



HAL
open science

La BD de Lecture: concrétisation imageante et création d'une bande dessinée de lecture

Céline Saluzzo Mazet

► To cite this version:

Céline Saluzzo Mazet. La BD de Lecture: concrétisation imageante et création d'une bande dessinée de lecture. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04312460

HAL Id: dumas-04312460

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04312460>

Submitted on 28 Nov 2023

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

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

La BD de Lecture

**CONCRETISATION IMAGEANTE ET CREATION D'UNE
BANDE DESSINEE DE LECTURE : UN LEVIER POUR
L'APPROPRIATION ET LA MEMORISATION D'UN
CLASSIQUE ?**

**Céline
SALUZZO
MAZET**

Sous la direction de Bénédicte SHAWKY-MILCENT

Laboratoire : Litt&Arts

UFR LLASIC
Département Lettres

Mémoire de master 2 mention Arts Lettres Civilisation – 120 crédits

Parcours : Littérature Critique et Création

Année universitaire 2022-2023

BD de Lecture

**CONCRETISATION IMAGEANTE ET CREATION D'UNE
BANDE DESSINEE DE LECTURE : UN LEVIER POUR
L'APPROPRIATION ET LA MEMORISATION D'UN
CLASSIQUE ?**

**Céline
SALUZZO
MAZET**

Sous la direction de Bénédicte SHAWKY-MILCENT

Laboratoire : Litt&Arts

UFR LLASIC
Département Lettres

Mémoire de master 2 mention Arts Lettres Civilisation – 120 crédits

Parcours : Littérature Critique et Création

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Pouvoir mener à bien un Master 2 après 25 ans d'enseignement a été une expérience dense mais stimulante, je remercie avant tout Bénédicte SHAWKY-MILCENT de m'avoir offert cette opportunité et de m'avoir suivie avec beaucoup de bienveillance. Cela m'a permis de retrouver les bancs de l'université, d'assister à des cours qui ont pu assouvir ma curiosité intellectuelle par leur diversité de contenus et leurs approches variées. Cela m'a conduit à renouer avec l'écriture même si ce fut celle d'un mémoire.

Je tenais également à remercier mes filles et surtout mon mari qui m'ont supportée (dans les deux sens du terme) pendant cette année enrichissante mais intense.

Enfin, rien n'aurait été possible sans la classe de seconde qui m'a suivie dans cette aventure, qui s'est montrée impliquée, qui a rendu tout ce que je lui ai demandé sans rechigner et qui m'a même parfois encouragée. Ce fut certes une expérimentation littéraire mais aussi humaine, comme l'est ma vision de l'enseignement.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Céline

NOM : SALUZZO

DATE : 16/08/2023

Sommaire

Introduction	8
PARTIE 1 - ETRE UN LECTEUR : SIGNIFICATIONS, ENJEUX ET IMPLICATIONS	13
Chapitre 1. La lecture, une pratique et une notion complexes	14
1. LE LECTEUR DANS LE CADRE INSTITUTIONNEL.....	14
1.1. <i>UNE EVOLUTION DEPUIS LE XIXE</i>	14
1.2. <i>LA LECTURE AU LYCEE DANS LES ANNEES 2020</i>	15
2. LA LECTURE COMME COMPREHENSION IMITATRICE	14
2.1. <i>COMPREHENSION ET INTERPRETATION, DEUX NOTIONS ETROITEMENT LIEES</i>	20
2.2. <i>LES OBSTACLES A LA LECTURE</i>	23
2.3. <i>FAVORISER COMPREHENSION ET INTERPRETATION PAR L'ENGAGEMENT DU LECTEUR</i>	25
3. LA LECTURE COMME COMPREHENSION CREATRICE.....	14
3.1. <i>LIRE, C'EST COLLECTER DES INFORMATIONS POUR FAIRE SENS</i>	28
3.2. <i>LIRE, C'EST ADOPTER UNE POSTURE ENGAGEE</i>	29
3.3. <i>LIRE, C'EST COMPLETER L'ŒUVRE DE L'AUTEUR</i>	31
3.4. <i>LIRE, C'EST FAIRE APPEL A SON IMAGINAIRE</i>	34
Chapitre 2. La lecture, création et concrétisation des images mentales	39
1. DEFINIR LES IMAGES MENTALES	39
2. QUELQUES JALONS DANS LA PERCEPTION DES IMAGES MENTALES.....	42
3. UTILISER LES IMAGES MENTALES LORS DE LA LECTURE.....	46
3.1. <i>LEURS ORIGINES</i>	46
3.2. <i>LEUR APPORT DANS LE PROCESSUS DE FICTIONNALISATION</i>	50
3.3. <i>LEURS LIMITES DANS LA CREATION DE SENS</i>	52
Chapitre 3. La lecture, une activité créatrice source de mémorisation	68
1. BIBLIOTHEQUE DE LECTEUR ET MEMOIRE.....	56
1.1. LE CONCEPT DE BIBLIOTHEQUE INTERIEURE.....	56
1.2. SOUVENIRS DE LECTEUR ET MEMOIRE.....	57
2. UN LECTEUR ACTIF VECTEUR D'UNE MEMORISATION REUSSIE.....	61
2.1. COMPREHENSION, CREATIVITE ET MEMORISATION.....	61
2.2. IMAGES MENTALES ET MEMORISATION.....	63
PARTIE 2 - DES MOTS DE L'AUTEUR AUX IMAGES DU LECTEUR / ACCOMPAGNER LA LECTURE D'UNE ŒUVRE CLASSIQUE EN CLASSE DE SECONDE	67
Chapitre 4. Les choix multiples qui s'offrent à l'enseignant	68
1. LA LECTURE EN CLASSE DE SECONDE.....	68
2. <i>THERESE RAQUIN</i> , UNE ŒUVRE A PRIORI DEPAYSANTE POUR DES ELEVES DE SECONDE.....	70
2.1. <i>PREPARER ET ACCOMPAGNER L'ETUDE DE L'ŒUVRE INTEGRALE</i>	70
2.2. <i>UNE SEQUENCE PEDAGOGIQUE AU CŒUR DE L'ŒUVRE DE ZOLA</i>	73
2.3. <i>LA NECESSAIRE LECTURE CREATIVE DU ROMAN</i>	75
Chapitre 5. Un dispositif didactique progressif	81

1. S'ENTRAINER A SE FABRIQUER DES IMAGES MENTALES POUR COMPRENDRE, INTERPRETER LE TEXTE ET SES EMOTIONS DE LECTEUR.	81
2. LA BANDE DESSINEE COMME SUPPORT DE SA LECTURE PAS A PAS DU ROMAN	82
3. LA BD, UNE TRACE ET UNE AIDE MEMORIELLE ?	82
Chapitre 6. Tous lecteurs ?	85
1. PRESENTATION DU PANEL CHOISI.....	82
2. PAROLES D'ELEVES.....	82
PARTIE 3 - LIRE ET SE LIRE A TRAVERS LA FICTION	90
Chapitre 7. La BD de lecture, une aide précieuse pour l'élève et pour l'enseignant ?	91
1. PRODUCTION D'IMAGES MENTALES ET ELABORATION GRAPHIQUE.	92
2. LIENS ENTRE IMAGES ET RECEPTION SUBJECTIVE.....	97
3. CREATION D'UNE BANDE DESSINEE ET ANCRAGE MEMORIEL	107
4. LE TITRE COMME FICTIONNALISATION DE L'ELEVE	115
Chapitre 8. Retours comparés sur expérience.....	117
1. MISE EN PLACE DU QUESTIONNAIRE ET INTERROGATIONS.....	117
2. ANALYSE DU PANEL CHOISI.	118
3. UNE APPROPRIATION ET UNE MEMORISATION DIFFERENTES ?.....	128
Chapitre 9. Quelles perspectives ?.....	135
1. LA BD DE LECTURE, UNE DEMARCHE REFLEXIVE POUR LES ELEVES.	136
2. UNE EXPERIMENTATION INTERESSANTE ... A ADAPTER.	137
3. L'IA, UNE SOLUTION ?	139
Conclusion	142
Bibliographie.....	146
Sitographie	151
Table des illustrations.....	152
Table des annexes	153
Table des matières	178

"Un livre se réinvente à chaque lecture"

Pierre Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, 2006

« Litre : dans leur cartable, les enfants emportent de nombreux litres. Litre de calcul, plein de vingt, litre d'histoire et de géo, litre de lecture...Avalez-moi tout ça ! ne cessent de leur répéter leur traître et leur traîtresse. »

Pef, *Dictionnaire des mots tordus*, 1983

Au garçon qui m'accompagne

A la nouvelle génération de lecteurs : Jeanne, Liv, Zadig et Télémaque

Introduction

La lecture est sans aucun doute primordiale que ce soit dans la société, dans l'institution scolaire ou dans la formation de l'individu à titre personnel ou professionnel. La preuve en est d'ailleurs que des émissions lui sont consacrées régulièrement dans les médias traditionnels (« La grande librairie » sur France 5 ou « La source » sur France Inter), sur les réseaux sociaux comme en témoignent le succès des comptes dédiés aux livres et les booktubes, ou encore l'intérêt que le gouvernement porte à la lecture la promouvant « grande cause nationale » en 2021. Cependant, le terme est polysémique et plus complexe qu'il pourrait y paraître. Si l'on se réfère à la définition d'un dictionnaire en ligne,¹ elle désigne premièrement l'acte de lire (que ce soit le fait de déchiffrer visuellement des signes graphiques qui traduisent le langage oral ou l'action de prendre connaissance d'un texte écrit pour chercher à se distraire ou s'informer), deuxièmement ce qui est lu, troisièmement la manière de comprendre, d'interpréter un texte. Se nouent d'emblée toute la complexité et l'ambiguïté de la notion en ce que la lecture lie à la fois la compréhension et l'interprétation, deux concepts fondamentaux dans l'acte de lire, et qu'elle met au cœur du processus le texte, le livre lu et le sujet lecteur. Celui-ci se révèle d'autant plus particulier qu'il s'agira ici non d'un lecteur naïf mais d'un lecteur élève pour qui la lecture s'avère à la fois cruciale (pour sa réussite et son insertion dans le système scolaire) et problématique (parce que sa lecture sera forcément influencée, biaisée par son statut d'élève). Piegay-Gros reprend de Ricoeur une métaphore musicale intéressante pour définir la lecture et surtout le rôle du lecteur, le texte (comme) la partition écrite n'a d'intérêt, ne suscite d'émotions que s'il (elle) est déchiffrée et interprétée par celui qui le (la) découvre :

« La lecture est une activité comparable à l'interprétation d'une partition musicale : elle donne vie et corps à un texte, qui, sans cela, est lettre morte. C'est là le rôle primordial accordé au lecteur. Puisque l'œuvre littéraire est, de droit, ouverte, elle lui laisse place ; plus, elle l'appelle. »²

La lecture au sein de l'institution scolaire pose de plus une difficulté supplémentaire puisqu'elle introduit une autre distinction : celle de la lecture « utilitaire » (courante ou professionnelle) et de la lecture littéraire, lecture à laquelle les élèves sont régulièrement confrontés, pour lesquelles ils sont évalués au cours du lycée. Si la lecture

¹ [LECTURE : Définition de LECTURE \(cnrtl.fr\)](https://www.cnrtl.fr/definition/lecture)

² PIEGAY-GROS Nathalie, *Le lecteur*, Flammarion, 2002, p.15

est bien au cœur des préoccupations de l'institution scolaire, elle a fondamentalement changé depuis qu'elle existe. Elle est aujourd'hui le plus souvent associée à une activité solitaire et silencieuse. Il existe certes un certain succès des lectures publiques que ce soit lors de spectacles ou de rencontres avec des auteurs mais, qu'il s'agisse d'une lecture informative ou divertissante, elle demeure le plus souvent un moment de confrontation de l'individu avec le texte et par delà avec sa propre intériorité et avec le monde et, ses propres valeurs. Cela n'a pas toujours été le cas : Dans l'Antiquité, ainsi que le rappelle Szendy dans une interview³, il s'agit d'une pratique oralisée, faite en compagnie : le rôle était ainsi souvent dévolu à l'esclave, déroulant son rouleau, pour faire profiter le maître et d'autres spectateurs de ce qui y était écrit. La question de la lecture silencieuse et personnelle ne se posait alors pas vraiment, et par delà, le découpage, la séparation en mots des lettres ne se posaient pas non plus, même si l'on trouve certains témoignages comme celui d'Aristophane, mettant en évidence l'intériorisation d'une voix lisante.⁴ Ce n'est que peu à peu que la lecture est devenue une pratique intime, un tête à tête avec l'auteur et avec soi-même. Un temps fort de cette évolution est marqué au siècle des Lumières : celui-ci a vu une modification dans l'appréhension de la lecture, elle se devait pour les élites d'être une activité passive, la dimension créative lui étant de ce fait refusé, elle est apparue comme une activité secondaire, inférieure à l'écriture par laquelle l'auteur pouvait véritablement s'exprimer et participer à la société, à son évolution. Désormais, la lecture consiste le plus souvent en un dialogue silencieux entre soi et soi, la voix de l'esclave a été remplacée pour la plupart par une voix intérieure (les neuroscientifiques parlent de survocalisation) que le lecteur entend quand il lit. A notre époque, la lecture silencieuse est devenue la norme et dans le cadre scolaire, c'est cette dimension qui prévaut bien souvent : dans les lectures cursives (faites chez soi et pour soi), dans les phases de lecture découverte d'un texte avant de l'interpréter, même si l'on commence à voir l'intérêt de la lecture à haute voix, qui ne concerne pas le dispositif que nous mettons en place, mais qui a désormais clairement sa place, même dans les exercices évalués au baccalauréat.

Il nous a donc semblé intéressant de placer la lecture au cœur de notre expérimentation. En effet, vingt ans d'enseignement en lycée ont permis de voir l'évolution des pratiques en didactique. Cette évolution peut sans doute s'expliquer par

³ SZENDY Peter, interviewé dans l'émission « La suite dans les idées » de S. Bourmeau, *France Culture*, 17 septembre 2022, [La Suite dans les idées : podcast et émission en replay | France Culture | Page 4 \(radiofrance.fr\)](#)

⁴ *Ibid.*

plusieurs facteurs : l'évolution des conditions de travail (le cours magistral a été relégué au second plan voire a disparu pour promouvoir un cours dialogué, une plus grande place accordée à l'élève), l'évolution des programmes (qui sont en quelque sorte le produit -plus ou moins fidèle et avec plus ou moins de retard- des recherches des théoriciens et des didacticiens de la lecture), l'évolution des élèves (considérés comme des sujets, ayant une opinion individuelle et une sensibilité, même s'il reste encore bien des progrès à faire).

M'appuyant sur mon expérience professorale, j'ai décidé d'axer ce mémoire sur le postulat de départ suivant : les élèves qui arrivent en lycée depuis quelques années sont de plus en plus nombreux à avoir des difficultés à lire et, ce, même s'ils sont *a priori* volontaires. Le problème semble venir d'une difficulté à comprendre ce qui est lu, *a fortiori* pour un texte long et non contemporain, à l'interpréter (faut-il dire correctement ou préférer conformément aux attentes de l'institution ?), à fictionnaliser pour mieux mémoriser ce qui a été lu : comment alors les accompagner dans leur lecture pour qu'ils en tire au mieux profit ?

La question de la lecture se pose ainsi avec acuité en didactique de la littérature depuis plusieurs années maintenant, elle a d'ailleurs déjà été beaucoup traitée (nous y reviendrons dans notre première partie) dans sa dimension rationnelle, intellectuelle mais aussi (et c'est ce qui nous intéresse le plus ici) dans sa dimension affective, sensorielle. En témoignent les nombreuses expérimentations pour accompagner, guider la lecture à travers les journaux, carnets de lecture, les autobiographies de lecteur (comme celle de Pierre Dumayet) ou de personnages... La difficulté à lire un roman dans son intégralité est multifactorielle, notre expérience nous le confirme. Cependant nous ne pouvons donner ici une vision exhaustive de ces difficultés, nous nous pencherons donc sur une difficulté particulièrement importante, de mon point de vue d'enseignante : à savoir que les mots ne font pas toujours sens. Les élèves déchiffrent pour la plupart sans difficulté les mots qui se présentent devant leurs yeux mais ceux-ci ne leur permettent pas de créer des images mentales (dont nous postulons qu'elles se forment chez tout lecteur), essentielles à la compréhension, à l'interprétation et à la mémorisation, et que, si les mots font sens, alors ce qui pose problème, ce peut être l'enchaînement de ces images. Suite à ce constat, l'idée est de créer pour l'élève un dispositif à la fois performant (qui conduit à une meilleure compréhension/interprétation du livre lu) et stimulant (qui donne envie de lire tout le roman) tout en permettant de créer un « bel objet » qui soit à la fois l'adjuvant et le réceptacle de la lecture. Le dispositif envisagé va chercher à favoriser ces images mentales, en les concrétisant par des images réelles. C'est bien cette concrétisation

imageante qui va conduire l'élève à développer, partager sa créativité. Pourquoi utiliser l'image pour faciliter, accompagner la compréhension lors de la lecture ? Il paraît évident que nous citoyens (et d'autant plus les adolescents élèves) baignons dans une société de l'image : nous y sommes confrontés en permanence, nous avons un goût pour les histoires quand elles sont véhiculées dans les films, les séries, les vidéos sur les réseaux. La difficulté de la lecture ne vient donc pas d'un manque d'appétence pour les histoires mais plutôt du support livre (qu'il soit papier ou numérique). Allier l'image et le texte pourraient ainsi permettre de mieux comprendre l'œuvre lue, d'améliorer sa réception. Tel est en tout cas une de nos hypothèses de travail.

Mon hypothèse de travail est donc qu'en créant des images tangibles (issues du processus de concrétisation mentale), les élèves créent aussi un support perceptible, réel propice à une relation interdiscursive, à une meilleure compréhension et interprétation de l'œuvre lue. Cette première hypothèse s'est enrichie au fur et à mesure me conduisant à prendre en compte la question de la mémorisation dans l'acte de lecture : comment améliorer les souvenirs de lecture ? Par là, entendons comment faire en sorte que les élèves gardent mémoire du livre lu (par des souvenirs nombreux mais aussi par des souvenirs marquants permettant de recréer des inférences mais aussi et surtout riches d'émotions). Ce serait à la fois des souvenirs pragmatiques (utiles dans la scolarité de l'élève) mais aussi affectifs (un moyen de réactiver, d'étoffer son imagination mais également de construire une image de soi à travers ses lectures, leurs réminiscences). Par quels biais amener les élèves lecteurs à réactiver leurs souvenirs, à les fictionnaliser pour mieux les réinvestir dans leur tâche d'élève ? Deux postures de l'enseignant seront à envisager vis-à-vis de ces images : l'enseignant comme spectateur accompagnateur de la formation (naturelle, spontanée voire inconsciente) des images mentales qui se forment chez les élèves au fur et à mesure de la lecture, du déroulement de l'histoire et l'enseignant comme acteur accompagnateur cherchant à aider l'élève à transformer ces images mentales en véritables images concrètes (photos, dessins) représentatives de sa lecture du roman proposé, c'est-à-dire du déroulement de l'histoire, des actions, de l'évolution des personnages voulus par l'auteur mais aussi représentative du livre du lecteur (qui, en tant que lecteur réel, sensible, fait du roman de Zola son roman de Zola).

On se demandera donc dans quelle mesure la concrétisation des images mentales contribue à la « création du lecteur »⁵ afin de laisser une trace mémorielle. Pour ce faire, nous explorerons dans un premier temps les possibilités de l'acte de lecture, en ce qu'il lie étroitement le texte lu et le lecteur, mais aussi la compréhension et l'interprétation, avant de nous intéresser au processus de concrétisation et, en particulier, à la formation des images mentales pour terminer par réfléchir à la trace laissée par la lecture dans l'esprit des élèves. Nous présenterons ensuite l'expérimentation mise en place dans une classe de seconde, celle-ci consistera en la création d'une bande dessinée muette au fur et à mesure de la lecture du roman de Zola, *Thérèse Raquin*. Enfin, nous analyserons cette expérience de lecture accompagnée, en cherchant à mettre en évidence l'intérêt d'accompagner, de guider la lecture d'un texte long en créant un dispositif qui conduise à une lecture à la fois sensible et distanciée mais aussi à une meilleure mémorisation.

.

⁵ Je reprends ici l'expression utilisée par SHAWKY-MILCENT quand elle a réfléchi à la créativité du lecteur, à son engagement, à ce qui relève du texte mais aussi et surtout de lui dans l'acte de lire : « Du texte du lecteur à la création du lecteur », in *Les formes plurielles des écritures de la réception*, sous la direction de FOURTANIER et LE GOFF, Presses universitaires de Namur, 2017

Partie 1

-

Etre un lecteur : significations, enjeux et implications

Chapitre 1. La lecture, une pratique et une notion complexes

1. *Le lecteur dans le cadre institutionnel*

1.1. *Une évolution depuis le XIXe*

Au XIXe, dans l'enseignement de la discipline des lettres, la lecture apparaît comme secondaire par rapport à l'écriture, les textes lus sont plus des modèles à imiter que des textes lus pour eux-mêmes. Néanmoins, à la fin de ce siècle, le rapport s'inverse lorsque l'explication de texte devient un élément central de l'enseignement de la littérature, ce nouveau rapport de force s'inscrit dans la durée puisqu'il est sans doute encore en vigueur aujourd'hui : les programmes actuels du collège placent la lecture parmi les compétences essentielles

« En **lecture et compréhension de l'écrit**, l'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. Tous les élèves doivent, à l'issue du cycle 3, maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. »⁶

Le terme de lecture est aussi constamment utilisé en classe, que ce soit à travers la lecture méthodique de la fin des années 1980, la lecture analytique du début des années 2000 ou la lecture linéaire actuellement. S'il faut évidemment distinguer cette lecture technique de la lecture découverte d'un roman, de la lecture commune et habituelle, elles recouvrent toutes deux une même réalité, celle de faire appel à la compréhension et à l'interprétation de l'élève lecteur.

Néanmoins, les textes lus ont changé : si au milieu du XXe siècle, l'apparition des Lagarde et Michard a mis en avant les grandes œuvres de la littérature française, de la culture officielle, depuis le début des années 2000, influencée par les didacticiens, l'école met en avant des textes de littérature de jeunesse, des œuvres contemporaines, ne cherche plus seulement à faire lire des auteurs patrimoniaux. Ceci est sans doute lié à l'importance accordée au lecteur dans l'enseignement : d'un côté, on tend, en s'appuyant sur les travaux des chercheurs, à lui faire acquérir des stratégies pour en faire un lecteur plus conscient, capable de distanciation avec le texte, à le rendre actif ; de l'autre à en promouvoir la sensibilité, à ne pas dénier la valeur du sentiment, de l'émotion dans l'acte de lire, privilégiant des modalités qui permettent à l'élève de s'exprimer (cercles de lecture,

⁶ [Les programmes du collège | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#), site éducol, mis à jour mai 2023

discussion avec les pairs) et, ce, depuis les Instructions officielles de 1985 où développer le « goût de lire » apparaît explicitement. Il faut néanmoins noter que ces préconisations des chercheurs, si elles sont entrées dans l'école, le sont encore de manière quelque peu timorée, la preuve en est que les exercices au baccalauréat mettent très peu en valeur la sensibilité, l'émotion de lecteur. Nous poursuivrons ainsi par un tableau des préconisations et des conséquences pour l'enseignant et les élèves des derniers programmes en vigueur au lycée.

1.2. La lecture au lycée dans les années 2020

Avant la dernière réforme du lycée et les nouveaux programmes entrés en vigueur, le professeur pouvait choisir le roman qu'il souhaitait étudier avec ses élèves, en fonction de ses goûts et de la classe en responsabilité. Pour rappel, on demandait d'étudier un roman à travers l'entrée suivante « Le personnage de roman du XVIIe à nos jours ». Désormais, seules les lectures cursives offrent encore un espace de liberté, puisqu'elles sont presque totalement au choix du professeur comme on le voit avec cette simple préconisation : « La lecture cursive d'au moins un roman ou un récit d'une autre période. »⁷

La dernière réforme en date concernant les programmes, quant à elle, a mis l'accent sur les œuvres patrimoniales. Si, en classe de seconde, une certaine liberté pédagogique subsiste puisqu'aucune œuvre n'est donnée nominativement, il n'en demeure par moins qu'il est proposé au professeur une étendue historique qui commence dès le XVIIIe (inscrivant ainsi l'œuvre dans la dimension patrimoniale, d'autant plus qu'il est demandé de l'étudier dans une contextualisation culturelle et historique) :

« L'objectif en classe de seconde est d'approfondir cette approche en proposant des œuvres de la littérature française et francophone du XVIIIe au XXIe siècle, inscrites dans une perspective historique et culturelle de l'évolution des formes narratives. L'enseignement doit ici être construit autour d'œuvres intégrales. [...] Corpus : deux œuvres intégrales de forme et de siècle différents : un roman et, par ailleurs, un recueil de nouvelles, ou un récit de voyage, un récit relevant de l'une des formes du biographique, un journal, etc. »⁸

⁷ Bulletin officiel, 30 septembre 2010, MENE1019760A [Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

⁸ *Ibid.*

En première, le genre romanesque au programme est à étudier à travers une œuvre au choix parmi les trois proposées. Ont été donnés à étudier depuis cette mise en œuvre de la réforme les romans suivants : en 2020, Madame de Lafayette, *La Princesse de Clèves*, Stendhal, *Le Rouge et Noir*, Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien* et en 2022 Abbé Prévost, *Manon Lescaut*, Balzac, *La Peau de chagrin*, Colette, *Sido* suivi de *Les Vrilles de la vigne*.⁹ Ce choix d'œuvres témoigne clairement de la volonté de faire se confronter les élèves à la littérature française patrimoniale.

Il faut aussi ajouter que l'enseignement du français en classe de seconde ne se limite pas à la lecture puisqu'il obéit à des finalités qui tiennent à « la nature de ses objets principaux et à leur liaison consubstantielle : la langue et la littérature », il est également en relation étroite avec les domaines artistiques et culturels. Il se donne donc pour objectif de construire une culture littéraire structurée et d'en favoriser l'appropriation par les élèves. En ce sens, l'enseignement du français suppose que soient favorisées une pratique régulière, et pour nombre d'élèves ayant une habitude de lecteurs peu développée, une pratique intense de la lecture scolaire, littéraire, personnelle. Il est proposé à l'élève de garder trace de ses lectures et des activités menées tout au long de l'année par le biais de différents supports :

« L'élève garde la trace du travail et des activités menés tout au long de l'année. À cet effet, le professeur propose les outils de son choix : carnet de lecture, fiches de révision, travaux de synthèse, etc. Le professeur veille également à faire pratiquer le plus régulièrement possible des écrits d'appropriation. Ceux-ci concernent les lectures cursives et les lectures personnelles des élèves, mais aussi les œuvres et textes étudiés en classe, dont ils facilitent la compréhension approfondie. Ces écrits d'appropriation peuvent prendre des formes variées : restitution des impressions de lecture (préparatoire ou postérieure aux commentaires) ; jugement personnel sur un texte ou une œuvre ; écriture d'invention (pastiche, réécritures, changements de cadre spatio-temporel, changements de point de vue, etc.) ; écriture d'intervention (changement d'un possible narratif, insertion d'éléments complémentaires dans le texte, etc.) ; association au texte, justifiée par l'élève, d'une œuvre iconographique, d'une séquence filmique ou vidéo ; construction de l'édition numérique enrichie d'un texte (notes, illustrations, images fixes ou animées, éléments d'interactivité, etc.) »¹⁰

L'objectif principal de ces activités et lectures variées est bien de faciliter la compréhension approfondie.

Au vu de ces préconisations, le professeur se trouve donc face à un dilemme en classe de seconde : faire partager le plaisir de la lecture, donner l'envie de lire (et donc

⁹ Bulletin officiel, 22 janvier 2019, MENE1901575A [Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#)

¹⁰ *Ibid.*

choisir des livres plus proches des adolescents par les thèmes, par la facilité d'écriture sans non plus choisir une œuvre qui soit exempte de qualités littéraires) et préparer à la classe de première, donner une culture commune, patrimoniale (faire se confronter les élèves à des œuvres plus difficiles, plus ardues - œuvres résistantes¹¹ pour reprendre l'expression de Tauveron). D'où le choix pédagogique de faire étudier en classe de seconde un recueil de nouvelles contemporaines sur l'adolescence (qui ne nous intéressera pas dans ce présent mémoire) et un roman de Zola devenu classique, *Thérèse Raquin*, en étant bien consciente des difficultés de lecture que ce roman peut induire, difficultés que je chercherai à surmonter par la mise en place d'un dispositif pour accompagner les élèves.

Si la première difficulté qui se pose en tant qu'enseignante est liée aux programmes officiels, la seconde est celle de faire lire les élèves. Différentes attitudes sont visibles depuis plusieurs années (ou plus visibles en raison d'élèves décomplexés face à la lecture ou à la non-lecture). Nous nous trouvons face à une diversité de lecteurs, des lecteurs réguliers qui se confrontent à des livres de difficultés variés, des lecteurs de bonne volonté qui s'inscrivent dans la posture scolaire attendue (qui lisent le livre demandé mais ne comprennent pas vraiment ce qu'ils lisent, les mots ne font pas toujours sens) et des élèves qui refusent, n'ont pas le courage de se lancer dans la lecture ou de lire intégralement le roman demandé et peuvent choisir d'autres modalités pour avoir accès à l'œuvre (résumé sur internet, film, discussion avec leurs pairs). On demande aux élèves de se confronter à des livres bien éloignés de leur réalité, de leur mode de pensée, des valeurs de la société dans laquelle ils évoluent. Ceci conduit naturellement à un choc des cultures. Il ne faut pas oublier non plus la volonté première qui anime le professeur de français : celle de donner l'envie de lire, de créer le plaisir de lire. Comment permettre aux adolescents d'éprouver et de renouveler le plaisir de lire ? Comment les aider à ressentir la vitalité des classiques ? Pour compléter ces deux questions posées par Shawky-Milcent¹², nous pourrions ajouter : comment les aider à comprendre ces classiques pour qu'ils puissent éprouver du plaisir à leur contact, pour qu'ils aient envie de terminer le livre, et même d'en lire d'autres de manière individuelle et spontanée, pour qu'ils gardent une trace mémorielle même si celle-ci ne ressurgira que bien plus tard?

¹¹ TAUVERON Catherine, in *Un dictionnaire de didactique de la littérature* Sous la direction de Nathalie Brillant Rannou, François Le Goff, Marie-José Fourtanier et Jean-François Massol, ed. Champion, Paris, 2020, p. 204

¹² SHAWKY-MILCENT Bénédicte, *La lecture, ça ne sert à rien, Usage de la littérature au lycée et partout ailleurs*, Paris, PUF, collection « Partage du savoir », 2016, p.3

Le processus de lecture est cependant vu par l'institution comme une obligation, et c'est d'autant plus vrai pour la discipline du français puisque la lecture d'œuvres (par extraits ou intégralement) est au cœur de cette discipline. Il est ainsi demandé au professeur d'étudier chaque année quatre œuvres intégrales variées (par le genre, l'époque, le lieu) et au moins quatre lectures cursives qui compléteront les connaissances et la culture de l'élève.¹³ Bayard met bien en évidence le paradoxe qui en découle :

« La seconde contrainte, proche de la première mais cependant différente, pourrait être appelée l'obligation de tout lire. S'il est mal vu de ne pas lire, il l'est presque autant de lire vite ou de parcourir, et surtout de le dire. [...] La troisième contrainte concerne le discours tenu sur les livres. Un postulat implicite de notre culture est qu'il est nécessaire d'avoir lu un livre pour en parler avec un peu de précision. »¹⁴

L'on voit bien ici les écueils auxquels se heurtent professeurs et élèves. Beaucoup d'élèves ne lisent pas vraiment tout le livre prescrit, cherchent d'autres moyens pour connaître le contenu du livre qui doit être lu et, si Bayard défend cette manière de procéder, montrant qu'elle est plus répandue qu'il n'y paraît, qu'elle est aussi riche et pertinente, il n'empêche que cela semble impossible, un crime de lèse-majesté à l'encontre de la littérature aux yeux de nombre de professeurs que de pouvoir parler d'un livre sans l'avoir lu. Bayard écrit d'ailleurs en exergue du chapitre II dans un esprit provocateur :

« Où l'on voit, avec Valéry, qu'il suffit d'avoir parcouru un livre pour lui consacrer tout un article et qu'il serait même inconvenant, pour certains livres, de procéder autrement. »¹⁵

Si nous n'expérimenterons pas ici ces façons de parler de livres que l'on n'a pas lus (les élèves sont à ce sujet créatifs et bien aidés par les réseaux sociaux et plus généralement par internet), il nous apparaît que cette non-entrée dans la lecture d'une œuvre est peut-être aussi due à la difficulté de lire, de comprendre et d'imaginer ces mots que l'élève lecteur (dans les deux sens du terme) a sous les yeux. Bayard évoque néanmoins la honte qui touche le lecteur mais ce sentiment est corrélé à la situation sociale de ce lecteur : si la honte peut s'emparer du professeur qui n'aurait pas lu un incontournable, elle est bien moins flagrante chez un élève, qui pourra même se targuer de bien réussir sans lire.

¹³ Bulletin officiel, 22 janvier 2019, *op. cit.*

¹⁴ BAYARD Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris, éd. De Minuit, collection « Paradoxe », 2007, p.14

¹⁵ *Ibid.*, p.30

2. La lecture comme compréhension imitatrice

La place de la lecture pose question à l'école mais aussi dans notre société, elle est une activité paradoxale, à la fois valorisée et dépréciée. D'une part, en effet, nous sommes de plus en plus dans une société de l'image, dans les deux sens du terme : à la fois une société qui met en avant l'image offerte, la représentation de soi donnée à voir mais aussi une société qui fait étalage de l'image sous de multiples formes (images fixes, photographies, films, réseaux sociaux). De ce fait, la lecture ne peut être considérée comme un acte mis en valeur par la société : être un lecteur (du dimanche ou expert) ne conduit forcément pas à une meilleure position dans la société, n'est pas forcément envié socialement ou financièrement et l'image apparaît bien souvent comme un moyen plus accessible, plus direct pour s'informer, se distraire... Néanmoins, et c'est bien là son paradoxe, notre société enjoint à la lecture, dans le domaine scolaire (qui nous importe le plus ici) mais aussi dans la société en général (en témoigne la rentrée littéraire et ses 500 livres ou les librairies considérées comme des commerces essentiels pendant le confinement). Bayard évoque d'ailleurs cette importance de la lecture :

« Cette sacralisation se porte de manière privilégiée sur un certain nombre de textes canoniques - la liste varie selon les milieux- qu'il est pratiquement interdit de ne pas avoir lus, sauf à être déconsidérés. »¹⁶

Au vu de cette situation paradoxale du livre et de la lecture, il revient de s'interroger sur ce que signifie lire, sur ce que cet acte met en jeu pour l'individu, personnellement et en tant que membre du système scolaire. Le dispositif qui a été mis en place s'est appuyé sur des recherches et notions de didactique autour de plusieurs axes : la notion de compréhension du sujet lecteur, l'acte de lecture notamment à travers l'activité fictionnalisante, la création et la concrétisation des images mentales et le processus de mémorisation des textes lus, axes que nous allons détailler dans les pages qui suivent.

Pour structurer notre réflexion, on s'est permis de reprendre, en la modifiant au regard de notre expérimentation, la distinction établie par Bakhtine, et rappelée par Fitch dans son article sur la concrétisation, concernant la compréhension, distinction éclairante à nos yeux :

¹⁶ *Ibid.*, p.14

« La première tâche est de comprendre l'œuvre de la façon dont la comprenait son auteur, sans sortir des limites de sa compréhension [...] La deuxième tâche est son exotopie temporelle et culturelle. »¹⁷

Nous pourrions reprendre cette distinction à notre compte en la modifiant sans doute un peu, en l'appliquant à la lecture / compréhension d'un texte lu par des élèves : une première phase de compréhension correspondrait à la compréhension commune à tous, imitative de celle programmée par l'auteur et une seconde phase consisterait à une compréhension créatrice (qui s'écarterait de la programmation initiale et dont la concrétisation mentale ferait partie et mènerait à l'appropriation). On peut toutefois s'interroger sur la possible, voire probable, concomitance des deux étapes.

2.1. Compréhension et interprétation, deux notions étroitement liées

Le terme « comprendre » vient du latin *comprehendere* qui signifie « prendre, saisir avec soi » et conduit à la définition moderne : saisir par l'esprit, embrasser par l'intelligence, ce qui implique que le processus de lecture commence par une opération mentale qui permet de prendre les mots, de savoir les déchiffrer mais pas forcément de donner du sens au texte lu.

Gigon a travaillé sur la lecture en école primaire mais ce qu'elle décrit pour de jeunes élèves peut aussi être intéressant pour des lycées. Elle définit, dans son mémoire sur l'orthophonie¹⁸, la compréhension comme une activité complexe dont la réussite est conditionnée par plusieurs facteurs : un décodage linguistique, des capacités cognitives (mémorisation, attention, raisonnement). Reconnaître des mots et les comprendre permet ainsi de définir la lecture. Elle cite et reprend les étapes élaborées au début des années 80 par les psycho-linguisticiens Van Dijk et Kintsch¹⁹ : comprendre signifie tout d'abord déchiffrer la surface du texte (mots et syntaxe), puis analyser la microstructure (phrase) et la macrostructure (plus globale) du texte sans qu'il y ait forcément une action consciente de la part du lecteur et, enfin, ces deux auteurs parlent du « modèle de situation », c'est-à-dire la représentation cognitive des événements, des actions et des personnes (le lecteur utilisera les inférences du texte pour lui donner une cohérence, en se basant sur ses connaissances de la langue, du monde, sur son expérience). Ceci posé, nous ne nous

¹⁷ FITCH Brian T., « Référence, Concrétisation, Appropriation », *revue Texte*, n°11, 1991, p.5-18

¹⁸ GIGON Camille, *Mémoire pour la certification de capacité d'orthophonie*, « L'imagerie mentale chez les faibles comprennent du langage écrit », UFR Médecine et pharmacie, université de Poitiers, 2016

¹⁹ Van Dijk et Kintsch cités par GIGON dans son mémoire, *op.cit.*, p.6

intéresserons pas aux deux premiers paliers, qui peuvent certes poser de réelles difficultés mais qui normalement, devraient être dépassées quand les élèves arrivent en classe de seconde, les élèves les plus faibles en lecture ont normalement les ressources cognitives pour aller au-delà du déchiffrement. D'ailleurs, Giasson, dont les travaux dans les années 90 sur la lecture en école primaire font référence, a bien noté les limites de ces étapes. Elle remet ainsi en cause une idée commune, celle que la compréhension se réduirait à un simple déchiffrement des mots :

« Très longtemps aussi, on a cru que le fait de pouvoir identifier et comprendre chacun des mots d'une phrase conduisait automatiquement à la compréhension de cette phrase. Par conséquent, on mettait beaucoup d'énergie à enseigner aux enfants à déchiffrer, puisqu'on croyait qu'il s'agissait de la seule habileté importante en lecture. »²⁰

La compréhension d'un texte ne tient donc pas seulement à un décodage mais bien à des stratégies cognitives mises en place par le sujet lecteur, et que le professeur peut amener, encadrer. De ce fait, quand Giasson étudie la lecture à l'école primaire (mais ses constats sont aussi vrais pour des élèves plus âgés), elle décompose le processus de lecture en cinq étapes. Son apport est intéressant dans la mesure où elle insiste sur l'intérêt de l'imagerie mentale. Pour rappel, les cinq processus qui interviennent lors de la compréhension sont les suivants : microprocessus (comprendre l'information de la phrase, reconnaître les mots et faire une micro-sélection des plus pertinents), processus d'intégration (faire le lien entre les phrases, donner de la cohérence au texte), macroprocessus (comprendre le sens du texte globalement), processus d'élaboration (faire des inférences, des prédictions, avoir une réaction au niveau des émotions, créer des images mentales, raisonner sur le texte lu), processus métacognitif (s'ajuster au texte pour gérer la compréhension, avoir conscience et remédier aux problèmes de compréhension). On voit donc que lire un texte ce n'est pas seulement déchiffrer mais aussi probablement créer une imagerie mentale et activer des processus cognitifs (mémorisation, création de liens), le lecteur se représente ce qu'il lit grâce à des éléments du texte mais aussi à ce qu'il est, sait, nous y reviendrons par la suite.

Il peut être utile de rappeler que deux types, deux niveaux de compréhension coexistent : la littérale (de ce qui est explicite dans le texte, mettant au jour les éléments de cohésion de celui-ci) et l'inférentielle (de ce qui est de l'implicite du texte,

²⁰ GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Nathan, 1990, p.6 et suivantes, p.26 et suivantes, p.51-90

recourant aux connaissances du lecteur). Le second apparaît plus complexe à mettre en œuvre pour le lecteur que le premier, même si les deux font partie de la même opération mentale.

Mais nous ne pouvons évoquer la notion de compréhension sans faire le lien avec l'interprétation, tant elles sont toutes deux indissociables. Sans faire un historique des deux concepts, il semble essentiel de rappeler que l'une ne va pas sans l'autre et que selon les époques, l'une était placée avant l'autre. Ainsi, l'herméneutique moderne place la compréhension avant l'interprétation alors que c'était l'inverse dans la période classique : on interprétait le texte pour mieux le comprendre, en faire une leçon pour sa vie. Désormais, comprendre est lié à l'interprétation, elle en est l'explicitation. Falardeau, dans un article synthétique,²¹ conclut que l'une et l'autre devrait être appréhendée de façon concomitante : lire consiste donc à effectuer des allers-retours entre des mouvements de zoom sur le texte (qui correspondent à l'interprétation) par lequel « le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants » et de dézoom (la compréhension) où le lecteur « doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante ». Falardeau parle alors de visions macroscopique et microscopique formant un tout. Il introduit tout de même une distinction entre comprendre et interpréter, si le premier vient d'abord du texte, le second vient de l'extérieur du texte et demande la légitimation sociale, d'une « communauté de lecteurs ».

Si les chercheurs témoignent tous de l'importance de la compréhension autant que de l'interprétation, chacune participant à la construction d'un sens et même à la mémorisation, la tradition pédagogique et l'institution place l'interprétation au-dessus de la compréhension : il s'agit de découvrir le sens « profond », caché du texte. Falardeau évoque dans cette prédominance de l'une sur l'autre le fait que l'interprétation est plus valorisée car elle fait appel à l'habitus mais aussi à la culture du lecteur et également aux théories littéraires. Néanmoins, l'inspectrice générale Vibert rappelle que

« l'interprétation ne doit donc pas être séparée de la compréhension. Elle correspond à des points de difficulté du texte pour le lecteur. L'interprétation est redéfinie comme un sous-

²¹ FALARDEAU Erick, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p. 673-694. <http://id.erudit.org/iderudit/011409ar>

processus (éventuel) de la compréhension (si le texte ouvre des choix, invite à élaborer une ou plusieurs hypothèses de compréhension)».²²

Cette phrase tendrait à prouver que la supériorité de l'interprétation évoquée par Falardeau en 2003 n'est plus en vigueur en 2011, cependant les exercices attendus et omniprésents au lycée démontrent plutôt le contraire, que ce soit avec le commentaire littéraire ou l'étude linéaire.

Le processus de la compréhension repose donc sur le texte et ses difficultés intrinsèques mais aussi plus largement sur le lecteur, sur ce qu'il est, ce qu'il pense, sur son ouverture, sa disponibilité à l'œuvre, avant ou au début d'une lecture : ce que Shawky-Milcent, reprenant les propositions de Gadamer et d'Heidegger, appelle une pré-compréhension²³. Il y a là les conditions de rencontre (et de compréhension) entre le lecteur (ses opinions, ses préjugés) et l'œuvre lue (qui va lui présenter potentiellement une contre-opinion). La compréhension, au-delà du sens commun qu'on lui donne (comprendre un énoncé), est une compréhension du texte mais aussi de soi. Le lecteur attend quelque chose de l'œuvre même s'il ne sait pas exactement quoi, il n'est pas neutre avant de commencer sa lecture, il est détenteur d'un imaginaire, d'images et d'impressions et qui feront de sa réception une réception personnelle. Ainsi, apparaissent ici les écueils liés à la compréhension dans la mesure où l'attente du lecteur n'est pas forcément en adéquation avec l'espace intérieur du livre, avec ses opinions, le monde qu'il donne à lire et voir.

Ces difficultés ont été mises en évidence par les didacticiens et reprises ensuite par l'institution elle-même à travers les préconisations de l'inspection générale et en particulier Anne Vibert²⁴ au début des années 2000.

2.2. Les obstacles à la lecture

Si nous avons déjà fait remarquer que des difficultés apparaissent forcément avec l'acte de lecture, elles peuvent être de différents ordres. Ces obstacles tiennent en partie au texte et au lecteur. En effet, les problèmes de compréhension viennent d'abord d'un décodage difficile (que nous n'étudierons pas ici) qui empiète sur la compréhension de ce qui est lu (il reste moins de possibilité, de disponibilité mentale pour créer des images si le

²² VIBERT Anne, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » *Ressources pour le collège et le lycée*, séminaire national, mars 2011, novembre 2013 <http://eduscol.education.fr>

²³ SHAWKY-MILCENT Bénédicte, Thèse de doctorat « L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde », Unité de Recherche : Traverses 19-21, Université de Grenoble, 2014, le concept est défini p. 45

²⁴ VIBERT Anne, *op. cit.*

lecteur doit se concentrer sur le décodage, le déchiffrement). Des difficultés de mémorisation, associées à une attention, une concentration intermittente peuvent aussi nuire : si le lecteur ne mémorise pas au fur et à mesure de sa lecture, il lui sera compliqué d'aboutir à une compréhension globale du livre lu, de se faire un film du livre lu. Tauveron, qui a surtout travaillé sur l'école primaire et fait figure de pionnière sur ces questions de didactique, évoque d'ailleurs la difficulté à créer du sens lors de l'acte de lire et pense que l'identification des personnages, la capacité à comprendre leur but, leurs relations participe de la compréhension globale de l'œuvre²⁵.

Nous n'allons pas développer ces premiers obstacles mais il paraît important de les rappeler car, même si nous les tiendrons plus ou moins pour résolus dans le dispositif que nous avons mis en place et que nous exposerons dans la deuxième partie de ce mémoire, ils existent chez nombre d'élèves et peuvent être un écueil pour la compréhension globale du texte lu. Ils ne sont pas du fait du texte lui-même mais bien du lecteur, de ses compétences. Un autre obstacle à la compréhension est la disponibilité du lecteur : celui-ci doit se libérer de ses préoccupations personnelles, de lui-même parfois pour faire cet acte de compréhension qui le mènera à découvrir l'œuvre mais aussi à se redécouvrir. Interrogeons tout d'abord le désir de lecture : chez nombre d'élèves, ouvrir un livre (d'autant plus s'il a été imposé) n'est pas une activité voulue, désirée et demande donc un effort. Il n'est pas sûr que l'élève fera la démarche de lire (entièrement ou non) le livre demandé, d'autant plus qu'elle lui coûtera du temps (pris sur des activités plus intéressantes, motivantes pour lui), Shawky-Milcent insiste d'ailleurs sur cette caractéristique intrinsèque à la lecture : sa dimension chronophage, lire demande du temps et, si cette activité produit un plaisir, il est bien souvent différé. Le texte peut en effet, en ce qu'il apparaît comme éloigné, étranger à l'élève, lui résister, témoigner d'une trop grande altérité pour être compris²⁶. De ce fait, affirmer avoir lu un livre est toujours sujet à caution : comment être sûr qu'un livre a bien été lu ? Peut-on dire soi-même sans risque de mensonge ou d'approximation qu'on a lu un livre ? La frontière entre lecture et non-lecture peut être poreuse. Avoir déchiffré un livre, l'avoir parcouru, est-ce l'avoir lu ? Oublier beaucoup d'éléments au fur et à mesure de sa lecture, jusqu'à n'en comprendre que des bribes, est-ce l'avoir lu ? L'idéal d'un livre lu, c'est-à-dire compris, retenu totalement est forcément utopique quelle que soit la capacité

25 TAUVERON Catherine « Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire » *Repères*, Recherches en didactique du français langue maternelle, 1995, n°11 pp. 172-175

26 SHAWKY-MILCENT Bénédicte, *La lecture, ça ne sert à rien, Usage de la littérature au lycée et partout ailleurs*, PUF, 2016, p.100

du lecteur, et c'est bien en cela que le professeur peut jouer un rôle d'accompagnateur, de passeur et de déclencheur, sans avoir non plus une vision idyllique de la réussite totale de cette belle entreprise.

Les obstacles proviennent en partie du récepteur, de ses capacités, de sa disponibilité mais également du texte lui-même. Un texte présente forcément des problèmes de compréhension programmés, c'est-à-dire liés à l'écriture même de l'auteur : il peut être compliqué à comprendre par un lexique soutenu, d'une autre époque, par le style de l'auteur, trop dense, trop éloignés des connaissances syntaxiques, linguistiques, lexicales du lecteur. Il faut également souligner le rapport de force entre le texte et le lecteur, Tauveron catégorise plusieurs types de texte selon le degré d'implication, l'effort de lecture qu'ils requièrent : des textes réticents (pour lequel le lecteur doit faire l'effort d'interpréter, de comprendre l'implicite), résistants (qui demandent une forte implication du lecteur ou proliférants (fortement polysémiques). L'effort demandé peut certes être enrichissant, stimulant, il est néanmoins bien réel²⁷.

2.3. Favoriser compréhension et interprétation par l'engagement du lecteur

Apprendre à comprendre un texte est possible, cela implique d'apprendre à adopter des stratégies pour organiser les informations du texte mais aussi faire entrer en résonance les connaissances du lecteur avec celui-ci. Le lecteur doit revenir sur les informations qu'il a mémorisées, sur les représentations mentales qu'il s'est construites pour les modifier, les ajuster au fur et à mesure de sa lecture, afin de construire une cohérence du texte lu et de la représentation mentale globale qu'il s'en fait. Si les travaux des années 70 sur les textes littéraires ont fait progresser la compréhension des conditions de réception, ceux des années 2000 s'intéressent plus particulièrement au lecteur en tant qu'individu, à ce qu'il implique l'acte de lire dans son cerveau et dans son corps. Brehm, enseignant québécois qui s'est penché sur la lecture et la réception littéraire,²⁸ met en évidence les modèles mentaux en jeu dans la compréhension, correspondant à trois niveaux de représentation (structure de surface, représentation proportionnelle, modèle mental). Si les deux premiers

²⁷ TAUVERON Catherine, *op.cit.*

²⁸ BREHM Sylvain, « Du sens aux sens : les représentations mentales dans l'acte de lecture », *Protée*, volume 39, numéro 2, 2011, p.108 [Du sens aux sens : les représentations mentales d... – Protée – Érudit \(erudit.org\)](http://www.erudit.org/fr/revue/Protée/2011/v39/n2/1081211ar.pdf)

niveaux demeurent liés au texte lui-même, à ses contraintes linguistiques, le troisième est plus surplombant et renvoie à une vision du monde.

La question se pose alors des stratégies qu'il est possible de mettre en place avec l'élève pour l'aider à mieux comprendre. Ce qui n'est pas sans difficulté dans la mesure où chacun a une compréhension personnelle, une structure affective et cognitive propre. Les postures des élèves face au texte sont donc variées : certains comprendront spontanément le texte (même difficile), d'autres devront être guidés par l'enseignant au risque d'une posture scolaire qui peut nier la finalité (l'élève fera plaisir à l'enseignant, en répondant à ses consignes, attentes sans dépasser ce cadre). L'inspection générale reprend à ce sujet l'expression de Bucheton, celle du « texte tâche » pour lequel la lecture demeure un exercice scolaire sans investissement réel de l'individu-élève et qui s'apparente à une lecture ratée car l'élève n'a pu faire qu'une lecture partielle, présentant des confusions, des approximations²⁹.

Une des stratégies essentielles pour stimuler le jeune lecteur semble donc être d'attiser son implication : depuis une quinzaine d'années, les chercheurs qui s'intéressent à l'acte de lire ont cherché à mettre en évidence la dimension psycho-cognitive de la lecture, et non pas seulement la démarche pragmatique. Ainsi Bolens, connue pour ses travaux sur *l'embodied cognition*³⁰ défend l'idée que la compréhension même des textes repose sur la stimulation du lecteur : celui-ci par la lecture réactive ses perceptions sensorielles (vision, audition...), moteurs (gestes, postures, sensations kinesthésiques) et introspectifs (émotions). Par ces actions, le lecteur cherche à produire du sens. En convoquant des souvenirs sensoriels ou moteurs, le lecteur crée une interaction avec le texte lu, il projette un film dans sa tête et accède, par cet acte aussi, à la compréhension. Ainsi, lorsque l'élève n'a pas conscience que la lecture demande une stratégie, il limite l'acte de lecture à un décodage et ne peut ainsi accéder au(x) sens du texte ce qui le met en difficulté face à celui-ci.

La métacognition apparaît ainsi comme indispensable pour favoriser la compréhension. Si le lecteur n'est pas conscient de ses problèmes de compréhension, il va de soi qu'il ne pourra chercher à adopter des stratégies pour améliorer celle-ci. L'enseignant joue ici un rôle fondamental car il est un médiateur, un accompagnateur. C'est à lui d'inventer des dispositifs, de créer un lien avec sa classe, de mettre en place des

²⁹ VIBERT Anne, *op. cit.*

³⁰ BOLENS Guillemette, « Les simulations perceptives et l'analyse kinésique dans le dessin et dans l'image poétique », *Textimage*, Varia 4, printemps 2014, p.1

activités qui permettront à l'élève d'améliorer sa compréhension, de vivifier sa lecture. Expliciter, faire des questionnaires, segmenter la lecture, faire synthétiser, reformuler, raconter le texte, solliciter des inférences sont des activités possibles³¹ mais qui ont des limites, conduisant à une espèce de morcellement du texte et n'étant pas forcément reproductible à un autre texte. Nous en revenons donc à l'importance de la représentation mentale qui ne doit pas être oubliée, évincée du processus de compréhension car elle met en évidence la nécessité de l'investissement du lecteur, de son importance dans l'acte de lecture. L'imagerie mentale apparaît alors comme une aide essentielle à la compréhension, une stratégie possible, à expérimenter.

3. La lecture comme compréhension créatrice

Comme on l'a vu, la lecture ne peut se résoudre à une simple activité visuelle (même si beaucoup l'ont pensé jusque dans les années 1970), elle est bien plus une activité symbolique. Lecocq, qui a travaillé sur la dimension psycho-cognitive de la lecture, le résume en ces mots :

« Comprendre un texte ou un discours, c'est construire progressivement un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté. Cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction, un texte composé d'informations explicites agencées selon les règles inhérentes à une langue donnée et d'autre part, un lecteur disposant d'un bagage de connaissances sur lesquelles interviennent un certain nombre de mécanismes»³²

Dans l'acte de lecture entrent en jeu le texte lu (les informations, inférences qu'il contient) mais aussi, et sans doute surtout, le sujet lecteur. En effet, puisque la lecture est bien une activité cognitive complexe, cette activité s'appuiera sur des images mentales. Le lecteur ne devra donc pas être passif mais bien actif (par la création de ces images notamment) pour lire efficacement, mettre en place une stratégie de lecture, trop souvent considérée comme intuitive, naturelle alors qu'elle doit forcément être accompagnée, guidée par l'enseignant afin d'aider l'élève lecteur. La question du l'acte de lecture, envisagé du point de vue, de l'acteur, c'est-à-dire du lecteur, est assez récent dans l'histoire de la didactique, puisque posé lors du colloque de Rennes en 2004. Faire appel à la subjectivité du lecteur, à sa sensibilité semble un levier intéressant et fructueux pour l'enseignant :

³¹ CEBES Sylvie et GOIGOUX Roland, Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement, *Le français aujourd'hui*, 2012/4, (n°179), pages 21 à 36

³² LECOCQ Pierre, *La lecture Processus. Apprentissage, troubles*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1992, p.79

« Faire appel au sujet lecteur dans la lecture littéraire pourrait donc être un moyen de redonner du sens, personnel et social, à un enseignement littéraire encore insuffisamment dégagé du formalisme, de provoquer un investissement subjectif, intellectuel et émotif et surtout de re(créer) un « rapport heureux à la lecture et à la littérature », quelle que soit l'hétérogénéité culturelle, sociale et cognitive des élèves. »³³

C'est bien en ce sens que le dispositif qui sera mis en place cherchera à activer ce levier de l'investissement personnel de l'élève, de sa créativité. Finalement, que signifie lire pour un sujet élève ?

3.1. Lire, c'est collecter des informations pour faire sens

Nous savons bien, en nous appuyant sur l'étymologie du verbe (du latin *legere*), que lire signifie d'abord recueillir, recueillir les mots mais aussi le sens de ces mots, de leur enchaînement. Lire implique un parcours dans l'œuvre. Bayard, qui s'est intéressé dans chacun de ses livres à la réception des œuvres littéraires, à ce qu'elle implique chez le lecteur, en distingue deux : le premier est linéaire et le psychanalyste fait remarquer qu'il est en réalité peu répandu.

« Il est en effet assez rare, quand nous avons un livre entre les mains, de le lire de la première à la dernière ligne, si tant est que cette pratique est possible. »³⁴

Sans aller jusqu'à cet extrémisme de lecture, ce parcours linéaire implique une lecture du début à la fin (même si l'on peut sauter des lignes, des pages voire ne jamais atteindre la fin). Le second est un parcours circulaire, une promenade dans l'œuvre, dans laquelle on peut même commencer par la fin. Au lycée, la lecture d'une œuvre telle qu'elle est préconisée requiert le plus souvent une lecture linéaire afin de faire des inférences menant à la création d'un sens global, permettant la mémorisation de détails, d'actions, de collecter des informations dans une quête un peu vaine d'exhaustivité. Cependant, rien n'empêche de conjuguer à une lecture linéaire le plaisir d'un parcours circulaire : qui n'a jamais lu les dernières lignes d'un roman ne pouvant attendre la révélation finale, au risque de se rendre compte que le dénouement n'avait pas été totalement compris quand on en est revenu à une lecture linéaire ? Une telle façon de procéder implique d'ailleurs une stratégie de lecture différente mais aussi riche de sens par la recherche progressive des indices du texte menant à ce dénouement déjà connu. En effet, au fur et à mesure de la lecture, quel qu'attentif que l'on soit, on oublie des détails, des informations pourtant lues. Dire que l'on

³³ VIBERT Anne, *op.cit.*

³⁴ BAYARD Pierre, *op.cit.*, p.41

a lu un livre fait donc « figure de métonymie » pour reprendre l'expression de Bayard. On ne pourra jamais garder mémoire du livre en entier, dans toute sa richesse et un lecteur, même inconsciemment, malgré toute sa volonté, ne pourra jamais lire le même livre qu'un autre en ce qu'il n'aura pas compris, collecté, retenu la même chose que l'autre, de la même façon qu'il ne pourra voir exactement ce que l'auteur a mis dans son œuvre. Il va même jusqu' à parler de « délecture » tant nous défaisons la lecture initiale. Cette vision de la lecture est reprise par Compagnon³⁵ : parfois, le lecteur triche, il picore dans le livre, lit un peu au hasard avant de faire une (re)lecture linéaire. Le lecteur cherche à « prendre le pouls » du livre qu'il va commencer. Il complète cette vision de la lecture comme « une expérience de l'espace » : le lecteur se promène dans un terrain inconnu, dans la ville inconnue qu'est un livre, il est perdu, égaré mais trouve peu à peu ses repères et découvre un autre monde.

Ne faudrait-il pas ici distinguer (sans les opposer) lecture ordinaire et lecture littéraire puisque c'est bien cette dernière qui est la plus représentée dans la classe de français au lycée ? La lecture littéraire a des caractéristiques propres³⁶ : elle requiert une démarche interprétative qui demande culture et activité cognitive, elle est sensible, esthétique par rapport à la forme du texte dont on tire du plaisir, elle demande du temps (pour comprendre mais aussi savourer le texte, il faut savoir faire des pauses, prendre du temps), elle est enfin distanciée (si le lecteur se projette dans l'histoire et s'implique, il doit aussi savoir prendre du recul). Cette implication et cette tension sont constitutives de la lecture littéraire.

3.2. Lire, c'est adopter une posture engagée

Si la dimension analytique de la lecture est fortement prise en compte par l'institution scolaire, il ne faut absolument pas négliger que lire suppose un lecteur investi intellectuellement et affectivement qui relie, inconsciemment ou non, son expérience, sa sensibilité, son milieu au livre lu par une projection dans le texte notamment. C'est en tout cas ce que l'on pourrait attendre d'un lecteur empirique parfait. Dans la réalité, le lecteur,

³⁵ COMPAGNON Antoine, émission de France Inter « Le téléphone sonne : classiques, polars, fictions : quels livres de vacances ? », 12 juillet 2022 [Classiques, polars, fictions : quelles lectures de vacances ? \(radiofrance.fr\)](https://www.radiofrance.fr/)

³⁶ ROUXEL Annie, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements, *Les actes de la DESCO*, CRDP de l'académie de Versailles, 2004

et d'autant plus l'élève, ne réussit pas toujours cette opération. Tauveron³⁷ a d'ailleurs élaboré plusieurs postures de lecteurs selon l'attitude face au texte, postures qui s'appuient sur l'effort intellectuel du lecteur et qui ne sont pas exclusives les unes des autres. Elle identifie ainsi le détective qui cherche les indices dans le texte, l'orpailleur qui va creuser le sillon à la recherche de la pépite (parfois en vain), le stratège (qui met en place une stratégie, efficace ou non), l'archéologue (qui met au jour l'histoire), le vagabond (qui erre dans le livre, va plus ou moins vite, revient sur ses pas) et surtout le tisserand. Tauveron montre l'importance de tisser dans le processus de lecture : tisser entre les mots, tisser avec d'autres textes mais aussi à l'intérieur de l'œuvre lue et enfin avec la bibliothèque intérieure du lecteur. Ces postures peuvent conduire à une compréhension efficiente du texte mais aussi à des délires interprétatifs comme l'a étudié Bayard³⁸, nous y reviendrons par la suite. La lecture littéraire n'est pas un acte anodin, s'il s'agit bien pour le lecteur de s'impliquer, d'inventer des dispositifs qui l'aideront à comprendre et à interpréter, il semble indispensable d'être créatif, d'avoir une vision du texte de manière raisonnable et raisonnée, dans le cadre normé qu'est le lycée.

Les écrivains ont eux aussi évoqué dans leurs romans ces postures, par des mises en abyme qui ont pu se révéler éclairantes et être en miroir des travaux des chercheurs. Ainsi, Calvino le fait à la fin de *Si par une nuit d'hiver un voyageur* lors d'une discussion entre plusieurs lecteurs³⁹. Il y aborde, rapidement mais efficacement, nombre des préoccupations qui nous intéressent ici. Reprenons quelques-unes de leurs affirmations qui forment une image complète et complexe de l'acte de lecture. Un premier lecteur affirme ainsi :

« Quand un livre m'intéresse vraiment, je n'arrive pas à le suivre pendant plus que quelques lignes sans que mon esprit, pour avoir capté une idée que le texte lui propose, ou un sentiment, ou une interrogation, ou une image, prenne la tangente et rebondisse de pensée en pensée, d'image en image, selon un itinéraire de raisonnements et de rêveries que j'éprouve le besoin de parcourir jusqu'au bout, m'éloignant ainsi du livre jusqu'à le perdre de vue. »

Un second complète voire contredit cette conception :

« La lecture est une opération discontinue, fragmentaire. Ou mieux, l'objet de la lecture est une matière pulvérisée. Dans l'espace étale de l'écriture, l'attention du lecteur punctiforme et distingue des segments minimaux, des rapprochements de mots, des métaphores, des noyaux syntaxiques, des transitions logiques, des particularités lexicales, qui se révèlent porteurs d'un sens extrêmement concentré [...] C'est bien pourquoi mon attention, au contraire de la vôtre,

³⁷ [Etablissements de Paris - L'enfant lecteur et ses métiers \(d'après Catherine Tauveron et Maryse Brumont\) \(ac-paris.fr\)](http://ac-paris.fr), Site de l'académie de Paris, mis en ligne en mai 2014

³⁸ BAYARD Pierre, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, ed. de Minuit, Paris, 1998, p.124-138

³⁹ CALVINO Italo, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, Seuil, 1981, p. 281 et suivantes

monsieur, ne peut, fût-ce un instant, se détacher de lignes écrites. Je ne dois pas être distrait si je ne veux pas laisser passer un indice précieux. Chaque fois que je tombe sur un de ces petits grumeaux de sens, je dois creuser autour pour voir si la pépite ne s'étend pas en un filon. Je relis et je relis, cherchant chaque fois entre les plis des phrases la preuve d'une découverte nouvelle. »

Ici s'opposent deux conceptions de la lecture qui paradoxalement se rejoignent au regard de nombre de didacticiens : la lecture est à la fois le lieu de l'implication, de la rêverie, de la création d'un autre monde et à la fois la recherche d'une cohérence qui mène à une compréhension fine et appliquée à l'œuvre lue.

3.3. Lire, c'est compléter l'œuvre de l'auteur

Ainsi, on a longtemps pensé que l'œuvre était le résultat du travail, de l'imagination de l'auteur et que le sens du texte était inscrit dans celui-ci par l'auteur. Il faut attendre la fin des années soixante et les théories de la réception pour déplacer le curseur vers le lecteur. Il paraît maintenant évident que l'œuvre n'est véritablement achevée que par l'acte de lecture, la lecture concrétise véritablement le sens du texte. C'est l'école de Constance qui s'est la première intéressée à l'esthétique de la réception. Ainsi, Jauss⁴⁰ a longuement parlé d'horizon d'attente inscrit dans le livre, livre qui sera reçu différemment selon la communauté de lecteurs qui le lit, l'époque à laquelle il est lu, il faut tenir compte des contextes successifs de réception. Jauss évoque le rapport du lecteur à l'œuvre lue, et en particulier au roman, par le phénomène de l'identification du lecteur, identification que Fitch distinguera de la concrétisation⁴¹. Cette dernière est à la fois préalable à la première mais aussi différente en ce que se fabriquer des images mentales (notamment par rapport à un personnage) ne signifie pas s'identifier à celui-ci. Une différence fondamentale entre les deux est la distance entre l'image et le cerveau du lecteur : s'identifier implique une distance, une altérité alors que concrétiser présuppose une sorte d'assimilation (puisque l'image créée l'est dans le cerveau même du lecteur, à partir de son vécu, de ses sensations, en est donc partie constitutive) :

« Ce qui est imaginé ne saurait se présenter comme objet de contemplation parce que « *l'image est une conscience sui generis qui ne peut en aucune façon faire partie d'une conscience plus*

⁴⁰ JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978 ou coll. Tel, 1990

⁴¹ FITCH Brian T., *op.cit.*, p.6 et 7

vaste » ; bref, l'image n'est autre qu' « *une conscience imageante* ». » (Les termes en italique sont de Sartre.)⁴²

Iser, en 1970, ira plus loin dans l'activité du lecteur en s'intéressant à l'expérience de lecture en elle-même, aux liens qui unissent le texte et le lecteur, qui les font interagir, introduisant également le rôle de l'image.

« Il faut bien dire qu'un texte ne commence à vivre réellement que lorsqu'il est lu. Il est par conséquent nécessaire d'examiner comment le texte se déploie dans la lecture. »⁴³

Par ces mots, il met en exergue le rôle actif du lecteur dans la compréhension, l'interprétation de l'œuvre. Il en reste néanmoins à un lecteur implicite et non réel, dont il n'est pas la simple abstraction, le lecteur demeure une construction du texte comme le rappelle Piégay-Gros.⁴⁴

On ne peut manquer ici d'évoquer l'apport d'Eco⁴⁵. Il envisage l'acte de lecture comme une « coopération interprétative » et cible trois sources qui contribuent à l'interprétation : l'auteur -*intentio auctoris*- et ce qu'il a mis dans le livre (sa vision, ses idées), l'œuvre -*intentio operis*- qui porte en elle-même des significations dont n'était pas toujours conscient l'auteur et le lecteur -*intentio lectoris*- qui met dans sa lecture et dans sa compréhension du livre ses connaissances, sa vision du monde. Il distingue ainsi l'utilisation du livre (le lecteur invente, imagine le livre) et l'interprétation (il s'en tient à ce qu'a écrit, voulu, pensé l'auteur), même si en réalité ces deux modalités se recoupent et sont indissociables. Elles nous intéressent néanmoins dans la mesure où elles mettent en évidence la liberté relative du lecteur, son activité personnelle dans l'acte de lecture.

On a par la suite reproché à l'école de Constance et à ses successeurs de s'être focalisé sur un lecteur virtuel, modèle, à la fois élitiste et désincarné, éloigné de ce qu'est le lecteur réel, empirique, un être de chair et d'esprit. D'ailleurs, les travaux plus récents ont mis l'accent sur une représentation plus réelle du lecteur privilégiant l'invention, l'imagination (laissant libre cours à ses fantasmes sur le livre, les personnages) plus que l'interprétation⁴⁶. Des le début des années 1990, l'acte de lecture n'est plus vu comme

⁴² FITCH, *op.cit.*, p.7

⁴³ ISER Wolfgang, *L'Appel du texte, l'indétermination comme condition d'effet esthétique de la prose littéraire*, trad. Platini, éd. Allia, Paris, 2012, p.9

⁴⁴ PIEGAY-GROS, *op.cit.*, p.235

⁴⁵ ECO Umberto, *Lector in fabula, La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985, p.61-108

⁴⁶ VIBERT Anne, *op. cit.*

l'unique confirmation d'un sens établi par l'auteur. Si ce n'était que cela, chacun lirait, s'approprierait le texte de la même façon qu'un autre, il s'agirait seulement de découvrir, d'analyser les « indices purement textuels, en tant que processus inscrit dans le texte » comme l'explique Fitch. Cette conception de l'appropriation ne laisserait que peu de liberté, de créativité au lecteur. Fitch cherche donc dans son article à définir la limite, si tant est qu'on le puisse, entre ce que programme le texte et ce qu'y ajoute le lecteur, ce qu'il change. Il émet ainsi une distinction entre le texte et l'œuvre, distinction qui paraît éclairante : « si l'objet de la lecture est un texte, son résultat est une œuvre ». ⁴⁷ Jusque là, nous avons évoqué la lecture d'un texte, texte qui doit être compris et qui se transformera en œuvre par la concrétisation, pour reprendre le terme d'Ingarden, à savoir la création d'images mentales subjectives, faisant appel à l'imagination et par l'appropriation. Pour revenir à la limite possible, définissable entre apport du texte et apport du lecteur, Fitch rappelle l'apport de Todorov : le linguiste évoque la « logique de la lecture » qui se situe avant la subjectivité individuelle, variable d'un lecteur à l'autre, distinguant ainsi ce qui est commun et ce qui est particulier lors de l'acte de lecture. De là découle une autre distinction, entre signification (ce qui est dit, signifié par les mots du texte et commun) et symbolisation (ce qui doit être deviné, interprété et peut être éminemment plus individuel).

Bayard va même jusqu'à affirmer que, par l'acte de lecture, nous nous éloignons du livre de départ, auquel nous n'avons jamais vraiment accès.

« Nos propres paroles sur les livres nous séparent d'eux. [...] Dès le temps de lecture, et même sans l'attendre, nous commençons, en nous puis avec les autres, à nous parler des livres et c'est à ces discours et opinions que nous aurons ensuite affaire, reléguant loin de nous les livres réels, devenus à jamais hypothétiques. » ⁴⁸

Bayard parle ainsi de livres écrans comme Freud théorisait les souvenirs écrans : il reste au lecteur des souvenirs, des bribes du livre lu, bribes modifiées, falsifiées par le souvenir mais aussi par les fantasmes du lecteur. On peut ici envisager que le lecteur par sa lecture, aussi simple soit-elle, transforme inéluctablement le livre de départ, en fait son livre.

L'acte de lecture doit de fait permettre au lecteur de faire sien le livre lu. Il va chercher à combler les « lieux d'indétermination » laissés vacants par l'auteur, à faire des associations, bouclant l'horizon d'attente mais aussi le complétant, le déplaçant. Dans

⁴⁷ Je m'appuie ici sur l'article de FITCH, *op. cit.*, et sur l'analyse éclairante qu'en fait SHAWKY-MILCENT dans *La lecture, ça ne sert à rien, Usage de la littérature au lycée et partout ailleurs*, Paris, PUF, collection « Partage du savoir », 2016

⁴⁸ BAYARD Pierre, *op. cit.*, p.53

l'acte de lecture, il y a des allers-retours entre le texte (ce qu'il est, contient) et le lecteur (sa capacité imageante, imaginante), le deuxième doit tenir compte du premier (ce n'est pas une imagination libre). Et ceci est d'autant plus vrai que le lecteur est désormais appréhendé par les chercheurs comme un individu réel et non un lecteur implicite et modèle. Mais déjà Iser, quand il s'est intéressé à l'image de ce lecteur censé être seulement abstrait, évoquait son « caractère affectif »⁴⁹, ce qui posait question quant à l'abstraction de son lecteur : comment peut-il s'agir d'un sujet lecteur théorique s'il est capable d'émotion personnelle ?

3.4. Lire, c'est faire appel à son imaginaire

Lire requiert donc de dépasser la lecture comme somme de compétences analytiques à acquérir. Mais la lecture au lycée reste souvent associée à un processus rationnel, intellectuel qui fait appel à la raison du lecteur et non à sa sensibilité. Elle est de ce fait liée à l'interprétation, vue par Eco comme un processus pragmatique de rationalisation du programme textuel, dans lequel le lecteur ne peut réellement faire appel à son imagination, à son affectivité. Cette lecture est souvent vue comme une suite d'opérations mentales, répétitives et obéissant à des grilles pré-formatées. Langlade⁵⁰ rappelle la tradition qui promeut un « lecteur bien formé » maîtrisant des compétences (linguistiques, encyclopédiques, logiques) attendues, qui interprète le texte tel qu'il se doit de l'être, tel qu'il le demande et niant une dimension essentielle de la lecture, celle d'une relation au monde, à soi. S'il peut sembler utile de procéder à une lecture analytique, distanciée qui contribue aussi au plaisir du lecteur dans le cadre scolaire, on peut regretter qu'elle verse régulièrement dans le technicisme et qu'elle ne cohabite pas plus souvent avec une vision plus affective, s'appuyant sur l'investissement de l'élève, sur ses capacités à imaginer, à ressentir, sur sa singularité de lecteur. On peut ici rappeler le rôle de Michel Picard pour promouvoir cette autre lecture⁵¹. Il renvoie dans ses recherches (dont on ne peut nier la dimension psychanalytique, lui qui s'est intéressé dans les années 1980 à la

⁴⁹ Cité par BREHM Sylvain, thèse de doctorat en études littéraires « Les lieux communs de l'imaginaire : le rôle de la lecture dans l'élaboration et l'appropriation d'un imaginaire partagé », université du Québec, Montréal, juin 2008, p.81

⁵⁰ LANGLADE Gérard, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *Figura*, n°20 Université Toulouse-Le Mirail, 2008 [formation.indb \(uqam.ca\)](http://formation.indb(uqam.ca)), p.15

⁵¹ Les travaux de Picard sont synthétisés dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature* Sous la direction de Nathalie BRILLANT RANNOU, François LE GOFF, Marie-José FOURTANIER et Jean-François MASSOL, Paris, ed. Champion, 2020, p. 74, 104, 114 et 258

psychologie cognitive pour réfléchir au processus de lecture) à un lecteur non plus modèle ou implicite mais bien réel. Il met en avant l'importance de ce que nous avançons précédemment, en soulignant les émotions, les réactions sensibles pendant l'acte de lecture. Il différencie ainsi le *game* (associé aux règles, à la réflexion) et le *playing* (qui procède par l'identification, qui s'apparente au jeu de rôles). C'est ainsi qu'il nomme « lu » le lecteur qui réagit, qui développe son imaginaire, plus ou moins inconsciemment, au texte.

Il paraît essentiel de ne pas dévaloriser cette lecture affective, subjective, d'autant plus si elle est littéraire. Langlade rappelle toutefois que l'imaginaire est souvent vu à la fois comme un obstacle à une lecture réussie et une nécessité fonctionnelle de celle-ci. Il préconise néanmoins une lecture qui fasse appel à l'imaginaire :

« On ne peut véritablement parler de lecture littéraire que lorsque l'activité créatrice – imageante et imaginante – du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci. »⁵²

Pour pouvoir vivre pleinement cette lecture fictionnalisante, ainsi que la définit Langlade, il faut que le lecteur insère son imaginaire dans l'œuvre mais aussi qu'il assimile l'imaginaire de l'œuvre. Il y a donc bien la rencontre de deux imaginaires (celui du lecteur et celui du texte). Langlade parle à ce propos de « l'imaginaire métissé et mobile de l'œuvre singularisée par une expérience de lecture ». Il met ici en évidence l'importance du sujet lecteur, ce qu'il apporte à l'œuvre lue en la complétant, l'achevant par son activité fictionnelle inconsciente ou non, quitte à dépasser les horizons créés par l'œuvre imaginée par l'auteur.

Si Langlade met clairement en évidence l'importance de l'imagination, de l'investissement fantasmatique dans la lecture subjective, celle-ci n'est pas forcément encore suffisamment intégrée dans l'institution. L'inspectrice générale Anne Vibert la considère comme un défi pour l'enseignant dans la mesure où faire appel à une lecture subjective peut être considérée comme « enfantine, populaire, non savante » et à contre-courant des attentes de l'enseignement de la littérature qui promeut une « lecture distanciée de l'expert et du lettré », alléguant que le lecteur ajoute au texte des éléments qui ne correspondent pas forcément au contenu propre à ce texte. C'est pourtant en s'appuyant sur la subjectivité, sur le lecteur en tant qu'individu ayant des émotions, capables de réactions

⁵² LANGLADE, *op. cit.*, p.46

propres que l'on peut jouer sur l'engagement de l'élève, chercher à le motiver, à lui donner « voix au chapitre »⁵³.

On voit donc combien la lecture peut être pour des élèves (notamment de seconde) complexe mais la complexité n'exclut pas le plaisir voire même y contribue, celui d'avoir dépassé les difficultés de départ (qu'elles soient de compréhension ou de lecture) et de rencontrer dans le livre de « nouvelles possibilités d'être » pour reprendre les mots de Fitch⁵⁴. La lecture apparaît alors comme un phénomène d'aller-retour entre la fiction, la réalité et le réel : elle part de la fiction (des mots du texte lu), s'appuie sur des références au réel (en tant qu'objectif) et à la réalité (en tant que subjectivé, auquel le lecteur apporte sa vision, ses propres références, son vécu) pour construire une nouvelle fiction, qui forme un tout cohérent et permet d'accéder *in fine* à une nouvelle connaissance de soi (non pas seulement en tant que lecteur mais aussi en tant que personne). Fitch, au terme d'une analyse de la pensée de Ricoeur, définit ainsi la lecture :

« Toute lecture d'une œuvre littéraire est en même temps une lecture de soi dans le sens d'une découverte, d'une exploration même, de soi. »⁵⁵

Lire est donc intimement lié à l'habitus du lecteur, à son intériorité, à ses fantasmes, à ses désirs. Il y trouvera de quoi se remplir, s'immerger, de quoi nourrir, enrichir son imaginaire. Le livre est :

« cet objet fantasmatique en quête duquel vit tout lecteur et dont les meilleurs livres qu'il rencontrera dans sa vie ne seront que des fragments imparfaits, l'incitant à continuer à lire. »⁵⁶

Qui mieux que Madame Bovary pour témoigner de la richesse, non dénuée de péril, de la lecture ? Le passage démontre la force de la lecture, comment elle envahit le lecteur, le prend à parti et c'est bien ce que le professeur veut chercher à susciter chez les élèves, créer un événement de lecture (quand bien même cela n'arriverait qu'une fois sur mille).

« Pendant six mois, à quinze ans, Emma se graissa donc les mains à cette poussière des vieux cabinets de lecture. Avec Walter Scott, plus tard, elle s'éprit des choses historiques, rêva bahuts, salle des gardes et ménestrels. Elle aurait voulu vivre dans quelques vieux manoirs, comme ces châtelaines au long corsage, qui sous le trèfle des ogives, passaient leurs jours, le coude sur la pierre et le menton dans la main, à regarder venir du fond de la campagne, un cavalier à plume blanche qui galope sur un cheval noir. [...] Elle frémissait, en soulevant de

53 VIBERT Anne, *op.cit.*, p.13

54 FITCH Brian T, *op.cit.*, p.9

55 FITCH Brian T, *op.cit.*, p. 10

56 BAYARD Pierre, *op.cit.*, p.83

son haleine le papier de soie des gravures, qui se levait à demi plié et retombait doucement contre la page. C'était, derrière la balustrade d'un balcon, un jeune homme en court manteau qui serrait dans ses bras une jeune fille en robe blanche, portant une aumônière à sa ceinture ; ou bien les portraits anonymes des ladies anglaises à boucles blondes qui, sous leur chapeau de paille rond, **vous** regardent avec leurs grands yeux clairs. »⁵⁷

Dans cet extrait, on voit l'importance qu'acquiert la lecture pour ce qu'on identifierait maintenant comme une adolescente. Pour rappel, Emma est au couvent, elle a 15 ans et ne connaît rien de la vie mais la lecture qu'elle découvre est à même de lui procurer les plus vives émotions, elle est capable d'un enthousiasme exacerbé, total⁵⁸. On voit ici l'emballement à la fois physique (« se grassa donc les mais à cette poussière des vieux cabinets de lecture », « elle frémissait, en soulevant de son haleine... ») mais aussi spirituel par l'imagination galopante, dévorante qui s'empare d'elle : elle fantasme à partir des mots, elle se projette dans un autre monde éloigné du sien (« elle s'éprit des choses historiques », « elle aurait voulu vivre dans quelques vieux manoirs ») et s'imagine une vie amoureuse riche et éloigné de la monotonie de sa propre existence comme en témoigne la fin de la citation. Cette plongée dans l'imaginaire des autres ne s'accompagne d'aucune distanciation (à part peut-être l'indication de temps au début qui laisse entendre qu'elle ne sera plus capable d'un pareil émerveillement par la suite), elle est totalement immergée dans la fiction et son esprit n'a pas le recul nécessaire pour la distinguer de la réalité et lui permettre de comprendre en quoi elle risque fortement d'être déceptive. On voit ici combien l'expérience de lecture relève d'une subjectivité. Si l'on reprend les catégories mises en évidence par Picard⁵⁹, on voit bien ici que l'instance du lu prédomine sur les autres :

« le lecteur maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le lu s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le lectant, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc. (214) »

La lectrice Emma s'abandonne à ses émotions et offre un miroir aux lecteurs que nous sommes. Si ce passage de Flaubert est resté célèbre pour parler des pouvoirs de la lecture,

57 FLAUBERT Gustave, *Madame Bovary*, Gallimard, 1972, p.66

58 SCHON Eric, « La fabrication du lecteur » in CHAUDRON et DE SINGLY, *Identité lecture, écriture*, Bibliothèque publique d'information du centre Pompidou, Paris, 1993

59 Cité par LARRIVE Véronique quand elle évoque sa lecture d'*Emma Bovary*, Thèse de doctorat « Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage », Université Bordeaux III, 2014, p.39

Zola l'évoque lui aussi même si cela est sans doute passé plus inaperçu dans *Thérèse Raquin* :

« Elle lut des romans, elle compara le jeune homme à Laurent, et trouva ce dernier bien épais, bien lourd. La lecture lui ouvrit des horizons romanesques qu'elle ignorait encore ; elle n'avait aimé qu'avec son sang et ses nerfs, elle se mit à aimer avec sa tête. Puis, un jour, l'étudiant disparut ; il avait sans doute déménagé. Thérèse l'oublia en quelques heures. Elle s'abonna à un cabinet littéraire et se passionna pour tous les héros des contes qui lui passèrent sous les yeux. Ce subit amour de la lecture eut une grande influence sur son tempérament. Elle acquit une sensibilité nerveuse qui la faisait rire ou pleurer sans motif. L'équilibre, qui tendait à s'établir en elle, fut rompu. Elle tomba dans une sorte de rêverie vague. Par moments, la pensée de Camille la secouait, et elle songeait à Laurent avec de nouveaux désirs, pleins d'effroi et de défiance. Elle fut ainsi rendue à ses angoisses ; tantôt elle cherchait un moyen pour épouser son amant à l'instant même, tantôt elle songeait à se sauver, à ne jamais le revoir. Les romans, en lui parlant de chasteté et d'honneur, mirent comme un obstacle entre ses instincts et sa volonté. Elle resta la bête indomptable qui voulait lutter avec la Seine et qui s'était jetée violemment dans l'adultère ; mais elle eut conscience de la bonté et de la douceur, elle comprit le visage mou et l'attitude morte de la femme d'Olivier, elle sut qu'on pouvait ne pas tuer son mari et être heureuse. Alors elle ne se vit plus bien elle-même, elle vécut dans une indécision cruelle. »⁶⁰

Là encore, l'auteur donne à voir les conséquences décisives de la lecture. De la même façon qu'Emma se livre à corps perdu dans la lecture, Thérèse semble également devenir une lectrice quasi compulsive (et l'on ne peut ici en rendre responsable son innocence et son jeune âge). La lecture apparaît dans un premier temps comme un dérivatif (après ses regrets ou remords d'avoir tué Camille), mais bien vite elle lui permet d'échapper à la réalité, de trouver mieux que ce que celle-ci lui propose (une version améliorée de Laurent par exemple) et influe sur son esprit mais aussi sur son corps, Zola évoque comme Flaubert les effets réels de l'émotion sur le tempérament : « Elle acquit une sensibilité nerveuse qui la faisait rire ou pleurer sans motif. L'équilibre, qui tendait à s'établir en elle, fut rompu. Elle tomba dans une sorte de rêverie vague. » La lecture apparaît ici comme dangereuse tant elle tend à dissocier le lecteur du réel mais aussi à reproduire ce qui est lu, à agir en tenant compte de ce qui a été lu : « Les romans, en lui parlant de chasteté et d'honneur, mirent comme un obstacle entre ses instincts et sa volonté. ». Cette dangerosité est paradoxalement enthousiasmante car elle témoigne de la force de la littérature, à même de faire changer les êtres. La lecture apparaît donc ici comme une « expérience de libération » (par rapport à la réalité) et de « comblement » pour reprendre les termes de Jouve⁶¹ puisque le texte de l'auteur et l'imaginaire du lecteur se rencontrent et se mêlent.

⁶⁰ ZOLA Emile, *Thérèse Raquin*, Flammarion, 2008, p.142

⁶¹ JOUVE Vincent, « La lecture comme vécu », *L'effet-personnage dans le roman*, PUF écriture, 1998, p.216 et suivantes

Chapitre 2. La lecture, création et concrétisation des images mentales

1. Définir les images mentales

L'imaginaire et les opérations mentales se sont vus accorder une place grandissante dans l'étude des rapports entre texte et lecteur, ils ont pu profiter des progrès dans les domaines des neurosciences et des sciences cognitives. Définir les images mentales est ainsi une activité conjointe des chercheurs en littérature et en sciences même si ce n'est pas une finalité commune. Ici, c'est bien le rôle qu'elles jouent dans la concrétisation et par delà dans l'appropriation des œuvres lues qui retient notre attention. L'imagerie mentale est définie de manière complexe, si elle s'applique à l'acte de lecture, elle a surtout été étudiée par les neuro-psychologues. D'ailleurs, Grebot⁶² la présente comme une activité cognitive de représentation qui rend symboliquement présent ce qui l'est perceptivement. Roulois, neuropédagogue⁶³, précise cette définition en présentant l'image mentale comme la « représentation d'un percept ou d'un concept en l'absence de leur perception ». Par percept, on entend ce qui est perçu par les sens et on lui associe le concept c'est-à-dire l'ensemble des informations. L'image peut naître d'un objet perçu mais aussi, et c'est ce qui nous intéresse plus ici, être purement le fruit de notre imagination. La capacité imageante et imaginante de chacun en fait une construction psychique plus ou moins personnelle, il s'agit bien d'une activité déclenchée par le sujet lecteur, qu'il contrôle plus au moins contrairement aux images mentales des rêves ou des hallucinations. Denis parle d' « images de pensée »⁶⁴, forme usuelle d'images mentales.

Cette imagerie mentale est applicable à la littérature puisqu'elle intervient au cours de l'acte de lecture : celui-ci consiste donc à se faire un film, à construire des images au fil de sa lecture, dans sa tête, en utilisant à la fois les informations du texte mais aussi celle du lecteur lui-même. Cette imagerie est stimulée à la fois par le texte, les mots (extérieurement au sujet qui crée ces images) mais aussi par la capacité imageante du sujet

⁶² Citée par DESLAURIERS Renée, *mémoire de maîtrise en éducation* « Compréhension en lecture et imagerie mentale chez des élèves en difficulté grave d'apprentissage au primaire », université du Québec, 1998, p.3

⁶³ ROULOIS Pascal, « Introduction aux images mentales » [Introduction aux images mentales | Les images mentales | Neuropédagogie et neuroéducation \(neuropedagogie.com\)](#)

⁶⁴ L'expression de DENIS Michel est citée par GIGON Camille, *op.cit.*, p.14

et de ce de manière interne. Dès les années 60, Paivio, psychologue canadien qui s'est intéressé aux images mentales dans le processus cognitif,⁶⁵ explique que « La mémoire, la signification, les associations, la perception, la pensée impliquent tous, d'une façon ou d'une autre, l'imagerie comme un mécanisme crucial » montrant là l'importance de l'imagerie mentale dans l'acte de lecture en ce que ce dernier recourt à la mémoire (pour comprendre le déroulement de l'histoire, pour faire le lien entre les différents événements par exemple), à la perception (pour être capable de transformer les mots en images au fur et à mesure de la lecture), en ce qu'il permet de comprendre le texte (en donnant du sens aux mots, aux phrases par des associations par exemple).

Cette imagerie aurait donc plusieurs intérêts et fonctions quand il s'agit de lire : faciliter les comparaisons avec des éléments connus donc plus compréhensibles, augmenter la capacité de mémorisation, passer des informations de détail à une cohérence plus large, augmenter l'engagement et le plaisir du lecteur. Elle contribuerait à une meilleure compréhension du texte lu, inconsciemment ou consciemment (elle permettrait ainsi de mieux comprendre ce qu'on lit mais aussi d'avoir un regard distancié sur ce qu'on lit). Ce sont des éléments essentiels par rapport à notre expérimentation sur la BD de lecture.

Se pose néanmoins la question de la terminologie. Nous avons vu au cours de nos recherches que plusieurs termes ont été utilisés par les penseurs, chercheurs pour évoquer l'imagerie mentale. Nous les évoquons dans le paragraphe qui suit même si nous nous en tiendrons ici à la notion d'« image mentale » qui nous paraît le plus souvent employé, explicite et permet de faire le lien entre images mentales et images réelles, concrètes, qui feront l'objet de notre expérimentation. Rappelons tout de même que l'on rencontre également le terme de modèles mentaux :

« Les modèles mentaux sont des structures analogues au monde et les images [...] sont les corrélats perceptifs des modèles à partir d'un point de vue particulier. »⁶⁶

Selon Brehm (chercheur canadien qui a conduit des travaux sur l'imaginaire), l'image serait donc un sous-groupe du modèle. Il rappelle qu'Iser, avant lui, a aussi évoqué les

⁶⁵ Cité par GAVARD-PERRET Marie-Laure et HELME-GUIZON Agnès, « L'imagerie mentale : un concept à (re)découvrir pour ses apports en marketing », revue *Pédagogie, Recherche et Applications en Marketing*, vol. 18, n° 4/2003, p.61

⁶⁶ BREHM Sylvain, *op.cit.*, p.109

représentations mentales⁶⁷. Pour lui, ce sont des significations ou /et des images mais il s'attache plus à la signification qu'à l'image créée. La lecture tend à créer une signification, un sens pour le lecteur, lui faisant minorer la dimension visuelle, iconique de la représentation visuelle. Il existe ainsi pour Brehm deux caractéristiques de l'image mentale : une iconique (qui crée un symbole, une signification), celle que promeut Iser et qui s'explique par le fait que le chercheur s'intéresse avant tout à l'interprétation dans l'acte de lecture, et une sensorielle. Denis présente également l'image mentale comme une représentation participant de la cognition, dans un cadre plus large que la seule littérature :

« Une forme de l'activité humaine qui consiste à produire des symboles ayant pour caractéristique de tenir lieu d'autres entités. L'esprit humain est également le support de représentations de nature psychologique, produits cognitifs reflétant ce que l'individu de ses interactions avec le monde »⁶⁸

Une image est donc une forme de représentation qui permet à l'humain de garder et de manipuler les informations qu'il a extraites de son environnement ; appliquée à la lecture, elle permet donc de représenter le texte lu. La lecture permet de transformer des percepts en images, de passer de l'abstraction pure à une abstraction sensorielle par une forme de codage opérée par le cerveau. Les sciences cognitives, et en particulier les neurosciences, ont cherché à étudier scientifiquement la création des images en s'intéressant aux aires cérébrales rationnelles (celles habituellement utilisées pour le traitement des informations) mais aussi aux aires sensorielles, insistant sur l'importance des neurones miroirs activées à la lecture : la description d'une action faite par un personnage de fiction fait réagir le corps du lecteur. L'être de fiction agit comme un stimulus sur l'être réel, la fiction intervient dans la réalité, elle a un impact physique, réel sur elle. Elles ont également cherché à modéliser le traitement de l'information et se sont donc plus intéressées aux textes courts et univoques (plus facile à utiliser dans une expérimentation scientifique), délaissant la complexité du lecteur réel qui interprète, imagine de façon singulière.

Ceci amène à s'interroger sur le statut de l'image au cours de la lecture : est-elle quantité négligeable pour comprendre, interpréter un texte ? La création d'images ralentit-elle la lecture et nuit-elle, en ce sens, à la visée de la lecture souvent mise en valeur par les programmes scolaires, à savoir l'interprétation des textes ? Faut-il privilégier une des deux

⁶⁷ BREHM Sylvain, *op.cit.*

⁶⁸ DENIS Michel, « Formes imagées de la représentation cognitive », *Bulletin de psychologie*, tome XLI, n°386, 1988, p.710-715, [Formes imagées de la représentation cognitive - Persée \(persee.fr\)](http://www.persee.fr)

caractéristiques de l'image ? Les didacticiens ont cherché à répondre à ces interrogations en mettant en avant l'intérêt de l'image dans le processus de lecture, en ne privilégiant pas la fonction conceptuelle par rapport à la fonction sensorielle.

Enfin, les images ne se limitent pas à leur dimension visuelle (même si l'ambiguïté du terme peut prêter à confusion), les images mentales sont bien des images sensorielles qui peuvent faire appel à tous les sens. D'ailleurs la psychologie cognitive actuelle en distingue plusieurs types : les images visuelles (la faculté à créer des images de ce type paraît la plus partagée et la plus simple) mais aussi auditives, gustatives, tactiles, olfactives (même si Gavart-Perret⁶⁹ note qu'elle est sans doute celle qui est la moins apte à créer des images). Les images peuvent aussi être kinesthésiques (le lecteur « effectuera » les mouvements lus) et même somesthésiques (il ressentira les sensations physiques à l'instar des personnages). Puisqu'elles convoquent les sens, ces images mentales sont de ce fait plus ou moins personnelles. Elles le sont d'autant plus quand le lecteur interprète le texte ; les images qui naissent avec la simple compréhension du texte sont, quant à elles, moins singulières.

2. Quelques jalons dans la perception des images mentales

L'objectif n'est pas dans ce mémoire de faire un historique exhaustif de la notion d'image mentale au fil du temps mais de montrer, en faisant référence à quelques auteurs, l'importance et la pérennité de cette notion, qui a été régulièrement évoquée pour aborder la naissance des idées, de la compréhension et qui s'est affinée au fur et à mesure avec les découvertes en neurologie et neuropsychologie.

L'image mentale a été considérée de longue date et souvent négativement, puisque l'imagination est considérée comme l'ennemie de la raison.⁷⁰ Cependant, dès l'antiquité, Aristote associe la pensée et l'image mentale, en ce qu'il lie la pensée et la perception, ce que reprendra bien plus tard Yates :

« Personne ne pourrait jamais apprendre ou comprendre quoi que ce soit dans la faculté perceptive ; même quand on pense spéculativement, on doit avoir une image mentale avec laquelle penser [...] L'âme ne pense jamais sans une image mentale »

⁶⁹ GAVARD-PERRET Marie-Laure et HELME-GUIZON Agnès, *op. cit.*, p.62

⁷⁰ YATES Frances A., *L'art de la mémoire*, Gallimard, Paris, 1966 (2004), p.70

Au XVIII^e, les philosophes des Lumières s’y intéressent également comme le montre Voltaire, dans son *Dictionnaire philosophique*, faisant le lien en quelques mots entre le concret et l’abstrait, entre la perception (des objets) et la réflexion (idées qui découlent de cette perception) :

« Qu’est-ce qu’une idée ? C’est une image qui se peint dans mon cerveau. Toutes vos pensées sont donc des images ? Assurément, car les idées les plus abstraites ne sont que les suites de tous les objets que j’ai aperçus. »⁷¹

Au XIX^e, l’historien Taine conditionne les images mentales aux sensations, il établit un schéma qui compose l’imagerie mentale : une première phase consiste à ressentir des sensations, une seconde à créer des images mentales qui servent de signes à ces sensations et, dans une troisième et ultime phase, se trouvent les idées qui se « cristallisent » à partir des deux phases précédentes. Les penseurs du XIX^e ont cherché à montrer que l’image mentale est à la fois percept et concept, à la fois sensible et intellectuelle. Elle génère des significations chez l’individu qui génère ces images, elle appartient à un système plus large et plus complexe qui est celui de la pensée. Le philosophe Meyerson précise clairement que ces images mentales sont subjectives, personnelles, elles sont

« la langue de notre propre expérience, de notre vie personnelles. Elles sont toujours des fragments de notre vision du monde, un concret portant notre empreinte. »⁷²

Il met ainsi en évidence la singularité des images créées par tout individu et donc tout lecteur, d’autant plus que ce dernier ne crée pas des images mentales à partir d’objets (visibles par tous, connus de tous) mais à partir de mots (plus polysémiques, propices à la rêverie, à l’imaginaire).

Au XX^e, les théoriciens, chercheurs et psychologues se sont beaucoup penchés sur l’imagerie mentale, notamment en Europe. Montrant pour certains l’intérêt de la stimuler dès le plus jeune âge afin d’éveiller les sens, à l’origine des images mentales. Ils font le lien entre l’imagerie mentale et les capacités d’apprentissage, en faisant un outil essentiel pour gérer l’espace, la mémorisation et la compréhension. Certains associent même l’imagerie mentale et l’intelligence. Dès les années 30, des pédagogues comme Piaget se

⁷¹ VOLTAIRE, *Dictionnaire philosophique*, article « Idée » 1764

⁷² LAMEYRE Xavier, *L’imagerie mentale*, Que sais-je, n°2780, 1993, p.31

penchent sur les liens entre images mentales et développement de l'enfant, ce dernier en conclut que celles-ci témoignent bien d'une activité du sujet (et non d'une perception passive) et que développer des images mentales, c'est développer son intelligence.⁷³

La philosophie a également depuis toujours cherché à définir et caractériser l'imagination, nous nous attarderons sur la conception de Sartre⁷⁴ car il s'intéresse plus particulièrement à l'imagination dans ses rapports avec la fiction. Il distingue la perception (qui s'appuie sur les objets, la réalité et qu'il considère comme passive) et l'imagination (active, ne pouvant néanmoins faire exister mentalement que des savoirs déjà connus du sujet imaginant). Si l'imagination est ici valorisée, le philosophe considère l'image comme une dégradation du concept, censée être une pure pensée. Sartre montre donc l'importance des images mais ne leur donne qu'une valeur restreinte, souvent associée à une simple illustration car elles n'atteignent pas la dimension conceptuelle. Brehm dans sa thèse rappelle un exemple donné par le philosophe à propos de Zola : un lecteur interrogé sur sa vision de l'univers du romancier réaliste associe son œuvre aux courses hippiques car il se souvient d'une course dans *Nana* qui l'a visiblement profondément marqué. Sartre en conclut que l'image faite, gardée de Zola n'est qu'« une forme dégradée du savoir »⁷⁵. Il faut néanmoins constater qu'il y a bien eu création d'une image mentale, pérenne de plus, et qu'elle correspond à l'intériorité, à l'individualité d'un sujet lecteur, même si elle est dépréciée par Sartre. Imaginer est donc une opération mentale qui permet de faire naître quelque chose qui n'existe pas dans le monde réel, est une négation de la réalité et l'image ne permet pas d'agir sur nous par des émotions. L'émotion produit une image mais l'image ne peut produire une émotion, même si le philosophe concède que l'imagination peut conduire à des émotions mais en ce qu'elle permet de revivre une émotion ressentie dans la réalité, comme on le fait à travers l'empathie pour un personnage de fiction.

Bachelard peut faire le lien entre cette conception sartrienne et celle qui s'appuiera sur les découvertes neuropsychologiques⁷⁶. En effet, il va réhabiliter l'image, en ce qu'il la met sur le même plan que le concept tout en les distinguant, en ce que l'image est créatrice. Il ne s'agit plus d'une image support du souvenir mais bien d'une création à partir de la réalité, de créer une autre réalité. Comme le lecteur crée des images à partir de la réalité

⁷³ [Jean Piaget – L'œuvre \(fondationjeanpiaget.ch\)](http://fondationjeanpiaget.ch), mis à jour avril 2023

⁷⁴ Je m'appuie ici sur les analyses de BREHM Sylvain dans sa thèse de doctorat en études littéraires « Les lieux communs de l'imaginaire : le rôle de la lecture dans l'élaboration et l'appropriation d'un imaginaire partagé », université du Québec, Montréal, juin 2008, archipel.uqam.ca/1069/1/D1677.pdf, p.20-24

⁷⁵ *Ibid.*, p.31

⁷⁶ *Ibid.*, p. 93-97

des mots du texte lu. Ceci permet de lui donner de la valeur et non de la rabaisser par rapport à la réalité, par rapport à la conceptualisation. Le philosophe valorise également l'imagination du lecteur dans le processus de lecture en montrant que celle-ci n'est pas passive, qu'elle n'est pas aliénée à celle de l'auteur, le lecteur participe bien activement quand il lit et crée des images, celles-ci étant d'autant plus prégnantes, fortes qu'il est actif, créatif, qu'il personnalise ses images et s'éloigne ainsi des stéréotypes, des clichés auxquels on pourrait associer la création d'image.

Ricoeur s'est lui aussi intéressé à l'imagination dans le processus de lecture⁷⁷. S'il reprend l'opposition entre le réel et l'image, il établit un cheminement entre l'un et l'autre : l'imagination nie le réel mais elle permet, dans l'acte de lecture, de revenir au monde réel, même s'il celui-ci a été transformé par l'acte de lecture, la plongée dans l'univers du texte. Néanmoins, le philosophe tend encore lui aussi à édifier l'interprétation comme visée finale de la lecture, délaissant les moyens de la concrétisation, de la création de ce nouveau monde, imaginé. C'est sur ce point que la réflexion de Fitch apparaît essentielle. Nous y reviendrons par la suite.

Enfin, les découvertes les plus récentes en neuropsychologie mettent en évidence cette capacité imageante, notamment médicalement, en la situant dans le lobe occipital. Gavard-Perret⁷⁸ évoque ces progrès de la science dans ce domaine, rappelant que l'on est désormais en capacité de mettre en évidence concrètement, scientifiquement la création d'images mentales par des mesures physiologiques : l'influx nerveux enregistré à la surface de la peau, l'activité musculaire ou le rythme cardiaque ou même, plus récemment, par des techniques de tomographie par émission de positrons ou de résonance magnétique fonctionnelle. Gigon précise, dans son mémoire d'orthophonie sur les images mentales, que celles-ci seraient le fruit de ces circuits reliant les systèmes perceptifs, moteurs et limbiques (gérant les émotions). En s'appuyant sur son expérimentation avec des élèves en difficulté de lecture, elle conclut qu'entraîner l'imagerie mentale devrait améliorer l'accès au sens du récit⁷⁹. Elle ajoute qu'on est capable désormais de vérifier scientifiquement la création d'images mentales et même d'étudier les raisons qui font qu'elles sont plus vives chez le sujet. Par exemple, lire déclenche des réactions physiques visibles à l'œil nu (un passage triste, émouvant activera la zone du cortex pour froncer les sourcils ou

⁷⁷ *Ibid*, p.60-68

⁷⁸ GAVARD-PERRET Marie-Laure et HELME-GUIZON Agnès, *op. cit.*, p.64

⁷⁹ GIGON, *op.cit.*, p.18

inversement un passage joyeux déclenchera la zone qui permet le sourire). Cela permettrait de vérifier qu'on se fait bien un film pendant que l'on lit, que lorsque l'on comprend, on met en action notre perception, nos émotions. Le lecteur mimerait en quelque sorte la lecture dans sa tête et même dans son corps. Ceci paraît vraiment pertinent pour réfléchir aux relations entre images et lecture, pour stimuler le lecteur.

3. Utiliser les images mentales lors de la lecture

3.1. Leurs origines

Dans un premier temps, on peut se demander d'où viennent ces images. Comment se créent-elles au cours de lecture ? Quel est leur rôle ? Le processus d'imagerie mentale se met en place dès que le lecteur est confronté au texte mais il se poursuit aussi lorsque le sujet lecteur se remémore sa lecture, même en l'absence des mots, du texte qui a stimulé, donné naissance à ces images mentales. Il permet donc d'imaginer, de raisonner et participe activement du processus cognitif.

Ces images viennent évidemment du texte lu. Tout d'abord, Iser avait déjà montré le lien entre les signes verbaux et les images mentales (même si Brehm regrette qu'il se soit simplement attaché à leur dimension conceptuelle et non sensorielle)⁸⁰. Il parlait du texte comme d'un lieu où se construisent des perspectives diverses qui se recoupent ou s'opposent, qui forcent le lecteur à s'imaginer à partir de ce qu'il a lu et de ce qu'il va lire, anticipe sa lecture à venir. C'est encore le texte qui conduit le lecteur à la signification. Cependant, cette conception peut être vue comme réductrice car elle ne prend pas assez le lecteur en tant qu'être qui ressent des émotions, qui est un individu à part entière, différent d'un autre lecteur, réel. Celui-ci influence aussi sur la compréhension qu'il se fait du texte, sur les images mentales qu'il fabrique.

Ricoeur ou Bachelard ont insisté sur le support textuel comme créateur d'images. En effet, pour réussir à s'imaginer, le lecteur s'appuie sur le texte même, sur son pouvoir d'évocation et en particulier sur les images stylistiques dont la métaphore. C'est ce qui différencie le texte philosophique et le texte littéraire : le poète est mieux à même de convoquer des images et donc de toucher le lecteur, de le conduire vers l'imaginaire, de le faire plus participer à l'acte de lecture par son activité fictionnalisante. Le texte littéraire, et pas seulement poétique, en ce qu'il regorge de métaphores, de métonymies, est donc

⁸⁰ BREHM Sylvain, *op.cit.*, p.108

propice à la création d'images mentales, il fournit au lecteur des images plus vives qu'un texte informatif.

L'imagerie mentale peut être plus ou moins forte, prégnante selon les mots. Brehm rappelle que celle-ci sera d'autant plus vive que le mot sera riche sémantiquement. Même si le lecteur ne crée pas une image à partir de tous les éléments dénotatifs et connotatifs des mots du texte lu, plus ils seront denses, riches, plus le lecteur sera à même de se faire des images. Le lecteur ne répondra pas à chaque stimulus du texte mais effectuera des opérations de sélection inconsciente ou non. Il est de plus doué d'une capacité d'imagination variable qui modifiera le niveau d'imagerie mentale, le lecteur modèlera (au sens premier du modelage) ses/ces images en fonction du texte lu mais elles lui seront également propres.

Néanmoins les images mentales ont sans cesse besoin d'être actualisées au fur et à mesure de la lecture. La psycho-cogitrice Gernbascher⁸¹ affirme :

« Plus le texte est complexe, plus la représentation mentale produite en cours de lecture est soumise à des procédures de révision et de correction sur la base de ce qui est conservé en mémoire que des attentes qui se forment à chaque instant. »

Ceci est confirmé par Brehm quand il écrit :

« La configuration représentative résulte alors d'une synthèse dynamique fondée sur la relation entre les rétroactions et les attentes. »⁸²

Cela amène le lecteur à actualiser sans cesse les images mentales qu'il construit au fur et à mesure de sa lecture, par l'irruption d'un événement inattendu, par l'arrivée d'un nouveau personnage par exemple.

L'imagerie mentale aide donc à la compréhension du texte mais surtout elle participe du plaisir de lecture par sa capacité imaginante : quand le lecteur se crée des images fixes ou animées, il visualise les actions, donnent vie aux personnages, développe son imagination ce qui lui procure un plaisir lié à sa capacité à donner corps aux mots du texte, à se projeter dans l'œuvre et à ressentir des sensations, des émotions.

Si ces images ont bien pour source le texte même, elles dépassent ce qu' imagine celui-ci, ce qu'il donne à lire. Le lecteur se nourrit de ses propres références culturelles, de

⁸¹ Cité par BREHM, *op. cit.*, p.108

⁸² *Ibid.*

son expérience personnelle, des « fichiers d'image »⁸³ qu'il a à sa disposition pour fictionnaliser l'œuvre lue. Langlade donne l'exemple de Michel Tremblay -dans *Un ange cornu avec des ailes de tôle-* qui, à la lecture de « Blanche neige et les sept nains » convoque d'autres contes, d'autres romans déjà lus ou connus (Moby Dick, Peter Pan, Mickey Mouse) pour imaginer, pour aller plus loin que ce que propose *a priori* le texte et s'inventer son texte de lecteur. Le lecteur ne fait pas simplement que comprendre le texte, il le réinvente, le recrée au fur et à mesure qu'il le lit, en utilisant de lui-même, en comblant les manques. Il donne donc vie au texte en le concrétisant pour reprendre le terme de Fitch : le lecteur comble les blancs du texte par son imaginaire et cette opération est spontanée, naturelle. Cette concrétisation est le propre de toute lecture, elle est bien le fait du lecteur :

« Dans le cas de la concrétisation, du fait que le lecteur transforme par ses facultés imaginatives l'espace représenté dans le texte en espace imaginé, il fait sien ce qui n'existait pas auparavant, avant le début de sa lecture. D'ailleurs, ce qui est concrétisé revêt une forme qui témoigne déjà de son appartenance au sujet concrétisant, étant littéralement la création de ce dernier puisque c'est dans les ressources de l'acquis de sa propre expérience que le lecteur puise de quoi concrétiser les référents fictifs : enfin, l'objet de la concrétisation est *donné dès le début comme approprié par celui qui le concrétise.* »⁸⁴

Le processus de concrétisation est d'autant plus réussi qu'il y a rencontre entre le lecteur, son imaginaire propre et le texte (qu'il lui soit proche ou éloigné -au moins en apparence-). Il est la première étape de l'appropriation, ainsi que le rappelle Fitch, appropriation essentielle pour comprendre et aimer un livre, aimer lire.

Ainsi, le lecteur, en lisant le texte, utilise les émotions que ce dernier éveille chez lui et utilise ses propres expériences pour se créer des images et s'approprier le texte : il a recours pour s'imaginer à ce qu'il est lui en tant qu'individu et en tant qu'être social. Cette lecture imageante repose sur les compétences du lecteur à plus ou moins s'imaginer. Chaque lecteur se fera donc un film différent à partir des mêmes mots : les mots lus donnent lieu dans le cerveau du lecteur à des objets, des images qui ne sont pas visualisés pour eux-mêmes mais dans un contexte, en mouvement (par exemple, la description de Laurent dans *Thérèse Raquin* variera d'un lecteur à un autre, même si son portrait est fait par différentes touches au fur et à mesure de la lecture, chaque individu se fera sa propre

⁸³ LANGLADE Gérard, *op. cit.*, p.48

⁸⁴ FITCH, *op. cit.*, repris et complété par SHAWKY-MILCENT, *op. cit.*, p.45-47

image de ce personnage). Un même mot fera écho différemment dans l'imaginaire de deux lecteurs et changera donc la vision du livre lu. Le mot agit sur le lecteur, lui faisant se créer des images. Proust, dans *A la recherche du temps perdu, Du côté de chez Swann*, évoque tout ce que fait résonner en lui certains noms de lieu « Je n'eus besoin pour les faire renaître que de prononcer ces noms : Balbec, Venise, Florence, dans l'intérieur desquels avait fini par s'accumuler le désir que m'avaient inspiré les lieux qu'ils désignaient. Même au printemps, trouver dans un livre le nom de Balbec suffisait à réveiller en moi le désir des tempêtes et du gothique normand ; même par un jour de tempête le nom de Florence ou de Venise me donnait le désir du soleil, des lys, du palais des Doges et de Sainte-Marie-des-Fleurs. *Mais si ces noms absorbèrent à tout jamais l'image que j'avais de ces villes, ce ne fut qu'en la transformant, qu'en soumettant sa réapparition en moi à leurs lois propres* ». Le mot, l'image stylistique a donc pour but de créer une représentation de l'idée afin de la faire naître, exister chez le lecteur, quelle que soit la forme qu'il lui donnera dans son esprit. D'ailleurs, Paivio⁸⁵ a montré que les mots concrets, étonnamment peut-être pour le néophyte, ont une plus grande probabilité de susciter une image mentale que les mots abstraits. Cette idée n'est évidemment pas partagée par tous. Mais, en effet, le lecteur aurait plus vite accès au mot concret qu'au mot abstrait ce qui le conduirait à des représentations motrices et mentales plus vives.

Si les mots font naître les images, ils le font en véhiculant des émotions, qui apparaissent comme des médiateurs, dont l'image est le support. A la fois, elle traduit l'émotion du lecteur à la lecture d'un passage mais aussi elle suscite en tant que concrétisation de ce passage une émotion. Des études ont montré qu'un passage considéré comme important dans un récit crée plus d'émotion chez le lecteur et donc lui fournit des images plus vives, plus prégnantes⁸⁶. Les images mentales seraient donc un moyen réel pour enregistrer, « donner à voir » les émotions créées par la lecture. Le texte littéraire suscite des émotions et des images que le lecteur active de manière personnelle et la lecture est avant tout une expérience visuelle et sensible. On peut donc différencier deux types d'images : celles de l'auteur (les images stylistiques du texte que l'auteur y a mises) qui vont permettre de développer, de réactiver les sens, les émotions du lecteur et les images du lecteur (celles qu'il se crée au fur et à mesure de sa lecture). On voit ici encore le texte (la lecture de ce texte) comme un lieu de rencontre entre un auteur et des lecteurs.

⁸⁵ Rappelé par GIGON Camille, *op. cit.*, p.17. Elle renvoie ici aux travaux des années 50/60 du psychologue canadien Allan Paivio montrant l'importance de l'imagerie mentale dans les processus cognitifs.

⁸⁶ Citée par DESLAURIERS Renée, *op. cit.*, p.61

3.2. Leur apport dans le processus de fictionnalisation

Pour conclure sur l'intérêt des images dans le processus de concrétisation, on peut rappeler l'apport essentiel de Langlade et de Fourtanier dans les liens entre lecture et imagination. En définissant ce qu'ils nomment l'« activité fictionnalisante », ils montrent bien l'importance de l'imaginaire dans l'acte de lecture, comme en témoigne cette citation :

« On ne peut véritablement parler de lecture littéraire que lorsque l'activité créatrice – imageante et imaginante – du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci. »⁸⁷

Langlade définit cinq activités remplissant les conditions de la fictionnalisation : l'impact esthétique (en lien avec la forme, le style du texte lu), la cohérence mimétique (le lecteur fait des liens de causalité entre les événements, actions pour donner de la cohérence à ce qui pouvait être difficile à comprendre), la réaction axiologique (jugements de valeurs sur les personnages), la concrétisation imageante et auditive (création d'images mentales au fil de la lecture), l'activité fantasmatique (le lecteur utilise son imaginaire pour construire son livre). La forme du texte lu agit également sur l'imaginaire, en créant un rapport esthétique entre lecteur et texte. Langlade en tire la conclusion que le dispositif de lecture est une sorte d'hologramme « qui naît de la superposition de la projection de l'imaginaire du lecteur et du reflet que l'imaginaire de l'œuvre renvoie sur le lecteur ». Ce que confirme Brehm en citant ces mots de Pierre Ouellet, poète et professeur de littérature :

« La littérature nous fait vivre une expérience perceptive médiate dont l'objet est imaginaire, puisque construit à partir d'images mentales résultant de notre double connaissance de la langue et du monde »⁸⁸

Pour nourrir son imagination, le lecteur va donc faire appel au texte qui contient des éléments essentiels et directifs, les personnages, les descriptions, les lieux mais aussi le style même de l'auteur ; ainsi, les images stylistiques (métaphores, personnifications, comparaisons) l'aident ou même le force à développer son imaginaire, créant des images inattendues pour lui voire incongrues même si elles ne sont que le produit de ce qu'il est. C'est bien pourquoi le sujet lecteur est essentiel dans la création de l'imaginaire lors de

⁸⁷ LANGLADE Gérard, *op. cit.*, p.46

⁸⁸ BREHM Sylvain, *op. cit.*, p.110

l'acte de lecture : il fait appel à sa mémoire, à ce qu'il est, à ses expériences. La lecture (ré)active des sensations présentes en lui et ce sont ses sensations qui lui permettent de créer des images mentales contribuant, façonnant sa lecture et sa compréhension. Il y a nécessaire va-et-vient entre le texte (sa puissance, son potentiel imaginaire) ses composantes qui développent l'imaginaire (les descriptions notamment) et le lecteur. Thérien, professeur à l'UQAM et dont les travaux portent sur l'imaginaire et la mémoire,⁸⁹ évoque la « rencontre intime des images qui habitent le lecteur et des mots du texte ». Ricoeur parle pour sa part de « voir comme » « le *voir comme* mis en œuvre dans l'acte de lire assure la jonction entre le sens verbal et la plénitude imagière »⁹⁰. Le lecteur et le texte doivent partager un espace imaginaire commun qui leur permet de se rencontrer mais chacun va y apporter ses propres caractéristiques imageantes liées aux réactions esthétiques, au jugement moral, à la production fantasmatique permettant à l'œuvre d'être réactualisée par chaque lecteur, par chaque lecture et d'exister pleinement en tant qu'œuvre.

Lire une œuvre en la fictionnalisant conduit de ce fait, selon Langlade, à trois modalités de reconfiguration : ajout, suppression, transformation. Langlade rappelle toutefois que l'imagination peut être vue comme un obstacle à une lecture réussie en ce qu'elle peut conduire à un « délire » pour reprendre le terme psychanalytique de Bayard⁹¹ : le lecteur doit s'investir fantasmatiquement dans le texte qu'il lit sans pour autant perdre contact avec la réalité du livre, le lecteur doit admettre ce qu'il découvre en lisant, s'appuyer sur la cohérence, les éléments objectifs qu'il renferme. Il peut falsifier cette réalité littéraire en mettant en lumière un indice au détriment des autres, qui ne vont pas dans le sens de son interprétation, en faisant déborder les énoncés, censés être clos, d'une œuvre, le lecteur va faire des choix, qui parfois ne seront pas recevables pour nombre de lecteurs mais qui témoignent de sa subjectivité. Bayard écrit :

« Le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime, par exemple en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de détails qui ne lui sont pas directement fournis. »⁹²

⁸⁹ GERVAIS Bertrand et BOUVET Rachel, sous la direction de, *Théorie et pratique de la lecture littéraire*, Presses de l'université du Québec, 2007, THERIEN Gilles, partie 2 « L'expérience de la lecture », « Les images sous les mots », p.205

⁹⁰ BREHM Sylvain, *op.cit.*, p.110

⁹¹ BAYARD Pierre, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, ed.de Minuit, Paris 1998/2008, p.138

⁹² *Ibid.*, p.138

C'est par ce délire interprétatif que le lecteur achève l'œuvre. Il peut même aller très souvent jusqu'à se projeter, en tant qu'être de fantasmes et de désirs dans le livre lu, jusqu'à changer le livre pour en faire ce qu'il veut, le transformer à son image. Le plaisir de la lecture vient donc aussi de ces images créées, concrétisées qui dé-crée pour re-crée la fiction de l'auteur, fait le lien entre un auteur et un lecteur, quels que soient les siècles qui les séparent :

« Il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. Il est utopique de penser qu'il existerait un texte objectivable, sur lequel les différents lecteurs viendraient se projeter »⁹³

3.3. Leurs limites dans la création du sens

Il apparaît donc que cette imagerie mentale est essentielle dans l'acte de lecture, elle aide le lecteur à comprendre, à faire des liens, à donner de la cohérence, à faciliter l'engagement dans le texte et le plaisir de lire par sa participation à la fictionnalisation. Mais si elle occupe une place prédominante, elle conduit aussi à s'interroger sur ses potentielles limites.

La première consiste en la question suivante : Tout individu arrive-t-il à se créer des images mentales au fur et à mesure de sa lecture ? On peut en effet penser que la capacité à imaginer est différente d'un individu à l'autre, qu'elle n'est pas illimitée et peut même est absente chez certains. D'ailleurs, Grebot, professeure-chercheuse en psychologie, parle de « valeur d'image forte »⁹⁴ quand certains mots évoquent aisément des images mentales, ce qui implique que d'autres mots n'auraient qu'une faible valeur imageante. Comment se créer des images mentales quand le texte nous présente un monde inconnu, des réalités trop éloignées de ce que l'on est en tant qu'individu ? Comment se créer des images mentales quand le sens est trop complexe pour son niveau de lecture (compétences syntaxique et lexicale limitées) ? A ce sujet, Gigon en arrive d'ailleurs à une conclusion étonnante : la création d'images mentales n'est pas l'apanage des bons compreneurs, les faibles en sont tout aussi capables⁹⁵. Cela pourrait sembler remettre en cause l'apport de l'imagerie mentale dans la compréhension d'un texte, puisque tout lecteur serait donc capable de se

⁹³ *Ibid.*, p.138

⁹⁴ GREBOT Elisabeth, *Images mentales et stratégies d'apprentissages : explication et critiques, les outils modernes de la gestion mentale*, Paris, ESF Edition, 1994, p.51 à 66

⁹⁵ GIGON Camille, *op.cit.*, p.22 et 36

créer des images mentales (même si leur vivacité, leur importance varient) mais ce n'est pas vraiment le cas : ainsi, tous se créeraient des images mais seuls certains seraient capables de les utiliser pour construire une compréhension du texte, des séquences d'images et non des images disparates, déconnectées les unes des autres.

La deuxième limite est de savoir si l'on peut apprendre et donc enseigner ces images mentales, leur fabrique, si l'on peut trouver des dispositifs pour les développer puisqu'elles aident à la compréhension. L'image mentale joue un rôle de facilitateur dans la résolution des problèmes de compréhension car la représentation symbolique permet un traitement cognitif des objets absents dans l'acte de lecture, les inférences, comme l'affirme Brehm :

« C'est précisément parce que l'imagination permet la production de configurations composites présentant des aspects sensibles, affectifs et conceptuels que la lecture revêt un caractère heuristique et expérientiel. »⁹⁶

La troisième limite pose une question fondamentale : l'image créée joue-t-elle vraiment un rôle crucial et fiable dans l'acte de lecture ? Comment savoir si elle servira pour la compréhension, la lecture de la suite du livre ? Ne va-t-elle pas conduire à une vision approximative voire erronée du texte lu (par là nous pensons à une lecture qui aurait conduit à une vision non concordante de celle donnée par l'auteur dans son texte, à ne pas comprendre certaines actions, motivations des personnages par exemple) ? La lecture d'un texte peut produire une image mentale qui ne correspond pas à ce qui est « objectivement » dans le texte. Mais cela ne peut-il pas être instructif pour l'enseignant afin de construire un cheminement, une interprétation adaptée au texte de l'auteur et à celui du lecteur ? Dans ce cas, la lecture imageante n'est pas seulement une étape à l'analyse, à l'interprétation mais elle est nécessaire et éclairante pour la compréhension de la lecture par les élèves. Vibert fait référence à une activité faite à l'université sur le texte de Hugo, *Ruy Blas* avec des élèves *a priori* plutôt experts et appétents : face à cet extrait de théâtre, une lecture personnelle conduit pourtant à des contresens, à des scénarios quelque peu farfelus mais elle est intéressante en tant qu'elle révèle le texte d'un lecteur réel⁹⁷ et montre que le sens n'est pas si évident que cela, qu'il est à (dé)construire⁹⁸. Même si l'élève ne fictionnalise pas comme attendu par la doxa sur le texte lu, il n'empêche qu'il aura tout de même utilisé

⁹⁶ BREHM Sylvain, *op. cit.*, p.111

⁹⁷ Cette idée de « texte de lecteur » a été étudiée lors du colloque organisé par l'équipe de recherches « Lettres, langages et arts » à l'université du Mirail de Toulouse en 2008

⁹⁸ VIBERT Anne, *op.cit.*, p.116

son imagination, son interprétation et sera ainsi entré dans le livre. Brehm s'appuyant sur Husserl, montre au demeurant que la compréhension ne repose pas forcément (pas seulement) sur l'image⁹⁹. Les mots eux-mêmes peuvent suffire à faire comprendre un texte, sans recourir à l'image, notamment quand il s'agit de mots conceptuels, l'image est alors une simple possibilité offerte au sujet. Cela va à l'encontre de la conception d'Aristote qui ne voyait pas de pensée sans image créée. L'image tendrait donc à enrichir la compréhension plus qu'à la créer. Sartre va plus loin dans la dévalorisation de l'image, la considérant comme une « scorie », un « raté » de la lecture qui ne se concentre pas assez sur l'essentiel, la pensée pure. Le philosophe dénie l'importance et l'intérêt de l'imagerie mentale lors de la lecture. De plus, que peut apporter l'imagerie mentale chez les jeunes lecteurs ? Si peu d'études portent sur les adolescents, on peut se référer aux travaux faits sur des élèves de l'école primaire ayant des difficultés de compréhension de l'écrit, tels que les décrit Gigon.¹⁰⁰ Elle explique que les images ont été suggérées puis que les lecteurs ont créé seuls leurs propres images. Il apparaît ainsi qu'un apprentissage aux images mentales est possible et que, de surcroît, il est primordial puisqu'il accroît la capacité de compréhension de ce qui est lu : le sujet lecteur en imaginant, simulant ce qu'il lit est plus ou moins forcé de donner du sens à ce qu'il lit. Deslauriers complète en montrant l'intérêt de travailler sur les images mentales avec l'élève lecteur, pour que celui-ci soit plus conscient de ce qui lui permet de faire une lecture réussie, témoin d'une compréhension la plus efficiente possible du livre lu. Il sera ainsi plus concentré, attentif à sa lecture, d'autant plus qu'il aura été guidé par des consignes de l'enseignant pour aider à la création de l'imagerie. L'image apparaît alors comme « la clé de voûte ».¹⁰¹

L'image (réelle, façonnée par le cerveau qu'elle soit ou non représentée concrètement) peut-elle vraiment être la signification de l'image mentale ? Quelle relation l'image entretient-elle avec la signification d'un énoncé ? L'image peut-elle vraiment rendre compte des mots lus, ou n'a-t-elle qu'une valeur insignifiante (dans les deux sens du terme) ? N'est-elle qu'un « épiphénomène sans la moindre valeur fonctionnelle » comme le dit Denis¹⁰² ? En ce qu'elle n'est pas le lieu de la signification mais « un instrument de figuration de la signification ». Elle ne peut totalement rendre compte des mots qu'elle

⁹⁹ BREHM Sylvain, thèse de doctorat en études littéraires « Les lieux communs de l'imaginaire : le rôle de la lecture dans l'élaboration et l'appropriation d'un imaginaire partagé », université du Québec, Montréal, juin 2008, p.9-14

¹⁰⁰ GIGON Camille, *op. cit.*

¹⁰¹ DESLAURIERS Renée, *op. cit.*, p.59

¹⁰² DENIS Michel, *Image et cognition*, Paris, Presses universitaires de France, 1989, avant propos

figure, imagine : « l'image possède les caractères d'un « modèle de la situation décrite, modèle dont la structure et les règles d'accès sont étroitement similaires à celles des événements perceptifs. » Néanmoins, Denis complète cet intérêt de l'image en mettant l'accent sur l'imagerie, medium pouvant donner au lecteur un « modèle non linguistique des événements décrits », ainsi il pourra garder mémoire de ce qu'il a lu. Le mot, même s'il est apte à déclencher, à activer des émotions, et par là même des images mentales, d'autant plus riches, vives qu'il est inséré dans un récit littéraire, ne peut qu'être également réducteur puisqu'il désigne une réalité définie, commune à tous, le mot limite donc l'imagination et ne peut désigner à lui seul la réalité commune mais aussi propre à chacun. Le mot est lacunaire, il fige une réalité : le commun des mortels ne peut exprimer totalement sa propre sensibilité car il n'a que les mots de tout le monde, néanmoins il existe une exception pour l'artiste, doué d'une capacité langagière ou picturale à libérer et transmettre sa sensibilité¹⁰³. Il ne peut donc traduire pleinement ce que ce mot est pour chaque lecteur, ce qu'il imagine à partir de ce mot. C'est en cela que l'imagination qui découle du mot de chacun est propre à l'individu, correspond à l'intériorité d'un lecteur.

Enfin, on peut pointer une dernière limite qui fera l'objet de la dernière partie : quelle est la durabilité, la pérennité de l'image mentale concrétisée ? L'on a bien vu l'importance des images créées par les lecteurs au fur et à mesure de la lecture mais on peut se poser la question de la permanence de ces images : combien de temps restent-elles présentes à notre esprit ? Est-ce suffisant pour créer un sens à moyen terme ? Pour aider véritablement à la compréhension ? Ou sont-elles trop éphémères ? En effet, on sait que la mémoire est une faculté qui oublie, que l'on ne se souvient jamais de la totalité des images qui nous est venue à l'esprit. Les images ne sont que « des produits de l'imagination régulés par le fonctionnement mémoriel » comme l'explique Thérien¹⁰⁴ et la mémoire se perd. Les images mentales ne sont pas forcément prégnantes dans la mémoire mais peuvent-elles néanmoins participer à l'acte de mémorisation voire l'augmenter ?

¹⁰³ BERGSON Henri, *Le rire*, Presses universitaires de France, collection quadrige, Paris, 1900, rééd. 2004, p.117-118

¹⁰⁴ THERIEN Gilles, « L'effet paradoxal des images », revue *Cinémas*, numéro 4, 1994, p.60

Chapitre 3. La lecture, une activité créatrice source de mémorisation

Se pencher sur le processus de mémorisation implique de réfléchir aux relations entre lecture, sujet lecteur et mémoire. En effet, Falardeau constate que compréhension, mémoire et connaissances du lecteur sont liées : sans connaissances, le lecteur ne peut comprendre et sans compréhension, il ne peut mémoriser.

« Pour ce faire, il recule du texte, en sort. Il doit en somme toujours demeurer actif pour optimiser sa compréhension et, par voie de conséquence, sa mémorisation. »¹⁰⁵

1. Bibliothèque de lecteur et mémoire

1.1. Le concept de bibliothèque intérieure

Plusieurs travaux portent ainsi sur les processus de mémorisation, que ce soit Bayard, de façon empirique quand il étudie la réception de célèbres œuvres par de non moins célèbres écrivains ou Louichon¹⁰⁶ qui le fait de manière à la fois théorique et pratique. Celle-ci met en évidence la terminologie fluctuante autour de cette notion centrale qu'est celle de bibliothèque intérieure. Bayard la définit longuement en la liant au livre intérieur et à la bibliothèque collective :

« On pourrait nommer bibliothèque intérieure cet ensemble de livres - sous-ensemble de la bibliothèque collective que nous habitons tous – sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres. Une bibliothèque où figurent certes quelques titres précis, mais qui est surtout constituée comme celle de Montaigne, de fragments de livres oubliés et de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde. »¹⁰⁷

D'autres parlent de bibliothèque neuronale comme Michon, ou encore de bibliothèque mentale comme Rouxel. On note néanmoins une union autour de la dimension cognitive de cette bibliothèque. Il s'agit bien d'une mentalisation d'une

¹⁰⁵ FALARDEAU Erick, *op. cit.*, p.681

¹⁰⁶ LOUICHON et ROUXEL, sous la direction de, « Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures », *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Presse universitaire de Rennes, 2010, p.178

¹⁰⁷ BAYARD Pierre, *op. cit.*, p.74

bibliothèque réelle ou virtuelle, dans laquelle le sujet lecteur joue un rôle fondamental, elle apparaît comme un substitut de la bibliothèque réelle. Mais contrairement à celle-ci, qui est limitée dans le temps et dans l'espace, la bibliothèque intérieure est paradoxalement à la fois infinie (sans cesse mouvante, renouvelée) et indéfiniment incomplète (le lecteur n'a que des souvenirs de ce qu'il a lus, que des bribes subjectives de ses lectures). Il s'agit donc pour lui de chercher à réactiver, à faire perdurer en lui ses lectures passées. Louichon fait le parallèle entre bibliothèque réelle et bibliothèque intérieure, montrant que la première accumule, range et classe les livres de la même façon que la seconde est un dispositif mnémotechnique pour également ordonner les livres mais de manière virtuelle. Les deux posent un problème similaire : dans un monde où les écrits foisonnent, où les limites disparaissent, comment conserver ces connaissances, le fruit de ces lectures ? La bibliothèque réelle, matérielle ne peut offrir un espace assez vaste pour contenir le savoir humain et la bibliothèque intérieure ne peut le stocker totalement, indéfiniment.

1.2. Souvenirs de lecteur et mémoire

C'est ici que les souvenirs de lecture entrent en jeu, ils sont à la fois nécessaires pour ne pas oublier les livres lus et les connaissances apportées, et insuffisants pour en donner une image exhaustive et fiable. Il semble important de définir au préalable ce qu'on entend par souvenir de lecture, si la notion semble *a priori* claire et simple, Louichon rappelle au début de son ouvrage qu'elle est plus complexe qu'il n'y paraît.¹⁰⁸ Elle explique tout d'abord que la notion ne peut s'appliquer qu'aux souvenirs lointains (et non immédiats qui ne l'intéressent pas, il y a nécessité d'une distance temporelle entre l'acte de lecture et sa remémoration pour pouvoir en étudier les ressorts et les effets). De plus, le souvenir de lecture doit porter sur la lecture elle-même et non sur le texte lu (même si elle concerne bien un livre en particulier) et encore moins sur la relecture qui annihile la distance temporelle. Ainsi, pour qu'il y ait souvenir de lecture, il faut qu'il y ait un livre en particulier clairement identifié, un sujet (à la fois énonciateur du souvenir et lecteur du livre) et un discours sur la lecture faite :

¹⁰⁸ LOUICHON Brigitte, *op.cit.*, p.177-187

« Le souvenir de lecture se définit comme un énoncé rétrospectif, sollicité par autrui ou par l'œuvre dans laquelle il s'inscrit. Il est le produit d'une remémoration dont le contexte énonciatif permet de saisir les enjeux. »¹⁰⁹

Si chacun a forcément des souvenirs de ses lectures, ceux-ci sont plus ou moins flous pour plusieurs raisons. Bayard rappelle que même les lecteurs les plus lettrés, expérimentés oublient ce qu'ils ont lu, voire ce qu'ils ont écrit, il prend ainsi pour exemple l'éminent humaniste Montaigne. L'auteur des *Essais* déplorait parfois une mémoire vacillante, lacunaire lui faisant oublier des phrases qu'il aurait pourtant lui-même écrites. De plus, tout lecteur réarrange, réinvente ce qu'il a lu, de manière consciente ou inconsciente, ce qui le conduit à faire du livre de l'auteur son propre livre. La mémoire que l'on pourrait dire objective du livre (en ce qu'elle a retenu ce qui était dans le livre, ce que l'auteur y avait mis) n'existe pas vraiment en réalité, elle est toujours parasitée, complétée par une mémoire subjective qui aura retranché ce qui pouvait lui déplaire, la gêner, ne pas correspondre à sa vision des faits, des personnages et gardé en mémoire ce qui l'a touché, marqué, choqué ou ce qui aura fait écho à ce qu'il est. Les didacticiens se penchés sur ce processus de réactivation de la mémoire mettant l'accent sur les signes de ce souvenir du texte lu : Petit (à la fois anthropologue et spécialiste de la lecture) parle d'« insight »¹¹⁰ qui consisterait en une sorte d'éclair lumineux à propos d'un mot, d'une page ressentis comme une secousse et qui serait le chemin d'accès plus sûr à une remémoration, insight auquel Shawky-Milcent fait écho avec les « balises lumineuses de la mémoire »¹¹¹, une jolie expression qui met bien en évidence l'importance des circonstances mais peut-être aussi des émotions dans le processus de lecture. Comment faire en sorte qu'il reste des souvenirs de lecture ? Peut-on les créer ? Cela peut être un des rôles de l'enseignant que de chercher à susciter ces balises lumineuses en mettant en place des dispositifs qui seront plus propices à la mémorisation, en agissant sur plusieurs ressorts de l'acte de lecture : le support (choisir un livre qui fasse écho à l'élève, à son identité, à ses préoccupations, à son environnement ou à l'inverse qui le dépayse, le sorte de sa zone de confort et par là même l'intrigue, le bouscule), les modalités de lecture (associer celle-ci à d'autres pratiques scripturales ou plastiques par exemple), les rendus (dessins, débats, cercles de lecture).

¹⁰⁹ *Ibid*, p. 83

¹¹⁰ Cité par LOUICHON, *op.cit.*, p.183

¹¹¹ Je m'appuie ici sur les réflexions développées par SHAWKY-MILCENT Bénédicte dans son ouvrage, *op. cit.*

Louichon introduit une dernière condition qui nous paraît pertinente pour notre projet : si la mémorisation du texte dépend bien des facteurs externes déjà évoqués, elle serait aussi liée au texte même :

« Je fais l'hypothèse que le contexte de la remémoration colore le souvenir et que celui-ci est fortement induit par l'**appartenance générique**, que le cadre prototypique du genre fournit au souvenir lui-même les structures de sa mise en mémoire et de son énonciation.¹¹² »

Le genre du texte lu induirait une forme de remémoration, un roman induirait des souvenirs de type narratif par exemple. On pourrait déjà rapprocher ce constat de notre expérimentation sur la BD en ce qu'elle traduira les images, les souvenirs nés d'une lecture romanesque, donc narrative, en un support lui aussi narratif, même si celle-ci sera le fait d'images successives et non de mots, de phrases.

A l'instar de beaucoup d'écrivains, je m'autorise moi aussi une modeste digression sur mon expérience de lectrice subjective. Elle permettra néanmoins de faire le lien avec ce qu'a constaté et théorisé Louichon. Je me considère comme une lectrice assidue et perpétuellement enthousiaste et, si je songe à ma pratique de lecture, il m'apparaît instantanément que j'ai été marquée par beaucoup de livres. Cela a pu être une rencontre agréable comme une rencontre rebutante. Il faut d'ailleurs concéder qu'il s'agit alors très souvent de lectures forcées dans le cadre scolaire qui ne m'ont pas laissé un bon souvenir, même si des années après, le livre décrié au lycée est devenu un livre chéri. Mais, en y réfléchissant plus précisément, un livre est marquant, reste dans la mémoire pour une raison assez évidente me semble-t-il : qu'il soit lu à un moment, dans un lieu clé joue certes un rôle (on est plus ou moins réceptif, on est influencé par le lieu dans sa propre réception), qu'il soit associé à des odeurs (de livre neuf, de vieux livres ayant déjà vécu), à la sensation des grains de sable ou des miettes de pains, des taches de chocolat laissés au détour des pages tournées, mais ce qui apparaît essentiel c'est le lien entre le livre et soi-même, son intériorité, sa sensibilité. Je ne prendrai que deux exemples, mais je suis persuadée qu'un autre jour, ce serait deux autres livres qui me seraient revenus en mémoire comme représentant un moment de lecture unique, marquant. Le premier remonte à mon enfance : j'avais récupéré un vieux livre de ma mère paru en 1954 et à la couverture déjà vieillie, écrit par Joany Dominique, *La mouette de Hautmanoir*. Il racontait l'histoire de quatre enfants, dans ma mémoire deux d'un milieu très aisé et deux plus pauvres, voire des

¹¹² *Ibid.*

domestiques. J'ai dû le livre des dizaines de fois, y revenant pendant plusieurs années, comme un plaisir coupable alors que j'avais sans doute trop grandi pour une telle histoire, car il comblait, semble-t-il, mon désir ou besoin d'histoire au dénouement heureux, mettant aux prises des êtres nobles confrontés à de viles actions. Je ne l'ai jamais relu adulte même si je l'ai encore précieusement dans ma bibliothèque, les pages détachées à force de les avoir tournées, je n'ai pas voulu ternir l'image que j'en ai gardée (j'ai d'ailleurs donné en deuxième prénom à ma fille celui de l'héroïne) d'autant plus qu'*a posteriori*, je pense qu'il est très daté voire un peu réactionnaire, mais il a participé grandement à mon plaisir de lectrice, à la magie de l'imaginaire qui auréole les livres lus et aimés. Le second est le célèbre roman de Flaubert, *Madame Bovary* : j'avais dû le lire et l'étudier en seconde et en avais gardé un souvenir d'ennui (c'est d'ailleurs écrit au crayon dans la marge d'une page), de longueurs et de descriptions inutiles. Je l'ai réétudié à l'université un peu plus âgée et en ai apprécié tout ce qui fait de Flaubert un auteur reconnu (sa portée critique, son ironie, son sens du portrait et de la description), et quand j'en relis encore certaines pages, j'y prends plaisir, il tient une place à part dans ma bibliothèque intérieure. Ces souvenirs de lectures ont été écrits avant de lire les réflexions de Louichon,¹¹³ rejoignant, même si ce fut inconscient, certaines de ses hypothèses. En effet, elle explique que les souvenirs de lecture sont sans doute dus au contenu du livre en lui-même mais que trois facteurs influent nettement sur la capacité à garder en mémoire telle ou telle lecture : l'objet livre en ce qu'il procure une émotion esthétique ou empathique, est marquant par la couleur, la couverture (l'image de cet objet en devient mémorable et restera ancrée dans la mémoire du lecteur) ; les circonstances de la lecture, les sensations qui sont liées au moment et au lieu où le livre a été lu, l'imbrication du réel et de l'imaginaire permettront au lecteur de ne pas oublier ; la médiation, c'est-à-dire la façon dont le livre est arrivé entre les mains, la remémoration est alors à la fois celle du livre et celle de la personne qui a transmis l'objet, c'est leur histoire à chacun qui aura provoqué un événement de lecture (c'est peut-être pour cette raison qu'il existe peu de souvenirs prégnants de lectures scolaires, celles-ci n'apparaissant que rarement singulières, engluées dans la litanie des lectures imposées et renouvelées). Ceci fait dire à Dumayet qu'il n'existe pas de « lecture pure », comme il n'existe pas de souvenirs purs, ils sont toujours associés à éléments réels. Je terminerai en faisant allusion à une dernière lecture personnelle qui condense les trois conditions de surgissement mises en exergue par Louichon dans un seul événement de lecture : il s'agit d'un livre lu quand

¹¹³ LOUICHON Brigitte, *La littérature après coup*, coll. Paideia, PUR, 2009, p.100 et suivantes

j'avais huit ou neuf ans, *Ramona sans peur* de Beverly Cleary. Les souvenirs du livre lui-même ont, semble-t-il, totalement disparu de ma mémoire mais je me souviens encore clairement que ma grand-mère (une piètre lectrice mais une formidable médiatrice) m'avait emmenée dans une bibliothèque, pour nourrir ma faim de lecture, je revois encore les rayonnages qui montaient jusqu'au plafond et le bonheur de pouvoir choisir des livres quasiment à l'infini pour l'enfant que j'étais - les circonstances - et l'objet est demeuré ancré dans ma mémoire (une couverture rigide, des pages épaisses et la photographie d'une petite fille dans un décor naturel). Ces quelques exemples de ma bibliothèque intérieure m'ont construite en tant que lectrice, personne et évidemment enseignante au même titre que les expériences vécues dans la réalité. En effet, ils indiquent paradoxalement deux directions opposées : d'une part, ils témoignent de la difficulté de l'institution scolaire à être la médiatrice entre des œuvres patrimoniales et les élèves à travers le roman de Flaubert et sa réception heureuse mais différée ; d'autre part, ils montrent l'importance de la lecture comme source de plaisir, comme activation de l'imagination pour tout lecteur (et les élèves sont aussi des lecteurs en dehors de l'école). Cette tension peut d'ailleurs être en partie résolue au sein de l'institution par le recours aux lectures cursives (dont nous avons déjà parlé) mais aussi en faisant étudier à la fois des œuvres contemporaines et des œuvres classiques.

Ainsi, même si le contexte scolaire semble peu favorable aux souvenirs de lecture, l'enseignant a un rôle à jouer, en tant que facilitateur des souvenirs par des activités variées, riches et créatives sur la lecture, il doit essayer de créer des lectures mémorables qui constitueront un fonds pour enrichir des bibliothèques intérieures. On ne peut créer un événement de lecture mais on peut chercher à la susciter, à l'espérer. Néanmoins celui-ci ne sera possible, d'après Louichon et Bayard, que si le lecteur a déjà lu, s'il peut établir des comparaisons avec d'autres livres, condition pour que le livre lu, celui qui fait événement, sorte du lot, d'où l'importance de la bibliothèque intérieure. Elle concède également que la culture livresque dans laquelle nous vivons (nous avons accès avec internet notamment à une bibliothèque élargie voire incommensurable) permet voire mène à l'oubli, contrairement à la culture orale du temps passé qui nécessitait la mémorisation.

2. Un lecteur actif vecteur d'une mémorisation réussie

2.1. Compréhension, créativité et mémorisation

Pour commencer, rappelons ce qu'on l'on entend par mémoire : il s'agit de la faculté à conserver et à rappeler des choses passées. Mais il faudrait plutôt parler de l'art de la mémoire (ou de mnémotechnie) plus intéressant en ce qu'il se préoccupe des meilleurs moyens d'activer sa mémoire, de réactualiser des souvenirs passés, ou ici une lecture passée.

On peut penser que pour se souvenir de ce qu'on a lu (même imparfaitement), il faut avoir été concentré pendant la lecture. Cependant, on sait la capacité de distraction de l'être humain (et encore plus de l'élève contraint à lire), la concentration ne peut être continue, elle décroche forcément par instant. Et pourtant, Szendy¹¹⁴ explique que, même dans ces moments de distraction, « ça » continue de lire en soi, alors que l'on n'écoute pas. Il choisit de conjuguer le verbe lire comme un verbe impersonnel (comme « il/ça pleut », « il/ça lit » en moi). On devient inconsciemment auditeur de soi-même et même lorsque l'on a fini de lire, les mots et l'histoire continue de résonner en nous, l'appropriation se fait d'une manière consciente mais également inconsciente. Cette vision de la lecture est intéressante dans la mesure où elle est optimiste et laisse à penser que tout lecteur peut tirer profit de ce qu'il a lu, qu'il en restera toujours quelque chose dans son esprit. Louichon prolonge cette idée quand elle explique que le souvenir du texte réside dans une tension entre plusieurs voix¹¹⁵ : celle de l'auteur et celle du lecteur, la tension s'établit alors entre identité et altérité, les mots de l'autre - de l'auteur - résonnent en nous lecteurs, nous ébranlant plus ou moins de manière durable, nous permettant de nous les approprier dans une étrangeté familière, on a « conscience de l'existence en soi des mots de l'autre ». Elle ajoute que la voix de l'autre peut également être celle d'un autre lecteur qui se fait médiateur des mots de l'auteur (l'adulte le plus souvent, un professeur, un parent). Enfin, elle complexifie les voix de la lecture en dédoublant celle du lecteur, reprenant la distinction du poète Claude Esteban : un lecteur ingénu qui se laisse porter par l'intrigue du livre lu et un lecteur caché qui fabriquerait les souvenirs. Celui-ci reconfigure le texte du lecteur ingénu, par une mémorisation et une remémoration incomplète, fragmentée qui parfois s'est attachée à des détails et a oublié la narration elle-même¹¹⁶.

Ainsi, on ne doit pas être naïf et penser que ce qui reste correspond de manière exhaustive à ce qui a été lu, que ce qui reste demeurera longtemps dans la mémoire mais,

¹¹⁴ SZENDY Peter, interviewé dans l'émission « La suite dans les idées » de S. Bourmeau, *France Culture*, 17 septembre 2022, [La Suite dans les idées : podcast et émission en replay | France Culture | Page 4 \(radiofrance.fr\)](#)

¹¹⁵ LOUICHON Brigitte, *op.cit.*, p.120

¹¹⁶ *Ibid.*, p.237

être un lecteur actif, que ce soit de manière spontanée (du fait même du lecteur) ou de manière dirigée, orientée (ce peut être le rôle de l'enseignant) aide à la mémorisation. Ainsi que l'explique Falardeau¹¹⁷, la compréhension est une composante nécessaire pour réussir à mémoriser ce qui est lu. Il définit ainsi l'intérêt de la paraphrase qui permet d'avoir un regard globalisant de ce qui est lu, de prendre du recul et, par là-même, de mémoriser durablement. Quand le lecteur cherche à comprendre un texte, il utilise ses connaissances, il les structure pour anticiper, faire des liens au fur et à mesure de sa lecture, à l'intérieur du texte mais aussi avec l'extérieur, il essaie d'expliquer ce qui lui est obscur, confus. Cette activité du lecteur participe de ce fait de la mémorisation, sert à l'optimiser.

Shawky-Milcent montre que la créativité, par sa capacité à rendre actif le lecteur, contribue également à ce processus. Rappelons brièvement ce qu'elle entend par créativité :

« La créativité est la faculté de l'imagination à trouver une solution inédite à un problème donné. Elle se distingue de l'inventivité par le fait qu'elle ne surgit jamais ex nihilo : elle naît d'une difficulté, d'un obstacle, d'une résistance offerts par une réalité, que cette réalité soit psychique ou tangible. »¹¹⁸

On voit ici que la créativité fait appel à la création mentale, aux images mentales que peut se créer le lecteur et sur lesquelles nous reviendrons après mais aussi à la notion d'effort, elle est partie prenante de la compréhension et de l'interprétation, la lecture s'offre mais elle se mérite aussi. C'est ainsi que l'œuvre lue restera mieux ancrée dans la mémoire. Le lecteur se souviendra d'autant mieux de ce qu'il a lu que cette lecture sera associée à des souvenirs, à des images nées de son imaginaire, de sa créativité. C'est ainsi que notre expérimentation sur la lecture, à travers une BD muette peut trouver tout son sens.

2.2. Images mentales et mémorisation

Il apparaît ainsi que l'imagerie verbale est à même d'aider le lecteur à comprendre et à fictionnaliser, comme nous l'avons déjà évoqué. Cependant, elle permet aussi de conserver en mémoire l'information tirée de la lecture, à augmenter la capacité de mémoire

¹¹⁷ FALARDEAU Erick, *op. cit.*, p.681

¹¹⁸ SHAWKY-MILCENT Bénédicte, « « Ça a bien marché ! » : de la créativité lectorale à la créativité didactique dans la conduite d'une lecture analytique en classe », *Pratiques*, 187-188, 2020, p.2

faisant du lecteur un lecteur plus performant. Les chercheurs qui se sont intéressés à l'imagerie mentale, rappelle Gavard-Perret, ont montré que celle-ci peut faciliter

« la compréhension du langage ou l'exécution de certaines tâches par rapport au seul traitement verbal. Toutefois, les énoncés verbaux varient dans leur valeur d'imagerie. Il ressort que plus la valeur d'imagerie des stimuli verbaux est élevée, plus leur récupération mnémorique et leur rappel sont facilités »¹¹⁹

Elle pointe ici l'importance des images pour conserver en mémoire ce qui a été lu.

Thérien confirme l'importance des images dans le processus mémoriel. Pour ce faire, il rappelle le texte de Cicéron sur la mémoire, texte tiré de *De Oratore*, dans lequel l'orateur latin cite l'anecdote suivante :

« On raconte que, soupant un jour à Crannon, en Thessalie, chez Scopas, homme riche et noble, Simonide chanta une ode en l'honneur de son hôte, où, pour embellir sa matière à la façon des poètes, il s'était beaucoup étendu sur Castor et Pollux. Scopas, poussé par une basse avarice, dit à Simonide qu'il ne lui donnerait pour ses vers que la moitié du prix convenu et que le reste, l'auteur pouvait aller le réclamer, si bon lui semblait, à ses amis les Tyndarides qui avaient eu la moitié de l'éloge. Quelques instants après, on vint prier Simonide de sortir : deux jeunes gens se tenaient à la porte, qui demandaient avec instance à lui parler. Il se leva, sortit et ne trouva personne. Mais dans le même moment, la salle où Scopas était à table s'écroula, et cette ruine l'écrasa, lui et ses proches. Comme les parents des victimes, qui désiraient ensevelir leurs morts, ne pouvaient reconnaître les cadavres affreusement broyés, Simonide, en se rappelant la place que les convives avaient tous occupée sur les lits, permit aux familles de retrouver et d'inhumer les restes de chacun d'eux. Instruit par cet événement, il s'aperçut que l'ordre est ce qui peut le mieux guider et éclairer la mémoire »¹²⁰

Thérien met en évidence par ce texte qu'il existe plusieurs moyens de garder certaines images en mémoire, un de ces moyens étant l'organisation mentale, il faut être ordonné (comme le prouve l'anecdote rapportée). L'imagination est également importante dans la mesure où Simonide en faisant revivre les morts par sa faculté imaginative, par les images présentes permet à sa mémoire de mieux fonctionner. On voit ici l'importance de l'image pour réactiver la mémoire. Elle sert de « continuum entre le monde intérieur et le monde extérieur ». Pour donner du sens au texte, au récit lu, nous le meublons d'images (sur les personnages, le décor, les actions) et, grâce à celles-ci, par la mise en scène que nous faisons en tant que lecteur, par le film que nous projetons sur notre écran intérieur, nous le garderons en mémoire, vivant, en reliant les différentes images, les flashes auxquels notre mémoire nous permet d'accéder. Néanmoins, ces souvenirs sont souvent partiels, erronés (nous n'avons pas tous la mémoire exceptionnelle de Simonide) et il est difficile de

¹¹⁹ GAVARD-PERRET Marie-Laure et HELME-GUIZON Agnès, *op. cit.*, p.64

¹²⁰ THERIEN Gilles, *op. cit.*, p.62-65

dire si ces approximations, ces blancs sont dus à une mémoire défaillante ou s'il s'agit d'un échec relatif de l'imagination au moment où on la convoque. « Toute activité mémorielle s'organise sous l'inspiration de l'imagination. » pour reprendre les mots de Thérien.

Thérien s'appuie sans doute sur l'*ars memorativa* étudié en particulier par Yates. L'historienne parcourt les siècles pour montrer l'évolution de l'art de la mémoire. Elle insiste sur l'importance des *loci* et des *imagines* dans le processus de remémoration. Yates rappelle le rôle d'un ouvrage anonyme antique, *l'Ad Herennium*, dans l'analyse de ce processus : celui-ci distingue la mémoire naturelle et la mémoire artificielle :

« La mémoire naturelle est celle qui est gravée dans notre esprit, née en même temps que la pensée. La mémoire artificielle est une mémoire renforcée ou consolidée par l'exercice ».¹²¹

Il apparaît évidemment que c'est cette seconde qui nous intéresse le plus, puisque c'est elle qui est en jeu dans notre projet avec les élèves : comment mieux mémoriser la lecture d'un livre pour pouvoir l'exploiter ? Cela passe par la concrétisation mentale associée à la mémorisation, associer à un lieu spécifique des images mentales qui permettront, en faisant appel au palais de la mémoire, de construire la mémoire des choses lues. Elle précise que cette mémorisation sera d'autant plus efficace qu'elle renverra à des images frappantes, marquantes pour le sujet, que ces images renverront à l'imaginaire du lecteur, puisque c'est de lui qu'il s'agit, s'inscrivant dans la lignée de la rhétorique antique et classique. Ces images, pour être réactivées, doivent être ordonnées dans l'esprit de celui qui se souvient, dans un espace architectural imaginaire mais clair, ce peut être un palais ou un théâtre, un paysage où chaque pièce, lieu représentera un dispositif mémoriel à réactiver, réactualiser. C'est ce dispositif qui est requis dans notre projet avec les élèves, les images concrètes produites proviennent de leur imagerie mentale et, ordonnées dans une bande dessinée muette, elles pourront servir de support à une remémoration du livre lu.

Ainsi, nous avons rappelé les apports, notamment depuis le début des années 2000, des travaux universitaires qui ont réfléchi à la réception des œuvres littéraires. S'il est désormais avéré que le lecteur joue un rôle fondamental au même titre que l'auteur et que le texte lui-même, les progrès des neurosciences et l'attention que leur ont porté les chercheurs en didactique de la littérature ont permis de mettre en avant l'importance de l'imagerie mentale dans l'acte de lecture, son intérêt pour s'appropriier le texte et pour se

¹²¹ YATES Frances A., *L'art de la mémoire*, Gallimard, Paris, 1966 (2004), p.17

fabriquer des souvenirs. Nous allons à présent nous pencher sur l'expérimentation afin de vérifier nos hypothèses.

Partie 2

-

Des mots de l'auteur aux images du lecteur / Accompagner la lecture d'un classique en classe de seconde

Chapitre 4. Les choix multiples qui s'offrent à l'enseignant

1. *La lecture en classe de seconde*

Mon expérience de professeure m'amène régulièrement à relever des défis dans le domaine de la lecture. Le premier est de donner aux élèves le goût de lire : lire des livres dans leur pratique scolaire mais aussi dans leur vie quotidienne, lire des ouvrages dits populaires, de *young adults* par exemple, sans doute plus adaptés à leur appétence et à leur propre vie mais aussi leur donner envie d'être plus ambitieux par la confrontation avec des livres plus classiques, réputés plus difficiles. Le deuxième défi, qui en découle, serait de transmettre ma passion de la lecture. Il m'est difficile, et c'est un euphémisme, de vivre sans lire et j'aimerais insuffler ce désir à nombre d'élèves, quand bien même cette pratique est chronophage et peut sembler moins en adéquation avec l'habitus de l'élève, qui recherche une rentabilité scolaire et privilégie le format court et la polyactivité (ainsi que le formule le sociologue Donnat ¹²²). Le troisième est de les préparer le mieux possible aux examens qui les attendent (celui de première évidemment mais aussi dans le supérieur quelle que soit la filière choisie), il s'agit alors de leur apprendre à valoriser ce dont ils sont capables, à se dépasser, à s'étonner. Cette préparation implique d'avoir lu les livres étudiés, de savoir en parler et donc d'avoir retenu quelque chose de cette lecture. Cette aptitude sera aussi valorisée dans d'autres cours où il faut être capable de restituer, où la mémorisation est importante.

Il convient alors, semble-t-il, de réfléchir aux relations entre les jeunes, dont font partie nos élèves, et la lecture. Une étude du CNL auprès des jeunes de 7 à 19 ans¹²³, réalisée en mars 2022, montre qu'ils lisent encore et qu'ils aiment lire : 84% l'affirment (même s'il faut prendre ces chiffres avec précaution dans la mesure où c'est un sondage déclaratif et donc forcément sujet à caution). La lecture est de plus associée à des valeurs positives : détente, évasion, enrichissement personnel, meilleure compréhension du monde. Ils n'ont cependant pas les mêmes habitudes que leurs parents et grands-parents : ils lisent pour un certain nombre sur écran, environ la moitié a déjà écouté des livres audio ou lu sur support numérique. Je pourrais rajouter que c'est un phénomène de plus en plus courant dans les classes. Lorsqu'un livre est proposé, certains demandent s'il en existe une version audio

¹²² Cité par HOUSSELOGE Dominique, [L'adolescent et la lecture, supports et pratiques nouvelles – Monde du Livre \(hypotheses.org\)](#), mis en ligne en 2018

¹²³ [Résultats de l'étude "Les jeunes Français et la lecture" | Centre national du Livre](#), mis en ligne en mars 2022

pour l'écouter plutôt que de lire le livre. La lecture n'est plus forcément associée à un moment de silence, voire de recueillement : 47% font quelque chose en même temps qu'ils lisent (vidéo, réseaux) ce qui peut traduire un manque de concentration continu sur un texte, une incapacité à conserver la bulle de lecture, le moment de solitude que constitue souvent la lecture et peut conduire à des problèmes de compréhension. Celle-ci est d'ailleurs également fortement concurrencée par les écrans qui occupent 3 ou 4 heures par jour alors que la lecture représente la même part mais par semaine. Néanmoins, cette étude montre que la pratique de la lecture est encore bien présente chez les jeunes et elle pose donc question sur sa place au sein de l'institution, puisque l'on y dit communément que les élèves ne lisent plus. Les didacticiens se sont penchés sur ce sujet, Shawky-Milcent en particulier, et ont pointé du doigt les injonctions contradictoires auxquels professeurs et élèves sont soumis : transmettre des connaissances, donner à lire des œuvres patrimoniales, éloignées des élèves (et par là même rejeter trop souvent les lectures privées, grand public, souvent vues comme naïves) mais aussi transmettre le goût de lire par des émotions de lecture et par une implication psychoaffective notamment.¹²⁴ L'élève est vu comme un sujet qui doit appliquer les règles, les méthodes, ingurgiter les connaissances, lire les livres imposés pour réussir les évaluations futures mais on s'intéresse peu à son désir, à son plaisir. Même si les lectures cursives (introduites dans les programmes officiels à la fin des années 1990 pour le collège et au début des années 2000 pour le lycée) permettent aux professeurs et aux élèves de retrouver un peu de ce plaisir de lire par le choix d'œuvres plus simples, plus décalées, plus en résonance avec les goûts ou les attentes de chacun. Néanmoins ces lectures cursives restent chez trop de professeurs une simple lecture évaluée de manière rationnelle, quelque peu mécanique, par un questionnaire de lecture ou un travail de restitution argumentatif de type avis ou résumé. Il pourrait (devrait) plutôt être le lieu et le moment privilégiés pour enfin susciter le plaisir de lecture, faire appel aux émotions, aux impressions, aux sensations des élèves par des travaux plus créatifs. On peut pour reprendre l'expression de Shawky-Milcent aider les élèves dans leur « quête personnelle face à la littérature »,¹²⁵ en les orientant vers des livres qui pourraient leur correspondre, dont on sent qu'ils pourraient répondre à leurs interrogations, sans pour

¹²⁴ SHAWKY-MILCENT Bénédicte, *La lecture, ça ne sert à rien, Usage de la littérature au lycée et partout ailleurs*, Paris, PUF, collection « Partage du savoir », 2016, p. 68-70

¹²⁵ *Ibid.*, p.83

autant succomber aux sirènes de la facilité, mais aussi les ouvrir plus au monde par des lectures censées être plus ardues, en les rendant plus disponibles au dépaysement.

S'intéresser à la lecture semble donc crucial dans l'enseignement du français, que ce soit dans la pratique scolaire (savoir lire, apprendre à mémoriser, savoir l'associer à l'écriture) mais aussi dans la formation de l'individu, de la personne en devenir qu'est l'élève. La classe de seconde parait au lycée à la fois le lieu idéal et le lieu obligé pour expérimenter sur la lecture. L'année de seconde est celle qui offre le plus de liberté : absence d'examen en fin d'année qui provoque stress chez beaucoup d'élèves, programme moins dirigé ou dirigiste (ce qui n'est plus possible en première où les œuvres sont imposées et où le temps est compté pour finir le programme). Elle est aussi une année pendant laquelle se rencontrent des profils variés (il n'y a pas encore eu la sélection de la classe de première), année chez les « grands » du lycée et pendant laquelle on étudie, entre autres, de « célèbres œuvres littéraires ».

2. Thérèse Raquin, une œuvre a priori dépayssante pour des élèves de secondes

2.1. Préparer et accompagner la lecture de l'œuvre intégrale

C'est d'ailleurs ce qui m'a conduit à choisir le roman de Zola, même si avant d'envisager le choix précis de ce roman, plusieurs questions se sont posées : pourquoi vouloir à tout prix faire lire un livre, d'autant plus l'œuvre d'un auteur patrimonial ? Lire un livre, est-ce le connaître ? Que recherche-t-on quand on fait lire un livre ? On peut très bien parler d'un livre, avoir une opinion, et même une sensibilité sur celui-ci sans l'avoir lu. D'ailleurs, les élèves sont tout à fait capables (après le cours du professeur sur l'œuvre en question ou après avoir fait des recherches rapides sur internet) d'en parler avec assurance, d'étayer une argumentation, de montrer leur intérêt pour un personnage, d'avoir un jugement de valeur sans jamais l'avoir lu, ce que Bayard a mis en scène dans un de ses ouvrages¹²⁶ en inventoriant nombre de situations où nul n'est besoin d'avoir lu une œuvre pour en parler. Et pourtant, la professeure de lettres que je suis a envie de partager son désir de lire, son appétit de textes et ne peut se résigner à ce que les élèves n'ouvrent plus les livres. On a toujours envie de partager le plaisir des mots, le temps suspendu que procure l'immersion dans un roman par exemple. Un de objectifs, pour reprendre les

¹²⁶ BAYARD Pierre, *op. cit.*

propos de Bayard, est donc d'en faire des lecteurs actifs¹²⁷, qui prendront plaisir à tourner les pages, à se rappeler leur lecture mais seront aussi capables d'avoir une distance critique.

Un enseignant de lettres est lui aussi un lecteur qui oscille lui-même entre deux postures envisagées dans la partie précédente et étudiées de manière éclairante par Dufays¹²⁸ : celle du lecteur naïf, qui se fait aussi un film mental au fil de sa lecture, s'engage émotionnellement, affectivement dans sa lecture et celle du lecteur expert, distancié qui analyse ce qu'il lit, qui a une activité intellectuelle dans une visée didactique. Choisir un roman à lire pour sa classe est donc un moment important ; on a l'espoir (relatif) que le livre plaise aux élèves, tout en sachant ne pouvoir contenter toute la classe concernée, tout en sachant que la rencontre entre un livre et un lecteur est imprévisible, rare et difficile dans une situation scolaire. L'événement de lecture, cité par les didacticiens et certains écrivains quand ils évoquent leur rapport à la lecture, peut se produire dans le cadre d'une lecture scolaire mais il est le fruit d'un hasard, car il ne peut être provoqué, étant le résultat d'une rencontre intime entre un livre et un lecteur en un temps et un lieu donnés¹²⁹ ; il pourra néanmoins apparaître comme tel a posteriori, comme une construction du lecteur. Il s'agit donc de choisir un livre qui nous a plu ou marqué mais aussi un livre dont on pense que l'activité fictionnalisante pourra être riche pour l'enseignant et l'élève.

Les programmes de seconde, comme nous l'avons déjà évoqué, nous invitent à varier les siècles dans les œuvres abordées : ayant choisi un recueil de nouvelles du XXI^e siècle, je me suis tournée vers un roman du XIX^e, siècle par excellence du roman (notamment réaliste) et dont Zola est une figure de proue : *Thérèse Raquin*. Cette œuvre a été écrite au début du cycle des Rougon Macquart, Zola y expérimente déjà la théorie naturaliste comme il l'explique dans la préface et il y mêle des éléments fantastiques. Il met donc en scène trois personnages aux tempéraments différents qu'il qualifie de « brutes humaines » : le couple officiel Camille et Thérèse et leur ami ou amant Laurent, et il montre comment la situation dégénère progressivement jusqu'au meurtre de l'époux et au double suicide final. Le roman sera mal reçu par la critique qui lui reproche son caractère choquant, putride et immoral. Il a aussi la caractéristique d'être un roman court (pour cet auteur) ce qui peut moins faire peur aux élèves, et, bien qu'il soit sombre et même

¹²⁷ *Ibid.*, « épilogue »

¹²⁸ DUFAYS Jean-Louis, « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, mis en ligne en octobre 2002

¹²⁹ Nous reprenons ici la notion telle qu'elle est définie par CAMBRON Micheline et LANGLADE Gérard dans leur livre *L'événement de lecture*, ed. Nota Bene, 2015

désespéré/rant, il met en jeu des problématiques qui peuvent être pertinentes et implicantes pour des jeunes. En effet, la dimension culturelle est celle qui apparaît en premier : l'élève sera face à des coutumes, un mode de vie et un monde qui ne sont plus les siens : les relations familiales et sociales ne sont plus les mêmes (mariage entre cousins, adultère contraire à la loi, vie d'une mercerie...). Dans un premier temps (celui de la lecture personnelle, hors la classe), deux possibilités s'offriront à lui : refuser de comprendre ce monde ce qui pourra poser problème pour une lecture réussie, engagée, ou accepter le dépaysement ; il s'agira ensuite par l'étude faite en classe d'aller au-delà de cet obstacle préalable. Mais si cette entrée dans l'œuvre peut être difficile pour l'élève, celle de l'intrigue pourra sans doute plus le concerner voire le happer. Si les mœurs ne sont plus les mêmes, s'il peut se sentir étranger à ce couple qui se déchire, il n'empêche que le roman multiplie les péripéties, que certaines scènes sont marquantes, non dénuées de suspense même si c'est en partie parce qu'elles sont violentes (le meurtre et la peau arrachée, la nuit de noces et les apparitions inquiétantes du chat, la mort tragique du couple). Les thèmes du roman de Zola sont universels et peuvent toucher un jeune : la place de l'enfant adopté qu'est Thérèse, les principes éducatifs de Mme Raquin, le désir de vengeance, l'exacerbation des sentiments. Enfin, la dimension axiologique, dont parle Langlade, me paraît centrale ici, elle oblige l'élève à prendre parti, à s'interroger sur la morale, le bien et le mal, le remords et la culpabilité : peut-on tout au nom de l'amour ? Thérèse et Laurent usent-ils de leur libre arbitre ou sont-ils les jouets tragiques du destin ? La vengeance est-elle légitime?... Autant de questions philosophiques encore actuelles et qui peuvent se poser à la lecture mais aussi et surtout lors de la séquence faite en classe.

Néanmoins on peut s'attendre, en choisissant ce que l'on nomme un classique ou une œuvre patrimoniale, à ce que l'élève ne soit pas forcément réceptif. Ainsi, Compagnon évoque le caractère intimidant de la littérature et plus particulièrement des classiques : peur de lire, peur d'entrer dans un livre dont on sait qu'on va en sortir bousculé, provoqué et transformé. Pour lui, on prend des risques quand on lit, il parle de ce « sentiment d'intimidation quand [on] pénètre dans un monde inconnu, que [l'on] doi[t] s'accoutumer à ce monde, y trouver [s]a place¹³⁰ ». Si un auteur et universitaire confirmé peut être intimidé

¹³⁰ COMPAGNON Antoine, interviewé dans l'émission « Le téléphone sonne : classiques, polars, fictions : quels livres de vacances ? », France Inter, 12 juillet 2022, , [Classiques, polars, fictions : quelles lectures de vacances ? \(radiofrance.fr\)](https://www.radiofrance.fr/fr/culture/classiques-polars-fictions-quelles-lectures-de-vacances-?radiofrance)

par un livre, on imagine aisément que ce soit aussi le cas d'un élève, moins érudit, moins lecteur assidu et moins confiant en ses capacités, pour qui le plus souvent la parole du professeur sur le livre fait figure de doxa au regard de la sienne. Il peut arriver que les horizons, celui du lecteur et celui du texte, ne fusionnent pas ou mal. Cette fusion peut se faire naturellement quand le lecteur, par une réception sensible, entre immédiatement dans le livre, quand celui-ci comble ses attentes mais elle peut (et c'est souvent le cas pour des élèves de secondes) être beaucoup plus problématique : le lecteur peut refuser d'entrer dans le monde de l'auteur car il est trop éloigné de lui, de ses préoccupations, il est trop dépaysant et cette distance n'est pas toujours aisée à combler. Il faut dans ce cas attendre sans doute l'analyse faite pendant la séquence sur le roman et une démarche réflexive commune pour espérer une fusion plus réussie.

2.2. Une séquence pédagogique au cœur de l'œuvre de Zola

La séquence sur le roman de Zola a été faite en cinq semaines à la fin du deuxième trimestre. Elle s'inscrit dans l'étude du roman et du récit du XVIIIe au XXIe siècle. Elle a fait suite à une séquence de nouvelles contemporaines, afin de donner une perspective la plus large possible en matière générique (roman ou nouvelle) et temporelle (XIXe et XXIe). L'objectif de la séquence est de montrer en quoi ce récit est le reflet de la société, de l'époque mais aussi celui du mouvement auquel l'auteur appartient. Elle a ainsi cherché à étoffer la culture des élèves, que ce soit en les immergeant dans une époque lointaine pour eux ou en les faisant se confronter à un auteur important de la littérature française, à augmenter leurs connaissances (sur les mouvements littéraires du romantisme, du réalisme et du naturalisme), à découvrir les méthodes des examens en vue de l'année de première (initiation à la dissertation, continuité des explications de texte linéaires).

SEQUENCE N°4 : ZOLA, <i>THERESE RAQUIN</i> , UNE HISTOIRE D'AMOUR ET DE HAINE		
Séances	Intitulé	Objectif
0	Ma BD de lecture / Séance au CDI	- Introduire le travail de lecture du roman - Comprendre la fiche de consignes pour le projet - Lire le premier chapitre et réaliser le premier dessin
1	Arts et littérature, un reflet	- Introduire le roman

	de leur époque ? / Histoire des arts	- Immerger les élèves dans la culture, les idées de la seconde moitié du XIXe (Manet, <i>Olympia</i> / Courbet, <i>Enterrement à Ornans</i> / Goncourt, « Préface de <i>Germinie Lacerteux</i> »)
2	Commentaire « Incipit »	- Rappeler la méthode du commentaire - Faire un plan détaillé collectivement et s'entraîner à rédiger - Entrer dans le roman par son incipit, la mise en place d'une atmosphère et la création d'attentes
2	Espace et structure du roman / Etude transversale	- Analyser la construction du roman pour en avoir une vision générale, en montrer la dimension quasi-tragique - Etudier les lieux clos ou ouverts (en particulier la morgue et la clairière près de la Seine)
4	Un roman naturaliste / Etude des personnages / Etude transversale	- Analyser les principes du naturalisme - Faire comprendre les visées de l'auteur naturaliste
5	Ecrit d'appropriation / Ecriture d'une préface	- Rédiger un texte réflexif sur sa pratique de lecteur et son expérience de BD de lecture
6	La méthode de la dissertation	- Revoir la méthode déjà initiée dans la séquence précédente - S'entraîner à rédiger
7	ET « Scène de crime »	- Faire une étude linéaire collectivement
8	Questions de grammaire	- Revoir les notions étudiées depuis le début de l'année en grammaire (phrase complexe, accord dans le groupe nominal ou accord Sujet / Verbe) - S'entraîner à la question de grammaire type baccalauréat
9	Un couple infernal / Etude transversale + Histoire des arts	- Comparer la rencontre entre Thérèse et Laurent dans le roman et dans le film de Carné - Caractériser les sentiments entre Thérèse et Laurent
10	ET « Excipit »	- Donner son ressenti sur la fin du roman / La dimension morale ? - Trouver les trois mouvements du texte collectivement - Analyse de détail par binôme ou trinôme
11	Evaluation / Dissertation	- Sujet : Zola, à travers son roman <i>Thérèse Raquin</i> , a-t-il vraiment reflété son époque ? - Rédiger l'introduction, une partie - Faire le plan détaillé de l'autre partie

L'expérimentation mise en place a été, pour sa majeure partie, préalable à la séquence proprement dite. Il s'est en effet agi d'accompagner la lecture du roman à étudier, accompagnement physique (séances au CDI au cours desquelles les élèves sont entrés dans la lecture et dans la mise en œuvre du projet avec l'aide de l'enseignante) et accompagnement à distance et guidé, par la fiche distribuée, par des objectifs précis de

vérification de l'avancée du travail et des rendus en temps imparti (la liasse brouillon rendue puis récupérée, une photo du début de sa BD de lecture définitive envoyée par mail début février) jusqu'au rendu final après les vacances d'hiver.

En ce qui concerne la deuxième partie plus réflexive, c'est-à-dire l'écrit d'appropriation qu'a constitué la préface, elle a eu lieu au milieu de la séquence et a été un retour sur expérience, un regard plus distancié sur son activité -créatrice- de lecteur.

Quant à la dernière, le questionnaire de lecture, il a été fait trois mois plus tard, en mai, puisqu'il s'agissait de voir en quoi la lecture avait laissé des souvenirs dans l'esprit des élèves, d'étudier si la BD de lecture avait renforcé la fictionnalisation et la mémorisation du roman. Ainsi que l'explique Louichon, on ne peut parler de souvenir de lecture que dans la mesure où un temps suffisant a passé. Ici le temps est encore réduit mais il est limité par le temps scolaire, la fin d'année en seconde étant au plus tard mi-juin.

2.3. La nécessaire lecture créative du roman

Plusieurs questions se sont posées quand il a fallu réfléchir à un dispositif, pour ensuite l'expérimenter. Pourquoi mettre en place un dispositif qui fasse appel à l'image réelle, concrète (sous la forme d'un dessin, d'une photographie)? Rappelons que l'hypothèse de départ était qu'en créant des images, on aurait le support perceptible d'une compréhension amplifiée, améliorée et d'une discussion possible à partir du texte lu. Ainsi, Gavart-Perret note que

« le contenu de l'imagerie peut être mesuré directement en demandant aux sujets de verbaliser les images mentales qu'ils ont eues (protocoles verbaux et assimilés) ou de les « dessiner »¹³¹

nous incitant à mettre en place un protocole adapté et efficient pour tenter de mesurer l'importance de l'imagerie verbale dans la compréhension d'un texte. Cela paraît intéressant dans la mesure où il s'agira bien d'inciter les élèves à se faire des images mentales au fur et à mesure de leur lecture, puisqu'ils devront en concrétiser certaines matériellement dans leur BD de lecture. L'idée de la BD de lecture n'est pas venue immédiatement. Si passer par l'image, le dessin m'a paru essentiel dès le début du projet (parce qu'il s'agit d'une concrétisation matérielle des images mentales, parce que les

¹³¹ GAVARD-PERRET Marie-Laure et HELME-GUIZON Agnès, *op. cit.*, p.63

dessins font appel à un autre vecteur que les mots), je n'avais pas songé à la forme de la bande dessinée. C'est en lisant les travaux des chercheurs que je me suis rendu compte de son intérêt : elle met en évidence l'importance de l'enchaînement des images (succession de cases), elle a une dimension narrative comme le roman, elle offre aussi un support accessible à la créativité du jeune (varier les modes de rendu, les activités, surprendre les élèves fait partie de notre rôle d'enseignant afin de renouveler les pratiques et de susciter l'envie). Elle est enfin un medium bien connu des élèves, à travers ses différentes déclinaisons (bande dessinée que l'on pourrait qualifier de traditionnelle, manga, roman graphique) et on peut supposer qu'ils sauront spontanément réinvestir ses codes, même si cela reste évidemment à prouver par notre expérience.

Si, au départ, l'idée était donc seulement de faire représenter concrètement les images mentales, en lisant les apports des neuroscientifiques, une autre question est née : ces derniers constatent que la plupart des élèves se créent des images mentales (même si elles sont de qualité, d'intérêt et de nombre variés) mais ils ajoutent que ce qui est moins évident, c'est l'enchaînement des images mentales pour qu'elles créent du sens, qu'elles rendent compte du déroulement de l'intrigue lue. Cela a conduit à un ajustement pour prendre en compte cet aspect et à rassembler ce qui n'aurait été qu'un imagier en une bande dessinée muette de lecture. En effet, la BD semble mieux rendre compte de l'enchaînement des événements qu'une simple succession d'images, d'autant plus qu'elle obligera l'élève à faire des pauses tous les deux chapitres. Elle mettra mieux l'accent sur cette nécessité de relier les inférences pour faire sens, elle permettra de porter attention au format des images, comme c'est le cas habituellement dans une BD, où le format de la case varie en fonction de l'importance qu'on veut donner à ce qui y est représenté, donne un rythme à la narration.

L'image concrète a-t-elle *a priori* un autre intérêt ? Après réflexion et discussion, il apparaît que le projet de faire une BD de lecture n'a pas seulement pour objectif d'accompagner la lecture de l'élève (de le conduire à lire réellement les différents chapitres), de matérialiser ces images mentales inhérentes (quelles qu'en soient leur profondeur, leur variété) mais aussi de servir d'aide mémorielle à la lecture, la BD apparaissant comme la trace de sa lecture, la possibilité *a posteriori* de revenir sur l'œuvre lue, de réactiver ses souvenirs de lecture par l'entremise des images réalisées. Néanmoins, ce ne sont que des hypothèses préalables à l'expérimentation et dont il faudra attendre la mise en place pour vérifier la validité.

Pourquoi recourir à la matérialisation des images mentales plutôt que de faire un journal de lecture ? L'image, au sens où l'on parle d'une société de l'image et non plus dans l'acception utilisée jusqu'ici, est un domaine familier des jeunes, ils y sont immergés en permanence (que ce soit de leur fait par les séries, les films et les réseaux sociaux ou que ce soit du fait de la société) et ils trouvent un plaisir à les regarder, à les utiliser. Le support image peut également paraître plus accessible (*a priori* du moins) puisqu'il parle directement aux émotions de la personne, alors que les mots et la syntaxe, d'autant plus ceux d'une œuvre du XIX^{ème} siècle, peuvent faire obstacle à la compréhension et à l'interprétation. L'image permettra aussi de développer la créativité de l'élève, en mêlant le texte, la littérature et d'autres arts, la bande dessinée, le dessin ou la photographie notamment, de les faire dialoguer. L'image apparaît ici comme une œuvre seconde de l'œuvre : elle réinvente le texte lu et mêle texte du lecteur et texte de l'auteur.

L'hypothèse était que cette BD, lors sa création au fur et à mesure de la lecture, aiderait sans doute l'élève (surtout s'il est en difficulté) à se construire pas à pas des images qui s'enchaînent pour créer un sens, concordantes si possible avec le texte. Quand elle serait finie, elle permettrait de servir d'aide à la mémorisation mais elle donnerait surtout à voir à soi et à l'autre ses images mentales (tout du moins une partie, celles qui auront été conservées et matérialisées sur le support papier, je ne pourrai malheureusement avoir accès aux autres), elle mettrait en évidence son propre livre de *Thérèse Raquin*, sans doute un mélange du livre de Zola et de la fictionnalisation de l'élève, un livre à quatre mains.

Ces multiples interrogations préalables sur les images mentales, leur intérêt dans l'acte de lecture ont été nourries et étoffées par les réflexions des chercheurs. Ainsi, Langlade définit le dispositif de lecture comme

« un espace de représentation, un lieu figurable où entre en coalescence –où s'agrègent, se soudent- les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs. »¹³²

Il conduit alors à s'interroger sur la façon dont un lecteur utilise le texte lu, à ce qu'il fait avec l'œuvre lue. Ce que je propose comme dispositif s'apparente aux journaux de lecteurs tout en étant singulier, comme nous l'avons vu précédemment. Il s'interroge

¹³² LANGLADE Gérard et FOURTANIER Marie-Josée, *op. cit.*, p.55

également sur les conditions qui permettraient de susciter des dispositifs de lecture. Faire simplement lire un texte à des élèves de seconde ne conduit pas à un dispositif qui leur permettra de se livrer, d'avoir une lecture fantasmatique, subjective riche. Il faut également construire un accompagnement didactique autour du lecteur et de l'œuvre, accompagnement qui pourra faciliter une implication de l'élève lecteur, d'où le choix des images qui sont susceptibles de créer, au même titre que le texte, des émotions.

La notion d'appropriation a également été centrale dans ma réflexion : une œuvre comprise est forcément une œuvre que le lecteur s'est appropriée. Shawky-Milcent forme l'hypothèse de deux phases dans le processus d'appropriation, elle peut être contemplative ou créative¹³³, la première citée étant souvent la première effectuée. L'appropriation contemplative peut consister à un compte-rendu de lecture, laissant les impressions à l'état brut, mais c'est plus l'appropriation créative qui nous intéresse ici. Celle-ci témoigne d'une œuvre transformée, interprétée jusqu'à la possible désappropriation de soi, on devient un autre à la lecture. La réécriture choisie n'est pas, rappelons-le une véritable écriture, mais bien toujours une production qui fait sens et montre l'opération, l'intervention du lecteur sur le texte lu, en cela les images jouent bien le rôle attendu : elles recréent le texte, elles imagent et imaginent les mots de l'auteur et les impressions de lecteur. Elles traduisent, dans une certaine mesure, le rapport à la lecture de l'élève : ces images montrent sa compréhension de chacun des chapitres lus, ce qu'il en a gardé, ce que son cerveau, ses sens et sa mémoire en ont retiré, conservé : impressions, émotions, éléments rationnels (de l'intrigue, du caractère des personnages) mais aussi ce qui l'aura marqué (il n'en restera peut-être que quelques éclairs - une phrase, un événement- qui l'auront choqué, ébloui, touché, pouvant même empêcher une lecture aboutie, plus englobante et raisonnée du roman). Ce faisant, elle témoigne de la compréhension (comme le fait l'appropriation contemplative) mais surtout de l'interprétation, conduisant parfois à la désappropriation. Ce concept d'appropriation fait également réfléchir sur un des points d'achoppement de l'enseignement de la lecture au lycée, et plus généralement dans le système scolaire : il est difficile, dans le temps scolaire, de vérifier si l'appropriation a véritablement eu lieu, si elle est restée puisqu'il est rare de revenir sur une lecture après un temps long, lorsque la séquence est terminée, on enchaîne sur une autre. Et pourtant, on voit combien cela peut être important d'étudier l'évolution de cette appropriation, comment le souvenir du livre lu

¹³³ SHAWKY-MILCENT Bénédicte, *La lecture, ça ne sert à rien, Usage de la littérature au lycée et partout ailleurs*, Paris, PUF, collection « Partage du savoir », 2016, p.151-160

évolue, se modifie, s'oublie au fur et à mesure du temps. Mémoriser une lecture (même de manière imparfaite) permet de la faire entrer dans sa bibliothèque intérieure,¹³⁴ de la réinvestir et, dans une visée plus pragmatique, est apprécié à l'oral de français du baccalauréat, puisqu'on demande à l'élève de choisir un livre lu pendant l'année et de le présenter à l'examineur, en insistant sur ses motivations, sur ses émotions de lecture. Le dispositif choisi permettra de travailler sur les souvenirs de lecture en deux temps : immédiatement après avoir lu un chapitre (quelques minutes ou quelques heures après le moment de lecture selon comment les élèves procéderont), le souvenir devra être précis (même si l'esprit aura toujours sélectionné, plus ou moins bien compris) et après un certain temps quand il sera devenu plus fluctuant, évanescent.

De ce fait, cette expérimentation me semble participer aussi de ce que Shawky-Milcent répertorie, dans son livre, comme des gestes appropriatifs¹³⁵. En effet, (se) raconter est le premier geste appropriatif clé de notre dispositif. L'élève doit faire appel à son monde intérieur, à son imaginaire (par des réajustements successifs, des reformulations voire des infidélités, conscientes ou non) pour exprimer les mots de l'auteur et donner à voir le texte lu. Les images concrétisées sur le support choisi (papier ou numérique) permettent de montrer la compréhension du texte, de garder une trace de celle-ci au fur et à mesure de la lecture et donc d'accompagner l'élève dans sa compréhension du livre lu. Le deuxième geste appropriatif convoqué est la réécriture, même s'il ne s'agit pas ici d'une réécriture au sens premier mais d'une réinvention, d'une ré-imagination (néologisme qui a le mérite d'utiliser l'ambivalence du verbe imaginer, à la fois mettre en image et faire appel à l'imagination). Ce geste est un prolongement, une réinvention du texte par la transposition en images des mots de l'auteur. N'omettons pas tout de même un autre geste appropriatif qui est celui de la reformulation : toute œuvre seconde est forcément une reformulation puisqu'il s'agit de « traduire » les mots de l'auteur au travers de sa propre pensée, de son propre vocabulaire, mêlés à ceux de l'auteur, l'image pouvant comme nous l'avons dit auparavant être une sorte de paraphrase du texte en ce qu'elle reprend certains mots, passages du texte pour simplement les « dessiner ». Cette reformulation sera doublée par une analyse, une interprétation grâce à un échange avec les autres, une fois les bandes

¹³⁴ Ainsi que la définit Bayard : « cet ensemble de représentations mythiques, collectives ou individuelles, qui s'interposent entre le lecteur et tout nouvel écrit, et qui en façonnent la lecture à son insu. [...] Le livre intérieur influence toutes les transformations que nous faisons subir aux livres pour en faire des livres-écrans. », p.81-82

¹³⁵ SHAWKY-MILCENT Bénédicte, *op. cit.*, p.95-98

dessinées terminées : l'élève pourra prendre conscience de sa propre compréhension, de son interprétation plus ou moins personnelle du texte et comparer son œuvre à celle de ses pairs.

La visée de cette expérimentation est de mettre en pratique l'idée que l'enseignant peut aider à faire fonctionner l'imagerie mentale, à la développer pour mieux lire. Quel dispositif adopter pour que l'élève maîtrise mieux l'imagerie mentale, pour qu'il en prenne conscience, pour qu'il s'en serve au mieux ? Comment développer ses capacités de réflexion, de raisonnement, d'imagination et de mémorisation ? L'objectif est d'entraîner les élèves à l'imagerie mentale pour en faire des lecteurs plus performants au cours de l'acte de lecture et, *a posteriori*, pour les aider dans le processus de mémorisation.

Chapitre 5. Un dispositif didactique progressif

1. S'entraîner à fabriquer des images mentales pour comprendre, interpréter le texte et ses émotions de lecteur

Afin de préparer le travail sur les images mentales, j'ai cherché à habituer les élèves à en former, qu'ils ne soient pas déconcertés par le travail demandé et qu'ils réfléchissent (même rapidement) à ce que recouvre, signifie une image mentale. En trois occasions, sur le premier trimestre, les élèves ont dû s'y confronter, et ce, de manière que j'ai voulu progressive. Je les reprends ici pour envisager globalement le dispositif mis en place mais je n'y reviendrai pas puisque ce n'est pas le cœur du projet.¹³⁶

La première fois, à propos d'un poème de Marbeuf, « Je disais l'autre jour... » dont le sens peut paraître simple mais qui peut être équivoque pour certains et qui m'a paru propice à la création d'images mentales car il décrit des éléments de paysage qu'il met en relation avec des sentiments. Il s'agira seulement que les élèves donnent à l'oral les images que le poème a fait naître chez eux, en guidant ceux qui n'en ont pas (par l'allusion aux sens et par les exemples donnés par leurs pairs).

La deuxième fois, avant de commenter un extrait fort du roman *Eldorado* de Gaudé (la mort d'un nouveau-né sur un bateau de migrants), les élèves devront sélectionner une image parmi celles qui leur sont venues à l'esprit et la concrétiser par un dessin.

La troisième fois, le texte choisi est plus long (une nouvelle de Castillon) afin que les élèves puissent réfléchir à l'enchaînement des idées, révélateur de l'intrigue, ils devront choisir trois images nées au cours de leur lecture. Il n'y aura pas de concrétisation matérielle afin de ne pas surcharger les élèves et de ne pas trop anticiper le travail sur le roman de Zola (ne pas être trop redondant non plus).

2. La Bande Dessinée comme support de sa lecture pas à pas du roman

Le projet initial a un peu évolué entre l'idée de départ et celle effectivement mise en pratique avec la classe, il n'a pas été transformé mais a plutôt été infléchi et enrichi. Nous avons déjà évoqué le projet initial, nous n'y reviendrons pas. Le dispositif effectivement

¹³⁶ Voir en annexe 2

mis en place¹³⁷ consiste donc à lire le roman en des étapes définies (un ou deux chapitres à la suite) et de créer une image réelle (par un dessin, une photographie, un collage...) qui corresponde à ce qui a marqué, a retenu l'attention de l'élève au cours de sa lecture. Les deux premières étapes sont faites au CDI pour créer un lieu propice à la lecture, en minorer la dimension scolaire représentée par la salle de classe (possibilité pour les élèves de s'asseoir, de s'allonger où et comme ils veulent, coussins et plaids à disposition) et par demi-classe, d'une durée de 55 min (lecture d'un ou deux chapitres, remplissage du tableau et « dessin » esquissé ou abouti de l'image mentale sélectionnée). Les consignes ont été expliquées aux élèves, la liasse de pages blanches distribuée à chacun ainsi que le tableau à remplir. La liasse sert de brouillon pour l'élève et permet au professeur de voir si les images ont évolué entre le premier jet et la production finale. Quant au tableau, il me sert à avoir une idée plus claire de son mode de fonctionnement et il joue un rôle de dialogue silencieux entre l'élève lecteur et son double récepteur, néanmoins un véritable dialogue entre élèves est possible à la seconde séance au CDI si certains rencontrent des difficultés de compréhension des consignes ou de lecture. L'inspection générale¹³⁸ met en évidence l'intérêt du débat pour dégager une compréhension, une interprétation du texte lu, puisqu'il conduit à argumenter, à défendre sa compréhension et à relire si nécessaire un passage équivoque ou plus compliqué, l'enseignante n'intervenant qu'en dernier recours pour trancher si besoin.

La suite de la lecture se fait par un travail individuel à la maison (entre un mois et un mois et demi, afin d'essayer de tenir compte des rythmes de lecture différents), travail qui est rendu en deux temps, premier rendu de la liasse brouillon puis rendu final.

3. La BD, une trace et une aide mémorielle

Cette troisième étape est donc venue se greffer au travail principal pour le prolonger. Elle s'est faite en trois temps. Il s'agit d'abord d'en écrire la préface¹³⁹. Celle-ci a un triple objectif *a priori* : vérifier ce qui est resté de la lecture du roman de Zola, obliger les élèves à avoir une démarche réflexive postérieure sur leur activité de lecteur mais aussi sur leur activité créatrice et, enfin, diversifier les pratiques par un autre type de créativité (non plus par l'image mais par les mots).

¹³⁷ Expliqué en annexe 1

¹³⁸ VIBERT Anne, *op. cit.*

¹³⁹ Voir en annexe 1

Ensuite, les élèves présentent leur BD de lecture en demi-classe (pour des raisons pratiques, les échanges seront facilités). Ce moment vise trois objectifs : valoriser le travail de l'élève en le donnant à voir aux autres, verbaliser sa lecture de *Thérèse Raquin* (la consigne est de raconter le livre en s'appuyant sur sa BD), vérifier un mois après environ ce qu'il est resté de la lecture du roman, de quelle manière le roman de Zola a pu se transformer. Vouloir faire reformuler leur lecture de l'œuvre est intéressante car, comme l'évoque Shawky-Milcent, cela participe de l'appropriation de l'œuvre en tant qu'absorption.¹⁴⁰ Cette reformulation ne se contente pas d'être de la paraphrase, elle peut être éclairante car elle témoigne de la compréhension de l'œuvre par le lecteur. En cela, même si l'image produite n'est que la transformation graphique des mots du texte, n'est *a priori* qu'une illustration, elle témoigne tout de même que le texte a été lu, compris. Cette reformulation peut être plus profondément une compréhension du texte en tant que le lecteur transforme le texte de l'auteur en l'interprétant, le modifiant, y met un peu de lui. Cette activité peut donc se rapprocher, même si elle en est une version simplifiée et rapide, des cercles de lecture où l'élève prend la parole pour raconter sa lecture devant ses pairs, ceux-ci pouvant commenter, discuter leur vision du livre lu ce qui contribue à faire émerger à la fois une compréhension plus précise et plus juste et une interprétation multiple du roman.

Enfin, au mois de mai, les élèves remplissent un questionnaire de lecture pour chercher à vérifier ce qui reste de leur lecture du roman de Zola, quelles traces leur mémoire a gardées, comment interpréter les oublis et les souvenirs de lecture. Cette activité est également faite dans une autre classe (qui servira de classe test), ayant lu *Thérèse Raquin* mais n'ayant pas expérimenté la BD de lecture.

Ici encore, la BD de lecture nous semble judicieuse : en effet, à la différence du journal de lecture, elle est facilement réinvestissable. Par là, on entend qu'elle peut plus aisément être utilisée par l'élève après coup : les images sont « relues » plus rapidement qu'un texte sur le roman lu ; les images sont plus patentes que les mots, ils paraissent en tout cas être plus aptes à réactiver les souvenirs par les couleurs, les détails de chaque case de la BD mais aussi à rappeler les actions, les événements principaux par les enchaînements des vignettes. Elle laisse également et paradoxalement plus de liberté à l'élève pour re-raconter

¹⁴⁰ SHAWKY-MILCENT Bénédicte, Thèse de doctorat « L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde », Unité de Recherche : Traverses 19-21, Université de Grenoble, 2014, la notion d'absorption est abordée dans les pages 34, 199, 213, 227

l'histoire de *Thérèse Raquin* dans la mesure où il s'appuiera sur les images et sur ce qu'elles auront réactivé dans sa mémoire, s'approchant ou s'éloignant du sens initial du texte, restituant de manière plus ou moins exhaustive son contenu.

Chapitre 6. Tous lecteurs ?

1. *Présentation du panel choisi*

La classe de seconde dans laquelle ce projet a été mené est constitué de 29 élèves (13 filles et 16 garçons) dans un lycée qui n'est devenu polyvalent qu'avec la dernière réforme du lycée : auparavant il avait une vocation scientifique et surtout une tradition industrielle (puisqu'il s'agissait du lycée associé à l'usine de la ville et offrait des formations scientifiques, technologiques ou professionnelles), même s'il est plutôt rural (petite ville de Savoie) il est constitué d'une grande majorité de garçons et de catégories socio-professionnelles modestes ou moyennes.

Si je me réfère à la classification d'Anne Barrère¹⁴¹, il existe quatre catégories de lycéens : le « bosseur » qui réussit et comprend les attentes, le « fumiste » qui ne fait pas grand-chose, le « touriste » qui réussit sans vraiment travailler et le « forçat » de l'école qui travaille plus qu'il ne réussit. Cela se vérifie en partie dans cette classe de seconde ; pour résumer, la classe se divise plutôt en deux catégories : les « bosseurs » et les « fumistes », pas vraiment de « touristes » mais quelques « forçats ». Il est également à noter que les clichés sont respectés, les filles entrant plus dans la catégorie des « bosseurs » que les garçons.

En ce qui concerne leur relation à la lecture, quelques constats peuvent être posés. Je m'appuie ici sur un questionnaire que les élèves ont rempli. Il apparaît tout d'abord que la classe est sans doute représentative des pratiques de lecture des jeunes : la plupart lit peu (moins de 5 livres par an, dont les œuvres imposées) et 7 lisent plus de 20 livres par an, ce qui témoigne d'une réelle appétence pour la lecture. Néanmoins, en ce qui concerne les livres scolaires, aucun élève ne reconnaît ne pas les avoir lus. Ils se disent et se sentent obligés par l'injonction du professeur. Même si la moitié de la classe n'a lu que des passages pour certaines œuvres (cette réalité concerne beaucoup plus les élèves qui lisent peu que ceux qui lisent beaucoup), 20 élèves sur 27 ont lu au moins une œuvre en entier. Ils expliquent toutefois ne pas en avoir eu envie : soit ils n'aiment pas lire en général, soit ils ont trouvé ces œuvres trop compliquées. La compréhension pose en effet problème : si ce concept n'est pas forcément clair pour eux, les problèmes qui y sont liés sont d'origine variée : vocabulaire trop difficile, syntaxe trop complexe, contexte trop éloigné, lenteur de

¹⁴¹ *Ibid.*, p.70

lecture, incapacité à créer du sens (« Je lis dans le vide »). D'ailleurs, quand on demande de définir la notion, les réponses sont personnelles et très différentes, quelques-unes peuvent être citées car elles sont éclairantes au regard de notre expérimentation : « être capable de raconter l'histoire avec ses mots », « imaginer l'histoire (lieux et personnages) », « retenir les personnages importants » ou « avoir une image claire quand on pense au livre, s'en rappeler ». On voit ici que ces réponses font écho à nos hypothèses et à notre projet puisqu'elles interrogent (même inconsciemment) les liens entre l'acte de lecture et la création d'images mentales mais surtout avec la mémorisation. Enfin, à la question de savoir si les élèves se créent des images, deux élèves seulement répondent que non (pour un problème de concentration) et tous pensent que ce processus est utile pour mieux comprendre le livre lu (même celui qui admet ne pas en avoir) : cela permet de « vivre l'histoire », de « visualiser et comprendre le livre », le lien avec l'imagination est souligné « C'est mon imagination » et même celui de mémorisation « c'est un rappel pour les pages d'après ». Il est intéressant de constater que naturellement, inconsciemment peut-être, certains élèves perçoivent les enjeux de la lecture et les hypothèses qui sous-tendent notre projet.

Parmi cette classe de 29 élèves, huit ont été sélectionnés plus particulièrement pour approfondir l'analyse de leur production. Il n'était pas possible dans ce mémoire d'étudier attentivement l'ensemble de la classe mais il fallait tout de même un corpus suffisamment varié en ce qui concerne les élèves mais aussi les BD produites. En choisir entre 5 et 10 paraissait judicieux et le nombre s'est porté définitivement sur 8 après avoir regardé les BD de lecture rendues : dans les huit, il y avait des éléments à la fois singuliers et communs ce qui nous paraissait essentiel pour avoir des productions diversifiées, plus riches à analyser. L'objectif a été de choisir des élèves en fonction de profils différents *a priori* (élève plutôt en réussite ou en échec en ce qui concerne le français, élève travailleur ou dilettante, garçon ou fille) puis de regarder plus attentivement leurs BD de lecture afin d'avoir des productions variées (qualité, investissement, format). Notre choix s'est porté sur 3 garçons et 5 filles. Nous nous appuierons néanmoins également sur l'ensemble des travaux faits par la classe pour certaines analyses.

2. Paroles d'élèves

La préface sur la BD de lecture a aussi permis à l'ensemble de la classe d'exprimer à l'écrit sa relation à la lecture. Si le questionnaire initial évoqué juste avant donnait déjà

des indications sur le rapport aux livres, la préface a permis de compléter. Schön,¹⁴² dans une enquête sur les relations entre la lecture et les adolescents, enquête datant des années 1990 et réalisée en Allemagne, en arrivait à la conclusion que les lectures scolaires étaient forcément des lectures plus difficiles pour l'élève car intégrées à l'enseignement, contraintes par l'institution et pas forcément en résonance avec l'adolescent, tout en montrant bien que refuser les lectures scolaires ne signifiait pas refuser la lecture : l'adolescence est selon lui le moment où la lecture est la plus boulimique, en correspondance avec le développement psycho-physiologique des jeunes. Le constat serait très proche dans les années 2020 en France. Beaucoup lisent, certains dévorent même les livres mais il faut qu'ils les choisissent eux-mêmes. La lecture scolaire, *Thérèse Raquin* en l'occurrence, apparaît comme un pensum. Neela évoque ainsi dans sa préface un ennui profond :

« Les lignes étaient interminables et vides de sens, les personnages m'insupportaient. Souvent lors de mes lectures, j'imagine les scènes dans ma tête, ainsi que le physique et la voix des personnages mais pour celles-ci aucun décor n'apparaissait, ni voix, ni physique, seulement du noir. Le mot que j'assortirai avec ce roman est désespoir, à la fin de celui-ci, j'étais extrêmement soulagée ».

Pourtant, elle associe la lecture en général à une « échappatoire », à la « sérénité ». Charlotte confirme ce décalage entre lecture personnelle plaisir et lecture scolaire, même si elle le dit de manière plus nuancée :

« Quand j'étais petite mes parents me lisaient des histoires avant que je dorme. C'est grâce à ça que j'ai commencé à lire et à aimer le faire. Jusqu'à mes 11 ans ma grand-mère payait des abonnements pour des journaux d'enfants à moi et à mes cousins. C'étaient pas des lectures que j'aimais. J'ai toujours préféré lire des romans. [...] Le livre de Thérèse Raquin n'est pas le style de livre que j'ai l'habitude de lire. J'aime pas les fins tragiques et les livres réalistes. Mais cela ne m'a pas empêché de le lire, ça fait du bien de changer même si j'avoue que je l'ai pas vraiment aimé. »

Si les deux premières paroles sont le fait de bonnes élèves au sens où elles travaillent et respectent les consignes, celles-ci sont corroborées par d'autres plus en difficulté en raison d'une forte dyslexie comme Laura qui affirme que

« quand ce n'est pas moi qui choisis le livre j'ai un blocage qui se crée, par contre quand c'est moi qui choisis le livre, je lis beaucoup plus facilement. »

¹⁴² SCHÖN Eric, *op. cit.*

ou comme Zakarya quand il rappelle un souvenir pénible de lecture au collège :

« En 6^e, je devais lire un livre qui était assez long, mais je ne l'ai pas lu. Résultat : j'ai eu un 0 et mes parents m'ont arrêté le foot pendant un certain temps. »

Ces témoignages vont bien dans le sens de l'enquête du chercheur allemand et témoignent de la difficulté pour l'enseignant de faire conjuguer le plaisir de lire et les injonctions des programmes. Nous ajouterons ces mots d'Océane qui semblent faire le bilan de manière synthétique :

« Le fait que j'ai dû lire cette histoire sans l'avoir choisie a aussi joué dans le fait de ne pas aimer l'histoire car je n'aime pas lire des livres que je n'ai pas choisis et que je suis obligée de lire dans le cadre scolaire. »

L'expérimentation mise en place pourrait-elle permettre de pallier cette difficulté ? En quoi associer une activité créative à la lecture d'un roman *a priori* peu impliquant répond-il à deux objectifs essentiels pour l'enseignant : mieux comprendre le roman imposé mais aussi unir roman patrimonial et plaisir de lecture ?

Conditions pratiques de l'expérimentation					
Profil de la classe		29 élèves		CSP du foyer	
		13 filles	16 garçons	Catégorie ¹⁴³ 1 : 7	Catégorie 2 : 17
Date	Temps imparti	Activités	Objectifs visés	Productions	Supports
3 temps : fin septembre, fin octobre, fin novembre	30 min à chaque fois	Découverte des images mentales	-Préparer la concrétisation mentale -S'entraîner à fabriquer des images mentales	-Oralisation collective -Dessin des images mentales produites	-Poème de Marbeuf, « Je disais l'autre jour » - Gaudé, <i>Eldorado</i> (mort du nouveau né) -Castillon, <i>Rebelles, un peu</i> (une nouvelle)
1 ^{ère} quinzaine de Décembre	2 x 55 min	Lecture des deux premiers chapitres de <i>Thérèse Raquin</i> au CDI	-Entrer dans la lecture du roman -Découvrir les attentes de l'expérimentation et du projet « BD de lecture »	-Lecture silencieuse, pour soi -Remplissage du tableau récapitulatif donné -Premiers croquis sur la liasse brouillon	-Tableau récapitulatif -Liasse brouillon (de feuilles blanches)
Janvier /Février	2 mois (heures de lecture et de travail variables selon l'élève)	Réalisation des étapes menant à la BD de lecture aboutie	-Poursuivre la lecture et le travail sur la liasse brouillon -Commencer à réaliser la BD de lecture au propre	-dessins sur la liasse ou travail numérique ou collages photos -Photo envoyée au professeur (24) + rendu de la liasse (29) pour vérifier l'avancée du travail	
20 février	Idem	Idem	-Rendre la BD de lecture définitive	-BD de lecture terminée : 29 BD rendues	- Au choix (manuscrit ou tapuscrit, couleurs ou noir et blanc, feutres, crayons, peinture,

¹⁴³ Catégorie 1 : ouvriers, services à la personne, employés / catégorie 2 : professions intermédiaires, commerçants / catégorie 3 : professions libérales, cadres et professions intellectuelles

					formats...)
24 février	30 min	Questionnaire sur la lecture	-Avoir des informations sur la vision de la lecture des élèves, sur leur expérience de lecture scolaire ou non	-29 questionnaires remplis	-Format papier
27 février	1h10	Ecrit d'appropriation : écrire la préface	-Constater ce qui est resté de la lecture du roman -Faire naître une démarche réflexive de leur pratique de lecture -Faire écrire	-Ecriture de deux pages environ	-Format papier
02 mars	55 min par demi-classe	Présentation de la BD à la classe	-Raconter le roman en s'appuyant sur les images de la BD pour convoquer ses souvenirs	-Oralisation de la BD devant la moitié de classe et échanges verbaux avec les camarades	-Oral
Mi-mai	20/30 min	Remplissage d'un questionnaire par la classe test et la classe témoin (Lycée de Cesson Sévigné)	-Recueillir des informations sur la lecture du roman, sur la concrétisation mentale, l'appropriation du roman et la mémorisation -Comparer avec une autre classe n'ayant pas fait la BD de lecture	- 29 questionnaires remplis dans la classe test + 20 dans la classe témoin	-Google forms
Mi-mai	10 min	Remplissage d'un questionnaire	-Comparer la lecture de deux œuvres faites pendant l'année (<i>Thérèse Raquin</i> et <i>Edmond de Michalik</i>) pour chercher à évaluer l'influence de la BD de lecture dans l'appropriation de l'oeuvre	-23 questionnaires remplis	-Google forms

Tableau récapitulatif du profil de la classe et des activités liées à l'expérimentation

Partie 3

-

Lire et se lire à travers la fiction

Chapitre 7. La BD de lecture, une aide précieuse pour l'élève et pour l'enseignant ?

Rappelons ici que l'expérimentation s'est faite autour d'un axe fort, la BD de lecture, mais qu'elle s'est également déployée en amont (entraînement aux images mentales, liasse brouillon et tableau à remplir au fur et à mesure de la lecture) et en aval (préface sur la lecture, oral pour raconter le roman de Zola à partir de sa BD, questionnaire *a posteriori* en parallèle avec une classe test), autant d'activités qui ont servi de support et de source pour notre analyse.

Notre objectif, au vu des hypothèses faites au début de ce mémoire, est de chercher à montrer en quoi cette BD de lecture peut être utile, profitable aux élèves avant et après la lecture même de l'œuvre, en quoi elle a permis une fictionnalisation, une appropriation de l'œuvre, en quoi elle en est également la trace : réaliser sa BD de lecture permet-il de plus, de mieux interpréter l'œuvre ? Nous analyserons d'abord la BD en elle-même en reprenant les trois temps qui ont correspondu à notre projet : la BD témoigne-t-elle de la concrétisation mentale d'images ? Permet-elle de donner à voir une appropriation du livre lu par une créativité de l'élève ? Peut-elle servir d'aide à la mémoire par la trace matérielle mais aussi mentale qu'elle laisse chez l'élève ? En d'autres termes, si l'élève garde mieux en mémoire le roman de Zola, on peut espérer *a priori* que ce sera en partie grâce à la BD de lecture mais deux raisons s'imposent à nous : serait-ce dû au fait qu'elle l'a obligé à se fabriquer au fur et à mesure des images mentales, à les concrétiser mentalement tout en lisant ou sera-ce dû au fait qu'il a ensuite dessiné ces images, dans ce cas ce serait le geste graphique qui participerait de la mémorisation. Le souvenir de lecture serait alors autant le souvenir du livre que celui de l'activité créatrice qui était demandée. Il pourra être difficile de distinguer l'un de l'autre si tant est que cela soit indispensable. Pour mener à bien cette analyse, nous avons choisi d'analyser les BD selon des critères définis, en nous appuyant sur les 8 BD sélectionnées et sur le tableau comparatif.¹⁴⁴ On a ainsi cherché à analyser la correspondance entre le texte de Zola et le contenu des cases (en particulier la présence de ce que l'on peut qualifier de scènes clés comme le crime, le mariage, le double suicide...), la richesse des images produites (si elles mettent en évidence le contexte, le décor, les sentiments des personnages, entre les personnages), l'enchaînement des images pour créer une histoire.

¹⁴⁴ Voir en annexe 3

1. *Productions d'images mentales et élaboration graphique ?*

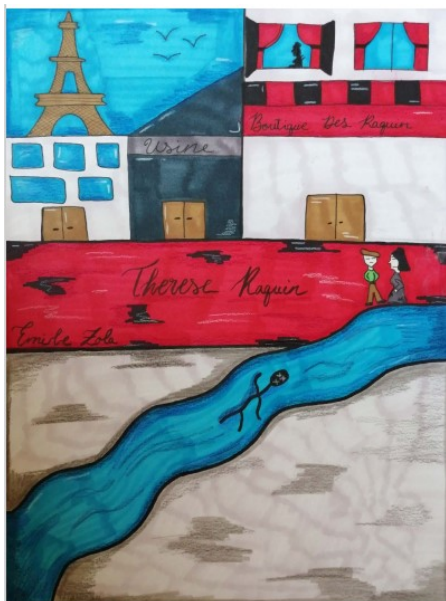
Nous nous appuyerons principalement pour mener cette analyse sur la BD de Marylou, la plus aboutie *a priori* (voir en annexe) et la comparerons avec les autres du panel choisi pour voir en quoi elle est représentative ou non de l'ensemble des productions. Pour analyser les productions des élèves, nous avons défini des critères qui nous semblaient importants pour révéler comment les élèves se sont approprié le roman, en insistant sur les personnages, les émotions, pour étudier les changements entre la réception immédiate du texte (images de la liasse brouillon) et légèrement différée dans le temps (images de la BD définitive) et enfin pour s'intéresser aux scènes qui sont restées en mémoire, qui se sont détachées de l'ensemble du récit.

Liste des items utilisés pour observer les BD de lecture
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Image de la BD définitive est identique à celle de la liasse brouillon- Image modifiée / liasse brouillon- Case mettant en évidence les sentiments des personnages- Case mettant en évidence le contexte (lieu, moment, situation)- Case mettant en évidence une ou plusieurs interactions entre les personnages- Case représentant ou reprenant une scène clé (par là, nous entendons une scène essentielle, marquante dans l'histoire racontée) |
|--|

Pour répondre à notre première question, la BD de lecture de Marylou nous paraît essentielle. Cette élève est une élève dont la famille appartient à une CSP moyenne, qui réussit bien au lycée, elle est vive, sérieuse et efficace sans pour autant être très appliquée en classe, elle s'investit néanmoins bien dans les travaux à la maison et aime les activités plus originales, qui lui demandent de s'impliquer que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Sa BD révèle bien la production d'images mentales puisque le travail demandé (associer la lecture de deux chapitres à une image réelle, représentation graphique d'une sélection des images mentales élaborées pendant la lecture) a été fait. Chacun des dessins reprend clairement des scènes ou des passages du roman de Zola, chacun est identifiable par un lecteur ayant déjà lu *Thérèse Raquin* : le projet de meurtre de Laurent et Thérèse, la difficulté à vivre le mariage montrée par les lits séparés, la demande de pardon de l'héroïne à Mme Raquin. On peut même parler de richesse dans les images puisque, si l'on se reporte au tableau, on peut noter que sur les 18 images, 4 reprennent l'ensemble des 4 critères établis (présence d'un

contexte, scène clé, sentiments des personnages et relations entre eux), 5 au moins 3. Cela est moins vrai chez les autres élèves, la BD la plus éloignée du roman, celle de Hugo, ne reprend qu'une seule fois 3 des critères de richesse de l'image ; pour les autres, cela oscille entre 2 et 7, ce qui témoigne tout de même par ce seul critère de la richesse des images créées. Si la qualité de la représentation, de l'élaboration matérielle d'une image mentale peut se lire, selon les orthophonistes, à son adéquation au texte (l'image témoigne d'une compréhension pertinente des mots lus) mais aussi à la richesse des éléments présents, la BD de Marylou remplit les deux critères : elle contextualise bien les scènes par des éléments précis (arbre pour signifier l'extérieur, lit pour la chambre, table pour la salle à manger, fauteuil pour Mme Raquin handicapée), et associe dans la même case les éléments qui permettent de comprendre à la fois le dessin et le texte, la page de couverture étant très révélatrice de ce souci d'en dire le plus par l'image : on y voit les lieux clés (la rivière, la tour Eiffel, la boutique, une usine (dont la fidélité à l'oeuvre est moins claire, pour signifier la ville ?), les quatre personnages principaux dans des scènes que l'on peut qualifier de clés (le cadavre de Camille dérivant au fil de l'eau, Mme Raquin, dont on devine le fauteuil, à la fenêtre, Thérèse et Laurent réunis se disputant peut-être).



Ce qui vaut pour la BD de Marylou vaut pour la plupart de celles sélectionnées. Par exemple, Valentin, pour rendre compte de l'enfance de Camille au début du roman, choisit de mettre son personnage dans un lit, dans la posture du malade (gant sur le front et thermomètre dans la bouche) et ajoute au dessus de sa tête des tablettes de médicaments, et ce, pour montrer que Camille était un enfant malade ; les chapitres suivants cherchent eux aussi à en dire le plus par une image. Ainsi, il rappelle la vie à la mercerie par deux

éléments iconiques : les soirées du jeudi à partir d'un jeu de dominos et d'une grande table et le portrait de Camille fait par Laurent avec une palette de couleurs et un tableau sur chevalet.



Si l'on reprend les deux mêmes cases mais cette fois illustrées par Charlotte, on retrouve certains éléments qui contextualisent bien l'enfance de Camille par une maison (sans doute chaleureuse par la fumée sortant de la cheminée, allusion à Mme Raquin qui couve ses « enfants »), une rivière (nous sommes encore à Vernon), elle associe Camille et sa cousine (on remarque encore une fois le souci de refléter le roman en ce qu'elle a dessiné Thérèse de manière plus imposante que son cousin malingre).



Quant à la deuxième case, elle ne reprend que l'idée des jeudis soirs à travers une table avec toute l'assemblée et les dominos mis en valeur par un trait de couleur jaune. Sur les 9 BD étudiées, seule celle de Hugo, encore une fois, ne contextualise que très peu, les dessins sont simples voire simplistes, réduits au minimum : un bol de soupe ou un couteau. Au vu du profil de l'élève, ayant des difficultés de compréhension des textes, des consignes, des attentes mais de bonne volonté et travaillant (selon lui), il s'agit peut-être d'un manque d'investissement dans l'exercice mais surtout de difficulté de compréhension de l'œuvre lue.

L'on pourrait ici faire référence au travail que Van der Linden, spécialisée en littérature illustrée, a fait sur les albums pour enfants¹⁴⁵. Elle a étudié les liens entre texte et images par une terminologie désignant le rapport de l'image aux mots : celle-ci peut être discordante ou disjonctive, résonante ou collaborative ou redondante. Si, pour nous ici, il n'y a pas véritablement de lien texte-image (il s'agit d'une BD muette), on pourrait, du moins en partie, appliquer ces distinctions aux productions des élèves. En effet, la plupart des BD sont, pour le moins en partie, redondantes avec l'œuvre de l'auteur, voire elles redoublent les phrases du roman en reprenant par exemple la dernière phrase du roman (image représentant Mme Raquin à côté des cadavres de Thérèse et Laurent) ou la scène du meurtre (image représentant la barque, Thérèse prostrée et Laurent prenant Camille à bras-le-corps).

Beaucoup d'entre elles entrent véritablement en résonance avec l'œuvre lue, elles font écho aux mots de l'auteur : elles présentent une lecture similaire à celle qui est validée par la communauté, les élèves ont naturellement compris les enjeux du roman de Zola, repéré les scènes importantes. C'est le cas de la BD de Laura qui reprend les événements importants du roman au fur et à mesure des cases, par exemple l'enfance à Vernon, la boutique à Paris, les soirées dominos, le meurtre dans la Seine, la morgue... Et en même temps, si l'on reprend la définition de Van der Linden, il ne s'agit pas d'une simple redondance, puisque les mots de Zola et les images de l'élève se complètent, l'un comble les lacunes de l'autre si on regardait/lisait conjointement la BD de lecture et le roman.

Cependant une BD comme celle de Neela témoigne d'une lecture réelle mais surtout d'une appropriation singulière : ses images alternent entre des images convenues, attendues (les dominos, le flacon de poison, Thérèse enceinte et Mme Raquin dans un fauteuil) et les images plus étonnantes, déconcertantes même pour un lecteur averti (Thérèse en pleurs avec un bouquet sur la tombe de Camille, l'ours, un personnage dans un labyrinthe). Peut-on alors parler de disjonction ? Il semble préférable d'y voir une résonance lointaine, singulière avec les mots du roman. En effet, le rapport de disjonction est défini par Van der Linden par un éloignement du texte et de l'image qui oblige le lecteur à faire un effort plus important pour arriver à une interprétation, voire en conclure à une discordance entre ce

¹⁴⁵ VAN DER LINDEN Sophie, « L'album, le texte et l'image », *Le Français aujourd'hui*, 2008, n°161, p.51 à 58

que dit l'auteur naturaliste et ce que montre l'image de l'élève. On peut ici rappeler les images discordantes d'Hugo¹⁴⁶.

2. *Liens entre images et réception subjective du roman*

Marylou a été à même de se créer des images fidèles dans l'ensemble, même si elle n'a pas apprécié le livre comme en témoigne l'extrait de sa préface :

« les personnages comme Camille, Thérèse ou encore Mme Raquin n'apportent pas beaucoup d'émotion à l'histoire. De mon point de vue, l'histoire d'amour entre Thérèse et Laurent sont des gamineries, à leurs âges, ils devraient savoir ce qu'ils veulent. Ils tuent Camille pour pouvoir s'aimer et se marier librement et finalement les deux amants ne se supportent plus. ».

On retrouve cette caractéristique dans l'ensemble des BD étudiées. Le livre n'a pas vraiment ou pas du tout plu mais cela n'a pas empêché les élèves de se créer des images, voire d'être capables de transcrire le récit de Zola en une suite d'images fidèles et claires. Ainsi, Océane évoque sa passion pour la lecture :

« La lecture a toujours été une passion pour moi. Depuis mon plus jeune âge, je lis, tout le temps, et n'importe où, dans mon lit, en marchant, devant la télé et même aux toilettes (quand j'étais petite). Je lis toujours autant au jour d'aujourd'hui, je lis des livres de fantaisie et de fantastique, je lis des romances et des dark romances depuis peu. Je lis tout cela en livre et en format numérique sur wattpad. »

Elle ajoute cependant pour le roman de Zola :

« Au premier abord, *Thérèse Raquin* aurait pu être une romance qui me plaît mais en fin de compte cela n'a pas été le cas. Pour moi l'histoire comptait trop de descriptions et de situations similaires et répétitives. ».

Enfin, Colyne (une élève qui ne fait pas partie du panel choisi mais dont nous rapportons les paroles car elles nous paraissent intéressantes) rappelle dans sa préface l'importance de l'affectif dans la lecture, à travers le passeur de livres qu'était son père :

« Quand j'étais petite mes parents me lisaient des histoires tous les soirs ; Même si mon père qui n'était pas un grand lecteur, il adorait les BD d'*Astérix et d'Obélix* et il voulait me transmettre sa passion. »

¹⁴⁶ Voir en annexe 2

Mais elle note ensuite que sa lecture de *Thérèse Raquin* n'a pas forcément été un moment heureux :

« L'un des livres que j'ai le moins dans tous ceux que j'ai lus, c'est *Thérèse Raquin*. Au début, il était intéressant mais le meurtre est arrivé trop vite et la suite était ennuyeuse. [Ce roman] est trop mou, trop répétitif. Je suis très déçue. »

Pourtant, sa BD témoigne d'une lecture précise et juste du roman.

L'on a remarqué que le peu d'intérêt pour le roman en lui-même pouvait très bien contraster avec la qualité du travail ce qui nous conduit inévitablement à nous interroger plus globalement sur la lecture effective du roman. On se rappelle que c'était une des questions qui nous préoccupaient à l'origine du projet d'expérimentation, bien que celui-ci ait évolué et se soit enrichi au fur et à mesure du temps. Pour Marylou, le roman a été lu dans son intégralité, même si ce terme recouvre l'analyse qu'en fait Bayard¹⁴⁷, c'est-à-dire qu'il n'a pas été scrupuleusement lu de la première à la dernière ligne, comme elle le dit dans sa préface : « J'ai également trouvé qu'il y avait beaucoup de description, la lecture était longue, ce qui m'a donc fait lire en diagonale ». Comme c'est une élève qui comprend bien le sens littéral et qui est à l'aise avec la lecture, qu'elle pratique régulièrement, on peut penser que cette lecture en diagonale n'a pas gêné sa compréhension globale du roman et qu'elle s'est appesantie sur les passages qui lui ont plu, qui ont véritablement capté son attention. C'est aussi le cas des élèves scolaires qui ont lu le roman de manière plus ou moins scrupuleuse et ont réussi facilement, au vu de leur production, à s'appropriier le roman, en témoignent les BD de Charlotte, Laura et Océane. Ceci n'est absolument pas le cas pour Zakarya, un élève sympathique mais peu travailleur, qui a naturellement concédé ne pas avoir lu le livre (à part les deux chapitres lus au CDI) mais avoir regardé sur internet des résumés. Il n'empêche que l'on retrouve dans sa BD les scènes incontournables, ce qui ne s'avère finalement pas si étonnant puisque ce sont aussi les scènes clés des résumés chapitre par chapitre : le crime, le double suicide notamment. Quant à Neela, sa BD est vraiment intéressante car elle montre la singularité de l'élève et de sa lecture. Si elle avouait ne pas s'être intéressée réellement au roman, aux personnages qui ne lui permettaient pas de s'identifier, elle a néanmoins eu une lecture minutieuse, créatrice, malgré elle pourrait-on dire, d'images mentales mais l'ayant conduite parfois à sélectionner pour ses images des détails, passés inaperçus pour quasiment tous les lecteurs,

¹⁴⁷ BAYARD Pierre, *op.cit.*

fidèles au roman mais ne permettant pas toujours d'en dégager une vision globale. On pourrait citer la case avec l'ours dont on ne comprend pas d'emblée que c'est vraiment un élément du roman de Zola, tant il ne contribue pas à la compréhension et à la progression de l'intrigue ; et pourtant, il est bien question dans le chapitre III d'une visite de Camille au jardin des Plantes, où il reste planté devant l'enclos des ours. De la même façon, pour le chapitre XXIV, elle gardera l'image de Thérèse faisant le ménage alors que ce ne sont que quelques lignes noyées dans l'intrigue. Quel que soit le mode de lecture du roman (directe ou indirecte, survolant certains passages ou s'appesantissant sur d'autres), il apparaît que la BD créée est très souvent fidèle au roman, plus à sa diégèse qu'à sa trame narrative au sens où cette dernière est présente dans l'enchaînement des cases mais où elle est tronquée, incomplète de par la densité du roman et de par l'exercice demandé (nombre de cases imposées).

On remarque enfin, toujours en analysant le tableau, que les images qui sont venues immédiatement après la lecture (voire au cours de), c'est-à-dire celles de la liasse brouillon, ont peu été changées dans la version définitive : chez Marylou, 6 sur 18 ont été remaniées, le plus souvent pour simplifier l'image. On peut donc penser qu'il ne s'agit pas d'un travail réflexif postérieur à la lecture qui aurait conduit à ces modifications mais plus des contraintes matérielles liées au format de la BD, d'où la simplification de l'image 3, la réduction de deux images en une pour la 13 ou le fait qu'elle ait enlevé les écritures (images 12 et 14) pour bien répondre aux consignes préalables, même si elles lui avaient servi d'aide mémoire par rapport à sa lecture du roman : étaient par exemple écrits « heureux pour leur mariage » et les noms « Michaud » et « Grivet » qui ont ensuite été supprimés. Le texte aurait été redondant de l'image : on devine qui est qui et on voit bien le sourire des deux personnages qui contraste avec l'attitude de Thérèse et Laurent).



Ce que l'on note pour Marylou vaut aussi pour les autres BD les plus fidèles et complètes (c'est-à-dire celles de Laura, Charlotte et Neela), celle d'Océane qui pourrait entrer dans la catégorie précédente comporte plus de changements (10) mais cela est vraisemblablement plus dû aux contraintes matérielles. Ne sachant pas bien dessiner, elle a eu recours à des images tirées d'internet (photogrammes du film de Carné, images plus généralistes) qui ne pouvaient correspondre à ce qu'elle avait imaginé avec un crayon sur la liasse brouillon. Ce dernier constat vaut encore plus pour Valentin et Zakarya qui ont eu recours entièrement pour le premier et en partie pour le second à l'intelligence artificielle pour créer leurs images : celles-ci n'ont pu correspondre totalement à ce qu'ils avaient imaginé dans leur tête, à ce qu'ils avaient dessiné à main levée au brouillon, ce qui entraîne des difficultés à comprendre l'enchaînement des images, qui manquent d'unité, et parfois de cohérence pour passer de l'une à l'autre. On envisage ici l'importance du geste graphique dans un exercice de ce type : comment passer de l'image mentale qui est sans aucun doute nette voire parfaite dans son esprit à l'image matérielle ? Ce geste (c'est-à-dire le tracé, l'habileté de la main, la capacité à rendre les différents plans de l'image, la perspective) est rendu encore plus compliqué par le fait que les élèves ne maîtrisent pas forcément la technique du dessin, qu'ils sont ou se pensent malhabiles, qu'ils n'ont pas le savoir-faire. Cette question s'est posée à l'élève mais elle est aussi présente chez tout dessinateur professionnel de BD. Le processus doit évidemment varier d'un dessinateur à l'autre mais je m'appuie ici sur un exemple précis¹⁴⁸ ; Ce jeune dessinateur suit un protocole proche de celui-ci proposé spontanément et respecté par les élèves, même s'il est complexifié et plus abouti : il part du texte à adapter (pour nous, le roman de Zola), annote, fait des commentaires et un chemin de fer (ce pourrait être les colonnes de gauche de notre tableau complété au fur et à mesure de la lecture), crée un story board (la colonne de droite), un premier dessin au crayon et grossièrement (la liasse brouillon) et enfin la planche (la BD de lecture). Pour ce qui se passe dans son cerveau, le dessinateur que j'ai interrogé voit mentalement ce qu'il veut représenter, fait beaucoup de photos ou recherches sur internet des photos qui sont les plus proches possibles de son imagination (angles de vue, expressions du visage, détails d'un paysage) afin de traduire au mieux l'image mentale en image matérielle. Cela n'est peut-être pas le cas de tous les dessinateurs de BD mais les quelques-uns à qui j'ai demandé m'ont tous expliqué un processus créatif similaire. A cette question matérielle, concrète sur le geste graphique s'ajoute une plus

¹⁴⁸ Voir en annexe 2 les documents de SAVOLDELLI Eric

symbolique, abstraite : quelle intention donner au geste graphique ? N'est-il que le simple trait tracé par la main d'un individu ? Marion¹⁴⁹ en doute. Il explique ainsi, s'en référant à la psychanalyse, que l'expression graphique est un acte fondamental pour le sujet, en ce qu'il ressent le besoin de laisser une trace matérielle de ce qu'il est, il parle d'ailleurs d'identité graphique. Il rappelle que l'enfant exprime son « psychisme par le trait », même si peu à peu il va oublier cet aspect du dessin pour une illusion référentielle, une conformité aux dessins des autres enfants : « La trace graphique représenterait donc une sorte d'empreinte psychique. »¹⁵⁰ Contrairement à la photographie, le message graphique témoigne visiblement de la présence du graphiateur (pour reprendre le terme de Marion), l'empreinte du geste est toujours là, on reconnaît d'ailleurs le trait de certains dessinateurs (trait caricatural, ligne claire, picturalisme), il renvoie à celui qui l'a esquissé, énonce son « grain de voix graphique ».¹⁵¹ Nous pourrions reprendre cette idée pour les BD de lecture qui ne reflètent pas seulement leur auteur, par leur contenu mais aussi par le geste choisi, les indices perceptibles d'exécution. Ainsi, Hugo, dont on a noté le peu d'investissement et le peu de réussite pour fournir des images représentatives du roman, choisit un trait clair (un feutre noir) dont on devine que les dessins ont été réalisés par un geste immédiat, non retravaillé (même quand le résultat aurait pu être plus soigné). Marylou et Neela, quant à elles, ont plus choisi une image dense, saturant l'espace de la case, entièrement coloriée au feutre, minutieuse par les traits blancs pour parfaire certains dessins pour la première et par un jeu au crayon gris pour la seconde qui indique un re-travail sur le premier dessin¹⁵². Ne serait-ce que par la texture du dessin, par le tracé, on peut constater l'intention de bien faire, pas seulement d'interpréter.

On devine alors combien cette opération complexe peut poser problème à un élève néophyte ; il n'empêche que, quelles que soient ses capacités, ce dernier est un lecteur singulier, capable de créer. Ainsi, en quoi chaque élève a-t-il repris ce qu'il a lu pour le transformer, le faire sien ? Cette transformation peut se faire sur plusieurs plans : par des ajouts, par une actualisation ou par une interprétation bien visible à travers la dimension symbolique de certaines cases. Même si l'on a vu précédemment que l'on ne peut définir uniformément et définitivement les processus complexes et étroitement mêlés que sont la

¹⁴⁹ MARION Philippe, « Traces graphiques, figuration narrative et communication Notes sur la bande dessinée et son lecteur », *Recherches sociologiques*, Université catholique de Louvain, 1990/3, p.353-371

¹⁵⁰ *Ibid.*

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² Voir exemples en annexe 2

compréhension et l'interprétation. Certains dessins semblent s'en tenir à une lecture très peu interprétative du chapitre (l'image 1 de Marylou pourrait rentrer dans cette catégorie, elle est ancrée très clairement dans une lecture fidèle du roman, représentant la rue de nuit, avec des couleurs sombres, un lampadaire l'éclairant faiblement, « Boutique Raquin » jouant son rôle d'effet de réel).



D'autres, par contre, mettent plus en évidence l'identité du lecteur, sa capacité fictionnalisante, ne serait-ce que par la représentation des personnages principaux, par des détails symboliques de la présence du lecteur dans le dessin qu'il a fait. Par exemple, nous pouvons décrire l'image 3 : elle montre Laurent de dos, face à son chevalet, en train de peindre Camille ; sur la droite, on voit Thérèse et Mme Raquin. Si l'on en reste là, l'image est fidèle à une scène du livre mais l'on peut remarquer que le portrait de Camille est en décalage avec le modèle (si ce dernier sourit, Laurent le représente la bouche faisant la moue, réduit à une forme grise), j'y vois le point de vue de Marylou, se projetant dans Laurent, qui n'apprécie pas le rival, l'obstacle que celui-ci représente. De même, Laurent est représenté comme le stéréotype de l'artiste (palette et pinceau à la main, sorte de béret, blouse blanche avec des taches de couleurs). On peut voir ici qu'il s'agit sans doute d'une vision personnelle fantasmatique de l'élève mais surtout qu'elle convoque, inconsciemment peut-être, une représentation sociale, marquée culturellement de l'artiste, du peintre.

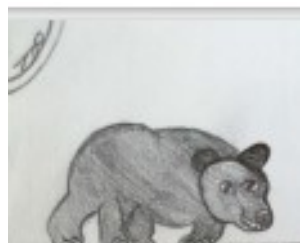


De même chez Valentin, il utilise régulièrement les clichés pour représenter des personnages ou des émotions. Cela tient peut-être au fait qu'il a utilisé un logiciel pour créer ses images (donc une banque de données limitées, déjà normées) mais aussi à un moindre investissement émotionnel, il a sans doute moins cherché à mettre de lui-même dans la BD. Néanmoins, les choix qu'il a faits rendent compte d'une iconographie traditionnelle, établie, que ce soit avec l'image de la faux pour la mort (que l'on retrouve aussi chez Océane), la traine blanche pour la robe de mariée de Thérèse, le célèbre tableau de Munch, *Le cri*, pour illustrer les émotions de Laurent ou pour représenter Camille peint par Laurent. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer la manière dont Valentin a utilisé quasiment la même image quand Camille est d'abord insignifiant (au moment où Laurent est en train de le peindre, on voit seulement une toile vierge) puis quand il devient terrifiant pour le couple (dans la case d'après, la toile blanche reprend le tableau de Munch, au-dessus du lit adultérin).

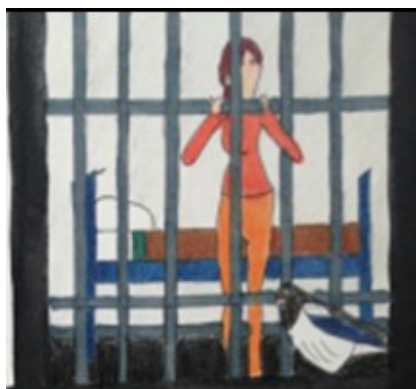


D'autres cases ont également une dimension symbolique, celle de l'enfermement dans l'image 12, par le cercle au feutre noir qui semble traduire le cercle vicieux et infernal dans lequel se retrouve le couple. Cette dimension symbolique est très présente dans la BD de Neela. Elle joue tout d'abord avec les couleurs : certaines images sont extrêmement colorées pour certaines scènes clés. La couleur semble bien signifiante, intentionnelle, c'est en tout cas l'impression que donne le lit jaune qui symbolise la relation hors mariage, mais aussi le rouge pour la passion ou le violet pour la tristesse, le deuil de Thérèse ou Mme

Raquin dans son fauteuil. D'autres sont laissées au crayon de papier (la case initiale de la rue Guénégaud où règnent la tristesse et l'obscurité et la case finale avec la bouteille de poison). Quant aux dessins, ils sont souvent allégoriques aussi : une image où Thérèse et Laurent boxent sur un ring pour montrer leurs affrontements réguliers, deux cases avec des tourbillons, labyrinthes avec au centre Thérèse ou Laurent, pour montrer le couple en perdition après le meurtre de Camille. Enfin sa dernière image représente une scène des enfers, aux couleurs rouge orangé, dans lesquels est plongé le couple meurtrier. Cela témoigne de l'interprétation faite par l'élève, elle ne se contente pas d'une image redondante du texte, elle essaie de signifier la lecture qu'elle en a faite : le couple mérite d'être puni pour ses péchés. Cela correspond bien au profil de l'élève qui cherche très régulièrement à comprendre, à creuser au-delà des apparences et qui peut parfois déconcerter par des remarques ou des analyses singulières, personnelles. Nous l'avions souligné quand nous avons évoqué l'ours qu'elle avait dessiné.



Enfin, on peut citer une dernière image de la BD d'Océane, *a priori* déconcertante puisqu'elle représente une femme derrière les barreaux, et au premier plan un oiseau posé alors qu'il n'est évidemment pas question de prison dans le roman. Cependant, on comprend très vite la dimension symbolique : il s'agit de Thérèse qui se sent enfermée (dans son mariage, dans cette impasse parisienne, sous la coupe de Mme Raquin) alors que l'oiseau est la liberté, à l'extérieur de la cage, cage qui représente sa vie étriquée. On voit ici encore comment l'élève semble capable d'aller au-delà de la compréhension littérale, en reprenant, consciemment ou non, des images collectives (celle de la dualité cage/prison et oiseau/liberté) pour les appliquer au roman de Zola.



Si nous nous sommes surtout intéressés aux images non redondantes, dans la mesure où elles apparaissent plus riches en interprétation, en appropriation, il n'empêche que certains élèves en sont plutôt restés aux images redondantes du roman, mettant en dessin, en images des scènes telles qu'elles tirées de *Thérèse Raquin*. C'est surtout le cas des élèves dont le profil est moins scolaire, qui ont moins lu l'œuvre, qui se sont moins investis dans la matière. Ainsi, les BD de Zakarya, Hugo ou Valentin offrent plus d'images redondantes que les autres élèves du panel, ce qui ne les a pas forcément empêchés de s'appropriier le roman comme nous allons le voir à présent.

Si l'interprétation est ainsi intrinsèque à la lecture d'un roman, certaines cases mettent en évidence, même si c'est subrepticement chez Marylou, une actualisation, volontaire ou non, et surtout anachronique. Par exemple, dans l'image 2, pour montrer la débilité de Camille, ses soucis de santé récurrents, elle dessine une assistance en oxygène, plus loin, on devine un @ dans une bulle ou dans l'avant-dernière image, elle écrit « open » sur la porte.



Ces signes d'une actualisation sont présents dans quasiment toutes les BD même si c'est à des degrés moindres pour certaines : il peut s'agir d'une véritable actualisation mais on peut se demander s'il ne s'agirait pas d'une actualisation involontaire, inconsciente dans le sens où l'élève ne maîtrise pas l'histoire, le contexte de l'époque. Prenons l'exemple de l'électricité. On retrouve ainsi chez Laura des luminaires avec des ampoules étincelantes dans plusieurs des cases, sans doute parce que pour elle, il est évident que l'on éclaire le soir pour pouvoir jouer aux dominos, Zola ne précisant pas forcément le mode de l'éclairage puisque pour lui et les lecteurs de son époque, cela allait de soi. De la même façon, quand elle représente le policier, il est affublé du képi bleu avec le mot « police » pour marquer un policier contemporain et non du XIXe. On retrouve ces marques chez Neela avec la présence d'une bombe aérosol quand Thérèse fait le ménage ou quand Laurent peint.

On ne remarque pas chez Marylou d'ajouts personnels, par là on entend d'éléments qui ne sont pas dans le roman mais qui appartiennent personnellement à l'univers de l'élève. Néanmoins, on en trouve chez d'autres, notamment chez Zakarya qui émaille sa BD de références personnelles, en particulier d'éléments qui représentent qui il est : la dernière image (celle qui devait clore la BD en donnant ses impressions de lecture ou en

continuant l'histoire à sa guise) représente Omar Sy plutôt perplexe, il a été choisi sans doute pour ce que l'acteur représente dans le cinéma et chez les jeunes mais surtout parce qu'il est sensiblement de la même couleur de peau que l'élève. De même, au début, est collée une photographie du drapeau algérien, celui-ci apparaît moins incongru puisque cela signifie qu'il fait référence à l'origine géographique de Thérèse, cependant ce drapeau n'est pas du XIXe et surtout il signifie clairement les origines de l'élève lui-même. Enfin, on voit aussi l'humour de Zakarya, une facette non négligeable de sa personnalité, qui une nouvelle fois s'insère admirablement dans le contexte de l'histoire tout en étant décalé : dans la case signifiant par un simple lit l'adultère de Thérèse, il a ajouté l'icône attribué aux films pour adultes (-18 ans).

Les élèves se sont donc approprié l'œuvre en se projetant dans les personnages (par le choix des vêtements, par la restitution de leurs sentiments intérieurs), dans les décors (plutôt sombres pour adhérer à la dimension tragique du roman), en mettant d'eux-mêmes, ce qu'ils sont intérieurement (par la méticulosité du dessin, par les choix esthétiques et par la sélection de scènes) mais aussi par ce qu'ils sont en tant qu'individu vivant maintenant et ici, appartenant à une culture et à une société définie (le mariage est fréquemment représenté par une robe blanche et un voile, l'idée de meurtre par une tête de mort...). Une lecture ne peut se faire de manière décontextualisée, elle porte en elle-même des représentations personnelles et collectives, conscientes et inconscientes, ce que mettent bien en lumière les BD de lecture produites.

3. Création d'une bande dessinée et ancrage mémoriel

Pour finir, la BD peut-elle servir d'aide à la mémoire par la trace matérielle mais aussi mentale qu'elle laisse ? Pour répondre à cette question, on ne peut s'appuyer seulement sur la BD elle-même, il faut aussi avoir recours aux enregistrements faits lors de la séance en groupe. Ceci nous permettra également de réfléchir à l'intérêt du support choisi, c'est-à-dire la bande dessinée. Rappelons que celle-ci se définit par des images auxquelles on peut accorder deux fonctions¹⁵³ : des images narratives, séquentielles puisque la BD a le plus souvent pour but de proposer une histoire que les cases racontent au fur et à mesure et des images picturales puisque le lecteur-spectateur peut revenir à tout moment pour contempler une image en particulier. Elle induit donc des lectures différentes et différées. Si peu de

¹⁵³ MARION Philippe, *op. cit.*

cases réalisées par les élèves conduisent à une lecture contemplative, picturale, on en trouve quand même quelques exemples sous la forme de cases plus imposantes où l'on voit le souci de composer harmonieusement.¹⁵⁴

Si, au départ, l'image apparaissait comme un bon médium pour transcrire les images mentales en images réelles, si elle permettait de donner à voir les enchaînements entre les images, puisque les orthophonistes notent la difficulté non à produire des images mentales mais à les enchaîner pour créer du sens, rendre compte de la narration, cela a-t-il vraiment été le cas dans la pratique ? Cela est d'autant plus important que la BD demandée repose seulement sur des images, ce que Marion définit ainsi :

« Un récit assuré par la seule organisation d'images contiguës, sans le moindre renfort linguistique [...] une histoire exclusivement iconique »¹⁵⁵.

Il constate alors « un effet dominos », une case appelle une autre case et le lecteur désire regarder la case suivante pour comprendre l'enchaînement mais aussi pouvoir se laisser emporter par la narration, par l'histoire. Ce phénomène est complexifié ici puisqu'il y a bien ce « système tripologique » mais également la reprise sous forme graphique de *Thérèse Raquin*. Si l'on regarde attentivement la BD de Marylou, on peut en effet voir la trame narrative du roman par deux caractéristiques de la bande dessinée, les couleurs et le type de cases. Tout d'abord, les couleurs se répondent entre les cases (tons bleus ou gris noir, unité dans la façon de colorier) pour traduire l'atmosphère générale du roman. De même, Marylou a adopté un code couleur pour que l'on puisse repérer les personnages et donc se repérer dans l'histoire qui se déroule : Thérèse est souvent vêtue d'une robe rouge (dont on ne peut nier la valeur symbolique de la couleur au regard du destin de l'héroïne) à l'exception des allusions au mariage (où elle est habillée traditionnellement d'une robe blanche) ou à la mort (en noir quand elle nourrit des pensées funestes par rapport au fantôme de Camille), Laurent est fréquemment en vert et marron, le plus souvent associé au béret de peintre (sans doute pour montrer ici aussi une interprétation du texte, son désir sans cesse avorté, non reconnu d'être un artiste, de sortir de sa condition sociale de fils de paysan), quant à Camille, il a un vêtement noir (allusion à sa mort prochaine dans la scène sur la barque).

¹⁵⁴ Voir exemples en annexe 2

¹⁵⁵ MARION Philippe, « Les images racontent-elles ? Variations conclusives sur la narrativité iconique », *Recherches en communication*, n° 8, 1997, p.146



Beaucoup ont créé un lien entre les images par un code pour chaque personnage, ainsi Charlotte et Laura ont joué avec les coupes et les couleurs de cheveux (brune ou blonde, coupe au carré ou mise en plis pour les femmes, cheveux hirsutes ou plats pour les hommes) ou avec une tenue spécifique (chez Zakarya, Thérèse a une robe rouge et Laurent un costume marron). Par contre, Valentin et Hugo ont peu représenté les personnages, ce qui nuit d'ailleurs à la compréhension de l'enchaînement des cases, le lecteur a du mal à suivre qui est qui, à comprendre qui fait quoi. En ce qui concerne le type de case, Marylou reprend les codes de la BD mettant en évidence une scène clé par une case plus imposante (celle du meurtre ou du double suicide), montrant dans une même case scindée en trois la concomitance des actions des personnages (Laurent déambulant en ville, Thérèse discutant avec Suzanne et une image de la ville marron et déserte). On voit comment la narration dans la bande dessinée, *a fortiori* muette, se fait par la continuité, ou la rupture, des images. Celle-ci a permis aux élèves de concrétiser leurs images mentales mais aussi de faire leur propre diégèse à partir de celle du roman de Zola. La BD est propice pour se fabriquer son « texte de lecteur »¹⁵⁶ au sens où l'évoque Langlade, quand il rappelle les caractéristiques de la fictionnalisation, le mouvement entre la fiction élaborée par Zola et la fiction réinventée par l'élève. La BD donne à voir (au sens propre comme au sens figuré)

¹⁵⁶ LANGLADE Gérard, *op. cit.*, [Les enseignements de la fiction - L'activité « fictionnalisante » du lecteur - Presses Universitaires de Bordeaux \(openedition.org\)](http://www.openedition.org)

la concrétisation (par les éléments représentés qui ont été choisis) et la cohérence mimétique (par la cohérence apportée dans la succession des images).

Marion complète la dimension narrative de la BD en expliquant qu'une réception cherche souvent à être narrativisante, ce peut être comme on l'a vu par l'enchaînement des images mais aussi à l'intérieur de l'image, celle-ci créant une histoire *sui generis* :

« Toute image peut être reçue récit. Elle peut alors devenir prétexte à des développements narratifs [...] qui la dépassent. En quelque sorte, elle fonctionnerait à la manière d'un «test de Rorschach» où le sujet aurait à exprimer l'histoire qu'il perçoit dans la tache-image. Bien sûr, ce genre d'attitude de réception individuelle narrativisante est aussi affaire de contexte et d'influence culturelle. Thématique, emblématique ou allégorique, la narrativité naît alors de la contiguïté de plusieurs actions complémentaires tenues par des personnages différents dans la synchronie "scénique" du tableau. »¹⁵⁷

C'est sans doute ce qui se passe quand on regarde l'image que nous venons de commenter chez Marylou, c'est aussi le cas dans plusieurs images de Charlotte : ainsi, une des cases représentent Laurent assis contre un mur, mains sur les genoux pliés, la bouche faisant la moue dans une pièce plutôt vide à l'exception d'une table avec le matériel de peinture, de deux tableaux au mur et d'un posé sur un chevalet, tous représentant un même personnage, Camille. Il est ici aisé de reconstituer le déroulement de la scène induit par la case : Laurent a peint un tableau qui traduit ses remords du meurtre, remords qui l'ont conduit à une sorte de lassitude, d'impuissance marquée par la position dans laquelle il se trouve. Ici, il y a une double fictionnalisation : ce ne sont plus seulement les élèves qui ont fictionnalisé à partir de leur lecture du roman mais aussi le lecteur de la BD. Celui-ci imagine à partir des éléments contenus dans l'image ce qu'il veut, il se fabrique une histoire qui tient compte, comme le soulignait Marion, du contexte (par exemple émotionnel dans lequel il est) et de l'influence culturelle (selon ce qu'il connaît du roman de Zola ou de ce à quoi les éléments ou les personnages lui font penser, réactivent de ses connaissances).

On voit donc une adéquation entre le travail sur l'aspect matériel de la BD et l'implication dans la lecture. De ce fait, Hugo et Zakarya ont fait des cases identiques (dans un découpage très simple de la feuille A4) alors que les autres ont cherché à jouer avec la dimension de la case pour mettre en évidence les scènes considérées comme cruciales à l'instar de ce qu'ont fait Marylou ou Charlotte (une « image double » pour la scène du meurtre ou scindée en deux pour montrer la concomitance d'actions avant le

¹⁵⁷ *Ibid.*, p.133

suicide), avec sa forme (en rond quand Thérèse et Laurent se disputent sans fin chez Marylou, en « étoile » quand Laurent serre la gorge de Camille chez Valentin). On voit donc bien que les élèves ont mis à profit, quasi intuitivement ou par une pratique de la lecture de bandes dessinées, les codes pour raconter une histoire en images. Comme la BD devait être muette afin de travailler sur les images mentales concrétisées et non de créer (ou de recopier) un nouveau texte à partir du roman, Marylou joue avec les invariants de la BD, reprenant le principe fondamental des bulles pour montrer les paroles, celles-ci se résumant à des onomatopées (« boum, aie, snif »), à des idéogrammes (tête de mort, hashtag...) ou pour faire deviner les pensées des personnages (le « C » de Camille obnubilant le couple meurtrier par exemple). Le principe de la BD permet donc de refaire (au sens mimétique mais aussi créatif) l'histoire de Zola. Les autres BD confirment les constats faits à propos de Marylou : tous ont pallié l'absence contrainte de paroles par des idéogrammes ou des onomatopées ou ont représenté les phrases par des sortes de rébus, comme lorsque Charlotte met successivement un dessin de Thérèse + un dessin de Laurent = un dessin de bague, rébus que l'on déchiffre aisément). Les cases des BD faites par les élèves reprennent aussi un des principes de la bande dessinée qui est d'accentuer sur certaines images, ici sans doute marquantes, par des choix de focalisation sur un détail qui permet de le mettre en exergue. C'est ce que fait beaucoup Océane avec ses gros plans sur des lèvres s'embrassant (pour montrer l'histoire entre Laurent et Thérèse), sur le cou de Laurent et sa morsure soulignée en rouge, sur le visage souriant de Laurent quand il rencontre Thérèse. Seule la BD de Laura pose un problème de lecture quant à l'ordre que le lecteur doit suivre pour enchaîner les cases, néanmoins on sait que dans les BD ou romans graphiques, le sens de lecture n'est pas toujours évident non plus pour un lecteur, néophyte ou non. Ici, on voit bien que les élèves ont intériorisé les codes de la BD (non plus seulement ceux du récit mais ceux qui prévalent dans une bande dessinée, c'est-à-dire la mise en page, les caractéristiques spécifiques du langage de la BD).

Les enregistrements audio des élèves volontaires lors de la séance en groupe corroborent ce que l'on vient de souligner¹⁵⁸. Ceux qui sont passés à l'oral, munis de leur BD, ont raconté l'histoire à partir des différentes cases, en les montrant à leurs camarades. Cela a permis de mettre l'accent sur deux aspects. Le premier aspect confirme ce qui a été vu précédemment, les images les aident à se remémorer l'histoire : ils se reprennent,

¹⁵⁸ Voir retranscriptions en annexe

regardent attentivement l'image, les détails pour confirmer ou infirmer, rectifier ce qu'ils ont dit, l'image sert donc d'insight, et permet de réactiver la mémoire. Si le souvenir a *a priori* disparu, l'image permet de le retrouver et de pouvoir continuer à raconter : on le voit à la manière qu'a Alexandre par exemple de s'appuyer régulièrement sur l'image qu'il a dessinée pour raconter, expliquer d'où la récurrence de l'indication de lieu « là » à chaque fois qu'il y fait référence dans sa verbalisation. Raconter à haute voix le force à se replonger dans l'histoire, à décrire à la fois l'image présente sous les yeux et à se rappeler à quoi elle correspond dans l'histoire du roman : « Ensuite, alors là pareil, c'est pas très bien mais du coup les deux cousins, ils vont se marier heu à l'église et après suite à ce mariage ils vont à Paris (petite tour Eiffel) » ou « Donc là c'est un jeudi plus tard ou deux où il manque toujours Camille, Camille est toujours pas là donc voilà (*rire*). M. Michaud du coup il propose le mariage entre les deux, du coup ils se marient ensuite heu là c'est la nuit de noces où ben ils se font attraper...ils font des mauvais rêves et Thérèse, elle rêve qu'elle se fait attraper la jambe par Camille, du coup là, c'est Camille qui attrape la jambe ». De même, l'oral permet aussi de revenir sur sa lecture du roman, de prendre conscience d'oublis après la lecture comme lorsque Romane se demande : « Heu après, j'ai dessiné Thérèse Camille, et heu je sais plus comment elle s'appelle, Mme Raquin, elle a un prénom ? » ou quand elle a oublié la présence du chat François : « et du coup ils tombent amoureux machin euh Thérèse et Laurent, ils commencent vraiment à être amoureux machin, et je sais pas pourquoi j'ai dessiné un chat (*rire*). »

Le second aspect revient sur la dimension symbolique et interprétative faite par l'élève. Cette verbalisation lui permet d'expliquer ses choix, un dessin qui pourrait paraître abscons s'éclaire par une explication et permet de voir à quel point ce qui pouvait sembler un dessin rapide se révèle relever d'un processus réflexif chez l'élève. Romane ainsi commente la couverture de sa BD, couverture qui paraît peu claire à première vue : « et là c'est pas des serpents, c'est des routes, différents branchements (*rire nerveux*) c'est un bonhomme qui hésite entre différents chemins. » Il s'agit donc d'exprimer sa compréhension du roman, même si elle n'a pas explicité qui est le « bonhomme », ce pourrait être Thérèse ou Laurent qui se retrouvent devant plusieurs choix de vie tout au long du roman et qui devront décider : tuer ou non Camille, rester ensemble, se confesser à Mme Raquin...

La BD permet donc, au moins en partie, un ancrage mémoriel de plusieurs manières : elle ancre au fur et à mesure de la lecture par les images mentales qu'elles demandent et par leur matérialisation sur la page. Elle ancre une fois qu'elle est terminée car elle permet

par les images choisies, représentées de réactiver le souvenir de lecture, de (re)construire un sens au texte lu (même si celui-ci peut encore diverger du premier sens consécutif à la création de la BD), la lecture apparaît alors comme un renouvellement constant, réitéré de l'œuvre lue initialement. Elle sert également de support à un partage des lectures. Même si cette activité n'a consisté qu'en une séance, elle montre l'intérêt de la BD, comme support à la socialisation de la lecture : elle permet d'échanger sur *Thérèse Raquin*, sur la BD elle-même en tant que compréhension et interprétation de ce roman mais aussi en tant qu'œuvre graphique (pleinement réussie ou non d'un point de vue artistique). Elle permet aux élèves d'exprimer une parole plus personnelle, plus libre sur le roman lu : l'échange est oral, parler de l'œuvre patrimoniale à travers le prisme de leur BD peut libérer la parole. Elle conduit aussi à un échange constructif, puisque vouloir faire valider sa BD à ses pairs, c'est s'engager, s'impliquer dans sa lecture du roman, défendre une opinion, une vision autant que la modifier, la remettre en cause.

Cette analyse de la production de Marylou témoigne, semble-t-il, d'un bon élève, répondant aux injonctions implicites de l'école, respectant les consignes demandées, qui est capable de comprendre un livre, de se faire des images mentales, d'en faire son livre par une appropriation personnelle indéniable mais aussi par une activité fictionnalisante développée. Si cela est vrai pour Marylou, on retrouve ces caractéristiques chez l'ensemble des élèves de la classe même s'ils n'ont pas tous réussi aussi totalement. Cette BD de lecture pose la question plus large de ce qu'est la lecture au sein de l'institution scolaire, ou plutôt de ce qu'elle voudrait être : à la fois un plaisir mais aussi et surtout une obligation, à travers des œuvres patrimoniales (plus difficiles, plus dépayantes, moins motivantes pour les adolescents qu'ils sont). On voit ici la tension entre donner le plaisir de lire, faire en sorte que l'élève découvre ou poursuive le plaisir de lire tel qu'il le connaît (ou l'a connu) dans ses lectures personnelles, perpétuer cette immersion dans le monde de la lecture et donner à lire des livres, forcer à lire faudrait-il plutôt dire, dans le cadre scolaire. Les préfaces, auxquelles on s'est référé précédemment, sont bien la preuve qu'il est possible de concilier ces deux ambitions naturellement contradictoires, de dépasser ce paradoxe. Certaines BD le montrent sans doute aussi, si elles sont plus bâclées que d'autres, c'est parce que l'élève n'a pas eu le courage de lire jusqu'au bout le roman, a abandonné en raison de difficultés à comprendre, en raison de redondances dans la narration, de descriptions jugées inutiles et ennuyeuses. Ces BD de lecture donnent aussi une idée de l'identité de lecteur, si elles renseignent sur la lecture du livre, elles donnent aussi à voir

sur la posture de lecteur et surtout sur ce qu'est le lecteur : le roman correspond-il à ses goûts ? Comment prendre du plaisir avec un livre qui ne lui correspond pas, qui ne lui parle pas ? La BD peut pallier une partie de ce problème, car elle fait appel à sa créativité, elle lui permet de s'exprimer. Même si c'est pour s'éloigner du roman, pour en montrer son dégoût, ce sera quand même une façon de parler de lui, et parler de lui, c'est aussi parler de soi. Ce sera donc l'occasion d'extérioriser par le dessin, le collage, le montage ce que l'on veut exprimer. N'est-ce pas une des ambitions du professeur que de permettre aux élèves de s'exprimer, même si cela ne pas va dans le sens du conformisme, de la doxa attendue sur le roman ?

Cependant, il est intéressant de s'interroger sur les limites de cette appropriation : ce qu'on identifie comme une lecture singulière du roman ne serait-elle pas aussi (ou surtout) une incompréhension du texte lu, au sens d'une incapacité plus ou moins invalidante pour le lecteur à comprendre les relations entre les personnages, l'implicite voire à en percevoir certains enjeux essentiels et conduisant à un accès partiel au texte ? Comment l'enseignant peut-il faire la part des choses entre les éléments discordants par rapport au roman en raison d'une appropriation très personnelle, d'une belle créativité ou du fait que l'élève est passé à côté de certaines informations, a mal compris, interprété certains passages ? La BD de lecture exprimerait ainsi en partie une incompréhension. Ainsi Hugo, dont on a déjà remarqué les difficultés, a une lecture qui interroge l'enseignant. Par exemple, pour les chapitres 20/21, il dessine une scène déconcertante : une sorte de voyage de noces idéal et topique avec transats, palmier, coucher de soleil sur la mer qui ne correspond pas aux premiers temps du mariage de Laurent et Thérèse (qui d'ailleurs ne partent même pas en voyage de noces). Cela traduit soit une absence de lecture, soit le fait que l'imaginaire de l'élève a pris le pas sur le texte de l'auteur : pour lui, le mariage implique le voyage nuptial, qu'il ne soit pas dans le roman n'y a rien changé, il a suivi son envie. De même, pour la cérémonie de mariage, beaucoup ont choisi des symboles signifiant le bonheur de s'unir (pièce montée, arche sous lequel passe le couple, sourire des futurs mariés) alors que Zola insiste sur le manque d'enthousiasme de Laurent et Thérèse ; s'ils souhaitent ardemment s'unir avant le meurtre, le projet devient plus compliqué après. Les élèves n'ont-ils pas vu cette ambiguïté, ce changement d'état d'esprit ? Leur imaginaire a-t-il déteint sur les intentions de Zola consciemment ou non ? Il est en tout cas indéniable que la fictionnalisation s'est opérée, que cela ait été ou non au prix d'une mécompréhension de certains passages. Il semble difficile de distinguer réellement s'il s'agit d'une mauvaise compréhension ou d'une réécriture, d'une réinvention

voulue par le lecteur. On peut faire des hypothèses à partir du profil de l'élève : difficultés visibles dans la compréhension des textes en français qui confirmerait la mécompréhension, désir d'associer le mariage et le bonheur, de faire en sorte que le roman ne déroge à l'idéal du mariage qui conduirait à l'idée d'une réécriture, mais cela ne reste que des hypothèses. Il aurait sans doute fallu faire des entretiens avec les élèves du panel choisi pour que ces derniers verbalisent, conscientisent plus clairement et pour confirmer ces intuitions.

4. Le titre comme fictionnalisation de l'élève

Cette activité fictionnalisante est aussi visible dans les titres choisis par les élèves pour leur BD. Il n'était pas demandé explicitement aux élèves de changer le titre du roman (simplement d'en mettre un sur la page de couverture) mais la moitié de la classe l'a fait. Pour ceux qui ont décidé de ne pas modifier le titre de Zola, cela peut s'expliquer de plusieurs façons : un manque d'implication, une attitude scolaire qui privilégierait le respect des consignes sans réelle imagination, créativité, une fidélité à l'auteur, à ses mots ou enfin l'idée que sa BD est le reflet du roman et qu'il n'est nul besoin de changer le titre. Pour les autres, les titres inventés apportent encore plus des indications sur leur lecture du roman, sur eux en tant que lecteurs. Il s'agit en effet d'une volonté de s'appropriier le livre, en mettant en avant une compréhension singulière, une interprétation qui dessinent les enjeux du roman par les thèmes présents dans ces nouveaux titres. On retrouve ainsi une isotopie de la mort « Le meurtre mortel / *Crime scene* / Un crime qui a détruit un amour / Too late », de la fatalité, du dilemme « La trahison / Est-ce le bon choix ? / Et si j'en avais l'occasion, que ferais-je ? / Et si je pouvais, quelle serait ma vie ? » Les différentes faces de la famille Raquin ». Seul un titre « Thérèse Raquin 2.0 » semble procéder d'une actualisation, actualisation qui n'est pas reprise par les dessins de la BD, dessins tout à fait dans l'esprit du XIXe. Mais surtout on voit combien la dimension axiologique est importante pour l'élève à travers des titres qui s'apparentent à des aphorismes : « La mort n'apporte que des remords, Tromperies et remords, Casser un ménage peut tuer ». Cette dimension moralisatrice apparaît aussi dans certaines quatrièmes de couverture ou dans les commentaires faits lors de l'oralisation ; ainsi, Romane terminait sa BD par une image de Mme Raquin qu'elle a commentée par ces mots :

« Et donc pour finir, j'ai dit que il fallait pas écrire le résumé et donc en gros j'ai dit que Mme Raquin elle écrivait son livre vu qu'elle a jamais pu exprimer ce qu'elle pensait »

S'il n'y a pas d'intention moralisatrice à proprement parler, on devine tout de même la volonté (même maladroite : comment Mme Raquin pourrait-elle écrire avec son handicap?) que la mère exprime la vérité, la dise au monde comme une punition posthume pour ce que le couple a fait à son enfant. De même, Neela place le couple criminel dans les flammes de l'enfer, manifestation d'une punition éternelle. Certains titres et quatrièmes montrent également une implication visible de l'élève qui se met en scène par un dessin le représentant comme Laura lorsqu'elle se dessine en larmes, au détriment cette fois de la morale puisqu'elle appelle de ses vœux une fin heureuse :

« Pour la 4^e de couverture, je me suis dessinée en train de pleurer car je voulais pas que la fin se termine comme ça, j'aurais voulu que tout s'arrange dans leur couple et qu'ils oublient la mort de Camille. »)

ou comme Valentin, qui s'interroge en employant la première personne, se met à la place du personnage principal par la question rhétorique « Et si j'en avais l'occasion, que ferais-je ? » prenant aussi à partie le lecteur. Enfin, il est à remarquer qu'une dizaine d'élèves a voulu par l'image de la quatrième clore définitivement le roman puisqu'ils ont dessiné des cercueils, comme pour signifier que l'histoire était définitivement finie, les personnages principaux étant morts et enterrés. Cela semble être révélateur d'un type de lecteurs qui n'aiment pas les fins ouvertes et apprécient que l'ultime page marque la fin définitive de l'histoire.

Chapitre 8. Retours comparés sur expérience

1. *Mise en place du questionnaire et interrogations*

Si jusque là nous avons fait porter notre étude sur la seconde qui a expérimenté la BD de lecture, il a semblé pertinent de comparer avec une autre classe ayant également fait une séquence sur *Thérèse Raquin*. En effet, mieux cerner l'apport (si cela est possible) de la BD implique d'étudier la réception du roman de Zola dans deux classes différentes. La classe qui a servi de classe test est composée de 33 élèves du lycée Sévigné (Bretagne) mais malheureusement pour notre comparaison, seuls 20 d'entre eux ont répondu au questionnaire. Elle présente un profil différent, composée majoritairement de CSP+, d'élèves très scolaires. Afin d'évaluer au mieux les différences de réception, nous avons mis en place un questionnaire¹⁵⁹ cherchant à mettre en évidence la lecture du roman, la compréhension et l'interprétation, l'activité fictionnalisante de l'élève visible post-lecture et la mémorisation. L'objectif principal est d'analyser si la BD de lecture contribue, effectivement ou non, à une meilleure appropriation de l'œuvre lue. Par là, nous entendons : a-t-elle favorisé la création mentale d'images mais aussi de souvenirs, notamment plus singuliers ? A-t-elle conduit à une meilleure mémorisation (non la simple remémoration d'éléments du roman mais bien la compréhension plus fine des enjeux, la création de sens pour eux et pour la communauté de lecteurs) ?

Néanmoins, il est apparu, *a priori* mais surtout *a posteriori*, qu'un tel dispositif n'est pas totalement satisfaisant pour évaluer les différences de réception. Il est difficile de tirer des conclusions définitives à partir de deux classes, il aurait fallu élargir le panel. De plus, le questionnaire a été rempli deux à trois mois après la lecture et l'étude de l'œuvre, c'était volontaire afin qu'un laps de temps se soit suffisamment écoulé pour permettre le souvenir de lecture. Cependant, cela a conduit à une faille dans le dispositif : il est premièrement difficile de savoir ce qui dans les réponses relève de la lecture même du roman ou de l'étude de la séquence faite en classe (même si certaines questions ont été posées pour pallier ce problème). Deuxièmement, on ne parvient pas non plus à distinguer clairement ce qui tient du professeur, de sa façon d'appréhender la lecture et l'étude de l'œuvre et ce qui tient de l'élève. Certaines des réponses dénotent enfin un investissement

¹⁵⁹ Voir annexe 1

plus minime que d'autres. Il aurait pu être intéressant de faire ce questionnaire avant de commencer l'étude et de le refaire après afin de comparer les réponses et de mieux déterminer l'origine des réponses, de mieux analyser les différences de réception. Toutefois, des conclusions stimulantes peuvent en être tirées.

2. Analyse du panel choisi

Nous nous pencherons tout d'abord sur les huit élèves dont nous avons sélectionné les BD de lecture afin de voir si les réponses au questionnaire corroborent ce que l'on avait pu analyser à partir de leurs productions. Il est intéressant de voir si ce que nous avons pensé de leur réception, avec un regard extérieur, se confirme à travers leurs propres ressentis et analyses.

	1. Avez-vous lu <i>Thérèse Raquin</i> ?	2. Avez-vous aimé le roman ?	3. Pourquoi n'avez-vous pas trop ou pas du tout aimé ?	4. Quand vous repensez au contenu de ce roman, qu'est-ce qui ressurgit immédiatement dans votre esprit ?	5. Avez-vous beaucoup de souvenirs précis de scènes / de passages de <i>Thérèse Raquin</i> ?	6. Pourquoi à votre avis sont-ils restés ?
Océane	En entier mais en survolant certains passages	Pas du tout	Thérèse Raquin n'est pas le style d'histoire que je lis. Il y avait beaucoup de description et c'était assez long.	Des scènes que vous vous représentez	Entre 5 et 10	Choquants
Zakarya	Non j'ai regardé des résumés sur internet	Un peu	Je n'aime pas l'histoire Je trouve qu'il est pas assez joyeux comme livre	Des images Je ne sais pas	Moins de 5	Choquants
Marylou	En entier mais en survolant certains passages	Un peu	je ne me suis pas attaché.e aux personnages Les personnages m'énervent et répètent sans cesse les mêmes erreurs sans agir	Des actions La scène du meurtre par exemple	Plus de 10	Pathétique (pitié)
Charlotte	En entier mais en survolant certains passages	Un peu	C'est trop long Seul les chapitres du début était intéressant mais après le meurtre c'était beaucoup trop long et trop répétitif	Des images Quand je lis j'aime bien imaginer les lieux et les personnages en mes créant dans ma tête	Entre 5 et 10	Etonnants
Hugo	En entier mais en survolant certains passages	Un peu	Je n'aime pas l'histoire L'histoire n'est pas attractif	Des scènes que vous vous représentez	Entre 5 et 10	Etonnants
Valentin	En entier	Un peu	Autre réponse Je ne suis pas quelqu'un qui lit beaucoup en général et je n'ai pas accroché à l'histoire.	Une atmosphère liée au roman Je ne serais vraiment justifier mon opinion mais c'est une atmosphère qui est assez étrange.	Moins de 5	Redondants
Laura	En entier mais en survolant certains passages	Un peu	c'est trop répétitif Les dernières chapitre se répète je trouve	Le suicide C'est le moment qui m'a marqué dans le livre	Entre 5 et 10	Choquants
Neela	En entier mais en survolant certains passages	Pas du tout	Je ne me suis pas attaché.e aux personnages Je n'ai pas aimé le caractère des personnes, et après la mort de camille, la vie est morose pour les autres personnages et très répétitif	Des action / Je me rappel de la première rencontre de thérèse et laurent, de la mise en situation de la mort de camille et des soirées jeux du jeudi soir	Moins de 5	Enervants

7. Essayez de décrire un peu ces souvenirs : est-ce que ce sont des..	8. En général, ces souvenirs sont-ils liés à ... ?	9. Décrivez précisément un souvenir précis / moment de l'histoire sensations, émotions liées.	10. Ce souvenir particulier est-il à votre avis lié à ... ?	11. Décrivez physiquement et moralement le personnage de François	12. Quel rôle joue, selon vous, Thérèse pendant le meurtre de Camille ? Pourquoi Zola a-t-il choisi de la décrire ainsi ?
<p>Images</p> <p>Quand j'essaye de me souvenir de Thérèse Raquin je revois certaine scène dans ma tête, comment je l'ai visualisé. Il y a aussi le fait d'en avoir parlé en classe.</p>	<p>Votre lecture</p>	<p>La scène du meurtre de Camille : je revois Thérèse, Camille et Laurent sur la barque. Laurent qui attrape Camille et ce dernier pense que c'est pour rigoler. Et quand il comprend la tentative de Laurent, il le mord et lui arrache un bout de peau. Je me rappelle que le fait qu'il lui ait arraché un bout de peau cela m'avait répugné.</p>	<p>Des activités scolaires réalisées en classe</p>	<p>François est le chat de Thérèse, il est gris je crois. Laurent le perçoit comme une menace pensant que ce dernier les observe et les juge.</p>	<p>Durant le meurtre de Camille, Thérèse reste paralysée. Elle est stone, incapable d'esquisser un geste. Thérèse joue un rôle important dans le meurtre de Camille, elle est complice même si elle n'a pas tué Camille de "ses propres mains".</p>
<p>Rêveries personnelles associées au roman Pas besoin</p>	<p>L'étude de la séquence en classe</p>	<p>Je n'en est pas</p>	<p>Des activités scolaires réalisées en classe</p>	<p>Il est mignon car c'est un chat</p>	<p>Non assistance à personne en danger</p>
<p>Sons (voix du professeur, de camarades, voix des personnages) Voix des camarades qui donnent leurs avis sur le roman</p>	<p>Des activités personnelles faites sur le roman (visionnage du film, recherches personnelles, lecture d'un roman qui ressemble...)</p>	<p>Le moment où nous avons regardé un extrait du film puis travaillé sur les ressemblances avec le roman en décrivant les personnages</p>	<p>Des activités scolaires réalisées en classe</p>	<p>Je ne sais plus qui c'est</p>	<p>Pour moi elle est spectatrice et tétanisée de la situation. Zola a choisi de la décrire ainsi pour montrer qu'elle n'est pas maîtresse de la situation même si elle a soumis l'idée du meurtre.</p>
<p>Rêveries personnelles associées au roman Quand je lis je m'imagine toujours les lieux et les</p>	<p>Votre lecture</p>	<p>Je me rappelle du moment où Laurent et Thérèse étaient sur la barque avec Camille et qu'ils avaient pour but de la tuer j'arrive</p>	<p>Votre intérêt pour l'intrigue, au suspense du</p>	<p>C'est un chat qui se fait tuer</p>	<p>Thérèse n'a pas aidé Laurent à tuer Camille mais elle a été le témoin et sur le moment elle est juste tétanisée et paralysée mais c'est après qu'elle a un</p>

personnages alors avec ce livre qui a des ambiances étrange c'est facile a imaginer et aussi s'inspirer de film ou d'autres livres déjà lu		à imaginer la rivière qui se sépare, j'ai l'atmosphère de la scène en tête, du regard de Camille sur Laurent et de la peur de Thérèse.	récit		impact sur l'histoire car elle reste terrorisé. Pour moi Zola a choisi de la représenter comme ça car ça serait la réaction de beaucoup de personnes "normal" alors que Laurent réagit comme une personne blasé de la situation sur le moment.
Images Des images me ressurgit	L'étude de la séquence en classe	Le meurtre de Camille. Je me souviens que j'étais surpris que sa soit lui qui meurt	Votre intérêt pour l'intrigue, au suspense du récit	Il est costaud et courageux Pour moi	Elle a le rôle de spectateurs
Idées, des réflexions Ce sont des actions qui sont répétitives.	Votre lecture	C'est le moment ou il a tué camille, je ne m'y attendais pas.	Votre intérêt pour l'intrigue, au suspense du récit	François est le chat de mme Raquin, il porte un prénom humain	A mon avis elle sert à nous identifier à sa place, avec le fait d'être tétanisé.
Images Quand je lisais je m'imaginai les scènes c'est pour cela que mes souvenirs son plus des images	L'étude de la séquence en classe	Le suicide a la fin car je m'attendais pas et j'étais surpris sur le moment	Votre intérêt pour l'intrigue, au suspense du récit	François était le chat a madame raquin c'est un chat tigré	Elle joue le rôle de spectatrice car elle voit la scène mais elle ne réagit pas.il a choisi de la décrire ainsi pour montrer à quelle point elle était choquée
Sons (voix du professeur, de camarades, voix des personnages) j'imagine la voix de camille dans ma tête, une voix de faible	L'étude de la séquence en classe	Je me souviens de la mort de camille, lorsque les trois personnages monte dans la barque et que laurent s'en prends à camille, c'est une émotions de soulagement de la perte du personnage	Votre intérêt pour l'intrigue, au suspense du récit	Qui est francois ?	Elle joue le rôle d'une mère très triste, mais qui laisse faire le destin pour que le mal arrive à ses assassins

13. Compte-tenu de leur relation, le mariage entre Thérèse et Camille vous paraît-il une bonne décision ?	14. Quelle signification donnez-vous aux soirées du jeudi soir ?	15. Le personnage de Michaud vous paraît-il important dans le roman ?	16. Comprenez-vous l'évolution des sentiments entre Thérèse et Laurent ?	17. Partagez-vous la réaction de Mme Raquin dans les dernières lignes du roman ?	18. Si vous deviez conseiller ce roman à un.e ami.e, ce serait parce que ... / Si vous ne le conseilleriez pas, expliquer pourquoi en quelques mots
Non car se sont deux personnes opposées. Camille est plus lymphatique et Thérèse nerveuse dû à ses origines.	C'est juste un moyen de se retrouver entre ami d'en l'ensemble.	Je me rappelle plus c'est qui	Oui, Thérèse avait besoin de quelque chose à l'opposer de Camille et Laurent avait juste besoin de quelqu'un. Mais cela reste malsain	Oui, ils le méritent !	il permet de réfléchir à des questions éthiques, morales / Je le conseillerais pour se que j'ai répondu dans la question ci dessus mais je le déconseillerais car il est assez long, assez vieux et il a plus de description que de dialogue et c'est assez répétitif.
Non car cela fait que empirer au fil de l'histoire	Inutile	Très peu	Oui, c'est logique	Oui	Il ressemble à un roman policier / Parce qu'il est nul
Non car Thérèse ne l'apprécie pas car elle a sacrifié sa vie pour lui et elle trouve qu'il est mou	Je dirais que cette soirée signifie le départ de beaucoup de problèmes comme le jeu de regard entre Thérèse et Laurent ou encore l'idée du mariage	Non	Oui car au début c'est dangereux et ils sont dans l'euphorie du moment et s'aiment. Puis après le meurtre tout se dégrade ils ne s'aiment plus et ne peuvent même plus se supporter car juste le fait de se voir leur rappelle le moment du meurtre. un très mauvais souvenir qu'ils essaient d'oublier	Oui car elle s'est senti trahis par les deux personnes en qui elle avait confiance et elle veut leur faire payer	Il permet de réfléchir à des questions éthiques, morales / Car il peut choquer et ne pas plaire à tout le monde
Au début de la relation oui car ils étaient heureux ensemble mais après le meurtre c'était pas du tout une bonne décision car ils se faisaient du mal.	C'est une représentation d'amis heureux qui profite tous ensemble.	Non	Oui car au début ils sont heureux ensemble mais la fin est catastrophique.	Oui mais c'est un peu trop excessif quand même.	Il permet de réfléchir à des questions éthiques, morales / Car il est ennuyant et redondant et pas très intéressant

Non car à la fin ils vont mourir	Ils sont répétitifs	Non il n'intervient pas beaucoup	Non il ne devraient pas	Oui	Il ressemble à un roman policier / On ne s'attache pas au personnages
Non	C'est le côté familial je dirais.	Non	Oui et non c'est difficile à comprendre.	Je ne m'identifie pas énormément aux personnages donc non.	Il permet de réfléchir à des questions éthiques, morales / Je ne sais pas
Non	C'était une soirée ou Laurent et Thérèse pouvaient se voir c'était une soirée ou tout le monde se retrouvait	Non pas vraiment	Oui	Oui	Il ressemble à un roman policier / Je le conseille pas car il est assez redondant
Absolument pas, c'est une grosse erreur	Soirée d'oublie des problèmes de chacun	Qui est michaud ?	On passe de l'amour à la haine comme dit la chanteuse Nej'	Bien sûr	Il permet de réfléchir à des questions éthiques, morales / il permet de réfléchir à des questions éthiques, morales

Tableau récapitulatif des réponses au questionnaire post-lecture du panel des 8 élèves choisis¹⁶⁰

¹⁶⁰ L'orthographe et la syntaxe sont celles des élèves lors de leurs réponses au questionnaire sur le google form

Nous commencerons par évoquer la dernière question qui nous paraît englober leur vision du roman et témoigner des enjeux de la lecture du roman : « Si vous deviez conseiller ce roman à un.e ami.e, ce serait parce que... ». Parmi les différentes réponses proposées, seul deux ont été choisies : « Il ressemble à un roman policier » et « Il permet de réfléchir à des questions éthiques, morales ». Les élèves qui ont choisi la première réponse sont aussi ceux qui en sont restés à l'intrigue, à une lecture narrative soit parce qu'ils n'ont pas vraiment lu le roman, soit parce qu'ils ne l'ont pas bien compris, n'en ont pas cerné les enjeux. De la même façon, les élèves qui ont été capables d'une interprétation plus fine du roman se sont tournés vers la deuxième proposition qui reflète explicitement une lecture plus réflexive, qui creuse l'implicite du roman, cherchant à percevoir la dimension plus complexe du roman. On retrouve ici un point crucial de la lecture ainsi que l'a définie Falardeau¹⁶¹ en ce qu'elle noue compréhension et interprétation. Ainsi ceux qui (comme Zakarya et encore plus Hugo) n'avaient pas montré une compréhension fine de l'histoire dans leur BD de lecture en restent dans le questionnaire à une lecture spontanée, de surface. Celui-ci confirme l'absence d'interprétation : les réponses sont laconiques (souvent « oui » ou « non »), témoignent de souvenirs lacunaires, d'une connaissance très partielle du roman, qui ne permet pas de développer un point de vue. Ils ont compris ce qu'ils ont lu au sens où ils font des inférences, où ils ont tout de même actualisé le sens à partir des éléments du texte, ils ont été capables de dézoomer : ils expliquent ainsi très rapidement que Thérèse a été la spectatrice du meurtre, que les soirées du jeudi sont répétitives, que l'évolution des relations entre Thérèse et Laurent est logique, ces réponses sont cohérentes avec le roman mais elles ne dénotent pas d'un processus interprétatif, qui aurait ajouté une signification à la polysémie du texte, aurait utilisé le texte pour y ajouter de nouveaux signes. C'est ce que font d'autres élèves comme Neela ou Marylou quand elles répondent de manière plus développée et pour qui les soirées du jeudi ne sont pas seulement redondantes mais « signifie[nt] le départ de beaucoup de problèmes comme le jeu de regard entre Thérèse et Laurent ou encore l'idée du mariage ». Leurs réponses font état d'un recul critique, d'une lecture distanciée du roman et de ses enjeux. Les termes utilisés dans les réponses en sont d'ailleurs révélateurs : quand Océane évoque la relation entre Laurent et Thérèse, elle la qualifie de malsaine et l'analyse ainsi :

¹⁶¹ FALARDEAU Erick, *op. cit.*, p.20

« Thérèse avait besoin de quelque chose à l’opposé de Camille et Laurent avait juste besoin de quelqu’un. » Elle ne se contente pas de décrire l’évolution de leur relation mais met en évidence l’ambiguïté de leur amour, qui est le rejet progressif de l’autre ou de sa condition. De même, quand Neela décrit la réaction de Mme Raquin au suicide final : « elle joue le rôle d’une mère très triste, mais qui laisse faire le destin pour que le mal arrive à ses assassins », elle montre qu’elle a bien compris la psychologie du personnage.

Même quand *Thérèse Raquin* n’a pas permis une lecture réflexive, analytique, cela n’a pas empêché une fictionnalisation et parfois de façon étonnante. Si l’on reprend les réactions à la fiction telles que les a catégorisées Langlade, elles apparaissent ici à travers les réponses, même succinctes, des élèves. Par exemple, Hugo répond systématiquement aux questions même si l’on devine aisément qu’il ne sait pas vraiment de qui ou de quoi l’on parle. Il imagine alors que François est « costaud et courageux », il confirme le rôle peu important de Michaud sans savoir qui est ce personnage, il met à l’épreuve son activité fantasmatique pour reprendre le terme de Langlade, inventant consciemment ou non ses souvenirs de lecture. Ce que l’on pourrait qualifier d’erreur, de mauvaise lecture, d’illusion fictionnelle¹⁶² peut aussi être envisagé comme une réaction (à valoriser) du lecteur face au texte, comme une rêverie dont le texte est la source. La cohérence mimétique est également à l’œuvre dans certaines des réponses : l’élève, à partir de ses souvenirs de lecture, de ses connaissances extérieures, de son expérience personnelle donne du sens aux actions, aux événements du roman pour construire une signification globale. Ainsi, Marylou explique l’attitude de Thérèse pendant le meurtre en faisant des liens avec ce qui s’est passé avant, en explicitant la psychologie du personnage :

« Pour moi elle est spectatrice et tétanisée de la situation. Zola a choisi de la décrire ainsi pour montrer qu’elle n’est pas maîtresse de la situation même si elle a soumis l’idée du meurtre. »

ou pour dire l’évolution des relations entre Thérèse et Laurent :

« Au début c’est dangereux et ils sont dans l’euphorie du moment et s’aiment. Puis après le meurtre tout se dégrade ils ne s’aiment plus et ne peuvent même plus se supporter car juste le fait de se voir leur rappelle le moment du meurtre, un très mauvais souvenir qu’ils essaient d’oublier. »

¹⁶² LANGLADE Gérard, « Les enseignements de la fiction », *L’activité fictionnalisante du lecteur*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2007, p.163-167, [Les enseignements de la fiction - L’activité « fictionnalisante » du lecteur - Presses Universitaires de Bordeaux \(openedition.org\)](http://www.openedition.org)

Enfin, on remarque une grande attention portée à la dimension axiologique : outre le fait que 33% des élèves conseilleraient ce livre pour réfléchir à des questions éthiques et morales, on note dans le panel étudié plus précisément que certains émettent un jugement moral sur ce qu'ils ont lu, sur certaines actions considérées comme immorales et s'emportent quand cela ne correspond pas à leurs valeurs. Ils s'accordent tous à dire que Mme Raquin a raison de se repaître à la fin du roman du double suicide car elle en est vengée, comme si cela pouvait rétablir l'ordre moral. Néanmoins cet écart (moral mais aussi temporel) entre le roman et l'élève peut également conduire à une quasi incapacité à se projeter dans l'œuvre, à la lire aisément : c'est le cas de cette élève qui écrit : « Les personnages m'énervent et répètent sans cesse les mêmes erreurs sans agir. »

En définitive, le contenu fictionnel est certes limité, incertain chez certains (souvenirs lointains, lecture très partielle du roman) mais la réactivité fictionnelle des élèves est bien présente, elle témoigne d'un engagement dans la lecture, même quand celle-ci est trop dépayssante, trop compliquée pour eux, elle permet tout de même une appropriation de l'œuvre. Le style des réponses le montrent bien : si l'on retrouve chez certains des réponses déclaratives et quasi objectives, d'autres montrent leur implication par des points d'exclamation, des tournures très subjectives, des termes péjoratifs vis-à-vis du comportement des personnages (« Cela reste malsain », « Oui, ils le méritent ! ») qui témoignent bien de la conscientisation, du va-et-vient d'une lecture à la fois affective et distanciée.

Les réponses au questionnaire nous permettent également de réfléchir aux modalités de l'appropriation du roman. S'il apparaît que sept des huit élèves observés ont lu le livre, les souvenirs de lecture sont très variables et ce qu'il en reste également : ce peuvent être des scènes qu'ils se représentent (soit parce qu'elles ont été visualisées, on retrouve alors la prégnance des images mentales, essentielles lors de l'acte de lecture), des actions (sont alors cités les moments clés du roman : soirées du jeudi, mort de Camille par exemple), des images ou l'atmosphère qualifiées alors d'étranges. Néanmoins, cinq sur huit choisissent la mort de Camille quand leur est demandé le souvenir précis qu'ils ont gardé du roman, soit parce qu'ils ont été surpris par cet événement, soit parce qu'il les a marqués : Neela « j'arrive à imaginer la rivière qui se sépare, j'ai l'atmosphère de la scène en tête, du regard de Camille sur Laurent et de la peur de Thérèse » ou Charlotte « je me souviens de la mort de Camille, lorsque les trois personnages montent dans la barque et

que Laurent s'en prend à Camille, c'est une émotion de soulagement de la perte du personnage. » ; ou parce qu'il les a atteints jusque dans leur corps comme Océane quand elle écrit : «Je me rappelle que le fait qu'il lui ait arraché un bout de peau, cela m'avait *répugnée*.» La scène du meurtre est choisie sans doute aussi car elle marque un temps fort : beaucoup expliquent que le début du roman les a plutôt intéressés jusqu'à la mort de Camille, ensuite, la tension va decrescendo et les scènes se répètent provoquant la monotonie, l'ennui. Si l'on compare leur réponse avec la BD qu'ils ont réalisée, on se rend compte que la scène souvenir apparaît évidemment dans celle-ci mais de façon plus ou moins patente. Si chez Océane, la morsure l'a visiblement choquée au point de la représenter en gros plan après une case montrant les trois protagonistes dans la barque, chez Laura, qui a gardé en mémoire la scène du suicide, celle-ci apparaît de manière beaucoup plus ténue dans la BD (on ne voit pas bien qu'il s'agit d'une scène de mort). Si l'on fait une analyse comparée des réponses aux questions et des BD de lecture, deux conclusions, peut-être contradictoires, s'imposent : premièrement, certains éléments présents dans les BD (Michaud par exemple) ne sont plus connus quand une question porte sur eux (mais cela n'est pas forcément probant car on ne sait pas si le personnage a été entre temps oublié ou si le personnage n'est pas/plus connu par son nom et mais seulement pas sa fonction). Deuxièmement, les souvenirs rappelés dans le questionnaire sont très souvent présents dans la BD et, quand le souvenir est occulté ou très incomplet, il n'apparaît pas dans la BD. Par exemple, Neela a une vision réductrice des soirées du jeudi (le moment où chacun oublie ses problèmes, ne percevant pas les enjeux cruciaux qui se jouent dans ces réunions) et aucune case de sa BD n'y fait allusion. Cela pourrait laisser à penser qu'elle ne les a pas trouvés importants dans sa lecture, donc ne les a pas dessinés donc n'en a pas gardé mémoire. On voit ici la sélection personnelle que fait la mémoire, édulcorant certaines scènes que d'autres auront trouvées cruciales, puisque l'on retrouve ces soirées dans beaucoup des BD. Cette appropriation est donc à la fois liée à une lecture singulière du roman mais aussi à des activités autour de celui-ci. On peut également noter que les activités autour du livre sont essentielles : on a déjà évoqué la BD de lecture, on peut s'intéresser également l'étude de l'œuvre (étude linéaire d'un passage, analyse synthétique, discussions en classe) qui est aussi évoquée par les élèves dans leurs réponses. D'ailleurs, quand ils décrivent leurs souvenirs, ils en ont des approches variées. Plutôt attendues, ce sont des images ; plutôt étonnantes et plus rares, ce sont des voix (ce mot renvoie aussi bien aux voix des camarades - ils se rappellent une discussion en classe sur le

roman - ou aux voix des personnages - Neela entend la voix de Camille, « une voix de faible »-) ou des rêveries associées au roman. Charlotte le dit clairement :

« Quand je lis, je m'imagine toujours les lieux et les personnages alors avec ce livre qui a des ambiances étranges, c'est facile à imaginer et aussi s'inspirer de films ou d'autres livres déjà lus. »

Cette dernière remarque tend à confirmer ce que Langlade dit de l'appropriation par le lecteur :

« Confronté aux propositions fictionnelles d'une œuvre, chaque lecteur ne se raconte donc pas tout à fait – parfois même pas du tout – la même histoire. À travers le prisme de sa mémoire intertextuelle, de ses références culturelles, de son histoire propre, de son expérience du monde, de ses désirs et de ses fantasmes, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre. »¹⁶³

Ici, Charlotte explique que sa lecture du roman est complétée, enrichie par ses références culturelles, par son expérience et la fiction qui en ressort est forcément différente de ce qu'en a imaginé l'auteur lui-même. Neela en citant la chanteuse Nej pour qualifier la détérioration de la relation entre Thérèse et Laurent actualise forcément le roman tout en montrant la portée universelle : « On passe de l'amour à la haine ». Plus les modes d'accès, d'analyse du roman seront variés, plus les approches seront diversifiées, plus l'appropriation et la mémorisation seront intéressantes, singulières et riches. C'est là que l'enseignant a toute son importance.

Pour conclure, on voit que même si le roman n'a pas forcément plu, les réponses de sept élèves sur huit témoignent d'une réactivité fictionnelle à l'œuvre lue par des souvenirs engagés de leur lecture, par des modes d'appropriation variés. Ces réponses confirment ce que l'on avait vu à propos des BD de lecture. On remarquera que l'implication artistique mise dans la réalisation de la BD correspond à l'implication dans les réponses et au degré de conscientisation des enjeux du roman : ceux qui ont approfondi la BD ont compris le roman, ont donné des réponses témoignant d'une interprétation et d'un souci d'expliquer les motivations des personnages.

3. Une appropriation et une mémorisation différentes selon la classe ?

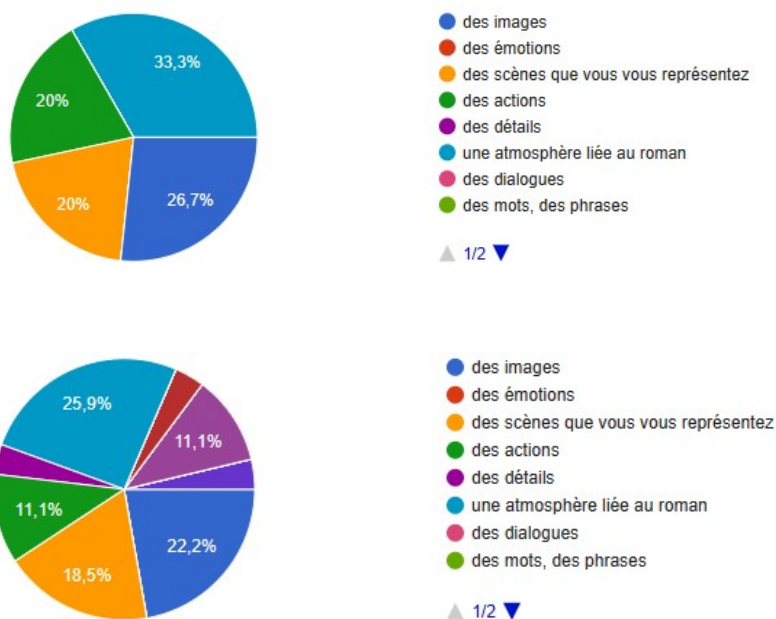
¹⁶³ LANGLADE Gérard, *op.cit.*

Il est également intéressant de comparer les réponses des deux classes au questionnaire¹⁶⁴ : 29 élèves de ma seconde savoyarde et 20 de la seconde d'un lycée breton, nommées par la suite classe A et classe B.

Tout d'abord, quels que soient les modes d'accès à l'œuvre, la fictionnalisation existe. En effet, les réponses des deux classes montrent toute une fictionnalisation à partir de *Thérèse Raquin*, qu'elle soit plus ou moins riche. Et ce, même quand le livre n'a pas été lu puisque seul 30% de la classe A l'a lu entièrement (26% n'y ayant eu accès qu'à travers des résumés sur internet) alors que c'est 87% de la classe B qui l'a lu entièrement. Elle ne semble pas liée non plus à leur intérêt pour le roman : dans la classe A, 4% déclare avoir beaucoup aimé le roman (et 51% ne l'avoir pas du tout aimé), c'est plus partagé dans la classe B puisque seul 7% affirme ne pas l'avoir apprécié. Ils l'ont trouvé trop long et répétitif (pour 26% et 50%), et n'ont pas aimé l'histoire, elle ne les a pas touchés (pour 20% d'entre eux) : histoire trop sombre, atmosphère lugubre. Enfin elle n'est pas totalement liée au nombre de souvenirs précis qui restent de la lecture dans la mesure où 50% de la classe A ont entre 5 et 10 souvenirs et 40% moins de 5 alors que la classe B en a 80% entre 5 et 10. Pourtant, il n'empêche que dans les deux classes, la fictionnalisation a été mise en œuvre, qu'ils se sont (plus ou moins) approprié le roman.

Si la fictionnalisation a bien lieu, son fonctionnement se fait surtout à travers les images mentales, au sens restrictif du terme puisque ce sont surtout des images visuelles et des scènes représentées ou une atmosphère (c'est-à-dire une concrétisation mentale à la fois précise et plus floue, reposant sur des impressions, des sensations). On note toutefois que, dans la classe A, les réponses sont beaucoup plus diversifiées : est-ce lié à un nombre de réponses un peu plus important ou à une concrétisation mentale plus riche, en lien avec l'expérimentation menée, qui cherchait à solliciter des modalités diverses et variées ?. Dans les deux classes, les termes employés renvoient à la dimension visuelle qu'elle soit fixe ou animée avec des mots comme « représente, visualise, image, je vois des scènes » ou « comme une capture d'écran, je me fais un film, je m'imagine ». On note une occurrence à la BD de lecture dans ma classe quand un élève revoit « les dessins abominables que [il a] dessinés », seule allusion directe et claire au fait que la BD de lecture a pu servir à ancrer des scènes du roman dans l'esprit du lecteur.

¹⁶⁴ Voir annexe 1

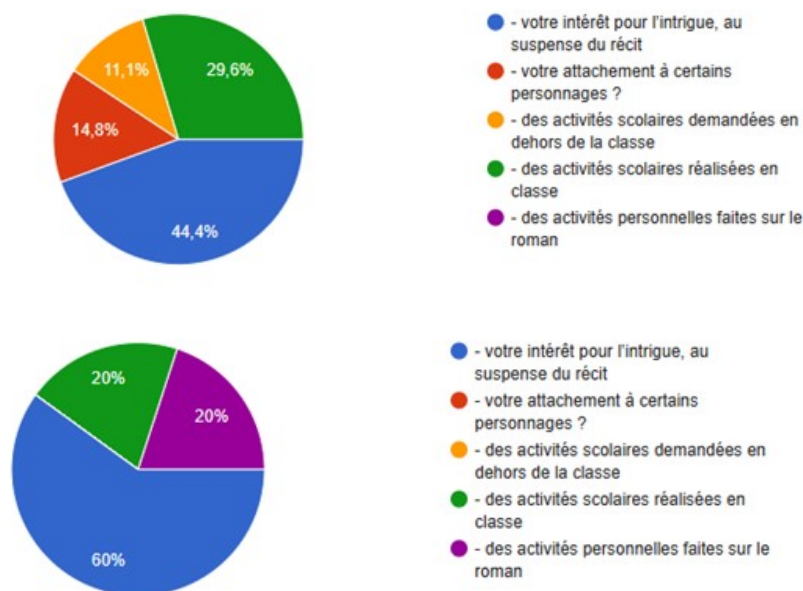


Classe A puis Classe B : « Quand vous repensez au contenu de ce roman, qu'est-ce qui ressurgit immédiatement dans votre esprit ? »

La fictionnalisation est aussi liée à une réaction de lecteur face à ce qu'il lit, à sa découverte du roman. En effet, les souvenirs sont demeurés présents à l'esprit parce qu'ils ont choqué (B : 20 et A : 37%), captivé (17 et 18 %), étonné (18 et 33%) ou, dans une moindre mesure, ont créé de la pitié. Cela confirme que la mémorisation est certes une opération cognitive rationnelle, que l'on peut travailler, améliorer mais est aussi liée à une implication notamment affective du sujet : si la lecture ne provoque rien, ne crée pas d'émotion, elle disparaîtra rapidement de l'esprit du lecteur.

Cette fictionnalisation est renforcée (ou biaisée, tout dépend du point de vue) par l'accompagnement choisi par le professeur. Celui-ci conduit le lecteur à sélectionner des souvenirs en ce qu'il favorise la mémorisation, la résurgence à travers les activités de la séquence. Ceci est esquissé par la réponse à la question « Essayez de décrire un peu ces souvenirs : est-ce que ce sont des... » à laquelle 67 et 87% répondent des images. On voit ici la prégnance de la dimension visuelle dans le souvenir de lecture même si on note quelques autres réponses intéressantes car elles mettent en jeu une dimension plus personnelle, moins commune voire convenue : ainsi, dans la classe A, 7% déclarent que ces souvenirs sont des voix (du personnage ou d'un camarade), 15% des réflexions et 11% des rêveries, quant à la classe B, 7% évoquent les sensations. Mais c'est surtout à travers la question « En général, ces souvenirs sont-ils liés... ? », que l'on peut s'interroger sur le rôle du professeur dans le processus de mémorisation. On note une différence entre les

deux classes : dans la classe B, 93% des souvenirs sont liés à la lecture alors que les réponses sont beaucoup plus partagées dans la classe A (52% répondent la lecture mais 40% pointent l'importance de l'étude de l'œuvre par la séquence faite en classe et 7% des activités personnelles sur le roman). La question sur ce qui explique la prégnance d'un souvenir en particulier renforce cette distinction puisque si c'est bien la lecture qui prévaut à travers la notion d'intrigue et de suspense (même si celle-ci peut être mise en avant dans l'étude menée en classe), le souvenir peut être amplifié par les activités faites en cours, la façon d'appréhender le cours, de construire la séquence et de conduire le cours, la relation au groupe classe, l'implication des élèves en suscitant, en développant leur créativité (c'est un des objectifs de la BD de lecture). Ainsi, on voit dans la classe A que 40% évoque cet aspect alors qu'ils ne sont que 20% à le faire dans la B.



Classe A puis Classe B : « Ce souvenir en particulier est-il lié à votre avis à...? »

De plus, le regard porté sur l'œuvre par le professeur et par les élèves (sans doute en lien avec leur vécu, leur capital culturel et leur personnalité) est variable et traduit une posture également différente face à l'œuvre lue. Le choix de faire lire un roman du XIXe siècle donc patrimonial engage une posture particulière : elle découle du lecteur lui-même (sa relation à un livre d'un auteur reconnu, d'un autre siècle, associé à l'idée de grande littérature française) mais aussi de la société (représentée par la parole des professeurs, des lettrés). Quand on lit les réponses à la dernière question (pourquoi conseiller ce roman à un.e ami.e), on retrouve deux postures face à l'œuvre de Zola : l'acquiescement à une certaine doxa, le roman est conseillé parce que c'est un classique (plus de la moitié de la

classe B répond ainsi) ou une plus grande indifférence à la dimension patrimoniale du roman, un intérêt pour ce qu'il est intrinsèquement et non pas ce qu'il symbolise voire le refus de le conseiller (la myriade de petites parts de camembert). Ceci peut sans doute s'expliquer par le profil des élèves mais aussi par une façon différente d'aborder en classe le roman (et la littérature).



Classe A : « Pourquoi conseilleriez-vous ce roman à un.e ami.e? »

Au demeurant, les souvenirs précis évoqués dans les deux classes sont souvent les mêmes : ce sont les moments clés, qui peuvent résulter d'une lecture réelle du roman comme de la simple lecture de résumés sur internet. Pour la classe B, on retrouve le suicide, le meurtre, et, de manière plus rare, le chat, Camille et ses apparitions (dans la chambre ou sur la peinture), la morgue et l'incipit. Si l'on retrouve quasi exclusivement les trois premiers dans la classe A, ils sont plus explicités, détaillés dans les réponses : les élèves insistent sur l'atmosphère du meurtre par exemple (la brume, le brouillard de la Seine, le bord paisible de la rivière) ou le chat quand il meurt brutalement. Faut-il y voir une appropriation plus précise du roman ?

Néanmoins, si les souvenirs sont plutôt similaires entre les deux classes, l'attitude par rapport à la fictionnalisation semble différer au vu des réponses étudiées. Par exemple, quand on demande aux élèves de décrire physiquement et moralement le personnage de François, dans la classe B, soit ils ne savent pas et le disent clairement (« je ne sais pas qui c'est »), soit ils ont un doute et l'expriment par la formulation de leur réponse (« Un chat âgé (*roux* ?) »), soit ils savent et répondent rapidement à la question (« c'est un chat tigré », « C'est le chat qui observe les adultères des deux amants, et qui finit par être tué par Laurent »). Un seul imagine : « François est un personnage fort, aux traits puissants et musclés mais qui agit comme un enfant qui n'a pas ce qu'il veut ». Dans la classe A par contre, si certains affirment ne pas se souvenir du personnage ou répondent correctement,

d'autres réponses montrent l'imagination du lecteur ou son appropriation totalement fantasmé du personnage, affirmant sans aucun doute que François est « costaud et courageux », « triste et beau », « mignon et attachant » ou encore « maigrichon et pas spécialement beau ». L'un d'eux explique que puisque c'est un chat, il est mignon, ce qui paraît étrange et contradictoire au vu du rôle que ce dernier joue dans les hallucinations et la détérioration du couple maudit, témoignant ainsi plus d'un avis personnel, d'une contamination d'une opinion commune que d'une bonne compréhension du personnage. De même, à la question sur le rôle que joue Thérèse pendant le meurtre de Camille et sur les intentions de Zola, la classe A montre des réponses plus engagées, qui impliquent plus le lecteur même, donne ses impressions par des verbes de jugements, des expressions anachroniques comme « non assistance à personne en danger ». Dans les deux classes, on note que les élèves ont cherché à répondre de façon plus ou moins longues, mais que s'ils fictionnalisent tous, s'ils donnent pour certains des analyses précises et claires de l'œuvre, les réponses de la classe où a été menée l'expérimentation (sans pour autant qu'il y ait un effet de cause à conséquence) témoignent d'un plus grand engagement personnel, dans le sens où l'on retrouve plus d'allusions personnelles, tirés de la culture des élèves, du monde dans lequel ils vivent. Par exemple, à la question « comprenez-vous l'évolution des sentiments entre Thérèse et Laurent ? », on trouve des réponses similaires dans la classe B :

«Oui, je les comprends. Thérèse est mariée à un homme qu'elle n'aime pas, un homme qui par l'arrivée de Laurent ne semble même plus en être un, donc je peux comprendre ce que ressent Thérèse. Selon moi, elle ressent le besoin d'être face à un réel homme, la caricature même d'un homme (fort, viril, grand...) »

et dans la classe A :

«Thérèse et Laurent sont deux personnages intéressants, ils ont une relation qui selon moi peut être décrite de déni. Les deux personnages ne s'aiment pas réellement mais cherchent à fuir la vérité. Elle permet à Thérèse d'échapper à Camille et permet à Laurent de ne plus vivre seul chez lui, de ne plus vivre sa vie qui le torture ».

Cependant, les élèves de la classe A évoquent aussi des références culturelles de leur âge «On passe de l'amour à la haine comme dit la *chanteuse Nej* » ou des termes liés à la psychologie ou à la sociologie contemporaines « la relation est *toxique*, cela me fait penser au *karma* ». Ils utilisent également plus de modalisateurs montrant moins de distance avec le roman, témoignant d'une lecture affective.

In fine, il apparaît difficile de tirer des conclusions définitives, notamment en raison d'un échantillon de réponses réduit et relatif à deux classes au profil différent. Néanmoins, on note des réponses plus diversifiées, des réponses plus personnelles et spontanées, une absence de complexe dans la fictionnalisation et l'appropriation de l'œuvre mais cela peut autant être dû au groupe classe, à la personnalité de l'enseignant qu'à l'expérimentation en elle-même. On peut tout de même affirmer que le roman de Zola a laissé une empreinte assez forte chez ces élèves alors même que beaucoup l'ont peu aimé : en témoigne un court questionnaire, auquel la classe A, a répondu comparant deux œuvres lues (*Thérèse Raquin* et *Edmond* de Michalik, la première ayant été lue avant la seconde dans l'année scolaire). Dans celui-ci, 64% des élèves affirment avoir plus d'images du roman que de la pièce, 68% plus de souvenirs en expliquant que l'histoire était plus marquante, qu'il était plus facile de se faire des images, que le livre a été plus étudié en classe (alors que le même temps y a été consacré) et surtout « car il fallait faire un travail sur le roman et pour le faire, il fallait lire tout le roman ».

Chapitre 9. Quelles perspectives ?

1. La BD de lecture, une démarche réflexive pour les élèves

Dans l'ensemble, si l'on s'appuie notamment sur les préfaces, les retours sur l'expérience ont été positifs. En effet, beaucoup notent que la BD les a aidés dans leur lecture, elle leur a permis de transcrire leurs images mentales. Eloane l'explique et précise qu'elle a aussi contribué à la compréhension du roman :

« J'ai trouvé cette création pertinente. Cette expérience permet de transcrire les images dans sa tête sur du papier. [...] « Ca m'a beaucoup plu car dessiner est une activité plaisante, cela facilite la compréhension de l'histoire et c'est agréable à faire (au lieu d'un commentaire de texte par exemple). »

Par ces mots, elle témoigne implicitement qu'on ne peut séparer distinctement compréhension et interprétation, en faisant le parallèle avec l'exercice du commentaire de texte, elle voit bien l'enjeu majeur de cette activité. Ceci est confirmé par nombre de préfaces (Laura : « Les dessins que j'ai dessinés sont pour moi les éléments les plus importants des chapitres. » ou Zakarya : « Ma BD contient essentiellement les éléments marquants des chapitres. Ma 1^{ère} de couverture contient un nouveau titre (« La trahison ») qui représente bien d'un point de vue global l'histoire de *Thérèse Raquin*. »).

La BD a donc bien été l'occasion pour eux d'avoir un regard réflexif sur leur lecture : créer des images, choisir des couleurs pour donner du sens, faire des images une sorte de commentaire du texte. Les mots recueillis confirment que cela a été une opération consciente, que ce n'est pas simplement une impression du professeur. Ainsi Colyne écrit :

« Sur la première de couverture, on voit Thérèse et Camille qui marchent main dans la main, sur un petit chemin. Camille est confiant et marche droit devant tandis que Thérèse regarde furtivement derrière elle pour voir Laurent. Dès la couverture, on comprend qu'il y a une attirance forte entre Thérèse et Laurent»,

Neela explique :

« Pour ma BD de lecture, la majorité de mes dessins sont sombres puisque j'associe au roman de Zola la tragédie et la souffrance. Tout au long de ma BD, la souffrance mentale des personnages est exprimé, à travers divers portraits de Camille ainsi que leurs expressions faciales principalement négatives. »

et pour finir, Romane précise ainsi son cheminement :

« Je me suis inspirée de la sensation que la lecture provoque. Je suis partie sur des personnages sans traits du visage car selon moi, un visage crée un attachement. Je les ai dessinés au crayon de papier comme si c'était des ombres. »

Par là même, ils ont pu réfléchir aux modalités de l'acte de lecture, aux difficultés qui en découlent, que ce soit un manque d'intérêt pour le roman en question (« Trouver l'inspiration a été assez difficile étant donné que ce roman ne m'intéressait pas » Neela), des difficultés de concentration car la lecture demande temps et attention : Zakarya le rappelle avec ces mots :

« dans ma lecture de *Thérèse Raquin*, j'ai rencontré plusieurs fois des problèmes de concentration ce qui m'a énormément dérangé, ce qui fait que j'ai un souvenir brouillon de lecture du livre. Le fait de faire une BD m'a aidé à améliorer ma vision de *Thérèse Raquin* ce qui fait que maintenant, j'ai un souvenir assez précis de ma lecture. »

Une lecture réussie ne peut être qu'une lecture qui provoque un minimum de plaisir, il est nécessaire que le texte soit vecteur d'émotion, ce terme revient régulièrement dans les préfaces soit pour évoquer le fait que le roman n'en déclenche pas soit pour essayer d'en provoquer malgré tout par ses dessins : « Malgré le manque de talent, j'ai essayé de transmettre des émotions dans mes bonhommes bâtons. » (Charlotte).

On en arrive ainsi aux problèmes qu'a posés le roman de Zola. A l'instar de Charlotte, beaucoup ont noté les difficultés à le lire entièrement ou à se faire des images mentales au fur et à mesure car l'histoire et les personnages ne créaient pas chez eux d'émotions de lecture. En effet, il est nécessaire pour profiter du texte de s'y projeter voire de s'identifier. Romane l'exprime ainsi :

« Le déroulement de l'histoire est mélancolique, il n'y a aucune scène « joyeuse », on ne ressent pas d'émotion forte malgré le meurtre. Les personnages ne sont pas attachants. »

Ce type de réflexion rejoint les travaux de Jouve¹⁶⁵ dans lesquels il explique que le lecteur doit éprouver de l'empathie envers le personnage, au sens où il doit se mettre à la place de l'autre, comprendre ses émotions. Et c'est bien là que le bât a blessé pour certains qui n'ont pu se projeter dans les personnages, ils n'ont pu éprouver cette empathie humide que Jouve qualifie « d'une certaine dose de contagion émotionnelle et [qui] conduit à ressentir en partie les émotions d'autrui », ils en sont demeurés à l'« empathie sèche »

¹⁶⁵ JOUVE Vincent, « Quand les personnages vibrent en nous », *Sciences humaines*, n°321, janvier 2020, p.42-44

propre à tout lecteur et qui permet de comprendre le texte sans affectivité. C'est ce qu'exprime en d'autres mots Neela :

« J'ai éprouvé un ennui profond, les lignes étaient pour moi interminables et vide de sens, les personnages m'insupportaient »

ou Marylou qui a compris les enjeux du livre mais n'a pas réussi à voir dans ces héros un des personnages types définis par Jouve¹⁶⁶ :

« Les personnages comme Camille, Thérèse ou encore Mme Raquin n'apportent pas beaucoup d'émotion à l'histoire. De mon point de vue l'histoire d'amour entre Thérèse et Laurent sont des gamineries, à leurs âges, ils devraient savoir ce qu'ils veulent. Ils tuent Camille pour pouvoir s'aimer et se marier librement et finalement les deux amants ne se supportent plus. »

2. *Une expérimentation intéressante ... à adapter*

Cette expérimentation a mis en évidence quelques difficultés pour l'enseignant et pour l'élève. Tout d'abord, cela tient à l'exercice en lui-même : il arrive que ce soit la première fois au lycée qu'on demande ce type de réécriture créative à partir d'un roman entier et le dispositif peut donc laisser démuni l'élève, dans un premier temps en tout cas. Il est en effet plus habitué à s'exprimer avec des mots dans le cours de français qu'avec des images. Cela met aussi en jeu une dimension intime : l'élève se livre en composant cette BD de lecture (à la fois parce qu'il doit montrer ce qu'il a compris, interprété de l'oeuvre lue, mais aussi parce qu'il va dessiner les images mentales qu'il a imaginées) et l'on sait que l'adolescence est un âge où se donner à voir, à lire peut être difficile, d'autant que c'est aussi dans un cadre scolaire, évaluatif. Néanmoins, au vu des préfaces et des productions, cela ne semble pas avoir posé problème à la classe. En outre, c'est un projet d'ampleur dans l'implication et dans le travail demandé. D'ailleurs, Colyne, une élève aux excellents résultats le reconnaît dans sa préface :

« Pour faire ma liasse de brouillon, j'étais très impliquée et j'ai donné le meilleur de moi-même. Par contre, pour faire le produit fini, je n'avais plus aucune motivation. Du coup, j'ai scanné une bonne partie des images et je les ai réorganisées et imprimées »,

¹⁶⁶ Pour reprendre la terminologie de JOUVE, les personnages du roman n'ont été ni un familier (même si l'on sait à peu près tout de Thérèse ou de Camille, l'éloignement empêche sans doute un jeune du XXIe de s'y attacher), ni un modèle (comment s'identifier à des personnages dont on ne partage pas les valeurs morales), ni un alibi (pas de sentiment de toute puissance, de plaisir de la transgression pourtant présente dans le roman), ni un délégué (absence de reconnaissance à partir de paramètres culturels ou personnels)

montrant par là que le travail de passage du brouillon au propre a été vécu comme une redite donc si ce n'est inutile, du moins pesante pour certains. De plus, pour vérifier que la BD de lecture aide bien à la mémorisation, il faudrait du temps (pour que la lecture devienne vraiment un souvenir au sens où Louichon l'utilise). Or, le déroulement d'une année scolaire ne permet pas un temps long pour l'appropriation, la mémorisation. Dans le cadre d'un travail scolaire, le temps n'est pas laissé à l'élève lecteur pour lier, comme l'a montré Picard, le temps de la lecture et le temps réel de la vie. Le souvenir de lecture peut mettre du temps à ressurgir dans l'esprit du lecteur. Pour constater les répercussions d'un livre, il faut donc pouvoir attendre : sur le plan scolaire, il faut attendre pour pouvoir vérifier si le livre (et ici la BD de lecture) a aidé à la mémorisation, pour éviter que le souvenir ne soit trop frais, prégnant et sur le plan personnel, il faut parfois, voire souvent, laisser passer un long moment, que l'on pourrait qualifier de propice, pour que s'exprime l'appropriation profonde à laquelle la BD aura sans doute participé. Ceci amène d'ailleurs à une difficulté corollaire : comment savoir si ce qui contribue à la mémorisation est bien la BD de lecture ? Ne serait-ce pas plutôt la séquence travaillée en classe ou la lecture seule du roman ? Si le questionnaire avec la classe test a tenté d'apporter des réponses à ce sujet, il faudrait évidemment une comparaison à plus grande échelle pour arriver à des conclusions plus probantes. Une dernière difficulté, qui concerne cette fois l'enseignante et une potentielle frustration, réside en la richesse de l'expérimentation : des activités se sont greffées au fur et à mesure à l'idée de départ, autour de la BD elle-même, et elles n'ont pas toutes pu être étoffées autant qu'elles auraient pu -dû- l'être. Par exemple, la phase de discussions à partir des BD de lecture (que soit pour raconter son roman de Zola ou pour analyser sa production ou celle de ses camarades) n'a pas pu être assez développée en raison des contraintes de temps et de programme, elle est pourtant riche en enseignements et permet un partage stimulant des lectures.

Ces difficultés peuvent ainsi nous conduire à réfléchir à l'intérêt et aux modifications possibles pour intégrer le mieux possible cette BD de lecture à des séquences en lycée. Celle-ci apparaît comme un bon outil pour accompagner la lecture en guidant cette dernière au fur et à mesure d'un livre, en obligeant à s'immerger dans celui-ci et à adopter en même temps une certaine distance, reprenant les critères d'une lecture littéraire réussie selon Dufays¹⁶⁷, lecture à la fois distante et impliquée, dans un mouvement de tension contradictoire mais constructive. Elle paraît également judicieuse après la lecture, en ce

¹⁶⁷ DUFAYS Jean-Louis, *op. cit.*

qu'elle sert d'aide mémoire : elle met au jour la structure, la composition du roman (en l'occurrence, ici, grâce au tableau rempli, les élèves ont en mémoire les grandes parties du roman), elle réactive par les images les scènes clés du roman (scènes que l'on a retrouvées dans quasiment toutes les BD). Elle permet, au même titre que le journal de lecteur, de garder une trace de la lecture (cela peut être utile en classe de première pour raviver les souvenirs de lecture de l'année en vue de l'œuvre choisie à l'oral de l'EAF). Elle permet enfin de prendre en compte la créativité de l'élève par la dimension artistique et graphique du projet. A partir de ces constats, on pourrait envisager de reprendre cette BD de lecture pour la simplifier en rassemblant les deux dernières étapes : la liasse brouillon et la BD définitive. Envisager que l'image sur la liasse brouillon soit faite dans un cadre (pour en faire une case) et que chaque image puisse être simplement découpée (et non plus recommencée, changée) et collée (ou copiée-collée si le travail est fait de manière numérique) pour créer l'enchaînement des cases de la BD finale. Certes, on perdrait une étape qui a été intéressante dans le processus de notre expérimentation mais cela aurait le mérite d'alléger une charge lourde pour les élèves. De même, dans un lycée où il y a des cours d'arts plastiques, un travail transversal avec le professeur en charge de ces cours serait intéressant pour développer certaines compétences artistiques des élèves et les aider à réfléchir au geste graphique, au dessin réalisé voire les améliorer. Ce rendu d'une lecture ne doit évidemment pas devenir systématique, il paraît important de varier les modes d'appropriation pour ne pas figer la créativité de l'élève, pour ne pas tomber dans la monotonie d'un exercice répété, mécanique qui perdrait son intention. On pourrait enfin se demander si cette expérimentation qui portait sur un texte narratif (le plus à même *a priori* à être transposée en BD, rappelons que très régulièrement des auteurs de bandes dessinées choisissent d'adapter des romans) pourrait se faire sur d'autres genres étudiés au lycée. Cela semble plutôt évident pour nombre de pièces de théâtre, où comme dans le roman on trouve une intrigue avec des personnages, mais on peut plus s'interroger sur l'argumentation ou la poésie (qui sont plus fragmentaires, pas forcément fictifs). Néanmoins, avec quelques arrangements ou en ciblant certains textes plus idoines, cela paraît tout à fait faisable.

3. *L'IA, une solution ?*

Durant cette expérimentation, plusieurs élèves ont rappelé qu'ils ne savaient pas dessiner, qu'ils n'étaient pas légitimes pour faire de beaux dessins n'en ayant pas les

compétences. De ce fait, deux ont travaillé avec des logiciels d'images en ligne, avec l'intelligence artificielle. Cela présente des avantages : on ne peut pas rater son dessin, on a seulement à choisir parmi plusieurs images proposées par l'IA à partir des mots qu'on lui propose, voire celle-ci propose directement une image. Cependant, les inconvénients semblent plutôt l'emporter : tout d'abord, l'image mentale produite par le cerveau de l'élève peut-elle vraiment être traduite par un ordinateur ? Celui-ci peut-il comprendre l'émotion suscitée par le livre ? Ensuite, l'intention préalable et le geste graphique me paraissent participer de l'appropriation. Enfin, matériellement, les deux BD produites témoignent de la difficulté à créer une unité, les images produites par l'IA sont disjointes, on n'arrive pas à identifier clairement les personnages (dans la BD de Valentin, on reconnaît deux scènes clés avec Laurent mais celui-ci n'est pas représenté à l'identique, ce qui nuit à la cohérence de l'intrigue), le décor est fidèle au roman mais paraît décalé par la tonalité des images créées (par exemple, quand Zakarya met en scène le moment du meurtre, on voit le fleuve, la nature mais cela ressemble trop à un jeu vidéo ou à un dessin animé). Il faudrait sans aucun doute maîtriser bien mieux l'outil, si tant est que cela soit possible pour un utilisateur lambda, en ce qui concerne les paramètres notamment historique et sociologique, pour mieux rendre visible le contexte du roman de Zola.

Pour autant, l'IA est bien présente dans nos vies, déjà utilisée par tous et en particulier par les élèves et les étudiants. On pourrait donc chercher à l'utiliser au mieux. Une solution d'avenir ? Depuis quelques mois, les médias s'agitent autour de ChatGPT et les professeurs s'inquiètent de son utilisation dans les cours et les évaluations. J'ai d'ailleurs voulu tenter personnellement l'expérience en mettant en requête des phrases qui m'avaient marquée du roman ou en notant des mots clés. Les images qui ont été ainsi créées¹⁶⁸ ne sont pas forcément très convaincantes : dans les premières images proposées, on note une confusion entre le personnage de Thérèse et celui de sainte Thérèse, dans les secondes, le résultat est plus probant puisque cela semblait plus simple dans la mesure où les mots renvoyaient à une réalité historique (bec de gaz), décrite précisément donc plus aisément validée par l'IA. Ces difficultés tiennent sans doute autant à l'utilisateur qui doit rentrer les bonnes requêtes afin d'avoir les bonnes réponses qu'à l'IA elle-même. L'on sait d'ailleurs la capacité de progrès de l'IA. Celle-ci a ainsi déjà montré son potentiel (et de manière visiblement réussie) pour concevoir des œuvres d'art de manière « autonome » mais aussi des bandes dessinées. Ainsi, si Steve Coulson est bien le scénariste de *Summer*

¹⁶⁸ Voir annexe 3

Island, l'identité de l'illustrateur est plus problématique. Son nom (sur la « couverture ») est Midjourney mais derrière ce pseudonyme se cache une intelligence artificielle capable de dessiner à partir de consignes orales et de réaliser une BD de quarante pages en trois semaines. Cette BD n'est que la première d'une série qu'il met en ligne sur son compte twitter¹⁶⁹. Si le résultat est trop ambitieux par rapport à ce que peuvent faire les élèves (en témoignent les deux BD qui ont en partie ou totalement fait appel à l'intelligence artificielle), ou à ce qu'un utilisateur lambda peut faire avec internet,¹⁷⁰ on peut imaginer que très rapidement, à la vitesse où les choses évoluent, une BD de lecture telle qu'elle a été demandée pourra voir le jour dans les classes. Cela peut être exaltant dans la mesure où l'IA permettrait de représenter matériellement l'image mentale simplement à partir des pensées formulées à voix haute sans passer par le média corporel (le geste), sans être limité par ses capacités artistiques, graphiques mais aussi inquiétant dans la mesure où l'IA puise dans un corpus de dessins déjà présent sur le web ou dans le fonds privé de l'entreprise qui la détient conduisant sans doute inexorablement à des BD standardisées, uniformisées.

¹⁶⁹ On peut s'y référer à cette adresse [Campfire \(@CampfireNYC\) / Twitter](#)

¹⁷⁰ En annexe 3, les images que j'ai obtenues en utilisant [DALL·E 2 \(openai.com\)](#), en reprenant des passages du roman de Zola ou en donnant des mots correspondant aux images mentales que j'avais eues à la lecture de *Thérèse Raquin*

Conclusion

Au cours de ce mémoire, nous avons cherché à explorer différentes facettes de la lecture : ses enjeux en tant qu'activité sociale mais aussi scolaire, ses significations comme accès et connaissance d'une œuvre mais aussi de soi, ses difficultés liées à l'œuvre même, à l'habitus du lecteur. Notre projet d'expérimentation a ainsi été axé autour de la lecture du roman d'un auteur patrimonial, Zola, en classe de seconde dans un lycée général et technologique. Pour rappel, nous nous sommes posé la question suivante : dans quelle mesure la concrétisation accompagnée des images mentales contribue-t-elle à la « création du lecteur » afin de laisser en lui une trace mémorielle ?

Nous avons pu mettre en évidence l'importance d'accompagner la lecture d'un roman qui peut sembler éloigné de la sphère personnelle et culturelle de l'élève en créant un dispositif didactique qui le guide, qui le conduise à une certaine créativité et lui permette une lecture à la fois affective, sensible et distanciée, analytique. C'est pourquoi la mise en place de la BD de lecture nous a paru un dispositif efficient et motivant. Il est évidemment difficile de tirer des conclusions étoffées et définitives puisque cette expérience a été limitée (une seule classe concernée), nous avons pu cerner un certain nombre de difficultés chez le lecteur auxquelles cette expérience unique n'aura pu apporter que des éléments de réponses ou des pistes à creuser. Elle a néanmoins permis de mettre en évidence des réussites. En effet, cette expérimentation a confirmé l'importance des images mentales dans l'acte de lecture. On a également vu qu'une lecture réussie (par là, on entend une lecture qui conduit à une compréhension et à une interprétation efficientes du roman) passe par une implication de l'élève qui va chercher à s'appropriier le texte lu, à fictionnaliser à partir du texte (les personnages, l'intrigue, les inférences auxquelles il s'est livré) mais également à partir de ses connaissances culturelles, de son vécu et de sa personnalité. La BD de lecture en a été le réceptacle : support de sa lecture progressive du roman, témoin explicite et/ou symbolique de sa compréhension, de son interprétation du texte de l'auteur et création du lecteur. C'est aussi cette dimension créative de l'expérimentation qui nous a semblé importante, dans la mesure où elle a cherché à concrétiser les images mentales de l'élève, à être motrice dans l'appropriation par sa dimension graphique, demandant une

posture engagée dans la lecture de l'œuvre¹⁷¹. Enfin, le fait que la BD de lecture participe de la mémorisation paraît indéniable, comme en ont témoigné les préfaces écrites par les élèves mais aussi les enregistrements faits après coup. Elargir cette expérience, la renouveler semble une idée intéressante, cela permettrait de la valider de manière plus convaincante et de proposer aux élèves une autre façon d'appréhender la lecture d'une œuvre.

Varié les approches, faire que les élèves s'interrogent sur ce qu'ils lisent nous paraît essentiel dans le système scolaire et même plus largement dans la société, afin de poser un regard réflexif sur soi et sur le monde mais aussi un regard faisant la part belle à la sensibilité. S'il est sans doute fondamental, pour un élève qui souhaite réussir, de lire en obéissant à la doxa, à l'interprétation convenue et commune sur le livre (les exercices du baccalauréat en témoignent), il est aussi enthousiasmant pour l'enseignant que l'élève propose sa vision car elle témoigne de son intérêt pour le livre lu. Comme Langlade le rappelait¹⁷² : certes, la fictionnalisation peut être le symptôme d'une mauvaise compréhension, d'une interprétation erronée du texte, mais elle témoigne tout de même de la vivacité d'une lecture, d'un engagement. Et c'est bien ce dont rêve un enseignant, d'un élève lecteur actif et non passif. Si Bayard soulignait le fait que l'on peut parler des livres sans les avoir lus, ce que nombre d'élèves ont bien compris (préférant les résumés aisément accessibles sur internet aux pages d'un roman), il n'empêche qu'un résumé ne procurera pas de véritable plaisir au lecteur. S'il permettra de réussir les exercices scolaires, il ne pourra donner le plaisir des rebondissements d'une intrigue, d'une projection ou d'une identification aux personnages, le plaisir de juger certaines actions ou certains protagonistes, d'apprécier la langue, le style d'un auteur. Lire un roman, c'est aussi s'immerger dans un monde différent du sien, qui enrichira le monde du lecteur et qui lui donnera accès à ce qu'il est ou n'est pas, c'est se remémorer ce qu'on l'on a été, ce qui a changé dans son identité. Lire est ré-inventer et se ré-inventer. C'est enfin, comme le fait remarquer Louichon, se souvenir d'un objet, d'une situation, d'un passeur, qui peut être le professeur, dont l'une des ambitions est bien de faire partager le plaisir de la lecture aux

¹⁷¹ Je renvoie ici aux travaux de SHAWKY-MILCENT Bénédicte, évoqués dans son article : « Ça a bien marché ! » : de la créativité lectorale à la créativité didactique dans la conduite d'une lecture analytique en classe », *Pratiques*, 187-188, 2020

¹⁷² LANGLADE Gérard, « Les enseignements de la fiction », *L'activité fictionnalisante du lecteur*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p.163-167, [Les enseignements de la fiction - L'activité « fictionnalisante » du lecteur - Presses Universitaires de Bordeaux \(openedition.org\)](https://www.openedition.org/revue/11811)

plus jeunes générations, de communiquer le bonheur d'une expérience littéraire, partagée et renouvelée. Cette lecture doit sans aucun doute s'accompagner d'une écriture, qu'elle soit celle des mots, d'invention ou d'argumentation, ou qu'elle soit celle des images, comme l'a été la BD de lecture.

En définitive, si j'ai choisi cette œuvre de Zola, c'est parce qu'elle m'a plu en tant que simple lectrice, qu'elle est restée ancrée dans ma mémoire en raison de scènes clés violentes ou malsaines mais aussi parce que je trouvais, en tant qu'enseignante, qu'elle pouvait éveiller un intérêt chez des élèves. Sa trame narrative, les rebondissements, les personnages forts m'ont également paru intéressants pour les adapter en BD, susceptibles par les cases et les images de les souligner. Les BD de lecture ont mis en évidence que les élèves se sont tous créés des images mentales (même s'ils affirment parfois l'inverse, la BD de lecture que tous ont rendue en est un démenti), qu'ils ont tous fictionnalisé de façon plus ou moins riche, plus ou moins personnelle, singulière et enfin que celle-ci a contribué à la mémorisation. On peut se demander s'ils ont vraiment mieux retenu que la classe témoin le roman mais il semble évident que la BD a été un support pour réactiver la mémoire (comme l'a montré, même si ce fut rapidement le partage de lecture) et qu'elle restera associée à l'œuvre de Zola dans l'esprit de l'élève (même si l'on peut se demander si, à terme, il ne restera pas plus l'expérience que le roman lui-même). On ne peut néanmoins négliger certaines limites que nous avons déjà évoquées : le panel restreint, la difficulté réelle (malgré les progrès des travaux neuroscientifiques) à comprendre les processus de concrétisation mentale (que se passe-t-il exactement dans la tête des élèves quand ils lisent, comment se font-ils des images mentales ?), un dispositif didactique encore perfectible. La BD de lecture muette est donc bien intéressante dans la mesure où elle offre une porte d'entrée plus accessible à l'œuvre lue. On pourrait prolonger cette expérience en y insérant des bulles qui permettrait d'unir l'image et le texte, de mêler à la lecture l'écriture, autre pilier de la matière.

Cette démarche de réflexion didactique m'a conduite à confirmer mais aussi à infléchir ma posture d'enseignante : je pensais, au moment des premières questions, des premières hypothèses au début de ce mémoire, que la lecture effective d'un roman par les élèves était indispensable (dans une vision sans doute quelque peu idyllique de l'acte de lire). Je le pense toujours, il est indispensable pour l'enseignant de les aider, de les accompagner dans la compréhension, l'interprétation lors de la lecture des textes longs, mais il m'apparaît encore plus essentiel de les amener à s'approprier l'œuvre, à fictionnaliser à partir de celle-ci car cela développe leur imaginaire, les amène à s'interroger sur le sens, les enjeux du

texte, à être « créatifs ». Ce projet m'a également permis d'encore plus porter un regard ouvert, accueillant sur les interprétations personnelles des élèves : toutes ne sont sans doute pas recevables au sein de l'institution scolaire mais elles en apprennent toutes sur ce qu'est le lecteur en tant qu'élève et en tant qu'individu.

Bibliographie

- Un dictionnaire de didactique de la littérature* Sous la direction de Nathalie BRILLANT RANNOU, François LE GOFF, Marie-José FOURTANIER et Jean-François MASSOL, ed. Champion, Paris, 2020
- BAYARD Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, éd. de Minuit, collection « Paradoxe », Paris, 2007
- BAYARD Pierre, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, ed. de Minuit, Paris, 1998, rééd. 2008
- BERGSON Henri, *Le rire*, Presses universitaires de France, collection quadrige, Paris, 1900, rééd. 2004
- BOLENS Guillemette, « Les simulations perceptives et l'analyse kinésique dans le dessin et dans l'image poétique », *Textimage*, Varia 4, printemps 2014
- BREHM Sylvain, « Du sens aux sens : les représentations mentales dans l'acte de lecture », *Protée*, volume 39, numéro 2, 2011, [Du sens aux sens : les représentations mentales d... – Protée – Érudit \(erudit.org\)](#)
- BREHM Sylvain, thèse de doctorat en études littéraires « Les lieux communs de l'imaginaire : le rôle de la lecture dans l'élaboration et l'appropriation d'un imaginaire partagé », université du Québec, Montréal, juin 2008, [archipel.uqam.ca/1069/1/D1677.pdf](#)
- CALVINO Italo, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, Seuil, 1981, trad. D. Sallenave et F. Wahl
- CEBES Sylvie et GOIGOUX Roland, « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, 2012/4, (n°179), pages 21 à 36
- CEBES Sylvie, GOIGOUX, Roland et PIRONOM Julie, « Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire », *Revue française de pédagogie*, 2016/3 (n° 196), pages 67 à 84
- COMPAGNON Antoine, interviewé dans l'émission « Le téléphone sonne : classiques, polars, fictions : quels livres de vacances ? », *France Inter*, 12 juillet 2022, [Classiques, polars, fictions : quelles lectures de vacances ? \(radiofrance.fr\)](#)

DENIS Michel, *Image et cognition*, Paris, Presses universitaires de France, 1989

DENIS, « Formes imagées de la représentation cognitive », *Bulletin de psychologie*, tome XLI, n°386, 1988, p.710-715, [Formes imagées de la représentation cognitive - Persée \(persee.fr\)](http://www.persee.fr)

DESLAURIERS Renée, Mémoire de maîtrise en éducation « Compréhension en lecture et imagerie mentale chez des élèves en difficulté grave d'apprentissage au primaire », université du Québec, 1998, [000640737.pdf \(uqtr.ca\)](http://www.uqtr.ca)

ECO Umberto, *Lector in fabula, La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, Paris, 1985, trad. M. Bouzaher

DUFAYS Jean-Louis, « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, mis en ligne en octobre 2002, [Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept \(openedition.org\)](http://www.openedition.org)

FALARDEAU Erick, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p. 673-694. <http://id.erudit.org/iderudit/011409ar>

FITCH Brian T, « Référence, Concrétisation, Appropriation », *revue Texte*, n°11, 1991, p.5-18, http://french.chass.utoronto.ca/unsorted/litera/Revue_Texte/Int11.pdf

FLAUBERT Gustave, *Madame Bovary*, 1872, rééd. Gallimard, 1972

GAVARD-PERRET Marie-Laure et HELME-GUIZON Agnès, « L'imagerie mentale : un concept à (re)découvrir pour ses apports en marketing », *revue Pédagogie, Recherche et Applications en Marketing*, vol. 18, n° 4/2003

GERVAIS Bertrand et BOUVET Rachel, sous la direction de, *Théorie et pratique de la lecture littéraire*, Presses de l'université du Québec, 2007, THERIEN Gilles, partie 2 « L'expérience de la lecture », « Les images sous les mots »

GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Nathan, 1990

GIGON Camille, *Mémoire pour la certification de capacité d'orthophonie*, « L'imagerie mentale chez les faibles compreneurs du langage écrit », UFR Médecine et

pharmacie, université de Poitiers, 2016, [84cf18e5-a99d-426b-b7ce-a7d910ba4b87](https://doi.org/10.1017/9782818500000)
(univ-poitiers.fr)

GREBOT Elisabeth, *Images mentales et stratégies d'apprentissages : explication et critiques, les outils modernes de la gestion mentale*, Paris, ESF Edition, 1994

ISER Wolfgang, *L'Appel du texte, l'indétermination comme condition d'effet esthétique de la prose littéraire*, trad. Platini, éd. Allia, Paris, 2012

JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978 ou coll. Tel, 1990, trad. C. Maillard

JOUBE Vincent, « La lecture comme vécu », *L'effet-personnage dans le roman*, PUF écriture, 1998

LAMEYRE Xavier, *L'imagerie mentale*, Que sais-je, n°2780, 1993

LANGLADE Gérard, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *Figura* n°20, Université Toulouse-Le Mirail, 2008 [formation.indb \(uqam.ca\)](http://formation.indb.uqam.ca)

LANGLADE Gérard, « Les enseignements de la fiction », *L'activité fictionnalisante du lecteur*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p.163-167, [Les enseignements de la fiction - L'activité « fictionnalisante » du lecteur - Presses Universitaires de Bordeaux \(openedition.org\)](http://www.openedition.org)

LARRIVE Véronique, Thèse de doctorat « Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage », Université Bordeaux III, 2014

LECOCQ Pierre, *La lecture Processus, apprentissage, trouble*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1992

LOUICHON Brigitte, *La littérature après coup*, coll. Paideia, PUR, 2009

LOUICHON Brigitte et ROUXEL Annie, sous la direction de, « Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures », *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Presse universitaire de Rennes, 2010

- MARION Philippe, « Traces graphiques, figuration narrative et communication. Notes sur la bande dessinée et son lecteur », *Recherches sociologiques*, Université catholique de Louvain, 1990/3, p.353-371
- MARION Philippe, « Les images racontent-elles ? Variations conclusives sur la narrativité iconique », *Recherches en communication*, n° 8, 1997
- PICARD Michel, *La lecture comme jeu*, éd. De Minuit, Paris, 1986
- PIEGAY-GROS Nathalie, *Le lecteur*, Flammarion, 2002
- ROULOIS Pascal, « Introduction aux images mentales », *Neuropédagogie*, septembre 2022 [Introduction aux images mentales | Les images mentales | Neuropédagogie et neuroéducation \(neuropedagogie.com\)](#)
- ROUXEL Annie, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements, Les actes de la DESCO, CRDP de l'académie de Versailles, 2004
- SHAWKY-MILCENT Bénédicte, *La lecture, ça ne sert à rien, Usage de la littérature au lycée et partout ailleurs*, PUF, collection « Partage du savoir », Paris, 2016
- SHAWKY-MILCENT Bénédicte, Thèse de doctorat « L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde », Unité de Recherche : Traverses 19-21, Université de Grenoble, 2014
- SHAWKY-MILCENT Bénédicte, « Ça a bien marché ! » : de la créativité lectorale à la créativité didactique dans la conduite d'une lecture analytique en classe », *Pratiques*, 187-188, 2020
- SHAWKY-MILCENT Bénédicte, « Du texte du lecteur à la création du lecteur », in *Les formes plurielles des écritures de la réception*, sous la direction de FOURTANIER et LE GOFF, Presses universitaires de Namur, 2017
- SCHÖN Eric, « La fabrication du lecteur » in CHAUDRON et DE SINGLY, *Identité lecture, écriture*, Bibliothèque publique d'information du centre Pompidou, Paris, 1993
- SZENDY Peter, interviewé dans l'émission « La suite dans les idées » de S. Bourmeau, *France Culture*, 17 septembre 2022, [La Suite dans les idées : podcast et émission en replay | France Culture | Page 4 \(radiofrance.fr\)](#)

TAUVERON Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », 1995, *Repères*, n°19, pp. 9-38.

TAUVERON Catherine « Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire » *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 1995, n°11 pp. 172-175

THERIEN Gilles, « L'effet paradoxal des images », revue *Cinémas*, numéro 4, 1994, [L'effet paradoxal des images – Cinémas – Érudit \(erudit.org\)](http://erudit.org)

VAN DER LINDEN Sophie, « L'album, le texte et l'image », *Le Français aujourd'hui*, 2008, n°161, p.51 à 58

VIBERT Anne, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » *Ressources pour le collège et le lycée*, séminaire national, mars 2011, novembre 2013 <http://eduscol.education.fr>

VOLTAIRE, *Dictionnaire philosophique*, article « Idée » 1764

YATES Frances A., *L'art de la mémoire*, Gallimard, Paris, 1966 (2004)

ZOLA, *Thérèse Raquin*, 1867, rééd. Flammarion, 2008, p.142

Sitographie

[Les programmes du collège | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#), site éducol, mis à jour mai 2023

Bulletin officiel, 30 septembre 2010, MENE1019760A [Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

Bulletin officiel, 22 janvier 2019, MENE1901575A [Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

[LECTURE : Définition de LECTURE \(cnrtl.fr\)](#)

[Etablissements de Paris - L'enfant lecteur et ses métiers \(d'après Catherine Tauveron et Maryse Brumont\) \(ac-paris.fr\)](#), Site de l'académie de Paris, mis en ligne en mai 2014

[Résultats de l'étude "Les jeunes Français et la lecture" | Centre national du Livre](#), mis en ligne en mars 2022

[Jean Piaget – L'œuvre \(fondationjeanpiaget.ch\)](#), mis à jour en avril 2023

Article de HOUSSEY Dominique in [L'adolescent et la lecture, supports et pratiques nouvelles – Monde du Livre \(hypotheses.org\)](#), mis en ligne en 2018

Table des illustrations

Figure 1. Tableau récapitulatif du profil de la classe et des activités liées à l'expérimentation	90
Figure 2. Tableau récapitulatif des réponses au questionnaire post-lecture du panel des 8 élèves choisis.....	120-124
Figure 3. Classe A puis Classe B : « Quand vous repensez au contenu de ce roman, qu'est-ce qui ressurgit immédiatement dans votre esprit ? ».....	131
Figure 4. Classe A puis Classe B : « Ce souvenir en particulier est-il lié à votre avis à...?	132
Figure 5. Classe A : « Pourquoi conseilleriez-vous ce roman à un.e ami.e? ».....	133

Table des annexes

Annexe 1 Documents de travail professeur et élèves	154
Annexe 2 Travaux d'élèves	161
Annexe 3 Documents pour l'analyse	173

Annexe 1

Documents de travail professeur et élèves

SEANCES PREPARATOIRES : LA CREATION D'IMAGES MENTALES

I. SQCE 1 : POEME DE MARBEUF « JE DISAIS L'AUTRE JOUR... »

- lire individuellement le poème
- activité préalable à l'étude du texte (type oral du bac)
- oral / collectivement : quelles images ce poème fait-il naître chez vous ? Demander des ex, être ensuite plus directrice (en rappelant les cinq sens pour faire naître d'autres images mentales), cela vous aide-t-il à mieux comprendre le texte ? Pourquoi ?

II. SQCE 2 : TEXTE DE GAUDE, *ELDORADO*

- lire individuellement le texte
- activité préalable au commentaire de texte (type écrit du bac)
- oral / collectivement : quelles images ce texte fait-il naître chez vous ?
- individuellement : si vous deviez ne garder qu'une image, laquelle serait-ce ? Comment la transformeriez-vous en image réelle, concrète ?

III. SQCE 3 : NOUVELLE DE CASTILLON, *REBELLES* « PLUS TARD, TU AURAS UN BEAU METIER »

- lire individuellement le texte
- activité préalable au commentaire de texte (type écrit du bac)
- individuellement quelles images cette nouvelle fait-elle naître chez vous ? Choisir 3 images qui vous sont révélatrices de votre lecture du texte et décrivent l'enchaînement de l'intrigue.

SEANCE 0 : LIRE THERESE RAQUIN

Objectifs :

- lire intégralement le roman de Zola, *Thérèse Raquin*
- faire un parcours de lecture pour accompagner et réussir cette lecture
- concrétiser les images mentales
- chercher à créer un plaisir de lecteur
- aider à la mémorisation du roman

Supports (à remplir/faire au fur et à mesure de la lecture) :

- tableau
- Brouillon BD (liasse distribuée au début)

Consignes données avant l'entrée dans le travail

1. Lire le roman en respectant le découpage proposé (deux chapitres à la suite à l'exception du premier et du dernier qui seront lus seuls)
2. Remplir le tableau donné
3. Matérialiser ses images mentales par des images concrètes, matérielles

Représenter une image par étape de lecture (soit 17 images) sur la liasse brouillon distribuée. Ces images peuvent être des dessins, des collages, des photographies ou des photomontages. A vous de choisir ce qui vous correspond, vous plait le plus, vous est le plus accessible. Vous pouvez aussi mixer le type d'images. Il ne doit pas y avoir de texte intelligible (l'onomatopée est acceptée si elle est intégrée à l'image comme c'est le cas en BD).

4. Créer son livre de lecture sur *Thérèse Raquin*

Choisir un support : il peut être manuscrit ou numérique du moment qu'il est composé uniquement d'images. Le format peut être de la taille que vous voulez (du A4 au A1).

Recopier (ou scanner ou photocopier) les différentes images qui représentent les 17 étapes de lecture demandées + La page de couverture + La quatrième de couverture) pour les assembler dans une BD qui témoigne de votre lecture, personnelle, du roman de Zola. Penser à réfléchir au format de chaque image comme cela se fait dans la BD, à pourquoi vous choisissez un format plus ou moins grand, visible.

Vous pouvez aussi choisir de changer certaines images, si vous changez d'avis après avoir lu le roman en entier.

Penser à produire un bel objet, à montrer toute votre créativité !

Evaluation basée sur l'investissement, l'implication et le respect des consignes tout au long du travail demandé

I. DECOUVRIR LE LIVRE (AU CDI) (10')

- au CDI, par groupe, sur les poufs, apporter son livre : laisser le temps de l'installation (que chacun se crée son espace, son cocon et soit dans des dispositions propices à l'entrée dans le livre)
- Donner et expliquer la consigne générale (cf ci-dessus)

II. LIRE LE PREMIER CHAPITRE (AU CDI) (45')

- Consigne : lire le premier chapitre avec en tête la consigne sur le travail
- Lecture silencieuse et individuelle : en même temps que vous lisez ou à la fin de votre lecture, identifier les éléments présents dans le chapitre que vous avez retenus et qui vous paraissent correspondre au contenu, à la compréhension que vous en avez.
- Remplir le tableau
- A partir des images mentales que vous vous êtes créées, matérialiser ces images mentales par une image réelle pour représenter la lecture du chapitre (à faire sur la liasse donnée)

IV. LIRE LA SUITE DU ROMAN (AU CDI ET A LA MAISON) (55')

- Phase d'échange en binôme si besoin
- Même principe que pour le chapitre I : lecture des chapitres 2 et 3, remplissage du tableau, matérialisation d'une image
- Poursuivre et terminer la lecture du roman à la maison (vous avez un mois pour lire le livre)
- **Couverture** : Imaginer une image et un titre qui correspondront à votre lecture, vision du livre lu
- **Quatrième de couverture** : imaginer une dernière image qui serait entièrement la vôtre, terminerait le livre et pourrait témoigner de votre émotion, votre envie, votre frustration au terme de votre lecture.

Chapitre	Éléments retenus pour représenter votre lecture du chapitre	Pourquoi avoir choisi ces éléments pour représenter ce chapitre ?	Représentation imagée du chapitre après lecture
Chapitre 1			
Chapitres 2 et 3			
Chapitres 4 et 5			
Chapitres 6 et 7			
Chapitres 8 et 9			
Chapitres 10 et 11			

Chapitres 12 et 13			
Chapitres 14 et 15			
Chapitres 16 et 17			
Chapitres 18 et 19			
Chapitres 20 et 21			
Chapitres 22 et 23			

Chapitres 24 et 25			
Chapitres 26 et 27			
Chapitres 28 et 29			
Chapitres 30 et 31			
Chapitre 32			

SEANCE POST BD DE LECTURE

ECRIT D'APPROPRIATION

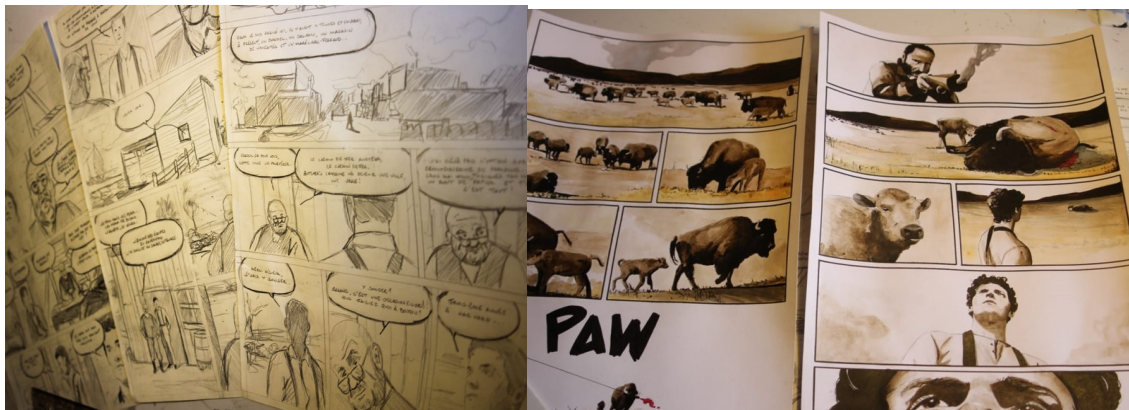
Ecrire une préface qui trouverait sa place au début de votre BD de lecture. Vous y expliquerez votre démarche de création :

- un paragraphe sur votre expérience de lecteur en général (votre ressenti par rapport à la lecture et un souvenir de lecture)
- un paragraphe sur votre expérience de lecture de *Thérèse Raquin*
- un paragraphe d'explicitation de votre BD de lecture (expliquer ce qu'elle contient, la page de couverture et la quatrième)
- un paragraphe sur votre expérience en tant que créateur : comment vous avez transformé votre liasse brouillon en une BD aboutie, en un objet fini (vos choix, ce qui vous a plu, vous a posé problème ou dont vous êtes fiers).

Annexe 2 BD de lecture et travaux d'élèves

Documents préparatoires à la BD de lecture

Exemple d'un auteur de BD



Exemple d'un élève

Un soir, il apporta son chevalet et sa boîte à couleurs. Il devait commencer le lendemain le portrait de Camille. On acheta une toile, on fit des préparatifs minutieux. Enfin l'artiste se mit à l'œuvre, dans la chambre même des époux ; le jour, disait-il, y était plus clair.

Il lui fallut trois soirées pour dessiner la tête. Il traînait avec soin le fusain sur la toile, à petits coups, maigrement ; son dessin, roide et sec, rappelait d'une façon grotesque celui des maîtres primitifs. Il copia la face de Camille comme un élève copie une académie, d'une main hésitante, avec une exactitude gauche qui donnait à la figure un air rentrogné. Le quatrième jour, il mit sur sa palette de tout petits tas de couleur, et il commença à peindre du bout des pinceaux ; il pointillait la toile de minces taches sales, il faisait des hachures courtes et serrées, comme s'il se fût servi d'un crayon.

À la fin de chaque séance, madame Raquin et Camille s'extasiaient. Laurent disait qu'il fallait attendre, que la ressemblance allait venir.

Depuis que le portrait était commencé, Thérèse ne quittait plus la chambre changée en atelier. Elle laissait sa tante seule derrière le comptoir ; pour le moindre prétexte elle montait et s'oubliait à regarder peindre Laurent.

Grave toujours, oppressée, plus pâle et plus muette, elle s'asseyait et suivait le travail des pinceaux. Ce spectacle ne paraissait cependant pas l'amuser beaucoup ; elle venait à cette place, comme attirée par une force, et elle y restait, comme clouée. Laurent se retournait parfois, lui souriait, lui demandait si le portrait lui plaisait. Elle répondait à peine, frissonnait, puis reprenait son extase recueillie.

Chapitre	Éléments retenus pour représenter votre lecture du chapitre	Pourquoi avoir choisi ces éléments pour représenter ce chapitre ?	Représentation imagée du chapitre après lecture
Chapitre 1			
Chapitres 2 et 3			
Chapitres 4 et 5			
Chapitres 6 et 7			



Transcription de la BD de lecture racontée par les élèves

Alexandre

(première phrase inaudible) Voilà et là j'ai mis Thérèse en plein milieu puisque ça ressemble du début à la fin et autour Camille et Laurent, donc Laurent on va bien le voir car à chaque fois il est plus musclé, le bâton il est plus gros.

Donc là on commence directement dans l'incipit où c'est déjà dans la mercerie où je sais plus probablement le dessin où je me suis le plus appliqué, du coup là on voit la mercerie, le chat et là on le voit pas trop mais y a déjà Camille, là y a Mme Raquin et Thérèse Raquin.

Ensuite, alors là pareil, c'est pas très bien mais du coup les deux cousins, ils vont se marier heu à l'église et après suite à ce mariage ils vont à Paris (petite tour Eiffel).

Ensuite, donc là, c'est le même chapitre à chaque fois y un chapitre ici enfin deux chapitres, ici deux chapitres, ici, là c'est le même donc, c'est les premières soirées du jeudi soir où Thérèse elle va préférer rester en bas dans la mercerie, du coup les autres ils vont jouer en haut heu.

Ensuite on a du coup Laurent, donc ils vont rencontrer Laurent et Laurent il va commencer à « prendre » (?) Camille pendant plusieurs jours et Laurent il va petit à petit commencer à penser à tuer heu Camille pour récupérer Thérèse.

Donc ensuite on a là la balade en bateau où juste après ça il y a le meurtre, donc suite à cela Laurent va aller tous les jours à la morgue pour trouver Camille, donc là on voit il l'a trouvé seul là, on retrouve les soirées du jeudi soir où il manque quelqu'un c'est *(rire)* Camille, on voit donc qu'il manque Camille.

Ensuite c'est dans la mercerie *(interruption / question d'un élève : Pourquoi y a un carré à gauche ? c'est une peinture ! (rire) car on la retrouve au début normalement d'où incompréhension des élèves suite à l'explication peu claire)* donc là c'est Thérèse qui dit à Laurent « Marions-nous » dans la mercerie.

Donc là c'est un jeudi plus tard ou deux où il manque toujours Camille, Camille est toujours pas là donc voilà *(rire)*. M. Michaud du coup il propose le mariage entre les deux, du coup ils se marient ensuite heu là c'est la nuit de nocces où ben ils se font attraper...ils font des mauvais rêves et Thérèse, elle rêve qu'elle se fait attraper la jambe par Camille, du coup là, c'est Camille qui attrape la jambe, du coup il est revenu *(rire)*.

Ensuite du coup, on a Laurent qui se met à peindre, enfin moi j'ai compris, mais apparemment pas tout le monde que tous ses tableaux ça avait un peu des traits de Camille, du coup par énervement il met un coup de poing dans une peinture de chat qu'avait la tête à Camille *(rire)*.

Donc ensuite y a une soirée du jeudi soir où Mme Raquin a essayé de dire « Thérèse et Laurent ont » et donc je crois que c'est Michaux qui va interpréter ça par « bien soin de moi », et donc là ils jouent aux dominos bien sûr et heu, Laurent va commencer à se comparer à Camille, et on a donc l'impression que ça fait la même personne.

Ensuite ben là, on a l'idée de meurtre réciproque donc chacun de leur côté, ils vont donc là c'est heu Laurent qui va essayer de prendre du poison à un ami et Thérèse qui va prendre un couteau pour le cacher et donc ben là c'est quand ils se retrouvent tous les deux car ils voulaient faire le meurtre la même soirée et voilà, et du coup, là on voit bien que c'est le jour, et la couverture c'est la nuit et tous les deux, ils sont morts.

Romane

Moi je l'ai renommée « Too late » parce que je trouvais que ça voulait dire trop tard en anglais et du coup ben selon l'histoire et tout, toutes les décisions, et tout cela devient trop tard après pour la suite de l'histoire, et là c'est pas des serpents c'est des routes, différents branchements (*rire nerveux*) c'est un bonhomme qui hésite entre différents chemins.

Après mais on voit pas trop (moi je suis partie sur des ombres je sais pas trop dessiner), parce qu'on s'attache pas beaucoup aux personnages selon l'histoire en fonction de comment elle est racontée, du coup ben j'essaie de faire un visage (?) c'est une identité (*rire*) et du coup une image (*sens peu clair de l'explication*), j'ai fait le décor comme il est annoncé dans le premier chapitre.

Heu après, j'ai dessiné Thérèse Camille, et heu je sais plus comment elle s'appelle, Mme Raquin, elle a un prénom ? (*je crois pas commentaire du prof => ok*), en gros ils sont devant euh devant (*rire nerveux*) un grand truc et Mme Raquin, elle pense que ses deux non pas ses enfants mais ses deux trucs, ils vont se marier et donc après euh Thérèse elle rencontre Laurent à une soirée, et du coup ils tombent amoureux machin euh Thérèse et Laurent, ils commencent vraiment à être amoureux machin, et je sais pas pourquoi j'ai dessiné un chat (*rire*).

Après, j'ai dessiné Thérèse et Laurent qui se cachaient pendant la soirée pour se faire leur affaire, après j'ai dessiné Thérèse qui avait des pensées meurtrières derrière Camille euh Laurent qui a tué Camille, après j'ai dessiné le « mot incompréhensible » machin, Thérèse et Laurent qui sont en dépression et qui pensent à se marier (*mimique d'un élève d'où « écoute c'est intéressant vous êtes pas trop intéressés ! »*).

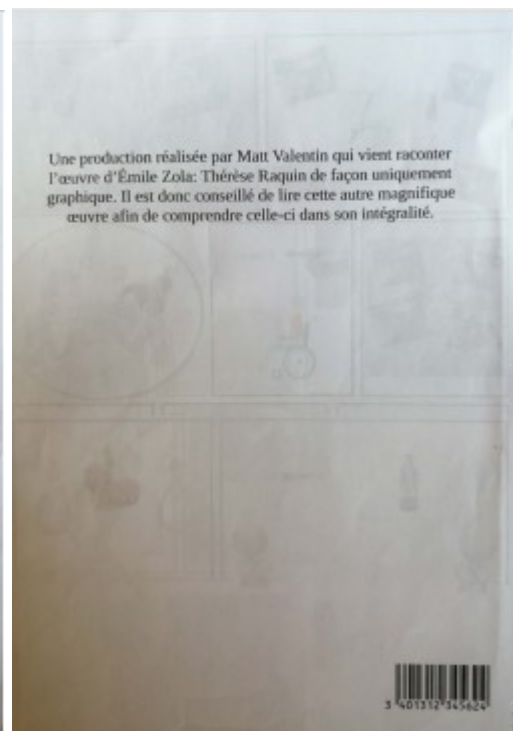
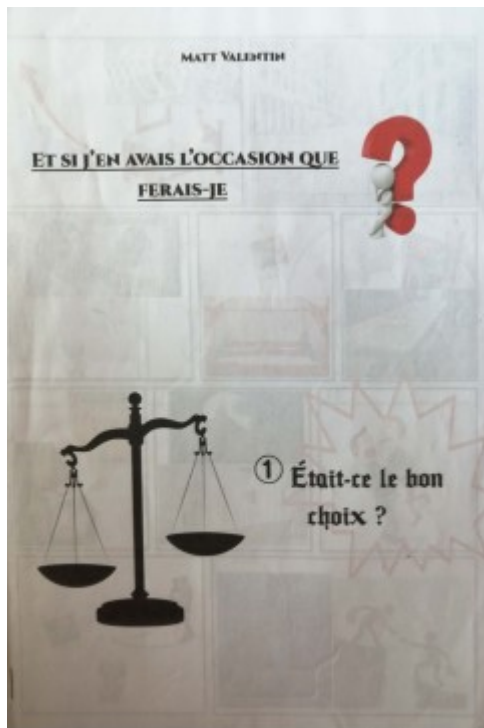
Ensuite du coup ils pensent toujours à se marier et en fait ils se rendent compte que ça marche pas grand-chose, enfin ça marche pas beaucoup le mariage euh du coup ben après j'ai dessiné Laurent qui fait des petits tableaux qui ressemblent à Camille, les soirées du jeudi soir qui reprennent.

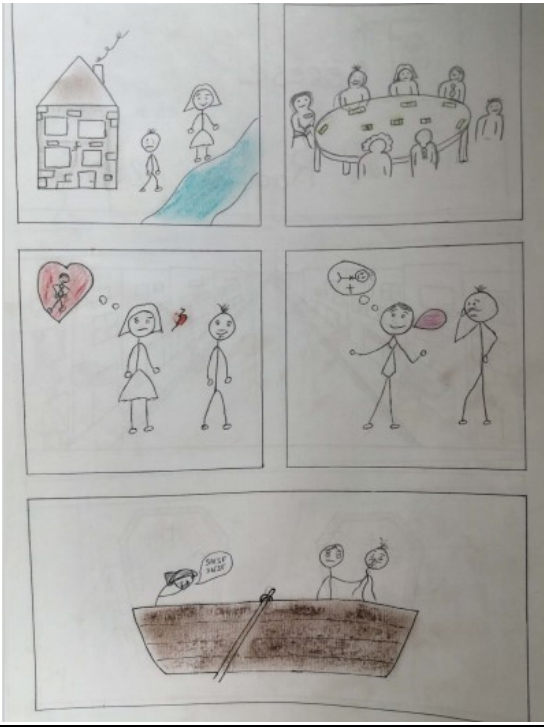
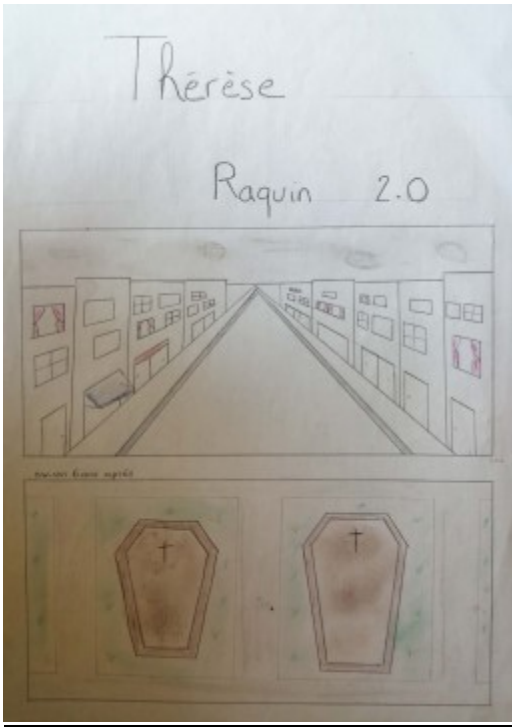
Après j'ai dessiné Mme Raquin qui essaie de dénoncer l'histoire à sa famille et heu heu et ça c'est Laurent et Thérèse qui se disputent, machin qui devient violent. Après tous les deux, ils meurent devant Mme Raquin.

Et donc pour finir, j'ai dit que il fallait pas écrire le résumé et donc en gros j'ai dit que Mme Raquin elle écrivait son livre vu qu'elle a jamais pu exprimer ce qu'elle pensait (*réaction d'étonnement vu que Mme R est paraplégique !*).

BD de lecture



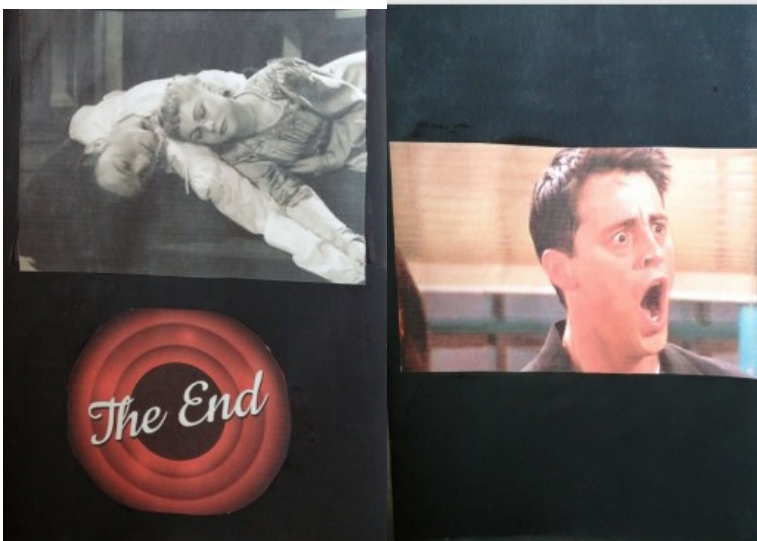
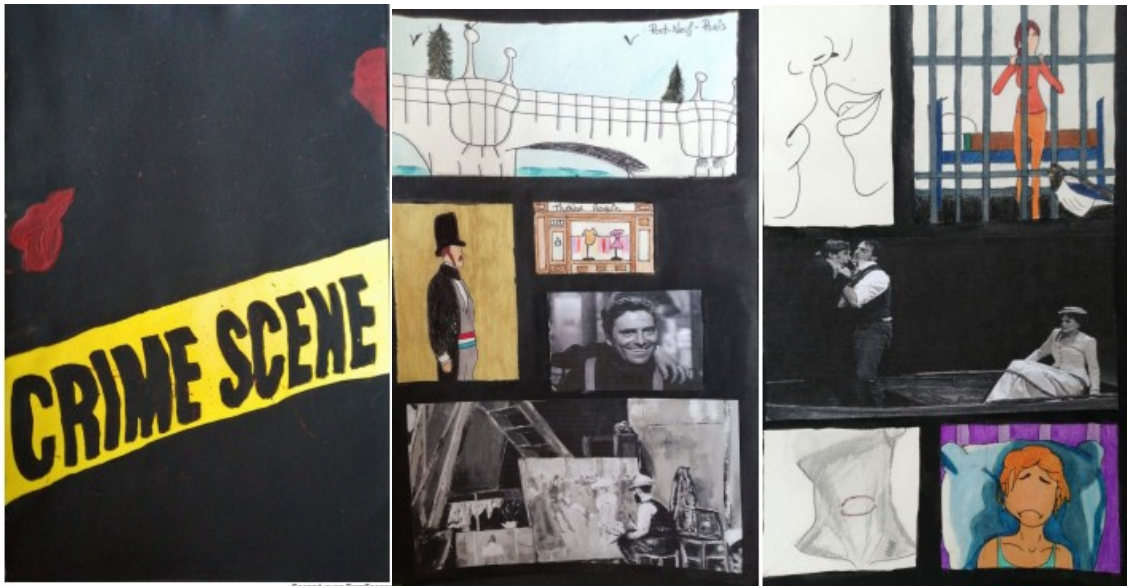












Les BD du panel choisis et d'autres sont visibles ici :



<https://drive.google.com/file/d/1UgWXbbI8CSgBIRyoTMufFzHO8XAmWueA/view?usp=sharing>

Annexe 3 Documents pour l'analyse

Tableau récapitulatif des différentes images de la BD

image	image 1	image 2	image 3	image 4	image 5	image 6	image 7	image 8	image 9	image 10	image 11	image 12	image 13	image 14	image 15	image 16	image 17	image 18	
même image qu'au bouillon	X				X	X	X	X	X		X	X	X	X				X	
image modifiée		X idem mais simq X id + soleil et nu X id + plus de décor								X id, ajoute bcp de décor						X ajout d'une bulle X ajout de L			
Case avec sentiments	X					X			X			X	X		X			X	
case avec contexte		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	
case avec interaction des personnages	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
case avec scène clé		X		X	X		X	X				X		X				X	
Laura																			
image	image 1	image 2	image 3	image 4	image 5	image 6	image 7	image 8	image 9	image 10	image 11	image 12	image 13	image 14	image 15	image 16	image 17	image 18	
même image qu'au bouillon			X						X									X	
image modifiée	X enlevé sous-tit X rajouté mot Pont neuf			X enlevé chat et X photo remplacé X idem			X chgt de photo X photo remplacée par dessin		X photo => dessin X deux images à X chgt photo/ phx X photo => dessin X chgt photo				X chgt photo		X photo => dessin		X ajout d'une image		
Case avec sentiments				X	X				X				X	X	X				
case avec contexte		X	X			X	X	X			X	X	X	X					
case avec interaction des personnages					X		X			X	X	X	X	X	X		X		
case avec scène clé	X						X	X			X		X			X	X		
Océane																			
image	image 1	image 2	image 3	image 4	image 5	image 6	image 7	image 8	image 9	image 10	image 11	image 12	image 13	image 14	image 15	image 16	image 17	image 18	
même image qu'au bouillon					X IA	X IA	X IA		X										
image modifiée	X pas sur le brou X idem mais fait X rajouté / broul X image 3 à l'origine																		
Case avec sentiments					X	X	X												
case avec contexte		X	X	X	X			X	X			X	X?	X					
case avec interaction des personnages						X	X	X			X					X	X		
case avec scène clé							X	X				X			X		X		
Valentin																			
image	image 1	image 2	image 3	image 4	image 5	image 6	image 7	image 8	image 9	image 10	image 11	image 12	image 13	image 14	image 15	image 16	image 17	image 18	
même image qu'au bouillon					X				X									X	
image modifiée	X pas sur le brou X pas sur le brou X pas sur le brou X enlevé la table																		
Case avec sentiments	X					X	X	X		X	X	X	X			X	X	X	
case avec contexte		X	X	X	X		X	X	X						X				
case avec interaction des personnages			X		X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	
case avec scène clé						X				X						X	X		
Zakarya																			
image	image 1	image 2	image 3	image 4	image 5	image 6	image 7	image 8	image 9	image 10	image 11	image 12	image 13	image 14	image 15	image 16	image 17	image 18	
même image qu'au bouillon		X	X		X			X	X	X	X	X	X			X			
image modifiée	X persos => décor + idée de temporalité																		
Case avec sentiments				X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X			
case avec contexte	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
case avec interaction des personnages		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
case avec scène clé			X			X			X		X	X	X						
Charlotte																			
image	image 1	image 2	image 3	image 4	image 5	image 6	image 7	image 8	image 9	image 10	image 11	image 12	image 13	image 14	image 15	image 16	image 17	image 18	
même image qu'au bouillon	X	X		X	X	X		X		X	X				X	X	X	X	
image modifiée			X simplifiée				X enlevé arbre		X enlevé Mme R ds lit				X enlevé prénom X fait de deux im X enlevé les écritures						
Case avec sentiments			X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	
case avec contexte	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X			X	X	
case avec interaction des personnages			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
case avec scène clé	X		X	X	X	X	X		X				X		X	X		X	
Marylou																			
image	image 1	image 2	image 3	image 4	image 5	image 6	image 7	image 8	image 9	image 10	image 11	image 12	image 13	image 14	image 15	image 16	image 17	image 18	
même image qu'au bouillon		X		X	X	X		X				X	X			X			
image modifiée	X pas d'image au bouillon		X simplifiée / bouillon				X idem mais C plus à côté de T et X L => T sur tout X				X id mais complexifiée			X T et L => libryl X complexifiée			X L remplacé par X simplifiée		
Case avec sentiments	X					X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		
case avec contexte		X		X	X	X	X	X	X		X							X	
case avec interaction des personnages					X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	
case avec scène clé				X			X					X						X	
Noéla																			
image	image 1	image 2	image 3	image 4	image 5	image 6	image 7	image 8	image 9	image 10	image 11	image 12	image 13	image 14	image 15	image 16	image 17	image 18	
même image qu'au bouillon	X									X				X					
image modifiée	X mariage => piè X plus d'horloge X éléments en m X idem																		
						X gardé que le cc X enlevé l'horlog X simplifié, seul X simplifié					X enlevé le costu X enlevé L			X enlevé perso f X enlevé persos			X enlevé horloge et persos		
Case avec sentiments										X			X					X	
case avec contexte	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
case avec interaction des personnages									X									X	
case avec scène clé									X										
Hugo																			

Questionnaire post-expérimentations réalisés sur ma classe et la classe test

[Formulaire sans titre - Google Forms](#)

1. Avez-vous lu Thérèse Raquin ?
 - en entier
 - le début
 - en entier mais en survolant certains passages
 - seulement une partie
 - non j'ai regardé des résumés
 - non j'ai seulement demandé quelques informations à des camarades

2. Avez-vous aimé le roman (même si vous ne l'avez pas vraiment lu, vous pouvez répondre)
 - un peu
 - beaucoup
 - passionnément
 - pas du tout

3. Pourquoi n'avez-vous pas trop ou pas du tout aimé?
 - je n'aime pas l'histoire
 - je ne me suis pas attaché aux personnages
 - je ne me suis pas identifié
 - c'est trop long
 - c'est trop répétitif
 - Autre réponse
 - Commentaire : justifiez votre réponse en quelques mots

4. Quand vous repensez au contenu de ce roman, qu'est-ce qui ressurgit immédiatement dans votre esprit ?
 - Des images
 - Des émotions
 - Des scènes que vous vous représentez
 - Des actions
 - Des détails
 - Une atmosphère liée au roman
 - Des dialogues
 - Des mots, des phrases
 - Des activités liées à la lecture de ce roman
 - D'autres livres proches, ou des films
 - Les circonstances de la lecture (le lieu, le moment)
 - Des images liées à votre vie personnelle
 - Des activités scolaires (explications de textes par exemple)
 - Autre chose, précisez..

Justifiez votre réponse

5. Avez-vous bcp de souvenirs précis de scènes / de passages de *Thérèse Raquin* ?
 - moins de 5
 - entre 5 et 10
 - plus de 10

6. Pourquoi à votre avis sont-ils restés ?

- choquants
- énervants
- pathétiques (pitié)
- émouvants
- étonnants
- redondants
- captivants
- autre

7. Essayez de décrire un peu ces souvenirs : est-ce que ce sont des..

- images
- émotions
- sensations
- idées, des réflexions
- rêveries personnelles associées au roman
- Sons (voix du professeur, de camarades, voix des personnages)
- Vous pouvez ajouter un commentaire pour détailler, décrire plus

8. En général, ces souvenirs sont-ils liés à ... ?

- votre lecture
- l'étude de la séquence en classe
- Des activités scolaires demandées en dehors de la classe
- Des discussions avec des camarades
- Des activités personnelles faites sur le roman (visionnage du film, recherches personnelles, lecture d'un roman qui ressemble...)

9. Décrivez précisément (en quelques lignes) un souvenir précis en indiquant bien de quel moment de l'histoire il s'agit et ce que vous voyez, quelles sensations ou émotions sont liées à ce souvenir.

10. Ce souvenir est-il à votre avis liés à ... ?

- votre intérêt pour l'intrigue, au suspense du récit
- votre attachement à certains personnages ?
- Des activités scolaires demandées en dehors de la classe
- Des activités scolaires réalisées en classe
- Des activités personnelles faites sur le roman

11. Décrivez physiquement et moralement le personnage de François

12. Quel rôle joue, selon vous, Thérèse pendant le meurtre de Camille ? Pourquoi Zola a-t-il choisi de la décrire ainsi ?

13. Compte-tenu de leur relation, le mariage entre Thérèse et Camille vous paraît-il une bonne décision ?

14. Quelle signification donnez-vous aux soirées du jeudi soir ?

15. Le personnage de Michaud vous paraît-il important dans le roman ?

16. Comprenez-vous l'évolution des sentiments entre Thérèse et Laurent ?

17. Partagez-vous la réaction de Mme Raquin dans les dernières lignes du roman ?

18. Si vous deviez conseiller ce roman à un.e ami.e, ce serait parce que ...

- c'est un classique
- il permet de réfléchir à des questions éthiques, morales
- il ressemble à un roman policier
- il y a des éléments fantastiques
- Autres
- Commentaire : si vous ne le conseilleriez pas, expliquer pourquoi en quelques mots

Exemples d'images créées avec labs.openai.com

Requête entrée : Thérèse regardait Madame Raquin et voyait le mépris dans ses yeux.

Résultat :



Requête entrée : Le soir trois becs de gaz enfermés dans des lanternes lourdes et carrées éclairent le passage.

Résultat :



Requête entrée : image d'un meurtre barque Seine trois personnages une femme prostrée deux hommes qui s'empoignent morsure au cou

Résultat :



Table des matières

Introduction	8
PARTIE 1 - ETRE UN LECTEUR : SIGNIFICATIONS, ENJEUX ET IMPLICATIONS	13
Chapitre 1. La lecture, une pratique et une notion complexes	14
1. Le lecteur dans le cadre institutionnel	14
1.1. Une évolution depuis le XIXe.....	14
1.2. La lecture au lycée dans les années 2020	15
2. La lecture comme compréhension imitatrice	19
2.1. Compréhension et interprétation, deux notions étroitement liées	20
2.2. Favoriser compréhension et interprétation par l'engagement du lecteur.....	25
3. La lecture comme compréhension créatrice	27
3.1. Lire, c'est collecter des informations pour faire sens	28
3.2. Lire, c'est adopter une posture engagée	29
3.3. Lire, c'est compléter l'œuvre de l'auteur.....	31
3.4. Lire, c'est faire appel à son imaginaire.....	334
Chapitre 2. La lecture, création et concrétisation des images mentales	39
1. Définir les images mentales.....	39
2. Quelques jalons dans la perception des images mentales.....	42
3. Utiliser les images mentales lors de la lecture	46
3.1. Leurs origines.....	46
3.2. Leur apport dans le processus de fictionnalisation	50
3.3. Leurs limites dans la création du sens.....	52
Chapitre 3. La lecture, une activité créatrice source de mémorisation	56
1. Bibliothèque de lecteur et mémoire.....	56
1.1. Le concept de bibliothèque intérieure	56
1.2. Souvenirs de lecteur et mémoire.....	56
2. Un lecteur actif vecteur d'une mémorisation réussie.....	61
2.1. Compréhension, créativité et mémorisation	61
2.2. Images mentales et mémorisation	63
PARTIE 2 - DES MOTS DE L'AUTEUR AUX IMAGES DU LECTEUR / ACCOMPAGNER LA LECTURE D'UNE ŒUVRE CLASSIQUE EN CLASSE DE SECONDE	67
Chapitre 4. Les choix multiples qui s'offrent à l'enseignant	68
1. La lecture en classe de seconde.....	68
2. <i>Thérèse Raquin</i> , une œuvre <i>a priori</i> dépayssante pour des élèves de secondes	70
2.1. Préparer et accompagner la lecture de l'oeuvre intégrale.....	70
2.2. Une séquence pédagogique au cœur de l'œuvre de Zola.....	73
2.3. La nécessaire lecture créative du roman.....	75
Chapitre 5. Un dispositif didactique progressif	81
1. S'entraîner à fabriquer des images mentales pour comprendre, interpréter le texte et ses émotions de lecteur.....	81
2. La Bande Dessinée comme support de sa lecture pas à pas du roman.....	81
3. La BD, une trace et une aide mémorielle	83
Chapitre 6. Tous lecteurs ?	85
1. Présentation du panel choisi	85
2. Paroles d'élèves.....	86
PARTIE 3 - LIRE ET SE LIRE A TRAVERS LA FICTION	90
Chapitre 7. La BD de lecture, une aide précieuse pour l'élève et pour l'enseignant ?	92
1. Productions d'images mentales et élaboration graphique ?.....	94
2. Liens entre images et réception subjective du roman	97

3.Création d'une bande dessinée et ancrage mémoriel.....	107
4.Le titre comme fictionnalisation de l'élève	115
Chapitre 8. Retours comparés sur expérience	117
1.Mise en place du questionnaire et interrogations.....	117
2.Analyse du panel choisi	118
3.Une appropriation et une mémorisation différentes selon la classe ?.....	128
Chapitre 9. Quelles perspectives ?	135
1.La BD de lecture, une démarche réflexive pour les élèves.....	135
2.Une expérimentation intéressante ... à adapter	137
3.L'IA, une solution ?	139
Conclusion.....	142
Bibliographie	146
Sitographie.....	151
Table des illustrations	152
Table des annexes	153
Table des matières.....	178

MOTS-CLÉS : LECTURE – FICTIONNALISATION – MEMORISATION – APPROPRIATION – IMAGES MENTALES – ELEVE LECTEUR – BD DE LECTURE

RÉSUMÉ

La lecture d'une œuvre est une activité individuelle, sociale et scolaire. Notre expérience d'enseignante nous laisse à penser qu'elle est le plus souvent vue comme une injonction contraignante par l'élève. L'objet de ce mémoire est donc d'explorer la réception et les ressentis de lycéens à la lecture d'un roman patrimonial du XIXe siècle en mettant en place un dispositif d'accompagnement de la lecture. Celui-ci a cherché à faciliter le processus de fictionnalisation, d'appropriation de l'œuvre à travers une transcription graphique : la réalisation d'une BD de lecture muette. Y sont étudiées dans quelle mesure les images mentales créées au cours de l'acte de lecture participent de la compréhension et de l'interprétation du texte lu et concourent à une meilleure mémorisation.

KEYWORDS : READING – FICTIONALIZATION – MEMORIZATION – APPROPRIATION – MENTAL IMAGES – STUDENT READER – READING COMICS

ABSTRACT

Reading a work is an individual, social and school activity. Our experience as a teacher leads us to believe that it is most often seen as a binding injunction by the student. The purpose of this dissertation is therefore to explore the reception and feelings of high school students when reading a 19th century heritage novel by setting up a reading support system. He sought to facilitate the process of fictionalization, of appropriation of the work through a graphic transcription : the making of a silent reading comic strip. It is studied to what extent the mental images created during the act of reading contribute to the understanding and interpretation of the text read and contribute to better memorization.

