explique que l'analyse ne puisse porter que sur 10 questionnaires au lieu des 22 initialement distribués et complétés.

### **3.7.2 Causes pédagogiques :**

#### **3.7.2.1 Liberté laissée aux élèves... de ne pas répondre.**

Je n'avais pas informé mes élèves que leurs travaux de toutes sortes servaient un projet de recherche. Dans le contrat didactique passé avec la classe, seules les évaluations formatives et sommatives sont obligatoires. Tous les questionnaires d'enquête ou de métacognition ayant vocation à m'informer de la progression des élèves font partie de ce que nous appelons en classe « comment je pense et progresse ». S'il est obligatoire de compléter les questionnaires, de tenir à jour son carnet des apprentissages, ou de répondre aux questions de métacognition, leur communication à l'enseignant relève du libre-arbitre de l'élève. C'est le cas du « bilan de fin de 6<sup>ème</sup> » que les élèves ont complété en fin d'année. En outre, seuls 15 élèves étaient présents le jour de passation de ce second questionnaire sur les représentations.

#### **3.7.2.2 Organisation pédagogique à géométrie variable**

Du fait du dispositif de soutien, des absences fréquentes et perlées d'un grand nombre d'élèves de cette classe, il est difficile de disposer d'un continuum des données pour un seul élève. Pour intégrer chaque élève, lors de son retour, il était nécessaire de recomposer régulièrement les binômes ou les trinômes.

Répartition des données recueillies :

<b>Types de données</b>	<b>Elèves lisant /Papier</b>	<b>%</b>	<b>Elèves lisant / Internet</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
	11	<b>42,3</b>	15	<b>57,7</b>	26	100
Q représentations 1	4	<b>36,4</b>	6	<b>40,0</b>	10	38,5
Q représentations 2	3	<b>27,3</b>	4	<b>26,7</b>	7	26,9
Notes lecture	7	<b>63,6</b>	14	<b>93,3</b>	21	80,8
Rédaction synthèse lecture	6	<b>54,5</b>	15	<b>100,0</b>	21	80,8
Réactions personnelles	3	<b>27,3</b>	10	<b>66,7</b>	13	50,0
Q connaissances	4	<b>36,4</b>	8	<b>53,3</b>	12	46,2
Q métacognitif « comment je lis »	8	<b>72,7</b>	15	<b>100,0</b>	23	88,5
Comparaison 2 versions	3	<b>27,3</b>	12	<b>80,0</b>	15	57,7
Bilan fin de 6è évoquant Cendrillon	4	<b>36,4</b>	5	<b>33,3</b>	9	34,6

Les données récapitulées dans le tableau général ci-dessus montrent toutefois que les élèves placés sur Internet ont notamment produit plus d'écrits intermédiaires de lecture (voir « notes de lecture »). En revanche, l'écrit de synthèse semble facilité par le support imprimé (voir « rédaction synthèse lecture »). La lecture sur Internet a suscité plus de réactions que la lecture sur support imprimé (voir « Réactions personnelles »). Les « bilans de fin de 6<sup>ème</sup> » des élèves ayant lu le conte sur support imprimé (ANNEXE n°14 Bilan de fin de 6ème p.224) portent plus de traces des souvenirs de la séquence elle-même et de connaissances acquises que ceux des élèves ayant travaillé la lecture du conte sur Internet, mais le très petit nombre de bilans recueillis (10 seulement / 26 possibles) invite à une grande prudence. Il serait intéressant de conduire la même recherche sur un plus grand nombre d'élèves.

### 3.7.3 Difficultés liées à la tâche

C'est le cas notamment du questionnaire de recherche documentaire. Le nombre de questions traitées (indépendamment de l'exactitude des réponses ou de la manière dont elles sont fournies, par reformulation totale ou partielle, ou par « copié-collé » total ou partiel) se répartissent ainsi :

Nombre de questions traitées	12 à 10	9 à 5	4 à 1	0	TOTAL
Nombre d'élèves	6	4	2	14	26

Tableau 3 : répartition du nombre de réponses au questionnaire

#### Commentaire :

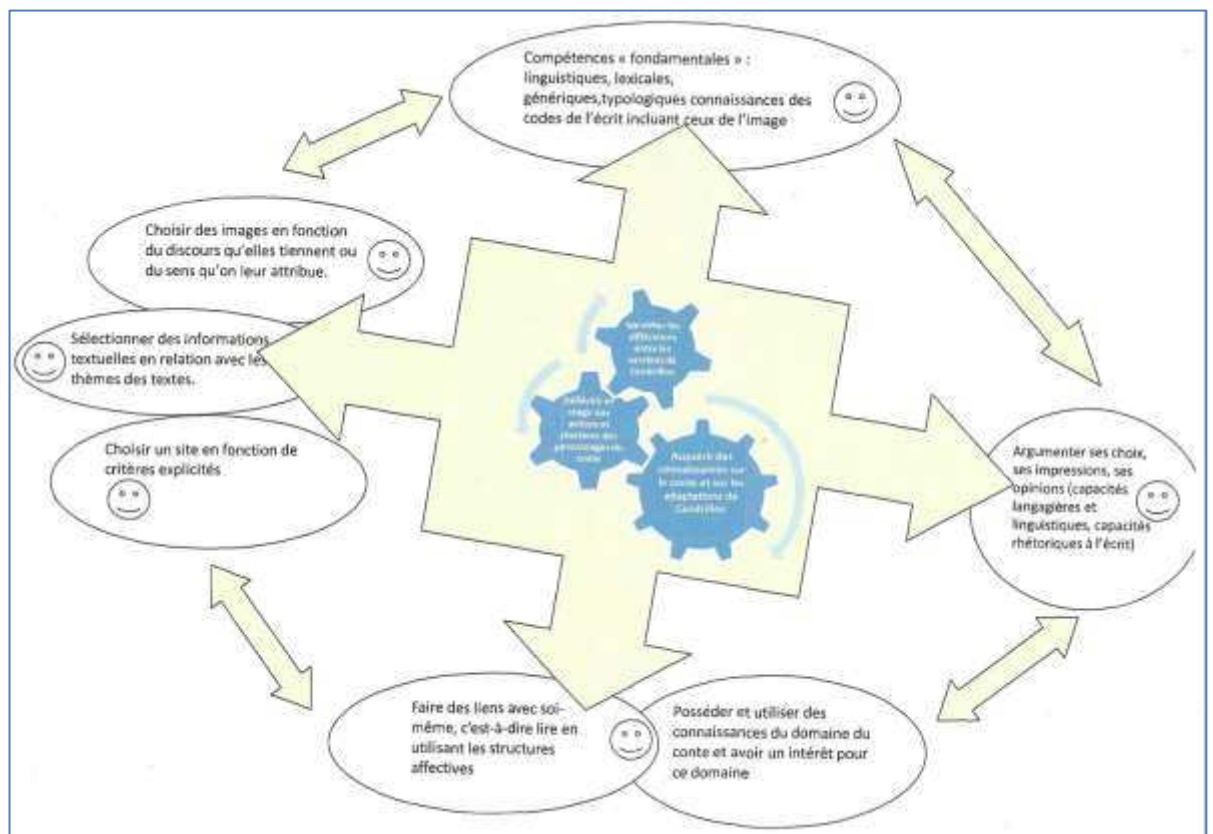
Le total des élèves présents lors des activités de lecture n'a jamais été 26. Du fait du dispositif de soutien, en réalité il n'y a jamais plus de 22 élèves dans la classe, mais ce ne sont pas toujours les mêmes. Il est donc possible qu'un élève ait commencé le travail de réponse au questionnaire, mais ne l'ait pas rendu, ayant quitté au moment du retour de ce questionnaire la classe complète pour rejoindre le dispositif de soutien. Le nombre de 14 élèves n'ayant pas traité les questions est par conséquent sur-évalué, mais il reste à prendre en considération.

D'une manière générale peu d'élèves (6/22) réussissent à traiter un grand nombre de questions (10 à 12/12), c'est-à-dire à sélectionner les informations correspondantes sur le site de la BNF.

La recherche documentaire était conduite en binômes ou en trinômes : tous les élèves ont utilisé Internet. Le dispositif ne visait pas la comparaison entre une recherche sur support imprimé ou une recherche sur support interactif, mais l'enrichissement des représentations et des connaissances sur le conte. Cet aspect de l'analyse est développé ultérieurement. Le grand nombre de questionnaires non traités renvoie à la lenteur de la sélection des informations sur Internet.

#### 4 Compétences de lecture observables dans la séquence

Nous schématisons ci-dessous les compétences que nous avons pu observer au cours des activités de lecture demandées. Ces observations sont toutes déduites de l'analyse des écrits intermédiaires et des sélections d'image.



Les petits logos-visages indiquent que les compétences métacognitives peuvent s'exercer à tout moment du processus de lecture. En ce qui concerne, notre dispositif nous les avons sollicitées explicitement, par le biais de questionnaires à trois moments :

- Pour que les élèves justifient le choix des sites sur lesquels ils lisaient le conte ; seuls deux élèves ont répondu par écrit et explicitement à cette question.
- A la fin de l'activité de lecture, en matière de bilan, pour recueillir des impressions non de lecture, mais sur la démarche de lecture.

Les trois étapes de la lecture s'articulent les unes aux autres, bien que nous ayons dû les dérouler linéairement. La première étape nécessite d'identifier les différences et points communs entre la version de Perrault et celle des frères Grimm (E1) donc une sélection d'informations textuelles en relation avec les thèmes des textes (voir p. 226, ANNEXE 15 Lecture tabulaire comparée des deux versions (Grimm / Perrault). La seconde étape appelle une lecture subjective. Les questions incitent les élèves à formuler des opinions en se prenant comme référence. Nous souhaitons induire ainsi une relation de distanciation ou d'identification, en sorte que l'élève ne cherche pas à produire une réponse en fonction d'attentes institutionnelles qu'il pourrait supposer (« la bonne réponse pour le professeur »). La troisième étape nécessite d'adopter une démarche de lecture d'information, dont on sait qu'elle n'est pas exempte de la subjectivité du lecteur.

## **4.1 Compétences de lecture observées**

### **4.1.1 Les représentations mentales**

Il est très important de prendre en compte les représentations mentales des élèves dans l'acte de lecture qui inclut évidemment les dimensions de compréhension et d'interprétation articulées, comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, à la fois sur la prise en compte des données du texte, de celles émanant du lecteur, et de celles du contexte. Nous définirons les représentations mentales comme un « paysage conceptuel déjà-là » plus ou moins explicite et concret, « le terreau à partir duquel peuvent s'ancrer d'éventuelles modifications de cette représentation »<sup>105</sup>. La lecture est « le résultat d'une interaction entre les

---

<sup>105</sup> <http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/paysage/cdrom-paysage/representations.htm>, consulté le 10/04/12



données propres au texte et les connaissances du lecteur (...) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture » (Goigoux, 2004)<sup>106</sup>. La construction d'un jugement personnel du lecteur découle d'une construction des significations directement liée aux buts de la lecture concrétisant un contrat de lecture. Simultanément, les connaissances du lecteur et ses représentations interagissent avec les données du texte à lire. Il s'agit de compétences dans la mesure où l'élève s'en sert consciemment. Il active dans ce cas une disposition, un savoir-faire et une connaissance : le lecteur « projet[ant] ses symboles dans l'acte même de lire, porté par sa culture d'origine » agit sur l'objet à connaître et le transforme en son propre objet (Jorro, 1999), qui peut acquérir le statut, à son tour, de représentation ou de connaissance.

Les représentations mentales sont donc une des données de l'activité de lecture et agir sur cette donnée relève des compétences du lecteur. Ces représentations font partie intégrante de la compétence de lecture de l'élève, au titre des ressources à mobiliser, dans le champ des capacités personnelles. Par ailleurs, elles jouent un rôle dans la construction des connaissances sur le domaine appréhendé par le texte. Jacques Crinon et Brigitte Marin (2011, *ibid*)<sup>107</sup> s'interrogeant sur le type d'informations susceptibles d'aider les jeunes lecteurs à comprendre les textes documentaires explicatifs rappellent que

« La compréhension des textes scientifiques est très tôt liée à l'étendue des connaissances de référence sur le sujet traité (voir McNamara, Floyd, Best et Louwerse, 2004) [et] la construction d'une représentation mentale cohérente de la situation décrite par un texte demande au sujet de procéder à des inférences (Van den Broek et al. 2002) afin de relier les informations fournies par le texte, entre elles et aux connaissances extérieures au texte qu'elles appellent ».

La réception du conte, la construction de ses significations et celle des connaissances sur ce genre littéraire sont étroitement liées. En effet, la réception des dimensions imaginaires à travers le registre merveilleux va orienter la réception du texte dans son entier. Avant les analyses de détail, intéressons-nous

---

<sup>106</sup> GOIGOUX Roland, *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture*. In *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°1/2004, pp.37-56

<sup>107</sup> Jacques CRINON, Brigitte MARIN. *Aider à lire des textes documentaires sur support informatisé et sur support papier*, In *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* [Dir. R.Goigoux, M.-Ch. Pollet]. Coll. Recherches en didactique du français. Presses universitaires de Namur, AIRDF, Cedocef, 2011.pp 183-203

aux propos de Théophile, lesquels démontrent l'articulation entre représentations mentales et réception du texte. Dans ses réponses au questionnaire 1 sur les représentations l'élève définit le conte comme « une histoire imaginaire où tout est imaginaire » (voir *Quelques questions sur le conte*, ANNEXE n°3 Questionnaire individuel :

« Quelques questions sur le conte et sur Cendrillon », p. 194). Un peu plus loin, il évoque des ingrédients indispensables et caractéristiques du conte : « des princesses, des fées, des petits garçons en bois, des magiciens, des animaux qui parlent ». On voit bien comment une culture antérieure, des lectures faites ont constitué un « déjà-là » qui lui permettent de formuler une définition du genre, révélatrice de sa conception. Cette conception installée permet ensuite à Théophile d'entrer dans l'univers de Cendrillon, sans être bousculé par le merveilleux ou l'imaginaire, qui semblent à d'autres élèves être des incohérences et des invraisemblances du texte. Théophile écrit qu'il « aime bien Cendrillon même s'il ne connaissait pas cette version » (i.e celle de Grimm) et s'il « n'a pas non plus trop aimé ce texte trop traditionnel » (i.e Perrault), il « aime bien par contre l'idée des belles-sœurs (i.e qui se mutilent) » et aussi « celle de la marraine bonne fée qui transforme des choses ». Le merveilleux ne fait pas obstacle à la réception du texte pour ce qu'il est. Ce n'est pas le cas de Nadia qui invalide la cohérence du texte en remettant en question le postulat de l'existence des fées : « les fées ça n'existe pas alors la marraine de Cendrillon n'existe pas alors elle ne peut [pas] aller au bal. ». Dans les représentations initiales de Nadia, « [le conte] raconte une légende ». Il existe pour elle « des contes imaginaires, fantastiques, ou légendaires ». D'une part la définition est quelque peu tautologique, d'autre part elle ne repose pas sur la conception d'éléments constitutifs du conte (parmi lesquels les fées pourraient figurer). La confusion entre conte et légende montre que la part de l'imaginaire n'est pas faite dans l'esprit de l'élève. Si l'imaginaire est ce qui s'oppose à la réalité et au monde du possible, la notion elle-même n'est pas encore totalement construite pour cette élève, et influence la réception du conte. En effet, elle écrit un peu plus loin : « Dans l'histoire des frères Grimm, c'est un oiseau qui aide [Cendrillon] donc pour moi c'est beaucoup plus réaliste ». Un autre élève, Benoit, reçoit le conte « au pied de la lettre » ce qui le pousse à formuler les jugements suivants : « Je trouve que c'est trop simple de faire

apparaître un carrosse et tout ce qu'il faut d'un coup de baguette magique (...) Comme par hasard, le prince tombe amoureux. Je trouve que c'est quand même exagéré de faire essayer une pantoufle à tout le pays juste pour retrouver une fille. Je trouve que c'est bête car plusieurs personnes peuvent avoir la même pointure que Cendrillon (...) ».

La recherche d'éléments rationnels, logiques, garants d'une vérité des faits empêche cet élève d'accéder à une lecture symbolique de l'histoire. Sans aller jusqu'à penser qu'un élève de Sixième puisse accéder à une interprétation psychanalytique de l'essayage de la chaussure, d'autres réactions montrent que des élèves ont perçu la dimension morale visée par les situations racontées. Cet élève a confronté sa réception du texte (lecture magistrale à voix haute) au texte intégral sur ordinateur. Il a produit ensuite un résumé factuel, duquel il a gommé toutes ses remarques subjectives antérieures. En effet, tous les E2 rendus par les élèves quelle que soit la situation de lecture montrent qu'en seconde intention les impressions personnelles et subjectives sont systématiquement gommées. Trois élèves seulement parviennent à s'affranchir d'une conception scolaire de cet écrit.

On voit donc avec ces trois exemples qu'il était important d'observer les représentations initiales des élèves, leurs évolutions éventuelles. Notre objectif étant de déterminer si l'activité de lecture sur Internet est la même que sur support imprimé, il fallait également comparer l'évolution de ces représentations dans les deux situations de lecture. En outre, elles nous renseignent sur la réception du texte imprimé ou sur écran.

#### ***4.1.1.1 Les représentations du conte : ce que les élèves disent du conte en amont et en aval de la séquence***

##### Rappel du contexte didactique :

Le questionnaire a été donné en première séance (le 15/03/11) après une « tempête de cerveaux » à l'oral autour du conte merveilleux et du conte *Cendrillon* (Perrault), sans qu'il soit précisé aux élèves duquel il s'agissait (Ch.Perrault, Grimm ou Walt Disney). Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce questionnaire n'avait pas été envisagé sous l'angle de son utilité pour la

recherche, d'où le petit nombre exploitable. 22 questionnaires ont été distribués (4 élèves absents), 9 questionnaires ont été recueillis à la fin de la séquence, 8 font l'objet d'une double réponse permettant de mesurer les évolutions des représentations sur le conte en début et en fin de séquence. Ce petit nombre invalide d'emblée une exploitation statistique des données, mais les réponses des élèves, nous le verrons fournissent quelques pistes d'investigation pour une recherche plus poussée sur notre sujet.

Après dépouillement des 9 réponses conservées<sup>108</sup> des élèves, nous constatons que la définition du genre donnée par les élèves repose sur des critères :

- de longueur du texte ;
- de son rapport à la fiction, à l'imaginaire ;
- de fonction ;
- de vraisemblance ;
- de simplicité référentielle ;
- de composition

Aucune réponse ne convoque l'ensemble de ces critères montrant que la conception personnelle du genre est parcellaire, ce qui n'est pas surprenant pour des élèves de sixième.

Questions posées :

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un conte ? A quoi reconnais-tu qu'une histoire est un conte ?
2. A ton avis, est-ce qu'il existe plusieurs sortes de contes ? (explique ta réponse)
3. Le livre que tu as lu pendant les vacances est-il un conte ? (explique ta réponse)
4. Imagine que tu doives écrire ou raconter un conte à un élève de CE2 par exemple, de quels « ingrédients » as-tu besoin ? (A quoi dois-tu penser ? Que ne dois-tu pas oublier ?) Fais une liste la plus complète possible.
5. A ton avis, le livre *La fameuse invasion de la Sicile par les ours* est-il un conte ? Explique ta réponse.
6. Est-ce que tu aimes les contes ? Explique ta réponse.
7. A ton avis, à quoi servent les contes ?

Les questions incitent les élèves à :

---

<sup>108</sup> Voir dans la partie « discussion » les raisons de ce petit nombre de réponses.

- Donner une définition personnelle avant toute leçon, toute recherche, toute institutionnalisation (voir 1.)
- Classer les contes en plusieurs catégories en fonction de critères non explicités au préalable par l'enseignant, mais présents dans l'esprit de l'élève. Les réponses permettent de verbaliser puis de travailler sur ces critères pour qu'ils soient ensuite assimilés dans un métalangage scolaire transférable dans les classes ultérieures, et applicable à tous les textes de type « conte », (voir 2.).
- Témoigner de la capacité à reconnaître un récit en tant que conte, à partir de ses constituants, dans une culture littéraire personnelle disponible au moment de l'interrogation (voir 3, 4, 5, 8). Les questions 3 et 5 ont été dissociées parce qu'elles correspondent à des modalités de lecture différentes. Le livre lu pendant les vacances a été donné en lecture cursive choisie librement alors que *La fameuse invasion de la Sicile* par les ours a été étudié en classe en lectures analytiques successives et en étude d'ensemble.
- Exprimer une relation personnelle avec le genre du conte, donc se situer dans une posture de récepteur de ce genre textuel. (cf Q6)
- Exprimer une représentation personnelle empirique des fonctions des contes.

Nous avons essayé de nous rendre compte des évolutions de ces représentations à partir des écrits des élèves. Nous observons donc dans les réponses rendues s'il y a des ajouts, des suppressions ou des modifications concernant des caractéristiques du genre. Nous avons retenu les critères de lecture suivants qui émergent des réponses des élèves. En accord avec les données du cadre théorique construisant les compétences de lecture littéraire, nous pouvons les répartir en quatre grandes catégories :

1/ Les représentations liées aux textes et au genre textuel :

- Perception des registres, tons, atmosphères
- Perception des critères de composition : ces critères interviennent pour différencier les contes des autres textes (notion d'ingrédients, de personnages, lieu, début, fin). Du point de vue didactique : enrichissement de la connaissance du genre par l'élève.

2/ Connaissances et représentations liées à la typologie établie en fonction de la visée et des thématiques des contes : contes moraux, contes d'animaux, « contes policiers », contes merveilleux Ces critères impliquent de la part de l'élève la mobilisation de connaissances (exactes ou non) sur le conte en tant que genre complexe et varié.

- Perception du rapport à la réalité, de la dimension imaginaire du conte.

3/ les représentations liées au lecteur :

L'élève mentionne des effets possibles du conte sur le lecteur : faire réfléchir, faire rire, développer l'imagination, enrichir le lexique, ne pas faire peur etc...

4/ Les représentations liées à des éléments de contexte :

- prise en compte des destinataires des contes ;
- prise en compte des modes de transmission ;

#### Remarque générale

Nous avons trop peu de données pour généraliser, mais il faut tout de même observer qu'il a été plus facile de recueillir les réponses des élèves ayant lu les versions de Cendrillon sur Internet que celles des élèves ayant travaillé sur le texte imprimé. Cet état de fait est à mettre en relation avec les réponses au questionnaire « bilan de ma 6<sup>ème</sup> » (voir Discussion). Soulignons également que les représentations des 6 élèves placés sur Internet ont au moins autant évolué que celles des élèves placés en lecture du texte imprimé, ce qui montre pour cette situation que le support numérique ne suffit pas seul à anéantir une activité de lecture littéraire.

#### Analyse :

Compte-tenu du petit nombre de données, nous procéderons à une analyse globale des représentations des élèves et non individuelle. Pour cela, nous avons réuni pour en faire deux textes les réactions des élèves (texte 1 des représentations initiales ; texte 2 des représentations évoluées), en mettant bout à bout les réponses des élèves au premier passage du questionnaire, puis les réponses au second passage. Puis nous avons utilisé un petit logiciel en ligne pour créer un

nuage de mots par texte (Figure 12 : représentations initiales sur le conte (texte reconstitué) et Figure 13 : Représentations évoluées (texte reconstitué 2), ci-après). Il s'agissait de nous représenter dans un premier temps l'univers mental autour du conte que les mots employés par les élèves constituaient. Nous avons exclu volontairement du nuage les mots qui n'étaient pas directement en rapport avec le thème (trop généraux) ou les mots outils (connecteurs logiques, adverbes...) <sup>109</sup> pour que le logiciel ne retienne dans la gestion des mots-clés que ceux directement reliés au thème du conte. Précisons toutefois que si ce moyen permet d'avoir une vue d'ensemble des représentations des élèves, il ne peut se substituer à une analyse de leur discours, replaçant les mots dans leur contexte, analyse à laquelle nous avons procédé pour interpréter les nuages de mots obtenus. (Voir page suivante Figure 12 : représentations initiales sur le conte (texte reconstitué) – nuage réalisé sur 1117 mots).

---

<sup>109</sup> Mots exclus : qui que je moi mais ou et donc or ni car c'est pas vraiment un une des le la les l' ça se son ils par il elle qu'on on dans tous de autre chose comme dois parce pense penser petit vacances travailler qu'un ex avis d'un grâce n'est n'y oui plupart sommaire souvent etc...



Figure 12 : représentations initiales sur le conte (texte reconstitué) – nuage réalisé sur 1117 mots<sup>110</sup>

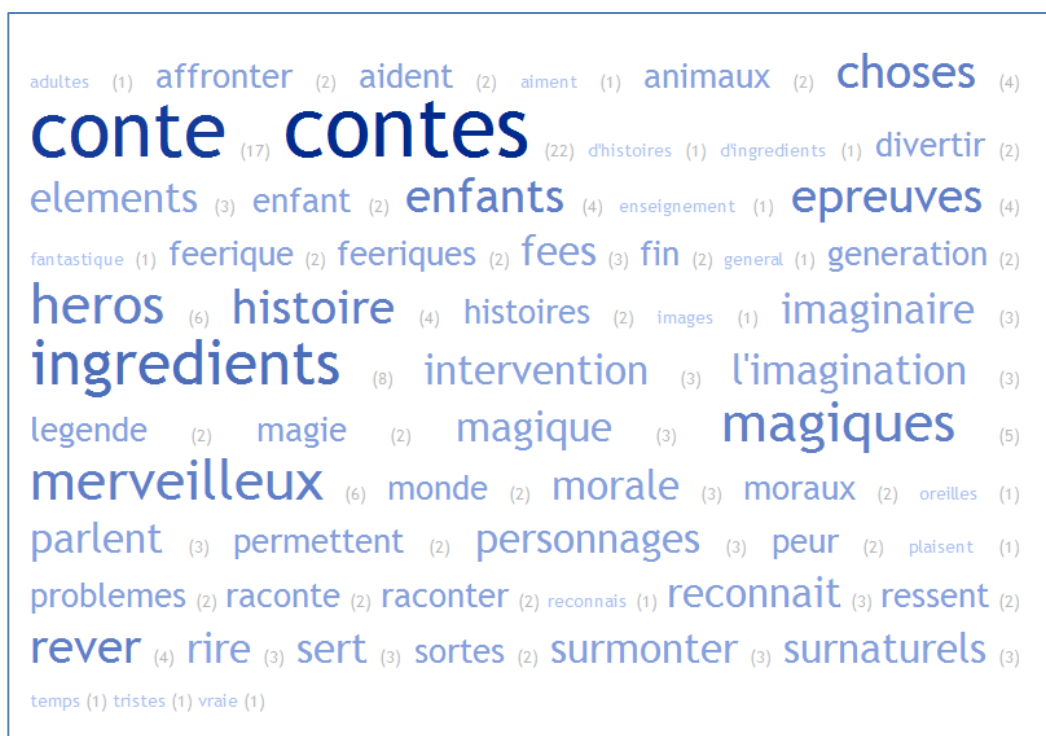


Figure 13 : Représentations évoluées (texte reconstitué 2) -nuage réalisé sur 672 mots.

<sup>110</sup> Les chiffres indiqués entre parenthèses indiquent le nombre d'occurrence de mots dans le texte reconstitué.



La comparaison des deux nuages montre un certain nombre de modifications dans les représentations :

#### **4.1.1.2 représentations liées aux textes et au genre textuel :**

Dans la perception des registres, du ton des textes et de leur atmosphère :

Les élèves évoquent plus volontiers en début de séquence une atmosphère fantastique. Cette qualification, si l'on reprend la classification des registres enseignée à l'école, relève d'une conception erronée du fantastique. Il n'est pas perçu comme la création dans le texte d'une atmosphère suscitant l'inquiétude, caractérisant le trouble des personnages confrontés à des phénomènes inexplicables, marquée par le lexique de l'étrange et le champ lexical de la peur, comme le montre d'ailleurs le faible nombre d'occurrences du mot « peur ». Les élèves associent en fait, par abus de langage, le fantastique à l'extraordinaire. En Sixième il est peu probable que le substantif ou l'adjectif soient associés à des registres d'écriture, mais on peut raisonnablement penser qu'ils sont employés dans leur sens courant, pour désigner ou qualifier quelque chose d'extraordinaire, hors du commun, surprenant. Les occurrences de « fantastique/s » (12/1117 mots) font place à des équivalents plus précis et plus en rapport avec le genre du conte merveilleux étudié au long de la séquence. Dans le deuxième nuage, les mots de la famille de fées se maintiennent dans les mêmes proportions (7 occurrences pour 672 mots) enrichis par l'introduction des mots de la famille de « magie » (12/672) et du mot « merveilleux » (6/672) et de l'adjectif « surnaturels » employé trois fois.

L'atténuation du substantif « légende/s » (8/1117 mots contre 2/672) peut montrer que le travail sur le genre du conte conduit essentiellement à partir de la lecture du site de la BNF, sans que pour autant la distinction ait été abordée explicitement avec la légende, a produit quelque effet. Pour vérifier cette hypothèse, il faudrait conduire le même travail, de la même manière sur des légendes, voire des mythes, afin de définir en fin de course chaque genre précisément, par déduction.

En ce qui concerne les mots se rapportant aux critères de composition du conte, on remarque également plus de précision et un enrichissement du métalangage. La notion d' « ingrédients » s'impose nettement dans le deuxième nuage avec 8 occurrences / 672 mots contre 2 /1117 mots dans le premier nuage. Nous voyons dans ces deux résultats un effet de prégnance possible du travail de recherche documentaire conduit sur le site de la BNF. Cette interprétation serait à moduler du fait que nous menons cette partie de l'analyse sur un nombre inégal d'élèves ayant travaillé dans les deux groupes (sur papier / sur Internet), en faveur du deuxième groupe en LSI .

De même la notion de « personnages » (10 occurrences / 1117 mots dans le premier nuage contre 3/672 dans le second) fait place à celle de « héros » (6 occurrences / 672).

Enfin, on voit apparaître dans le second nuage la notion d'épreuves (4 occurrences / 672 mots) contre aucune occurrence dans le premier nuage.

La part faite à l'imaginaire est importante dans le premier nuage (16 occurrences / 1117 mots contre seulement 5 (si on comptabilise « imagination » avec imaginaire) dans le second. Une analyse des réponses des élèves montre que la dimension imaginaire, ou plutôt inventée des contes, fait partie intégrante du genre. Comme nous l'avons mentionné plus haut, cette dimension peut-être perçue comme invalidant le sérieux, la crédibilité de l'histoire ou au contraire comme la caractérisant voire la valorisant. Le fait d'avoir travaillé, dans le cadre de la séquence, sur les composants du conte merveilleux (« ingrédients ») et d'avoir confronté assez longuement (deux séances en salle informatique) les élèves à une « leçon » sur Internet, listant nombre de personnages, lieux, situations imaginaires comme caractéristiques du conte, a-t-il eu pour effet de naturaliser la dimension imaginaire (voire fantaisiste) aux yeux des élèves ? Cet effet expliquerait qu'ils ne mentionnent plus l'imaginaire comme élément caractéristique du conte merveilleux.

#### ***4.1.1.3 Représentations liées à la typologie des contes liée à leur visée***

Une ébauche de classification des contes se manifeste à travers l'évocation des animaux présents dans les contes (avec ce double statut d'animaux parlants qui renvoie à l'idée du fantastique muée en celle d'un monde magique et celui de contes ayant pour personnages principaux des animaux). Cette notion ne semble pas évoluer d'un nuage à l'autre.

Le deuxième nuage de mots permet de voir émerger la conscience d'une visée morale des contes (5 occurrences / 672 de « morale », « moraux » contre aucune dans le premier nuage).

La séquence étant centrée sur le conte merveilleux, on voit assez logiquement disparaître des types de textes plus marginaux : « policiers » (1 occurrence dans le premier nuage, 0 dans le second).

#### **4.1.1.4 Représentations liées aux contextes de production des contes**

Les destinataires des contes sont pris en compte de manière équivalente dans les deux nuages de mots, mais l'aspect transmissif apparaît seulement dans le second nuage à travers l'emploi du verbe « transmettre » (3) et du nom « génération » (2). Il faut noter toutefois que ces occurrences sont concentrées dans la production d'une seule élève, qui serait par conséquent la seule sur 9 élèves à avoir été sensible à cet aspect.

#### **4.1.1.5 Représentation liées aux effets sur le lecteur**

Dans les représentations initiales des élèves, les contes ont pour but de « faire travailler notre cerveau », de nous « faire comprendre des choses », de procurer du « plaisir », de nous faire rire en étant « rigolo[s] » et en maniant « l'humour », mais surtout de nous faire « rêver » (8 occurrences). Après le travail de lecture conduit dans cette séquence, les perceptions évoluent relativement peu. Le vocabulaire employé est à la fois plus général et plus soutenu. Le conte « diverti[t] » (2 occurrences) et suscite le plaisir (3 occurrences) ou la « peur » (2). Le rire est nommé explicitement (3), mais l'idée du rêve s'atténue (4 contre 8 dans le premier nuage).

## **Bilan**

Le travail de recherche et donc de lecture documentaire sur le site de la BNF semble avoir eu un effet réel sur ces élèves. Les représentations de l'ordre des connaissances sur le genre évoluent. En revanche, ce qui est plus subjectif, comme l'effet produit, ne semble pas être modifié ou très peu, comme s'il n'y avait pas de relation entre les connaissances encyclopédiques et le ressenti. Certaines notions disparaissent (le fantastique par exemple), d'autres se précisent, s'affinent (la notion de personnages, celle de composants du conte), ou s'ajoutent (les épreuves, le merveilleux). Si lire, c'est transformer sa pensée, selon les termes d'Adrienne Gear, on peut affirmer ici que les élèves ont lu sur Internet, puisque les élèves ont intégré des données nouvelles.

On peut s'interroger sur deux paramètres : le rôle du questionnaire et celui du support. Le questionnaire guide les élèves et les aide à se fixer sur des informations à sélectionner, ce qui est d'autant plus important que le site est complexe. D'un autre côté, les sites-supports choisis sont structurants puisqu'ils permettent de naviguer grâce à des menus-sommaires.

Cette partie tend à démontrer la complémentarité entre Internet support de lecture documentaire et Internet-support de texte littéraire. Les textes restent en interaction dans un même environnement : celui d'Internet, espace à la fois ouvert et restreint. Les liens réels existants ne sont pas abstraits : ils sont concrétisés par le dispositif technologique dont l'écran est la partie visible. Il nous semble que cet effet de liaison est plutôt de nature à favoriser la lecture à condition que celle-ci soit encadrée.

### **4.1.2 Compétence de relecture et de révision : lecture en vue de la réécriture des textes**

Les observations qui suivent sont issues des questionnaires distribués aux élèves à l'issue de la phase d'écriture liée à la lecture. Nous avons recueilli 22 questionnaires -il y avait 4 élèves absents-, dont les réponses se répartissent ainsi :

	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Total</b>
<b>Sur papier</b>	2	9	11
<b>Sur ordinateur</b>	9	2	11
<b>Absents</b>	4		4
<b>Total</b>	11	11	26

**Tableau 4 : répartition des élèves ayant répondu au questionnaire (par support de lecture)**

Nous reproduisons ci-après la synthèse des réponses des élèves.

.../...

## Comment je lis ?

				Papier		Ordi	
				F	G	F	G
1	J'étais dans le groupe	A	Lecture de <i>Cendrillon</i> sur feuille	9	2	2	9
		B	Lecture de <i>Cendrillon</i> sur ordinateur				
2	Je me suis servi de <i>Cendrillon</i> pour modifier ma rédaction	A	Jamais	4	1	1	1
		B	un peu	5	1	1	7
		C	beaucoup	0	0	0	1
3	Avoir <i>Cendrillon</i> m'a été utile pour écrire mon texte	A	Pas du tout	3	1	2	3
		B	un peu	5	1	0	3
		C	assez	1	0	0	3
		D	beaucoup	0	0	0	0
4	En général, dans <i>Cendrillon</i> , j'ai trouvé les renseignements que je cherchais	A	Très difficilement	1	0	0	0
		B	difficilement	1	0	0	2
		C	plutôt facilement	5	1	0	5
		D	très facilement	2	0	1	1
			<i>sans réponse</i>		1		
5	A mon avis, j'ai modifié ma rédaction	A	Pas du tout	1	1	0	1
		B	un peu	7	0	2	4
		C	beaucoup	1	1	0	4
6	J'ai aimé lire de cette façon (explique ta réponse)	A	Pas du tout	2	0	0	1
		B	un peu	1	0	0	4
		C	assez	3	2	1	3
		D	beaucoup	3	0	1	1
7	J'ai trouvé cette lecture (explique ta réponse)	A	Très difficile	2	0	0	0
		B	assez difficile	1	0	0	4
		C	assez facile	2	1	0	3
		D	très facile	3	1	2	2
			<i>sans réponse</i>	1			
8	<p><b>Si tu veux ajouter quelque chose, écris-le ici : 4 commentaires seulement :</b></p> <p>1) Je n'ai pas très aimé le texte (Yacine).</p> <p>2) Je n'ai pas l'habitude de lire sur un ordinateur mais je m'y suis fait, le conte change du dessin animé (Théophile).</p> <p>3) Je n'ai pas aimé lire de cette façon (Jeanne) ;</p> <p>4) j'ai trouvé que cette façon de lire était mieux, j'ai mieux compris le texte (Alexandra)</p>						

Tableau 5 : synthèse des réponses au questionnaire métacognitif

## Commentaire

Les garçons se sont placés plus volontiers sur l'ordinateur pour lire ce qui confirme l'effet stimulation de l'outil. Le questionnaire d'enquête montre d'ailleurs que la tendance est la même dans cette classe qu'au niveau national : les garçons lisent moins -en quantité- mais des textes différents de ceux des lectrices (plus de magazines et de revues que les filles).

La moitié des élèves recourent au texte pour compléter leur rédaction ou considèrent qu'avoir le texte leur a été utile, qu'ils soient placés en lecture sur Internet ou en lecture sur papier. Le panel d'observation étant restreint, on ne peut guère en tirer de conclusion, mais il faudrait vérifier sur un plus grand nombre d'élèves si les élèves recourent plus facilement au texte s'ils sont sur papier ou s'ils sont sur ordinateur. On pourrait peut-être en déduire des typologies d'élèves ayant plus facilement recours au texte, en fonction ou non du support.

Dans notre cas les différences ne sont pas significatives.

8 élèves / 11 placés sur papier contre 7 / 11 placés sur Internet estiment avoir trouvé facilement ou plutôt facilement les renseignements qu'ils cherchaient, qu'ils aient été placés sur ordinateur ou sur papier. Les deux supports sont à égalité d'efficacité du point de vue des élèves. Les renseignements en question ne concernent que le texte de Perrault, pas les recherches documentaires ultérieures sur le conte. Notons tout de même que les élèves qui ont travaillé sur papier ont parfois -c'était la consigne- surligné ou souligné des éléments dans le texte, mais pas systématiquement. Il est évident que le support imprimé permet un mode de repérage que n'autorise pas la lecture sur écran, si le lecteur ne sait pas annoter numériquement son texte.

Qu'ils travaillent sur ordinateur ou sur papier, les élèves modifient à proportion égale leur rédaction : l'outil ne semble pas avoir d'influence sur le comportement de révision de texte (et donc de relecture). Des recherches déjà anciennes nous apprennent que le traitement de texte incite plutôt à des révisions locales que globales, processus qui excluent a priori un retour approfondi sur le texte écrit puis relu.<sup>111</sup>

- 
- <sup>111</sup> Effets sur la révision : amélioration globale, moins d'erreurs locales (Owston, Murphy, Wideman, 1992). Les textes initiaux sont même moins modifiés que les textes travaillés

8 élèves / 11 placés sur ordinateur aiment lire « un peu » ou « assez » de cette manière, c'est-à-dire avec cet outil et cette manière de lire -lecture magistrale entrecoupée- et 6 élèves / 11 placés sur papier aiment « assez » ou « beaucoup » l'activité menée de cette manière. On peut légitimement penser, au vu des commentaires ajoutés par les élèves, que le support (papier vs ordinateur) est moins déterminant que la modalité pédagogique choisie (texte lu par l'enseignant avec temps d'écriture alternés).

Enfin le texte d'origine n'est pas une référence qui s'impose pour réécrire bien que la consigne en fasse explicitement mention. 7 élèves /22 déclarent ne s'en être « jamais » servi, et 14 « un peu » seulement : les élèves réécrivent donc essentiellement de mémoire, sans utiliser vraiment d'ailleurs l'écrit intermédiaire 1 qui est souvent évacué par un résumé formel (non demandé). 10 élèves déclarent que le texte ne leur a « pas été utile du tout », et 9 « un peu », ce qui conforte l'analyse ci-dessus. S'il y avait un travail à mener, quel que soit le support de lecture, c'est l'idée que le texte peut être lu plusieurs fois, pour y trouver des éléments nouveaux à chaque lecture.

#### **4.1.3 Réfléchir et réagir face aux textes**

Le relevé des productions des élèves (E1, E2, productions d'images et de commentaires) permet d'observer des similitudes ou des différences de comportement des élèves placés en situation de lecture sur papier ou sur Internet et des interactions entre la première réception du texte et les images choisies.

L'analyse des productions recueillies permet de mettre en évidence :

- Les parties des contes qui activent la lecture de l'élève, retiennent son attention et appellent ses commentaires ;

---

sur papier (Nicolet, Genevay, Gervais, 1992). Le traitement de texte semble focaliser l'attention des élèves sur des corrections formelles non significatives. S. Plane, 1994, 1995, 1996, 1997 met en évidence qu'alterner phases d'écriture sur traitement de texte et phase sur papier est plus productif que traitement de texte seul. En outre la révision sur écran est une tâche lourde (voir sur ce sujet les données sur la lecture sur écran). Enfin, pour Eric Espéret « la segmentation du texte en zone écran fait que les élèves ont une moins bonne vue générale de leur planification d'écriture ». (cité par Maryvonne Masselot-Girard, Université de Franche-Comté dans *Ecrire en multimédia ?* (p.69) (In Jacques ANIS et Nicole MARTY, *Lecture-écriture et nouvelles technologies*, CNDP, coll. De l'ingénierie éducative, Paris 2000. *L'avenir de l'écrit et de la lecture*.



- Les jugements qu'il formule et qui rendent compte de l'instauration d'une distance vis-à-vis de l'histoire ce qui instaure le lecteur comme sujet ;
- les liens explicites qu'il établit entre le texte lu et l'image choisie, ce qui nous informe sur la lecture en tant que production de sens ; entre lui-même, en tant que sujet, et le texte ; entre le texte et des connaissances ou des représentations du conte.

On peut à partir de ces observations formuler quelques hypothèses sur le niveau et surtout sur l'activité de compréhension globale et locale des élèves en situation de lecture sur les deux supports. Comme nous l'avons précisé dans notre cadre théorique, l'image est à la fois un moyen d'expression et dans ce sens un révélateur de la lecture du texte et de ce qu'elle produit et un support de lecture, qui vient augmenter, infirmer, ou confirmer le sens du texte pour l'élève.

L'accès aux images est libre, ce qui rapproche les élèves d'une situation extra-scolaire bien que la consigne exclue d'utiliser les images de Walt Disney (ce que certains élèves contourneront tout de même). Quelles sortes d'images retiennent-ils ? Quelles relations ces images entretiennent-elles avec les textes lus ? Sont-elles un langage sur le texte ou un langage à partir du texte ? Comment s'articulent-elles avec les écrits intermédiaires, premières traces de lecture ? Nous verrons qu'elles constituent un reflet partiel et partial d'une attention de l'élève (ou des élèves) à un point particulier du texte. Les élèves « choisissent » dans un panel (le plus souvent la première page de recherche qui s'affiche), ce qui oriente nécessairement le choix. Il y a aussi nécessairement une négociation, plus ou moins verbalisée, entre ce que l'élève a compris et retenu du texte, et les sens que lui proposent les différentes images. En l'absence d'entretiens menés avec les élèves, nous ne pouvons que formuler des hypothèses :

- une image est retenue par l'élève ou le groupe d'élèves parce qu'elle convient « mieux » mais pas forcément exactement à la représentation mentale que se fait l'élève de la situation, du lieu, du personnage.

- Une image est retenue parce qu'elle conforte une représentation personnelle, une image mentale existante sans forcément ouvrir à d'autres représentations. Le fait que certains élèves maintiennent des images de Disney en dépit de la consigne donnée, et bien qu'ils aient sous les yeux d'autres

propositions révèle à quel point une culture filmique peut dominer, voir asservir le texte littéraire au film.

- Une image peut permettre à l'élève de fixer un niveau de compréhension locale ou globale, comme c'est le cas pour Nathanaël (voir ci-dessous).

- Enfin, l'image aide à mettre en mots ce que les capacités langagières de l'élève n'ont pas permis : elle favorise l'émergence d'un langage du ressenti de l'élève qui ne semble pas exprimable à partir du texte lu, seulement.

Les parties qui suivent montrent comment les images viennent s'articuler à ce que les élèves ont lu, vu dans les contes.

#### ***4.1.3.1. Constituants du conte qui activent la lecture de l'élève : pour une compréhension globale***

Le thème du texte, sa composition, sa structure, son langage particulier, sa disposition, provoquent un certain nombre de réactions de la part de l'élève. Les réactions des élèves, verbalisées dans l'écrit ou médiatisées par l'image révèlent la mobilisation des compétences « fondamentales » du lecteur (voir partie I), essentiellement ici linguistiques, logiques et rhétorico-pragmatiques incluant la réception et la perception des codes de l'écrit traité, à savoir le conte merveilleux. Est-ce l'effet des modalités d'apprentissage antérieures, dans les petites classes, ou celui des stéréotypes thématiques, linguistiques et structurels, très prégnants dans le conte, mais les réactions spontanées peuvent se lire à travers la convocation :

- des constituants des schémas narratifs et actantiels simplifiés ;
- des effets produits par les registres de discours.

Les autres réactions sont induites par les questions posées orientant le positionnement du lecteur vers une prise de position personnelle vis-à-vis des personnages et des situations. En effet, les deuxièmes productions écrites (E2) obtenues consistaient essentiellement en des résumés factuels évacuant toutes les questions et interrogations personnelles posées et notées par le lecteur au cours de la lecture. En conséquence, travaillant tout au long de l'année à l'apprentissage de

la lecture en intégrant l'activité du sujet-lecteur, nous avons orienté la fiche action sur des questions sollicitant les structures affectives de l'élève.

Nous considérons comme spontanées les réactions manifestées dans les écrits intermédiaires E1 et E2 ainsi que dans les commentaires des images.

Un grand nombre de réactions exprimées en E1 ne sont pas maintenues dans l'écrit de synthèse (E2), comme si la traduction de la réception du texte dans sa forme écrite créait une rupture avec le texte en réception orale. Les élèves semblent alors renvoyés (E2) à une attitude scolaire –qui n'est pourtant ni attendue, ni demandée, ni même souhaitée par l'enseignante : ils rédigent spontanément des résumés qui évacuent tout jugement, toute réaction, toute interrogation personnelle pourtant exprimée en première instance. Ce phénomène d'autocensure est très important : une enquête de PISA révélait que pour les élèves français, lire c'était répondre à des questions ; nous pourrions ajouter que, pour nos élèves, rendre compte de sa lecture, c'est produire un résumé factuel, gommant toute singularité de la lecture.

Dans les tableaux récapitulatifs qui suivent, les réactions sont référencées ainsi :

[RS/P] ou [RS/I] réaction spontanée selon que l'élève est sur papier ou sur Internet ;

[RQ/P] ou [RQ/I] : réaction à une question selon que l'élève est sur papier ou sur Internet .

[RI/P] ou [RI/I] : réaction liée à une image selon que l'élève est sur papier ou sur Internet :

#### 4.1.3.1.1 Réactions à la situation initiale

Lecture sur papier	Lecture sur Internet
[RQ/P]01 « Nous avons trouvé qu'il y avait une grande différence entre les deux textes car on raconte que la mère de Cendrillon est morte et que dans l'autre on ne dit pas qu'elle est morte. ».(Julia et Sazy)	[RS/I]01 « Le père de Cendrillon épousa une femme. Elle avait deux filles. Cendrillon était très belle, et les deux autres filles étaient moins belles que Cendrillon, alors la mère des deux filles lui donna des ordres (laver la vaisselle...) » (Nathanaël)
[RQ/P]02 « J'ai trouvé qu'il y avait une grande différence entre le texte de Grimm et Perrault, car le texte de Grimm commence par expliquer les mois avant que la mère de Cendrillon décède et que sa belle-mère arrive, alors que Perrault commence directement quand la belle-mère de Cendrillon arrive (et le début des cauchemars » (Emmanuelle)	[RS/I]02 « C'est l'histoire d'une fille qui avait deux sœurs et elle faisait toute les tâches ménagères. Son surnom était Cucendron (c'était parce qu'elle s'asseyait sur les cendres de la cheminée) alors que son vrai nom était Cendrillon » (Benoit)
[RQ/P]03 « Le début est mieux chez Grimm parce qu'il raconte un peu comment ça s'est passé quand la mère de Cendrillon est morte alors que Perrault commence tout de suite par raconter que le père de Cendrillon s'est remarié avec une très méchante femme ».(Marjorie)	[RS/I]03 « Cendrillon vit avec sa méchante belle-mère et les deux filles de celle-ci. Elle leur sert de bonne et est chargée de toutes les tâches de la maison. » (Sylvère)
[RS/P]01 « C'est l'histoire d'une jeune fille qui vit avec sa belle-mère et ses deux demi-sœurs. Elle est considérée comme une esclave, c'est elle qui fait le ménage, la vaisselle, les lits etc. » (Marjorie)	[RS/I]04 « C'est l'histoire de Cendrillon, sa belle-mère avait deux filles qui lui ressemblaient beaucoup et qui était très méchantes avec elle. Cendrillon faisait tout comme le ménage... » (Vince)
[RS/P]02 « Il était une fois une fille qui s'appelait Cendrillon vivait avec deux filles très méchantes mais leur mère encore plus. » (Cecilia)	[RS/I]05 « C'est l'histoire d'une fille nommée Cendrillon, qui avait deux sœurs méchantes. Elle faisait toutes les tâches ménagère »(Jules)
[RS/P]03 « Il était une jeune fille qui faisait toutes les tâches dans la maison. Lorsqu'elle avait fait son ouvrage elle allait se mettre au coin de la la cheminée et s'asseoir dans les cendres, ce qui faisait qu'on l'appelait Culcendron » (Tadzio)	[RS/I]06 « Un homme avait épousé une femme d'une grande bonté, ils eurent tous deux une fille qui avait les mêmes qualités de (sic) sa mère. Malheureusement sa femme mourut et il se maria avec une femme fière et hautaine qui avait deux filles exactement comme elle. Cette femme possédait une grande emprise sur son nouveau mari et en profita pour maltraiter sa fille en lui administrant les plus dures corvées » (Sofia)
[RS/P]04 « C'est l'histoire d'une jeune fille nommée Cendrillon. Elle vit avec sa belle-mère et ses deux sœurs. C'est une fille malheureuse car elle est prise pour une esclave. C'est Cendrillon qui fait le ménage, la vaisselle, la poussière... » (Emmanuelle)	[RI/I]01 Résumé assorti d'une image de Disney à colorier : Cendrillon s'essuyant le front d'une main et tenant un balai de l'autre. (Nathanaël)
[RS/P]05 « Au début de l'histoire, il y a des moments tristes. »(Cerise)	[RI/I]02 Cendrillon sous la cheminée ( <i>Edmond Dulac</i> ) (John et Nathanaël)
[RS/P]06 « Cendrillon était comme une esclave depuis que son père est mort. Maintenant sa belle-mère est très méchante comme ses demi-sœurs. On l'appelle maintenant Cendrillon car en fait elle se couchait dans la cendre devant la cheminée : Cendr-illon. » (Jeanne)	[RI/I]03 Cendrillon assise dans sa chambre (anonyme) (Nathanaël)
	[RI/I]04 La chambre de Cendrillon, illustrateur Jacques Touchet, 1930 (Nathanaël)

Curieusement les thèmes abordés ne sont pas exactement les mêmes selon le support de lecture, ce que montre le tableau récapitulatif ci-dessous :

Thèmes	Nombre d'occurrences élèves / papier	Nombre d'occurrences élèves / Internet
Mort de la mère	3	1
Méchanceté belle-mère	4	2
Méchanceté filles	2	1
Esclave	2	2
Tâches ménagères	3	7 (dont 1 image)
Mariage, remariage	1	2
Explication nom Cendrillon	2	2 (dont 1 image)
Sentiment du malheur	2	1
		Beauté de Cendrillon (1)
		Laideur des sœurs (1)
		Ressemblance belle-mère / filles (1)
		Mère véritable de Cendrillon (1)
		Emprise de la belle-mère sur le père (1)

Du point de vue thématique, les rappels écrits de situation initiale semblent plus variés dans les textes des élèves ayant lu sur ordinateur, indépendamment des images qui viennent ensuite les renforcer ; c'est pourtant une illusion d'optique... Les cinq derniers thèmes se trouvent condensés dans une seule copie (celle de Sofia). Un deuxième paramètre intervient : à partir du moment où les élèves cherchaient des images et construisaient la leçon, ils étaient en binôme. Le nombre de thèmes augmente probablement du fait des interactions orales plus nombreuses : les élèves additionnent leurs idées.

On remarque que les lectionnaires –des garçons essentiellement- ont été très sensibles au « tâches ménagères » auxquelles la pauvre héroïne est soumise. S'agit-il de l'effet de l'image disponible sur Internet qui concrétise les tâches ou de celui d'un stéréotype socio-culturel ? Pourquoi les filles ont-elles moins réagi sur ce sujet, en le mentionnant beaucoup moins ? Il est possible que ces tâches ménagères leur semblent plus naturelles qu'au garçon, même inconsciemment, et qu'elles ne signent pas pour elles le malheur de Cendrillon, lequel serait plutôt lié à la méchanceté de l'entourage (6 occurrences en tout) ou à la mort de sa mère (3 occurrences).

Nous avons été intriguée par le travail de Nathanaël, élève en grande difficulté avec l'écrit. Il écrit peu au début mais beaucoup plus pour commenter ses illustrations qu'il multiplie volontiers.



**Figure 14 : Cendrillon, auteur inconnu**

« Cendrillon était très mal tenue sur le premier texte pour elle, elle était pauvre et ses sœurs sont très bien tenue de le[ur] beauté et de leur richesse [alors] que Cendrillon était pauvre et elle était très mal habillée » .

Curieusement, l'élève a retenu une image qui ne dit pas ce que dit son texte d'accompagnement. Cendrillon, portant un petit calicot rouge, sur une chemise à manches longues bouffantes, et une jupe bleue, les cheveux attachés, environnée d'oiseaux blancs, n'y est pas « mal vêtue ». Cendrillon en position assise y est inactive, seul le balai évoque « les tâches ménagères » qui ont marqué Nathanaël. Cette image semble plutôt faire écho au deuxième texte, implicitement évoqué par Nathanaël.

La deuxième image illustre Cendrillon dans une position plus conforme au commentaire précédent. Cet ajout semble jouer le rôle d'un ajustement progressif entre le texte, le ressenti de l'auteur et l'illustration de l'ensemble.

**Figure 15 : Cendrillon au foyer (E. Dulac)**



40 mn plus tard, Nathanaël introduit une autre image plus proche de son propre commentaire : l'héroïne s'active autour du feu, la vaisselle est accumulée, une activité bouillonnante se dégage de la représentation.

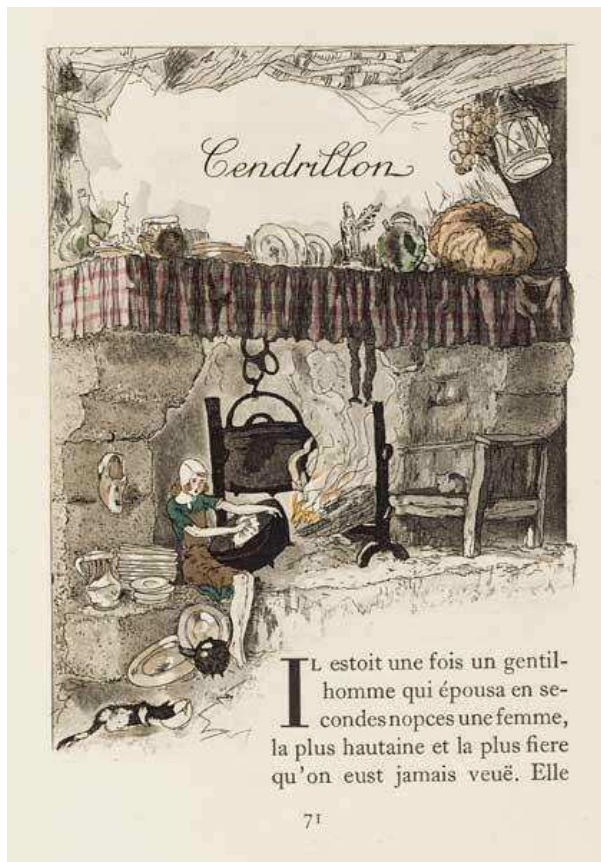


Figure 16 : Cendrillon s'active autour du foyer

Que s'est-il passé ? A-t-il relu le texte ? A-t-il mené des recherches plus approfondies qui lui ont permis de trouver cette image plus satisfaisante pour lui ? Mais pourquoi n'a-t-il pas éliminé la première ? Ces trois images sont-elles le fruit de la négociation du binôme, la troisième image étant apportée par John, une semaine plus tard (séance du 14 avril), avec le texte d'accompagnement ci-après :

« On a choisi cette image car Cendrillon peut se faire décrire en peinture. On voit qu'elle se sent seule et qu'elle est malheureuse. On ressent qu'elle est triste ».

Les images retenues dans un premier temps ne font qu'illustrer un invariant des versions de *Cendrillon*, perçu par l'élève de manière plus ou moins précise. Mais cette compréhension se limite à la perception des faits qui ne sont pas tous attestés par le texte : ainsi les haillons de Cendrillon sont attribués à sa pauvreté, qui n'est pas établie dans le texte. En réalité, la tenue de Cendrillon est liée à la situation de maltraitance. Dans un deuxième temps, après un nouveau travail de

recherche, et l'interaction avec un camarade qui a cherché d'autres images de son côté, Nathanaël ajoute à son travail une troisième image qui semble mieux correspondre à son premier commentaire (Cendrillon est effectivement assise dans la cendre, et l'image perd en bucolique ce qu'elle gagne en pathétique). Le commentaire introduit un ressenti de l'élève et non plus une simple observation : l'image permet de voir « qu'elle se sent seule et qu'elle est malheureuse. On ressent qu'elle est triste ». L'élève semble sur le chemin de la relecture et de l'évolution de ses représentations.

#### 4.1.3.1.2 Réactions concernant l'élément modificateur :

Un seul élève se laisse interroger par l'élément modificateur et reprend cette interrogation dans son écrit : « Je ne comprends pas pourquoi elle veut une branche ». Dans le conte de Perrault, le fils du roi donne un bal, auquel sont invitées toutes les personnes de qualité ; dans celui de Grimm, il donne une fête qui durera trois jours en l'honneur de toutes les jolies filles du pays. Les élèves ont été en général insensibles aux nuances entre « jolies filles » et « personnes de qualité », voire, à la différence entre « le roi », « le fils du roi », ou « le roi pour son fils », ce qui révèle un décodage inexact pouvant influencer sur la compréhension.

Lecture sur papier	Lecture sur Internet
[RS/P]07 Un jour les deux filles se faisaient coiffer par Cendrillon quand les deux filles lui dirent que elles iraient au bal et pas elle. (Cecilia)	[RS/I]07 « Je ne comprends pas pourquoi elle veut une branche » (Jérémy).
[RS/P]08 Un jour le fils du roi faisa (sic) un bal et qui invita toutes les personnes de qualité (Tadzio)	[RS/I]08 « Le fils du roi invita toutes les belles filles au bal.» (Jérémy)
[RS/P]09 Le prince organise une fête et invite toute personne intéressée.(Marjorie)	[RS/I]09 « un jour le roi décida d'ouvrir un bal où toutes les personnes de qualité étaient priées (Benoit)
	[RS/I]10 « Un jour, le Roi organise un bal en l'honneur de son fils »(Sylvère)
	[RS/I]11 « Un jour le fils du roi organisa un bal... »( Vichith)
	[RS/I]12 Un jour le roi organise un bal pour les plus belles filles du royaume...(Jules)
	[RS/I]13 le prince a organisé un bal (Nathanael)
	[RS/I]14 Un jour le fils du roi organisa un bal en invitant toutes les jeunes filles de haute marque ainsi que les sœurs de Cendrillon.(Sofia)



### Commentaire :

10 élèves / 22 mentionnent spontanément le bal. 5 reprennent le passé simple caractéristique de l'irruption de l'événement en premier plan, et 7 utilisent un connecteur temporel (« un jour ») marquant la rupture avec la situation initiale. L'observation détaillée des productions permet de faire l'hypothèse d'un retour au texte. Emmanuelle par exemple, dit avoir modifié « une chose » dans sa rédaction et s'être servie « un peu » du texte. Comparons ses deux écrits :

E1 : (...) « Cendrillon fait le ménage, la vaisselle, la poussière... Un jour elle se mit à pleurer au bord de la fenêtre alors que sa mère et ses sœurs sont sorties. Elle vit une fée sa marraine qui lui demanda ce qui n'allait pas. Sa marraine lui changea sa vie. Elle transforma une citrouille en carrosse et des souris en chevaux (...) ».

E2 : (...) « C'est Cendrillon qui fait la vaisselle, le ménage... Un jour ses demi-sœurs ainsi que leur mère partent pour une fête donnée par le roi. Cendrillon se retrouva toute seule. Elle se posa et pleura. Sa marraine la fée l'entendit et lui demanda pourquoi elle pleure. Elle lui dit qu'elle aimerait aller à la fête (...) ».

Le renseignement trouvé est-il celui du bal ? S'il n'intervient pas dans le texte comme un événement soudain, il apparaît tout de même dans le deuxième écrit comme le facteur déclenchant des métamorphoses opérées par la marraine ensuite. Emmanuelle travaillait avec le texte papier.

Dernière observation sur le relevé :

Tous les élèves perçoivent l'annonce du bal comme un basculement de la situation initiale. Les élèves intègrent à cet élément modificateur du récit les conséquences et les effets pour Cendrillon : impossibilité de s'y rendre, tristesse, exclusion. Seule une élève placée en lecture sur papier témoigne de vraies difficultés de compréhension vis-à-vis du texte et ne relève pas d'élément modificateur dans un résumé structuré ou dans son commentaire du texte. En revanche, nous n'avons pas d'explication sur le fait que les élèves sur ordinateur aient été plus nombreux à prêter attention à cet élément modificateur au point de le noter systématiquement

dans leurs écrits. Le grand nombre d'illustrations disponibles sur cette composante du récit peut en être une explication.

#### 4.1.3.1.3 Réactions concernant les péripéties, épreuves

Dans le recueil des réactions nous portons en gras et en italiques les phrases qui témoignent d'une compréhension erronée du texte.

Lecture sur papier	Lecture sur Internet
[RQ/P]04 « Le moment que j'ai mieux aimé c'est quand elle va aux noces (sic) et que le fils du roi peut pas quitter Cendrillon » (Julia, Sazye)	[RS/I]15 « Le prince a organisé un bal et les deux sœurs y sont allées et Cendrillon aussi et elle était très belle » (Nathanaël)
[RQ/P]05 dans un conte on ne dit pas qu'elle est morte. [dans l'autre] Cendrillon ne perd pas sa pantoufle... ».(Julia et Sazye)	[RS/I]16 « malheureusement sa mère lui interdit d'aller au bal et ses demi-soeurs <b>y vont à sa place</b> » (Jean)
[RS/P]10 « Elle transforma une citrouille en carrosse et des souris en chevaux. Elle lui mit une grande robe bleue au lieu de son tablier tout troué ». (Emmanuelle) »	[RS/I]17 Le premier / soir/ elle rentre à la bonne heure et ouvre la porte à ses deux sœurs. Le deuxième soir, elle y re-alla et alors que le premier coup de 00 h 00 sonne elle se levé (sic) et court en courant elle perd une pantoufle de verre et le prince essaya la pantoufle à toutes les dames de la cour jusqu'à Cendrillon » (Nadia)
[RI/P]01 photo d'une star d'Hollywood réalisée par Annie Leibovitz pour une campagne publicitaire. Dans cette photo « Scarlett Johansson est Cendrillon ».	[RI/I]05 Jérémy, Benoit : Cendrillon à sa fenêtre, en haillons (illustration Rackam) : « On voit Cendrillon avec ses vieux habits. (...) Ça représente une des épreuves de l'héroïne ».
[RI/P]02 Hyperréalisme : Fuite de Cendrillon... les escaliers, la pantoufle, le château en fond (Badia)	[RI/I]06 Le bal : Cendrillon salue le Prince (illustration de Jean Adrien Mercier, 1953, pour les chocolats Menier).
[RI/P]03 (auteur non trouvé) montrant le prince en train de s'émerveiller devant le pied de Cendrillon, entrant parfaitement dans la pantoufle. Cendrillon affiche un air tranquille et serein alors que les deux sœurs manifestent leur mécontentement. (Julia, Sazye)	[RI/I]07 « On a choisi cette image car on s'est rappelée que elle allait au bal et elle voyait le prince avec sa robe jaune ». (Badia)
	[RI/I]08 Cendrillon en robe bleue (illustration Disney)
	[RI/I]09 Cendrillon en robe blanche (illustration Disney) : Yacine (pas de justification)
	[RI/I]10 métamorphose citrouille (illustration Gustave Doré) « Je trouve que cette image représente bien le conte de Perrault quand la bonne fée fait un carrosse avec la citrouille » (Jules, Sylvère)
	[RI/I]11 Le bal (illustration Gustave Doré) « Je trouve que cette image représente bien le conte de cendrillon quand tout le monde au bal la trouve belle. » (Sylvère, Jules)
	[RI/I]12 [essayage de la pantoufle (illustration Gustave Doré)]: « On a choisi car dans cette image le héros doit faire ses preuves.

	<p>On voit Cendrillon en train d'essayer la pantoufle trouvée. On ressent le stress des disciples du prince (sic) ». (Jean, Benoit)</p> <p>[RI/I]13 Même choix pour Jules et Sylèvre.</p> <p>[RI/I]14 Illustration G.Doré : « (...) Elle représente le passage où le prince enfle la chaussure de verre à Cendrillon <b>et sa famille admire le prince</b> mettant la chaussure de verre à Cendrillon » (Nadia, Alexandra)</p>
--	--

Les images sont très nombreuses à venir illustrer la composante « Epreuves et péripéties » du texte. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs :

- nombre d'illustrations disponibles sur Internet sont le plus souvent en rapport avec une des péripéties ou une épreuve ; les portraits sont très rares : nous n'en avons personnellement pas trouvé au cours de nos recherches. Les illustrateurs choisissent évidemment des événements, parce qu'ils renvoient à la dynamique du récit et à ses étapes perceptibles. Quand les images ne représentent pas des moments ou des événements, les illustrations sont en général décontextualisées. Il s'agit de détournement du thème à des fins publicitaires, ou de photogrammes du dessin animé de W. Disney.

- Les élèves se servent des images pour appuyer leurs représentations mentales : et les filles s'intéressent beaucoup au bal.

- Les élèves souhaitent communiquer un ressenti.

Ceux qui avaient lu le conte sur Internet ont en général cherché et produit plus d'images que les autres. On peut faire également plusieurs hypothèses.

- Etant placés depuis le début sur l'outil informatique, ils ont eu plus de temps que les autres pour faire ces recherches.

- Il y a parmi ces élèves un plus grand nombre d'élèves en difficulté avec l'écrit : 10 élèves ont lu le conte de Perrault sur Internet, suite à la première lecture magistrale. A ces 10 élèves se sont ajoutés ensuite 6 élèves. 1 élève a demandé à revenir en lecture sur papier. Il y a donc au total 15 élèves qui ont lu Perrault ou Grimm sur Internet. Sur ces 15 élèves 1 fille et 4 garçons, soit 1/3 des élèves concernés sont en difficulté scolaire. 3 garçons ont des difficultés spécifiques liées à l'écrit (dyslexie ou forte présomption, geste graphique

insuffisamment acquis, retard en lecture...); 1 garçon est en difficulté psychologique avec l'école (phobie entraînant des réactions violentes et inattendues); et trois élèves fournissant beaucoup d'efforts mais peinant malgré tout à obtenir les résultats attendus au niveau de la Sixième. Il est tout à fait possible que les images soient un secours pour ces élèves. Nous aurions donc par le biais des images une entrée possible dans la lecture par Internet, avec Internet et sur Internet. Notre relevé montre d'ailleurs que les élèves ont fait très volontiers ce travail de recherche d'images malgré la contrainte de ne pas « produire » des illustrations de Walt Disney et celle de commenter les images.

#### 4.1.3.1.4 Réactions concernant la situation finale

Lecture sur papier	Lecture sur Internet
[RQ/P]06 « J'ai trouvé à la fin marrante parce que les deux belles filles lui disent de se couper le pied car sinon son pied ne rentre pas dans la pantoufle et j'ai trouvé aussi ce test original car il y a plus d'imagination et d'originalité »(Badia)	[RS/I]18 « Alors un soir Cendrillon se maria avec le prince » (Nathanaël)
[RQ/P]07 « Je trouve que à la fin de l'histoire c'est marrant à cause des sœurs qui doivent se couper le pied » (Jeanne).	[RS/I]19 Ils se marièrent et eurent plein d'enfants (Benoit)
[RQ/P]08 [la fin aussi est mieux] car Grimm nous dit que l'une des jeunes filles se coupe le gros doigt de pied et l'autre le bout du talon. Et au mariage de Cendrillon et le Prince Grimm, lui, a dit que les deux demi-sœurs de Cendrillon se font crever les yeux alors que Perrault lu, a dit qu'elles se pardonnaient avec Cendrillon (sic) » (Marjorie)	[RS/I]20 « malgré le mal que ses sœurs lui avait fait elle leur trouva un prince » (Nadia)
[RQ/P]09 « La fin de ce conte est assez spéciale car pour faire rentrer le pied des deux sœurs, elles doivent se couper un morceau du pied mais au final c'est Cendrillon qui devient reine. Le passage du conte que je préfère est le moment où Cendrillon se marie avec le Prince » (Emmanuelle)	[RS/I]21 « Il retrouva Cendrillon et l'épousa » (Sylvère).
[RS/P]11 « Il fit essayer à toutes les jeunes filles la pantoufle, et découvra* que c'était Cendrillon et se maria avec elle » (Marjorie)	[RS/I]22 « Elle épousa le fils du roi et ses sœurs lui demanda (sic) leurs excuses puis elles les pardonnèrent (sic) » (Vince)
[RS/P]12 « La chaussure alla à Cendrillon et le prince l'épousa » (John)	[RS/I]23 « Cendrillon est la seule où le pied rentre elle se marie avec le Prince et devient reine » (Jules)
[RS/P]13 « Je trouve que Cendrillon a été gentille de pardonner à ses sœurs tout le mal qu'elle lui [ont] fait » (Aurélie)	[RS/I]24 « Le Prince fait essayer le soulier à toutes les filles et quand il tombe sur Cendrillon et que ça lui va, ils se marient » (Jean)
	[RS/I]25 « Le conte de Grimm n'est pas très bien car on ne sait pas si Cendrillon pardonne ses sœurs (sic) » (Jean)
	[RI/I]15 Le mariage (coloriage de Disney). (Nathanaël)

[RS/P]14 « La fin est belle, joyeuse, car Cendrillon se marie avec le prince » (Cerise)	
---	--

Les élèves en LSP sont manifestement plus diserts sur le conte de Grimm et surtout, aucun élève en LSI ne réagit sur le conte de Grimm que ce soit spontanément ou après coup. On remarque que la conception de la notion de fin n'est pas la même selon les élèves : certains arrêtent le conte au mariage, d'autres à l'essayage de la chaussure. Est-ce parce que la fin est tellement attendue qu'elle est omise ? parfois elle est même inventée par l'élève ([RS/I]19, p.131 : « Ils se marièrent et eurent plein d'enfants (Benoit) », montrant ainsi que le stéréotype du conte « fonctionne » tellement dans la lecture de l'élève... qu'il ne lit pas le texte pour en connaître le dénouement.

Cette explication pourrait valoir pour tous les élèves quelle que soit la situation de lecture, mais elle est encore plus probable pour les élèves lisant sur écran. En effet, pour lire la fin du conte, il faut « dérouler » la page en utilisant la barre de défilement vertical. La version de Perrault comporte en réalité deux fins : l'une correspondant à la résolution des problèmes : Cendrillon est reconnue comme étant la magnifique jeune fille du bal et l'autre en forme d'épilogue, montrant que de surcroît, Cendrillon est généreuse. La version papier inclut ces deux fins et surtout la morale. La fin du texte est saisissable d'un seul coup d'œil : les élèves liront ou pas attentivement le texte, mais en tout état de cause, ils voient où il s'achève. La version sur Internet que les élèves ont consultée librement exclut la morale d'une part, et d'autre part nécessite d'activer la barre de défilement. Le lecteur n'a pas une vue globale du texte. Il peut très bien négliger l'épilogue. En outre, compte-tenu des réactions envers l'attitude de Cendrillon dont les élèves ont du mal à accepter la générosité, il est possible que la fin ait été sciemment abandonnée.

#### 4.1.3.1.5 Réactions concernant la morale

Nous n'avions pas posé de question sur la morale. La percevoir en tant qu'élément signifiant ne va visiblement pas de soi pour les élèves.

Lecture sur papier	Lecture sur Internet
[RS/P]14 « [la morale] est bien, les deux demi-sœurs ont eu une bonne punition » (Marjorie, version Grimm).	.
[RS/P]15 Morale recopiée (Cerise)	
[RS/P]16 J'ai bien aimé la moralité, elle était très réfléchie (Aurélié)	

Aucun élève sur Internet ne l'évoque contre 3 élèves sur papier, dont deux de manière énigmatique. Cerise la recopie ; Aurélié en parle mais on ne saura pas ce qu'elle a réellement compris. « [la morale] était très réfléchie » peut aussi bien signifier qu'Aurélié a perçu que la morale est une réflexion qui découle du conte (on n'en connaîtra pas la teneur) que « c'est un peu compliqué pour moi ». Comme notre but dans cette séquence n'était pas d'étudier le texte de Perrault ou de Grimm dans leur visée moraliste, mais de comparer des caractéristiques communes des contes ayant pour thème « Cendrillon », les élèves n'ont pas accédé spontanément à la compréhension de la moralité. Ce qui tend à prouver – s'il en était besoin – que les contes doivent être étudiés analytiquement, quelles que soient les modalités pédagogiques, afin de ne pas les réduire – ce que nous avons fait involontairement pour notre part – à leur dimension narrative et anecdotique, quel que soit le support de lecture. Autrement dit : l'activité de lecture des jeunes lecteurs doit être impérativement accompagnée pour que les élèves accèdent à toutes les dimensions des textes. Cela est d'autant plus vrai que le texte paraît connu du grand public et se trouve comme masqué par d'autres produits qu'il a inspirés. Le questionnaire de lecture joue un rôle non négligeable. Peut-être y aurait-il eu plus de réactions si notre questionnaire avait comporté une question explicite sur la morale des contes.

### 4.1.3.2 Caractéristiques des contes qui activent la lecture : du côté des effets produits, vers l'interprétation subjective.

#### 4.1.3.2.1 Registres : le pathétique, le merveilleux et l'humour

La toute première remarque qui s'impose est l'absence de référence iconique à l'épisode des pieds coupés traité dans la version de Grimm. Une recherche sur Internet<sup>112</sup> met en évidence que sur 23500 résultats obtenus avec les mots clés *[illustrations Grimm Cendrillon]* on ne trouve curieusement aucune illustration de cet épisode qui semble frappé d'interdit par les illustrateurs (lesquels ne se privent pourtant pas par ailleurs, d'illustrer d'autres épisodes de contes tout aussi sanglants, et bien plus violents : la mort des filles de l'Ogre dans *Le Petit Poucet* ; la dévoration de Mère Grand dans *Le Petit Chaperon rouge* etc.).

Lecture sur papier	Lecture sur Internet
<p>[RQ/P]10 « (...)Je préfère la façon Grimm, car je trouve qu'elle est plus originale et plus marrante » (Badia)</p> <p>[RI/P]04 Cendrillon en jaune et blanc : « (...) elle est dans la partie des personnes merveilleuses ».</p>	<p>[RS/I]26 « (...) une jeune fille maltraitée par sa belle-mère ainsi que ses <b>trois</b> demi-sœurs.</p> <p>[RQ/I]01 « J'ai bien aimé le conte de Grimm, car cette fois, ce n'est pas sa marraine mais un oiseau qui /est/ blanc qui a revêtit (sic) pour le bal. Et puis les sœurs sont vraiment misérables » (Jérémy)</p> <p>[RQ/I]02 J'aime bien celui de Grimm car les sœurs se coupent soit un bout d'orteil ou de talon (...) c'est rigolo. (Yacine)</p> <p>[RI/I]16 Image Cendrillon à sa fenêtre : <b>en guenilles</b> « On a choisi cette image parce qu'en voyant ses habits on voit qu'elle est maltraitée et son visage est triste. (...) Cette image nous exprime de la tristesse et de la pitié. (Sofia, Eva)</p> <p>[RI/I]17 illustration de la fée dans le divertissement chorégraphique ajouté à l'opéra-comique de Nicolo pour la reprise de 1877 (Bnf) « (...). Quand on regarde l'image on ressent qu'il y a de la magie dans l'image.» (Jérémy, Benoit)</p>

Les élèves ont été sensibles au registre pathétique, ce qui transparait essentiellement dans le relevé sur les personnages (p.136). C'est la situation du

---

112 14/04/12 à 13 :10

personnage de Cendrillon qui suscite la compassion des élèves ainsi qu'une certaine incompréhension devant sa passivité.

Les images recueillies sur Cendrillon se répartissent en deux groupes :

- celles évoquant la misère et le malheur de Cendrillon qui recourent la perception de la situation initiale, comme si le changement de situation du personnage influait peu sur les impressions que la lecture laisse ;
- celles évoquant son rétablissement, scène du bal incluse.

Nous relevons deux éléments notoires en relation avec ce relevé et celui sur la situation initiale :

1/ le registre merveilleux est volontiers discrédité par les considérations d'in vraisemblance par certains élèves : ce n'est « pas logique » (Sofia), les événements sont « bizarres » (Benoit) ; il paraît « un peu trop simple de faire apparaître un carrosse et tout ce qu'il faut d'un coup de baguette magique » ; de surcroît « comme par hasard le prince tombe amoureux » sans compter qu'il est « quand même exagéré de faire essayer une pantoufle à tout le pays juste pour retrouver une fille [parce que] plusieurs personnes peuvent avoir la même pointure (...) et que ce n'est pas parce qu'elle danse bien qu'il faut tout lui pardonner » (Benoit).

2/ Les agents du registre pathétique ne sont pas les mêmes pour les garçons et pour les filles. Pour expliquer le malheur de Cendrillon, les garçons évoquent en majorité la méchanceté de la belle-mère et les tâches ménagères imposées à Cendrillon, alors que les filles mentionnent la mort de sa mère, la méchanceté et la jalousie de la belle-mère et des demi-sœurs. Autrement dit, pour les garçons de notre groupe, le summum du malheur est d'avoir à passer le balai, voire comme le dit Sylvère, de devoir « donner à manger aux poules », alors que pour les filles, il y a plus pathétique : perdre sa mère, être victime de jalousies de la part de ses demi-sœurs.

Le facteur temps a joué pour enrichir la lecture d'un binôme d'élèves sur Internet (Jean, Benoit). Une semaine plus tard, le commentaire s'est enrichi. Les élèves se servent clairement de l'image pour expliciter leurs ressentis au cours de la lecture. Leur commentaire met l'accent sur la dimension merveilleuse. Le commentaire montre aussi qu'il y a eu relecture de l'image. Le personnage représenté au début est nommé « le personnage merveilleux » mais sans être identifié puis le complément de commentaire précise qu'en fait il s'agit de la fée.



#### 4.1.3.2 Réactions à la condition des personnages

En majorité, les réactions sur les personnages ne sont pas spontanées. Elles sont induites par le questionnaire qui invitait les élèves à « juger » les comportements des personnages et à y réfléchir. Nous ne retenons que celles qui montrent un positionnement de l'élève par rapport au personnage, qui expriment un ressenti ou justifient un choix, une impression.

Les élèves avaient formulé des jugements spontanés au cours de la première lecture magistrale à voix haute, mais la plupart de ces réactions ont disparu au profit de résumés très factuels tentant d'évacuer toute subjectivité. Questionner les élèves sur ce qu'ils pensaient de la situation, des personnages, leur a permis de ré-exprimer dans leur réponse leurs premières impressions et jugements, qui avaient finalement peu évolué. Le résumé(E2) semble de ce fait une concession faite à la situation de lecture, plus scolaire.

Lecture sur papier	Lecture sur Internet
[RS/P]17 « [Cendrillon] est trop gentille avec sa belle-mère et ses deux demi-sœurs. Moi je me serais déjà réclamée (sic) contre elles parce que je ne suis pas leur serviteur »(Marjorie)	[RI/I]18 Image : Cendrillon à sa fenêtre : « (...) On ressent la tristesse de Cendrillon. (...) » (Jean, Benoit)
[RS/P]18 « Que ce soit dans le texte de Grimm ou de Perrault, Cendrillon reste calme et ne s'emballe pas. (...) elle ne veut pas faire d'histoire »	[RI/I]19 « Cendrillon était très mal tenue sur le premier texte. Pour elle, elle était pauvre et ses sœurs sont très bien tenues de leur beauté (sic) et de leur richesse /alors que/ Cendrillon était pauvre /et était/ très mal habillée » (Nathanaël)
[RS/P]19 Cendrillon est une jeune fille qui vit avec son père et sa belle-mère et ses deux belles-sœurs qui sont tout le temps méchantes avec elle. Elles se nomment Javotte, et Anastasie. Cendrillon fait toutes les corvées à la maison.(Badia)	[RI/I]20 Image de Cendrillon dans la cheminée (Edmond Dulac) : « (...) On ressent qu'elle est triste » (Nathanaël, John)
[RQ/P]11 « Je trouve que les demi-sœurs à Cendrillon (sic) sont trop méchantes avec elle, car elle [lui] font faire tout le ménage et toutes les corvées et je pense que Cendrillon ne veut rien dire car elle ne veut pas avoir des embrouilles avec ses demi-sœurs et son père car celui-ci suit la mère aux deux chipies. Je trouve que son attitude n'est pas normale car il devrait protéger sa fille ».(Badia)	[RQ/I]03 Les sœurs : « Je trouve qu'elles sont bêtes et je ne comprends pas leur attitude » (Jean)
[RQ/P]12 « Cendrillon ne veut rien dire car elle ne veut pas avoir des histoires avec ses demi-sœurs et sa mère donc elle se tait » (Jeanne)	[RQ/I]04 Le père : « C'est incompréhensible qu'il ne fasse rien pour Cendrillon ».(Jean)
[RQ/P]13 « le comportement des sœurs est pénible (...) elles sont jalouses » (Emmanuelle)	[RQ/I]05 « Il a peur de sa femme, ce n'est pas normal. Normalement, ça devrait être le contraire » (Nadia)
	[RQ/I]06 « Le prince : gentil et idiot car il aurait cherché la deuxième pantoufle de verre. Cendrillon : une vraie marionnette (...) les sœurs font les gentils toutous. [Le comportement des sœurs est incompréhensible] mais elles sont jalouses. »
	[RQ/I]07 « [Les sœurs] sont méchantes mais un peu réalistes. Non leur attitude n'est pas compréhensible. » (Nadia)

<p>[RQ/P]14 « Nous pensons que les deux sœurs ont une attitude de filles trop gâtées alors c'est pour ça qu'elles sont aussi méchantes avec Cendrillon »</p> <p>[RQ/P]15 « Le père de Cendrillon devrait défendre Cendrillon car ce n'est pas normal qu'elle soit malheureuse » (Julia et Sazy)</p> <p>[RQ/P]16 Le Père : je trouve qu'il s'est pas rendu compte et que la belle mère et ses demi-sœurs sont pas gentilles (Jeanne)</p> <p>[RQ/P]17 « Il est très bête car il se laisse faire par sa femme alors que c'est un homme, sa femme le dirige » (Marjorie)</p> <p>[RQ/P]18 J'ai comparé le texte façon Grimm et le texte normal (...) la marraine est méchante alors que normalement elle doit l'aider à aller au bal (Badia)</p> <p>[RI/P]14 Image Cendrillon de Disney : portraits</p> <p>[RI/P]15 auteur inconnu, Cendrillon et ses deux sœurs avec le prince : « nous mettrions cette image dans la partie héros car nous voyons Cendrillon et ses deux sœurs. (Julia, Sazy)</p>	
--	--

Une seule élève (LSP) retient le nom des demi-sœurs de Cendrillon, ce qui objectivement est peu. Ce renseignement n'était pas sollicité dans le questionnaire, ce qui explique en partie qu'il ne soit pas fourni. Mais les élèves étaient libres de leur lecture. Soit il leur a paru inutile, c'est probable, car il n'apporte rien au récit ; soit les élèves ne l'ont pas vu, ces prénoms peu fréquents et d'un autre âge « passant » dans ce qu'ils appellent « les mots difficiles ». Il n'est guère étonnant que ce soit Badia qui ait retenu ces prénoms car cette élève fait preuve elle-même de beaucoup d'originalité dans ses écrits, dans son comportement et dans sa perception des textes. Il est fréquent qu'elle remarque dans les textes des éléments que les autres élèves ne perçoivent pas à la première lecture.

La perception des personnages se restreint à celle de :

- Cendrillon : les élèves estiment le plus souvent qu'elle ne devrait pas se laisser faire. Ils ne sont pas réceptifs aux nuances de personnalité de Cendrillon entre les deux versions.

- les demi-sœurs et la belle-mère : injustement méchantes ;

- le père : deux élèves soulignent qu'il ne joue pas le rôle protecteur qu'il devrait tenir auprès de Cendrillon. Un élève souligne l'injustice de la situation pour Cendrillon : « l'homme a pris une mère pour sa fille et la mère s'en foutait un peu [sic] » (Magidh). Il est étonnant de voir à quel point les filles du groupe ont intériorisé des modèles féminins que nous espérons dépassés au moins sur le plan du discours. Qu'on en juge par cette phrase concernant le père : « Il est très bête car il se laisse faire par sa femme alors que c'est un homme, sa femme le dirige » (Marjorie) ou les propos de cette autre élève : « « Il a peur de sa femme, ce n'est pas normal. Normalement, ça devrait être le contraire » (Nadia). Ici, les lectrices réagissent toutes les deux en fonction de leur système de valeur personnel.

- le Prince est jugé par un élève « idiot » et par un autre élève comme un personnage peu probable (le même élève qui discrédite le merveilleux du conte). Le père est très présent dans le conte de Grimm, mais il n'est pas retenu par les élèves, quels que soient les supports de lecture. Le questionnaire de lecture aurait dû attirer l'attention sur cette différence entre les deux contes.

- Le personnage de la fée n'est pas commenté. Toutefois l'image trouvée donne lieu à un commentaire intéressant de la part de Jules et Sylvère qui « trouve[nt] que cette image représente bien le conte de Perrault quand la bonne fée fait un carrosse avec la citrouille ». En effet, on voit la fée, une vieille femme qui n'a rien de commun avec l'image merveilleuse de la fée, creusant la citrouille pendant que Cendrillon tient une chandelle. Gustave Doré évacue le merveilleux (il n'y a pas de miracle : il faut travailler à son bonheur pour l'obtenir) en choisissant d'illustrer « Sa Marraine la creusa » (Perrault) plutôt que « n'ayant laissé que l'écorce, la frappa de sa baguette, et la citrouille fut aussitôt changée en un beau carrosse tout doré ».

Dans tous les cas les personnages suscitent des réactions nombreuses et très subjectives. Le phénomène d'identification –ou de refus d'identification- joue pleinement et le support de lecture n'y change rien, comme le relevé permet de le constater. Tout au plus le choix d'images proposées par Internet permet-il aux élèves de préciser leurs ressentis.

Le conte renvoie par exemple Yacine (sur Internet) à une situation familiale qu'il connaît malheureusement. Enfant maltraité par un père abusif et

violent, il est dans le cadre scolaire constamment en révolte. L'absence de lecture analytique du conte ne lui permet pas de le mettre à distance : il reste seul face au texte. Il écrit d'ailleurs qu'il se défendrait à la place de Cendrillon, ce que nous avons effectivement pu vérifier de nombreuses fois à l'occasion de ses réactions belliqueuses... Les images ne sont pas un recours car elles lui servent essentiellement à justifier, voire cristalliser, son aversion pour le conte. Enfreignant la consigne, il choisit des images de Walt Disney empreintes d'une féminité stéréotypée jusqu'au cliché, à laquelle il associe ses propres sœurs : on y voit Cendrillon minauder en robe de bal, puis s'incliner, les bras délicatement levés.

Quant aux images, elles peuvent aider à formuler un ressenti. Pour Nathanaël, elles suppléent le langage écrit qu'il manie avec difficulté : il possède peu de vocabulaire, manipule avec difficulté la syntaxe et l'orthographe ; son geste graphique est très maladroit. Son texte final après lecture faisait deux lignes et il avait pris peu de notes au cours de la lecture magistrale : quatre étapes entre une et trois lignes chacune. Il avait ensuite tapé à l'ordinateur ses étapes de lecture et les avait de lui-même illustrées (Figure 30 : production écrite de Nathanaël, après lecture magistrale et reprise (Ecrit 2), p.168). L'image est pour lui comme un langage complémentaire, sur laquelle il peut appuyer des commentaires plus riches que ses écrits spontanés.

Enfin, nous avons constaté que le support papier n'épargne pas aux élèves des erreurs de lecture : il n'y a pas de marraine dans le conte de Grimm, par exemple, contrairement à ce qu'affirme un élève.

#### **4.1.3.2.3 Objets**

Nous retenons pour le relevé la mention des objets perçus comme instruments particuliers du conte merveilleux, agents éventuels de l'action ou de son déroulement.

14 élèves sur 22 mentionnent des objets et parmi eux évoquent la mythique « pantoufle de verre », sans curieusement, jamais s'interroger explicitement ni sur le mot pantoufle, ni sur la matière du soulier, comme si l'un et l'autre étaient « naturels ». Ils sont en effet naturalisés dans le texte par le genre même du texte,

comme le signale en 1885, Anatole France, répondant à la polémique sur l'orthographe de [ver] (vair ou verre) :

C'est par erreur, n'est-il pas vrai, qu'on a dit que les pantoufles de Cendrillon étaient de verre ? On ne peut pas se figurer des chaussures faites de la même étoffe qu'une carafe. Des chaussures de vair, c'est-à-dire des chaussures fourrées, se conçoivent mieux, bien que ce soit une mauvaise idée d'en donner à une fillette pour la mener au bal (...) Je vous avais pourtant bien dit de vous défier du bon sens. Cendrillon avait des pantoufles non de fourrure, mais de verre, d'un verre transparent comme une glace de Saint-Gobain, comme l'eau de source et le cristal de roche. Ces pantoufles étaient fées ; on vous l'a dit, et cela seul lève toute difficulté. Un carrosse sort d'une citrouille. La citrouille était fée. Or, il est très naturel qu'un carrosse fée sorte d'une citrouille fée. C'est le contraire qui serait surprenant.

Dans les écrits des élèves, les objets sont spontanément associés au registre merveilleux. Quand il y a soupçon d'invraisemblance, c'est non sur l'objet lui-même, mais sur son usage : en effet, Benoit trouve « que c'est quand même exagéré de faire essayer une pantoufle à tout le pays juste pour retrouver une fille ». Deux images de ce soulier sont choisies à trois reprises dans le désir de montrer ce qu'est cette fameuse chaussure : « Nous avons choisi ces images car il y a le personnage principal à qui il arrive des aventures et la pantoufle de verre qu'elle perd pendant sa fuite au château » ou encore « on a choisi cette illustration (...) car on voit (...) sa pantoufle de verre sur les escaliers » (Kadia). Ces commentaires indiquent un désir de montrer cette pantoufle, et de focaliser l'attention sur l'objet en question en l'isolant d'une image d'ensemble.

Les élèves se sont-elles demandées à quoi pouvaient ressembler cette pantoufle de verre ? Dans ce cas, l'expression clé « pantoufle de verre » tapée dans le moteur de recherche apporte de multiples propositions parmi lesquelles on peut retrouver les choix des élèves. L'image vient alors répondre à une question, et contribuer à la construction d'un imaginaire en précisant une représentation. Dans le deuxième cas, choisir l'image de la pantoufle revient à accorder à cet objet le statut d'agent essentiel du récit, ce qu'attestent certaines RS ci-après. Dans certains cas, le soulier est bien reconnu comme l'objet qui va permettre la reconnaissance et la réhabilitation de Cendrillon, même si les élèves ne formulent pas ainsi leur compréhension. Cette formulation est plus élémentaire, se résumant

souvent à relier l'objet à la démarche d'essayage puis au mariage. La chaussure permet donc de conclure le mariage. Evidemment, les élèves passent à côté de la symbolique sexuelle que Bruno Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées* attribue à cet épisode<sup>113</sup>. Ils ne la perçoivent donc que comme un agent nécessaire de l'action, qui mène à la fin heureuse... et ce n'est le cas que d'une partie des élèves, plus nombreux toutefois en situation de lecture sur papier. Cependant, il faut se souvenir qu'il y a plus de filles dans ce groupe, et on observe qu'elles sont beaucoup plus attentives aux détails de la tenue vestimentaire de Cendrillon.

Lecture sur papier	Lecture sur Internet
[RS/P]20 Elle perd sa chaussure et le prince la retrouve grâce à sa chaussure (Badia).	[RS/I]28 « Elle perdit sa chaussure » (Sylvère)
[RS/P]21 Elle courut et fit tomber une de ses chaussures. Le prince la ramassa et fit essayer à toutes les filles (John).	[RS/I]29 « Elle perd une pantoufle de verre et le Prince essaya la pantoufle à toutes les dames de la cour » (Nadia)
[RS/P]22 ... L'histoire de la princesse qui perd sa belle chaussure (Aurélie).	[RS/I]30 « Dans sa fuite, elle fait tomber son soulier. Le prince fait essayer le soulier à toutes les filles quand il tombe sur Cendrillon et que ça lui va, ils se marient » (Jean)
[RS/P]23 Ce que j'adore le plus c'était ses chaussures en verre » (Julia)	[RS/I]31 « Elle partit en perdant sa chaussure » (Benoit)
[RS/P]24 « Elle transforma une citrouille en carrosse et des souris en chevaux. Elle lui mit une grande robe bleue » (Emmanuelle) (cette « grande robe bleue » n'est pas reprise dans le 2 <sup>ème</sup> écrit d'Emmanuelle : elle a rectifié après relecture).	[RS/I]32 « ... sa pantoufle de verre » (Vince)
[RS/P]25 « Elle changea une citrouille en carrosse, des souris en chevaux » (Cecilia)	[RS/I]33 « ...une de ses chaussures » (Jules)
[RS/P]26 « La marraine transforma quelques choses » (Tadzio)	[RS/I]34 « ... Elle transforma donc une citrouille en carrosse, des souris en chevaux un rat en cocher, des lézards en valets et les habits de Cendrillon en magnifique robe. (...) Le prince trouva une de ses pantoufles de verre et la fait essayer à toutes les jeunes filles du royaume » (Sofia)
[RS/P]27 « Elle lui demanda d'apporter plein de choses et d'un coup de baguette magique, elle eut un magnifique carrosse et de magnifiques chevaux gris pommelés » (Marjorie)	[RI/I]21 Chaussure sur coussin rose à pompons. (Kadia). L'image vient compléter le texte sur le château
[RS/P]28 « Elle alla au bal dans une magnifique tenue (...) elle s'enfuit en laissant une de ses pantoufles » (Marjorie)	[RI/I]22 La baguette magique (Magidh, Tadzio, Vince)
[RS/P]29 « Un carrosse en citrouge » (sic) ... il y des belles robes... une citrouille... une baguette magique... »(Alexandra)	[RI/I]23 Le carrosse-Citrouille (sans commentaire)

<sup>113</sup> Bettelheim Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*.

[RI/P]16 Jean-Adrien Mercier, 1953 pour les Chocolats Ménier : « on a choisi cette image car on s'est rappelées qu'elle allait au bal et elle voyait le prince avec sa robe jaune ». (Badia)	
[RI/P]16 Chaussure sur coussin rouge (Jeanne, Marjorie, Alexandra, Cerise, Aurélie, Célia)	
[RI/P]17 Le cheval du prince (Jeanne, Marjorie)	

Le cheval du roi, choisi par Marjorie et Jeanne joue pour elles « un lien entre le texte de Grimm et de Perrault ». Le fils du roi, dans la version de Grimm possède bien un cheval, mais pas le prince de la version de Perrault. Les deux élèves –cavalières passionnées- attribuent, à juste titre et d’office, un cheval à ce prince, animal dont elles raffolent et qui suffit de fait à établir un lien entre les deux textes. On voit ici comment un stéréotype (un prince a toujours un cheval) et une passion personnelle peuvent influencer la lecture au point d’introduire l’objet dans le compte-rendu de lecture.

La mention des objets par les élèves, et notamment de la pantoufle révèle différents niveaux d’attention aux détails du texte. Le mot pantoufle est souvent remplacé –devrait-on dire « traduit » ? - par « chaussure » (10 fois pour les élèves travaillant sur papier) et 3 fois sur 5 pour les élèves travaillant sur ordinateur.

#### 4.1.3.2.4 Lieux

Lecture sur papier	Lecture sur Internet
[RI/P]18 photo de Annie Leibovitz choisie « car on voit le château derrière elle en laissant sa pantoufle de verre sur les escaliers » (Badia)	[RI/I]24 Balustrade de l’escalier du château : «(. ..). Ça représente un lieu qui est le bal, château ». (Alexandra, Nadia)

Les lieux ont peu intéressé les élèves. Dans les contes, ils ne sont pas décrits ; les élèves ne laissent pas vagabonder leur imagination sur ce sujet en dehors d’appuis textuels. L’image est choisie parce qu’elle représente le lieu, mais en réalité, seule une balustrade esquissée en fond d’image permet de supposer le château. La robe tournoyante peut évoquer le bal, également non représenté. Il

semble qu'il y ait plus une volonté de répondre à la consigne qu'un désir de témoigner par l'illustration, d'une représentation des lieux, lesquels restent dans les images aussi peu présents que dans les textes originaux.

Le mot « château » n'est pas employé dans le texte de Grimm et une seule fois dans celui de Perrault : Seules trois élèves filles éprouvent le besoin de voir ou de montrer le château.

#### 4.1.3.2.5 Auteurs

On voit que les auteurs des contes et avec eux le contexte d'écriture des contes intéressent encore moins les élèves, ce qui peut se comprendre. Les commentaires mettent en évidence comment l'image, par l'activation de stéréotypes, permet aux élèves de tenter de situer ces auteurs dans le temps, sans qu'ils utilisent le paratexte qui accompagnait ces images sur Internet.

Papier	Internet
	<p>[RI/I]25 Frères Grimm (Jérémy) (l'élève ne perçoit pas qu'il y a 2 auteurs).</p> <p>[RI/I]26 Perrault et un des frères Grimm : « Quand on voit les auteurs cela nous fait penser que le conte de Cendrillon se passe au moyen-âge »</p>

Les élèves se trompent d'époque. Ils n'ont pas acquis de repères historiques clairs bien que ceux-ci soient travaillés en classe depuis les classes élémentaires. Le moyen-âge est synonyme de « passé ». Dans l'imaginaire des élèves, les auteurs sont lointains : ils n'ont pas tenu compte des paratextes indiquant les dates biographiques. A cela s'ajoute peut-être que dans l'imaginaire collectif, les contes n'ont pas véritablement d'auteurs puisqu'ils appartiennent à tous. Les groupes nominaux « Conte de Perrault » ou « Contes de Grimm » sont lexicalisés dans la langue par l'usage et les noms propres se trouvent absorbés dans une expression unique qui n'a pas de signification distinctive pour un jeune élève qui s'intéresse de toute manière plus à l'histoire qu'à son auteur en tant que tel.



#### 4.1.3.2.6 Universalité du conte

Lecture sur papier	Lecture sur Internet
	[R1/1]27 « On voit plusieurs Cendrillon blonde ou brune. On voit qu'il ya plusieurs contes de Cendrillon. On ressent de la peur de sa belle-mère. Toutes les Cendrillons fuient dans les pays. Il y a plus de points communs que de différences. Elles sont toutes bonnes et aimables avec les gens (Koumba) » (Théophile)

Les seuls élèves à s'être intéressés à cette dimension de la séquence pour l'illustrer sont deux élèves qui se distinguent. Izmir adopte un comportement peu scolaire. Théophile poursuit ses propres raisonnements de son côté, réfléchit vite mais brûle les étapes. Ses questions, par rapport au déroulement de la séquence, sont souvent décalées. C'est pourtant le seul binôme à avoir été sensible à la dimension universelle du conte et à ses réécritures et différentes versions ou expressions. Ces élèves ont également tenté de rapprocher dans un commentaire synthétique les quatre versions lues en classe (Perrault, Grimm, *Koumba-sans-mère* et *Le pari de Ti-Jean*).

#### **4.1.4 Tisser un rapport singulier avec le texte : formuler un jugement sur les textes**

C'est sans doute cette compétence qui caractérise le mieux une lecture littéraire. Toutefois, il est difficile de la voir s'exprimer chez le lecteur en formation, cela sans doute du fait du contexte scolaire. La plupart de ces réactions ne se manifesteraient sans doute pas sans le dispositif de lecture magistrale (E1) et le questionnement qui incite à se situer personnellement (« à ton avis... »).

Lecture sur papier	Lecture sur Internet
[RS/P]30 « Cendrillon est un conte plutôt bien pour les enfants car c'est un conte qui fait rêver » (Julia, Sazye)	[RS/I]34 A propos de Perrault : « je trouve que ce conte est vraiment bien » (Jean)
[RS/P]31 « J'aime bien celui de Grimm car les sœurs se coupent soit un bout d'orteil ou de talon » (Yacine)	[RS/I]35 « J'ai bien aimé cette histoire et elle raconte une histoire d'il y a longtemps » (Nadia)
[RS/P]32 « La fin du conte ( <i>i.e Grimm</i> ) est bien, ça change du film de Cendrillon » (Julia et Sazye)	[RS/I]36 « Cette histoire ne me plaît pas : elle n'est pas logique » (Sofia)
[RQ/P]19 « Cendrillon devrait se défendre car ça doit être horrible de vivre ce qu'elle vit. Alors c'est incompréhensible (qu'elle ne se défende pas) » (Julia, Sazye)	[RS/I]37 « J'aime pas Cendrillon car je trouve ça trop pour les filles. Je l'ai regardé à cause de mes sœurs qui adorent le film. Je suis content maintenant elle ne l'aime plus (...) mon avis sur le texte : Elle est bizarre cette version, mais rien à faire, je n'aimerais jamais Cendrillon. C'est nul.» (Yacine).
[RQ/P]20 « La fin du conte est bien car ça change du film de Cendrillon » (Julia et Sazye)	[RQ/I]08 « J'ai bien aimé le conte de Grimm, car cette fois ce n'est pas sa marraine mais un oiseau qui /est/ blanc qui la revêt (sic) pour le bal. Et puis les sœurs sont vraiment misérables » (Jean)
[RQ/P]21 « La fin est bien : les deux demi-sœurs ont eu une bonne punition (...) Je préfère le passage du conte où le prince découvre que la magnifique princesse est Cendrillon. J'aime moins le passage où la belle-mère de Cendrillon la prend pour sa serviteur (sic), c'est ignoble » (Marjorie)	[RQ/I]09 « Le conte de Grimm n'est pas très bien car on ne sait pas si Cendrillon pardonne ses sœurs » (Jean)
[RQ/P]22 « Le moment que j'ai détesté, c'est le moment où elle se coupe l'orteil » (Sazye, Julia)	[RQ/I]10 « J'aime bien Cendrillon même si je ne connaissais pas cette version de Cendrillon et je n'ai pas non plus trop aimé ce texte trop traditionnel. J'aime bien par contre l'idée des belles-sœurs, aussi celle de la marraine la fée qui transforme les choses, et bien sûr le prince (...) Ce qui est le pire c'est son horrible belle-mère ». (Théophile)
[RQ/P]23 « Je préfère le passage du conte où le prince découvre que la magnifique princesse est Cendrillon » (Marjorie)	[RQ/I]11 « Le texte des frères Grimm est plus réaliste car c'est un oiseau alors que l'autre texte c'est la marraine de Cendrillon et c'est une fée alors que les fées n'existent pas ou plus » (Nadia)
	[RQ/I]12 « J'ai mieux aimé le deuxième texte (...) il y avait plus d'action que le premier » (Nathanaël)
	[RQ/I]13 « Je préfère [la version] des frères Grimm parce que les fées, ça n'existe pas, alors la marraine de Cendrillon n'existe pas, alors elle ne peut aller au bal. Dans l'histoire des frères GRIMM, c'est un oiseau qui l'aide donc pour moi c'est beaucoup plus réaliste » (Nadia)

Les jugements sont exprimés à la demande, la plupart du temps, en réponse au questionnaire. Ils laissent apparaître que les élèves discutent avec le texte, en interagissant avec certaines parties (concernant les actions des personnages par exemple). Ils discutent aussi le texte dans son ensemble (registre,

cohérence, crédibilité). Nous avons déjà évoqué le cas de ces lecteurs qui n'adhèrent pas au texte pour de multiples raisons : sentiment d'in vraisemblance, rejet en lien avec une situation personnelle difficile ou douloureuse. D'autres lecteurs, notamment les filles, entrent volontiers, par le biais notamment des registres pathétiques et merveilleux dans l'univers du conte. Deux élèves témoignent de leur plaisir de lecture : Jean et Nathanaël, ce dernier affirmant sa préférence pour le texte de Grimm. Les jugements portés sur les textes sont étroitement liés à ceux portés sur les personnages, à tel point qu'il est difficile de les dissocier. Nous nous intéressons à trois aspects remarquables traités dans les commentaires des élèves : l'attirance ou l'aversion pour les mutilations ; la fin morale du conte ; les destinataires.

### **1/ Attirance et aversion pour les mutilations**

La version de Grimm est de loin la préférée, à l'exception de deux élèves qui n'aiment pas que les sœurs se coupent le pied. On remarquera que la violence peu réaliste qui sous-tend cette version échappe pourtant complètement à la plupart des élèves, sauf peut-être aux deux élèves à qui la fin répugne. Le texte des frères Grimm vient satisfaire le goût ambigu des enfants pour ce qui effraie (la mutilation, le sang) et plaît en même temps, le rire étant une forme d'apprivoisement de ce qui effraie. L'émotion est l'ennemie du rire (Bergson, 1940)<sup>114</sup> et les sœurs peuvent faire rire parce qu'elles n'inspirent pas la pitié : l'auteur les a suffisamment ridiculisées et rendues méprisables aux yeux du lecteur auparavant. Rappelons le passage qui suscite l'adhésion des élèves :

Alors les deux sœurs se réjouirent, car elles avaient le pied joli. L'aînée alla dans sa chambre pour essayer le soulier en compagnie de sa mère. Mais elle ne put y faire entrer le gros orteil, car la chaussure était trop petite pour elle; alors sa mère lui tendit un couteau en lui disant :

- Coupe-toi ce doigt; quand tu seras reine, tu n'auras plus besoin d'aller à pied.

Alors la jeune fille se coupa l'orteil, fit entrer de force son pied dans le soulier et, contenant sa douleur, s'en alla trouver le fils du roi. Il la prit pour fiancée, la mit sur son cheval et partit avec elle. Mais il leur fallut passer devant la tombe; les deux petits pigeons s'y trouvaient, perchés sur le noisetier, et ils crièrent :

« Ro cou-cou, roucou-cou et voyez là,  
Dans la pantoufle, du sang il y a:  
Bien trop petit était le soulier;  
Encore au logis la vraie fiancée ».

---

<sup>114</sup> Bergson Henri. *Le rire*. PUF, 1940 ;

Alors il regarda le pied et vit que le sang en coulait. Il fit faire demi-tour à son cheval, ramena la fausse fiancée chez elle, dit que ce n'était pas la véritable jeune fille et que l'autre sœur devait essayer le soulier. Celle-ci alla dans sa chambre, fit entrer l'orteil, mais son talon était trop grand. Alors sa mère lui tendit un couteau en disant :

- Coupe-toi un bout de talon; quand tu seras reine, tu n'auras plus besoin d'aller à pied.

La jeune fille se coupa un bout de talon, fit entrer de force son pied dans le soulier et, contenant sa douleur, s'en alla trouver le fils du roi. Il la prit alors pour fiancée, la mit sur son cheval et partit avec elle. Quand ils passèrent devant le noisetier, les deux petits pigeons s'y trouvaient perchés et crièrent

« Roucou-cou, Roucou-cou et voyez là,  
Dans la pantoufle, du sang il y a:  
Bien trop petit était le soulier;  
Encore au logis la vraie fiancée. »

Le prince regarda le pied et vit que le sang coulait de la chaussure et teintait tout de rouge les bas blancs. Alors il fit faire demi-tour à son cheval, et ramena la fausse fiancée chez elle.

Cette scène fait rire les élèves car elle est hautement improbable, burlesque et emprunte son comique de situation au théâtre. Les demi-sœurs jouent la comédie, et apparaissent comme des pantins manipulés par leur mère, ce qui permet au lecteur de tenir à bonne distance ce qu'elles font, car elles sont littéralement dépersonnalisées. Le sentiment de l'horreur que peut susciter le geste des sœurs –que l'on y songe un instant seulement- est aussi vite dépassé par celui de l'improbabilité et de l'invraisemblance, lié au genre du conte. La suggestion de la mère et l'argument qu'elle avance sont totalement absurdes et renforcent ainsi le grotesque.

## **2/ Une fin morale**

D'autres élèves apprécient que les sœurs soient punies sévèrement (Grimm), ou au contraire soient pardonnées (Perrault). Inutile de se livrer à une analyse de détail : ce sont les valeurs personnelles du lecteur qui entrent en jeu et déterminent le choix d'une version ou de l'autre, pas le support de lecture.

## **3/ Une histoire pour les enfants**

Le désir de grandir peut motiver la mise à distance du conte dans la lecture. Alexandra a travaillé sur papier pour la lecture. Elle a ensuite, comme les

autres, cherché à répondre aux questions et à illustrer ces réponses ou sa lecture. C'est la partie du travail qu'elle a préférée puisqu'elle souligne à plusieurs reprises qu'elle « a aimé lire de cette façon », qu'elle « a appris à chercher sur Internet ». En revanche, elle n'a pas apprécié de lire l'histoire de Cendrillon : « Je n'aime pas cette histoire car ça ne m'apporte pas grand-chose. (...) J'aimais bien quand j'étais petite (...) Je n'aime plus car je suis grande et j'ai grandi dans ma tête. ». Cette affirmation volontariste d'être « devenue grande » est d'autant plus intéressante qu'Alexandra est de très petite taille, qu'elle a besoin d'être très entourée de conseils et d'attention, et que nombre de lectures lui paraissent trop difficiles, trop longues et trop denses, par rapport à ses capacités.

## Conclusions

Les réactions se répartissent ainsi :

	Lecture sur papier	Lecture sur Internet
<b>Spontanées [RS]</b>	32	37
<b>Réponse à des questions [RQ]</b>	23	13
<b>Sous forme d'images [RI]</b>	18	27

Les élèves réagissent en « quantité » équivalente lors de la lecture magistrale à l'oral [RS]. Ils répondent à plus de questions lorsqu'ils sont placés en lecture sur papier [RQ], mais ils utilisent plus abondamment les images lorsqu'ils sont sur Internet [RI].

Les réactions à la lecture du texte, perceptibles à travers leurs compétences lexicales, linguistiques et rhétorico-pragmatique, ainsi qu'à leurs structures affectives, qu'ils lisent sur Internet ou sur support imprimé, sont qualitativement équivalentes. La réception de la situation finale reste une interrogation pour nous : hormis l'explication pragmatique, étroitement liée à la lecture sur écran, nous ne voyons pas d'explication véritable à ce que tant d'élèves n'aient pas perçu la situation finale ou en aient une vision réduite, si ce n'est que cet aspect n'était pas abordé dans le dispositif didactique.

On retiendra de nos observations et de nos relevés l'importance de l'image pour construire, enrichir ou exprimer des représentations.

#### **4.1.5 Lecture littéraire et images : quelles compétences à l'œuvre ?**

L'image fait partie intégrante de l'objet à lire « Internet » ; elle est un outil de conceptualisation pour les élèves ; elle fait partie de ces supports qu'il faut apprendre à maîtriser ; les élèves baignent en permanence dans les images, souvent adjointes à d'autres formes de discours par le biais des manuels scolaires abondamment illustrés, des sites internet qu'ils fréquentent, des jeux vidéo qu'ils pratiquent, de la télévision qu'ils regardent<sup>115</sup>, de l'espace public enfin envahi d'images et de signes iconographiques de toute nature. Ce contexte impose de prendre en compte l'image dans la lecture des élèves sur Internet. Demander à des élèves, comme nous l'avons fait, d'utiliser des images pour construire une leçon et illustrer une lecture personnelle, c'est à la fois se doter d'un moyen de voir ce qu'ils lisent et comment et d'un moyen langagier supplémentaire pour expliciter, verbaliser, concrétiser les démarches de conceptualisation qui s'élabore dans le processus de lecture et les concepts qui en résulte.

En lien avec la lecture du texte, les choix des élèves se répartissent en neuf catégories précises, recoupant celles de la lecture des textes plus une non identifiée, du fait que l'image est sans commentaires. Ces catégories, empruntées au schéma narratif, correspondent aux invariants du conte composant la leçon à construire. Le schéma ci-après permet de visualiser la répartition de ces invariants en fonction des supports d'expression :

.../...

---

<sup>115</sup> 27 % des 11-13 ans jouent régulièrement à des jeux vidéo. Les jeunes de 15-24 ans passent en moyenne 3,5 h par jour devant un écran d'ordinateur ou de télévision. 3 enfants sur 10 seulement discutent de ce qu'ils font avec leurs parents sur Internet. (source : *Télérama* n°3247 du 7 au 13 avril 2012, p.28)

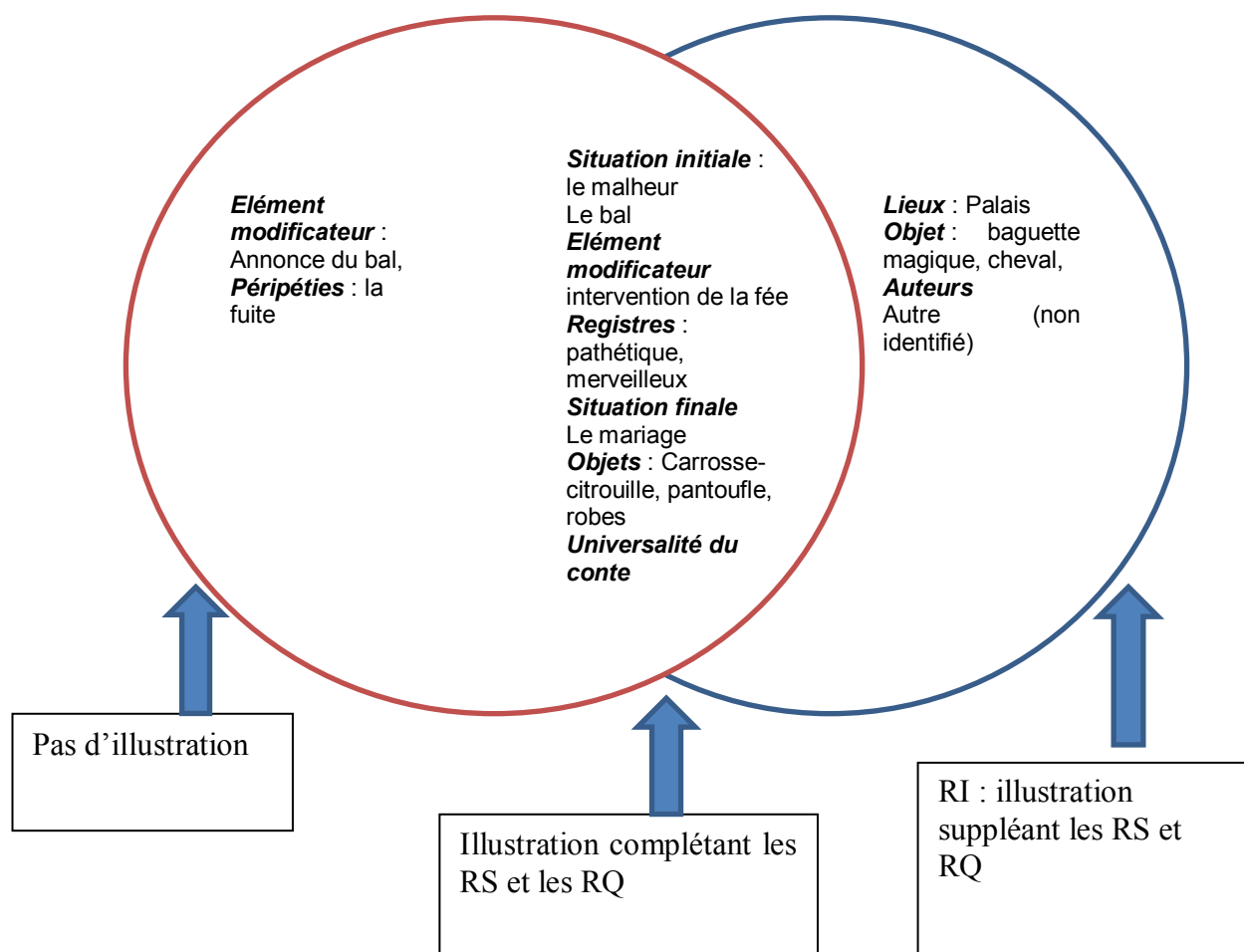


Schéma 5 : répartition des invariants selon les supports d'expression

*Code couleur : Cercle rouge : éléments non illustrés ; cercle bleu : éléments illustration-langage ; zone mixte : l'image complète une réaction verbalisée.*

Ce schéma nous montre comment se répartit dans la situation de lecture l'intervention des images. Les éléments mentionnés dans la zone rouge ne sont pas illustrés par les élèves : nous ne les évoquerons pas ici, ils ont fait l'objet d'analyses antérieures. Cette partie s'intéresse uniquement à la zone bleue, où l'image devient un langage pour l'élève et la zone mixte, où l'image complète, renforce ou infirme les réactions verbalisées. On constate que l'image joue un rôle important dans sa relation avec presque tous les invariants du conte.

Le fait que l'on puisse rattacher les images choisies à des composantes textuelles précises liées à la structure du texte (schéma narratif et schéma actantiel) tient au fait que les questions s'appuyaient sur la présentation du conte

par le site de la BNF, appuyées sur les travaux de Greimas, Brémond et Propp. Cela étant dit, nous avons vu que ces composantes de la structure des contes étaient repérées et activées par les élèves comme ancrages de la lecture, alors même que nous n'avons pas abordé en classe, de manière formelle les schémas narratifs et actantiels.

Dans un premier temps, nous rappellerons la tâche demandée aux élèves, qui situe le contexte de ce que nous appellerons la « production des images » (4.1.5.1) ; puis nous analyserons ces productions sous deux angles : tout d'abord, nous verrons quelles fonctions conceptuelles remplissent ces images (4.1.5.2) ; ensuite nous les analyserons en tant qu'expression de l'élève, langage singulier de sa lecture (4.1.5.3). Par « fonctions conceptuelles » nous entendons les fonctions qui concernent un mode de pensée abstraite, et notamment, dans la pensée, ce qui permet de catégoriser.

#### **4.1.5.1 La tâche**

Les élèves avaient à chercher des images en relation avec les textes lus et pour illustrer la leçon qu'ils devaient construire à partir du questionnement (Figure 11 : la fiche action donnée aux élèves, p. 95). Pour répondre aux questions, ils devaient utiliser le site de la Bibliothèque Nationale de France en priorité<sup>116</sup>. Le site présentait des caractéristiques intéressantes pour inciter les élèves à lire et à chercher, mais aussi un certain nombre d'obstacles.

Je l'avais choisi pour le sérieux de ses références, la richesse de son contenu, l'ergonomie de sa présentation et je souhaitais que les élèves le connaissent. Comme beaucoup de sites non spécialisés pour les scolaires ou les enfants, il pose un problème majeur en termes d'adaptation des contenus. Il s'adresse au grand public, et à l'intérieur de ce public destinataire, aux enseignants pour les aider à concevoir des parcours pédagogiques thématiques, mais les contenus que l'enseignant utilise pour la conception du cours sont mis à la disposition des élèves par les mêmes voies d'accès, sur les mêmes pages. Les espaces didactiques ne sont pas séparés. Ils ne comportent pas plusieurs niveaux

---

<sup>116</sup> <http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ingre/index.htm>



d'accessibilité comme on pourrait le souhaiter, avec des parcours simplifiés, des notions suffisamment vulgarisées pour de jeunes élèves.

Nous avons déjà utilisé les ressources de la BNF pour la séquence 2 à l'automne « L'aventure de l'écriture ». Les textes explicatifs sur les contes sont infiniment trop complexes pour des élèves de Sixième. Ils représentent un obstacle habituel de la difficulté du vocabulaire et des concepts maniés. Nous avons donc parcouru ensemble les menus de la page « ingrédients » (Figure 17). Notre but était en effet à ce stade de la séquence que les élèves repèrent les composantes récurrentes des contes dans les différentes versions de Cendrillon que nous allons ensuite explorer (*Koumba-sans-mère* et *Le pari de Ti-Jean*).



Figure 17: extrait de la page de menu "Les ingrédients"  
<http://expositions.bnf.fr/contes/aret/ingre/index.htm>

Chaque « ingrédient » ou rubrique est relativement simple à comprendre, grâce aux illustrations qui l'accompagnent, aux sous-titres et au premier paragraphe qui introduit une explication plus complexe. Nous sommes situés dans une activité de recherche d'informations et de documentation qui nécessite un étayage permanent pour donner aux élèves les codes de fonctionnement du site, et apprendre à sélectionner l'information : la consigne est de ne retenir que ce que l'on est capable de reformuler. En amont dans l'année, cette compétence a été souvent travaillée notamment par la pratique des « traces de lecture »<sup>117</sup>. Nous ne détaillons pas ici ce guidage et cet étayage qui relèvent de problématiques touchant aux gestes professionnels de l'enseignant de français, placé dans la situation très particulière de la lecture informationnelle sur Internet.

Du point de vue de la recherche d'images, les élèves pouvaient utiliser le site de la BNF qui offre une iconographie riche en qualité, comme en quantité. Ils étaient autorisés à parcourir d'autres sites, en recherche d'images, à l'aide de mots

---

<sup>117</sup> Carnets et journaux de lecteurs tenus régulièrement.

clés que nous avons défini ensemble : [illustration/s Cendrillon Perrault] ; [illustration/s Cendrillon Grimm], [dessins Cendrillon] ; [Cendrillon peinture] ; [Cendrillon tableaux] ; [Cendrillons représentations ]<sup>118</sup>.

Nous analysons ci-dessous, à travers les images choisies et les commentaires qui les accompagnent, ce que produit l'exercice de la compétence « reconnaître et analyser une image » pour utiliser une ou plusieurs de six fonctions d'étayage du texte. Ces six fonctions n'excluent pas les fonctions rhétoriques, idéologiques ou symboliques de l'image. Nous sommes en présence de trois discours. Nous analysons les deux premiers, le troisième nous permettant de mesurer les écarts de compréhension entre le texte et l'élève :

- Le discours de l'élève sur le conte, tenu par le biais de l'image ;
- le discours de l'élève tenu sur l'image en fonction du conte (mise en relation du texte et du conte par l'élève).
- le discours de l'image tenu sur le texte (indépendamment parfois de la conscience de l'élève).

#### **4.1.5.2 Les fonctions conceptuelles de l'image pour les élèves**

Par « fonctions conceptuelles » nous entendons les fonctions qui concernent un mode de pensée abstraite, et notamment, dans la pensée, ce qui permet de catégoriser.

Toutes les images ne font pas l'objet d'un commentaire par les élèves. Afin de ne pas faire d'hypothèses vaines, nous nous appuyons sur le vocabulaire employé dans les commentaires des images. 53 images, parfois identiques, mais dans des buts manifestement différents, ont été relevées donnant lieu à 27 commentaires. Les élèves ont travaillé par deux et dans deux cas en groupe de trois ou quatre. Ces groupes étaient mobiles du fait des contraintes matérielles (certains postes informatiques n'étaient pas opérationnels) et pour tenir compte des flux des élèves (absences, passages du groupe de soutien au groupe classe et

---

<sup>118</sup> L'ordre des mots dans la requête n'a aucune importance. Si l'on veut exclure le dessin animé de Walt Disney, il faut introduire dans la recherche sur Google les opérateurs booléens [AND -]. Sur les autres moteurs de recherche le signe [-] suffit.

inversement, incidents divers à gérer<sup>119</sup>). Les formulations qu'ils adoptent ainsi que les choix d'images résultent donc de négociation et d'échanges verbaux entre les élèves, à l'intérieur de groupe fluctuants. Les productions en rendent assez bien compte dans la mesure où certaines sont constituées d'images et de commentaires formulés individuellement, que l'on retrouve en partie, ou pas du tout ensuite dans des productions collectives. Bien que cette donnée entre en ligne de compte dans l'activité de lecture, nous ne l'analyserons pas ici. En effet, elle relève d'un autre faisceau de compétences autour de la socialisation de la lecture et des interactions entre l'oral et l'écrit qui, si elles étaient étudiées, nous éloigneraient du centre de notre sujet qui consiste à déterminer quelles compétences de lecture littéraire sont à l'œuvre dans l'activité de lecture sur Internet.

**Formulations utilisées par les élèves pour commenter leur choix d'image :**

<i>On voit (+ personnage ou événement)</i>	10
<i>Elle représente</i>	9
<i>C'est (+ objet ou personnage)</i>	4
<i>Va avec</i>	3
<i>On ressent</i>	3
<i>On dirait (+ objet, lieu, personnage de conte...)</i>	2
<i>Elle nous exprime</i>	2
<i>Nous voyons (+ personnage ou événement)</i>	1
<i>Elle est dans la partie (+ rubrique de leçon)</i>	1
<i>On s'est rappelé que (+ événement)</i>	1
<i>Ça nous fait penser à</i>	1
<i>Elle donne (ou a donné) l'impression</i>	1
<i>Elle montre</i>	1
<i>Elle exprime</i>	1
<i>Il y a</i>	1

**Tableau 6 : inventaire des justifications (verbes)**

On peut classer ces syntagmes verbaux en plusieurs groupes détaillés et expliqués ci-dessous. Ces syntagmes nous indiquent quelles sont les fonctions de l'image perçues par les élèves, de manière plus ou moins consciente parfois : aussi

---

<sup>119</sup> Ainsi Yacine a été exclu temporairement du collège. Il a donc été absent pendant une partie de la séquence et a conduit le travail seul. Izmir a été convoqué plusieurs fois chez le CPE et a manqué une partie des séances (souvent le début). Magidh n'a pas toujours été présent également.

nous préférons évoquer les fonctions iconiques « sollicitées » plutôt que « reconnues ».

#### **4.1.4.3 Lecture d'images et images de la lecture**

Il s'agit ici d'analyser les images employées comme un moyen d'expression de l'élève dans leurs fonctions d'étayage du texte. Les fonctions que nous analysons ci-dessous relèvent toutes de ce que Paul Léon appelle l'étayage du texte. Elles nous placent du côté du discours tenu par l'image, comme un discours peut-être tenu par un texte. Ces images ont été choisies en écho à des textes lus en classe, et en réponse à des questions pour constituer une leçon. Elles sont le plus souvent –c'est la consigne donnée aux élèves- accompagnées d'un commentaire justificatif du choix. Pour le confort de nos lecteurs, nous avons réparti nos analyses selon les catégories de Paul Léon, correspondant à la fonction dominante de l'image bien que cette organisation soit artificielle. En effet, il est exceptionnel qu'une image ne relève que d'une seule fonction. D'autre part certaines fonctions ne sont pas représentées en tant que telles. Cet état de fait est probablement lié à l'absence de conscience et de connaissance que les élèves ont des fonctions de l'image ainsi qu'au fait que ces images sont coupées du contexte de communication initial, du texte qu'elles accompagnent, du site dans lequel elles s'inscrivaient, et donc du choix de celui qui a « fabriqué » l'image (artiste dessinateur, peintre ou photographe) et du choix de celui qui l'a utilisée à ses fins propres. La prise en compte de ces paramètres dans le choix des images, pour que les élèves en comprennent pleinement le sens, est un objectif didactique à part entière qui n'était pas le nôtre. Ces fonctions<sup>120</sup> n'existent pas indépendamment des intentionnalités de l'image, de celles du lecteur de l'image (de son projet etc.), des contextes de production etc. Nous retrouvons ici la même complexité d'interactions superposées en plusieurs niveaux que pour la lecture des textes. Nous examinons donc ces fonctions au sein d'un triangle actif qui pourrait se schématiser ainsi :

---

<sup>120</sup> Voir partie I.2.3.4 L'image

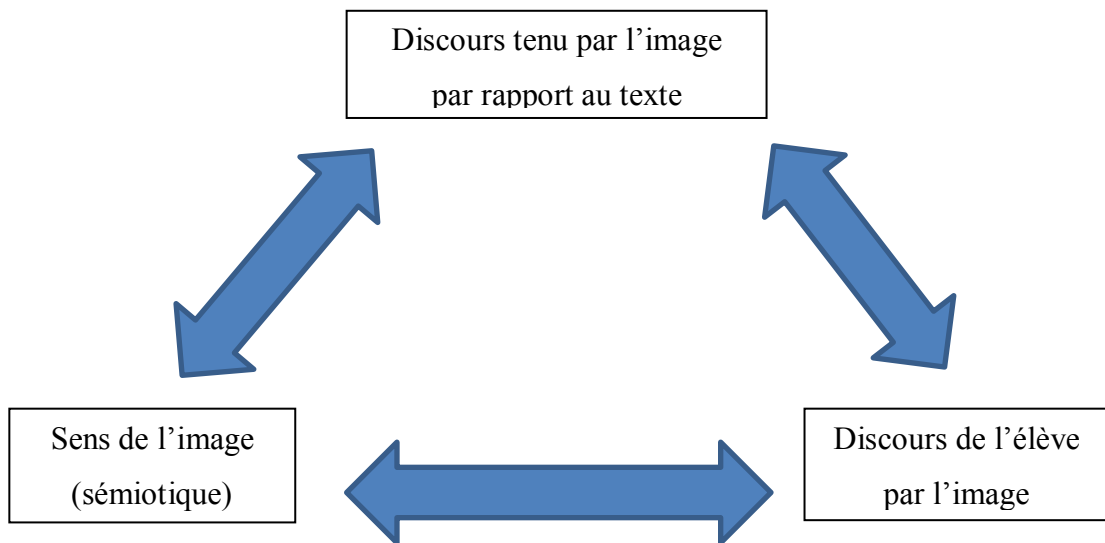


Schéma 6 : Interactions entre les discours image / texte

Du côté discours de l'image, celle-ci se présente comme une :

1. Confortation : « on voit » ; « il y a » ; « c'est » ; « elle montre... » ;
2. Figuration : « elle va avec » ; « elle est dans la partie (+ leçon) ;
3. Enonciation : « elle nous exprime (+ sentiment ou impression) ;
4. Elucidation : « elle donne l'impression de... » ; « On ressent » ;  
« elle donne l'impression » ; « on dirait »
5. Problèmes d'analyse : « elle représente » , « « elle exprime »...

Du côté du discours de l'élève par l'image

1. Invalidation : le cas particulier de Yacine
2. Elucidation.

Sens intrinsèque de l'image : il peut y avoir discordance ou concordance avec les deux autres pôles, liées à sa réception par l'élève, au contexte de production de l'image etc.

#### 4.1.4.3.1 Discours de l'élève sur le conte par l'image

Nous référons directement ici aux théories de la lecture d'image présentée dans la première partie. Toutefois, toutes les fonctions ne sont pas repérables dans

les productions des élèves. Nous pensons que le travail de Paul Léon est une entrée qui pourrait être approfondie à partir d'un plus grand nombre de productions et de consignes spécifiques. Entre guillemets nous rapportons les syntagmes verbaux employés par les élèves qui justifient notre classement.

#### ***4.1.4.3.1 Confortation du texte et de l'imaginaire du lecteur***

Les syntagmes employés renvoient à ce que l'élève voit : « on voit » : « [l'image] montre, représente », « il y a », « c'est » : le contenu de l'image est strictement référentiel. Il correspond à ce que l'élève a lu, vu, compris du texte. Il y a –du point de vue de l'élève –, adhésion du texte et de l'image. Dans les fonctions d'étayage, il s'agit d'une confortation. Ici, il ne s'agit pas d'une confortation du texte, mais confortation de ce que l'élève retient de l'histoire et non du récit lui-même. L'image choisie est alors une référence directe à un photogramme du dessin animé.

C'est le cas le plus fréquent. Deux élèves choisissent une photo de Scarlett Johansson par Annie Leibowitz, parce que sur la photo « on voit le château derrière elle » et Cendrillon « laissant sa pantoufle de verre sur les escaliers ». La pantoufle étant toute petite sur le cliché, les élèves ont choisi une autre image, un photogramme de Disney représentant le soulier de Cendrillon sur un coussin, donc hors du contexte. Elles précisent dans un commentaire redondant qui double l'image : « on a choisi cette image car c'est la pantoufle de verre de Cendrillon ».

Du point de vue de la lecture, on observe deux phénomènes :

- un premier repérage d'éléments concordants avec l'imaginaire ou le souvenir des élèves (l'escalier, le soulier sur l'escalier, Cendrillon en fuite, en robe bleue). L'élève procède à une lecture globale de l'image, comme il l'a fait du texte en retenant ce qu'il pense être les éléments principaux.
- L'image annule le texte réel et l'élève ne garde qu'une image déformée du texte. Pour déclencher une véritable lecture d'image et du texte, une confrontation des significations et des interprétations, il faudrait faire analyser les deux et mettre les élèves devant la réalité ci-dessous :

Texte de Perrault :

(...) elle entendit sonner le premier coup de minuit, lorsqu'elle ne croyait pas qu'il fût encore onze heures : elle se leva et s'enfuit aussi légèrement qu'aurait fait une biche : le prince la suivit, mais il ne put l'attraper ; elle laissa tomber une de ses pantoufles de verre, que le prince ramassa bien soigneusement. Cendrillon arriva chez elle bien essoufflée, sans carrosse, sans laquais, et avec ses méchants habits, rien ne lui étant resté de toute sa magnificence qu'une de ses petites pantoufles, la pareille de celle qu'elle avait laissée tomber.



**Figure 18 : Photogramme de Disney : la fuite de Cendrillon**

La première transformation du texte par Disney est un ajout. Il n'est pas fait mention dans le texte d'un immense escalier que Cendrillon dévalerait. Selon le conteur : « elle s'enfuit aussi légère qu'une biche ». L'escalier fait partie de l'imaginaire du château : imagine-t-on le château d'un roi sans le symbole de puissance, de pouvoir et de supériorité sociale de l'escalier, que dégringole à toute vitesse, apeurée, la Cendrillon de Disney. On voit sur le photogramme, qu'elle a déjà perdu sa chaussure, mais contrairement à ce que suggère le commentaire des élèves, on ne voit ni la chaussure, ni l'arrivée en haillons au carrosse.



**Figure 19 : photogramme de Disney**

La deuxième transformation est celle de la couleur de la robe. Perrault n'en précise pas la couleur ; Grimm évoque une « robe qui était si somptueuse et si éclatante qu'[on] n'en avait encore jamais vue de pareille ». Nous ne nous pencherons pas ici sur une éventuelle symbolique des couleurs dans le dessin animé, mais il ne serait pas inintéressant de

savoir pourquoi l'univers de Cendrillon est bleu à ce moment-là.

La photographe Annie Leibovitz ne fait que copier le dessin animé, dans un style hyperréaliste. Le texte n'a que peu de poids face à l'image dans les représentations des élèves. Les images de Disney étaient proscrites de la recherche, mais les élèves adhèrent tellement à cette représentation romantique de Cendrillon, qu'elles ont trouvé le moyen de contourner – volontairement ou pas- la consigne. L'image est donc ici bien une confortation des représentations mentales des élèves, et non une confortation du texte. Les élèves seraient peut-être bien surprises d'apprendre qu'elles n'ont pas vraiment choisi une image autre que celle de Walt Disney.



**Figure 20 : Photographie réalisée par Annie Leibowitz . Scarlett Johansson en Cendrillon.**

L'activité de lecture établit une relation entre le texte et l'image sur plusieurs plans :

- par rapport aux représentations des élèves : relation de confortation ;
- par rapport au texte d'auteur : relation de figuration.



**Figure 21 : J.A. Mercier, 1953**

Le même problème se pose, qui conduit à une telle transformation des données du texte, que l'on peut se demander s'il y a eu lecture, avec cette image produite par Badia.

« On a choisi cette image car on s'est rappelées qu'elle [Cendrillon] allait au bal et elle voyait le prince avec sa robe jaune » (Badia)



La confrontation des textes originaux et de l'illustration montre qu'aucun des deux auteurs ne mentionne une présentation de Cendrillon au Prince comme l'illustrent la plupart des images.

Le fils du roi vint à sa rencontre, la prit par la main et dansa avec elle.  
(Grimm)

Le Fils du Roi, qu'on alla avertir qu'il venait d'arriver une grande Princesse qu'on ne connaissait point, courut la recevoir ; il lui donna la main à la descente du carrosse, et la mena dans la salle où était la compagnie.  
(Perrault)

Les différents illustrateurs inventent littéralement cette situation (ci-dessus représentée par Jean-Adrien Mercier, en 1953, donc trois ans après la production des studios Disney). De ce fait, la situation représentée dans la plupart des illustrations sont certainement plus conformes à la réalité de l'étiquette des cours princières et royales véritables, et à la vérité historique, qu'à la fantaisie des auteurs qui font accourir un Prince au-devant d'une « princesse inconnue », franchissant dans la stupeur générale la horde de valets et de majordomes qui veillent à l'ordonnement des festivités, faisant fi ainsi de toutes les règles. Il y a même un paradoxe en ce que l'image fait rêver alors qu'elle est moins porteuse d'imagination que le texte du conte.

Indépendamment des qualités esthétiques et artistiques des illustrations retenues par les élèves, ces choix révèlent un vrai problème de lecture d'image et de lecture de texte. Les élèves séduites par les images et par ce qu'elles évoquent les choisissent pour illustrer un texte qui n'existe pas<sup>121</sup>.

La couleur jaune pâle de la robe évoque pour les élèves ce qu'elles ont lu dans le texte et achève la transformation du souvenir du texte. S'il est question de « robe jaune » dans le texte de Perrault, et non dans celui de Grimm, c'est au sujet

---

<sup>121</sup> L'image de Mercier a bien une fonction d'implication à l'origine. Conçue pour les chocolats Ménéier, elle utilise le souvenir de Disney (composition cf texte original). Mais cette fonction d'implication de l'image change de but avec les destinataires. Les élèves de 6ème n'ont pas à l'esprit les visées publicitaires, et ne peuvent par conséquent associer chocolat-Féerie-Walt Disney repris par Mercier. Ils empruntent le raccourci probablement totalement inconscient Mercier / Walt Disney. Une des manières de travailler la lecture et de développer l'esprit critique serait de mettre les élèves en situation de comparer le texte d'origine qui inspire l'image /les images de Disney / autres images (avant Disney, après Disney). Ce qui permettrait aux élèves de se situer dans le temps, de situer les productions culturelles et véritablement de les lire. C'est un enjeu d'Internet : non un moyen pour lire, mais un objet à lire ; non un moyen pour enseigner, mais un objet à enseigner.

de la robe d'une des demi-sœurs que Cendrillon lui réclame pour aller au bal le deuxième soir. Cette couleur jaune restée en souvenir peut venir aussi des évocations d'or et d'argent dans le conte de Grimm. Mais jamais Cendrillon n'est vêtue de jaune par les deux auteurs : c'est pourtant ce dont les élèves se souviennent, comme l'atteste leur commentaire.

Les verbes que les élèves emploient pour introduire leur commentaire d'image montrent que l'illustration réactive des souvenirs déformants de textes ou d'images. En détaillant les images choisies par les élèves, on voit ainsi se composer un texte du lecteur parfois bien éloigné du texte réel.

Cependant dans notre recueil de données, on trouve des cas plus simples de confortation, qui révèle de leur côté une lecture moins indépendante. C'est le cas de cette image et de son commentaire, le second n'étant que l'écho de la première.



«Elle représente Cendrillon qui va au bal. »

Cette image concorde mieux avec le texte de Perrault que la précédente :

« ses habits furent changés en des habits de drap d'or et d'argent tout chamarrés de pierreries

Figure 22 : auteur anonyme <http://www.cplav.fr>

ou même avec celui de Grimm, l'auteur revêtant l'héroïne d' « une robe d'or et d'argent ». On voit tout de même à travers le commentaire des élèves qu'elles ne se livrent pas à une analyse de détail de l'image et qu'elles se laissent abuser par la robe, les couleurs, le mouvement du trait. En effet, on voit que Cendrillon descend un escalier et, en grossissant le dessin, on constate la frayeur peinte sur son visage. Cendrillon ne va donc pas au bal : elle le quitte. Les élèves font erreur sur le moment qu'illustre cette vignette. Pas plus qu'elles ne procèdent spontanément à une lecture fine du texte, elles n'effectuent de l'image une lecture détaillée, comme le montre également le choix de la gravure de Gustave Doré.



Figure 23 : Gustave Doré.

« Elle représente le passage où le prince enfle la chaussure de verre à Cendrillon et sa famille admire le prince mettant la chaussure de verre à Cendrillon ».

La gravure de Gustave Doré illustrant l'essayage de la chaussure est, elle, bien choisie par rapport à l'événement raconté. Cependant si la première partie du commentaire révèle cette relation de confortation entre le texte et l'image, entre la lecture du texte et la compréhension de celui-ci, la seconde partie indique comme précédemment le défaut de lecture fine. Les personnages du fond, dont rien ne dit qu'il s'agit uniquement de la famille, sont confondus avec cette dernière. Et le sentiment qui se manifeste dans les expressions est plutôt de la défiance et de l'inquiétude. Non seulement, les élèves n'ont pas perçu ces sentiments, mais elles ont fait un contre-sens.

#### **Que conclure de ces premières observations ?**

La relation de confortation est bien à l'œuvre, mais faute de maîtrise suffisante des codes de l'image, les élèves sont conduits à des interprétations inexactes, victimes de non-choix inconscients. Il faudrait pouvoir vérifier si les compétences de lecture fine sont les mêmes et s'exercent de la même manière sur des textes et sur des images. Par ailleurs, nous tenons peut-être là un outil de nature à renforcer certaines compétences de lecture fine.

##### **4.1.4.3.1.2 Figuration**

Les verbes qui signalent cette fonction ont un sens additionnel ou inclusif (« elle va avec, elle est dans la partie... »).. Pour l'élève cette image permet de visualiser et de donner à voir une catégorie conceptuelle difficile à concevoir.

C'est le cas des héros, ou des objets magiques comme la baguette ou encore des souliers de Cendrillon dont ni la dénomination (pantoufle) ni la matière (du verre) ne sont remis en question par les élèves. L'image fonctionne comme une réponse à une question implicite telle que « à quoi peuvent bien ressembler les héros des contes ? », et dont la réponse serait l'image ci-dessous, par exemple :



Figure 24 : Essayage de la chaussure

« Nous mettrions cette image dans la partie héros car nous voyons Cendrillon et ses deux sœurs etc. » (Julia, Sazy)

Ou encore :

« Comment est une baguette magique ? »

Ainsi :



Figure 25 : objets merveilleux (site BNF)

Dans sa fonction de figuration, l'image représente symboliquement le discours du texte éventuellement de manière réductrice et stéréotypique. C'est le cas par exemple du cliché, au sens propre, de la pantoufle, utilisé trois fois par les élèves (toujours des filles).

Le soulier de Cendrillon est un élément emblématique, à tel point que de nombreux magasins de chaussures ont emprunté au conte leur enseigne. Pourquoi les élèves tiennent-elles à nous montrer la « pantoufle » de Cendrillon et pourquoi nous la montrent-elles dans ce qu'elle a de moins merveilleux ?

La première image est extraite d'un site de poésie<sup>122</sup> : elle illustre un poème d'amour. Cette image ne figure pas dans les milliers de « pantoufle[s] » proposées par le moteur



Figure 26 : pantoufle de Cendrillon (1)

<sup>122</sup> <http://pwems.free.fr/poesies/acelleque.html>

de recherche d'images. Il faut donc aller la chercher sur ce blog de poète amateur. Pour la trouver les élèves ont tapé la requête « pantoufle de vair », qui n'est pas l'orthographe utilisée dans le texte, signalons-le, sans réveiller la polémique.

La seconde image de pantoufle est issue d'une banque d'images de contes de fées<sup>123</sup>. Or ni l'une ni l'autre de ces illustrations ne sont aussi impressionnantes que les photos de véritables escarpins en verre que l'on peut trouver en tapant la requête « soulier Cendrillon » ou « pantoufle Cendrillon ».



Figure 27 : pantoufle de Cendrillon (2)



Figure 28 : extrait d'une copie d'écran en recherche d'images avec les mots clé : [pantoufle Cendrillon]

Comment expliquer que les élèves aient préféré des dessins à la photographie de véritables souliers de verre, techniquement plus époustouffants ? La réalité ne fait pas rêver... Les dessins s'inscrivent-ils mieux dans le contrat de lecture du genre du conte, et permettent-ils à l'illusion référentielle de jouer son rôle ? Ces véritables chaussures ne sont pas faites pour être portées par de vraies jeunes filles. Les escarpins dessinés peuvent eux convenir à toutes les jeunes filles imaginaires.

La fonction de figuration peut-être mise en œuvre quand l'élève offre un panel d'images à l'appui d'une affirmation. Théophile choisit cinq images très différentes les unes des autres, par leur esthétique, leur composition, leur contexte de production pour figurer son commentaire : « On voit qu'il y a plusieurs contes de Cendrillon ». Nos jeunes élèves sont dépourvus d'une syntaxe et d'un vocabulaire suffisamment précis. Ils expriment avec le lexique et les structures linguistiques qui sont les leurs des idées qu'ils comprennent confusément. Quoi de plus pratique que l'image pour mieux se faire comprendre et montrer ce que l'on a compris ?

<sup>123</sup> <http://www.fotosearch.fr/lushpix-illustration/fantaisies-des-contes-de-fee/UNN626/>

Enfin la fonction de figuration rend concrètes des composantes du texte, ce qui contribue aussi à en réduire la portée imaginaire. Le cheval du prince n'est pas mentionné par Perrault ou Grimm, mais Jeanne et Marjorie savent comment il est. C'est un cheval blanc... évidemment, photo à l'appui. Mais chaque lecteur le verrait-il ainsi ? Au lieu d'ouvrir vers les possibles de la lecture, l'image vient les limiter.

#### **4.1.4.3.1.3 Enonciation ou élucidation ?**

La fonction d'énonciation, qui a pour effet d'interpeller le lecteur n'est pas présente dans notre corpus sous la forme définie par Lugin & Pahud (2001)<sup>124</sup>. Les élèves n'ont pas choisi d'images utilisant des procédés explicites d'interpellation du lecteur, ni de mise en scène du récepteur et encore moins d'images où les instances émettrice et réceptrice communiqueraient. Mais ne peut-on pas associer à cette fonction d'énonciation ces images par lesquelles les élèves sont interpellés dans leur subjectivité ?

Une phrase comme « cette image nous exprime de la tristesse et de la pitié » ne signifie-t-elle pas, à sa manière, que les codes de l'image sont adressés directement à l'élève ? En effet, la production d'image permet de traduire un ressenti, parfois confus, qui souvent ne s'est pas exprimé dans les écrits spontanés et moins encore dans les écrits ultérieurs.

Les verbes utilisés dans les commentaires qui renvoient à l'expression d'une subjectivité active de l'élève au cours de la lecture signalent la fonction d'énonciation: « on ressent, elle nous exprime, elle exprime, elle donne l'impression... »

Les élèves sont réceptifs à la composition, au thème, aux couleurs, au sujet : Cendrillon est seule, assise accroupie sous le linteau de la cheminée (Figure 15 : Cendrillon au foyer (E. Dulac). Les couleurs sont ternes. Le lieu est la cuisine ; différents ustensiles et objets domestiques (balais, casseroles) pendent

---

<sup>124</sup> D'après un compte-rendu établi par LUGRIN, Gilles et PAHUD Stéphanie : *A quoi peut servir une image ? Les six fonctions d'étayage du texte par l'image : une lecture de Paul Léon*. Com.in, Le magazine d'information des professionnels de la communication FRP • 08/01 • Août 2001.- <http://www.comanalysis.ch/ComAnalysis/Publication24.htm>.

sur les murs et signalent les tâches ménagères faites ou à venir. L'image pourrait n'être que de figuration, mais en réalité elle dépasse ce cadre en provoquant une réaction sensible : « on ressent qu'elle est triste » (Nathanael)



Figure 29 : Gustave Doré

La lecture de l'image interagit avec celle du texte. Dans d'autres cas (voir Figure 29), les élèves cherchent à la fois la confirmation de faits (l'essayage de la chaussure) et l'expression de leur interprétation, fut-elle erronée (« la famille admire le Prince »)(Nadia, Alexandra).

#### 4.1.4.3.1.4 *Elucidation*

La fonction d'élucidation, grâce à laquelle l'image dévoile, explicite les procédés poétiques du texte, dépliant ainsi pour le lecteur métaphores ou jeux de mots n'est pas représentée dans les choix des élèves. Est-ce parce que les textes ont été lus au premier degré ou que les illustrations de ce conte sont souvent figuratives ? Les différents artistes qui se sont emparés du conte illustrent les mêmes parties du conte : la phase initiale du malheur ; la préparation du bal ; l'intervention de la fée –plus rarement celle des oiseaux de la version de Grimm ; l'arrivée de Cendrillon au bal puis sa fuite ; l'essayage de la pantoufle et enfin le mariage. Le fait est que l'histoire peut se résumer à partir de ces six étapes en occultant tous ses aspects symboliques que l'on ne retrouve pas dans les images sélectionnées par les élèves. Une assez brève recherche personnelle révèle que les illustrateurs ne se sont guère risqués à illustrer le conte en dehors de ces sentiers battus. L'originalité peut-être celle du trait, des couleurs, des formes, de la disposition, mais en général ne tient pas au thème traité.

Enfin la fonction d'implication est représentée par des images qui suggèrent ce que le texte ne dit pas en empruntant deux moyens différents : l'hyperbole et le maniement de l'implicite de la suggestion. Tel aurait pu être le cas si les élèves avaient trouvé des images mettant en valeur un physique

désavantageux pour les demi-sœurs par exemple. Mais ils n'ont choisi aucune image parodique, hyperbolique. Le merveilleux du conte interdit presque à l'illustrateur d'en faire trop : les illustrations sont donc toujours assez proches du texte.

#### *4.1.4.3.2 Discours de l'élève tenu sur l'image*

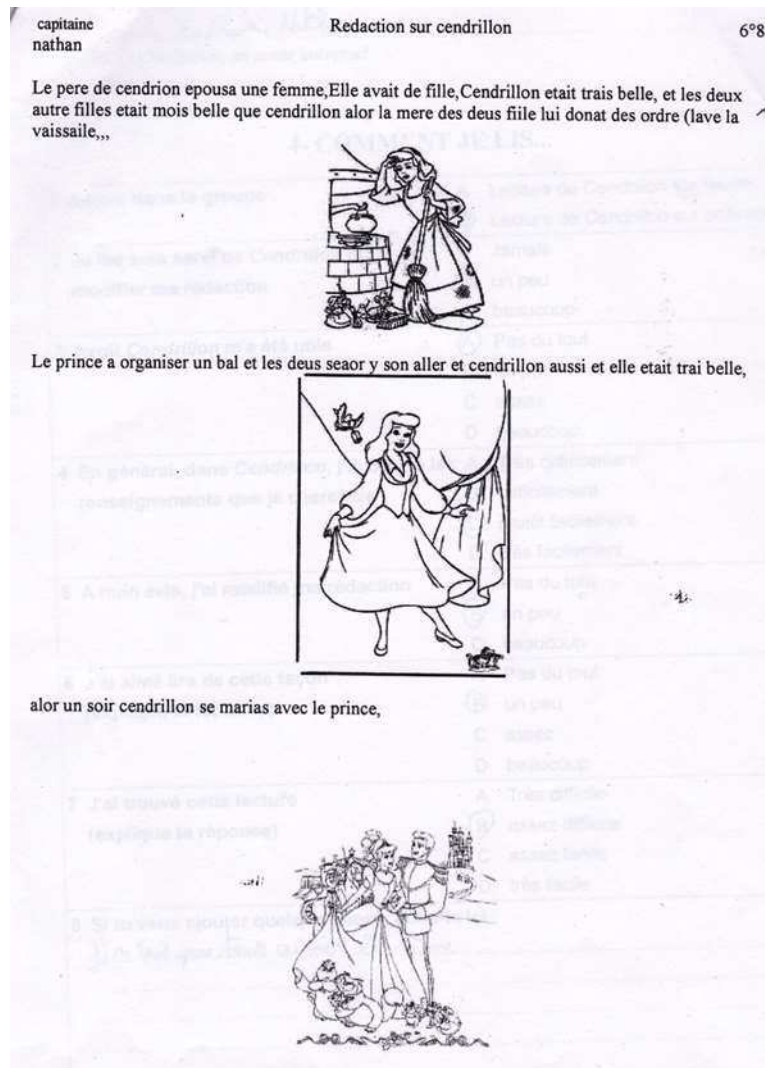
Nous avons vu ci-dessus avec la fonction d'invalidation du texte que l'image peut être un langage pour l'élève et remplir des fonctions rhétoriques. Nous évoquerons les choix de Nathanael qui a manifestement besoin des images puis nous resituerons ceux de Yacine.

Nathanael utilise trois images pour illustrer sa production écrite (voir ci-après, Figure 30).

L'image tient sa fonction de confortation d'un discours non verbalisé par l'élève, ce qui revient pour l'image à se substituer au texte potentiel et aux mots qui ne viennent pas à l'élève.

.../...





**Figure 30 : production écrite de Nathanaël, après lecture magistrale et reprise (Ecrit 2)**

Dans un premier temps (E1), Nathanaël rédige des phrases brèves en guise de réaction de lecture. Dans un second temps (E2 : Figure 30), il recourt aux images de Disney pour accompagner ses phrases remaniées. Ultérieurement, il renonce à l'imagerie de Disney et se plie à la consigne en utilisant d'autres images. Entre temps les commentaires s'enrichissent par rapport à la compréhension initiale (E1). Nous ne disposons pas de ses réponses au questionnaire des représentations : il a refusé de le rendre en fin d'année, car il pensait que nos questions étaient « indiscretes » (sic). Cette augmentation de l'expression résulte-t-elle d'un effet des images sur la verbalisation ? Si oui, l'utilisation des images au cours de la lecture et de l'écriture aurait un effet possiblement positif et Internet, par les possibilités offertes, serait un outil facteur d'amélioration de la lecture, pour peu que l'élève continue d'acquérir des démarches de lecture fine.

Il dit avoir modifié « un peu » sa rédaction ce qui est vérifiable. Sachant que le geste graphique est difficile pour Nathanaël, que l'on peut d'ailleurs suspecter à son égard un problème de dyslexie ou de dysorthographe non pris en charge, on peut penser que c'est l'écriture de la trace de lecture qui a posé problème, plus que la lecture elle-même, la tâche mettant deux fois en jeu l'écrit et s'avérant du coup trop complexe. La meilleure solution eût été l'entretien individuel et un questionnement oral sur le texte, après lecture sur écran du conte pour en mesurer la compréhension. Le même test serait à conduire ensuite sur un autre texte possédant les mêmes caractéristiques rhétorico-stylistiques que Cendrillon de Perrault, lu cette fois sur support imprimé. Chaque séquence de lecture pourrait être accompagnée d'une recherche d'images à justifier à l'oral : nous saurions alors un peu mieux quel rôle exact jouent les images dans l'ajustement de la compréhension du texte. Ce qu'il nous a laissé permet de supposer qu'il procède ainsi : il regarde les images, les confronte à sa compréhension, et ajuste. Si l'image lui paraît insuffisante, il en ajoute deux pour compléter.

#### ***4.1.4.3.2.1 Invalidation***

L'image utilisée comme discours par l'élève, dans une fonction rhétorique, argumentative renvoie à sa dimension intrinsèque d'invalidation. Autrement dit, elle possède en elle tous les éléments nécessaires, et suffisants, pour soutenir une argumentation à valeur ironique, par exemple. C'est le cas du choix d'images fait par Yacine, qui déteste le dessin animé, imposé par ses sœurs, et en donne la preuve par l'image. Il choisit deux photogrammes extraits du dessin animé de Disney : un portrait en buste de Cendrillon, et une révérence faite par le personnage. Les dessins sont empreints de signes de féminité que rejette violemment l'élève dans son commentaires (« C'est trop pour les filles »). Il trouve, à l'inverse, « rigolo » que les sœurs se coupent le pied ; mais, si la version de Grimm, plus cynique et sarcastique que celle de Perrault, entraîne son adhésion, « rien à faire. [II] n'aimera jamais Cendrillon » : le jugement est sans appel.

## 4.2 Conclusions

### 4.2.1 Le poids des stéréotypes

La lecture s'inscrit dans un parcours personnel de l'élève et un contexte singulier : celui de sa culture acquise et de ses représentations. Celles-ci influencent ensuite le processus de lecture entendu comme action de compréhension et d'interprétation. Elles orientent la compréhension du texte, mais elles peuvent être plus fortes que les significations que le texte (ou l'image) appellent si l'on ne met pas en place un questionnement précis qui attire l'attention de l'élève et l'incite à remettre en question ce qu'il pensait ou croyait avoir compris.

Les représentations mettent en œuvre de façon plus ou moins évidente des stéréotypes sur le genre du conte, et des « clichés », au sens photographique du terme, sur Cendrillon. Les images choisies par les élèves sont un concentré de stéréotypes thématico-narratifs. Les images retenues fonctionnent dans notre observation comme des éléments langagiers complémentaires du langage verbal écrit des élèves. Nous l'avons vu, certaines des images servent à illustrer, montrer un élément du texte, personnage ou objet et ce sont souvent les mêmes qui reviennent : Cendrillon malheureuse et brimée ; Cendrillon au bal ; la pantoufle ; le carrosse...

Les images peuvent traduire les impressions du lecteur –fondées ou non. Elles servent aussi à illustrer un événement et là encore ce sont souvent les mêmes : nous renvoyons notre lecteur aux thèmes principaux des images relevées. Rarement, elles se font discours de l'élève sur le texte, signal de ce qui a été vu ou retenu, images d'une lecture faite.

Ces choix mettent en évidence l'importance du stéréotype dans la lecture (Jean-Louis Dufays<sup>125</sup>). Le travail de Nadia et Alexandra en est un bon exemple, parce que l'activation du stéréotype des couleurs et du bal conduit à un contresens sur le sens de l'image. « Les couleurs jaunes, bleu ciel, blanc évoque la joie »

---

<sup>125</sup>DUFAYS, J.-L. ; GEMENNE, Louis ; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Coll. Savoirs en pratique, éd. De Boeck, 2005 (2ème édition)

pour la première image choisie, alors que nous l'avons signalé plus haut, Cendrillon est en train de fuir et que son visage exprime du désarroi. Dans le commentaire qui accompagne la seconde image « le noir et blanc évoque automatiquement « une époque ancienne » et se fait ainsi l'écho d'un premier commentaire de l'élève : « j'ai bien aimé cette histoire et elle raconte une histoire d'il y a longtemps ».

Très souvent les élèves n'utilisent volontairement l'image que dans une seule de ses fonctions : illustrer le texte. Cette attitude est sans doute due au fait qu'ils ne maîtrisent pas les fonctions et les discours de l'image, mais on peut aussi se demander si l'attitude n'est pas corrélée à la consigne, donnée oralement dans le cadre du carnet de lecteur : « chercher des illustrations qui vous paraissent *bien convenir* avec ce que vous avez entendu ». Que signifie « bien convenir » pour chaque élève ?

#### **4.2.2 Les compétences de lecture mobilisées**

Les compétences mobilisées par les élèves pour cette lecture appuyée sur ou par l'image selon les cas sont étroitement liées aux fonctions de celles-ci (voir cadre théorique partie I), car il s'agit de reconnaître et utiliser les fonctions rhétoriques, sémiotiques, voire symbolique de l'image en s'appuyant sur leur composition, leur thème etc. ce qui sous-entend un grand nombre de micro-compétences (ou compétences intermédiaires) articulées les unes aux autres. Les détailler toutes nécessiterait un amont de recueillir des données plus précises et plus variées en lien avec la lecture d'image. On peut toutefois en inventorier quelques-unes qui seraient des appuis à la lecture, à la compréhension et à l'interprétation des textes : une compétence de relecture-révision ; des compétences rhétorico-linguistiques ; une compétence multimodale de lecture d'image.

### 1/ une compétence de relecture-révision

Pour éviter les contresens faits par Nadia et Alexandra sur la signification des deux images retenues, il faudrait que les élèves aient conscience qu'il leur faut examiner chaque détail de l'image (ici, notamment les expressions des visages) et les comparer à ce que disent les contes de Perrault et Grimm. Ce va et vient entre l'image et le texte permet une régulation et un ajustement du sens du texte et de celui de l'image : c'est une compétence de relecture, de vérification des hypothèses, de confortation des impressions.

### 2/ Des compétences rhétorico-linguistiques

Pour que les élèves puissent affiner leur ressenti face aux images et au texte, il faut qu'ils aient conscience des rapports tissés entre ce que nous appellerons « la langue » du texte et celle de l'image, dont la grammaire repose sur la composition, le lexique sur les formes et les couleurs employés. Il s'agit là de compétences linguistiques.

### 3/ Une compétence multimodale de lecture d'image

Pour que les élèves puissent interpréter les images vers lesquelles ils se dirigent spontanément, il faut les mettre en parallèle et situer leur production dans les contextes d'origine –donc apprendre que l'image trouvée sur Internet en est le plus souvent coupée et utilisée à d'autres fins.

Les élèves ne sont pas forcément conscients d'activer ces compétences, et il y aurait un important travail métacognitif à mettre en place dans ce sens. Ce sont leurs commentaires qui nous permettent de formuler des hypothèses sur les raisons de leurs choix, le but qu'ils poursuivent et leur intention, qui parfois vient heurter l'intentionnalité de l'image. De même que ces commentaires nous permettent de supposer le trajet de la pensée de l'élève, il faudrait qu'ils soient susceptibles de permettre à l'élève de comprendre son propre trajet, en opérant un travail réflexif.

Enfin la profusion des images disponibles sur Internet pourrait devenir un atout pour renforcer l'apprentissage et la pratique d'une lecture plurielle d'un même texte.

## TROISIEME PARTIE : bilan et perspectives

### 1. Discussion

#### 1.1 Résultats

Nous n'aurons pas la satisfaction intellectuelle de présenter des résultats scientifiques chiffrés incontestables. Toutefois l'expérience menée et son analyse approfondie –même si nous avons dû laisser de côté certaines données- nous permet de tirer quelques conclusions.

1/ Les compétences de lecture traditionnelles sont les mêmes que celles qui sont sollicitées en lecture sur Internet quand il s'agit de compétences métatextuelles ou psycho-affectives, à exercer sur le contenu des textes pour en interpréter le sens. Dans ces conditions la lecture littéraire sur Internet n'est possible qu'aux mêmes conditions que la lecture littéraire sur papier, pour des élèves de cet âge et à ce stade de leur apprentissage de la lecture. Elle doit avoir un sens pour l'élève ; elle doit être guidée et accompagnée ; elle doit être ouverte sur d'autres aspects que les formes du texte. L'outil Internet est motivant pour les « petits lecteurs », ce qui n'est pas à négliger pour faire entrer plus d'élèves en littérature. Travailler sur les images, en les croisant avec des textes littéraires, renforcerait les compétences de lecture de texte et d'image, encourage l'esprit critique et la distanciation, stimule l'imagination, favorise la verbalisation des impressions de lecture. Le travail de recherche sur le site de la BNF semble avoir eu un effet puisque certaines représentations ont évolué (voir 4.1.1.2 représentations liées aux textes et au genre textuel :).

2/ L'utilisation des images en grand nombre sur Internet est intéressante pour mettre en valeur les problèmes de compréhension du texte ou l'absence d'interprétation symbolique. Dans ce sens, une exploitation systématique et rigoureuse, visant à mettre les élèves en situation de comparer ce qu'ils ont

compris du texte, ce qu'ils en pensent, ce qu'ils voient sur les illustrations les plus variées, et ce qu'elles disent du texte, nous semble une piste didactique à poursuivre et à développer.

3/ Le guidage de la lecture par un questionnaire ouvert joue un rôle important : le questionnaire incite l'élève à s'interroger sur des parties du texte qu'il aurait ignorées autrement. Cette remarque va dans le sens des travaux de J.-L. Dumortier qui réhabilite le questionnaire de lecture mais à certaines conditions. Cet aspect du guidage est à mettre en relation avec les recherches effectuées par Jacques Crinon et Brigitte Marin sur le type de notes qu'il faut fournir aux élèves pour les aider à lire des textes scientifiques, et nous le postulons, toutes sortes de textes.

4/ La notion de cohérence hypertextuelle ne doit pas être négligée : en effet, l'analyse des productions d'image et de commentaires d'image met en valeur la nécessité d'explicitier les liens de cohérence qui sous-tendent les liens hypertextes sur Internet. Il est indispensable que les élèves comprennent quelle est la part du texte (ou de l'image) et quelle est la part du lecteur dans les processus d'interprétation.

5/ Les stéréotypes semblent très opérants dans les démarches de lecture : dans notre expérience, ils empêchent la plupart des élèves de conduire une lecture fine des textes, s'imposant comme un écran devant l'écrit littéraire. Le stéréotype est une construction socio-culturelle et cognitive qui permet de s'appropriier une réalité. C'est un processus normal de généralisation dont l'individu ne peut se passer : c'est un filtre intrapsychique qui donne du sens au monde<sup>126</sup>. Il possède une valeur constructive, à la fois opérateur de cohésion et marqueur de l'hétérogénéité interindividuelle. Il participe aux fondements d'une culture partagée. Il allège les surcharges cognitives en présentant à l'esprit des images

---

<sup>126</sup> LE GOFF, François : *Entre élaboration du code et initiative du scripteur, la question de la variation en écriture du collège au lycée. Pour une approche génétique des apprentissages scripturaux*. Colloque INRP, novembre 2009.

immédiatement disponible, mais nous l'avons vu il peut être aussi un obstacle aux apprentissages quand il bloque l'imagination.

L'apprentissage d'une véritable lecture sur Internet nous semble dès lors passer par l'enseignement explicite de ces cinq points, mis en pratique sur l'outil Internet car de même qu'il est impossible d'apprendre à écrire sans outil scripteur, il est impossible d'apprendre à lire sur Internet sans Internet.

## 1.2 Les limites impossibles du sujet

Notre sujet portait tout d'abord sur le transfert des compétences de lecture littéraire dans la lecture sur Internet, sujet inter et transdisciplinaire évidemment très vaste, comme le démontre l'ampleur de notre cadre théorique. Quant à la lecture sur Internet du côté des résultats des recherches actuelles, nous sommes à peine en vue des rivages du continent à découvrir. Après avoir recueilli les productions des élèves comme traces de leur(s) lecture(s), et devant la nécessité de cerner plus précisément la notion de lecture sur Internet, nous avons commencé par inventorier les compétences de lecture littéraire qui se manifestaient et nous avons constaté la difficulté tout d'abord de les définir, puis de les traiter isolément.

D'une part, il y a des compétences minimales, compétences de décodage et compétences linguistiques, qui ne sont pas spécifiquement littéraires, mais sont des conditions préalables à toute lecture quelle qu'elle soit, tout en lui étant corollaires et consécutives. Une lecture littéraire ne peut se développer qu'en maîtrisant des compétences linguistiques et rhétoriques, mais celles-ci se potentialisent en apprenant à lire littérairement. D'autre part, ces compétences littéraires recouvrent des angles d'approche différents selon les auteurs ; nous renvoyons notre lecteur à l'interrogation de Jean-Louis Dumortier sur la validité d'une « compétence littéraire ». Il montre que si l'on peut définir généralement ce qu'est la « lecture littéraire » (qu'il dénomme *plurielle*), il en va tout autrement des « compétences de lecture littéraire », voire de la compétence littéraire tout court.<sup>127</sup> Les compétences sont en effet évaluées au moyen de « tâches » qui,

---

<sup>127</sup> DUMORTIER J.-L. « J'ajouterais volontiers qu'elle pourrait également, cette focalisation sur les tâches, détourner les didacticiens de ce que je considère comme une de leurs missions majeures : la critique des buts ou des objets disciplinaires, et les



« pour l'essentiel, mettent les élèves en demeure de lire les textes du corpus de littérature scolaire » selon des modalités qui ne « sont jamais celles de la lecture de loisir » (Dumortier, s.d, p.3)<sup>128</sup>, ce qui sous-entend qu'il n'y aurait de véritable lecture littéraire qu'en dehors du contexte scolaire ; et pourtant une des missions de l'enseignement du Français est bien de former des lecteurs littéraires. Il n'y aurait en fait qu'un ensemble de tâches de lecture – telles celles convoquées dans notre séquence- qui nous permettent de situer l'activité de lecture dans une même famille de « situations de lecture » ancrées dans des « pratiques de lecture en contexte scolaire et à visée littéraire » (Dumortier, ibid p.24)

### **1.3 Evaluation du dispositif mis en place et perspectives**

Nous avons voulu vérifier si une lecture littéraire était possible. Nous entendons lecture littéraire comme l'engagement d'un processus de lecture de nature à produire sur les élèves des effets, des réactions, des questions, un positionnement personnel, une capacité à illustrer un texte tout en discutant les images proposées. Notre analyse montre qu'il n'y a pas de différences fondamentales entre les élèves placés en lecture sur papier ou sur Internet, mais cela peut être dû au dispositif didactique qui a servi pour l'analyse.

Compte-tenu du fait qu'un texte n'est jamais semblable à un autre du même genre, et que de ce fait, sa singularité va mobiliser les compétences des élèves différemment, d'autant plus que celles-ci sont également singulières et soumises à de nombreuses variables (et donc artefacts), le meilleur moyen de poursuivre ce questionnement sur la lecture littéraire nous semble d'interroger des élèves individuellement sur leurs procédures et leurs interprétations de textes lus sur Internet. Comparer les réactions permettrait d'établir une typologie de lecteurs et

---

confiner dans d'assez vaines recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de ces objets. Je doute de l'utilité de ces recherches parce que l'effort de cerner les valeurs particulières des variables de l'interaction enseigner-apprendre, notamment les particularités du « rapport au savoir » (Charlot 1997), ne peut porter ses fruits que s'il s'articule à une mise en question de ce qui est à enseigner dans une conjoncture socioculturelle donnée. »

<sup>128</sup> DUMORTIER Jean-Louis, *Formation littéraire et compétences*, notes pour un débat initié par l'INRP. (s.d)

de lectures que l'on pourrait elle-même comparer aux différentes typologies mises en évidence jusqu'à présent à partir de « lecteurs traditionnels ».

D'autres pistes peuvent être explorées.

1/ Le dispositif montre que munis d'un objectif de lecture précis et de consignes à l'appui, les élèves conduisent une lecture littéraire sur Internet ou sur papier en fonction de la compréhension et de l'appropriation qu'ils se font des objectifs et de la consigne. Le support ne crée pas les différences, mais des paramètres liés au support interviennent probablement. Ils devraient être étudiés avec plus de précision à partir d'autres dispositifs de recherche.

2/ Internet est sous-utilisé : les élèves n'ont pas accédé à la richesse iconographique du conte qui aurait permis de mettre en valeur les lectures du conte faites par les multiples illustrateurs de tous pays et de toutes époques. Il faudrait d'abord travailler en amont sur les stéréotypes pour pouvoir mener ensuite un travail de comparaison critique qui mènerait à une véritable lecture littéraire interprétative du conte. Des questions restent en suspens qui n'ont pas été posées explicitement au cours de la séquence et on peut le regretter : pourquoi ne trouve-t-on pas d'illustrations de la scène de Grimm (les pieds coupés) ? Pourquoi sont-ce toujours les mêmes scènes qui sont représentées ? Pourrait-on proposer d'autres illustrations que celles de ces scènes ?

3/ Pour lire vraiment et se construire comme lecteur il faut que le lecteur soit conscient de lire, soit maître des opérations qu'il conduit. Le dispositif permettrait occasionnellement aux élèves d'opérer des retours réflexifs. Ceux-ci devraient être approfondis. On pourrait ainsi partir des représentations des élèves sur la lecture, leur demander ce qu'est « lire » pour eux et interroger sur les différents supports de lecture et mobiles de la lecture. Pour les élèves qui n'intégreraient pas dans leurs représentations le support Internet comme support de lecture, un travail plus approfondi s'imposerait visant à faire prendre conscience des opérations de décodage, repérage, construction du sens, organisation de celui-ci, stratégies du lecteur et produit final de la lecture en termes de connaissances acquises et d'évolution des représentations à la fois sur le

thème, le sujet de la lecture et sur le processus de lecture lui-même. Des entretiens individualisés et l'analyse de parcours de lecteurs sur Internet conduits avec l'élève semblent l'outil d'enquête indispensable pour compléter les réponses à des questionnaires méta-cognitifs écrits.

4/ Choisir un texte très connu –ou supposé tel, puisque les élèves croyaient connaître l'histoire de Cendrillon, mais ont avoué la redécouvrir-, est un point de départ intéressant permettant de mettre en valeur que l'on n'a jamais vraiment fini de lire, et que les textes littéraires sont toujours nouveaux. En cela, un usage mieux didactisé de l'image, utilisée à la fois comme langage sur le texte et comme langage de l'élève permet d'enrichir la lecture du conte et montre à l'élève le potentiel culturel d'Internet. Une telle séquence permet à l'élève de s'approprier des outils de recherche et de lecture et de ne pas cantonner Internet à ses fonctions de communication ou ses fonctions documentaires. Toutefois cette lecture d'un texte très connu devrait être accompagnée de la lecture de textes moins connus, exactement comme on le demande actuellement aux élèves pour des textes imprimés. C'est par les usages que les enseignants préconiseront que la représentation d'Internet évoluera. De même que le professeur de français tente de faire évoluer les rapports des élèves avec la lecture et les livres en faisant « manipuler » les textes, de même il peut utiliser Internet autrement qu'à des fins utilitaires (documentation, information, communication) et orienter l'outil vers des fins littéraires.

5/ Du côté de la lecture littéraire sur Internet, il y aurait apprendre à prendre le temps de mettre en perspective des contenus hyper liés, parfois contradictoires ; à apprendre aussi à considérer le potentiel sémantique de leurs articulations ; à apprendre à questionner (donc mettre à distance) les documents numériques. Nous voyons ici que l'analyse que nous proposons se heurte à l'absence de certitudes concernant la lecture littéraire sur Internet. Une « lecture profonde », synonyme de lecture littéraire impliquerait la prise en compte de la notion de cohérence textuelle, revisitée par l'hypertexte. Et cet hypertexte implique forcément toutes sortes de textes, réunis en un seul support –Internet-, unis entre eux par des liens de cohérence divers, à étudier.

## 2. Pour conclure...

### 2.1 Le conflit entre l'enseignante et le chercheur

Mon projet de recherche s'est trouvé entravé par ma position d'enseignante. Je me suis trouvée à deux reprises confrontée à la nécessité de modifier la séquence, pour des raisons pédagogiques et didactiques, ce qui avait une conséquence évidente sur les données recueillies (nature, quantité, qualités intrinsèques). Par exemple, pour mener plus loin, à défaut de la mener à bout, la réflexion sur l'évolution des représentations des élèves, j'aurais dû prévoir de conserver les évaluations finales de la séquence, qui mettaient clairement en évidence les connaissances acquises par les élèves et leur capacité à transférer dans une version sur le thème de Cendrillon, ce que la lecture des contes de Perrault et Grimm leur avait appris. Or, ces évaluations ont été données directement aux parents, lors de rendez-vous de fin de trimestre, comme c'est l'usage dans notre collège. L'enseignante a alors clairement oublié le chercheur... qui n'avait pas pris copie préalable de ces évaluations. Dans un autre cas, j'ai dû modifier le déroulement de la séquence et renoncer à la constitution d'une trace écrite constituée en leçon. Ce double statut, qui me plaçait à la fois à l'intérieur du dispositif, comme acteur pédagogique, et à l'extérieur, comme observateur-commentateur, a compliqué le recueil des données, mais a également compliqué la conception didactique de la séquence, laquelle a, il me semble, perdu une partie de sa cohérence initiale.

### 2.2 Evolution des représentations

Picard fait le parallèle entre le livre et le jouet et nous faisons le même entre le texte sur internet et le jouet. Les limites de la comparaison sont les mêmes que pour M.Picard : « Le jouet n'est *jouet* que dans la mesure où il sert à jouer » (p.152, Henriot) ; « le texte n'est texte que dans la mesure où il sert à lire », et Internet n'est média de lecture que s'il sert à lire, d'où la nécessité de cerner ce qu'est une lecture sur Internet.

Je pensais au début que le support avait une influence sur la manière de lire et sur ce que les élèves retiendraient de la lecture. Le support semble peu

influencer les résultats de la lecture de ces élèves-là au stade de formation où ils sont. Nous insisterons sur cette dernière dimension. L'enfant de onze ans environ, élève de sixième, est un lecteur en formation, malléable, qui n'a pas dit son dernier mot en matière de lecture. Bien qu'il ait grandi parmi les écrans, les claviers et les souris, dans l'ère du numérique, cela ne signifie pas qu'il maîtrise cet univers, tout comme le moine copiste du XIII<sup>ème</sup> siècle ne maîtrisait pas la lecture uniquement par le fait de copier de l'écrit, dans l'atmosphère studieuse des bibliothèques médiévales. Un paramètre semble toutefois d'importance : le gain précoce d'autonomie. En effet, la possibilité de naviguer hors du texte à tout bout de champ<sup>129</sup> permet au lecteur d'échapper au contrôle didactique de l'enseignant sauf si celui-ci agit sur la lecture par le biais d'un questionnaire qui ne serait pas la représentation implicite des significations du texte pour l'enseignant. Sur Internet, l'élève est confronté à nombre de textes et documents qu'il n'est pas en capacité d'aborder. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est de renforcer la maîtrise des « outils de contrôle » de sa propre lecture et celui des chercheurs en didactique, entre autres, d'aider à les concevoir.

La lecture et la littérature n'ont pas, non plus, dit leur dernier mot face à ce public, pour l'instant « mal lettré », mais susceptible d'entrer en lecture et en littérature par et avec les moyens techniques d'aujourd'hui. Il n'existe pas de lecteur modèle en matière de lecteur, pas plus que de lecteur modèle sur papier : il n'existe que des modèles de lecture ou plutôt des modes de lecture qui se combinant entre eux forment des types de lecteurs différents, chaque lecteur pouvant emprunter à plusieurs catégories typologiques.

Cette expérience souligne, à nos yeux, la nécessité absolue de concevoir Internet, non seulement comme un outil ou un moyen de lecture, d'apprentissage et d'accès à la culture, mais aussi comme un objet d'apprentissage et

---

129 BON François : « Oui, résolument oui, la possibilité de « naviguer hors du texte à tout bout de champ » est un outil de plus ajouté à notre syntaxe, nous en userons pour nos travaux à venir, et tant mieux si c'est pour de nouveaux étonnements, de nouvelles façons d'articuler le langage et le monde. Antoine Compagnon pose une bonne question : « la lecture sera plus imagée, moins imaginaire », il me semble que toute l'histoire de l'image ces dernières décennies tend à prouver que les deux ne sont pas incompatibles : simplement, à nous d'en relever le défi dans notre travail même (Antoine Compagnon en donne lui-même illustration et contradiction via *Nadja* d'André Breton). <http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article1681>, consulté le 19 juillet 2011.

d'apprentissage de la lecture littéraire. Il s'agit de mettre à distance l'objet Internet, comme un objet faisant partie du monde, et le reflétant. Il est à la fois en dehors du monde, comme miroir –déformant éventuellement- et à l'intérieur du monde, comme lien social et lieu de culture. Faire prendre conscience de cette double dimension permet à l'individu de construire « une relation au monde intentionnelle » et d'interpréter les signes que ce monde envoie.

Il s'agit donc bien de développer les compétences fondamentales, initiales de lecture, mais sans les couper de la conscience des objets qu'elles serviront à lire. Un apprentissage continué de la lecture doit intégrer les variables introduites par la lecture d'Internet comme support et comme contenu pour ne pas laisser hors de cette littératie des élèves qui, potentiellement, dans quelques années, apprendront à lire sur des écrans et non plus dans des manuels de lecture. La rupture entre le livre et les (non)-lecteurs n'est peut-être pas tant à craindre que celle entre la lecture et les (potentiels) lecteurs : l'enseignement d'Internet est peut-être le moyen de l'éviter.

## INDEX DES FIGURES

Figure 1 : plateau de jeu de dames chinoises .....	44
Figure 2 : version imprimée de Cendrillon (Perrault) distribuée aux élèves .....	46
Figure 3 : extrait de la copie d'écran du site Grimmstories.....	47
Figure 4 : <a href="http://www.grimmstories.com/fr/grimm_contes/cendrillon">http://www.grimmstories.com/fr/grimm_contes/cendrillon</a> : extrait copie d'écran.....	48
Figure 5 : <a href="http://mirfentazy.ru/skazki-s-kartinkami/zolushka-s-kartinkami-sh-pero">http://mirfentazy.ru/skazki-s-kartinkami/zolushka-s-kartinkami-sh-pero</a> .....	54
Figure 6 : pantoufle de Cendrillon <a href="http://feclochette74.free.fr/cendrillon.htm">http://feclochette74.free.fr/cendrillon.htm</a> ...	55
Figure 7 : copie d'écran de la page d'accueil du site Grimmstories.com .....	58
Figure 8 : copie d'écran du site feclochette.chez.com.....	58
Figure 9 : copie d'écran page de Google (le 27/10/11 ; 15:57) .....	62
Figure 10 : questionnaire sur les représentations et les connaissances initiales....	94
Figure 11 : la fiche action donnée aux élèves .....	95
Figure 12 : représentations initiales sur le conte (texte reconstitué) – nuage réalisé sur 1117 mots .....	111
Figure 13 : Représentations évoluées (texte reconstitué 2) -nuage réalisé sur 672 mots.....	111
Figure 14 : Cendrillon, auteur inconnu .....	125
Figure 15 : Cendrillon au foyer (E. Dulac) .....	125
Figure 16 : Cendrillon s'active autour du foyer .....	126
Figure 17: extrait de la page de menu "Les ingrédients" <a href="http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ingre/index.htm">http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ingre/index.htm</a> .....	152
Figure 18 : Photogramme de Disney : la fuite de Cendrillon.....	158
Figure 19 : photogramme de Disney.....	159
Figure 20 : Photographie réalisée par Annie Leibowitz . Scarlett Johansson en Cendrillon.....	159
Figure 21 : J.A. Mercier, 1953 .....	159
Figure 22 : auteur anonyme <a href="http://www.cplav.fr">http://www.cplav.fr</a> .....	161
Figure 23 : Gustave Doré.....	162
Figure 24 : Essayage de la chaussure.....	163

Figure 25 : objets merveilleux (site BNF).....	163
Figure 26 : pantoufle de Cendrillon (1) .....	163
Figure 27 : pantoufle de Cendrillon (2) .....	164
Figure 28 : extrait d'une copie d'écran en recherche d'images avec les mots clé : [pantoufle Cendrillon].....	164
Figure 29 : Gustave Doré .....	166
Figure 30 : production écrite de Nathanael, après lecture magistrale et reprise (E2) .....	168
Figure 31: extrait écrit intermédiaire (tempête dans un cerveau autour de Cendrillon).....	196
Figure 32 : Exemple de trace écrite au cours de la lecture magistrale (E1).....	197
Figure 33 : texte de synthèse (E2) .....	198
Figure 34 : questions posées sur le conte <i>Koumba-sans-mère</i> .....	214



## SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Questionnaire sur les pratiques de lecture et les usages informatiques

ANNEXE 2 : Plan de travail des élèves.

ANNEXE 3 : Questionnaire individuel : « Quelques questions sur le conte » (dit « questionnaire des représentations »).

ANNEXE 4 : Exemple d'une trace écrite constituée au cours de la lecture (E1).

ANNEXE 5 : Reprise des traces de lecture sous forme d'un texte de synthèse (E2)

ANNEXE 6 : Questionnaire métacognitif : « Comment je lis ».

ANNEXE 7 : Texte intégral de Charles Perrault et déroulement de la lecture.

ANNEXE 8 : *Cendrillon*, version des frères Grimm.

ANNEXE 9 : Le pari de Ti-Jean (variante, Haïti).

ANNEXE 10 : Koumba-sans-mère (variante, Sénégal).

ANNEXE 11 Evaluation finale de la séquence.

ANNEXE 12 : Evaluation finale : copie d'élève.

ANNEXE 13 : Inventaire des images choisies par les élèves.

ANNEXE 14 : Bilan de fin de 6<sup>e</sup>.

ANNEXE 15 : Lecture tabulaire comparée des deux versions (Grimm et Perrault).

## ANNEXE n°1

### Questionnaire sur les pratiques de lecture et les usages informatiques.

Nom et Prénom .....Classe.....âge.

#### QUESTIONNAIRE SUR L'UTILISATION DES OUTILS NUMERIQUES

*Pour comprendre si les outils numériques peuvent t'aider dans tes apprentissages, et comment, j'ai besoin de mieux te connaître. Je te remercie de répondre à ces questions de ton mieux. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce questionnaire n'est pas noté, ce n'est pas une interrogation ou une évaluation, il n'influence pas ton bulletin.*

Equipement				
1	Combien d'ordinateurs y-a-t-il chez toi ? (fixes ou portables)			1 – 2 – 3 - +
2	Est-ce qu'il y a à la maison	A	Une ou plusieurs imprimantes ?	Oui - non
		B	Un ou plusieurs scanners ?	Oui - non
		C	Un ou plusieurs Ipad ?	Oui - non
		D	Un ou plusieurs Ipod ?	Oui - non
		E	Un ou plusieurs Iphone ?	Oui - non
		F	Une ou plusieurs game-boy ou console de jeux vidéos ?	Oui - non
3	De quel matériel te sers-tu le plus souvent ?			
4	As-tu une adresse électronique personnelle ?			Oui - non

Utilisation				
5	Pour utiliser l'ordinateur dois-tu demander une permission ?		Oui - non	
6	Y-a-t-il un mot de passe pour protéger l'accès à l'ordinateur ?		Oui - non	
7	A quelle fréquence utilises-tu l'ordinateur 1 = <i>jamais</i> 2 = <i>rarement</i> 3 = <i>de temps en temps</i> 4 = <i>assez souvent</i> 5 = <i>régulièrement, tout le temps</i>		1 – 2 – 3 – 4 – 5	
8	As-tu internet à la maison ?		Oui - non	
9	Vas-tu sur internet ?	A	Tous les jours	Oui - non
		B	2 ou 3 fois par semaine	Oui - non
		C	1 fois par semaine	Oui - non
		D	Moins d'une fois par semaine	Oui - non
10	Si tu vas sur internet, quels sites fréquentes-tu ? 1 = <i>jamais</i> 2 = <i>rarement</i> 3 = <i>de temps en temps</i> 4 = <i>assez souvent</i> 5 = <i>régulièrement, tout le temps</i>	A	Google ou un autre moteur de recherche	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		B	Facebook	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		C	Twitter	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		D	Des blogs personnels (de copains, ou de personnes que tu admires)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		E	Des sites d'exercices	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		F	Autres (à préciser)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11	Quand tu utilises l'ordinateur, c'est plutôt pour 1 = <i>jamais</i> 2 = <i>rarement</i> 3 = <i>de temps en temps</i> 4 = <i>assez souvent</i> 5 = <i>régulièrement, tout le temps</i>	A	Jouer, chercher des « soluces »	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		B	Discuter avec des copains	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		C	Faire des recherches pour l'école	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		D	Faire des recherches personnelles	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		E	Réaliser du travail	1 – 2 – 3 – 4 – 5

			scolaire	
		F	Autre (à préciser) ..... ..... .....	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12	Si tu utilises l'ordinateur pour des recherches, cherches-tu plutôt <i>1 = jamais</i> <i>2 = rarement</i> <i>3 = de temps en temps</i> <i>4 = assez souvent</i> <i>5 = régulièrement, tout le temps</i>	A	Des images	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		B	Des fichiers sonores	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		C	Des vidéos	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		D	Des textes	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		E	Autres (à préciser)..... ..... .....	1 – 2 – 3 – 4 – 5
13	As-tu un ou plusieurs blogs personnels ?			Oui - non
14	Si oui, explique pourquoi tu as ouvert un ou plusieurs blogs			Oui - non
15	Si oui, que mets-tu sur ton blog ? <i>1 = jamais</i> <i>2 = rarement</i> <i>3 = de temps en temps</i> <i>4 = assez souvent</i> <i>5 = régulièrement, tout le temps</i>	A	Des photos personnelles ou non	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		B	Des textes d'autres personnes (citations, textes que tu aimes...)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		C	Des textes écrits par toi	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		D	Autres (à préciser) ..... ..... .....	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16	Dans quelles disciplines ou lieux, à l'école utilises-tu le plus l'ordinateur? <i>1 = jamais</i> <i>2 = rarement</i> <i>3 = de temps en temps</i> <i>4 = assez souvent</i> <i>5 = régulièrement, tout le temps</i>	A	Français	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		B	Maths	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		C	Histoire, géographie	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		D	Instruction civique	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		E	Langues vivantes	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		F	Arts plastiques	1 – 2 – 3 – 4 – 5

		G	Technologie	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		H	Musique	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		I	CDI	1 – 2 – 3 – 4 – 5
		J	Aide aux devoirs	1 – 2 – 3 – 4 – 5
17	As-tu déjà utilisé le site du collège ?			1 fois plusieurs fois jamais
18	As-tu déjà utilisé le blog du cours de français ?			1 fois plusieurs fois jamais
19	As-tu déjà lu des histoires avec l'ordinateur (sur internet ou non) ?			1 fois plusieurs fois jamais
20	As-tu déjà écouté des histoires en utilisant l'ordinateur ?			1 fois plusieurs fois jamais
21	Pour rendre un travail scolaire, préfères-tu	A	L'ordinateur ?	
		B	Le papier et le crayon ?	
		C	Ca dépend (donne des exemples et explique).....	
22	Est-ce que tu penses que l'ordinateur peut t'aider à faire des progrès à l'école ? Si oui, dans quels domaines, pourquoi, comment ? Explique ta réponse.			Oui - non ça dépend
23	Joues-tu à des jeux vidéos (sur internet ou non) ?			1 – 2 – 3 – 4 - 5
24	Si oui, lesquels ? (indique leur nom)			

25	Essaye d'expliquer ce que tu aimes dans les jeux vidéo, ce que tu ressens pendant que tu joues, pourquoi tu y joues.	
26	Aimes-tu utiliser l'ordinateur pour écrire ? Explique ta réponse.	Oui - non ça dépend
27	Aimes-tu utiliser l'ordinateur pour lire ? Explique ta réponse.	Oui - non ça dépend
<b>Apprentissages</b>		
28	As-tu appris à utiliser l'ordinateur à l'école primaire ?	Oui - non
29	A la maison, est-ce que quelqu'un de la famille t'aide quand tu as un problème avec l'informatique ?	Oui - non
30	Penses-tu avoir besoin d'un meilleur apprentissage des outils numériques ?	Oui - non
31	Si oui, qu'aimerais-tu apprendre ?	Oui - non
<b>Ta maîtrise de l'ordinateur</b>		
32	Avec combien de doigts tapes-tu ?	
33	Que regardes-tu quand tu tapes ?	
34	A quoi servent les touches « F » en haut du clavier ?	

35	Comment fais-tu pour taper un ü ?			
36	Comment fais-tu pour taper un ê ?			
37	A ton avis, quelles capacités, qualités sont nécessaires pour bien jouer aux jeux que tu pratiques ? Code : 0 = pas du tout 1 = un peu 2 = beaucoup	A	Imagination, créativité	0 - 1 - 2
		B	Rapidité, réflexe	0 - 1 - 2
		C	mémoire	0 - 1 - 2
		D	Connaissances (lesquelles ?)	0 - 1 - 2
		E	Savoir lire vite	0 - 1 - 2
		F	Savoir écrire vite	0 - 1 - 2
		G	Comprendre vite	0 - 1 - 2
		H	Malice, ruse	0 - 1 - 2
		I	Avoir compter vite	0 - 1 - 2
		J	Autres (à préciser)	0 - 1 - 2
<b>Relations avec l'écrit</b>				
38	Combien de livres lis-tu par mois (sans compter les livres obligatoires donnés à l'école) ? (ne compte pas les BD)		0 - 1 - 2 - 3 et +	
39	Lis-tu des magazines, des revues ?		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
40	Si oui, lesquels ?			
41	Selon toi, quel lecteur es-tu ? (coche la case correspondante)	A	Très bon lecteur	
		B	Assez bon lecteur	
		C	Lecteur moyen	
		D	Lecteur faible	

	E	Non lecteur	
42	Ecris-tu des textes de toi-même, pour toi-même ou pour des gens de ton entourage ? (sans compter les rédactions obligatoires données à l'école, lettres, journal intime, histoires, poèmes etc...)		1 – 2 – 3 – 4 - 5
43	Si oui, utilises-tu plutôt l'ordinateur		1 – 2 – 3 – 4 - 5
	Le papier et le crayon		1 – 2 – 3 – 4 - 5
	Ça dépend (explique ta réponse)		1 – 2 – 3 – 4 - 5



**ANNEXE n°2**  
**Plan de travail des élèves**

## PLAN DE TRAVAIL n°5 – 6è8 -mars/avril 2011

Pendant toute cette séquence, tu devras tenir à jour un carnet de bord, une sorte de journal qui doit comporter les renseignements suivants :

date – activité faite (lecture, recherche, écriture etc...) que tu décris le plus précisément possible – commentaires personnels (difficultés rencontrées, questions, commentaires d'intérêt ou de plaisir...expression libre...).

Ton journal de bord doit toujours être dans ta pochette de français.

<i>lun. 14 mars 11</i>	<i>mar. 15 mars 11</i>	<i>Jeu 17 mars 11</i>	<i>18/03/11</i>
Pas de cours de français (sortie 5è)	<p><b>Séquence 5</b> : <i>Cendrillon, un conte universel</i></p> <p>séance 1 : « tempête dans un cerveau » autour du conte merveilleux et de <i>Cendrillon</i> en particulier.</p> <p>Questionnaire individuel</p>	<p><b>Lecture</b> :</p> <p>Redécouverte de <i>Cendrillon</i></p>	<b>Etude de la langue</b>
<i>lun. 21 mars 11</i>	<i>mar. 22 mars 11</i>	<i>jeu. 24 mars 11</i>	<i>ven. 25 mars 11</i>
<b>Poésie</b> : retour des contrôles de poésie et correction.	<b>Etude de la langue</b> : correction des exercices d'orthographe donnés avant les vacances (retard à rattraper).	<b>Recherche documentaire</b> autour du conte merveilleux.  Salle info ou CDI .	<b>Ecriture</b> : rédiger le résultat des recherches documentaires pour réaliser un document commun. Finir le travail à la maison et le ramener le 29 mars dernier délai.
<i>lun. 28 mars 11</i>	<i>mar. 29 mars 11</i>	<i>jeu. 31 mars 11</i>	<i>Vendredi 1er avril</i>
<b>Etude de la langue</b>		<b>Lecture</b> des textes écrits. <b>Ecriture</b> : corrections, réécriture, « toilettage ». Rendre le travail à la fin de l'heure.	<b>Pas de cours (sortie 3è)</b>
<i>lun. 4 avr. 11</i>	<i>mar. 5 avr. 11</i>	<i>jeu. 7 avr. 11</i>	<i>ven. 8 avr. 11</i>
<b>Mise en commun / Bilan</b>	<b>Ecriture argumentative</b> : pourquoi ces contes, et <i>Cendrillon</i> en particulier, plaisent-ils tant à tous, enfants et adultes et pourquoi se transmettent-ils ?		<b>EVALUATION FINALE</b> : questionnaire de connaissances sur le conte merveilleux, sur <i>Cendrillon</i> ou sur une adaptation de <i>Cendrillon</i> .

## ANNEXE n°3

### Questionnaire individuel :

#### « Quelques questions sur le conte et sur Cendrillon ».

#### QUELQUES QUESTIONS SUR LE CONTE

Réponds le plus précisément possible aux questions suivantes

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un conte ? A quoi reconnais qu'une histoire est un conte ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. A ton avis, est-ce qu'il existe plusieurs sortes de contes ? (explique ta réponse)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Le livre que tu as lu pendant les vacances est-il un conte ? (explique ta réponse).

.....  
.....  
.....  
.....

4. Imagine que tu doives écrire ou raconter un conte à un élève de CE2 par exemple, de quels « ingrédients » as-tu besoin ? (A quoi dois-tu penser ? Que ne dois-tu pas oublier ?) Fais une liste la plus complète possible.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. A ton avis, le livre *La fameuse invasion de la Sicile par les ours* est-il un conte ? Explique ta réponse.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Est-ce que tu aimes les contes ? Explique ta réponse.

.....  
.....  
.....  
.....

7. A ton avis, à quoi servent les contes ?

.....  
.....  
.....  
.....

8. Fais une liste de titres de contes que tu connais.

.....  
.....  
.....  
.....

9. Est-ce que tu penses que tu connais bien l'histoire de *Cendrillon* ?

.....  
.....  
.....  
.....

10. Fais le résumé de ce conte en 10 lignes maximum.

.....  
.....  
.....  
.....

## ANNEXE n°4

### Exemple d'une trace écrite constituée au cours de lecture magistrale (travail d'Alexandra)

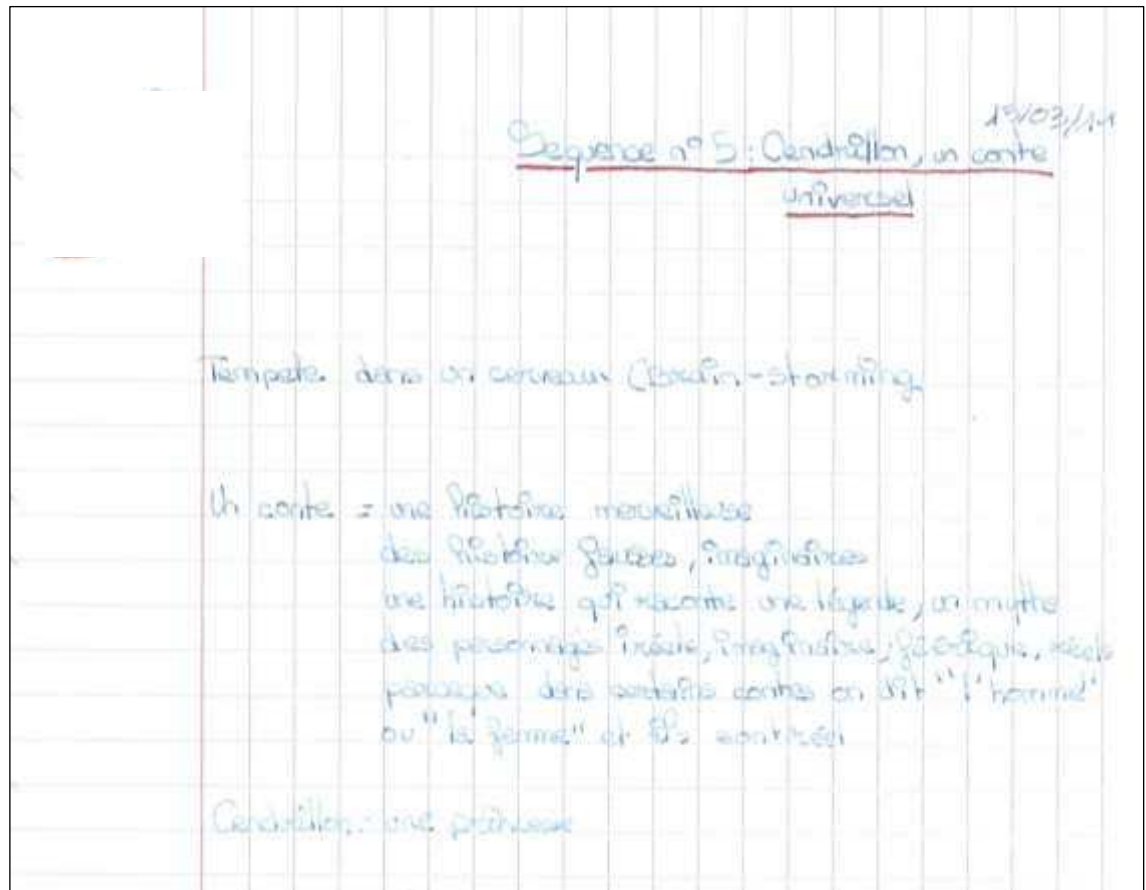


Figure 31: extrait écrit intermédiaire (tempête dans un cerveau autour de Cendrillon)

Texte libre sur Cendrillon

17/03/11

608

Cendrillon pour moi c'est une princesse qui a perdu sa  
chaise en verre. Elle a un carrosse en citrouille.  
J'aime bien quand j'étais petite c'est une histoire  
magique car il y a des fées il y a des belles robes  
des princes charmant. Une jeune fille blonde au yeux  
bleu. Je n'aime plus car je suis plus grand et j'ai  
grandit.

31/03/11

Aujourd'hui j'ai appris à mieux me servir d'internet en sachant  
documenter avec internet et bien on n'a pas beaucoup le choix  
et pour la recherche sur inf.

Que le conte et vieux a sang. animer en groupe

Je n'ai rien à compléter

Figure 32 : Exemple de trace écrite au cours de la lecture magistrale (E1)

## ANNEXE n°5

### Reprise des traces de lecture sous la forme d'un seul texte

Figure 33 : texte de synthèse (E2)

Carin

Rédaction sur  
Cendrillon

Cendrillon pour moi c'est une princesse qui a perdu ses chaussures en verre. Elle avait des lit, un coffre, des vêtements à la mode. Elle pleurer car elle voulait aller au bal et sa marraine lui a dit si Je te ferais y aller au bal. Il y avait un prince charmant Je n'aime pas cette histoire car elle ne me parle pas grand chose Je n'aime pas cette partie. Elle a un carrosse en citrouille J'aimerais bien quand j'étais petite. Elle fera tomber sa chaussure de verre mais je n'aime pas trop Je préfère le paragraphe d'avant. Il y a gosse sa qui me plus enfin que j'ai noté. Elle devient princesse par tres bien compris le texte. C'est une histoire magique car il y a des fées il y a des belle robe de princes charmant. Une jeune fille blonde au yeux bleu Je n'aime plus car je suis plus grand et j'ai grand dans ma tête. Elle alla chercher une citrouille elle ne savoir pas trop pourquoi puis elle la amenée a la fée sa marraine et d'un coup de baguette magique elle devient une carrosse au bal il y avait des ~~sa~~ souris qui sauter et a chaque fois qu'ils en sauter une elle devient des cheveux puis sa marraine la fée lui a dit quel pouvoir que reste jusqu'a minuit car sinon son carrosse deviendra sa forme normal les cheveux redeviendra souris puis sa belle robe redeviendra comme avant je n'ai pas assez de temps

## ANNEXE n°6

Questionnaire méta-cognitif donné à l'issue de la séance de lecture.

### 4- COMMENT JE LIS...

<b>1</b>	J'étais dans le groupe	A B	Lecture de <i>Cendrillon</i> sur feuille Lecture de <i>Cendrillon</i> sur ordinateur
<b>2</b>	Je me suis servi de <i>Cendrillon</i> pour modifier ma rédaction	A B C	Jamais un peu beaucoup
<b>3</b>	Avoir <i>Cendrillon</i> m'a été utile	A B C D	Pas du tout un peu assez beaucoup
<b>4</b>	En général, dans <i>Cendrillon</i> , j'ai trouvé les renseignements que je cherchais	A B C D	Très difficilement difficilement plutôt facilement très facilement
<b>5</b>	A mon avis, j'ai modifié ma rédaction	A B C	Pas du tout un peu beaucoup
<b>6</b>	J'ai aimé lire de cette façon (explique ta réponse)	A B C D	Pas du tout un peu assez beaucoup
<b>7</b>	J'ai trouvé cette lecture (explique ta réponse)	A B C D	Très difficile assez difficile assez facile très facile
<b>8</b>	Si tu veux ajouter quelque chose, écris-le ici : ..... ..... ..... .....		



## ANNEXE n°7

### Texte intégral de Charles Perrault, imprimé, tel qu'il été lu

#### *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*

Il était une fois un Gentilhomme qui épousa en secondes noces une femme, la plus hautaine et la plus fière qu'on eût jamais vue. Elle avait deux filles de son humeur, et qui lui ressemblaient en toutes choses. Le Mari avait de son côté une jeune fille, mais d'une douceur et d'une bonté sans exemple ; elle tenait cela de sa Mère, qui était la meilleure personne du monde. Les noces ne furent pas plus tôt faites, que la Belle-mère fit éclater sa mauvaise humeur ; elle ne put souffrir les bonnes qualités de cette jeune enfant, qui rendaient ses filles encore plus haïssables. Elle la chargea des plus viles occupations de la Maison : c'était elle qui nettoyait la vaisselle et les montées, qui frottait la chambre de Madame, et celles de Mesdemoiselles ses filles ; elle couchait tout au haut de la maison, dans un grenier, sur une méchante paille, pendant que ses sœurs étaient dans des chambres parquetées, où elles avaient des lits des plus à la mode, et des miroirs où elles se voyaient depuis les pieds jusqu'à la tête. La pauvre rifle<sup>1</sup> souffrait tout avec patience, et n'osait s'en plaindre à son père qui l'aurait grondée, parce que sa femme le gouvernait entièrement.

Lorsqu'elle avait fait son ouvrage, elle s'allait mettre au coin de la cheminée, et s'asseoir dans les cendres, ce qui faisait qu'on l'appelait communément dans le logis Culcendron<sup>2</sup>. La cadette, qui n'était pas si malhonnête que son aînée, l'appelait Cendrillon ; cependant Cendrillon, avec ses méchants habits, ne laissait pas d'être cent fois plus belle que ses sœurs, quoique vêtues très magnifiquement. (1 mn)

1ère pause

Echange / Ecriture / Echange sur l'écriture

Postulat : l'échange permet à tous les élèves d'avoir quelque chose à écrire.

L'écriture : installe dans une posture de lecteur (à analyser)

L'échange sur l'écriture nourrit la future écriture en donnant des idées à ceux qui écrivent peu ou ne savent pas quoi écrire.

Il arriva que le Fils du Roi donna un bal, et qu'il en pria toutes les personnes de qualité : nos deux Demoiselles en furent aussi priées, car elles faisaient grande figure dans le Pays. Les voilà bien aises et bien occupées à choisir les habits et les coiffures qui leur siéraient le mieux ; nouvelle peine pour Cendrillon, car c'était elle qui repassait le linge de ses sœurs et qui godronnait<sup>3</sup> leurs manchettes. On ne parlait que de la manière dont on s'habillerait. Moi, dit l'aînée, je mettrai mon habit de velours rouge et ma garniture d'Angleterre. Moi, dit la cadette, je n'aurai que ma jupe ordinaire ; mais en récompense, je mettrai mon manteau à fleurs d'or et ma barrière de diamants, qui n'est pas des plus indifférentes.

On envoya quérir la bonne coiffeuse, pour dresser les cornettes à deux rangs, et on fit acheter des mouches de la bonne Faiseuse : elles appelèrent Cendrillon pour lui demander son avis, car elle avait le goût bon. Cendrillon les conseilla le mieux du monde, et s'offrit même à les

coiffer ; ce qu'elles voulurent bien. En les coiffant, elles lui disaient : Cendrillon, serais-tu bien aise d'aller au Bal ? Hélas, Mesdemoiselles, vous vous moquez de moi, ce n'est pas là ce qu'il me faut. Tu as raison, on rirait bien si on voyait un Culcendron aller au Bal. Une autre que Cendrillon les aurait coiffées de travers ; mais elle était bonne, et elle les coiffa parfaitement bien. Elles furent transportées de joie. On rompit plus de douze lacets à force de les serrer pour leur rendre la taille plus menue, et elles étaient toujours devant leur miroir. Enfin l'heureux jour arriva, on partit, et Cendrillon les suivit des yeux le plus longtemps qu'elle put ; lorsqu'elle ne les vit plus, elle se mit à pleurer. Sa Marraine qui la vit toute en pleurs, lui demanda ce qu'elle avait.

Je voudrais bien... je voudrais bien... Elle pleurait si fort qu'elle ne put achever. Sa Marraine, qui était Fée, lui dit : Tu voudrais bien aller au Bal, n'est-ce pas ? Hélas oui, dit Cendrillon en soupirant. Hé bien, seras-tu bonne fille ? dit sa Marraine, je t'y ferai aller. Elle la mena dans sa chambre, et lui dit :

Va dans le jardin et apporte-moi une citrouille. Cendrillon alla aussitôt cueillir la plus belle qu'elle put trouver, et la porta à sa Marraine, ne pouvant deviner comment cette citrouille la pourrait faire aller au Bal. Sa Marraine la creusa et n'ayant laissé que l'écorce, la frappa de sa baguette, et la citrouille fut aussitôt changée en un beau carrosse tout doré. Ensuite elle alla regarder dans sa souricière, où elle trouva six souris toutes en vie ; elle dit à Cendrillon de lever un peu la trappe de la souricière, et à chaque souris qui sortait, elle lui donnait un coup de baguette, et la souris était aussitôt changée en un beau cheval ; ce qui fit un bel attelage de six chevaux, d'un beau gris de souris pommelé. Comme elle était en peine de quoi elle ferait un Cocher : Je vais voir, dit Cendrillon, s'il n'y a point quelque rat dans la ratière, nous en ferons un Cocher. Tu as raison, dit sa Marraine, va voir. Cendrillon lui apporta la ratière, où il y avait trois gros rats. La Fée en prit un d'entre les trois, à cause de sa maîtresse barbe, et l'ayant touché, il fut changé en un gros Cocher, qui avait une des plus belles moustaches qu'on ait jamais vues. Ensuite elle lui dit : Va dans le jardin, tu y trouveras six lézards derrière l'arrosoir, apporte les-moi. Elle ne les eut pas plus tôt apportés que la Marraine les changea en six Laquais, qui montèrent aussitôt derrière le carrosse avec leurs habits chamarrés, et qui s'y tenaient attachés, comme s'ils n'eussent fait autre chose toute leur vie. La Fée dit alors à Cendrillon : Hé bien, voilà de quoi aller au Bal, n'es-tu pas bien aise ? Oui, mais est-ce que j'irai comme cela avec mes vilains habits ? Sa Marraine ne fit que la toucher avec sa baguette, et en même temps ses habits furent changés en des habits de drap d'or et d'argent tout chamarrés de pierreries ; elle lui donna ensuite une paire de pantoufles de verre, les plus jolies du monde. Quand elle fut ainsi parée, elle monta en carrosse ; mais sa Marraine lui recommanda sur toutes choses de ne pas passer minuit, l'avertissant que si elle demeurait au Bal un moment davantage, son carrosse redeviendrait citrouille, ses chevaux des souris, ses laquais des lézards, et que ses vieux habits reprendraient leur première forme. Elle promit à sa Marraine qu'elle ne manquerait pas de sortir du Bal avant minuit. Elle part, ne se sentant pas de joie. (6 mn)

## 2ème pause

Le Fils du Roi, qu'on alla avertir qu'il venait d'arriver une grande Princesse qu'on ne connaissait point, courut la recevoir ; il lui donna la main à la descente du carrosse, et la mena dans la salle où était la compagnie. Il se fit alors un grand silence ; on cessa de danser et les violons ne jouèrent plus, tant on était attentif à contempler les grandes beautés de cette inconnue. On n'entendait qu'un bruit confus : Ah, qu'elle est belle ! Le Roi même, tout vieux qu'il était, ne laissait pas de la regarder et de dire tout bas à la Reine qu'il y avait longtemps qu'il n'avait vu une si belle et si aimable personne.

Toutes les Dames étaient attentives à considérer sa coiffure et ses habits, pour en avoir dès le lendemain de semblables, pourvu qu'il se trouvât des étoffes assez belles, et des ouvriers assez habiles. Le Fils du Roi la mit à la place la plus honorable, et ensuite la prit pour la mener danser. Elle dansa avec tant de grâce, qu'on l'admira encore davantage. On apporta une fort belle collation, dont le jeune Prince ne mangea point, tant il était occupé à la considérer. Elle alla s'asseoir auprès de ses sœurs, et leur fit mille honnêtetés : elle leur fit part des oranges et des citrons que le Prince lui avait donnés, ce qui les étonna fort, car elles ne la connaissaient point. Lorsqu'elles causaient ainsi, Cendrillon entendit sonner onze heures trois quarts : elle fit aussitôt une grande révérence à la compagnie, et s'en alla le plus vite qu'elle put. Dès qu'elle fut arrivée, elle alla trouver sa Marraine, et après l'avoir remerciée, elle lui dit qu'elle souhaiterait bien aller encore le lendemain au Bal, parce que le Fils du Roi l'en avait priée. Comme elle était occupée à raconter à sa Marraine tout ce qui s'était passé au Bal, les deux sœurs heurtèrent à la porte ; Cendrillon leur alla ouvrir. Que vous êtes longtemps à revenir ! leur dit-elle en bâillant, et se frottant les yeux, et en s'étendant comme si elle n'eût fait que de se réveiller ; elle n'avait cependant pas eu envie de dormir depuis qu'elles s'étaient quittées. Si tu étais venue au Bal, lui dit une de ses sœurs, tu ne t'y serais pas ennuyée : il y est venu la plus belle Princesse, la plus belle qu'on puisse jamais voir, elle nous a fait mille civilités, elle nous a donné des oranges et des citrons. Cendrillon ne se sentait pas de joie :

elle leur demanda le nom de cette Princesse ; mais elles lui répondirent qu'on ne la connaissait pas, que le Fils du Roi en était fort en peine, et qu'il donnerait toutes choses au monde pour savoir qui elle était. Cendrillon sourit et leur dit : Elle était donc bien belle ? Mon Dieu, que vous êtes heureuses, ne pourrais-je point la voir ? Hélas ! Mademoiselle Javotte, prêtez-moi votre habit jaune que vous mettez tous les jours. Vraiment, dit Mademoiselle Javotte, je suis de cet avis, prêtez votre habit à un vilain Culcendron comme cela : il faudrait que je fusse bien folle. Cendrillon s'attendait bien à ce refus, et elle en fut bien aise, car elle aurait été grandement embarrassée si sa sœur eût bien voulu lui prêter son habit. (3 mn)

Pause

Le lendemain les deux sœurs furent au Bal, et Cendrillon aussi, mais encore plus parée que la première fois. Le Fils du Roi fut toujours auprès d'elle, et ne cessa de lui conter des douceurs ; la jeune Demoiselle ne s'ennuyait point, et oublia ce que sa Marraine lui avait recommandé, de sorte qu'elle entendit sonner le premier coup de minuit, lorsqu'elle ne croyait pas qu'il fût encore onze heures : elle se leva et s'enfuit aussi légèrement qu'aurait fait une biche : le Prince la suivit, mais il ne put l'attraper ; elle laissa tomber une de ses pantoufles de verre, que le Prince ramassa bien soigneusement. Cendrillon arriva chez elle bien essoufflée, sans carrosse, sans laquais, et avec ses méchants habits, rien ne lui étant resté de toute sa magnificence qu'une de ses petites pantoufles, la pareille de celle qu'elle avait laissée tomber. On demanda aux Gardes de la porte du Palais s'ils n'avaient point vu sortir une Princesse ; ils dirent qu'ils n'avaient vu sortir personne, qu'une jeune fille fort mal vêtue, et qui avait plus l'air d'une Paysanne que d'une Demoiselle. Quand ses deux sœurs revinrent du Bal, Cendrillon leur demanda si elles s'étaient encore bien diverties, et si la belle Dame y avait été ; elles lui dirent que oui, mais qu'elle s'était enfuie lorsque minuit avait sonné, et si promptement qu'elle avait laissé tomber une de ses petites pantoufles de verre, la plus jolie du monde ; que le Fils du Roi l'avait ramassée, et qu'il n'avait fait que la regarder pendant tout le reste du Bal, et qu'assurément il était fort amoureux de la belle personne à qui appartenait la petite pantoufle. Elles dirent vrai, car peu de jours après, le Fils du Roi fit publier à son de trompe qu'il épouserait celle dont le pied serait bien juste à la pantoufle. (2 mn)

Pause :

On commença à l'essayer aux Princesses, ensuite aux Duchesses, et à toute la Cour, mais inutilement. On l'apporta chez les deux sœurs, qui firent tout leur possible pour faire entrer leur pied dans la pantoufle, mais elles ne purent en venir à bout. Cendrillon qui les regardait, et qui reconnut sa pantoufle, dit en riant : Que je voie si elle ne me serait pas bonne, ses sœurs se mirent à rire et à se moquer d'elle. Le Gentilhomme qui faisait l'essai de la pantoufle, ayant regardé attentivement Cendrillon, et la trouvant fort belle, dit que cela était juste, et qu'il avait ordre de l'essayer à toutes les filles. Il fit asseoir Cendrillon, et approchant la pantoufle de son petit pied, il vit qu'elle y entra sans peine, et qu'elle y était juste comme de cire. L'étonnement des deux sœurs fut grand, mais plus grand encore quand Cendrillon tira de sa poche l'autre petite pantoufle qu'elle mit à son pied. Là-dessus arriva la Marraine, qui ayant donné un coup de sa baguette sur les habits de Cendrillon, les fit devenir encore plus magnifiques que tous les autres. Alors ses deux sœurs la reconnurent pour la belle personne qu'elles avaient vue au Bal. Elles se jetèrent à ses pieds pour lui demander pardon de tous les mauvais traitements qu'elles lui avaient fait souffrir. Cendrillon les releva, et leur dit, en les embrassant, qu'elle leur pardonnait de bon cœur, et qu'elle les pria de l'aimer bien toujours. On la mena chez le jeune Prince, parée comme elle l'était : il la trouva encore plus belle que jamais, et peu de jours après, il l'épousa. Cendrillon qui était aussi bonne que belle, fit loger ses deux sœurs au Palais, et les maria dès le jour même à deux grands Seigneurs de la Cour. (2 mn)

### MORALITÉ

La beauté pour le sexe est un rare trésor

De l'admirer jamais on ne se lasse ;

Mais ce qu'on nomme bonne grâce

Est sans prix, et vaut mieux encor

C'est ce qu'à Cendrillon fit savoir sa Marraine,

En la dressant, en l'instruisant,

Tant et si bien qu'elle en fit une Reine.

(Car ainsi sur ce Conte on va moralisant. )

Belles, ce don vaut mieux que d'être bien coiffées,

Pour engager un coeur pour en venir à bout,

La bonne grâce est le vrai don des Fées ;

Sans elle on ne peut rien, avec elle, on peut tout. (1 mn)

1Faute de frappe : les élèves n'ont rien demandé. Idem pour les majuscules aléatoires.

2Cucendron dans d'autres éditions du texte.

3Godronner ou gaudronner dans d'autres éditions (notamment celle de Delarue, 1887

## ANNEXE n°8

### **Cendrillon, version des frères Grimm**

<http://feeclochette.chez.com/Grimm/cendrillon.htm>

#### CENDRILLON

Un homme riche avait une femme qui tomba malade; et quand celle-ci sentit sa fin prochaine, elle appela à son chevet son unique fille et lui dit :

- Chère enfant, reste bonne et pieuse, et le bon Dieu t'aidera toujours, et moi, du haut du ciel, je te regarderai et te protégerai.

Puis elle ferma les yeux et mourut. La fillette se rendit chaque jour sur la tombe de sa mère, pleura et resta bonne et pieuse. L'hiver venu, la neige recouvrit la tombe d'un tapis blanc. Mais au printemps, quand le soleil l'eut fait fondre, l'homme prit une autre femme.

La femme avait amené avec elle ses deux filles qui étaient jolies et blanches de visage, mais laides et noires de cœur. Alors de bien mauvais jours commencèrent pour la pauvre belle-fille.

Faut-il que cette petite oie reste avec nous dans la salle ? dirent-elles.

Qui veut manger du pain, doit le gagner. Allez ouste, souillon!

Elles lui enlevèrent ses beaux habits, la vêtirent d'un vieux tablier gris et lui donnèrent des sabots de bois. " Voyez un peu la fière princesse, comme elle est accoutrée! ", s'écrièrent-elles en riant et elles la conduisirent à la cuisine. Alors il lui fallut faire du matin au soir de durs travaux, se lever bien avant le jour, porter de l'eau, allumer le feu, faire la cuisine et la lessive. En outre, les deux sœurs lui faisaient toutes les misères imaginables, se moquaient d'elle, lui renversaient les pois et les lentilles dans la cendre, de sorte qu'elle devait recommencer à les trier. Le soir, lorsqu'elle était épuisée de travail, elle ne se couchait pas dans un lit, mais devait s'étendre près du foyer dans les cendres. Et parce que cela lui donnait toujours un air poussiéreux et sale, elles l'appelèrent " Cendrillon ".

Il arriva que le père voulut un jour se rendre à la foire; il demanda à ses deux belles-filles ce qu'il devait leur rapporter.

- De beaux habits, dit l'une. - Des perles et des pierres précieuses, dit la seconde.

- Et toi, Cendrillon, demanda-t-il, que veux-tu?

- Père, le premier rameau qui heurtera votre chapeau sur le chemin du retour, cueillez-le pour moi.

Il acheta donc de beaux habits, des perles et des pierres précieuses pour les deux sœurs, et, sur le chemin du retour, en traversant à cheval un vert bosquet, une branche de noisetier l'effleura et fit

tomber son chapeau. Alors il cueillit le rameau et l'emporta. Arrivé à la maison, il donna à ses belles-filles ce qu'elles avaient souhaité et à Cendrillon le rameau de noisetier. Cendrillon le remercia, s'en alla sur la tombe de sa mère et y planta le rameau, en pleurant si fort que les larmes tombèrent dessus et l'arrosèrent. Il grandit cependant et devint un bel arbre. Cendrillon allait trois fois par jour pleurer et prier sous ses branches, et chaque fois un petit oiseau blanc venait se poser sur l'arbre. Quand elle exprimait un souhait, le petit oiseau lui lançait à terre ce qu'elle avait souhaité.

Or il arriva que le roi donna une fête qui devait durer trois jours et à laquelle furent invitées toutes les jolies filles du pays, afin que son fils pût se choisir une fiancée. Quand elles apprirent qu'elles allaient aussi y assister, les deux sœurs furent toutes contentes; elles appelèrent Cendrillon et lui dirent -

-Peigne nos cheveux, brosse nos souliers et ajuste les boucles, nous allons au château du roi pour la noce.

Cendrillon obéit, mais en pleurant, car elle aurait bien voulu les accompagner, et elle pria sa belle-mère de bien vouloir le lui permettre.

Toi, Cendrillon, dit-elle, mais tu es pleine de poussière et de crasse, et tu veux aller à la noce? Tu n'as ni habits, ni souliers, et tu veux aller danser?

Mais comme Cendrillon ne cessait de la supplier, elle finit par lui dire :

-J'ai renversé un plat de lentilles dans les cendres; si dans deux heures tu les as de nouveau triées, tu pourras venir avec nous.

La jeune fille alla au jardin par la porte de derrière et appela : " Petits pigeons dociles, petites tourterelles et vous tous les petits oiseaux du ciel, venez m'aider à trier les graines :

les bonnes dans le petit pot,  
les mauvaises dans votre jabot. "

Alors deux pigeons blancs entrèrent par la fenêtre de la cuisine, puis les tourterelles, et enfin, par nuées, tous les petits oiseaux du ciel vinrent en voletant se poser autour des cendres. Et baissant leurs petites têtes, tous les pigeons commencèrent à picorer : pic, pic, pic, pic, et les autres s'y mirent aussi : pic, pic, pic, pic, et ils amassèrent toutes les bonnes graines dans le plat. Au bout d'une heure à peine, ils avaient déjà terminé et s'envolèrent tous de nouveau. Alors la jeune fille, toute joyeuse à l'idée qu'elle aurait maintenant la permission d'aller à la noce avec les autres, porta le plat à sa marâtre. Mais celle-ci lui dit :

- Non, Cendrillon, tu n'as pas d'habits et tu ne sais pas danser : on ne ferait que rire de toi.

Comme Cendrillon se mettait à pleurer, elle lui dit :

- Si tu peux, en une heure de temps, me trier des cendres deux grands plats de lentilles, tu nous accompagneras. - Car elle se disait qu'au

grand jamais elle n'y parviendrait.

Quand elle eut jeté le contenu des deux plats de lentilles dans la cendre, la jeune fille alla dans le jardin par la porte de derrière et appela : " Petits pigeons dociles, petites tourterelles, et vous tous les petits oiseaux du ciel, venez m'aider à trier les graines :

les bonnes dans le petit pot,  
les mauvaises dans votre jabot.

Alors deux pigeons blancs entrèrent par la fenêtre de la cuisine, puis les tourterelles, et enfin, par nuées, tous les petits oiseaux du ciel vinrent en voletant se poser autour des cendres. Et baissant leurs petites têtes, tous les pigeons commencèrent -à picorer: pic, pic, pic, pic, et les autres s'y mirent aussi : pic, pic, pic, pic, et ils ramassèrent toutes les bonnes graines dans les plats. Et en moins d'une demi-heure, ils avaient déjà terminé, et s'envolèrent tous à nouveau. Alors la jeune fille, toute joyeuse à l'idée que maintenant elle aurait la permission d'aller à la noce avec les autres, porta les deux plats à sa marâtre. Mais celle-ci lui dit :

- C'est peine perdue, tu ne viendras pas avec nous, car tu n'as pas d'habits et tu ne sais pas danser; nous aurions honte de toi.

Là-dessus, elle lui tourna le dos et partit à la hâte avec ses deux filles superbement parées.

Lorsqu'il n'y eut plus personne à la maison, Cendrillon alla sous le noisetier planté sur la tombe de sa mère et cria

Petit arbre, ébranle-toi, agite-toi,  
jette de l'or et de l'argent sur moi. "

Alors l'oiseau lui lança une robe d'or et d'argent, ainsi que des pantoufles brodées de soie et d'argent. Elle mit la robe en toute hâte et partit à la fête. Ni ses sœurs, ni sa marâtre ne la reconnurent, et pensèrent que ce devait être la fille d'un roi étranger, tant elle était belle dans cette robe d'or. Elles ne songeaient pas le moins du monde à Cendrillon et la croyaient au logis, assise dans la saleté, à retirer les lentilles de la cendre. Le fils du roi vint à sa rencontre, a prit par la main et dansa avec elle. Il ne voulut même danser avec nulle autre, si bien qu'il ne lui lâcha plus la main et lorsqu'un autre danseur venait l'inviter, il lui disait : " C'est ma cavalière ".

Elle dansa jusqu'au soir, et voulut alors rentrer. Le fils du roi lui dit : " je m'en vais avec toi et t'accompagne ", car il voulait voir à quelle famille appartenait cette belle jeune fille. Mais elle lui échappa et sauta dans le pigeonnier. Alors le prince attendit l'arrivée du père et lui dit que la jeune inconnue avait sauté dans le pigeonnier. " Serait-ce Cendrillon? " se demanda le vieillard et il fallut lui apporter une hache et une pioche pour qu'il pût démolir le pigeonnier. Mais il n'y avait personne dedans. Et lorsqu'ils entrèrent dans la maison,

Cendrillon était couchée dans la cendre avec ses vêtements sales, et une petite lampe à huile brûlait faiblement dans la cheminée; car Cendrillon avait prestement sauté du pigeonnier par- derrière et couru jusqu'au noisetier; là, elle avait retiré ses beaux habits, les avait posés sur la tombe, et l'oiseau les avait remportés; puis elle était allée avec son vilain tablier gris se mettre dans les cendres de la cuisine.

Le jour suivant, comme la fête recommençait et que ses parents et ses soeurs étaient de nouveau partis, Cendrillon alla sous le noisetier et dit :

Petit arbre, ébranle-toi, agite-toi,  
jette de l'or et de l'argent sur moi. "

Alors l'oiseau lui lança une robe encore plus splendide que celle de la veille. Et quand elle parut à la fête dans cette toilette, tous furent frappés de sa beauté. Le fils du roi, qui avait attendu sa venue, la prit aussitôt par la main et ne dansa qu'avec elle. Quand d'autres venaient l'inviter, il leur disait : " C'est ma cavalière ". Le soir venu, elle voulut partir, et le fils du roi la suivit, pour voir dans quelle maison elle entra, mais elle lui échappa et sauta dans le jardin derrière sa maison. Il y avait là un grand et bel arbre qui portait les poires les plus exquis, elle grimpa entre ses branches aussi agilement qu'un écureuil, et le prince ne sut pas où elle était passée. Cependant il attendit l'arrivée du père et lui dit :

- La jeune fille inconnue m'a échappé, et je crois qu'elle a sauté sur le poirier.

" Serait-ce Cendrillon? " pensa le père qui envoya chercher la hache et abattit l'arbre, mais il n'y avait personne dessus. Et quand ils entrèrent dans la cuisine, Cendrillon était couchée dans la cendre, tout comme d'habitude, car elle avait sauté en bas de l'arbre par l'autre côté, rapporté les beaux habits à l'oiseau du noisetier et revêtu son vilain tablier gris. Le troisième jour, quand ses parents et ses soeurs furent partis, Cendrillon retourna sur la tombe de sa mère et dit au noisetier :

" Petit arbre, ébranle-toi, agite-toi,  
jette de l'or et de l'argent sur moi. "

Alors l'oiseau lui lança une robe qui était si somptueuse et si éclatante qu'elle n'en avait encore jamais vue de pareille, et les pantoufles étaient tout en or. Quand elle arriva à la noce dans cette parure, tout le monde fut interdit d'admiration. Seul le fils du roi dansa avec elle, et si quelqu'un l'invitait, il disait : " C'est ma cavalière ".

Quand ce fut le soir, Cendrillon voulut partir, et le prince voulut l'accompagner, mais elle lui échappa si vite qu'il ne put la suivre. Or le fils du roi avait eu recours à une ruse : il avait fait enduire de poix tout l'escalier, de sorte qu'en sautant pour descendre, la jeune fille y -



avait laissé sa pantoufle gauche engluée. Le prince la ramassa, elle était petite et mignonne et tout en or.

Le lendemain matin, il vint trouver le vieil homme avec la pantoufle et lui dit :

- Nulle ne sera mon épouse que celle dont le pied chaussera ce soulier d'or.

Alors les deux sœurs se réjouirent, car elles avaient le pied joli. L'aînée alla dans sa chambre pour essayer le soulier en compagnie de sa mère. Mais elle ne put y faire entrer le gros orteil, car la chaussure était trop petite pour elle; alors sa mère lui tendit un couteau en lui disant :

- Coupe-toi ce doigt; quand tu seras reine, tu n'auras plus besoin d'aller à pied.

Alors la jeune fille se coupa l'orteil, fit entrer de force son pied dans le soulier et, contenant sa douleur, s'en alla trouver le fils du roi. Il la prit pour fiancée, la mit sur son cheval et partit avec elle. Mais il leur fallut passer devant la tombe; les deux petits pigeons s'y trouvaient, perchés sur le noisetier, et ils crièrent :

" Ro cou-cou, roucou-cou et voyez là,

Dans la pantoufle, du sang il y a:

Bien trop petit était le soulier;

Encore au logis la vraie fiancée "

Alors il regarda le pied et vit que le sang en coulait. Il fit faire demi-tour à son cheval, ramena la fausse fiancée chez elle, dit que ce n'était pas la véritable jeune fille et que l'autre sœur devait essayer le soulier. Celle-ci alla dans sa chambre, fit entrer l'orteil, mais son talon était trop grand. Alors sa mère lui tendit un couteau en disant :

- Coupe-toi un bout de talon; quand tu seras reine, tu n'auras plus besoin d'aller à pied.

La jeune fille se coupa un bout de talon, fit entrer de force son pied dans le soulier et, contenant sa douleur, s'en alla trouver le fils du roi. Il la prit alors pour fiancée, la mit sur son cheval et partit avec elle. Quand ils passèrent devant le noisetier, les deux petits pigeons s'y trouvaient perchés et crièrent :

Roucou-cou, Roucou-cou et voyez là,

Dans la pantoufle, du sang il y a:

Bien trop petit était le soulier;

Encore au logis la vraie fiancée."

Le prince regarda le pied et vit que le sang coulait de la chaussure et teintait tout de rouge les bas blancs. Alors il fit faire demi-tour à son cheval, et ramena la fausse fiancée chez elle.

Ce n'est toujours pas la bonne, dit-il, n'avez-vous point d'autre fille?

-Non, dit le père, il n'y a plus que la fille de ma défunte femme, une misérable Cendrillon malpropre, c'est impossible qu'elle soit la fiancée que vous cherchez.

Le fils du roi dit qu'il fallait la faire venir, mais la mère répondit :

-Oh non! la pauvre est bien trop sale pour se montrer.

Mais il y tenait absolument et on dut appeler Cendrillon. Alors elle se lava d'abord les mains et le visage, puis elle vint s'incliner devant le fils du roi, qui lui tendit le soulier d'or. Elle s'assit sur un escabeau, retira son pied du lourd sabot de bois et le mit dans la pantoufle qui lui allait comme un gant. Et quand elle se redressa et que le fils du roi vit sa figure, il reconnut la belle jeune fille avec laquelle il avait dansé et s'écria :

- Voilà la vraie fiancée!

La belle-mère et les deux soeurs furent prises de peur et devinrent blêmes de rage. Quant au prince, il prit Cendrillon sur son cheval et partit avec elle. Lorsqu'ils passèrent devant le noisetier, les deux petits pigeons blancs crièrent :

"Rocoucou, Roucou-cou et voyez là,  
Dans la pantoufle, du sang plus ne verra  
Point trop petit était le soulier,  
Chez lui, il mène la vraie fiancée."

Et après ce roucoulement, ils s'envolèrent tous deux et descendirent se poser sur les épaules de Cendrillon, l'un à droite, l'autre à gauche et y restèrent perchés.

Le jour où l'on devait célébrer son mariage avec le fils du roi, ses deux perfides sœurs s'y rendirent avec l'intention de s'insinuer dans ses bonnes grâces et d'avoir part à son bonheur. Tandis que les fiancés se rendaient à l'église, l'aînée marchait à leur droite et la cadette à leur gauche : alors les pigeons crevèrent un œil à chacune d'elles. Puis, quand ils s'en revinrent de l'église, l'aînée marchait à leur gauche et la cadette à leur droite : alors les pigeons crevèrent l'autre œil à chacune d'elles. Et c'est ainsi qu'en punition de leur méchanceté et de leur perfidie, elles furent aveugles pour le restant de leurs jours.

## ANNEXE n°9

### Le pari de Ti-Jean

<http://www.conte-moi.net/contes/pari-ti-jean>

Le jour de sa naissance, Ti Jean saute du ventre de sa mère, se pose à terre sur ses petites jambes courbées de nouveau-né et s'en va vivre sa vie. Après quelques jours de marche, il s'arrête devant une pancarte sur laquelle était écrit : « Moi, Grandyab, je ne me fâche jamais ».

Il pénètre dans le domaine de Grandyab, ce que l'on appelle dans le langage courant son "Habitation", le salue et lui propose de s'occuper de ses bêtes et de son jardin. Grandyab se tord de rire en considérant la petitesse de l'être humain qui lui propose ses services, puis tombe sur lui à bras raccourcis et le bat tant et si bien qu'il en a mal au poignet. Ti Jean, lui, ne crie ni ne fait une grimace de douleur. Il se contente de sucer son pouce, indifférent.

Grandyab, décide alors de l'engager car il lui semble particulièrement courageux.

- Merci monsieur Grandyab, dit Ti Jean, j'accepte vos conditions sans les connaître, mais de mon côté je vous propose un pari : si je réussis à vous mettre en colère, vous me donnerez toute votre fortune y compris votre femme que l'on dit très jolie. Dans le cas contraire, dans quinze jours, vous me mangerez.

- J'accepte, dit Grandyab. Commence par nettoyer mon jardin qui est envahi de mauvaises herbes. Dix hommes courageux n'arriveraient pas à le faire en une journée. Si en fin de journée tu n'as pas terminé, tu n'auras rien à manger.

A la brume du soir, Grandyab se rend au jardin et constate que Ti Jean a arraché toutes les plantes cultivées et a laissé les mauvaises herbes. Il se garde de se fâcher pour ne pas perdre son pari.

- Demain, tu soigneras les bêtes et nettoieras l'écurie, le poulailler et le parc à bestiaux. Et cela en une journée, sinon rien à manger.

Ti Jean tue toutes les bêtes et, à la brume du soir, Grandyab est bien forcé de garder le sourire pour ne pas perdre son pari.

Pour se débarrasser de celui qui va le ruiner, il demande à sa mère, Lagrandyabless, de prendre la voix du Bondieu, de grimper dans un arbre et d'ordonner à Ti Jean de retourner chez ses parents sans tarder. Lorsque Ti Jean passe sous l'arbre, il reconnaît la voix de la Grandyabless et l'abat d'un coup de fusil. La vieille tombe de l'arbre comme une mangue mûre.

- Tu as tué ma mère, s'écrie Grandyab en s'arrachant les cheveux de douleur.

- Non répond Ti Jean, c'est le Bondieu que j'ai tué.

Grandyab avale la pilule et toujours pour faire semblant de ne pas se fâcher il propose à Ti Jean d'accompagner sa femme au bal. Ti Jean met son habit de soirée, son haut de forme, ses souliers cirés. Il danse, courtise et séduit Madame Grandyab qui ne fait que minauder, sourire et roucouler.

A minuit, prétextant, comme Cendrillon, qu'il a perdu son soulier, il interrompt la soirée au grand dam de sa cavalière et quitte le bal. Sur le chemin du retour un énorme crabe, qui lui semble avoir la voix de sa propre mère, le menace et lui ordonne de rentrer chez ses parents. Il hurle de terreur, prend ses jambes à son cou et avoue à Grandyab qu'il n'a jamais eu autant peur devant cet énorme crabe qui parlait comme un chrétien vivant.

- Quoi ! Tu n'as pas eu peur de moi et tu as peur d'un crabe, s'écrie Grandyab fou de rage. Tiens, deux paires de claques !
- J'ai gagné le pari, tu t'es mis en colère, ta fortune est à moi, mais garde ta femme, je n'en veux pas, elle n'est pas fut' fut'.

Depuis que Grandyab a perdu tous ses sous, il erre sur les routes où il ne fait pas bon le rencontrer car il ne décolère pas. Il se venge de sa déconvenue sur sa femme et sur les voyageurs sans défense.

## ANNEXE n°10

### ***Koumba-sans-mère, Conte du Sénégal***

<http://www.conte-moi.net/contes/koumba-sans-merc>

Il était un homme qui avait deux épouses. Chacune d'elles avait une fille. Allah fit qu'une des femmes mourut et laissa sa fille. Les deux filles avaient le même nom. Pour les différencier, on les surnomma : "Koumba-avec-mère" et "Koumba-sans-mère". Le père de famille craignait tant son épouse, qu'il acceptait tout ce qu'elle faisait ou disait. Il la laissait faire accomplir à Koumba l'orpheline tout le travail de la maison.

Un jour, en lavant la vaisselle, Koumba l'orpheline oublia de laver une cuillère en bois et sa marâtre, furieuse, l'envoya la laver à la mer de Ndayane. Koumba, en pleurs, prit le chemin. Elle marcha durant deux jours et deux nuits. Elle marcha, marcha, jusqu'à trouver sur son chemin un jujubier en train de se gauler lui-même. Elle s'agenouilla et le salua. Et le jujubier lui demanda :

- Mais, où vas-tu, enfant bien éduquée ?

Koumba dit :

- La coépouse de ma mère défunte m'a envoyée laver cette cuillère à la mer de Ndayane.

Le jujubier lui donna des jujubes et lui dit :

- Que Dieu guide tes pas.

Koumba le remercia et reprit sa route.

Elle marcha encore et trouva sur son chemin une marmite en train de se cuire sur un feu.

Koumba-sans-mère s'agenouilla et la salua.

La marmite lui demanda :

- Mais, où vas-tu, jeune fille bien éduquée ? Koumba lui répondit :

- La co-épouse de ma mère défunte m'a envoyée laver cette cuillère à la mer de Ndayane.

La marmite prit une part de ce qu'elle cuisait et lui donna à manger. Elle lui dit :

- Que Dieu guide tes pas.

Après avoir bien mangé, elle la remercia et reprit sa route.

Koumba-sans-mère marcha, marcha encore et trouva sur son chemin une très vieille femme.

Elle n'avait qu'une jambe, un bras, un œil, une oreille, un doigt ; Koumba l'orpheline

s'agenouilla et la salua. La vieille femme lui demanda :

- Mais ma petite fille, où vas-tu ? Koumba l'orpheline lui répondit :

- Grand-mère, la coépouse de ma mère défunte m'a envoyée laver cette cuillère à la mer de Ndayane.

La vieille femme lui remit alors un os blanchi, dégarni. Koumba ne dit rien, elle le prit et le mit dans la marmite qui s'emplit aussitôt de viande.

Elle lui remit encore un grain de mil : Koumba le plaça dans un mortier. Elle pila, le mortier s'emplit de couscous. Elle le prit et le mit dans la marmite ; elles le mangèrent. Jusqu'à ce que la vieille femme lui dit :

- Koumba, viens maintenant faire la vaisselle sans oublier ta cuillère, avant qu'il ne fasse complètement nuit.

Quand Koumba eut fini, la vieille femme lui remit une petite aiguille et une autre plus grosse, et elle lui dit :

- Va te coucher maintenant sous le lit, car tous mes enfants sont des animaux sauvages. La petite aiguille, tu l'emploieras à piquer les plus petits ; la plus grosse, tu la réserveras aux plus grands pour qu'ils partent tôt. Je ne veux pas qu'ils te tuent !

Quand les enfants arrivèrent, Bouki, le plus têtu, dit :

- Mère cela sent la chair humaine dans la chambre.

Sa mère lui répondit :

- Toi, va te coucher, je suis le seul être humain ici, tu veux me manger maintenant ?

Quand les animaux se furent couchés, Koumba les piqua avec la petite aiguille, à la manière des puces. Les enfants ne purent dormir. Ils sortirent et repartirent à leurs affaires.

Koumba sortit, et la vieille lui demanda de se préparer pour retourner chez elle. Elle lui remit trois œufs et lui dit :

- Celui-ci, tu le casseras quand tu seras au milieu de la brousse.

- Celui-là, tu le casseras quand tu apercevras ton village.

- Ce dernier tu le casseras quand tu seras à l'entrée de la maison. Fais attention, ne les confonds pas.

- Vas-y mon enfant et que Dieu guide tes pas ! Koumba s'agenouilla, salua, remercia et s'en alla.

Elle marcha, elle marcha, marcha jusqu'au milieu de la brousse. Elle cassa le premier œuf. Des cavaliers armés en sortirent.

Koumba se remit à marcher, marcher encore, et cassa le deuxième œuf. Des lions et des panthères en sortirent. Les cavaliers les tuèrent.

Koumba marcha, marcha, marcha. Avant de pénétrer dans le village, elle cassa le dernier œuf ; de nombreux esclaves, battant des tam-tams en sortirent et d'autres chargés de sacs d'argent, d'or, et aussi de nombreux bœufs. Quand elle entra dans le village, Koumba avait un air royal. Tout le monde était dehors pour la contempler.

*Ce conte est extrait de "Contes wolof ou la vie rêvée" rassemblés par Cherif Mbodj et Lilyan Kesteloot, édité par Enda et IFAN à Dakar 2001 dans la Collection "Clair de lune".*

## ANNEXE n°11

### Evaluation finale : *Koumba-sans-mère*, conte du Sénégal.

***Réponds sur ta feuille aux questions suivantes :***

1. Quelle est la situation de Koumba-sans-mère au début du conte ?
2. Pour quelle raison quitte-t-elle sa maison ?
3. Qui rencontre-t-elle en chemin ?
4. Que lui apportent ces rencontres ?
5. Quelle est la situation de Koumba-sans-mère à la fin ?
6. Qu'a-t-elle fait pour mériter cette fin ?
7. Selon toi, Koumba-sans-mère a-t-elle des qualités ? Des défauts ?  
Lesquels ?
8. Cite au moins 3 ingrédients du conte utilisés dans ce texte : donne des exemples.
9. Trouve un maximum de points communs entre ce conte et celui de Cendrillon.
10. Le conte de Cendrillon est adapté dans de nombreux pays, à toutes les époques, sous de nombreuses formes (théâtre, poésie, chanson...) : comment expliques-tu ce phénomène ?

Figure 34 : questions posées sur le conte *Koumba-sans-mère*

## ANNEXE n°12

### Evaluation finale de la séquence : copie d'élève.

/ / /

Français  
Evaluation

8/04/11

lecture 4,5/20  
 Expression - 0,5 x 18 = 9  
 - 3 = 6

notes /

0,5/1 1) Koumba fait le travail de la maison car sa maman est morte et que son papa travaille visiblement elle lui ce est il dans le texte?

0,5/1 2) Elle quitte sa maison car elle a mal brûlé la cuillère en bois. Vérifie le texte - + précise

1/3 3) Elle rencontre une vieille femme qui lui remet un os blanchi et un grain de mil pour quoi faire? remet

1/3 4) Sa loi rapporte de la viande et du couscous. quasi (E)

0/1 5) Je ne sais pas. C'est écrit à la fin du texte.

0/2 6) Elle mérite cette fin car elle a mal lavé une cuillère en bois. Non

0/2 7) Elle a des qualités et des défauts. Les qualités car elle va prendre le rôle de sa maman et ses défauts c'est quand elle veut tous jours mais elle le fait mal (ex la cuillère en bois) que veut -elle faire selon toi?

0/3 8) Lieu: Ndayane (E)  
 époque: 2001  
 le héros: Koumba  
 à quelle question réponds-tu?

1/3 9) des choses que se trouvent dans (ex os blanchi qui devient de la viande et dans condillon une souris qui devient un cheval etc) citrouille  
 (tu as écrit "chicks")  
 la souris est un animal



## ANNEXE n°13

### Inventaire des images choisies par les élèves classées par thèmes

Remarque :

1. Certaines images ne sont pas référencées avec précision. Elles sont visibles en général sur de très nombreux sites, dont les auteurs ne citent pas leurs sources.
2. Les sites mentionnés comme source ne sont pas forcément ceux que les élèves ont consulté. Il s'agit des sites sur lesquels nous avons trouvé les références précises des images (auteur, date, lieu de conservation etc.)

### Situation initiale, malheur de Cendrillon



Julia, Marjorie, Aurélie, Cerise

Auteur : Frédéric Hall, 1891

[http://www.mythicjourneys.org/newsletter\\_aug07\\_windling.html](http://www.mythicjourneys.org/newsletter_aug07_windling.html)



Théophile, Magidh

**Illustration En Couleurs De David Brett de Charles Perrault (Livre)**

(visible sur de nombreux sites, source et auteur non cités)



Jean, Benoit, Julia, Marjorie, Sofia, Eva, Emmanuelle, Alexandra, Cerise, Aurélie, Cecilia

Frontispice Illustré par Arthur Rackham pour *Cendrillon* d'après Charles Perrault. Paris, Hachette, 1919.

<http://expositions.bnf.fr/contes/gros/cendrill/indfeuill.htm>



Nathanael, Magidh,

Auteur : Inconnu

Illustration du conte "Cendrillon"

Photo relative à la proposition d'inscription Allemagne - Kinder- und Hausmärchen (Contes pour les enfants et les parents)

<http://portal.unesco.org/>



Nathanael

Première page de *Cendrillon* Illustration de Jacques Touchet pour les *Contes de Perrault*. Paris, L'édition d'art Henri Piazza, 1930 (23,3 x 17,3 cm) BnF, Livres rares (Rés. p. Y<sup>2</sup>. 1375) © ADAGP Paris 2001

<http://expositions.bnf.fr/contes/grand/266.htm>



Nathanael, John

Auteur : Edmond Dulac, *Cendrillon dans les cendres*, 1911

[http://myeyeinthesky.net/2011/07/06/metamorphosis-photography-and-mythic-portraiture/cinderella\\_dulac1-2/](http://myeyeinthesky.net/2011/07/06/metamorphosis-photography-and-mythic-portraiture/cinderella_dulac1-2/)



Théophile

Auteur : Angielskiej wersji Kopciuszka (1865)

Magidh, Tazio, Vince

Auteur : Illustration par George Cruikshank,

1854 [http://boiteahistoires.free.fr/cendrillon\\_cruikshank.html](http://boiteahistoires.free.fr/cendrillon_cruikshank.html)



## Péripéties : Le bal, le merveilleux (registre)



Jean, Benoit

Auteur : Le personnage de la fée apparaît dans le divertissement chorégraphique ajouté à l'opéra-comique de Nicolo pour la reprise de 1877.

<http://expositions.bnf.fr/contes/gros/cendrillon/indfeuil.htm>



Jules, Sylvère

Auteur : Gustave Doré, 1867. Illustration pour *Histoires ou Contes du temps passé* (Charles Perrault, 1897). *Les Contes de ma Mère l'Oye* (1697). Edition intitulée *Les Contes de Perrault*, deuxième gravure de trois.

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cendrillon2.JPG>

<http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/lettres/lycee/perrault/gravures.htm>



Kadia

Auteur : Anonyme

(photo publicitaire pour des robes de mariées)  
Multiples blogs d'adolescentes.



Badia

Auteur : Jean-Adrien Mercier, 1953. Illustration de Cendrillon pour les chocolats Ménéier

<http://ribambins.canalblog.com/archives/2008/10/22/10880143.html>



Julia, Sazy, Nadia, Alexandra, Jeanne, Marjorie,  
Auteur : Anonyme

<http://clpav.fr/lecture-cendrillon.htm>

## Le personnage de Cendrillon, le conte « Cendrillon »



Nadia  
Auteur : Walt Disney, 1950  
Photogramme disponible sur de nombreux sites



Magidh  
Auteur : Walt Disney  
<http://www.coloriez.com/coloriage-cendrillon.html>



Magidh  
Auteur : Inconnu  
<http://fr.123rf.com/images-libres-de-droits/cendrillon.html>



Yacine, Julia, Sazye  
Auteur : Walt Disney, 1950  
Photogramme visible sur de très nombreux sites



Yacine  
Auteur : Walt Disney, 1950  
Photogramme visible sur de très nombreux sites



Yacine  
Auteur : Naolik  
Illustration d'un cd de 3 contes; *Cendrillon, Peau d'ane, et La princesse au petit pois* pour les Editions Clarsy  
<http://naolik.blogspot.fr/>

## Péripéties : l'essayage de la pantoufle



Kadia, Jean, Benoit, Nadia, Alexandra, Julia, Marjorie, Vichith, Jules, Sylvère, Aurélie, Cecilia, Cerise,  
Gustave Doré

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b2200191h>



Julia, Sazyé  
*Cenicienta*, ilustración de Carl Offerdinger (fin du XIXè)  
Mein erstes Märchenbuch, Verlag Wilh. Effenberg, Stuttgart, end of the 19th century.

[http://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Offerdinger\\_Aschenbrodel\\_%281%29.jpg#section\\_1](http://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Offerdinger_Aschenbrodel_%281%29.jpg#section_1)

## Les lieux



Kadia  
Annie Leibowitz

<http://www.premiere.fr/Cinema/News-Cinema/Scarlett-Johansson-est-Cendrillon-1067967>



Jules

Notice complète :

Titre : Histoire de Cendrillon : [conte]. N°105 : [estampe]

Éditeur : Pellerin ()

Date d'édition : 1860

Type : Scènes littéraires -- 1800-1869,image fixe,estampe

Langue : Français

Format : 1 est. : gravure sur bois en coul. ; 47 x 37 cm (f.)

Format : image/jpeg

Droits : domaine public

Identifiant : [ark:/12148/btv1b69383340](http://ark:/12148/btv1b69383340)

Source : Bibliothèque nationale de France, département Estampes et photographie, FOL-LI-59 (6)

Relation : Notice de recueil : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb412256634>

Relation : Appartient à : [Recueil. Images d'Epinal de la Maison Pellerin]. Tome 6, 1858-1860

Relation : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41292492w>

Provenance : bnf.fr

Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

## Elément modificateur, intervention de la fée



Eva, Sofia, Emmanuelle, Jules, Sylvère  
Illustration for Charles Perrault's *Cinderella* from *Histoires ou Contes du Temps passé: Les Contes de ma Mère l'Oye* (1697). Gustave Doré's illustrations appear in an 1867 edition entitled *Les Contes de Perrault*. First of three engravings  
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cendrillon1.JPG>

## Objets



Kadia

Inconnu (publicité pour un vendeur de chaussures)  
<http://www.cinderellashoes.ie/>



Jeanne, Marjorie, Alexandra, Cerise, Aurélie, Célia,  
Photogramme de Disney ?



Magidh, Tadzio, Vichith

La baguette magique tenue par la fée de Cendrillon  
Illustration par Édouard de Beaumont pour *Cendrillon. Les Fées* de Charles Perrault. Paris, Boussod, Valadon et C<sup>ie</sup>, 1886 (39,2 x 31,8 cm) BnF, Livres rares (Rés. gr Y<sup>2</sup>. 16)  
<http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ingre/objets.htm>



Jeanne, Marjorie,  
Inconnu

Disponible sur de nombreux blogs de cavaliers passionnés ou de défenseurs des animaux



Jules

<http://nouvellevieajeju.blogspot.fr/>

## Auteurs



Vichith  
Inconnu

Disponible sur de nombreux sites, auteur et sources non cités



Sylvère, Jules  
Portrait de Charles Perrault (1628-1703) Huile sur toile, anonyme, 1671. (63 x 52 cm) Versailles, Musée national du château et des Trianons (INV 9490 ; LP 4004). Collection Académie française. En dépôt : Paris, Institut de France. © RMN  
<http://expositions.bnf.fr/contes/grand/029.htm>



Théophile  
Anonyme

<http://www.rootsweb.ancestry.com/~iabiog/cerrogordo/mirror/mirror-1.htm>



Théophile  
Portrait de Gilles Perrault (écrivain)  
Disponible sur de nombreux sites



Jean, Jules, Sylvère,  
Portrait des frères Grimm *Jacob et Wilhelm Grimm* par Elisabeth Jerichau-Baumann. Huile sur toile, 1855. (63 x 54 cm) Berlin, Staatliche Museen (Inv. Nr. A I 663) © Bildarchiv Preussischer Kulturbesitz  
<http://expositions.bnf.fr/contes/grand/059.htm>

## Universalité du conte



Théophile  
Photo réalisée pour la collection de couture de Nicky Vanckets, styliste new-yorkais (Cendrillon, 2007)

<http://www.jacobinette.com/archives/2010/09/05/18984863.html>



Théophile  
Illustration de Judith Geyfier, 2007



Théophile

La fée Berliozette La fée Berliozette. Imagerie publicitaire "Au Bon Marché", fin XIX<sup>e</sup> siècle. Chromolithographie. BnF, Estampes et photographie.

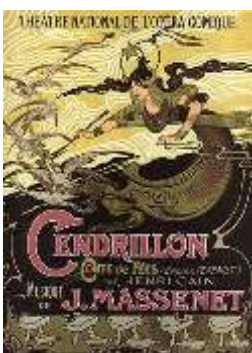
[http://expositions.bnf.fr/contes/grand/326\\_3.htm](http://expositions.bnf.fr/contes/grand/326_3.htm)



Théophile

Blanche-Neige fuyant à travers la forêt Illustration d'Angela Barrett pour *Blanche-Neige* par Joséphine Poole d'après Grimm. Paris, Kaleidoscope, 1991 (24,5 x 27 cm) BnF, Littérature et Art (EL 4° Y 642) © Kaleidoscope, 1991. Photo M. Urtado.

[http://expositions.bnf.fr/contes/grand/215\\_1.htm](http://expositions.bnf.fr/contes/grand/215_1.htm)



Affiche d'Henri Cain, librettiste pour l'opéra Cendrillon de Jules Massenet, 1899

<http://www.cndp.fr/opera-en-actes/les-operas/cendrillon/une-cendrillon-fin-de-siecle/une-oeuvre-emblematisque-de-la-belle-epoque/la-reecriture-du-conte-par-henri-cain.html>

#### Autre (non commentée)



Jérémy

*La Petite Cendrillon ou la Chatte merveilleuse*

Folie vaudeville en un acte de Désaugiers et Gentil. Création au Théâtre des Variétés le 12 novembre 1810. Estampe anonyme en couleurs (22,5 x 31 cm) BnF, bibliothèque-musée de l'Opéra (Scènes-Réserve Cendrillon, 5)

[http://expositions.bnf.fr/contes/grand/307\\_2.htm](http://expositions.bnf.fr/contes/grand/307_2.htm)



**ANNEXE n°14**  
**Bilan de fin de 6<sup>ème</sup>**

Deux exemples...

Petit bilan de ma 6ème

*Ce que j'ai appris cette année...souvenirs, impressions...*

**Mes lectures :**

Je me souviens de d'avoir lu la "Sixième" au tout début de l'année ensuite j'ai lu plein d'autres livres qui en avait qui d'était bien mais d'autre non. La sixième était bien par exemple. Mais pas exemple et j'en l'"Invasion de la Sicile". n'était pas super.

**Mes recherches documentaires sur internet :**

Je me souviens de Pondrillon que l'on avait travaillé pendant au moins quelques semaines j'ai trouvé ce travail intéressant et d'un peu marrant.

**Mes rédactions, mes textes :**

Je me souviens de avoir travailler pleins de texte (rédaction) au cours de l'année. On n'en a fait au moins 20 p. Mais moi j'aimai bien faire des rédactions.

**Mes connaissances :**

Ce que je sais de nouveau c'est: Je connais tout maintenant sur les tableaux.

## Petit bilan de ma 6ème

*Ce que j'ai appris cette année... souvenirs, impressions...*

### Mes lectures :

Je me souviens de l'histoire d'Helen Keller; Au galop; l'invasion de la sicile par les ours; le premier roi du monde que je suis entrain de lire.

### Mes recherches documentaires sur internet :

Je me souviens de Cendrillon: Toute les histoire qui existe sur cendrillon, des différents auteurs...  
le premier roi du monde: on a pris une partie du livre déformé sur internet et après on répondu à quelque question.

### Mes rédactions, mes textes :

Je me souviens de l'invasion de la sicile par les ours, l'histoire d'helen Keller, le premier roi du monde.

### Mes connaissances :

Ce que je sais de nouveau c'est qu'il y a plusieurs histoire par conte

**ANNEXE 15**  
**Lecture tabulaire comparée des deux versions**  
**(Grimm / Perrault)**

	<b>Perrault</b>	<b>Grimm</b>
<b>Situation initiale</b>	Convention du conte « il était une fois ». Présentation de la situation familiale : la mère de Cendrillon est déjà morte, le père remarié à une méchante femme qui a deux filles aussi méchantes qu'elle. Style direct et incisif qui va à l'essentiel, les faits, les situations. Mais portrait psychologique de la belle-mère détaillé. + tâches ménagères et humiliations diverses énumérées « Culcendron » (ou Cucendron)	Récit de la mort de la mère => détail pathétique. Promesse de protection post-mortem (cf ce qui se passe ensuite). Malgré son malheur la petite reste ce qu'elle est bonne. Registre pathétique : mise en scène de l'arrivée des filles, discours direct qui les rend présentes. Énumération des travaux, des humiliations et des moqueries. Grimm donne la parole à ses personnages. Cendrillon
		Le père de Cendrillon se rend à la foire. Cendrillon demande qu'il lui ramène un rameau (le premier qui heurtera[son]chapeau).
		Cendrillon plante le rameau sur la tombe de sa mère. Elle développe une connivence avec les oiseaux et la nature en général
<b>Élément modificateur</b>	Le fils du Roi donne un bal	Le roi donne une fête qui durera 3 jours : toutes les jolies filles du pays y sont invitées.
<b>Péripéties et épreuves</b>	Cendrillon ne peut se rendre au bal. Les préparatifs sont l'occasion d'exposer son extrême bonté.  Intervention de la marraine de Cendrillon (fée) qui transforme son environnement pour la doter de ce qu'il faut pour se rendre au bal. Condition : rentrer avant minuit. Premier soir : tout va bien. Cendrillon s'enfuit à minuit moins le quart.	Brimades des sœurs (épreuves organisées pour obtenir le droit d'aller au bal) : 1. Trier des lentilles jetées dans la cendre => aide des oiseaux 2. trouver une tenue pour le bal => donnée par l'oiseau sur la tombe de sa mère.  Cendrillon paraît à la fête. Le prince l'attendait. Il ne danse qu'avec elle. Cendrillon s'échappe à la fin du bal. Le Prince perd sa trace. Il rencontre le père de Cendrillon, qui soupçonne que le Prince cherche sa fille. Mais Cendrillon est à son habitude couchée dans la cendre.
	2ème soir : Retour au bal, plus belle encore. Mais Cendrillon oublie l'heure et s'enfuit en perdant sa pantoufle de verre.	Ellipse narrative : le 2ème jour et le départ de toute la famille vers le bal.
	Le Prince entreprend de la retrouver.	
	Les deux sœurs « font tout leur possible » pour entrer leur pied dans la pantoufle. En vain.	3ème jour : Cendrillon s'être de nouveau revêtue de ses habits de fête se rend au bal, plus belle encore, chaussée de pantoufles d'or.

		Elle danse de nouveau avec le Prince et lui échappe. Mais ce dernier ruse : une des pantoufles reste engluée dans la poix déposée sur l'escalier.
		Il va faire essayer les pantoufles aux trois filles. Extrapolation de Perrault (« les deux sœurs font tout leur possible »). 1er essai, première fille => sur les recommandations de sa mère, elle se coupe l'orteil. Grâce aux oiseaux, la ruse est découverte. Le Prince ramène la jeune fille chez elle. 2ème essai, deuxième jeune fille => même recommandations de la mère, la fille se coupe le talon. Répétition de la scène. Retour à la maison.
	Initiative de Cendrillon : elle demande à essayer la pantoufle, qui lui va, elle tire l'autre pantoufle de sa poche pour reconstituer la paire.  Retour de la marraine pour embellir Cendrillon.	3ème essai : On amène Cendrillon. La chaussure lui va « comme un gant », les oiseaux attestent qu'il s'agit de la bonne personne
<b>Situation finale</b>	Cendrillon pardonne à ses sœurs et les marie à des gentilhommes.	Les oiseaux vengent Cendrillon le jour de son mariage.
<b>Morale</b>	explicite	Implicite (non écrite)
<b>Caractéristiques générale des textes</b>	13805 caractères marraine-fée Aucun réalisme. Recherche d'un effet magique. Ce qui préoccupe Perrault n'est pas la vraisemblance, mais la morale. L'accent est mis sur les valeurs morales en jeu : la bonté incommensurable de Cendrillon, le pardon accordé, l'édification du malheur en passage rédempteur. Le personnage de Cendrillon est plus construit psychologiquement : elle prend des initiatives, et se montre rouée ou du moins malicieuse (pour la bonne cause)... Elle apitoie sa marraine sans avoir à lui demander vraiment ce qu'elle veut (alors qu'elle le	14768 caractères Intervention surnaturelle des oiseaux, mais pas de fée. Introduction de détails qui apportent une forme de cohérence réaliste, des relations de cause à effet. Grimm réécrit le conte dans une perspective psychologique plus réaliste. Cendrillon ne se venge pas (elle est trop bonne) mais elle est vengée par ses amis (Justice est faite). Le merveilleux est présent mais sans entraver la logique (influence du positivisme?)  Du point de vue psychologique, Cendrillon est moins affirmée que dans la version de Perrault, comme si se sachant protégée par avance par la promesse de sa mère, elle agissait en sorte de mériter cette protection. Elle reste bonne et serviable, mais c'est un personnage qui subit les moqueries, la robe qui tombe du ciel, ou la pantoufle collée dans la poix. Contrairement

	sait) ; elle joue la comédie devant ses sœurs au retour du bal en faisant semblant de se réveiller, elle se présente elle-même pour essayer la pantoufle. Elle a donc une personnalité plus développée et plus affirmée que dans la version de Grimm.	au personnage de Perrault, elle ne conserve pas d'autre preuve de son identité que son visage.
--	---	--

## BIBLIOGRAPHIE

PERRAULT, Charles. Cendrillon ou la petite pantoufle de verre.- 1697

GRIMM, W & H.J.- *Aschenputtel* ou *Aschenbrödel* (*Cendrillon*), (1812)

GRIMM, frères. *Contes*. Préface de Marthe Robert. Folio Gallimard. 1986.

*Le pari de Ti-Jean*, un conte collecté en Haïti, adapté et dit en français par Mimi Barthélémy. © Conte-moi la francophonie : [www.conte-moi.net](http://www.conte-moi.net), un projet de l'association Deci-Dela.

*Koumba-sans-mère*, un conte collecté au Sénégal, dit en français et en wolof par Pape Faye. Ce conte est extrait de « Contes wolof ou la vie rêvée » rassemblés par Cherif Mbodj et Lilyan Kesteloot, édité par Enda et IFAN à Dakar, en 2001 dans la Collection "Clair de lune". © Conte-moi la francophonie : [www.conte-moi.net](http://www.conte-moi.net), un projet de l'association Deci-Dela

### Textes officiels

Ministère Education Nationale Préambule et objectifs, Programme de français, Collège., (2008).

LAUDET, P. *Les nouveaux programmes de français au collège. Programme national de pilotage, pour la formation continue des enseignants*. (MEN/DGESCO: 2009).at <[eduscol.education.fr/forenactes](http://eduscol.education.fr/forenactes)>

### Ecriture et lecture

BARRE-De MINIAC, Christine ; BRISSAUD, Catherine ; RISPAIL, Marielle. *La littéracie, Conceptions Théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*.- Ed. L'Harmattan. Condé-sur-Noireau.- 2004.

JOOLE, P. & AHR, S. *Débats et carnets de lecteur, de l'école au collège. Le français aujourd'hui*. n°140 (2010).

### Lecture

BARTHES, Roland. « Littérature et enseignement » (entretien avec –), PRATIQUES n°5, février 1975. pp. 15-21. Disponible en ligne [http://www.pratiques-cresef.com/p005\\_ba1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p005_ba1.pdf), consulté le 10/04/12 à 7:56

BETTELHEIM, B. *Psychanalyse des Contes de fées*. (Robert Laffont: 1976).

CARRIERE, J.-C. & ECO, U. *N'espérez pas vous débarrasser des livres*. (Le Livre de Poche: Paris, 2009).

*Conférence de consensus sur la lecture. 3 et 4 décembre 2003*.- <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-En-parle06.asp> (FAYOL M., GOIGOUX R., GROSSMANN F., LAFONTAINE D.)

DETREZ, Christine. *Les adolescents et la lecture quinze après*.- BBF n°5. 2011

- ECO, U. *Le signe*. (Le Livre de Poche: 1992).
- GAZIER, M. *Le goût de la lecture*. (Mercure de France: Evreux, 2011).
- GEAR, A. *Lecteurs engagés, cerveaux branchés : comment former des lecteurs efficaces*. Mont-Royal, Québec: DUVAL. (2007)
- GOIGOUX, R. *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture*. Dans *Formation et pratiques d'enseignement en question* 37–56 (2004).
- GOIGOUX, R. *Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus*, dans *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*. (2003).CNDP.
- JOUVE, V. *La Lecture*, Paris, Hachette, Collection 'Contours littéraires. (1993).
- MONTAIGNE (de), M. E. *Essais, chapitre X*. (1595).
- NONNON, E. *L'école et ses mauvais lecteurs*. Repères n°35.-2007.
- OCTOBRE, Sylvie. *Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ?*. Sylvie Octobre. 2009.  
<http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf>.
- PETIT, M. *Eloge de la lecture, la construction de soi*. (BELIN: Paris, 2002).
- TODOROV, Tzvetan. Entretien avec Héloïse LHERETE et Catherine HALPERN pour la revue électronique Scienceshumaines.com. [http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-lit-on-des-romans\\_fr\\_25791.html](http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-lit-on-des-romans_fr_25791.html)

### **Lecture littéraire**

- DUFAYS, J-L . *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. (Ed. J-L.Dufays). UCL Grifed. Presses universitaires de Louvain. Coll. Recherches en formation des enseignants et en didactique.(2007)
- DUFAYS, J.-L. « *La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques* ». Lidil, 33 (2007).at <http://lidil.revues.org/index60.html>. Consulté le 18 mars 2012.
- DUFAYS, J.-L. *Pour une lecture littéraire A. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Duculot. (De Boeck Supérieur: Bruxelles, 1996).
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. (De Boeck Supérieur: 2005).
- DUMORTIER Jean-Louis, *Formation littéraire et compétences, notes pour un débat initié par l'INRP*.(s.d).
- ECO, U. *Lector in fabula*. Librairie générale française. (1989).
- JAUSS, H.-R. *Esthétique de la réception*. Gallimard. 1972. (Paris, 1972).
- JORRO, A. *Le lecteur interprète*. (PUF: Paris, 1999).
- ISER, W.. *L'acte de lecture*. Munich: Pierre Mardaga, éditeur. (1976)
- LA PORTE (de), X. *L'e-book nous libère de tout ce qui est étranger au texte*.  
<http://www.internetactu.net/2012/03/05/lebook-nous-libere-de-tout-ce-qui-est-etranger-au->



texte/ (2012).at <http://www.internetactu.net/2012/03/05/lebook-nous-libere-de-tout-ce-qui-est-etranger-au-texte/>

LANGLADE, G. *Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels*. Le français aujourd'hui. n° 45. pp.85–96 (2002).

LANGLADE, G. & FOURTANIER La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans *La Didactique du Français : les voies actuelles de la recherche* Dir Érick FALARDEAU .-Association internationale pour la recherche en didactique du français. Colloque (2007).

MERCIER, J.-P. *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français* . Université de Sherbrooke. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* pp. 177–196 (2010).

[http://ncrc.educ.usherbrooke.ca/articles/v13n2/5\\_NCRE\\_13\\_2\\_La\\_part\\_du\\_lecteur.pdf](http://ncrc.educ.usherbrooke.ca/articles/v13n2/5_NCRE_13_2_La_part_du_lecteur.pdf)

PICARD, M. *La lecture comme jeu*. (1986).

ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.(2004)

### **La lecture numérique**

BACCINO, T. *La lecture électronique*. (Presses Universitaires de Grenoble: Grenoble, 2004).

BACCINO, T. *Lire sur internet, est-ce toujours lire ?* Bulletin des Bibliothèques de France n°5.-

pp.63–66 (2011).

BELISLE, C. *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. (Presses de l'enssib: Villeurbanne, 2004).

CARR, N. *Is Google making us stupid ? What the Internet is doing to our brains*. Revue Atlantic (2008).

COMPAGNON, A. *Gabegie numérique dans le 9-3*. Huffingtonpost.fr at [http://www.huffingtonpost.fr/antoine-compagnon/gabegie-numerique-dans-le-93\\_b\\_1408092.html](http://www.huffingtonpost.fr/antoine-compagnon/gabegie-numerique-dans-le-93_b_1408092.html)

CRINON, Jacques & MARIN, Brigitte *Aider à lire des textes documentaires sur support informatisé et sur support papier*. In (Dir. GOIGOUX Roland et M.-Ch. POLLET). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur. 2011. pp 183–203

DINET, J. *Chercher des informations dans un hypertexte: quels liens avec les compétences initiales chez les jeunes apprenants ?* Environnement Informatiques pour l'Apprentissage Humain (2003).at <http://archive.ieah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n018-40.pdf>

DINET, J. *Le choix des sites Web par les enfants et les adolescents : impact de la typographie in Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*. (SOLAL: Marseille, 2006).

KAVANAGH, E. *Ecrire pour le web. Validité des consignes ergonomiques*. In *Lire, écrire, communiquer, apprendre avec Internet* (2006).

LEBRAVE, J.-L. LEBRAVE, Jean-Louis,( 2000) *Lire et écrire au XXIème siècle* dans *L'avenir de l'écrit et de la lecture*, in, Jacques ANIS et Nicole MARTY, CNDP, coll. De l'ingénierie éducative, Paris. *Lecture-écriture et nouvelles technologies*, (2000).

LEBRUN, M. & LACELLE, N. *Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littérature médiatique critique. Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université.* . (Dir. GOIGOUX Roland et M.-Ch. POLLET). Namur. 2011, 204–224 (2011).

OLSON, D. *Manières d'écrire, manières de lire. Des alphabets à l'Internet (p.30)*, in *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-édition..* 'Enssib.Villeurbanne. (2004).

ROGER T.PEDAQUE. *La redocumentarisation du monde.* Cépaduès.-Toulouse.213 pages. (2007).

ROUET, J.-F. *Le lecteur face à l'hypertexte, , Les nouveaux apports cognitifs (chapitre 2)*, in *Apprendre avec le multimedia, où en est-on ?* Retz. (1997).

SAEMMER, A. *Penser la (dé)-cohérence : le rôle de l'hypertexte dans la formation à la culture informationnelle*, in *Métamorphoses de la lecture*, BBF n°5. (2011).

TOUZET, P. A.-L. (2006). *Importance des facteurs attentionnels et mnésiques lors de l'accès aux sites web* », dans *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet*. sous la direction de Annie Piolat. Marseille: Ed. Solal.

VANDENDORPE, C. &.-M. (2004). *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions, , Presse de l'enssib, août 2004, 289 pages.* (éd. collection « Référence »). (P. d. l'ENSSIB, Éd.)

### **Autres**

MEIRIEU, Ph. *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer.* Académie de Poitiers espace pédagogique (2005).at

<http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?rubrique11>

FRANCAISE, D. *Historique du réseau Internet.* (3/11/2011).

### **Sites**

Entendre, D. L. (s.d.). <http://www.litteratureaudio.com/index.php?s=Cendrillon&sbutt=Ok>. (©. 2. audio.com, Éditeur) Consulté le 04 21, 2011, sur Litteratureaudio.com: <http://www.litteratureaudio.com/>

Des livres à lire et à entendre Littérature audio.co. at <<http://www.litteratureaudio.com/>>

### **Films**

GERONIMI Clyde, JACKSON Wilfred et LUSKE Hamilton. *Cendrillon.* (RKO Radio Pictures: 1950). Studios Walt Disney.

### **Image**

LUGRUN, Gilles & PAHUD Stéphanie. *À quoi peut servir une image ? Les six fonctions d'étayage du texte par l'image : une lecture de Paul Léon.* ComAnalysis (2001).at <http://www.comanalysis.ch/ComAnalysis/Publication24.htm>

MONTZAIN, Marie-José. *Il était une fois l'image.*

SAINT-MARTIN, Fernande. *Le sens du langage visuel : essai de sémantique visuelle psychanalytique.* Presse Universitaire du Québec.- 2007).

