



HAL
open science

Parcours multimodal de lecture dans une oeuvre du patrimoine au cycle 3

Aldo Gennai

► **To cite this version:**

Aldo Gennai. Parcours multimodal de lecture dans une oeuvre du patrimoine au cycle 3. 17e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature : Enseigner la littérature en dialogue avec les arts, Jun 2016, Lyon, France. hal-01593421v1

HAL Id: hal-01593421

<https://hal.science/hal-01593421v1>

Submitted on 26 Sep 2017 (v1), last revised 7 Oct 2017 (v2)

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.

Parcours multimodal de lecture dans une œuvre du patrimoine au cycle 3

Aldo GENNAI

Université de Montpellier, LIRDEF (EA 37 49)

Introduction

Réunis dans un dispositif didactique, les textes du patrimoine et les adaptations qu'elles engendrent, en particulier cinématographiques, engagent les élèves dans un parcours de lecture multimodal dont nous proposons d'examiner ici les modalités et certains effets.

En mars 2012, les patrimoines littéraires étaient au cœur de la 13^e édition des Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. Ce fut notamment l'occasion de définir l'objet patrimonial. On se rappelle ainsi que pour Brigitte Louichon, l'œuvre patrimoniale « se caractérise par sa présence effective, par son actualité réelle », ainsi que par sa faculté à générer, dans des sphères médiatiques diverses et sous des formes variées, des « objets sémiotiques secondaires » ou OSS qui les escortent et signent leur patrimonialité (Louichon, 2015 a : 100). Outre les hypertextes, les métatextes et les allusions qu'engendrent les textes du patrimoine, les objets sémiotiques secondaires comprennent également les illustrations, les bandes dessinées et les adaptations cinématographiques – liste non exhaustive, loin s'en faut –, qui procèdent de la transmédialité, c'est-à-dire de la migration d'un art ou d'un médium vers un autre ; certains de ces OSS relèvent de la multimodalité, soit de la combinaison de différents modes sémiotiques (le texte et l'image, par exemple). Dans les travaux récents qui interrogent l'objet patrimonial, la constitution du canon et son enseignement, d'autres éléments de définition particulièrement pertinents et opérants sur le plan didactique peuvent être retenus : le patrimoine littéraire est le produit d'une construction socio-historique ; il fait l'objet d'un « double mouvement de réception-transmission » (Denizot, 2015 : 110) ; l'œuvre classique ou patrimoniale « est tout à la fois production passée et réception présente » (Louichon, 2012 : 41), et cette réception continue de s'opérer au présent grâce au « nuage de discours » (Calvino, 1991 : 9) que ces textes suscitent.

Alors que l'École et les enseignants peinent encore à intégrer certains de ces objets sémiotiques secondaires multimodaux (bandes dessinées, dessins animés, productions vidéoludiques...) dans leurs pratiques effectives, tout comme ils se montrent d'ailleurs réticents « à l'intégration d'un enseignement systématique des multitextes » en général (Lacelle, 2012 a : 128), il me semble qu'ils peuvent être pensés didactiquement et trouver leur place dans l'étude des œuvres du patrimoine littéraire en classe, dans le cadre d'une séquence « enrichie » par des confrontations multimodales entre un texte et ses avatars transmédiatiques. Dans le sillage des travaux publiés récemment sur la littérature patrimoniale et les œuvres également dites « classiques » (Ahr & Denizot, 2013 ; Bishop & Belhadjin, 2015 ; de Peretti & Ferrier, 2012), je formule l'hypothèse, fondée sur les éléments de définition du patrimoine littéraire que je viens de rappeler brièvement, que les objets sémiotiques secondaires relevant de l'adaptation par transmédialisation fondent une connaissance liminaire de l'œuvre patrimoniale, qu'ils jouent à ce titre un rôle non négligeable dans la constitution d'une première culture littéraire et artistique commune, et qu'il est possible de les intégrer avec profit dans un parcours de lecture transmédiatique et multimodal, au service de l'appropriation et de l'interprétation des textes qui les ont générés. Je ne m'intéresserai pas tant au développement de compétences multimodales – soit « la

capacité à lire en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio » (Lacelle, 2012 b : 171) à partir de supports relevant de modes sémiotiques variés –, qu'à l'examen de la nature, des mécanismes et des effets heuristiques du dialogue intermédiatique qui se noue entre un texte patrimonial, ses objets sémiotiques secondaires permettant d'en explorer les virtualités sémantiques, et leurs récepteurs. Loin de se borner à un usage récréatif ou à une simple propédeutique à l'étude du texte, en quoi les discours seconds que sont les illustrations et les adaptations cinématographiques nourrissent-ils son appropriation et son interprétation ?

J'examinerai donc la relation dialectique qui s'instaure entre plusieurs systèmes sémiotiques – texte et images, fixes et animées –, et dont témoignent les élèves lorsqu'ils comparent une œuvre du patrimoine littéraire et certains des objets sémiotiques secondaires qu'elle a engendrés dans d'autres formes d'expression artistique (en l'occurrence, les arts plastiques et le cinéma), lorsqu'ils les interprètent et en débattent. Ma communication s'adosse à une recherche-action menée durant l'année scolaire 2015-2016 dans une classe de CM2 (école André-Galan, Nîmes), dans le cadre d'un GRIF (Groupe Recherche Innovation Formation) de la Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier, piloté par Brigitte Louichon. Je précise que cette classe a compté jusqu'à vingt-cinq élèves. 32 % des parents sont sans activité professionnelle, 32 % également sont employés, 26 % sont ouvriers, 5 % seulement appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle des cadres et professions intellectuelles supérieures ; quatre familles sont monoparentales. Plusieurs séquences ont été consacrées à l'étude de *La Belle et la Bête* dans un projet au long cours, au terme duquel les élèves ont réalisé leur propre adaptation du conte sous la forme d'une pièce de théâtre. Ces séquences ont mobilisé :

- le conte de Marie Leprince de Beaumont (1756), qui figure dans les listes de référence établies par le ministère de l'éducation nationale pour le cycle 3, actualisées en 2013, dans la catégorie « Contes et fables » ;
- des illustrations de différents artistes, du XIX^e siècle à nos jours ;
- le film de Jean Cocteau (1946), le dessin animé réalisé par Gary Trousdale et Kirk Wise pour les studios Disney (1991) et le long métrage de Christophe Gans (2014).

J'appuierai ma réflexion sur l'analyse des données collectées en classe à l'occasion de ces séquences, données qui sont constituées des réponses aux questionnaires écrits adressés aux enfants et à leurs familles, de productions d'élèves (dessins et écrits) recueillies dans leurs carnets de lecteurs, ainsi que d'entretiens individuels semi-dirigés avec les élèves un mois après la dernière séquence.

1. Primauté des objets sémiotiques secondaires

Les nombreuses adaptations qui escortent l'œuvre patrimoniale composent une « littérature au second degré » (Genette, 1982). Nécessairement seconds au sens chronologique du terme, ces objets sont également secondaires dans la hiérarchie des biens culturels, surtout lorsqu'il s'agit de produits de consommation de masse. Les élèves en sont bien conscients – et c'est heureux car il revient précisément à l'école de les outiller afin qu'ils soient capables de distinguer l'œuvre originale de ses hypertextes et d'opérer un tri entre les adaptations « ordinaires », les adaptations « réductrices » et les adaptations « créatrices », de les situer sur l'« échelle de légitimité de la littérature » (Pintado, 2008 : 27). Cette compétence est d'autant plus nécessaire que les adaptations les plus indigentes sont généralement adressées à des enfants qui ne fréquentent pas les lieux traditionnels de lecture, bibliothèques et librairies, ce qui contribue à accroître les inégalités socioculturelles. Cependant, dans le processus par lequel s'opèrent la réception et la transmission du patrimoine littéraire, les objets sémiotiques secondaires sont, dans bien des cas, premiers ; ce n'est pas le texte adapté qui constitue le

centre de ce qu'on pourrait définir comme la zone ou la galaxie patrimoniale, mais les satellites qu'il a engendrés et qui gravitent dans son orbite, si nombreux qu'ils l'éclipsent souvent.

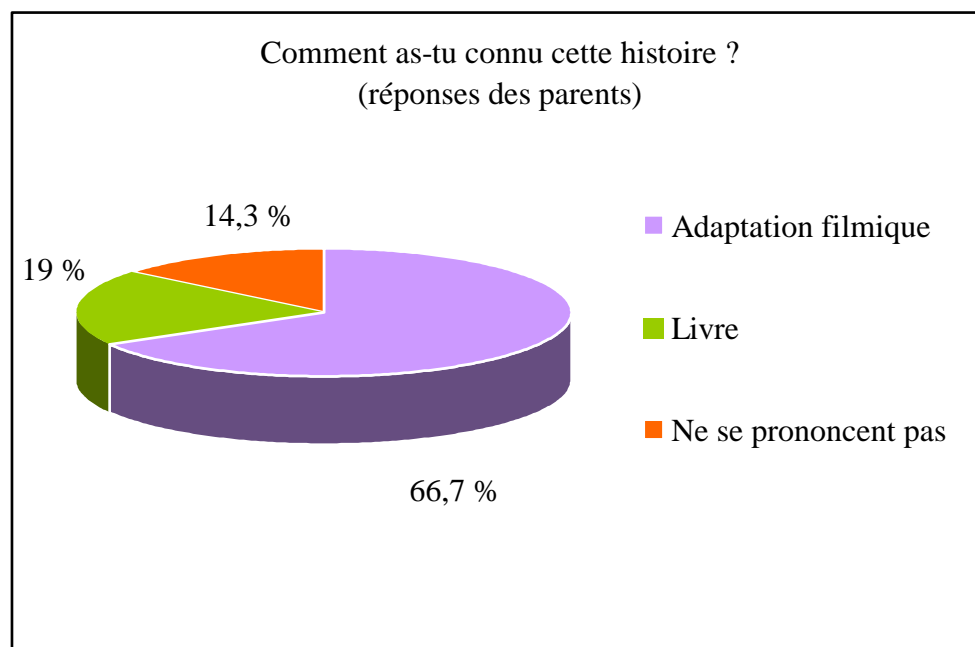
1.1. Des courroies de transmission efficaces

Les élèves et leur enseignante ont élaboré, avant d'entamer la lecture du texte, un questionnaire sur *La Belle et la Bête*. Il s'agissait de faire éprouver aux élèves ce qui se joue dans le processus de patrimonialisation, à savoir ce « double mouvement de réception-transmission » déjà évoqué. Le questionnaire permet de recueillir les traces déposées par cette histoire dans la mémoire des lecteurs, spectateurs et auditeurs, et de mesurer l'importance des objets secondaires plurisémiotiques dans leur conscience patrimoniale. Les élèves ont eux-mêmes répondu au questionnaire et l'ont par la suite, chez eux, soumis à leurs proches (parents, grands-parents, fratrie). Dans le questionnaire figuraient notamment les questions suivantes : « Connais-tu *La Belle et la Bête* ? », « Peux-tu résumer cette histoire ? », « Connais-tu son auteur ? », « Sais-tu de quand date cette histoire ? », « Comment as-tu connu cette histoire (quand, où, comment, grâce à qui...) ? »

L'analyse des réponses confirme que l'œuvre patrimoniale est un bien commun, largement partagé, et dont la connaissance se joue des différences générationnelles : à la question initiale, « Connais-tu *La Belle et la Bête* ? », on obtient de la part des parents seulement deux réponses négatives sur vingt-trois questionnaires, et, du côté des élèves également, deux seulement sur vingt-et-un disent ne pas connaître cette histoire.

Il s'avère en outre que ces « produits dérivés » – et j'emploie l'expression sans intention péjorative – sont souvent le premier et le seul contact des enfants, voire de leur famille, avec l'œuvre patrimoniale dont ils émanent (cf. figure n° 1).

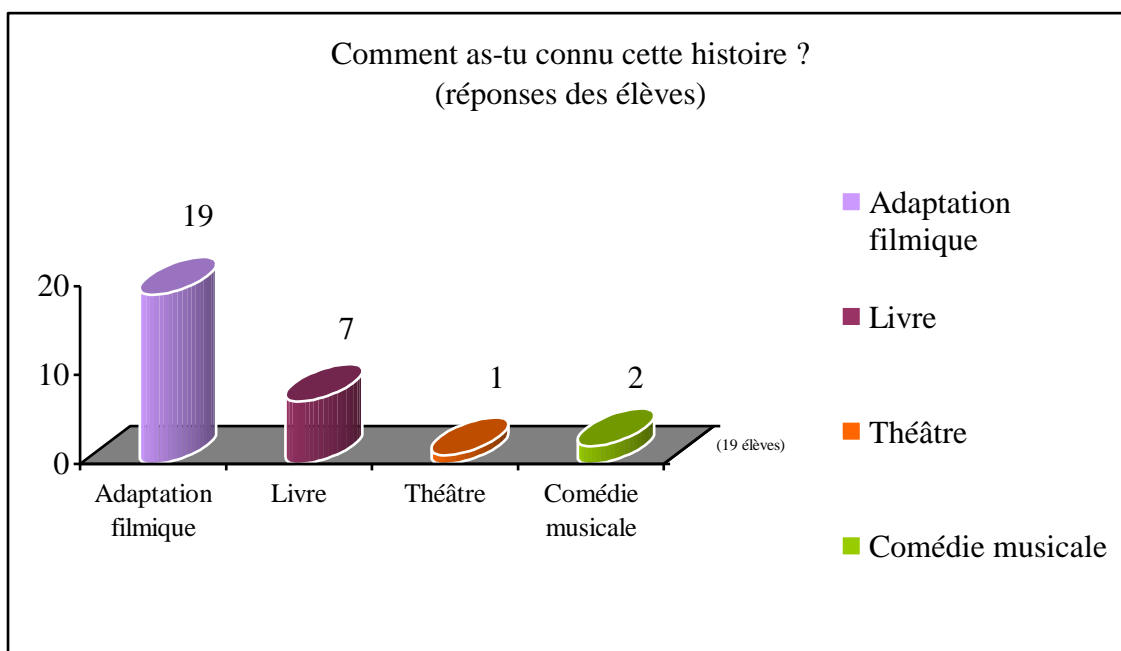
Figure n° 1



Ainsi, quatorze des vingt-et-un parents qui disent connaître l'histoire l'ont découverte dans une version cinématographique (cinq d'entre eux mentionnent explicitement le dessin animé des studios Disney et trois le film de Jean Cocteau), quatre grâce au livre (quand les réponses mentionnent plusieurs supports, je ne comptabilise que le premier) ; trois n'apportent pas de précision.

Du côté des enfants, les résultats sont concordants : sur les dix-neuf élèves qui disent connaître *La Belle et la Bête*, quatorze doivent cette connaissance à l'une ou l'autre de ses adaptations cinématographiques (et cinq d'entre eux évoquent explicitement le dessin animé), cinq la doivent au livre, sans pouvoir préciser s'il s'agit du texte original ou d'une adaptation. Si l'on inclut dans ces statistiques tous les supports mentionnés par les élèves, sans opérer de distinction et sans se limiter au premier nommé, la part des adaptations cinématographiques augmente (cf. figure n° 2) : elles sont évoquées par 100 % des élèves. Un élève mentionne aussi la comédie musicale adaptée du long métrage des studios Disney et un autre une transposition théâtrale que je ne connais pas.

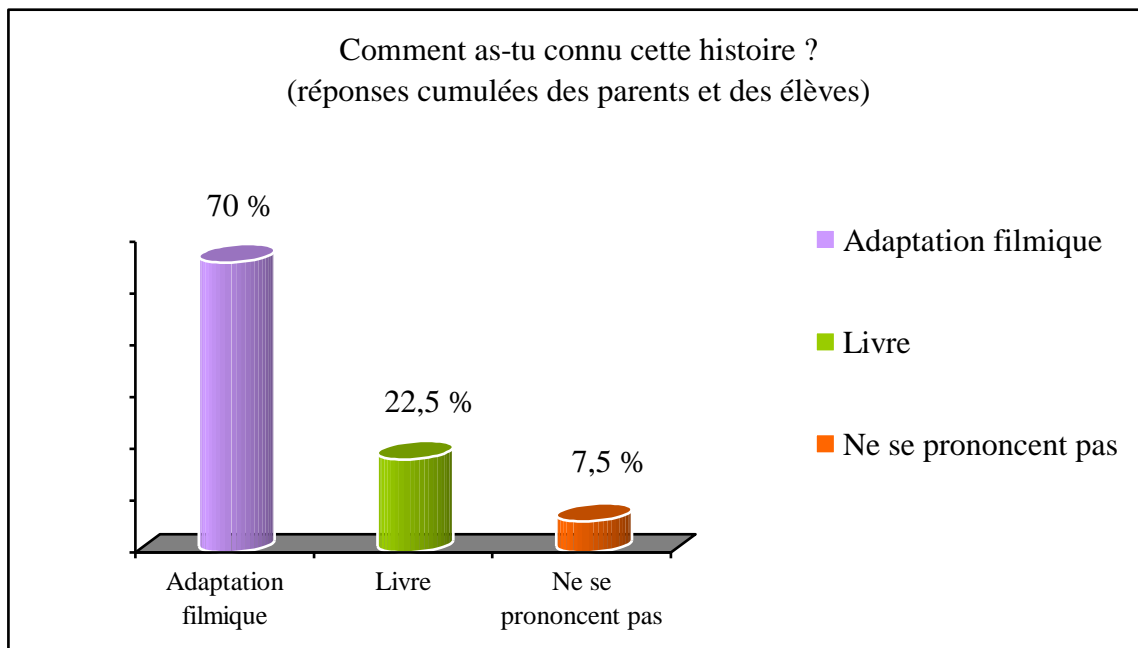
Figure n° 2



En somme, pour 70 % du groupe des parents et des élèves confondus qui ont répondu au questionnaire (cf. figure 3), le premier contact avec *La Belle et la Bête* s'est effectué par la médiation d'adaptations filmiques.

Ajoutons que les courroies de transmission de l'œuvre patrimoniale ne se cantonnent pas à la sphère scolaire et impliquent l'entourage proche, sur le mode de la dévolution matrilineaire et patrilinéaire. À la question « Comment as-tu connu cette histoire ? », huit parents évoquent le rôle de leurs propres parents dans cette transmission, quel qu'en soit le support matériel (textuel ou audiovisuel) : « mes parents me la lisaient avant de dormir », « j'ai connu cette histoire quand j'étais petite fille dans un livre de contes de fées offert par mes parents », « je l'ai vue à la télé grâce à mes parents », « c'est ma maman qui me l'a fait connaître », « je l'ai connue enfant, chez moi, grâce à ma maman », etc. Du côté des élèves, Alexy doit sa connaissance du conte à « [sa] mère, [sa] tata et [sa] mamie », tandis que Matthias dit connaître l'histoire « car [sa] sœur a regardé plusieurs fois » le film. Il est intéressant de constater que cette circulation ne s'opère pas à sens unique : une réponse signale que ce sont les enfants qui transmettent l'œuvre à leurs parents ; un parent dit ainsi avoir découvert *La Belle et la Bête* « à la télé [...], par [ses] enfants, avec le film ».

Figure n° 3



1.2. Images rémanentes

Les carnets de lecteurs confirment la prédominance des objets sémiotiques secondaires et en particulier des adaptations cinématographiques dans la transmission de l'œuvre patrimoniale. Invités à dessiner ou à décrire la Bête telle qu'ils se la représentent en tout début de séquence, avant la lecture du conte et le visionnage d'extraits cinématographiques en classe, les élèves s'inspirent fréquemment du dessin animé des studios Disney, dont la réalisation date pourtant de 1991. Certes, dans les vingt-cinq carnets de lecteurs tenus par les élèves dès le début de la séquence, figurent seulement trois mentions écrites explicites du long métrage d'animation ; trois autres font référence à un « film » sans l'identifier précisément. Cependant, dans les dessins des élèves, certains éléments indubitablement empruntés au dessin animé sont récurrents : la rose sous cloche apparaît à sept reprises, les objets enchantés et animés à cinq reprises. Pour ce qui concerne la représentation de la Bête à proprement parler, elle est fortement influencée également par la version Disney : le protagoniste est doté de cornes dans cinq carnets. Si la cape (une occurrence), l'aspect léonin de la Bête (huit représentations), la fourrure (neuf représentations), les crocs et les griffes (quatre représentations) peuvent être empruntés aussi bien à Cocteau ou à Gans qu'aux studios Disney, les entretiens confirment que la source est disneyenne. Tous comptes faits, parmi les vingt-cinq carnets, quatorze présentent au moins un indice incontestable, dans les illustrations ou les textes produits par leurs auteurs, de l'influence d'une adaptation cinématographique du conte, qui est celle produite par les studios Disney pour au moins onze d'entre eux.

On constate une fois de plus l'empreinte des objets sémiotiques secondaires cinématographiques dans la mémoire des élèves. Dans les résumés produits par les parents à l'invitation du questionnaire, des motifs parfois secondaires ou d'arrière-plan empruntés à ces films font relief et s'imposent aussi comme des images rémanentes : les « longs cheveux dorés » (de Josette Day, la Belle de Jean Cocteau, ou de Léa Seydoux, qui incarne l'héroïne dans la version de Christophe Gans ?), les mains faisant office de chandeliers muraux dans le film de Jean Cocteau (souvenir marquant évoqué par deux parents), la rose fatidique et les objets enchantés de la version Disney. À ces images se mêlent parfois, « dans le grand melting-pot de la mémoire » (Murat, 2015 : 16), de faux souvenirs : un parent affirme que la

Bête, dépitée par la répulsion qu'elle inspire à la Belle, tente de se brûler les poils. Il arrive que la mémoire, où s'amalgament le texte, ses adaptations par transcodage et des « cases fantômes¹ » (Peeters, 1998), recompose une œuvre singulière, littéralement inédite, qui emprunte de nombreux éléments aux adaptations cinématographiques du conte.

1.3. Itinéraires d'une navigation transmédiatique

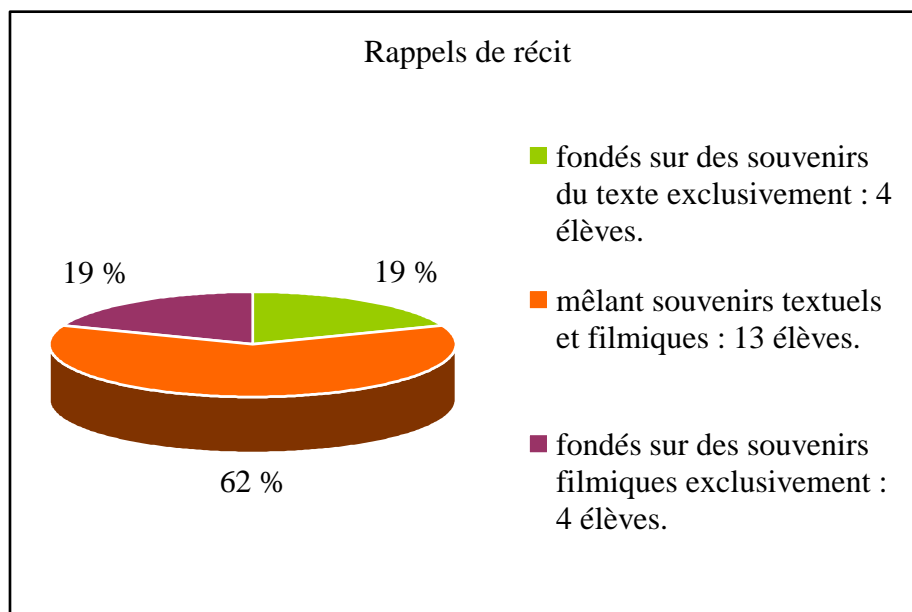
Le rôle de premier plan joué par les adaptations cinématographiques dans la transmission de l'histoire et leur permanence dans la mémoire nous invitent à étendre le domaine de la patrimonialité, à considérer, avec Brigitte Louichon, « que l'œuvre patrimoniale, c'est l'œuvre escortée et augmentée de la multiplicité et de la diversité des objets sémiotiques secondaires qu'elle génère » ; l'œuvre manifeste sa patrimonialité « par sa présence, cette fois immatérielle, dans la mémoire du lecteur » (Louichon, 2015 b : 27), où elle existe sous une forme essentiellement plurimédiatique.

Un mois après la fin de la séquence, j'ai posé aux vingt-et-un élèves présents ce jour-là, au cours d'entretiens individuels filmés, les trois questions suivantes : « Peux-tu me raconter *La Belle et la Bête* ? », « Peux-tu me parler de la Bête ? », « Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans *La Belle et la Bête* ? » (questions formulées ainsi de sorte à ne pas orienter les élèves vers les adaptations ou vers l'hypotexte). Il s'agissait de comprendre, à la lumière des souvenirs de lecture et de spectature, comment s'opérait, « après coup » (Louichon, 2009), la navigation multimodale et transmédiatique dans l'œuvre patrimoniale et ses objets sémiotiques secondaires. Lorsque les élèves procèdent au rappel de l'histoire, de quelle(s) œuvre(s) rendent-ils compte ? Les souvenirs du texte littéraire se mêlent-ils après son étude en classe aux souvenirs des illustrations et des adaptations cinématographiques auxquelles les élèves ont également été exposés ? Dans quelles proportions ? Comment ce dialogue, si dialogue il y a, opère-t-il exactement ?

Parmi les rappels de récit proposés par les élèves, on peut distinguer trois catégories principales (cf. figure n° 4) : 1. les rappels de récit qui se fondent exclusivement sur le texte littéraire : quatre élèves ; 2. les rappels de récit qui se basent essentiellement sur le texte littéraire en incluant une ou plusieurs propositions tirées des adaptations cinématographiques : treize élèves ; 3. les rappels de récit qui s'appuient exclusivement sur les adaptations cinématographiques : quatre élèves.

Figure n° 4

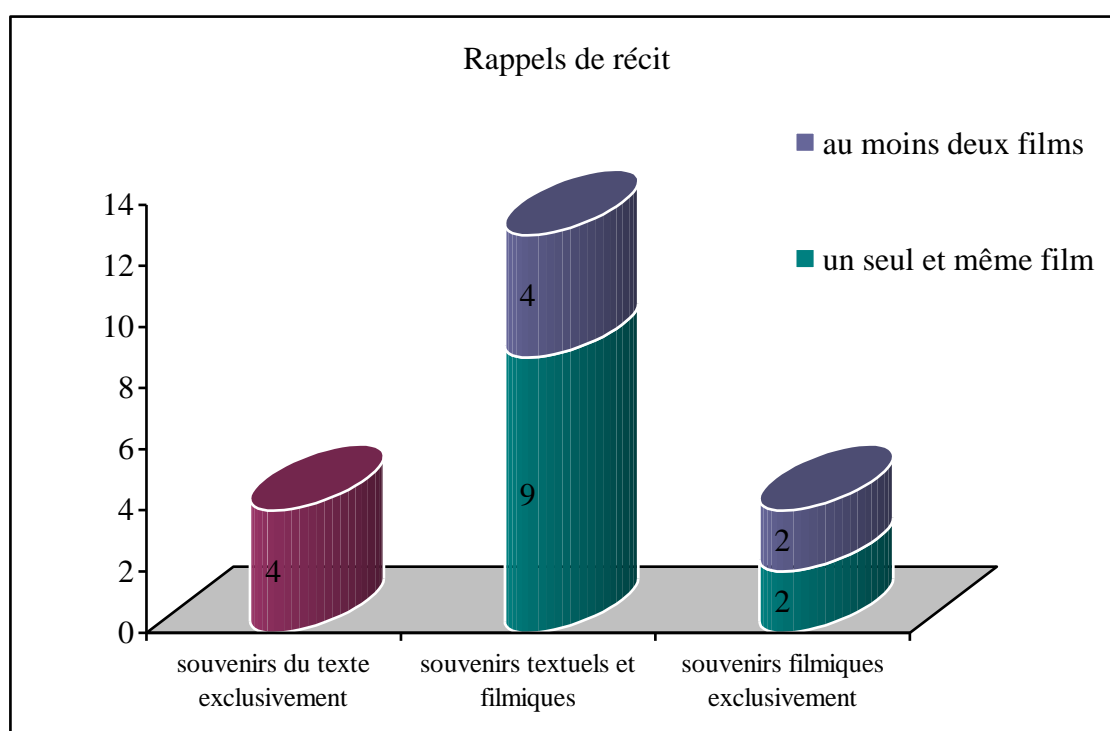
¹ L'expression désigne pour Benoît Peeters (1998) une « vignette virtuelle entièrement construite par le lecteur ».



Les rappels de récit témoignant d'une navigation transmédiatique entre le texte et au moins une de ses adaptations cinématographiques sont nettement majoritaires puisqu'ils concernent près de deux tiers des élèves. Si l'on entre dans le détail (cf. figure n° 5), on constate dans la deuxième catégorie (les rappels de récit qui se basent essentiellement sur le texte littéraire en incluant une ou plusieurs propositions tirées des adaptations cinématographiques) que :

- les rappels de récit de neuf élèves sur treize présentent des propositions tirées d'un seul et même film ;
- les rappels de récit de quatre élèves sur treize présentent des propositions tirées d'au moins deux films.

Figure n° 5



Pour la troisième catégorie, soit les rappels de récit qui s'appuient exclusivement sur les adaptations cinématographiques, deux élèves sur quatre basent leur rappel de récit sur un seul et même film, tandis que deux élèves également fondent leur résumé sur plusieurs films.

Si l'on examine les éléments « importés » des films dans les rappels de récit de la deuxième catégorie, qui se basent essentiellement sur le texte littéraire en incluant une ou plusieurs propositions tirées des adaptations cinématographiques, on constate que l'agression du père de la Belle par la Bête est évoquée par huit élèves. Cette scène, qui figure dans le film de Christophe Gans, a marqué les esprits : quoiqu'elle ne fasse pas partie des extraits visionnés en classe, plus d'un tiers des élèves l'introduit dans son résumé de l'histoire. Alors qu'elle ne fait l'objet d'aucune description dans l'œuvre littéraire, où elle est simplement qualifiée d'« horrible », quatre élèves décrivent la Bête, en mentionnant systématiquement son pelage et sa carrure imposante. Le manque d'hospitalité du prince, qui lui vaut sa malédiction, le baiser rédempteur, les objets enchantés, la rose fatale sont mentionnés chacun à une reprise, par différents élèves ; tous ces éléments sont empruntés au dessin animé réalisé pour les studios Disney. Trois élèves ont été marqués par le dénouement du film de Jean Cocteau, dénouement visionné en classe, au point que l'un d'eux cite de mémoire au cours de l'entretien la réplique de Jean Marais : « La Bête n'est plus ; c'était moi, Belle ». D'autres phrases ou mots, tirés du texte cette fois, ont été mémorisés : trois élèves se rappellent que la Belle n'est « pas fort attachée à la vie » ; un élève retient que sous l'apparence de la Bête se dissimule « un prince plus beau que l'Amour » ; l'« appartement » de la Belle et son « clavecin » sont cités chacun à cinq reprises. Ces phrases et ces mots figurent dans les extraits du conte qui ont été étudiés en classe.

L'agression violente du père de la Belle par la Bête après le larcin de la rose n'est pas un élément fonctionnellement essentiel du récit, pas plus que ne l'est le portrait de la Bête. Si de nombreux élèves les mentionnent, est-ce parce qu'ils les jugent nécessaires à la compréhension du récit ou, plus probablement, parce qu'ils ont été sensibles à la puissance de ces images ? Ils en ont été impressionnés, dans tous les sens du terme, tout comme ils l'ont été par la syntaxe et le lexique désuets de Marie Leprince de Beaumont, ces *appartements* où une jeune fille qui n'est pas *fort attachée à la vie* se réjouit de trouver un *clavecin*.

2. Constats et propositions autour d'un dialogue intermédiatique

En termes didactiques, quel profit peut-on tirer en classe du dialogue intermédiatique et multimodal qui se noue entre le texte, ses illustrations et ses adaptations cinématographiques ? Il me semble que ce dialogue permet de problématiser la lecture du texte :

L'écart est souvent très important entre le texte original et ses multiples adaptations. Ceci constitue un des aspects les plus intéressants du point de vue pédagogique. La manière dont le texte patrimonial – et plus fondamentalement l'histoire – s'est transmis et continue de se transmettre, y compris en migrant d'un genre à un autre et d'un support à un autre, constitue le questionnement le plus fécond, le plus approprié et le plus pertinent tant du point de vue littéraire que pédagogique (Louichon, 2007 : 32).

2.1. Le texte et ses illustrations

Il s'agit donc d'entrer dans la lecture de l'œuvre littéraire et de problématiser cette lecture en prenant appui sur la réception singulière et l'interprétation dont témoigne, par ses choix, chacun des objets sémiotiques secondaires que l'hypotexte a suscités. Par exemple, comment les artistes qui ont illustré *La Belle et la Bête* représentent-ils cette dernière ? Comment s'accommodent-ils du laconisme du narrateur, qui, pour toute description, se contente de préciser que la Bête est « horrible », qu'elle s'exprime « d'une voix terrible », qu'elle a l'apparence d'un « vilain monstre » ? Comparer quelques représentations iconographiques de

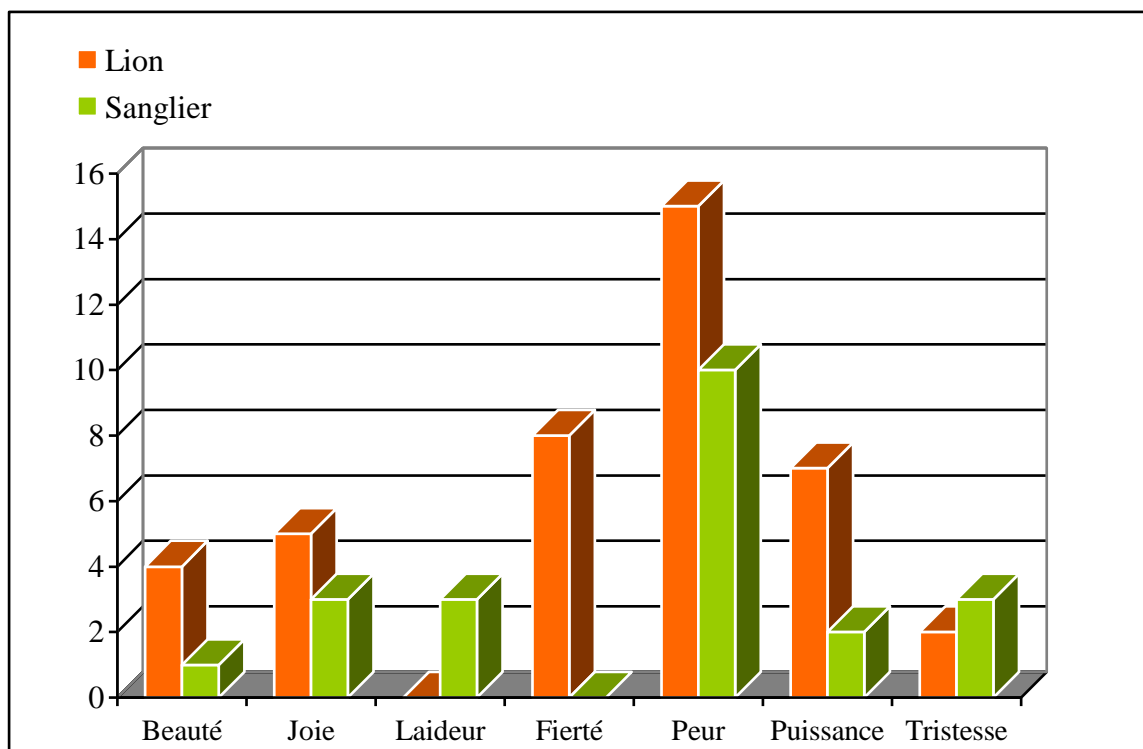
la Bête réalisées par différents illustrateurs (dont, entre autres, Anne Anderson, Bertall, Henry Matthew Brock, Edward Corbould, Walter Crane, Willi Glasauer, Arthur Rackham...), conduit à réfléchir aux raisons et aux significations des choix opérés par chacun de ces artistes : selon qu'elle a les traits d'un sanglier (Walter Crane), d'un ours (Willi Glasauer), d'un éléphant (Edward Corbould) ou d'un lion (Henry Matthew Brock), il ne s'agit évidemment pas de la même bête ; selon qu'elle est vêtue ou pas, qu'elle se meut à quatre pattes ou sur deux jambes, qu'elle est dotée de cornes ou coiffée d'une perruque tout aristocratique, elle n'est pas également monstrueuse. Tout, dans la représentation iconographique du personnage, devient signe – signe d'une interprétation de l'adaptateur, signe offert à l'activité interprétative du spectateur.

Confrontés en classe aux illustrations de Walter Crane (1874) et de Henry Matthew Brock (1914), les élèves perçoivent aisément ce que connotent et ce que symbolisent les éléments de ces représentations iconographiques. Il leur a été demandé d'indiquer pour chacune de ces deux bêtes ce qu'elle leur inspirait. On obtient les réponses suivantes (cf. figure n° 6) :

L'illustration de H. M. Brock (lion) m'inspire un sentiment ou une impression de :						
Beauté 4 élèves	Joie 5 élèves	Laideur 0 élève	Fierté 8 élèves	Peur 15 élèves	Puissance 7 élèves	Tristesse 2 élèves

L'illustration de W. Crane (sanglier) m'inspire un sentiment ou une impression de :						
Beauté 1 élève	Joie 3 élèves	Laideur 3 élèves	Fierté 0 élève	Peur 10 élèves	Puissance 2 élèves	Tristesse 3 élèves

Figure n° 6



À partir des impressions des élèves, on fait ainsi émerger les connotations, les significations symboliques de chaque animal. La fierté qu'exprime le lion majestueux, sa force et sa beauté tranchent avec la laideur du sanglier, dont les élèves perçoivent la dimension pathétique. C'est une voie d'entrée dans la lecture du texte, un mode de problématisation possible. Qu'est-ce

qui, dans le conte de Marie Leprince de Beaumont, motive et justifie ces représentations ? La Bête est-elle *vraiment* un monstre ? Et, si monstruosité il y a, en quoi précisément consiste-t-elle ? L'exploration du texte permet d'abord de constater que la Bête n'y est jamais précisément décrite, ce qui est l'occasion de s'interroger d'une part sur les raisons de ce silence et d'autre part sur le travail de l'illustrateur en tant que lecteur et adaptateur de l'œuvre littéraire. Le dialogue qui s'instaure ainsi entre le texte, ses illustrateurs et les lecteurs-spectateurs apportent des éléments d'éclairage sur le personnage, l'évolution des sentiments de la Belle à son égard et jusque sur la moralité du conte.

2.2. Le texte et ses adaptations cinématographiques

Comme le démontre Gérard Langlade à propos d'une autre œuvre patrimoniale et de ses adaptations filmiques, on peut également « prendre appui sur la créativité des lectures cinématographiques » – pour ce qui nous concerne, celles de Cocteau, Disney et Gans –, afin d'engager « une démarche réflexive de retour au texte non pas pour y trouver une vérité établie mais pour y chercher les origines des constructions fictionnelles des lectures » (Langlade, 2013 : 30).

On pourrait par exemple s'interroger sur le sort réservé aux frères et surtout aux sœurs de la Belle : dans la version des studios Disney, la Belle n'a plus ni frères ni sœurs. Or le rôle des sœurs ne se borne pas à de la figuration dans l'histoire de Marie Leprince de Beaumont et dans sa mécanique argumentative. D'une part, dans un apologue qui nous invite à nous méfier des apparences et célèbre les vertus spirituelles, ces sœurs frivoles, jalouses et malveillantes incarnent une forme de difformité morale – à leur tour, elles subiront une métamorphose et seront pétrifiées, châtimement hautement symbolique pour ces deux femmes aux cœurs de pierre :

Pour vous, mesdemoiselles, dit la fée aux deux sœurs de Belle, je connais votre cœur et toute la malice qu'il renferme. Devenez deux statues ; mais conservez toute votre raison sous la pierre qui vous enveloppera. Vous demeurerez à la porte du palais de votre sœur, et je ne vous impose point d'autre peine que d'être témoins de son bonheur. Vous ne pourrez revenir dans votre premier état qu'au moment où vous reconnaîtrez vos fautes ; mais j'ai bien peur que vous ne restiez toujours statues. On se corrige de l'orgueil, de la colère, de la gourmandise et de la paresse : mais c'est une espèce de miracle que la conversion d'un cœur méchant et envieux.

D'autre part, ces deux femmes font subir à la Belle une forme d'ostracisme similaire à celle dont la Bête, qui vit recluse et solitaire dans son château, est également la victime innocente, communauté de destins qui rapproche les deux êtres au-delà des apparences et que suggère la paronomase du titre.

Le constat des points communs et des différences entre le texte et les trois adaptations cinématographiques pourrait également servir de point de départ à l'interprétation quand on examine les causes de l'apparence bestiale du héros. Que la métamorphose en bête soit présentée comme une punition injuste infligée à un innocent (Leprince de Beaumont et Cocteau) ou comme le châtimement mérité d'une faute dont le protagoniste est bel et bien coupable (Disney et Gans) modifie sensiblement la caractérisation du personnage ainsi que la morale de l'histoire.

Conclusion

Les objets sémiotiques *secondaires* sont en fait *premiers* dans la transmission patrimoniale telle qu'elle s'opère hors de la sphère scolaire ; une large majorité d'élèves leur doivent leur connaissance liminaire du patrimoine littéraire, dont ces objets constituent une forme d'actualisation. Il importe à ce titre de les accueillir en classe et de les penser didactiquement. Intégrés à l'étude de la littérature dans le cadre de « séquences enrichies », ils peuvent

participer au dialogue qui se noue entre les textes, d'autres formes d'expression artistique et le sujet-lecteur-spectateur. Ce dialogue transmédiatique entre œuvres littéraires et cinématographiques fait partie « des pratiques de lecture qui additionnent / croisent / superposent les médias » et sont, selon Lacelle (2012 a : 139), à même de renforcer la compétence multimodale des élèves.

On peut se demander cependant si ces objets sémiotiques secondaires, et en particulier les adaptations cinématographiques, ne risquent pas de détourner et d'éloigner certains élèves du texte. On a vu que quatre rappels de récit seulement sont fondés exclusivement sur l'œuvre originale de Marie Leprince de Beaumont, tandis qu'un nombre équivalent d'élèves empruntent tous les éléments de leurs résumés à une ou plusieurs versions cinématographiques de l'histoire. Loin de favoriser l'accès au texte, de tels dispositifs didactiques enrichis ne risquent-ils pas de constituer des dérivatifs ? Nous ne disposons pas pour l'heure d'éléments suffisamment nombreux et probants pour répondre à cette question. Constatons simplement que, dans le dialogue qui se noue entre l'œuvre littéraire et ses adaptations, certaines voix parlent plus haut que d'autres et laissent une impression plus durable dans la mémoire des élèves : des images rémanentes, nombreuses, provenant des avatars transmédiatiques de l'hypotexte, mais également des phrases et des fragments textuels prélevés dans l'œuvre originale. Ces éléments choisis et choyés pour leur beauté plastique, leur charge expressive, les émotions lectorales et spectatoriales qu'ils suscitent, s'articulent entre eux pour former un récit inédit, produit d'une appropriation subjective des œuvres.

Dans le cadre de la séquence observée, il apparaît aussi que les objets sémiotiques secondaires problématisent l'étude de l'œuvre littéraire : ils permettent « d'interroger, de comparer des lectures » (Louichon, 2015 b : 30) ; il s'agit de confronter la « variété [des] diverses actualisations » du texte, afin de dévoiler la « stabilité d'un noyau fictionnel fondamental » (Langlade, 2013 : 20) d'où irradie la pluralité des lectures. La comparaison de l'œuvre littéraire et de ses objets sémiotiques secondaires révèle des écarts, des lectures variées, qui suscitent une interrogation et engagent à retourner au texte, pouvant ainsi contribuer à former des lecteurs plus vigilants, plus attentifs aux mécanismes de production du sens, et plus conscients des moyens qu'ils mettent en œuvre pour comprendre et interpréter les œuvres.

Références

- AHR, S., & DENIZOT, N. (Eds.). (2013). *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- BISHOP, M.-F., & BELHADJIN, A. (Eds.). (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Champion.
- CALVINO, I. *Pourquoi lire les classiques*. Paris : Éditions du Seuil.
- DE PERETTI, I., & Ferrier, B. (Eds.). (2012). *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Éditions du Seuil.
- LACELLE, N. (2012 a). La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales, in M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (Eds.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (125-140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LACELLE, N. (2012 b). Des propositions d'enseignement de lecture littéraire et filmique pour fonder une didactique de la lecture multimodale, in M. Lebrun, N. Lacelle et J.-

- F. Boutin (Eds.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (171-188). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LANGLADE, G. (2013). Lectures cinématographiques comparées d'une œuvre patrimoniale (*La Princesse de Clèves*), in S. Ahr et N. Denizot (Eds.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux* (17-31). Namur : Presses universitaires de Namur.
- LOUICHON, B. (2015 a). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent, in M.-F. Bishop et A. Belhadjin (Eds.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels* (93-106). Paris : Champion.
- LOUICHON, B. (2015 b). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation. *Tréma*, 43, 23-31.
- LOUICHON, B. (2012). Définir la littérature patrimoniale ?, in I. de Peretti et B. Ferrier (Eds.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques* (37-49). Bruxelles : Peter Lang.
- LOUICHON, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LOUICHON, B. (2007). La littérature patrimoniale : un objet à didactiser, in J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (27-34). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- MEN-DGESCO. (2013). *La littérature à l'école. Listes de référence. Cycle 3*. Récupéré le 13 septembre 2016 du site Éduscol : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/LISTE_DE_ReFeRENC_E_CYCLE_3_2013_238809.pdf.
- MURAT, L. (201). *Relire. Enquête sur une passion littéraire*. Paris : Flammarion.
- PEETERS, B. (1998). *Lire la bande dessinée*, Paris : Flammarion.
- PINTADO, C. (2008). Traduction, détournement et/ou recreation. L'adaptation des *Contes de Perrault*, in *Adapter des œuvres littéraires pour les enfants* (27-44). Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.