



HAL
open science

Inviter à une dialectique entre participation et distanciation : manga ou film ?

Elèna Bechet

► To cite this version:

Elèna Bechet. Inviter à une dialectique entre participation et distanciation : manga ou film ?. Education. 2023. dumas-04327268

HAL Id: dumas-04327268

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04327268>

Submitted on 6 Dec 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.



Année universitaire 2022-2023

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

**Inviter à une dialectique entre
participation et distanciation :
manga ou film ?**

Présenté par Elèna BECHET

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie CLAUDE

Remerciements

Je tiens à remercier ma tutrice qui m'a laissée entièrement libre d'expérimenter mes deux didactisations dans l'une de ses classes. Je remercie également ma directrice de mémoire, Madame Marie-Sylvie Claude, pour sa disponibilité et ses nombreux conseils.

Sommaire

Introduction :	1
Etat de l'art :	2
Méthode :	15
1. Participants :	15
2. Justification des documents choisis :	15
3. Matériel :	16
4. Procédure :	16
Résultats :	18
Discussion :	22
1. Réponse à la problématique :	22
2. Apport du mémoire par rapport aux recherches antérieures et à la pratique professionnelle :..	23
3. Forces et limites de l'étude menée :	24
4. Eventuelles suites, ouvertures :	26
Bibliographie :	27
Annexes :	28
ANNEXE 1 : Fiche donnée aux élèves contenant l'extrait des <i>Misérables</i> et les consignes.	28
ANNEXE 2 : Planches du manga <i>Les Misérables</i> données aux élèves.....	30
ANNEXE 3 : Modèle de l'autorisation parentale donnée.	32

Introduction :

A partir de 2004, dans la discipline « français », la subjectivité du lecteur commence à être prise en compte à l'école. Depuis, la notion de « sujet lecteur » s'ancre de plus en plus dans la didactique scolaire du français notamment afin que les élèves se sentent concernés par les textes étudiés, qu'ils comprennent que ces œuvres s'adressent à eux. Ainsi, des activités propices à l'investissement subjectif des élèves, comme les carnets de lecture ou les débats interprétatifs, constituent des pratiques utilisées par les enseignants et conseillées par l'INSPE aux futurs enseignants. Le détour par l'image mobile ou fixe peut également être un moyen d'inviter les élèves à exprimer leur subjectivité. Or, la lecture et la compréhension d'une image fixe ou animée est une compétence attendue en fin de cycle 4. L'usage de l'image s'ancre ainsi dans les pratiques des enseignants comme dans les manuels scolaires. En effet, dans ces derniers, les extraits littéraires sont souvent accompagnés d'une image. L'utilisation d'une adaptation filmique pour réfléchir sur l'œuvre originale est une méthode fréquemment utilisée par les professeurs. En revanche, l'utilisation d'une adaptation en manga est un procédé encore peu exploité bien que de nombreux élèves semblent avoir un engouement pour ces œuvres. Ce présent mémoire a pour objectif de définir quel détour, entre une adaptation filmique et une adaptation en manga, serait le plus efficace pour amener les élèves à s'investir subjectivement dans un texte et à effectuer un va-et-vient dialectique entre distanciation et participation.

Tout d'abord, cette étude débutera par une revue de la recherche concernant la place de la subjectivité à l'école et l'importance d'un va-et-vient dialectique entre distanciation et participation. Puis, nous évoquerons l'intérêt de l'utilisation de l'iconographie, du cinéma et de l'adaptation afin d'intéresser les élèves, de faire intervenir leur subjectivité et d'effectuer un va-et-vient entre images et texte littéraire. Nous présenterons ensuite la méthode effectuée pour comparer l'efficacité de l'usage d'une adaptation cinématographique ou d'une adaptation en manga dans l'appréhension de l'œuvre originale et l'investissement subjectif des élèves. Enfin, nous analyserons les résultats obtenus.

Etat de l'art :

La place de la subjectivité à l'école dans le cadre de la lecture de la littérature a évolué au fil des décennies.

Avant les années 1990, le positivisme (Gustave Lanson) et le formalisme ont laissé peu d'espace à la subjectivité. « Pour Brunetière et Lanson, chacun à sa manière, il s'agit d'échapper au lecteur et à ses caprices, non pas d'annuler, mais d'encadrer ses impressions par la discipline, d'atteindre l'objectivité par le traitement de l'œuvre elle-même » (**Compagnon, 1998 cité dans Langlade, 2004, p. 86**). Dans les années 1980-1990, le didacticien Bernard Veck exclut de la lecture le principe d'adaptation des textes au lecteur que décrivait Lanson un siècle plus tôt. Cette exclusion mène la discipline « français » vers un formalisme imité des pratiques professionnelles universitaires de la littérature. Veck refuse que la lecture extrascolaire et la lecture scolaire soient confondues. Pour lui, la lecture du second cycle doit se caractériser par la distance qu'elle prend avec le texte. Selon Bertrand Daunay, dans les années 1990, un didacticien, Jean-Marie Fournier, en distinguant « savoirs disciplinaires » et « savoirs non disciplinaires » pour la lecture, exclut hors de la discipline des éléments nécessaires à l'acte de lecture. Il évacue ainsi le processus de référenciation du texte au monde qui est pourtant un élément constitutif de la modélisation cognitive de la lecture. L'excès de formalisme peut ainsi provoquer « une censure d'une part du sujet cognitif en lecture » (**Daunay, 2007, p. 46**). Avec Barthes et Genette, la critique littéraire se fixe sur l'histoire des formes et des genres. Les textes sont alors « abordés en eux-mêmes et pour eux-mêmes » en oubliant de prendre en compte le lecteur (**Langlade, 2004, p. 87**). Les programmes scolaires transposent ces approches induisant ainsi des pratiques souvent formalistes (**Langlade, 2004**).

Puis, entre les années 1990 et les années 2000, les théories de la réception entrent dans le milieu scolaire (**Rouxel, 2007**). Elles mettent en évidence « le rôle essentiel du lecteur dans la production du sens » (**Rouxel et Langlade, 2004, p. 11**). Ainsi, Wolfgang Iser déclare : « Le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit » (**comme cité dans Rouxel et Langlade, 2004, p. 11**). Il explique que le lecteur et l'auteur jouent tous deux un rôle égal dans le jeu d'imagination que constitue le texte. Umberto Eco, quant à lui, parle de « coopération interprétative », d'« interprétation critique » (**Rouxel et Langlade, 2004, p. 11**) et met en avant la notion de « lecteur Modèle » (tandis qu'Iser utilisait le terme de « lecteur implicite ») (**Rouxel, 2007, p. 65**). Avec cette notion, la norme de la réception est définie : l'élève est sommé de réfréner sa subjectivité afin de respecter les « droits du texte » (**Rouxel, 2007**). Le texte littéraire est défini par Umberto Eco comme étant lacunaire, incomplet sans une

actualisation par le lecteur. Le théoricien parle ainsi du texte littéraire comme d'un « tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (**Eco, 1985 cité dans Langlade, 2004, p. 94**). Le texte prévoit donc son lecteur, canalise ses interprétations grâce à des instructions.

Après les années 2000, Gérard Langlade constate la persistance du formalisme dans l'enseignement de la littérature dans le second degré : l'analyse objective est recommandée et la primauté est accordée à la distance analytique. La compréhension du texte est ainsi diluée par « une collection de faits, linguistiques, stylistiques ou narratologiques, épars et parcellaires, selon des protocoles de "recherche" automatisés, répétitifs et peu créatifs » (**Michel, 1998 cité dans Langlade, 2004, p. 87**). En outre, la littérature est définie comme « autoréférencée ». La notion d'intertextualité le montre : prise dans le sens de « liens entre tout texte et un autre », elle conduit à considérer que toute œuvre littéraire fait référence à d'autres et que la connaissance de celles-ci serait indispensable pour comprendre la première. Cette notion mène ainsi à penser que la littérature ne parle que d'elle-même et ne peut rien dire à son lecteur de lui-même et du monde. Depuis les années 1980 et jusque dans les années 2000, la notion de discours est une notion clé dans les programmes du collège (1995) et du lycée (2000) : le but est de donner au champ disciplinaire du français une certaine homogénéité. Cette approche provoque une indifférenciation des textes littéraires et des textes non littéraires. Cependant, avec cette notion, les textes littéraires en classe de français ne sont pas considérés comme « des espaces discursifs particuliers où les lecteurs entretiennent des rapports originaux entre le monde réel et le monde construit par la littérature » (**Langlade, 2004, p. 90**). La lecture de ces textes devient seulement prétexte à l'acquisition de compétences. La distance analytique est alors la démarche de lecture scolaire privilégiée. Elle hiérarchise deux types de lecture : la lecture qualifiée de « littérale » (le sens apparent) serait inférieure à une lecture fondée sur l'interprétation, la compréhension d'un sens profond dans l'œuvre. Ainsi, dans le commentaire, seule la lecture « experte » est privilégiée. Les élèves doivent donc disposer des techniques d'analyse du texte et de la production du sens. L'objectif de la lecture des œuvres devient alors la simple acquisition d'objets d'enseignement (types de discours, genres, registres, mouvements littéraires) (**Langlade, 2004**). De même, en 2007, Annie Rouxel constate que la lecture analytique ne laisse aucune liberté au lecteur. Elle n'est qu'un prétexte à l'acquisition et à l'évaluation de savoirs, ce qui cause une confusion entre outils et finalités. Le refus de la subjectivité dans l'enseignement produit une stratégie d'évitement dans la constitution des corpus : on évite les textes provoquant des émotions et des réactions affirmées ou proposant des affrontements idéologiques et présentant des réalités sociales. L'étude essentiellement formelle provoque une lecture mécanique refusant l'investissement subjectif, intellectuel et émotif. Cette

pratique conduit à une lecture normée. La lecture analytique forme un lecteur qui doit répondre aux injonctions du texte et qui n'est donc pas libre, ce qui peut rebuter les élèves (**Rouxel, 2007**). Cette démarche de lecture hérite théoriquement des travaux de sémioticiens de la lecture (Eco, Riffaterre, Picard). Entre les années 1980 et 2000, en milieu scolaire, la lecture « littérale » est évincée au profit de la lecture « experte », tandis que chez Umberto Eco (1985), la lecture « naïve » est essentielle à la lecture critique : elle « donne sens, cohérence et portée à l'enquête analytique dans laquelle se lance le « re-lecteur » d'une œuvre » (**Langlade, 2004, p. 92**).

En 2004, la notion de « sujet lecteur » est investie dans la sphère didactique (**Rouxel, 2007**). Dès 2001, les programmes de lycée proposent une réponse institutionnelle à l'échec de la lecture analytique : la lecture cursive et l'écriture d'invention. La lecture cursive est une lecture plus libre qui consiste à « saisir le sens dans son ensemble » (**Rouxel, 2007, p. 67**). Cette lecture autonome et personnelle offre au lecteur le droit de s'identifier et l'invite à s'approprier les œuvres. Elle prend en compte les lecteurs réels et participe à l'élaboration identitaire du lecteur. La lecture « naïve » est réinsérée dans la pratique scolaire. Cependant, alors que la lecture cursive bénéficie de certains apports de la lecture analytique, l'inverse n'est pas vrai. (**Rouxel, 2007**). Pourtant, les recherches contemporaines indiquent que la lecture ne se réduit pas à une activité cognitive et prouvent que le processus d'élaboration d'un sens est étroitement lié à l'expérience du sujet. L'investissement subjectif du lecteur est donc nécessaire à la lecture littéraire : c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière (**Rouxel, 2007**). Selon Langlade, le texte littéraire n'existe que dans la multiplicité des textes singuliers qu'il engendre. Il est actualisé à chaque lecture par un lecteur différent. Cette actualisation est nommée « texte du lecteur ». Jean Bellemin-Noël explique que le texte du lecteur « est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de [l]a vie [du lecteur] avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur » (**Bellemin-Noël, 2001 cité dans Langlade, 2004, p. 94**). Ainsi, le lecteur incorpore le texte et le monde du lecteur se projette dans le texte. La lecture mélange donc le texte de l'auteur et l'imaginaire du lecteur. L'activité de commentaire ne peut échapper à cette présence prégnante du lecteur dans le texte. Ainsi, cette activité, même quand elle se veut objective, ne peut qu'être subjective (**Rouxel, 2007**).

Les théoriciens conseillent donc à présent une dialectique entre implication et distanciation.

Ainsi, Langlade propose une nouvelle démarche accordant une plus grande importance « à la diversité des expériences affectives, sémiotiques, esthétiques et éthiques que les élèves – considérés comme des individus lecteurs – sont susceptibles de réaliser » (**Langlade, 2004,**

p. 92). Le chercheur invite à adopter dans les pratiques scolaires, à côté de la distance critique cherchant à analyser les origines textuelles des effets du texte, d'autres modes de prise de distance. Ainsi, il évoque la distance participative constituée d'aperçus psychologiques, de jugements moraux, de séduction ou de répulsion, etc. Dans cette démarche, le lecteur prend du recul par rapport à l'œuvre pour mieux s'impliquer dans l'expérience de lecture : en jugeant l'œuvre et ses personnages par rapport à sa propre expérience du monde, le lecteur s'implique, par ses réactions, dans la lecture. Ainsi, dans cette distance, « se lisent et se lient l'œuvre et le sujet lecteur. » (**Langlade, 2004, p. 93**). Langlade affirme que cette lecture n'alimente pas la confusion entre la fiction littéraire et la réalité vécue car, même si le lecteur considère le personnage comme s'il existait réellement, il garde tout de même la conscience de la nature virtuelle de cette existence. Grâce à cette distance sécurisante, le lecteur peut mêler fiction et réel, il peut « d'autant mieux croire à la réalité de ce qu'il lit qu'il sait que ce n'est pas « pour de vrai » » (**Langlade, 2004, p. 93**). Cette appropriation de l'œuvre par le lecteur, comprise dans un mouvement à la fois d'implication et de distance, est essentielle : elle est au fondement de la lecture littéraire et offre une expérience de lecture singulière (**Langlade, 2004**). Langlade donne donc une grande place à l'interprétation subjective du lecteur : ce dernier donne à l'œuvre des éléments de son univers personnel, produit une mise en scène intérieure colorant d'une façon singulière les œuvres. Ainsi, « Chaque œuvre littéraire devient [...] une multitude d'œuvres originales produites par les expériences à chaque fois uniques des lecteurs empiriques » (**Langlade, 2004, p. 95**). La subjectivité peut donc surgir là où elle n'était pas attendue. La réflexion sur les limites de la reconfiguration du texte opérée par la subjectivité du lecteur s'impose dans le domaine scolaire et plus particulièrement pour l'évaluation des conduites interprétatives. Elle évoque l'existence d'une norme qui invite au respect des « droits du texte » et rappelle la nécessité de développer chez les élèves réflexivité et recul critique. Cependant, Rouxel invite à interpréter les débordements de subjectivité comme les indices d'une relation vivante au texte qui peut nourrir l'élaboration sémantique et orienter la démarche interprétative et non comme des insuffisances ou des erreurs de lecture. En outre, dans les pratiques de lecture en dehors du domaine scolaire, elle remarque que le lecteur s'intéresse plus au profit personnel que la lecture peut lui apporter qu'à la soumission aux injonctions du texte : il n'hésite pas à utiliser, détourner le texte pour penser le monde et donner à sa vie un surcroît d'existence (**Rouxel, 2007**). La pratique scolaire de la littérature doit donc devenir un lieu de rencontre et de dialogue entre les expériences de « réalité fictive » offertes par les œuvres et les représentations du monde variées (psychologiquement, sociologiquement et culturellement) des élèves. Cependant, elle ne doit pas rejeter pour autant la dimension analytique des études

littéraires et la construction de concepts opératoires. Il est donc nécessaire d'articuler l'expérience subjective des œuvres des sujets lecteurs et la maîtrise progressive des formes, des codes et des rituels qui constituent la littérature (**Langlade, 2004**). Rouxel propose de modifier le rapport au texte construit dans la lecture scolaire en développant une « didactique de l'implication » du sujet lecteur dans l'œuvre : le professeur favorise l'expression du jugement esthétique en invitant l'élève à s'exprimer sur son plaisir ou son déplaisir de lecture et en ne censurant pas les éventuelles traces dans son discours d'un investissement très personnel, imaginaire et fantasmatique. L'étude d'une œuvre doit donc s'appuyer à la fois sur sa dimension formelle et objectivable mais sans rejeter les affects des élèves, qui permettent la découverte d'enjeux personnels à la lecture. Il ne faut donc plus éviter le contenu existentiel et idéologique des textes mais s'engager dans la réflexion qu'ils suscitent afin que les élèves quittent la posture d'extériorité construite face à un objet scolaire pour les amener à comprendre que l'œuvre s'adresse à eux (**Rouxel, 2007**).

Daunay, comme Langlade et Rouxel, remarque que l'excès de formalisme dans les études littéraires a pour conséquence l'exclusion du sujet lecteur dans la pratique scolaire de la lecture. Cependant, il constate aussi que le risque est grand qu'un appel à la prise en compte de la subjectivité relève essentiellement d'une posture idéologique vis-à-vis du texte littéraire. Il souhaite donc réfléchir aux inconvénients et aux avantages de la restriction de la subjectivité dans le cadre de l'enseignement. Il se propose de parler du sujet didactique, soit l'élève inscrit « dans le système didactique, c'est-à-dire dans une relation explicite, formelle, institutionnelle, à des savoirs disciplinairement médiés par le maître » (**Reuter, 2007 cité dans Daunay, 2007, p. 43**). Ce sujet conjugue les dimensions épistémiques, sociales, affectives, psychologiques, cognitives : selon Daunay, c'est seulement dans ce cadre que la notion de sujet lecteur peut prendre sens en didactique. Tout d'abord, il évoque les formes et effets pervers de l'exclusion du sujet lecteur. Il explique que le rapport formel au texte construit des normes pouvant exclure le sujet lecteur. Au contraire de la conception de Veck, évoquée auparavant, de la discipline « par le haut » (les pratiques universitaires influençant celles du second degré), Daunay évoque une conception de la discipline « par le bas » faisant dialoguer les pratiques scolaires et extrascolaires : cette didactique s'élabore à la fois sur l'application de savoirs ou de conceptions originaires d'une discipline universitaire mais aussi sur les savoirs et conceptions de l'usage ordinaire. Elle refuse que les pratiques scolaires légitimes soient le seul objet d'une réflexion didactique et les met donc en dialogue avec les pratiques sociales, notamment à travers un travail entre les pratiques langagières et culturelles (ce que les élèves connaissent, doivent à la maison paternelle) et les pratiques scolaires. Contrairement à Langlade et Rouxel, Daunay

insiste davantage sur la nécessité didactique de restreindre la subjectivité du lecteur. Il considère que la construction d'outils conceptuels pour la lecture ne peut être écartée du domaine de l'enseignement et remet en cause la fausse dichotomie entre subjectivisme et formalisme. Daunay se méfie du possible relativisme d'une approche entièrement subjective « sans garde fou méthodologique » (Daunay, 2007, p. 47). Il se défie du rejet total du formalisme qui mène à une affirmation d'un subjectivisme effréné. En effet, J.-F. Halté décrit un effet de balancier dans l'histoire de la discipline « français » menant à des conséquences négatives : « À certains moments de son histoire, le français a assumé vigoureusement son décalage par rapport aux sciences, au risque du subjectivisme flou, à d'autres, tentant de se dégager d'une image trop impressionniste, il s'est revendiqué des sciences, au risque d'un scientisme. » (cité dans Daunay, 2007, p. 47). Daunay appelle donc à la pondération : la dénonciation du scientisme et les effets de censure qu'il engendre ne doit pas mener à une revendication d'un subjectivisme débridé. Il rappelle ainsi que la mise à distance des textes et de leurs faits langagiers est une nécessité dans les pratiques scolaires. Selon lui, « la normalisation des comportements de lecture est un objectif scolaire incontournable » (Daunay, 2007, p. 48). Pour lui, la question de la subjectivité n'est pas spécifique à la littérature. Il refuse le discours didactique sur la lecture purement subjective de l'œuvre littéraire (discours adopté par les deux autres chercheurs cités précédemment). Ce discours est, selon lui, incompatible avec une approche didactique dans laquelle « la littérature est affaire de savoirs et de savoir-faire objectivement descriptibles et enseignables » (Daunay, 2007, p. 49).

Jean-Louis Dufays, quant à lui, offre une réflexion sur les différentes places laissées à la subjectivité selon la représentation que les chercheurs se font de la lecture littéraire. Il évoque quatre conceptions. La lecture littéraire peut tout d'abord être considérée comme simple lecture des textes littéraires. Cette conception privilégie l'objet (la littérature, le texte) par rapport à la pratique (la lecture). Elle ne reconnaît donc pas un travail propre au lecteur : la réception du texte n'est pas prise en compte, le texte est considéré comme un « monument déjà saturé de sens et de valeur qu'il s'agit de révéler par une lecture qui s'applique à en célébrer les virtualités » (Dufays, 2002, §11). Ainsi, dans cette conception, la littérature (souvent considérée comme un corpus plus ou moins stable d'œuvres légitimées) est séparée de la lecture (souvent assimilée à un commentaire plus ou moins savant). La lecture littéraire peut être définie, non plus comme la lecture des textes considérés comme littéraires, mais comme la modalité de lecture littéraire (c'est la lecture littéraire comme distanciation). Cette conception privilégie la pratique par rapport à l'objet. Ainsi, elle ne concerne pas le seul corpus des textes littéraires. Ses enjeux didactiques sont fondamentaux car cette pratique de lecture permet un

accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture communs. Cependant, cette approche se fonde sur un contrôle des émotions et n'est donc pas suffisante pour définir la lecture littéraire, en tout cas à l'école. En outre, cette posture de distanciation peut devenir source d'un écart dommageable entre la lecture scolaire et les pratiques sociales de référence. Une autre conception valorise la lecture « ordinaire », privilégiant l'« illusion référentielle », l'implication psychoaffective du lecteur. D'un point de vue didactique, cette pratique valorise des réceptions spontanées, la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité, la relativisation de la lecture canonique et du sens commun, le travail sur des objets multiples (non propres à la littérature légitimée), la lecture individuelle. Cependant, cette pratique est plus souvent qualifiée d'« ordinaire » que de littéraire. De plus, elle n'est pas porteuse d'apprentissages ni ne permet le développement de compétences nouvelles. Dufays propose donc une lecture littéraire qui s'efforce d'intégrer et de faire dialoguer les deux conceptions précédentes. L'origine de cette conception se trouve dans *La lecture comme jeu* de Picard (1986) : ce dernier explique que tout lecteur est triple (liseur, c'est-à-dire instance physique sensorielle ; lu, instance psychoaffective ; lectant, instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) et que la lecture littéraire met en tension des valeurs opposées qui appartiennent au lu et au lectant (sens et signification ; conformité et subversion ; réalité et fiction...). Cependant, quand il illustre ses propos dans des analyses de textes, il ne valorise que le lectant. Dufays propose donc sa propre conception de la didactique de la littérature : il invite à fonder à partir de cette base un programme global d'initiation à la « lecture littéraire ». D'un point de vue didactique, cette conception oblige à penser ensemble, de manière systémique, le rapport entre l'ancrage et le désancrage du sens, la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel, la subjectivité et l'intersubjectivité, la centration sur un corpus restreint et l'accueil d'un corpus ouvert, la valorisation des valeurs « modernes » et « classiques ». Elle permet aussi d'éviter la rupture avec la « lecture ordinaire » et d'intégrer la lecture « savante » et « ordinaire » dans une même activité (sans ignorer pour autant les tensions qui se jouent entre ces deux polarités). Enfin, Dufays conclut que la didactique du français a besoin du concept de « lecture littéraire » mais que sa définition doit être clarifiée et qu'elle doit intégrer les opérations de la lecture « ordinaire ». En outre, elle doit inciter à une pratique d'enseignement effectuant un va-et-vient entre participation et distanciation (Dufays, 2002).

Ainsi, à présent, les chercheurs en didactique de la lecture préconisent un va-et-vient dialectique entre distanciation et participation. Cependant, certains, comme Langlade et

Rouxel, insistent sur le lecteur empirique, tandis que d'autres, comme Daunay et Dufays, préconisent plus fortement le mélange de cette subjectivation avec une lecture plus experte.

Nous allons à présent réfléchir à deux manières de provoquer ce va-et-vient dialectique : l'une en passant par l'adaptation d'un texte en manga, qui constitue une iconographie ; l'autre en passant par l'adaptation d'un texte en film. Or, il peut sembler étonnant de s'intéresser au manga et au cinéma pour mieux appréhender la lecture d'un texte. Nous allons donc voir en quoi ces deux méthodes peuvent être intéressantes.

Intéressons-nous d'abord au passage par le manga, nous nous appuyerons pour cela sur des recherches sur le passage par la peinture pour approcher la lecture. A partir de 1985, la « maîtrise de la trilogie écrit-oral-image » devient un objectif du collège et l'expression « lecture de l'image » apparaît dans les programmes et sera reprise dans les textes prescriptifs ultérieurs. L'institutionnalisation scolaire de cette expression indique que l'approche analytique des arts visuels est aujourd'hui un exercice de lecture, complémentaire des exercices de lecture des textes littéraires et capable de les étayer. Ainsi, les programmes du lycée conseillent d'« éclairer la lecture des œuvres et des textes littéraires [...] par leur mise en relation avec les autres arts » et de « développer chez les élèves [...] la capacité d'analyser des images » (**programmes de Seconde 2019 cités dans Claude, 2020, p. 83**). Les programmes de collège, ainsi que leur réécriture partielle en 2018, mentionnent « les images » comme « l'occasion de confronter [les élèves] à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour les textes » (**programmes de collège 2019 cités dans Claude, 2020, p. 83**). En outre, un rapport de l'inspection générale considère l'image comme « un détour pédagogique opérant pour établir une écoute, une adhésion au départ refusés » (**Waysbord-Loing 2000 cité dans Claude, 2020, p. 83**). Marie-Sylvie Claude, en comparant les pratiques effectives des élèves qui « lisent » la peinture à celle des mêmes élèves qui lisent la littérature, montre qu'ils sont plus proches sur la peinture que sur la littérature des attendus scolaires (**Claude, 2015 cité dans Claude, 2020**). Dans cette recherche, Claude constate que les élèves sont plus nombreux à laisser de côté l'analyse du texte qu'à laisser de côté celle de la peinture. Il semble donc qu'ils aient plus de goût pour la peinture, ou se sentent tout du moins plus compétents. Pour comparer en qualité les productions des élèves sur les deux arts, Claude a pris pour normes de référence les attendus de certains enseignants. Ces attendus peuvent être classés (selon des appuis théoriques issus de la didactique de la littérature et des travaux de P. Rayou et E. Bautier, 2013) selon trois registres. Un apprentissage scolaire configure, tout d'abord, un registre « cognitif » : les enseignants attendent donc que les élèves produisent une « interprétation personnelle, riche et plurielle, justifiée par l'analyse de caractéristiques fines de l'œuvres » (**Claude, 2020, p. 85**). Le second

registre est « culturel » : il prend en compte les savoirs nécessaires pour nourrir les opérations cognitives (savoirs linguistiques, iconographiques, généraux sur le monde, spécialisés, par exemple sur les mouvements artistiques). Enfin, un registre « identitaire-symbolique » est déployé : les activités scolaires construisent « un certain type d'identité personnel et relie à une communauté pour laquelle il vaut » (**P. Rayou et E. Bautier, 2013 cité dans Claude, 2020, p. 85**) ; analyser une œuvre selon les attendus scolaires nécessite un engagement subjectif qui participe d'une manière d'être soi. Selon l'étude de Claude, les élèves sont toujours plus proches des attendus sur la peinture que sur la littérature en ce qui concerne les critères du registre cognitif et du registre identitaire symbolique. Cependant, pour le registre culturel, les élèves ont souvent plus de difficulté pour la peinture : les savoirs nécessaires pour accéder au sens consensuel dans un cadre scolaire leur faisant souvent défaut. Selon l'enquête de la chercheuse, l'explication la plus probable de la meilleure réussite des élèves quand il s'agit de peinture serait leur engagement subjectif dans l'activité. En effet, les enseignants souhaitent que les élèves construisent une interprétation personnelle. Cependant, les élèves ne se sentent pas en droit de s'engager dans les textes tandis qu'ils se sentent autorisés à concevoir une interprétation personnelle des tableaux. En outre, les enseignants souhaitent que les élèves « comprennent que [le texte] est un lieu vivant de pure émotion de plaisir qui doit faire réagir très vite » (**Claude, 2020, p. 90**). Or, les élèves refusent d'être émus ou de s'accepter émus par la littérature. En effet, ces derniers se croient souvent tenus de respecter l'intention de l'auteur. En outre, ils considèrent que le professeur détient le monopole de l'interprétation légitime. Les exercices strictement normés sur les textes provoquent un désengagement subjectif des élèves qui se croient obligés de trouver la seule « bonne interprétation » exigée par le professeur. Cette vision provoque en eux l'idée qu'il n'y a qu'un sens unique au texte. En revanche, ils revendiquent d'être émus par la peinture. En effet, la peinture est peu présente dans les épreuves scolaires et quand elle l'est, elle ne fait pas l'objet d'exercices strictement normés. La réticence à s'engager repose aussi sur la nature des objets et surtout la façon dont les élèves perçoivent cette nature : le tableau n'étant pas écrit, il laisserait la place à l'écriture du spectateur tandis qu'il y aurait une concurrence entre le texte et le métatexte. En outre, pour eux, contrairement au texte, le tableau peut avoir une pluralité de sens. Le passage par la peinture pourrait donc permettre d'aider les élèves à comprendre qu'ils sont en droit de s'investir dans l'approche analytique de la littérature.

Evoquons à présent le passage par le film pour approcher la lecture. Depuis les années 1970, l'étude des images fixes et mobiles est inscrite dans le programme de collège pour les cours de français. Le cinéma est alors inclus dans la perspective de l'étude des images (**Habi,**

2009a). En 1982, le cinéma entre dans les programmes de français du lycée dans la rubrique « Contacts avec les arts » : il y est question des « rapports entre un roman et son adaptation cinématographique ». Les instructions invitent à « habituer les élèves [...] à prêter attention, dans le domaine de la technique, à la manière dont l'un énonce et l'autre montre ». Cependant, « la signification et la portée du texte » restent l'« objet premier de la classe de français » (**Denizot, 2009**). Dans les programmes du collège de 1985, l'image est présente de manière protéiforme (livres, journaux, affiches, bandes dessinées, images publicitaires, film) et elle est souvent mise en relation avec le texte (**Habi, 2009a**). L'étude des films devient possible à partir de la quatrième mais reste anecdotique et ne se fait qu'en référence à la narration. Les programmes de lycée de 1987 et 1988 donnent une plus grande place au cinéma en ouvrant l'étude des films sur un travail sur les images, et pas seulement fixes. Cependant, cette étude reste anecdotique : il s'agit seulement d'ouvrir la discipline « français » vers d'autres formes culturelles. Les années 1990 voient les enseignements artistiques s'installer durablement. A cette époque, le cinéma entre véritablement dans la classe de français. Il devient peu à peu un objet disciplinaire en français (**Denizot, 2009**). Les programmes du collège de 1995 et de 2008 ancrent cette pratique de l'image dans le cours de français tout en la chevillant aux préoccupations majeures du français selon chacune des deux périodes historiques considérées : l'image étudiée sous l'angle du discours (1995) ou passée au filtre du socle commun de connaissances et de compétences (2008) (**Habi, 2009a**). Dès 1996, le texte officiel concernant l'enseignement des lettres en terminale est modifié de sorte qu'une œuvre cinématographique puisse apparaître au programme. L'étude d'une œuvre cinématographique s'inscrit dans un des objectifs de l'enseignement du français : la maîtrise des discours. L'œuvre cinématographique, tout comme l'œuvre littéraire, est considéré comme un objet d'analyse qui permet « d'éduquer le regard, d'enrichir la sensibilité, de stimuler l'imagination, d'éveiller l'esprit critique et de développer l'expression, en même temps qu'elle amène à découvrir un aspect important du patrimoine culturel » (**BO, n°47 du 17 décembre 1998, cité dans Denizot, 2009, p. 183**). Dans les années 2000, le film s'installe durablement dans la discipline « français ». Les programmes et documents d'accompagnement pour le lycée thématisent la « lecture de l'image ». Dans les textes officiels de 2001, le cinéma est cantonné à la rubrique « Littérature et cinéma » : les adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires sont ainsi parfois mises au programme. Dans les programmes de 2006 pour le cours de français en classe de première, on constate une forme de supériorité du texte. En effet, on peut lire : « On encouragera l'étude d'œuvres cinématographiques fondées sur des adaptations de romans ou de pièces de théâtre » (**cité dans Habi, 2009a, p. 11**). Selon Alexia Oliver, l'utilisation d'une œuvre cinématographique en

classe peut-être un moyen attractif pour entrer dans la lecture. En effet, la lecture de l'image mobile étant familière aux élèves, la compréhension globale d'une œuvre serait généralement plus immédiate avec l'image mobile qu'avec un texte écrit. En outre, les élèves s'approprieraient plus facilement les outils d'analyse filmique que les outils d'analyse littéraire. Ils s'investiraient donc davantage dans la démarche d'interprétation argumentée et proposeraient plus facilement une lecture personnelle d'une œuvre cinématographique. Les émotions et les interrogations des élèves seraient ainsi plus sollicitées par le cinéma. Enfin, toujours selon Oliver, le cinéma complète et donne du sens au travail traditionnellement dédié au cours de français. En effet, le film possède des éléments communs à la lecture d'œuvres littéraires comme l'implicite, le changement de temporalité (accélération ou ralentissement de l'action), le voyage dans le temps (analepse ou prolepse), certaines figures de style. L'intégration du cinéma au cours de français permet donc de faire converger une multiplicité de compétences (comme la comparaison entre deux œuvres afin de réfléchir sur l'intertextualité ou le travail sur l'argumentation) et de nourrir réciproquement la matière multiforme qu'est le français et l'art plurivoque qu'est le cinéma (Oliver, 2009). Cependant, Malik Habi précise qu'il faut faire attention avec l'utilisation d'un film pour étudier l'adaptation d'une œuvre littéraire car si les théories du récit littéraire ont beaucoup pris au récit filmique (et inversement), cela ne signifie pas nécessairement que les unes sont toujours transférables aux autres. Même s'il y a dans les deux cas récit (et donc histoire et narration), l'étude du film comparée à celle du texte peut varier en fonction de l'approche choisie. Si on utilise une approche thématique, analysant l'histoire ou les contenus narratifs (Genette cité dans Habi, 2009b, p. 91), certains concepts de la narratologie littéraire sont opératoires pour appréhender le film. Cependant, si on opte pour une approche modale, c'est-à-dire une « analyse du récit comme mode de « représentation » des histoires, opposé aux modes non narratifs comme le dramatique, et sans doute quelques autres hors-littérature » (Genette cité dans Habi, 2009b, p. 91), il faudra prendre en considération la spécificité du médium cinéma (Habi, 2009b).

Les deux méthodes évoquées précédemment pour approcher la lecture sont des adaptations. Brigitte Louichon travaille sur la notion de patrimoine car la transmission (qui doit être pensée en termes d'appropriation) des œuvres patrimoniales est au cœur du métier de l'enseignant de littérature. Elle définit l'œuvre patrimoniale comme « production passée (suffisamment passée pour qu'elle soit tombée dans le domaine public et donc gratuite) et réception présente » (Louichon, 2012 cité dans Louichon 2018, p. 24). Ainsi, selon elle, « observer et décrire la patrimonialité effective d'une œuvre consiste à observer et décrire les modalités de sa présence, de son actualité, c'est-à-dire l'ensemble des textes, des discours, des

objets contemporains qu'elle génère, directement ou indirectement, lesquels constituent les *preuves* de son actualité et donc de sa patrimonialité. » (Louichon, 2015, p. 3). Louichon désigne l'ensemble de ces textes et discours comme des « objets sémiotiques secondaires ». Elle classe ces derniers en cinq catégories. L'adaptation constitue l'une d'entre elles. Louichon donne à cette catégorie son sens le plus large : « adaptation à un public donné et à un support donné et/ou à un genre donné » (Louichon, 2015, p. 3). Cette catégorie intègre ce que l'on appelle parfois « adaptation », « traduction intersémiotique », « transmutation », etc., c'est-à-dire des œuvres qui relèvent du passage de l'œuvre linguistique à un autre support, média, format, système sémiotique, etc. (Louichon, 2018). Ce sont par exemple *Les Misérables* en comédie musicale, *Les Contes* de Perrault en dessin animé, *À la recherche du temps perdu* en BD... (Louichon, 2015). Louichon constate que les œuvres doivent s'adapter à leur lectorat, à leur temps, aux supports, aux contraintes techniques et technologiques et plus largement aux médias divers afin de perdurer. Ainsi, une œuvre non adaptée est une œuvre oubliée, non présente (Louichon, 2018). Les adaptations constituent des « textes de lecteur » (au sens où l'entendent les didacticiens de la lecture littéraire travaillant sur la notion de sujet lecteur) puisqu'elles présentent une reconfiguration du texte par un lecteur réel. Elles permettent donc « d'envisager une approche de la lecture scolaire fondée sur une ou des expériences de lecture antérieures dont les œuvres secondes sont les traces » (Louichon, 2015, p. 5). Ainsi, adaptations et œuvres originales entrent en dialogue et permettent une problématisation de la lecture de l'œuvre patrimoniale. Gérard Langlade, travaillant sur les lectures cinématographiques de *La Princesse de Clèves*, déclare : « J'attends de la créativité de ces lectures qu'elle brise l'effet inhibant de l'immobilité muséale dans laquelle l'œuvre est souvent maintenue, qu'elle stimule l'initiative interprétative des élèves et qu'elle donne accès à l'étrange fécondité d'un texte du XVII^e siècle qui interpelle sans cesse l'imaginaire, la sensibilité et le jugement de ses lecteurs » (cité dans Louichon, 2015, p. 5-6). Les adaptations, considérées comme des actualisations de l'œuvre, justifient la lecture de l'œuvre patrimoniale, la donnent à voir autrement : l'œuvre originale étudiée n'est pas « un classique poussiéreux dont la lecture est imposée par l'école au nom d'impératifs que l'on aurait oubliés ou que l'on ne comprendrait pas » (Louichon, 2015, p. 6). Elles permettent ainsi de montrer que l'école donne à lire une œuvre vivante. En outre, les adaptations, dans leurs diversités, mettent en lumière la dimension subjective et interprétative de la lecture. Elles vont ainsi à l'encontre d'une représentation de la lecture scolaire « comme mise au jour d'un sens caché s'appuyant sur l'incompétence de l'élève et l'expertise professorale » (Louichon, 2015, p. 6). Enfin, « elles permettent et justifient un retour au texte

et mettent en œuvre la dimension réflexive inhérente à la lecture littéraire » (Louichon, 2015, p. 6).

Nous avons donc constaté que le passage par le manga offrirait, comme la peinture, la possibilité aux élèves d'investir davantage leur subjectivité dans le travail scolaire. De même, nous avons remarqué que le passage par un film, en usant d'une approche thématique pour comparer l'adaptation filmique et l'œuvre originale, permet un plus grand investissement subjectif des élèves. En outre, les adaptations permettent de justifier la lecture de l'œuvre originale et la comparaison entre deux documents différents.

Nous pouvons donc nous demander, entre deux adaptations, l'une en manga, l'autre cinématographique, laquelle favorisera le plus un investissement subjectif et un va-et-vient dialectique entre distanciation et participation.

Nous supposons que le manga est plus proche de la culture juvénile que le cinéma. En effet, le manga semble à présent généralement très lu et apprécié chez les adolescents. Ainsi, lors d'une séance d'évaluation avec une classe de sixième où ceux qui avaient fini en avance pouvaient lire, certains élèves ont sorti des mangas de leur cartable. Des élèves aimaient également s'inspirer de mangas, comme *Naruto* ou *L'Attaque des titans*, pour leurs expressions écrites. En outre, il existe de plus en plus d'adaptations d'œuvres littéraires dites « classiques » en manga. Nous supputons donc que le manga favorisera plus que le cinéma l'investissement subjectif des élèves et sera donc plus favorable au va-et-vient dialectique entre distanciation et participation.

Méthode :

1. Participants :

Le recueil de données a été réalisé dans un collège d'Aix-les-Bains sur une classe de quatrième de vingt-neuf élèves, dont six ont eu les félicitations et huit les encouragements au dernier conseil de classe. Cette classe a donc été scindée en un groupe de quinze élèves et un autre de quatorze élèves de niveau équivalent. Les élèves ont également été répartis selon les autorisations parentales d'enregistrement de la voix : un des deux groupes a pu être enregistré. Cependant, nous avons manqué de temps pour transcrire et analyser en détails cet enregistrement. De ce fait, pour l'analyse de nos résultats, nous avons fait le choix de nous appuyer seulement sur les écrits. L'enregistrement nous servira toutefois dans la partie « discussion ». Le jour du recueil de données, il y avait cinq absents : trois dans un groupe et deux dans l'autre. Ainsi, les deux groupes ont finalement été constitués de douze élèves. Dans le groupe où le texte était comparé au film, un des élèves a un trouble de l'attention et de l'hyperactivité.

2. Justification des documents choisis :

Nous avons choisi un extrait du Livre I, Chapitre III des *Misérables*. Dans cet extrait, Jean Valjean rencontre Monseigneur Bienvenu Myriel, raconte qu'il a été rejeté par tous les habitants et se présente. Ce texte a été sélectionné car il était susceptible de faire réagir les élèves, de faire poindre en eux des émotions telles que la compassion (envers Jean Valjean), l'indignation, l'admiration (pour l'évêque), etc. En outre, il entrait dans le programme de l'enseignante en charge du stage : ces séances ont constitué l'ouverture de la séquence sur Victor Hugo.

Pour l'une des didactisations, nous avons comparé ce texte avec l'extrait correspondant dans le manga *Les Misérables* de Crystal Silvermoon et Lee SunNeko dans la collection Les Classiques en manga (2016). Nous avons choisi cette collection en particulier car l'enseignante en charge du stage possédait le manga des *Misérables* dans cette collection dans la bibliothèque de sa classe et désirait travailler cette adaptation avec ses élèves.

Pour l'autre didactisation, nous avons comparé l'extrait du roman avec l'extrait correspondant dans le film *Les Misérables* de Robert Hossein (1982). Le manga, pour l'extrait du roman sélectionné, ne s'éloignait pas beaucoup du roman. Nous avons donc sélectionné un film qui prenait également peu de libertés par rapport à l'extrait afin qu'il y ait le moins de différences possible entre les contenus de ces deux documents. Le but était que les élèves ne

soient pas influencés par le contenu mais bien par le média utilisé. Cependant, comme nous le verrons plus tard, malgré cette précaution, les résultats ont été biaisés par un contenu différent entre le film et le manga.

3. Matériel :

Les deux séances ont été réalisées le même jour. Celle sur le film s'est déroulée le matin. Celle sur le manga, quant à elle, a eu lieu l'après-midi. Ces deux séances ont été intitulées : « Quelle société le roman *Les Misérables* dépeint-il à travers les personnages ? ». Elles entraient dans la séquence « Victor Hugo, l'écrivain de tous les combats » et s'inscrivaient dans les thèmes « Regarder le monde, Inventer des mondes », « Vivre en société, participer à la société » et les entrées « La fiction pour interroger le réel », « Individu et société : confrontations de valeurs ? ». L'objectif de ces séances était d'étudier un portrait et l'image qu'il donne de la société. Pour les deux groupes, les élèves travaillaient sur un extrait du Livre I, Chapitre III, des *Misérables* de Victor Hugo (cf. **Annexe 1**). Les deux groupes devaient comparer cet extrait, l'un à l'adaptation cinématographique des *Misérables* de Robert Hossein, l'autre à l'adaptation en manga dans la collection Les Classiques en Manga (cf. **Annexes 2**). Les deux groupes avaient une première consigne avec trois questions : « Comparez ces documents : comment est présenté Jean Valjean (sur le plan physique et moral) ? Quelles sont les différentes attitudes adoptées face à ce personnage ? Quel(s) aspect(s) de la société est(sont) ainsi dénoncé(s) ? ». Ils devaient répondre à ces questions à l'écrit et pouvaient, s'ils le souhaitaient, réfléchir par îlot. Ils avaient environ vingt-cinq minutes. Puis, ils devaient répondre à l'écrit à une deuxième consigne constituée de deux questions : « Que retenez-vous du texte ? Quels éléments vous ont le plus intéressés/marqués ? » Les réponses à ces questions constituent mon recueil de données. Les consignes se situaient sur la même feuille que l'extrait du roman *Les Misérables*. Ils avaient environ dix minutes mais, dès que les élèves avaient fini de répondre à la consigne une, ils pouvaient passer à la consigne deux. Ainsi, certains élèves ont commencé à répondre à la consigne deux avant les autres.

4. Procédure :

Tout d'abord, nous avons annoncé l'objectif de la séance : « Etudier un portrait et l'image qu'il donne de la société ». Puis, nous avons visionné l'extrait cinématographique (environ une minute) ou les élèves ont lu l'extrait de l'adaptation en manga (environ une minute). Nous avons ensuite posé des questions comme « Qu'est-ce que vous en avez pensé ? Qu'est-ce que vous avez compris ? » Les élèves du groupe du manga ont discuté un peu

plus que celui du film mais les deux groupes ont peu évoqué leurs pensées, impressions et ressentis. Ils ont plutôt effectué un résumé de ce qu'ils avaient compris (environ une à deux minutes). L'extrait du roman a été distribué et nous avons effectué la lecture du texte (environ trois minutes). Nous avons vérifié que les élèves avaient compris l'extrait en posant les questions suivantes : « Est-ce qu'il y a du vocabulaire que vous ne comprenez pas ? Est-ce que quelqu'un peut résumer ce qu'il se passe ? » Pour le groupe du film, nous avons remis l'extrait cinématographique. Puis, les élèves devaient répondre à la première consigne (environ vingt-cinq minutes). Nous sommes passée dans les rangs pour répondre aux questions : les élèves ont posé des questions sur le vocabulaire mais aussi sur les consignes car elles étaient trop vastes et floues pour eux. Pour le groupe du film, à la demande de certains élèves, nous avons repassé une dernière fois l'extrait filmique. Enfin, les élèves ont répondu à la deuxième consigne (environ dix minutes). Avant la sonnerie, nous avons ramassé les feuilles sur lesquelles les élèves avaient répondu aux deux consignes.

Résultats :

Nos données sont constituées des réponses des élèves à la consigne deux. Pour les deux didactisations, ces réponses sont évaluées selon les critères suivants : les élèves s'investissent subjectivement, c'est-à-dire qu'ils évoquent un jugement axiologique, des émotions personnelles, ce qui peut correspondre au mode d'investissement du registre identitaire-symbolique évoqué auparavant ; ils s'interrogent sur ce que le texte peut leur dire de la société et du traitement des anciens prisonniers, ce qui peut correspondre au registre cognitif.

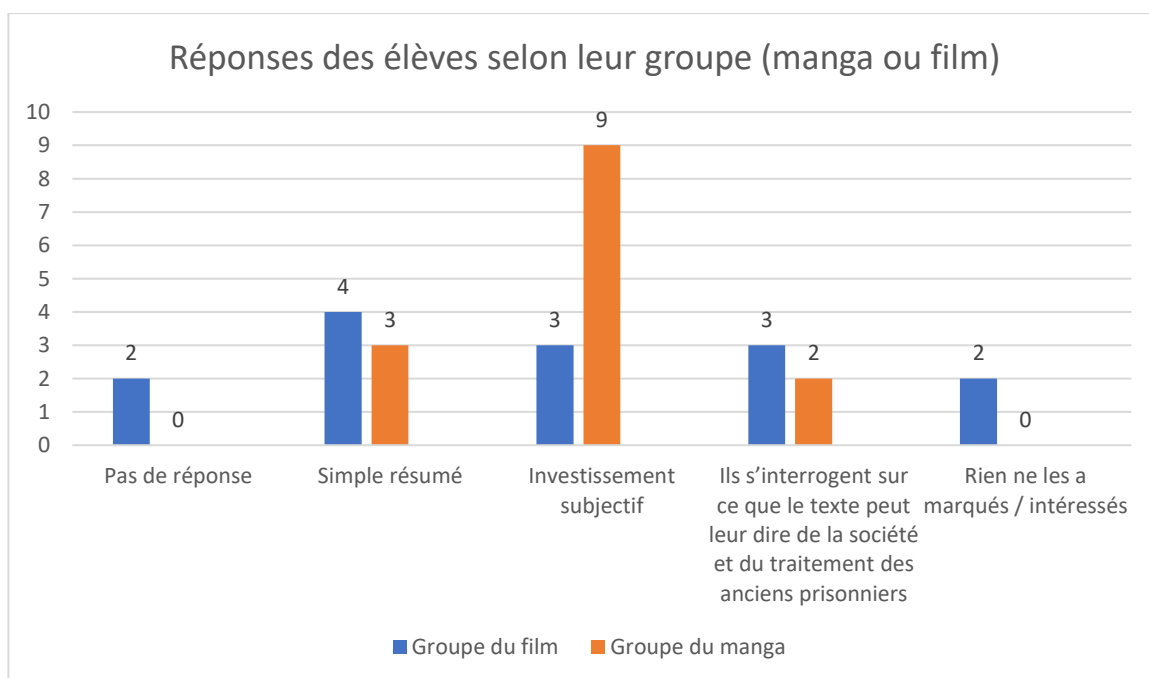
Pour le groupe « film », composé de douze élèves, trois élèves s'investissent subjectivement. Ainsi, une élève se met à la place des personnes ayant rejeté Jean Valjean : « ce que je retiens est que les gens ne l'ont pas accepté car il regarde son passé mais c'est compréhensible car il a fait de la prison. ». L'adjectif « compréhensible » indique qu'elle donne son avis personnel sur le jugement des personnages. Une autre compare le comportement de ces personnes à celui des gens de notre époque : « Le fait que Jean ne soit accepter que chez l'évêque ne m'étonne pas car les gens feraient la même chose aujourd'hui. ». L'utilisation de la première personne (avec le pronom personnel « m' ») et la comparaison à la société dans laquelle elle vit (avec le déictique « aujourd'hui ») marquent qu'elle se prononce sur le comportement des personnages. Le verbe « étonner » qui est nié par l'adverbe de négation (« n' ») montre également son manque de surprise face à l'attitude des personnages. Enfin, une dernière émet un jugement sur les personnes qui rejettent l'ancien prisonnier : « Ce qui m'a intéressait c'est ses personnes qu'ils l'ont rejeté c'est purement eux les personnes qui se mettent tous dans le même sac. » L'adverbe (« purement ») et la proposition subordonnée relative adjective (« qui se mettent tous dans le même sac ») présentent un jugement négatif sur ces personnes. Dans ce groupe, trois élèves réfléchissent à la peinture de la société effectuée par cet extrait. Une élève évoque les préjugés qui circulent chez les personnages : « Ce que je retiens de l'histoire c'est que les personnages ont des préjugés sur Jean Valjean sans même le connaître. » La préposition « sans » indique qu'ils ne connaissent pas l'ancien forçat. L'adverbe « même » insiste sur l'idée que les personnages ont une opinion sur Jean Valjean fondée uniquement sur son apparence et son statut d'ancien prisonnier. Elle pointe donc du doigt une critique des idées préconçues de la société sur les anciens forçats. Une autre élève constate que l'extrait présente une situation qui reste actuelle à notre époque : « Le fait que Jean ne soit accepter que chez l'évêque ne m'étonne pas car les gens feraient la même chose aujourd'hui. » Le déterminant (« même ») marque le rapport d'égalité qu'elle instaure entre les comportements

des personnages de l'histoire, qui vivent au XIX^{ème} siècle, et ceux des personnes de notre époque. Elle réfléchit donc à l'intemporalité de cette critique. Cette actualisation semble lui permettre de donner du sens au texte. Dans un second temps, nous pourrions nous appuyer sur cette réponse pour effectuer une recontextualisation afin de faire voir aux élèves les différences entre les deux contextes, ce qui permettrait, selon les chercheurs, d'éclairer le présent à la lumière de ses points communs et de ses décalages avec le passé. Enfin, une dernière élève remarque que Victor Hugo effectue une critique de la société : « Je retiens que encore une fois Victor Hugo a parlé de la société négativement. Il relève que la société est purement fixé sur une seule chose, elle est fermé. » L'adverbe « négativement » signale une critique. La locution adverbiale (« encore une fois ») semble indiquer que cette élève sait que cet auteur a l'habitude d'effectuer une critique de la société. Avec les participes passés « fixé » et « fermé », elle précise l'objet de la critique : la fermeture de la société qui n'accepte pas Jean Valjean, et donc les personnes « hors de la norme » (comme elle l'écrit dans ses réponses à la consigne une), en son sein. Quatre élèves effectuent un simple résumé du texte : « Je retiens du texte que Jean Valjean sort de prison et rentre chez un évêque et sa sœur, il demande de la soupe et un endroit ou dormir. Il raconte qu'il a passer 19 ans en prison, il a un passeport jaune, il sait lire et il est « dangereux ». Les éléments que j'ai retenues et son prénom et son non, combien de temps il a passer en prison. » ; « Je retiens que quelqu'un s'est incrusté chez quelqu'un et qu'il est rejeté de partout à cause de son passé » ; « Que quelqu'un rentre chez eux et que l'évêque l'accepte comme si c'était son ami et il est agressif. Qu'il était prisonniers et que il etat tres énerver. » ; « Un homme rentre dans une maison et dis ; je m'appelle vazin ! Je veux une soupe et un lit ». La première réponse, avec le complément « du texte », met en exergue la restriction imposée par la consigne. En effet, cette dernière a incité ces élèves à rédiger un résumé de l'extrait romanesque. Enfin, deux élèves écrivent que rien ne les a marqués/intéressés dans le texte. L'un de ces élèves a un trouble de l'attention et de l'hyperactivité et se met difficilement au travail. L'autre élève constate que le texte et le film « disent un peu la même chose » puis ajoute « rien ne m'a intéressé ou marqué ».

Pour le groupe « manga », composé également de douze élèves, neuf élèves s'investissent subjectivement. Tout d'abord, un élève émet un jugement sur les personnages : « Que il y a des personnes qui sont pas sympas et qu'ils ne veulent pas connaitre. alors que l'evêque lui aide les gens quand il peuvent ». L'adjectif « sympas » nié par l'adverbe négatif « pas » indique qu'il juge négativement les personnages qui rejettent Jean Valjean. La locution conjonctive « alors que » oppose l'évêque à ces personnages, ce qui montre, avec l'utilisation du verbe « aider », qu'il émet un jugement positif sur ce personnage. Cet élève a ajouté : « il

n'y a pas de moment marquant pour moi ». Cependant, avant cette affirmation, il a évoqué un jugement personnel, contrairement aux élèves du groupe « film » qui ont écrit que rien ne les avait marqués/intéressés sans rien ajouter de plus. Nous ne le comptons donc pas dans la catégorie « Rien ne les a marqués/intéressés » du graphique ci-dessous. Une autre élève écrit : « Se qui m'a le plus marqué c'est qu'il est aller en prison pour du pain. » Le superlatif « le plus » complétant le verbe « marquer » met en exergue la proposition qui suit (« c'est qu'il est aller en prison pour du pain ») et indique un investissement. L'association du complément essentiel de lieu « en prison » et le complément essentiel de cause « pour du pain » semblent impliquer l'idée d'une injustice. Quatre autres élèves évoquent l'idée d'injustice : (1) « Je retiens que c'est injuste que il a passer 19 ans en prison pour avoir voler du pain. » ; (2) « Je retiens que c'est injuste car il passe 19 ans en prison pour un bout de pain et aussi c'est triste car il est rejeter. Ça m'a marquer car il fait pitié. » ; (3) « Dans le texte, je retiens qu'il y a de l'injustice car il a été emprisonner 19 ans pour un vol de pain » ; (4) « Le fait qu'il soit en prison pour seulement un vol de pain ». Dans les trois premiers écrits, l'adjectif « injuste » ou le substantif « injustice », la précision du nombre d'années passées en prison (« 19 ans ») et l'évocation de la cause de l'emprisonnement (« pour avoir voler du pain », « pour un bout de pain », « pour un vol de pain ») indiquent que ces élèves émettent un jugement sur la disproportion de la sentence émise contre Jean Valjean. De même, dans le dernier écrit, l'adverbe « seulement » insiste sur la démesure du jugement contre Jean Valjean. Dans la deuxième réponse, avec l'adjectif « triste » et l'expression « faire pitié », l'élève laisse une place aux sentiments qu'elle a ressentis : la tristesse et la compassion. Trois élèves sont touchés par la bonté de l'évêque. Une première élève note : « Manga = Ce qui m'a le plus marquer c'est le fait que le visage du prêtre soit si saint et bienveillant. Il y a aussi le fait que les émotions (tristesse, fatigue, etc...) de l'inconnue [Jean Valjean] soit si présentes dans ses yeux. » Les adjectifs « saint » et « bienveillant » décrivent la perception de l'élève face à la représentation iconographique de l'évêque. La récurrence de l'intensif « si » montre que le récepteur donne du sens à ce qu'il voit. Cette même élève tire également une leçon de vie de l'extrait étudié : « Je retiens qu'il faut savoir être généreux avec les autres et ne pas juger sur les apparences. » Le pronom impersonnel « il » indique la généralisation du propos. Le verbe « falloir » marque la modalité déontique : cette élève retient du texte une norme implicite de bonne conduite. Une deuxième élève écrit : « L'evêque est une personne avec un grand cœur, ont voit qu'il a envie de l'aidée, comparé aux autre personne qui le jette de partout ». L'adjectif « grand » et le verbe de perception « voir » indiquent qu'elle émet un jugement positif sur l'évêque. La troisième élève déclare : « Le truc qui me l'as plus marqué c'est que l'evêque [a] un énorme cœur que

c'est rare de trouver une personne comme ça. Même si Jean Valjean a fait des choses mals (voler un bout de pain). » L'adjectif « énorme », qualifiant « cœur », et l'adjectif « rare » marquent un jugement positif. Deux élèves effectuent une réflexion sur ce que le texte leur dit sur la société et le traitement des anciens forçats : « Je retiens que la société ne laisse aucune chance aux personnes qui ont fait des erreurs dans le passé, qu'ils n'ont aucune pitié. » ; « Je retiens que souvent les gens juge vite les gens et ne laisse pas de deuxième chance. » Les deux réponses soulignent que le texte effectue une critique péjorative de la société : elle ne pardonne pas les erreurs comme l'indique le déterminant indéfini « aucune » précédant « pitié » et la négation de l'expression « deuxième chance ». Enfin, trois élèves rédigent un résumé du texte : « c'est un prisogner qui cherche un logement et de la nouritur » ; « J'ai retenu qu'il s'appelle Jean Valjean et qu'il a prit 19 ans de prison à cause d'un morceau de pain » ; « Dans le texte, j'ai retenue que Jean Valjean est vu par la société comme un délicant. Il est rejeté par toute les maisons. Mais, il va enfin rencontrer un évêque qui va bien vouloir l'éberger et le nourrir. » La dernière réponse, avec le complément circonstanciel de lieu « dans le texte », comme l'une des réponses dans le groupe « film », indique que la consigne a restreint la réponse de certains élèves.



Remarque : Certaines réponses d'élèves sont comptées à la fois dans « investissement subjectif » et dans « ils s'interrogent sur ce que le texte peut leur dire de la société et du traitement des anciens prisonniers ».

Discussion :

1. Réponse à la problématique :

Puisque neuf élèves s'investissent subjectivement avec la didactisation utilisant le manga contre trois seulement pour celle utilisant le film, il semblerait que, comme nous l'avions supputé, la didactisation exploitant le manga ait davantage permis l'investissement subjectif des élèves. Pour la distanciation, elle se révèle dans les écrits où les élèves s'interrogent sur ce que le texte cherche à leur dire sur la société et le traitement des anciens galériens : ils emploient alors souvent des termes généraux (« gens », « personnes », « société ») et opèrent ainsi une généralisation du propos tenu par le texte ; ils prennent du recul en effectuant un parallèle avec notre société (« les gens feraient la même chose aujourd'hui ») ou en réfléchissant à la critique sous-jacente dans l'extrait présenté (« les personnages ont des préjugés sur Jean Valjean sans même le connaître », « la société ne laisse aucune chance aux personnes qui ont fait des erreurs dans le passé », « souvent les gens juge vite les gens et ne laisse pas de deuxième chance ») ou encore en évoquant Victor Hugo et sa fréquente critique de la société dans ses œuvres (« encore une fois Victor Hugo a parlé de la société négativement »). Les élèves prennent donc du recul par rapport à la diégèse pour réfléchir au sens anthropologique que peut porter le texte. Cependant, pour les deux didactisations, aucun élève ne prend du recul par rapport au signifiant afin de faire de l'écriture un objet d'étude. Ce résultat peut s'expliquer par les consignes qui n'incitaient pas à ce type de distanciation. Le manga et le film semblent tout autant permettre la distanciation puisque trois élèves réfléchissent à ce que le texte leur dit de la société et du traitement des anciens forçats avec la didactisation utilisant le film contre deux élèves avec la didactisation exploitant le manga.

Néanmoins, quelques biais entrent en jeu. En effet, le groupe du manga a effectué des recherches sur la vie de Victor Hugo avant la séance tandis que le groupe du film les a effectuées après. Or, dans leur questionnaire de recherche, une question portait sur le sujet des *Misérables*. Le groupe du manga était donc avantagé car il connaissait le sujet du roman. Cependant, ce biais est assez faible. Les élèves n'ont d'ailleurs pas semblé faire le lien entre les deux séances. En outre, le groupe du film, qui est passé en premier, a pu parler avec le groupe du manga pour expliquer ce qu'ils ont fait. Cependant, il ne semble pas que ce fut le cas : aucun élève ne s'est étonné de ne pas regarder un film. Ce biais est donc de nouveau assez faible. Etant la première séance, la didactisation intégrant le film a constitué la séance d'essai : nous étions donc moins à l'aise. Ainsi, nous avons moins insisté sur la nécessité d'écrire une réponse à la consigne deux. Cependant, seule une élève n'a pas donné de réponse par manque de temps. L'autre élève est

un élève difficile à mettre au travail. Ce biais est donc également assez faible. Enfin, un biais plus important est aussi à noter : dans le manga, Jean Valjean explique qu'il a été emprisonné pour le vol d'un bout de pain. Or, dans l'extrait littéraire donné et dans le film, Jean Valjean ne donne pas cette explication. Le groupe étudiant le manga a été sensible à cette injustice : quatre élèves l'évoquent. Le groupe travaillant sur le film, quant à lui, ne pouvait pas être sensible à cela. En outre, dans l'extrait tiré du manga, les élèves ont pu voir que Monseigneur Bienvenu accompagne Jean Valjean jusqu'à une chambre, tandis que nous avons arrêté l'extrait filmique avant que l'évêque n'accompagne l'ancien forçat jusqu'à un lit. Dans le film, de même que dans l'extrait de l'œuvre originale, seules des paroles, au message implicite, indiquent que l'évêque va accueillir Jean Valjean pour la nuit (Le film : « Madame Magloire, vous mettez des draps blancs au lit dans l'escalier » ; Le roman : « – Madame Magloire, dit l'évêque, vous mettez des draps blancs au lit de l'alcôve »). De plus, dans le manga, l'évêque demande à Mme Magloire de sortir l'argenterie et son meilleur vin pour son invité, ce qui n'est pas le cas dans l'extrait filmique ni dans celui tiré du roman. Toujours dans le manga, il dit également explicitement qu'il ne veut pas de l'argent de Jean Valjean (« Vous êtes le bienvenu. Pas votre argent. ») tandis que cela reste implicite dans les extraits filmique et romanesque. Ainsi, le groupe travaillant sur le manga a davantage pu constater la bonté et la bienveillance de l'évêque. Par rapport au film, le manga cherche davantage à attirer la compassion du lecteur pour Jean Valjean puisque ce dernier déclare : « Cela fait quatre jours que j'ai été libéré... Je suis affamé et fatigué... ». Dans le film, l'ancien prisonnier réclame seulement « une soupe et un lit ». Dans le manga, il dit également : « Beaucoup m'ont rejeté ». Dans le film, Jean Valjean ne mentionne pas les nombreux rejets. Dans un second temps, il serait intéressant de demander aux élèves d'effectuer ce travail comparatif afin d'expliquer ce qui peut justifier une partie des différences interprétatives. Ce travail aurait pour objectif de les sensibiliser au fait que le sens est co-construit par le récepteur et par l'œuvre. Grâce à la comparaison des deux supports, nous pourrions également inviter les élèves à réfléchir sur la force de l'implicite, moins présent dans le manga.

2. Apport du mémoire par rapport aux recherches antérieures et à la pratique professionnelle :

Ce présent travail semble indiquer qu'il serait intéressant d'utiliser davantage le manga dans les pratiques scolaires afin de faire entrer les élèves dans le texte littéraire, d'encourager leur engagement subjectif et de leur donner à voir autrement l'œuvre patrimoniale. En outre, des élèves ont corroboré les propos de Claude (**Claude, 2020**) expliquant que les élèves se

sentent plus en capacité devant une image. En effet, les élèves de l'un des groupes ont préféré commencer leur analyse et comparaison par les planches de manga car ils considéraient qu'il était plus facile de commencer par l'image. Cependant, nous n'avons pas eu la possibilité de leur demander les raisons de cette impression. La réponse d'une élève permet également de remarquer que le manga est une iconographie qui offre, notamment par le dessin des yeux, une représentation frappante des émotions : « Manga = [...] Il y a aussi le fait que les émotions (tristesse, fatigue, etc...) de l'inconnue soit si présentes dans ses yeux. ». Un autre élève avait aussi remarqué oralement cela mais il ne l'a pas écrit dans ses réponses. Enfin, nous avons demandé à l'oral aux élèves s'ils étaient surpris d'étudier une planche de manga en cours. La plupart des élèves ont acquiescé. L'une d'entre eux a expliqué qu'ils ne faisaient jamais ça. Nous avons ensuite demandé s'ils appréciaient, une grande partie des élèves a répondu de manière positive. Un des élèves déclare : « ça change ». Cependant, ces réponses sont en partie biaisées puisque les élèves ont pu répondre cela par politesse.

3. Forces et limites de l'étude menée :

Cette étude repose sur l'observation de deux didactisations relativement similaires. La comparaison entre les deux séances est donc relativement aisée à effectuer.

Concernant les limites de l'étude menée, comme nous l'avons remarqué dans l'analyse des résultats, la question « Qu'avez-vous retenu du texte ? » a pu les inciter à effectuer un résumé du texte. Il faudrait donc peut-être modifier cette consigne : « Qu'avez-vous retenu de la séance ? » ou « Qu'avez-vous retenu ? ». En outre, les questions « Quelles sont les différentes attitudes adoptées face à ce personnage ? Quel(s) aspect(s) de la société est(sont) ainsi dénoncé(s) ? » n'explicitent pas le fait qu'il faut comparer les deux documents. Ce manque d'explicitation a donc peut-être fait perdre en cohérence les deux didactisations. Certains élèves, surtout dans le groupe « film », ont eu du mal à faire des comparaisons : ils répondent simplement aux questions sans évoquer si ce qu'ils disent correspond au film ou au texte. Or, nous avons davantage insisté avec le groupe travaillant sur le manga sur l'importance d'indiquer à chaque fois à quel document se rapportait les réponses qu'ils écrivaient. Il aurait été nécessaire d'effectuer ce même étayage dans le groupe étudiant le film. En outre, une élève du groupe du film a demandé à propos de la consigne deux : « Mais c'est par rapport à nous ? ». Cette question indique qu'un étayage était nécessaire : il faut expliquer que cette consigne demande une réponse personnelle de leur part. Certains élèves ont eu du mal à répondre aux questions de la consigne une, notamment à la dernière question portant sur la critique de la société. Ainsi, certains ne répondent pas à cette dernière question. Il aurait donc fallu les guider

davantage. Cependant, le risque était alors d'influencer leurs réponses. En effet, une consigne ou un étayage trop précis peut biaiser les réponses des élèves en les aiguillant sur les réponses que nous nous attendions à avoir. Pour certains élèves de cette classe, il aurait été préférable de prendre un texte moins long afin de faciliter la comparaison. En effet, il y avait trop de texte pour qu'ils se repèrent facilement dans l'extrait. Ainsi, certains font des contre-sens. Un élève « constate que dans le manga que l'évêque est très sympa avec le prisonnier il accepte de le nourrir et de l'héberger alors que dans le texte il ne veut pas l'héberger et le nourrir alors que dans le manga c'est le contraire. » D'autres élèves oublient une partie de l'extrait de l'œuvre originale. Par exemple, une élève écrit : « Dans le manga il montre une partie où il est bien accueilli et dans le texte quand il se fait refusé ». En écrivant cela, cette élève oublie donc la partie du texte où Jean Valjean est accueilli par l'évêque. Un autre déclare : « l'aspect de la société dénoncée est sur le texte personne ne l'aide ». Il semble donc également oublier la fin de l'extrait romanesque. En outre, pour le groupe du film, la comparaison a pu être plus difficile que pour l'autre groupe. En effet, lors de la didactisation utilisant le film, nous gérons les visionnages tandis que, pour l'autre didactisation, les élèves pouvaient plus facilement faire des allers-retours entre le texte et le manga puisque chacun avait une planche de manga. Si cela avait été possible, il aurait été préférable que les élèves puissent avoir le contrôle sur le visionnage de l'extrait filmique et sur les arrêts sur image, cela aurait facilité la comparaison. Ainsi, bien que cela peut venir également d'un manque d'étayage, comme nous l'avons déjà expliqué auparavant, les élèves du groupe étudiant le film précisent moins de quel document ils parlent. Nous pouvons ainsi lire des réponses qui ne mentionnent jamais ni le texte ni le film comme celle qui suit : « Il est présenté comme un prisonnier, un vagabond dangereux, erre dans les rues. Rejeté par tout le monde à cause de son passif en prison. Il effraya les gens partout. Mais les gens chez qui il est accepté réagissent bien, l'évêque en particulier. » Ils effectuent aussi moins de va-et-vient entre le texte et le film. Ainsi, dans le groupe travaillant sur le film, six élèves n'effectuent pas ou peu ce va-et-vient tandis que, dans le groupe étudiant le manga, tous les élèves réalisent cette alternance entre texte et manga. Afin d'encourager ce va-et-vient nous aurions peut-être pu donner des fiches-outils permettant de parler précisément d'un passage selon le support : pour le groupe étudiant le film sur le vocabulaire du cinéma (plans, champs, etc.), pour le groupe travaillant sur le manga sur le vocabulaire de la BD (case, phylactère, etc.). Nous aurions également pu numéroter les cases du manga et les paragraphes du texte pour faciliter la comparaison. De même pour le film, nous aurions pu essayer de découper l'extrait en plusieurs parties que nous aurions visionnées plusieurs fois séparément. Enfin, une élève a écrit : « Ils [le film et le texte] disent un peu la même chose. Rien ne m'a

intéressé ou marqué. » Le déterminant « même » insiste sur la similitude entre les deux documents. Cette réponse nous incite à nous demander si les élèves se seraient davantage investis si les deux documents avaient été moins similaires. En effet, la différence entre les deux œuvres aurait peut-être pu inviter davantage à la réflexion en réfléchissant aux modifications effectuées par le film et aux raisons possibles de ces modifications. Si nous avions eu plus de temps, il aurait été préférable de demander davantage aux élèves de préciser leurs réponses aux deux consignes en s'appuyant sur les documents. Par exemple, pour la première question de la consigne une, certains élèves ont écrit : « il est présenter comme un prisogner dangereux » ; « il est présenté comme un prisonnier, un vagabond dangeureux, errent dans les rues » ; « il est présenter comme quelqu'un de dangereux dans les deux textes ». Afin, qu'ils s'investissent davantage dans les documents, il aurait été intéressant qu'ils expliquent pourquoi le texte et le film/manga leur donnent cette impression. Il aurait été intéressant d'ajouter, pour chaque question de la première phase de travail, une consigne demandant de justifier les réponses données afin d'inviter les élèves à opérer une distanciation sur le signifiant du texte.

4. Eventuelles suites, ouvertures :

Pour une recherche future, nous pourrions travailler sur les interactions orales, qui sont riches d'enseignements complémentaires puisqu'elles donnent à entendre les réactions des élèves prises sur le vif. Cette didactisation pourrait également être mise en place dans le cadre de l'étude d'autres œuvres patrimoniales afin d'appréhender davantage l'apport du manga dans les pratiques scolaires. Elle pourrait également se décliner en comparant l'utilisation de l'objet sémiotique « manga » avec l'utilisation d'un objet sémiotique secondaire (Louichon, 2018) autre que le film comme la peinture ou la musique.

Bibliographie :

- Claude, M.S. (2020). En passant par l'approche analytique de la peinture... *Le français aujourd'hui*, 2020/3 n°210, 83-92.
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français, *Le français aujourd'hui*, 2007/2 n° 157, 43-51.
- Dufays, J.L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept, *Tréma*, 19 | 2002, 5-16.
- Habi, M. (2009a). Le cinéma : une discipline sans matière, *Recherches n°51, Le cinéma en classe de français*, 2009/2, 7-36.
- Habi, M. (2009b). Approcher l'objet cinéma en cours de français : petit inventaire d'activités, *Recherches n°51, Le cinéma en classe de français*, 2009/2, 89-111.
- Hossein, R. (1982). *Les Misérables*.
- Hugo, V. (1862). *Les Misérables*, livre I, chapitre III.
- Langlade G. & Rouxel A. (dir.) (2004). Avant-propos. In *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp.11-20). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels, *Le français aujourd'hui* 2004/2 (n° 145), 85-96.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation, *Tréma*, 43 | 2015, 1-10.
- Louichon, B. (2018). La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. In Legoff F., Fourtanier M.-J. (2017). *Les Formes plurielles des écritures de la réception*, vol I : Genres, espaces et formes (pp.23-36). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Oliver, A. (2009). Quelques bonnes raisons d'intégrer le cinéma au cours de français, *Recherches n°51, Le cinéma en classe de français*, 2009/2, 37-49.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 2007/2 n° 157, 65-73.
- Silvermoon, C. & SunNeko L. (2016). *Les Misérables*. Les Classiques en manga, 020-022.

Annexes :

ANNEXE 1 : Fiche donnée aux élèves contenant l'extrait des *Misérables* et les consignes.

Séance : Quelle société le roman *Les Misérables* dépeint-il à travers les personnages ?

La scène se passe chez un évêque (responsable religieux) qui vit avec sa sœur, Melle Baptistine, et une servante, Mme Magloire.

Un homme entra.

Cet homme, nous le connaissons déjà. C'est le voyageur que nous avons vu tout à l'heure errer cherchant un gîte¹.

Il entra, fit un pas, et s'arrêta, laissant la porte ouverte derrière lui. Il avait son sac sur l'épaule, son bâton à la main, une expression rude, hardie, fatiguée et violente dans les yeux. Le feu de la cheminée l'éclairait. Il était hideux². C'était une sinistre apparition.

Madame Magloire n'eut pas même la force de jeter un cri. Elle tressaillit, et resta béante³.

Mademoiselle Baptistine se retourna, aperçut l'homme qui entra et se dressa à demi d'effarement, puis, ramenant peu à peu sa tête vers la cheminée, elle se mit à regarder son frère et son visage redevint profondément calme et serein.

L'évêque fixait sur l'homme un œil tranquille.

Comme il ouvrait la bouche, sans doute pour demander au nouveau venu ce qu'il désirait, l'homme appuya ses deux mains à la fois sur son bâton, promena ses yeux tour à tour sur le vieillard et les femmes, et, sans attendre que l'évêque parlât, dit d'une voix haute :

– Voici. Je m'appelle Jean Valjean. Je suis un galérien. J'ai passé dix-neuf ans au bagne. Je suis libéré depuis quatre jours et en route pour Pontarlier qui est ma destination. Quatre jours et que je marche depuis Toulon⁴. Aujourd'hui, j'ai fait douze lieues⁵ à pied. Ce soir, en arrivant dans ce pays, j'ai été dans une auberge, on m'a renvoyé à cause de mon passeport jaune que j'avais montré à la mairie. Il avait fallu. J'ai été à une autre auberge. On m'a dit : Va-t'en ! Chez l'un, chez l'autre. Personne n'a voulu de moi. J'ai été à la prison, le guichetier n'a pas ouvert. J'ai été dans la niche d'un chien. Ce chien m'a mordu et m'a chassé, comme s'il avait été un homme. On aurait dit qu'il savait qui j'étais. Je m'en suis allé dans les champs pour coucher à la belle étoile. Il n'y avait pas d'étoile. J'ai pensé qu'il pleuvrait, et qu'il n'y avait pas de bon Dieu pour empêcher de pleuvoir, et je suis rentré dans la ville pour y trouver le renforcement d'une porte. Là, dans la place, j'allais me coucher sur une pierre. Une bonne femme m'a montré votre maison et m'a dit : Frappe là. J'ai frappé. Qu'est-ce que c'est ici ? Êtes-vous une auberge ? J'ai de l'argent. Ma masse⁶. Cent neuf francs

¹ Gîte : hébergement.

² Hideux : très laid.

³ Béante : bouche ouverte, de surprise.

⁴ Toulon : ville où se trouvait un bagne.

⁵ Unité de mesure : environ cinquante kilomètres.

⁶ Masse : économies d'un prisonnier qui lui sont remises à sa libération.

quinze sous que j'ai gagnés au bague par mon travail en dix-neuf ans. Je payerai. Qu'est-ce que cela me fait ? J'ai de l'argent. Je suis très fatigué, douze lieues à pied, j'ai bien faim. Voulez-vous que je reste ?

– Madame Magloire, dit l'évêque, vous mettrez un couvert de plus. L'homme fit trois pas et s'approcha de la lampe qui était sur la table.

– Tenez, reprit-il, comme s'il n'avait pas bien compris, ce n'est pas ça. Avez-vous entendu ? Je suis un galérien. Un forçat. Je viens des galères.

– Il tira de sa poche une grande feuille de papier jaune qu'il déplia.

– Voilà mon passeport. Jaune, comme vous voyez. Cela sert à me faire chasser de partout où je suis. Voulez-vous lire ? Je sais lire, moi. J'ai appris au bague. Il y a une école pour ceux qui veulent. Tenez, voilà ce qu'on a mis sur le passeport : « Jean Valjean, forçat libéré, natif de... – cela vous est égal... – Est resté dix-neuf ans au bague. Cinq ans pour vol avec effraction. Quatorze ans pour avoir tenté de s'évader quatre fois. Cet homme est très dangereux. » – Voilà ! Tout le monde m'a jeté dehors. Voulez-vous me recevoir, vous ? Est-ce une auberge ? Voulez-vous me donner à manger et à coucher ? avez-vous une écurie ?

– Madame Magloire, dit l'évêque, vous mettrez des draps blancs au lit de l'alcôve⁷.

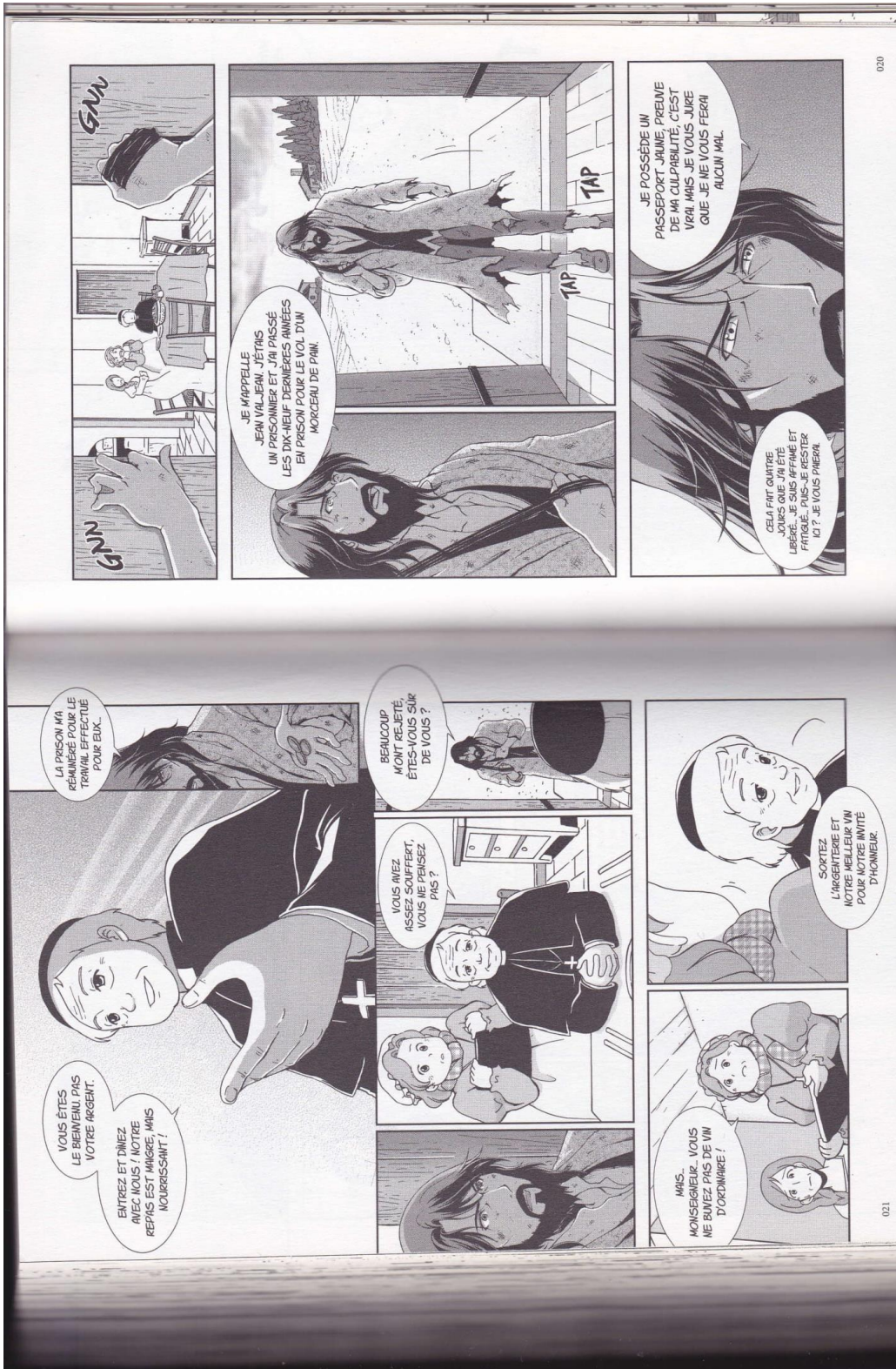
Victor Hugo, *Les Misérables*, Livre I, Chapitre III, 1862.

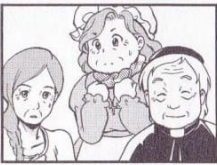
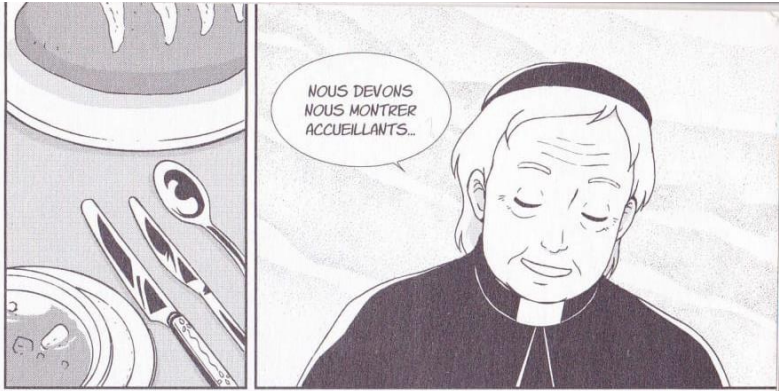
Consignes 1 : « **Comparez** ces deux documents : comment est présenté Jean Valjean (sur le plan physique et moral) ? Quelles sont les différentes attitudes adoptées face à ce personnage ? Quel(s) aspect(s) de la société est(sont) ainsi dénoncé(s) ? »

Consigne 2 : Que retenez-vous du texte ? Quels éléments vous ont le plus intéressés/marqués ?

⁷ Alcôve : dans le renforcement.

ANNEXE 2 : Planches du manga *Les Misérables* données aux élèves.





ANNEXE 3 : Modèle de l'autorisation parentale donnée.

Autorisation parentale d'enregistrement et d'utilisation de la voix

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un mémoire de recherche, je souhaiterais enregistrer la séance de cours du vendredi 01/04/2022 des élèves de 4^{ème} 3. Ces enregistrements ne concernent que la voix des élèves et ne seront pas diffusés. Ils serviront simplement de données pour l'analyse de la recherche.

Acceptez-vous que la voix de votre enfant soit enregistrée ?

OUI

NON

(Veuillez entourer la case de votre choix)

NOM de l'élève :

PRENOM de l'élève :

Signature des parents :

Année universitaire 2022-2023

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Titre du mémoire : Inviter à une dialectique entre participation et distanciation : manga ou film ?

Auteur : Elèna BECHET

Résumé :

Ce mémoire porte sur la comparaison de l'utilisation à des fins didactiques de deux objets sémiotiques secondaires (Louichon, 2018) différents, le manga et le film, pour inviter les élèves à effectuer un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation face à un texte. Deux séances différentes ont donc été menées avec une classe de 4^{ème} sur un extrait du roman de Victor Hugo *Les Misérables*. L'objectif était d'observer quel objet sémiotique secondaire, entre le manga et le film, inciterait davantage les élèves à exprimer leur subjectivité mais aussi à opérer une distanciation avec le texte étudié. Ce mémoire semble indiquer que le manga serait un objet sémiotique qui inviterait davantage les élèves à s'impliquer subjectivement. Toutefois, le film et le manga permettraient tout autant la distanciation. Ces résultats sont néanmoins faussés par certains biais, détaillés au fil de ce mémoire. Il permet toutefois de souligner les apports d'un passage par des objets sémiotiques secondaires pour appréhender un texte en cours de français.

Mots clés : enseignement du français ; 4^{ème} ; objets sémiotiques secondaires ; manga ; film.

Abstract:

This study focuses on comparing the use of two different secondary semiotic objects (Louichon, 2018), manga and movie, to invite students to dialectically move back and forth between participation and distancing from a text, for didactic purposes. Two different sessions were therefore conducted with a class of 8th graders on an excerpt from Victor Hugo's novel *Les Misérables*. The objective was to observe which secondary semiotic object, between the manga and the movie, would encourage the students to express their subjectivity but also to distance from the text studied. This study seems to indicate that the manga would be a semiotic object that would invite students to be more subjectively involved. However, the movie would allow as much distancing as the manga. These results are nevertheless distorted by certain biases, detailed throughout this study. However, it allows us to underline the contributions of using secondary semiotic objects to apprehend a text in French class.

Keywords: teaching French literature; 8th grade; secondary semiotic objects; manga; movie.