

Dessins de lecture : la sensibilité de l'élève face au roman. L'Œuvre d'Émile Zola. L'aveu d'une occasion didactique manquée

Reading drawings: the student's sensitivity to the novel. The work of Émile Zola. The admission of a missed educational opportunity

Alina Nastase Gonzalez, ATER Didactique du français à l'INSPÉ, Université de Caen Normandie
Docteur Littérature française, Laboratoire FoReLLiS, Université de Poitiers et ITEM Paris, Équipe des études zoliennes

Cet article est l'aveu d'une occasion didactique manquée d'un enseignant peu rompu à l'art d'agir dans l'urgence (capturer la manifestation d'une sensibilité unique et spontanée d'un sujet lecteur vis-à-vis d'un texte) et décider dans l'incertitude (l'impact des dessins de lecture d'une élève sur milieu didactique) (Perrenoud, 1996). L'objectif est d'essayer de rectifier, à posteriori, un schéma d'intervention didactique valorisant le sujet lecteur au sein d'une action conjointe (Sensevy, 2011) : la part faite à l'élève dans le schéma d'intervention de l'enseignant.

L'expérience et le partage du sensible actualisent des « questions de l'imbécile » (Daunay, 2014) : comment saisir à la volée les dessins en marge du texte, réactions sensibles d'une élève et subterfuges d'une lecture analytique afin d'« infléchir les cheminements interprétatifs » (Rouxel, 2007) prédéfinis ? Le « milieu-problème » (Sensevy, 2011) proposé ici a la particularité suivante : la rupture du contrat didactique provient du côté de l'élève, de son fort sensible. Nous proposons donc d'articuler différemment un des questionnements de ces rencontres : ainsi, il ne s'agirait pas tant de savoir « comment considérer des remédiations pour les élèves « insensibles » aux enseignements littéraires », mais de s'appuyer sur des réactions de ce type pour augmenter la marge étroite d'expression dont disposent les lecteurs en « liberté surveillée » (Compagnon, 1998 : 172), de l'étaler même à la taille de toute une collectivité lectorale et interprétative, de faire en sorte que cette expérience didactique ne soit plus manquée.

Mots-clés : lecture subjective, dessins de lecture, milieu-problème, rupture contrat didactique

This article is the admission of a missed didactic opportunity by a teacher little experienced in the art of « teaching in the emergency » (capturing the manifestation of a unique and spontaneous sensitivity of a reading subject vis-à-vis of a text) and « deciding in uncertainty » (the impact of a student's reading drawings on the teaching environment) (Perrenoud, 1996). The objective is to try to rectify, a posteriori, a didactic intervention scheme valuing the reader subject within a joint action (Sensevy, 2011) : the part given to the pupil in the intervention scheme of the teacher.

The experience and the sharing of the sensitive update « fool's questions » (Bertrand Daunay, 2014) : how to catch the drawings on the margins of the text, the sensitive reactions of a student and the subterfuge of an analytical reading in order to « influence the pre-defined interpretative paths » (Rouxel, 2007) ? The « middle-problem » (Sensevy, 2011) proposed here has the particularity that the breach of the didactic contract comes from the student's side, from his sensitive forum. We therefore propose to articulate differently one of the issues of these meetings: thus, it would not be so much about knowing « how to deal with « insensitive »-to-literary teaching pupils ». But rather how to rely on their sensitive reactions so as to increase the narrow margin of expression available to readers on « supervised freedom » (Compagnon, 1998 : 172), to spread it further, up to an entire reading and interpretative community. Last, to do in such a way that this didactic experience is no longer missed.



Keywords : subjective reading, reading drawings, middle didactic-problem, breach of didactic contract

Aveu problématique

Cet article est l'aveu d'une occasion didactique manquée, d'un enseignant peu rompu à l'art d'agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude (Perrenoud, 1996) : l'urgence de capturer la manifestation d'une sensibilité unique et spontanée d'un sujet lecteur vis-à-vis d'un texte, extrait pour une lecture analytique ; l'incertitude de l'impact que cet acte individuel de dessins de lecture produirait sur le déroulement d'un scénario didactique préétabli. Remuer des souvenirs de si longue dateⁱ, c'est peut-être une manière d'exorciser un mal-être, mais plus certainement, une occasion d'essayer de rectifier, en base à des interrogations ultérieures, un schéma d'intervention didactique valorisant le sujet lecteur au sein d'une action conjointe dans l'enseignement de la littérature. Des questionnements de « l'imbécile » (Daunay, 2014) pousseront à approfondir la réflexion, à repenser, à postériori, le contrat d'apprentissage proposé aux élèves.

Dans la perspective proposée par les XX^{es} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, se pencher ici sur l'expérience et le partage du sensible revient à poser une série de questions qui actualisent la problématique de la place faite véritablement au sujet lecteur en classe de français. Quelle tournure aurait pu prendre une étude d'œuvre intégrale une fois le cadre ébranlé par la réaction surprenante d'une lectrice qui supportait mal d'avoir la bride sur le cou ? Si, pour « sortir de l'impasse », l'enseignant avait cherché à accueillir en classe cette réaction sensible – même si individuelle – qui va « infléchir les cheminements interprétatifs » (Rouxel, 2007) ?

Nous orientons cette entrée dans la voie de la théorie de l'action didactique conjointe (Sensevy, 2011) qui porte, elle aussi, sur la part faite à l'élève dans le schéma d'intervention de l'enseignant. Le scénario analysé ici, partie immergée du travail enseignant (Musial et Tricot, 2020), nous semble relever de la notion de « milieu-problème » (Sensevy, 2011)ⁱⁱ avec la particularité suivante : la rupture du contrat didactique proviendrait cette fois, de manière inhabituelle, du côté de l'élève, de son fort sensible. Ce sont les dessins de lecture du texte, réalisés par l'élève, qui posent un problème à l'enseignant. Nous pouvons donc nous demander quel aurait été le milieu didactique si l'enseignant avait su se saisir autrement des réactions sensibles, des subterfuges utilisés par une élève pour s'émanciper face à la lecture analytique d'un roman du XIX^e siècle en classe de français.

Enfin, l'intérêt de ce fait particulier est la probabilité que ce soubresaut de sensibilité d'un moi seul et d'un seul moi qui se lit, offre à l'intégration de la lecture privée l'espace d'une lecture scolaire et consensuelle. Nous proposons d'articuler différemment un des questionnements de ces rencontres : ainsi, il ne s'agirait pas tant de savoir « comment considérer des remédiations pour les élèves "insensibles" aux enseignements littéraires, aux textes littéraires », mais de trouver des réactions promptes et efficaces pour remodeler le contrat didactique à partir d'une proposition inouïe : au lieu de la résignation désabusée, des dessins en marge du texte d'une élève. Cette bascule permettrait peut-être d'augmenter la marge étroite d'expression dont disposent les lecteurs en « liberté surveillée » (Compagnon, 1998 : 172), de l'étaler même à la

taille de toute une collectivité lectorale et interprétative ; de faire en sorte que cette expérience didactique ne soit plus manquée. Il s'agirait, en définitive, de considérer que le savoir pour enseigner (Sensevy, 2020) provient, parfois, *in situ*, d'une réaction inattendue de la part de l'élève. S'il retient ce problème posé, l'enseignant ne peut que décider d'une nouvelle orientation du savoir *per se*ⁱⁱⁱ (Shulman, 1986). Paradoxalement, la réaction sensible de l'élève induit une rétroaction réflexive et logique de la part de l'enseignant, dynamique d'une pensée lente, caractéristique d'une démarche d'ingénierie pédagogique et de la résolution de problèmes.

Quand l'élève pose (le) problème...

Le problème didactique en question est donc ce travail d'interprétation graphique d'une élève de 1^{re}, dans le cadre d'une séquence pédagogique des anciens programmes de lycée (2010) : l'étude du roman *L'Œuvre* d'Émile Zola en lecture intégrale. Alors que les élèves sont censés prendre des notes sur la 1^{re} lecture analytique de l'incipit du roman de Zola, l'enseignant remarque au premier rang une élève gribouiller sur sa feuille. Il attendra néanmoins la fin du cours pour échanger sur cette occupation peu studieuse. Le rendez-vous d'une compétence interprétative via le dessin comme signe perturbant d'auto-engagement motivationnel, situé en début de chaîne dans le processus d'apprentissage/enseignement, vient d'être ainsi manqué. Une posture rigide de contrôle (de transmission des savoirs *per se*) et la peur d'une communication intrusive dans la classe (Perrenoud, 1994) conduisent à ignorer cette réaction graphique inattendue, forme sensible d'insurrection face à l'habitude de faire disparaître à l'école l'acte de lire sous l'acte d'apprendre (Barthes, 1984). Le dessin comme tâche programmée – élément essentiel pour la didactisation de la lecture à l'école élémentaire (Marcoïn et Calame-Gippet, 1999) – n'est ici qu'un imprévu, un problème, dans le cadre « pressant » de la classe de 1^{re} au lycée. La lecture analytique de l'incipit se poursuivra donc avec la classe, comme prévu ; cette transposition médiatique comme interprétation personnelle sera mise entre parenthèses.

Si, d'une part, on peut considérer cette réaction sensible comme la pétition de l'élève pour un espace et un rapport privés au texte, d'autre part, nous ne saurions cacher que l'exploitation de ces dessins avec l'ensemble de la classe, comme simple amorce à l'interprétation, aurait pu embrayer une stratégie de lecture collective, tremplin d'une approche sensible du roman zolien aux prises directes avec le texte.

Le **corpus « sensible »** au cœur de notre analyse est constitué de dessins inédits, réalisés par l'élève pendant et en dehors des cours de français, lors de la séquence sur *L'Œuvre* de Zola, au troisième trimestre. Ce portfolio artistique est issu d'une entreprise personnelle, cependant, les métatextes réflexifs qui les accompagnent (cf. fascicule illustré) sont rédigés à la demande de l'enseignant. Si l'envie de dessiner en marge des textes analysés en classe (et autres de son choix) est un geste spontané de l'élève, les fractures de carnet de lecteur sont des écrits orientés par un dispositif d'entretiens réguliers, individuels, mis en place par l'enseignant. En effet, cette expérience didactique accidentelle, déviée de la trajectoire de la classe, a été récupérée par l'enseignant chercheur dans une double perspective : l'orientation professionnelle de l'élève

(dans la voie des métiers artistiques), ces ateliers de travail visaient la participation à un colloque universitaire et donc la collaboration élève-professeur à un projet extra-scolaire^{IV}.

Avant d'analyser la portée didactique qu'aurait pu avoir le dessin comme forme de lecture enclenchant une action conjointe d'enseignement au sein de la classe, nous tenterons de retrouver et d'explicitier les sources de cette réaction graphique inédite.

Partie 1 : Sources des dessins à la marge du texte : lire « outside the box » (Gegout et Louis, 2019)

Les sources de cette liberté interprétative dans un cadre scolaire, de lecture conventionnelle, ne sauraient être spécifiques à cette seule élève. En effet, si cet acte original dépend de la compétence créative d'une lectrice encline à des approches artistiques de la littérature (aptitudes personnelles), plusieurs élèves de cette classe (dont certains suivent l'option « Arts plastiques ») auraient pu produire aussi des dessins en osant penser hors cadre, spontanément ou à la demande de l'enseignant. Les sources (ou les causes?) en sont de nature multiple et nous les évoquerons rapidement par la suite. Nous signalerons à chaque fois la piste didactique « manquée », qui contribuera à la réflexion finale sur le schéma d'intervention qu'elles inspirent à postériori.

L'insaisissable for intérieur d'un lecteur sensible

Les dessins présentés dans la dernière partie de l'article sont une porte d'entrée dérobée dans le for intérieur de l'élève. L'accès à ce laboratoire personnel doit être compris comme un geste de confiance dans la confiance instaurée progressivement entre les deux parties. De plus, « la lecture privée ne se laisse pas observer » (Rouxel, 2007 : 68) et encore moins les traces d'une quelconque sensibilité en présence d'une consigne méta-réflexive. Par conséquent, il n'y a donc de véritablement sensitifs que les tracés inopinés en écho à la lecture des extraits et de l'œuvre, indépendamment de la démarche adoptée, guidée ou intuitive. Les entretiens avec l'enseignant font réfléchir sur les choix d'illustrations, aident à verbaliser des émotions ou à expliciter son rapport personnel à l'objet littéraire (lecture cursive) ; espaces privilégiés d'échanges du sensible, ces tête-à-tête sont cruciaux : la pédagogie repose sur une part importante d'affectif, elle n'est pas seulement un véhicule, mais une relation reliant deux sujets et un objet dans une configuration singulière (Meirieu, 2018). Tous les dessins en marge du texte (sauf celui de l'incipit) ont été réalisés à la maison, selon l'envie et l'inspiration de l'élève. C'est ainsi que ce travail d'illustration est ponctué par des explications écrites d'une lecture en acte, appropriation de l'objet littéraire, emporté chez soi.

En revanche, dans l'espace de la classe, les illustrations en marge du texte n'auraient-elles pas pu devenir un espace frontière (Chabanne, 2017) entre la lecture individuelle d'un élève et celle collective de la classe ? Dans la perspective d'une action didactique conjointe, le processus motivationnel (l'engagement) déjà embrayé aurait favorisé la dévolution de la tâche à l'ensemble du groupe, comme une forme de coalition : problème que les élèves se donnent et cherchent à résoudre ensemble. Dans le tournant gestuel des études littéraires (Bolens, 2008 ; Rabaté, 2013 ;

Citton, 2012), il s'agirait donc d'envisager l'impact de nouvelles postures – concrètes et agissantes – d'un lecteur qui a un corps et lit avec (Picard, 1986), sur la réception des textes étudiés en classe ; un débat interprétatif à partir d'une ou de plusieurs illustrations de l'incipit, autant de représentations mentales du récit auraient pu concrétiser la compétence narrative en réception et celle de contrôle et d'autorégulation.

L'ennui en classe

Pendant les entretiens, l'élève explique son geste par son ennui dont le remède est l'habitude de dessiner. Ainsi, là où l'enseignant prévoit une attitude scolaire, d'écoute attentive, l'élève n'attend qu'à agir, pratiquant par ce biais même une écoute active. Le dessin peut donc être compris comme un geste de rébellion face à l'immobilité de la lecture. Elle dessine par ennui, face à des approches pédagogiques du texte de Zola trop formalistes, scolaires, enkystées dans le patron des lectures analytiques. Heureusement, le crayon lui offre une issue de secours. On peut, par conséquent, dire que le corps humain dans sa totalité constitue le siège du processus de lecture (Rouxel et Brillant-Rannou, 2012 ; Leenhardt, 1987) : dans notre cas, le cœur ressent ce que la tête imagine, la main dessine et l'ennui se transforme en pouvoir créateur. P. Meirieu l'explique : « Ce sont les rencontres antérieures, les images et les ressources que l'enfant a accumulées qui vont lui permettre de transformer son ennui en pensée, créativité, autonomie » (Meirieu, 2018 : 71).

Ce n'est qu'ultérieurement que l'enseignant valorise le « profil artistique » de l'élève et admet l'ennui comme force créatrice et source d'autonomie dans la réception de l'œuvre étudiée. La démarche de l'élève est la suivante : écouter d'une oreille les explications de l'enseignant pour alimenter parallèlement les croquis en marge du texte. Des interférences se mettent en place, l'élève illustrateur n'est pas complètement hors cours, les échanges dans la classe sont pour lui autant de garde-fous. Ses commentaires à posteriori témoignent généralement du soin apporté à la cohérence du dessin avec les éléments de l'analyse textuelle.

On se retrouve ici face à un autre dilemme (Perrenoud, 1994) : l'immixtion de l'enseignant dans la sphère privée de l'élève, malgré l'espace public de la classe. Les gribouillages de l'élève appartiennent à sa rêverie. Doit-on l'interrompre pour la refouler ou l'obliger à les partager ? Phénomène de lecture coactionné, toupie sartrienne en mouvement (Sartre, 1948), le dessin aurait pu constituer une stratégie technique de résolution du problème adoptée communément par les lecteurs à partir de cette impulsion première d'une élève. Dans l'orbite des textes graphiques des lecteurs, la construction du sens aurait alors testé la résistance de l'original textuel.

Le corps sensible

Les ressentis de cette boîte de résonance sont difficilement saisissables lors de la verbalisation des impressions de lecture capturées *via* des dispositifs pédagogiques tel le journal de lecture. Si l'on peut se montrer ingénieux à varier les postures du corps biologique de l'élève, combien

de fois observons-nous les effets produits par le texte sur son corps sensible, le *leib* husserlien^V, cette chair vivante, animée (Pic, 2015) ?

Une piste serait la dimension d'une lecture corporelle des dessins : celui de Christine posant pour son mari, le peintre Claude Lantier (trois esquisses), celui de la tête de l'enfant mort (trois variantes : croquis, peinture « libre » – août 2013 – et peinture « réaliste » – janvier 2014) et celui de la Cité (apogée d'une représentation corporelle – trois femmes – exacerbée par deux versions également : croquis au crayon et infographie). Ce long processus d'élaboration laisse entendre que les « objets » de contemplation (corps de femme, tête d'enfant) « prennent la lectrice aux tripes » et qu'ils apparaissent comme l'écho intime de cette corporalité de la lecture, alimentée par des images obsessionnelles, évoquées d'ailleurs dans ses écrits explicatifs.

Si l'on s'accorde à dire que l'œuvre littéraire demeure incomplète et que le texte, selon P. Bayard, « se constitue des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence » (Langlade, 2008), nous pouvons considérer le geste graphique comme réaction corporelle, extériorisant les images mentales intérieures et les ressentis de cette lectrice. Les livres nous inspirent souvent des gestes : le balancer de rage ou de dégoût, l'ouvrir ou le fermer avec empressement, le feuilleter langoureusement, le contempler. Lorsque le livre provoque l'envie de dessiner, l'agir de l'élève est presque simultané au sentir. Le crayon, la souris d'une tablette ou le pinceau sont des facilitateurs immédiats de la communication sensitive.

Cependant, sur le plan didactique, la fugacité du dessin, vibrant d'émotion, compliquerait la tâche de l'enseignant. Certes, le dessin est un geste particulier d'expression et comme tout geste, il apparaît comme « interface entre soi et le monde, entre soi et l'autre », il devient « une signature » (Citton, 2012), ici la signature d'une lecture individuelle. Mais la lecture privée est laconique et pudique (Rouxel, 2007). Il n'est donc pas aisé de déplacer ces cordes sensibles des lecteurs dans la sphère publique de la salle de classe. En espérons-nous des formes de manifestations authentiques lors d'une activité encadrée, tremplin pour la lecture et l'interprétation d'une œuvre ? Le caractère conjoint de l'action didactique n'empêcherait-il pas l'individualisation des représentations ?

Une intuition d'artiste ou habitudes lectorales ?

Enfin, une dernière source serait l'intuition de cette artiste en herbe. Sans avoir abordé (ou actualisé) des notions esthétiques, tel le caractère documentaire du roman (carnets d'enquêtes, croquis de l'auteur), l'élève repère néanmoins rapidement la « visibilité » du texte zolien et bascule dans le dessin. La thématique de l'art impressionniste, la focalisation interne dans *l'incipit*, le registre réaliste et les personnages disponibles au regard (Hamon, 1998), autant de senseurs qui s'activent au moment de la lecture et favorisent l'illustration. Douée, cette lectrice perçoit naturellement l'aspect cinématique de l'écriture zolienne comme une invitation à dessiner. C'est donc le texte même qui appelle au secours ce geste sensoriel interprétatif, comme acte de coopération interprétative, de nature kinesthésique.

On constate certaines similitudes entre les fonctions du dessin chez Zola, dans l'espace de la création littéraire, et chez le lecteur qui, sans le savoir, fait ainsi un clin d'œil au romancier. Celui-ci utilisait le dessin comme document dans la conception de ses romans. Les croquis de Zola

servent surtout à l'organisation des lieux et se matérialisent graphiquement par des « croisées », des lignes, des enceintes. En écho, la lectrice utilise le dessin et le pinceau à deux finalités : structurer la représentation des lieux et des personnages, d'une part, en tant que levier imaginaire, de l'autre. Nous y retrouvons les dispositifs classiques de lecture et de compréhension dans le champ didactique. L'exégèse zolienne a souligné l'importance des « croquades » maladroites de Zola (Lumbroso, 2000 : 73). Le croquis est conçu comme un objet sémiotique incomplet appelant un travail de l'imaginaire : imaginaire du romancier lors de l'écriture, mais à effet miroir, imaginaire de l'élève à la lecture.

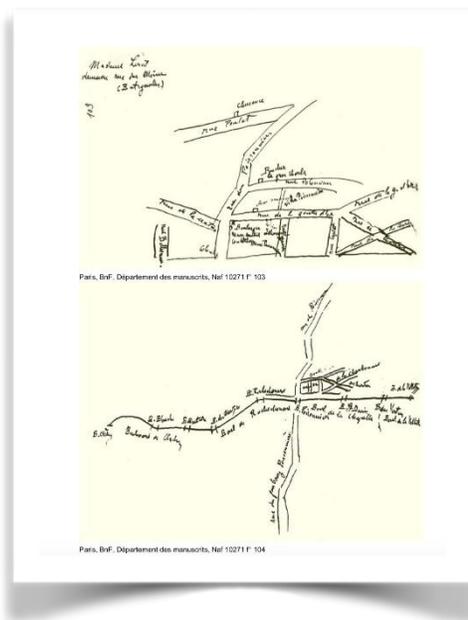


Figure 1. Avant-textes : schémas du quartier de la Goutte d'Or à Paris, utilisés pour *L'Assommoir*

Didactiquement, il serait donc intéressant de voir comment le nouveau milieu d'apprentissage, issu de la rupture du contrat (lire le roman à partir des croquis d'une élève), contraint les autres lecteurs à interroger les schémas d'action habituels liés à la méthode de lecture analytique, inefficaces pour ce problème renversé. Dans cette optique, peut-on considérer les éléments « pour voir » présents dans le texte comme les saillances du milieu, indices de résolution du problème ? Et leur intuition première, plus qu'artistique, serait-elle une intuition « savante » – savoir littéraire sédimenté et convoqué pour la lecture analytique « sans croyance » (Baudelot, 1999) ? Les pistes d'expérimentation collective des dessins, avec la visée finale prospective de **la création d'un fascicule illustré** en guise de journal de lecture, apportées ont peut-être quelques éléments de réponse.

Partie 2 : Pistes didactiques en marge des dessins

Cette dernière partie du propos s'ouvre sur le constat suivant : l'appropriation du texte est un geste conduisant à la rupture du contrat didactique dans la mesure où cet investissement original et sensible des textes n'est que rarement le cadre du contrat d'enseignement initial. Si la littérature est du plaisir et qu'on n'y amène personne par la contrainte (Todorov, 2007), le problème ne saurait pas être ce mode de lecture « graphique », mais plutôt l'impuissance de la démarche d'action didactique à transformer en point de départ d'une réception personnelle et réfléchie des œuvres dans la classe. Lire une œuvre, c'est en faire « son » texte, tel qu'Annie Rouxel (2007) le rappelle en citant Bellemin-Noël (2001 : 169) :

une version de l'œuvre à mon usage, avec les creux de ce qui ne me parle guère et les bosses de ce qui me fait rêver longuement [...] il y a enfin dans la lecture textanalytique, un souci et un plaisir de le prendre comme *mien* pour l'*écouter* afin de mieux *me* le faire entendre et de le faire mieux entendre *aux autres*.

Nous pouvons y lire le pouvoir de la lecture à métamorphoser ce rapport individuel en une appropriation collective, ce qui nous semble conforter la piste de la réception littéraire comme action conjointe à double entrée (enseignant-élèves et élèves-élèves).

→ Représentation beaucoup plus réfléchie

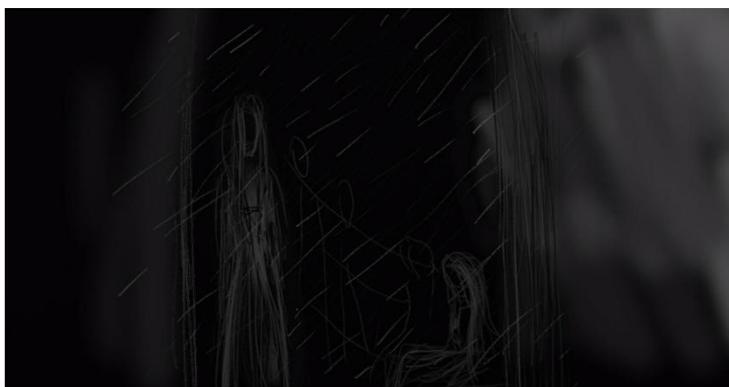


Le dessin créateur

Rappelons-le, cette élève dessine par ennui. Le besoin d'agir en lisant est parfaitement illustré dans le croquis numérique de la rencontre, réalisé sur tablette tactile^{Vii}. Le dessin devient ici

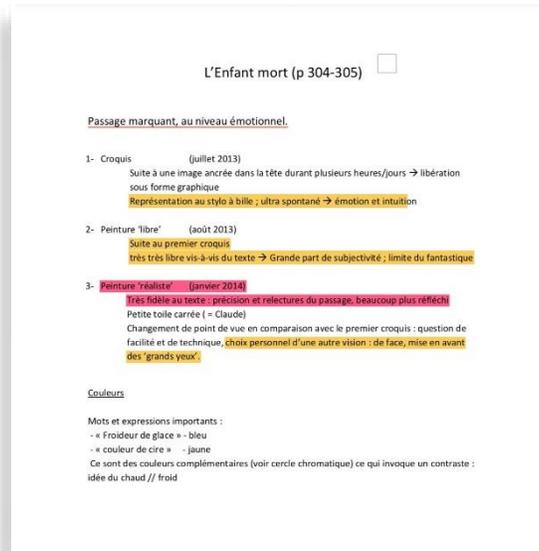
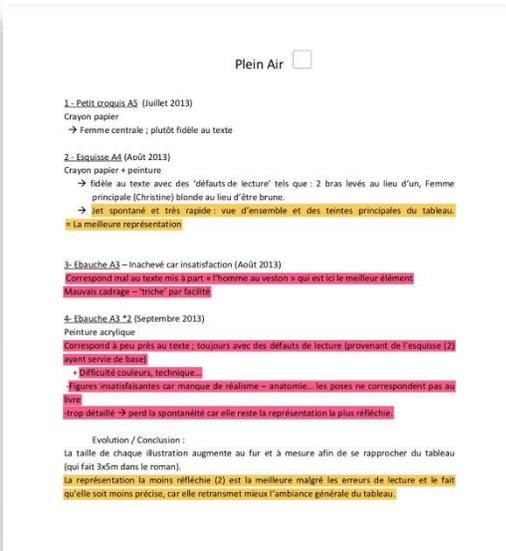
émancipateur. Il permet au sujet lecteur de se « déconditionner » (Michaux, 1972) d'une posture d'écoute. Peindre, c'est rompre l'inertie de son être et, en même temps, se défaire d'un code verbal figé, contrainte sociale. Le geste graphique spontané de cette lectrice serait-il donc révolte contre la communication scolaire conventionnelle ? Cette forme de lecture souterraine (Perrenoud, 1994) est d'autant plus manifeste que l'élève ressent et tente d'exprimer, avec l'appui de la technologie, l'agitation émotionnelle du personnage concrétisé dans son imagination par un mouvement corporel. Il s'agirait ainsi d'un acte créateur par lequel on atteint le degré maximal d'activité fictionnalisante.

Incipit (Rencontre de Christine)



Le dessin émancipateur

La lectrice va donc progressivement vers une émancipation vis-à-vis du texte. Dans le cas présent, l'ambiance prime au détriment de la précision textuelle. Dans les remarques de l'élève, le dessin apparaît comme « une procédure intime de réception »^{viii}. Ses remarques pour *Plein air* et *L'Enfant mort* font clairement ressortir la proportionnalité inverse entre la précision de la réalisation graphique finale (technique, respect des détails textuels) comme preuve de compréhension textuelle et de satisfaction personnelle : « sentir » le texte pour le lire et se l'approprier. Le souci constant de rendre plutôt l'atmosphère du texte l'emporte sur l'exactitude du milieu décrit.



Le dessin exorcisant

Le dessin est enfin une soupape pour des émotions fortes, provoquées par le texte, imprégnées dans le corps de l'élève lecteur dont il a besoin de se purger. Ses notes sont en marge du croquis de la tête de l'enfant mort^X. La cohabitation involontaire prolongée (juillet 2013, donc bien après la fin de l'année scolaire et janvier 2014 !) des images mentales avec des émotions fortes provoquées à la lecture du texte attend la libération de cette charge émotionnelle chez l'élève et dont la soupape est l'illustration graphique^X.

L'effet obsessionnel à la suite de la lecture de certains passages va de pair avec l'exacerbation de la sensibilité par le texte. L'impact peut se révéler si puissant que l'élève se met seule en garde contre le phénomène de *métalepse*. Dans l'analyse de ses ressentis, l'élève aboutit même à une impasse : le rapport au texte est contradictoire, car les passages préférés sont paradoxalement aussi ceux qu'il déteste.



Conclusion

Que gagnerions-nous à mettre en place de telles pratiques pédagogiques... sensibles ?

Tout d'abord, on contribuerait à développer une « didactique de l'implication » du sujet lecteur dans l'œuvre (Rouxel, 2007). Lorsqu'ils accepteront de partager leur expérience esthétique, ce sera à l'enseignant d'aménager des contrats didactiques où l'appropriation dépasse les formes individuelles et acquiert une dimension collective grâce à la conception de la classe comme lieu d'émergence et de confrontation des lectures subjectives (Rouxel, 2007 : 72).

Au-delà de la fin d'une liberté conditionnelle du lecteur, on autoriserait une approche sensible – perceptible par les sens – de la littérature. Dessiner serait donc toucher concrètement aux textes, pendant la lecture, via l'art de représenter des objets, des idées ou des sensations par des moyens graphiques^{xi}. Mais on provoquerait surtout des soubresauts d'émotions qui font place aux sujets lecteurs dans la classe parce que, on le rappelle, le principal objectif de l'enseignement de la littérature est le développement d'une sensibilité littéraire. Plus qu'aucun autre, il se nourrit d'émotions, car ce qui nous reste des œuvres étudiées à l'école, c'est moins leurs caractéristiques génériques ou stylistiques qu'une empreinte. L'imaginaire littéraire a un encrage corporel, boîte noire de nos lectures : de celles qu'on aime ou de celles que l'on déteste.

« L'entité "livre" dépasse alors le simple objet, il devient une atmosphère tout entière, et plus tard, un souvenir riche, ponctué d'images mentales, d'images "sensibles" (sonores) fortes » (Brilland-Rannou, 2008). Il apparaît donc clairement que nos choix d'œuvres à transformer en objets enseignables vont bien au-delà des programmes ou de la tradition d'un répertoire littéraire. Ce sont nos coups de cœur, nos obsessions et nos passions littéraires qu'on propose à nos élèves avec l'espoir caché qu'ils les aimeront aussi. C'est le cœur vibrant à sa vie et à sa beauté qu'on immerge le lecteur dans le texte afin de le mettre dans cette posture de disponibilité, de transpassabilité, afin de lui proposer une expérience inoubliable : se désapproprier pour investir le texte, condition pour que l'imaginaire du lecteur se déploie et se confronte à celui du texte qu'il va reconfigurer sensiblement. Mais hélas, cette occasion didactique fut manquée!

ⁱ Le cas d'étude présenté ici est soumis au cadre des programmes de lycée de 2001, l'expérience pédagogique évoquée date de 2012.

ⁱⁱ Le milieu est une notion centrale de la théorie de l'action conjointe. Il est la conséquence de la rupture du contrat didactique, destiné par essence à être infléchi par ce qui fait problème (ce qui est à apprendre). « Le milieu, c'est la structure du problème » et il implique des stratégies techniques, euristiques ou mixtes de résolution du problème d'apprentissage.

ⁱⁱⁱ Cette connaissance réfère à la quantité et à l'organisation de la connaissance *per se* dans l'esprit du professeur.

^{iv} À la base de ce projet, une communication a été acceptée dans le cadre des 15^{es} Rencontres des chercheurs en didactique du français, en 2014, avec le thème « Temps et lieux de la lecture ». Cependant, l'intervention n'a pas pu avoir lieu pour des raisons personnelles.

^v Sylvie Pic, *Op. cit.*, explicite la différence entre le corps biologique (le geste figuratif, posture de l'élève en classe) (*Körper* corps biologique, anatomique, étudié depuis l'extérieur) et le corps sensible (le *Leib* husserlien traduit par corps vivant, animé, par chair, par corps sensible : notre corps tel que nous le ressentons, le percevons, l'expérimentons de l'intérieur. Celui qui est affecté par la joie ou la douleur. Bien sûr, l'un n'existe pas sans l'autre, le corps senti est ancré dans le corps biologique et même au plus profond de lui : le corps sensible dépend

étroitement des processus embryogéniques et des orientations spatiales du corps biologique. Cependant, ils n'ont pas la même étendue, le corps perceptif s'étend bien au-delà des limites du corps anatomique. Et, plus important, ils n'ont pas la même topologie : le *Leib* n'est pas fermé, il a plutôt une forme de champ et, à lui seul, appartient à l'auto-affectation, à la réflexivité.

vi Ce fascicule est accessible par l'hyperlien indiqué.

vii Dans son souci de rendre le personnage vraisemblable et de le faire vivre, l'élève réalise ce croquis à l'aide du logiciel ArtRage, un outil intuitif qui permet une représentation dynamique, *in progress*, pour offrir la sensation du mouvement du personnage dans l'encoignure de la porte.

viii *Lire avec son corps, l'écoute de soi lisant* (Rouxel et Brillant-Rannou).

ix Cet enfant est celui de Christine et de Claude, il semble né avec une malformation, vit à l'état végétatif. Complètement abandonné par ses parents, il trouve sa mort à 12 ans pendant le sommeil et fera l'objet d'un tableau dans un moment de folie du père peintre.

x « 1- Croquis (juillet 2013) : À la suite d'une image ancrée dans la tête durant plusieurs heures/jours libération sous forme graphique. »

xi Première définition du mot « dessin » dans le *TLFi* du CNRTL.

Bibliographie

BARTHES, R. (1984). Sur la lecture. *Le Bruissement de la langue*. Paris : Seuil.

BAUDELLOT, C., CARTIER, M. et DETREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil.

BELLEMIN-NOËL, J. (2001). *Plaisirs de vampires*. Paris : PUF.

BOLENS, G. (2008). *Le Style des gestes. Corporalité et kinésie dans le récit littéraire*. Lausanne : BHM.

BRILLANT-RANNOU, N. (2008). Questions sur le texte du lecteur de poésie, in C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (éd.), *Textes de lecteurs en formation (139-150)*. Bruxelles : Peter Lang.

CITTON, Y. (2012). *Gestes d'humanité. Anthropologie sauvage de nos expériences esthétiques*. Paris : Armand Colin.

Collectif Didactique pour Enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

COMPAGNON, A. (1998). *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris : Seuil.

DAUNAY, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français. Le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. B. Daunay et J.-L. Dufays, *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants (175-185)*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (dir.) *Textes de lecteurs en formation*. Berne : Peter Lang.

GÉGOUT, P. et LOUIS, F. (2019). « Enseigner à penser « outside the box »? Peut-on enseigner à penser autrement ? ». Collectif. *Didactique pour enseigner*. Rennes : Presses Universitaires.

HAMON, P. (1998). *Le Personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Émile Zola*. Genève : Droz.

LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.

LEENHARDT, J. (1987). Les instances de la compétence dans l'activité lectrice, in M. Picard (éd.), *La Lecture littéraire (302-312)*, Paris : Clancier-Guénaud, disponible en ligne: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3324834n/f13.image.textelimage>

LUMBROSO, O. (2000). De la palette à l'écritoire. Pratiques et usages du dessin chez, Émile Zola, *Romantisme*, 107, 71-85. Disponible en ligne: https://www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_2000_num_30_107_891

MARCOIN, D., CALAME-GIPPET, F. (1999). Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école, in F. Grossmann et C. Tauveron (dir.), « Comprendre et interpréter les textes à l'école », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 61-101.

- MEIRIEU, P. (2018). *La riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Paris : Autrement.
- Michaux, H. (1972). *Émergences-Résurgences*. Genève : Les sentiers de la création.
- MUSIAL, M. et TRICOT, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. Louvain : De Boeck Supérieur.
- PERRENOUD, P. (1994). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1994). *Regards sociologiques sur la communication en classe. Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- PIC, S. (2015). « Ce que le dessin me permet » ou ce que je n'ai pas dessiné, je ne l'ai pas vu. *La part de l'oeil*, 29.
- RABATÉ, D. (2013). *Gestes lyriques*. Paris : José Corti.
- ROUXEL, A. et BRILLANT-RANNOU, N. (2012). Lire avec son corps : l'écoute de soi lisant, in *Béregère Voisin (dir.), Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique*. Rouen : éd. numériques CÉRÉdl, 6, disponible en ligne: <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?lire-avec-son-corps-l-ecoute-de.html>
- ROUXEL, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 2(2), 65- 73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>
- TODOROV, T. (2007). *La Littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY, G. (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Paris : Retz.