



# LIRE LES IMAGES TÉMOIGNANT DES LECTURES SUBJECTIVES : QUAND DES JEUNES LECTEURS PRENNENT CRAYONS, FEUTRES OU CAMÉRA EN MÊME TEMPS QUE LA PLUME

Jean-François Massol

Volume 6, décembre 2017

RELATIONS INTERSÉMIOTIQUES EN DIDACTIQUE DES ARTS ET DE LA LITTÉRATURE

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1043751ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1043751ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

## Résumé de l'article

L'article porte sur les images produites par les jeunes lecteurs pour évoquer leur lecture personnelle d'oeuvres littéraires. Comment, en effet, les prendre en compte ? Il s'agit de les considérer dans leur diversité qui peut être technique, dépendre d'une variété de références, mais aussi liée aux rapports divers que les élèves entretiennent avec les textes qu'ils lisent. Dès lors, les professeurs doivent porter attention à ces images, aussi bien dans les consignes qu'ils donnent que dans les retours qu'ils font dans les classes des écrits sur la lecture.

## Éditeur(s)

Groupe de recherche en littérature médiatique multimodale

## ISSN

2368-9242 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

## Citer cet article

Massol, J.-F. (2017). LIRE LES IMAGES TÉMOIGNANT DES LECTURES SUBJECTIVES : QUAND DES JEUNES LECTEURS PRENNENT CRAYONS, FEUTRES OU CAMÉRA EN MÊME TEMPS QUE LA PLUME. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 6. <https://doi.org/10.7202/1043751ar>



# LIRE LES IMAGES TÉMOIGNANT DES LECTURES SUBJECTIVES : QUAND DES JEUNES LECTEURS PRENNENT CRAYONS, FEUTRES OU CAMÉRA EN MÊME TEMPS QUE LA PLUME

Jean-François Massol, UMR 5316 LITT&ARTS CNRS<sup>1</sup>, Université Grenoble Alpes

## Résumé

L'article porte sur les images produites par les jeunes lecteurs pour évoquer leur lecture personnelle d'oeuvres littéraires. Comment, en effet, les prendre en compte ? Il s'agit de les considérer dans leur diversité qui peut être technique, dépendre d'une variété de références, mais aussi liée aux rapports divers que les élèves entretiennent avec les textes qu'ils lisent. Dès lors, les professeurs doivent porter attention à ces images, aussi bien dans les consignes qu'ils donnent que dans les retours qu'ils font dans les classes des écrits sur la lecture.

## Abstract

If young readers produce pictures to evoke their own interpretation of literary works, how can we take them into account? It requires an acknowledgement of their diversity, which can be technical, and can depend on a variety of references. But they can also be linked to the different relations that the students have with the texts read. Consequently, teachers have to pay attention to these pictures, both in the instructions they give, and at the moment they make their students share their writings.

**Mots clés** : consigne magistrale ; iconotexte ; image mentale ; lecture subjective

**Keywords**: teacher's instruction; iconotext; mental images; subjective reading

---

<sup>1</sup> Composante LITEXTRA.

## Introduction

« Quiconque travaille auprès d'enfants, quel que soit ici l'angle sous lequel il les aborde, rencontre inévitablement la question du dessin », écrit le psychologue clinicien Quentel (1992, p. 81). Est-ce la raison pour laquelle, outre l'écrit et avant ou à côté de la parole (Chabanne et Dufays, 2011), les images se font une place dans les traces matérielles qui rendent compte des « textes de lecteurs », ces constructions momentanées, *a priori* purement mentales, à travers lesquelles tout lecteur actualise à sa manière les textes qu'il parcourt (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011a, 2011b)? En tout cas, elles peuvent s'y trouver parfois très présentes, ou même y jouer le premier rôle. Et l'on remarque que l'investissement d'élèves faibles scripteurs peut passer par des pratiques graphiques non essentiellement verbales... Pourtant, dans les analyses des réalisations personnelles des élèves à propos de leurs lectures, l'image est souvent peu commentée. Ainsi, dans l'intéressant volume coordonné par Ahr et Joole (2013), sur le *Carnet/Cahier de lecteur/lecture*, les images sont évoquées dans plusieurs contributions, mais figurent de manière assez périphérique dans les réflexions. Il faut dire aussi, bien sûr, que les catégories créées pour analyser les « textes de lecteurs » ont permis d'avoir une approche assez directe des écrits des lecteurs sensibles, même si les activités de fictionnalisation, proposées par Lacelle et Langlade (2007), concernent la lecture aussi bien que la spectature.

Dans son essai sur le son au cinéma, Chion (1991) stigmatise le « verbocentrisme » qui caractérise un certain cinéma parlant classique. Ce privilège accordé au langage verbal dans un art récent peut être élargi sous l'autre dénomination de logocentrisme, plutôt utilisé cette fois du côté du théâtre<sup>2</sup>, et se trouve encore plus prégnant bien évidemment dans les pratiques disciplinaires du Français-Lettres. Faut-il rappeler que celles-ci prennent en charge la maîtrise de la langue à travers la lecture de la littérature (mais aussi à côté de celle-ci)? Pourtant, pour la France, par exemple, l'image et sa lecture ont été introduites dans les programmes de français du secondaire depuis 1985 et, depuis 2008, l'approche interdisciplinaire de l'Histoire des arts a ajouté, pour le français-lettres, un deuxième cadre pour accueillir des images. En outre, liées au développement du numérique, les injonctions ministérielles en faveur de l'utilisation des TICE dans les pratiques scolaires, les outils progressivement mis à la disposition des enseignants, le développement des œuvres « enrichies » et les réflexions en

---

<sup>2</sup> C'est par ce terme que de nombreux théoriciens (comme J. Derrida) et critiques synthétisent certaines positions qu'Antonin Artaud élabore contre la tradition du théâtre occidental (*Le théâtre et son double*, Paris, Gallimard, 1938).

cours sur leur utilisation<sup>3</sup>, et enfin, les recherches concernant la « littératie médiatique multimodale » menées en particulier au Québec<sup>4</sup> conduisent à considérer dans des perspectives renouvelées les images créées dans le cadre de la lecture personnelle des œuvres littéraires.

Dès lors, une série de questions peut être posée. On pourrait ainsi se demander dans quelle mesure les images créées par les jeunes lecteurs témoignent de leurs compétences, mais aussi de leur culture artistique. Comme souvent les écrits sur la lecture ouvrent sur des échanges, on peut aussi s'interroger sur le sort réservé à ces diverses représentations imagées dans les discussions sur les livres lus. Mais je veux envisager avant tout ici le statut et la place à donner à ces images dans l'analyse des lectures. Pour cela, ne faut-il pas les connaître dans leur spécificité comme dans leur diversité ? S'agit-il d'ailleurs seulement de prendre en compte les images à côté des textes ? Ne faut-il pas les considérer comme un discours iconique à part entière ? Certaines réalisations ne sont-elles pas, en effet, de véritables iconotextes (Montandon, 1990) ou des objets bi ou multimodaux ?

Pour répondre à ces questions, je prendrai appui sur quelques réalisations d'élèves et d'une étudiante, de fait, trois exemples de journaux de lecture : les carnets réalisés par dix élèves de CM1<sup>5</sup> rendent compte de leur lecture de *Pas de pitié pour les poupées B*, de Lenain (1991) à la demande de leur enseignant<sup>6</sup> ; les comptes rendus subjectifs du roman de Wilde *Portrait de Dorian Gray* (1891) présentés sous la forme de deux films réalisés par trois élèves<sup>7</sup> de lycée professionnel répondent à une consigne magistrale dans laquelle la dimension artistique de l'objet « carnet de lecture » était valorisée dans le barème<sup>8</sup> ; sur le roman de Duras (1960), *Dix heures et demie du soir en été*, le journal de lecture a été réalisé par une stagiaire titulaire du CAPES de Lettres, sous la forme d'une bande mêlant texte et images, ce choix de présentation lui étant personnel<sup>9</sup>.

---

<sup>3</sup> Ainsi, à Montpellier, le projet LINUM, « Lire, dire, écrire avec la littérature de jeunesse et le numérique ».

<sup>4</sup> Voir le site <http://litmedmod.ca>

<sup>5</sup> Il s'agit d'une classe à double cours.

<sup>6</sup> Cette expérience est analysée dans le mémoire de Master 2 en « Didactique du français : langage et littérature » de Laurent Vallantin : « Activités autour des livres à l'école primaire. Cercles de lecture et journal du lecteur ». Université Stendhal Grenoble 3. 2015. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01221062/document>

<sup>7</sup> Un film est réalisé par un élève ; pour le second, deux autres élèves en sont les auteurs en même temps que les acteurs.

<sup>8</sup> Je remercie Emmanuelle Kalonji de m'avoir fourni ces documents extrêmement intéressants.

<sup>9</sup> Ophélie Gibert a réalisé ce joli document.

Après avoir envisagé la spécificité de ces images à travers le rapport entre image mentale et image réalisée par le jeune lecteur, je m'intéresserai au statut des objets réalisés pour accompagner les lectures, dont la variété obéit à une série de raisons. Je prendrai enfin en compte la place de ces images dans l'analyse des traces de lecture.

## 1. De l'image mentale aux images réalisées par les jeunes lecteurs

Pour réfléchir aux images réalisées par de jeunes lecteurs, comme témoignage de leur lecture d'œuvres de différents genres, on peut partir de l'activité de fictionnalisation nommée « concrétisation imageante » par Lacelle et Langlade (2007), en référence aux travaux de Ricœur (1985, p. 305). Mais les images figurant dans un carnet ou un cahier de lecteur et, *a fortiori*, la réalisation d'un objet pour garder une trace d'une lecture ne sont pas des images mentales *stricto sensu*.

D'abord, l'image réalisée par le jeune lecteur n'est qu'une formulation possible de l'image mentale. Celle-ci peut aussi se dire dans le discours verbal : ainsi, à propos du vers 12 du « Poème saturnien » « Mon rêve familial », un/une élève à qui était proposée une écriture directe dans les marges du sonnet a noté : « je vois une femme au regard figé » (Massol, 2016, p. 117). Et quand l'image mentale se trouve transposée dans une image communicable, que peut-on constater ?

Gui<sup>10</sup>, l'un des lecteurs en lycée professionnel, dit ceci en voix *off* dans le film qu'il a réalisé :

Ce qui m'a surtout interpellé, c'est aussi le fait que, dans la tête, quand on lit, on se fait une image des personnages, et donc au tout début Basil Halward décrit une personne magnifique et tout ça, donc nous dans notre tête on se dit c'est que la personne elle est comme ça, elle a tant de défauts tant de qualités, machin, et quand il nous décrit le modèle physiquement, moi personnellement dans ma tête ça n'avait rien à voir avec ce que j'avais imaginé, du coup c'est là que ça m'a choqué...

C'est bien sûr l'orientation de l'image par le lecteur qu'évoque à sa façon le lycéen et que reprend l'essayiste américain Mendelsund (2015), dans son ouvrage *Que voit-on quand on lit ?* :

---

<sup>10</sup> Les prénoms des jeunes élèves ont été changés.

Un ami s'apprêtait à me décrire la maison des Woolf aux Hébrides quand je l'ai arrêté. Ma maison des Ramsay<sup>11</sup> est une impression, pas une image. Et j'ai envie de conserver cette impression. Je ne veux pas qu'elle soit supplantée par des faits. (p. 229).

L'essayiste ajoute une dimension de l'image mentale suscitée par la lecture, son aspect schématique. On peut aussi évoquer sa fugacité (telle image va être remplacée par une autre qu'aura suscitée la suite du texte) ou sa labilité (telle image mentale peut évoluer au cours de la lecture). En revanche, sa transcription sur une feuille ou un écran donne une image figée, le fixement se produisant le temps de la réalisation de l'image, lequel n'est plus, d'ailleurs, le temps propre de la lecture (même si une certaine rêverie sur les personnages, l'histoire et ses enjeux, le texte, l'auteur... continue pendant que le lecteur a les crayons en main).

On sait que le texte écrit du lecteur est au texte mental de sa lecture un peu ce que le récit de rêve est au rêve lui-même : une reconstruction qui est fonction des circonstances, de « l'oreille qui écoute », du contexte culturel<sup>12</sup>. On retrouve le même décalage à propos des images, de leur perception mentale pendant la lecture à leur transcription matérielle<sup>13</sup>. L'image élaborée par un lecteur sur un support apparaît donc comme une trace de l'image mentale que le texte a suscitée en lui, et c'est une trace possible, une trace figée, une trace explicitante et expressive, une trace communicable, qui peut être aussi pourvue d'une certaine dimension esthétique.

Par ailleurs, si l'on se limite à l'exemple de ce média spécifique que sont les carnets/cahiers de lecture, il faut ajouter que les figures et motifs qu'ils contiennent ne sont pas toujours la transcription des images mentales suscitées par la lecture. On peut ainsi relever la simple copie d'une image présente dans le livre, par exemple, lorsque l'élève s'en tient à l'application d'une consigne dont il ne comprend pas vraiment l'enjeu et se glisse dans la « posture du texte tâche » (Bucheton, 1999) ; ou des images, des gribouillis en marge au nom propre calligraphié et colorié, qui sont de simples marques d'appropriation du dispositif matériel de la lecture. De même que, dans la partie rédigée de son carnet, le jeune lecteur peut

---

<sup>11</sup> La famille Ramsay est au centre du roman polyphonique de V. Woolf, *To the lighthouse*, paru en 1927.

<sup>12</sup> Par exemple Vandendorpe (2007) : « Étant nécessairement emprisonné dans la gangue du sommeil, le contenu du rêve ne peut jamais être abordé que par des voies indirectes et subjectives, qui passent par le truchement de la conscience et du langage. En tant que tel, le matériau onirique se prête avec une extrême facilité à tous les modelages qu'impose à sa mise en récit la culture d'une époque et d'une société données ».

<sup>13</sup> Sur le rapport du dessin d'enfant et du rêve, ce décalage est défini par Garcia-Pons (2002) : « Sans doute le dessin n'est pas un rêve (l'enfant qui dessine ne dort pas et le dessin est bien une réalité), mais il s'y projette comme en rêve ».

se présenter comme lecteur passionné, en difficulté, ou peu intéressé ; il peut aussi imprimer sa marque au support même qu'il doit utiliser, à travers les images qu'il produit<sup>14</sup>, par exemple, dès la couverture ou la première de couverture du carnet : il s'agit alors de faire sien cet objet qu'on lui donne à réaliser. Mais la variété des images qui accompagnent matériellement les lectures d'œuvres dans le cadre scolaire ne se limite pas à ces premières distinctions.

## **2. Esquisses dans les marges, iconotextes, objets multimodaux : variété des images créées par les lecteurs et raisons de cette diversité**

Revenons sur les exemples retenus. L'un des carnets de lecture en CM1, celui d'Adel, est constitué de trois images accompagnant cinq textes brefs<sup>15</sup> et la référence en est l'album pour enfants (avec une séparation du texte et de l'image placés sur des pages différentes, un dispositif simple que Van der Linden (2006 et 2008) considère comme un héritage du livre illustré dans le cas de l'album). Pour le carnet de lecture réalisé sur une bande de papier dessin par la stagiaire en MEEF SD Lettres, on retrouve la même bimodalité, mais assumée mieux et autrement ; cette fois, la référence en est la « littérature dessinée », une notion que propose Morgan (2003) pour prendre en compte la BD aussi bien que d'autres productions liant textes et images. Sur le roman de Wilde (1891), une séquence vidéo réalisée par deux élèves en lycée professionnel présente leur dialogue laborieux, de part et d'autre d'une table : ce film figé, dont le propos sur le livre lu est assez peu intéressant, renvoie cependant à un genre télévisuel, celui des discussions à propos des livres (dont la vieille émission « Apostrophes », présentée par Bernard Pivot, est un exemple illustre).

En revanche, le film vidéo de Gui, autre élève de lycée professionnel, est un objet multimodal très spécifique, les images filmiques donnant à voir la réalisation de cinq images fixes aux crayons de couleur, qui illustrent des moments du roman de Wilde, le film des cinq images en gestation se trouvant accompagné d'un discours oral tenu sur un fond musical enregistré : les

---

<sup>14</sup> Les psychanalystes d'enfants estiment que l'enfant se représente toujours d'une manière ou d'une autre dans le dessin qu'il réalise (cf. Garcia-Pons, 2002).

<sup>15</sup> Si l'on considère que la copie du titre est l'un de ces cinq textes de même que la copie de l'image de couverture est l'une des trois images : ces textes et ces images sont présentés en annexe 1.

références génériques de ce qui est une belle œuvre ne me paraissent pas du tout évidentes dans ce cas.

Dans cet original carnet de lecture multimodal, la voix *off* développe un discours où s'observent plusieurs « activités fictionnalisantes » : la réaction axiologique (très moral, le jeune lycéen exprime son désaccord avec certaines attitudes des personnages<sup>16</sup>) et la « cohérence mimétique » (il se demande si certaines actions sont vraisemblables<sup>17</sup>). Elle affirme *in fine* une position de lecteur peu passionné qui n'a pas tout lu du roman dont il rend compte<sup>18</sup>. Au seul point de vue du discours verbal, le propos tenu sur le livre est donc assez limité et surtout très décevant, en particulier en regard des qualités éminentes de l'objet réalisé.

Les images, en effet, interviennent à deux niveaux dans ce document complexe, les images filmiques témoignant de la genèse des cinq dessins coloriés (avec un choix de la gamme des couleurs nettement affirmé à travers le déploiement initial, sur la page, de douze crayons) : on voit alors le propos d'ensemble de ce journal vidéo s'élargir. De fait, ici, l'image est non seulement une composante à part entière du journal de lecture (dans la perspective de la « concrétisation imageante »), mais elle le structure puisque les moments de création des cinq images réalisées par l'élève constituent les cinq étapes de ce journal. Sont ainsi produites cinq illustrations qui sont des actualisations-simplifications du récit. En outre, avec la création du portrait de Dorian Gray, qui est le premier dessin, se trouve réalisée l'identification du jeune lecteur à un personnage de la nouvelle, le peintre Basil Hallward, auteur du portrait du personnage dans le roman.

---

<sup>16</sup> « ils ont une longue conversation, donc jusque-là rien d'anormal pour moi, ce que je trouve plutôt choquant, c'est quand il lui décrit son portrait parce que Basil Hallward peint des portraits, mais il a un modèle et ce modèle-là est une personne, une personne, cette personne-là s'appelle Doran Gray, il le décrit comme une personne magnifique, comme quelqu'un qu'il apprécie vraiment, ainsi de suite, venant de la part d'un peintre c'est plutôt bizarre d'entendre ça, donc après si on regarde le niveau artistique, ça va ça passe, mais d'un point de vue... enfin j'ai pas l'impression que ça se dit de dire ça d'une personne que l'on peint, surtout d'un homme vers un autre, c'est un peu... c'est un peu homosexuel alors pour un... dans un roman comme celui-là c'est assez bizarre... »

<sup>17</sup> « Dorian annonce à Sybil qu'il la quitte... ce que je trouve pas normal et ce qui m'a plutôt choqué, c'est qu'il la quitte pour un rien, que il a réussi à la quitter parce qu'il avait trouvé une prestation de théâtre nulle, c'est sympa, donc je vois pas en quoi ça peut jouer sur les sentiments, sachant que c'est comme nous si on loupe un contrôle on va pas se faire allumer par les professeurs, juste parce qu'on a loupé un contrôle, c'est qu'une fois et ça peut ne pas se reproduire, donc c'est vraiment quelque chose qui m'a choqué et je trouve pas ça normal... »

<sup>18</sup> « déjà que j'ai beaucoup de mal à lire, c'est un livre plutôt difficile à lire, pas au niveau de la lecture elle-même, mais surtout au niveau de l'histoire, j'ai pas trouvé ça plutôt intéressant, remarque je lis jamais, je peux pas préférer un livre à un autre, j'aurais peut-être préféré un livre plus comme *Stratégie Ender* qui était vachement plus... on va dire de notre âge aussi, parce que je trouve que celui-là était plutôt ennuyant et pas très... j'y pensais, j'ai vraiment pas aimé, c'est mes goûts, et les goûts et les couleurs pour les expliquer c'est vraiment difficile... »



Lorsque, dans une perspective sémiotique, Boutin (2012) définit «un message dit multimodal» qu'il voit «toujours constitué d'idées textuelles, visuelles, gestuelles et/ou sonores», il met l'accent sur les «contenus multiples», mais aussi sur leur complémentarité. Ici, pour construire son journal de lecture, l'habile lycéen a bien monté ensemble le film de sa réalisation de cinq images illustratives et son discours en voix *off* sur fond musical, mais la complémentarité reste limitée et ne va pas jusqu'aux contenus. L'objet réalisé avec une belle cohérence technique révèle ainsi un décalage net entre les interrogations verbales (et explicites) d'un élève qui dit finalement ne pas avoir vraiment aimé le roman et la dimension constructive et en partie empathique du discours iconique qu'il a accroché au texte du roman.

Des analyses un peu semblables pourraient être menées à propos du journal de lecture sous forme de BD de la stagiaire de M2 MEEF SD lettres. En revanche, si l'on prend dans leur ensemble les dix carnets de lecture réalisés en CM1 à partir du même roman de Lenain, les liens entre texte et image sont variés. Comment expliquer cette diversité ?

Plusieurs ensembles de raisons me paraissent à observer, les premières purement techniques et renvoyant au dispositif proposé par l'enseignant, les autres se situant du côté de la réception parce que touchant à la personnalité et aux compétences des jeunes lecteurs.

- a. Les images traduisant une lecture sont variées en raison des techniques utilisées : que les élèves manient le stylo bille, le crayon à papier, les ciseaux et la colle, ou un appareil enregistreur d'images fixes ou mobiles, et l'on aura des images différentes, plus ou moins longues à réaliser d'ailleurs.

Ces techniques peuvent correspondre aux outils et matériaux mis à la disposition des élèves au moment où les consignes sont données (et parfois aux supports mêmes qui leur sont alors fournis : ainsi l'utilisation d'un cahier de SVT avec des feuilles de dessin intercalées régulièrement entre les pages pour l'écriture détermine un carnet de lecture où les images et les textes sont séparés) : les choix de l'enseignant peuvent intervenir ici.

- b. La diversité des images réalisées en accompagnement des lectures provient aussi de la multiplicité de leurs sources : les illustrations mêmes des livres lus, en premier lieu bien entendu, mais aussi l'ensemble des images médiatiques diverses qui constituent des clichés repris tels quels ou interrogés, ou encore les illustrations des albums pour enfants, les images artistiques de diverses natures rencontrées à l'école ou en dehors... On se trouve dès lors du côté de l'intericonicité qui est, de fait, très peu présente dans les documents que j'ai réunis : d'une part, le lycéen le plus habile et l'étudiante ont

des compétences artistiques qui leur permettent de proposer des images de leur cru ; d'autre part, pour le roman de Lenain, à l'exception de la copie de l'image qui illustre la couverture du roman, les jeunes lecteurs de CM2 composent des images plus ou moins réussies, mais personnelles aussi.

À tous ces titres, le foisonnement des images possibles pour témoigner d'une lecture est évident. Mais, dans le cadre de tel ou tel dispositif, le jeune lecteur a bien sûr son mot à dire, on le sollicite dans ce sens. Dès lors, la diversité des images dépend aussi de la relation des jeunes lecteurs aux textes, d'abord celui du livre lu, mais aussi celui que l'élève rédige dans son carnet, comme je l'ai évoqué *supra*. En outre, la variété des images réalisées dépend de ses compétences en dessin, coloriage, maniement d'un appareil enregistreur, de son goût pour ces moyens d'expression, donc de sa personnalité et de son histoire personnelle au bout du compte, en particulier dans son rapport aux langages, verbal et iconique, des livres.

Bien évidemment, enfin, la variété des images produites repose sur le rôle que le jeune lecteur leur fait jouer.

- a. Si l'on prend d'abord la copie des images qui sont dans les livres (à tout le moins sur la couverture), on peut revenir à la « posture du texte tâche » déjà mentionnée, car l'élève s'y trouve soumis au livre qu'il est contraint de lire. On observera pourtant qu'un jeune lecteur peut s'approprier les images du livre pour faire passer quelque chose qui lui tient à cœur<sup>19</sup>. Dès lors, cette copie peut être analysée dans les perspectives étudiées par Rouxel (à paraître) pour les citations.
- b. Les images créées par le jeune lecteur peuvent aussi être une simple explicitation figurée et spatialisée de certains éléments du livre, renvoyant ainsi à la compréhension la plus littérale, et l'on se retrouve encore du côté du texte tâche, avec la particularité que les difficultés de lecture de certains élèves peuvent donner une autre dimension à ces images d'explicitation : elles seront comme des repères, de même que certaines citations copiées ou certaines reformulations sont des balises que le lecteur installe pour marquer l'avancée de sa lecture.
- c. Comme transcription des images mentales, les images réalisées par les jeunes lecteurs rendent concret ce qui, du texte, est choisi par eux ; elles contribuent ainsi à l'appropriation du texte. Grâce aux images qu'il réalise, le lecteur peut attirer à lui le monde du texte ou se projeter en lui.

---

<sup>19</sup> Dans les carnets de lecture de la classe de CM1, Amar a copié 6 fois la tête de femme qui figure sur la couverture du roman et écrit à ce sujet : « je sais pas pour quoi (*sic*) cette dame me fait ressentire (*sic*) quelque choses (*sic*) que je peu (*sic*) pas dire. / Pour quoi (*sic*) dans son cou il y a des traces. »

- d. En outre, comme l'a noté Plu (2013), l'image créée pour un carnet de lecture peut opérer une recomposition du texte lu : par le choix du passage à illustrer<sup>20</sup>, à travers le lien effectué entre différents éléments du texte, à travers le privilège accordé à un détail... L'image de l'élève peut ainsi constituer une interprétation personnelle.
- e. Pour Iser (1985), « la lecture ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve » (p. 99). La créativité requise ici est celle du lecteur et ne désigne pas nécessairement une autre pratique artistique. Mais le fait de réaliser des images peut aussi amener l'élève à trouver du plaisir dans cette réalisation au point de donner une dimension plastique à sa transcription figurée d'une lecture (que l'on trouve avec évidence dans le film de Gui ou la BD de la jeune professeure).

Si l'on envisage les objets créés pour accompagner la lecture comme des objets au moins bimodaux — c'est-à-dire témoignant des lectures en utilisant le texte et l'image — et si ces images sont aussi diverses à différents niveaux, comment les prendre en compte ?

### **3. Prendre en compte et analyser des images créées par les jeunes lecteurs**

#### **3.1 Difficultés**

Je ne reviens pas sur la difficulté que suscite le privilège généralement accordé au discours textuel. À ce premier obstacle pour le professeur qui veut considérer les images créées par ses élèves, peuvent s'ajouter des interrogations, voire des blocages, soit parce que l'un a réalisé un plus grand nombre d'images qu'il n'a rédigé de textes personnels, menant le professeur à s'interroger sur les raisons de ce choix (est-ce une facilité ? une volonté de tenir à distance celui qui regarde la production de l'élève ? une manière de s'appropriier plus authentiquement les consignes ?), soit parce qu'il a produit des illustrations *a priori* peu séduisantes, par exemple, par maladresse ou avec agressivité : dans ce cas, il va falloir accepter d'entrer dans ce discours iconique un peu particulier. En tout cas, comme le remarque F. Dolto à propos des

---

<sup>20</sup> Dans son carnet, Adel a donné une grande importance à un passage du roman de Lenain qui n'est pas essentiel : par une belle image et par un texte où il intervient en son nom propre, il a privilégié, pour s'en offusquer, le très bref épisode où, pour apaiser les mères de ses élèves, la maîtresse rachète les poupées qui ont été abimées.

dessins d'enfants (Garcia-Pons, 2002), il est important d'enregistrer une première impression et de la prendre en compte.

Bien entendu, la piètre qualité possible des images, leur caractère fragmentaire, énigmatique, posent aussi problème. Dans le dossier réalisé sur ce thème pour un stage de recherche dans le cadre du master « Didactique du français : langage et littérature », Nathalie Drouin mentionne une anecdote significative. Repérant un grand S sur un dessin d'élève, elle demande à celui-ci de confirmer son interprétation : « - c'est bien le S de Superman ? » Et l'élève de répondre que le S renvoie à sa maman « qui s'appelle Simone », autre actualisation sans doute d'un super héros... Dans les réalisations des lecteurs les plus jeunes, leur parole sur les images est ainsi à recueillir pour éviter au professeur des erreurs qui lui feraient rater le sens voulu par l'élève. On retrouve ici cette verbalisation par l'enfant qui est une obligation pour les psychologues utilisant le dessin avec leurs très jeunes patients.

Ces considérations faites, quelles questions se poser ?

### **3.2 La prise en compte de la consigne magistrale**

La consigne donnée permet de comprendre une partie des choix de l'élève entre le respect (ou non) de cette orientation initiale et l'interprétation que l'élève en a faite. Cette remarque conduit ainsi à revenir sur la place des images initialement suggérées aux élèves. Au moment où il lance une lecture pour laquelle il demande de tenir un carnet de bord personnel, le professeur a tout intérêt à préciser l'objectif de sa demande concernant les images : les veut-il comme de simples compléments éventuels aux textes rédigés par les élèves ? comme des illustrations porteuses de motivation parce que certains élèves aiment dessiner ? Les conçoit-il comme un remplacement ou un soutien des textes si les jeunes lecteurs ont des difficultés à écrire ? Suggère-t-il une orientation artistique d'ensemble à la réalisation demandée ? Dans ce dernier cas, quelles sont ses raisons ? Est-on encore dans la motivation des jeunes lecteurs ? S'agit-il d'insister une fois encore sur la dimension créatrice à privilégier dans la lecture de la littérature, dans la perspective même des journaux de lecture publiés comme œuvres à part entière (Manguel, 2004) ?

### 3.3 Des questionnements

Finalement, une prise en compte précise des images dans les journaux de lecture pourrait consister à :

- distinguer les images qui marquent seulement l'appropriation d'un espace ou d'un dispositif de celles qui rendent compte de la lecture ;
- donner un sens à la copie ou aux transcriptions des illustrations présentes dans le livre lui-même : de quel rapport au livre ces citations particulières témoignent-elles ?
- repérer les références génériques des images dans leur rapport aux textes des lecteurs : peut-on parler d'iconotexte parce qu'on repère une organisation effective ? Dans ce cas, est-on du côté de l'album pour enfants ? de la BD ? ... Est-on devant un objet multimodal plus complexe ? A-t-il d'ailleurs des déterminations génériques particulières ?
- saisir la logique de la transcription du texte du lecteur entre textes rédigés et images produites par les élèves : y a-t-il un apport propre des images ? un véritable discours iconique complétant le discours verbal, ou faisant corps avec lui ?
- comprendre la portée des images qui rendent compte des lectures : simples illustrations/concrétisations du texte lu, manifestation d'une sensibilité à certains éléments du livre, du texte, de son contenu thématique, interprétation particulière de ce texte ?
- prendre en compte leur dimension créative : y a-t-il un effet visé ou produit ?

### Conclusion

Les images créées pour témoigner d'une lecture sont variées par leur nature, leur rôle, leur rapport aux textes, leur impact. Elles vont du gribouillis et du schéma rapide dans la marge des textes à de véritables œuvres, bi ou multimodales, qui peuvent témoigner d'un geste artistique. Elles méritent ainsi que les professeurs qui en sont lecteurs les prennent en compte :

- d'abord, en étant attentifs à la place qu'ils font à l'image dans la formulation même des consignes ;
- ensuite, en se gardant de les négliger dans le regard qu'ils portent sur les objets réalisés par les élèves.

Bien sûr, il reste à poursuivre la réflexion sur trois dimensions, l'une seulement suggérée, les deux autres non envisagées : que fait-on des images au moment des échanges qui permettent aux élèves de prendre pleinement en compte leur lecture personnelle, en observant que leur

image est plus ou moins différente de celles de leurs camarades et qu'elle oriente la lecture du texte dans telle ou telle direction ? Comment analyse-t-on le rapport des images réalisées par les élèves à l'ensemble des images médiatiques et artistiques ? Peut-on envisager un travail interdisciplinaire avec les arts plastiques qui permettrait aux jeunes lecteurs de mieux exprimer leur rapport imagé aux textes lus ?

## Références

- Ahr, S. et Joole, P. (dir.). (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Boutin, J.-F. (2012, été). La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle [et à venir]. *Québec français*, (166), 46–47. Récupéré du site <https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf0266/67267ac.html?vue=resume&mode=restriction>
- Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur au collège. Dans P. Demougin et J.-F. Massol, (dir.), *Lecture privée, lecture scolaire. La question de la littérature à l'école* (p. 137–150). Grenoble : CRDP.
- Chabanne, J.-C. et Dufays, J.-L. (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*, (43), 7–29. Récupéré du site <https://reperes.revues.org/207>
- Chion, M. (1991). *L'audio-vision : Son et images au cinéma*. Paris : Armand Colin.
- Duras, M. (1960). *Dix heures et demie du soir en été*. Paris : Gallimard.
- Garcia-Pons, T. (2002). Invention du dessin dans la cure psychanalytique de l'enfant. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3(49), 43–50. Récupéré du site [www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2002-3-page-43.htm](http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2002-3-page-43.htm)
- Iser, W. (1985). *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Lacelle, N. (2007). Modèle de lecture-spectature à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal), Récupéré du site <http://www.archipel.uqam.ca/2537/1/D1852.pdf>.
- Lacelle, N. et Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature pour quoi faire ?* (p. 55–64). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Lenain, T. (1991). *Pas de pitié pour les poupées B*. Paris : Syros.
- Manguel, A. (2004). *Journal d'un lecteur*. Arles : Actes Sud.
- Massol, J.-F. (2016). Lire subjectivement un sonnet de Paul Verlaine en classe de seconde : variété, difficultés et intérêts d'une démarche. Dans N. Brillant-Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes* (p. 111–134). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.). (2011a). *Le texte du lecteur (vol. 2)*. Berne : Peter Lang.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.). (2011b). *Textes de lecteurs en formation (vol. 3)*. Bruxelles : Peter Lang.
- Mendelsund, P. (2015). *Que voit-on quand on lit ?* Paris : Robert Laffont.
- Montandon, A. (dir.). (1990). *Iconotextes*. Paris : Ophrys.
- Morgan, H. (2003). *Principes des littératures dessinées*. Angoulême : Éditions de l'An 2.
- Plu, C. (2013). Carnets de lecture au cycle 3, un exemple de pratique et quelques réflexions. Dans S. Ahr et P. Joole (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture* (p. 31–39). Namur : Presses universitaires de Namur.

- Quentel, J.-C. (1992). Le dessin chez l'enfant. Dans *Tétralogiques* (p. 81–97). Rennes : Presses universitaires de Rennes. Récupéré du site <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00949614>
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit 3 : le temps raconté*. Paris : Édition du Seuil.
- Rouxel, A. (2017). Entre hommage et allégeance, écrire – et s'écrire – avec les mots du poète. Dans J.-F. Massol (dir.) et N. Rannou (coll.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université* (p. 31-45). Grenoble : ELLUG.
- Van der Linden, S. (2006). Lire l'album. Paris : Editions du poisson soluble.
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 2(161), 51–58. Récupéré du site <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>
- Vandendorpe, C. (2007, hiver) Le récit de rêve en 50 questions. @analyses. Récupéré du site <https://uottawa.scholarsportal.info/ojs/index.php/revue-analyses/article/viewFile/482/382>
- Wilde, O. (1891). *Le Portrait de Dorian Gray*. Philadelphie : Lippincott's.

## Annexes

### 1. Carnet de lecture d'Adel

Cinq textes sur *Pas de pitié pour les poupées B* :

P. 1. 1<sup>er</sup> des ouvertur / Ps de pitié pour les poupées

P. 4. J'aime pas (barré : j'aime bien) ou y a des meurtre mes quand même sa ça fais pas / (gribouillé : A 1 3 L D E F) / Moi je s'ai pas c'est qui le tueur.

P. 5. Le maitresse qui repelle les poupée je ne trouve pas normal parce que c'est a eu de faire ATTENTION / Moi quand je ramène des truc a l'école je fais attention j'ai pas envie qu'on me l'ai vaule / est je ne comprend pas la maitresse qu'elle peille les poupée.

p. 7. moi quand j'aitai petit sa ma fait pensé a un film en faite y avai une poupée qui uté les autre poupée gentille.

p. 8. J' imagine que la maîtresse va laissez l'Histoire et que jdiomila va essayer de se faire bardoner et le clan des barbie von dire nom et du quou jdimil va jouer avec Diego.



3 images d'Adel : p. 2, 3, 6.



2. Image prise dans la bande dessinée d'Ophélie, stagiaire de MEEF SD Lettres.

