



Mémoire de master 2

Mention PIF – Parcours innovations et didactiques

**La réception des textes littéraires chez les
adolescents :**

une expérience en collège à l'heure des usages privés multimodaux

par Bruno Vergnes

sous la direction de Gilles Béhotéguy

maître de conférences en littérature française à l'Université de Bordeaux-ESPE d'Aquitaine

JUIN 2019

Université de Bordeaux

Mémoire de master 2

Mention PIF – Parcours innovations et didactiques

**La réception des textes littéraires chez les
adolescents :**

une expérience en collège à l'heure des usages privés multimodaux

par Bruno Vergnes

sous la direction de Gilles Béhotéguy

maître de conférences en littérature française à l'Université de Bordeaux-ESPE d'Aquitaine

*Elle tient là, hors d'elle, sa cognition jadis interne,
comme saint Denis tint son chef hors du cou.*

- Michel Serres, *Petite Poucette*

*« Maintenant, interprétez-la comme si la chanson vous appartenait.
Osez faire des trucs que moi je ne fais pas avec ! »*

- Mika, *The Voice*

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement mon directeur de mémoire qui est mon premier lecteur, Gilles Béhotéguy, il a su guider ma réflexion du début à la fin et il m'encourage au-delà de ce travail.

Je remercie l'ensemble des professeurs du master pour leur disponibilité et leur guidage tout au long de l'année.

Je remercie Antoine Rodero, lecteur et producteur d'images, toujours complice de mes questionnements.

Je remercie Sophie Pariente, ma deuxième lectrice, pour son indéfectible soutien et sa généreuse disponibilité.

Enfin je remercie mes proches qui ont su me laisser le temps et l'espace pour mener à bien ce travail.

Table des matières :

INTRODUCTION	1
I. APPRENDRE A LIRE LE TEXTE LITTERAIRE	3
A. LA LITTERATURE LUE PAR LES COLLEGIENS	4
1. UNE PRATIQUE EFFECTIVE DE LA CLASSE : LA LITTERATURE PASSEE A LA QUESTION	5
2. LES PRATIQUES PRESCRITES : OU COMMENT FAIRE UN PAS VERS LES USAGES PRIVES	7
3. LES USAGES PRIVES : ET POURTANT ELLES LISENT	10
B. LE TEXTE LITTERAIRE LU PAR LE LECTEUR	11
1. LE SUJET LECTEUR	11
2. LE LECTEUR COOPERATIF	13
3. LA COMPREHENSION ET L'INTERPRETATION	15
4. L'ACTUALISATION	17
C. LES SPECIFICITES DE LA LITTERATIE MULTIMODALE	18
1. LES SUPPORTS MULTIMODAUX	18
2. LA LITTERATIE	21
3. QUELS RAPPORTS TEXTE-IMAGE ?	23
4. HYPOTHESES DE RECHERCHE	24
II. LA MISE EN ŒUVRE DES RELATIONS TEXTE-IMAGE	25
A. METHODOLOGIE DE RECHERCHE	25
1. VISEE, DEMARCHE ET RECUEIL DE DONNEES	25
2. QUEL TERRAIN POUR QUELLES EXPERIMENTATIONS ?	26
B. PREMIERE EXPERIMENTATION	30
1. DESCRIPTION DE LA SEANCE DE DEVOILEMENT	30
2. LE DISPOSITIF DIDACTIQUE DE LECTURE MULTIMODALE	31
3. ANALYSE DE LA SEANCE.	32
4. LE TRAVAIL D'ILLUSTRATION DU TEXTE	34
C. ANALYSE DES PRODUCTIONS ET DES RESULTATS	35
1. ANALYSE DES PRODUCTIONS	35
2. ANALYSE DES RESULTATS	44
3. LIMITES DU DISPOSITIF	46

III. ARTICULER USAGES PRIVÉS ET PRATIQUES SCOLAIRES	48
A. QUELLE POSTURE DÉVELOPPER ?	48
1. POSTURE D'ÉLÈVE, POSTURE D'ENSEIGNANT	48
2. DÉPASSER L'ILLUSTRATION : FAVORISER LE RAPPORT DE COMPLÉMENTARITÉ	50
3. LA POSTURE DIALOGIQUE	50
B. TOUR D'HORIZON DES USAGES PRIVÉS MULTIMODAUX DES ADOLESCENTS	53
1. NOUVELLE ORGANISATION DE L'ESPACE ET DU TEMPS	54
2. HYBRIDATION	55
3. L'EXPRESSION DE L'INDIVIDU	56
4. L'IMAGE CONVERSATIONNELLE	57
C. SECONDE EXPÉRIMENTATION	60
1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE DIDACTIQUE	61
2. MÉTHODOLOGIE	62
3. DESCRIPTION DE LA PHASE 1 DE L'EXPÉRIMENTATION	65
4. DESCRIPTION DE LA PHASE 2 DE L'EXPÉRIMENTATION	67
D. ANALYSE	69
1. ANALYSE DES PRODUCTIONS	70
2. ANALYSE DES RÉSULTATS CHIFFRÉS	91
3. LIMITES ET OUVERTURE	98
CONCLUSION	101
BIBLIOGRAPHIE	103
ANNEXES	107
ANNEXE 1 : ENQUÊTE SUR LA PRATIQUE DU QUESTIONNAIRE	107
ANNEXE 2 : EXTRAIT DE <i>L'ÉTRANGE CAS DU DR. JEKYLL ET DE MR. HYDE</i>	109
ANNEXE 3 : RÉALISATION D'ÉLÈVE (PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION)	111
ANNEXE 4 : « N'ÉCRIS PAS », POÈME DE MARCELINE DESBORDES-VALMORE	112
ANNEXE 5 : RÉALISATION D'ÉLÈVE – LES SIMPSON – (SECONDE EXPÉRIMENTATION)	113
RÉSUMÉ	114

Table des illustrations :

<i>Illustration 1 : QR Code renvoyant au questionnaire 1</i>	32
<i>Illustration 2 : Rapports texte-image de redondance</i>	36
<i>Illustration 3 : Rapports texte-image de complémentarité</i>	38
<i>Illustration 4 : Rapports texte-image de dissociation</i>	40
<i>Illustration 5 : dessin d'élève</i>	42
<i>Illustration 6 : image d'élève</i>	42
<i>Illustration 7 : Comparaison de maîtrise du dessin</i>	43
<i>Illustration 8 : Graphique représentant les progrès des élèves dans l'expérimentation 1</i>	45
<i>Illustration 9 : Représentation d'images liées par un rapport dialogique</i>	52
<i>Illustration 10 : Exemple d'un même</i>	59
<i>Illustration 11 : Schéma représentant l'organisation temporelle de l'expérimentation 2</i>	63
<i>Illustration 12 : QR code renvoyant au questionnaire 2</i>	65
<i>Illustration 13 : QR code renvoyant au questionnaire supplémentaire</i>	69
<i>Illustration 14 : réalisation d'élève</i>	70
<i>Illustration 15 : Proposition multimodale 1 de l'expérimentation 2</i>	72
<i>Illustration 16 : Réalisation d'élève</i>	73
<i>Illustration 17 : Réalisation d'élève</i>	73
<i>Illustration 18 : Représentation d'images liées par un rapport dialogique</i>	74
<i>Illustration 19 : Réalisation d'élève</i>	74
<i>Illustration 20 : Proposition multimodale 2 de l'expérimentation 2</i>	76
<i>Illustration 21 : Réalisation d'élève</i>	77
<i>Illustration 22 : Comparaison de réalisations d'élèves</i>	78
<i>Illustration 23 : Comparaison de réalisations d'élèves</i>	79
<i>Illustration 24 : Proposition multimodale 3 de l'expérimentation 2</i>	80
<i>Illustration 25 : Réalisation d'élève</i>	81
<i>Illustration 26 : réalisation d'élève</i>	82
<i>Illustration 27 : Comparaison de réalisations d'élèves</i>	82
<i>Illustration 28 : QR code renvoyant vers le clip</i>	84
<i>Illustration 29 : Exemples des trois sortes de plans</i>	85
<i>Illustration 30 : rapports texte-image redondants</i>	86
<i>Illustration 31 : Images qui font écho au texte</i>	86
<i>Illustration 32 : Images superposées</i>	87
<i>Illustration 34 : Projection sur visage</i>	88
<i>Illustration 33 : GIF utilisé par les élèves</i>	88

<i>Illustration 35 : Chorégraphie</i>	89
<i>Illustration 36 : Chorégraphie</i>	89
<i>Illustration 37 : Comparaison du nombre d'élèves ayant perçu des sentiments lors des trois tests.</i>	92
<i>Illustration 38 : Graphique mesurant la proximité des élèves avec l'œuvre</i>	94
<i>Illustration 39 : Répartition des élèves qui se sentent auteurs du clip</i>	95

Introduction

Lire la littérature représente un long processus d'acculturation qui commence dès l'enfance, qui se poursuit tout au long de la vie et dans lequel l'École joue un rôle éminent. La fiction, en ce qu'elle multiplie les expériences du monde et les univers sémantiques, est une matière essentielle de nos vies. Pourtant, depuis le début du XX^e siècle, avec l'apparition du cinéma notamment, la littérature n'a plus l'exclusivité des mondes imaginaires. La fiction n'a cessé d'élargir son territoire grâce au succès des séries et des jeux vidéo qui se consomment désormais aisément, sur des plateformes en ligne et parfois même gratuitement. Mais ce qui retient notre attention, c'est que la fiction change peu à peu de « véhicule sémiotique » (Schaeffer, 1999), en se déplaçant du texte vers l'image.

À l'École, il devient souvent difficile pour les enseignants de développer l'apprentissage de la lecture littéraire tant les jeunes ont du mal à affronter le texte nu et plus particulièrement au collège où les adolescents sont en âge de fréquenter quotidiennement toutes sortes d'images. Ils en produisent aussi beaucoup, dans leurs usages privés où ils mêlent la photographie, le texte, le dessin et le son. Des enquêtes récentes, comme celle commandée par le Centre national du livre en 2016, montre qu'en avançant en âge, les jeunes lisent de moins en moins, et ce dès l'entrée au collège. Ils consacrent désormais beaucoup plus de temps, devant de multiples écrans, à échanger ou à consulter des images. La lecture en tant que loisir se situerait même à la dernière place. Depuis longtemps, les chercheurs analysent les langages et les spécificités de la littérature. Ils nous permettent de mieux cerner celui sans lequel aucune interprétation n'est possible : le lecteur. Plus récemment, des recherches anglo-saxonnes en littératie ont orienté les communautés scientifiques vers l'étude des agilités multimodales du lecteur dans un monde numérisé. Notre recherche se situera dans le champ de la lecture littéraire et de la littératie multimodale. Nous souhaitons étudier les rapports qu'il peut y avoir entre les pratiques scolaires de l'apprentissage de la lecture littéraire et les usages extrascolaires juvéniles de production d'images.

Le sujet lecteur se définit par sa posture dynamique grâce à laquelle il participe à la réception d'un texte littéraire. Nous faisons tout d'abord l'hypothèse que le va-et-vient entre

lecture de texte et production d'images est de nature à développer la posture dynamique du sujet lecteur. Nous chercherons ensuite à savoir si une autre posture, que nous qualifierons de dialogique, permet à l'élève de développer l'interprétation d'un texte littéraire en lui associant des contenus multimodaux issus de ses usages privés.

L'orientation praxéologique de cette recherche vise à interroger les pratiques enseignantes et à proposer l'analyse de deux expérimentations mises en œuvre au regard de nos hypothèses et de l'étude de données recueillies sur le terrain.

Quelles pratiques autour des supports multimodaux peuvent permettre de développer la posture de sujet lecteur des adolescents ?

Nous analyserons ce qu'il faut entendre par lecture littéraire : nous distinguerons trois différentes pratiques avant de faire un état des lieux des théories qui touchent au sujet lecteur, à la compréhension, à l'interprétation et à l'actualisation des textes ; enfin nous montrerons quelques spécificités de la littératie multimodale.

Après avoir présenté notre méthodologie de recherche, nous analyserons une première expérimentation autour d'un extrait de roman dont le dispositif didactique articulera la lecture et la production d'images illustratives.

Enfin, nous étudierons une seconde expérimentation autour d'un texte poétique au cours de laquelle les élèves devront changer de posture. Ils auront à dépasser la production d'images illustratives pour créer des contenus multimodaux qui dialoguent avec le texte et l'enrichissent. Pour ce faire, le large éventail de leurs usages privés sera convoqué et encouragé. Avant de présenter cette expérimentation nous nous attacherons à définir cette nouvelle posture d'ado-élève-auteur et nous étudierons quels sont leurs usages privés de productions multimodales.

I. Apprendre à lire le texte littéraire

Lire en 2019, quand on est adolescent, n'est pas lire en 1990 ou en 2000, ni même en 2010. Le livre n'a pourtant pas disparu, et les histoires du siècle passé sont toujours appréciées, mais de nouveaux supports de lecture sont apparus, où les pixels ont remplacé l'encre, ainsi que de nouveaux sous-genres, étroitement liés à la culture des adolescents. Nous verrons que si les adolescents lisent moins, l'institution scolaire peine à renouveler ses pratiques pour proposer aux élèves des activités en lien avec leur culture d'adolescent.

Pour mieux orienter notre cadre théorique, nous choisissons de prendre comme point de départ les postulats suivants :

- La lecture littéraire relève d'une posture spécifique.
- La lecture de texte et la lecture d'images partagent des mécanismes communs.
- Il existe un écart important entre les pratiques scolaires des élèves et les usages privés des adolescents.
- L'apprentissage de la littératie multimodale répond aujourd'hui à une demande sociétale.

Il nous semble important de profiter de ce préambule pour éclaircir le sens de quelques termes que nous utiliserons régulièrement et qui malgré une proximité apparente, ne sont pas des synonymes.

Nous nous intéresserons aux pratiques et aux usages, c'est-à-dire aux « manières de faire ». Si dans le langage courant ces deux mots peuvent apparaître comme synonymes, leur définition n'est pas véritablement stabilisée et aucun consensus n'existe encore sur leur utilisation. On parle souvent d'usage dès qu'on se centre sur l'objet et quand l'individu est vu comme un usager. C'est une manière de faire socialisée, consumériste, parfois prévisible, dépendante des produits industriels mais où « les usagers sont incroyablement inventifs et [où] ils parviennent à s'affranchir des dispositifs » (Jeanneret, 2014) pour en faire des détournement souvent créatifs. La pratique est davantage une manière de faire stabilisée dans un contexte précis. Certains sociologues lui prêtent des vertus émancipatrices puisqu'en

pratiquant, on peut progresser. Loin de vouloir embrasser le paysage entier de ce que la sociologie des usages en a dit, nous souhaitons simplement convoquer ces deux concepts et nous situer dans leur utilisation. Nous essaierons de parler d'usages quand nous évoquerons les manières de faire des adolescents dans un contexte extrascolaire et privé, lorsqu'ils sont usagers des applications numériques par exemple ou quand ils consomment de la technoculture. Nous parlerons donc de pratiques quand nous étudierons leurs manières de faire en contexte scolaire, c'est-à-dire soumis à des intentions didactiques. Voilà pourquoi nous parlerons souvent des usages des adolescents et des pratiques des élèves.

Notre étude s'intéresse aux « adolescents », c'est-à-dire aux jeunes, qui se situent entre l'enfance et l'âge adulte, ce qui correspond bien aux élèves de cycle 4 que nous observerons plus particulièrement. Le terme « élève » sera utilisé pour évoquer l'individu considéré comme faisant partie de la sphère scolaire, entité construite par et pour l'École. L'élève existe, il est dit « bon » ou « mauvais », « appliqué » ou « perturbateur », contrairement au « sujet didactique ». Ce dernier est un objet conceptuel de recherche des didacticiens, « il est à construire, dans une discipline donnée, et constamment à reconstruire » (Cohen-Azria & Reuter, 2013). Et si lire en 2019, ce n'est pas lire en 2010, on comprend pourquoi le sujet lecteur est en perpétuelle reconstruction.

A. La littérature lue par les collégiens

L'ambition de ce qui va suivre est de participer très humblement à cette « reconstruction ». Nous allons nous intéresser aux rapports qu'on peut avoir avec la littérature, selon qu'on est élève et adolescent, en âge d'être au collège, dans une pratique effective de la classe puis dans les pratiques prescrites et enfin dans les usages privés.

1. Une pratique effective de la classe : la littérature passée à la question

Considérée comme un stéréotype, l'image d'un professeur de français qui pose des questions sur un texte à ses élèves n'offensera personne. Dans les manuels de français du collège¹, un questionnaire accompagne chaque texte littéraire et l'examen final du DNB demande aux élèves de répondre à une batterie de questions. Il semblerait que ce soit la meilleure façon que l'on ait trouvée pour enseigner et pour évaluer la compréhension des textes littéraires... Cette pratique du questionnaire est donc légitimement utilisée par les professeurs sans que l'on se demande quelle image elle véhicule de la lecture, de la littérature, et du lecteur. Notons ici, avant d'y revenir plus précisément, que les programmes du cycle 4, ajustés en 2018, ne demandent jamais explicitement dans la partie « Élaborer une interprétation de textes littéraires », de travailler cette compétence à l'aide de questionnaires. On sait par ailleurs la volonté des corps d'inspection à dépasser cette manière de faire, souvent trop systématique. On peut donc légitimement se demander si cette pratique résistante est réellement choisie en conscience par les professeurs, si elle n'est pas davantage façonnée par la forme même des examens ou encore par l'héritage scolaire des enseignants.

Nous avons choisi d'interroger des professeurs de français afin de recueillir, d'une part leurs représentations sur l'enseignement de l'analyse des textes littéraires et quelques déclarations sur leurs pratiques professionnelles, d'autre part.

Nous souhaitons tout d'abord vérifier cette assertion de Malik Habi : « s'il est un genre scolaire important et particulier, c'est bien le questionnaire, tant celui-ci se retrouve partout » (Habi, 2016). C'est pourquoi nous avons choisi de questionner 57 enseignants². Le fait qu'ils soient tous des enseignants « connectés » est un biais que nous devons prendre en compte

¹ C'est aussi le cas pour les manuels du Lycée.

² Nous avons la chance d'avoir accès à une large communauté d'enseignants via le réseau social Twitter. C'est par ce canal que nous avons pu réaliser une enquête anonyme en ligne auprès de 52 enseignants.

car les enseignants de cette communauté sont plutôt ce qu'Anne Jorro appelle des « braconniers » (Jorro, 2014), c'est-à-dire des professionnels qui n'hésitent pas à prendre des risques et à assumer une certaine rupture avec les pratiques traditionnelles.

L'enquête (présentée en annexe 1) montre que 77% des enseignants interrogés déclarent ne jamais faire, ou rarement, des cours magistraux pour enseigner à lire³ les textes littéraires. Elle révèle ensuite qu'ils sont 68% à pratiquer le questionnaire parfois ou souvent, dans l'objectif d'enseigner à lire des textes littéraires. Seuls 10% d'entre eux déclarent qu'ils n'en utilisent jamais. On peut donc penser que la pratique est avérée et qu'elle est bien constitutive d'un genre scolaire, même chez des enseignants revendiquant leur innovation pédagogique.

La notion de genre scolaire doit ici être présentée brièvement. Si ses contours restent encore flous aux yeux de la communauté des chercheurs, elle permet d'investiguer dans une large « sphère d'activité » allant du ministère à la classe (Maingueneau, 2016), mais c'est bien davantage le noyau de la relation enseignant-enseigné qui intéresse les didacticiens. Ainsi les activités et les pratiques enseignantes, c'est-à-dire tous les dispositifs pédagogiques mis en œuvre par les enseignants pour rendre possibles les apprentissages mais aussi les attitudes, les postures, les habitudes inconscientes, ce que les sociologues appellent l'habitus, peuvent être décrites en matière de genre scolaire « lorsqu'ils sont emblématiques d'une discipline » (Cohen-Azria & Reuter, 2013). Et si 68% des enseignants déclarent pratiquer le questionnaire pour enseigner la compréhension des textes littéraires, c'est sans doute que cette pratique est « emblématique » de la discipline.

Pourtant, à la question : « Quelle pratique enseignante est, selon vous, la plus performante pour apprendre aux élèves à lire des textes littéraires ? », une grande partie d'entre eux évoque sa pratique en des termes assez flous comme « Travail collaboratif d'explicitation » ; « Discussions entre élèves » ; « Rechercher les informations par eux-mêmes » ou encore « Aucune... Adapter en fonction des élèves ». D'autres avouent même

³ Nous entendons ce verbe lire au sens du concept didactique de « lecture littéraire ».

certaines difficultés : « Je ne sais pas », « Je cherche encore ! » ; « Aucun outil magique ». Ils sont pourtant 98% à déclarer que « cela s'apprend de lire des textes littéraires ».

Enfin quand on leur demande de se remémorer les pratiques qu'utilisaient leurs propres enseignants quand ils étaient élèves au collège, ils sont 40% à se souvenir de cours magistraux et 36% à se souvenir de questionnaires. Tout porte à croire que les enseignants qui ont répondu à cette enquête ont fait évoluer le *genre scolaire* en ce qui concerne le cours magistral car ils prétendent ne plus reproduire cette pratique qu'ils disent avoir massivement connue en tant qu'élèves. Mais ils reproduisent la pratique du questionnaire pour 68% d'entre eux. On pourrait finalement faire ici l'hypothèse que la conscience que les professeurs de français ont de leur discipline met à l'écart le *genre scolaire* du cours magistral mais assume encore celui du questionnaire. Il faut dire que ce dernier n'a sans doute pas subi le même dénigrement que le premier, que la forme des examens continue de le promouvoir alors qu'il n'est pourtant pas explicitement prescrit par les instructions officielles.

2. Les pratiques prescrites : ou comment faire un pas vers les usages privés

Quelles sont les prescriptions de l'institution en matière de lecture et de compréhension ? Avant de répondre à cette question, faisons un rapide détour par les résultats de l'enquête PIRLS de 2016 qui évalue la compréhension de l'écrit, sur le plan international, chez les élèves ayant atteint la fin de la quatrième année de scolarisation obligatoire (CM1 en France). Les données recueillies par cette enquête sont sans doute de nature à éclairer la lecture des programmes du cycle 4.

Les résultats obtenus par les élèves français, s'ils se situent au-dessus de la moyenne des cinquante pays participants, sont très au-dessous de la moyenne obtenue par les pays européens. Ils montrent notamment que « les processus de compréhension les plus complexes (Interpréter et Apprécier) baissent davantage que les plus simples (Prélever et Inférer) ». Ceci semble être expliqué par le fait que « les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine

des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit ». Un résultat nous attire plus particulièrement, c'est la réponse des enseignants français à la question : à quelle fréquence demandez-vous aux élèves de comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécus ? Les enseignants français sont 41% à déclarer le faire au moins une fois par semaine alors que les enseignants des pays ayant obtenu des scores supérieurs, sont 82%. C'est le plus fort écart constaté parmi l'ensemble des réponses. C'est aussi la seule question qui mentionne explicitement une activité où l'élève est amené à tisser un lien entre le scolaire et l'extrascolaire. Il semble y avoir là un nœud intéressant à étudier et tout porte à croire que les concepteurs des nouveaux programmes du cycle 4 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019 ont eu à cœur de le prendre en compte. Nous nous attacherons ici en particulier à l'étude des mots-clés qui sont utilisés dans ce document.

Nous notons d'emblée que le premier enseignement présenté par ces programmes est celui du français et que la lecture est le premier apprentissage mentionné, dès la deuxième ligne. Cette place de choix montre l'importance consacrée à cet apprentissage. La partie qui, dans les programmes, s'intéresse plus précisément à la lecture s'intitule : « Lecture et compréhension de l'écrit et de l'image ». Nous remarquons d'une part qu'il n'est pas fait référence à un écrit littéraire dans le titre et d'autre part que l'image occupe une place aussi importante que celle de l'écrit. L'accent est mis sur la « construction du sens » notamment par « l'aptitude à se représenter ce qui est écrit », ce qui tisse un lien avec le terme « image » présent dès le titre. Nous relevons une alternance des mots « compréhension » et « interprétation » : nous verrons plus tard qu'il s'agit bien de deux activités différentes pour le sujet lecteur. Il est noté que le travail d'interprétation « devient une tâche centrale » au cycle 4. Outre le fait que ce travail ne nous semble pas relever d'une « tâche », nous y reviendrons, il est important de constater l'importance qui est donnée à l'interprétation des textes et des images.

Les images ont au moins deux fonctions définies par ces programmes. Dans un premier temps, « elles proposent aux élèves des figurations qui facilitent leur perception des textes littéraires ». Nous remarquons ici que l'image est associée au texte littéraire et non pas au texte documentaire, comme on aurait pu le croire. Elle a ici une fonction essentiellement illustrative, d'étayage, dans le processus de construction du sens. Cette première fonction de

l'image est celle sur laquelle s'adossera notre première expérimentation. Dans un second temps, elle « donn[e] accès à une culture complémentaire qui dialogue avec la culture littéraire et l'enrichit ». L'image est ici vue comme une culture, au même titre que la culture littéraire, et on sait les liens que les usages juvéniles entretiennent avec les images, nous aurons l'occasion d'y revenir. Il est heureux de constater cette égalité de traitement, qui laisse penser que l'École s'ouvre progressivement à la culture des adolescents. C'est sur cette nouvelle fonction de l'image que nous appuierons notre seconde expérimentation.

Nouvelle preuve de cette ouverture, « Les lectures personnelles ou lectures de plaisir sont encouragées sur le temps scolaire ». Les usages privés des adolescents sont explicitement convoqués dans la classe de français, la littérature de jeunesse ou *Young Adult* doit devenir un objet d'étude ainsi qu'un « objet d'échange » au sein de la famille. L'élève comme l'adolescent semblent pris en compte et les liens entre le scolaire et l'extrascolaire doivent être tissés. Notons que cette dernière ouverture sur les lectures personnelles ne figurait pas sur la version des programmes de 2015, elle a été ajoutée dans de la version dite « consolidée » de 2018.

À la lecture de ces programmes, nous pouvons constater qu'aucune mention des questionnaires de lecture n'est explicitement faite pour travailler la compréhension des textes mais que les programmes affichent plutôt une volonté d'ouverture dans les possibilités offertes autour du travail de compréhension et d'interprétation. La place de l'image est valorisée ainsi que les liens dialogiques avec les usages privés des adolescents et notamment avec leurs lectures personnelles. Nous dirons bientôt ce que nous entendons par « liens dialogiques ». Il nous faut maintenant savoir quelles sont ces usages personnels de lecture des adolescents.

3. Les usages privés : et pourtant elles lisent

Jamais dans l'histoire de l'humanité les adolescents n'ont autant lu et produit d'écrits... À en croire les chiffres d'une enquête⁴ réalisée en 2017, les 13-19 ans passaient plus de 15 heures sur internet, par semaine. Si l'on y ajoute les heures de classe et de travail personnel, où le lire-écrire représente beaucoup de temps, il n'est pas exagéré de dire que ces adolescents baignent dans la lecture et dans l'écriture. Cette agilité, nous en reparlerons plus tard sous le nom de littératie.

Mais les données liées au temps passé à lire-écrire, difficiles à quantifier, nous intéressent moins que la nature des contenus produits, lus, consommés ou échangés par les adolescents. Pour ce qui est de la lecture⁵, on sait que cet usage est en baisse depuis quelques décennies chez les jeunes et que cette baisse s'accroît dès l'entrée au collège. On sait aussi que les filles sont de plus grandes lectrices que les garçons. Selon une étude⁶ réalisée par Ipsos en 2016 pour le Centre national du livre, auprès de 1500 jeunes âgés de 7 à 19 ans, il ressort que 77% des jeunes interrogés aiment lire, qu'ils lisent pour le plaisir ou pour se détendre, le plus souvent avant de se coucher ou en vacances. La lecture apparaît en concurrence avec certaines activités que nous avons évoquées plus haut, notamment la consultation de vidéos et les jeux vidéo. L'environnement familial joue un rôle déterminant ainsi que la présence de livres au domicile familial. Les livres les plus lus sont les romans et les BD, sachant que les filles lisent davantage de romans et les garçons, de BD et de mangas. Les romans de science-fiction, d'aventures, sentimentaux, humoristiques et policiers (dans l'ordre) sont préférés. Les supports mobiles sont très utilisés surtout chez les filles de plus de 15 ans. Enfin 12% des jeunes ont déjà lu un roman de fanfiction et 4% en écrivent.

⁴ Source : Autorité de régulation des communications (ARCEP).

⁵ Nous parlons ici de la lecture de livres de fiction et de documentaires, c'est-à-dire ce que l'on entend généralement par « lire » comme dans la question : « qu'est-ce que tu lis en ce moment ? ».

⁶ Consultable à cette adresse : https://www.centrenationaldulivre.fr/fr/ressources/etudes_rapports_et_chiffres/les-jeunes-et-la-lecture/

C'est sur la plateforme Wattpad que les jeunes écrivent quand ils veulent être lus. Ce réseau social qui sert aussi de bibliothèque, propose déjà cent millions d'histoires à lire. Là encore, ce sont les filles de moins de 25 ans qui sont fortement représentées et elles écrivent, pour beaucoup d'entre elles, des fanfictions, ces récits qui prolongent un produit culturel ou médiatique qu'elles affectionnent, que ce soit un roman, une série, un jeu vidéo ou même la biographie d'une célébrité. Elles apportent ainsi leur pierre à l'édifice transmédiatique.

Comme nous le postulions, nous ne pouvons que mettre en lumière les écarts qui existent entre les pratiques effectives que réalisent la majorité des élèves, en classe et dans les salles d'examens en répondant à des questionnaires, les pratiques prescrites par les programmes du cycle 4 où une volonté d'ouverture est mise en avant et enfin les usages privés des adolescents.

Par conséquent, dans ce contexte en tension, nous allons tenter de comprendre comment la lecture littéraire relève, chez le sujet, d'une posture spécifique.

B. Le texte littéraire lu par le lecteur

Dans le cadre d'une étude qui s'intéresse à l'enseignement de la littérature au collège, il semble nécessaire de dresser un panorama de ce que l'on entend aujourd'hui par lecture d'un texte littéraire mais aussi par sujet lecteur. Ce premier état des lieux servira à délimiter une partie du cadre théorique dans lequel nous voulons nous situer et c'est la raison pour laquelle les choix opérés rendront le panorama qui va suivre assurément incomplet.

1. Le sujet lecteur

Sans remonter aux origines des théories de la réception et sans décrire le long processus qui a amené les chercheurs et les théoriciens de la lecture littéraire à s'intéresser

successivement à l'auteur puis au texte et enfin au lecteur, nous voulons ici poser quelques jalons qui doivent éclairer notre étude.

Un rappel tout d'abord : le lecteur n'est plus une instance unique mais une trinité si l'on en croit Michel Picard qui s'y est intéressé dès le milieu des années 1980. Le *liseur* est celui qui, tenant le livre en main, ressent peut-être le confort du fauteuil et la chaleur du poêle, c'est cet être de chair qui « est au monde ». Le *lu* est l'instance émotive, la partie sensible qui se laisse aller aux émotions et aux effets du texte. Le *lectant* est en quelque sorte un lecteur idéalisé, un analyste qui est capable de décrypter et de mettre à distance les stratégies mises à l'œuvre dans le texte (Picard, 1986). Ces trois instances sont convoquées dans l'acte de lire.

Vincent Jouve reprend quelques années plus tard cette catégorisation en la modifiant. Il écarte le *liseur* et divise le *lectant* en deux instances : le *lectant jouant*, qui entretient une relation analytique avec la narration et n'entre dans la fiction que pour en déjouer les stratégies et prévoir le jeu romanesque et le *lectant interprétant* qui cherche le sens global de l'œuvre et replace le personnage dans le système du roman. Jouve ajoute deux autres instances qui cherchent à raffiner le *lu* de Picard : le *lisant* qui est victime du simulacre littéraire et qui prend le personnage pour une personne, il est investi dans l'œuvre d'une manière exagérément affective et le *lu* (de Jouve) qui fait émerger ses propres fantasmes dans sa lecture, le personnage devient un prétexte qui révèle une part d'inconscient (Jouve, 1993).

Pour préciser le rôle actif du lecteur, il faut rappeler qu'une lecture littéraire est le fait de « lire littérairement un texte » (Rouxel, 2004). Le texte est ainsi ce lieu investi esthétiquement, culturellement et cognitivement par un lecteur qui prend une posture spécifique car il est « engagé dans une démarche interprétative », « sensible à la forme », ouvert au « plaisir du texte » et investi affectivement, nous rappelle la chercheuse.

Dufays articule le *lu* et le *lectant* de Picard et propose de définir la lecture littéraire comme « un va-et-vient dialectique » (Dufays, Gemenne, & Ledur, 2005) entre un engagement affectif et une mise à distance analytique ; entre « plaisir du texte » et « démarche interprétative » pour reprendre les paroles d'A. Rouxel.

L'éclectique Peter Mendelsund, éditeur et pianiste à la fois, le dit autrement dans *Que voit-on quand on lit ?* : « Quand nous lisons, nous sommes immergés. Et plus nous sommes

immergés, moins nous sommes capables, sur le moment, de laisser notre esprit analytique influencer l'expérience qui nous absorbe. Discuter de ce qu'on éprouve en lisant revient donc à parler en réalité, du souvenir d'avoir lu » (Mendelsund, 2015).

Dans la classe, comment rendre possible ce va-et-vient ? Est-ce une voie intime que chaque sujet doit (déc)ouvrir ? L'enseignant doit pourtant viser une expérience collective... C'est ce paradoxe qu'exprime Michèle Petit : « Il y a probablement une contradiction irrémédiable entre la dimension clandestine, rebelle, éminemment intime de la lecture pour soi, et les exercices faits en classe, dans cet espace transparent, sous le regard des autres » (Petit, 2002). Cette articulation entre la rébellion et l'exercice, entre soi et les autres, c'est un nœud auquel s'intéressent tous ceux qui pensent la littérature. Les didacticiens, qui ne sont pas les seuls à réfléchir à ces questions, ont pressenti que pour comprendre et enseigner ce qu'était la littérature il fallait comprendre les différentes postures du lecteur de littérature.

2. Le lecteur coopératif

Chaque lecteur est unique en ce qu'il investit l'œuvre, qu'il comble les manques du texte à sa façon. Umberto Eco propose de voir dans le texte littéraire un terrain de négociation entre la liberté d'interprétation du lecteur et les structures internes du texte qui définissent les « mondes de possibles » (Eco, 1989), c'est-à-dire l'ensemble des lectures autorisées par le texte. La compréhension du texte devient alors une coopération, non pas entre auteur et lecteur mais entre leurs deux stratégies discursives. Le texte est ici vu comme « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (Eco, 1989). La matière avec laquelle le lecteur remplit les interstices du texte est fonction de son « encyclopédie », c'est-à-dire de toutes ses connaissances du monde, de ses précédentes lectures, de ses représentations. Cette matière est inaccessible à l'auteur au moment où il écrit, c'est pourquoi Eco choisit de nommer « lecteur modèle » le récepteur postulé par l'auteur. Cette compétence encyclopédique nous sera très utile au moment de comparer les travaux des élèves car, comme on peut le pressentir, il existe de fortes disparités entre leurs univers référentiels, qui conditionnent leur

compréhension des textes. On sait maintenant que le lecteur reconfigure l'œuvre en fonction de ce qu'il sait et de ce qu'il est.

Langlade et Fourtanier ont dégagé cinq formes de reconfiguration de l'œuvre par le lecteur, cinq formes de ce qu'ils appellent « l'activité fictionnalisante » du lecteur : la *concrétion imageante et auditive* au cours de laquelle le lecteur produit des images et des sons en supplément de l'œuvre ; l'*impact esthétique* où le lecteur est touché par la forme de l'œuvre qu'il lit ; la *cohérence mimétique* au cours de laquelle le lecteur rétablit des liens de cause à effet entre les différents événements ou les différentes actions des personnages afin d'apporter de la cohérence quand elle fait défaut à ses yeux ; enfin l'*activité fantasmatique* où le lecteur (re)scénarise l'intrigue à partir de ce qu'il imagine (Langlade & Fourtanier, 2007). On constate une implication différente du lecteur dans ces cinq formes de l'activité du sujet lecteur, établies par Langlade et Fourtanier. Si chaque lecteur est unique, chaque lecture aussi. Alors, que faire avec cette somme de subjectivité ? Comment l'accueillir dans la classe ? Une proposition souvent évoquée par les didacticiens consiste à la recueillir dans les textes du lecteur.

Nous retiendrons ici une expérience de recueil de textes du lecteur : celle de Sylviane Ahr où « Le carnet de lecteur de littérature doit favoriser la verbalisation du processus par lequel le lecteur réel s'approprie le texte » (Ahr, 2010). Il faut entendre lecteur « réel » en opposition à lecteur scolaire. Ce carnet est un lieu où le lecteur pourra laisser s'exprimer l'instance que Picard appelle le *Iu*. Les lecteurs sont libres d'y consigner leurs impressions, leurs idées, leurs souvenirs, leurs jubilations comme leurs colères. La chercheuse prévient que les élèves ne sont pas prêts à « jouir d'une telle liberté » et que cette pratique requiert un apprentissage ritualisé. Au-delà de la difficile articulation entre la lecture subjective et distanciée, ce qui est visé dans la classe de littérature autour des lectures lettrées, c'est aussi et surtout la compréhension et l'interprétation. Qu'entend-on par ces deux notions souvent entourées d'un flou conceptuel ?

3. La compréhension et l'interprétation

L'idée reçue voudrait que l'on comprenne avant d'interpréter, que l'interprétation s'élabore à une altitude supérieure. Dans les deux cas il s'agit de construire du sens. Catherine Tauveron, qui s'est intéressée à cette question, distingue le texte *réticent* du texte *proliférant*. Le premier laisse volontairement un travail au lecteur. C'est un texte qui « favorise le libre parcours du lecteur, l'oblige au déchiffrement (défrichage) ou pratique une forme de guidage pervers qui consiste à l'égarer sciemment » (Tauveron, 1999). Le texte *réticent* pose donc des problèmes de compréhension. La chercheuse divise cette catégorie en deux : les textes « qui conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée » et ceux « qui empêchent délibérément la compréhension immédiate ». Cette notion de texte *réticent* nous sera utile quand nous analyserons une expérimentation menée en classe de quatrième autour de *L'étrange cas du Docteur Jekyll et de Mister Hyde*. Elle distingue en second lieu le texte *proliférant* qui pose des problèmes d'interprétation. Là aussi, deux types d'interprétation sont mis en avant par la chercheuse. Dans le premier (qu'elle abrège en INT1), le lecteur doit élire une interprétation parmi d'autres possibles : « de ce point de vue lire ce n'est pas comprendre, mais comprendre quelque chose » (Tauveron, 1999). Dans le second (INT2) il s'agit de dégager la portée symbolique du texte, la morale, le message, « ce que me dit le texte ».

Erik Falardeau voit la compréhension comme une actualisation personnelle où le lecteur doit « réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles » (Falardeau, 2003). Il ajoute qu'elle ne nécessite pas de justification collective car elle relève déjà d'un consensus tacite partagé par la communauté des lecteurs et donc bien d'une construction qui convoque un certain nombre de connaissances stéréotypiques, historiques ou sociales du lecteur. L'interprétation nécessiterait quant à elle une actualisation sociale qui doit se confronter au groupe et être acceptée par lui pour accéder à une validité. Elle apparaît donc davantage comme une « spéculation sur le pluriel du texte » (Falardeau, 2003) qui engendre l'apparition d'un nouveau sens que le texte ne contenait pas.

Il paraît difficile de parler de « consensus partagé par une communauté de lecteurs » sans penser aux *communautés interprétatives* de Fish. Si ce chercheur américain n'a été traduit en France qu'en 2007, c'est bien au début des années 1970 qu'il développe sa théorie, souvent mal comprise et caricaturée, qui consiste à dire que ce sont les lecteurs (les interprètes) qui *font* le texte, qui *en font* ce qu'ils veulent ou plutôt ce qu'ils se croient libres d'en faire. Dans la préface du livre de Stanley Fish, *Puissance des communautés interprétatives. Quand dire c'est faire*, Yves Citton remarque : « une interprétation ne sera jamais le produit d'une liberté débridée puisque toute interprétation a fonctionnellement la forme d'une bride ». Le chercheur grenoblois ajoute :

Les gestes interprétatifs, les normes de l'acceptable et de l'inacceptable (de même que *tous* les gestes et que *toutes* les normes) ne sont concevables qu'au sein de *communautés interprétatives* qui donnent aux subjectivités individuelles leurs formes, leurs limites et leurs visées. Si les thèses de Fish devaient choquer ceux qui les auront regardées de près, ce n'est pas leur apparent anarchisme libertaire qui devrait les inquiéter, mais bien le cadre déterministe dans lequel elles nous invitent à concevoir l'activité interprétative.

On notera ici toute l'étendue que peut prendre la notion d'interprétation et même si nous ne comptons pas l'investir à ce point, il nous paraît important de garder à l'esprit que les grandes questions qui touchent la littérature ont à voir avec la politique, c'est ce que Citton rappelle dans *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?* Le chercheur fonde, comme l'explique Arnaud Welfringer⁷ de manière piquante, un nouveau sous-genre théorique : « l'essai de théorie littéraire par gros temps, et plus précisément le plaidoyer pour les études littéraires ». En tout état de cause, l'interprétation qui est une lecture subjective, ne semble pas pouvoir être considérée comme une « tâche », même si les programmes du cycle 4 la nomment ainsi.

⁷ Propos introductifs à la sixième séance (9 mars 2012) du séminaire « Anachronies – textes anciens et théories modernes ».

4. L'actualisation

Selon Yves Citton, « un texte littéraire ne continue à exister que pour autant qu'il nous parle, et [...] il ne nous parle que par rapport à nos pertinences actuelles » (Citton, 2007). Le chercheur préconise un enseignement d'une lecture qui soit actualisante, c'est-à-dire qui, même et surtout si le texte est éloigné de notre époque et de notre culture, entre en résonnance avec notre actualité, lui fasse écho. Le chercheur propose de tirer le texte à soi, développant l'idée de « tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète » tout « en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques [...] pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent », et il ajoute un élément qui ne manqua pas de choquer : « sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur » (Citton, 2007). Il a depuis nuancé, expliqué ce dernier conseil, pris comme une provocation par les détenteurs d'un enseignement de la littérature par son histoire en affirmant « qu'une certaine vérité du texte était à chercher dans les circonstances socio-historiques de son émergence, et que négliger cet effort de mise à distance contextualisante conduisait à des mésinterprétations condamnables » (Citton, 2017). Par ailleurs, il préconise une articulation entre histoire et actualité qu'il souhaite « jouissive », « risquée », « improvisée », et « collective » : « La dynamique en spirale de la re-contextualisation et de l'actualisation littéraires doit être jouissive de part et d'autre — donc risquée, donc imprévisible, donc improvisée, donc fondamentalement collective » (Citton, 2017).

La lecture littéraire relève donc bien d'une posture spécifique, complexe, faite de va-et-vient dialectiques entre l'immersion, la mise à distance et la confrontation du texte à l'encyclopédie personnelle du lecteur. Individuelle ou collective, la posture du sujet lecteur requiert une activité qui mêle compréhension, interprétation et actualisation des textes. Mais de nouveaux supports de lecture ne cessent d'apparaître, de nouvelles façons d'écrire et de communiquer associent plusieurs modes sémiotiques parmi lesquels l'image prend de plus en plus de place. Ces nouveaux usages irriguent nos sociétés contemporaines. L'école les utilise presque sans le savoir au travers des manuels scolaires qui multiplient les modes sémiotiques et les natures des documents, des supports numériques. Pourtant, elle forme peu les élèves

aux spécificités de la littératie multimodale, alors que, comme nous l'avons déjà postulé, la lecture de texte et la lecture d'images partagent des mécanismes communs.

C. Les spécificités de la littératie multimodale

1. Les supports multimodaux

L'arrivée massive des supports numériques dans la société et surtout chez les jeunes est un changement profond. Nous manquons sans doute encore de recul pour l'analyser. On se consacre peut-être trop encore au support lui-même, à l'outil, car il nous fascine, alors qu'on devrait examiner et essayer de comprendre les usages qui lui sont liés.

Il ne s'agira pas ici de faire table rase de tous les apports de la communauté des didacticiens au sujet de la lecture car les anciens modèles sont toujours efficaces. Il nous semble, par exemple, que les trois catégories de Picard sont encore opérationnelles pour évoquer le lecteur contemporain qui lit dans les transports en commun sur son téléphone portable. Le *liseur* contemporain est alors tributaire des inconvénients inhérents au support sur lequel il lit : les caractères sont souvent petits, le manque de charge peut presser la lecture et la publicité qui s'affiche sur l'écran l'agace. S'il est bien différent du *liseur* du milieu des années 1980 observé par Picard, il n'en est pas moins au monde. Le *lu* contemporain ne nous semble quant à lui pas être une instance différente si l'on considère que les émotions et les effets du texte opèrent avec la même force et que les émotions de papier ne surpassent pas les émotions de pixel. Le *lectant* moderne, de la même façon, n'a pas une activité différente dans le décodage des textes qu'il consomme.

Mais ce qu'il y a de véritablement nouveau depuis une vingtaine d'années, c'est la nature des messages. Nous utilisons volontairement le mot « message » car il recouvre

l'ensemble des productions, qu'elles soient littéraires ou non. C'est la nature multimodale des productions langagières qui nous intéresse ici. Pour définir la multimodalité, nous nous appuyerons sur les travaux de deux chercheuses et d'un chercheur québécois : Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin qui se sont eux-mêmes adossés aux travaux de chercheurs anglo-saxons comme Kress, Van Leeuwen et Jewitt.

La multimodalité est « l'usage, en contexte réel de communication médiatique, de plus d'un mode sémiotique pour concevoir un objet ou un évènement sémiotique » (Lebrun, Lacelle, & Boutin, 2012). Par mode sémiotique il faut entendre une ressource sémiotique utilisée afin de représenter le sens comme l'image, l'écriture, le son, la gestuelle, le regard et la parole. On constate avec évidence que nos civilisations ont largement favorisé les sens de la vue et de l'ouïe au détriment de l'odorat et du toucher par exemple. Et cela a pour effet la prédominance de certains modes sémiotiques comme l'image, le texte et le son sur d'autres modes.

Dans la classe, on rencontre souvent la multimodalité à travers les textes composites, l'expression se trouve même dans les textes officiels de 2018. Mais il s'agit d'une catégorie plus restreinte que celle embrassée par la multimodalité si l'on en croit Élisabeth Bautier qui les définit comme « ces documents fragmentés et non linéaires, qui permet[tent] à leurs utilisateurs de choisir les informations dont ils ont besoin pour les aider à construire un modèle mental » (Bautier, 2012). La chercheuse, qui s'intéresse aux difficultés produites par ces documents fragmentés dans le champ scolaire, les limite aux supports rencontrés en classe : les manuels, les documents contenant des frises chronologiques, des schémas, des graphiques (ce qui nous éloigne du littéraire), des bandes dessinées et des albums (ce qui nous raccroche au littéraire). Elle ajoute une analyse que nous citons intégralement car elle montre l'étendue de la complexité du décryptage de ces supports :

Contrairement au texte linéaire qui suppose du lecteur qu'il s'appuie sur l'organisation en paragraphes, les connecteurs logiques, les chaînes anaphoriques – éventuellement le jeu des titres et des sous-titres, voire les tables de matières et les index – pour en construire une représentation mentale cohérente, la lecture d'un document composite implique de maîtriser aussi les codes propres à chaque composante sémiotique ainsi que les codes permettant de mettre en rapport les différents documents les uns avec les autres – indications verbales (les légendes) ou non verbales (contiguïté dans l'espace de la page, flèches, encadrés) des rapports entre ces composantes. À l'image des hypertextes électroniques, ces documents

sont fragmentés, composés d'atomes d'information ou « nœuds », reliés plus ou moins explicitement par des « liens » en un réseau où l'utilisateur « navigue » selon des parcours qu'il détermine lui-même parmi un grand nombre de possibles.

Nous éviterons donc les glissements de sens entre supports multimodaux et textes composites. Une troisième expression doit être définie dans le cadre de cette étude, c'est celle de polytexte. Là encore le préfixe pourrait nous égarer. Il s'agit pourtant d'une notion précise qui n'est pas sans rapport avec la multimodalité. C'est dans le cadre de ses recherches sur la novellisation⁸ que Richard Saint-Gelais définit, après Bruno Monfort⁹, la polytextualité comme un « réseau constitué par une fiction et ses versions ou prolongements multimédiatiques » (Saint-Gelais, 2004). Ce terme pourra nous être utile quand nous évoquerons le cas d'un manga découvert en classe sous sa forme de livre puis réutilisée plus tard sous sa forme d'anime.

Cet éclatement de la fiction sur de multiples supports physiques ou virtuels nous amène à définir la notion de transmédiatité. Ce terme est apparu sous la plume du chercheur américain Henry Jenkins dans le cadre d'études sur la culture participative¹⁰ et plus précisément autour de la notion de « transmédia storytelling » c'est-à-dire de narration transmédia. Est qualifiée de transmédia une œuvre qui se déploie au travers de plusieurs médias mais qui a le souci de proposer une expérience unifiée. Chaque média représente un point d'entrée dans l'œuvre mais doit développer un contenu autonome. Cette articulation recherche généralement la participation d'une communauté de fans. Si l'on peut déjà remarquer d'anciens cas de transmédiatité dans la Grèce antique où les mythes étaient déclinés dans les arts majeurs et décoratifs, on a plutôt tendance à raccrocher l'émergence de ce phénomène au début des années 2000, moment où on a commencé à assister à la possibilité d'une convergence médiatique, celle de la transformation des consommateurs de fiction en producteurs de fiction. On serait donc tenté de prendre la formule de Stanley Fish

⁸ Pratique relevant de la culture de masse qui consiste à adapter un film en roman.

⁹ Bruno Monfort définit la polytextualité comme le partage d'un même support (périodique, anthologie, recueil) par plusieurs textes, dans « La Nouvelle et son mode de publication » *Poétiques*, N° 90, 1992.

¹⁰ Ce terme désigne une culture où les individus agissent plus en tant que contributeurs créatifs que comme consommateurs passifs.

au pied de la lettre : « Ce sont les lecteurs qui font les livres ». Et on peut entrevoir toute la profondeur de champ qu'offre, à l'aune de cette théorie, l'expression issue de la didactique : « texte du lecteur ». En effet on doit éviter d'écarteler le sujet entre lecteur et scripteur et toujours envisager la réception comme un tremplin possible à la production, surtout à l'ère médiatique. Cette capacité d'un sujet à lire et à écrire dans des contextes divers porte un nom : la littératie.

2. La littératie

Le concept de littératie est apparu dans la sphère anglo-saxonne dès les années 1980. Il a mis près de vingt ans à émerger en France... C'est un concept souple mais fondamental dont la multiplicité des définitions nous invite ici à en parler au pluriel.

Il y a tout d'abord la définition socioculturelle, qui consiste à entendre, par littératie, la capacité à lire et à écrire dans les contextes divers de la vie quotidienne, une capacité dont ne sont pas doués les illettrés et les analphabètes selon Meyer et Pellat¹¹. Au-delà de cette définition en creux, « la littératie s'avère un outil essentiel pour l'épanouissement des individus, leur permettant ainsi de participer activement à la société démocratique »¹². Ici on comprend la dimension politique d'une telle définition, mais également le versant visant le développement personnel et professionnel quand on lit : « La littératie est constituée de compétences multidimensionnelles comprenant la capacité d'utiliser le langage oral ou écrit, les images et la technologie pour écouter et lire, comprendre, analyser et critiquer l'information, en produire de nouvelles et les publier »¹³. Enfin, la définition qu'en donne l'OCDE dans son rapport final sur la littératie des adultes en 2000, retiendra notre attention

¹¹ In Meyer, J.-P. et Pellat, J.-C. (2017) (coord.), Grammaires et littéracies, *Lidil*, n°56.

¹² Blain, S. (préface) in Laffontaine, L. et Pharand, J. (2015) (coord.), *Littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, Presse universitaire du Québec.

¹³ *Ibid*

car elle aborde cette notion sous l'angle de l'activité cognitive du sujet : « Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité, en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Après avoir exploré quelques définitions générales, nous allons nous attarder sur ce qu'on entend par littératie dans la sphère scolaire.

« Lire et écrire », voilà qui intéresse l'école ! Le concept de littératie invite les enseignants à s'emparer du lire-écrire dans des contextes authentiques de communication et sans se limiter à une approche techniciste de la langue. Interroger l'acte de lecture-écriture c'est interroger la place et le statut des textes dans la classe, dans l'école et dans la cité. Ainsi les élèves sont-ils amenés à réaliser des affiches, des blogs, des photos, des prospectus, des vidéos, des bandes dessinées, des émissions de radio, à donner leur avis en ligne, sur des réseaux sociaux de classes... On remarque que ces pratiques scolaires ne sont que des pratiques sociales scolarisées qui cherchent à offrir des contextes authentiques de production.

Résumons-nous : l'ère numérique a, depuis plus de vingt ans, transformé nos pratiques de lecture et d'écriture et plus généralement de communication ; ceux qui parmi les lecteur-scripteurs sont assez performants pour utiliser le lire-écrire dans divers contextes de la vie quotidienne sont doués d'une capacité qui porte un nom : c'est la littératie. À l'ère numérique s'est rapidement superposée une (r)évolution des médias ; non plus seulement de masse, les médias sont devenus sociaux et permettent la participation de chacun, c'est l'ère médiatique. Enfin les messages comme les productions artistiques médiatisés peuvent s'exprimer au travers de plusieurs modes sémiotiques combinés, images, textes, sons, gestes et paroles : c'est la multimodalité. La coordination de ces trois notions en a fait naître une nouvelle, proposée par Lebrun, Lacelle et Boutin : la littératie médiatique multimodale (désormais LMM). Les trois chercheurs québécois ont identifié trois compétences visées en LMM, elles nous aident à comprendre un peu mieux encore le champ épistémologique concerné.

[L]a compétence informationnelle, visant la capacité d'utiliser des stratégies de recherche efficaces, d'analyser, d'organiser et de critiquer les sources d'information sur le Web ; la compétence technologique, centrée sur l'appropriation du fonctionnement et des usages des outils technologiques ; la compétence multimodale, touchant la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés. (Lebrun et al., 2012)

C'est la troisième de ces compétences qui nous intéressera plus que les deux autres dans le cadre de notre étude où les élèves seront amenés à travailler leurs capacités de (multi)lecteurs en contexte scolaire. Si nous précisons le contexte, c'est parce que les adolescents ont des usages sociaux qui combinent, pour communiquer, différents modes sémiotiques. Dans l'expérimentation qui va suivre, nous allons explorer la construction d'une posture de sujet lecteur grâce à l'articulation de deux modes sémiotiques : le texte et l'image.

3. Quels rapports texte-image ?

Nous choisissons de privilégier les relations texte-image. Nous nous appuyerons sur la première fonction de l'image, prescrite dans les programmes du cycle 4 : la fonction illustrative où les images « proposent aux élèves des figurations qui facilitent leur perception des textes littéraires ». Nous choisirons donc d'opérer autant que possible des va-et-vient entre l'individu et le collectif, entre la compréhension et l'actualisation, entre l'analyse et l'émotion et entre le texte et l'image.

Nous utiliserons la catégorisation que propose Sophie Van der Linden comme semblent le conseiller quelques chercheurs français : « seuls les travaux de S. Van der Linden proposent une perspective synthétique dans ce domaine » (Leclaire-Halté, 2014). Elle distingue trois pôles, dans le large éventail des rapports texte-image : la redondance, la complémentarité et la dissociation. Le rapport est dit de redondance dès qu'il y a une superposition totale ou partielle des contenus sémantiques ; le rapport est complémentaire quand le texte et l'image construisent ensemble le sens ; enfin le rapport de dissociation correspond au cas où le sens de l'image diverge de celui du texte (Van der Linden, 2008). Cette catégorisation des rapports texte-image a certes été utilisée pour étudier des albums de jeunesse mais elle nous conviendra pour classer les images produites par les élèves dans cette première expérimentation.

Cette catégorisation n'est pas sans rapport avec celle utilisée par d'autres chercheurs anglo-saxons, non traduits et pourtant très prolixes à ce sujet. Martinec et Salway parlent de rapport logico-sémantique pour étudier les rapports texte-image. Ils préfèrent les termes d'élaboration et de prolongement (Martinec & Salway, 2005) quand Van der Linden utilise celui de complémentarité. Il s'agit ici d'un cas qui nous intéressera particulièrement, où l'image est une expansion du texte, où elle permet de le prolonger et dépasse ainsi le rapport de redondance qui relève davantage de l'illustration ou de la mise en scène du texte.

4. Hypothèses de recherche

Pour développer le travail de la compréhension et de l'interprétation, nous souhaitons mettre la pratique du questionnaire de lecture à l'écart. Nous la réservons à l'évaluation : les réponses des élèves constitueront une partie de notre corpus. Mais pour ce qui est du travail sur les textes, nous voulons proposer d'autres activités. Pour développer la posture dynamique de sujet lecteur chez les élèves, il faut d'abord acter que l'élève est avant tout un adolescent, c'est-à-dire un individu qui a des usages extrascolaires, sociaux, culturels, qui lui sont propres et que l'école ne convoque que rarement. Tout élève auquel un enseignant soumet un texte littéraire doit être considéré comme un ado-élève-lecteur. Le rôle de l'enseignant sera de permettre à cet individu de comprendre le texte littéraire, de l'interpréter et l'actualiser.

Les deux hypothèses que nous nous proposons d'explorer sont les suivantes :

- Dans la première expérimentation, nous chercherons à savoir si le va-et-vient entre lecture de textes et production d'images est de nature à développer la posture de sujet lecteur chez les élèves.
- Dans la seconde, nous chercherons à savoir si une autre posture, que nous qualifierons de dialogique, permet à l'élève de développer l'interprétation d'un texte littéraire en lui associant des contenus multimodaux issus de ses usages privés.

II. La mise en œuvre des relations texte-image

Nous allons maintenant aborder la première expérimentation réalisée puis nous analyserons les données recueillies. Avant, nous poserons le cadre méthodologique que nous nous sommes fixés et nous décrirons le terrain de notre enquête.

A. Méthodologie de recherche

1. Visée, démarche et recueil de données

L'orientation praxéologique de cette recherche vise à interroger les pratiques enseignantes et à proposer l'analyse de deux dispositifs mis en œuvre au regard de nos hypothèses et de l'analyse de données recueillies sur le terrain. Nous suivrons une démarche hybride qui croisera l'analyse de réponses à des questionnaires et quelques études de cas.

L'analyse des réponses nous permettra de quantifier des résultats obtenus par les élèves. Pour simplifier le traitement des données, nous choisirons de leur soumettre des questionnaires en ligne, à certains moments des expérimentations : au début et à la fin, pour analyser les évolutions.

Nous croiserons ces résultats statistiques avec l'analyse des productions demandées. Lors de la première expérimentation, nous analyserons des productions d'images sur papier selon les critères suivants : leur représentativité de l'ensemble des travaux et l'écho qu'ils feront avec notre cadre théorique.

Enfin, nous procéderons à quelques études de cas en confrontant des productions spécifiques, aux élèves qui les auront réalisées, lors d'un entretien avec eux. L'hybridité de cette démarche nous semble pertinente pour embrasser la complexité de notre objet d'étude

qui, rappelons-le, se situe dans la « dimension clandestine, rebelle, éminemment intime de la lecture » (Petit, 2002). Cette approche se veut donc explicative et compréhensive, elle nous semble cohérente avec notre objectif car nous cherchons à comprendre si les dispositifs mis en œuvre peuvent développer, renforcer la posture de sujets lecteurs chez des élèves de quatrième.

Nous souhaitons finalement situer notre étude au carrefour de cette démarche analytique, visant l'évolution des pratiques au regard de fondements épistémologiques définis dans le cadre de la lecture littéraire et des usages juvéniles liés à l'image.

2. Quel terrain pour quelles expérimentations ?

Les deux expérimentations que nous allons présenter se sont déroulées au collège innovant Pierre Emmanuel. Cet établissement a ouvert ses portes en 2016 à Pau, en lieu et place d'un précédent collège, détruit en 2012 à cause de sa vétusté et de l'évitement dont il était victime. Le nouveau collège, qui porte un nouveau nom, compte 220 élèves dont un peu moins de la moitié sont internes. C'est un petit établissement de centre-ville. L'internat et les intentions novatrices, tant dans la pédagogie que dans l'organisation scolaire ont souvent attiré des élèves qui rencontraient ailleurs des difficultés dans leur scolarité, parfois à cause de leur profil atypique (dyslexie, précocité, décrochage, retard, troubles relevant de structures adaptées). Ce collège dont la mixité sociale est encore à consolider a accueilli dès son ouverture des élèves qui sont maintenant en 4^e et qui rencontrent encore de grandes difficultés. Dans chacune de ces deux classes, on trouve un petit groupe de cinq ou six élèves performants. Enfin, trois élèves espagnols sont en immersion dans chaque classe, toute l'année, ils font partie des élèves performants mais seront écartés de nos expérimentations car leur compréhension parfois très partielle des textes représenterait un biais que nous souhaitons éviter. Nous choisissons de traiter ces deux classes comme un seul échantillon de 48 élèves constitué de 32 garçons et de 16 filles.

J'enseigne le français dans cet établissement depuis son ouverture et je retrouve, cette année, ces élèves que j'avais eus, pour la plupart, deux ans auparavant quand ils étaient en 6^e et avec lesquels un bon rapport de confiance a eu le temps de s'installer. Par ailleurs, j'utilise depuis longtemps l'image fixe et animée ainsi que des ressources numériques, dans le cadre des cours. Enfin je suis formateur depuis 2010, notamment pour le CLÉMI¹⁴. Le fait que je sois à la fois acteur et observateur de ces expérimentations est un biais qui doit être pris en compte car la connaissance des élèves, l'intérêt pour les images ainsi que les agilités numériques et médiatiques ont sans doute un effet sur cette recherche. Cependant, pour garantir la fiabilité de ce travail, j'en décrirai chaque étape avec précision afin que les protocoles puissent être suivis par d'autres enseignants qui s'intéresseraient à ce sujet. Ceci alourdira parfois la lecture mais solidifiera peut-être la démarche. Cette place d'entre-deux d'acteur-chercheur, souvent critiquée, peut pourtant faire penser au concept du praticien réflexif (Schön & Gagnon, 1994) qui prend une distance réflexive sur sa propre pratique, et qui « a contribué à réorienter la recherche en éducation vers les pratiques enseignantes *in situ*, dans la classe » (Rey, 2014).

Le contexte pédagogique de ces deux expérimentations sera différent. Les séquences ne traitent pas les mêmes contenus et ne sont pas situées au même moment dans l'année. Pour plus de clarté et de facilité de lecture, nous décidons de différer la description du contexte de la seconde expérimentation.

En ce qui concerne la première expérimentation, elle se situe dans le cadre d'un chapitre sur le genre fantastique en quatrième, nous avons choisi de travailler sur le roman *L'Étrange cas du Docteur Jekyll et de Mister Hyde* (désormais *J&H*) de Stevenson. Ce chapitre intervenait à la suite d'un chapitre destiné à comprendre les caractéristiques du récit réaliste. Il se situait de novembre à janvier. Le dispositif didactique privilégiait une alternance de textes et d'images pour amener les élèves à découvrir une œuvre du patrimoine ainsi que les caractéristiques d'un récit fantastique.

¹⁴ Centre de Liaison pour l'Éducation aux Médias et à l'Information.

La première séance s'est déroulée au 3C¹⁵, en classe entière. On a demandé aux élèves d'écrire leur définition d'un récit fantastique afin de recueillir leurs représentations. Nous nous sommes mis d'accord sur une première définition commune : récit qui contient des éléments de mystère ou de paranormal. Par la suite, il a été demandé aux élèves de se lever et d'aller chercher un livre qui corresponde à cette définition. Les élèves ont rapporté essentiellement des romans ou des contes, souvent plus proches des genres de la fantasy ou de l'horreur que du fantastique. Les choix se sont faits essentiellement sur les premières de couvertures, à la lecture des quatrièmes de couverture, sur la connaissance des élèves, soit de certains livres, soit des thématiques associées aux rayonnages du 3C. Chacun a montré aux autres le livre qu'il avait choisi et les raisons qui l'avaient poussé à classer ce livre dans la catégorie du fantastique. Un élève a présenté le tome un de la série *Black Butler*, un manga de type Shonen¹⁶ écrit par Yana Toboso. Le choix de cet élève s'est avéré tout à fait pertinent. Ce manga a la particularité de reprendre largement les codes du récit fantastique classique car on relève l'irruption d'éléments inexplicables dans un cadre réaliste. Il est légèrement teinté par l'esthétique du roman gothique : le château, la noblesse des personnages. Notons aussi que, comme c'est souvent le cas avec les mangas, il mélange un univers très britannique aux topos japonais sans que cela ne dérange les jeunes lecteurs, habitués aux « effets de chainage culturel et de métissage des genres » (Octobre, 2017). Collectivement, une synthèse a été ébauchée pour différencier le merveilleux, la fantasy, la science-fiction, l'horreur du fantastique et c'est sur cette institutionnalisation des savoirs que nous avons conclu la première séance.

Pour la deuxième séance, nous avons saisi l'opportunité de cette œuvre située sur le territoire des adolescents afin d'entrer plus avant dans le récit fantastique. L'objectif était de faire repérer les traces du réalisme et du fantastique dans le premier épisode de l'anime¹⁷ *Black Butler*. Les adolescents sont habitués, avec le manga et leur adaptation en anime, à

¹⁵ Centre de connaissances et de culture qui remplace dans les nouveaux établissements le CDI.

¹⁶ Manga dont la cible est un jeune garçon adolescent par opposition au shojo qui est davantage écrit pour les filles.

¹⁷ Diminutif du mot animēshon qui désigne une série de film d'animation japonais.

fréquenter des polytextes, ils savent aussi qu'ils trouveront davantage de détails dans le manga que dans l'anime : n'oublions pas que cette littérature est une industrie qui cherche à commercialiser deux versions plutôt qu'une seule. Mais il se trouve que cet épisode en anime regorge d'indices intéressants pour étudier le fantastique. Nous leur avons demandé de classer dans un tableau les éléments réalistes de l'épisode ainsi que les irrptions de contenus inexplicables. Ils ont été invités à proposer des explications rationnelles et des explications fantastiques. Le cadre ainsi posé sur la différenciation de ces deux registres, nous pouvions entrer dans *J&H*, l'œuvre que nous avons prévu de lire. Notons que là encore, ce n'est pas par la lecture du texte littéraire que nous sommes entrés dans le roman de Stevenson mais par son écoute.

Cette troisième séance a abordé l'œuvre par trois modes sémiotiques différents : le son, l'image et le texte. Tout d'abord, l'incipit du roman (dans l'édition Librio, traduit par Théo Varlet) a été écouté sur le site litteratureaudio.com. Ce texte original n'est pas une version adaptée pour la jeunesse, le vocabulaire est souvent soutenu, l'emploi de quelques mots est vieilli et les expressions sont souvent inaccessibles pour des élèves de quatrième qui connaissent des difficultés. Le texte a été mal compris par les élèves, jugé trop compliqué, d'autant plus qu'ils ne l'avaient pas sous les yeux. Ensuite c'est l'incipit d'une adaptation de *J&H* en album qui a été lue et distribuée, celle de Sébastien Mourrain éditée par Milan. Elle était beaucoup plus courte que la version précédente : elle racontait en un paragraphe de quelques lignes ce que la première racontait en plusieurs pages. Les élèves ont rapidement remarqué qu'il s'agissait de la même histoire racontée avec beaucoup moins de détails : il semblait évident que l'adaptation pour la jeunesse leur permettait d'entrer dans le récit. Enfin, c'est par la lecture de la première planche d'une adaptation de *J&H* en BD par Busquet, Mejan et Sanvi chez Delcourt, que nous avons terminé l'étude de l'incipit. Cette bande dessinée qui s'apparente au style de la ligne claire, ne pose pas de réel problème de compréhension : le cadre spatio-temporel est posé grâce à la première case qui montre les toits de Londres sous la neige avant que les personnages principaux soient présentés. La planche a été lue, les indices repérés, les détails réalistes pointés et les trois adaptations ont été informellement mises en relation dans un dialogue avec les élèves qui ont également remarqué les différences entre les trois récits.

Quelques jours plus tard, une quatrième version de l'incipit en roman graphique a été étudiée. Il s'agissait du *J&H* de Mattotti et Kramsky chez Casterman. Le style graphique était bien plus éloigné des habitudes de lecture des élèves. Cette œuvre n'est pas destinée à la jeunesse mais de nombreuses planches sont exploitables et leur complexité les rapproche de la lecture littéraire dans le sens où le lecteur doit faire un travail important pour accéder à la compréhension.

B. Première expérimentation

S'il nous a paru important de décrire assez longuement ces quelques premières séances, c'est pour montrer combien les élèves ont été familiarisés avec l'approche multimodale et la multiplication des modes sémiotiques (son, textes, images) avant de participer à l'expérimentation que nous allons détailler. Passer sous silence tout ce travail autour du texte et de l'image aurait constitué un biais de plus dans notre recherche.

Nous ne détaillerons pas ici les séances de langues ni les autres séances de littérature, ces dernières mêlaient chaque fois textes et images. Nous préférons nous concentrer sur la description puis sur l'analyse d'une expérimentation qui concerne le dévoilement du nœud fantastique de *J&H*.

1. Description de la séance de dévoilement

Il s'agissait de lire un texte (Cf. annexe 1) long de 1300 mots de l'édition Libro et de répondre à neuf questions. Trois questions concernaient le repérage d'indices explicites du texte alors que les six autres demandaient aux élèves un travail d'inférence et d'interprétation, c'est-à-dire « une spéculation sur le pluriel du texte » (Falardeau, 2003). En

plus d'être plus long que d'habitude, ce texte présentait de réelles difficultés liées au vocabulaire soutenu et aux expressions employées. La description du laboratoire du docteur Jekyll ainsi que le champ lexical de l'architecture ne renvoyaient pas les élèves à un univers connu. Le texte choisi entrait volontairement dans la catégorie des textes *réticents* au sens où l'entend Catherine Tauveron car « il pratique [avec le lecteur] une forme de guidage pervers qui consiste à l'égarer sciemment » (Tauveron, 1999).

Cet extrait se situe au moment où les personnages de Pool et d'Uttersson, inquiets du comportement du docteur Jekyll, fracturent la porte du laboratoire dans lequel le docteur s'est enfermé depuis longtemps. Ils y découvrent le corps sans vie de Hyde, tordu sur le sol, dans les habits du docteur. Quelques indices sont mis en avant : une clé cassée montre que le docteur a voulu s'enfermer, l'odeur d'amande amère prouve qu'il s'agit d'un suicide au cyanure et le miroir incliné vers le plafond témoigne du dégoût que Hyde avait de lui-même avant de se donner la mort. Mais tous ces indices sont facilement identifiables quand on possède, dans son bagage culturel, la connaissance du mythe de Jekyll et Hyde. Or, seuls trois élèves connaissaient l'histoire et ils ont réussi à garder le secret durant toute la séquence didactique. Ce texte était donc un véritable obstacle pour autres les élèves de ces deux classes.

2. Le dispositif didactique de lecture multimodale

Le texte de 1300 mots a été donné à lire aux élèves ; à l'issue de cette lecture ils ont dû répondre à neuf questions. Cette étape a constitué notre pré-test. L'évaluation a été faite à la suite de la lecture et le questionnaire était accessible en scannant un QR code qui renvoyait à un questionnaire en ligne.

Il faut prendre ici un instant pour expliquer comment ces questions ont été choisies. Il ne s'agissait pas d'évaluer un simple relevé d'indices mais de poser aux élèves des questions qui « jouent aussi le rôle d'organisateur cognitif, et non pas seulement celui d'évaluateur » (Falardeau, 2003). C'est ainsi que nous leur demandions, par exemple, dans quel endroit se déroulait la scène car nous pensons que l'élève doit comprendre que l'extrait se déroule chez Jekyll, dans son laboratoire, avant de répondre à d'autres questions plus précises. L'ensemble du questionnaire est consultable en annexe ou en scannant le même QR code que les élèves.



Illustration 1 : QR Code renvoyant au questionnaire 1

Les séances suivantes avaient pour objectif de travailler sur le même passage mais dans la version illustrée par Mattotti. Nous l'avons déjà dit, ce roman graphique ambitieux demande une forte implication du lecteur, de nombreuses inférences sont nécessaires pour faire émerger le sens. Cette séance était importante car elle allait sans doute permettre de dévoiler aux élèves le nœud fantastique du récit : Hyde est Jekyll. Ce n'était pas la première fois que les élèves se trouvaient face à ce support : nous avons déjà lu pour étudier l'incipit.

3. Analyse de la séance.

Les élèves disposaient d'une reproduction des deux planches en noir et blanc qui adaptaient le texte. Les cases étaient projetées au tableau, l'une après l'autre, en grand format et en couleur. Les élèves pouvaient ainsi se focaliser sur la case qui est analysée collectivement et la replacer pour comprendre où elle se situait dans les deux planches. Nous avons choisi de poser des questions très simples aux élèves, en utilisant du vocabulaire d'analyse littéraire déjà vu auparavant afin d'identifier les personnages, les points de vue, le rapport texte-image, les voix qui parlaient dans les récitatifs. Si « La bande dessinée est une création graphique et littéraire qui vise à raconter une histoire, alors que l'image semble prédominer dans le récit de la BD, le récit textuel est souvent perçu comme secondaire. Or c'est la combinaison des

langages visuels et textuels [...] qui fait de ce 9^e art une forme spécifique d'expression ». (Lebrun et al., 2012).

Très rapidement, les élèves ont remarqué ce qui pouvait leur apparaître comme des incohérences : on voyait Hyde, et le récitatif faisait parler ce même personnage. Or quand Mattotti fait parler un personnage que l'on voit dans la case, il utilise une bulle plutôt qu'un récitatif. Qui peut bien dire « je » à la place de Hyde, sans être Hyde ? Et si Jekyll était à l'intérieur de Hyde ? Et si Hyde avait deux personnalités ? S'il était bipolaire ? S'il se déguisait en Jekyll ? Ou bien comme les loup-garous, ou comme les vampires ? Comme Hulk, s'exclame un élève, il se transforme ! C'est vrai que jusque-là, nous savions qu'il allait y avoir un évènement *fantastique*, or tout était réaliste depuis le début... Mais un autre élève a remarqué que le titre du roman nous mettait sur la voix d'une pathologie : « Le cas étrange... ». « Et si c'était une fausse piste ? », s'est-il ensuite demandé.

Les trois élèves qui connaissaient l'histoire et qui tenaient leur langue depuis presque un mois allaient pouvoir être libérés de leur pesant secret : Hyde et Jekyll étaient bien la même personne ! Tout s'est soudain éclairé : c'est vrai qu'on ne les avait jamais vus ensemble, le miroir avait dû être incliné vers le plafond pour éviter à Jekyll de voir sa déchéance, la clé volontairement brisée pour ne plus qu'il quitte son laboratoire avant de se donner une mort libératoire. Enfin, on a même compris pourquoi Jekyll avait légué toute sa fortune à ce monstre de Hyde.

Cette séance de dévoilement a été très intéressante car les élèves ont joué avec beaucoup d'enthousiasme un rôle d'enquêteurs qu'on aimerait leur voir jouer face à des textes. Il paraît important de se demander comment reproduire cette posture à l'avenir.

Le rôle de l'enseignant pendant cette heure s'apparente à celui d'un équilibriste opportuniste. Il doit éveiller assez de soupçons et d'interrogations pour que les élèves aient envie de résoudre le mystère du texte, nous nous sommes consacré à favoriser les interactions entre élèves et à leur demander de formuler des hypothèses et de trouver des indices ou des preuves pour les valider.

Ce travail nous semble correspondre aux nombreux va-et-vient que nous nous étions fixés : entre l'individu et le collectif, entre la compréhension et l'actualisation, entre l'analyse

et l'émotion. La classe, communauté interprétative composée de chaque individu, a permis de lever le mystère imaginé par Stevenson. Ce n'était plus l'enseignant qui questionnait les élèves mais le texte lui-même.

4. Le travail d'illustration du texte

Le second dispositif qui a été mis en place demandait aux élèves de produire à leur tour des images. Le même texte leur a été distribué, imprimé sur une feuille au format A3. Quatorze cases de cinq centimètres de côté avaient été disposées autour du texte et la consigne suivante était donnée : « Lis le texte et choisis 14 phrases que tu as envie d'illustrer. Surligne ces phrases avec un marqueur fluorescent et fais les dessins d'illustration dans les cases qui sont sur le côté. » Les élèves pouvaient aussi faire les dessins sur des feuilles plus grandes et ceux que le passage au dessin inquiétait pouvaient aussi illustrer le texte à l'aide d'images recherchées sur Internet. Une grande liberté était donnée pour que tous se sentent capables de réaliser le travail, d'autant plus qu'il leur avait été donné pendant l'absence de leur professeur, ils avaient une semaine pour le réaliser.

L'objectif était de permettre à tous les élèves d'investir le texte afin de trouver des éléments qui pouvaient être racontés, évoqués ou symbolisés par une image. La fabrication d'images mentales puis physiques, le choix du point de vue, les couleurs, la recherche d'images sur Internet, le choix du cadrage, c'est-à-dire tous les processus de créations d'images devaient être convoqués pour vérifier s'ils permettaient aux élèves une plus grande proximité avec le texte, une meilleure mise en lumière des éléments importants du récit, peut-être un éclaircissement de certaines difficultés. C'est, selon nous, une activité qui correspond à ce que Langlade et Fourtanier appellent la concrétion imageante (Langlade & Fourtanier, 2007) au cours de laquelle le lecteur produit des images et des sons en supplément de l'œuvre. Le temps que les élèves allaient passer à cette activité n'était pas à négliger. Nous faisons le pari que ce travail d'illustration du texte provoquerait de nombreux aller-retours entre le texte et les images créées, que nous leur permettrions de reproduire la posture de l'enquêteur évoquée plus haut. Ces « va-et-vient dialectiques » tant souhaités (Dufays et al., 2005), entre

mise à distance de la diégèse et investissement psycho-affectif par l'image, seraient peut-être une voie pour permettre à des élèves peu performants en analyse de textes littéraires, d'entrer dans la compréhension de textes réticents (Touveron, 1999).

C. Analyse des productions et des résultats

1. Analyse des productions

Une semaine plus tard, les élèves ont rendu leur travail. Une large part l'avait réalisé avec une attention particulière. L'activité avait été menée avec davantage d'envie et de sérieux que d'habitude (un exemple de réalisation se situe en annexe 2).

Nous allons confronter le cadre théorique sur lequel nous appuyons, aux images produites par les élèves. Rappelons qu'il s'agit de la proposition de Sophie Van der Linden de classer les rapports textes images en trois pôles : redondance, complémentarité et dissociation.

Étudions donc dans premier temps les rapports de redondance où les images sont des « illustrations subordonnées au texte » (Van der Linden, 2008). On retrouvera dans l'image des unités sémantiques qui préexistaient dans le texte et que les élèves auront représenté, plus ou moins fidèlement, selon leur niveau de maîtrise graphique. Le tableau qui suit montre trois exemples.

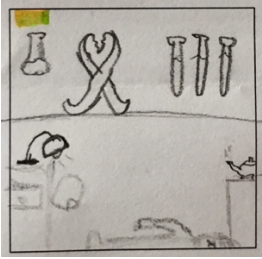
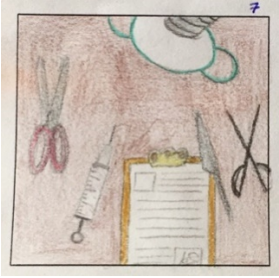
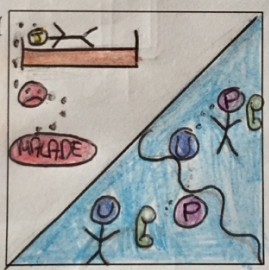
Exemples	Images	Textes
1		<p>« Au beau milieu gisait le corps d'un homme tordu par l'agonie et encore palpitant »</p>
2		<p>« [la cave] était encombrée d'un amas d'objet hétéroclites, datant pour la plupart de l'époque du chirurgien prédécesseur de Jekyll »</p>
3		<p>« Utterson a été appelé par Poole, le serviteur du docteur Jekyll car ce dernier, qui était très malade, s'est enfermé dans son laboratoire et ne veut plus en sortir »</p>

Illustration 2 : Rapports texte-image de redondance

Dans ces trois exemples « l'image met en scène » (Van der Linden, 2008) le texte. Les élèves ont pris soin de montrer un grand nombre d'éléments du texte. Dans l'exemple 1 le corps est bien représenté gisant « au beau milieu » du laboratoire et l'élève a dessiné des objets qui permettent de reconnaître ce lieu mais aussi la théière encore fumante évoquée pourtant trois lignes plus haut. Le cadrage large reprend le point de vue interne des personnages qui découvrent ce corps sans vie au moment où ils pénètrent de force dans le laboratoire. L'exemple 2 propose un cadrage surplombant, plus proche du point de vue omniscient de l'extrait, et serré car il ne reprend que partiellement les contenus sémantiques du texte : « un amas d'objets hétéroclites » dont certains évoquent la chirurgie. L'exemple 3

tente, quant à lui, de reprendre totalement les contenus sémantiques de la phrase qu'il illustre : l'image est divisée en trois parties qui représentent les trois lieux et qui correspondent chacun aux emplacements des trois personnages (Jekyll, Utterson et Poole) ; on remarque l'utilisation de symboles qui font penser à des emojis, l'insertion du mot « malade » ainsi que les pointillés reliant ces unités de sens. Cette composition multimodale tente d'illustrer le plus précisément possible car « à la structuration sémantique correspond la structuration visuelle » (Van der Linden, 2008). Dans ces trois exemples, le rapport entre texte et image est bien redondant et il témoigne, chez les élèves, d'une bonne prise d'indices et d'une compréhension, au moins partielle, du texte. Il est capital de dire ici que la très grande majorité des élèves a produit des images redondantes au point que nous avons presque eu du mal à trouver des images ayant un autre rapport avec le texte parmi les productions. Il faut dire que la consigne n'engageait pas les élèves à faire autre chose : pour rappel, elle leur demandait « Lis le texte et choisis 14 phrases que tu as envie d'illustrer. Surligne ces phrases avec un marqueur fluorescent et fais les dessins d'illustration dans les cases qui sont sur le côté » (nous soulignons). Ce constat nous obligera à être plus précis dans la consigne de la seconde expérimentation.

Étudions dans deuxième temps les rapports de complémentarité dans lequel le texte et l'image dialoguent, et où « texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens » (Van der Linden, 2008).

Mais notons d'emblée un problème : le cadre théorique que nous avons choisi, ne rend pas compte avec exactitude du rapport texte-image que nous étudions à ce stade. Le rapport de complémentarité, au sens où l'entend Van der Linden, qui étudie des productions éditoriales multimodales, implique que l'auteur et l'illustrateur se soient réparti les unités de sens : une part dans le texte et l'autre dans l'image. Dans le cas qui nous intéresse, le texte monomodal de Stevenson est censé se suffire à lui-même et ne requiert l'aide d'aucun illustrateur. Inutile de préciser qu'aucune collaboration n'est possible entre l'auteur (Stevenson) et l'illustrateur (un élève de 4^e). Nous choisissons cependant d'utiliser la même terminologie car, si l'intention de départ est différente, l'effet produit est le même, un effet de complémentarité entre l'image et le texte, l'image venant ici comme une expansion du texte de départ dans le sens où le texte ne la nécessite pas obligatoirement.


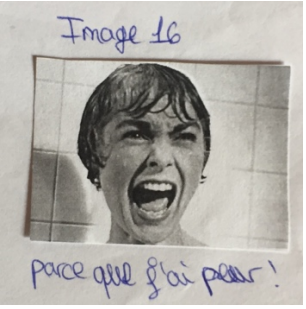
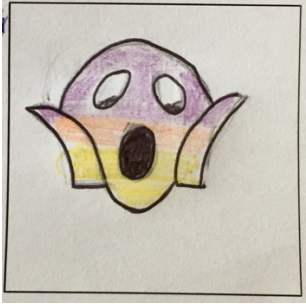
Exemples	Images	Textes
4		<p>« Utterson a été appelé par Poole, le serviteur du docteur Jekyll car ce dernier, qui était très malade, s'est enfermé dans son laboratoire et ne veut plus en sortir »</p>
5		<p>« Parce que j'ai peur »</p>
6		<p>« Parce que j'ai peur »</p>

Illustration 3 : Rapports texte-image de complémentarité

L'exemple 4 choisit de situer la scène dans le bureau d'Utterson, premier élément de la phrase, et de ne montrer que le dos du fauteuil. L'élève semble s'inscrire avec cette scène dans tout un imaginaire véhiculé notamment par le cinéma qui montre souvent des personnages importants vus de dos, installés dans un large fauteuil et dont seul le bras dépasse, posé sur un accoudoir. Seul un entretien avec l'élève pourrait valider cette intention. Il fait parler le personnage, ajoutant ainsi au texte ce qu'il considère peut-être comme une pièce manquante, un interstice, un blanc du texte (Eco, 1989). Il réalise, avec cette image, une sorte d'expansion du texte et nous constatons le rapport de complémentarité entre les deux

supports. Dans l'exemple 5, l'élève a choisi d'illustrer le texte en prélevant des images sur internet, il a fait des recherches par mots-clés et a sélectionné l'image qui lui convenait parmi celles que lui proposait le moteur de recherche. Ce cas nous interroge à plus d'un titre. D'une part, on relève l'écart qu'il y a entre le texte et l'image car le personnage représenté est une femme alors qu'il n'y a que des personnages masculins dans le texte. Mais lors d'un entretien avec cet élève, il a déclaré vouloir mettre l'accent sur l'émotion et non pas sur le genre du personnage. D'autre part, cette image provoque un effet particulier pour qui connaît le film d'Hitchcock ; là encore, l'entretien a montré que le geste de cet élève ne relève pas d'une intention dialogique aussi profonde que celle qu'on pourrait lui prêter : un camarade lui a dit après coup que l'image était tirée d'un film mais il l'ignorait. Dans l'exemple 6 l'élève illustre également la phrase « Parce que j'ai peur », mais lui choisit de redessiner un célèbre emoji et signale ainsi son appartenance à la sphère culturelle juvénile. Les images produites montrent que l'élève est allé au-delà du prélèvement d'indices, on peut analyser ce rapport texte-image comme un rapport de complémentarité.

Ce rapport texte-image de complémentarité nous intéresse à plus d'un titre. C'est un choix qui n'a été privilégié que par un petit nombre d'élèves. Ils se sont risqués à outrepasser la consigne d'illustration qui leur avait été donnée. Il est intéressant de remarquer que ces élèves-là ne sont pas tous des élèves classés dans les élèves performants en « compréhension de textes » selon le classement que nous présenterons dans la partie suivante, mais qu'ils font partie de ceux qui ont progressé significativement entre le prétest et le posttest. Enfin c'est la posture différente de ces élèves qui nous semble intéressante, par moments ils ont fait dialoguer le texte avec leur propre culture, ils l'ont actualisé (Citton, 2007). Nous reviendrons bientôt sur cette posture particulière en essayant de la provoquer lors de la prochaine expérimentation.

Étudions enfin le rapport de dissociation qu'il peut y avoir entre le texte choisi et l'image produite ou prélevée pour l'illustrer. Dans le cadre de cette expérience, cela prouve généralement une mauvaise compréhension du texte, de la phrase ou une mauvaise prise d'indices. Regardons trois exemples.

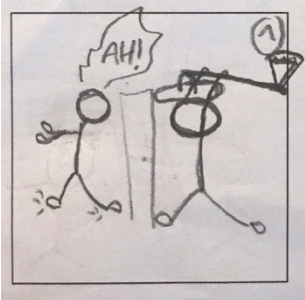
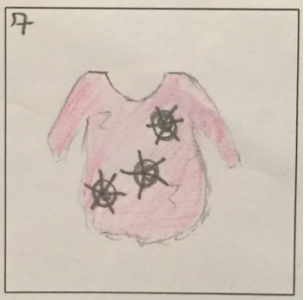

Exemples	Images	Textes
7		« Poole balança la hache par-dessus son épaule »
8		« un revêtement compact de toiles d'araignées »
9		« Et de nouveau les panneaux craquèrent »

Illustration 4 : Rapports texte-image de dissociation

Parmi ces trois exemples qui montrent des rapports de dissociation, c'est-à-dire des rapports où le « sens du texte et de l'image divergent » (Van der Linden, 2008), commençons avec l'exemple 7. Il montre un cas de mauvaise compréhension du texte : alors que, dans le roman, le personnage s'apprête à détruire une porte à l'aide d'une hache, l'élève a cru ici que le coup de hache était porté sur un autre personnage. La porte a pourtant été dessinée mais la frayeur visible du second personnage ne trompe pas. Cette erreur témoigne d'une mauvaise compréhension du texte dans son ensemble. L'exemple 8 montre que l'erreur porte avant tout sur une confusion liée au vocabulaire : l'élève a confondu « revêtement » et

« vêtement ». Ici, le rapport texte-image est divergent mais cela n'entrave pas la compréhension générale du texte. Enfin l'exemple 9, où l'élève a choisi d'illustrer la phrase « Et de nouveau les panneaux craquèrent », montre également une erreur liée à un problème de vocabulaire : il ne sait pas que les planches qui habillent une porte sont aussi appelées des « panneaux ». Mais il croit savoir que Google a réponse à tout et il trouve une image sur laquelle on voit des panneaux... de signalisation. Il témoigne ici d'une mauvaise compréhension du texte. Cela ne le gêne pas d'illustrer une scène d'intérieur où un personnage détruit à la hache une porte par une image d'une route bordée de panneaux. L'encyclopédie personnelle de cet élève, ne lui permet pas mettre en œuvre une stratégie discursive capable de coopérer efficacement avec celle de l'auteur. De ce fait, les « mondes possibles » (Eco, 1989) autorisés par le texte ne correspondent pas à ceux proposés par l'élève. Cette erreur n'est pas représentative de l'ensemble de son travail car il a, par ailleurs, fortement progressé entre le pré-test et le post-test. Ce dernier exemple ne va pas dans le sens de notre hypothèse : l'élève a progressé dans la compréhension du texte alors même qu'il l'a illustré avec une image irrecevable d'un point de vue sémantique. Mais dans le second questionnaire, il déclarait avoir mieux compris le sens du texte grâce à l'activité proposée lors de l'analyse de la planche de BD et non pas grâce à l'activité d'illustration que nous étudions. Lors d'un entretien avec cet élève, il déclarera que sur le moment, cela ne lui avait pas paru faux d'illustrer cette scène en utilisant des panneaux de signalisation.

Seuls trois élèves avaient choisi de ne pas dessiner mais de coller des images récoltées sur internet. Il nous semble d'ailleurs important de nous attarder sur quelques différences entre les deux approches.

Selon nous, le dessin a cela de supérieur sur la récolte d'images qu'il permet de créer une image proche, parfois très proche, de celle qui est dans l'esprit de l'élève alors que la récolte d'images sur Internet ne permet d'accéder qu'à un nombre limité d'images. Ainsi il nous semble que l'élève a une plus grande liberté de création quand il dessine lui-même. De même il fabrique sans doute davantage de représentations mentales quand il dessine que lorsqu'il cherche des images déjà-là. Une expérimentation devrait tenter de valider cette hypothèse, ce n'est pas le lieu... Intéressons-nous à deux cas d'illustration.

Le premier montre justement combien l'élève qui dessine dispose d'une plus grande créativité. Ici, l'élève a illustré la phrase « Chaque réduit n'exigea qu'un coup d'œil car tous étaient vides et, à voir la poussière qui tombait de leurs portes, aucun d'eux n'avait de longtemps été ouvert ». On note la volonté de l'élève de mettre en avant le « coup d'œil » et ainsi le point de vue interne. La porte du réduit qu'il dessine est bien ouverte et de la poussière tombe. Une



Illustration 5 : dessin d'élève

telle image aurait été impossible à trouver telle quelle sur Internet, et l'élève témoigne d'une réelle prise d'indices et d'une bonne compréhension du texte.

Le second a choisi d'illustrer la phrase « Nous sommes arrivés trop tard ». L'image montre un homme sur le quai d'une gare, son expression et sa main tendue peuvent laisser

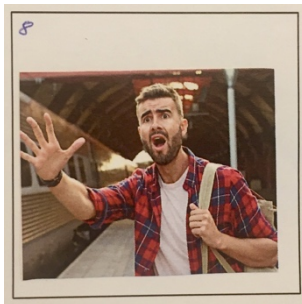


Illustration 6 : image d'élève

ni d'illustrer le texte de façon satisfaisante, ni de nous renseigner sur le niveau de compréhension de l'élève.

Ces deux élèves ont choisi de représenter un passage du texte à l'aide de deux médias différents : le dessin et la photographie. Mais le fait qu'elle ait été trouvée sur Internet ne lui donne pas à nos yeux le même statut qu'une photo qui aurait été prise par l'élève lui-même, elle n'est pas le fruit d'un processus créatif, elle est choisie par l'élève au cours d'un furetage. En effet, si l'on en croit une observation de McLuhan¹⁸, « le médium Internet, en privilégiant la pensée associative et la lecture fragmentaire par hyperliens, "érode la capacité de concentration et de contemplation" et "modèle le processus de pensée" » (Lebrun et al., 2012).

¹⁸ in MCLUHAN, M. (1970). *From Cliche to Archetype*, New York, Viking Press.

Cette comparaison nous servait seulement à montrer que l'élève qui dessine dispose d'un champ de possibles a priori plus étendu que celui qui récolte des images sur un moteur de recherche. Nous ajoutons aussi que l'élève qui dessine a besoin de davantage de temps pour illustrer quatorze phrases s'il réalise un travail précis et colorié alors que celui qui fait des aller-retours entre le texte, le moteur de recherche et l'imprimante déploie un investissement cognitif moindre. Le temps qui est devolu à l'activité n'est sans doute pas à sous-estimer. Mais les adolescents sont-ils égaux face à l'acte de dessiner ?

Une dernière variable nous semble dès lors incontournable : les disparités qui existent, entre les élèves, dans leur manière de pratiquer le dessin, conditionnent la validation de leur compréhension par l'enseignant. En d'autres termes, si deux élèves comprennent un texte au même niveau, celui qui dessine le mieux a un champ plus large que le second pour exprimer toute la finesse de sa compréhension.

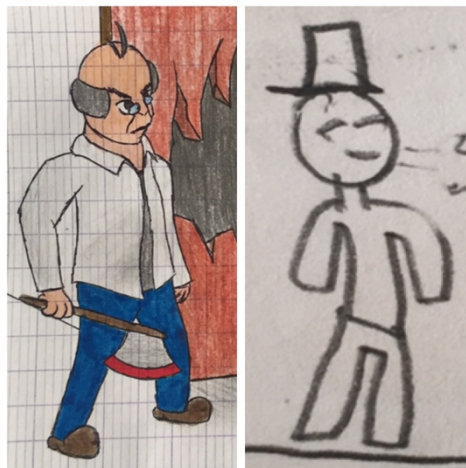


Illustration 7 : Comparaison de maîtrise du dessin

Le seul exemple de la figure 7 met en évidence l'écart qui peut exister, au sein d'une même classe, dans la maîtrise du dessin. Dans les deux cas, il s'agit d'une représentation de Poole, le domestique du docteur Jekyll. Dans l'image de gauche, le personnage a un faciès reconnaissable par sa calvitie, ses lunettes. De plus on peut lire sa détermination ainsi qu'une certaine tension sur son visage et dans son attitude. Il tient à la main la hache comme le précise le texte. Dans l'image de droite, le « bonhomme » dessiné se situe juste après le stade du « bonhomme tétard » dans le développement du dessin chez l'enfant. Ce dessin correspond à ce qu'est capable de faire un enfant entre 5 et 7 ans car il commence à maîtriser

« la représentation totale de l'homme comme corps articulé » (Weil, 1950). L'élève qui a réalisé le dessin de gauche est bien plus outillé pour faire état de sa compréhension que son camarade qui a réalisé le dessin de droite. Par conséquent, la création d'image par le dessin ne semble s'adresser qu'à la catégorie des élèves qui sont compétents dans ce domaine. Il nous faudra trouver d'autres dispositifs qui permettent à tous de participer à ce travail sur l'image.

Après avoir regardé de près quelques exemples parmi les images produites par les élèves et après les avoir confrontés au cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons, nous allons analyser de façon plus quantitative les résultats obtenus afin d'avoir une vision globale de leur évolution.

2. Analyse des résultats

L'expérimentation qui consistait à faire passer un pré-test, à faire un travail sur l'adaptation du texte à partir du roman graphique de Mattotti, à faire le travail d'illustration de quatorze phrases du texte puis à passer le posttest a été réalisée intégralement par 28 élèves. Ils ont répondu à deux reprises au même questionnaire qui comprenait neuf questions, à plus d'un mois d'intervalle. La qualité de chaque réponse a été évaluée de zéro à trois points, faisant une note globale sur vingt-sept points (0 = absence de réponse ; 1 = réponse très incorrecte ; 2 réponse partiellement correcte ; 3 = réponse correcte). Précisons ici que ni l'orthographe, ni la qualité des phrases des réponses n'ont été prises en compte.

Parallèlement, et afin de pouvoir apprécier d'éventuels progrès, nous avons souhaité obtenir une image du niveau de 28 élèves en compréhension de textes littéraires. Expliquons ici pourquoi nous ne traitons pas l'intégralité de notre échantillon de 48 élèves : il n'y a que 28 élèves qui ont participé à la totalité de l'expérimentation (prétest ; travail d'illustration du texte ; posttest) sans être absents à aucun des trois stades. Nous avons fait la moyenne de leurs taux de réussite à trois compétences en lecture, grâce au logiciel Sacoche : « Je sais

repérer les éléments essentiels d'un texte pour le comprendre » ; « Je sais percevoir les effets esthétiques d'un texte » ; « Je comprends des messages explicites et implicites ».

Les taux moyens de réussite allaient de 40% à 100%. Au regard des résultats, nous avons considéré les 10 élèves ayant obtenu au moins 80% de réussite comme « performants ». Ils représentaient presque un tiers de l'effectif. Ce tri nous a permis d'obtenir deux groupes d'élèves, les « peu performants » au nombre de 18 et les « performants » au nombre de 10. Nous avons considéré que les élèves avaient progressé significativement lorsqu'ils avaient augmenté leur score d'au moins 6 points entre le pré-test et le posttest. Comme le montre le graphique qui suit, 9 élèves sur 18 des élèves « peu performants » ont progressé alors que 3 élèves sur 10, des élèves « performants », ont progressé. Ce dispositif semble profiter essentiellement aux élèves les moins performants en compréhension de textes littéraires. Il leur permet d'augmenter leurs résultats dans la prise d'indices ainsi que dans la compréhension du texte.

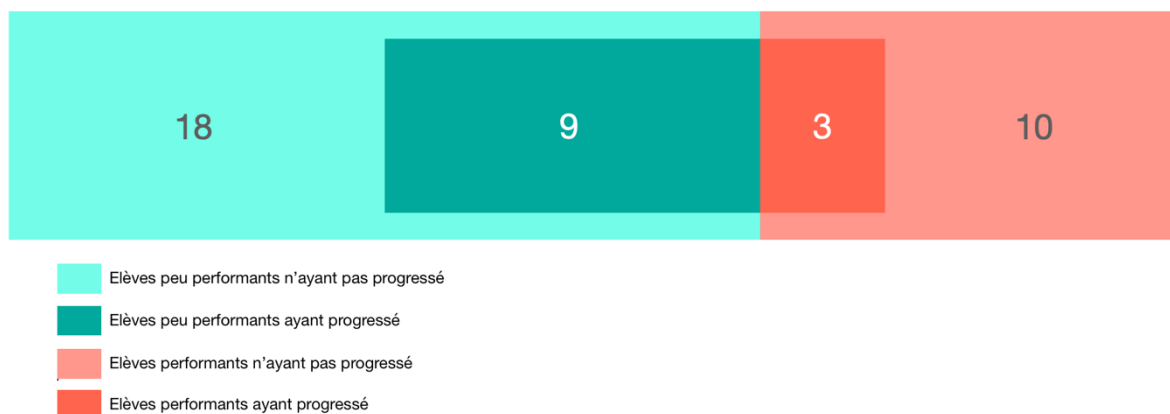


Illustration 8 : Graphique représentant les progrès des élèves dans l'expérimentation 1

Il nous faut cependant nuancer cette interprétation des résultats car les élèves les plus performants, ceux qui avaient déjà obtenu de très fortes notes ne pouvaient pas augmenter leur résultat de 7 points, ils étaient donc « disqualifiés » d'avance du groupe des élèves ayant progressé. Cet effet de seuil représente un problème quand on veut mesurer les progrès des élèves.

3. Limites du dispositif

La critique que l'on peut rapidement opposer à ce premier dispositif est liée au questionnaire qui laisse finalement bien peu de place à l'expression du sujet lecteur. Les questions cherchaient à valider la compréhension du texte et ne permettaient pas de mesurer l'investissement psycho-affectif des lecteurs, la part intime. Une question comme « Quel indice permet à Utterson de comprendre que Hyde s'est sans doute suicidé ? » est certes très importante pour savoir si le texte a été compris, c'est une question qui ressemble beaucoup aux questions du DNB. Mais, nous l'avons dit, le rôle du professeur de français est aussi de permettre à chaque élève d'élaborer un rapport intime au texte et de découvrir cette « dimension clandestine, rebelle, éminemment intime de la lecture pour soi » (Petit, 2002). Mais comment accéder à cette part d'intime ? Quelle question poser pour entrevoir cette « dimension clandestine » ? Comment permettre au sujet d'être affecté par le texte, et comment vérifier qu'il le soit ?

Rappelons-nous ce moment où, quand les élèves découvraient que Hyde et Jekyll étaient la même personne, un élève avait dit : « C'est comme Hulk ! ». Cette phrase était sortie de sa bouche de façon presque incontrôlée. Il venait de faire un lien pertinent entre l'œuvre qu'il venait de comprendre et un personnage déjà connu de lui. Ce lien nous semble très important car il prouve que l'élève a compris le sens caché du texte. À ce moment précis, il est, d'une part, le *lectant interprétant* de Jouve, il cherche le sens global de l'œuvre et il replace le personnage dans le système du roman et, d'autre part, le lecteur actualisant de Citton car il rapproche Hyde de Hulk. Remarquons que ce qui lui permet d'accéder à ce sens global est sa part de culture personnelle. Et comme cette culture personnelle est aussi partagée avec l'enseignant, la remarque de l'élève permet à l'enseignant de valider la compréhension de l'élève. En d'autres termes, s'il compare Hyde à Hulk, c'est qu'il a compris un pan essentiel de l'œuvre.

Il nous paraît intéressant de constater l'importance et l'efficacité des liens qui peuvent être faits par les élèves pour vérifier l'engagement affectif ainsi que la compréhension. Et nous ne manquerons pas de faire évoluer notre questionnaire en ce sens dans la prochaine

expérimentation. Nous demanderons aux élèves de tisser des liens entre le texte et l'écho qu'il provoque dans leur culture personnelle. Il faudra donc, pour ce qui concerne la réalisation d'images, qu'ils dépassent la « simple » illustration et qu'ils entrent en dialogue avec le texte. Comme le stipulent les instructions officielles, il est souhaitable que les images « donnent [aux élèves] accès à une culture complémentaire qui dialogue avec la culture littéraire et l'enrichit ». Nous devons donc essayer de comprendre comment l'image peut enrichir la culture littéraire de l'élève.

Mais une autre critique peut être formulée à l'égard de cette première expérience. Nous avons demandé aux élèves de dessiner pour illustrer, et c'est ce que la grande majorité a fait quand seul un petit groupe a collé des images récoltées sur Internet. On peut se demander si le dessin, même s'il fait encore partie de leurs usages privés, est la meilleure voie d'accès à la culture des adolescents qui passe essentiellement par l'écran. La production d'images numériques, la photographie, la vidéo peut-être, permettraient davantage de faire dialoguer un texte ancien avec leur culture personnelle, c'est-à-dire de l'actualiser. La prochaine expérimentation devra davantage convoquer les usages privés des adolescents pour les faire dialoguer avec les pratiques de classe. Cela revient à changer à la fois la posture des élèves et celle de l'enseignant. Nous nous questionnerons à cette occasion sur l'utilité du téléphone portable des élèves dans le cadre du cours de français.

Nous affinons ici notre seconde hypothèse en avançant que pour permettre l'actualisation et l'interprétation des textes littéraires, il faut peut-être encourager les élèves à produire davantage d'images qui entretiennent un rapport de complémentarité avec les textes. Au discours de l'auteur doit venir se superposer celui de l'élève. De ce dialogisme naît peut-être une posture d'ado-élève-lecteur-auteur. Ce qui vient d'être exprimé ici reste encore embryonnaire et doit donc être exploré plus avant.

III. Articuler usages privés et pratiques scolaires

A. Quelle posture développer ?

Nous avons employé le terme de « posture » et nous cherchons, dans le cadre de cette expérimentation, à développer une « posture » particulière de l'élève. Le temps est venu de définir ce que nous entendons par ce terme, au regard de ce que les didacticiens en ont dit, et d'expliquer ce que la posture que nous cherchons à favoriser a peut-être de particulier.

1. Posture d'élève, posture d'enseignant

Une définition semble faire consensus : « Une posture est une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation et la concaténation singulière (un nœud) d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement. » (Bucheton, 2017). Cette définition est très riche et évoque quelques notions que nous devons explorer. Nous relevons d'emblée l'importance de la notion d'engagement. La posture est « une manière de s'engager » ainsi que l'enchaînement de « formes diverses de l'engagement » pour Bucheton. Mais dans quelle voie souhaitons-nous que nos élèves s'engagent quand ils lisent des textes littéraires ?

Nous relevons ensuite la notion de « gestes » du sujet. Tout porte à croire qu'il n'y ait pas d'engagement, mais seulement des preuves d'engagement. Cet « ensemble complexe de gestes » seraient la preuve de l'engagement du sujet. Il faudrait tenter de recenser ces gestes qui prouvent l'engagement. Rappelons ici que, dans le cas de notre expérimentation, les élèves seront amenés à produire des images en lien avec des textes littéraires. Et au-delà des gestes visibles de production d'images, il y a l'« ensemble complexe de gestes » constitutifs

de la posture de ce que B. Daunay appelle « l'élève auteur ». Ces deux postures d'auteur et de lecteur ont, selon lui, bien des éléments en commun :

[P]rendre une posture d'auteur ou de lecteur exige de se déprendre de la situation et de soi-même, passer de l'expression à l'effet-lecture, identifier la matérialité du langage, évacuer ou minorer l'intention de l'auteur, supposer – et construire – la polysémie du texte et la diversité des interprétations possibles, convoquer un intertexte, constituer un patrimoine commun mais le dépasser pour le faire dialoguer avec un patrimoine universel : bref, identifier les modalités de constitution de la littérature. (Daunay, 2011)

« Prendre une posture » c'est donc « se déprendre de la situation et de soi-même ». Cela éclaire aussi la notion d'engagement : s'engager revient à quitter une posture de « conformité » (Bucheton, 2017), c'est s'autoriser à dépasser la stricte adhérence à la norme scolaire et sociale, c'est risquer un saut.

Quelles sont donc les particularités de la posture que nous souhaitons développer chez les élèves dans le cadre de cette expérimentation ? Nous venons de montrer qu'au-delà du seul engagement dans la tâche scolaire de fabrication d'images en lien avec les textes littéraires, nous leur demanderons de prendre une posture d'élève-lecteur-auteur (lecteur de textes et auteur d'images) afin de vérifier si ce va-et-vient entre lecteur et auteur développe leur posture de lecteur de textes littéraires. Enfin nous tenterons de leur permettre d'actualiser le texte, d'une manière « jouissive » et « risquée » (Citton, 2017).

Or l'école n'est pas toujours pour les élèves un lieu de jouissance et de prise de risques... Pourtant ce lieu existe où les adolescents s'engagent, prennent du plaisir et n'hésitent pas à risquer des sauts, c'est le « lieu » des techno-cultures juvéniles. Dès lors, c'est peut-être notre posture d'enseignant et de chercheur qui va devoir changer car :

Chercher à comprendre les techno-cultures juvéniles suppose alors de s'éloigner autant que faire se peut des paniques morales qui y sont légions mais aussi des visions angélistes de la promesse démocratique des technologies. (Octobre, 2019)

Nous devons donc tenter d'accompagner les élèves dans cette prise de risque, sans panique et sans angélisme. Le saut que nous leur demanderons de risquer est celui qui consiste à dépasser la fonction illustrative de l'image, le rapport de redondance entre le texte et l'image.

2. Dépasser l'illustration : favoriser le rapport de complémentarité

Dans la première expérimentation que nous avons menée autour d'un extrait de *J&H*, nous avons remarqué que le rapport texte-image utilisé par les élèves était surtout celui de redondance, c'est-à-dire un rapport où l'image a une fonction référentielle, où elle sert à mettre en scène le texte. Les chercheurs québécois qui s'intéressent à ces questions et dont nous avons déjà parlé ont réalisé des expériences qui se rapprochent de la nôtre et, dans leur cas aussi, le rapport privilégié par les élèves était le rapport de redondance. Monique Lebrun analyse les résultats en ces termes : « nous pouvons dire que les images choisies ont surtout pour fonction d'ancrer l'image au texte, dans un rapport de descriptions complémentaires qui ne manque pas de redondance [...]. Plus rarement, les élèves choisissent d'illustrer les propos écrits d'une image qui prolonge la réflexion au-delà du texte » (Lebrun et al., 2012). Notons ici que le cadre théorique qu'elle choisit est différent du nôtre, l'utilisation du terme « ancrer » fait référence à la célèbre catégorisation de Roland Barthes qu'il utilise pour étudier le rôle du texte au sein d'une image publicitaire : « Quelles sont les fonctions du message linguistique par rapport au message iconique (double) ? Il semble qu'il y en ait deux : d'ancrage et de relais » (Barthes, 1964). Si nous avons choisi de ne pas reprendre ce cadre théorique, c'est parce que nous avons demandé à nos élèves de produire des images à partir d'un texte, et non pas d'insérer du texte dans une image.

Quoi qu'il en soit, nous faisons le même constat que Monique Lebrun, les élèves ne privilégient pas spontanément « d'illustrer les propos écrits d'une image qui prolonge la réflexion au-delà du texte » (Lebrun et al., 2012). Il nous semble pourtant que c'est précisément la posture que nous cherchons à étudier.

3. La posture dialogique

Le temps est venu d'expliquer ce que nous entendons par « liens dialogiques », par « intention dialogique » et par « posture dialogique », trois expressions que nous avons

précédemment utilisées. Avant tout, nous devons brièvement remonter à l'origine du concept de dialogisme attribué au chercheur russe M. Bakhtine, qui s'est intéressé à l'analyse des discours dans la littérature de Dostoïevski et de Rabelais. Il a appelé « dialogisme » le fait que tout discours soit une conversation avec d'autres discours, que dans les paroles des personnages pouvaient se mêler d'autres paroles sous-jacentes comme celle de l'auteur ou celle de la doxa, dans une forme implicite de dialogue, de superposition des voix ou des discours.

Mais l'importance d'un concept se reconnaît sans doute à sa capacité à pénétrer de nouveaux champs de recherche. Nous choisissons d'utiliser ce terme car il nous semble que la « posture dialogique » de l'élève, que nous cherchons à favoriser, est justement la capacité d'entremêler au moins deux discours : le discours de l'auteur du texte et le discours personnel de l'élève. Cette posture permettra aux élèves de produire davantage d'images ayant un rapport de complémentarité (au sens de Van der Linden), c'est-à-dire la création d'images « qui prolonge[nt] la réflexion au-delà du texte » (Lebrun et al., 2012). Favoriser la production de « liens dialogiques » entre le texte et les images produites c'est donc une façon de faire dialoguer l'auteur et l'élève.

Prendre cette posture implique, de la part des élèves, une intention, un saut, une prise de risque et parfois une prise de distance avec les représentations qu'ils ont des attentes scolaires. L'intention dialogique est donc « risquée » et peut-être « jouissive » (Citton, 2007). Elle demande aussi, répétons-le, de « convoquer un intertexte, constituer un patrimoine commun mais [de] le dépasser pour le faire dialoguer avec un patrimoine universel : bref, [d']identifier les modalités de constitution de la littérature » (Daunay, 2011).

À titre d'exemple, reprenons l'image créée par un élève dans la première expérimentation. La phrase qu'il avait choisie était : « Parce que j'ai peur ». Il avait redessiné l'emoji qui symbolise la peur pour représenter cette phrase. Le fait qu'il choisisse de ne pas coller précisément au texte, d'une manière redondante, dénote un rapport texte-image de complémentarité et plus précisément un rapport actualisant car l'élève tisse un lien entre le texte et ses « pertinences actuelles », « sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur » (Citton, 2007). Ce geste est déjà la preuve d'une posture dialogique puisqu'il fait dialoguer deux cultures : au discours de Stevenson se superpose celui de l'élève. Mais cette

icône réveille en nous un souvenir supplémentaire, celui du tableau de Munch, sans que nous soyons capables de dire si l'élève est conscient de ce chainage graphique, sémantique et culturel mis en évidence dans les trois images qui suivent. L'entretien a montré qu'il ne faisait pas le lien entre l'emoji et le tableau de Munch même s'il avait déjà vu ce tableau.

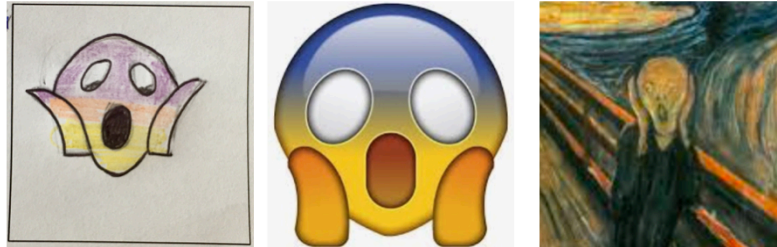


Illustration 9 : Représentation d'images liées par un rapport dialogique

L'historien de l'art américain Robert Rosenblum¹⁹ a montré combien le dialogisme était inépuisable en racontant comment Edvard Munch a peut-être été marqué par le visage d'une momie péruvienne du Chachapoyas lors d'une exposition à Paris. Cette momie aurait également inspiré Paul Gauguin pour le tableau *D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?*

Les momies Chachapoyas, Le Cri, l'emoji qui symbolise la peur, l'émotion que ressent Utterson dans le laboratoire de Jekyll... Voilà un enchaînement dialogique qui ne manque pas de profondeur et où se superposent les voix, les échos et les résonnances de différentes cultures. Chacun à son niveau, avec son encyclopédie (Eco, 1989), entrevoit une longueur plus ou moins grande de cette chaîne.

Cette posture dialogique, que nous tenterons d'encourager, permettra peut-être de favoriser l'actualisation des textes littéraires, c'est l'hypothèse que nous allons explorer. Nous nous demanderons si les usages privés des adolescents, dans toute leur complexité, représentent un levier dans ce processus d'actualisation. Nous avons donc besoin d'amender

¹⁹ In Rosenblum, R., *Modern painting and the northern romantic tradition : Friedrich to Rothko*, Harper & Row, 1975.

notre cadre théorique, pour connaître plus précisément les usages multimodaux liés à l'image dans les usages juvéniles.

B. Tour d'horizon des usages privés multimodaux des adolescents

Les deux dernières décennies ont vu apparaître des usages juvéniles qui ont profondément redéfini le rôle des institutions dans la transmission culturelle. Par culture nous entendons le réservoir commun de ce qui lie le groupe d'individus qui forme une société : « Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »²⁰, ce mot peut aussi, par extension, désigner l'offre des pratiques et des services culturels. Quels sont donc ces changements de pratiques qui touchent la jeunesse ? Nous les examinerons sous l'angle tridimensionnel de la lecture-scripture-spectature, c'est-à-dire que nous nous attacherons à décrire, parfois à analyser, les usages des adolescents dès qu'ils mettent en jeu la lecture, l'écriture et le visionnage.

Entre 1997 et 2008, une enquête montrait des tendances qui se sont, pour la plupart, confirmées. Elle faisait apparaître la montée en puissance des écrans comme support de consommation culturelle, le recul de la fréquentation de la télévision et de la radio chez les jeunes, de profondes évolutions en matière de musique et de film, le recul de la lecture de la presse et des livres au profit d'une culture davantage tournée vers l'expression et la diffusion de contenus autoproduits (Donnat, 2009). Les résultats de cette enquête sont déjà anciens et en dix ans un examen plus fin des usages des adolescents occidentaux est possible.

²⁰ Définition proposée par l'UNESCO lors de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles, à Mexico en 1982.

On sait désormais que « les technologies jouent un rôle majeur, que ce soit dans les agendas et répertoires culturels ou dans l'édiction de normes et représentations qui irriguent l'ensemble des loisirs y compris non technologiques » (Octobre, 2017). Reprenons chacun de ces points en les explorant plus avant.

1. Nouvelle organisation de l'espace et du temps

On a vu qu'avec le transmédia, les contenus culturels, et notamment les fictions, pouvaient être éclatés, dispersés sur divers médias en réseau mais qu'ils n'en gardaient pas moins leur unité. C'est avec cette focale qu'il faut désormais observer certains usages juvéniles. En filant la métaphore du théâtre classique, nous dirions que si l'unité d'action est intacte (regarder une série) les unités de temps et de lieu volent littéralement en éclats (dans les transports en commun sur son smartphone, dans son lit sur une tablette ou encore au CDI sur un ordinateur). La consommation de biens culturels *à la demande* s'insère dans les « interstices de la vie sociale », des temps privés, publics, scolaires car cette consommation s'est libérée de l'obligation de linéarité (Octobre, 2017).

C'est sans doute dans la consommation des séries que ce phénomène se remarque le mieux. Le succès d'une plateforme de streaming comme Netflix montre les nouveaux modes de consommation. Et ceux qui parmi les plus férus ne peuvent pas attendre que la série soit adaptée profitent du *fansubbing* (création et partage de sous-titres).

La forte mobilité des produits, des idées, des imaginaires est encouragée par les techno-cultures et le monde dans lequel vivent les adolescents est « glocal », à la fois global et local, « c'est-à-dire qu'il met en relation potentiellement toutes les parties du monde et produit un double mouvement, paradoxal à certains égards, de mondialisation de la culture et de microlocalisation des cultures sur fond de revendications identitaires croissantes » (Octobre, 2017). Ce phénomène favorise inévitablement le mixage de plusieurs cultures.

2. Hybridation

L'adolescent muni d'un smartphone connecté à Internet tient dans le creux de sa paume un dialogue possible entre une multitude de mondes et de cultures. Or on sait par ailleurs qu'il est illusoire de croire qu'on peut véritablement sortir de sa communauté car les réseaux sociaux favorisent les *bulles de filtres*, ce phénomène qui résulte de la personnalisation de l'information et qui tient les abonnés dans un état d'isolement intellectuel et culturel. Mais par les hasards heureux de la sérendipité ou à l'occasion d'un partage amical, nul n'est à l'abri de mettre la main sur un contenu extraordinaire et de le partager à son tour ! C'est de cette façon que les adolescents occidentaux sont imprégnés, au-delà de la culture anglo-saxonne de masse, du cinéma de Bollywood et du même coup de la langue hindi, qu'ils ajoutent des groupes de K-pop²¹ à leurs playlists. Ces contenus sont certes parfois marqués à outrance pour passer les frontières mais le métissage culturel est indéniable. Nous retrouverons cette hybridation et le mixage d'images, pourtant d'origines diverses, au sein d'une même réalisation, dans notre seconde expérimentation.

Le marketing culturel s'appuie naturellement sur le transmédia et profite de ce que Sylvie Octobre appelle le « chainage culturel » : à l'hybridation des contenus s'ajoute la multiplication des supports et même les produits dérivés. Mais ne nous y trompons pas, si cette tendance nous saute aux yeux et parfois nous exaspère, il ne faudrait pas croire qu'elle est apparue avec la révolution numérique, c'est ce qui est souligné dans *Fictions à la chaîne* : « Déjà au XIXe siècle, les grands romans feuilletons étaient adaptés à la scène ou servaient de motifs à des papiers peints ou des collections d'assiettes décorées » (Letourneux, 2017). C'est ce qui permet au nom d'un personnage comme Harry Potter de se retrouver sur des couvertures de romans, sur des affiches de films, sur des emballages de jeux vidéo, sur des boîtes de Lego, sur des tasses à café et sur des blogs dédiés où les fans prolongent la fiction et expriment leurs points de vue.

²¹ Abréviation de Korean pop, terme désignant plusieurs genres musicaux originaires de Corée du Sud.

3. L'expression de l'individu

Le moi s'épanche sur les réseaux. Le désir est fort pour les jeunes de s'exprimer, de dire, de se dire et de s'inventer tout au long des publications. Il s'agit de raconter son histoire plutôt que des histoires, souvent sous la forme d'un montage automatique de photos et de vidéos posté quotidiennement dans sa *story*. Mais si l'individualité s'exprime, c'est toujours au sein d'un groupe ou d'une communauté de partage.

Pour exister dans ces communautés, il faut mettre en avant ses émotions. Le succès des échanges d'emojis, qui permettent en un pictogramme d'exprimer un état ou de nuancer un propos, avère cette tendance. Notons ici le caractère multimodal des échanges. Nous en avons étudié un exemple dans une production d'élève lors de la première expérimentation.

On remarque aussi une forte opposition entre les stéréotypes de genres : l'échange de contenus sentimentaux chez les filles et sportifs ou humoristiques chez les garçons (Octobre, 2017).

Mais l'expression du moi passe aussi par des réalisations créatives ou expérimentales. Cela prend le plus souvent la forme de vidéos postées sur les réseaux : tutos, chorégraphies, gags, UrbEx²², stream de jeux vidéo et même *fake*. On parle même de pro-am (professionnel-amateur) pour définir ces jeunes autodidactes qui publient des contenus avec une grande connaissance de leur domaine d'expertise et des ressorts de la communication en ligne. C'est ce qui fait en 2018 de YouTube le réseau social le plus fréquenté par les adolescents. Nous verrons comment nos élèves utiliseront ces compétences techniques, au cours d'un travail de lecture littéraire.

²² UrbEx, pour urban exploration (exploration urbaine) au cours de laquelle un vidéaste amateur se filme en train d'explorer de nuit un lieu abandonné particulièrement effrayant.

Les jeux vidéo sont aussi un terrain d'expérimentation du « devenir grand » et on assiste à une nouvelle forme de transmission parent-enfant puisque l'âge moyen du *gamer* est de 34 ans et que les femmes sont autant représentées que les hommes dans ce qu'il convient désormais d'appeler le *eSport* (sport électronique). Notons que les jeux vidéo se regardent aussi beaucoup en streaming, le *gamer* filme son écran en y incrustant son visage filmé par une webcam. Il joue en même temps qu'il commente ou critique comme un journaliste, qu'il fait de l'humour, qu'il parle de sa vie... Et à ceux qui se demandent ce que l'on peut bien trouver d'intéressant à observer d'autres jouer, nous répondrons qu'il s'agit sans doute du même plaisir qu'il y a à regarder n'importe quel autre sport devant un écran : « l'homme [donne] sa victoire en spectacle pour qu'elle devienne la victoire de tous ceux qui le regardent et se retrouvent en lui »²³. Nous verrons d'ailleurs qu'un élève a réutilisé une danse provenant du jeu vidéo *Fortnite* dans un projet qui concernait l'adaptation d'un poème en chorégraphie.

L'institution scolaire, même quand elle cherche à scolariser les cultures de masse, peine encore à intégrer le jeu vidéo autrement que comme un appât pédagogique, et encore en lui accolant un adjectif de légitimation, en le qualifiant de jeu sérieux. La puissance de l'imagination, qui correspond aussi à l'instance du *lu* de Picard voire de Jouve, est mise à distance, quand elle ne fait pas l'objet d'une prévention : « Les élèves ne sont donc pas considérés comme des acteurs, mais comme des consommateurs de média qu'il faut protéger et informer sur les risques de l'immersion fictionnelle des pratiques vidéoludiques » (Perret, 2018).

4. L'image conversationnelle

L'image est devenue en une décennie, le vecteur principal des échanges sociaux entre adolescents. Cet usage, qui s'est rapidement étendu au monde des adultes, a sans doute été

²³ Barthes, R., *Le sport et les hommes*, texte du film d'Hubert Aquin, 1959.

initiée par le réseaux social Facebook qui propose de mêler texte et images au sein d'une même conversation. Ce versant moderne de la carte postale, a été théorisé sous le nom d'« image conversationnelle » (Gunthert, 2014) par l'historien de la photographie André Gunthert. L'apparition des smartphones et leur capacité à rendre fluide l'échange d'images, a fait de chaque lecteur d'images un producteur potentiel.

De nombreux genres photographiques sont nés de ces usages : la photo d'animaux domestiques, la photo de plats et bien sûr le selfie. Comme Baudelaire en son temps, les détracteurs du selfie y voient le comble du narcissisme : « À partir de ce moment, la société immonde se rua, comme un seul Narcisse, pour contempler sa triviale image sur le métal²⁴ ». Les sociologues préfèrent y voir l'indicateur d'une pratique sociale liée à l'identification de soi. Les aristocrates avant et maintenant les stars ne sont plus les seuls à avoir droit à leur portrait.

Dès lors, l'image privée a changé de statut dans notre société moderne, elle n'est plus seulement l'objet qui fixe la célébration des moments importants de nos vies, elle est un média qui a pour objectif de susciter des réactions. Les adolescents se sont emparés de ce moyen d'expression car il leur permet de relater le plus directement possible leur expérience du monde. Ils ont eu vite fait de développer une nouvelle syntaxe sémiotique que la chercheuse Thu Trinh-Bouvier appelle le *pic speech*.

Ce langage se caractérise tout d'abord par la forte présence d'emojis, mot japonais qui signifie littéralement « image + lettre » et qui participe à ce que la sociologue Laurence Allard appelle l'« iconisation des conversations ». Ces hiéroglyphes contemporains représentent des objets, des sentiments, des idées. Ils servent souvent à combler les lacunes d'un message uniquement textuel en exprimant une émotion ou une tonalité humoristique, ironique. Les emojis sont davantage utilisés pour renforcer une idée, ils enrichissent finalement plus le langage qu'ils ne le dégradent.

Mais la photographie prend une place très importante dans la communication des adolescents. Les réseaux qu'ils utilisent privilégient ce média et offrent souvent des filtres qui

²⁴ Baudelaire, C., *Salon de 1859*.

permettent d’embellir les clichés comme Instagram, de dessiner, d’écriture par-dessus ou même de faire apparaître des éléments par réalité augmentée comme Snapchat, de faire du montage de vidéos comme Lomotif ou encore de réaliser ses propres clips vidéo comme TikTok. Les adolescents n’hésitent pas à détourner les applications : ils peuvent n’utiliser Snapchat que pour éditer et embellir les photos qu’ils prennent afin de les poster ensuite sur Instagram. Ils utilisent donc l’éditeur d’image des réseaux sociaux comme nous utilisons Photoshop, par exemple : pour détourner rapidement un élément d’une photo, ils utilisent Snapchat, nous le verrons. Pourtant, à notre grand étonnement, ils n’utiliseront que très peu la photo (prise par eux) dans leurs réalisations, lors de notre seconde expérimentation.

Les adolescents voient en l’image un moyen sûr de véhiculer les émotions. Et si l’esthétisation permise par les différents filtres n’y suffit pas, on lui ajoute des emojis ou des stickers avant de la partager dans des messages publics ou privés. Le *pic speech* est donc essentiellement multimodal, il combine plusieurs modes sémiotiques : photographies, vidéos, emojis, texte, sons, attitudes corporelles. C’est à ce titre qu’il nous intéresse, au-delà de nous renseigner sur la culture des adolescents.

Une autre forme d’image prend désormais beaucoup de place dans la communication des jeunes, c’est le GIF²⁵. Créé avant le web, en 1987, longtemps oublié et même ringardisé, il connaît depuis 2010 un retour en grâce pour échanger et s’exprimer en ligne. Il s’agit d’une courte succession d’images qui se répètent à l’infini. Il est d’une grande efficacité pour exprimer une réaction et véhiculer une émotion. Les GIFs recyclent des images « prêtes à l’emploi » qui proviennent de la culture mondialisée : cinéma, politique, événements médiatiques, publicités. Ils s’échangent sur les réseaux sociaux ou par sms dans le fil des conversations. On ne doit pas confondre le GIF avec le *mème internet* qui est un contenu culturel, le plus souvent humoristique, qui se diffuse au sein d’une communauté et que chacun des membres peut se



Illustration 10 : Exemple d’un mème

²⁵ *Graphics Interchange Format* (littéralement « format d’échange d’images »).

réapproprié en changeant le texte. Il prend souvent la forme d'une image fixe accompagnée d'un texte décalé, le rapport texte-image de dissociation (Van der Linden, 2008) créée dans cet exemple un effet comique. Il est majoritairement écrit en anglais et souffrent souvent de la barrière de la langue dans les traductions. Les *mèmes* sont aussi utilisés pour diffuser des messages politiques.

Après ce panorama non exhaustif de quelques usages privés, dont on remarque tout de suite la grande diversité, on comprend mieux pourquoi nous postulons au départ que l'apprentissage de la littérature multimodale répondait aujourd'hui à un usage sociétal. Notre cadre théorique s'est maintenant élargi. L'expérimentation qui va suivre se propose d'explorer la posture dialogique dans la production d'image chez les élèves, au regard de la variété des usages adolescents.

C. Seconde expérimentation

Il y a à peine plus de dix ans, dans un ouvrage sous-titré *Les voies actuelles de la recherche*, des chercheurs qui font autorité sur le sujet, se demandaient : « Comment peut-on susciter l'implication des élèves lecteurs ? » et « Quels supports pour fixer et analyser les expériences de lecture ? », (Langlade & Fourtanier, 2007). Nous venons de voir que le large éventail des usages des adolescents apportait peut-être des pistes de réponses ou du moins des chemins à explorer. Nous allons tenter de comprendre comment, escorté par les technocultures juvéniles, l'enseignant peut « susciter l'implication des élèves lecteurs », « fixer et analyser les expériences de lecture ».

L'expérimentation qui va être exposée s'est déroulée en deux phases. Dans la première phase, les élèves ont eu à réaliser une activité individuelle, hors temps scolaire, grâce à leur matériel personnel alors que la seconde phase s'est déroulée sur le temps scolaire dans le cadre d'un projet auquel ont participé quatre intervenants.

1. Présentation du contexte didactique

La seconde expérimentation a eu lieu dans le même collège et avec les mêmes élèves que la première. Elle s'est déroulée d'avril à mai 2019, au cours d'un chapitre intitulé « Dire toutes les nuances de l'amour » et dont l'objectif principal était de faire découvrir aux élèves les différentes facettes du discours amoureux, à travers des textes poétiques d'époques variées.

Avant même d'annoncer le thème de ce nouveau chapitre, une représentation de la sculpture *Psyché ranimée par le baiser de l'Amour* d'Antonio Canova a été montrée aux élèves en guise de « mise en bouche », afin de recueillir leurs impressions. Cette première activité, déjà placée sous le signe de l'image, nous a permis de lancer des ponts entre cette œuvre néoclassique et quelques récits où une jeune femme est réveillée par le baiser d'un amant, bien connus des élèves à travers les adaptations réalisées notamment par les studios Disney. Cette volonté de relier l'ancien et le contemporain, l'inconnu et le familier, n'est pas anecdotique, elle s'inscrit dans la droite ligne du processus d'actualisation (Citton, 2007) sur lequel nous nous sommes précédemment appuyé.

Dans la première séance, deux poèmes, de Sappho et de Louise Labé²⁶, nous ont permis de comparer deux œuvres d'époques différentes, mais qui illustrent la même nuance d'un amour passionnel. C'est le texte et lui seul qui a servi de support à une cette étude qui avait pour but de mettre en lumière la construction des deux poèmes, basée sur la figure de l'antithèse. Les sentiments et les émotions opposées ont été listées. Le registre lyrique, présent dans les deux textes, a été examiné pour faire comprendre aux élèves que ces poèmes étaient l'expression de sentiments personnels.

La deuxième séance a été exclusivement dévolue à l'étude d'œuvres plastiques illustrant des baisers. Une photocopie en couleur représentant chaque œuvre a été distribuée aux élèves, elles ont chacune été également vidéoprojetées au tableau : *Le Baiser* de Brancusi

²⁶ Sappho, « Ode à une femme aimée » ; Louise Labé, sonnet 8 (« je vis, je meurs... »), Œuvres.

(1910), *Le Baiser* de Rodin (1890), *Le Baiser* de Klimt (1907), *Les Amants* de Magritte (1928) et un photogramme du *Spider-Man* de Sam Raimi (2002) représentant une scène de baiser où le héros est suspendu à l'envers. Là encore, au-delà de l'objectif d'analyse des images, nous voulions montrer aux élèves la récurrence de ce thème dans l'histoire des arts, et ce jusqu'au septième.

La suite de ce chapitre sera détaillée plus loin mais dévoilons, pour les besoins de ce qui va suivre, qu'elle amènera les élèves à créer une adaptation multimodale d'un poème sous la forme d'un court clip. Les productions des élèves seront analysées à trois reprises durant cette expérimentation, selon une méthodologie que nous devons préciser.

2. Méthodologie

La méthodologie de cette étude suit toujours une démarche hybride alliant l'analyse des questionnaires remplis par les élèves et l'étude plus précise de quelques cas. L'analyse statistique, malgré un faible échantillon, apportera la fiabilité dont les chiffres sont capables si nous parvenons à les traiter avec assez de distance. Les quelques résultats chiffrés que nous utiliserons ne donneront donc qu'une tendance générale. Cette tendance devra être confrontée à l'étude de cas significatifs. Nous considérerons comme significatifs les cas que notre cadre théorique nous permettra d'analyser, parce qu'ils s'y réfèrent plus ou moins directement.

Cette seconde expérimentation se déroulera en deux phases, qui correspondent à deux activités de création des élèves, au cours desquelles les élèves seront questionnés trois fois, comme le montre le schéma qui suit.

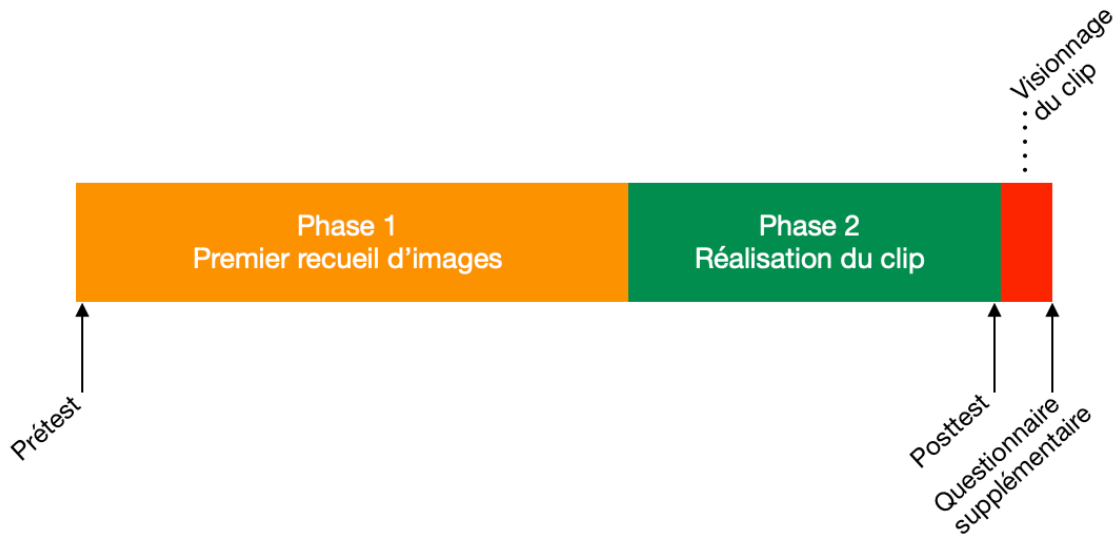


Illustration 11 : Schéma représentant l'organisation temporelle de l'expérimentation 2

Le premier questionnaire sera utilisé en prétest et en posttest, et le questionnaire supplémentaire sera soumis aux élèves à la fin de l'expérimentation.

Le premier questionnaire a été élaboré en tenant compte des erreurs du premier questionnaire, réalisé lors de la première expérimentation. Rappelons-nous : les questions ne permettaient pas de mesurer l'investissement psychoaffectif des élèves et ne cherchaient finalement qu'à évaluer la compréhension du texte. Elles avaient été élaborées en tenant compte seulement de deux critères : diégétique et extradiégétique. Nous avons pris soin de poser de nouvelles questions qui demandent aux élèves de tisser des liens entre le texte et leur culture, leur sensibilité. Nous avons donc augmenté le nombre de critères dans l'élaboration de ce nouveau questionnaire. Tout d'abord, le critère émotionnel nous a paru important. C'est ainsi que nous leur demanderons : « Que ressens-tu après la lecture de ce poème ? ». Le critère culturel voulait mesurer les ponts que les élèves pourraient faire entre le texte et leur culture personnelle, avec la question : « Peux-tu citer une chanson, un film, une histoire qui te fait penser à ce que ressent cette personne ? » Un critère esthétique nous

a semblé important, surtout pour un travail qui concernera le rapport texte-image, nous demanderons : « Si tu devais prendre une photo qui illustre ce poème, que montrerait-elle ? » et « Quelle couleur associes-tu à ce poème ? ». Cette ouverture du questionnaire à un champ plus large de critères nous a semblé plus pertinente pour analyser la posture de sujet lecteur. Entre le prétest et le posttest, nous présumons des écarts dans la quantité des réponses et dans leur qualité. Ces écarts devront être analysés le moment venu.

Le questionnaire supplémentaire, celui qui sera soumis aux élèves à la toute fin de l'expérimentation aura un objectif un peu différent. Il devra nous permettre d'étudier la manière dont l'adaptation multimodale du poème, sous forme d'un clip, aura été perçue par les élèves et jusqu'à quel degré elle représentera, pour chacun d'eux, l'expérience d'une interprétation personnelle. Nous avons naturellement adapté les critères du questionnaire supplémentaire à nos nouveaux objectifs. Nous avons tout d'abord choisi un critère de valeur en demandant : « Est-ce que tu penses que ce clip est une adaptation réussie du poème ? » et un critère esthétique : « Est-ce que ce clip te plaît ? ». Nous avons ajouté un critère de cohérence pour vérifier si les réponses entre le premier questionnaire et ce dernier ont changé : « Quel sentiment est le plus présent dans ce clip ? ». Nous souhaitons enfin tenter de mesurer à quel degré les élèves se sentent auteurs de ce clip qui, rappelons-le, sera une réalisation collective, nous leur demanderons : « Est-ce que ce clip reflète ta vision du poème ? » et « Est-ce que tu te sens auteur de ce clip ? », nous leur proposerons de répondre par oui ou par non. Mais avant de leur poser les questions que nous venons d'énumérer, nous choisirons de leur laisser un paragraphe d'expression libre pour qu'ils puissent énoncer un avis sans contrainte.

À la suite de ce questionnaire, nous prévoyons une discussion d'une trentaine de minutes, en classe entière, de façon à recueillir les nombreux avis qui auront nécessairement échappé au questionnaire. Ces échanges seront enregistrés pour faciliter et fiabiliser l'analyse.

3. Description de la phase 1 de l'expérimentation

C'est lors de la troisième séance que notre expérience devait débiter. Le support choisi était le poème *N'écris pas* de Marceline Desbordes-Valmore, connu aussi sous le titre *Les séparés* (reproduit en annexe 3). La première chose que nous avons faite a été de distribuer le poème aux élèves sans indiquer ni titre de séance ni objectif, puis nous leur avons soumis un questionnaire en ligne.

Nous avons choisi de ne pas mener d'analyse de ce poème en classe, nous en avons parlé de façon générale. Nous sommes juste revenus sur quelques points de vocabulaire mais ce poème ne comporte pas de grandes difficultés lexicales.

Cette décision, qui va à l'encontre de notre manière habituelle de travailler, a été prise car nous pensions que l'analyse préliminaire du texte ajouterait un biais dont nous préférons nous passer. Nous souhaitions isoler le rôle de la création d'image, dans le processus d'interprétation du texte. C'est donc pour ne pas interférer dans l'expérimentation et vérifier notre hypothèse : savoir si une posture dialogique permet au sujet lecteur de développer l'interprétation d'un texte littéraire en lui associant des contenus multimodaux issus de ses usages privés.

Il a donc fallu apprendre aux élèves à identifier les trois rapports texte-image (redondance, complémentarité et dissociation) pour essayer de favoriser ou plutôt de leur permettre d'oser utiliser le rapport de complémentarité. Nous avons fait ce travail de façon informelle, en visualisant, en classe, des images proposées par les élèves, qui pourraient accompagner certains vers du poème. Nous sommes conscients que nous n'avons pas réellement pris le temps d'institutionnaliser ce nouveau savoir et que certains élèves ont dû rester à la surface, voire même à l'écart de ces trois nouvelles notions. Nous leur avons malgré tout demandé de réaliser une activité pendant les vacances de printemps : « Vous devez réaliser 20 images pour accompagner les 20 vers du poème *N'écris pas* de Marceline Desbordes-Valmore. Ces images pourront être prises avec votre téléphone portable ou récupérées sur internet. Elles pourront être modifiées avec les filtres de différentes



Illustration 12 : QR code renvoyant au questionnaire 2

applications (Snapchat, Instagram). Vous pouvez aussi réaliser un montage qui comporte du son, de la musique, une voix, des vidéos... N'hésitez pas à être créatifs ! Vous présenterez votre travail en classe. Ce travail doit être individuel ».

Ce travail voulait s'inscrire dans la réflexion évoquée plus haut : « Comment peut-on susciter l'implication des élèves lecteurs ? » (Langlade & Fourtanier, 2007). Le fait d'encourager les élèves à utiliser les procédés liés à leur culture est-il une manière de susciter leur implication ? L'image, réalisée par l'élève, peut-elle être un support pour développer la posture de sujet lecteur ?

Au retour des vacances, les élèves avaient conçu des réalisations fort diverses : séries de photos, diaporamas, montages vidéo auxquels avaient parfois été ajoutée une lecture du poème, le tout dans des formats différents, souvent difficiles à récupérer. Les lieux de stockage des productions témoignaient encore de la diversité des usages. Quelques élèves ont rendu leur production sur clé USB, d'autres l'avaient placée sur l'ENT²⁷ du collège, certains l'avaient hébergée sur YouTube (sur leur propre chaîne, en lien non-répertorié, ou sur une chaîne créée pour l'occasion) mais la plupart l'avaient dans leur téléphone, ce qui ne facilitait pas toujours la diffusion collective du travail. Un petit nombre d'élèves n'a pas réalisé ce travail dans son intégralité.

À notre grande surprise, très peu d'élèves ont pris les photos eux-mêmes alors qu'ils avaient tous cette possibilité. La grande majorité est allée chercher des images sur Internet afin de réaliser des montages, des superpositions. Les productions étaient naturellement multimodales, l'assemblage de nombreux modes sémiotiques comme l'image, les GIFs, les symboles, les emojis, l'écriture, la musique et la voix leur a permis de créer une véritable œuvre sensible.

Nous avons pris le temps de regarder et d'écouter les réalisations des élèves qui souhaitaient présenter leur travail à la classe, pendant une séance d'une heure pour chaque classe. L'élève qui souhaitait montrer sa réalisation passait devant les autres et projetait ses

²⁷ Environnement numérique de travail.

images, parfois en lisant le texte parallèlement. Nous avons régulièrement demandé aux élèves quel était le rapport texte-image privilégié dans chaque réalisation. Celles qui croisaient le plus grand nombre de modes sémiotiques (musique, images fixes, vidéos, corps, voix) ont été très appréciées des élèves car elles donnaient à voir à la fois un fort engagement dans le travail et une adaptation « totale » du poème. Ce temps de partage, au cours duquel chaque élève a été confronté à l'adaptation d'un autre camarade, a sans doute permis à chacun de modifier sa propre interprétation, qu'il le veuille ou non, et a commencé, par là-même, à fonder une interprétation commune. Nous avons décidé d'aller plus loin dans la création d'une œuvre collective unique qui agrège les interprétations individuelles.

4. Description de la phase 2 de l'expérimentation

L'activité qui va suivre est moins facilement reproductible mais elle reste sans doute adaptable. À la suite de la séance de partage des productions des élèves, nous leur avons proposé de réaliser un film autour du poème de Marceline Desbordes-Valmore. L'objectif était à la fois de créer une œuvre collective multimodale qui regroupe les interprétations de chacun et de fixer une « expérience de lecture » collective (Langlade & Fourtanier, 2007). Avec les élèves, nous avons choisi de le nommer « clip » faute d'un autre terme plus approprié et parce que le format court s'en rapprochait.

Pour organiser le travail, nous avons repris les différents modes sémiotiques apportés par les élèves dans leurs premières propositions : l'image, le GIF, la vidéo, le corps, la musique et la voix. Dans un premier temps, nous leur avons demandé de créer une banque d'images et de GIFs que l'on pourrait utiliser dans le clip. Ils étaient libres de reprendre les images qu'ils avaient utilisées ou créées dans la phase 1. Pendant une heure, les élèves ont réalisé ce travail par groupes de 2, sur des tablettes, et ont placé les images sur un espace numérique commun qu'ils avaient l'habitude de fréquenter. La plupart d'entre eux a choisi de ne pas réutiliser les anciennes images, ils ont pris beaucoup de plaisir à chercher des GIFs qui pouvaient « aller avec » le poème, et des discussions ont eu lieu pour savoir si telle ou telle image était « acceptable ». Très vite les élèves ont été séduits par des photos trouvées par mots-clés ou

par sérendipité, certaines présentaient un rapport de dissociation avec le texte mais ils ont pourtant choisi de les conserver.

Dans un second temps nous avons organisé le travail en différents ateliers : la chorégraphie, la musique, la vidéo, la voix. C'est le moment de dire que tout cela n'a été possible que parce que notre établissement a comme partenaire privilégié, l'association Cumamovi, qui réalise des productions audiovisuelles et qui partage ses locaux avec ceux du collège. Les élèves ont l'habitude de travailler avec ces différents intervenants, souvent intermittents du spectacle. La ligne que nous nous sommes fixée avec ces partenaires était de rester au plus près des propositions des élèves. C'est une des difficultés quand les adultes travaillent avec des élèves, autour d'une réalisation artistique : savoir à quel moment le projet n'est plus celui des jeunes. La consigne a donc été donnée à chaque intervenant de privilégier autant que possible les propositions faites par les élèves.

La chorégraphie devait donc permettre à des élèves volontaires d'adapter en mouvements, en danse, en gestes, le poème de Marceline Desbordes-Valmore qu'il avaient avec eux au moment de la création. Ils ont inventé et mémorisé une chorégraphie pendant une séance d'une heure et demi, avant d'être filmés.

La création de la musique a pris presque quatre heures, un groupe de six élèves, encadré par un musicien, a enregistré des sons d'instruments acoustiques et électroniques pour faire l'habillage sonore du poème, ils travaillaient eux aussi avec le texte. Ils ont également réalisé le mixage final de la partie musicale.

L'enregistrement des voix a été organisé de la même façon : pendant deux séances de deux heures, un groupe d'élèves a fait des propositions, des essais, et le tout a été mixé afin de créer un entremêlement de voix autour d'une voix principale.

La création de la partie vidéo a duré deux séances de trois heures auxquelles ont participé 20 élèves. Comme le groupe des musiciens, ils ont souhaité mettre en avant différentes émotions, parfois contradictoires qu'ils identifiaient dans le texte. Après quelques tâtonnements et quelques essais indispensables, ils ont décidé de projeter les images, et les GIFs récoltés, sur leur corps ou sur leurs vêtements, et de filmer le tout. L'idée est venue ensuite de superposer des vidéos de leurs visages afin de mêler à la fois les émotions et les

« personnages » du poème. Le tout a été filmé sur un fond noir pour accentuer la tristesse que le texte leur faisait ressentir.

Dans un troisième temps, et après avoir fabriqué toute cette « matière interprétative » (film de la chorégraphie, musique, voix, vidéos), il a fallu assembler le tout dans un montage, pour fabriquer l'objet final : le clip. Deux groupes de trois élèves se sont succédés pour réaliser cette étape au cours de deux séances de trois heures. Ils ont été accompagnés, au début, par un professionnel qui les a très rapidement laissés seuls devant le logiciel et le poème. Là plus qu'ailleurs, il a été difficile de déterminer le moment où le film était achevé. L'envie des adultes est toujours de pousser plus avant le raffinement d'un objet dont les élèves se contenteraient aisément.

Le travail de création que nous venons de décrire s'est déroulé sur 10 jours. Avant même que les élèves ne voient le clip, nous avons fait passer le post test. Et pour conclure cette expérimentation, nous avons organisé une séance de visionnage du clip. Les élèves ont enfin pu voir le résultat final, répondre au questionnaire supplémentaire, à la suite de quoi, lors d'un dernier moment collectif, nous avons pris un moment de discussion qui s'est révélé d'une richesse que nous n'avions pas soupçonnée et que nous analyserons dans la partie suivante. Ce moment a volontairement été organisé pendant un temps où les élèves étaient en petits groupes pour faciliter les prises de paroles.



Illustration 13 : QR code renvoyant au questionnaire supplémentaire

Après avoir expliqué la méthodologie, après avoir décrit le contexte et les séances de travail, nous devons analyser les productions et les résultats des élèves, dans les deux phases de cette expérimentation.

D. Analyse

Dans un premier moment de la sous-partie qui va suivre, nous analyserons les productions de la phase 1, que les élèves ont réalisées pendant les vacances, pour illustrer

avec une image, chaque vers du poème de Marceline Desbordes-Valmore. Nous nous pencherons surtout sur l'étude de trois cas qui ont retenu notre attention. Puis dans un deuxième temps d'analyse, nous tenterons d'étudier le clip réalisé, pendant la phase 2, par la communauté de ce grand groupe de plus de cinquante lecteurs.

1. Analyse des productions

Nous allons analyser, dans un premier temps, les productions des élèves lors de la phase 1 de l'expérimentation. Comme nous l'avons déjà dit, les productions étaient essentiellement multimodales et diverses. Ne pouvant étudier l'intégralité des propositions des élèves, nous nous attacherons à n'en garder que quelques-unes. Nos critères de choix ont été les suivants : les productions devraient entrer en résonance avec notre cadre théorique, être représentatives de l'ensemble des productions et avoir été vues en classe entière car ainsi elles ont pu influencer la production collective de la phase 2.

Avant de commencer l'analyse approfondie de trois réalisations, nous voulons évoquer deux cas intéressants. Le premier est la réalisation d'une élève qui a pris des photos pour illustrer certains vers du poème. Cette manière de faire, très isolée, n'est pas vraiment

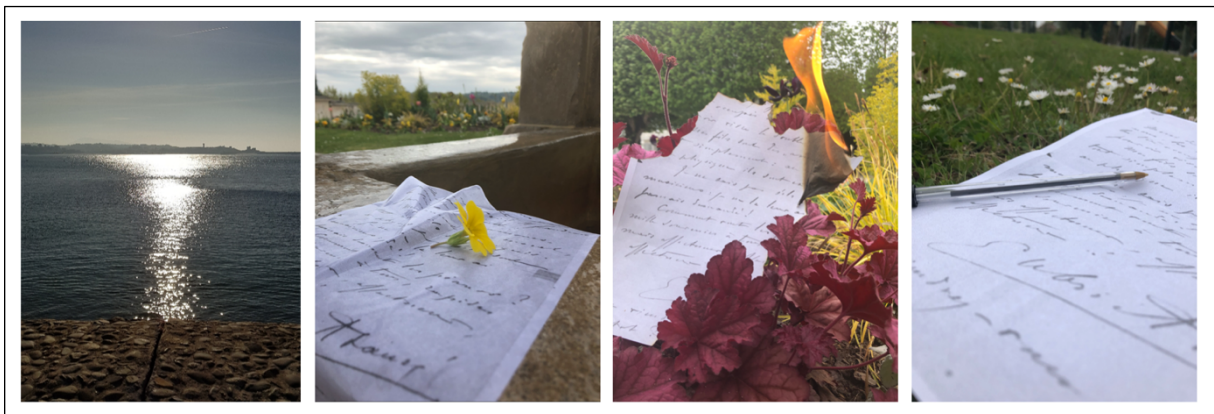


Illustration 14 : réalisation d'élève

représentative du travail de l'ensemble des élèves, mais nous allons voir que l'élève insère, dans ses photos, des éléments qui seront présents dans les autres réalisations : il s'agit de la pierre, des fleurs, du papier, du feu et de la mer. On relève la présence des éléments de la

philosophie naturelle, dans ces photos prises avec son téléphone portable, pendant les vacances. Il sera intéressant de garder en mémoire ces images pour s'apercevoir combien elles dialoguent avec celles, utilisées par les autres élèves, qui seront pourtant récoltées grâce à un moteur de recherche. Ainsi la mer et les fleurs évoquent l'été présent dès le début du texte. Le feu symbolise la négation de l'écriture en même temps qu'il renvoie directement au vers 18 du poème. La pierre sera utilisée par les élèves pour évoquer l'idée de la mort et du tombeau. Enfin le papier vient, dans un rapport de redondance, illustrer le thème de l'écriture. On note l'absence de personnage sans savoir si c'est une volonté de l'élève^z pour mettre en avant l'absence dont souffre la narratrice.

Une autre proposition est notable : celle d'un élève qui a choisi, à la manière d'un défi, de n'utiliser que des images issues du dessin animé *Les Simpson*. Nous choisissons de mettre en annexe cette réalisation et de l'écarter de notre étude (Cf. annexe 4). Mais nous remarquons qu'il s'agit là d'une forme d'actualisation où l'élève tente de faire coïncider le poème avec sa propre encyclopédie. Un autre élève avait choisi de n'utiliser que des images issues des mangas qu'il fréquente, malheureusement, il n'est pas parvenu à mener jusqu'au bout cette proposition. Analysons maintenant les trois cas que nous avons retenus.

Commençons par analyser un format qui a été plusieurs fois utilisé par les élèves. Il s'agit d'une sorte de montage des 20 images qui avaient été demandées, sur un fond sonore. Ici l'élève a enregistré sa lecture du poème de Marceline Desbordes-Valmore. Il a pris un grand soin à ce que les images apparaissent au moment précis du changement de vers. Cette compétence technique est celle du *pro-am*, dont nous avons déjà parlé, elle est représentative d'un usage social de certains adolescents par l'hybridation de la composition et l'usage des emojis, qu'il a collés comme des stickers par-dessus les images glanées sur Internet. Notons que cet élève possède une chaîne YouTube et qu'il a utilisé, dans sa production scolaire, des procédés qu'il avait utilisés auparavant dans d'autres vidéos personnelles, comme l'incrustation et le déplacement d'images fixes dans la vidéo. Il a rendu son travail sous la forme d'un message qu'il nous a envoyé et qui contenait un lien vers son film. Il l'avait placé sur sa chaîne YouTube et avait fait en sorte que le lien ne soit pas répertorié, ainsi, les abonnés de sa chaîne ne pouvaient pas voir qu'il avait posté une vidéo pour le cours de français mais ceux auxquels il avait envoyé le lien, pouvaient quand même la voir. On comprend comment

l'élève trouve ici une manière d'articuler usages privés et pratiques scolaires, au sein d'un même espace numérique.

Pour plus de facilité de lecture et d'analyse, nous avons transformé cette vidéo en une sorte de story-board. Il ne reste plus qu'à imaginer la lecture de l'élève par-dessus les images.

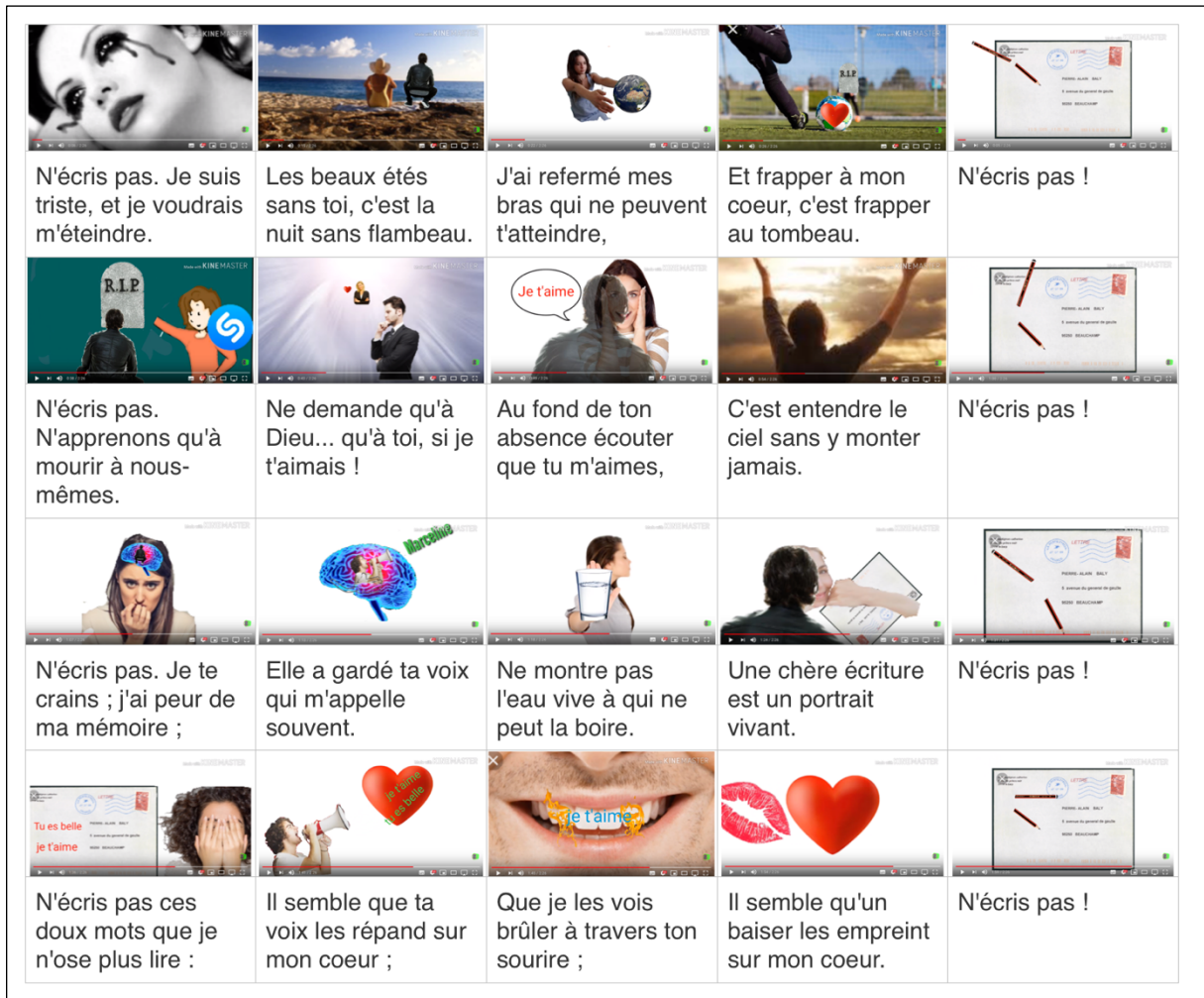


Illustration 15 : Proposition multimodale 1 de l'expérimentation 2

Cette réalisation nous intéresse car elle est assez représentative du travail de certains élèves. Elle combine de nombreux modes sémiotiques : la photographie, le dessin, l'écriture, le symbole et le son. Le rapport texte-image est, le plus souvent, de redondance (Van der Linden, 2008) et l'élève s'est employé à illustrer au plus près chaque vers, comme au vers 12. Dans ce cas précis, les éléments qui constituent l'image et qui font directement référence au

vers sont très nombreux : « elle [la mémoire] » est représentée par le dessin du cerveau, le verbe « appelle » est repris par le personnage qui parle dans un mégaphone, le verbe « garder » est exprimé par la superposition de ces deux éléments et la « voix » semble sortir du mégaphone, sous la forme du prénom de l’auteure « Marceline ». Il n’y a que l’idée de répétition indiquée par l’adverbe « souvent » qui n’est pas reprise ici par l’élève. Notons au passage qu’il a parfaitement compris que le pronom « elle » renvoyait au nom « mémoire » du vers précédent ; il le montre en utilisant le même dessin de cerveau et fait preuve ici d’une compétence logico-sémantique vérifiable par l’enseignant.



Illustration 16 : Réalisation d’élève

Nous constatons aussi que, comme nous l’avions remarqué dans la première expérimentation, l’élève considère le texte comme « un tissu d’espaces blancs, d’interstices à remplir » (Eco, 1989). Le texte qu’il ajoute est le discours imaginaire du destinataire du poème. On relève quatre fois « Je t’aime » et trois fois « tu es belle ». En donnant ainsi la parole à celui auquel on voudrait justement la confisquer, l’élève met au jour tout l’enjeu du poème : quelqu’un écrit de doux mots à Marceline qui souffre trop de les recevoir. L’élève, qui décide d’explorer la figure de ce destinataire inconnu, s’inscrit dans le système énonciatif d’un « je [Marceline] » qui écrit à un « tu [le destinataire] », il se met à la place du destinataire et prend donc la parole à la première personne. Pour renforcer la présence de ce destinataire, l’élève a inséré, dans quatre images, la silhouette, de dos, d’un homme accroupi. Il s’agit de la même

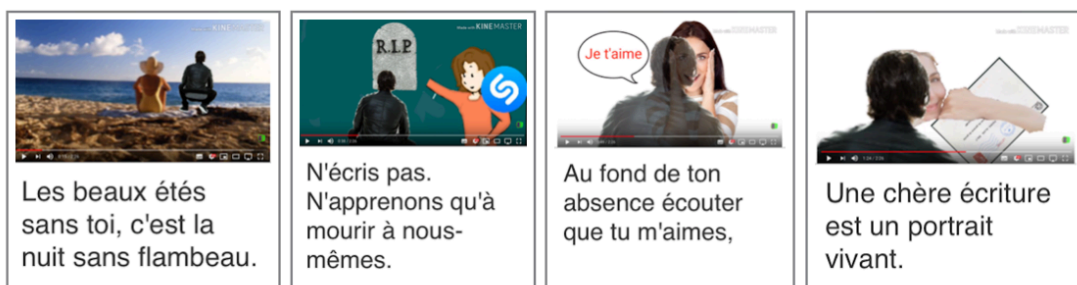


Illustration 17 : Réalisation d’élève

image à des échelles différentes. C’est peut-être la marque d’un engagement psycho-affectif du sujet lecteur qui vit, grâce à cette expérience de lecture, une autre vie que la sienne. L’élève

fait ainsi dialoguer le texte avec sa propre culture, celle des jeux vidéo en vision objective²⁸ (et notamment le jeu *Fortnite* auquel il fera d'autres références explicites). Nous y voyons pour notre part l'inscription dans un réseau sémiotique, sémantique et culturel plus large qui va des peintures de Friedrich aux photos régulièrement postées sur un réseau comme Instagram, en passant par le point de vue utilisé dans le film *Elephant* de Gus Van Sant, les images²⁹ qui suivent le montrent. L'élève dialogue avec ce lieu commun du « personnage de dos » qui semble inviter chaque spectateur à une expérience immersive.



Illustration 18 : Représentation d'images liées par un rapport dialogique

Nous venons de voir comment l'élève témoignait peut-être de son investissement psycho-affectif vis-à-vis du poème. Une dernière image a attiré notre attention. Elle représente à nouveau un personnage de dos, un footballeur qui frappe du pied un ballon sur



Illustration 19 : Réalisation d'élève

lequel a été collé un cœur. Sa frappe est dirigée dans vers une cage de foot que protège un gardien sur lequel a été collée l'image d'une pierre tombale grise gravée d'un « R.I.P. » noir. Le cœur et le tombeau font explicitement référence au texte. Mais la représentation du verbe « frapper » nous questionne. S'agit-il d'une carence encyclopédique (Eco, 1989) de l'élève qui n'associe ici ce verbe qu'à l'univers du football ? S'agit-il d'un indice qui pourrait nous faire penser que le sujet lecteur correspond ici au *lu*,

²⁸ Type de jeux où la caméra est placée derrière le personnage, aussi appelé « à la troisième personne ».

²⁹ De gauche à droite : *Femme devant le coucher de soleil*, huile sur toile, 22 x 30 cm, Gaspard David Friedrich, 1818 / Photogramme d'*Elephant*, film de Gus Van San réalisé en 2003 / Capture d'écran du jeu en ligne *Fortnite* / Capture d'une image postée par le compte Instagram *insta_Repeat* qui compile des photos similaires glanées sur le réseau social.

qui fait émerger ses propres fantasmes dans sa lecture (Jouve, 1993) ? Ou s'agit-il enfin d'une actualisation « risquée » et « jouissive » (Citton, 2007) ou même humoristique (nous connaissons l'élève) ? Grâce à un entretien, nous avons su que l'élève n'avait aucune intention particulière en interprétant le verbe « frapper » comme une frappe du pied. C'est, dit-il, la première chose qui lui est passée à l'esprit, mais au moment où nous lui posons la question il change d'avis et pense qu'il s'agit davantage d'un synonyme du verbe « toquer [à une porte] ». Cela ressemble à une erreur d'attention à moins, qu'à ce moment-là, ses fantasmes aient pris le dessus. Il semble que l'influence de l'intimité du lecteur sur sa propre interprétation soit une sorte de territoire inconnu. Quoiqu'il en soit, on peut valider l'ensemble de la proposition de cet élève. Il prouve par sa réalisation qu'il n'outrepasse pas les limites d'une interprétation recevable, même s'il nous est difficile de savoir quelle part prend ce travail dans la construction de cette interprétation. Pour le dire autrement, réussit-il ce travail parce qu'il avait compris le texte ? Ou comprend-il mieux ce texte depuis qu'il a réalisé ce travail ?

Une dernière remarque au sujet de cet exemple nous semble importante à retenir, l'élève a signé sa production par une dernière image, utilisée comme un générique de fin, qui montrait une capture vidéo de son propre avatar dans le jeu *Fortnite*. Le personnage, qui est une sorte de guerrier d'*Heroic fantasy*, dansait, comme c'est le cas dans la présentation de l'avatar de ce célèbre jeu en ligne. Tout au long de sa réalisation, mais surtout à cet instant précis, il fusionne son « moi scolaire » et son « moi gamer ». Il prend cette posture, que nous avons qualifiée de dialogique, où il convoque ses usages privés de création multimodale dans une pratique scolaire liée à l'interprétation d'un texte littéraire. Il ira plus loin, nous le verrons, en proposant cette danse qu'il connaît par cœur, au cours de la phase 2, lors de la création chorégraphique. C'est une posture « risquée » qui lui permet de faire dialoguer un poème du XVIII^e siècle avec sa culture d'adolescent. Il superpose ainsi, au discours de l'auteure, son propre discours, sa propre encyclopédie, une part de son intimité. Cette analyse semble aller dans le sens de notre seconde hypothèse : nous nous demandions si la posture dialogique permettait à l'élève de développer l'interprétation d'un texte littéraire en lui associant des contenus multimodaux issus de ses usages privés.

Un autre élève a réalisé un travail qui s'inscrit dans le même style de production d'une vidéo où défilent les images sur une lecture particulièrement expressive ainsi qu'une musique,

calme et douce aux multiples sons de clochettes. Il a lui aussi détourné des images récoltées sur Internet mais au lieu de leur ajouter des symboles ou du texte, il a incrusté des images de

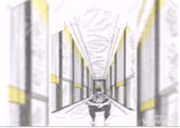







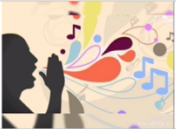







				
N'écris pas. Je suis triste, et je voudrais m'éteindre.	Les beaux étés sans toi, c'est la nuit sans flambeau.	J'ai refermé mes bras qui ne peuvent t'atteindre,	Et frapper à mon coeur, c'est frapper au tombeau.	N'écris pas !
				
N'écris pas. N'apprenons qu'à mourir à nous-mêmes.	Ne demande qu'à Dieu... qu'à toi, si je t'aimais !	Au fond de ton absence écouter que tu m'aimes,	C'est entendre le ciel sans y monter jamais.	N'écris pas !
				
N'écris pas. Je te crains ; j'ai peur de ma mémoire ;	Elle a gardé ta voix qui m'appelle souvent.	Ne montre pas l'eau vive à qui ne peut la boire.	Une chère écriture est un portrait vivant.	N'écris pas !
				
N'écris pas ces doux mots que je n'ose plus lire ;	Il semble que ta voix les répand sur mon coeur ;	Que je les vois brûler à travers ton sourire ;	Il semble qu'un baiser les empreint sur mon coeur.	N'écris pas !

Illustration 20 : Proposition multimodale 2 de l'expérimentation 2

lui-même dans différentes attitudes corporelles. Pour faciliter la lecture, dans le story-board qui suit, nous avons coloré en bleu les vers qui correspondent aux images où l'élève a incrusté une image de lui-même. On remarque une grande variété dans les attitudes. Cette technique permet, contrairement à l'exemple précédant où le corps du personnage incrusté n'était pas modifiable, de faire coïncider précisément l'attitude avec l'émotion exprimée dans le vers. Cet élève, s'il n'a pas utilisé d'emoji, se sert de ce que Monique Richard appelle « un corps agissant qui crée du sens » :

En effet, l'art comme mode de connaissance du sensible active la réception esthétique multisensorielle, le pouvoir d'évocation, d'expression et de symbolisation, ainsi que l'interprétation à partir d'un corps agissant qui crée du sens à travers des productions culturelles. À notre avis, le domaine artistique complète

donc en cela la sémiolinguistique et l'éducation aux médias, deux domaines plus généralement associés à l'étude de la littératie médiatique multimodale, en portant attention au rôle de la création artistique dans les pratiques juvéniles. (Lebrun et al., 2012)

L'interprétation du poème par l'élève passe donc par une sémiotisation du corps où nous allons voir que les attitudes sont particulièrement variées et expressives. Mais avant, il faut remarquer que, à la différence du précédent exemple, l'élève prend la place de la narratrice, il habite le « je » du poème, comme nous invite souvent à le faire l'utilisation de la première personne dans les poèmes lyriques. Au discours de l'auteure se superpose celui du lecteur, dans un dialogue où se mêlent le texte de Marceline, la voix, le corps et l'encyclopédie du lecteur. Cette posture dialogique semble permettre à l'élève de « fixer une expérience de lecture » et de rendre compte d'une interprétation personnelle.

Étudions plus avant les attitudes de ce « corps agissant qui crée du sens ». Nous avons regroupé dans l'image qui suit, quelques illustrations que nous souhaitons analyser.

			
N'écris pas. Je suis triste, et je voudrais m'éteindre.	Les beaux étés sans toi, c'est la nuit sans flambeau.	J'ai refermé mes bras qui ne peuvent t'atteindre,	Et frapper à mon cœur, c'est frapper au tombeau.
			
N'écris pas. N'apprenons qu'à mourir à nous-mêmes.	C'est entendre le ciel sans y monter jamais.	N'écris pas. Je te crains ; j'ai peur de ma mémoire ;	Ne montre pas l'eau vive à qui ne peut la boire.

Illustration 21 : Réalisation d'élève

Tout d'abord, il y a le corps de celle qui est aimée, celle qui reçoit le poème. Elle est représentée comme une joggeuse (passante moderne ?). Ce corps inaccessible et fuyant n'est qu'une silhouette, une ombre après laquelle le narrateur court. Le rapport texte-image est ici complémentaire (Van der Linden, 2008), car l'élève ajoute une couche interprétative que le texte ne contient pas : la fuite. Puis il y a surtout le corps du narrateur qui prend des attitudes

qui lui sont indiquées par le vocabulaire employé dans le vers, comme la tristesse (image 1), la déception (image 6), la peur (image 7) ou la soif (image 8). Dans ces quatre représentations, le rapport texte-image semble essentiellement redondant (Van der Linden, 2008).

Comme dans l'exemple précédent, le vers « Et frapper à mon cœur, c'est frapper au tombeau » (image 4), fait l'objet d'une interprétation très personnelle : ici on retrouve le langage corporel utilisé dans les clips de rap où le poing vient frapper le cœur. Ce vers semble laisser un large espace interprétatif car le verbe « frapper » est polysémique, les élèves l'interprètent en fonction de leur encyclopédie personnelle. L'image 5 montre une nouvelle interprétation « risquée » : l'élève se met en scène sous la forme d'un pendu dans un vieux cimetière gothique, la nuit. Tout est fait pour nous rappeler les films d'épouvante. Il interprète le vers « N'écris pas. N'apprenons qu'à mourir à nous-mêmes » comme la possibilité d'un suicide. L'expression « mourir à nous-mêmes » correspond, selon nous, à un texte *proliférant* où « lire ce n'est pas comprendre, mais comprendre quelque chose » (Tauveron, 1999). L'interprétation devient donc une nécessité et, comme dans le premier exemple, l'image de la stèle, symbole de la sépulture dans de nombreuses cultures, est utilisée par les deux élèves. Elle correspond d'ailleurs à la forme d'une stèle que l'on retrouve davantage dans la culture anglo-saxonne. Les deux élèves, qui ont utilisé ce même symbole, avaient pourtant le choix parmi les symboles de la mort dans la culture



Illustration 22 : Comparaison de réalisations d'élèves

occidentale, entre le crâne, la croix et la faucheuse. Il y a là une décision commune dont l'explication intime nous échappe.

De la même façon, le thème de l'absence a été représenté par ces deux élèves, avec l'incrustation de l'image d'un personnage qu'ils ont rendu transparent. Dans le premier cas, l'élève a confirmé, lors de l'entretien, qu'il avait utilisé le procédé de la transparence pour évoquer l'absence à laquelle le vers fait explicitement référence. Nous remarquons que



Illustration 23 : Comparaison de réalisations d'élèves

l'absence contenue dans l'expression « sans toi » a été exprimée de la même manière par le deuxième élève. Avec l'utilisation de la transparence, l'illustration est plus fidèle au vers, le rapport texte-image gagne en redondance : même si l'incrustation de la joggeuse, nous l'avons dit, nous semble davantage relever d'un rapport de complémentarité, l'un n'exclut pas forcément l'autre. Nous savons que ces élèves n'ont travaillé ni ensemble ni au même moment. Il y a donc bien là un marqueur sémantique évoqué par la transparence fantomatique des êtres. Notons que le langage du corps, des gestes non verbaux est un domaine, on peut le comprendre, qui ne représente pas le cœur de la discipline en français. Si l'on décrypte les attitudes des personnages, c'est souvent dans les études d'œuvres d'art, dans les textes littéraires ou dans les BD où le lecteur doit « lire des gestes » (Lebrun et al., 2012) des personnages. Mais on ne s'occupe que rarement du corps des élèves, rarement on leur demande de produire du sens avec des gestes, c'est la raison pour laquelle cette étude de cas nous a semblée intéressante car l'élève se risque à un changement de posture pour témoigner de son interprétation du poème.

Dans les deux exemples que nous venons d'étudier, il nous semble que les productions montraient une posture de sujet lecteur marquée par le dialogisme. À la parole de l'auteure, venait, par moments, se superposer celle du lecteur-producteur d'images, et de nouveaux univers sémantiques ou culturels, rajoutaient une couche à l'épaisseur interprétative du poème. Ainsi l'être aimée est devenue une passante en fuite, le narrateur évoque la possibilité de se donner la mort, le tout dans un univers qui emprunte au romantisme noir. Il reste cependant difficile de dire si les élèves étaient, à ces moments, réellement libres de leur interprétation ou si elles étaient déjà conditionnées par leur culture, orientées par leur encyclopédie, voire « bridées » par « leurs pertinences actuelles » (Citton, 2007). On peut néanmoins penser que s'ils ont réussi à produire ce geste interprétatif en utilisant des procédés liés à leur technoculture juvénile, ils ont actualisé le texte, c'est ce qu'il nous importait de montrer dans le cadre de cette étude.

Nous souhaitons étudier un nouveau cas, non pas pour sa représentativité du travail des autres élèves mais parce qu'il s'agit, à notre sens, un cas très poussé de la posture dialogique du sujet lecteur. Dans cette réalisation, l'élève a également réalisé un diaporama de vingt images sur un fond musical. Dix-neuf images sont des œuvres d'art. Nous ne sommes pas étonnés que cet élève, moins à l'aise avec son image et sa voix qui n'a pas encore mué, ait trouvé un moyen détourné pour n'utiliser ni l'une ni l'autre, d'autant plus que la consigne lui laissait cette latitude. Les œuvres d'art sont choisies dans des styles et des époques très différentes.




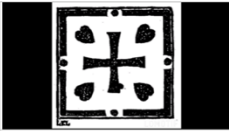
















				
N'écris pas. Je suis triste, et je voudrais m'éteindre.	Les beaux étés sans toi, c'est la nuit sans flambeau.	J'ai refermé mes bras qui ne peuvent t'atteindre,	Et frapper à mon coeur, c'est frapper au tombeau.	N'écris pas !
				
N'écris pas. N'apprenons qu'à mourir à nous-mêmes.	Ne demande qu'à Dieu... qu'à toi, si je t'aimais !	Au fond de ton absence écouter que tu m'aimes,	C'est entendre le ciel sans y monter jamais.	N'écris pas !
				
N'écris pas. Je te crains ; j'ai peur de ma mémoire ;	Elle a gardé ta voix qui m'appelle souvent.	Ne montre pas l'eau vive à qui ne peut la boire.	Une chère écriture est un portrait vivant.	N'écris pas !
				
N'écris pas ces doux mots que je n'ose plus lire :	Il semble que ta voix les répand sur mon coeur ;	Que je les vois brûler à travers ton sourire ;	Il semble qu'un baiser les empreint sur mon coeur.	N'écris pas !

Illustration 24 : Proposition multimodale 3 de l'expérimentation 2

L'élève lecteur n'est pas ici un producteur d'image, il s'attache à faire dialoguer chaque vers du poème avec une œuvre déjà faite et souvent connue de lui. Nous lui avons demandé, après avoir jeté un premier regard sur son travail, de fournir un enregistrement oral, assez informel dans lequel il devait expliquer le choix de chaque image. Il apparaît que chaque choix

est fait en conscience. L'élève fait dans ce travail une double interprétation puisqu'en plus de donner du sens à chaque vers, il interprète chaque œuvre d'art. Il fait ensuite coïncider ces deux interprétations en tissant entre elles des liens dialogiques que nous allons analyser. Nous allons constater que la profondeur interprétative dont est capable cet élève est à l'image de son encyclopédie.

Prenons pour commencer un premier exemple. Regardons la manière avec laquelle cet élève a traité les vers qui contenaient le mot « cœur ». Chaque image dialogue avec une partie de son encyclopédie : sa culture médiévale, antique puis personnelle.

Étudions les justifications qu'il donne dans son enregistrement. Mais notons bien avant de commencer qu'il a déclaré vouloir choisir des images « qui n'étaient pas rattachées littéralement » au texte. Il répond donc ici à la commande que nous avons formulée, en plus de la consigne, quand nous demandions aux élèves de ne pas forcément utiliser des images qui illustraient le texte de façon redondante.



Illustration 25 : Réalisation d'élève

Dans la première image, il a souhaité utiliser une croix des Templiers qui renvoie, selon lui, à la thématique du tombeau. Cette croix est agrémentée de quatre cœurs qui sont disposés comme s'ils allaient frapper la croix, c'est-à-dire le tombeau. On remarque que, contrairement aux deux propositions précédentes, celle-ci évacue la difficulté de la représentation du verbe « frapper » pour se concentrer sur les deux pôles de l'antithèse entre le cœur (la vie) et le tombeau (la mort). La deuxième image ne montre pas directement un cœur. L'élève explique qu'il a choisi le dieu égyptien Anubis car ce passeur funéraire évalue les âmes et pèse les cœurs. L'organe est représenté dans l'image, sur le plateau gauche de la

balance. Enfin la dernière image fait dialoguer le vers avec les souvenirs enfantins de l'élève. Il explique que, tout petit, il croyait que la dame se tournait comme pour embrasser le cœur. Il fait donc ici une « *private joke* » (ce sont ses mots) et utilise une image qui contient une dame, un cœur et un baiser. Comme les deux autres images, cette carte à jouer est ici assez inattendue. L'élève n'utilise pas ici des symboles de cœur pris dans des banques d'images comme on en trouve facilement sur Internet. Il tisse des liens précis entre son encyclopédie et le texte.

Pour le vers « N'écris pas. Je te crains ; j'ai peur de ma mémoire », l'élève utilise une image qui semble entretenir un rapport de dissociation (Van der Linden, 2008) avec le texte. Ce n'est qu'après son explication qu'on comprend que le rapport est plutôt de complémentarité. L'hippocampe n'est là que pour faire référence à la partie du cerveau qui joue un rôle central dans le processus de la mémoire. Mais il a choisi un squelette d'hippocampe pour illustrer les sentiments de la crainte et de la peur. Le travail de cet élève relève davantage du jeu de piste, voire de l'Escape Game, pour qui s'engage dans son décryptage. Seul lui, ou ses pairs c'est-à-dire ceux qui partagent la même encyclopédie, sont capables de décoder.



Illustration 26 : réalisation d'élève

Nous choisissons de passer sur l'analyse lovecraftienne de l'image 12, sur l'image 16 qui s'appuie sur l'actualité de l'incendie de Notre-Dame et sur l'étude de l'image 18 où un démon tout sourire, illustre le vers « Que je les vois bruler à travers ton sourire », pour nous concentrer sur la manière dont l'élève a représenté le vers « N'écris pas ». Nous la comparons ici avec une réalisation étudiée plus haut.



Illustration 27 : Comparaison de réalisations d'élèves

On remarque que dans la première proposition, l'élève utilise presque la même image. En regardant attentivement on voit qu'il a pris soin de disposer les deux parties du crayon à des endroits différents. Mais objectivement, il s'agit d'une enveloppe qui renvoie ici à l'idée d'une lettre et d'un crayon qui symbolise l'acte d'écrire. Le crayon cassé imite la négation et invite à penser que l'écriture est impossible ou non souhaitée. Dans l'autre proposition, l'élève choisit de faire dialoguer ce vers avec différentes peintures. La première est le *Carré blanc sur fond blanc* peint par Kasimir Malevitch en 1918. L'élève fait référence ici à une écriture qui se défend elle-même d'en être une, l'écriture de l'absence. Il joue sur le fait que, de façon contradictoire, l'auteure demande par écrit qu'on ne lui écrive plus. Pour les deux autres peintures, c'est la mort qui empêche d'écrire, celle de Marat tout d'abord (dont l'élève croit qu'il est un écrivain), peint par David en 1793 et celle de Victor Hugo ensuite, dont il a trouvé une représentation en tapant « Victor Hugo peinture » dans un moteur de recherche. Cette peinture contemporaine est l'œuvre de Muriel Henry, artiste amateur, qui met en vente ses créations sur des galeries en ligne. L'élève convoque ici davantage la figure tutélaire du poète qu'un chef d'œuvre reconnu dans l'histoire des arts. La dernière image a été trouvée sur un moteur de recherche en tapant « tableau déchiré ». Au premier regard, nous prêtions à l'élève une intention qu'il n'a pas eue. Nous pensions qu'il s'agissait d'une œuvre d'Antony Tapies, qui comme Malevitch exprime les limites de l'art par l'art lui-même. Mais cette photo renvoie à un site internet qui se présente par ce texte : « L'Atelier Aldo Peaucelle prend en charge vos problèmes de tableaux déchirés à Lyon ». Cette anecdote qui peut prêter à sourire, montre comment le professeur est lui-même l'interprète des interprétations de ses élèves. Cette mise en abyme dialogique prouve que, là aussi, on prête davantage aux riches...

La musique qui accompagnait le tout est également intéressante à analyser. Il s'agit du titre *L'amour, l'amour, l'amour* repris par le collectif Bon Entendeur qui est une reprise d'une chanson de Marcel Mouloudji datant de 1963. L'élève a connu cette chanson grâce à sa mère, il sait que la version qu'il a choisie est une reprise d'un vieux chanteur. Il sait aussi que l'originale a servi dans une publicité pour un supermarché. Cette publicité, cas d'école d'un storytelling, se relève être, dans sa version longue, un véritable court métrage. Quelle chanson entend-on ? La recommandation maternelle ? La belle publicité ? La redécouverte du tube par un collectif électro ? Ou encore la polyphonie globale ?

Quoiqu'il en soit, s'il fallait faire un bilan de cette proposition, qui fait dialoguer le poème de Marceline Desbordes-Valmore avec diverses œuvres d'art, nous dirions qu'elle explore d'une manière « jouissive » (Citton, 2007) les limites de l'interprétation et de la posture dialogique. Cette réalisation, aux accents hermétiques, montre que l'étendue de l'encyclopédie, peut faire du sujet une sorte de crypto-lecteur, qui se plaît à tisser des liens complexes, que seule une explicitation peut permettre de décoder. Elle nous montre aussi combien le lecteur-spectateur (ici l'enseignant) prend plaisir à déplier les couches interprétatives dans un exercice à la fois esthétique et intellectuel.

Maintenant que nous avons analysé les productions des élèves réalisées individuellement durant la phase 1, nous allons nous pencher sur l'analyse de la phase 2 : la production collective du clip. Rappelons qu'il a été réalisé par les élèves, sous la forme de plusieurs ateliers : chorégraphie, lecture, musique et vidéo. Nous souhaitons explorer le large éventail d'une écriture multimodale.

Dans un premier temps nous allons décrire ce clip, le plus objectivement possible. Dans un second temps nous analyserons la manière dont dialoguent les différents modes sémiotiques qui le constituent. Enfin, nous reviendrons sur la séance qui a suivi son visionnage en classe, car ce moment représente, à nos yeux, un moment capital de cette expérimentation.



Illustration 28 : QR code renvoyant vers le clip

Ce court film dure 2 min 40 s auxquelles se rajoutent un générique de début et de fin. Il est constitué de cinquante plans qui durent en moyenne trois secondes chacun. On observe une alternance de trois sortes de plans : ceux qui représentent les cinq jeunes danseurs filmés en contre-jour, ceux qui montrent des visages d'adolescents sur lesquels sont projetés d'autres visages et ceux qui montrent des parties du corps sur lesquelles sont projetées des images fixes ou mobiles. L'angle de prise de vue est chaque fois normal et fixe. Le cadrage des danseurs est un plan général alors que les deux autres sont des plans rapprochés.



Illustration 29 : Exemples des trois sortes de plans

La musique qui accompagne ces images est composée de percussions légères, aiguës et répétitives sur lesquelles viennent se poser des notes graves de guitare électrique et de basse. Des nappes de synthétiseur ajoutent un tapis sonore discret. Le tout est en mode mineur, un mode qui est souvent associé au sentiment de tristesse. Au bout de 2 minutes, la musique passe en mode majeur grâce aux accords d'une guitare acoustique, à quelques notes répétées de la guitare électrique et à quelques sons de clochettes. À la fin, des maracas prennent le dessus pour conclure la musique.

La partie vocale du clip est assurée par cinq élèves. La lecture principale est faite par une fille à la voix grave. Cette lecture n'occupe pas toute la durée du clip : elle démarre au bout d'une minute et s'achève peu après le début de la deuxième minute. Les autres voix reprennent le texte principal en écho à un volume plus faible, les voix se superposent et s'entremêlent. C'est quand la lecture est terminée que la musique passe en mode majeur. À la toute fin, par-dessus l'agitation des maracas, les élèves crient tous ensemble le titre du poème.

Analysons maintenant les rapports entre les différentes modes sémiotiques. Étudions dans un premier temps, puisque c'est le rapport qui a été jusque-là au cœur de notre étude, les liens qui existent entre le texte et les images. On remarque un certain nombre d'images redondantes (Van der Linden, 2008).

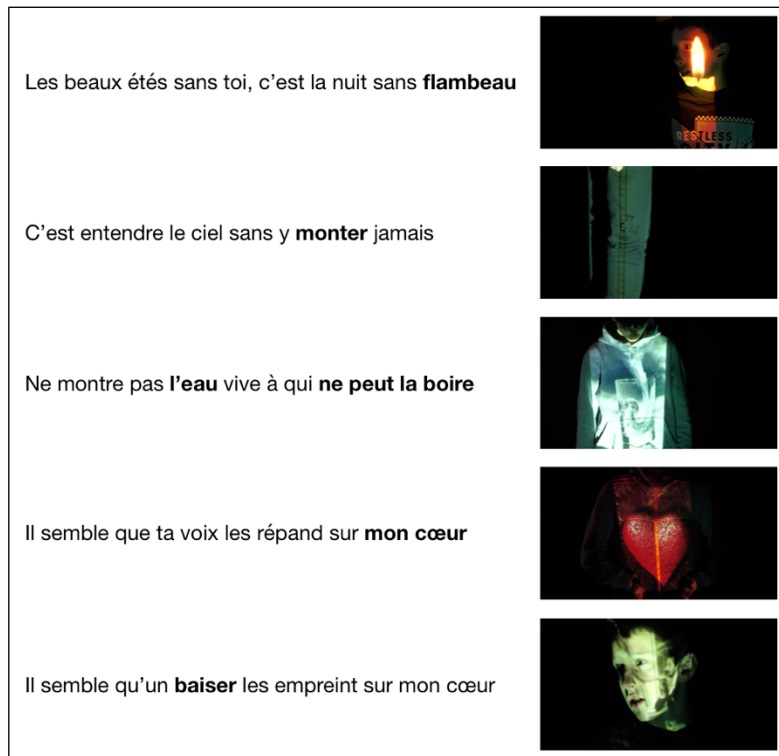


Illustration 30 : rapports texte-image redondants

Le rapport texte-image met souvent en évidence un mot-clé du vers, comme on le voit dans le tableau ci-dessus où les mots-clés ont été écrits en gras. Cette association a été faite au moment du montage. En effet, rien n'indiquait aux élèves qui ont participé à l'atelier de création des images, qui ont fourni une matière interprétative, que ces images seraient utilisées précisément comme ils l'avaient prévu, au moment du montage. On remarque l'utilisation du corps comme écran de projection : la verticalité de la jambe a été utilisée pour projeter un GIF représentant le verbe « monter », le cœur, démesurément grand, est projeté sur la poitrine d'un élève, l'eau vive ne peut pas être bue puisqu'elle n'atteint pas la bouche de l'élève. On remarque une certaine cohérence logico-sémantique. Mais on aurait pu s'attendre à ce que le baiser ait été représenté sur le cœur de l'élève plutôt que sur son visage. Le rapport de redondance n'est pas respecté à chaque fois, il est flottant et le lecteur-spectateur est invité à tisser des liens tant dans la partie sur laquelle le texte est lu que dans le reste du clip. Car on retrouve dans le reste du clip

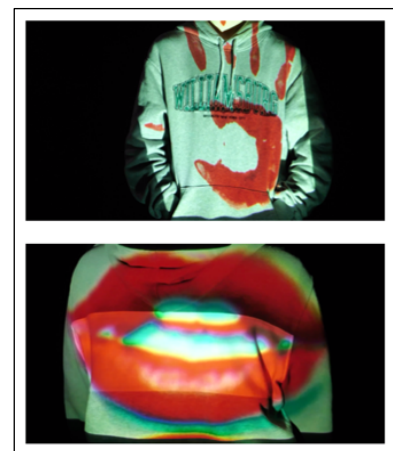


Illustration 31 : Images qui font écho au texte

des échos directs au texte. Par exemple, ces deux images nous rappellent à leur manière un même vers : « Il semble qu'un baiser les empreint sur mon cœur ». On y retrouve l'empreinte rouge projetée sur la poitrine et le baiser. Les images dialoguent entre elles à l'intérieur du clip et participent à construire la cohérence de l'ensemble.

Pour ce qui est des images produites en projetant des visages sur d'autres visages, les élèves ont expliqué qu'ils souhaitaient exprimer par ce procédé la variété des sentiments.



Illustration 32 : Images superposées

Nous verrons dans la sous-partie suivante que le travail autour de la réalisation de ce clip a entraîné une perception plus large de sentiments présents dans le texte alors que le sentiment perçu dans la phase 1 était essentiellement la tristesse. Comme on le voit sur ce photogramme, la superposition permet, en une seule image, d'exprimer davantage d'informations : ici au-delà de l'effet esthétisant, on peut comprendre qu'une douleur se cache derrière ce visage impassible. Parfois on remarque qu'un visage masculin est projeté sur un visage féminin, cette superposition de deux images qui dialoguent entre elles, met en scène les deux personnages du poème. En même temps, elle évoque la présence de l'un dans les souvenirs de l'autre. Ces types d'images n'illustrent pas des passages précis du texte, elles ne font référence à aucun mot-clé, mais elles entretiennent un rapport texte-image avec l'ensemble du poème, avec sa thématique générale, ce rapport texte-image se rapproche du rapport de complémentarité (Van der Linden, 2008) sans correspondre précisément à la définition qu'en fait la chercheuse. Elle explique que le rapport est complémentaire quand le texte et l'image construisent ensemble le sens, et dans le cas présent, il ne s'agit pas à proprement parler d'une superposition du texte sur l'image puisque le texte n'est pas dit au moment où on voit l'image. Ici, les élèves ont choisi « d'illustrer les propos écrits d'une image qui prolonge la réflexion au-delà du texte » (Lebrun et al., 2012). Il s'agit, nous semble-t-il, d'un exemple de posture dialogique dans la création d'image car elle naît du dialogue de l'élève avec l'auteur, les réalisateurs du clip ajoutent ici une couche interprétative, ils prolongent le texte « au-delà du texte ».

Attardons-nous maintenant sur les autres images fixes ou mobiles, projetées sur le



Illustration 34 : GIF utilisé par les élèves

corps des élèves. L'une d'entre elles entretient avec le texte un rapport qu'il convient d'explorer. Prenons l'exemple de ce GIF qui a été utilisé. C'est une image qui avait été apportée par un élève lors de la phase 1. Elle accompagnait le vers « N'apprenons qu'à mourir à nous-même ». Ce choix était apparu particulièrement intéressant car c'est la mise en abyme qui était ici illustrée et non pas la mort. On voit combien la lecture de texte et la lecture d'images partagent des mécanismes communs. Dans le clip, cette image a été réutilisée, une fois dans l'introduction et une autre fois, à la fin de la lecture

sur le dernier « N'écris pas » qui est répété par tous les élèves dans une sorte de polyphonie. Selon la classification de Van der Linden, il faudrait considérer que le rapport texte-image est ici de dissociation, à classer au même

niveau que les erreurs de compréhension que nous avons remarquées lors de notre première expérimentation sur le texte de Stevenson. Il n'y a pourtant ici aucune erreur de compréhension. Il y a une exploration, une création d'un sens nouveau. L'image ne se réduit pas à sa fonction représentative, elle existe à travers l'effet qu'elle produit. Cet autre rapport texte-

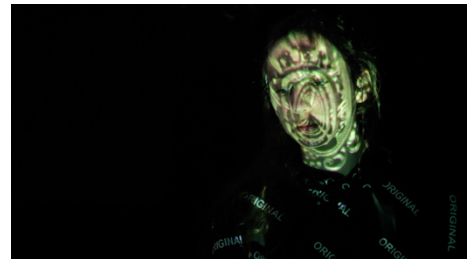


Illustration 33 : Projection sur visage

image que nous qualifions de dialogique doit être vu comme un rapport de « plus-value de sens » (Eco, 1989). Le jeune philosophe Clément Bénech, qui s'intéresse à cette question dans son essai *Une essentielle fragilité, le roman à l'ère de l'image*, écrit : « le texte vibre d'une certaine manière, et l'image est orientée par le texte, inscrite dans un réseau de sens nouveau » (Bénech, 2019). La projection du GIF sur le visage de cette élève dont l'attitude affiche la tristesse, s'accorde très bien avec la lecture polyphonique. La répétition des voix correspond à la mise en abyme des miroirs. On peut lire sur le visage la représentation d'un sentiment nouveau : la confusion. Nous sommes conscients qu'une telle liberté d'interprétation n'est sans doute possible que parce qu'il s'agit d'un texte poétique. Il serait intéressant d'éprouver ce rapport dialogique pour illustrer un récit en prose et voir si « ce phénomène de contamination de sens » (Bénech, 2019) n'outrepasse pas les limites de l'interprétation.

La chorégraphie est aussi un des éléments intéressants à analyser. Le groupe des danseurs a produit visiblement une matière interprétative essentiellement redondante avec



Illustration 35 : Chorégraphie

le texte. Pour « N'écris pas », les élèves miment le geste d'écrire, un geste qui rappelle d'ailleurs l'écriture au tableau de la classe. Cette représentation redondante est la version chorégraphique des images de stylos ou de crayon que nous avons remarquées dans la phase 1.

Il faut dire que le geste qui venait juste après était une évocation de la négation que les élèves exprimaient en mettant leurs bras en croix. Ces images, qui n'ont pas été retenues par les monteurs, rappelaient les symboles de croix insérés dans certaines images lors de la phase 1.

L'autre chorégraphie redondante illustre le vers « Et frapper à mon cœur, c'est frapper

au tombeau » : un élève s'est mis au sol et les autres font comme s'ils le frappaient du pied. Comme dans la phase 1 de l'expérimentation, l'interprétation de ce vers résiste. Si le tombeau est cette fois représenté par un corps au sol, le verbe frapper est (c'était parfois le cas lors de la phase 1) représenté par une frappe du pied. Il s'agit selon nous d'une interprétation qui est bridée par l'encyclopédie



Illustration 36 : Chorégraphie

des élèves : ce verbe ne renvoie pour certains qu'à l'univers du sport ou du combat.

Le corps de ces élèves qui s'improvisent danseurs est encore un véhicule sémiotique marqué par la redondance quand il doit exprimer du sens. Il semble difficile d'accéder à la fonction symbolique ou à l'abstraction par le corps, surtout quand on est adolescent. L'école forme peu à l'expression par le corps ; on demande davantage aux élèves d'apprendre par cœur que par corps.

Maintenant que nous avons analysé cette réalisation, il faut revenir sur la manière dont les élèves l'ont reçue, après l'avoir créée. Quelques jours après avoir terminé le montage, nous avons décidé de faire voir le clip aux élèves. Nous avons profité des séances où nous avons les classes en groupes réduits pour faciliter les prises de parole de chacun et les échanges. Les discussions ont été chaque fois très intéressantes.

Tout d'abord, nous avons demandé aux élèves ce que le clip apportait au poème. Les avis étaient partagés : pour certains le clip allait très bien avec le poème, il était une bonne adaptation, pour d'autres ce clip « racontait » autre chose ou il l'enrichissait. Les élèves ont souvent dit que le sentiment de manque était plus illustré que dans le poème et que ce sentiment était évoqué par la superposition des visages. Tous étaient d'accord pour dire que la musique « représentait » bien les sentiments mis en avant dans le poème même s'il restait difficile pour eux d'expliquer pourquoi tel procédé musical procurait tel effet.

Ensuite, ces discussions sont devenues un vrai moment d'interprétation collective. Les élèves ont posé des questions qu'ils ne s'étaient jamais posées et, il faut l'avouer, que nous ne nous étions pas davantage posées : qui des deux a quitté l'autre ? Cette question, qui peut passer pour stérile est pourtant une question essentielle, et elle l'est davantage, semble-t-il, quand on a treize ans. Cette interrogation très fertile a obligé les élèves à défendre une position et à aller chercher des preuves ou des indices dans le poème. Ce texte était devenu *proliférant* : le lecteur devait élire une interprétation parmi, au moins, trois interprétations possibles (elle a quitté son amant, elle est quittée par lui, ils sont forcés de se séparer), « de ce point de vue lire ce n'est pas comprendre, mais comprendre quelque chose » (Tauveron, 1999). Toute cette discussion s'est déroulée presque sans nous ; les élèves avaient oublié l'enseignant et répondre à cette énigme était devenue une urgence absolue. Assez rapidement les avis se sont rejoints sur le consensus suivant : ils sont peut-être obligés de se séparer mais ils s'aiment encore, leur amour est impossible... comme Roméo et Juliette. À notre grand étonnement, les élèves venaient de faire un pont avec le nouveau chapitre que nous avions commencé deux jours plus tôt. L'histoire de Roméo et Juliette, qui venait tout juste d'entrer dans leur encyclopédie, était en train de contaminer leur interprétation du poème. Notons pour notre part, que cette interprétation fait totalement écho avec l'autre titre du poème *Les séparés*, que l'on trouve dans certaines éditions. Le participe passé employé ici comme adjectif laisse penser que la situation est subie plus que choisie. Cet épisode montre comment la posture dialogique du sujet lecteur lui permet d'ajouter une couche interprétative. Il semble aller dans le sens de ce que disait Stanley Fish (Fish, 2007) : c'est la communauté des lecteurs qui « fait » l'œuvre, qui lui donne son sens. Cela montre aussi comment la richesse de l'encyclopédie (Eco, 1989) permet le travail d'interprétation.

Enfin ce moment d'interprétation collective nous interroge. Pourquoi n'est-il arrivé qu'à la toute fin de l'expérimentation ? En quoi la réalisation du clip a-t-elle permis ce moment d'interprétation collective ? Au cours de cette expérimentation, qui s'est déroulée sur de nombreuses semaines, les élèves déclarent avoir lu ce poème une cinquantaine de fois. Ils ont donc fréquenté l'œuvre comme aucune autre. Il nous semble que ces nombreuses lectures ont joué un rôle de premier plan dans la compréhension et dans l'interprétation du texte, au-delà de tout le travail sur l'image qui a été fait. Cependant, il ne suffit sans doute pas de demander à des élèves de lire cinquante fois un texte pour arriver à ce niveau d'interprétation. Personne ne leur a demandé de lire autant de fois le texte, mais les nombreuses activités qu'ils ont eu à réaliser imposaient des lectures. Ces gestes répétés, ces va-et-vient incessants entre les différentes instances de sujet lecteur forment les interprétations personnelles et les moments collectifs dégagent une interprétation de la communauté des lecteurs.

Après avoir analysé les productions de la phase 1 puis de la phase 2 de l'expérimentation, nous allons nous pencher sur l'étude des résultats chiffrés recueillis lors des trois différents tests. Nous n'analyserons pas l'ensemble des résultats mais nous nous concentrerons sur les données les plus significatives au vu des hypothèses que nous explorons.

2. Analyse des résultats chiffrés

Les trois tests que nous avons fait passer aux élèves, à trois moments différents de cette expérimentation, doivent être analysés. Mais nous ne retiendrons pour notre étude que certaines données qui nous semblent intéressantes, au regard de ce qui vient d'être dit et des hypothèses que nous avons énoncées. Notons que pour certaines analyses, nous étudierons l'intégralité de l'échantillon alors que pour ce qui est des comparaisons entre les trois questionnaires, nous ferons le choix de comparer trois échantillons identiques. Ainsi, les analyses comparatives se feront sur des échantillons plus réduits car nous avons évacué les élèves qui n'avaient pas participé à l'ensemble de ces trois questionnaires.

La première donnée qui nous semble remarquable concerne les sentiments que percevaient les élèves. Rappelons que le prétest a été réalisé avant tout travail sur le poème, que le posttest a été rempli après la phase 1 et que le troisième questionnaire a été soumis aux élèves après le visionnage du clip, c'est-à-dire après la phase 2. Nous avons demandé dans chaque questionnaire d'identifier le sentiment dominant du poème (pour le prétest et pour le posttest) et dans le clip (pour le troisième questionnaire). Nous avons classé dans le tableau qui suit les réponses des trente-et-un élèves qui ont répondu aux trois questionnaires.

Sentiments	Prétest	Posttest	Questionnaire 3
Tristesse	25	27	15
Amour	10	6	1
Peur	2		
Joie	1		4
Détresse	1		
Colère		1	
Peine		1	
Douleur		1	
Gêne			2
Chagrin			1
Innocence			1
Solitude			1
Angoisse			2
Haine			1
Mélancolie			1
Ne sait pas			2

Illustration 37 : Comparaison du nombre d'élèves ayant perçu des sentiments lors des trois tests.

Ce que l'on peut remarquer, dans un premier temps, c'est la domination du sentiment de tristesse dans les perceptions des élèves, et ce à chaque moment de l'expérimentation. Cela montre que, dès la première lecture, les élèves ressentent de façon juste l'émotion exprimée par l'auteure : dans ce cas ils ont écrit « tristesse », « triste » ou encore une phrase complète qui contenait l'un de ces deux mots. Dans un second temps, on constate qu'à la suite des différentes activités qu'ils ont réalisées, le sentiment de tristesse est moins perçu et également qu'il est exprimé par un vocabulaire plus varié : « mélancolie », « chagrin »,

« solitude ». La palette qui est à disposition des élèves pour exprimer les sentiments semble plus large. Cela est aussi à mettre en lien avec le travail qui a été fait sur le lexique, pendant ce chapitre.

L'amour est un sentiment qui est souvent repéré par les élèves dès le prétest, mais sa perception s'estompe presque jusqu'à disparaître alors que l'« angoisse », « la douleur », « la colère » et « la haine » sont un peu plus évoquées. Deux élèves perçoivent de la gêne en visionnant le clip et l'entretien confirmera qu'il s'agit de leur propre gêne de se voir et de se savoir vus par leurs camarades. Il s'agit de deux élèves plutôt timides. Cette réaction explique sans doute le fait que peu d'élèves, adolescents de surcroît, avaient choisi de se prendre en photo dans le travail demandé lors de la phase 1.

Les deux élèves qui disent ne plus savoir quel sentiment domine dans le clip apparaissent comme perturbés. Ils ne retrouvent plus leur place, leur interprétation. Le saut qu'on leur a demandé de faire était peut-être trop « risqué » ou bien la conscience qu'ils ont de la discipline n'est pas entrée en résonance avec ce projet, même si le rendu leur plaît.

En tout état de cause, il apparaît que davantage de sentiments sont perçus dans l'adaptation du poème en clip, que dans le texte originel. Le caractère multimodal de ce nouveau support permet peut-être aux élèves d'exprimer davantage de nuances. Peut-être est-ce le ton de la voix ou bien la musique qui fait naître ces sensations. Pour le savoir, il faudrait investiguer davantage. Les élèves prêtent aussi à Marceline des sentiments plus durs que ceux exprimés dans son poème. En cela ils nous rappellent le *lu* de Jouve qui fait émerger ses propres fantasmes dans une lecture qui révèle sa part d'inconscient (Jouve, 1993). On peut ainsi dire que la posture de sujet lecteur semble avoir évolué après la réalisation du clip.

Nous avons voulu en savoir davantage sur les liens qui pouvaient apparaître entre la participation à la réalisation du clip et le changement de posture des élèves engagés dans ce travail. L'analyse qui va suivre prend en charge un échantillon large de quarante-neuf élèves du troisième questionnaire. Nous avons sondé la proximité que les élèves avaient pu construire avec le poème au travers de cette réalisation multimodale. Nous avons choisi de poser quatre questions qui devaient mesurer, chacune un peu plus, la distance qui séparait le sujet de l'œuvre.

Les quatre graphiques qui suivent représentent les réponses aux questions posées sous la forme de taux. Chacune des quatre questions mesure successivement une distance toujours plus réduite entre le sujet et l'œuvre. Nous entendons ici par œuvre, le clip, cette réalisation multimodale qui dialogue avec une autre œuvre : le poème de Marceline Desbordes-Valmore.

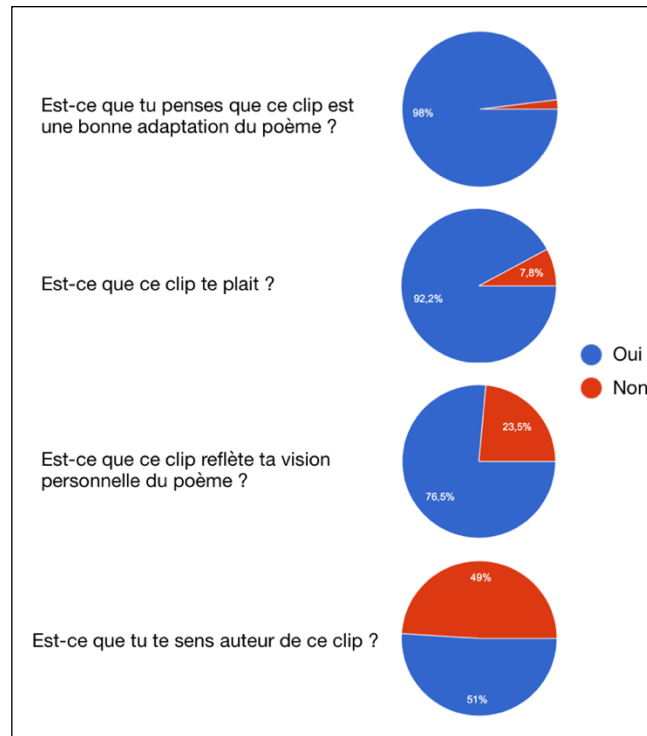


Illustration 38 : Graphique mesurant la proximité des élèves avec l'œuvre

Rappelons que, pour cette activité, si tous les élèves ont participé à la récolte d'images et de GIFs sur internet, seuls vingt d'entre eux ont participé à sa réalisation proprement dite, sous la forme d'ateliers (tournage, chorégraphie, voix, musique et montage). Dix-huit élèves ont donc été moins investis dans cette réalisation finale.

La première question, d'ordre plutôt général, demandait aux élèves si le clip était une adaptation réussie du poème. Tous, sauf un, la jugent réussie. Il faut dire que les élèves de ces deux classes ont fréquenté quelques adaptations depuis le mois de septembre. Ils savent donc ce que c'est et même quels en sont les enjeux. Mais n'importe qui pourrait avoir un avis sur cette question, même sans avoir participé à sa réalisation. C'est la raison pour laquelle nous considérons que la distance mesurée ici est grande entre le lecteur-spectateur et l'œuvre. La deuxième question demandait aux élèves si le clip leur plaisait. Nous pouvons mesurer que c'est une réalisation dont l'esthétique est généralement acceptée par les élèves même si

quatre élèves, sur les quarante-neuf, déclarent qu'il n'est pas à leur goût. Cette question engageait davantage les élèves car elle leur demandait de se positionner affectivement et esthétiquement. La troisième question cherchait à mesurer une distance encore plus réduite. Nous leur demandions si le clip reflétait leur vision personnelle du poème. Dix élèves répondent par la négative. Pour les trente-huit autres, ils déclarent se retrouver dans cette adaptation pourtant collective du poème.

Enfin la dernière question, sûrement plus inattendue pour les élèves, leur demandait s'ils se sentaient auteurs du clip. Il nous semble que parmi ceux-là, se trouvent peut-être ceux dont la distance avec l'œuvre est la plus réduite, ceux qui ont construit au fil des activités une réelle proximité avec l'œuvre, c'est du moins, une piste à explorer. Seuls vingt-quatre élèves, à peine moins de la moitié de l'échantillon total, se sentent auteurs. Nous ne savons pas, à ce stade, les représentations des élèves sur ce qu'est un auteur. Mais nous voulons analyser plus en détail qui sont ces vingt-quatre élèves et à quelles activités ils ont participé. Nous faisons ici un pari un peu risqué qui voudrait qu'un élève qui est entré en dialogue avec une œuvre se sente plus auteur qu'un autre qui serait resté à distance. Nous nous demandons, après Fish, si cette communauté d'élèves-interprètes a des droits sur le texte et sur son adaptation multimodale. Regardons donc de plus près qui sont ces vingt-quatre élèves :

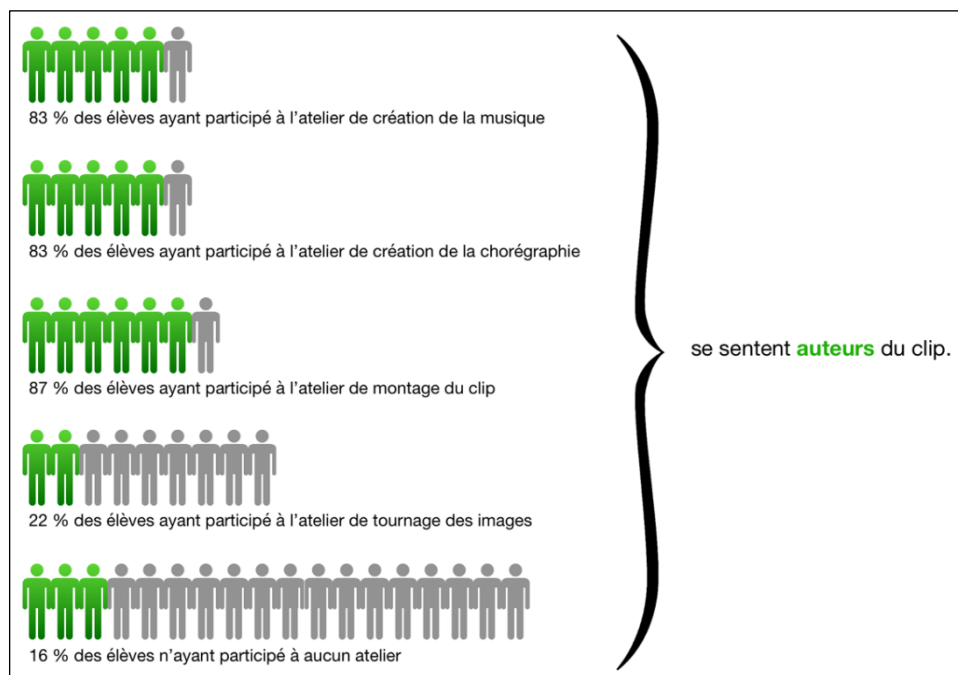


Illustration 39 : Répartition des élèves qui se sentent auteurs du clip

Ce graphique montre la répartition des élèves qui se sentent auteurs du clip en fonction des activités auxquelles ils ont participé. Nous avons transformé chaque résultat en taux pour faciliter la lecture même si nous convenons que cela n'est pas forcément pertinent au vu de l'effectif réduit d'élèves. Notons aussi que les élèves qui ont participé à l'atelier d'enregistrement de la voix n'ont pas répondu à ce questionnaire et ne sont donc pas représentés ici.

Ce que nous remarquons tout de suite, sur la dernière ligne du graphique, c'est que trois élèves sur les dix-huit qui n'ont participé à aucun atelier, se sentent quand même auteurs. Ce résultat nous indique que ces résultats doivent être pris comme des tendances générales. Ils nous montrent aussi que certains élèves n'ont pas besoin de participer activement au projet pour s'en sentir auteurs, l'investissement qu'ils ont eu lors de la récolte d'images a peut-être suffi à faire naître ce sentiment. On peut aussi penser qu'ils n'ont pas une idée claire de ce qu'est un « auteur ». Et nous qu'entendons-nous par « auteur » ?

Le statut de l'ado-élève-auteur n'est pas un sujet nouveau dans la didactique de la littérature même s'il peut avoir le statut d'une innovation au regard de la longue histoire de l'enseignement des lettres. Quand Barthes décrète la mort de l'auteur en 1967, c'est davantage une certaine idée de la littérature qu'il cherche à abattre. Considérer l'élève comme un auteur, c'est accepter sa créativité. Et dans cette réalisation multimodale du clip, s'ajoutent de nouveaux paramètres qui ne simplifient pas la compréhension de cette posture d'auteur. Ce clip est tout d'abord l'adaptation d'un texte écrit par une première auteure. La posture d'auteur sur laquelle nous interrogeons ces adolescents est donc marquée par le dialogisme : « en parlant d'enfant-auteur, [...] l'important est précisément de faire résonner ce qui, dans ce qu'il dit, le dépasse et fait écho aux autres textes, aux autres auteurs » (Daunay, 2011). Ce clip est ensuite le résultat du travail d'une communauté : « cette pratique est collective, au sens où il n'y a pas d'auteur en soi : l'enfant ne s'éprouve pas auteur tout seul, il vit cette aventure par le regard des autres, institués par là-même lecteurs » (Daunay, 2011). La posture d'élève-auteur s'articule donc avec celle du sujet lecteur et en ce qui nous concerne, nous avons choisi de pousser le dialogisme assez loin dans ce clip, réalisé par des lecteurs-auteurs. Pour nous, et dans le cadre de cette expérimentation, l'auteur est donc celui qui, après ses lectures, se met au travail, seul ou au sein d'un collectif, pour réaliser une œuvre qu'il assume et dont il se sent proche. L'auteur semble avoir toutes les qualités du sujet

lecteur : capable de distance réflexive et d'engagement psychoaffectif. Ainsi, enseigner la posture d'auteur revient peut-être à développer la posture de sujet lecteur.

Dans le graphique, nous remarquons aussi que parmi les neuf élèves qui ont participé au tournage des images, seuls deux se sentent auteurs du clip. Ces résultats seraient très étonnants si nous ne pouvions pas les expliquer. Il faut savoir que ces élèves, s'ils ont participé au tournage, s'ils ont donné des directions, n'ont pas tenu la caméra. Ils ont été plus souvent passifs qu'actifs. Ils n'ont pas fabriqué totalement la matière visuelle. De tous les ateliers, c'est sans doute celui où les élèves ont été le plus guidés. Ce qui représente sans doute une imperfection dans ce projet est finalement très intéressant pour l'analyse que nous menons, car ce groupe nous sert de groupe témoin, à mettre en rapport avec les résultats des trois autres ateliers.

Les résultats des groupes ayant participé à la création de la musique, de la chorégraphie et au montage font apparaître que les élèves s'y sentent, à plus de 80 %, auteurs. Ceux-là ont fabriqué la substance même du clip, ils ont eu la liberté de faire un certain nombre de choix. C'est pour le groupe du montage que l'on observe le taux le plus fort. Six élèves sur sept se sentent auteurs. Le montage est le moment clé de la réalisation, le moment où les élèves ont combiné à leur manière, selon leur vision et leur interprétation du poème, les différents modes sémiotiques (voix, images, sons, gestes) pour réaliser un tout cohérent. Le montage est une étape éminemment dialogique où se superposent, grâce au logiciel, les différentes pistes dont le monteur orchestre la conversation. Godard disait : « Le sens de mes films vient toujours au montage, quoi qu'il arrive », car cette étape du travail est totalement décisive. Il ne semble donc pas étonnant que le groupe des élèves qui a monté le film ait le sentiment d'en être l'auteur. Ces résultats nous donnent à entrevoir des pistes intéressantes pour enseigner la posture d'auteur aux élèves.

3. Limites et ouverture

Il convient à ce stade, de mettre au jour un certain nombre de limites qui apparaissent maintenant que nous avons une vision d'ensemble de notre travail. Nous voyons un écart important entre nos deux hypothèses de départ. Si la première pouvait paraître presque simpliste, la seconde nous semble trop foisonnante.

Cette seconde hypothèse couvre peut-être trop de questions à la fois. Elle se propose d'explorer les contours d'une nouvelle posture, dite dialogique. Elle cherche à montrer l'apport des usages privés des adolescents dans le développement de la lecture subjective. Enfin, comme un jongleur introduit une balle de plus dans son jeu, elle se propose d'explorer en quoi la réalisation d'une adaptation collective est une étape importante dans le travail personnel et collectif d'interprétation d'une œuvre. La multiplication des activités et des indicateurs obtenus représente *in fine* un biais à prendre en compte dans notre recherche. L'avantage que nous pouvons y trouver, c'est d'avoir vu émerger quelques tendances pertinentes sur lesquelles nous ne nous interrogeons pas initialement. Le sentiment d'être auteur d'une adaptation collective en fait partie.

Nous pressentons que l'apprentissage de la posture d'auteur pourrait permettre aux élèves de développer leur posture de sujet lecteur. Nous avons vu, au cours de la phase 2 de la seconde expérimentation, que c'est avec le travail du montage que les élèves développaient le plus le sentiment d'être auteur. Il nous semble qu'il faut encourager les activités de montage. On pourrait sans doute, pour gagner en efficacité, mettre à disposition de tous les élèves, des images et des sons, marqués par la redondance, la complémentarité et la dissociation, pour qu'ils puissent se concentrer uniquement sur le montage. Cette activité de tressage permettrait à tous les élèves de s'essayer à une posture différente et de risquer un saut vers une « libre aventure interprétative » (Eco, 1989).

Lors de ces différentes expérimentations, une donnée primordiale n'a pas été assez prise en compte, nous en avons déjà parlé. Le temps que les élèves ont passé à lire et à relire les textes sur lesquels portaient les activités a été décuplé par rapport au temps consacré à la lecture dans des activités de classe plus quotidiennes. Cette forte fréquentation a

incontestablement eu un effet sur la capacité des élèves à comprendre et à interpréter les textes. Et le fait que les choix interprétatifs du poème de Marceline Desbordes-Valmore aient été débattus à la toute fin de l'expérimentation, semble confirmer que le temps et la fréquence des lectures soit un paramètre déterminant. Nous voyons dès lors que les activités d'adaptation proposées aux élèves ont eu le grand avantage de donner du sens à ces relectures incessantes ; pour adapter, il faut relire. L'adaptation peut alors être vue comme un détour pour faire entrer les élèves dans une posture de lecture spécifique : à la fois immersive et distanciée. Cette lecture demande une bonne compréhension du texte, de ses détails, de sa diégèse, en même temps qu'elle requiert une mise à distance nécessaire à toute tentative d'illustration et d'adaptation. Ce travail semble donc être en mesure de participer au développement de la posture de sujet lecteur chez les élèves.

Le moment important sur lequel nous voudrions revenir est la discussion finale qui a suivi le visionnage du clip. Ce moment montre l'importance de donner du temps à ces « discussions » en classe sans qu'elles ne deviennent pour autant ce que les élèves perçoivent comme du « baratin ». Les élèves ont fini par relire le poème comme une réécriture de *Roméo et Juliette*. Ce saut risqué est la preuve d'un changement de posture. Ici, un pas est fait vers ce qu'Éco appelle le Lecteur Modèle qui est selon lui « cet opérateur capable de mettre en acte, dans le temps, le plus grand nombre possible de lectures croisées » (Eco, 1989). Il y a peut-être là une définition plus percutante de ce que nous avons appelé la posture dialogique...

Nous avons tenté de savoir si une réalisation multimodale permettait, plus qu'une autre, de « croiser les lectures ». Mais si nous pouvons affirmer que, par nature, elle croise les modes sémiotiques, nous ne savons pas dire en quoi elle a rendu possible cette lecture shakespearienne du poème. Au mieux a-t-elle permis aux élèves de s'autoriser des sauts interprétatifs vers davantage de subjectivité dans la réception des œuvres littéraires. Si c'est le cas, reconnaissons au moins cette réussite dans le changement de posture des lecteurs adolescents.

Nous avons souvent parlé d'illustration, de rapport texte-image, d'habillage sonore et enfin d'adaptation. Si tous ces termes s'enracinent dans des champs disciplinaires différents, ils ont un mécanisme en commun, celui de combiner, de transcrire, de transposer. Enfin c'est

de l'adaptation que nous voudrions discuter un instant. Il nous semble qu'un auteur, quand il décide de réaliser une adaptation, prend une posture dialogique car il ajoute son propre discours à celui du premier auteur. Il fait dialoguer au moins deux cultures, deux époques. En même temps, l'adaptation est une actualisation de l'œuvre première. À titre d'exemple, et pour rester avec Shakespeare, le *Roméo + Juliette* de Baz Luhrmann est une adaptation marquée par un dialogisme évident puisqu'elle plaque le genre du film de gangsters par-dessus le mythe de Roméo et Juliette ; c'est une adaptation actualisante car elle transporte l'intrigue dans notre monde moderne ; enfin elle représente un saut risqué, puisque le réalisateur a décidé de conserver le texte de Shakespeare dans cette mise en scène clippée³⁰ ultra-colorée. Nous nous demandons si le travail autour des adaptations ne permettrait pas de développer la posture de sujet lecteur, notamment s'il s'agit de faire créer des adaptations aux élèves. Quant au clip que nous avons réalisé, avec les deux classes de quatrième, il entre peut-être dans la catégorie de la libre adaptation, de la libre interprétation, qui ne nous semble pas être trop éloignée de ce qu'Umberto Eco appelle l'utilisation libre : « Naturellement on peut avoir, outre la pratique, une esthétique de l'utilisation libre, aberrante, désirante et malicieuse des textes » (Eco, 1989). Ce genre d'activité a le grand avantage de développer aussi la posture d'auteur des élèves, et nous avons vu combien cela pouvait être intéressant. Qu'ils soient adolescents, élèves, lecteurs, producteurs d'image, *gamer*, les jeunes auxquels nous distribuons quotidiennement des textes littéraires dans les salles de classe doivent être avant tout considérés comme des apprentis interprètes.

³⁰ Est dit d'une mise en scène qui adopte le style du clip.

Conclusion

Tout au long de cette étude, nous avons tenté de montrer combien la posture spécifique du lecteur littéraire pouvait s'articuler avec la posture de lecteur et de producteur d'images. Nous avons parfois souhaité mettre en évidence l'écart important qui existe entre les pratiques scolaires des élèves et les usages privés des adolescents. Ces usages, souvent numériques, qui mêlent divers modes sémiotiques, montrent que l'apprentissage de la littératie multimodale représente désormais un enjeu sociétal.

Dans un premier temps, nous nous sommes demandés si la posture de sujet lecteur d'un élève pouvait être développée quand on lui demandait d'illustrer un texte littéraire. Les va-et-vient, entre le texte et le dessin, générés par ce type d'activité paraissent féconds et semblent augmenter la compréhension du texte de Stevenson, surtout pour les élèves les moins performants. Pour l'enseignant, les productions deviennent aussi de bons indicateurs pour évaluer la compréhension de chacun. Mais l'écart que l'on constate entre les élèves, dans les compétences graphiques, fait naître de nouvelles inégalités : ceux qui maîtrisent bien le dessin ont une plus grande liberté pour exprimer avec finesse et précision leur compréhension du texte. Nous avons aussi remarqué que les élèves préféraient utiliser des illustrations dont le rapport texte-image était essentiellement redondant et nous nous sommes demandés si un autre rapport pouvait être privilégié pour développer une lecture subjective des textes.

Dans un second temps, nous avons voulu savoir si la posture que nous avons qualifiée de dialogique, permettait aux élèves d'interpréter un poème. D'une part, nous avons essayé de mesurer en quoi les usages privés des adolescents, représentaient un levier pour accéder à cette nouvelle posture de dialogue entre un texte poétique du XVIII^e siècle et la technoculture juvénile. D'autre part, nous avons cherché à comprendre par quels mécanismes on pouvait développer une interprétation collective du poème en réalisant une production multimodale audiovisuelle.

Si nos hypothèses ne peuvent être, au mieux, que partiellement démontrées, il apparaît que les activités d'illustration, par le dessin ou par d'autres images récoltées,

demandent aux élèves une exploration accrue des textes. Ce temps passé à faire des va-et-vient entre la réalisation demandée et le texte littéraire devient une nécessité et permet aux élèves de progresser dans la compréhension. Le recours à la technoculture des adolescents représente plus qu'un simple appât pédagogique car il ouvre une voie à l'actualisation de textes anciens et permet d'interroger les résonnances qu'ils peuvent avoir dans notre monde contemporain. La réalisation collective multimodale a permis de développer, chez certains élèves, le sentiment d'être auteur, qui est une étape importante dans la construction du sujet lecteur. Enfin les activités liées à la posture dialogique peuvent être un chemin d'accès pour permettre aux élèves de s'autoriser des interprétations plus « risquées » et plus « jouissives ».

Enfin, il semble que la multimodalité soit encore peu présente dans la formation initiale et continue des enseignants. Les cursus universitaires, en dehors de certains groupes de recherche, intègrent peu ces questionnements alors que les usages sont toujours plus développés. La littératie multimodale est encore trop absente des maquettes de formation proposées par les rectorats. Pourtant, les compétences de lecture multimodale sont aussi indispensables au lecteur qu'au citoyen du XXI^e siècle. Au Québec, la Chaire en littératie médiatique multimodale a été créée en 2017. Elle couvre des domaines aussi divers que la langue, la communication, les lettres, les arts, les médias et les humanités numérique. L'avenir des humanités sera multimodal. Sans doute faudrait-il qu'à l'heure des réformes et des innovations, l'institution en prenne conscience pour donner davantage de sens à l'enseignement de la littérature.

Bibliographie

- AHR, S. (2010, mars). « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobiliser ? », Présenté à la 11e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Genève.
- BARTHES, R. (1964). « Rhétorique de l'image », *Communications*, 4(1), 40–51.
- BAUTIER, E. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, (n°45), 63- 79.
- BENECH, C. (2019). *Une essentielle fragilité : le roman à l'ère de l'image*, Paris : Plein jour.
- BUCHETON, D. (2017). *Postures des enseignants et des élèves*, [Conférence de consensus]. CNESCO.
- CITTON, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser : Pourquoi les études littéraires ?*, Paris : Éditions Amsterdam.
- CITTON, Y. (2017). « Diderot et la décroissance : une proposition d'actualisation sauvage et paresseuse », *Recherches & Travaux*, (91).
- COHEN-AZRIA, C., & Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques : Yves Reuter (éd.). Cora Cohen-Azria ...* Bruxelles : De Boeck.
- DAUNAY, B. (2011). L'enfant ou l'élève auteur : approches didactiques | Coop'ICEM. Consulté 19 avril 2019, à l'adresse <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20248>
- DONNAT, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études*, 5(5), 1- 12.
- DUFAYS, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (2. éd). Bruxelles : De Boeck.
- ECO, U. (1989). *Lector in fabula*, Paris : Le Livre de poche.
- FALARDEAU, É. (2003). « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, 29

(3), 673- 694.

FISH, S. E. (2007). *Quand lire, c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*, Paris : Les Prairies ordinaires.

GUNTHER, A. (2014). « L'image conversationnelle. Les nouveaux usages de la photographie numérique », *Études photographiques*, (31).

HABI, M. (2016). « Le questionnaire en question », *Recherches, Genres scolaires* (n°65), 109-128. Consulté à l'adresse <http://www.revue-recherches.fr/?p=2820>

JEANNERET, Y. (2014). *Critique de la trivialité : les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*, Paris : Éditions Non standard.

JORRO, A. (Éd.). (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1re édition), Bruxelles : De Boeck.

JOUBE, V. (1993). *La lecture*, Paris : Hachette.

LANGLADE, G., & FOURTANIER, M.-J. (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », In É. Falardeau, C. Simard, C. Fisher, & S. Noëlle, *La didactique du français les voies actuelles de la recherche* (PUL),

LEBRUN, M., LACELLE, N., & BOUTIN, J.-F. (Éd.). (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

LECLAIRE-HALTE, A. (2014). « Valeurs et rapport texte/image dans l'album de littérature de jeunesse : étude d'un exemple, Le Génie du pousse-pousse », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* (163-164).

LETOURNEUX, M. (2017). *Fictions à la chaîne : littératures sérielles et culture médiatique*. Consulté à l'adresse <http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782021320893>

MAINGUENEAU, D. (2016). « Quelques remarques sur la notion de genre scolaire », *Recherches, Genres scolaires* (n°65), 7-16.

- MARTINEC, R., & SALWAY, A. (2005). « A system for image-text relations in new (and old) media », *Visual Communication*, 4(3), 337-371.
- MENDELSUND, P. (2015). *Que voit-on quand on lit ?*, (Robert Laffont).
- OCTOBRE, S. (2017). « L'enfant et les techno-cultures : mutations culturelles et transformations sociales », *Pratiques*, (175-176).
- OCTOBRE, S. (2019). « Les techno-cultures juvéniles », *Réseau Canopé, Portrait de jeunesse* (194), 160.
- PERRET, L. (2018). « Le jeu vidéo et le sérieux game sont-ils légitimes dans l'enseignement de la littérature en France ? Une perspective historique », *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, (n°8).
- PETIT, M. (2002). *Éloge de la lecture : la construction de soi*, Paris : Belin.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*, Paris : Editions de Minuit.
- REY, O. (2014). *Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation* [Report]. Consulté à l'adresse IFÉ - ENS de Lyon website: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>
- ROUXEL, A. (2004). « La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand-Royat, 28 au 31 octobre 2002 » In Direction de l'enseignement scolaire & Programme national de pilotage (Éd.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand-Royat, 28 au 31 octobre 2002*. Buc : CRDP Académie de Versailles.
- SAINT-GELAIS, R. (2004). « La novellisation en régime polytextuel : le cas Blade Runner », *La novellisation : du film au roman*. Consulté à l'adresse
- SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?*, Paris : Seuil.
- SCHÖN, D. A., & GAGNON, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans*

l'agir professionnel, Montréal : Les Ed. Logiques.

TAUVERON, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 9-38. Consulté à l'adresse https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289

VAN DER LINDEN, S. (2008). « L'album, le texte et l'image », *Le français aujourd'hui*, 161(2),

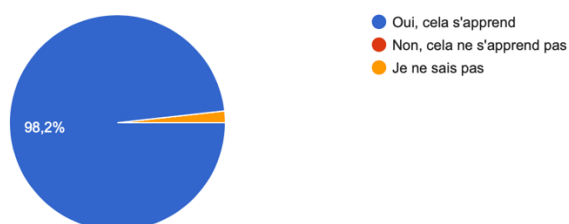
WEIL, P.-G. (1950). « Caractéristiques du développement du dessin par groupes d'âges, selon divers auteurs », *Enfance*, 3(1), 221-226.

Annexes

Annexe 1 : Enquête sur la pratique du questionnaire

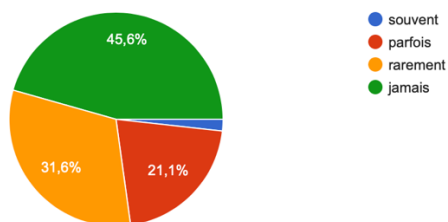
Pensez vous qu'un élève puisse apprendre à lire de la littérature ?

57 réponses



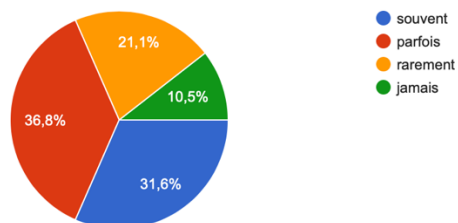
Vous arrive-t-il de faire des cours magistraux pour enseigner à lire les textes littéraires ?

57 réponses



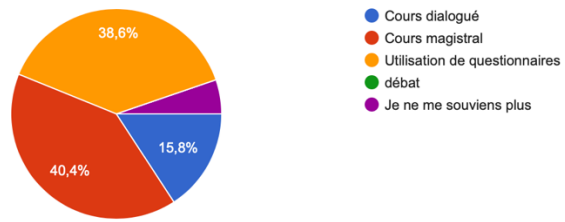
Demandez-vous à vos élèves de répondre à des questions, pour enseigner à lire des textes littéraires ?

57 réponses



Quelle pratique vos enseignants utilisaient-ils le plus souvent quand vous étiez vous-même au collège, pour travailler sur des textes littéraires ?

57 réponses



Annexe 2 : Extrait de *L'Étrange cas du Dr. Jekyll et de Mr. Hyde*

Utterson a été appelé par Poole, le serviteur du docteur Jekyll car ce dernier, qui était très malade, s'est enfermé dans son laboratoire et ne veut plus en sortir.

— Jekyll, appela Utterson d'une voix forte, je demande à vous voir. Il se tut quelques instants, mais ne reçut pas de réponse. Il reprit :

— Je vous en préviens tout net, nos soupçons sont éveillés, il faut que je vous voie et Je vous verrai : si ce n'est par la persuasion, ce sera autrement... si ce n'est de votre bon gré, ce sera par la violence.

— Utterson, cria la voix, pour l'amour de Dieu, ayez pitié ! — Ah ! ce n'est pas la voix de Jekyll... c'est celle de Hyde ! s'écria Utterson. Enfoncez la porte, Poole !

Poole balança la hache par-dessus son épaule ; sous le coup le bâtiment retentit, et la porte à serge rouge rebondit contre la serrure et les gonds. Du cabinet jaillit un hurlement de détresse, d'une épouvante tout animale. La hache se releva de nouveau, et de nouveau les panneaux craquèrent et l'encadrement sursauta. À quatre reprises le coup retomba, mais le bois était dur et la menuiserie solide. Ce fut seulement au cinquième que la serrure disjointe s'arracha et que les débris de la porte s'abattirent à l'intérieur sur le tapis.

Les assiégeants, intimidés par leur propre tapage et par le silence qui lui avait succédé, hésitèrent un peu et regardèrent dans le cabinet qui s'étalait sous leurs yeux à la paisible lumière de la lampe. Un bon feu clair pétillait dans l'âtre, la bouilloire chantonnait son léger refrain, on voyait deux ou trois tiroirs ouverts, des papiers disposés en ordre sur la table de travail, et tout près du feu le nécessaire préparé pour le thé : on eût dit l'intérieur le plus tranquille, et, à part les étagères vitrées pleines d'instruments de chimie, le plus banal qu'il y eût ce soir-là dans tout Londres. Au beau milieu gisait le corps d'un homme tordu par l'agonie et encore palpitant. Ils s'approchèrent à pas légers, le retournèrent sur le dos et reconnurent les traits de M. Hyde. Il était vêtu d'habits beaucoup trop grands pour lui, d'habits faits à la taille du docteur : les muscles de son visage vibraient encore d'une apparence de vie, mais la vie elle-même l'avait bien abandonné. La fiole broyée qu'il tenait encore, avec l'odeur d'amandes amères qui flottait dans la pièce révéla à Utterson qu'il avait devant lui le cadavre d'un suicidé.

— Nous sommes arrivés trop tard, dit-il, d'un ton sévère, aussi bien pour sauver que pour punir. Hyde est allé trouver son juge ; il ne nous reste plus qu'à découvrir le corps de votre maître.

La portion du bâtiment de beaucoup la plus importante était occupée par l'amphithéâtre qui constituait presque tout le rez-de-chaussée et recevait le jour d'en haut, et par le cabinet formait le premier étage à un bout et prenait vue sur la cour, un corridor reliait l'amphithéâtre à la porte donnant sur la petite rue ; en outre, le cabinet communiquait séparément avec celle-ci par un second escalier. Il y avait aussi plusieurs réduits obscurs et une vaste cave. Tout cela fut alors minutieusement passé en revue. Chaque réduit n'exigea qu'un coup d'œil, car tous étaient vides et, à voir la poussière qui tombait de leurs portes, aucun d'eux n'avait de longtemps été ouvert. La cave, il est vrai, était encombrée d'un amas d'objets hétéroclites, datant pour la plupart de l'époque du chirurgien prédécesseur de Jekyll : mais rien qu'en ouvrant la porte ils furent avertis de l'inutilité de plus amples recherches, par la chute d'un revêtement compact de toiles d'araignées qui avaient depuis des ans condamné l'entrée. Nulle part on ne voyait trace de Henry. Jekyll, ni mort ni vivant.

Poole frappa du pied les dalles du corridor.

— Il doit être enterré là, dit-il en prêtant l'oreille à la résonance.

— À moins qu'il ne se soit enfui, dit Utterson.

Et il s'en alla examiner la porte de la petite rue. Elle était fermée de l'intérieur ; et tout auprès, gisant sur les dalles, se trouvait la clef, déjà tachée de rouille.

— Elle n'a pas l'air de servir beaucoup, remarqua le notaire. — De servir ! répéta Poole. Ne voyez-vous donc pas, monsieur, qu'elle est brisée comme si quelqu'un avait donné un coup de talon dessus ?

— C'est juste, fit Utterson, et même les cassures sont rouillées. Les deux hommes s'entre-regardèrent, ébahis.

— Ceci me dépasse, Poole, dit le notaire. Retournons dans le cabinet.

Ils gravirent l'escalier en silence et, non sans jeter par intervalles au cadavre un regard terrifié, se mirent à examiner plus en détail le contenu de la pièce. Sur une table se voyaient des traces d'opérations chimiques, plusieurs tas dosés d'un sel blanchâtre étaient préparés sur des soucoupes de verre, comme pour une expérience au milieu de laquelle le malheureux avait été interrompu.

— C'est là ce même produit que j'allais tout le temps lui chercher, dit Poole.

Et il n'avait pas achevé sa phrase que la bouilloire déborda à grand bruit.

Ceci les amena vers la cheminée, auprès de laquelle Le fauteuil était frileusement tiré, avec le nécessaire à thé tout disposé à portée de la main, Jusqu'à la tasse garnie de sucre. Un rayonnage supportait quelques volumes ; l'un d'eux gisait ouvert à côté du plateau à thé, et Utterson y reconnut avec stupeur un exemplaire d'un ouvrage

édifiant, pour lequel Jekyll avait maintes fois exprimé une vive estime, et qui se trouvait ici annoté de scandaleux blasphèmes écrits de sa propre main.

Continuant de passer en revue la pièce, les deux perquisiteurs arrivèrent à un grand miroir pivotant, et ils regardèrent dans ses profondeurs avec un effroi involontaire ; mais elle était tournée de façon à ne leur montrer que la rose lueur se jouant au plafond, le feu scintillant en multiples reflets sur les vitres des étagères, et leurs propres physionomies pâles et terrifiées, penchées sur leur image.

— Ce miroir a vu d'étranges choses, monsieur, chuchota Poole.

— Il ne peut avoir rien vu de plus étrange que lui-même, répliqua le notaire sur le même ton. Car que faisait Jekyll... Il s'interrompit avec un sursaut, et puis surmontant sa faiblesse :

— Quel besoin d'un miroir pouvait bien avoir Jekyll ?

— Vous avez raison de le dire, dit Poole.

Ils s'occupèrent ensuite de la table de travail. Sur le pupitre, au milieu des papiers rangés avec soin, s'étalait par-dessus tout une grande enveloppe qui portait, écrit de la main du docteur, le nom de M. Utterson. Le notaire la décacheta, et plusieurs plis s'en échappèrent et tombèrent sur le plancher. Le premier contenait une déclaration rédigée dans les mêmes termes extravagants que celle restituée six mois plus tôt, et destinée à servir de testament en cas de mort, et d'acte de donation, en cas de disparition, mais remplaçant le nom de Hyde, le notaire y lut, avec un étonnement descriptible, le nom de Gabriel-John Utterson. Il regarda successivement Poole, puis de nouveau le papier, et enfin le défunt criminel étendu sur le parquet.

— La tête m'en tourne, dit-il. Il a eu ceci à sa disposition tous ces derniers jours, il n'avait aucune raison de m'aimer ; il devait être furieux de se voir évincé ; et il n'a pas détruit ce document ! Il passa au pli suivant : c'était un court billet de la main du docteur et daté dans le haut.






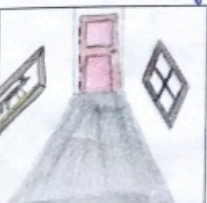
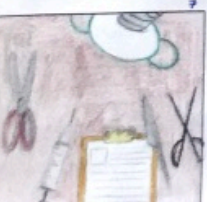
— Oh, Poole, s'écria le notaire, il était ici, et vivant, aujourd'hui même. On ne peut l'avoir fait disparaître en aussi peu de temps : il doit être encore vivant, il doit s'être enfui ?... Au reste, Pourquoi fuir ? et comment ? et dans ce cas peut-on se hasarder à appeler cela un suicidé ? Oh, il nous faut être circonspects. Je pressens que nous pouvons encore entraîner votre maître dans quelque déplorable catastrophe.

— Pourquoi ne lisez-vous pas, monsieur ? demanda Poole. — Parce que j'ai peur, répondit le notaire d'un ton tragique. Dieu veuille que je n'en aie pas de motif !

Stevenson R. L., *L'Étrange cas du Dr. Jekyll et de Mr. Hyde*, Ed. Librio, traduit par Théo Varlet.

Annexe 3 : Réalisation d'élève (première expérimentation)

CONSIGNE : Lis le texte et choisis 14 phrases que tu as envie d'illustrer. Surligne ces phrases avec un marqueur fluorescent et fais les dessins d'illustration dans les cases qui sont sur le côté.

Utterson a été appelé par Poole, le serviteur du docteur Jekyll car ce dernier, qui était très malade, s'est enfermé dans son laboratoire et ne veut plus en sortir.

— Jekyll, appela Utterson d'une voix forte, je demande à vous voir. Il se tut quelques instants, mais ne reçut pas de réponse. Il reprit :
 — Je vous en préviens tout net, nos soupçons sont éveillés, il faut que je vous voie et Je vous verrai : si ce n'est par la persuasion, ce sera autrement... si ce n'est de votre bon gré, ce sera par la violence.
 — Utterson, cria la voix, pour l'amour de Dieu, ayez pitié ! — Ah ! ce n'est pas la voix de Jekyll... c'est celle de Hyde ! s'écria Utterson. Enfoncez la porte, Poole !

Poole balança la hache par-dessus son épaule ; sous le coup le bâtiment retentit, et la porte à serge rouge rebondit contre la serrure et les gonds. Du cabinet jaillit un hurlement de détresse, d'une épouvante tout animale. La hache se releva de nouveau, et de nouveau les panneaux craquèrent et l'encadrement sursauta. À quatre reprises le coup retomba, mais le bois était dur et la menuiserie solide. Ce fut seulement au cinquième que la serrure disjointe s'arracha et que les débris de la porte s'abattirent à l'intérieur sur le tapis. Les assiégeants, intimidés par leur propre tapage et par le silence qui lui avait succédé, hésitèrent un peu et regardèrent dans le cabinet qui s'étalait sous leurs yeux à la paisible lumière de la lampe. Un bon feu clair pétillait dans l'âtre, la bouilloire chantonnait son léger refrain, on voyait deux ou trois tiroirs ouverts, des papiers disposés en ordre sur la table de travail, et tout près du feu le nécessaire préparé pour le thé. On eût dit l'intérieur le plus tranquille, et, à part les étagères vitrées pleines d'instruments de chimie, le plus banal qu'il y eût ce soir-là dans tout Londres. Au beau milieu gisait le corps d'un homme tordu par l'agonie et encore palpitant. Ils s'approchèrent à pas légers, le retournèrent sur le dos et reconnurent les traits de M. Hyde. Il était vêtu d'habits beaucoup trop grands pour lui, d'habits faits à la taille du docteur : les muscles de son visage vibraient encore d'une apparence de vie, mais la vie elle-même l'avait bien abandonné. La fiole broyée qu'il tenait encore, avec l'odeur d'amandes amères qui flottait dans la pièce révéla à Utterson qu'il avait devant lui le cadavre d'un suicidé.

— Nous sommes arrivés trop tard, dit-il, d'un ton sévère, aussi bien pour sauver que pour punir. Hyde est allé trouver son juge ; il ne nous reste plus qu'à découvrir le corps de votre maître.

La portion du bâtiment de beaucoup la plus importante était occupée par l'amphithéâtre qui constituait presque tout le rez-de-chaussée et recevait le jour d'en haut, et par le cabinet formait le premier étage à un bout et prenait vue sur la cour, un corridor reliait l'amphithéâtre à la porte donnant sur la petite rue. En outre, le cabinet communiquait séparément avec celle-ci par un second escalier. Il y avait aussi plusieurs réduits obscurs et une vaste cave. Tout cela fut alors minutieusement passé en revue. Chaque réduit n'exigea qu'un coup d'œil, car tous étaient vides et, à voir la poussière qui tombait de leurs portes, aucun d'eux n'avait de longtemps été ouvert. La cave, il est vrai, était encombrée d'un amas d'objets hétéroclites, datant pour la plupart de l'époque du chirurgien prédécesseur de Jekyll ; mais rien qu'en ouvrant la porte ils furent avertis de l'inutilité de plus amples recherches, par la chute d'un revêtement compact de toiles d'araignées qui avaient depuis des ans condamné l'entrée. Nulle part on ne voyait trace de Henry. Jekyll, ni mort ni vivant.

Poole frappa du pied les dalles du corridor.
 — Il doit être enterré là, dit-il en prêtant l'oreille à la résonance.
 — À moins qu'il ne se soit enfui, dit Utterson.

Et il s'en alla examiner la porte de la petite rue. Elle était fermée de l'intérieur ; et tout auprès, gisant sur les dalles, se trouvait la clef, déjà tachée de rouille.

— Elle n'a pas l'air de servir beaucoup, remarqua le notaire. — De servir ! répéta Poole. Ne voyez-vous donc pas, monsieur, qu'elle est brisée comme si quelqu'un avait donné un coup de talon dessus ?
 — C'est juste, fit Utterson, et même les cassures sont rouillées. Les deux hommes s'entre-regardèrent, ébahis.
 — Ceci me dépasse, Poole, dit le notaire. Retournons dans le cabinet.

Ils gravirent l'escalier en silence et, non sans jeter par intervalles au cadavre un regard terrifié, se mirent à examiner plus en détail le contenu de la pièce. Sur une table se voyaient des traces d'opérations chimiques ; plusieurs tas dosés d'un sel blanchâtre étaient préparés sur des soucoupes de verre, comme pour une expérience au milieu de laquelle le malheureux avait été interrompu.

— C'est là ce même produit que j'allais tout le temps lui chercher, dit Poole.
 Et il n'avait pas achevé sa phrase que la bouilloire déborda à grand bruit.
 Ceci les amena vers la cheminée, auprès de laquelle le fauteuil était frileusement tiré, avec le nécessaire à thé tout disposé à portée de la main, jusqu'à la tasse garnie de sucre. Un rayonnement supportait quelques volumes ; l'un d'eux gisait ouvert à côté du plateau à thé, et Utterson y reconnut avec stupeur un exemplaire d'un ouvrage édifiant, pour lequel Jekyll avait maintes fois exprimé une vive estime, et qui se trouvait ici annoté de scandaleux blasphèmes écrits de sa propre main.

Continuant de passer en revue la pièce, les deux perquisiteurs arrivèrent à un grand miroir pivotant, et ils regardèrent dans ses profondeurs avec un effroi involontaire ; mais elle était tournée de façon à ne leur montrer que la rose lueur se jouant au plafond, le feu scintillant en multiples reflets sur les vitres des étagères, et leurs propres physionomies pâles et terrifiées, penchées sur leur image.


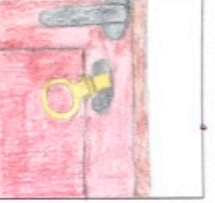
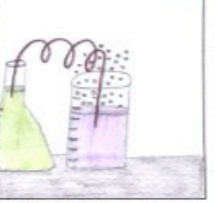
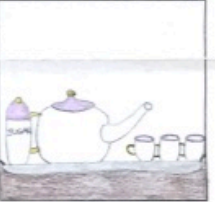



— Ce miroir a vu d'étranges choses, monsieur, chuchota Poole.
 — Il ne peut avoir rien vu de plus étrange que lui-même, répliqua le notaire sur le même ton. Car que faisait Jekyll... Il s'interrompit avec un sursaut, et puis surmontant sa faiblesse :
 — Quel besoin d'un miroir pouvait bien avoir Jekyll ?
 — Vous avez raison de le dire, dit Poole.

Ils s'occupèrent ensuite de la table de travail. Sur le pupitre, au milieu des papiers rangés avec soin, s'étalait par-dessus tout une grande enveloppe qui portait, écrit de la main du docteur, le nom de M. Utterson. Le notaire la décacheta, et plusieurs plis s'en échappèrent et tombèrent sur le plancher. Le premier contenait une déclaration rédigée dans les mêmes termes extravagants que celle restituée six mois plus tôt, et destinée à servir de testament en cas de mort, et d'acte de donation, en cas de disparition, mais remplaçant le nom de Hyde, le notaire y lut, avec un étonnement descriptible, le nom de Gabriel-John Utterson. Il regarda successivement Poole, puis de nouveau le papier, et enfin le défunt criminel étendu sur le parquet.

— La tête m'en tourne, dit-il. Il a eu ceci à sa disposition tous ces derniers jours, il n'avait aucune raison de m'aimer ; il devait être furieux de se voir évincé ; et il n'a pas détruit ce document ! Il passa au pli suivant : c'était un court billet de la main du docteur et daté dans le haut.

— Oh, Poole, s'écria le notaire, il était ici, et vivant, aujourd'hui même. On ne peut l'avoir fait disparaître en aussi peu de temps : il doit être encore vivant, il doit s'être enfui ?... Au reste, Pourquoi fuir ? et comment ? et dans ce cas peut-on se hasarder à appeler cela un suicide ? Oh, il nous faut être circonspects. Je pressens que nous pouvons encore entraîner votre maître dans quelque déplorable catastrophe.

— Pourquoi ne lisez-vous pas, monsieur ? demanda Poole. — Parce que j'ai peur, répondit le notaire d'un ton tragique. Dieu veuille que je n'en aie pas de motif !

Annexe 4 : « N'écris pas », poème de Marceline Desbordes-Valmore

N'écris pas. Je suis triste, et je voudrais m'éteindre.
Les beaux étés sans toi, c'est la nuit sans flambeau.
J'ai refermé mes bras qui ne peuvent t'atteindre,
Et frapper à mon cœur, c'est frapper au tombeau.
N'écris pas !

N'écris pas. N'apprenons qu'à mourir à nous-mêmes.
Ne demande qu'à Dieu... qu'à toi, si je t'aimais !
Au fond de ton absence écouter que tu m'aimes,
C'est entendre le ciel sans y monter jamais.
N'écris pas !





















N'écris pas. Je te crains ; j'ai peur de ma mémoire ;
Elle a gardé ta voix qui m'appelle souvent.
Ne montre pas l'eau vive à qui ne peut la boire.
Une chère écriture est un portrait vivant.
N'écris pas !

N'écris pas ces doux mots que je n'ose plus lire :
Il semble que ta voix les répand sur mon cœur ;
Que je les vois brûler à travers ton sourire ;
Il semble qu'un baiser les empreint sur mon cœur.

N'écris pas !

Marceline Desbordes-Valmore, « N'écris pas », *Poésies posthumes*, 1860.

Annexe 5 : Réalisation d'élève – Les Simpson – (seconde expérimentation)

 <p><i>n'écris pas, je suis triste, et je voudrais m'éteindre.</i></p>	 <p><i>Les beaux étés sans toi, c'est la nuit sans flambeau.</i></p>	 <p><i>J'ai refermé mes bras qui ne peuvent t'atteindre,</i></p>	 <p><i>Et frapper à mon cœur, c'est frapper au tombeau.</i></p>	 <p><i>N'écris pas !</i></p>
<p>N'écris pas. Je suis triste, et je voudrais m'éteindre.</p>	<p>Les beaux étés sans toi, c'est la nuit sans flambeau.</p>	<p>J'ai refermé mes bras qui ne peuvent t'atteindre,</p>	<p>Et frapper à mon cœur, c'est frapper au tombeau.</p>	<p>N'écris pas !</p>
 <p><i>n'écris pas, apprenons qu'il mourir à nous-mêmes.</i></p>	 <p><i>Ne demande qu'à Dieu... qu'à toi, si je t'aimais !</i></p>	 <p><i>Au fond de ton absence écouter que tu m'aimes,</i></p>	 <p><i>C'est entendre le ciel sans y monter jamais.</i></p>	 <p><i>N'écris pas !</i></p>
<p>N'écris pas. N'apprenons qu'à mourir à nous-mêmes.</p>	<p>Ne demande qu'à Dieu... qu'à toi, si je t'aimais !</p>	<p>Au fond de ton absence écouter que tu m'aimes,</p>	<p>C'est entendre le ciel sans y monter jamais.</p>	<p>N'écris pas !</p>
 <p><i>n'écris pas, je te crains ; j'ai peur de ma mémoire ;</i></p>	 <p><i>Elle a gardé ta voix qui m'appelle souvent.</i></p>	 <p><i>Ne montre pas l'eau vive à qui ne peut la boire.</i></p>	 <p><i>une chère écriture est un portrait vivant.</i></p>	 <p><i>N'écris pas !</i></p>
<p>N'écris pas. Je te crains ; j'ai peur de ma mémoire ;</p>	<p>Elle a gardé ta voix qui m'appelle souvent.</p>	<p>Ne montre pas l'eau vive à qui ne peut la boire.</p>	<p>Une chère écriture est un portrait vivant.</p>	<p>N'écris pas !</p>
 <p><i>n'écris pas ces doux mots que n'ose plus lire ;</i></p>	 <p><i>Il semble que ta voix les répand sur mon cœur ;</i></p>	 <p><i>Que je les vois brûler à travers ton sourire ;</i></p>	 <p><i>Il semble qu'un baiser les empreint sur mon cœur.</i></p>	 <p><i>N'écris pas !</i></p>
<p>N'écris pas ces doux mots que n'ose plus lire ;</p>	<p>Il semble que ta voix les répand sur mon cœur ;</p>	<p>Que je les vois brûler à travers ton sourire ;</p>	<p>Il semble qu'un baiser les empreint sur mon cœur.</p>	<p>N'écris pas !</p>

Résumé

Prenant acte des évolutions récentes dans les usages privés des adolescents, ce mémoire tente de comprendre comment les supports multimodaux peuvent permettre de développer la posture de sujet lecteur des collégiens. Cette recherche interroge les pratiques enseignantes et propose deux expérimentations didactiques. La démarche suivie est hybride, elle croise l'analyse de réponses à des questionnaires et quelques études de cas. La première expérimentation cherche à montrer comment l'illustration d'un texte par le dessin, peut permettre aux élèves de progresser dans la compréhension d'un extrait de roman. L'analyse des différents rapports texte-image indique qu'en privilégiant une nouvelle posture, le sujet lecteur peut essayer de développer une réception plus subjective des textes. C'est dans la seconde expérimentation, qui s'appuie sur un texte poétique, qu'une posture dialogique est éprouvée. Les élèves illustrent cette fois le texte en utilisant librement les outils qui proviennent de leur technoculture. L'analyse porte sur la façon dont les usages privés s'articulent avec la pratique scolaire de l'interprétation littéraire. Ce travail aboutit à la réalisation d'une libre adaptation du poème sous la forme d'un clip où de nombreux modes sémiotiques sont convoqués : images, gestes, parole et musique. C'est l'importance de la posture d'auteur de l'élève qui est finalement mise en évidence dans la construction du sujet lecteur.