Lire un album-théâtre au cycle 2 : Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette en CE1

Calypso Salamand

▶ **To cite this version:**

Calypso Salamand. Lire un album-théâtre au cycle 2 : Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette en CE1. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03361936

HAL Id: dumas-03361936

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361936

Submitted on 1 Oct 2021

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.

Université de Bordeaux- INSPE de l'académie de Bordeaux

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier degré

Lire un album-théâtre au cycle 2 : *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* en CE1

Mémoire présenté par **Calypso SALAMAND**

Sous la direction de **Gersende PLISSONNEAU**

Année universitaire : 2020-2021

université de BORDEAUX

INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Bordeaux

Remerciements

En premier lieu, je tenais à remercier Mme Gersende PLISSONNEAU, ma directrice de mémoire, pour m'avoir guidée et accompagnée tout au long de ce travail. Ses conseils, tout comme ses corrections et relectures, ont été pour moi des aides précieuses.

Je voulais également remercier Salomé PAULE pour ses relectures attentives, ses remarques judicieuses et l'intérêt porté à ce mémoire.

Merci à Mme Laetitia DARRICAU, à Karine SALAMAND et à Léa PAULE pour leurs corrections toujours très pertinentes.

Merci à Benoît SALAMAND pour son aide fort utile à la mise en page.

Enfin, je remercie ma classe de CE1 d'avoir fait preuve de tant d'enthousiasme lors des activités proposées dans la séquence mise en place.

Table des matières

Remerciements....2
Introduction....4
Cadre théorique : Lire *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* en CE1....7
I) D'un texte médiéval à un album-théâtre pour enfants....7
A) Le texte médiéval *Aucassin et Nicolette*....7
1) Une forme inédite....7
2) Résumé de l'œuvre médiévale et analyse succincte....9
B) D'un texte médiéval à un album-théâtre : la question de l'adaptation....10
C) L'album-théâtre....15
II) Étudier Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette au cycle 2 : questionnements didactiques...20
A) Travailler la compréhension....20
1) La compréhension dans les programmes officiels de cycle 2....20
2) Les recherches en didactique....21
B) Lire un album....25
1) L'album, une difficile définition et des spécificités à prendre en compte....25
2) L'étude de l'album à l'école....27
3) Les difficultés posées par l'album et des pistes de remédiation....28
C) Étudier le théâtre à l'école....31
1) Le théâtre : un objet scolaire encouragé par les programmes....31
2) « Oser le théâtre » à l'école : pourquoi et comment ?....33
Cadre didactique : Une séquence de littérature sur l'album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* en CE1....36
I) Présentation de la séquence menée en littérature et du travail de recherche....36
A) Présentation générale de la séquence....36
1) Composition de la séquence et contexte de sa mise en place....36
2) Les compétences travaillées dans la séquence....37
3) Les objectifs principaux de la séquence....39
4) Le chemin de lecture emprunté dans l'album-théâtre....40
B) Présentation de la collecte de données en fonction des hypothèses émises....40
1) Rappel des hypothèses....41
2) Présentation des données collectées et de leur exploitation....41
II) L'analyse des données collectées....45
A) Hypothèse 1....45
1) Séance 3 : écrit d'anticipation 1....46
2) Séance 7 : écrit d'anticipation 2....50
B) Hypothèse 2....53
1) Séance 1 : l'image pour compléter les représentations du texte....54
2) Séances 3 et 7 : l'image comme élément d'anticipation....57
3) Le visibiléo : l'image comme aide à la mémorisation du récit....58
C) Hypothèse 3....60
1) Séance 4 : mise en scène avec les bâtonnets personnages....61
2) Séance 7 : lecture expressive....65
Conclusion....68
Bibliographie....70
Annexes....75

Introduction

Si l'album peut parfois être considéré comme un livre facile et notamment destiné à de très jeunes élèves, il semble important de le reconsidérer et de l'analyser de façon plus minutieuse. Les différents ouvrages théoriques à ce sujet, tout comme la liste de référence des ouvrages de littérature au cycle 2 qui distinguent les « albums tout en images[1] » et les « autres albums[2] », soulignent la diversité des formes d'albums. Les difficultés liées à ce type d'ouvrage s'avèrent multiples dès lors que l'on prend en compte le fait que la lecture d'images n'est pas toujours aisée et que l'association texte-image peut être plus complexe que ce que l'on présume.

Genre généralement moins étudié que l'album en cycle 2, la pièce de théâtre n'est pas pour autant absente de la liste de référence. Sa lecture soulève d'autres enjeux et difficultés, liés entre autres à ses propres codes ou encore à la question de la représentation.

À partir de ces deux genres[3] bien différents est apparu depuis une quinzaine d'année un genre hybride nommé « album-théâtre ». Ce dernier pourrait être vu dans un premier temps comme une pièce de théâtre avec des images. Dans la liste de référence du cycle 2, nous trouvons *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*[4] de Sylvaine Hinglais et Tom Schamp qui pourrait appartenir à ce nouveau genre. Poésie, humour et réflexion sur la société s'entrecroisent dans cet ouvrage dont les protagonistes sont des animaux. Ce livre comporte de multiples références plus ou moins explicites au théâtre[5] et est composé de six tableaux que nous pouvons d'ores et déjà présenter brièvement. Deux naufragés, Aucassin et Nicolette, arrivent sur l'île merveilleuse du roi Torelore[6] et exposent au roi leur désir de se marier malgré les différences qui rendent leur union impossible dans leur pays[7]. Le roi accepte leur souhait sans comprendre puisque la tolérance semble maîtresse dans son royaume. La découverte des coutumes du pays ne laisse pas les deux amoureux indifférents : les hommes accouchent – le

1 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *La littérature à l'école. Listes de référence. Cycle 2* [en ligne]. 2018, p. 1. Disponible sur : < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/25/3/VD9_Repro_LISTE_DE_REFERENCE_DES_OUVRAGES_CYCLE_2_03_05_2019_1121253.pdf >. (Consulté le 22/12/2020)

2 *Ibid.*, p. 2.

3 Par souci de simplification, nous considérons l'album – et donc l'album-théâtre par extension – comme un genre mais nous verrons dans le corps du mémoire que cette classification fait débat.

4 HINGLAIS Sylvaine, SCHAMP Tom. *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2010.

5 Ces références seront explicitées dans le corps du mémoire.

6 Premier tableau intitulé « L'arrivée des naufragés ».

7 Deuxième tableau intitulé « Aucassin et Nicolette voudraient se marier ».

roi vient d'ailleurs d'avoir un enfant – , les femmes font la guerre, et la bataille qui a débuté se fait à coups de légumes[8]. Le récit se termine de façon heureuse : la reine remporte le combat[9] et une fête, accompagnée d'une bonne soupe de légumes, est organisée pour célébrer la victoire, le mariage d'Aucassin et Nicolette et la naissance de l'enfant du roi et de la reine[10]. Ainsi, merveilleux, comique, mais également réflexion sur la société et sur le rapport à l'autre cohabitent dans ce livre. Ce mémoire propose alors de s'intéresser à ce nouveau type d'ouvrage, à ses intérêts et à ses modalités de lecture en s'appuyant sur l'étude de cet album-théâtre. Nous réaliserons ainsi une séquence de littérature sur ce livre dans une classe de dix-neuf CE1 comportant des élèves aux profils divers, afin de travailler, entre autres, le domaine de la lecture et de la compréhension qui a une place centrale dans les programmes de cycle 2[11].

Nous nous demanderons donc comment et pourquoi mener en classe un travail de lecture littéraire portant sur un album-théâtre, en particulier *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* de Sylvaine Hinglais et Tom Schamp, en CE1.

Si l'album-théâtre est d'une grande richesse, nous centrerons nos recherches sur trois aspects précis, relatifs à la compréhension de récit, aux atouts de l'image et aux apports de la théâtralité. L'objectif de ce mémoire, par la mise en place d'une séquence d'étude de cet album dans une classe de CE1, est ainsi de mettre à l'épreuve les trois hypothèses suivantes. Notre première hypothèse, liée au processus de compréhension d'un récit de littérature de jeunesse en général, serait que les activités d'anticipation constitueraient un moyen efficace pour faire accéder les élèves à une meilleure compréhension par la mémorisation progressive de l'histoire et la réalisation d'inférences qu'elles impliquent. Nos deuxième et troisième hypothèses seraient plus directement liées aux spécificités de notre album-théâtre. En effet, nous pouvons supposer que l'exploitation des images permettrait d'aider à la compréhension et à la mémorisation de l'histoire. Enfin, la dimension théâtrale d'un ouvrage, une fois comprise et travaillée, pourrait ne pas constituer un obstacle supplémentaire mais être plutôt un atout pour mieux comprendre le texte et en proposer des interprétations.

8 Troisième tableau intitulé « La guerre éclate » et quatrième tableau intitulé « La guerre à coups de légumes ».

9 Cinquième tableau intitulé « Une reine victorieuse ».

10 Sixième tableau intitulé « Une bonne soupe de légumes ».

11 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* [en ligne], BO n°31 du 30 juillet 2020. Disponible sur : < https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2 >. (Consulté le 22/12/2020)

Avant de confronter nos hypothèses aux données collectées dans le cadre de la mise en œuvre d'une séquence de littérature consacrée à cet ouvrage en classe de CE1, nous proposerons d'abord une partie théorique constituée de deux grands axes de réflexion : nous commencerons par travailler sur l'adaptation du texte médiéval d'*Aucassin et Nicolette* en un album-théâtre pour enfants, puis nous nous interrogerons sur les questionnements didactiques que posent le travail de compréhension et les modalités de lecture d'un album et d'une pièce de théâtre.

Cadre théorique : Lire *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* en CE1

I) D'un texte médiéval à un album-théâtre pour enfants

Tout d'abord, il apparaît important d'en savoir un peu plus sur le texte médiéval duquel s'inspire directement notre album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* et d'interroger ainsi la notion d'adaptation. Notre cheminement du texte médiéval à l'ouvrage de littérature de jeunesse nous conduira ensuite à étudier de plus près la forme de l'album-théâtre.

A) Le texte médiéval *Aucassin et Nicolette*

1) Une forme inédite

Aucassin et Nicolette est une œuvre du Moyen Âge anonyme qui aurait été écrite aux environs de 1200. Elle a suscité beaucoup d'interrogations quant à sa forme peu ordinaire. Véronique Dominguez[12] revient sur les classifications qui en ont été faites : elle a été entre autres tantôt considérée comme un « fabliau[13] » par Sainte-Palaye en 1756[14] ou Dominique Méon en 1808[15] , tantôt comme une « nouvelle » par Louis Moland et Charles d'Héricault en 1856[16], ou encore comme un « récit » ou « roman » par Gaston Paris[17]. Cependant, à plusieurs reprises, l'auteure de ce chapitre mentionne la forte probabilité d'une « performance[18] », le manuscrit fournissant plusieurs indices allant dans ce sens[19]. Le texte a fait ensuite l'objet de plusieurs mises en scène, parmi lesquelles celle de Sedaine jouée le 30 décembre 1779 à

12 DOMINGUEZ Véronique. « Chapitre XII. Aucassin et Nicolette : une pièce de théâtre médiéval ? ». *In :* Bouhaïc- Gironès Marie, Dominguez Véronique, Koopmans Jelle. *Les Pères du théâtre médiéval : Examen critique de la constitution d'un savoir académique.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010, pp. 213-229. (Collection Interférences)

13 « Les fabliaux, "contes à rire en vers" selon la définition de J. Bédier, apparaissent vers la fin du XII^{e} siècle et disparaissent au début du XIV^{e} siècle .» BOUTET Dominique. « FABLIAU ». *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Disponible sur : < https://www.universalis.fr/encyclopedie/fabliau/ >. (Consulté le 27/12/2020)

14 DE LA CURNE DE SAINTE-PALAYE Jean-Baptiste. *Les Amours du Bon Vieux Temps*. Paris : Duchesne, 1756.

15 BARBAZAN Etienne. *Fabliaux et Contes des poètes françois.* Nouvelle édition revue et augmentée sur les manuscrits de la Bibliothèque Impériale par Dominique Méon. Paris : B. Warée/Imprimerie de Crapelet, 1808, vol. 1.

16 D'HERICAULT Charles, MOLAND Louis. *Nouvelles françoises du XIII^{e} siècle.* Publiées d'après les manuscrits, Paris : Jannet, 1856.

17 PARIS Gaston. *Poëmes et légendes du Moyen Age.* Paris : Société d'édition artistique, 1909, 3ème édition, respectivement p. 98, 104.

18 DOMINGUEZ Véronique, « Chapitre XII. Aucassin et Nicolette : une pièce de théâtre médiéval ? », *op.cit.*, p. 214.

19 Nous évoquerons plusieurs indices en fonction des hypothèses sélectionnées dans la suite de cette sous-partie.

Versailles puis le 3 janvier 1780 à l'Opéra-Comique[20]. Meyer-Lubke va même, en 1910, jusqu'à « propose[r] de lire *Aucassin* comme une véritable pièce de théâtre[21] ».

Cependant, l'auteur anonyme de l'œuvre la désigne lui-même comme une « chantefable » dans sa conclusion comme le fait remarquer Paul Zumthor[22], créant ainsi un nouveau genre littéraire inédit. Nicole Quentin-Maurer propose une définition de ce genre : ce serait un « jeu dramatique médiéval, où les parties narratives en prose alternent avec des passages versifiés chantés[23] ». Paul Zumthor détaille la composition de la chantefable d'*Aucassin et Nicolette* qui, par son caractère atypique, n'a cessé de poser question : elle s'organise autour d'une alternance régulière entre vingt-et-une parties en vers et vingts parties en prose. Les parties versifiées étaient faites pour être chantées, comme en témoigne la trace d'une mélodie présente dans le manuscrit. Contrairement au ton hypothétique de Véronique Dominguez, Paul Zumthor affirme avec certitude qu'*Aucassin et Nicolette* est un « spectacle mimé[24] » par deux jongleurs qui jouaient et récitaient les rôles des différents personnages et contaient les passages narratifs, créant ainsi un certain comique. Véronique Dominguez expose l'opinion de Grace Frank, « grand-mère du théâtre médiéval[25] », qui voyait la présence de deux voix alternées, « l'une récitant la prose, l'autre chantant les vers sur la fameuse mélodie consignée dans le manuscrit[26] », avant de mettre en avant l'hypothèse de deux voix qui dialoguent et d'une troisième qui joue le rôle de narrateur et commente la scène avec une certaine distance quand elle ne chante pas.

Le statut générique complexe et la forme originale de cette œuvre médiévale continuent ainsi d'intriguer même si l'idée qu'elle implique une performance semble faire relativement consensus.

---

20 *Aucassin et Nicolette ou les Mœurs du Bon vieux Temps*, comédie, en quatre actes et en vers dont une partie est mise en musique, Paris, veuve Ballard et fils, 1780.

21 DOMINGUEZ Véronique, « Chapitre XII. Aucassin et Nicolette : une pièce de théâtre médiéval ? », *op. cit.*, p. 220.

22 ZUMTHOR Paul. « AUCASSIN & NICOLETTE (1200 env.) ». *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Disponible sur : < https://www.universalis.fr/encyclopedie/aucassin-et-nicolette/ >. (Consulté le 24/12/2020)

23 « La composition la plus connue de ce type est *Aucassin et Nicolette*. Le genre littéraire de la chantefable survécut jusqu'à la fin du XIV^e siècle sans toutefois continuer à en porter le nom ». QUENTIN-MAURER Nicole. « CHANTEFABLE, genre littéraire ». *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Disponible sur : < http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/chantefable-genre-litteraire/ >. (Consulté le 24/12/2020)

24 ZUMTHOR Paul, « AUCASSIN & NICOLETTE (1200 env.) », *op. cit.*

25 DOMINGUEZ Véronique,« Chapitre XII. Aucassin et Nicolette : une pièce de théâtre médiéval ? », *op. cit.*, p. 224.

26 *Ibid.* Cette opinion s'appuie sur les deux formules qui introduisent le texte médiéval « Or se cante » et « or dient, content et f(l)abl(oi)ent » (p. 220) et qui constitueraient un renvoi de la parole.

2) Résumé de l'œuvre médiévale et analyse succincte

Cette œuvre reprend le thème des récits idylliques[27]. Au début de l'histoire, Aucassin fait la guerre auprès de son père contre son ennemi Bougar de Valence en l'échange de la promesse de voir sa bien-aimée Nicolette, mais son père ne tient pas sa parole. Les deux adolescents, enfermés tour à tour sur ordre du père d'Aucassin qui n'accepte pas leur amour, parviennent à se retrouver : Nicolette s'échappe et se cache dans une forêt et Aucassin, libéré suite à l'annonce de la disparition de Nicolette, la rejoint grâce à l'aide d'un chevalier et de bergers. Les amoureux décident ensuite de s'enfuir ensemble pour vivre leur amour et trouvent refuge dans l'étrange pays de Torelore. Toutefois, des Sarrasins s'emparent du château, capturent Aucassin et Nicolette et les font prisonniers dans des bateaux différents qu'une tempête sépare. Les protagonistes sont alors confrontés à d'importants bouleversements : Aucassin découvre que ses parents sont morts à la guerre et qu'il est devenu comte de Beaucaire, et Nicolette réalise qu'elle est en réalité fille du roi de Carthagène. Nicolette choisit par la suite de se déguiser en jongleur pour rejoindre Aucassin dans son pays et échapper à un mariage avec un puissant roi païen qu'elle ne désire pas épouser. Déguisée, elle lui raconte leur propre histoire d'amour avant de s'engager auprès de lui à lui ramener la femme qu'il aime tant et qu'il pleure. Nicolette se pare alors pendant plusieurs jours avant d'annoncer son arrivée à Aucassin. Les deux héros peuvent finalement se marier sans entrave comme ils l'avaient rêvé[28].

Paul Zumthor relève l'aspect parodique par rapport à la littérature de l'époque. Les héros ne suivent pas les règles de l'amour courtois : c'est Nicolette seule qui prend les initiatives et qui parvient à faire triompher leur amour. Aucassin, bien que jeune et beau, est décrit comme un pleurnichard. Les rôles des hommes et des femmes s'en trouvent ainsi inversés, notamment dans ce « monde à l'envers[29] » qu'est le royaume de Torelore, terre d'asile pour les jeunes fugitifs, qui a une femme à la tête de l'armée et où les armes pour se

27 Michelle Szkilnik propose une définition de ces récits du Moyen-Âge : « Le récit idyllique raconte les amours enfantines contrariées de deux héros que leur apparence physique et leur caractère rapprochent, mais que la société, bien souvent leurs propres parents, cherche à éloigner. » SZKILNIK Michelle. « Le Récit idyllique. Aux sources du roman moderne, éd. Jean-Jacques Vincensini et Claudio Galderisi ». *Cahiers de recherches médiévales et humanistes* [en ligne]. Mis en ligne le 01 mars 2010, § 1. Disponible sur: < **http://journals.openedition.org/crm/11794** >. (Consulté le 28/12/2020)

28 *Aucassin et Nicolette. Chantefable du XIII*ème *siècle.* Philippe Walter (trad). Ed bilingue. Paris : Gallimard, 1999. (Collection Folio classique)

29 ZUMTHOR Paul, « AUCASSIN & NICOLETTE (1200 env.) », *op. cit.* Paul Zumthor utilise cette expression pour désigner l'univers de la chantefable et non le royaume de Torelore en particulier.

battre ne sont que des œufs et des pommes pourries. Le « pastiche comique[30] » visant entre autres les chansons de geste semble donc évident, et la parodie[31] s'incarne dans des personnages caricaturés certes mais dévoilant « une humanité médiocre et sage » : les « compères de fabliaux » font par exemple l'objet d'une critique à travers « le comte de Beaucaire ou son ennemi Bougar[32] ».

B) D'un texte médiéval à un album-théâtre : la question de l'adaptation

Comme nous l'avons vu, la forme de l'œuvre médiévale *Aucassin et Nicolette* se prête bien à la performance et peut même être rapprochée de la pièce de théâtre. C'est ce dernier genre qu'ont choisi, entre autres, les auteurs de notre ouvrage pour enfants, Sylvaine Hinglais et Tom Schamp, pour adapter le texte à la jeunesse.

Dans son article « Réécrire pour les jeunes [33]» , Esther Laso y León propose une réflexion sur l'adaptation et prend notamment des exemples d'ouvrages de jeunesse s'adressant aux enfants et adolescents de 9 à 14 ans[34]. Elle affirme tout d'abord que l'adaptation « a été utilisée au départ pour combler un manque d'œuvres spécialement écrites pour les jeunes lecteurs, mais aussi pour satisfaire une attente conservatrice des prescripteurs (parents et/ou enseignants)[35]», avant de mettre rapidement en avant la méfiance qui existait dans les années 1980 envers l'adaptation pour la jeunesse. Si D. Escarpit déplore le fait que la littérature jeunesse ne mentionne pas toujours les transformations effectuées par rapport au texte original, ce que l'on pourrait alors considérer comme un manque d'honnêteté intellectuelle, certains y voient même une sorte de trahison vis-à-vis de l'auteur. D'autres encore, comme Isabelle Nières, regrettent le maintien d'une « hiérarchie culturelle[36] », l'adaptation s'adressant à ceux qui ne peuvent accéder directement aux « grands textes[37] ». Ces critiques des années 1980 sont essentiellement dues à la revendication d'un lien identitaire entre l'œuvre et son auteur, ce que la notion d'intertextualité en mettant en avant la

30 ZUMTHOR Paul, « AUCASSIN & NICOLETTE (1200 env.) », *op. cit.*

31 La parodie pourrait être définie ici comme une « imitation grossière qui ne restitue que certaines apparences » selon un des sens donné par le Cnrtl (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales).

32 ZUMTHOR Paul, « AUCASSIN & NICOLETTE (1200 env.) », *op. cit.*

33 LASO Y LEÓN Esther. « Réécrire pour les jeunes ». *In:* Cécile Boulaire (dir.). *Le livre pour enfants : Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 103-117. (Collection Interférences)

34 Notre objet d'étude concernant un public plus jeune, âgé de 7 à 8 ans principalement, nous devrons garder à l'esprit ce décalage dans la seconde partie didactique du mémoire.

35 LASO Y LEÓN Esther, « Réécrire pour les jeunes », *op.cit.,* p. 104.

36 NIERES Isabelle. « L'adaptation dans les livres pour la jeunesse ». *Le Français aujourd'hui,* n° 68, 1984, p. 85.

37 *Ibid.*

présence de nombreuses relations entre les textes littéraires, ou plus précisément la notion d'hypertextualité[38] selon le terme de Gérard Genette, va permettre de nuancer. Cette idée a permis de comprendre l'intérêt de l'adaptation pour aborder une œuvre littéraire difficile d'accès. Les réécritures, notamment dans le milieu scolaire, gagnent ainsi en légitimité puisque, selon Catherine Durvye, « toute littérature commence par la réécriture[39] ».

Esther Laso y León s'intéresse ensuite à l'offre éditoriale des adaptations et des réécritures. Les catalogues depuis les années 1980 ont permis de mieux se situer parmi les différentes œuvres jeunesses et favorisé une plus grande transparence quant aux adaptations. En effet, les catalogues précisent souvent s'il s'agit d'une traduction ou mentionnent généralement d'autres indicateurs, comme les « abréviations, adaptations, réécritures parodiques, actualisations[40] », même si ce n'est pas toujours le cas ou qu'ils manquent parfois de précision. De surcroît, parmi les réécritures, l'auteure de cet article en distingue deux grands types : celle des textes intégraux accompagnés d'une notice importante et celle des textes abrégés. Si les transformations faites par rapport au texte original sont désormais plus visibles et explicites, l'emploi du terme « d'abréviation » et non celui « d'adaptation » qui donne l'impression d'une plus grande fidélité au texte peut être questionné. Esther Laso y León pointe les fins multiples des réécritures que les catalogues permettent de constater : elles peuvent avoir pour but de réactualiser des œuvres classiques ou témoigner d'une intention parodique par exemple. Certaines œuvres peuvent être considérées comme une double réécriture, comme c'est le cas des deux versions de *Don Quichotte* de l'École des Loisirs[41] et du Livre de Poche Jeunesse[42], traduites puis abrégées, qu'Esther Laso y León présente. Elle montre alors que même si l'éditeur affirme être le plus fidèle possible à l'œuvre originale, les traductions et coupes impliquent forcément des choix et donc un écart important avec le texte original qu'il lui paraît fondamental de mentionner.

Notre album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* prend aussi en partie appui sur une traduction – l'ancien français du texte médiéval *Aucassin et Nicolette* n'étant pas compréhensible directement par le lecteur d'aujourd'hui. Isabelle Nières-Chevrel, dans le

38 Définition proposée par Gérard Genette de ce nouveau terme : « J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire. » GENETTE Gérard. *Palimpsestes.* Paris : Seuil, 1992, p. 13.

39 DURVYE Catherine. *Les réécritures*. Paris : Ellipses, 2003, p. 3.

40 LASO Y LEÓN Esther, « Réécrire pour les jeunes », *op.cit.,* p. 107.

41 CERVANTES Miguel. *Don Quichotte.* Paris : L'école des loisirs, 2004. (Collection Classiques abrégées)

42 CERVANTES Miguel. *Don Quichotte.* Paris : Le Livre de Poche Jeunesse, 2004.

chapitre 9 « Récriture : traductions, adaptations » de son ouvrage *Introduction à la littérature de jeunesse*[43], note que l'un des grands domaines d'adaptation pour la jeunesse est la littérature médiévale parmi lesquels se trouvent notamment le célèbre *Roman de Renart* ou les textes arthuriens.

Dans *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*, Sylvaine Hinglais et Tom Schamp précisent avant de débuter l'histoire[44] : « Ce récit s'inspire d'une chantefable, dont l'auteur est anonyme et qui date de la fin du XII^{ème} siècle ou du début du XIII^{ème} siècle[45] . » Ils poursuivent en évoquant l'œuvre originale et en la recontextualisant : « À l'époque, cette histoire était sans doute récitée et mimée par un seul jongleur./[46]Elle mêlait les vers et la prose, alternant ainsi des tableaux poétiques et des scènes burlesques d'une grande fantaisie./ Parodie finement critique de la littérature et des mœurs de l'époque, elle apparaît aujourd'hui étonnamment moderne par sa forme comme par son contenu[47] . » Il s'agit donc d'une réécriture particulière, différente de celles des *Don Quichotte* analysées par Esther Laso y León puisqu'il ne s'agit que d'une « inspiration » par rapport au texte médiéval *Aucassin et Nicolette*, le titre du texte original n'étant d'ailleurs pas mentionné directement.

Le lecteur adulte qui connaît l'œuvre médiévale constate aussi que cette histoire ne reprend qu'un bref passage de l'œuvre médiévale dans lequel les amoureux fugitifs se trouvent dans le royaume de Torelore[48]. Si les auteurs conservent le fil conducteur et des thématiques principales de cet épisode – deux amoureux trouvent refuge sur une île merveilleuse pour y vivre leur amour refusé par leurs familles ou tuteurs respectifs et découvrent un monde à rebours de celui que le lecteur connaît – Sylvaine Hinglais et Tom Schamp s'octroient de grandes libertés[49].

Parmi les modifications apportées communément dans les adaptations, Isabelle Nières-Chevrel regrette l'ajout d'une visée moralisante à destination d'un lecteur enfantin qu'il faudrait éduquer ou d'une certaine forme de conformisme. Dans une moindre mesure, nous pouvons penser que certains écarts avec le texte original de notre œuvre médiévale, comme la

43 NIERES-CHEVREL Isabelle. « Récriture : Traductions, adaptations ». *In : Introduction à la littérature de jeunesse.* Didier Jeunesse : Paris, pp. 177-198. (Collection Passeurs d'histoires)

44 Voir p. 5 du pdf joint.

45 HINGLAIS Sylvaine, SCHAMP Tom, *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*, *op.cit.*

46 Les barres obliques correspondent à un retour à la ligne dans l'album.

47 HINGLAIS Sylvaine et SCHAMP Thomas, *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*, *op.cit.*

48 Cela correspond aux épisodes 28 à 33 dans l'édition Folio (sur 41 épisodes). *Aucassin et Nicolette. Chantefable du XIII^{ème} siècle,* Philippe Walter (trad), *op.cit.*

49 Tous les écarts avec le texte original ne seront pas pointés, nous sélectionnerons seulement ceux qui nous semblent le plus intéressant pour notre analyse.

grande violence d'Aucassin à l'égard du roi parce qu'il ne comprend pas les coutumes de son pays[50], ont pour but de ne pas heurter le jeune lecteur et de ne pas lui donner de mauvais exemples de conduites.

Toutefois, ces écarts avec le récit médiéval pourraient peut-être aussi chercher à interroger la société contemporaine : il ne s'agirait plus de se moquer de la tradition littéraire courtoise. Les guerres violentes et meurtrières sont encore d'actualité dans de nombreux pays et les religions à l'origine de trop nombreuses divisions. En effet, la différence de civilisations et de conditions – Aucassin est fils du comte de Beaucaire et Nicolette est une esclave sarrasine – qui empêche le mariage des deux amoureux dans le texte médiéval, est remplacé ici par une différence de religions entre les familles des deux héros rendant, peut-être, la problématique plus actuelle. De telles modifications peuvent nous faire penser à un autre exemple de réécriture cité par Esther Laos y León, celle de Fabrice Colin avec son ouvrage *CyberPan*[51] qui réactualise le célèbre *Peter Pan* de James Matthew Barrie. F. Colin reprend certains éléments importants de l'histoire de Peter Pan comme les noms des personnages ainsi que certains thèmes principaux comme la peur de la mort et le refus de grandir, tout en introduisant de nouveaux enjeux de l'époque du lecteur, à l'instar des nouvelles technologies. Cette actualisation lui permet de nouvelles réflexions et dénonciations, telles qu'« une critique du génocide des populations primitives[52] » ou encore « une critique des essais médicaux, sans véritable valeur thérapeutique, sur des cobayes humains[53] ». En outre, si la traduction que nécessite le texte original écrit en français médiéval n'est pas mentionnée dans notre album-théâtre, c'est certainement parce que l'intention des auteurs n'est pas d'être fidèle au texte médiéval mais plutôt de reprendre le décor merveilleux et de rendre accessible certaines thématiques abordées par la chantefable à l'instar de ce que propose la réécriture de F. Colin. Le titre choisi, *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*, garde des sonorités proches de celui du texte original tout en traduisant un certain désir d'émancipation puisqu'il ne constitue pas une reprise à l'identique du titre de l'œuvre médiévale.

D'autres choix dans notre album-théâtre peuvent attirer notre attention comme celui de faire des personnages humains dans le texte médiéval des animaux dans cet ouvrage pour la jeunesse. Mireille Froment constate que beaucoup d'histoires pour enfants ont pour

50 Aucassin bat le roi avec un bâton dans la chantefable d'origine.
51 COLIN Fabrice. *CyberPan*. Paris : Mango, 2003.
52 LASO Y LEÓN Esther,« Réécrire pour les jeunes », *op.cit.,* p.112.
53 *Ibid*

personnages des animaux[54]. Nous pouvons ainsi supposer que leur présence dans notre album-théâtre contribue à placer le lecteur enfantin dans un univers connu et que plus encore, cela serait une façon pour les auteurs de renforcer l'aspect merveilleux du royaume de Torelore pour mieux propulser l'enfant dans ce monde imaginaire.

Néanmoins, les auteurs de notre album-théâtre ont conservé le comique et le burlesque de la chantefable qui, comme les critiques l'ont souvent affirmé, comportait un aspect très moderne. Les rôles hommes-femmes sont ainsi inversés par rapport aux codes de la société – ce sont les femmes qui vont à la guerre[55] – et plus encore les dispositions naturelles se voient profondément bouleversées puisque ce sont les hommes qui accouchent dans ce pays.

Ainsi, *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* donne au très jeune lecteur une approche d'un épisode d'une célèbre chantefable du Moyen Âge, mais il serait très réducteur de considérer la référence au texte médiéval comme le seul intérêt de cet ouvrage. Comme le suggère Esther Laos y León à la fin de son article consacré aux réécritures, *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* doit être lu non seulement pour le lien hypertextuel qu'il entretient avec le texte original mais aussi pour l'ouvrage qu'il constitue en tant que tel. La richesse d'interprétations qu'offre l'album – le royaume de Torelore constituerait-il une utopie en représentant un monde paisible sans violence ni rejet des différences ? Serait-il une critique du monde actuel ? Ou alors n'aurait-il pour principal but que d'amuser le lecteur ? – en fait notamment un objet littéraire particulièrement intéressant.

L'actualisation de l'œuvre médiévale pourrait aussi résider dans le genre novateur qu'est l'album-théâtre, lequel permettrait toutefois de mettre en avant la performance suggérée par le texte original[56].

54 FROMENT Mireille. « L'élève et la lecture d'albums en maternelle : quelle réception du texte et des images ? ». *In :* Canut Emmanuelle, Leclaire-Halté Anne. *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* Presses universitaires de Namur. Cedocef, 2009, pp. 73-96. (*Diptyque 17*)

55 Dans le texte médiéval (traduction de Philippe Walter), les hommes vont à la guerre mais sont conduits par la reine, chef des armées. Nous pouvons noter que cet aspect est moins étrange qu'au Moyen Âge pour le lecteur d'aujourd'hui : dans notre société, des femmes peuvent faire la guerre, ce qui n'était pas le cas au Moyen Âge.

56 Nous pouvons tout de même noter que contrairement aux hypothèses formulées par des chercheurs médiévistes vues précédemment, le paratexte de l'album met en avant l'hypothèse de la présence d'un seul jongleur pour jouer et réciter la chantefable au Moyen Âge.

C) L'album-théâtre

L'album-théâtre est un nouveau genre[57] apparu il y a une quinzaine d'années mêlant texte théâtral et images comme son appellation le suggère. Alors que les pièces de théâtre classiques ne sont généralement pas illustrées, le format de l'album-théâtre peut paraître intriguant. En effet, quel est alors le rôle et l'intérêt de l'image ? Quel rapport entretient-elle avec le texte ? Comment le lecteur doit-il ainsi lire un album-théâtre ? Beaucoup d'interrogations auxquelles les auteures telles que Corinne Frassetti-Pecques[58] et Marie Bernanoce[59] apportent des éléments de réponses.

Corinne Frassetti-Pecques se questionne en effet sur le rôle de l'image dans ces pièces de théâtre pour enfants. Elle s'appuie dans un premier temps sur l'enquête d'Anick Brillant-Annequin, réalisée auprès d'étudiants[60], qui met en avant les difficultés que peut générer une pièce de théâtre : le lecteur pourrait notamment être fatigué de solliciter excessivement son imaginaire et se retrouver un peu démuni pour lire un théâtre « fait pour être joué ou vu[61] ». L'illustration aurait alors une fonction d'aide à la lecture du texte théâtral. Elle permettrait de mieux comprendre la pièce et notamment les didascalies. Cette fonction illustrative de l'image se rapprocherait de la première catégorie d'album-théâtre décrite par Marie Bernanoce, à savoir celle du théâtre illustré.

De plus, Corinne Frassetti-Pecques envisage une autre fonction de l'image comme figuration de la scène. Elle ferait référence à certains éléments de la scène théâtrale comme les rideaux et les lumières qui mettraient en avant la théâtralité. Ce serait le cas de l'album-théâtre *La Tortue géante des Galapagos* de Rébecca Dautremer de par son « format géant[62] » et du discours d'un Monsieur Loyal sur la quatrième de couverture qui « invit[erait] les lecteurs spectateurs à entrer dans le livre/spectacle[63] ».

---

57 Nous nous autorisons à parler de genre même si nous pourrions parler également de sous-genre ou de nouvelle forme.

58 FRASSETTI- PECQUES Corinne. « La lecture de l' "album-théâtre": une nouvelle lecture du texte de théâtre ? ». *Recherches et Travaux. Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement.* 2015, n°87, pp. 127-135.

59 BERNANOCE Marie. « "L'album-théâtre" » : typologie et questions posées à sa lecture ». *In :* Connan-Pintando Christine, Gaiotti Florence, Poulou Bernadette. *L'album contemporain pour la jeunesse.* Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2008, pp. 39-52. (Collection Modernités, n°28)

60 BRILLANT-ANNEQUIN Anick. « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible ? ». *In* : Langlade Gérard, Rouxel Annie. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 273. (Collection Didact Français)

61 FRASSETTI-PECQUES Corinne, « La lecture de l' "album-théâtre": une nouvelle lecture du texte de théâtre ? », *op.cit.*, p. 129 (citation déjà entre guillemets et donc certainement empruntée à Anick Brillant-Annequin).

62 *Ibid.,* p. 130.

63 *Ibid.*

On retrouve cet aspect livre-objet dans l'album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette.* L'ouvrage a une forme atypique puisqu'il est pris en format paysage. Un rabat aimanté participe à faire de ce livre un petit spectacle dans lequel le lecteur devrait entrer. Une phrase de la quatrième de couverture met d'ailleurs en avant explicitement l'intention de ce procédé : *« Grâce au rabat aimanté qui maintient les pages, entrez comme au théâtre et donnez libre cours au rire, à la poésie, à l'imaginaire [64]».* Ce mini-théâtre à transporter se manifeste aussi par les illustrations qui ouvrent et ferment l'histoire. La première double-page du livre représente une scène de théâtre avec des rideaux fermés[65] et des spectateurs assis au théâtre qui patientent avant le début du spectacle[66]. Ce schéma se répète sur la dernière double-page de notre album-théâtre : rideaux fermés qui marquent la fin de la pièce de théâtre[67] et mêmes spectateurs dans une position identique mais avec cette fois-ci des sortes de serpentins, sans doute pour montrer qu'ils ont apprécié la pièce jouée[68]. La mention « N'oubliez pas d'éteindre vos portables ![69] » figurant sur la page supérieure de la première double-page rappelle les formules prononcées avant le début du spectacle à notre époque. Le rideau s'ouvre progressivement ensuite laissant entrevoir le décor dans lequel va se jouer l'histoire, l'île de Torelore[70]. La fonction des premières et dernières illustrations de cet album correspondrait donc à celle de figuration de la scène qu'évoque Corinne Frassetti-Pecques. Cette fonction pourrait aussi être mise en lien avec la deuxième catégorie de la typologie de Marie Bernanoce à propos des albums-théâtre : « le narratif illustré et l'album narratif figurant la scène [71]», catégorie comportant des ouvrages qui ne sont pas des pièces de théâtre mais pour lesquels le théâtre est présent à travers la « trame narrative[72] » et les illustrations.

Marie Bernanoce poursuit ensuite sa classification en évoquant « l'album-théâtre proprement dit[73] », quatrième et dernière catégorie[74]. Le véritable album-théâtre ne serait pas seulement un livre de théâtre illustré, mais le texte et l'image seraient « indissociablement liés, du début à la fin de l'ouvrage[75] ». Ne serait-ce pas aussi le cas du *Fabuleux amour*

64 Voir p. 40 du pdf joint.
65 Page supérieure de la double-page. Voir p. 2 du pdf joint.
66 Page inférieure de la double-page. Voir p. 3 du pdf joint.
67 Page supérieure de la double-page. Voir p. 38 du pdf joint.
68 Page inférieure de la double-page. Voir p. 39 du pdf joint.
69 Voir p. 2 du pdf joint.
70 Voir p. 4 du pdf joint.
71 BERNANOCE Marie, « "L'album-théâtre" » : typologie et questions posées à sa lecture », *op.cit.*, p. 42.
72 *Ibid.*
73 *Ibid.,* p. 43.
74 La troisième catégorie mentionnée est celle de la BD-théâtre qui ne nous intéresse pas spécifiquement dans le cadre de notre étude.
75 BERNANOCE Marie, « "L'album-théâtre" » : typologie et questions posées à sa lecture », *op.cit.*, p. 44.

d'Aucassin et Nicolette ? Si les premières et dernières pages figurent la scène, les pages fonctionnent ensuite en duo. La page supérieure est toujours une illustration et la page inférieure le texte théâtral, ce qui pourrait montrer l'importance égale accordée au texte et à l'image. Comme nous l'avons noté en introduction, la pièce est composée de six tableaux et chaque tableau de deux ou trois doubles pages. Les illustrations ne comportent plus la présence d'éléments scéniques mais sont liées aux répliques des personnages sans toutefois sembler se limiter à une fonction illustrative. À titre d'exemple, la deuxième illustration du deuxième tableau[76] montre Aucassin et Nicolette en train de se tenir la main conformément aux indications du texte, mais comporte aussi de nombreuses références aux deux religions des naufragés – l'islam et le christianisme – qui constituent l'un des obstacles à leur mariage dans leur pays. Les signes des religions (le croissant de lune et la croix) sont dissimulés à de nombreuses reprises dans le décor du château et les édifices des religions sont représentés à chacune des fenêtres. En outre, le contraste entre la clarté et l'obscurité – Aucassin étant dans la lumière du jour et Nicolette dans la pénombre de la nuit – tout comme la symétrie de nombreux éléments du décor avec notamment de part et d'autre de la pièce le portrait de la mère d'Aucassin et du père de Nicolette représentés en utilisant la symbolique des religions, contribuent à mettre en avant la séparation que causent les croyances des deux familles pour les naufragés. L'image n'illustre donc pas la scène – ces éléments ne sont pas véritablement présents dans la chambre du roi – mais la complète. Ainsi, si le texte est compréhensible de manière isolée, l'image apporte d'autres éléments en mettant en avant la symbolique des religions, et en ce sens semble indispensable à l'ouvrage.

Les auteures se questionnent ensuite sur les modalités de lecture de l'album-théâtre, et sur les relations texte, image et théâtralité. D'après Corinne Frassetti-Pecques, l'image ne doit pas « enferme[r] le sens » du texte ou « résou[dre] une ambiguïté[77] ». Les illustrations peuvent plutôt rendre visible un point de vue ou créer un monde imaginaire comme cela semble le cas dans l'album-théâtre qui constitue notre objet d'étude. Dans *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*, les images permettent tout d'abord simplement de rendre visible la forme que prennent les personnages – ce sont des animaux – ce que le texte ne mentionne pas directement même s'il a pu dissimiler des indices[78]. Le renforcement d'un monde imaginaire –

76 Voir p. 16 du pdf joint.

77 FRASSETTI-PECQUES Corinne, « La lecture de l' "album-théâtre" : une nouvelle lecture du texte de théâtre ? » , *op.cit.*, p. 131.

78 Merliflette décrit au roi Torelore « un homme fort comme un taureau » (voir p. 11 du pdf joint) et Aucassin est en effet représenté en cet animal dans l'album.

plus que sa création à proprement parlé puisque le texte va également dans le sens d'un monde fantaisiste – se poursuit avec les différents décors somptueux de la demeure du roi et les lieux paradisiaques de l'île. Ainsi, la deuxième illustration du premier tableau[79], montrant une végétation fleurie, des palmiers, une mer bleu clair et une plage de sable fin, contribue à alimenter la description merveilleuse de l'île dressée dans le texte de la double-page[80]. Cette image rend par ailleurs compte de la venue des beaux jeunes gens proclamée par Merliflette et permet ainsi d'illustrer sa vision ou de montrer une scène se déroulant en parallèle de la discussion entre Merliflette et le roi Torelore dans la chambre de ce dernier.

Marie Bernanoce, quant à elle, détaille davantage encore les relations texte, image et théâtralité selon les différents albums en partant de la distinction entre la régie qui « représente tout ce qui est du domaine de la mise en scène[81] » et la fiction qui « désigne ce qui relève de l'histoire représentée, la fable[82] ». L'image pourrait être le « support d'imaginaire de la fiction[83] » : dans ce cas, comme dans l'album *Petit songe d'une nuit d'été* de Stéphanie Tesson, l'illustration constitue une aide pour la représentation de l'histoire et permet d'y accéder plus facilement. Elle pourrait aussi être plutôt le « support d'imaginaire de la régie[84] » , comme dans *Le Théâtre de la grande forêt* de Gérard Nicolas, *La Comédie des ogres* de François Roca, *Le Théâtre de Motordu* de Pef, où l'image rappelle indirectement le décor de la scène en développant l'imaginaire et en passant par exemple par des jeux d'ombre ou de lumière pour mettre en avant la théâtralité. Enfin, l'image pourrait être également « support d'imaginaire articulant fiction et régie[85] », comme dans *Le Théâtre de Corbelle et Corbillo* d'Yvan Pommaux, et permettrait alors de voir l'enchâssement du théâtre et du récit. Si déterminer le rôle de l'image dans notre album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* parmi ceux présentés ci-dessus ne semble pas aisé, nous pourrions émettre l'hypothèse qu'il se rapproche de la dernière catégorie évoquée par Marie Bernanoce : les premières et dernières illustrations font référence à la théâtralité alors que celles accompagnant les différents tableaux suscitent davantage l'imaginaire en illustrant la scène jouée ou en apportant d'autres éléments comme nous l'avons vu précédemment.

79 Voir p. 12 du pdf joint.
80 « Le roi Torelore vit sur une île où poussent des fruits et des légumes à profusion, car le soleil s'y plaît. Parfois, une petite pluie bienfaisante arrose les vergers et les potagers que les habitants cultivent avec amour. » (p. 13 du pdf joint)
81 BERNANOCE Marie, « "L'album-théâtre" » : typologie et questions posées à sa lecture », *op.cit.*, p. 48.
82 *Ibid.*
83 *Ibid.*
84 *Ibid.*
85 *Ibid.*, p.50.

En outre, pour Marie Bernanoce, la relation texte-image pourrait s'apparenter, plus ou moins selon les ouvrages, à un « effet de monstration[86] » selon l'expression utilisée en dramaturgie, effet que l'on pourrait rapprocher du concept d'hypotypose utilisé par les théoriciens. Le lien texte-image mettrait ainsi plus directement sous les yeux du lecteur/spectateur la scène et l'histoire racontée. Si l'image semble pouvoir en effet être une aide à la représentation dans l'album-théâtre de Sylvaine Hinglais et Tom Schamp, elle ne paraît pas mettre en avant un quelconque réalisme mais plutôt chercher à révéler au lecteur un côté poétique de l'œuvre revendiqué d'ailleurs par la quatrième de couverture[87]. La première illustration du sixième tableau[88] représente par exemple une foule d'animaux très différents les uns des autres pour la plupart, dans un décor rempli de touches colorées tant au niveau des habits des personnages que des lanternes ou des fleurs saturant la page. La dimension festive est ainsi rendue à travers une certaine forme de poésie se manifestant par l'esthétisme de l'image.

Marie Bernanoce conclut sur le fait que l'image dans l'album-théâtre pourrait bien souvent être « un second texte didascalique[89] » qui devrait permettre au lecteur de mieux s'approprier l'histoire jouée tout en « suscit[ant] [...] un désir de scène[90] ». Elle ajoute qu'une partie des questions que posent les images de l'album-théâtre, et donc par extension ce nouveau genre d'ouvrage, ne sont en fait pas très éloignées de celles que pose « tout texte de théâtre contemporain[91] ». Pour Corinne Frassetti-Pecques, les modalités de lecture de l'album-théâtre ne sont pas véritablement différentes de celles d'autres albums, même s'il est nécessaire de composer avec de nouvelles particularités. Les deux auteures semblent donc se rejoindre sur le fait que les problématiques que pose la lecture de l'album-théâtre sont proches de celles des genres qui le composent, l'album et la pièce de théâtre.

La première partie de ce cadre théorique nous a donc permis de mieux connaître le texte médiéval dont *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* s'inspire en partie ainsi que de mieux comprendre ce qu'est une adaptation et ce que l'on entend par la dénomination « album-théâtre ». Il paraît désormais important, dans un second temps, de nous intéresser aux

86 BERNANOCE Marie, « "L'album-théâtre" » : typologie et questions posées à sa lecture », *op.cit.,* p. 50.
87 La quatrième de couverture invite le lecteur à « donne[r] libre cours au rire, à la poésie, à l'imaginaire ! » Voir p. 40 du pdf joint.
88 Voir p. 32 du pdf joint.
89 BERNANOCE Marie, « "L'album-théâtre" » : typologie et questions posées à sa lecture », *op.cit.*, p. 52.
90 *Ibid.*
91 *Ibid.*

questions didactiques que pose l'étude d'un album-théâtre au cycle 2 pour pouvoir mettre en place notre séquence de littérature. Si un travail en compréhension de texte semble pour cela évident, la lecture d'un album et d'une pièce de théâtre suscitent d'autres enjeux et problématiques qui sont importants à prendre en compte.

II) Étudier *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* au cycle 2 : questionnements didactiques

Cette seconde partie devrait d'abord ainsi nous éclairer sur les enjeux de la compréhension de texte en cycle 2 ainsi que sur la mise en place de dispositifs pour la travailler, à travers une étude des programmes officiels et de travaux de didacticiens. Un point sera ensuite effectué sur les modalités de lecture de l'album avec un attachement particulier à la définition de ce genre, à la place qui lui est conférée à l'école, mais aussi aux difficultés qu'il suscite et aux remédiations envisagées. Enfin, l'étude du théâtre à l'école sera abordée à travers sa place dans les programmes officiels, les atouts de ce dernier pour l'élève et des exemples de mises en œuvre possibles.

A) Travailler la compréhension

1) La compréhension dans les programmes officiels de cycle 2

Les programmes officiels comptent pour les deux cycles de l'école élémentaire une partie « lecture et compréhension de l'écrit » dans le domaine du français. Le caractère déterminant de ces deux activités est souligné en cycle 2 et il est spécifié que « lecture et écriture sont deux activités intimement liées[92] ».

À la compétence générale « Comprendre un texte et contrôler sa compréhension » sont notamment associées les connaissances et compétences suivantes : « mettre en œuvre (de manière guidée puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte », « être capable de faire des inférences », « savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture », « savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture », « savoir justifier son interprétation ou ses réponses[93] ». Les exemples d'activités proposés sont nombreux et variés, notamment celles nécessitant un guidage important de l'enseignant : « reformulation, rappel du récit », « réponses à des questions », « titres de paragraphes », « caractérisation des personnages », « représentations diverses (dessin, mise en scène avec

92 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), op.cit.,* p. 11.

93 *Ibid.,* p. 13. Nous n'avons cité que les compétences qui semblaient les plus pertinentes par rapport à notre objet d'étude parmi toutes celles énumérées.

marionnettes ou jeu théâtral, etc.)[94] ». Si « la compréhension est la finalité de toutes les lectures[95] », un autre objectif important des programmes est celui de l'élaboration « explicite des stratégies de compréhension[96] ». De surcroît, la lecture à voix haute permet de travailler les compétences de décodage et la fluence, mais est également un levier pour travailler la compréhension, notamment lors de lectures expressives ou dialoguées.

En ce qui concerne plus précisément la littérature, les programmes notent l'importance de travailler sur des œuvres complètes – cinq à dix œuvres intégrales chaque année scolaire au cycle 2 – et sur des genres variés. Si seuls les programmes du cycle 3 comptent un volet « Culture littéraire et artistique » avec différentes entrées thématiques, il existe des listes d'ouvrages de référence[97] pour les trois cycles qui mettent ainsi en avant la volonté de doter les élèves d'une culture littéraire.

L'étude de notre album-théâtre permettra donc de travailler les compétences en lecture et compréhension présentes dans les instructions officielles ministérielles et pourra prendre appui sur les différentes modalités proposées. Néanmoins, avant toute chose, il relèvera d'un travail en littérature jeunesse.

Les travaux de certains didacticiens, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, puis Marie-France Bishop, devraient maintenant nous proposer des approches intéressantes pour travailler la compréhension et en comprendre les enjeux.

2) Les recherches en didactique

a) L'ouvrage *Lectorino et Lectorinette* de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe

De nombreuses études en didactique s'intéressent au champ de la compréhension de texte. Parmi les plus connues figurent les travaux de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe. Dès l'introduction de leur ouvrage *Lectorino et Lectorinette, CE1-CE2, Apprendre à comprendre des textes narratifs*, R. Goigoux et S. Cèbe affichent clairement leur objectif : « tout mettre en œuvre pour doter les élèves des compétences que requiert la bonne interprétation des textes

94 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), op.cit.,* p. 13.

95 *Ibid.,* p. 11.

96 *Ibid.,* p. 13.

97 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, *La littérature à l'école. Listes de référence. Cycle 2* [en ligne], *op.cit.*
Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* est dans la liste de référence du cycle 2.

narratifs [98]» alors que le directeur général de l'institution scolaire pointait en 2011[99] les difficultés des jeunes élèves à accéder à une compréhension dépassant l'explicite des textes et à faire des interprétations. Les simples exercices de questions/réponses présentés traditionnellement aux élèves à l'écrit seraient à bannir. La méthode *Lectorino et Lectorinette* est ainsi le résultat du travail de collaboration entre deux chercheurs et plusieurs enseignants, et se veut « le meilleur compromis possible entre les résultats de la recherche (le "souhaitable") et les exigences du métier (le "raisonnable") [100]». Les auteurs de ce manuel proposent pour ce faire « de privilégier quatre ensembles de compétences de manière à rendre les élèves capables d'autoréguler leur activité de compréhension de textes[101] ».

Ils s'intéressent d'abord aux compétences de décodage qui apparaissent en effet clairement pour comprendre un texte : déchiffrer un texte avec une certaine fluidité paraît une condition évidente – bien que non suffisante – pour le comprendre. Il convient pour cela de « multiplier les occasions de lecture en classe[102] » par des lectures silencieuses et à voix haute diversifiées.

Les compétences lexicales semblent également fondamentales : les élèves qui ne disposent pas d'un lexique suffisamment riche sont fortement désavantagés dans les activités de compréhension. Les auteurs de l'ouvrage choisissent des activités contextualisées passant par « une démarche en trois temps : acquisition (explication) des mots ou expressions en contexte, mémorisation stratégique et réemploi fréquent dans différents contextes [103]». Les élèves doivent également saisir qu'il n'est pas nécessaire de comprendre tous les mots d'un texte pour en comprendre le sens et que certains termes sont plus importants que d'autres dans les exercices de compréhension.

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe mettent ensuite en avant les compétences narratives requises. Pour comprendre un texte, le lecteur doit construire une représentation mentale. Pour cela, il lui faut trier les informations importantes et les mémoriser. Des activités de reformulation comme des rappels de récits à l'oral, de mises en scène ou de représentations à l'aide de dessins, schémas ou mimes, permettent de travailler cet aspect.

98 CÈBE Sylvie & GOIGOUX Roland. *Lectorino et Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs, CE1-CE2.* Retz, 2013, p. 5.

99 « Note du 11 avril 2011 du directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO), ministère de l'Éducation nationale. » *Ibid.*

100 *Ibid.*, p. 2. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe ajoutent que cet outil a été auparavant testé par des enseignants notamment et modifié à partir de leurs remarques à deux reprises.

101 *Ibid.*, p. 8.

102 *Ibid.*

103 *Ibid.*, p. 12.

Enfin, les élèves doivent acquérir des compétences inférentielles. R.Goigoux et S. Cèbe précisent ce que cela signifie : « Produire des inférences consiste à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte[104] ». Ces compétences impliquent donc « que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse (inférences de liaison) et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques […]) [105]». Les inférences à produire concernent généralement « l'identité psychologique et sociale des personnages », « leurs mobiles », « leurs systèmes de valeur », « leurs affects », « leurs connaissances[106] », ce qui passe souvent par une analyse des états mentaux des personnages.

Ainsi, cette « approche multidimensionnelle et intégrative[107] » a pour objectif de favoriser l'implication de l'élève dans les activités de lecture-compréhension et de le faire parvenir peu à peu à l'autorégulation de ces activités sans la forte présence de l'enseignant.

b) Deux dispositifs pour travailler la compréhension présentés par Marie-France Bishop

Dans son article « Aider à comprendre[108] », Marie-France Bishop part des difficultés des élèves français en compréhension qui ont été pointées à de multiples reprises, que ce soit dans les évaluations nationales, ou dans l'étude du Lire-écrire au CP pour proposer deux « canevas d'enseignement expérimentés dans des classes françaises par une équipe mixte de chercheurs et de formateurs de terrain intervenant auprès des enseignants du cycle 2 [109]». Elle met ainsi plus précisément en avant les difficultés des enfants à faire des inférences, comme le signalaient également R. Goigoux et S. Cèbe, et l'importance de travailler spécifiquement la compréhension, sans la relier systématiquement au décodage. Même les non-lecteurs ou les petits lecteurs doivent pouvoir la travailler et les compétences en compréhension les aideront ensuite, selon elle, à acquérir celles en décodage. Les « compétences de déchiffrage », ainsi que « les compétences lexicales, syntaxiques, inférentielles et métacognitives » ne doivent pas être travaillées les unes après les autres mais

104 CÈBE Sylvie & GOIGOUX Roland, *Lectorino et Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs, CE1-CE2, op.cit.*, p. 16.
105 *Ibid.*
106 *Ibid.*, p. 17.
107 *Ibid.*, p. 18.
108 BISHOP Marie-France. « Aider à la compréhension» [en ligne]. Lyon, Centre Alain-Savary, 16/12/2018. Disponible sur : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension/savoir/aider-a-comprendre>. (Consulté le 24/04/2021)
109 Marie-France Bishop fait elle même partie de cette « équipe d'enseignantes et de conseillères pédagogiques qui travaille à l'Université de Cergy Pontoise ». *Ibid.*

mobilisées lors « des situations de lecture complexes [110]» dans lesquelles l'enseignant doit accompagner l'élève et les stratégies de compréhension doivent être rendues explicites.

Plus encore, l'enjeu principal des activités de compréhension résiderait dans la construction d'une « représentation mentale » au fil de la lecture[111]. C'est en établissant des liens, des relations entre les informations, autrement dit en faisant des inférences – opérations fondamentales selon R. Goigoux et S.Cèbe également – qu'on y parviendrait.

L'auteure de l'article propose d'abord une « lecture pas à pas[112] » pour que les élèves prennent conscience de la progression de leur compréhension. Dans ce dispositif, l'enseignant choisit d'arrêter sa lecture à un endroit où plusieurs alternatives sont possibles concernant la suite du récit. Il pose ensuite une seule question bien préparée pour permettre aux élèves de se questionner sur la suite de l'histoire (travail de « prospection [113]») ou sur ce qui a été lu (travail de « rétrospection [114]»). Lors des activités d'anticipation[115], les élèves émettent des hypothèses sur la suite du récit en effectuant des inférences par rapport à la lecture déjà réalisée. L'enseignant note les propositions vraisemblables – elles ne seront cependant validées ou non que par la poursuite de la lecture – et demande aux élèves d'écarter celles qui le sont beaucoup moins. Son rôle d'accompagnant est fondamental et multiple : « il questionne, relance, souligne les réussites, récapitule, sollicite la mémoire, résume [116]». Les questionnements à différents moments de la lecture permettent ainsi de bien rendre visible le processus de compréhension aux d'élèves et de leur faire élaborer une représentation mentale progressive de l'histoire. Les rappels de récit ainsi que d'autres activités pour finaliser la bonne construction du sens et la vérifier sont aussi souhaitables.

Le deuxième dispositif mis en avant par l'auteure est le « chemin du lecteur » ou le « Visibiléo[117] ». Il prend la forme d'un schéma et permet de montrer la représentation mentale construite et de faciliter la mémorisation de l'histoire. Il reconstitue le fil narratif du récit tout en mettant en avant les inférences entre les différents événements et les pensées des personnages. L'auteure note deux étapes essentielles dans la construction du visibiléo : « le

110 BISHOP Marie-France, « Aider à la compréhension », *op.cit.*
111 M.-F Bishop utilise « la démarche didactique de l'enseignement de la lecture préconisée par Giasson » qui préconise un questionnement avant, pendant et après la lecture.
112 Elle s'appuie pour se faire sur les travaux de différents didacticiens notamment A. Béguin, C. Tauveron, J-L Dufays.
113 BISHOP Marie-France, « Aider à la compréhension », *op.cit.*
114 *Ibid.*
115 Nous nous attachons davantage à ce type d'activités car il sera mobilisé dans notre séquence.
116 BISHOP Marie-France, « Aider à la compréhension », *op.cit*.
117 *Ibid.*

rappel de ce qui est important[118] » à partir d' « images ou de [...] vignettes qui représentent les personnages et les lieux s'ils sont importants[119] » ce qui implique une sélection d'informations, puis la formulation des buts et intentions des personnages qui seront « représentés au tableau dans des bulles de pensée, mises en lien par des flèches avec les différents moments du récit[120] ». Ce nouvel outil qui s'accompagne d'un important dialogue entre les élèves et l'enseignant rendrait là encore visibles et audibles les différents processus pour accéder à une compréhension fine d'un récit.

En effet, dans les deux dispositifs mis en place par Marie-France Bishop, le questionnement et guidage de l'enseignant est central pour faire progresser la réflexion et le raisonnement des élèves, tout comme les interactions entre les élèves eux-mêmes. Leurs atouts sont multiples : ils permettent de mémoriser plus facilement le récit, de montrer aux élèves la transformation des représentations mentales élaborées au fur et à mesure de la lecture et de « prendre conscience de l'activité intellectuelle nécessaire à toute lecture[121] ».

Ainsi, les programmes et les différents travaux des didacticiens nous donnent des pistes pour travailler la compréhension d'un récit. Il convient maintenant néanmoins de se focaliser plus particulièrement sur la lecture d'un album, sur ses spécificités et les difficultés qu'il suscite afin d'élaborer au mieux la séquence sur notre album-théâtre.

B) Lire un album

1) L'album, une difficile définition et des spécificités à prendre en compte

L'album a ses spécificités qui sont nécessaires à prendre en compte pour le lire correctement. Sophie Van der Linden commence par définir l'album en déclarant que les historiens le différencient du livre illustré par la place spatiale de l'image dominante par rapport au texte[122]. De plus, l'album n'est pas un genre mais peut être le support de plusieurs d'entre eux, en recevant par exemple le conte ou la poésie. Dans notre cas, l'album-théâtre accueillerait donc le genre de la pièce de théâtre. Anne Leclaire-Halté dans son article

118 BISHOP Marie-France, « Aider à la compréhension », *op.cit.*
119 *Ibid.*
120 *Ibid.*
121 *Ibid.*
122 VAN DER LINDEN Sophie. « L'album, entre texte, image et support ». *La revue des livres pour enfants*. 2003, n°214, pp. 59-68.

« L'album de littérature jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? [123]» va à rebours de cette position en affirmant que l'album est bien un genre et en le considérant même comme un iconotexte d'après la définition qu'en donne Gilles Lugron, c'est-à-dire un message mixte complexe au service d'une unité[124]. Elle ajoute que « dans l'album, ce message mixte se caractérise par une tension entre l'autonomie relative de ses unités (en général doubles pages) et la dépendance de ces unités entre elles[125]». En outre, des auteurs s'essaient à une classification des différents albums. Anne Leclaire-Halté rapporte que Francis Grossmann distingue, parmi eux, « les textes écrits non autonomes » qui ne peuvent se passer de l'image pour être compris, « les textes écrits semi-autonomes » qui peuvent être lus sans les images si l'on rajoute quelques liens, et « les textes écrits autonomes » qui peuvent se lire tels quels[126] ». Notre album-théâtre, *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*, appartiendrait plutôt à la première catégorie compte tenu de l'apport que constituent ses images comme nous l'avons déjà évoqué.

De plus, pour Sophie Van der Linden, la spécificité de l'album réside dans son organisation interne. L'auteure met en avant les libertés et diversités entre les ouvrages. Elle note une organisation des illustrations à l'échelle du livre : la continuité n'est pas forcément absolue mais certains éléments lient les pages entre elles. Dans notre album-théâtre, les différents personnages de la pièce sont présentés avant le premier tableau : leur nom est accompagné de leur portrait et d'une description très succincte. Sophie Van der Linden montre aussi que le format de la double page est à prendre en compte et à interroger dans l'album. Elle permet de tisser un système de cohérence entre deux pages et a de nombreux atouts : elle donne la possibilité « d'agrandir [...] considérablement l'espace d'expression[127] », de créer du jeu en « entreten[ant] le doute sur la séparation ou non[128] ».

---

123 LECLAIRE-HALTE Anne. « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? » [en ligne]. Congrès Mondial de Linguistique Française, 2008, pp. 507-517. Disponible sur : < https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08037.pdf > (Consulté le 17/02/2021).

124 « Introduite par M. Nerlich, la notion d' « iconotexte » désigne un message mixte, un ensemble formant une unité signifiante à part entière, dans laquelle le linguistique et l'iconique se donnent comme une totalité insécable, mais dans laquelle ils conservent chacun leur spécificité propre. » LUGRIN Gilles. *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite*. Bern : Peter Lang, 2006.

125 LECLAIRE-HALTE Anne, « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? » *, op.cit.,* p. 512.

126 *Ibid.*, p. 509.

127 VAN DER LINDEN Sophie, « L'album, entre texte, image et support », *op.cit.*, p. 63.

128 *Ibid.*

En outre, l'organisation texte-image n'est pas clairement définie et n'est pas la même pour chaque album. S.Van der Linden fait remarquer la séparation nette entre le texte et l'image dans certains albums : sur la double-page, l'une est consacrée au texte et l'autre à l'image, l'un ne se mêlant pas à l'autre. Nous retrouvons cette composition dans *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*. Texte et image ont une part égale et distincte à l'exception de l'empiétement des portraits des personnages devant les répliques du texte théâtral pour bien mettre en évidence la répartition de la parole.

Sophie Van der Linden souligne enfin l'importance de la connaissance des codes de l'album par le lecteur pour le lire correctement. Une prise de distance est nécessaire pour considérer l'album dans son intégralité et voir la cohérence de son système. Maintenant que nous avons pris connaissance des spécificités de l'album, nous verrons quel traitement de ce type d'ouvrage il en est fait à l'école.

2) L'étude de l'album à l'école

Anne Leclaire-Halté, dans son article « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? », se questionne sur la lecture de l'album à l'école. Elle note sa place de plus en plus importante en milieu scolaire : s'il est d'abord surtout un objet d'étude en maternelle, il gagne peu à peu les classes de cycle 2 et 3 puis même de l'enseignement secondaire. D'ailleurs, les listes d'ouvrages de référence de l'Éducation Nationale intègrent la catégorie de l'album pour le cycle 2 dès la rentrée 2007.

Les didacticiens ne sont cependant pas tous unanimes sur les choix des albums à étudier en classe. Anne Leclaire-Halté rapporte la position bien connue de Catherine Tauveron qui suggère de travailler sur des albums résistants dès la maternelle et la discute en relativisant la notion d'album « facile » – un ouvrage en apparence simple pour un adulte ne l'est pas forcément pour un enfant. En outre, elle s'appuie sur les travaux de Mireille Brigaudiot dans *Première maîtrise de l'écrit* pour mettre en garde par rapport à une « secondarisation de l'école primaire[129] » : copier l'enseignement secondaire et confronter les élèves trop tôt à des œuvres très complexes ne seraient pas forcément nécessaire, d'autant plus que les professeurs des écoles ne seraient pas formés pour cela.

129 LECLAIRE-HALTE Anne, *« L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? » , op.cit.,* p. 510.

3) Les difficultés posées par l'album et des pistes de remédiation

Anne Leclaire-Halté rapporte les propos de Catherine Tauveron, qui, dans *Lire la littérature à l'école* (2002), énumère les atouts de l'image de l'album : elle pourrait avoir une visée esthétique, mais également illustrer certains procédés littéraires comme la métaphore ou l'ironie, et interpréter le texte. Toutefois, A. Leclaire-Halté critique cette vision du texte central par rapport à l'image et fait l'hypothèse que le texte pourrait également interpréter l'image[130]. Cette position semble ainsi désirer rééquilibrer le rapport de force entre image et texte dans l'album, le texte étant généralement surexploité par rapport à l'image à l'école bien qu'il ne prenne pas forcément plus de place dans l'ouvrage. En effet, d'après une recherche effectuée à l'IUFM de Lorraine[131], les enseignants ne prendraient que très peu en compte les images de l'album ou les feraient passer au second plan. Cela serait principalement dû à la modalité de lecture de l'album : la lecture magistrale ne faciliterait pas le travail sur l'image quand il n'y aurait qu'un seul album pour la classe, mettrait en avant principalement le texte et n'inciterait à une analyse de l'image, quand elle a lieu, que par rapport au texte.

Dans l'article « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : plusieurs remarques sur les pratiques enseignantes[132] », Anne Leclaire-Halté, Nicole Audoin, Sophie Paté, Fabienne Rondelli, Antonietta Specogna proposent des dispositifs permettant de prendre en compte le problème matériel que constitue le fait de n'avoir qu'un album pour la classe et qui engendre des difficultés dans le traitement de l'image. L'enseignant pourrait à titre d'exemples « affiche[r] des photocopies au tableau au fur et à mesure de la lecture[133]», « donne[r] une sélection d'images aux élèves avant de lire l'histoire », « divise[r] la classe en deux : une moitié a des photocopies des images dans l'ordre et l'autre moitié a le texte [134]».

De plus, dans leur article « De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs [135]», Emmanuelle Canut et Florence Bruneseaux-Gauthier

130 LECLAIRE-HALTE Anne, *«* L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? »*, op.cit.*

131 Note de l'article : « Cette recherche est menée au sein du GRDF (groupe de recherche en didactique du français) ».

132 AUDOIN Nicole, LECLAIRE-HALTE Anne, PATE Sophie, RONDELLI Fabienne, SPECOGNA Antonietta. « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes ». *In* : Canut Emmanuelle, Leclaire-Halté Anne. *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* Presses universitaires de Namur. Cedocef, 2009, pp. 115-130. *(Diptyque 17)*

133 *Ibid.*, p. 118.

134 *Ibid.*

135 BRUNESEAUX-GAUTHIER Florence, CANUT Emmanuelle. « De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs ». *In* : Canut Emmanuelle, Leclaire-Halté. *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* Presses universitaires de Namur. Cedocef, 2009, pp. 45-72. *(Diptyque 17)*

analysent les difficultés perçues dans ce travail sur l'album à l'école dans les conditions annoncées dans le titre, à partir de l'étude de plusieurs albums étudiés en classe de maternelle. Elles relèvent entre autres « le problème de l'identification des personnages et leurs désignations dans le texte[136] » , une « trop grande simplicité des dessins [137]» qui ne permet pas d'éclairer le sens du texte, une « intrusion de l'auteur dans la narration pour faire des commentaires[138] » qui peut être perturbante. Dans *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette,* nous retrouvons en effet à plusieurs reprises des commentaires de l'auteur qui sont cependant séparés du reste du texte en étant mis entre parenthèses.

De surcroît, E. Canut et F. Bruneseaux-Gauthier constatent que la relation texte-image peut aider ou non à résoudre les obstacles posés par la lecture d'un album. Si l'image peut guider l'interprétation du texte en étant un élément permettant de valider les données du texte, elle peut aussi ne pas être une aide pour confirmer les hypothèses faites par l'élève. Cependant, dans certains albums, « l'image en dit plus que le texte[139] » en rajoutant des détails ou en dépassant un simple point de vue du texte pour « décri[re] une situation réelle[140] ». De ce fait, on constate que les élèves s'appuient sur les images pour raconter l'histoire voire ne racontent qu'à partir d'elles essentiellement.

Pour pallier ainsi les difficultés suscitées par certains albums, Emmanuelle Canut et Florence Bruneseaux-Gauthier mettent en avant l'importance du rôle de médiation de l'enseignant qui doit se charger notamment de « rétablir la succession dans le temps[141] » résultant d'une chronologie du récit souvent implicite et floue dans le texte et rendue parfois encore plus difficile par les illustrations. Un autre rôle majeur du professeur des écoles serait d' « expliquer des passages manifestement non compris[142] » pouvant être liés à un important décalage entre ce que dit le texte et ce que représente l'image.

Enfin, une toute autre difficulté liée au travail sur l'album concernerait les activités choisies par les enseignants pour l'exploiter. Dans leur article « L'utilisation de textes complexes pour enseigner la lecture au CP en milieu défavorisé : influence sur la

136 BRUNESEAUX-GAUTHIER Florence, CANUT Emmanuelle. « De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs », *op.cit.,* p. 51.
137 *Ibid.,* p. 52.
138 *Ibid.*
139 *Ibid.*, p. 61.
140 *Ibid*. Les auteures puisent un exemple dans l'album *Tous les deux* de Sarah V. et Stibane. « À la page 3 […] le texte "on fait plein de choses amusantes tous les deux" [point de vue de la petite oursonne] est illustré par la petite oursonne qui pousse son père sur une balançoire .»
141 *Ibid.*, p.65.
142 *Ibid.*

compréhension des élèves[143] », Caroline Viriot-Goeldel et Jacques Crinon interrogent les activités d'anticipation, communément admises comme bénéfiques pour les élèves, à travers l'analyse de deux séquences portant sur deux albums résistants *Le bonnet rouge*[144] et *La recette de moi*[145], mises en place dans une classe de CP en milieu défavorisé. Les élèves peuvent ne pas réussir à se détacher des hypothèses erronées émises et le titre ou les images ne pas leur permettre d'en formuler des correctes. Les images du *Bonnet rouge,* bien qu'esthétiques, ne renvoyaient pas à des éléments du texte et l'album *La recette de moi* comportait une dimension allégorique[146] que les élèves n'ont pas pu anticiper par son titre et qui a été ensuite très complexe à leur faire comprendre.

Selon les auteurs de l'article, il convient donc de ne pas appliquer cette activité sans avoir pris en compte la singularité de l'album travaillé et s'être interrogé notamment sur la pertinence de l'utilisation des images comme inductrices de ces phases. L'enseignant doit aussi encadrer ce recueil d'hypothèses en rejetant celles qui sont illogiques et réguler les phases de discussion pour ne pas perdre de vue son objectif et ne pas les faire durer trop longtemps au risque de perdre l'attention des élèves. Les remarques de Caroline Viriot-Goeldel et Jacques Crinon rejoignent alors l'important guidage de l'enseignant préconisé par M.-F Bishop dans son dispositif de « lecture pas à pas ». Si nous avons montré les différents intérêts du dispositif de M.-F Bishop, il semble pour autant nécessaire d'analyser l'album en question auparavant pour voir s'il est adapté aux travaux d'anticipation.

Ainsi, l'album est beaucoup travaillé à l'école primaire, notamment en cycles 1 et 2, mais comporte des difficultés qui doivent être connues des enseignants et prises en compte. D'après Anne Leclaire-Halté, l'album ne doit pas simplement être un « tremplin vers la lecture de " vrais " textes[147] », mais doit être « considér[é] comme un genre avec ses spécificités[148] ».

---

143 CRINON Jacques, VIRIOT-GOELDEL Caroline. « L'utilisation de textes complexes pour enseigner la lecture au CP en milieu défavorisé : influence sur la compréhension des élèves » [en ligne]. SHS Web of Conferences, n°16, Paris, EDP Sciences, 2015. Disponible sur : < https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2015/03/shsconf_iaimte2013_02010/shsconf_iaimte2013_02010.html > (Consulté le 20/04/2021)

144 A. ROWE John, WENINGER Brigitte. *Le bonnet rouge.* Éditions Nord-Sud, 2000.

145 FRIER Raphaële, PANNUTI Audrey. *La recette de moi*. Paris : Naïve, 2011.

146 La métaphore de la recette de cuisine est utilisée pour mettre en avant les caractéristiques physiques et morales des différents membres de sa famille dont a hérité la narratrice.

147 LECLAIRE-HALTE Anne, « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? » , *op.cit.* , p. 516.

148 *Ibid.*

Après avoir envisagé les difficultés inhérentes à l'album, nous allons maintenant voir quelle place a le genre théâtral à l'école.

C) Étudier le théâtre à l'école

1) Le théâtre : un objet scolaire encouragé par les programmes

Dans son ouvrage *Oser le théâtre*[149], Freddy Zucchet relate l'intérêt croissant des ministères pour l'enseignement du théâtre à l'école, ce qui a permis son entrée dans les programmes en 1995, bien qu'il ne soit qu'une ouverture possible en éducation artistique à côté des disciplines obligatoires que sont la Musique et les Arts plastiques. Dans les programmes actuels du cycle 2, il n'est encore évoqué que comme une articulation possible avec les deux enseignements artistiques obligatoires[150]. Pour F. Zucchet, faire intervenir des artistes au sein de la classe et emmener les élèves assister à des représentations sont des activités fortement recommandées pour leur faire vivre pleinement l'expérience théâtrale et leur permettre de « construire une culture du théâtre[151] ». En effet, c'est en allant à des spectacles que l'élève pourra découvrir la scénographie, le jeu d'acteurs et s'ouvrir à la diversité des formes de théâtre. Les programmes officiels du cycle 2 incitent également à cette démarche d'ouverture culturelle en affirmant qu' « [i]ls [les enseignements artistiques] s'enrichissent du travail concerté avec les structures et partenaires culturels[152] ».

Cependant, si le théâtre n'est pas une discipline artistique obligatoire à l'école, les enseignants doivent faire découvrir aux élèves le genre théâtral pour répondre à la volonté des programmes de confronter les élèves à des textes issus de genres variés. Les listes d'ouvrages de référence en littérature pour le cycle 2 comportent désormais une catégorie « théâtre ». En outre, le théâtre n'a pas seulement sa place dans les programmes dans le sous-domaine « lecture et compréhension de l'écrit » qui met en avant l'importance de la diversité des genres des œuvres travaillées et de la lecture dialoguée, mais peut également permettre de

149 ZUCCHET Freddy. *Oser le théâtre*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, 2000.

150 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), op.cit.*, p. 27. « Ils [les Arts plastiques et l'Éducation Musicale] s'articulent aisément avec d'autres enseignements pour consolider les compétences, transférer les acquis dans le cadre d'une pédagogie de projet interdisciplinaire, s'ouvrant ainsi à d'autres domaines artistiques, tels que l'architecture, le cinéma, la danse, le **théâtre.**.. ainsi qu'à des questionnements variés susceptibles d'aborder des questions d'actualité, de société, ou liées à l'environnement .»

151 ZUCCHET Freddy, *Oser le théâtre, op.cit.,* p. 31.

152 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, *op.cit.*, p. 27.

travailler des compétences du sous-domaine « langage oral » : il est noté explicitement que « la lecture à haute voix, la diction ou la récitation de textes permettent de compléter la compréhension du texte en lecture[153] » et que « la mémorisation de textes (poèmes notamment, extraits de pièces de théâtre qui seront joués) constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser[154] ». Pour la compétence générale « Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes », des « jeux sur le volume de la voix, la tonalité, le débit, l'articulation, notamment pour préparer la mise en voix de textes (expression des émotions en particulier) », des « jeux sur la posture, le regard et la gestuelle[155] » sont proposés comme exemples d'activités et peuvent être reliés à la pratique théâtrale. Les enregistrements de prestations mentionnés sont une autre situation susceptible d'entrer en interaction avec cette pratique.

Malgré les différents intérêts que présente le genre théâtral pour travailler de multiples compétences des programmes du cycle 2 comme nous l'avons vu ci-dessus, Christine Mongenot et Isabelle De Peretti mettent en avant, dans leur article « Présentation pour l'enseignement du théâtre[156] », les appréhensions des enseignants du primaire et du secondaire à traiter cet objet d'étude. L'absence de formation spécifique semble être un frein à son enseignement. En 2005, M. Vinaver notait d'ailleurs « une rivalité, dans les pratiques scolaires » entre l' « objet de lecture » et l' « objet de représentation[157] ». En effet, une confusion est fréquemment faite entre l'écrit codé que constitue la pièce de théâtre et la discipline artistique. Pourtant, bien souvent, ces deux objets n'entrent pas en compétition et gagnent à être travaillés conjointement, même si l'accent est davantage mis sur l'un ou l'autre.

153 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, *op.cit.*, p. 27.

154 *Ibid.*

155 *Ibid.*

156 DE PERETTI Isabelle, MONGENOT Christine. « Présentation pour l'enseignement du théâtre ». *Le Français aujourd'hui. Pour l'enseignement du théâtre.* 2013, n°180, pp. 3-8.

157 FERRIER Béatrice, « Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXIe siècle ». *Le Français aujourd'hui. Pour l'enseignement du théâtre.* 2013, n°80, pp. 11- 25.
Références de la citation : VINAVER, M. (2005). *Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'école et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique.* Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire, Actes du colloque national des 26 et 27 mai 2005, p. 139. Versailles : CRDP.

2) « Oser le théâtre » à l'école : pourquoi et comment ?

F. Zucchet énumère les atouts de l'activité théâtrale pour l'enfant : elle lui permet de travailler la concentration, la présence, la prise de risques, l'acte de parole, les relations avec les autres et la coopération. De même, pour Isabelle De Peretti[158], outre le travail sur la sensibilité littéraire et l'apport culturel permis par l'étude de pièces de théâtre, textes du patrimoine ou œuvres contemporaines, le théâtre à l'école permet le développement ou le renforcement d'aptitudes telles que « la confiance en soi, l'écoute de l'autre, le travail de groupe[159] ».

Dans une deuxième partie de son ouvrage, F. Zucchet propose une « démarche d'initiation[160] » pour « oser le théâtre », et met en avant un plan de travail en fonction des étapes suivantes : « constitution du groupe, exploration de l'espace, constitution d'une grammaire du jeu, travail sur le texte théâtral, représentation[161] » pour parvenir à mener un projet théâtral. Il expose pour cela divers exercices à mettre en place concrètement au sein de la classe.

Pour une approche de l'écrit, Isabelle de Peretti propose de réfléchir à la construction d'une première acculturation au théâtre en cycle 3 à partir de séquences qu'elle a menées dans une classe de CM2 portant sur des pièces de théâtre contemporaines autour du conte *Peau d'Âne*. L'enjeu est notamment de penser les problématiques de mises en voix et de jeu théâtral. En ce qui concerne la mise en voix, elle affirme que « l'oralité dans le dialogue du théâtre est esthétisée[162] » et qu'elle n'est pas la simple imitation de conversations de la vie courante contrairement à ce que l'on pourrait penser, mais doit s'appuyer sur des personnages ou des situations théâtrales connues comme modèle. Elle regrette que la mise en voix n'ait lieu généralement qu'en fin de séance, lorsque l'enseignant s'est assuré que le texte est bien compris alors qu'elle pourrait aider à la compréhension fine du texte théâtral. Les différentes mises en voix et mises en espaces résultent de choix et permettent ainsi de donner lieu à des débats de compréhension et d'interprétation[163].

158 DE PERETTI Isabelle. « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? ». *Le Français aujourd'hui. Pour l'enseignement du théâtre.* 2013, n°180, pp. 55-68.

159 *Ibid.*, p. 57.

160 ZUCCHET Freddy. *Oser le théâtre, op.cit.,* p. 55.

161 *Ibid.*

162 DE PERETTI Isabelle, « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? », *op.cit.*, p. 56.

163 L'interprétation dépasse la simple compréhension d'éléments explicites du texte et nécessite généralement d'effectuer des inférences afin de compléter les silences et ambiguïtés du texte par une lecture active. Le débat interprétatif est une activité qui vise à discuter des différentes interprétations possibles d'un texte et à rejeter celles qui ne peuvent correspondre. Cf MINISTERE DE L'EDUCATION

Les modalités qu'elle propose pour aborder le théâtre en classe sont nombreuses : « débats de compréhension et interprétation, […] débat philosophique, [...] écriture d'un journal de bord , […] travaux d'écriture de suites de textes à des moments clés de l'étude des pièces [164]». Des travaux sur l'imaginaire de la pièce, sur l'expression corporelle et sur la mise en scène en petits groupes sont également cités. I. De Peretti propose notamment aux élèves d'écrire la suite d'un texte théâtral et la mise en jeu de cette production écrite en petits groupes permet ensuite d'améliorer cet écrit d'invention. Nous pouvons d'ailleurs noter que les programmes du cycle 2, dans le domaine « écriture », mentionnent l'écriture de textes de genres variés dont les dialogues et préconisent de s'appuyer sur des textes lus qui peuvent être utilisés comme modèles. La démarche d'écriture d'un texte théâtral pourrait donc être menée en cycle 2 selon certaines modalités.

I. De Peretti explique que l'un des enjeux de ces séquences sur le théâtre est « l'appréhension de la polyphonie particulière du texte de théâtre, sur les jeux entre le texte dialogué et le texte didascalique, dont la perception conditionne l'interprétation du texte et construit un imaginaire de scène[165] ». Elle constate notamment que le texte didascalique est souvent laissé de côté par les jeunes lecteurs. Pour résoudre ces difficultés, elle propose différentes activités, notamment un travail de reconnaissance des didascalies puis de classement selon leurs différentes fonctions (« traduire des sentiments / des états physiques / indiquer le destinataire de la réplique / indiquer des actions, des gestes[166] »), en indiquant que certaines pouvaient en avoir plusieurs. Si les didascalies constituent en effet un élément clé de la pièce de théâtre, nous pouvons noter qu'elles ne sont pas présentes dans notre album-théâtre sous leur forme classique — en italiques. Comme nous l'avons déjà vu précédemment, les répliques ne sont pas non plus précédées par le nom des personnages selon les codes théâtraux, mais par les portraits des personnages. Nous pouvons penser que ces procédés sont utilisés dans un souci de simplification vis-à-vis d'un public très jeune.

De son côté, F. Zucchet note la complexité et la difficulté de l'évaluation de la pratique théâtrale. L'important serait en fait surtout de noter l'évolution de la pratique de l'élève et de

---

NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Le débat interprétatif* [en ligne], mars 2016. Disponible sur : <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect__eval_debat_N.D_612890.pdf> (Consulté le 30/04/2021)

164 DE PERETTI Isabelle, « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? », *op.cit.*, pp. 57-58.

165 *Ibid.*, p. 62.

166 *Ibid.*

favoriser l'auto-évaluation pour lui permettre d'être pleinement acteur de ses apprentissages et conscient des progrès réalisés.

Ainsi, les écrits mentionnés nous donnent des pistes pour exploiter la dimension théâtrale du *Fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* malgré les difficultés qu'elle représente. Si elle peut être vue comme source d'obstacles dans un premier temps, il paraît fort probable qu'elle soit un atout non seulement pour le développement de compétences culturelles, mais également pour la compréhension.

Cette première partie du mémoire nous a d'abord permis d'en savoir plus sur le texte médiéval à l'origine de cet album-théâtre et de mener une réflexion sur la notion d'adaptation et plus particulièrement sur la naissance de ce nouveau genre hybride qu'est l'album-théâtre. Nous avons ensuite pu aborder des questions didactiques relatives à la compréhension, à l'album et au théâtre, utiles pour l'étude de notre album-théâtre. Dans notre seconde partie, nous allons maintenant présenter la séquence de littérature sur le *Fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* que nous avons conçue et menée en classe de CE1, ainsi que les données recueillies qui nous ont permis de proposer une réponse à nos hypothèses.

Cadre didactique : Une séquence de littérature sur l'album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* en CE1

Dans cette seconde grande partie du mémoire, nous présenterons tout d'abord le travail mené en littérature sur notre album-théâtre : après une présentation générale de la séquence, nous mettrons en avant le travail de recherche plus spécifique effectué en rappelant nos hypothèses et en précisant les données collectées à leurs sujets. Ensuite, nous analyserons nos données pour pouvoir tenter de répondre aux hypothèses émises.

I) Présentation de la séquence menée en littérature et du travail de recherche

A) Présentation générale de la séquence

1) Composition de la séquence et contexte de sa mise en place

Pour mener un travail littéraire sur l'album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*, j'ai construit une séquence de onze séances, chacune durant entre trente et cinquante minutes. La variété des modalités de travail proposées permettait normalement des séances assez longues mais si certaines prenaient plus de temps que prévu ou que je sentais l'attention des élèves se relâcher, je pouvais souvent différer la ou les dernières phases à un autre moment dans la journée. Si les séances sont, pour la plupart, centrées sur la lecture-compréhension, la deuxième séance est une séance d'Enseignement Moral et Civique[167] (EMC) qui aborde le thème de la différence présent dans l'album ; les cinquième et onzième séances sont des séances spécifiques de production écrite et la huitième séance est à rapprocher du domaine des arts visuels par le travail précis sur une image de l'album dont l'esthétisme était intéressant.

J'ai effectué cette séquence dans la classe de CE1 dans laquelle je suis PES, à l'école élémentaire Jean Cocteau à Caudéran. D'après les fiches de renseignements complétées par les parents en début d'année, le milieu socio-professionnel auquel appartiennent les familles de mes élèves est plutôt favorisé. La classe compte dix-neuf élèves : ce petit effectif facilite les phases d'oral collectif même si j'ai noté qu'elles doivent être courtes afin de conserver l'attention de ces jeunes élèves – deux de mes élèves sont notamment très facilement déconcentrés – et que l'écrit permet souvent de canaliser leur énergie. En outre, ce faible nombre d'élèves offre des conditions de travail propices à la mise en place de projets, comme le projet théâtre que j'aimerais instaurer en prolongement à cette séquence comme je

167 Nous nous permettrons d'utiliser l'acronyme EMC dans la suite de ce mémoire.

l'expliquerai plus en détail ultérieurement. En mars, lorsque j'ai réalisé cette séquence sur mes trois semaines de classe, deux élèves avaient encore des difficultés dans le décodage des sons complexes et trois élèves n'avaient pas une lecture assez fluide pour bien comprendre ce qu'ils lisaient. Tous les autres élèves avaient un niveau de lecture suffisant pour lire seuls un court texte et comprendre les éléments explicites. En outre, deux élèves possédaient déjà un niveau de fluidité en lecture supérieur aux attendus de fin de CE1[168].

Pour travailler la compréhension lors de mes séquences de littérature précédentes, je prenais souvent en charge la première lecture du texte – du moins lors des premières séances – afin de décharger les élèves de la tâche de décodage, encore coûteuse pour certains, et de centrer leur attention sur les inférences à effectuer pour accéder à l'implicite du récit.

2) Les compétences travaillées dans la séquence

Ma séquence offre la possibilité de travailler des compétences du programme du cycle 2 relevant de différents domaines d'enseignement, même si elle vise en tout premier lieu celles liées au français. S'il semble évident que le domaine de la lecture et de la compréhension soit mobilisé à travers les compétences générales « Comprendre un texte et contrôler sa compréhension[169] », « Pratiquer différentes formes de lecture[170] » ou encore « Lire à voix haute[171] », le domaine de l'écriture est également présent dans ma séquence à travers la compétence « Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche[172] » – les programmes soulignant d'ailleurs le caractère indissociable du travail de lecture et d'écriture. En outre, les compétences « Écouter pour comprendre des messages oraux (adressés par un adulte ou par des pairs) ou des textes lus par un adulte[173] », « Dire pour être entendu et

168 Les évaluations en fluence ont montré qu'elles allaient bien au-delà de la lecture correcte de 70 mots par minute, minimum à atteindre à la fin de l'année de CE1 d'après les attendus de fin de cycle. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *CE1. Français. Attendus de fin d'année* [en ligne], 2019.
Disponible sur : < https://eduscol.education.fr/137/attendus-de-fin-d-annee-et-reperes-annuels-de-progression-du-cp-la-3e >. (Consulté le 20/04/2021)

169 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), op.cit.*, p. 13. « Connaissances et compétences associées » travaillées plus particulièrement dans la séquence : « mettre en œuvre (de manière guidée puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre et un texte », « être capable de faire des inférences » , « savoir justifier son interprétation ou ses réponses ».

170 *Ibid.,* p. 14.

171 *Ibid.* « Connaissances et compétences associées » travaillées plus particulièrement dans la séquence : « montrer sa compréhension par une lecture expressive ».

172 *Ibid.,* p. 16.

173 *Ibid.,* p. 10. « Connaissances et compétences associées » travaillées plus particulièrement dans la séquence : « maintenir une attention orientée en fonction du but », « repérer et mémoriser des informations importantes. Les relier entre elles pour leur donner du sens », « mobiliser des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte ».

compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes[174] » ou « Participer à des échanges dans des situations diverses[175] » se rapportant au langage oral sont également travaillées à travers les activités de questionnements collectifs, de débats ou de rappels de récit.

Si la rubrique « Culture littéraire et artistique[176] » apparaît seulement dans les programmes de cycle 3, je peux mettre en lien cette séquence avec quelques « enjeux littéraires et de formation personnelle[177] » destinés aux Cours Moyen. Ainsi, il s'agirait d'amener l'élève à « découvrir [...] des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs », à « comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions », ou encore à « s'interroger, [à] définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société[178] » comme le suggère la thématique « la morale en questions [179]». Une autre entrée inscrite dans les programmes « se confronter au merveilleux, à l'étrange[180] » comprend un objectif intéressant pour ma séquence : cela serait l'occasion pour l'élève de « découvrir des contes, […] des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles [181]». Enfin, dans une moindre mesure, l'étude de cet album-théâtre permettrait à l'élève de « comprendre l'aptitude du langage à dire le monde, à exprimer la relation de l'être humain à la nature, à rêver sur l'origine du monde[182] » et de « comprendre la part de vérité de la fiction[183] » ; enjeux respectifs des parcours « Imaginer, dire et célébrer le monde[184] » et « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres[185] ».

Toutefois, ma séquence permet également d'élaborer une réflexion dans le champ de l'EMC en mobilisant la connaissance et compétence associée « Respecter autrui, accepter et

174 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), op.cit.,* p. 10. « Connaissances et compétences associées » travaillées plus particulièrement dans la séquence : « mémoriser des textes », « lire à haute voix ».
175 *Ibid.*
176 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* [en ligne], BO n°31 du 30 juillet 2020, p. 25. Disponible sur : < https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3 >. (Consulté le 20/04/2021)
177 *Ibid.,* p. 26.
178 *Ibid.*
179 *Ibid.*
180 *Ibid.*
181 *Ibid.*
182 *Ibid.*
183 *Ibid.*
184 *Ibid.*
185 *Ibid.*

respecter les différences[186] ». De même, le travail sur l'image rend les Arts plastiques présents à travers la sous-compétence « Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support…[187] » de la compétence générale « S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité[188] ».

3) Les objectifs principaux de la séquence

Les objectifs généraux de la séquence sont de plusieurs ordres. Ils se rattachent directement aux genres étudiés pour certains d'entre eux : l'élève doit être capable de se repérer dans la lecture de ce texte en partie théâtral (notamment savoir qui parle avec les portraits des personnages avant leurs répliques), progresser en lecture expressive et dialoguée et connaître un peu mieux les particularités du genre théâtral. En ce qui concerne les aspects relevant davantage de l'album, les séances ont aussi pour enjeu de permettre au lecteur de mieux comprendre les relations entre texte et images et les atouts de ces dernières : si elles n'illustrent pas toujours minutieusement le texte, certaines peuvent tout de même aider à la compréhension ou à la mémorisation de l'histoire. De surcroît, la séquence vise aussi des objectifs plus généraux concernant la compréhension : l'élève doit être capable de faire des inférences et notamment de comprendre les sentiments et intentions des personnages. Enfin, ce travail en littérature de jeunesse a pour but d'amener l'élève à s'ouvrir à l'altérité ainsi qu'à questionner sa société[189] en initiant une réflexion sur la différence, notion centrale de l'album[190]. Il permet aussi à l'élève de « se confronter au merveilleux, à l'étrange [191]» en l'entraînant dans l'univers du roi Torelore, sorte d'utopie non dénuée d'humour dans ce royaume où la règle est de faire la guerre sans se faire mal.

186 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), op.cit.,* p. 43.

187 *Ibid.,* p. 29.

188 *Ibid.*

189 Objectif en lien avec la thématique « la morale en question » en littérature du programme du cycle 3.

190 On relève les différences entre les naufragés les empêchant de se marier dans leur pays mais aussi les différences entre les coutumes de l'île du roi de Torelore et du monde d'Aucassin et Nicolette, et par extension de celui du lecteur.

191 C'est l'une des thématiques du programme du cycle 3 en littérature. Nous ne reprenons pas tous les objectifs en littérature de jeunesse se rapportant à notre séquence mentionnés dans la partie sur les programmes mais seulement les deux principaux.

4) Le chemin de lecture emprunté dans l'album-théâtre

J'ai choisi de travailler l'album dans son intégralité. Nous avons débuté la première séance avec l'étude du premier tableau « L'arrivée des naufragés » afin de plonger les élèves directement dans l'histoire. La deuxième séance a été une séance d'EMC autour du thème de la différence qui a permis de préparer la troisième séance lors de laquelle nous avons lu le deuxième tableau « Aucassin et Nicolette voudraient se marier » et découvert les différences entre les naufragés empêchant leur union dans leur pays. Nous avons poursuivi notre cheminement dans l'album à travers un travail sur le troisième tableau « La guerre éclate » lors de la quatrième séance dans laquelle Aucassin et Nicolette – comme les élèves – ont découvert les drôles de coutumes de l'île du roi Torelore. La séance 5 de production écrite a constitué une pause dans la narration. La séance 6 a permis une focalisation sur la pièce de théâtre et ses caractéristiques et nous a amenés à revenir en arrière dans l'album, à nous intéresser à ses premières pages (personnages qui attendent le début de la pièce de théâtre, présentation des personnages), à son format (l'objet-livre avec son rabat aimanté, têtes des personnages devant leurs répliques). Nous avons ensuite repris la suite de l'histoire lors de la séance 7 avec la lecture du quatrième tableau « La guerre à coups de légumes » et celle du cinquième tableau « Une reine victorieuse » dans la séance 8. Enfin, les séances 9 et 10 ont été consacrées à l'étude du sixième et dernier tableau « Une bonne soupe de légumes », annonçant la célébration de la victoire de la reine, du mariage d'Aucassin et Nicolette et de la naissance de l'enfant du roi : la première d'entre elles s'est centrée sur la formule finale de l'album, détournée de celle du conte, et la seconde a consisté en un débat interprétatif sur la dernière réplique de Nicolette. La séquence s'est conclue sur une production écrite à la consigne assez libre, afin que les élèves puissent s'exprimer sur cet album-théâtre.

Le tableau de séquence comprenant les objectifs et les activités de chaque séance est joint en annexe[192].

B) Présentation de la collecte de données en fonction des hypothèses émises

La grande richesse de cet album-théâtre m'a conduit à m'intéresser à de multiples aspects lors de cette séquence : outre la réflexion sur les mécanismes de compréhension qui pourrait concerner l'ensemble des ouvrages de littérature de jeunesse, un travail a été construit autour des spécificités de l'album et de la pièce de théâtre. Si les activités menées ont été

192 Voir annexe n°1.

diverses, j'ai été contrainte de restreindre mes recherches dans le cadre de ce mémoire et de me concentrer sur certains aspects exploités en lien avec mes hypothèses.

1) Rappel des hypothèses

Ma première hypothèse, liée au processus de compréhension d'un récit de littérature de jeunesse en général, est que les activités d'anticipation constituent un moyen efficace pour faire accéder les élèves à une meilleure compréhension par la mémorisation progressive de l'histoire et la réalisation d'inférences qu'elles impliquent. Mes deuxième et troisième hypothèses sont plus directement liées aux spécificités de notre album-théâtre. En effet, nous pouvons supposer que l'exploitation des images permet d'aider à la compréhension et à la mémorisation de l'histoire. Enfin, la dimension théâtrale d'un ouvrage, une fois comprise et travaillée, pourrait ne pas constituer un obstacle supplémentaire mais être plutôt un atout pour mieux comprendre le texte et en proposer des interprétations.

2) Présentation des données collectées et de leur exploitation

Pour mettre à l'épreuve mes hypothèses, j'ai choisi de me concentrer essentiellement sur l'exploitation des données des séances 1, 3, 4 et 7, ainsi que sur les outils mis en place tout au long de la séquence qui ont accompagné la construction du récit, à savoir le « visibiléo » défini par Marie-France Bishop[193], et les bâtonnets personnages[194] dans le cadre de mises en scène. Les fiches de préparation détaillées des quatre séances citées sont jointes en annexe[195].

Je vais dans un premier temps détailler les séances 3 et 7, comportant une structure et des types d'activités proches dont plusieurs seront ensuite analysées pour chercher des éléments de réponse à mes différentes hypothèses. Dans un second temps, je m'intéresserai aux données spécifiques à chaque hypothèse et présenterai notamment brièvement les phases des séances 1 et 4 exploitées pour ce travail de recherche.

a) Les séances 3 et 7 de ma séquence

La séance 3[196], qui a pour objectifs principaux de permettre à l'élève de « faire des hypothèses de lecture à partir d'images de l'album » et d' « inventer la suite d'un récit en

193 BISHOP Marie-France, « Aider à la compréhension », *op.cit.*

194 Ce sont des bâtonnets avec les portraits des personnages qui sont utilisés en guise de marionnettes. Le dispositif sera détaillé dans les données analysées pour l'hypothèse 3.

195 Voir annexes n° 2 à 5.

196 Voir fiche de préparation détaillée, annexe n°3.

tenant compte de sa logique antérieure », est composée de cinq phases. Après le début de la construction du visibiléo en collectif pour remémorer le début de l'histoire et le rappel des hypothèses faites sur les différences possibles entre les naufragés élaborées lors de la séance d'EMC qui a précédé (phase 1), l'enseignante résume partiellement le début du deuxième tableau (les naufragés ont bel et bien des différences entre eux et elles les empêchent de se marier dans leur pays) et demande aux élèves de faire de nouvelles hypothèses de lecture à partir d'un travail sur une image du deuxième tableau de l'album qui comporte de nombreux éléments permettant d'indiquer qu'une des différences qui sépare les étrangers est leur religion[197] (phase 2). La lecture du début du tableau par l'enseignante permet ensuite de vérifier et compléter les hypothèses émises (phase 3). Un écrit d'invention en binôme est proposé en suivant aux élèves : à partir du début du récit déjà étudié (et de la prise en compte de la troisième image du deuxième tableau s'ils le souhaitent), les élèves doivent inventer une réponse possible, en une ou deux phrases, du roi Torelore aux deux naufragés (accepte-t-il ou non qu'ils se marient sur son île malgré leurs différences) (phase 4). La séance se termine sur la mise en commun des écrits d'invention des élèves et sur leur confrontation avec la suite du tableau lue par l'enseignante qui permet une réflexion sur le caractère du roi (phase 5).

La séance 7[198], quant à elle, a pour objectifs principaux de permettre à l'élève « d'inventer une réplique de personnage cohérente par rapport au début de l'histoire » et « de lire de manière expressive une réplique de personnage ». Après un rappel du début de l'histoire à l'aide du visibiléo et du tableau précédent avec les bâtonnets personnages (phase 1), les élèves doivent formuler des hypothèses sur la suite du récit à partir de la lecture du titre du quatrième tableau puis à partir d'une de ses images[199](phase 2). La lecture par l'enseignante du début du tableau permet ensuite une confrontation avec les hypothèses précédemment émises (phase 3). Un nouveau travail d'invention en binôme est demandé après l'arrêt de la lecture de l'enseignante à un point stratégique de la narration : les élèves doivent imaginer et écrire la réponse du roi Torelore à Aucassin (« Je veux couper la tête à vos ennemis, et vous m'en empêchez ! ») dans la bulle de parole dessinée par l'enseignante sur l'image de l'album photocopiée (phase 4). La présentation des écrits d'invention est ensuite effectuée à travers la mise en voix et la lecture dialoguée des élèves des deux répliques (phase 5). Enfin, la lecture de la fin du tableau par l'enseignante permet une confrontation avec les

197 Voir p. 16 du pdf joint.
198 Voir fiche de préparation détaillée, annexe n° 5.
199 Première image du quatrième tableau. Voir p. 24 du pdf joint.

écrits d'invention des élèves et un approfondissement de la compréhension par une discussion collective (phase 6).

b) Les données spécifiques à chacune de mes hypothèses

Pour ma collecte de données, je me suis appuyée essentiellement sur les travaux écrits d' élèves[200] aux profils divers[201] afin d'analyser les réussites et les problèmes rencontrés : j'ai suivi plus particulièrement un élève en difficulté de lecture mais ayant une bonne compréhension (Léo), une élève en difficulté de lecture et ayant des difficultés en compréhension (Agathe), une élève au profil intermédiaire (Lucie), et une élève ayant une lecture très fluide et accédant à une compréhension fine (Marie).

J'ai toutefois tenté d'avoir une vision globale des résultats à l'échelle de la classe et j'ai aussi pris en compte l'ensemble des élèves lorsque les données concernaient les phases d'oral collectif ou les outils tels que le visibiléo et les bâtonnets personnages. Concernant les activités de mise en scène et de lecture expressive, je me suis focalisée en particulier sur les groupes que j'ai fait passer au tableau pour des raisons spécifiques. J'ai porté aussi une attention particulière dans le traitement de mes données aux deux élèves de ma classe rencontrant des problèmes de concentration généralement.

Hypothèse 1 [sur les atouts des activités d'anticipation pour la compréhension de l'histoire]

Le travail d'anticipation du récit est au cœur du travail de ma troisième et septième séance. Les écrits d'invention des élèves dans ces séances – en particulier ceux des élèves présentés ci-dessus – et l'exploitation qui en est faite dans la confrontation avec la suite du récit permettront de voir dans quelle mesure cette activité permet aux élèves de rendre compte de la compréhension du début de l'histoire et d'être réellement actifs dans le processus de construction du sens du récit. La mise en place de ces travaux est fortement en lien avec le dispositif de Marie-France Bishop « La lecture pas à pas » que nous avons étudié en première partie de ce mémoire[202] : en effet, j'ai utilisé une avancée progressive dans la lecture par des activités d'anticipation qu'elle préconisait**.** J'ai toutefois également pris en compte les

200 Les noms des élèves ont tous été changés.
201 Pour constituer ces profils, j'ai pris en compte le résultat d'évaluations – formelles et informelles – en lecture-compréhension soumises aux élèves cette année.
202 BISHOP Marie-France, « Aider à la compréhension », *op.cit.*

recherches de Caroline Viriot-Goeldel et Jacques Crinon[203] et j'ai vérifié au préalable que ces activités étaient adaptées à l'album.

Hypothèse 2 [sur les apports de l'image pour travailler la compréhension et mémorisation du récit]

Pour vérifier ma deuxième hypothèse sur les atouts de l'image, je me suis d'abord appuyée sur les données de la séance 1[204]. Après le résumé du premier tableau suivi de deux lectures par l'enseignante, les élèves avaient pour consigne de dessiner le roi Torelore et Merliflette – premiers personnages apparaissant dans l'histoire si l'on excepte la mention du titre – ainsi que leurs pensées dans des bulles pour rendre compte de la construction de leurs représentations (phase 2 de la séance). J'analyserai les quatre productions des élèves suivis puis l'apport de l'illustration pour compléter ou vérifier les représentations que le texte a permis de construire, suite à la mise en commun des travaux (phases 3 et 4 de la séance).

J'ai aussi utilisé à plusieurs reprises l'image comme inducteur pour faire des hypothèses de lecture sur la suite du récit, comme je présenterai brièvement son exploitation lors des séances 3 et 7 à partir des hypothèses des élèves notées au tableau. J'ai en revanche à nouveau tenu compte des mises en garde de Caroline Viriot-Goeldel et Jacques Crinon et j'ai choisi les images pour anticiper le récit en m'assurant de leurs pertinences auparavant.

En outre, j'étudierai la construction au fil de la séquence d'un « visibiléo », dispositif qui conférait une place fondamentale aux images de l'album. Une photographie du rendu final et un retour sur l'exploitation qu'en font les élèves pour raconter l'histoire en fin de séquence – et la transcription de deux rappels d'élèves prenant appui sur ce support – constitueront des données sur lesquelles s'appuyer pour vérifier mon hypothèse. Cette dernière est aussi en lien avec les remarques d'Emmanuelle Canut et Florence Bruneseaux-Gauthier[205] qui mettent en évidence l'aide possible de l'image – mais non systématique – pour comprendre le récit, et son appui possible pour raconter l'histoire.

203 CRINON Jacques, VIRIOT-GOELDEL Caroline, « L'utilisation de textes complexes pour enseigner la lecture au CP en milieu défavorisé : influence sur la compréhension des élèves », *op.cit.*

204 Voir fiche de préparation de la séance, annexe n°2.

205 BRUNESEAUX-GAUTHIER Florence, CANUT Emmanuelle. « De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs », *op.cit.*

Hypothèse 3 [sur les atouts de la dimension théâtrale pour accéder à une compréhension fine de l'histoire]

De par la nature de l'ouvrage étudié, les activités théâtrales paraissaient facilitées et se prêtaient volontiers à la séquence. Tout d'abord, j'étudierai le dispositif de mise en scène avec des bâtonnets personnages introduits lors d'une activité en séance 4[206] et repris ensuite lors de rappels de récit. Par groupe de trois, les élèves devaient, à la manière d'un théâtre de marionnettes, jouer les différents personnages pour rendre compte de leur compréhension du tableau 3 « La guerre éclate » lors de cette séance (phase 3 de la séance). Mes observations vis-à-vis des différents groupes d'élèves qui répétaient, l'enregistrement du groupe qui est passé présenter son travail devant la classe, puis la discussion en collectif qui a suivi, sont les données principales sur lesquelles mon analyse s'appuiera. En outre, la lecture expressive et dialoguée a été travaillée à plusieurs reprises dans la séquence : je me focaliserai sur celle des répliques inventées par les élèves dans la séance 7 (phase 5) grâce aux enregistrements réalisés. Il sera donc intéressant de comparer ces types d'activités et de voir si, en effet, l'exploitation de la dimension théâtrale aide à la compréhension du récit et à l'interprétation.

Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, F. Zucchet[207] et I. De Peretti ont mis en avant les divers atouts de l'activité théâtrale. J'ai utilisé pour la travailler des modalités proposées par I. Peretti et citées dans le cadre théorique du mémoire, à savoir les « débats de compréhension et d' interprétation[208] », même s'ils étaient brefs, à la suite des propositions de mises en scène ou des lectures des élèves.

II) L'analyse des données collectées

A) Hypothèse 1

Les activités d'anticipation constitueraient un moyen efficace pour faire accéder les élèves à une meilleure compréhension du récit par la mémorisation progressive de l'histoire et la réalisation d'inférences qu'elles impliquent.

Dans son dispositif de la « lecture pas à pas », Marie-France Bishop utilise l'anticipation accompagnée d'un dialogue avec l'enseignant pour que les élèves expliquent

206 Voir fiche de préparation détaillée, annexe n°4.
207 ZUCCHET Freddy, *Oser le théâtre, op.cit.*
208 DE PERETTI Isabelle, « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? », *op.cit.*, p. 57.

leur choix et mettent en évidence le processus qu'ils utilisent pour accéder à la compréhension[209]. I. De Peretti préconise les écrits d'invention dans le cadre de l'enseignement du théâtre[210]. J'ai donc mêlé les travaux de ces didacticiennes pour construire cette première hypothèse. Les élèves ont eu, en séance 3 et 7, à faire un travail d'anticipation et, en leur demandant d'écrire une réplique de personnage à ces deux reprises, j'ai choisi d'aborder une dimension plus théâtrale comme nous y invitait la forme de notre ouvrage.

1) Séance 3 : écrit d'anticipation 1

Après la vérification d'un premier niveau de compréhension par rapport au début du tableau lu dans la séance, les élèves devaient imaginer et écrire, en binôme ou seuls pour ceux qui le souhaitaient, la réponse du roi Torelore à Aucassin et Nicolette désireux de se marier sur son île. La lecture des deux premières doubles pages et du début de la troisième double-page du tableau fournissait plusieurs indices sur la nature de la réponse du roi Torelore : son incompréhension face aux problèmes rencontrés par les amoureux dans leur pays et ses propos – l'étranger est pour lui seulement celui qui vient d'une autre planète et seules des déesses de la nature sont connues sur son île – mettent en avant sa tolérance. Néanmoins, dans l'album, les naufragés exposent uniquement leur souhait de se marier au roi Torelore sans lui en faire la requête directement (« Nous voulons nous marier, mais nous ne sommes pas du même pays ; je suis née à Carthagène… commence Nicolette. »[211]) Dans le cadre de cette activité d'écriture, je suis cependant partie du principe que les naufragés faisaient la demande au roi pour fournir un élément inducteur à l'écriture. J'ai également projeté au TNI l'image qui accompagnait la troisième et dernière double-page du tableau (un gros plan sur le visage du roi semblant sourire, croisant les doigts, dans le décor merveilleux de l'île comportant animaux, végétation abondante et fleurie)[212] et j'ai dit aux élèves qu'ils pouvaient la prendre en compte pour leurs travaux d'invention s'ils le souhaitaient.

J'ai recueilli les travaux d'écriture de quelques élèves, parmi lesquels figurent au sein du binôme les élèves mentionnés plus particulièrement dans le cadre des recueils des donnés. Ces écrits sont joints en annexe[213] et sont retranscrits dans une orthographe correcte ci-

209 BISHOP Marie-France, « Aider à la compréhension », *op.cit.*
210 DE PERETTI Isabelle, « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? », *op.cit.*
211 Voir p. 15 du pdf joint.
212 Voir p.18 du pdf joint.
213 Voir annexe n°6.

dessous. Léo, qui a des difficultés importantes en écriture, a travaillé avec moi pour me donner sa réponse sous forme de dictée à l'adulte.

Recueil des travaux d'élèves

- binôme Lucie et Mathis : « Si c'est votre plaisir, oui »
- binôme Marie et Louis : « Donc vous voulez vous marier sur mon île ? Je veux bien mais vous êtes sûrs ? »
- binôme Agathe et Maya : « Oui vous pouvez vous marier. »
- Ana : « Je désire que cette île appartienne à moi et Merliflette. Vous ne pouvez pas vous marier sur cette île. Cette île je pense que ça ne vous convient pas. »
- Léo : « Il est d'accord pour que les naufragés se marient » > puis après discussion : « Vous pouvez vous marier sur mon île, je suis d'accord, il n'y a pas de problème. »

Pour satisfaire au mieux les attentes de cet exercice, les élèves devaient écrire leur réplique en tenant compte de celle d'Aucassin et de la logique antérieure du récit tout en parlant au nom du roi Torelore.

Pour les quatre premiers travaux présentés (les trois binômes et Ana), nous pouvons d'abord noter que les élèves utilisent bien la bonne personne – la première personne du singulier – et parviennent ainsi à se mettre dans la peau du personnage. Léo, quant à lui, est passé par une évocation du roi à la troisième personne du singulier, comme l'a fait un autre binôme de la classe. En lui rappelant qu'il devait parler comme s'il était Torelore, il s'est corrigé. L'exercice de dictée à l'adulte ne facilitait sans doute pas l'usage de la première personne du singulier, le passage par un tiers pouvant inciter à une certaine prise de distance avec le personnage.

Les trois binômes et Léo – comme la majorité de la classe – imaginent bien une réponse positive du roi Torelore. Si une telle réponse laisse présager d'une bonne compréhension de ce qui précède, nous verrons ensuite si c'est réellement le cas avec l'argumentation des élèves. Les écrits des trois binômes sont brefs – celui de Marie et Louis l'est toutefois un peu moins - et ne mettent pas en avant véritablement des qualités d'invention proprement dites. La nature de l'exercice qui sous-entendait une réponse négative ou positive n'encourageait cependant pas à une grande diversité des réponses. La réponse de Marie et Louis, davantage personnalisée, pouvait néanmoins sembler moins cohérente avec l'histoire puisque les

naufragés faisaient part de leur désespoir de ne pouvoir se marier dans leurs pays et en ce sens leur volonté de s'unir ne paraissait faire aucun doute. Là encore, c'est la phase de discussion collective qui permettra de nous assurer véritablement de leur compréhension du récit et de son utilisation pour produire cet écrit. La réponse négative d'Ana, comme celle d'un autre binôme, laisse à penser qu'elle n'a pas effectué des inférences avec la lecture du début du tableau.

Phase de confrontation des écrits et de discussion (phase 5)

Si, à première vue, l'exercice proposé semblait être dans l'ensemble réussi et témoigner d'une bonne mise en lien des éléments de ce deuxième tableau par les élèves, il était ensuite important de demander aux élèves de justifier leurs écrits afin de s'assurer des inférences réalisées et de mettre en avant le processus cognitif par lequel les élèves étaient passés. Cette phase de confrontation des travaux des élèves avait aussi pour but de mettre en avant la plus faible probabilité d'une réponse négative du roi au vue de la lecture du début du tableau. Marie-France Bishop insiste d'ailleurs sur cette phase de dialogue dans laquelle l'enseignant a une place primordiale : il questionne les élèves et leur demande d'expliquer leurs hypothèses, peut leur apporter une aide en rappelant certains éléments...[214]

À la suite de ma demande, « Ceux qui ont écrit que le roi Torelore acceptait qu'Aucassin et Nicolette se marient sur son île, pouvez-vous me dire pourquoi ? », je vais retranscrire les justifications des élèves dont j'ai relevé les travaux dans le cadre de mon mémoire.

Lucie : « Moi je dis qu'il dit oui, parce qu'il est gentil. »

Léo : « Moi je dis qu'il accepte car il peut partager son île, elle est à tout le monde. »

Marie : « Moi je pense qu'il dit oui car il accepte tout le monde sur son île et qu'il n'y a pas de vraies religions sur son île. »

Agathe : « Moi j'ai dit qu'il acceptait car il semble d'accord sur l'image, il sourit et fait des gestes qui ont l'air de dire oui. »

Ana : « Moi je dis qu'il dit non car c'est son île. »

Les réponses plus ou moins détaillées des élèves m'ont semblé rendre compte de leurs niveaux de compréhension : si l'écrit d'invention de Marie plus créatif ne me semblait pas

214 BISHOP Marie-France, « Aider à la compréhension », *op.cit.*

témoigner de la réalisation d'inférences, son argumentation m'a prouvé qu'elle avait en fait bien compris le caractère du roi et la tolérance qu'il prônait. La réponse de Lucie peut paraître naïve au premier abord mais montre bien qu'elle a cerné les bonnes intentions de Torelore. Quant à Léo, s'il met en avant la valeur de partage, il faudrait qu'il soit plus explicite et la relie directement au roi – le roi semble accepter tout le monde sur son île car la figure de l'étranger n'a pour lui que très peu de réalité. Seule Agathe a utilisé véritablement l'image que j'avais projetée au tableau. Je n'avais pas insisté sur sa prise en compte mais je voulais voir si certains l'utiliseraient dans leurs travaux. Agathe, qui a généralement plus de mal en compréhension, s'en est servie pour donner une interprétation correcte[215].

Après avoir ainsi écouté les réponses des élèves et noté leurs arguments sur une affiche : d'un côté ceux concernant les réponses positives « Le roi est gentil »/ « Il accepte tout le monde sur son île » / « Sur l'image, le roi sourit et fait des gestes qui ont l'air de dire oui », et de l'autre ceux concernant les réponses négatives « C'est son île »/ « Il ne veut pas que les naufragés partent », j'ai incité les élèves à développer leurs réponses et à les mettre en lien avec celles de leurs camarades. J'ai un peu guidé la discussion en demandant aux élèves de rappeler les raisons pour lesquelles les naufragés ne pouvaient pas se marier dans leurs pays, raisons que nous avions identifiées avant la phase d'écriture, ainsi que les réactions du roi. Léo a rejoint l'argumentation d'Agathe en affirmant que le roi accepte de partager son île car il pense qu'il n'y a pas vraiment d'étrangers sauf ceux qui viennent d'une autre planète et que ce n'est pas le cas d'Aucassin et Nicolette. La discussion collective avec les élèves a également permis de compléter la réponse de Lucie : le roi est gentil car il accepte tout le monde sur son île et qu'il n'y a pas de problèmes de religion dans son pays, mais seulement des déesses de la nature. Si nous n'avons ainsi pas écarté les possibilités d'une réponse négative de la part du roi Torelore, les élèves – y compris ceux qui en avaient imaginé une au départ – se sont accordés pour dire qu'elles étaient moins probables.

La lecture de la suite de l'histoire concernant Torelore (« Le roi Torelore s'est assis dans son lit et les [Aucassin et Nicolette] regarde en souriant. / - Allons, dit-il, vous vous êtes enfuis pour pouvoir vous marier tranquillement. Restez-donc avec nous ! Sur mon île, qu'importe le pays ou la religion, on se marie quand on veut et avec qui on veut [216].») a été ainsi attendue par les élèves qui voulaient entendre le choix des auteurs. J'ai ensuite essayé

215 Sur le rôle inducteur de l'image voir l'analyse des données pour la deuxième hypothèse.
216 Voir p. 19 du pdf joint.

d'accompagner les élèves afin de définir plus précisément le caractère du roi. Les élèves ont donné comme réponse, outre sa gentillesse déjà mentionnée, l'adjectif « généreux » que j'ai validé. J'ai dû faire émerger moi-même le terme de « tolérance » qu'ils ne connaissaient pas et le définir par rapport aux dires de Torelore : « Torelore est tolérant car il accepte tout le monde sur son île quelque soit sa religion ou son pays ». Comme le préconisait R. Goigoux et S. Cèbe[217], les activités de lecture-compréhension sont l'occasion d'introduire du vocabulaire. Toutefois, l'enjeu résidait davantage dans la découverte d'un nouveau concept ici, la tolérance, à mettre en lien avec le travail d'EMC autour de la différence.

Les résultats de cette démarche m'ont semblé aller dans le sens de mon hypothèse. Si j'ai repris l'idée de la démarche de M.-F Bishop, de nouvelles modalités d' anticipation du récit avec un travail d'invention à l'écrit m'ont semblé intéressantes. Les élèves m'ont paru devoir davantage s'interroger avant de proposer une hypothèse grâce à la médiation écrite. De plus, l'écriture de répliques permettait de travailler la dimension théâtrale en se mettant à la place du personnage. Si la phase d'oral qui a suivi a certainement été réduite par rapport à ce que proposait M.-F Bishop et n'a pas donné lieu à un véritable débat interprétatif, les élèves avaient déjà eu le temps de se questionner en binôme au moment de l'élaboration de l'écriture.

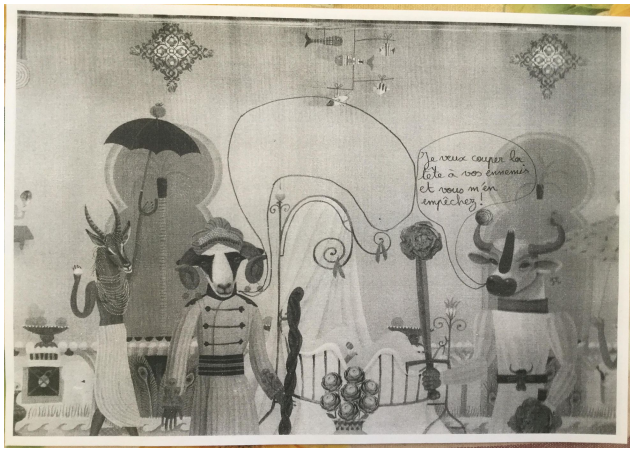
Pour compléter l'analyse de mes données, je vais m'intéresser maintenant, plus succinctement, à un travail similaire effectué lors de la séance 7.

2) Séance 7 : écrit d'anticipation 2

En effet, tout comme dans la séance 3, les élèves devaient, selon les mêmes modalités de travail[218], imaginer la réplique possible du roi Torelore dans un nouveau contexte. Je leur fournissais, cette fois-ci, un support : à l'une des images du quatrième tableau que j'avais scannée et photocopiée, j'avais rajouté des bulles de paroles. J'avais complété celle d'Aucassin en recopiant sa réplique du livre que j'avais lue aux élèves. L'enjeu était que les élèves rendent compte de la représentation qu'ils s'étaient construite du personnage du roi au fil de l'histoire et qu'ils mettent cette scène en relation avec celle du tableau précédent, opposant déjà Aucassin et le roi sur ce sujet.

217 CÈBE Sylvie & GOIGOUX Roland, *Lectorino et Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs, CE1-CE2, op.cit.*

218 En binôme ou seuls pour ceux qui le souhaitaient



Support de l'activité (agrandi en annexe n° 7)

Les élèves se sont montrés enthousiastes à l'idée d'écrire sur ce support et ont mentionné le genre de la bande dessinée par rapport à l'utilisation des bulles de paroles. En outre, l'annonce de la mise en voix du dialogue dans un second temps a été une source de motivation pour l'écriture. J'ai à nouveau recueilli les travaux d'écriture de quelques élèves. Ces écrits sont joints en annexe[219] et sont retranscrits dans une orthographe correcte ci-dessous.

Agathe et Léo : « Je ne veux pas de morts sur mon île. »
Lucie et Mathis : « Oui, c'est normal, je ne veux pas de blessés sur mon île. »
Marie : « Mais ici nous nous battons avec des légumes. Je vous le redis, si vous n'aimez pas les coutumes, ne voyagez pas. »

À nouveau, les écrits n'ont pas été très diversifiés : tous les élèves – à l'exception de Marie – ont écrit des paroles très semblables sur le modèle du « Je ne veux pas de blessés / de morts sur mon île », avec des ajouts personnalisés néanmoins intéressants[220]. Dans le tableau précédent[221] travaillé lors de la quatrième séance, le roi Torelore s'exclamait « Je ne veux pas de morts à la guerre, ça non ! Pas sur mon île ! » face à un Aucassin qui s'écriait déjà « Si, c'est la guerre, je vais vous débarrasser de vos ennemis en un clin d'œil ! [222]». Cette scène

219 Voir annexe n°7.
220 « Sinon je vous banni de cette terre », « désolé mais voilà tout », « je déteste ça ».
221 Troisième tableau : « La guerre éclate ».
222 Voir p. 23 du pdf joint.

avait marqué les élèves, d'autant plus qu'ils l'avaient jouée avec les bâtonnets personnages[223] et que nous avions réfléchi sur le paradoxe de la réplique du roi. Une reprise proche de ces paroles dans un contexte similaire, comme dans les travaux des binômes Agathe-Léo et Lucie-Mathis, n'avait donc rien de surprenant. En questionnant les groupes lors de cette phase d'écriture, les élèves ont bien mentionné la similitude de cette scène avec celle du tableau précédent. D'autres élèves ont ajouté des termes témoignant d'une compréhension plus fine comme « Je vous le redis » dans le travail de Marie, présents également sous d'autres formes dans d'autres productions[224]. Marie a en effet fait une proposition plus inventive et a mis en lien ce travail d'écriture avec le début du quatrième tableau[225] que j'avais lu avant cet exercice, ce que les autres n'ont pas fait. Dans ce tableau, on découvrait une nouveauté : les armes étaient des légumes dans ce pays. Elle a aussi réinvesti un mot de lexique de l'album « coutume[226] » sur lequel nous nous étions attardés lors de la séance précédente et que nous avions ensuite travaillé dans d'autres activités en classe[227]. Plus encore, en employant ce terme, Marie a montré qu'elle avait compris l'origine de l'incompréhension entre les deux personnages : les coutumes différentes de leurs pays.

Ce travail d'écriture a ainsi permis aux élèves de faire des liens logiques avec ce qui s'était passé dans le tableau précédent : tous les élèves ont réussi à mettre en lien cette scène avec celle du troisième tableau qui avait été pourtant travaillée trois séances auparavant[228]. De plus, la présentation du travail de Marie a permis de poursuivre le travail sur les états d'esprit des personnages en mettant plus distinctement en avant la raison de l'opposition entre les personnages d'Aucassin et du roi Torelore, à savoir la différence de coutumes entre leurs pays, tout en effectuant un rappel du début du quatrième tableau. Par l'écho à la scène du troisième tableau, ce travail a aussi contribué au renforcement de la mémorisation des étapes précédentes de l'histoire, mémorisation que les programmes scolaires, tout comme les

223 Dans cette séance, la phrase : « Je ne veux pas de blessés sur mon île ! » avait été prononcée lors du retour sur l'activité de mise en scène (cf analyse des données de la troisième hypothèse).

224 « C'est la deuxième fois que je vous le dis », « et en plus c'est la deuxième fois que je le dis ».

225 « La guerre à coups de légumes ».

226 Elle ne le réemploie cependant pas exactement selon l'usage correct, un complément du nom comme « de ce pays » étant en effet attendu.

227 Il a été un « mot de la semaine » (rituel de vocabulaire visant la découverte et l'appropriation de mots moins courants) que les élèves ont dû deviner à l'aide d'une charade et intégrer le lendemain en contexte dans une phrase. La séance 5 proposait également une situation d'écriture autour de ce terme « Imagine ton monde idéal : invente et écris une ou deux coutumes de ce monde (en une ou deux phrases). Dessine le ensuite . » (*cf.* tableau de séquence, annexe n°1)

228 La lecture de l'album n'a pas été poursuivie dans les séances 5 et 6. Le troisième tableau a été travaillé en séance 4 (*cf.* tableau de séquence, annexe n°1).

didacticiens R.Goigoux et S. Cèbe[229], jugent nécessaires pour parvenir à une bonne compréhension du récit. Les productions d'élèves ont montré qu'ils avaient bien assimilé les pensées et intentions des personnages dévoilées par les trois premiers tableaux.

Ces travaux confirment donc mon hypothèse : en réfléchissant à l'anticipation d'une réplique, les élèves ont dû se souvenir du tableau précédent qui nous renseignait sur l'état d'esprit du roi Torelore, et faire pour cela des inférences[230]. Les lectures expressives des propositions des élèves[231] qui ont suivi ont permis d'affiner la compréhension du personnage du roi en réfléchissant un peu plus sur son intériorité comme nous le verrons plus en détail dans le traitement des données relatives à la troisième hypothèse.

Ainsi, les données analysées lors de ces deux séances paraissent valider ma première hypothèse : en effet, par la répétition d'un travail d'anticipation du récit mené à l'oral et à l'écrit dans cette séquence, les élèves ont semble-t-il compris qu'il fallait tenir compte de la cohérence du récit qui précédait – et ainsi mettre en relation un ensemble d'éléments – pour proposer une suite possible. Si beaucoup de travaux se ressemblaient et ne pouvaient témoigner à eux seuls de la bonne compréhension du récit qui précédait et des inférences que les élèves avaient dû effectuer, les phases de retour sur les écrits permettaient aux élèves d'expliquer leurs réponses et de mettre en avant le processus de compréhension de l'histoire qui en résultait. Cependant, si ces activités d'anticipation ont été bénéfiques dans notre cas, il faut garder à l'esprit qu'elles peuvent ne pas se prêter à certains albums selon Caroline Viriot-Goeldel et Jacques Crinon[232].

B) Hypothèse 2

L'exploitation des images permettrait d'aider à la compréhension et à la mémorisation de l'histoire.

Les images de cet album-théâtre avaient une dimension esthétique particulièrement intéressante et nous avons pu l'évoquer dans certaines phases d'analyse. Ce n'est pourtant pas

229 CÈBE Sylvie & GOIGOUX Roland, *Lectorino et Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs, CE1-CE2, op.cit.*

230 Nous verrons cependant dans l'analyse de la troisième hypothèse que les propositions des élèves étaient bien différentes de celle de l'album mais que l'enjeu était ici davantage d'en proposer une plausible rendant compte de la logique antérieure de l'histoire.

231 Nous étudierons ces lectures lors du retour sur la troisième hypothèse.

232 CRINON Jacques, VIRIOT-GOELDEL Caroline, « L'utilisation de textes complexes pour enseigner la lecture au CP en milieu défavorisé : influence sur la compréhension des élèves », *op.cit.*

l'objet de mon hypothèse et j'ai donc travaillé principalement sur l'aide que l'image peut apporter à l'élève dans la compréhension et la mémorisation de l'histoire.

1) Séance 1 : l'image pour compléter les représentations du texte

Pour ce faire, je vais d'abord m'intéresser à l'aide qu'a pu apporter l'image aux élèves pour se construire une représentation mentale du roi Torelore et de Merliflette lors de la première séance[233].

J'analyserai les quatre travaux des élèves aux profils divers présentés plus haut et qui ont pu m'expliquer leurs dessins lorsque je suis passée parmi eux observer leurs productions ou lors de la mise en commun.

Analyse des travaux d'élèves[234]

Agathe

Elle représente le roi (sa couronne le rendant facilement identifiable) dans la nature (elle a ainsi sûrement voulu rendre compte du décor de l'île décrit dans la deuxième double-page). Elle n'a pas bien compris ou retenu les pensées du roi comme le montre le point d'interrogation figurant dans la bulle.

Léo

Il représente le roi couché dans son lit (sa couronne le rendant facilement identifiable également) et a dessiné dans sa bulle des personnages barrés (peu perceptibles) pour signifier qu'il n'est pas content de l'arrivée des naufragés. Merliflette est la femme représentée à côté du lit. Il n'a pas dessiné de bulle de pensée pour elle mais il a expliqué que les cœurs dessinés sur son corps signifiaient qu'elle était heureuse de la venue des naufragés.

Lucie

La production de Lucie est intéressante dans le sens où elle n'a ordinairement pas de problème de compréhension mais reprend ici des stéréotypes qu'elle connaît sans véritablement tenir compte du début de l'histoire. Elle représente bien un homme et une femme, mais l'homme – sans doute le roi même si aucune symbolique ne permet de le définir clairement – n'a pas du tout des pensées qui correspondent à celles de Torelore. On peut en

233 Voir fiche de préparation, annexe n°2.
234 Voir annexe n°8.

effet lire dans la bulle « Une fille, je pourrai l'épouser et le garçon va défendre le château[235] ». Si Lucie a bien retenu que les naufragés étaient une fille et un garçon, elle n'a pas compris que le roi ne se réjouissait pas de leur arrivée et n'a pas représenté les pensées de Merliflette.

Marie

Le dessin de Marie montre une compréhension fine. Le roi couché dans son lit est contrarié comme en témoigne le « non » et l'ensemble de dessins signifiant son mécontentement[236]. Marie explique que le roi est malade et qu'en plus il n'a pas envie d'accueillir les deux naufragés. Merliflette pense aux deux amoureux et son sourire met en avant qu'elle se réjouit de leur arrivée. Nous pouvons noter que Marie a représenté Merliflette en animal. Cela montre, comme le notait Mireille Froment[237], l'habitude des enfants à rencontrer des personnages animaux dans les ouvrages qui leur sont destinés.

La mise en commun, à la suite de ces productions, a permis aux élèves de se mettre d'accord sur certains éléments (notés sur une affiche) et d'invalider à priori (seule la relecture du tableau permettra une réponse définitive) les représentations erronées comme celle de Lucie. Les quatre élèves évoqués ont exposé et commenté leur dessin et leurs camarades ont réagi par rapport à leur propre production et à leur compréhension du début du récit.

Roi Torelore : - dans son lit, malade - pas content de voir les naufragés	Merliflette : - annonce la nouvelle de l'arrivée des naufragés - est contente de cette nouvelle

À la suite de cette phase, j'ai dévoilé la première image du tableau[238] aux élèves avant de relire le tableau en leur demandant de la confronter à leurs représentations et en les questionnant : Peut-elle rappeler des éléments du texte oubliés ? Fournit-elle d'autres informations que le texte ?

235 Orthographe corrigée par rapport à la production originale.

236 On peut noter les connaissances encyclopédiques dont elle dispose : ces représentations (cochon, brouillard...) sont utilisées traditionnellement dans les livres pour exprimer une injure, de la colère ou de la tristesse….

237 FROMENT Mireille, « L'élève et la lecture d'albums en maternelle : quelle réception du texte et des images ? », *op.cit.*

238 Voir p. 10 du pdf joint.

Tout d'abord, les élèves ont exprimé leur surprise en découvrant que les personnages étaient des animaux et ont affirmé que le texte ne l'avait pas mentionné bien que Marie ait mis en évidence cette possibilité avec sa représentation de Merliflette. Ils ont ainsi émis l'hypothèse que Torelore était le « bouc assis sur le lit[239] » et Merliflette « la biche en rose ». Ils ont noté que les habits des personnages n'étaient pas décrits dans le texte — sauf le pyjama qui était mentionné, détail dont les élèves se sont souvenus avec l'image et qui renforçait l'idée que le roi était malade puisqu'il le portait en plein après-midi. Ils ont aussi remarqué la beauté de la chambre du roi qu'ils n'avaient pas pu imaginer simplement avec le texte, mais nous ne nous sommes pas attardés sur ce point pour rester focalisé sur les personnages, même si cela constituait un élément intéressant. L'image a ainsi confirmé aux élèves que Torelore était dans son lit et qu'il avait mal à la tête – il se tient en effet la tête sur l'image. Les élèves ont bien trouvé qu'il n'avait en effet « pas l'air content » et que cela était probablement dû à l'annonce de l'arrivée des naufragés comme nous l'avions noté. Ils ont remarqué que Merliflette était debout, probablement pour annoncer l'arrivée des naufragés et que sa tenue fleurie lui donnait un air heureux. En revanche, les élèves ont trouvé étrange que Torelore ne soit pas couché dans son lit – mais assis – comme dans le texte, d'après leurs souvenirs. J'ai alors affirmé que nous vérifierons cette information lors de la relecture du tableau.

Ainsi, cette phase a permis de sensibiliser les élèves à l'importance de l'image et à son intérêt : sans elle, on ne savait pas que les personnages étaient des animaux, et elle nous a rappelé certains éléments du texte. Comme le notaient Emmanuelle Canut et Florence Bruneseaux-Gauthier, dans ce cas l'image est bien une aide à la compréhension du texte et on pourrait ajouter que sur certains points, elle en « dit plus que le texte[240] ». Le passage par l'illustration a semblé rendre les élèves d'autant plus attentifs lors de la relecture. Finalement, peu d'éléments nouveaux ont été ensuite ajoutés à la suite de de cette troisième lecture – l'illustration ayant permis aux élèves de se rappeler d'éléments oubliés et une première vérification de leurs hypothèses – qui a cependant permis aux élèves de préciser avec leurs mots l'état d'esprit des personnages. Agathe qui avait exprimé une compréhension lacunaire au départ a été à même de me rappeler convenablement ce premier tableau lors du rappel de séance suivant. L'analyse de son exploitation paraît en accord avec mon hypothèse : l'image a aidé à la compréhension du récit. Cependant, elle a pourtant aussi montré aux élèves la limite

239 Plutôt un bélier en réalité.

240 BRUNESEAUX-GAUTHIER Florence, CANUT Emmanuelle. « De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs », *op.cit.*, p. 61.

de la correspondance texte-image à travers, par exemple, la différence de position du roi dans son lit entre les deux supports.

Dès la première séance, les élèves ont ainsi pu constater l'importance de l'image et son rôle dans la construction des représentations mentales. Dès lors que les élèves disposaient d'une meilleure connaissance de sa relation avec le texte, elle a pu être utilisée aussi entre autres comme élément d'anticipation.

2) Séances 3 et 7 : l'image comme élément d'anticipation

Sans l'image et après la séance d'EMC, les élèves avaient envisagé les différences suivantes entre les deux naufragés : ce ne sont pas les mêmes animaux, ils n'ont pas le même physique ou la même force, ils ne viennent pas du même endroit (l'un vient de la campagne et l'autre de la forêt) ou encore ils n'ont pas la même richesse. L'illustration a cependant permis aux élèves, dans la séance 3, d'identifier d'autres oppositions et de trouver une des deux différences évoquées dans le livre (ils ne partagent pas la même religion). De même, en séance 7, après une phase d'émission d'hypothèses sur la signification du titre du quatrième tableau, « La guerre à coup de légumes », les élèves ont dû confronter leurs hypothèses à la première illustration du tableau. Parmi celles proposées (la guerre contre des légumes, ils se lancent des légumes, ils se transforment en légumes pour faire la guerre, les armes sont des légumes, les armes sont fabriquées avec des légumes, sentent les légumes), l'illustration a permis de retenir les suivantes « ils se lancent des légumes », «les armes sont des légumes » et la lecture du début du tableau a confirmé la correspondance texte-image. Ces procédés ont ainsi permis de montrer que l'image, si elle n'était pas toujours la représentation exacte du texte, entretenait un lien fort avec lui et pouvait aider à la compréhension du récit. Agathe avait d'ailleurs utilisé l'illustration qui était proposée dans le travail d'écriture de la séance 3 à bon escient pour imaginer la réponse de Torelore aux naufragés[241]. Cela montre l'importance que l'on peut accorder à l'image : si Anne Leclaire-Halté[242] affirme que les enseignants la considèrent souvent comme secondaire par rapport au texte et ne l'analysent que par rapport à lui, le rapport s'en trouve ici inversé. Le texte est aussi analysé par rapport à l'image.

241 Voir l'analyse des données de l'hypothèse 1.

242 LECLAIRE-HALTE Anne, *« L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? » , op.cit.*

En outre, comme nous le verrons à travers la présentation et l'analyse du visibiléo, les illustrations peuvent aider à la mémorisation du récit, et ce d'autant plus si elles ont fait l'objet d'un travail en classe.

3) Le visibiléo : l'image comme aide à la mémorisation du récit

J'ai repris l'idée et l'appellation du dispositif de M.-F Bishop pour permettre aux élèves de faire les liens logiques entre les différents épisodes et construire un outil support à la mémorisation du récit. Tous les tableaux sont représentés par une de leurs illustrations – excepté le troisième tableau « La guerre éclate », l'épisode étant relié à celui du quatrième tableau « La guerre à coups de légumes », et le premier tableau qui ne compte pas une mais deux images[243].

Au fur et à mesure de l'avancée dans l'album, généralement au début de la séance suivante, je choisissais une image de l'album et demandais aux élèves de trouver un titre à cette illustration pour rendre compte au mieux de ce qui s'était passé dans l'épisode en question. Je l'écrivais sous l'image sur l'affiche puis demandais aux élèves de la mettre en relation avec les images précédentes du visibiléo. Nous relions alors les images par des flèches selon leurs liens et indiquions quelques notes pour rendre compte de la temporalité notamment (pendant ce temps, plus tard…). Le visibiléo servait ensuite de document d'appui lors de la phase de rappel. Les élèves se servaient des images, de leurs titres et des liens établis entre elles pour rappeler le début de l'histoire.

Si je me suis appuyée sur le dispositif proposé par M.-F Bishop, les différences étaient multiples : les images étaient des illustrations entières de l'album et non des simples reprises des personnages, les pensées des personnages – puisqu'elles ne me semblaient pas se prêter au support choisi avec des illustrations d'une taille importante et que les légendes des images paraissaient suffisantes – n'étaient pas représentées non plus. Ce dispositif a été source de réussite : en fin de séquence, tous les élèves étaient plus ou moins capables de raconter l'histoire en se servant du visibiléo et ils se repéraient bien souvent dans leur narration en pointant du doigt les illustrations. Les images, surtout si elles avaient été travaillées spécifiquement, leur rappelaient différents moments du récit. Le fait d'avoir participé à la reconstruction du récit avec l'élaboration de cet outil et la répétition de cet exercice m'ont aussi semblé favoriser la compréhension et la mémorisation de l'histoire.

243 Voir photographie du rendu final en annexe (annexe n°9)

En revanche, ce dispositif aurait pu être amélioré : finalement, les titres attribués aux illustrations m'ont paru plus un obstacle qu'un atout. Ils étaient certainement trop longs et trop proches des titres donnés au tableau dans l'ouvrage. En effet, lors de la dernière séance, j'ai demandé à plusieurs élèves de me raconter l'histoire dans son intégralité à partir du visibiléo. Marie, très bonne lectrice, avait tendance à lire les légendes sous les illustrations et ainsi à moins rendre compte de sa compréhension avec ses propres mots et à ne pas beaucoup détailler l'histoire. Au contraire, Léo ayant de grandes difficultés en décodage, se servait essentiellement des illustrations et des flèches les reliant pour faire son résumé et mettait ainsi plus en avant ce qu'il avait compris[244]. En cachant les titres du visibiléo, les élèves, notamment les bons lecteurs, détaillaient davantage l'histoire, tout en s'aidant des illustrations comme points de repères et mémos des différents grands événements.

Autre critique vis-à-vis de notre visibiléo, en utilisant généralement une image par tableau, il ne mentionnait pas plusieurs aspects importants de l'histoire (l'accouchement du roi par exemple), et si les flèches rendaient compte de la chronologie de l'histoire[245], les liens logiques n'étaient pas rendus de manière très explicite, du fait notamment de l'utilisation des illustrations de l'album de grande taille, mais ils étaient travaillés lors des rappels oraux. Les événements qui n'y figuraient pas été ainsi le plus souvent oubliés dans les rappels de récit généraux de l'histoire, preuve de la fonction d'aide mémoire que peut avoir l'image. Certains élèves semblaient tout de même bien réussir à mettre en lien l'image avec le tableau en question et à le relier à d'autres points, et la grande majorité y parvenait lorsque nous travaillions à un rappel à l'échelle du tableau.

En définitive, si le dispositif de M.-F Bishop aurait permis de construire un outil plus élaboré et complet, l'enjeu pour nous était avant tout de travailler sur les atouts de l'image. Notre visibiléo était peut-être en réalité plus proche de l'utilisation de l'image que pouvaient préconiser Emmanuelle Canut et Florence Bruneseaux-Gauthier dans certains cas comme appui pour raconter l'histoire[246]. Les illustrations ont semblé permettre aux élèves de mieux se repérer dans l'histoire puisqu'ils les montraient souvent du doigt au fur et à mesure de la progression de leur résumé et que sans ce dispositif, les rappels étaient plus lacunaires. Lorsqu'ils oubliaient un épisode, je pointais l'illustration du visibiléo qui leur rappelait

244 Voir annexe n°10.

245 La dernière flèche entre les deux derniers tableaux a d'ailleurs été oubliée mais elle n'aurait pas nécessité de légende : la fête succédait à la victoire de la reine.

246 BRUNESEAUX-GAUTHIER Florence, CANUT Emmanuelle. « De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs », *op.cit.*

l'épisode et permettait de les raccrocher à l'histoire et à sa logique. Les images du tableau ayant fait l'objet d'un travail spécifique, comme l'illustration du deuxième tableau avec les signes religieux dissimulés dans le décor, paraissaient d'autant mieux rappeler le tableau en question. Ce dispositif permettait donc de travailler les compétences narratives décrites par R. Goigoux et S.Cèbe[247] pour travailler la compréhension : ces auteurs affirment qu'une sélection des informations importantes et leur mémorisation sont nécessaires pour comprendre une histoire. Ces didacticiens, tout comme les programmes du cycle 2, encouragent d'ailleurs entre autres les rappels de récit à l'oral pour ce faire.

L'analyse de ces données permet donc bien de vérifier ma deuxième hypothèse. Si la correspondance texte-image est loin d'être toujours stricte dans cet album-théâtre, l'image peut rappeler des éléments du texte et même apporter de nouvelles informations utiles pour l'élaboration de représentations mentales du récit. Elle peut confirmer la compréhension du texte en étant étudié dans un second temps ou permettre aux lecteurs de faire des hypothèses de lecture avant même de lire le texte et d'être ainsi plus actifs dans sa lecture et curieux. En outre, dans le visibiléo l'image paraît bien être un support à la mémorisation et permettre aux élèves de se repérer dans l'histoire d'autant plus si ces images ont fait l'objet d'un traitement spécifique lors des séances.

C) Hypothèse 3

La dimension théâtrale d'un ouvrage, une fois comprise et travaillée, pourrait ne pas constituer un obstacle supplémentaire mais être plutôt un atout pour mieux comprendre le texte et en proposer des interprétations.

Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, les programmes du cycle 2 préconisent, pour travailler la compréhension, de passer par des « représentations diverses » telles que la « mise en scène avec marionnettes » ou le « jeu théâtral [248] ». De même, la lecture à voix haute – et en particulier la lecture expressive et dialoguée – serait utile pour comprendre un texte. De surcroît, je me suis appuyée sur certaines modalités de travail

247 CÈBE Sylvie & GOIGOUX Roland, *Lectorino et Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs, CE1-CE2, op.cit.*

248 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, *op.cit.*, p. 13.

préconisées par I. De Peretti telles que l'invention d'une suite de texte théâtral – à travers l'invention d'une réplique d'un personnage – et les « débats de compréhension et d'interprétation [249]» bien que les phases de discussion à la suite des activités menées lors de mes séances étaient plus succinctes. M.-F Bishop insistait par ailleurs sur l'accompagnement important de l'enseignant dans les activités de compréhension.

Si la dénomination « album-théâtre » n'a été donnée aux élèves qu'en séance 6 lors d'une séance spécifique sur la pièce de théâtre, la dimension théâtrale de l'ouvrage a en effet été exploitée tout au long de la séquence par des activités de mise en scène ou de lecture expressive. Les bâtonnets personnages que j'avais fabriqués en guise de marionnettes avec le portrait et la brève description des personnages présentés au début de l'album ont été des outils mis en place au service de cette dimension[250]. Tous les personnages étaient représentés à l'exception des « oiseaux, pipelets de l'île » qui assistent au combat de légumes dans la cinquième tableau mais qui ne prennent pas la parole. Dès la séance 3, je me servais des bâtonnets personnages comme aide à la lecture pour que les élèves repèrent plus facilement qui parle. Au début de la séance 4, j'ai fait le rappel de récit en les utilisant dans une petite mise en scène avant que les élèves ne s'en emparent : lors d'une activité par groupe de 3, les élèves devaient rendre compte de leur compréhension du récit en interprétant chacun un personnage dans une petite scénette.

Si au départ j'ambitionnais de faire des rappels de récit avec ce dispositif après le travail de mise en scène effectué lors de la séance 4, ils se sont finalement réduits à un épisode par séance. Le visibiléo permettait de résumer brièvement les différents épisodes et les liens de cause à effet qui les reliaient, et nous utilisions parfois la mise en scène pour rappeler plus en détail un épisode en particulier que je choisissais.

Je vais donc analyser d'abord les obstacles et réussites de l'exercice proposé en séance 4[251] avant de le confronter à une activité de lecture expressive proposée en séance 7[252].

1) Séance 4 : mise en scène avec les bâtonnets personnages

En circulant dans les groupes, j'ai pu rapidement me rendre compte de plusieurs difficultés éprouvées par les élèves. Tout d'abord, certains avaient du mal à passer par la

249 DE PERETTI Isabelle, « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? », *op.cit.,* p. 57.
250 Voir photographie des bâtonnets personnages, annexe n° 11.
251 Voir fiche de préparation, annexe n°4.
252 Voir fiche de préparation, annexe n°5.

première personne du singulier : ils répétaient le nom des personnages et les verbes introducteurs – par exemple : « Merliflette dit : " la guerre éclate ! " » – ou alors avaient même recours au discours indirect : « Merliflette dit au roi Torelore que la guerre éclate », en mettant tout de même un ton expressif, traduisant la volonté d'incarner le personnage. Une autre difficulté perçue, notamment chez les élèves les plus réservés ou ceux qui manquaient de confiance en eux, était d'inventer, d'oser ne pas dire exactement ce que le texte disait. J'avais distribué le texte de la scène aux élèves pour qu'ils puissent s'y référer si besoin mais j'ai rapidement incité les élèves à s'en détacher et ai ramassé les feuilles. Les élèves perdaient trop de temps à lire et je voulais vérifier ce qu'ils avaient déjà compris. De plus, autre difficulté éprouvée par les élèves, il fallait s'accorder avec les autres, s'adapter à leurs répliques, intervenir au bon moment. La répétition au sein du groupe permettait tout de même de pallier un peu cette difficulté. Contrairement à ce que j'avais imaginé, mettre le ton n'a pas été en général si difficile pour les élèves : ils étaient motivés et les bâtonnets personnages semblaient aider à se mettre dans la peau des personnages. Si ces différents obstacles ont été relevés lors de cette séance de découverte concernant la mise en scène, ils ont rapidement été levés – que cela soit par l'aide que j'ai apportée dans les groupes, par la répétition au sein de la séance ou plus encore par la reprise de ce type d'activité sous forme de rappels lors de séances suivantes. Pour venir jouer au tableau la scène lors de la phase suivante, j'ai choisi un groupe particulièrement expressif. L'extrait étant bref, il est retranscrit ci-dessous. Les déplacements et mises en scène des élèves ainsi que les tons employés sont notés entre parenthèses.

Émilie dans le rôle de Merliflette, Mathilde dans le rôle d'Aucassin et Hugo dans celui du roi Torelore[253].

1. É. jouant Merliflette : « Majesté, la guerre éclate ! » (ton affolé)
2. M. jouant Aucassin: « Où est la reine ? »
3. H. jouant Torelore : « Elle est partie à la guerre. »
4. M. jouant Aucassin : « Quoi ? Les hommes accouchent et les femmes font la guerre ? »
(rire de M. mais utilisation d'un ton indigné et surpris)
5. H. jouant Torelore : « Oui si vous n'aimez pas ça vous n'avez qu'à pas voyager . »

253 Contrairement aux règles de transcription ordinaires, nous utilisons la ponctuation pour mieux rendre compte du ton employé par les élèves. Nous ne notons que la première lettre du prénom de l'élève, associée au personnage joué, devant chaque réplique.

6. M. jouant Aucassin : « Je veux faire la guerre ! » (ton décidé et assuré)
M. jouant Aucassin fait partir son personnage en courant. É. jouant Merliflette le suit.

Si la scène jouée a été courte et n'a pas rendu compte du détail du tableau qui a été repris ensuite[254], elle a bien mis en évidence le caractère des personnages et leurs intentions. Les deux élèves qui ont joué Merliflette et Aucassin ont été particulièrement démonstratives : Émilie n'a pas hésité à hausser le ton (alors qu'elle a normalement une toute petite voix) et a pris une voix affolée pour prévenir le roi du début de la guerre (1). Quant à Mathilde, si elle n'a pu se retenir de rire ce qui a souligné le comique de la scène, elle a bien usé d'un ton indigné et surpris pour retranscrire l'incompréhension de son personnage (4). De même, elle a pris une intonation décidée et assurée pour mettre en avant la volonté d'Aucassin de faire la guerre (6). Les élèves rendent également bien compte d'une didascalie présente dans le tableau en jouant le départ d'Aucassin à la guerre et en lançant Merliflette à sa poursuite. Si Hugo a été moins expressif dans ses répliques, il a été très volontaire et s'est beaucoup investi dans l'activité alors qu'il a davantage de mal à se concentrer dans les différents apprentissages ordinairement. Ce groupe avait d'ores et déjà levé les obstacles présentés ci-dessus que j'avais pu remarquer.

Si les élèves ont dit avoir apprécié la scénette de leurs camarades et être d'accord avec leurs façons de jouer les personnages en général, nous sommes revenus, comme convenu, sur des éléments manquants importants à la fin de la scène. Paul a rajouté et joué la réplique finale de Torelore après le départ d'Aucassin et Merliflette. Son « Je ne veux pas de blessés sur mon île ! » en colère a marqué les élèves puisqu'ils ont repris cette phrase à peu de différences près dans leurs travaux d'écriture de la séance 7 comme je l'ai noté lors de l'analyse des données de ma première hypothèse. Une relecture du tableau nous a permis de nous rappeler le désespoir du roi à la fin de la scène. Les élèves ont proposé de le faire soupirer ou pleurer pour en rendre compte.

L'objectif de la séance – comprendre l'aspect humoristique de l'ouvrage par un travail de mise en scène – a semblé atteint : à la question « Quelle émotion cette scène produit-elle sur vous ? Pourquoi ? », les élèves ont répondu qu'il l'avait trouvée « drôle » et que ça les « a[vait] fait rire ». Ils ont su expliquer que ce comique était dû aux choses étranges qui se

254 La scène est plus progressive, les élèves sautent des étapes. Aucassin demande par exemple de quelle bataille parle Merliflette et le roi Torelore lui répond qu'il a oublié de l'en informer ; il questionne le roi sur la raison qui le tient au lit… En outre, Nicolette qui assiste à la scène et qui rit n'a pas été représentée car je voulais que tous les élèves aient des répliques à jouer.

passaient dans ce pays : les hommes accouchent, les femmes font la guerre… Ce qui énerve Aucassin. Le questionnement des élèves quant aux réactions des personnages a permis de mettre en évidence la surprise d'Aucassin, son incompréhension et son agacement face aux coutumes étranges du royaume ainsi que sa détermination à aller combattre. Les élèves sont aussi parvenus à déceler l'énervement du roi puis sa tristesse en réponse au comportement d'Aucassin[255]. Si les élèves se sont accordés sur le ton à utiliser pour la majorité des répliques et sur le fait que le texte donne souvent des indications qui expriment clairement les sentiments des personnages, ils ont pu constater qu'il laissait par moment plus libre cours à l'interprétation de chacun et que dans tous les cas, une même émotion pouvait s'exprimer différemment.

Ce travail de mise en scène a d'abord permis aux élèves de se questionner eux-mêmes sur leur compréhension des pensées et attitudes des personnages, puis d'en rendre compte au sein de leur groupe ou en présentant leur scénette à la classe, faisant ainsi l'objet d'un questionnement collectif. Cela va donc dans le sens de mon hypothèse : l'exploitation de la dimension théâtrale a facilité l'implication des élèves et a constitué une aide à la compréhension en permettant aux élèves de rendre compte de leurs interprétations. Cependant, différents points sont à améliorer dans la conception de ma séance selon moi. J'avais spécifié aux élèves qu'ils pouvaient aussi rendre compte des pensées des personnages en parlant au public avec leurs bâtonnets : ce n'était pas le travail principal, mais les élèves ne l'ont pas fait. Rendre compte des paroles des personnages en mettant le ton était déjà un objectif suffisant. Toutefois la phase suivante de discussion en collectif permettait de faire émerger les sentiments des personnages. Ce travail aurait aussi pu gagner à être effectué en demi-groupe, sous forme d'ateliers sur la journée. Pendant que la première moitié de la classe – et les différents groupes en son sein – préparait sa scénette, l'autre moitié de la classe aurait été en autonomie. Bien qu'ayant un effectif de classe peu élevé, cela m'aurait permis de passer plus longtemps dans chaque groupe et de questionner davantage les élèves. Tous les groupes auraient alors pu passer devant la classe dans une autre séance pour jouer leur scénette.

Enfin, cette activité a permis d'introduire le travail de rappel de récit de certains tableaux lors des séances suivantes. Le cadre du jeu théâtral a été amélioré avec l'introduction

255 Nicolette n'ayant pas été jouée par les élèves puisqu'elle ne parlait pas dans la scène, nous nous sommes peu attardés sur ce personnage même si j'ai fait remarquer aux élèves qu'elle riait dans la scène lors de la relecture du tableau.

d'un mini-théâtre, « Le petit théâtre de carton [256] » (qui n'était pas présenté aux élèves avant la séance 6 afin de ne pas leur donner trop d'indices par rapport au questionnement sur la pièce de théâtre), et la présence de souffleurs. Les élèves ont ainsi été de plus en plus à l'aise dans ces rappels qui permettaient de mieux rendre compte de leur compréhension et de leur mémorisation des sentiments et attitudes des personnages. J'ai pu également constater que les élèves se souvenaient généralement mieux des scènes jouées lors des rappels de récit.

2) Séance 7 : lecture expressive

Nous pouvons maintenant comparer cette activité de mise en scène avec la lecture expressive de répliques (la réplique d'Aucassin de l'album et celle inventée du roi Torelore qui a fait l'objet d'un écrit d'invention) en séance 7. Les élèves venaient au tableau avec leur production écrite et avaient à la main le bâtonnet personnage qui correspondait à leur personnage. Mettre le ton a été plus difficile dans cet exercice : beaucoup d'élèves avaient en effet tendance à lire les répliques et n'avaient pas une lecture assez fluide pour se détacher du texte et se concentrer sur l'expressivité. Les profils d'élèves qui réussissaient le mieux étaient ceux qui avaient un très bon niveau en lecture. Marie a par exemple très bien mis le ton en exprimant l'agacement du roi. Parmi les élèves les plus en difficulté en lecture, les résultats étaient variés. Si Agathe était gênée par son niveau en décodage, Léo qui est encore plus en difficulté dans ce domaine avait mémorisé la réplique d'Aucassin et a ainsi pu la proclamer selon une intonation qui rendait compte de sa compréhension (ton énervé et déterminé). J'ai ensuite fait répéter plusieurs fois aux élèves leur phrase pour qu'ils puissent la dire sans avoir besoin de la déchiffrer et la charger de l'intention qu'ils souhaitaient. Dans la continuité du travail d'anticipation et d'invention, cette phase de lecture expressive permettait de réfléchir sur la personnalité des personnages et leurs réactions. À la fin de la séance, les élèves étaient d'accord pour prendre un ton énervé et agacé pour la réplique inventée du roi Torelore[257]. La lecture de sa réplique dans l'ouvrage à la fin de la séance a permis de mettre en évidence une autre facette du caractère du personnage et de s'entraîner à prendre un nouveau ton (supplication, plainte) pour les élèves qui se sont essayés ensuite à cette lecture expressive.

Finalement, ce travail d'écriture a en fait moins permis de travailler la compréhension du tableau que la compréhension à l'échelle du récit. Les élèves ont noté qu'ils ne pouvaient pas toujours deviner la suite du récit mais cela leur a permis de réfléchir à leur représentation

256 Voir annexe n°11.
257 Voir travail effectué dans l'analyse de la première hypothèse.

du personnage et ils ont d'autant plus retenu sa réaction finale. Les élèves n'ont ainsi pas semblé gêné par cette autre proposition du texte. Lors du rappel du tableau effectué avec les bâtonnets personnages à la séance suivante, les élèves ont bien pris un ton suppliant pour jouer cette réplique du roi. Ils n'ont donc pas retenu ce qu'ils avaient imaginé, peut-être parce que cela n'était pas une différence d'interprétation aussi radicale que celles décrites par Caroline Viriot-Goeldel et Jacques Crinon dans l'analyse du travail d'anticipation effectué dans une classe de CP[258]. La situation était autre : si nous savions que le roi pouvait prendre un ton énervé, il pouvait aussi en prendre un autre. Cela a permis de rappeler la tolérance du roi et sa gentillesse. Le fait d'avoir fait lire la réplique aux élèves avec le bon ton à la fin de la séance a également sûrement contribué à cette mémorisation. J'ai aussi pu remarquer que l'utilisation de la gestuelle proposée aux élèves – se tenir la tête – pour accompagner la lecture de la réplique du roi présente dans le livre a été utile aux élèves pour souligner le jeu de mots au sein de la réplique (l'expression « couper des têtes » lui fait revenir ses migraines) et la mémoriser[259].

L'activité de lecture expressive a été très appréciée par les élèves et plus particulièrement par les deux élèves de la classe ayant généralement des problèmes de concentration. Paul a été notamment très à l'aise dans cet exercice pour exprimer la colère du roi. F. Zucchet note dans son ouvrage *Oser le théâtre* les bienfaits du théâtre pour la concentration, tout comme pour les relations avec les autres et la coopération.

Les données récoltées et analysées concernant l'exploitation de la dimension théâtrale du *Fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* permettent de valider ma troisième hypothèse : si les élèves ont rencontré des obstacles lors des activités proposées, leur implication a été clairement perceptible et l'expressivité a été un moyen pour les élèves de se questionner d'abord eux-même – Quel ton dois-je employer pour dire cette réplique ? Comment imaginer ce que le personnage dirait ?– puis de construire une réflexion collective – Êtes-vous d'accord avec le ton employé ? Le personnage a-t-il ce caractère ? Pourquoi réagirait-il comme cela ? De plus, les rappels de récit ont montré que les scènes jouées ou lues avec expressivité avaient été davantage mémorisées, d'autant plus par les élèves qui avaient des difficultés d'attention normalement. J'ai tout de même constaté que l'activité de mise en scène

258 CRINON Jacques, VIRIOT-GOELDEL Caroline, « L'utilisation de textes complexes pour enseigner la lecture au CP en milieu défavorisé : influence sur la compréhension des élèves », *op.cit.*

259 Voir fiche de préparation, annexe n°5.

était généralement plus simple et formatrice dans un premier temps que la lecture expressive pour des élèves qui n'étaient pas encore très à l'aise en lecture : ils parvenaient mieux à rendre compte de leur interprétation en ne se préoccupant pas du décodage et en se détachant du texte.

Ainsi, la dimension théâtrale serait une aide pour l'élève une fois exploitée. Si ces activités théâtrales sont applicables à d'autres types d'ouvrages, elles étaient rendues plus faciles et encore plus intéressantes dans le cadre d'un ouvrage réellement théâtral. Les caractéristiques du livre, comme les portraits des personnages devant leurs répliques, facilitaient la lecture dialoguée et expressive lorsque nous l'avons travaillée avec le texte de l'album.

L'analyse des données collectées lors de cette séquence de littérature en CE1 a donc permis de valider les trois hypothèses émises. Dans le cadre du travail réalisé sur l'album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*, les activités d'anticipation, l'exploitation des images et de la dimension théâtrale ont constitué des aides à la compréhension de l'histoire.

Conclusion

L'album-théâtre est un ouvrage très complet et qui présente de nombreux intérêts : comme dans tout album, l'image est à analyser, et, comme dans toute pièce de théâtre, le texte est relié à la notion de représentation et de mise en scène. S'ajoutent à cela les enjeux de compréhension par le biais d'inférences à effectuer et la mémorisation d'éléments importants du récit. La séquence menée sur notre album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* a semblé permettre de répondre de manière positive aux trois hypothèses. Les activités d'anticipation constitueraient bien un moyen efficace pour faire accéder les élèves à une meilleure compréhension du récit par la mémorisation progressive de l'histoire et la réalisation d'inférences qu'elles impliquent. L'exploitation des images, quant à elle, permettrait d'aider à la compréhension et à la mémorisation de l'histoire. Enfin, la dimension théâtrale d'un ouvrage, une fois comprise et travaillée, pourrait ne pas constituer un obstacle supplémentaire mais être plutôt un atout pour mieux comprendre le texte et en proposer des interprétations.

Si je n'ai pas pu travailler tous les aspects du *Fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* lors de ma séquence, j'ai prévu de poursuivre le travail sur cet ouvrage en exploitant encore davantage la dimension théâtrale : à partir du mois de mai, je monterai en classe un projet théâtre[260]. Les élèves incarneront chacun un personnage intervenant à un moment précis de la pièce. Ils recevront un badge personnage comme accessoire d'identification et nous chercherons également à reconstituer une partie du décor, en liant ce travail aux Arts plastiques. Ainsi, l'étude de l'album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* aura été plus qu'un travail en littérature de jeunesse en impliquant d'autres disciplines comme l'EMC – à travers la thématique de la différence abordée dans l'album mais aussi par l'attention particulière portée au « vivre ensemble » que nécessite le projet théâtre – et les arts.

Enfin, du point de vue de ma formation de professeure des écoles, ce travail de recherche a permis de faire évoluer mon rapport à l'enseignement de la littérature en cycle 2. Avant de mettre en place cette séquence, j'utilisais davantage un système de questions-réponses un peu répétitif et systématique, présent dans de nombreux manuels, mais souvent peu adapté à ce jeune public. J'ai compris que les élèves avaient réellement besoin d'être actifs pour comprendre le récit et de participer à la construction progressive de l'histoire. Je

260 Je me suis appuyée notamment sur l'ouvrage *Oser le théâtre* de F. Zucchet pour élaborer la démarche pédagogique du projet.

m’attacherai aussi désormais plus encore à la singularité de l’ouvrage étudié : si je reproduirai certainement des types d’activités de ma séquence sur *Le fabuleux amour d’Aucassin et Nicolette* qui ont fonctionné, je vérifierai leur pertinence par rapport au livre travaillé et les adapterai. L’enthousiasme des élèves pour ce travail en littérature de jeunesse et leurs réussites m’ont convaincue de la nécessité de poursuivre cet enseignement selon ces modalités et cette réflexion.

Bibliographie

Corpus primaire

L'album-théâtre au cœur du mémoire

- HINGLAIS Sylvaine, SCHAMP Tom. *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2010.

Corpus secondaire

À propos de la chantefable *Aucassin et Nicolette*

Différentes éditions contemporaines de la chantefable *Aucassin et Nicolette*

- *Aucassin et Nicolette*, Jean Dufournet (trad). Ed bilingue. Paris : Flammarion, 1993. (Collection GF)

- *Aucassin et Nicolette. Chantefable du XIII*ème *siècle.* Philippe Walter (trad). Ed bilingue. Paris : Gallimard, 1999. (Collection Folio classique)

- *Aucassin et Nicolette*, Alexandra Micha (trad). Paris : Flammarion, 2016. (Collection Étonnants classiques)

- *Aucassin et Nicolette suivie du Roman de la rose*, Anne-Marie Cadot-Colin (trad). Paris : Le livre de poche Jeunesse, 2010. (Collection Le livre de poche Jeunesse Référence)

Autour du texte médiéval *Aucassin et Nicolette* et de son origine

- BOUTET Dominique. « FABLIAU ». *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Disponible sur : < https://www.universalis.fr/encyclopedie/fabliau/>. (Consulté le 27/12/2020)

- DOMINGUEZ Véronique. « Chapitre XII. Aucassin et Nicolette : une pièce de théâtre médiéval ? ». *In :* Bouhaïc-Gironès Marie, Dominguez Véronique, Koopmans Jelle. *Les Pères du théâtre médiéval : Examen critique de la constitution d'un savoir académique.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010, pp. 213-229. (Collection Interférences)

- QUENTIN-MAURER Nicole. « CHANTEFABLE, genre littéraire ». *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Disponible sur : < http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/chantefable-genre-litteraire/ >. (Consulté le 24/12/2020)

- SZKILNIK Michelle. « Le Récit idyllique. Aux sources du roman moderne, éd. Jean-Jacques Vincensini et Claudio Galderisi ». *Cahiers de recherches médiévales et humanistes* [En ligne]. Mis en ligne le 01 mars 2010. Disponible sur : < **http://journals.openedition.org/crm/11794 >.** (Consulté le 28/12/2020)

- ZUMTHOR Paul. « AUCASSIN & NICOLETTE (1200 env.) ». *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Disponible sur : < https://www.universalis.fr/encyclopedie/aucassin-et-nicolette/ >. (Consulté le 24/12/2020)

Sur la question de l'adaptation

- LASO Y LEÓN Esther. « Réécrire pour les jeunes ». *In* : Cécile Boulaire (dir.). *Le livre pour enfants : Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 103-117. (Collection Interférences)

- NIERES-CHEVREL Isabelle. « Récriture : Traductions, adaptations ». *In : Introduction à la littérature de jeunesse.* Didier Jeunesse : Paris, pp. 177-198. (Collection Passeurs d'histoires)

Sur le genre de l'album-théâtre

- BERNANOCE Marie. « "L'album-théâtre" : typologie et questions posées à sa lecture ». *In :* Connan-Pintando Christine, Gaiotti Florence, Poulou Bernadette. *L'album contemporain pour la jeunesse*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2008, pp. 39-52. (Collection Modernités, n°28)

- FRASSETTI- PECQUES Corinne. « La lecture de l' "album-théâtre" : une nouvelle lecture du texte de théâtre ? ». *Recherches et Travaux. Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*. 2015, n°87, pp. 127-135.

Sur la compréhension à l'école

- BISHOP Marie-France. « Aider à la compréhension » [en ligne]. Lyon, Centre Alain-Savary, 16/12/2018. Disponible sur : < http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension/savoir/aider-a-comprendre >. (Consulté le 24/04/2021

- CÈBE Sylvie & GOIGOUX Roland. *Lectorino et Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs, CE1-CE2.* Retz, 2013.

Sur la lecture de l'album à l'école

- AUDOIN Nicole, LECLAIRE-HALTE Anne, PATE Sophie, RONDELLI Fabienne, SPECOGNA Antonietta. « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes ». *In* : Canut Emmanuelle, Leclaire-Halté Anne. *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* Presses universitaires de Namur. Cedocef, 2009, pp. 115-130. (*Diptyque 17*)

- BRUNESEAUX-GAUTHIER Florence, CANUT Emmanuelle. « De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs ». *In* : Canut Emmanuelle, Leclaire-Halté Anne. *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* Presses universitaires de Namur. Cedocef, 2009, pp. 45-72. (*Diptyque 17)*

- CRINON Jacques, VIRIOT-GOELDEL Caroline. « L'utilisation de textes complexes pour enseigner la lecture au CP en milieu défavorisé : influence sur la compréhension des élèves » [en ligne]. SHS Web of Conferences, n°16, Paris, EDP Sciences, 2015. Disponible sur : < https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2015/03/shsconf_iaimte2013_02010/shsconf_iaimte2013_02010.html >. (Consulté le 20/04/2021)

- FROMENT Mireille. « L'élève et la lecture d'albums en maternelle : quelle réception du texte et des images ? » *In* : Canut Emmanuelle, Leclaire-Halté Anne. *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* Presses universitaires de Namur. Cedocef, 2009, pp. 73-96. (*Diptyque 17*)

- LECLAIRE-HALTE Anne. « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? » [en ligne]. Congrès Mondial de Linguistique Française, 2008, pp. 507-517. Disponible sur : < https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08037.pdf >. (Consulté le 17/02/2021).

- VAN DER LINDEN Sophie. « L'album, entre texte, image et support ». *La revue des livres pour enfants*. 2003, n°214, pp. 59-68.

Sur l'enseignement du théâtre à l'école

- DE PERETTI Isabelle. « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? ». *Le Français aujourd'hui. Pour l'enseignement du théâtre.* 2013, n°180, pp. 55-68.

- DE PERETTI Isabelle, MONGENOT Christine. « Présentation pour l'enseignement du théâtre ». *Le Français aujourd'hui. Pour l'enseignement du théâtre.* 2013, n°180, pp. 3-8.

- FERRIER Béatrice. « Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXIe siècle ». *Le Français aujourd'hui. Pour l'enseignement du théâtre.* 2013, n°180, pp. 11-25.

- ZUCCHET Freddy. *Oser le théâtre*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, 2000.

Les programmes et les ressources institutionnelles

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* [en ligne], BO n°31 du 30 juillet 2020. Disponible sur : < https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2 >. (Consulté le 22/12/2020)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* [en ligne], BO n°31 du 30 juillet 2020. Disponible sur : < https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3 >. (Consulté le 20/04/2021)

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Le débat interprétatif* [en ligne], mars 2016. Disponible sur :< **https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect_eval_debat_N.D_612890.pdf** >. (Consulté le 30/04/2021)

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *CE1. Français. Attendus de fin d'année* [en ligne], 2019. Disponible sur :
< https://eduscol.education.fr/137/attendus-de-fin-d-annee-et-reperes-annuels-de-progression-du-cp-la-3e >. (Consulté le 20/04/2021)

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *La littérature à l'école. Listes de référence. Cycle 2* [en ligne], 2018. Disponible sur :
<**https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/25/3/VD9_Repro_LISTE_DE_REFERENCE_DES_OUVRAGES_CYCLE_2_03_05_2019_1121253.pdf**>. (Consulté le 20/04/2021)

Table des annexes

ANNEXE 1 : tableau de séquence.....75
ANNEXE 2 : fiche de préparation de la séance 1.....80
ANNEXE 3: fiche de préparation de la séance 3.....85
ANNEXE 4 : fiche de préparation de la séance 4.....89
ANNEXE 5 : fiche de préparation de la séance 7.....94
ANNEXE 6 : les productions d'élèves de l'écrit d'invention de la séance 3.....98
ANNEXE 7 : les productions d'élèves de l'écrit d'invention de la séance 7.....100
ANNEXE 8 : les productions d'élèves de la séance 1.....102
ANNEXE 9 : le visibiléo.....104
ANNEXE 10 : la transcription de deux rappels de récit réalisés à partir du visibiléo…105
ANNEXE 11 : mise en scène et lecture expressive.....106

Annexes

ANNEXE 1 : tableau de séquence

Séances (et tableau travaillé)	Objectifs	Déroulement et activités
1 **Premier tableau**	- Comprendre les états mentaux des deux premiers personnages à l'arrivée des naufragés et se construire des représentations de la scène.	1) Lecture du titre de l'album, de la présentation des deux personnages présents dans le premier tableau faite avant le début de l'histoire, du titre du premier tableau. Résumé du tableau par l'enseignante avant qu'elle le lise. 2) Relecture du premier tableau et travail individuel : les élèves doivent dessiner le roi Torelore et sa femme de chambre Merliflette et représenter ce à quoi ils pensent dans une bulle de pensée. 3) Mise en commun, présentation des dessins des volontaires et recueil des éléments sur les personnages et leurs états d'esprit que les élèves font émerger à partir de leurs dessins. 4) Confrontation des représentations avec la première illustration de l'album. 5) Troisième lecture du texte par l'enseignante et retour au texte pour vérifier/compléter/justifier les hypothèses sur les états mentaux des personnages. 6) Questionnement sur la représentation des naufragés et sur le cadre spatial du récit.
2 **EMC**	- Être capable de définir ce qu'est la différence.	1) Recueil des représentations initiales des élèves sur la différence : leur demander de dessiner un élève différent qui arriverait à l'école. 2) Mise en commun, présentation des dessins et des différences puis réflexion collective : « Y-a-t-il d'autres différences que vous connaissez et qui n'ont pas été citées ? » 3) Élargissement de la notion de différences grâce à un corpus d'images.

		4) Institutionnalisation et trace écrite. 5) Questionnement par rapport à l'album-théâtre : « Si les naufragés étaient différents entre eux, quelle pourrait être leur différence ? » et recueil des hypothèses sur une affiche.
3 **Deuxième tableau**	- Faire des hypothèses de lecture à partir d'images de l'album. - Inventer la suite d'un récit en tenant compte de sa logique antérieure.	1) Début de la construction du visibiléo (premier tableau), rappel du début du récit et des hypothèses faites sur la différence entre les naufragés dans la séance précédente. 2) Résumé partiel du deuxième tableau par l'enseignante et nouvelles hypothèses de lecture des élèves à partir de la deuxième image du deuxième tableau (montrant des symboles de deux religions différentes). Travail sur cette image. 3) Lecture du début du tableau afin de vérifier/compléter les hypothèses émises sur les différences entre les naufragés et travail sur un premier niveau de compréhension. 4) Écrit d'invention en binôme : à partir du début du récit déjà étudié (et d'une image du tableau s'ils le souhaitent), les élèves doivent inventer une réponse possible, en une ou deux phrases, du roi Torelore aux deux naufragés (s'il accepte ou non qu'ils se marient sur son île malgré leurs différences). 5) Mise en commun des écrits en binôme et confrontation des hypothèses avec la suite de l'histoire.
4 **Troisième tableau**	- Comprendre l'aspect humoristique de l'ouvrage et les sentiments des personnages par un travail de mise en scène.	1) Construction du visibiléo (deuxième tableau), rappel du récit, rappel du tableau précédent par l'enseignante avec les bâtonnets personnages. 2) Lecture du troisième tableau et retour sur ce que les élèves ont compris. 3) Mise en scène avec les bâtonnets personnages par groupe de 3 : les élèves ont chacun un personnage qui intervient dans le tableau et ils doivent jouer la scène à la manière d'un théâtre de marionnettes pour rendre compte de leur compréhension. 4) Présentation de la mise en scène d'un ou deux groupes volontaires et retour/approfondissement de la compréhension du troisième tableau de l'album à partir du travail effectué.

5 **Production écrite**	- Produire un écrit d'invention en lien avec l'imaginaire de l'album et le vocabulaire découvert (mot « coutume »).	1) Construction du visibiléo (troisième tableau), rappel général du récit à partir du visibiléo, rappel du troisième tableau avec les bâtonnets personnages (mise en scène) 2) Travail individuel de production écrite : « Imagine ton monde idéal : Invente et écris une ou deux coutumes de ce monde (en une ou deux phrases). Dessine le ensuite. »
6 **Culture littéraire**	- Savoir ce que désigne le terme « pièce de théâtre » et pouvoir repérer certains de ses éléments caractéristiques.	1) Recueil des conceptions initiales des élèves sur la pièce de théâtre et visionnage d'un extrait de pièce de théâtre. 2) Étude d'un extrait d'une pièce de théâtre à la disposition « classique » figurant dans la liste de référence pour le cycle 2 : *L. aime. L* d'Inès Fehner (première scène et présentation des personnages) pour travailler sur les éléments caractéristiques et les particularités d'une pièce de théâtre. 3) Mise en lien avec *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* : débat interprétatif (« Ce livre est-il une pièce de théâtre selon vous ? Pourquoi ? ») et manipulation du livre par les élèves dans un second temps pour modifier/vérifier leurs hypothèses. 4) Conclusion et petite trace écrite sur la pièce de théâtre.
7 **Quatrième tableau**	- Inventer une réplique de personnage cohérente par rapport au début de l'histoire.	1) Rappel du début de l'histoire avec le visibiléo, rappel du troisième tableau avec les bâtonnets personnages et le mini-théâtre. 2) Formulation d'hypothèses (travail d'anticipation) à partir de la lecture du titre du quatrième tableau puis à partir d'une de ses images. 3) Lecture du quatrième tableau jusqu'à la réplique d'Aucassin « Je veux couper la tête à vos ennemis, et vous m'en empêchez ! » et confrontation des hypothèses faites précédemment. 4) Travail d'invention en binôme : écriture de la réponse du roi Torelore à Aucassin dans la bulle de parole dessinée par l'enseignante sur l'image de l'album photocopiée.

	- Lire de manière expressive une réplique de personnage.	5) Présentation des écrits d'invention et mise en voix. 6) Lecture de la fin du tableau, confrontation avec les écrits d'invention des élèves et approfondissement de la compréhension par une lecture expressive.
8 **Cinquième tableau**	- Analyser l'image d'un tableau avec précision et méthode, et la mettre en lien avec le texte.	1) Poursuite de la construction du visibiléo (quatrième tableau), rappel du récit avec le visibiléo, rappel du quatrième tableau avec les bâtonnets personnages et le mini-théâtre. 2) Lecture du titre du cinquième tableau : « Une reine victorieuse » avant un travail d'analyse d'image (deuxième image du cinquième tableau). Début du travail d'analyse en collectif et répartition des différents aspects à détailler par groupes (groupes de 2 ou 3 élèves). 3) Mise en commun des travaux pour analyser l'image. 4) Lecture du cinquième tableau par l'enseignante et travail sur le lien texte/image avec l'illustration analysée. 5) Travail plus spécifique sur le vocabulaire difficile du texte et sur la mise en relation de la longue description de la première double-page avec les didascalies d'une pièce de théâtre. 6) Lecture dialoguée des deux répliques du roi Torelore et de la reine du cinquième tableau (deuxième double-page).
9 **Sixième tableau**	- Comprendre un texte lu seul. - Acquérir des éléments de culture littéraire : identifier une formule finale classique du conte et son détournement.	1) Poursuite de la construction du visibiléo (cinquième tableau), rappel du récit avec le visibiléo, rappel du cinquième tableau avec les bâtonnets personnages et le mini-théâtre. 2) Lecture individuelle et silencieuse du sixième tableau (différenciation pour les élèves ayant des difficultés en décodage : lecture prise en charge par l'enseignante). 3) Travail de compréhension à l'oral en collectif puis travail plus spécifique sur la formulation finale du récit « Et ils vécurent heureux et mangèrent beaucoup de légumes jusqu'à la fin de leurs jours. » (parallèle avec la formule d'une version du conte de « La Belle au bois dormant » pour identifier le détournement de la formule).

10 **Sixième tableau**	- Mener un débat interprétatif avec ses camarades et comprendre qu'un texte peut avoir différentes interprétations.	1) Poursuite de la construction du visibiléo (sixième tableau), rappel du récit avec le visibiléo, rappel du sixième tableau avec les bâtonnets personnages et le mini-théâtre. 2) Lecture dialoguée du sixième tableau. 3) Débat interprétatif sur la dernière réplique de Nicolette dans le sixième tableau : « Ne cherche pas à comprendre, chuchote Nicolette, le monde est plein de surprises. Vivons en paix sur cette île merveilleuse. » Parmi les quatre propositions données par l'enseignante (deux possibles, une complètement erronée et une erronée mais qui n'est pas si éloignée d'une interprétation possible), les élèves doivent choisir, d'abord tout seul, puis par binôme, et enfin par groupe de 4, l'interprétation qui leur semble la plus adaptée en la justifiant. 4) Débat interprétatif en classe entière à partir des propositions et réflexions des groupes de 4 puis mise en voix de la réplique de Nicolette selon les interprétations.
11 **Production écrite finale**	- Rendre compte par écrit de ce que l'on veut retenir personnellement du livre travaillé.	1) Rappel du récit dans son intégralité avec le visibiléo puis retour sur le premier tableau avec les bâtonnets personnages et le mini-théâtre. 2) Écrit individuel final dans le cahier d'écrivain, en une ou deux phrases: "Que veux-tu revenir de ce livre?" Explication en collectif auparavant de la consigne : les élèves sont très libres dans cet écrit final, peuvent parler d'un épisode qui les a marqués, de la forme de l'ouvrage (les images, la dimension théâtrale…), de ce qu'ils ont aimé.

ANNEXE 2 : fiche de préparation de la séance 1

Séquence de littérature : l'album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*	**Séance n°1**	**Durée prévue : 50'**
Classe de CE1 / Période 4 /Année 2020-2021		
Objectif principal de la séance : - Comprendre les états mentaux des deux premiers personnages à l'arrivée des naufragés et se construire des représentations de la scène. **Obstacles à la compréhension :** - lexicaux : description difficile de Merliflette - référentiels : les personnages sont des animaux (ce que le texte ne dit pas directement) - culturels : signification de ce qu'est une femme de chambre	**Compétences principales travaillées relatives aux programmes :** *Lecture et compréhension* - Écouter pour comprendre des [...] textes lus par un adulte. - Comprendre un texte et contrôler sa compréhension. *Langage oral* - Participer à des échanges dans des situations diverses. **Objectif en littérature du cycle 3 lié :** - Découvrir des […] pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles.	

PHASES :	DUREE :	MODALITE TRAVAIL :	ROLE DU PE / CONSIGNES	SUPPORTS / MATERIEL	ACTIVITE / TACHE DE L'ELEVE
Phase 1 : Entrée dans l'album et dans le premier tableau.	5'	Oral collectif	- Lire le titre de l'album, la présentation des deux personnages présents dans le premier tableau faite avant le début de l'histoire (le roi Torelore, roi de l'île, toujours en pyjama / Merliflette, femme de chambre du roi Torelore), le titre du premier tableau et le résumer : *« Deux naufragés arrivent sur l'île du roi de Torelore et de sa femme de chambre Merliflette. »* - Lire le premier tableau à partir des polycopiés afin de ne pas dévoiler l'album (les images notamment).	- Tableau - photocopie de la description des personnages et du texte du tableau 1 de l'album	- Écouter la présentation de l'album et la lecture du premier tableau faite par la PE[261].

261 PE = Professeure des écoles.

Phase 2 : Relecture du premier tableau et dessin du roi Torelore et de Merliflette et de leurs pensées.	10’	Oral collectif puis travail individuel	- Relire le premier tableau en demandant aux élèves de bien se concentrer sur la description des personnages (du roi et de Merliflette) et sur leurs réactions par rapport à l’arrivée des naufragés. *« Concentrez-vous bien sur la description des personnages et sur leurs pensées et réactions par rapport à l’arrivée des naufragés. Vous devrez ensuite dessiner le roi Torelore et sa femme de chambre Merliflette et dessiner ce à quoi ils pensent dans une bulle de pensée. »* - Faire un exemple au tableau en représentant un personnage qui pense à un vélo (pour s’assurer que le système de bulle de pensée est compris). - Circuler parmi les élèves pour s’assurer qu’ils aient bien compris la consigne, observer leurs dessins et les questionner sur leurs choix de représentation.	- idem + 19 feuilles blanches (une par élève)	- Écouter la relecture de la PE et se concentrer sur la description des personnages, sur leurs pensées et réactions par rapport à l’arrivée des naufragés. - Regarder attentivement l’exemple réalisé au tableau par la PE / Poser des questions en cas d’incompréhension. - Dessiner le roi Torelore et Merliflette avec une bulle de pensée au moment de l’arrivée des naufragés pour rendre compte de sa compréhension du premier tableau.
Phase 3 : Mise en commun et présentation des dessins.	5’	Oral collectif	- Demander à des élèves de présenter leurs dessins et d’expliquer leurs choix. Demander aux autres élèves de réagir par rapport à ces interventions. - Noter sur une affiche les éléments sur le physique et l’état d’esprit des personnages que les élèves font émerger de leurs dessins. - Noter des points d’interrogations à côté des éléments s’ils font débats / pour lesquels les élèves n’arrivent pas à se mettre d’accord.	- idem - productions des élèves - affiche	- Présenter son dessin et expliquer ses choix en fonction de sa compréhension du texte lu par la PE / Écouter les présentations des travaux de ses camarades et réagir par rapport à elles.

Phase 4 : Confrontation des représenta--tions des élèves avec la première illustration de l'album.	10'	Oral collectif	- Montrer la première illustration du premier tableau (la projeter au TNI) et demander aux élèves si elle leur permet de se souvenir d'éléments du texte qu'ils avaient oublié concernant les personnages (roi et Merliflette) et leurs pensées ; si elle permet de confirmer certains éléments du texte qu'ils avaient relevés ou si elle donne des informations nouvelles par rapport au texte. - Compléter l'affiche au tableau sur les personnages en fonction des apports de l'image. - Faire émerger le rôle et l'importance de l'image : elle permet de nous rappeler certaines choses mentionnées dans le texte ou même de nous apporter d'autres informations. Elle peut nous aider à nous représenter la scène et à mémoriser les informations.	- idem - TNI (première illustration projetée) - album-théâtre	- Observer attentivement l'image pour voir les décalages et similitudes avec les représentations qui ont émergé des dessins. Attendus (ce que l'image permet de dire) : - Les personnages sont des animaux ! - Le roi Torelore est en pyjama dans son lit (les élèves peuvent mentionner le décalage avec le texte : Torelore est assis sur l'image mais décrit couché dans le texte > ne pas le mentionner tout de suite si les élèves ne le repèrent pas). - Il se tient la tête (mal de tête indiqué dans le texte) et a l'air mécontent (par rapport à l'arrivée des naufragés). - Merliflette est debout, active, par rapport à l'arrivée des naufragés (annonce leur arrivée dans le texte).
Phase 5 : 3ème lecture du texte par la PE et retour au texte pour vérifier/com--pléter/justi--fier les représenta--tions sur les personnages.	10'	Oral collectif	- Lire pour la troisième fois le premier tableau pour vérifier/ compléter/justifier les représentations des élèves sur les deux personnages. Découper la lecture en unités pour questionner les élèves au fur et à mesure (après les deux premières répliques du roi Torelore qui mettent en avant son mal de tête / à la fin de la première page : Merliflette annonce l'arrive des naufragés / milieu de la deuxième page : plainte du roi et description de l'île / fin du tableau : émerveillement de Merliflette et plainte du roi). Demander aux élèves de se rapporter aux mots du texte pour leurs justifications.	- idem	- Écouter attentivement la lecture de la PE et chercher à compléter/ vérifier/modifier les représentations élaborées sur les personnages en se rapportant au texte / Écouter les interventions de mes camarades et réagir par rapport à elles. Attendus (entre parenthèses, des éléments du texte comme justification > liste non exhaustive)

			- Compléter/modifier les éléments notés au tableau sur Torelore et Merliflette en fonction de la réflexion collective. <u>Obstacles</u> - Faire expliquer et expliquer si besoin la description physique de Nicolette (signification d'un « nez en trompette »). - Mettre en avant le lien entre les deux personnages : le roi donne des ordres à Merliflette, la « femme de chambre » (terme à éclaircir si besoin) et elle l'avertit de l'arrivée des étrangers. - Revenir sur le lien texte/image et le nuancer : faire souligner ou souligner que l'image n'est pas la représentation exacte du texte (exemple : le roi est assis sur son lit et n'est pas couché comme le texte l'indique).		**Torelore** <u>Description</u> : En pyjama, couché dans son lit (« en pyjama (l'après-midi) et se tortille dans son lit »)**,** malade (« Ah, que j'ai mal à la tête ! », « Aïe aïe aïe…. »). <u>Pensées</u> : Mécontent de l'arrivée des naufragés, plainte (« je ne serai donc jamais en paix sur mon île ! », « Je ne suis pas en état de les recevoir, tu sais bien... », « Le roi n'a pas le temps de se plaindre davantage »). **Merliflette** <u>Description</u> : Annonce l'arrivée des naufragés **Description physique difficile** (« Elle est toute brune avec **le nez en trompette** et quand elle court, de petits grelots sonnent à ses chevilles.») <u>Pensées</u> : Excitée et enthousiaste vis-à-vis de l'arrivée des naufragés (« très agitée », « crie-t-elle », exclamations et « oh ! »), description laudative des naufragés (« une jeune fille étonnante », « un homme fort comme un taureau ! », « comme ils sont beaux ! »).

Phase 6 : Travail sur la représentation des naufragés et sur le cadre spatial du récit.	10’	Oral collectif	<u>La répresentation des naufragés</u> - Montrer aux élèves la deuxième image du premier tableau (Aucassin et Nicolette sont sur la plage) et laisser les élèves réagir. Lire leur présentation de personnages avant le début de l’histoire et montrer leurs portraits. *« Est-ce qu’il n’y avait pas un ou des indices dans le texte qui pouvaient nous mettre sur la piste qu’Aucassin et Nicolette étaient des animaux ? Étaient-ils décrits dans le texte ? »* - Relire les interventions de Merliflette si besoin. Le texte est projeté au TNI (pour que les élèves puissent voir les têtes des personnages – le roi Torelore et Merliflette – devant leurs répliques). <u>Le royaume de Torelore</u> - Demander aux élèves de dire laquelle des deux descriptions est la plus adaptée à l’île du roi de Torelore (procéder à un vote à main levée). 1) C’est une île merveilleuse dans laquelle beaucoup de fruits et légumes poussent. 2) C’est une petite île ridicule sur laquelle il pleut toute la journée. → Revenir sur la phrase : « Parfois, une petite pluie bienfaisante arrose les vergers et les potagers que les habitants cultivent avec amour. » *« Qu’est-ce que veut dire « une petite pluie bienfaisante » ?* *Si vous ne connaissez pas le mot « bienfaisante », aidez-vous du contexte et de la composition du mot. Que petit mot retrouve-t-on dans ce mot ? »*	- idem + texte du premier tableau de l’album-théâtre projeté au TNI.	<u>La représentation des naufragés</u> Attendus (indices dans le texte sur l’apparence animale des naufragés) : → Merliflette dit que le naufragé est « fort comme un taureau » : c’est une expression mais c’est aussi vraiment le cas ici. Aucassin est un taureau. → Têtes des personnages devant leurs répliques (mais les élèves ne pouvaient pas les voir auparavant). Cependant, pas de description précise des naufragés. Merliflette dit qu’ils sont beaux mais c’est son point de vue ! <u>Le royaume de Torelore</u> - Faire appel à sa mémoire et à ses compétences en compréhension pour participer au vote. → Attendu : réponse 1. Faire des hypothèses si je ne connais pas le mot bienfaisante à partir des indices donnés par la PE. → Attendu : On reconnaît « bien », « bienfait ». C’est une pluie qui « fait du bien » à la végétation, en permettant aux fruits et légumes de pousser.

ANNEXE 3: fiche de préparation de la séance 3

Séquence de littérature : l'album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*	**Séance n°3**	**Durée prévue : 45'**
Classe de CE1 / Période 4 / Année 2020-2021		
Objectifs principaux de la séance : - Faire des hypothèses de lecture à partir d'images de l'album. - Inventer la suite d'un récit en tenant compte de sa logique antérieure. **Obstacles à la compréhension (tableau 2)** - lexicaux : « la mine princière », « dépenaillés », « flamboyante » - référentiels : qui s'exprime dans les parenthèses ? (commentaires du narrateur) - culturels: religions (« messie Jésus », « prophète Mahomet »)	**Compétences principales travaillées relatives aux programmes :** *Lecture et compréhension* - Écouter pour comprendre [...] des textes lus par un adulte. - Comprendre un texte et contrôler sa compréhension. *Écriture* - Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche. *Langage oral* - Participer à des échanges dans des situations diverses. **Objectif en littérature du cycle 3 lié :** - Découvrir [...] des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme [...] le respect des différences.	

PHASES :	**DUREE :**	**MODALITE TRAVAIL :**	**ROLE DU PE / CONSIGNES**	**SUPPORTS / MATERIEL**	**ACTIVITE / TACHE DE L'ELEVE**
Phase 1 : Rappel du tableau précédent.	5'	Oral collectif	- Commencer à construire le visibiléo. Demander aux élèves de trouver un titre pour les deux premières illustrations du premier tableau (collées chacune sur une affiche) et de faire un lien entre les deux illustrations. Valider et écrire le titre choisi par les élèves sous l'illustration et relier les deux illustrations par une légende élaborée en collectif. Demander à un élève de faire un bref rappel du premier tableau en se servant du visibiléo.	- tableau - 2 grandes affiches et les 2 illustrations du premier tableau photocopiées	- Participer à la construction du visibiléo en suivant les consignes données par la PE / Rappeler le tableau précédent et les hypothèses émises lors de la séance précédente d'EMC sur une/des différence(s) entre les

			- Demander aux élèves de rappeler les hypothèses émises lors de la séance précédente d'EMC sur une/des différence(s) entre les naufragés. - Mettre au tableau l'affiche avec les hypothèses élaborées lors de la dernière séance.	- affiche avec les hypothèses émises sur les différences entre les naufragés	naufragés.
Phase 2 : Formulation de nouvelles hypothèses à partir d'une image du tableau.	10'	Oral collectif et écrit individuel	- Lire le titre du deuxième tableau « Aucassin et Nicolette voudraient se marier » et le résumer partiellement : *« Les deux naufragés vont venir sur l'île pour se marier car ils ne le peuvent pas dans leur pays : ils ont bel et bien des différences qui leur en empêchent. »* - Projeter la deuxième image du tableau 2 au TNI. Demander aux élèves de la prendre en compte pour faire leurs hypothèses maintenant : *« À partir de cette image, quelles peuvent être finalement la/les différences entre les naufragés qui les empêchent de se marier dans leur pays ? »* - Recueillir les réponses des élèves et les noter au tableau. - Demander aux élèves de les justifier par rapport à l'image. - Questionner les élèves : *« N'y-a-t-il pas des symboles / des signes qui sont présents en grand nombre ? Lesquels ? Savez-vous ce qu'ils symbolisent ? »* - Si les élèves ne les connaissent pas, leur montrer un symbole de la religion musulmane (croissant de lune) et un symbole de la religion chrétienne (croix) et leur apporter l'information qu'ils renvoient à deux religions différentes (citer le nom des religions sans rentrer dans le détail). - Distribuer aux élèves l'illustration photocopiée et leur demander d'entourer tous ces symboles cachés dans le décor. Demander à des volontaires de venir les entourer ensuite sur l'image projetée au TNI. - Amener les élèves à conclure qu'une des différences des naufragés est bien probablement leur religion et que l'image nous fournit des indices avant même que nous ayons lu le texte.	- TNI (et deuxième image du deuxième tableau projetée) - tableau - album-théâtre - 19 illustrations du deuxième tableau (image de la deuxième double-page) photocopiées	- Faire de nouvelles hypothèses sur la/les différence(s) entre les naufragés à partir de l'image de l'album projetée au TNI et les justifier / Écouter les hypothèses de mes camarades. - Répondre aux questions de la PE en observant attentivement l'image et en la mettant en relation avec mes connaissances culturelles / Écouter les réponses de mes camarades et les apports culturels de la PE. - Repérer les symboles des deux religions cachés à de multiples reprises dans le décor sur l'illustration photocopiée et les entourer / Venir les entourer au TNI si je suis interrogé ou suivre la correction.

Phase 3 : Lecture du deuxième tableau et repérage des premiers éléments de compréhen--sion.	10’	Oral collectif	- Lire les doubles pages 1, 2 et le début de la troisième double-page du deuxième tableau (jusqu’à « Ils restent silencieux, main dans la main, à regarder le bout de leurs pieds nus ») en montrant les images des deux premières doubles pages (projetées au TNI). - Questionner les élèves sur leur compréhension du texte. *1) « Ainsi, quelles différences principales y a-t-il entre Aucassin et Nicolette ? Nos hypothèses sont-elles validées ?»* - Expliquer si besoin que « le messie Jésus » est une figure de la religion chrétienne et le « prophète Mahomet » de la religion musulmane. *2) Quelle est la réaction du roi lorsqu’Aucassin lui explique les différences qui empêchent les naufragés de se marier dans leur pays ? Pourquoi ?* – Expliquer les mots de lexique qui peuvent poser problèmes si les élèves en font la demande (voir obstacles à la compréhension en début de fiche de préparation).	- TNI (images du tableau 2 projetées au TNI) - album-théâtre - tableau	- Écouter la lecture du début du deuxième tableau faite par la PE. Attendus : 1) la nationalité / le pays d’origine (Aucassin est français, Nicolette est née à Carthagène) et la religion de leur famille : la mère d’Aucassin est chrétienne (« croit au messie Jésus »), le père de Nicolette musulman (« croit au prophète Mahomet »). 2) Il ne comprend pas. Ces différences ne sont pas un problème dans son pays (l’étranger est pour lui celui qui vient d’une autre planète ; et il n’y a que des déesses de la nature sur son île).
Phase 4 : Écrit d’invention en binôme[262].	10’	Écrit en binôme	- Montrer l’image de la troisième double-page de l’album (gros plan sur le visage du roi Torelore et décor d’une nature généreuse/ fleurie en arrière plan) et la projeter au TNI. - Mettre les élèves en binôme et demander aux élèves d’inventer la réponse possible[263], en une ou deux phrases, du roi Torelore aux naufragés (s’il accepte ou non qu’ils se marient sur son île) en prenant en compte le début du récit déjà étudié et l’image projetée au TNI pour ceux qui le souhaitent.	- TNI (et troisième image du deuxième tableau projetée) - album-théâtre - tableau - feuilles blanches	- En communiquant avec mon camarade, inventer une courte réponse possible du roi Torelore aux naufragés (s’il accepte ou non qu’ils se marient sur son île) en tenant compte du début du récit et l’écrire sur la feuille blanche distribuée par la PE.

262 Les élèves qui veulent travailler seuls le peuvent.

263 On part du principe pour cet exercice que les naufragés demandent à se marier sur l’île et attendent une réponse du roi alors qu’ils ne l’ont pas formulé directement dans l’album.

			<u>Différenciation :</u> - Commencer à aller vers les binômes d'élèves qui ont généralement plus de mal à se lancer dans les tâches et vers les élèves qui veulent travailler seuls.		
Phase 5 : Mise en commun et confrontation des hypothèses avec la suite de l'histoire.	10'	Oral collectif	- Interroger des élèves volontaires pour lire leur production et la justifier rapidement par rapport au début du récit et/ou à l'image. Demander aux autres élèves de réagir par rapport aux propositions. - Écrire sur une affiche les arguments des élèves pour justifier une réponse positive ou négative du roi Torelore (2 colonnes). Amener les élèves à identifier des propositions moins probables. - Relire le début du tableau si nécessaire pour l'argumentation des propositions possibles / moins probables. - Lire la fin de la troisième double-page du tableau et demander aux élèves de confronter la réaction du roi Torelore avec celle qu'ils ont proposée : *« Certaines de vos propositions étaient-elles proches de celle de l'histoire ? »* - Questionner les élèves sur ce que cette fin dit du caractère du roi. *« Qu'est-ce que cette fin du tableau – le fait que le roi accepte que les naufragés se marient sur son île malgré leurs différences – nous dit sur le caractère du roi ? »* => émergence du concept de « tolérance ». L'introduire si les élèves ne le connaissent pas.	- TNI (et troisième image du deuxième tableau projetée) - album-théâtre - tableau - affiche - productions d'écrit des élèves	- Lire sa production écrite et expliquer ses choix / Écouter celles des autres et réagir par rapport à elles. - Se référer à l'histoire pour justifier ses choix et identifier les propositions d'écrits moins probables. - Écouter la lecture de la fin du tableau par la PE / Répondre à ses questions. Attendu : - Le roi est tolérant.

ANNEXE 4 : fiche de préparation de la séance 4

Séquence de littérature : l'album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*	**Séance n°4**	**Durée prévue : 45'**
Classe de CE1 / Période 4 / Année 2020-2021		
Objectif principal de la séance : - Comprendre l'aspect humoristique du livre et les sentiments des personnages par un travail de mise en scène. **Obstacles à la compréhension** - lexicaux : qui-vive, offensé, coutume, flamboyante, tintinnabulent, anxiété + expression « quelle mouche le pique ? » - culturels (connaissances du monde) : humour en nous présentant un « monde inversé » par rapport au nôtre (les hommes accouchent, les femmes font la guerre et on se bat sans se faire mal sur cette île (paradoxe))	**Compétences principales relatives aux programmes :** *Lecture et compréhension de l'écrit* - Écouter pour comprendre [...] des textes lus par un adulte. - Comprendre un texte et contrôler sa compréhension. *Langage oral* - Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de texte. - Participer à des échanges dans des situations diverses. **Objectif en littérature du cycle 3 lié :** - Découvrir […] des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles.	

PHASES :	**DUREE :**	**MODALITE TRAVAIL :**	**ROLE DU PE / CONSIGNES**	**SUPPORTS / MATERIEL**	**ACTIVITE / TACHE DE L'ELEVE**
Phase 1 : Construction du visibiléo et rappel du tableau précédent.	10'	Oral collectif	- Guider la construction du visibiléo à partir de l'illustration du deuxième tableau travaillée lors de la séance précédente : *« Quel titre donneriez-vous à cette image ? Quel est le lien entre le premier et deuxième tableau ? »* Noter ces éléments sur le visibiléo. - Interroger un élève pour rappeler le début du récit à partir du visibiléo.	- Tableau - visibiléo (+ illustration du deuxième tableau) - bâtonnets personnages pour la classe	- Proposer un titre pour l'illustration du deuxième tableau et établir les liens logiques et chronologiques entre le premier et deuxième tableau / Faire le rappel de récit à partir du visibiléo ou écouter le rappel fait par ses

			- Utiliser les bâtonnets personnages dans une petite mise en scène pour rappeler le tableau précédent (étape pour amorcer le travail de mise en scène de la séance).		camarades et réagir par rapport à lui (le compléter, exprimer son avis…) - Regarder et écouter attentivement le rappel du tableau précédent par la mise en scène de la PE.
Phase 2 : Lecture du troisième tableau et retour rapide sur ce que les élèves ont compris.	10’	Oral collectif	- Faire une lecture à voix haute de l’extrait avec les bâtonnets personnages. - Demander aux élèves d’expliquer ce qu’ils ont compris et retenu de ce tableau. Valider ou leur faire corriger leurs propositions par un retour au texte. Noter les éléments validés au tableau. Relire le tableau (ou certains passages) si besoin. - Faire expliquer ou expliquer le lexique difficile si besoin (qui-vive, offensé, coutume, flamboyante, tintinnabulent, anxiété + expression quelle mouche le pique ?) mais sans rentrer dans des détails de compréhension.	- tableau - album-théâtre - jeux de bâtonnets personnages pour la classe	- Écouter attentivement la lecture faite par la PE. - Dire ce que j’ai compris et retenu de cette lecture / Écouter les propositions de mes camarades. Premiers éléments de compréhension possibles : → Une guerre éclate. Aucassin parle avec le roi et s’étonne de choses qu’il juge très étranges sur l’île : les hommes accouchent, les femmes font la guerre et on ne se fait pas mal à la guerre. Il veut partir à la guerre et le roi demande à Merliflette de le rattraper. - Expliquer le lexique difficile à mes camarades si je le connais ou deviner le sens en contexte / Écouter les explications sur le lexique faites par mes camarades et la PE.

Phase 3 : Mise en scène avec les bâtonnets personnages.	10’	Oral collectif / en groupes → 6 groupes de 3 (un personnage par élève : le roi Torelore, Merliflette, Aucassin) et un groupe de 4 avec 2 rois Torelore (l’un fait le début, l’autre la fin du tableau)	- Demander aux élèves de rendre compte de leur compréhension par groupes (6 groupes de 3 et un groupe de 4) sous forme d’une mise en scène avec les bâtonnets personnages (à la manière d’un théâtre de marionnettes). *« Maintenant, par groupe de trois, vous allez jouer l’histoire en faisant parler les personnages pour montrer ce que vous avez compris. Il ne s’agit pas de dire les paroles exactes mais de montrer comment vous voyez la scène lue. Je vais vous donner à chacun un bâtonnet personnage et vous devrez jouer ce personnage. Vous devrez le faire s’exprimer en essayant de mettre le ton qu’il emploierait selon vous pour montrer comment vous avez compris la scène. Vous pouvez aussi lui faire réaliser certaines actions décrites dans la scène. Je passerai regarder votre mise en scène et un ou deux groupes viendront ensuite présenter leur petite scénette au tableau. »* - Faire un exemple au tableau en inventant une histoire : *« Imaginons que le roi Torelore s’énerve contre Merliflette parce qu’elle ne lui a pas apporté sa serviette chaude pour son mal de tête. »* Utiliser les personnages bâtonnets et faire dire au roi Torelore face à Merliflette : *« Merliflette, tu ne m’as toujours pas apporté ma serviette chaude, je suis très énervé ! ».* - Précisez aux élèves qu’ils peuvent aussi faire exprimer ce que pense et ressent le personnage. Faire un exemple avec le personnage du roi : *se tourner vers les élèves en agitant le bâtonnet personnage du roi et dire « J’en ai marre de cette femme de chambre ! »* en prenant un ton énervé. Faire « courir » le personnage. - Annoncer la répartition des groupes et distribuer à chaque groupe le texte du troisième tableau pour qu’ils puissent le relire si besoin. Donner à chaque élève un bâtonnet personnage. - Circuler parmi les groupes pour observer le travail des élèves et les aider si besoin.	- idem - 7 bâtonnets personnages roi Torelore, 6 bâtonnets personnages Aucassin, 6 bâtonnets personnages Merliflette	- Écouter attentivement la consigne donnée par la PE et son exemple / Poser des questions en cas d’incompréhension. - Travailler en groupe pour réaliser la mise en scène demandée par la PE (jouer son personnage bâtonnet en mettant le ton pour rendre compte de sa compréhension et en prenant en compte le jeu de ses camarades).

			<u>Aides possibles :</u> - Si les élèves sont bloqués, leur demander dans un premier temps de rappeler ce qui se passe dans le tableau. Si ce n'est pas suffisant, lancer le travail en faisant la première réplique avec le bâtonnet personnage.		
Phase 4 : Présentation de le mise en scène d'un ou deux groupes et retour sur le tableau.	15'	Oral collectif	- Créer un climat d'écoute et de bienveillance pour les mises en scène des groupes qui passent au tableau (demander à un ou deux groupes de passer en fonction des observations faites dans la phase précédente). Demander aux autres élèves un silence absolu et d'applaudir à la fin de chaque prestation. - Demander aux élèves de réagir par rapport à la mise en scène de leurs camarades : *« Est-ce que vous êtes d'accord avec cette mise en scène ? Les éléments importants du tableau étaient-ils bien présents ? »* - Poursuivre le travail de compréhension en allant plus loin grâce aux scénettes des élèves : *1) « Quelle émotion / quel effet cette scène produit-elle sur vous ? Pourquoi ? »* → Donner des exemples d'émotions (la joie, la colère, la peur…) pour aider les élèves. *2) « Quelles sont les réactions d'Aucassin face aux « coutumes[264] » de ce royaume ? »* *3) « Quelles sont les réactions du roi Torelore face à celle d'Aucassin ? »* - Relire si besoin le tableau. - Mettre en avant la réaction de Nicolette dans le tableau qui n'a pas été jouée par les élèves (puisqu'elle ne parlait pas). → *Nicolette trouve cela drôle au départ (« À ces mots, Nicolette éclate de rire. »)*	- idem	- Présenter la scénette avec les bâtonnets personnages préparée avec son groupe / Écouter avec bienveillance les scénettes des groupes qui passent au tableau et réagir par rapport à elles. - Répondre aux questions de la PE en se servant de l'exercice réalisé. Attendus : 1) C'est une scène amusante, drôle parce ce que ce qui se passe sur cette île est à l'opposé de ce qui se passe dans notre monde : les hommes accouchent, la reine fait la guerre, on se bat sans se faire mal. 2) Aucassin montre d'abord de l'incompréhension (« Aucassin n'en revient pas ») puis est en colère (« De colère, Aucassin devient rouge comme une betterave ») quand il apprend que les femmes font la guerre

264 Mot de la semaine (rituel de vocabulaire)

					et que les homme accouchent sur cette île. Il veut ensuite aller faire cette guerre. 3) Le roi Torelore montre d'abord de l'incompréhension (« Quelle question ! dit le roi ») puis est énervé/vexé (« très offensé »). Il ordonne ensuite à Merliflette de rattraper Aucassin parti faire la guerre (il est offensé et ne comprend pas la situation). Il est finalement triste et stressé à la fin du tableau (« Le voilà bien malheureux, si malheureux qu'il se tord les mains d'anxiété et serait prêt à s'arracher les cheveux, sans quitter son lit toutefois. »)

ANNEXE 5 : fiche de préparation de la séance 7

Séquence de littérature : l'album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*	**Séance n°7**	**Durée prévue : 50'**
Classe de CE1 / Période 4 / Année 2020-2021		
Objectifs principaux de la séance : - Inventer une réplique de personnage cohérente par rapport au début de l'histoire. - Lire de manière expressive une réplique de personnage. **Obstacles à la compréhension :** - lexicaux : bombarder, véhémence, projectiles, se regarder « interdits » - référentiels : commentaire du narrateur : (c'est ce qu'il y a de mieux à faire non?) - culturels/connaissances du monde : navet + monde à l'envers (on se bat avec des légumes)	**Compétences principales travaillées relatives aux programmes :** *Lecture et compréhension* - Écouter pour comprendre [...] des textes lus par un adulte. - Comprendre un texte et contrôler sa compréhension. - Lire à voix haute. *Écriture* - Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche. *Langage oral* - Participer à des échanges dans des situations diverses. **Objectifs en littérature du cycle 3 liés :** - Découvrir […] des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles. - Comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions.	

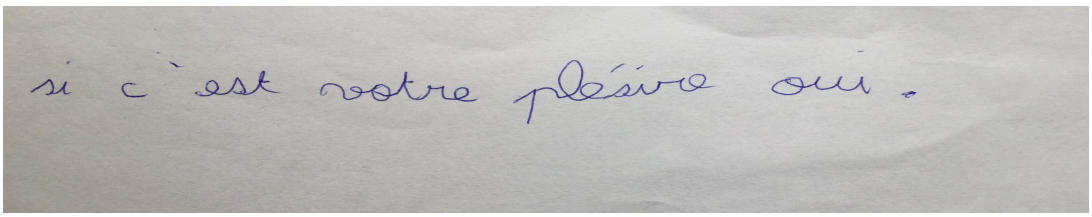
PHASES :	**DUREE :**	**MODALITE TRAVAIL :**	**ROLE DU PE / CONSIGNES**	**SUPPORTS / MATERIEL**	**ACTIVITE / TACHE DE L'ELEVE**
Phase 1 : Rappel du début de l'histoire.	5'	Oral collectif	- Demander à un volontaire de faire un rappel du début du récit à partir du visibiléo. - Demander à des volontaires de faire un rappel du tableau précédent	- tableau - visibiléo - bâtonnets personnages et le	- Faire le rappel de récit à partir du visibiléo / Écouter le rappel fait par ses camarades et réagir par rapport à lui (le compléter,

			(troisième tableau) avec les bâtonnets personnages et le mini-théâtre introduit.	mini-théâtre (« le petit théâtre de carton »)	exprimer son avis…) - Participer au rappel du tableau précédent en utilisant les bâtonnets personnages et le mini-théâtre (mise en scène) / Regarder la mise en scène effectuée par ses camarades pour rappeler le tableau précédent et réagir par rapport à elle.
Phase 2 : Construction d'hypothèses à partir du titre du quatrième tableau puis de la première illustration.	10'	Oral collectif	- Demander aux élèves de s'intéresser au titre du tableau lu par la PE (« La guerre à coups de légumes ») et les questionner : *« Que vous évoque le titre ? Que pensez-vous que cela signifie sur la façon de faire la guerre sur cette île ? »* -> Faire souligner la dimension humoristique à prévoir par ce motif inhabituel. - Noter les hypothèses des élèves au tableau. - Montrer ensuite aux élèves la première illustration du quatrième tableau (la projeter au TNI) et questionner les élèves : *« L'image conforte-elle vos hypothèses ? Quelles hypothèses peut-on conserver ?»* - Entourer les hypothèses des élèves que l'image permet de conserver.	- tableau - TNI - album-théâtre	- Répondre aux questions de la PE et faire des hypothèses de lecture à partir du titre puis de l'illustration montrée.
Phase 3 : Lecture du début du quatrième tableau.	5'	Oral collectif	- Lire le quatrième tableau jusqu'à la réplique d'Aucassin « Je veux couper la tête à vos ennemis, et vous m'en empêchez ! » avec les bâtonnets personnages (aide à la compréhension). - Demander aux élèves de confronter le début du tableau lu avec leurs hypothèses. Leur demander ensuite :	- idem	- Écouter attentivement la lecture faite par la PE. - Confronter le début de l'histoire avec les hypothèses de lecture faites précédemment et répondre à la question de la PE

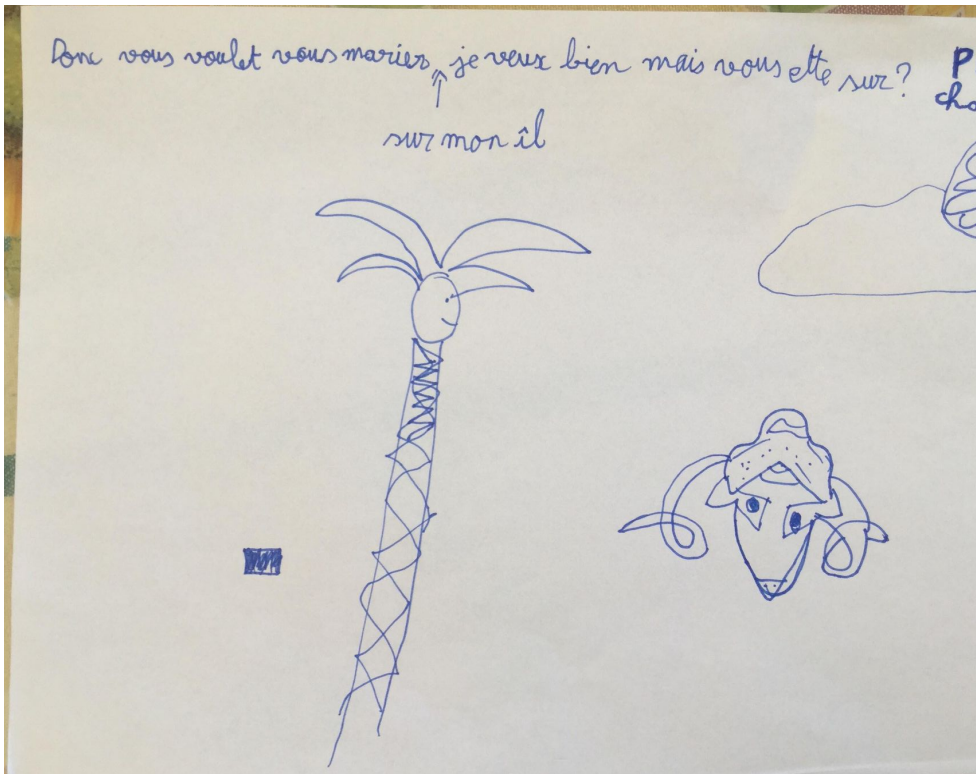
			« Quelles sont les réactions de Nicolette et du roi Torelore devant cette scène de guerre? »		- Écouter les interventions de ses camarades. - Répondre à la question de la PE / Écouter les propositions de ses camarades. Attendus : Nicolette trouve cette « guerre à coups de légumes » drôle et le roi Torelore ne comprend pas sa réaction : les légumes, leurs récoltes de l'année, sont leurs munitions. Le camp qui en a reçu le plus a perdu. Pour lui, cette coutume est « normale ».
Phase 4 : Travail d'invention en binôme.	10'	Écrit en binôme	- Présenter le travail d'invention aux élèves. *« Vous allez maintenant devoir imaginer ce que répond le roi Torelore à Aucassin en tenant compte du début de l'histoire. Vous allez travailler par deux et vous écrirez la réponse du roi Torelore dans sa bulle de parole sur l'image.* *Certains viendront ensuite jouer la scène devant la classe : l'un lira la réplique d'Aucassin et l'autre celle du roi Torelore que vous aurez inventée.»* - Désigner les binômes de travail et distribuer les illustrations du livre photocopiées avec des bulles de paroles rajoutées par la PE pour les personnages d'Aucassin et du roi Torelore : celle d'Aucassin est complétée avec la réplique de l'album et celle du roi Torelore est vide. - Circuler observer le travail des groupes et les aider si besoin.	- idem + photocopies de l'image de la deuxième illustration du quatrième tableau avec les bulles de paroles rajoutées (1 pour 2).	- Écouter la consigne donnée par la PE / Poser des questions en cas d'incompréhension. - Travailler en binôme et réaliser le travail demandé : se servir du début de l'histoire pour écrire une réplique du roi Torelore qui soit cohérente avec elle.

Phase 5 : Présentation des écrits d'invention.	10'	Oral collectif	- Demander aux groupes volontaires de présenter leur travail en les invitant à aller au tableau avec leur feuille et à lire de manière expressive leurs répliques. Veiller à la présence d'un climat de bienveillance lors des présentations. - Demander aux élèves de réagir par rapport aux propositions de leurs camarades : *« Est-ce bien le ton qu'ils mettraient aussi ? Certaines répliques du roi Torelore leur semblent-elles improbables ? Pourquoi ? »* → Amener les élèves à mettre en relation cette scène avec celle du tableau précédent (une confrontation et opposition entre Aucassin et le roi Torelore sur le même sujet).	- idem	- Présenter son écrit d'invention et lire de manière expressive / Écouter avec bienveillance les lectures des productions des autres groupes. - Répondre aux questions de la PE en mettant en avant sa compréhension de l'histoire.
Phase 6 : Lecture de la fin de l'extrait, vérification de la compréhen--sion et lecture expressive.	10'	Oral collectif	1) Lire la fin du quatrième tableau. 2) Demander aux élèves de la confronter avec leurs écrits d'invention. *Comment réagit le roi Torelore face à la volonté d'Aucassin de « couper la tête à [ses] ennemis » ?* → Faire souligner le jeu de mots (entre le fait de couper des têtes et les maux de tête du roi). - Demander aux élèves de lire la réplique du roi Torelore avec le ton du livre. Leur suggérer de l'accompagner d'une mise en scène pour jouer les maux de tête du roi (se tenir la tête...) 3) Questionner les élèves sur la dernière réplique entre parenthèses suite au rire de Nicolette lorsque Aucassin reçoit une courgette sur le nez (texte projeté au TNI→ « C'est-ce qu'il y a de mieux à faire, non ? ») : *« Qui dit cette réplique selon vous ? »*	- idem	- Écouter la lecture faite par la PE. - Confronter la fin du tableau avec son écrit d'invention et ceux de ses camarades. Attendus : 2) Ton plaintif/suppliant du roi qui change de celui du tableau précédent. Le roi Torelore ne veut pas entendre parler de violences (cela lui fait revenir ses migraines) et trouve suffisant de se battre avec des légumes. 3) C'est l'auteur, le narrateur qui exprime son avis.

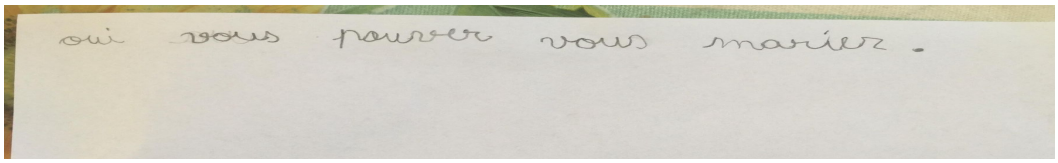
ANNEXE 6 : les productions d'élèves de l'écrit d'invention de la séance 3



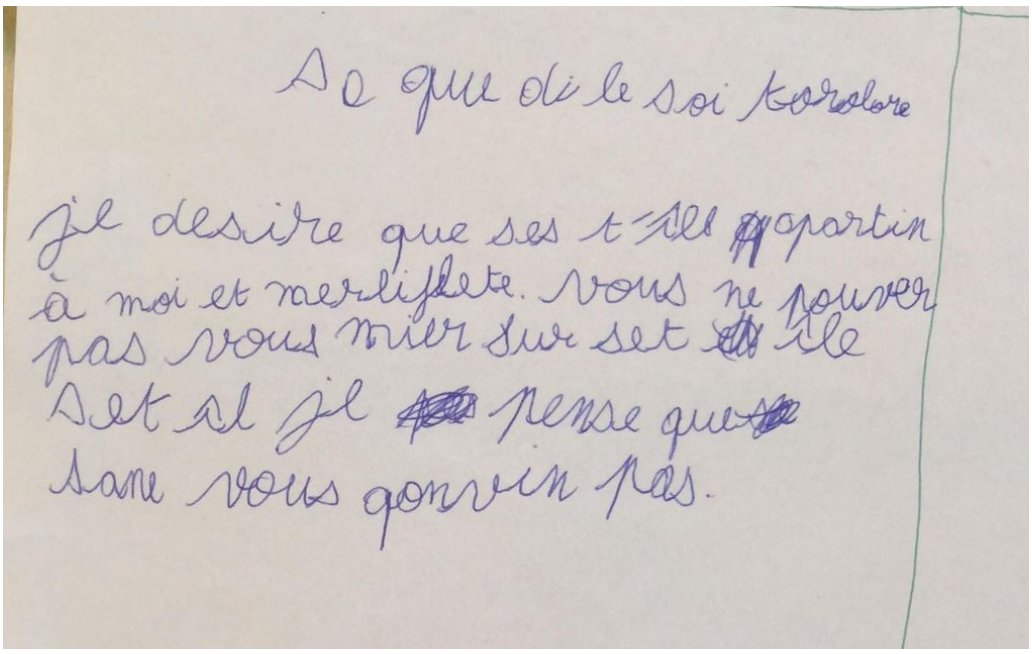
Production de Lucie et Mathis



Production de Marie et Louis



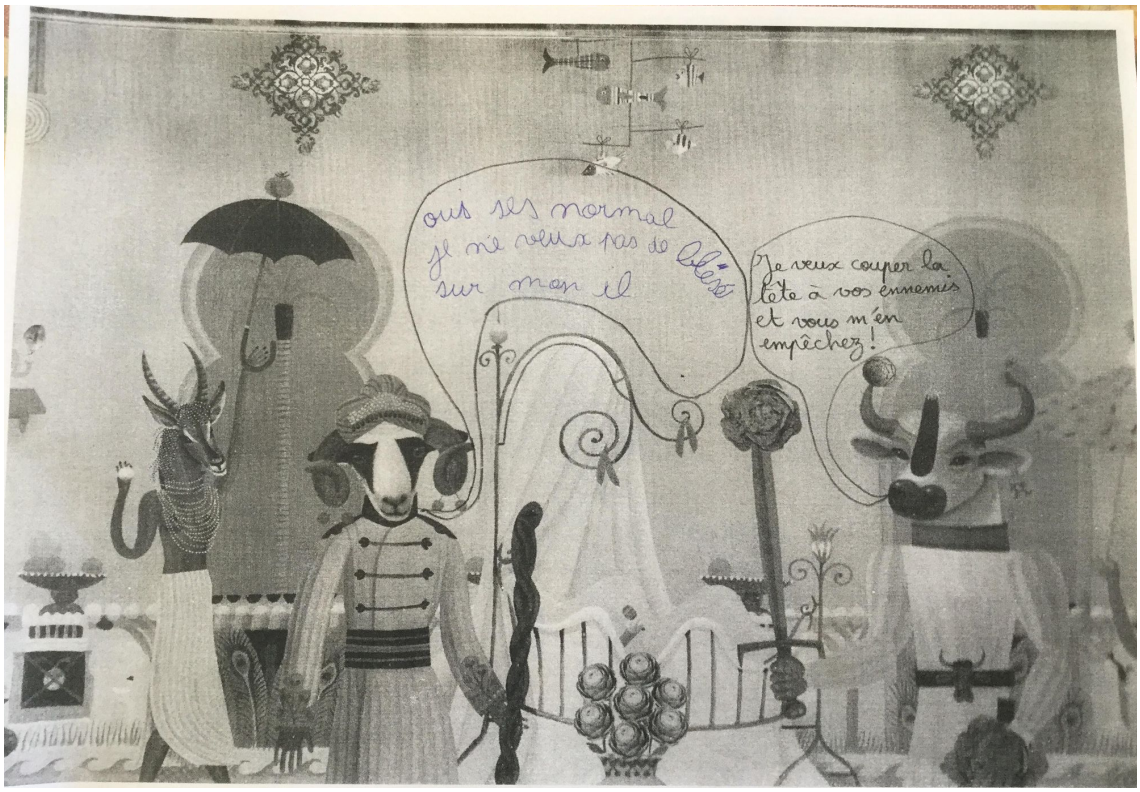
Production d'Agathe et Maya



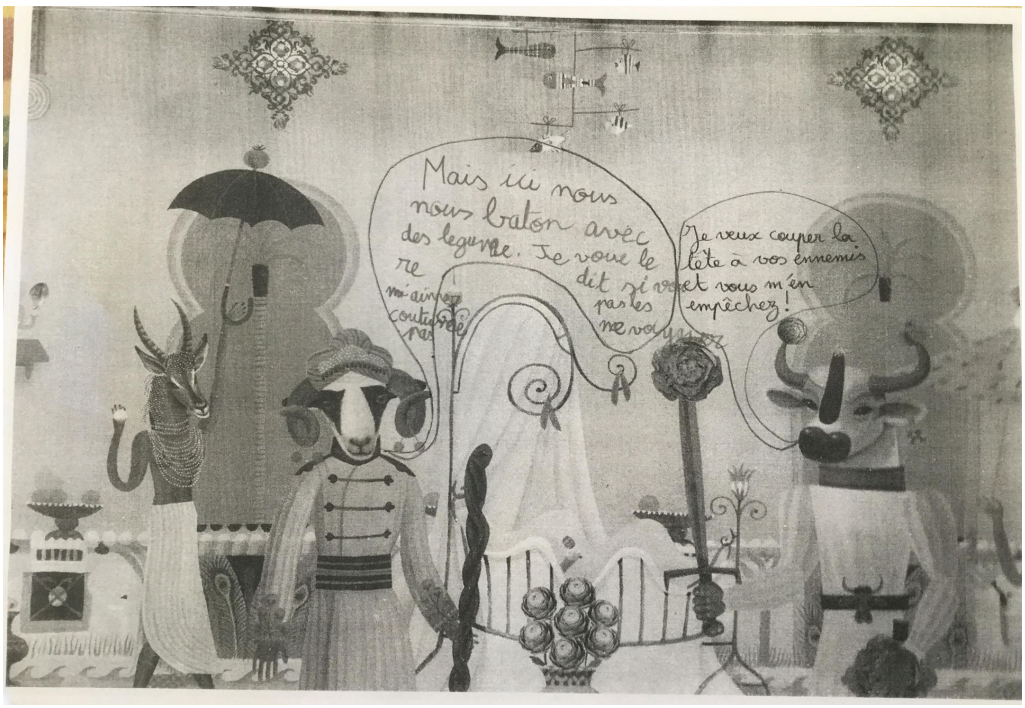
Production d'Ana

ANNEXE 7 : les productions d'élèves de l'écrit d'invention de la séance 7

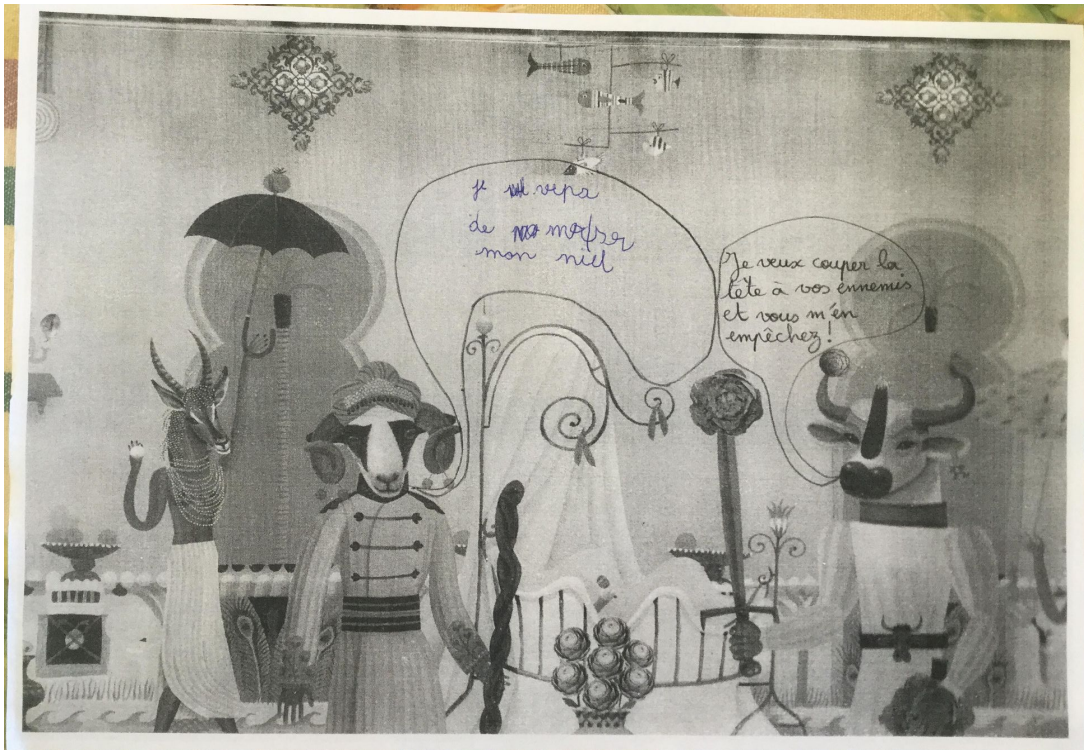
Support



Production de Lucie et Mathis

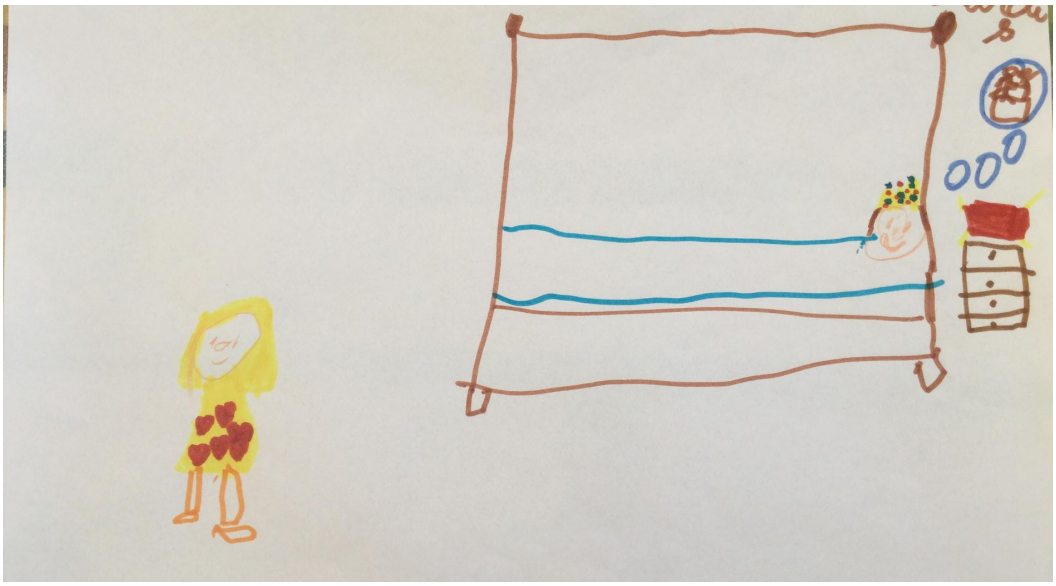


Production de Marie

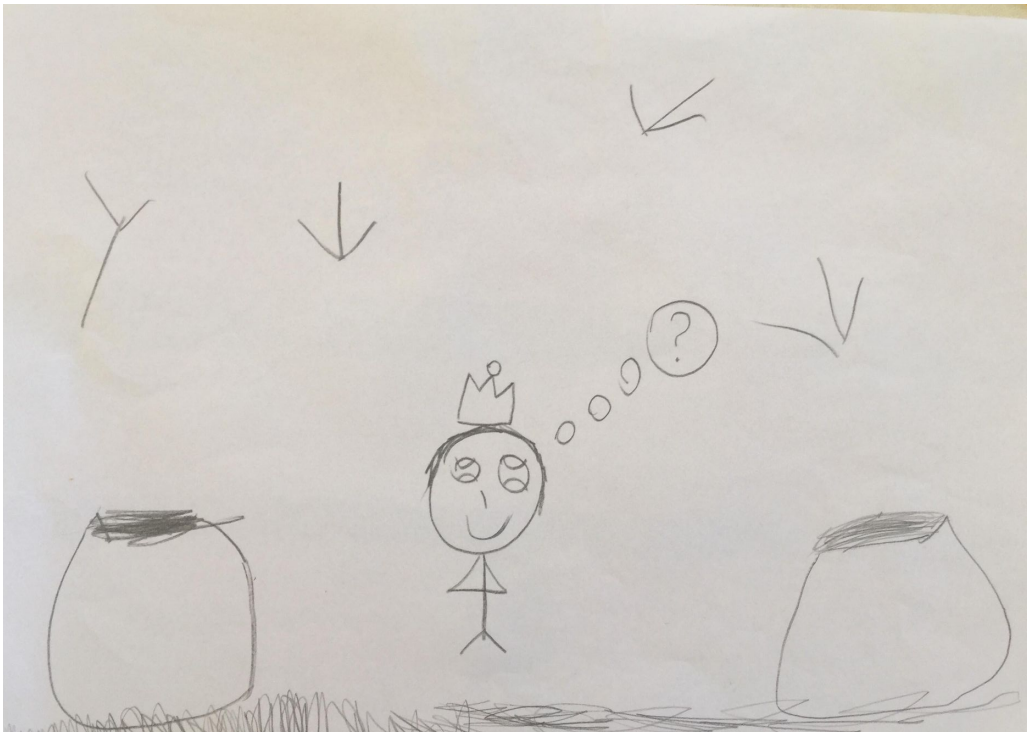


Production de Léo et Agathe

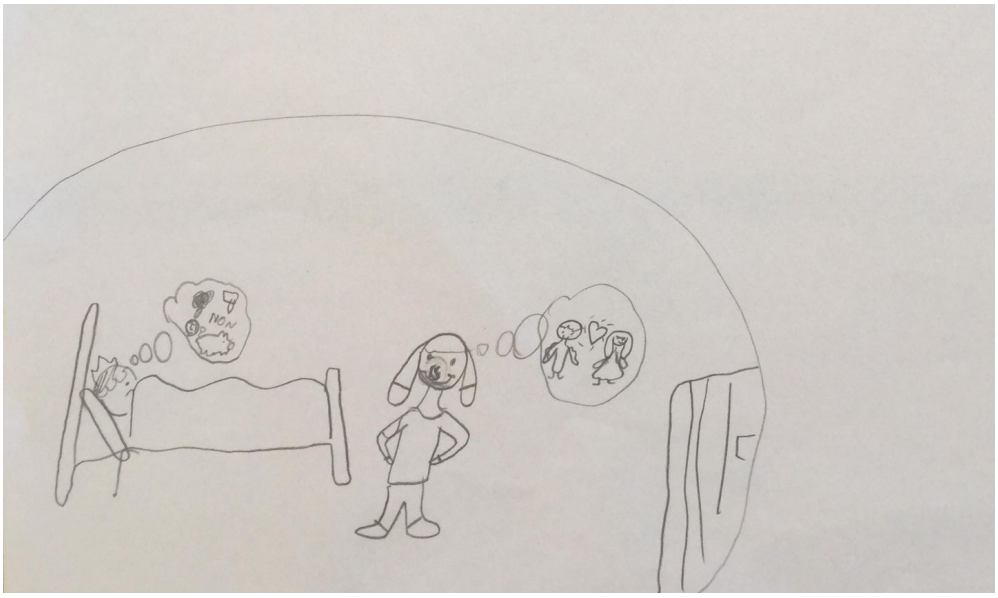
ANNEXE 8 : les productions d'élèves de la séance 1



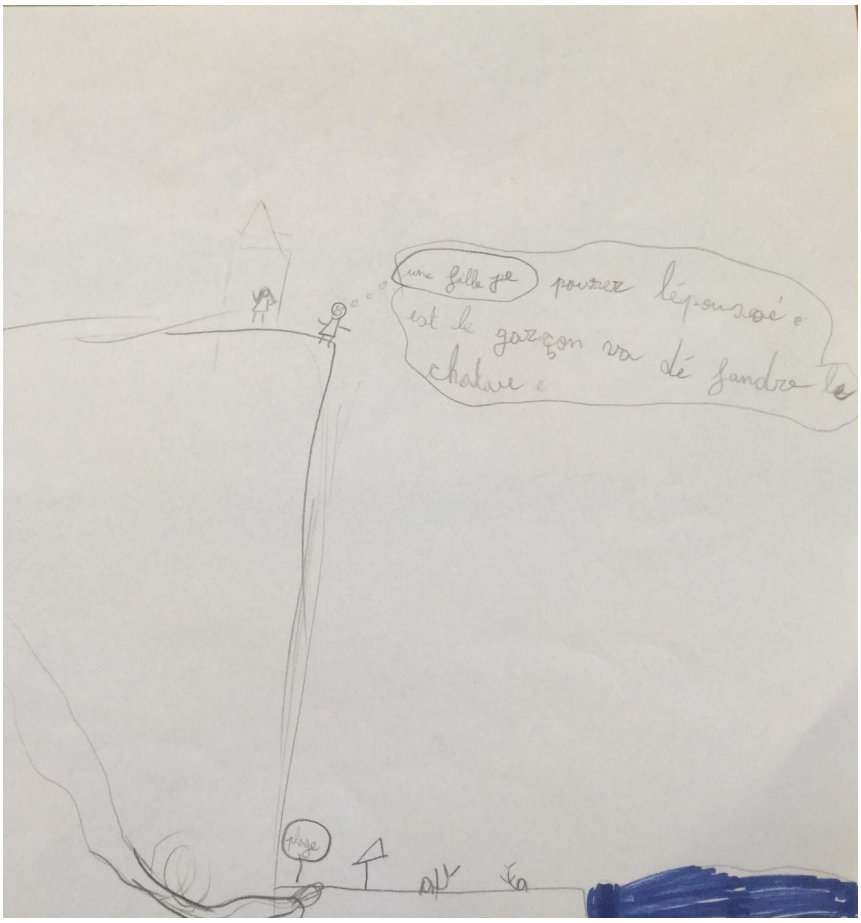
Production de Léo



Production d'Agathe

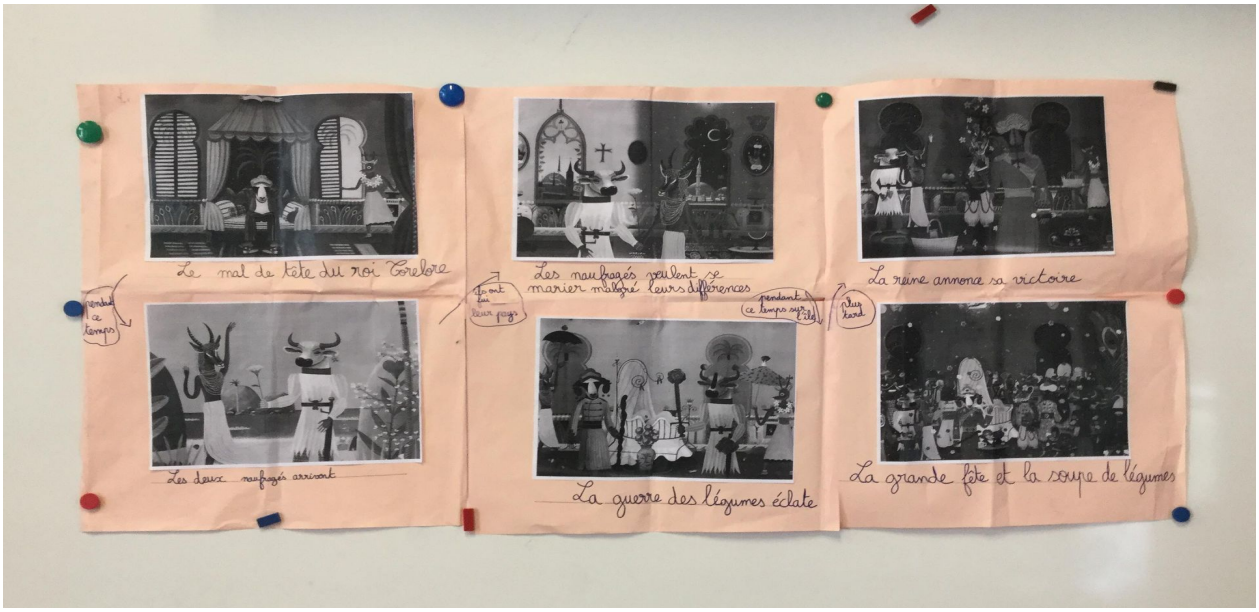


Production de Marie



Production de Lucie

ANNEXE 9 : le visibiléo



Photographie du rendu final du visibiléo

ANNEXE 10 : la transcription de deux rappels de récit réalisés à partir du visibiléo[265]

Léo

le roi a dit aïe aïe j'ai mal à la tête / et du coup il appelle sa femme de chambre // et la femme de chambre elle arrive et annonce l'arrivée des deux naufragés // ils expliquent au roi qu'ils ne peuvent pas se marier dans leur pays à cause de leurs différences et surtout de leur religion // le roi veut bien qu'ils se marient sur l'île / ils discutent un peu et il y a la guerre de légumes // Aucassin dit je vais tous les tuer au roi et le roi dit Merliflette empêche le parce que lui il ne veut pas de blessés sur son île // et après la reine arrive parce qu'elle a gagné la guerre / et après donc ils font une fête avec une bonne soupe de légumes et fêtent la victoire de la reine / le bébé du roi et le mariage d'Aucassin et Nicolette

Marie

au début de l'histoire le roi a mal à la tête / après il y a les naufragés qui arrivent // les naufragés veulent se marier malgré leurs différences donc ils ont fui leur pays car ils ne pouvaient pas là-bas et ils viennent sur l'île // après il y a une guerre de légumes qui éclate / après du coup la reine elle annonce sa victoire et ils font une grande fête et boivent de la soupe aux légumes

265 Nous avons utilisé les codages / et // pour rendre compte de pauses plus ou moins longues faites à l'oral. La ponctuation n'est volontairement pas mise pour suivre les règles classiques de la transcription.

ANNEXE 11 : mise en scène et lecture expressive

Les bâtonnets personnages

Le petit théâtre de carton

Un exemple de rappel de récit avec le petit théâtre de carton et les bâtonnets personnages

Résumé du mémoire

Ce mémoire propose de s'intéresser au genre de l'album-théâtre à partir d'une séquence de littérature menée sur l'album-théâtre *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette* en classe de CE1. Trois hypothèses sont émises et concernent l'intérêt des activités d'anticipation, de l'exploitation des images et du travail sur la dimension théâtrale d'un ouvrage pour accéder à une meilleure compréhension de l'histoire. Le cadre théorique permettra un apport sur l'ouvrage étudié et une réflexion sur les questions didactiques le concernant avant la présentation de la séquence, des données collectées et de leurs analyses pour répondre aux hypothèses formulées.

Mots-clés : album-théâtre, littérature, *Le fabuleux amour d'Aucassin et Nicolette*, cycle 2, CE1.