



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Clermont-Auvergne

MASTER Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation

Parcours : Lettres-Histoire

L'imagerie mentale dans la compréhension en lecture et le plaisir de lire.



Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par

Liliane DUPUY

Directeur de mémoire : Josiane MOREL

Année universitaire 2016-2017

Table des matières

Résumé	1
Introduction	1
Chapitre 1 : L'imagerie mentale dans la compréhension en lecture	3
1. La compréhension en lecture	3
1.1 Le constat d'un problème de compréhension en lecture	5
1.2 La lecture en lycée professionnel : une rupture	6
2. L'imagerie mentale et la lecture	7
2.1 L'imagerie mentale et la variable lecteur	9
2.2 L'imagerie mentale et la variable contexte	10
Le contexte psychologique et l'imagerie mentale	10
Le contexte social et l'imagerie mentale	11
Le contexte physique et l'imagerie mentale	11
Chapitre 2 : La démarche en lycée professionnel	12
1. Une classe de seconde professionnelle	12
2. L'imagerie mentale, une démarche pédagogique	12
Chapitre 3 : Les résultats	15
1. Les capacités d'imagerie mentale des élèves	15
2. La compréhension en lecture	17
3. Le plaisir de lire	19
Chapitre 4 : Analyse des résultats	21
Conclusion	25
Références	27

Résumé

C'est en lycée **professionnel** que les notions de **lecture**, de **compréhension et d'interprétation** ont été étudiées dans le cadre des sciences cognitives et de **l'imagerie mentale** en français. Lire un texte recoupe deux sens importants : la vue et l'ouïe. Ainsi, l'imagerie mentale permet-elle d'améliorer la compréhension en lecture et le **plaisir de lire** ? Cette question vaste a fait l'objet d'un travail dans une classe de seconde professionnelle des filières « cuisine et service en restauration ». Et, en effet, si l'imagerie mentale a permis une meilleure compréhension et interprétation des textes présentés aux élèves, elle n'a pas eu tout l'effet escompté sur le plaisir de lecture. Cependant, les élèves ont appréhendé une nouvelle manière d'étudier les textes en français et ont perçu certains plaisir intellectuels.

Introduction

« La peur de lire se soigne par la lecture, celle de ne pas comprendre par l'immersion dans le texte »¹ écrit Daniel Pennac dans son livre *Chagrin d'école*. Ainsi, il n'y a pas de lecture sans compréhension ni interprétation. Les mots ont un grand impact sur notre imagination, que ces derniers soient lus ou entendus. La vie sociale, cognitive et psychologique de l'être humain est imprégnée de lettres alphabétiques et de sons, qui s'attachent et forment un véritable sens dans nos pensées et nous permettent de développer notre esprit, notre intelligence et nos représentations du monde.

En pédagogie, savoir lire est une condition nécessaire à la réussite scolaire. Pour être un bon lecteur, et donc comprendre parfaitement ce que l'on lit, il est important de maîtriser un ensemble d'activités perceptives et cognitives autant « diversifiées » que « complexes » comme le signale Michel Dabene dans la préface de l'ouvrage du CRDP de Grenoble *Travailler la lecture en lycée professionnel*². De même, les lectures sont toutes différentes : en effet, on ne lit pas une recette de cuisine comme on peut lire Alfred de Musset. Un texte littéraire porte des résistances bien plus fortes de par les informations contextuelles qui s'en échappent ou encore les références qui le constituent. Finalement, c'est bien cette lecture littéraire qui nous intéresse.

Phénomène complexe, la lecture littéraire a été définie par Bertrand Gervais (1993) : c'est le passage d'une régie de la progression (fondée sur la lecture linéaire et l'illusion référentielle) à une régie de la compréhension (fondée sur la mise à distance et l'analyse rationnelle). L'auteur s'attache à la notion de régies qui suppose que l'acte de lecture se lie intimement à la progression et à la compréhension, puis l'interprétation.

¹Daniel Pennac (2007), *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard/nrf, p. 124.

²CRDP De Grenoble (1989), *Travailler la lecture en lycée professionnel*, Grenoble, CRDP, préface.

Aujourd'hui, les travaux de recherche en lecture s'attellent à donner de nombreuses définitions de la lecture littéraire léguant quatre conceptions différentes : la lecture littéraire se définit comme lecture des textes littéraires, comme distanciation, comme participation et comme va-et-vient dialectique. Pourtant, la lecture ne s'attache pas uniquement à des travaux didactiques qui aboutissent à deux pratiques ; l'une qui s'intéresserait à la lecture d'une œuvre dans le cadre d'un travail scolaire et l'autre qui découlerait d'une lecture dans le cadre d'un divertissement.

Lire est bien plus important, cela permet aussi aux êtres humains de s'élever, de faire germer leur imagination et de consolider leur propre compréhension. Ainsi, cette capacité à mettre les mots en couleur, en image réserve une place de choix à la psychologie cognitive.

Il est vrai que de nombreux élèves de lycée professionnel ont un lien brisé ou distendu avec la lecture. Peu d'entre eux s'attardent réellement sur ce que l'on nomme la « littérature classique » sans doute parce qu'ils l'associent trop intimement à la matière du Français. Ainsi, il est intéressant d'appréhender et comprendre ce lien brisé mais aussi de le souder avec d'autres méthodes que nous offrent les différents champs scientifiques à notre portée.

Plusieurs questions ont été soulevées dans le cadre de ce mémoire : comment améliorer les compétences en lecture des élèves ? Comment les relier à la littérature ? Comment créer une ambiance de classe qui permettrait une vraie relation entre lire, plaisir et compréhension ? Pour essayer de répondre à toutes ces interrogations, c'est vers les images mentales que l'on tente de se tourner.

Si les sciences cognitives ont quelque peu abandonné les recherches ces dix dernières années, de nombreux chercheurs se sont posé des questions sur l'imagerie mentale dans les années 90. De même, cette technique est encore utilisée dans les écoles primaires pour faire le lien entre la lecture, l'écriture et les images. C'est en 1978 que Kosslyn prouve que les images mentales occupent une place particulière au sein des représentations cérébrales. Ces images ont la

capacité de préserver les caractéristiques spatiales et structurelles d'un objet ou d'une scène qu'elles représentent. Ainsi, les images mentales sont des entités psychologiques qui reproduisent les contraintes du monde physique. Aujourd'hui, elles sont utilisées dans le sport (X. Sanchez, N. Dauby, 2009) ou encore l'impact de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement (F. Anciaux, C. Alin, M. Leher, R. Mondor 2002).

Dans le cadre de l'étude présente, l'imagerie mentale permettrait aux élèves d'utiliser leur imagination pour améliorer leur compréhension et leur interprétation en lecture. Aujourd'hui, les adolescents sont bercés par la culture de l'image : la télévision, les écrans d'ordinateurs, les publicités dans les rues, le cinéma, les bandes dessinées ou les mangas. Cette culture de l'image est directement liée au plaisir et à la motivation : ils iront au cinéma plus aisément qu'ils ne se plongeront dans un livre. Ici aussi, l'imagerie mentale pourrait être une solution envisagée pour lier compréhension, plaisir et lecture.

Ainsi se pose la question suivante : l'imagerie mentale permet-elle d'augmenter la compréhension en lecture et le plaisir de lire pour des élèves de lycée professionnel dans la discipline du français ?

Pour répondre à cette problématique, il serait judicieux de saisir les concepts de compréhension et d'interprétation en lecture et d'imagerie mentale avant de réfléchir à la démarche et d'apporter des réponses quantitatives au sujet d'étude.

Chapitre 1 : L'imagerie mentale dans la compréhension en lecture

1. La compréhension en lecture

Dans le cadre du français, en lycée professionnel, les élèves connaissent de vraies difficultés en compréhension. Les textes sont souvent complexes et demandent un long travail de contextualisation avant qu'ils fassent sens aux yeux

des élèves. De nombreux modèles ont été mis en place par des spécialistes afin de pallier ce problème récurrent : le but étant, bien sûr, d'augmenter la compréhension et l'interprétation des élèves mais aussi leurs compétences de lecture. Si le modèle de Giasson (J. Giasson, *La Compréhension en lecture*, 2000) explicite le lien entre les trois variables, lecteur, texte et contexte, il est évident que le travail doit se faire de manière séquentielle.

La variable lecteur est la première à être prise en compte car elle est constituée de structures cognitives et de structures affectives. En effet, le lecteur n'est pas une coquille vide, bien au contraire, un individu possède des connaissances qu'il utilise à chacune de ses lectures. Il est évident que ces connaissances sont nombreuses et qu'elles ne sont pas toutes utilisées durant la lecture. Un travail inconscient des sélections sera automatiquement réalisé par les structures cognitives. Il est donc important pour les élèves de connaître le contexte de l'histoire qu'ils lisent afin de faire surgir des connaissances associées. De même, les structures affectives sont prises en compte : un lecteur qui ne veut pas lire ne peut pas comprendre. Tout cela reste lié à une attitude, à une motivation et à un plaisir de lire. Une question se pose alors : un élève qui comprend un texte appréciera-t-il plus la lecture qu'un élève qui comprend moins bien ?

La variable contexte est la deuxième qui fait sens dans une salle de classe. Le professeur qui lit devant sa classe porte dans son attitude et sa voix les clefs d'une meilleure compréhension. De même, l'ambiance collective du groupe reste importante : Est-ce qu'il y a du bruit ? Est-ce qu'il fait sombre ? Les élèves entretiennent-ils de bonnes relations entre eux ? La lecture se fait-elle sur la composante visuelle ou auditive ? Toutes ces questions doivent être posées pour une meilleure compréhension. Ainsi, trois contextes sont mis en avant : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

La variable texte, enfin, est aussi d'une grande importance, cependant, dans le cadre de notre étude cette variable sera mise de côté pour se concentrer uniquement sur les textes narratifs.

Rappelons que Jocelyne Giasson n'a pas été la seule à se poser des questions

sur la compréhension en lecture. C'est dans leur ouvrage *Lector et Lectrix* (2009) que Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Maïté Perez-Bacqué et Charlotte Raguideau se sont posé la question de la compréhension lectorale au collège. Ainsi, ils ont souhaité rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture en mettant en place des méthodes simples et utilisables par tous les professeurs. Les auteurs expliquent ainsi que les élèves n'ont pas forcément de problème dans le décodage d'un texte mais bien dans sa compréhension globale.

1.1 Le constat d'un problème de compréhension en lecture.

Dans une salle de classe, le travail sur un texte est souvent réalisé de la même manière : le professeur offre un texte aux élèves sur lequel ils pourront travailler certaines notions ou leur compréhension générale. Ce texte est lu par le professeur ce qui devrait permettre l'amélioration du contexte social, et la compréhension grâce au ton donné au texte. Puis, le professeur fournira une consigne : celle de lire individuellement le texte afin d'ancrer certaines données dans la mémoire des élèves. Le travail se fera en dernier lieu à l'aide de questions, d'interrogations, plus ou moins larges. Le but final étant d'aider les élèves à analyser des textes complexes, de les entraîner pour les examens qui les suivront tout au long de leur cursus. Cependant, cette méthode permet-elle vraiment de prendre en compte toutes les variables ? Permet-elle réellement d'améliorer la compréhension puis l'interprétation des élèves ? Plusieurs chercheurs se sont questionnés et beaucoup d'entre eux ont émis la conclusion suivante : la compréhension en lecture constitue un système complexe qui mérite un vrai travail de recherche.

Le CRDP de Grenoble, en 1989, a posé la question de la lecture au lycée professionnel mais ne s'est attardé que sur la reconnaissance graphique. Il est important de noter que, déjà à l'époque, les problèmes de compréhension en lecture foisonnaient en lycée professionnel même s'il était malhabile de dire

clairement que les élèves « ne savaient pas lire » ou « ne comprenaient pas ce qu'ils lisaient ». Cette problématique continue aujourd'hui d'assombrir les salles des professeurs où l'on entend souvent pareils échanges : « Les élèves ne comprennent rien », « les élèves n'ont pas le niveau, ils ne savent pas lire » ou encore « les élèves ne font pas d'efforts, ils ne sont pas motivés ».

Les difficultés de compréhension vont encore plus loin selon les auteurs de *Lector et Lectrix*. En effet, selon les professeurs interrogés, les élèves manqueraient cruellement de vocabulaire, les mots longs et compliqués sont un véritable frein à la compréhension. Il est donc essentiel de mettre en place un travail de vocabulaire même si, malgré tout, les méthodes ne font pas forcément consensus : Comment expliquer les mots aux élèves ? Cela suffit-il pour aider à la compréhension des élèves ? De même, les élèves ont du mal à trier les informations importantes dans un texte, ils se contentent du superflu et ne cherchent pas à réviser la première idée qu'ils se sont faite. Enfin, les élèves connaissent un déficit de construction et/ou d'utilisation de stratégies efficaces. Ainsi, il a été montré que la vitesse de lecture importe sur la compréhension mais surtout que les stratégies sont essentielles : en lecture, on peut revenir en arrière, prendre son temps, sélectionner les informations qui font sens, reformuler un passage. Certains élèves n'appliquent pas ces stratégies, ils lisent sans chercher à donner du sens aux phrases ou encore aux mots qu'ils décryptent.

1.2 La lecture en lycée professionnel : une rupture.

Il existe un lien entre la compréhension, l'interprétation et le plaisir de lire. En effet, si les élèves ne comprennent pas – et c'est ce qui arrive le plus fréquemment en classe de français – ils associent les textes littéraires présentés à une véritable torture. Maupassant devient un tortionnaire accompagné de questions trop généralistes et Baudelaire se transforme en un monstre aux idées étranges qui ne font pas sens. Il est aisé de constater la réaction des élèves quand un professeur de français arrive en classe avec un texte à étudier : les soupirs sont en abondance,

les regards dévient vers des choses plus intéressantes à l'extérieur et les « j'ai pas envie » sont volontiers exprimés. Ces réactions sont-elles dues à un manque de motivation ? Cela est fort probable. De même, la lassitude a, depuis longtemps, atteint les élèves. Ainsi, ils osent dire qu'ils n'aiment pas le français comme cet élève à qui l'on demande ce qu'il a fait l'année dernière et qui répond : « J'ai lu des textes et j'ai répondu à des questions ». Ce constat est alarmant : si dans la petite enfance, lire des histoires est quelque chose de commun et d'agréable, le cadre scolaire n'a pas été en mesure de continuer cette démarche, du moins pas pour les élèves qui font l'objet de cette étude.

2. L'imagerie mentale et la lecture.

Durant les années quatre-vingt, un grand intérêt a été porté sur les images mentales (Harp 1988 ; Linden et Wittrock, 1981 ; Peters et Levin, 1986 ; Rasinski, 1985 ; Sadoski, 1983, 1985). Cependant, si l'imagerie mentale recouvre différentes modalités sensorielles, les chercheurs ne se sont intéressés qu'à la modalité visuelle dans le cadre de la compréhension en lecture.

Selon Long *et al.* (1989), l'imagerie mentale interviendrait de quatre façons différentes en lecture :

- Elle augmenterait la capacité de la mémoire de travail.
- Elle faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons.
- Elle servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture.
- Elle augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir de lire.

Toutes ces interventions peuvent améliorer la compréhension en lecture, cependant, dire aux élèves de faire de l'imagerie mentale en lisant les textes est complexe. En effet, la plupart des lycéens n'ont aucune idée de ce que cela

signifie et, de même, certains disposent de meilleures capacités d'imagerie mentale que d'autres. Mais certaines recherches ont prouvé qu'un entraînement à l'imagerie mentale permettait une amélioration de la compréhension en lecture. Gambrel et Bales en 1986, ont mené une recherche sur des élèves de cinquième année. Ils avaient bénéficié d'un entraînement à l'imagerie mentale et identifiaient mieux les illogismes dans un texte que les élèves qui n'avaient pas reçu d'entraînement.

Dans le cadre de l'étude, Long *et al.* (1989) ont séparé les images mentales en deux catégories : les images conscientes et les images spontanées. Si les images spontanées n'aident pas forcément à la compréhension en lecture, les images conscientes forcent le lecteur à être plus attentif au texte afin qu'il soit plus conscient de son traitement. Mais comment lier ces méthodes dans le cadre de la pédagogie de tous les jours ? Et surtout, comment entraîner les élèves à l'imagerie mentale tout en créant un rituel lectural de plaisir ?

Ici, la compréhension est directement liée à la construction d'une représentation mentale de ce que les élèves entendent. Mais cela n'est pas inné, en effet, les élèves doivent apprendre à construire ces différentes représentations. Dans *Lector et Lectrix*, les auteurs incitent à construire une représentation mentale en plusieurs étapes :

- « Faire un film » est une activité de construction d'une représentation mentale verbalisable.
- Il faut privilégier la reformulation.
- Il faut inciter les élèves à raconter un épisode narratif afin de leur faire exprimer les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et évènements) entre eux.
- Il faut débiter par la lecture de récits très brefs, des faits divers, facilement mémorisables et propices à des reformulations et des relectures.
- Il faut poursuivre par des récits complets mais pas trop longs.

Malgré tout, ces étapes ne sont pas les seules à être prises en compte dans

l'imagerie mentale et la lecture. En effet, de nombreux autres facteurs entrent en jeu, comme cités précédemment, dans la compréhension en lecture : le lecteur, le contexte et les images. Pour améliorer toutes ces variables un temps long de travail et de ritualisation doit être effectué tout au long de l'année scolaire dans le seul but d'entraîner les élèves à une méthode nouvelle et plus efficiente. En effet, après la maternelle il arrive très rarement que l'on demande aux élèves d'utiliser leur imagination durant la lecture ou durant l'écoute d'un texte. Ici, les élèves n'utilisent pas la modalité visuelle mais la modalité auditive. Il a été prouvé que « raconter une histoire » a toujours eu des effets bénéfiques sur la compréhension, l'interprétation, mais aussi le plaisir de lecture. En effet, à l'école, l'on considère que cette modalité auditive ne doit être utilisée que pour les tout-petits, pourquoi ? Entendre une histoire peut s'étendre sur toute une vie et, sur le terrain, les élèves de seconde professionnelle sont friands de la lecture à haute voix.

2.1 L'imagerie mentale et la variable lecteur.

Il a été vu plus en amont que le lecteur utilise ses propres connaissances pour mieux comprendre un texte mais qu'il doit aussi être volontaire dans le processus de lecture. « Entendre » une lecture est différent de « Lire » un texte : de manière affective, les élèves ont, pour la plupart un rejet certain des textes littéraires dans le cadre du travail en français. Ce que l'on entend le plus souvent est : « le français c'est lire un texte et répondre à des questions ». Malgré le combat pédagogique mené sur le terrain pour détruire ces idées, voire ces pratiques, les élèves lient automatiquement la lecture au travail et n'essaient pas de s'ouvrir au texte qui leur est présenté. Cela brise immédiatement les structures affectives : ils font parce qu'ils le doivent et non pas parce qu'ils le veulent. Ainsi, ils ne cherchent pas à mettre en place des structures cognitives, des connaissances, afin de mieux comprendre un texte.

Dans ce cadre, l'imagerie mentale peut jouer sur les idées reçues des élèves : entendre un texte ce n'est pas lire, c'est simplement se laisser emporter dans une histoire. S'ils peuvent s'imaginer qu'aucune finalité n'est en place, c'est tout le contraire qui s'installe : la routine en français est brisée et les élèves se prennent au « jeu ». Mais ici, ce n'est pas simplement une histoire qui est lue, mais tout un processus qui est mis en place avec les élèves : lire c'est se laisser entraîner dans un autre monde, une autre vie, un autre temps et pour cela, il faut imaginer. S'imaginer les personnages, les lieux, les couleurs, les odeurs. Ce jeu mis en place avec les élèves porte ses fruits, en effet, les textes ne sont plus seulement des mots sur des feuilles mais deviennent des sons, des images et des couleurs, ils prennent vie. De fait, les élèves peuvent ainsi transformer les mots qu'ils entendent en des images animées uniquement par leur pensée.

2.2 L'imagerie mentale et la variable contexte.

Le contexte psychologique et l'imagerie mentale.

Directement lié à la variable lecteur, le contexte psychologique concerne les conditions contextuelles propres au lecteur. L'intention de lecture est sans doute la condition la plus importante à prendre en compte. La façon dont le lecteur aborde un texte est cruciale, s'il n'est pas dans de bonnes conditions cela influencera ce qu'il comprendra. L'imagerie mentale, qui est la méthode utilisée ici dans la compréhension, permet une mise en contexte des élèves. En effet, leur demander de donner vie aux mots qu'ils entendent apporte une nouveauté dans l'étude du français ce qui les met dans une condition un peu plus optimale et un peu moins réfractaire que si l'on demandait simplement de lire et de répondre à des questions. L'idée même que le travail final sera oralisé et non pas noté à l'écrit, leur permet d'avoir une meilleure ouverture d'esprit et moins de pression durant

la lecture. En effet, si au début de l'année le professeur ne demande pas aux élèves d'écrire ce qu'ils ont compris, il leur demandera d'oraliser ce qu'ils ont compris du texte. L'échange entre les élèves mais aussi le professeur s'insère alors dans le contexte psychologique mais aussi dans le contexte social.

Le contexte social et l'imagerie mentale.

Toutes les formes d'interactions entre les élèves mais aussi entre les élèves et le professeur doivent être prises en compte. En imagerie mentale, le professeur est présent pour donner le ton du texte en le lisant aux élèves mais, à la fin de la lecture, ce sont les élèves qui créent eux-mêmes un environnement propice à la compréhension. Ils oralisent ce qu'ils ont retenu, ce qu'ils ont compris et en discutent entre eux : certains élèves apportent des informations que d'autres n'auraient pas retenues et le professeur reste présent pour corriger ou appuyer certains détails. La discussion entre les élèves met en retrait la parole du professeur, ils deviennent les acteurs de leur compréhension et peuvent même apporter leur expérience personnelle pour faire la lumière sur certains détails. Par exemple, après la lecture à haute voix d'un extrait de Proust parlant de la madeleine, les élèves ont, chacun leur tour, donné un exemple de leur propre madeleine et cela avec beaucoup d'enthousiasme. Un texte difficile a pris un sens personnel pour chaque élève, leur permettant de comprendre Marcel Proust, les raisons de son écrit et l'intérêt d'un simple gâteau trempé dans du thé.

Le contexte physique et l'imagerie mentale.

On pourrait croire que les conditions matérielles n'ont aucune importance dans la compréhension en lecture, cependant, ce contexte est lié aux autres. Un élève dans de bonnes conditions matérielles, expliquées plus bas, sera plus apte à

s'ouvrir à un texte qu'un élève se trouvant dans des mauvaises conditions. Le bruit, la température ou le support de lecture sont tout autant de facteurs à prendre en compte. Dans le cadre de l'imagerie mentale, créer un rituel est essentiel pour mettre les élèves dans des conditions optimales d'écoute. Un environnement feutré, calme et serein doit être mis en place. Ainsi, les affaires des élèves doivent être rangées, pour mettre de côté l'appréhension de l'écrit après l'écoute du texte, les lumières doivent être éteintes afin de créer une ambiance de repos physique et psychologique, les yeux doivent être fermés afin d'améliorer la capacité d'imagerie mentale et la voix du professeur doit être posée, prête à donner le ton à chaque ligne qu'il prononce. Ce contexte physique est essentiel pour le bon déroulement de la compréhension en imagerie mentale : une classe en pleine lumière avec des élèves aux yeux ouverts favorise la dissipation, l'envie de discuter avec ses camarades et la perte de concentration.

Chapitre 2 : La démarche en lycée professionnel.

1. Une classe de seconde professionnelle.

C'est au lycée de C... en tant que professeur stagiaire de français et d'histoire géographie pour deux classes de seconde professionnelle que le travail sur la compréhension en lecture et l'imagerie mentale a été effectué.

La classe étudiée est constituée de vingt-quatre élèves dont onze filles et treize garçons et se constitue d'un mélange de filières cuisine et service en restauration. Dans le cadre de l'étude et de par l'absence de certains élèves, dix-neuf ont été les sujets de cette démarche : neuf filles et dix garçons.

2. L'imagerie mentale, une démarche pédagogique.

Cette classe bénéficie de deux heures et demie de français par semaine, la demi-heure a donc été consacrée une fois toutes les trois semaines à de l'entraînement à l'imagerie mentale depuis le début de l'année. Il était cependant important de connaître leur niveau quant à l'imagerie mentale et, pour ce faire, le passage d'un test spécifique a été effectué à la seconde semaine de la rentrée. Les élèves savaient qu'il n'y avait ni bonnes réponses, ni mauvaises réponses et le professeur leur a expliqué que ce test était effectué simplement pour connaître leur caractéristique de mémorisation. Le VVIQ³ test « Vividness of Visual Imagery Questionnaire » de Marks (1973), traduit et adapté en français par Denis (1979) est un test en psychologie cognitive permettant de savoir si une personne est une « bonne imageante » ou une « mauvaise imageante ». L'évolution des capacités d'imagerie mentale est importante dans le cadre de cette recherche pour vérifier par la suite si cette dernière a augmenté au même titre que la compréhension en lecture des élèves. Le professeur explique aux élèves le but de ce test : « Ce n'est pas un devoir, il n'y a ni bonne réponse, ni mauvaise réponse. C'est juste un questionnaire pour savoir si vous arrivez à vous faire des images dans votre tête. » Le professeur donne la consigne : « Je vais vous lire quatre scènes différentes que vous allez devoir imaginer. Dans chacune de ces scènes, vous allez devoir imaginer des images plus précises. Quand je vous le dirai, vous noterez de 0 à 4 ces images. Avec 0, vous n'arrivez pas du tout à vous l'imaginer, 1, vous arrivez un petit peu à vous l'imaginer, 2, vous arrivez moyennement à l'imaginer, 3, vous arrivez à l'imaginer mais l'image n'est plus complètement nette, 4, l'image est parfaitement nette et précise. » La première scène était lue par le professeur puis le premier item, au bout de 10 secondes les élèves notaient le premier item. Le deuxième item était lu puis au bout de 10

³Gavard-Perret et Helme-Guizon (2003) en Annexe.

secondes, les élèves le notaient, ainsi de suite jusqu'au quatrième item de la scène quatre. Les élèves devaient donc s'imaginer seize items en tout.

De même, un test basique devait être effectué pour vérifier le niveau de compréhension en lecture des élèves. Ainsi, après les vacances de la Toussaint, les élèves ont pratiqué un autre test constitué d'un texte de trente-huit lignes d'Alphonse Daudet tiré des *Contes Choisis* de l'édition Hachette : *Salvette et Bernardou*. Seule la première partie du texte a été donnée aux élèves. Le professeur a expliqué aux élèves que ce questionnaire n'était pas noté afin de retirer la pression de la notation. La consigne était de lire le texte et de répondre aux dix questions de compréhension comme on le ferait en cours de français généralement. La motivation des élèves n'était pas présente mais ils se sont mis au travail. Dix questions simples étaient posées telles que : quand se déroule l'histoire ? Où se déroule l'histoire ? Qui est le personnage central ? Etc.. Les élèves devaient répondre exhaustivement à ces questions. Les feuilles ont été ensuite ramassées par le professeur et ont été notées sur dix points.

Une fois ces données de base récoltées par l'enseignant, il était donc crucial de faire travailler les élèves sur l'imagerie mentale afin de leur donner une méthode de compréhension en lecture. En effet, le professeur choisissait un texte : Baudelaire, *la Belle Dorothée* ou encore *La Madeleine* de Marcel Proust. Le professeur éteignait la lumière et demandait aux élèves de ranger leurs affaires avant de fermer les yeux. Une première technique a été utilisée avant la lecture professorale : les élèves devaient imaginer la salle de classe mentalement et dans sa généralité. Puis les élèves devaient effectuer des zooms sur un objet de leur choix (un sac, un stylo, une chaise, une fenêtre) avant d'ouvrir les yeux, de regarder l'objet choisi précédemment et de refaire l'exercice. Cette méthode permettait de les préparer mentalement à l'imagerie mentale. La consigne suivante leur a été donnée avant la lecture : « Imaginez les mots, les personnages. Construisez le film de l'histoire dans votre tête. » Les élèves fermaient de

nouveau les yeux et la lecture professorale commençait. La classe a été très attentive et très active durant l'exercice et, à la fin de la lecture, ils devaient oraliser, reformuler, ce dont ils se souvenaient et s'aidaient les uns les autres pour mieux comprendre l'histoire entendue. Les débuts furent assez difficiles mais les élèves se sont rapidement habitués à cette méthode.

Ce fut vers la fin de l'année qu'un autre test de VVIQ a été effectué afin de vérifier si les capacités d'imagerie mentale des élèves ont évolué : le même test a donc été proposé aux élèves avec les seize items identiques à ceux du début de l'année.

Enfin, un autre texte de compréhension en lecture leur a été proposé : la seconde et dernière partie de *Salvette et Bernardou* d'Alphonse Daudet tiré des *Contes Choisis* de l'édition Hachette. Cette fois-ci, le texte a été lu par le professeur avec la consigne suivante : « Imaginez les mots, les personnages, comme vous en avez l'habitude. Essayez de transformer ce que vous entendez en film mental. » Après la lecture professorale, les élèves prenaient connaissance du texte distribué par le professeur. Ils devaient alors relire le texte et répondre aux dix questions de compréhension qui l'accompagnaient.

Chapitre 3 : Les résultats

1. Les capacités d'imagerie mentale des élèves

C'est en début d'année que le premier travail a été fait avec les élèves : le test d'imagerie mentale nommé VVIQ test. Quatorze élèves ont fait le travail noté sur une échelle d'estimation de 0 (aucune image évoquée) à 4 (Image parfaitement nette, aussi précise et vivace qu'une véritable perception). Quatre grandes images étaient données suivies de quatre catégories afin d'affiner leur perception. Par exemple, ils devaient imaginer un paysage de campagne avec des arbres, des montagnes et un lac, puis ils devaient examiner les contours du paysage qu'ils notaient de 0 à 4, examiner la couleur et la forme des arbres qu'ils notaient de 0

à 4, examiner la couleur et la forme du lac et enfin imaginer qu'une rafale de vent souffle sur les arbres et provoque des vagues sur le lac. Les quatre consignes sont différentes : la première illustre un paysage, la seconde un soleil, la troisième une personne proche et enfin la quatrième un magasin qu'ils connaissent bien.

Les résultats des élèves montrent un large éventail de capacités en imagerie mentale allant de 1,9 (Image évoquée moyennement nette et vivace) à 4 (image parfaitement nette, aussi précise et vivace qu'une véritable perception).

Élèves	<u>Moyenne du score de VVIQ test en début d'année</u>	<u>Moyenne du score de VVIQ test en fin d'année</u>
Fille 1	3,5	3,8
Fille 2	3,8	3,8
Fille 3	3,5	3,5
Fille 4	2,6	3,5
Fille 5	3,25	3,25
Fille 6	3,25	3,25
Fille 7	1,9	2
Garçon 1	3,5	3,5
Garçon 2	2,8	3
Garçon 3	3,4	3,4
Garçon 4	2,8	2,8
Garçon 5	4	4
Garçon 6	2,4	3,25
Garçon 7	3,4	3,4

Tableau 1: Moyenne du score de VVIQ test

Il est intéressant de noter la disparité entre les différents élèves. Certains

parfaitement capables d'utiliser l'imagerie mentale tel que le « garçon 5 » qui effectue un score parfait et d'autres tels que la « fille 4 » ou encore le « garçon 6 » qui évoquent des images moyennement nettes et vivaces. De manière générale, les élèves qui ont fait l'exercice possèdent tous des capacités relativement nettes d'imagerie mentale en début d'année.

En fin d'année, un nouveau test a été proposé aux élèves avec les mêmes consignes que précédemment. Les résultats n'ont alors pas vraiment augmenté pour certains mais n'ont pas connu une baisse significative.

Durant l'année, les élèves ont été entraînés à l'imagerie mentale : certains élèves étaient déjà au-dessus de la moyenne quant à leurs capacités imageantes et l'entraînement n'a pas suffi à augmenter significativement les résultats. Nous pouvons donc conclure que l'entraînement n'a pas porté ses fruits.

2. La compréhension et l'interprétation en lecture

En début d'année, il a été important de connaître la compréhension et l'interprétation en lecture des élèves avant même d'utiliser l'imagerie mentale. Ainsi, un texte narratif a été donné aux élèves : Contes choisis d'Alphonse Daudet, Salvette et Bernardou. La première partie commençait au début du conte « C'est la veille de Noël » jusque « arrose avec du vin cuit ». Les élèves avaient pour consigne de lire individuellement le texte et de répondre à dix questions de compréhension tels que : Quand se déroule l'histoire ? Où se déroule l'histoire ? Quels sont les noms des deux français ?

Les dix-huit élèves ayant passé le test de compréhension ont obtenu des notes allant de 4 à 10. Seulement trois élèves n'ont pas obtenu la moyenne et un seul a obtenu la note maximale de 10. Les questions simples telles que les questions de contextualisation ont toutes été justes, cependant, les inférences qu'ils devaient faire pour comprendre l'histoire posaient problème. Les élèves ont eu du mal à

trouver le but du personnage central de la partie et ont relevé peu d'informations pour mieux comprendre le texte et l'interpréter. La classe a obtenu la moyenne de 6 sur 10 en compréhension globale de l'histoire.

En fin d'année, la suite du texte d'Alphonse Daudet a été donnée aux élèves allant de « Ah ! Mon pauvre Salvette » jusqu'à « Bergers, prenez votre congé ». Une consigne différente a été donnée aux élèves : le professeur proposait une lecture à haute voix en leur demandant d'utiliser l'imagerie mentale puis, les élèves prenaient connaissance du texte et devaient répondre à dix questions de compréhension. Ici, les questions étaient bien plus d'ordre inférentiel que contextuelles telles que : qu'à compris Salvette en fin de récit ? Que veut-il obtenir ? Pourquoi Salvette ne voulait-il pas toucher à cet argent cousu dans sa doublure ?

Selon le retour des élèves, les questions étaient bien plus difficiles qu'au premier questionnaire de compréhension, cependant, les scores des élèves ont montré une augmentation. En effet, si le test de compréhension en lecture a obtenu un score de 6 sur 10, le test de compréhension en imagerie mentale quant à lui a obtenu un score de 6,6 sur 10.

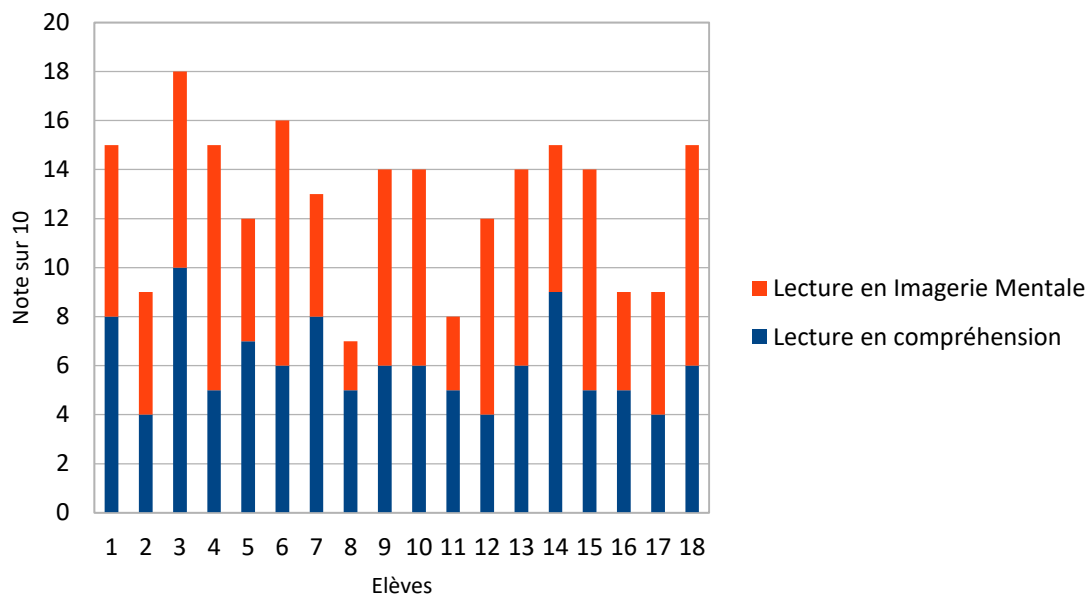


Illustration 1: Résultat entre la compréhension en lecture et la compréhension en imagerie mentale

Certains élèves, comme l'élève 8, possèdent une note dans la compréhension en lecture normale du texte et semble avoir des difficultés avec la compréhension en imagerie mentale, il est extrêmement dommage que cet élève n'a pas été présent durant le VVIQ test pour vérifier la corrélation entre sa capacité d'imagerie mentale et sa compréhension. L'élève 7 possède une bonne compréhension globale du premier texte mais son score diminue pour passer de 8 sur 10 à 5 sur 10 durant la compréhension en imagerie mentale. Ce résultat est corrélé par un score de 2,4 sur l'échelle du VVIQ test. Enfin, l'élève 4 obtient un meilleur score à l'imagerie mentale en passant de 5 sur 10 à 10 sur 10 et, en effet, cette élève possède un bon score d'imagerie mentale qui s'élève à 3,4.

On peut donc voir un lien entre les capacités d'imagerie mentale des élèves et leur capacité à répondre à des questions de compréhension en utilisant cette méthode. Ceux qui possèdent un haut score de capacités imageantes ont de meilleurs résultats après un entraînement à l'imagerie mentale. Ce résultat est

pourtant contrebalancé par d'autres élèves qui possèdent un faible score d'imagerie mentale et qui, pourtant, ont une bonne compréhension globale dans les deux consignes.

3. Le plaisir de lire

En début d'année, ils n'étaient que deux élèves à avouer aimer la lecture. Une jeune fille qui passait beaucoup de temps dans les romans littéraires tels que *Madame Bovary* et un jeune garçon qui aimait aussi écrire. La plupart des élèves ont tous avoué avoir un réel problème avec la lecture et aussi le français : « Je n'aime pas le français car j'ai des difficultés à faire une rédaction, une dictée » ou encore « je n'aime pas le français parce que je n'aime pas écrire plusieurs pages de cours et je n'aime pas trop les livres ». Pour beaucoup d'élèves, le français est une matière froide où se confondent les objets d'écriture et de lecture, une obligation qui bloque les élèves dans l'appréciation de la matière. De même, quatre élèves ont avoué s'ennuyer en français, leurs raisons sont vastes telles que les programmes inintéressants ou les textes trop compliqués à lire.

Cependant, certains élèves ont tout de même avoué apprécier le français, même si cela n'était pas le cas pour la lecture : le lien n'a pas forcément été fait. En effet, certains élèves aiment le français pour le lien avec la culture française ou le futur métier qu'ils comptent exercer. Les élèves en formation « Service et Restauration » semblent alors avoir un lien beaucoup plus pragmatique avec la matière.

Ainsi, pour savoir si la méthode d'imagerie mentale pouvait augmenter leur vision du français et le plaisir de la lecture, les élèves ont répondu à un nouveau questionnaire en fin d'année. Sur vingt-deux élèves interrogés, seize avouent aimer lire mais ils nuancent leur propos en affirmant que « cela dépend du genre ». Il est donc évident que pendant l'année, certains élèves ont pris un peu plus goût à la lecture. De même, il a été demandé aux élèves s'ils préféreraient qu'on

leur fasse la lecture ou qu'ils lisent par eux-mêmes, 16 élèves sur 22 préfèrent qu'on leur fasse la lecture.

Il a été aussi demandé aux élèves s'ils souhaitaient lire certains livres dont ils avaient étudié les extraits en imagerie mentale. Les résultats sont clairs, seulement 7 élèves sur 22 affirment vouloir en connaître plus sur les extraits étudiés en classe. Ce résultat reste à nuancer car plus de la moitié des élèves qui ne souhaitent pas lire ces livres expliquent que le « genre » ne leur convient pas, ou que les textes étaient trop compliqués.

Enfin, le questionnaire leur demandait si la lecture en imagerie mentale avait modifié leur vision de la lecture et pourquoi : 14 élèves sur 22 ont répondu « oui ». Les 6 élèves qui ont répondu « non » proposent les mêmes raisons : « c'est compliqué » ou « je n'aime pas lire ». Les élèves qui ont connu une modification de leur vision de lecture s'accordent tous à dire que cela « fait comme un film », qu'ils « comprennent mieux l'histoire », qu'ils « s'imaginent mieux les personnages et les décors » et que « maintenant quand je lis un livre, je m'imagine mieux les scènes ».

Ainsi, dans cette classe, si les élèves n'ont pas changé leur lien avec la lecture ou même le plaisir de prendre un livre, ils ont pris goût à une méthode en classe. Le plaisir de la lecture individuelle ne semble pas avoir été modifiée au long de l'année, cependant, la lecture à haute voix et en imagerie mentale en classe leur a permis de connaître des méthodes leur permettant de mieux comprendre les textes et de les apprécier.

Chapitre 4 : Analyse des résultats.

Augmenter les capacités d'imagerie mentale des élèves et les entraîner à cette méthode dans le but d'améliorer leur compréhension et le plaisir de la lecture étaient le fer de lance de cette étude. Il a été vu qu'en début d'année, les élèves avaient une capacité d'imagerie mentale moyenne et que cela n'a pas augmenté

avec l'entraînement, ou très peu. Ces résultats non significatifs peuvent être nuancés pour une simple raison : le VVIQ test est subjectif. De même, les élèves ont cru malgré toutes les précautions prises qu'un mauvais score signifiait être « moins bons que les autres ». Ce problème peut être directement lié à l'estime de soi, ainsi, est-ce que les élèves ont réellement apprécié les images durant le test et donné de vraies réponses ou ont-ils surévalués leur capacité d'imagerie mentale pour ne pas tomber en dessous d'une moyenne qu'ils se sont auto créés ? Il serait peut-être judicieux de trouver une autre méthode pour calculer leur capacité d'imagerie mentale en évitant de leur demander de faire une notation sur une échelle de 0 à 4 mais en leur demandant de répondre par « oui » ou par « non ». De même, certains élèves avaient peur de leurs résultats et avaient expressément demandé si cela était un test psychologique. Ce biais méthodologique devrait être évité à l'avenir pour des réponses plus objectives de la part des élèves.

L'entraînement à l'imagerie mentale doit aussi être une technique volontaire. En effet, les élèves sont ici les sujets lecteurs, comme il a été dit précédemment. Leur motivation et leur bon vouloir à mener l'exercice sont essentiels dans l'amélioration de leurs compétences de compréhension. Si les élèves ont beaucoup apprécié les vingt minutes de lecture en imagerie mentale effectuées de temps en temps en classe de français, ce n'était sans doute pas du fait seul de la lecture à haute voix : ils pouvaient aussi se reposer et ne pas effectuer un travail cognitif trop lourd. Cela n'était évidemment pas le but de l'exercice et certains élèves en ont profité pour « se reposer ». La discussion qui suivait chaque lecture en imagerie mentale montrait que certains élèves étaient réellement investis dans cette méthode mais que d'autres préféraient rester silencieux. Cette réponse pourrait venir de leur manque de motivation à l'exercice, d'un manque de capacité d'imagerie mentale ou d'un désintérêt total pour la méthode.

De même, la variable texte n'a pas été pris en compte durant cette étude, et pourtant, elle aurait pu être intéressante à étudier. En effet, seuls des textes narratifs ont été utilisés durant les séances d'imagerie mentale afin que les élèves puissent mieux comprendre la méthode. Mais il aurait été intéressant de travailler

sur des textes plus imaginatifs comme des poèmes qui auraient pu permettre une meilleure interprétation et surtout de meilleures inférences. De même, les auteurs de *Lector et Lectrix* préconisaient des textes brefs pour l'imagerie mentale, or, les textes utilisés dans le cadre de cette étude étaient beaucoup trop longs et sûrement trop complexes. Même si le professeur a fait un travail de vocabulaire après la lecture, certains élèves ont montré des difficultés de compréhension face à la taille et à la complexité des textes.

Finalement, les résultats de la compréhension en imagerie mentale étaient plus élevés que les résultats de la compréhension en lecture individuelle. Les élèves ont, semble-t-il mieux compris le texte de compréhension en imagerie mentale qu'en lecture individuelle mais ces résultats peuvent être nuancés par la double lecture. En effet, le texte proposé en lecture individuelle n'était pas lu par le professeur mais les élèves en prenaient connaissance d'eux-mêmes. Ils étaient alors en surcharge cognitive : ils devaient lire, comprendre et répondre aux questions. Cette méthode, très souvent utilisée dans la matière du français, fut mise à mal par les élèves. Certains n'avaient pas envie de faire l'exercice malgré une consigne simple. Il est évident que le travail effectué de cette manière puisse jouer sur la motivation des élèves. Ils ont été beaucoup plus enclin à l'exercice quand ce dernier fut séparé en plusieurs parties : une lecture professorale en imagerie mentale leur permettant de prendre connaissance du texte puis une distribution du texte aux élèves afin qu'ils puissent le lire individuellement et créer des connexions entre ce qu'ils ont entendu et ce qu'ils voient et, enfin, une réponse aux questions. La méthode utilisée ainsi que la séparation des consignes ont pris plus de temps que la méthode de la lecture individuelle, mais les élèves n'étaient pas en surcharge cognitive, ils devaient simplement se concentrer sur un seul point à la fois. Durant l'exercice les élèves semblaient beaucoup plus motivés au travail qu'en lecture individuelle.

Le choix du texte et des questions a pourtant été le biais le plus important de l'étude. Il est en effet difficile de trouver deux textes et des questions similaires pour mener l'étude à bien. « Salvette et Bernadou » des *Contes choisis* d'Alphonse Daudet est un texte simple possédant plusieurs personnages,

plusieurs idées et surtout des possibles inférences. Le début du texte a été choisi pour travailler sur la lecture individuelle et les questions de compréhension alors que la fin du texte a été choisie pour travailler sur la lecture en imagerie mentale. Même si ces deux textes ont été donnés à un intervalle de six mois, les élèves se souvenaient très bien du début du texte. En effet, quand la fin du texte a été donnée en fin d'année, les élèves ont fait immédiatement le lien. Ainsi, entendre la fin de l'histoire leur permis peut-être de mieux comprendre les questions de compréhension. Pour pallier à ce biais, il a été important de ne pas poser les mêmes questions de compréhension mais d'augmenter les difficultés de ces dernières. Malgré cela, il est impossible de savoir si le résultat supérieur durant la lecture en imagerie mentale est bien le fait de la méthode ou du fait qu'ils connaissaient déjà les personnages du texte. A l'avenir, il serait donc judicieux de choisir deux textes bien différents et de poser les mêmes questions. Ce biais méthodologique doit donc être évité à tout prix.

Malgré cela, le sentiment général dégagé après discussion avec les élèves reste très positif : la lecture à haute voix et en imagerie mentale leur plaît. Ils n'ont eu de cesse de demander une lecture et ont même eu la volonté de choisir eux-mêmes les textes que le professeur allait lire. Cette motivation et cet entrain pour la méthode permettait une ambiance sereine de travail qui met directement en avant la variable contexte et la variable lecteur. Plus l'élève est motivé, plus le contexte de travail s'améliore, plus l'élève comprend.

A contrario, les élèves n'ont pas montré un grand entrain à se lancer dans la lecture d'œuvres littéraires durant l'année. Peu d'entre eux ont lu des livres, outre les lectures obligatoires dans le programme et peu d'entre eux se sont engagés au Centre de Documentation et d'Information. Certains élèves ont gardé un lien brisé avec la lecture individuelle et ne font pas le lien avec la méthode enseignée en classe. En effet, s'ils apprécient tout particulièrement ce moment, cela n'a pas changé leurs habitudes de lecture. Finalement, c'est bien le plaisir d'entendre qui a pris le dessus sur le plaisir de lire. Cette différenciation a été mise en avant par les réponses au questionnaire de fin d'année. En effet, si certains élèves aiment la lecture et avouent lire cinq livres dans l'année, une grande majorité préfère qu'on

leur fasse la lecture plutôt que l'inverse. Les élèves ont montré une véritable augmentation de leur compréhension, surtout ceux qui ne comprenaient pas l'intérêt de l'imagerie mentale au début d'année. Dans un monde où tout est image, ils ont compris le lien entre leur imagination et ce qu'ils pouvaient lire, voir ou entendre. De même, cette lecture professorale effectuée dans le silence et avec peu de luminosité leur rappelait les moments passés en école élémentaire. Ce moment privilégié passé entre le professeur et les élèves ont dénoué les nœuds des textes narratifs extrêmement complexes pour que les élèves puissent se les approprier. L'exemple le plus flagrant serait l'extrait « Du côté de chez Swann » de Marcel Proust parlant de la Madeleine. Si le texte avait été en effet compliqué à comprendre, il était très parlant en ce qui concerne les images, les odeurs et les couleurs. Dans la discussion qui a suivis la lecture de l'extrait, les élèves ont tout de suite cherché à trouver leur propre *Madeline*. Ce lien avait été effectué, non pas par le professeur, mais bien par les remarques des élèves quant à ce qu'ils avaient compris du texte.

Conclusion.

Si la compréhension et l'interprétation des textes à l'école ont toujours été d'une grande importance pour les chercheurs en didactique c'est bien parce qu'ils ont constaté un véritable manque dans les établissements scolaires. De nombreuses solutions ont été trouvées pour pallier ce problème : le choix des textes, la manière dont on fait lire les élèves ou encore la manière dont on pose les questions. Dans ce travail de recherche, la solution de l'imagerie mentale peut être prise en compte pour plusieurs raisons. En effet, si les résultats ont été moyennement satisfaisants, le sentiment dégagé par la classe durant ces temps de lecture a eu un effet positif sur leur vision du français et leur rapport à l'enseignement littéraire. De nombreux biais pourraient être évités afin d'améliorer le travail avec les élèves.

Cette technique n'a pas seulement permis de faire progresser la compréhension et l'interprétation des élèves, elle a créé un lien entre eux et le professeur. Il est vrai que le plaisir de lecture n'a pas été modifié au fil de l'année, mais le plaisir de venir en classe de français est devenu plus important selon le témoignage de plusieurs élèves.

Finalement, ce travail de recherche a soulevé une autre question : Qu'est-ce que lire ? N'est-il pas judicieux de poser cette question aux élèves et de modifier leur vision de la lecture ? Car oui, lire, ce n'est pas seulement faire un lien entre la vue et les structures cognitives, lire c'est aussi entendre et écouter.

Ainsi, c'est dans l'ouverture des pratiques pédagogiques que cette année a été fortement gratifiante. Le professeur doit se remettre en question, repenser ses pratiques pédagogiques, mettre en place des nouvelles méthodes afin de transformer la vision des élèves mais aussi de leur permettre d'acquérir des compétences essentielles à leur chemin de vie. La compréhension en lecture ne s'arrête pas à des textes littéraires étudiés en classe, mais peut s'implémenter dans la vie quotidienne. Ici, des élèves en cuisine et service peuvent utiliser l'imagerie mentale afin de mieux comprendre un menu, de mieux visualiser les plats qu'ils créent ou qu'ils servent.

Cette méthode ne s'arrête donc pas seulement à la compréhension ou l'interprétation lectures, elle permet aux élèves d'être des lecteurs compétents du monde qui les entoure.

C'est dans cet esprit qu'il est possible d'améliorer cette méthode en faisant attention au choix des différents textes et des moments de l'année où il est possible de l'utiliser. En effet, les programmes de seconde permettent de prendre du temps pour entraîner les élèves et, en ayant la même classe en première puis en terminale, le professeur pourra implémenter plus aisément l'imagerie mentale dans l'étude d'ouvrages des différents sujets d'étude.

Le manque d'expérience face à une classe et le temps de préparation des cours ont joué et il n'est pas recommandé de mettre en place cette technique pour un professeur de français et d'histoire-géographie novice. L'apprentissage du métier

joue un rôle prépondérant dans l'initiation à l'imagerie mentale : « La sagesse est fille d'expérience. » disait Léonard de Vinci.

Références

Ouvrages :

- Baudelot C., Detrez C. & Cartier M (1999) : *Et pourtant ils lisent*. Paris : Éd. du Seuil.
- Cèbe, S., Goigoux R., Perez-Bacqué M. & Raguideau C., *Lector et Lectrix : Apprendre à comprendre les textes*. Paris : Retz.
- Dabene, M. (1989). Préface. In R. Bertin, C. Colombino, C. Dechenaud, N. Dechenaud, T., Deraita, J., Jonot, G., Lemaitre & N. Siboul (Eds), *Travailler la lecture en lycée professionnel*. Grenoble : Centre régional de documentation pédagogique.
- Gervais, B. (1993) : *A l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Mémoires/Recherches :

- B. Heather. (2013). The Effects of Visual Imagery and Keyword Cues on Third-Grade Readers' Memory, Comprehension, and Vocabulary Knowledge. Mémoire de doctorat en Philosophie non publié, Université de Clemson, Clemson.
- Dias-Chiaruttini A. Comment les performances-apprentissages en lecture sont analysés en didactique du français ? . Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile, Presses universitaires du Septentrion, 2010, http://theodile.recherche.univlille3.fr/cms/index.php?option=com_content&view=category&id=9:les-cahiers-detheodile&Itemid=14&layout=default.

Articles :

- Kosslyn, S., Ball T., & Reiser B. (1978). Visual Images Preserve Metric Spatial Information: Evidence from Studies of Image Scanning. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 4(1), 47-60.
- Tauveron C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. pp. 9-38.

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : VVIQ test.

Annexe 2 : La Belle Dorothée de Charles Baudelaire.

Annexe 3 : La Madeleine de Marcel Proust.

Annexe 4 : Salvette et Bernardou (Partie 1) d'Alphonse Daudet et questionnaire de compréhension en lecture individuelle.

Annexe 5 : Salvette et Bernardou (Partie 2) d'Alphonse Daudet et questionnaire de compréhension en imagerie mentale.

Annexe 6 : Questionnaire de plaisir de lecture de fin d'année.

Annexe 1

VVIQ « Vividness of Visual Imagery Questionnaire » de Marks (1973), traduit et adapté en français par Denis (1979) (source : Gavard-Perret et Helme-Guizon, 2003)

Le principe de ce questionnaire est de proposer aux sujets des énoncés décrivant diverses scènes que le sujet doit visualiser mentalement. Il doit ensuite estimer sur une échelle la vivacité, la netteté et la richesse en détail des images mentales visuelles ainsi générées. Il compte quatre scènes différentes, comportant chacune quatre énoncés distincts, soit seize items au total.

Pour chacun, l'évaluation se fait à l'aide d'une échelle en cinq points, de 0 = « aucune image évoquée » à 4 = « image parfaitement nette, aussi précise et vivace qu'une véritable perception ».

Echelle d'estimation :

- 0 - Aucune image évoquée
- 1 - Image évoquée vague et imprécise
- 2 - Image évoquée moyennement nette et vivace
- 3 - Image relativement nette, presque aussi vivace qu'une perception
- 4 - Image parfaitement nette, aussi précise et vivace qu'une véritable perception

1) Pensez maintenant à un paysage de campagne, avec des arbres, des montagnes et un lac. Examinez attentivement l'image visuelle qui vous vient à l'esprit.

- A- Examinez les contours du paysage
- B- Examinez la couleur et la forme des arbres
- C- Examinez la couleur et la forme du lac
- D- Imaginez qu'une rafale de vent souffle sur les arbres et provoque des vagues sur le lac.

2) Imaginez maintenant le soleil qui se lève. Examinez attentivement l'image visuelle qui vous vient à l'esprit.

- A- Le soleil se lève à l'horizon dans un ciel brumeux
- B- Le ciel s'éclaircit et le soleil est entouré de bleu
- C- Il fait un ciel d'orage ; les nuages sont illuminés par des éclairs
- D- Un arc-en-ciel apparaît

3) Pensez à un membre de votre famille ou à une personne amie que vous rencontrez souvent.

- A- Examinez le contour exact du visage, de la tête, des épaules et du corps
- B- Examinez les positions caractéristiques de la tête et le maintien du corps
- D- Examinez l'allure et l'amplitude précises de la démarche
- D- Examinez les différentes couleurs d'une tenue vestimentaire habituelle

4) Pensez maintenant à la devanture d'un petit magasin que vous connaissez bien. Examinez attentivement l'image visuelle qui vous vient à l'esprit.

- A- Examinez l'apparence générale du magasin, vu de l'autre côté de la rue
- B- Examinez la présentation de la vitrine, avec la couleur, la forme, les détails des articles exposés

C- Imaginez que vous êtes près de l'entrée. Examinez la couleur, la forme et les détails de la porte

D- Imaginez que vous entrez dans le magasin et que vous allez jusqu'au comptoir. Un vendeur vous sert. L'argent change de mains.

Annexe 2

LA BELLE DOROTHÉE

Le soleil accable la ville de sa lumière droite et terrible ; le sable est éblouissant et la mer miroite. Le monde stupéfié s'affaisse lâchement et fait la sieste, une sieste qui est une espèce de mort savoureuse où le dormeur, à demi éveillé, goûte les voluptés de son anéantissement.

Cependant Dorothée, forte et fière comme le soleil, s'avance dans la rue déserte, seule vivante à cette heure sous l'immense azur, et faisant sur la lumière une tache éclatante et noire.

Elle s'avance, balançant mollement son torse si mince sur ses hanches si larges. Sa robe de soie collante, d'un ton clair et rose, tranche vivement sur les ténèbres de sa peau et moule exactement sa taille longue, son dos creux et sa gorge pointue.

Son ombrelle rouge, tamisant la lumière, projette sur son visage sombre le fard sanglant de ses reflets.

Le poids de son énorme chevelure presque bleue tire en arrière sa tête délicate et lui donne un air triomphant et paresseux. De lourdes pendeloques gazouillent secrètement à ses mignonnes oreilles.

De temps en temps la brise de mer soulève par le coin sa jupe flottante et montre sa jambe luisante et superbe ; et son pied, pareil aux pieds des déesses de marbre que l'Europe enferme dans ses musées, imprime fidèlement sa forme sur le sable fin. Car Dorothée est si prodigieusement coquette, que le plaisir d'être admirée l'emporte chez elle sur l'orgueil de l'affranchie, et, bien qu'elle soit libre, elle marche sans souliers.

Elle s'avance ainsi, harmonieusement, heureuse de vivre et souriant d'un blanc sourire, comme si elle apercevait au loin dans l'espace un miroir reflétant sa démarche et sa beauté.

À l'heure où les chiens eux-mêmes gémissent de douleur sous le soleil qui les mord, quel puissant motif fait donc aller ainsi la paresseuse Dorothée, belle et froide comme le bronze ?

Pourquoi a-t-elle quitté sa petite case si coquettement arrangée, dont les fleurs et les nattes font à si peu de frais un parfait boudoir ; où elle prend tant de plaisir à se peigner, à fumer, à se faire éventer ou à se regarder dans le miroir de ses grands éventails de plumes, pendant que la mer, qui bat la plage à cent pas de là, fait à ses rêveries indécises un puissant et monotone accompagnement, et que la marmite de fer, où cuit un ragoût de crabes au riz et au safran, lui envoie, du fond de la cour, ses parfums excitants ?

Peut-être a-t-elle un rendez-vous avec quelque jeune officier qui, sur des plages lointaines, a entendu parler par ses camarades de la célèbre Dorothée. Infailliblement elle le priera, la simple créature, de lui décrire le bal de l'Opéra, et lui demandera si on peut y aller pieds nus, comme aux danses du dimanche, où les vieilles Cafrines elles-mêmes

deviennent ivres et furieuses de joie ; et puis encore si les belles dames de Paris sont toutes plus belles qu'elle.

Dorothée est admirée et choyée de tous, et elle serait parfaitement heureuse si elle n'était obligée d'entasser piastre sur piastre pour racheter sa petite sœur qui a bien onze ans, et qui est déjà mûre, et si belle ! Elle réussira sans doute, la bonne Dorothée ; le maître de l'enfant est si avare, trop avare pour comprendre une autre beauté que celle des écus !

Charles Baudelaire (Paru dans *Le Spleen de Paris.*)

Annexe 3

La madeleine

« Il y avait déjà bien des années que, de Combray, tout ce qui n'était pas le théâtre et le drame de mon coucher, n'existait plus pour moi, quand un jour d'hiver, comme je rentrais à la maison, ma mère, voyant que j'avais froid, me proposa de me faire prendre, contre mon habitude, un peu de thé. Je refusai d'abord et, je ne sais pourquoi, me ravisai. Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus appelés Petites Madeleines qui semblent avoir été moulés dans la valve rainurée d'une coquille de Saint- Jacques. Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu'opère l'amour, en me remplissant d'une essence précieuse: ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi. J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel. D'où avait pu me venir cette puissante joie? Je sentais qu'elle était liée au goût du thé et du gâteau, mais qu'elle le dépassait infiniment, ne devait pas être de même nature. D'où venait-elle? Que signifiait-elle? Où l'appréhender? (...)

Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu. Ce goût c'était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour-là je ne sortais pas avant l'heure de la messe), quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul. La vue de la petite madeleine ne m'avait rien rappelé avant que je n'y eusse goûté; peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis, sans en manger, sur les tablettes des pâtisseries, leur image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents; peut-être parce que de ces souvenirs abandonnés si longtemps hors de la mémoire, rien ne survivait, tout s'était désagrégé; les formes - et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie, si grassement sensuel, sous son plissage sévère et dévot - s'étaient abolies, ou, ensommeillées, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience. Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir.

Et dès que j'eus reconnu le goût du morceau de madeleine trempé dans le tilleul que me donnait ma tante (quoique je ne susse pas encore et dusse remettre à bien plus tard de découvrir pourquoi ce souvenir me rendait si heureux), aussitôt la vieille maison grise sur la rue, où était sa chambre, vint comme un décor de théâtre s'appliquer au petit pavillon, donnant sur le jardin, qu'on avait construit pour mes parents sur ses derrières (ce pan tronqué que seul j'avais revu jusque là); et avec la maison, la ville, depuis le matin jusqu'au soir et par tous les temps, la Place où on m'envoyait avant déjeuner, les rues où j'allais faire des courses, les chemins qu'on prenait si le temps était beau. Et comme dans ce jeu où les Japonais s'amuse à tremper dans un bol de porcelaine rempli d'eau, de petits morceaux de papier jusque-là indistincts qui, à peine y sont-ils plongés s'étirent, se con-

tournent, se colorent, se différencient, deviennent des fleurs, des maisons, des personnages consistants et reconnaissables, de même maintenant toutes les fleurs de notre jardin et celles du parc de M. Swann, et les nymphéas de la Vivonne, et les bonnes gens du village et leurs petits logis et l'église et tout Combray et ses environs, tout cela qui prend forme et solidité, est sorti, ville et jardins, de ma tasse de thé. »

PROUST Marcel, *Du côté de chez Swann*, GF Flammarion, Paris, 1987, p. 140-145

Annexe 4

Lis le texte suivant et réponds aux différentes questions de compréhension.

Première partie : Salvette et Bernadou

C'est la veille de Noël, dans une grosse ville de Bavière. Par les rues blanches de neige, dans la confusion du brouillard, le bruit des voitures et des cloches, la foule se presse joyeuse aux rôtisseries en plein vent, aux baraques, aux étalages. Frôlant avec un bruissement léger les boutiques enrubannées et fleuries des branches de houx vert, des sapins entiers chargés de pendeloques passent portés à bras, dominant toutes les têtes, comme une ombre de forêts de Thuringe, un souvenir de nature dans la vie factice de l'hiver. Le jour tombe. Là-bas, derrière les jardins de la Résidence, on voit encore une lueur de soleil couchant, toute rouge à travers la brume ; il y a par la ville une telle gaieté, tant de préparatifs de fête que chaque lumière qui s'allume aux vitres semble prendre à un arbre de Noël. C'est qu'aujourd'hui n'est pas un Noël ordinaire ! Nous sommes en l'an de grâce mil huit cent soixante-dix, et la naissance du Christ n'est qu'un prétexte de plus pour boire à l'illustre Von der Thann et célébrer le triomphe de guerriers bavarois. Noël ! Noël. Les juifs de la ville basse eux-mêmes sont en liesse. Voilà le vieil Augustus Cahn qui tourne en courant le coin de la Grappe bleue. Jamais ses yeux de furet n'ont relui comme ce soir. Jamais sa petite couette en broussaille n'a frétilé si allégrement.

Dans sa manche usée aux cordes de besaces est passé un honnête petit panier, plein jusqu'aux bords, couvert d'une serviette bise, avec le goulot d'une bouteille et une branche de houx qui dépassent. C'est que l'hôpital militaire ferme à cinq heures et qu'il y a deux Français qui l'attendent là-haut dans cette grande maison noire aux fenêtres grillées et étroites, où Noël n'a, pour éclairer sa veillée, que les pâles lumières qui gardent le secret des mourants.

Ces deux Français s'appellent Salvette et Bernadou. Ce sont deux chasseurs à pied, deux Provençaux du même village, enrôlés au même bataillon et blessés par le même obus. Seulement Salvette avait la vie plus dure, et déjà, il commence à se lever, à faire quelques pas, de son lit à la fenêtre. Bernadou lui, ne veut pas guérir. Dans les rideaux blafards de son lit d'hospice, sa figure paraît plus maigre, plus languissante de jour en jour, et, quand il parle du pays, du retour, c'est avec ce sourire triste des malades, où il y a bien plus de résignation que d'espérance. Aujourd'hui, cependant, il s'est animé un peu, en pensant à cette belle fête de Noël, qui, dans nos campagnes de Provence, ressemble à un grand feu de joie, allumé au milieu de l'hiver, en se rappelant les sorties des messes de minuit, l'église parée et lumineuse, les rues des villages toutes noires, pleines de monde, puis la longue veillée autour de la table, les trois flambeaux traditionnels, l'aïoli, les escargots et la jolie cérémonie du cacho fio (bûche de Noël) que le grand-père promène autour de la maison et arrose avec du vin cuit.

Alphonse Daudet, contes choisis, Hachette.

a) Quand se déroule l'histoire ?

.....
.....

b) Où se déroule l'histoire ?

.....
.....

c) Qui est le personnage central de cette partie ?

.....
.....

d) Quel est son but ?

.....
.....

e) Pourquoi n'est-ce pas un Noël ordinaire ?

.....
.....

f) Quels sont les noms de ces deux Français ?

.....
.....

g) Quelle est la fonction de cette grande maison ?

.....
.....

h) Pourquoi les deux Français sont-ils dans cette maison ?

.....
.....

i) En quoi consiste la cérémonie du cacho fio ?

.....
.....

j) Pourquoi Bernadou est-il aujourd'hui plus animé qu'à l'ordinaire ?

.....
.....

Annexe 5

Réponds aux différentes questions de compréhension.

Deuxième partie : Salvette et Bernadou

« Ah ! mon pauvre Salvette, quel triste Noël que nous allons faire cette année ! ... Si seulement on avait eu de quoi se payer un petit pain blanc et une fiole de vin clairet ! Ça m'aurait fait plaisir, avant de passer l'arme à gauche, d'arroser encore une fois le cacho fio avec toi... »

Et, en parlant de pain blanc et de vin clairet, le malade a ses yeux qui brillent. Mais comment faire ? Ils n'ont plus rien, les malheureux, ni argent, ni montre. Salvette garde bien encore dans la doublure de sa veste un bon de poste de quarante francs. Seulement c'est pour le jour où ils seront libres, et la première halte qu'on fera dans une auberge de France. Cet argent-là est sacré. Pas moyen d'y toucher... Pourtant ce pauvre Bernadou est si malade !

Qui sait s'il pourra jamais se remettre en route pour retourner là-bas ? Et puisque voilà un beau Noël qu'on peut encore fêter ensemble, est-ce qu'il ne vaudrait pas mieux en profiter ?

Alors, sans rien dire à son pays, Salvette a décousu sa tunique pour prendre le bon de poste, et, quand le vieux Cahn est venu, comme tous les matins, faire sa tournée dans les salles, après de longs débats, des discussions à voix basse, il lui a glissé dans la main ce carré de papier raide et jauni sentant la poudre et taché de sang. Depuis ce moment, Salvette a pris un air de mystère. Il se frotte les mains et rit tout seul en regardant Bernadou. Et maintenant que le jour tombe, il est là à guetter le front collé aux vitres, jusqu'à ce qu'il ait vu dans le brouillard de la place déserte le vieil Augustus Cahn tout essoufflé qui arrive, un petit panier au bras.

Ce minuit solennel, qui sonne à tous les clochers de la ville tombe lugubrement dans la nuit blanche des malades. La salle d'hospice est silencieuse, éclairée seulement par les veilleuses suspendues au plafond. De grandes ombres errantes flottent sur les lits, les murs nus, avec un balancement perpétuel qui semble la respiration oppressée de tous les gens étendus là. Par moment, il y a des rêves qui parlent haut, des cauchemars qui gémissent, pendant que de la rue montent un murmure vagues, des pas, des voix, confondus dans la nuit sonore et froide comme sous un porche de cathédrale. On sent la hâte recueillie, le mystère d'une fête religieuse traversant l'heure du sommeil et mettant dans la ville éteinte la lueur sourde des lanternes et l'embrasement des vitraux d'église.

-Est-ce que tu dors, Bernadou ?

Tout doucement, sur la petite table, près du lit de son ami, Salvette a posé une bouteille de vin de Lunel, un pain rond, un joli pain de Noël où la branche de houx est plantée toute droite. Le blessé ouvre ses yeux cernés de fièvre. A la lumière indécise des veilleuses et sous le reflet blanc des grands toits où la lune s'éblouit dans la neige, ce Noël improvisé lui semble fantastique. « Allons, réveille-toi, pays... il ne sera pas dit que deux Provençaux auront laissé passer le réveillon sans l'arroser d'un coup de clairette... » Et Salvette le redresse avec des soins de mère. Il emplit les gobelets, coupe le pain, et l'on trinque, et l'on parle de la Provence. Peu à peu, Bernadou s'anime, s'attendrit. Le vin blanc, les souvenirs... Avec cette enfance que les malades retrouvent au fond de leur faiblesse, il demande à Salvette de lui chanter un Noël provençal. Le camarade ne demande pas mieux : « Voyons lequel veux-tu ? Celui de l'hôtel ? Ou les Trois Rois ? ou Saint-Joseph m'a dit ?

-Non, j'aime mieux les Berges. C'est celui que nous chantions toujours à la maison... »

Va pour les Berges ! A demi-voix, la tête dans les rideaux, Salvette commence à fredonner. Tout à coup, au dernier couplet, quand les plâtres ont déposé sur la crèche leur offrande d'œufs frais et de fromageons et que, les congédiant d'un air affable,

Joseph leur dit : *Allons ! Soyez bien sages,*

Tournez-vous-en et faites bon voyage Bergers,

Prenez votre congé.

Voilà le pauvre Bernadou qui glisse et retombe lourdement sur l'oreiller. Son camarade pensant qu'il s'endort l'appelle, le secoue. Mais le blessé reste immobile, et la petite branche de houx, en travers, sur le drap rigide, semble déjà la palme verte que l'on met au chevet des morts.

Salvette a compris. Alors, tout pleurant, il reprend à pleine voix, dans le silence du dortoir, le joyeux refrain de Provence :

Bergers, Prenez votre congé.

Alphonse Daudet, Contes choisis, Hachette

1. Qui choisit le chant que Salvette va fredonner ?

.....

2. Quand Salvette guette-t-il le vieil Augustus Cahn ?

.....

3. Comment Salvette fredonne-t-il les Bergers ?

.....

4. Quels sont les objets que Salvette a posés sur la petite table ?

.....

.....

5. Pourquoi Salvette a-t-il donné le bon de poster au vieux Cahn ?

.....

.....

6. Pourquoi Salvette ne voulait-il pas toucher à cet argent cousu dans sa doublure ?

.....

.....

.....

7. Qu'a compris Salvette en fin de récit ?

.....
.....

8. Qui est le héros de ce récit, le personnage qui cherche à accomplir une mission ?

.....

9. Que veut-il obtenir ?

.....

.....

10. Au profit de qui a-t-il entamé cette recherche ?

.....

Annexe 6

Questionnaire sur l'imagerie mentale :

1. Aimez-vous lire ?

.....
.....

2. Combien de livres lisez-vous dans l'année ?

.....

3. Préférez-vous qu'on vous fasse la lecture plutôt que de lire par vous même ?

.....

4. La lecture en imagerie mentale a-t-elle modifiée votre vision de la lecture ?

.....

5. Pourquoi ?

.....
.....
.....

6. Avez-vous déjà eu des cours de français utilisant cette méthode ?

.....
.....

7. Que pensez-vous de cette méthode dans la matière du Français ?

.....
.....
.....

8. Avez-vous envie de lire certains livres dont vous avez étudié l'extrait en imagerie mentale ?

.....
.....
.....
.....

9. Durant l'année scolaire, avez-vous emprunté des livres au CDI ? Si oui, lesquels ?

.....