



**HAL**  
open science

## Texte et image animée : la lecture sur des codes différents pour mieux prendre en compte le sujet lecteur ?

Thierry Thurmel

### ► To cite this version:

Thierry Thurmel. Texte et image animée : la lecture sur des codes différents pour mieux prendre en compte le sujet lecteur ?. Education. 2018. dumas-01896913

**HAL Id: dumas-01896913**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01896913>**

Submitted on 16 Oct 2018

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

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

## Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la  
Formation »

Mention second degré

Mémoire

**Texte et image animée : la lecture sur des  
codes différents pour mieux prendre en compte  
le sujet lecteur ?**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**Soutenu par  
THURMEL THIERRY**

En présence de la commission de soutenance composée de :

Directeur de mémoire : Sylvie Fontaine, Resp. MEEF Lettres 49.

Membre de la commission : Domenica Brassel, Resp. MEEF Lettres 44.

## Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e ..... Thierry Thierry .....

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 8/05/2018

Signature :



# Sommaire du mémoire

<b>Sommaire</b>	p.3
<b>Introduction</b>	p.5
<b>1. Littérature, lecture littéraire et compétences de lecteur.</b>	p.7
1.1. Les évolutions du fait littéraire.	p.7
1.2. De la littérature et de la lecture littéraire.	p.8
1.3. Le sujet lecteur.	p.11
1.4. Compétences de lecteur et didactique de la lecture littéraire.	
Vers l'image.	p.13
<b>2. Préconisations institutionnelles pour la lecture d'images.</b>	p.17
2.1. Que disent les programmes ?	p.17
2.2. De quelles images parle-t-on ?	p.19
2.3. Images au service du texte ou langage indépendant ?	p.21
<b>3. Lecture de textes littéraires et lecture d'images.</b>	p.23
3.1. Spécificité de l'image animée.	p.23
3.2. Comment lire et analyser une image animée?	p.25
3.3. Les points de convergence et spécificités texte/image animée.	p.27
3.4. Le parcours <i>lecture/spectature</i> : étude du passage.	p.29
3.5. Le parcours <i>lecture/spectature</i> : sujet lecteur et traces mémorielles	p.32

<b>4. Méthodologie de la recherche.</b>	p.36
4.1. Entre recherche-expérimentation et conception d'activités	p.36
4.2. <b>DISPOSITIF 1</b> : évaluation de la réception (texte/film)	p.38
4.2.1. <i>Représentations et horizon d'attente autour du loup-garou.</i>	p.40
4.2.2. <i>Résultats et analyses.</i>	p.41
4.2.3. <i>Conclusion partielle.</i>	p.50
4.3. <b>DISPOSITIF 2</b> : <i>lecture/spectature</i> de l'incipit d'une œuvre.	p.52
4.3.1. <i>Résultats et analyses.</i>	p.53
4.3.2. <i>Quels effets sur la compréhension ?</i>	p.54
4.3.3. <i>Préférence pour l'un des deux objets ?</i>	p.55
4.3.4. <i>Conclusion partielle.</i>	p.57
4.4. <b>DISPOSITIF 3</b> : la question du passage.	p.58
4.4.1. <i>Résultats et analyses</i>	p.59
4.4.2. <i>Conclusion partielle</i>	p.60
4.5. <b>ENQUÊTE</b> : la trace mémorielle des œuvres sur l'année	p.61
4.5.1. <i>Résultats et analyses.</i>	p.62
4.5.2. <i>Conclusion partielle.</i>	p.64
<b>Conclusion</b>	p.65
<b>Bibliographie</b>	p.68
<b>Annexes</b>	p.72
<b>4<sup>ème</sup> de couverture</b>	p.80

## INTRODUCTION

Jusque dans les années 60 l'école ne prenait guère en compte les différences socioculturelles entre élèves. L'enseignement de la littérature reposait sur des « valeurs sûres » ainsi que sur un patrimoine culturel qui devait inspirer la vénération (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). C'est l'institution littéraire, traversée par des luttes économiques et symboliques, construite au 19<sup>e</sup> siècle et que Bourdieu nommera « champ littéraire » (Bourdieu, 1998), qui consacrait les œuvres et les auteurs. On constate que dans les années 70 les programmes vont manifester une prise de conscience de l'hétérogénéité sociale et culturelle des élèves. On ne cessera ensuite d'interroger la relation texte/élève afin de faire de l'enseignement de la littérature un enseignement pour tous. On observera ainsi une évolution des approches de la lecture et du lecteur et des corpus de textes qui s'y associent. Passant d'une perspective ségrégationniste à une perspective intégrationniste, la didactique de la lecture glissera de la transposition de grands courants critiques (années 70) associés à une lecture plurielle, à une lecture influencée par la linguistique et les faits de langue (années 80) avant de laisser place au sujet lecteur qui naît des théories de la réception inaugurées par Jauss (1978), Iser (1976) ou Eco (1979).

Toujours en évolution et en quête de définition, la littérature et la lecture littéraire dans l'institution scolaire ainsi que les enjeux didactiques qui en découlent en vue de l'acquisition d'apprentissages pour les élèves, constituent un champ d'investigation immense pour le chercheur. A travers cette volonté démocratique de « conjurer le spectre de la connivence culturelle » (Huynh, 2008) et de sensibiliser l'ensemble des élèves à la lecture littéraire par-delà leurs origines socioculturelles, l'école s'est appuyée sur de nombreuses stratégies. L'utilisation de l'image fixe ou animée fait partie de l'une d'entre elles. Préconisée par les programmes officiels et cela à tous les cycles, il semble légitime de s'interroger sur les liens qui existent entre le texte littéraire et l'image dont bien souvent les habiletés cognitives, qu'elle développerait pour faire de l'élève un lecteur efficace et lucide, sont simplement admises comme une évidence.

Qu'attend-on au fond de cette entrée massive de l'image dans la classe de français depuis ces vingt dernières années ? La lecture d'images fixes ou mobiles, à

travers notamment le cinéma, permet-elle de développer des compétences de lecture transférables dans la lecture littéraire de textes comme cela est souvent affirmé? S'il semble ainsi légitime d'étudier l'image fixe ou mobile en classe (Bertucci et Sivan, 2009), en reconnaissant de plus la place qu'elle a prise sur la scène culturelle de nos sociétés durant le XXe siècle, on peut aussi se demander comment mesurer l'effet de cette pratique. Qu'elle soit envisagée en relation avec le texte littéraire ou pour elle-même dans sa spécificité, comment mesurer la construction ou l'utilisation de compétences de lecture filmique transférables à la lecture de textes littéraires? Comment mesurer l'impact de cette pratique dans la formation d'un lecteur capable de construire du sens par l'intégration d'éléments de signification divers, qu'ils proviennent d'un médium écrit, sonore ou visuel? Peut-on ainsi espérer élargir le champ de vision par la médiation d'autres objets et sortir ainsi du seul champ littéraire pour ensuite y revenir? Cette médiation permet-elle d'entretenir une pratique spéculative dans la classe de français et d'élaborer ainsi un savoir théorique sur le monde?

Afin de réfléchir à ces questions, nous commencerons par faire un point théorique sur la littérature, la lecture littéraire et le sujet lecteur pour en souligner les grandes évolutions. Nous poursuivrons par une approche de l'image animée et de ses spécificités pour ensuite proposer le choix d'une démarche didactique qui place dans la classe de français la lecture d'une œuvre en relation avec son adaptation filmique.

Après ce point théorique nous proposerons un travail de recherche expérimentation et de conception d'activités visant à évaluer la validité des postulats auxquels nous serons parvenus. Nous mettrons en place des dispositifs permettant d'évaluer la réception d'un objet textuel et d'un objet filmique. Nous observerons les mécanismes de lecture et les stratégies mises en place par les élèves lors de la réception d'une œuvre cinématographique et d'un texte littéraire et enfin nous évaluerons la pertinence de l'utilisation du film dans la classe de français. Nous nous intéresserons particulièrement à la question du passage d'un système de codes à un autre et des apprentissages que cela peut permettre ainsi qu'au travail de relecture sous d'autres codes que représente le visionnage d'une adaptation. Il s'agira ainsi de réfléchir à ce que l'on attend de cette entrée massive de l'image dans la classe de français et d'y apporter certains éléments de réponses.

## **1- Littérature, lecture littéraire et compétences du lecteur.**

### **1.1. Les évolutions du fait littéraire.**

« Produire une définition consensuelle de la lecture littéraire n'est pas chose facile » nous avertit Annie Rouxel (2002). Cela nous amènera tout d'abord à interroger la notion de littérature pour ensuite évaluer son approche par la lecture littéraire. Selon elle le terme apparaît en 1984 sous l'impulsion de théoriciens comme Picard (1984) puis plus tard Dufays (1995). Naissant selon Dufays des pratiques de terrain et recouvrant selon Rouxel des modes de réalisation différents, ce terme de lecture littéraire engage une conception de la littérature, une vision du sujet lecteur et une dimension idéologique.

C'est tout d'abord à partir des années 70 que s'opère un glissement du texte au lecteur qui a permis de renouveler les études littéraires. C'est notamment avec Jauss (1975) que le livre devient un objet que l'on peut réactiver lors de chaque lecture et qui se construit dans la relation qu'entretient avec lui le lecteur dans toute sa complexité à la fois historique et socioculturelle. Jauss, en plaçant le lecteur au cœur de sa réflexion sur la littérature, va ainsi interroger la notion d'œuvre.

Ensuite, à travers une approche synchronique, Iser (1976) va souligner l'importance du lecteur comme créateur dans l'acte de lecture. Le lecteur implicite serait ainsi contenu virtuellement dans le texte qui pré orienterait la réception en imposant un parcours de lecture. C'est alors en sollicitant nos aptitudes de lecteur créatif que le texte offrira la possibilité d'une lecture plaisir. C'est la relation entre texte et lecteur qui est ainsi privilégiée.

Par ailleurs Eco dans son *Lector in fabula* en 1979 nommera cette relation « coopération interprétative » et soulignera l'importance de la coopération de la part d'un Lecteur Modèle imaginé par l'auteur afin que la lecture soit un succès. Eco soulignera l'incomplétude du texte avant son actualisation par le lecteur dont les compétences encyclopédiques auront été à la fois présumées et instituées par l'auteur.



Enfin Michel Picard (1989) contrairement au modèle abstrait des lecteurs d'Iser et d'Eco, construira un lecteur réel. Pour lui la littérature est entièrement dans la lecture qui serait une sorte de jeu, et le lecteur auquel il s'intéresse est le lecteur avec sa "compétence lectrice", son intelligence, mais aussi ses déterminations socio-historiques, son inconscient, son corps. Ce lecteur réel sera amené à alterner entre deux formes de jeu cadrées par le texte: le *playing* enraciné dans l'imaginaire du sujet et renvoyant aux jeux de rôle ou de simulacre et le *game* qui repose sur la mise à distance, la stratégie et le caractère réflexif. De plus Picard dans *La lecture comme jeu* (1986), distinguera trois instances dans le lecteur : le *liseur*, personne physique qui maintient un contact avec le monde, le *lectant* qui prendra du recul pour interpréter le texte et le *lu* qui s'abandonnera aux émotions et réagira fantasmatiquement au texte. Pour Picard, ces trois instances interagissent les unes sur les autres.

Lors de ce changement paradigmatique, c'est peu à peu la lecture qui devient complément du texte. Le fait littéraire devient système de relations entre un écrivain, un texte et un lecteur et la réception devient une pièce fondamentale dans ce jeu de construction d'un sens toujours pluriel. Le texte littéraire est polysémique, symbolique, système d'échos au réel et aux autres textes (Rouxel (2002). Il appelle ainsi la lecture et la capacité interprétative du lecteur.

## 1.2. De la littérature et de la lecture littéraire.

Rouxel (2002) se demande ce qui est littéraire dans la lecture littéraire : le texte ou la lecture ? Dufays (2002) définira ainsi trois types d'approches de la lecture littéraire :

- Lecture de textes littéraires.
- Distanciation.
- Participation.

Dans le cas où elle est associée à la lecture de textes littéraires, c'est l'objet qui est privilégié par rapport à la manière dont il est lu. Il s'agira alors d'un corpus qui s'inscrira dans une perspective que Dufays (1995) qualifie de ségrégationniste et

dans lequel la littérature se réduit à une sphère restreinte qui est la sphère patrimoniale. L'approche est alors interne, formelle et référenciée (Formalistes russes, Structuralisme tchèque, Auerbach, Aron Thomas...). Il s'agira d'enseigner un patrimoine littéraire de grands auteurs véhiculant des valeurs nationales, spirituelles et universelles. Ce corpus est ainsi investi de toutes les vertus et invite à l'admiration béate. C'est dans les années 70 que cette définition du littéraire sera placée à une distance critique pour mettre l'accent sur la lecture.

La lecture littéraire définie ensuite comme distanciation ou participation va privilégier la pratique plutôt que l'objet. Ainsi l'œuvre non lue est inachevée et toute œuvre est indéterminée et ouverte à une multitude d'interprétations. Dufays précise qu'il y a sur cette base commune deux conceptions de la lecture ; l'une centrée sur l'effet et l'autre sur la réception. Dans les deux cas il s'agit de former l'élève à une « lecture méthodique », « lecture plurielle », « lecture littéraire ». L'approche sera alors externe. Le corpus sera considéré comme intégrationniste et ne sera pas que textuel mais s'inscrira dans une sphère de production plus large. Si la conception de la culture était intensive dans un corpus ségrégationniste, elle devient extensive dans ce corpus. Prévaut alors l'idée d'hétérogénéité des genres et des modèles culturels et seront intégrés les genres mineurs non textuels (BD, vidéos, images...).

Pour Dufays (1995) la lecture littéraire vient combler un vide, celui de la nature du lien entre lecture et littérature, lien que les théories de l'effet ou de la réception n'éclaircissent pas. Il précisera que :

La lecture littéraire comme mise à distance critique se fonde sur l'ouvrage de Marghescou *Le concept de littérarité* (1974). Ce dernier met en évidence trois principes de la lecture distanciée :

- Suspension de la dimension anecdotique.
- Manifestation archétypale.
- Activation maximale de la polysémie.

C'est l'instance du *lectant* qui est alors privilégiée et ce que B. Gervais (1993) définissait comme le passage d'une régie de la progression caractérisée par l'illusion référentielle à une régie de la compréhension caractérisée par une mise à distance.

La lecture littéraire comme participation psychoaffective se fonde sur le travail de M. de Certeau (1980). Pour ce dernier, lire c'est braconner dans les marges des pratiques de lecture établies. Il s'agit donc de s'appropriier librement les textes et comme avec Poslaniec (1990), c'est le plaisir, l'enchantement et la surprise produits par les textes qui sont mis au premier plan. C'est une lecture ordinaire, quotidienne, et c'est la dimension référentielle qui est valorisée ainsi que le point de vue éthique, le fond, l'énoncé.

La lecture littéraire comme va-et-vient entre distanciation et participation nous ramène aux théories de Picard sur le *playing* et le *game* et le va-et-vient permanent entre participation et distanciation qui nourrira le plaisir du lecteur.

Dufays considère que la lecture littéraire doit intégrer une lecture savante et une lecture ordinaire. Le double jeu de cette lecture littéraire est rationnel et passionnel.

Les enjeux rationnels sont dans la distanciation (*game*) médiatrice de savoirs et basée sur la reconnaissance de codes et de stéréotypes qui permettent la construction du sens.

Les enjeux passionnels (*playing*) reposent sur un décentrement et une plongée en soi même ainsi qu'une appropriation du texte imaginaire. Il s'agit d'entretenir un rapport de plaisir.

Rouxel (2002) précise que le terme littéraire concerne le lien du texte et de sa réception. C'est bien la lecture qui construit le littéraire. Pour elle les caractéristiques de la lecture littéraire sont les suivantes:

- Une lecture qui engage une démarche interprétative (jeu entre culture et activité cognitive).
- Une lecture sensible à la forme (fonctionnement du texte et esthétique).
- Une lecture à régime lent (relecture, pluriel du texte).

- Un rapport distancié au texte cependant nourri de rapprochements (identification) et de distance (lecture experte).
- Une lecture basée sur le plaisir esthétique, plaisir à la fois de découvrir et de reconnaître, entre dépaysement et familiarité.

On constate que pour définir la lecture littéraire c'est l'idée de va et vient entre identification et distanciation qui semble réunir plusieurs auteurs (Dufays, Picard, Rouxel). Quant à l'approche de la littérature et aux corpus qui lui est associé, c'est bien une approche externe construite sur la réception qui est encouragée aujourd'hui à travers l'étude de corpus intégrationnistes constitués des genres mineurs et non textuels. Cette approche externe peut s'associer à une approche subjective de la lecture. On retrouve ici l'opposition entre les théories *internes* et les théories *externes*. Les premières étaient centrées sur l'étude de *l'effet* alors que les deuxièmes s'intéressent à la *réception*.

Au lieu de subordonner le lecteur au texte, les théories *internes* soumettent ce dernier au lecteur. Selon Langlade et Fourtanier (2007), reconnaître le sujet lecteur c'est reconnaître son rôle déterminant dans l'activité de lecture littéraire. Voyons maintenant plus précisément ce qu'on entend par sujet lecteur.

### 1.3. Le sujet lecteur.

Nathalie Lacelle (2009) nous rappelle que la notion de sujet lecteur comme approche subjective de la lecture, a été théorisée par des chercheurs tels Langlade (2004), Fourtanier (2004) et Rouxel (1996). Ces derniers s'appuient sur l'idée de Barthes (1984) que « toute lecture procède d'un sujet, et elle n'est séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues » (dans Langlade et Fourtanier 2007, p 101). C'est bien l'activité du lecteur qui est privilégié dans cette approche.

Langlade (2004) précisera que le sujet lecteur est celui qui est engagée dans une lecture qui reconfigure le monde en fonction des propositions fictionnelles de l'œuvre. Le sujet lecteur peut se projeter dans cette dernière par un va et vient constant entre ses engagements de lecteur et l'œuvre : « Projection, fictionnalisation et réflexion apparaissent comme autant d'activités qui mobilisent sans cesse son énergie et qui

le condamnent à une mobilité plus ou moins fébrile ». (Langlade, 2004, p 104). Le texte se réalise ainsi singulièrement dans la lecture d'un sujet lecteur qui effectue «un feuilletage identitaire complexe où les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007, p 101).

Selon Nathalie Lacelle (2009), les recherches en didactique de Lebrun (2004), Hébert (2003), Langlade (2007), Rouxel (2004b) et Langlade et Fourtanier (2007) ouvrent des pistes importantes pour la mise en place de dispositifs didactiques visant le développement du sujet lecteur élève en milieu scolaire.

Pour Rouxel (2007) la subjectivité est importante dans le regard posé sur un texte et l'investissement du lecteur comme sujet est incontournable à toute expérience de lecture. Or les pratiques scolaires ont laissé peu de place à la subjectivité du lecteur (Compagnon, 1998).

Il s'agit ainsi selon elle de mettre en place une didactique de l'implication du sujet lecteur qui lui permette d'émettre des jugements esthétiques, de manifester son plaisir ou déplaisir, d'élaborer un discours personnel, imaginaire ou fantasmagorique. La question est de savoir comment accompagner la construction du sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004), et amener les élèves à être auteur de la singularité de l'œuvre. Il faudrait, comme nous l'avons évoqué précédemment, laisser braconner les élèves dans les œuvres (De Certeau, 1980) afin qu'ils y puisent les matériaux dont ils ont besoin et qu'ils puissent faire le lien avec du connu, du personnel.

Pour Rouxel (1996) les élèves cherchent des leçons de vie et des modèles dans la lecture. Il faut les amener vers des textes résistants d'où naîtra le questionnement. C'est en trouvant matière à expérience dans les textes que l'élève ne deviendra pas résistant à la lecture. Il est ainsi important de laisser les œuvres entrer en écho avec les préoccupations des élèves et de s'approcher d'une lecture intime et du plaisir de lire. C'est cette expérience de lecture qui pourra créer un ancrage mémoriel construisant le sujet lecteur.

Elle propose de développer des dispositifs de recueil de subjectivité afin que même les élèves qui ne lisent pas ou peu puissent avoir accès aux œuvres. Il s'agit

ainsi de lever les résistances à la lecture en s'emparant des œuvres. L'élève doit pouvoir parler des œuvres même s'il ne les a pas lues (Bayard 2007). Cela permettra de construire une bibliothèque intérieure que les élèves pourront mobiliser. De plus cela permet de cesser de stigmatiser la non lecture.

Il s'agit au fond de développer des stratégies qui permettent de construire un sujet lecteur, même pour celui qui ne lit pas. Proposer d'autres modes d'accès aux œuvres.

On commence à voir ici la place que semble pouvoir prendre l'image animée et l'adaptation cinématographique dans la construction d'un sujet lecteur et cela même pour les élèves qui ne lisent pas ou peu. En effet l'utilisation de l'adaptation cinématographique d'un texte semble pouvoir favoriser l'expression de la subjectivité et l'investissement du sujet y compris de celui pour qui la lecture de textes pose problème. Le film, qui montre et qui représente ainsi un autre mode d'accès à une œuvre, devrait pouvoir entrer en écho avec les préoccupations des élèves et créer un ancrage mémoriel construisant le sujet lecteur. Il semble possible pour un élève de pouvoir parler d'une adaptation filmique même s'il n'a pas lu l'œuvre (Bayard 2007) et de construire alors une bibliothèque intérieure mobilisable.

#### 1.4. Compétences de lecteur et didactique de la lecture littéraire. Vers l'image.

Pour être efficace, l'enseignement d'une matière doit se faire à travers ses diverses composantes et selon différentes démarches qui nous amènent ainsi à « tresser » et « doser » de nombreux éléments (Dufays, Gemenne, Ledur, 2005). Ces auteurs nous invitent à enseigner la lecture littéraire à l'aide de genres textuels, de codes et de modes de réception divers. Parmi ces modes de réceptions divers, ils évoquent la voix, la mise en scène et l'image.

La lecture littéraire, jouant sur les références du lecteur et ses savoirs, implique des compétences de lecture particulières. Comme le dit Dufays, on apprend à lire en lisant ; ainsi ces compétences que la lecture présuppose, elle les développe dans un

même mouvement. C'est Rouxel (2002) qui élabore une typologie des compétences de lecture que nous exposons ici :

- Compétence linguistique (lexique, syntaxe).
- Compétence encyclopédique (savoirs sur le monde).
- Compétence logique (relations entre divers aspects du texte, émission d'hypothèses).
- Compétence rhétorique (savoirs littéraires)
- Compétence idéologique (système axiologique).

Dufays conserve ces compétences mais les inclut à un système de construction du sens dans lequel le lecteur passe nécessairement par quatre phases :

- L'orientation préalable.
- La construction du premier degré (perception et compréhension).
- Le repérage des indéterminations (incertitude).
- La construction du second degré (vers l'interprétation).

Cette construction du sens dépend étroitement des compétences et des motivations du lecteur. Elle est liée à un avant et un pendant. Le lecteur situe le texte dans l'horizon de ses attentes qui conditionnera la lecture et adopte une posture particulière en fonction de la conformité à ses goûts, de la projection d'hypothèses à partir du genre, du contexte d'énonciation, du contenu et de la valeur du texte.

L'orientation préalable fait office de finalisation et de précadre. En choisissant une lecture il renonce ainsi à une autre. Il oriente sa lecture vers certaines virtualités du texte qui se retrouvent ainsi préclichés et réduits. Il s'agit de rechercher une certaine sécurité et des motivations spécifiques qui généreront des modes de lectures particuliers qui tiennent moins aux propriétés du texte qu'à la nature des compétences dont le lecteur se sert pour l'appréhender.

Un texte sera toujours abordé sous l'angle du déjà vu en fonction des hypothèses et des préjugés qui constitueront des agents de sélection.

La construction du premier degré passera par la perception et la compréhension des phrases, cette dernière rétroagissant sur la perception sous forme de tris, de sélections, de sauts. Le texte devient lentement pour le lecteur un ensemble sémantique non organisé qu'il faudra intégrer à une structure globale cohérente qui en canalisera et réduira les potentialités. Le lecteur sera amené à délaisser une signification pour une autre jugée plus adéquate. La cohérence interprétative associée à l'isotopie amènera le lecteur à discipliner le texte, à en réduire les virtualités et à orienter la direction de son actualisation. Ainsi la progression thématique passera d'une grande ouverture au départ de la lecture à un resserrage progressif ponctué de références exophoriques et anaphoriques. La lecture apparaît de nouveau comme ce va et vient permanent cette fois ci entre le texte et le hors texte, le déjà vu et la nouveauté, dans l'effort pour construire le sens.

Le repérage des indéterminations survient lorsque le texte résiste face à un manque de références diversifiées de la part du lecteur. Ce lieu d'incertitude entraîne alors l'ambiguïté, les résidus (des unités sémantiques ne s'intègrent pas au système de signification), le blanc (il manque des unités de compréhension) et la contradiction. Cette incertitude amènera alors le lecteur à opérer soit le clichage qui s'apparente à un modelage idéologique réducteur ou à une condensation, une traduction (on ajoute, on retire, on fait entrer de force), soit la lecture suspensive qui est déconstruction et préservation de la polysémie.

La construction du second degré est selon Dufays optionnelle et indirecte. Il s'agira de délaisser un topic pour un autre et d'aller vers l'interprétation qui est approfondissement du texte et recherche des implicites. C'est le mouvement qui mène du sens au sens, de la compréhension à l'interprétation comme nouveau système réducteur.

Ce sont bien entendu ces compétences de lecteur que l'on retrouve dans les programmes avec cette exigence en cycle 4 d'atteindre la construction du second degré, de l'interprétation caractéristique de la lecture savante, littéraire.



Cycles 2 :

- Identifier des mots de manière de plus en plus aisée/Comprendre un texte/Pratiquer différentes formes de lecture/Lire à voix haute /Contrôler sa compréhension

Cycle 3 :

- Lire avec fluidité/Comprendre un texte littéraire et l'interpréter/Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter/Contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome.

Cycle 4 :

- Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires/Lire des œuvres littéraires, fréquenter des œuvres d'art/Élaborer une interprétation de textes littéraires.

On peut constater une évolution qui suit les étapes de la construction du sens chez Dufays et qui passe en cycle 2 de l'orientation préalable et de la construction du premier degré (compréhension) pour en cycle 3 poursuivre ce travail de compréhension et aborder le repérage des indéterminations, qui est semblé t il contenu dans ce « contrôler sa compréhension », et enfin en cycle 4 s'engager dans la construction d'une interprétation des textes, soit préparer au travail qui sera ensuite mené au lycée.

C'est ainsi le couple école littérature qui est présenté brièvement ici, couple que Tauveron (1998) qualifie « d'ombrageux » et dont l'avenir se jouerait sans cesse dans des débats constamment renouvelés, abordant des problématiques multiples dont l'une, et non la moindre, serait les représentations associées à la littérature et qui en menaceraient fortement l'apprentissage : l'œuvre littéraire est longue, compliquée et ennuyeuse. Associée aux disciplines scolaires, elle hérite ainsi du même discrédit que les autres disciplines. C'est le corpus des grands classiques qui domine en 1998 quand Tauveron et Chelard-Mandroux établissent un panorama de l'œuvre littéraire au lycée.

La didactique de la lecture littéraire se confronte ainsi depuis les années 60 à un renouvellement de la population scolaire dont l'origine socioculturelle s'est profondément diversifiée.

Cherchant sans cesse à se renouveler et à proposer des stratégies d'approches différentes visant à changer le regard des élèves, elle a intégré avec force depuis ces vingt dernières années un support qui a profondément marqué notre siècle et dont les nouvelles technologies et la société de consommation se sont emparé : l'image fixe et mobile.

Il suffit de lire les préconisations institutionnelles pour le vérifier.

## **2- Préconisations institutionnelles pour la lecture d'images.**

### **2.1. Que disent les programmes ?**

Les programmes tant au cycle 2, 3 ou 4 insistent fortement sur la nécessité de travailler autour de l'image.

Voici ce que nous pouvons lire dans le *BO du 26 novembre 2015* pour le cycle 2 :

- En lecture, les supports peuvent consister en textes continus ou en documents constitués de textes et d'illustrations associées, donnés sur supports traditionnels ou numériques.

Voici ce que nous pouvons lire dans le *BO du 26 novembre 2015* pour le cycle 3 :

- Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines.
- Mise en relation de textes et d'images.
- Construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) et des formes associant texte et image (album, bande dessinée).

- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter.
- Identification, construction de caractéristiques et de spécificités de formes d'expression et de représentation (image, tableau, graphique, schéma, diagramme).
- Apprentissage explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports (texte, image, schéma, tableau, graphique...) ou de documents avec des liens hypertextes.

Voici ce que nous pouvons lire dans le *BO du 26 novembre 2015* pour le cycle 4:

- La constitution d'une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, les littératures de langue française et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, et les autres productions artistiques, notamment les images, fixes et mobiles.

Dans les compétences travaillées nous pouvons lire :

- Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires.

Dans les Compétences langagières, orales et écrites nous lisons :

- Lecture et compréhension de l'écrit et de l'image.
- Au cycle 4 se poursuit le travail amorcé au cycle précédent de construction du sens par la formulation d'hypothèses de lecture fondées sur des indices textuels et qui font l'objet de justifications et de débats au sein de la classe. Le travail d'interprétation et d'élaboration d'un jugement argumenté, progressivement enrichi au cours du cycle, devient une tâche centrale. Les élèves découvrent des textes et des documents plus difficiles, où l'implicite, la nature des visées, les références intertextuelles et les contextes culturels de production doivent être repérés et compris.
- Les images fixes ou mobiles constituent une ressource précieuse au cycle 4 : elles proposent aux yeux des élèves des figurations du monde et facilitent ainsi leur perception des textes littéraires ; elles sont également l'occasion de

les confronter à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour les textes et de développer des méthodes d'analyse spécifiques pour chacun d'entre eux ; elles leur donnent accès à une culture complémentaire qui dialogue avec la culture littéraire et l'enrichit. »

Les attendus de fin de cycle à ce niveau sont les suivantes :

- Lire et comprendre des images fixes ou mobiles variées empruntées à la peinture, aux arts plastiques, à la photographie, à la publicité et au cinéma en fondant sa lecture sur quelques outils d'analyse simples.

Les connaissances attendues sont :

- Éléments d'analyse de l'image.
- Relation entre textes littéraires, images illustratives et adaptations cinématographiques »

On voit que l'image à laquelle les programmes se réfèrent peut être fixe ou mobile. Elle peut être associée au texte sous forme d'illustrations sur support traditionnel ou numérique. On parle alors de mise en relation du texte et de l'image. L'image peut aussi être abordée pour elle-même et faire l'objet d'une lecture spécifique et d'une interprétation. Elle permettrait implicitement l'apprentissage de la mise en relation de codes différents. C'est à la fois la proximité avec le texte qui est soulignée mais aussi la spécificité du langage iconique. L'image favoriserait ainsi le dialogue avec une culture littéraire que de surcroît elle enrichirait.

## 2.2. De quelles images parle-t-on ?

Si c'est en 1993 que l'image, et spécifiquement l'image animée, entre pour la première fois au concours de l'agrégation interne à travers le film, le rapport entre les arts du langage et l'image n'est cependant pas nouveau. En effet ces deux langages entretiennent une relation datant de l'antiquité, pour limiter notre remontée dans le temps, et qui a finalement établi à travers une longue controverse, un lien presque évident entre les deux.

Déjà Horace dans son art poétique nous disait : « *Ut pictura poesis* ». La poésie ressemble à la peinture, affirmation qui fondera des siècles de critique littéraire et qui établit alors de nombreux parallèles entre ces deux arts : influence, complémentarité, imitation, éclairage de l'un par l'autre... Le peintre et le poète imitent les hommes et la doctrine entre la correspondance des arts devient un thème incontournable. L'image relève des catégories de la poétique et de la rhétorique comme nous le rappellent Huynh et Di Rosa (2008). C'est dans *La couleur éloquente : Rhétorique et peinture à l'âge classique* que J. Lichtenstein (1989) retracera l'histoire complexe de la relation entre peinture et discours, histoire qui remonte de la condamnation par Platon de la couleur qu'il associe à l'éloquence mensongère de l'orateur, jusqu'au romantisme qui construit une véritable esthétique de la couleur indépendante de tout discours textuel. Les arts de la parole et ceux de l'image entretiennent, on le voit bien, un lien étroit et définitif.

Dans un document de l'inspection générale dressant l'état des lieux de l'utilisation de l'image en classe de français en 1999-2000 et intitulé: *L'IMAGE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LETTRES*, dont le rapporteur est Hélène WAYSBORD-LOING, nous pouvons lire : « En effet la publication du cycle complet des programmes de collège s'est achevée en 1999 ; l'image y tient une place nouvelle. S'est-il produit une évolution au moment où s'engage la réforme des lycées ? ». Coïncidant avec le développement de l'internet qui est associé à une révolution dans les pratiques, cette nouvelle approche de l'image semble porteuse de nombreuses promesses: « Les sites académiques proposent dans leur majorité des activités liées à l'image en lettres. Textes, images, sons, rassemblés en un immense corpus multimédia, seront ou sont déjà disponibles... ». L'audiovisuel et l'informatique se rencontrent ainsi en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle pour briser des frontières et ouvrir la voie à de nouvelles pratiques qui, si elles restent alors encore limitées, sont susceptibles, « grâce au réseau », d'une très large diffusion.

Qu'en est il aujourd'hui de cette « très large diffusion » et des promesses que ce mariage entre nouvelles technologies de diffusion de masse et audiovisuel semblaient pouvoir annoncer ? Qu'attendait-on au fond de cette entrée massive de l'image dans le cours de français ?

Aujourd'hui les termes se référant à l'image abondent dans les manuels, sur les sites de l'éducation nationale et dans les revues spécialisées comme *Le Français aujourd'hui*: éducation à l'image, lecture de l'image, l'adaptation cinématographique d'œuvres littéraires... Par ailleurs 11 lycées proposent désormais des options « Études cinématographiques » en classe préparatoires littéraires et 3 lycées des « Classes de mise à niveau » (MANCAV) permettant, entre autres, de préparer l'entrée dans les BTS audiovisuel. De nombreux sites sont partenaires dans ce grand projet de l'éducation à l'image comme par exemple le *Centre de Liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI)*, *Centre national du Cinéma* avec des dispositifs comme *Ecole et cinéma*, *Collège au cinéma* et *Lycéens et apprentis au cinéma* ainsi qu'une grande quantité de dossiers d'accompagnement de films, d'analyses d'images, de techniques de lectures audiovisuelles téléchargeables.

Le BO est on ne peut plus clair à ce sujet : « L'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre : en fournissant à l'élève des représentations du monde présent et passé, elle contribue efficacement à la constitution de sa culture et de son imaginaire ; elle favorise l'expression des émotions et du jugement personnel ; elle peut en outre consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse », (BO n°6 du 28 août 2008).

Selon les préconisations du socle commun de connaissances et de compétences (pilier 5) : « une connaissance d'œuvres cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial est encouragée. », (BO n°6 du 28 août 2008).

L'image, même si elle reste peu définie, est considérée comme une « ressource précieuse » au service de la cognition.

### 2.3. Images au service du texte ou langage indépendant ?

L'image, qu'elle soit fixe ou mobile, peut être envisagée en relation avec la lecture de textes ou bien indépendamment de tout texte dans le cours de français. La vieille controverse platonicienne semble apparemment toujours active dans l'inconscient

collectif et c'est de nouveau le lien entre texte et image qui est interrogé et discuté âprement dans de nombreux écrits critiques contemporains.

Dans le premier cas où l'on aborde l'image en relation avec le texte, comme nous le rappelle Dufays (2005), l'image s'inscrit alors dans un triple enjeu mais toujours au service du texte :

- Avant la lecture pour améliorer le rapport au texte grâce à la sensibilisation à une problématique et « captiver » les élèves.
- Pendant la lecture de textes (en cours de séquence) pour faciliter la compréhension de certaines techniques ou registres.
- Enfin après la lecture pour cerner les spécificités des langages textuels ou iconiques ou condenser visuellement les apprentissages de la séquence.

Le recours à l'image fixe ou animée apparaît alors comme une aide à la lecture de textes. L'image peut donner envie d'entrer dans le texte et favoriser la création d'un horizon d'attente pour la lecture. Elle permet ainsi la mise en place d'éléments extratextuels qui permettent à l'élève de mieux construire la *mimesis* et elle consolide des éléments de la lecture littéraire comme la performance interprétative, la diffusion d'un référent culturel commun ainsi que le plaisir et l'investissement fantasmatique.

La lecture d'images faciliterait l'appropriation imaginaire des textes dont parlent Dufays, Gemenne et Ledur (2005) et qui se situe au niveau du « playing » (Picard, 1989) permettant d'entretenir un rapport de plaisir à la portée des élèves qui lisent peu ou pas, posture qui peut alterner avec le « gaming » qui repose sur la mise à distance et le caractère réflexif.

Dans le deuxième cas, elle est abordée du point de vue de la lecture littéraire pour elle-même sans aucune version textuelle ou comparaison avec la réalité qu'elle traite. Dans ce cas-là la lecture d'images animées ou fixes développera l'expression des compétences de lecture spécifiques et de choix du récepteur dans la mesure où images ou textes font l'objet selon Picard (1989) d'une appropriation à la fois physique (liseur), imaginaire (lu) et intellectuelle (lectant), d'une lecture au premier et au deuxième degré, d'un va et vient constant entre attitudes participatives et critiques et entre des jugements éthiques, esthétiques, référentiels et autres (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005).

L'entraînement à la lecture audiovisuelle indépendante de tout objet textuel faciliterait ainsi la critique d'une œuvre au niveau référentiel, esthétique, moral. Elle permettrait un grand investissement émotionnel et l'acquisition de compétences de lecteur que l'on souhaite transférables dans la lecture de textes, ce que nous essaierons d'analyser dans la troisième partie de ce mémoire.

Alors face à ce choix d'utiliser l'image au service du texte ou indépendamment de celui-ci, pour ce qu'elle est, un objet particulier imposant son propre univers et ses propres règles de lecture, nous avons dû trancher. Ce travail de recherche, afin de délimiter un espace qui est celui de la classe de français, nous a tout d'abord amené à aborder l'image animée à travers sa réception particulière en tant qu'objet filmique avant de nous pencher sur sa complémentarité avec le texte lorsqu'elle devient adaptation d'œuvres écrites.

C'est pour préparer cette approche que nous allons maintenant développer une réflexion autour de la relation entre lecture littéraire et lecture d'images et notamment d'images animées. Nous y présenterons les spécificités de l'image animée afin d'établir les techniques de lecture et d'analyse que cette dernière impose par sa forme. Nous verrons ensuite quels sont les points de convergence et les spécificités du texte et de l'image animée. Enfin nous présenterons le parcours *lecture/spectature* comme moyen pour développer des compétences multiples de lecteur et pour favoriser la construction du sujet lecteur par l'optimisation de la trace mémorielle.

### **3- Lecture de textes littéraires et lecture d'images.**

#### **3.1. Spécificités de l'image animée.**

Le langage cinématographique comme système de signes organisés déterminant des significations et provoquant des interprétations intéresse le professeur de lettres. Si l'on a pu parler de « grammaire de l'image » (Di Rosa, G. & Huynh, J. 2008), il ne faut cependant pas oublier que les signes visuels ne sont pas agencés comme les



signes linguistiques et que « les signes visuels, iconiques et plastiques, signifient par l'analogie, par des formes, des codes qui leur sont propres et non par l'articulation arbitraire du signifiant et du signifié. » (Di Rosa et Huynh, 2008, p4).

Lire une image s'apprend et comme le dit Bergala : « L'idée de spectateur créateur est une idée forte, peu familière à l'école qui a tendance à passer un peu trop vite à l'analyse, sans laisser à l'œuvre le temps de développer ses résonances et de se révéler à chacun selon sa sensibilité » (Bergala, 2002, p 43).

Si, selon S. Rollet (1996), l'analyse sémiologique de l'image animée s'est constituée dans le champ ouvert par la narratologie textuelle et est de ce fait un outil légitime pour le professeur de lettres, il faut cependant préciser que la narration filmique relève d'une « énonciation impersonnelle » (C.Metz cité par Sylvie Rollet, 1996, p14) et obéit au régime de la monstration.

Ainsi images et éléments sonores non verbaux caractérisant le langage cinématographique requièrent d'autres concepts que ceux de l'analyse textuelle.

La matérialité de l'image n'est pas réductible à celle du texte et au langage verbal. Elle possède un cadre, un format, un champ, un cadrage, des angles de vision, une composition, des lignes de force, des plans, des formes, des couleurs, une lumière, et lorsqu'elle est animée sa complexité est à rapprochée de celle du théâtre qui est multiplicité de signes (musiques, textes, mouvements, rythmes), à laquelle on ajoute le montage et les séquences. Selon Rollet (1996) le langage cinématographique est ainsi caractérisé par la polyphonie (codes linguistiques, codes de l'image, codes de la stéréotypie, codes de la musique) et constitue un maillon dans la formation des élèves en tant que « synthèse des arts ». Elle souligne qu'au cinéma l'image ne tire pas ses significations d'elle seule mais de ses relations avec les autres images. Il existe ainsi une tension de l'image mouvante.

Enfin le travail sur les champs et hors champs révèle la présence d'une instance narrative et d'une rhétorique de l'image. La stratégie discursive révèle une instance narrative complexe qui choisit de montrer telle chose ou telle autre ou de ne pas

montrer. C'est aussi, dans ce qui est montré, la mise en chaîne des images (le montage) qui révèle l'activité du narrateur.

Le monde montré sera toujours plus ambigu que le monde narré car l'image désigne, décrit et raconte en même temps. Il y a polyphonie informationnelle et immédiate de l'image filmique. Ce caractère implicite du sens contraint alors le spectateur à un travail d'interprétation à la limite du déchiffrement.

C'est ainsi en passant du texte au cinéma qu'on devrait pouvoir souligner ce qui change et ce qui caractérise les codes littéraires et cinématographiques. Soit les invariants du récit filmique ou écrit ainsi que les spécificités.

### 3.2. Comment lire et analyser une image animée?

« L'image est un système de signes organisés déterminant des significations et provoquant des interprétations » (Di Rosa et Huynh, 2008, p4). C'est donc un langage de signes visuels (non linguistiques). Pour Barthes le sens vient à l'image par figures d'expression (métonymie, métaphores, synecdoques, hyperboles, antithèses...) et peut ainsi être rapproché du langage verbal. Si le sens relève de la lecture alors qu'est-ce que lire une image ? Selon Huynh et Di Rosa (2008) textes et images partagent un vocabulaire d'analyse et relèvent tous deux d'une activité perceptive et intertextuelle pour construire le sens mais les deux possèdent des modalités spécifiques de lecture:

- Le langage verbal est successif contrairement à l'instantanéité de la perception d'images.
- L'image est fortement polysémique et le lecteur doit sélectionner et combiner ses constituants pour produire une interprétation.
- L'image montre et produit sa signification à travers des systèmes de codes culturellement (et non linguistiquement) construits.

Comme pour la lecture de textes, l'image tire sa signification de codes partagés et de « lectures individuelles » qui nous rapprochent ainsi des théories de la

réception. La narration filmique est un discours organisé comme le discours littéraire mais il impose une refonte des concepts élaborés en littérature. Dans le cinéma la narration est prise en charge par l'image qui montre et par le véhicule linguistique. L'analyse doit combiner les énoncés linguistiques et les « énonçables » visuels ou sonores.

C'est ainsi à un double récit que le spectateur est confronté et à une combinaison de codes que S. Rollet synthétise en une triade :

- Iconique : *images, bruitages*
- Linguistique : *paroles et mentions écrites*
- Musicale : *signes sans référents*

Dans le langage filmique la musique est considérée comme discours sur l'image. Ce discours pourra être empathique, anempathique ou contrepoint didactique. La musique représentera toujours un commentaire par rapport au récit iconique.

Le savoir *spectatoriel* se construit ainsi autour du voir et entendre (en sachant que le son peut parfois être en liaison ou déliaison avec l'image) et le voir et savoir. S. Rollet établit une différence entre le savoir assertif qui est vu et entendu durant le visionnage du film et le savoir de type hypothétique qui est une construction mentale. Le regard du spectateur est dépendant de l'instance énonciative et c'est ainsi le film qui règle le savoir *spectatoriel*.

Les trois types de foyers cognitifs possibles permettant la régulation du savoir et correspondant aux différentes focalisations en littérature ont été rebaptisées polarisation par Gardies (1993) :

- Polarisation personnage : le savoir du spectateur coïncide avec celui du personnage.
- Polarisation *spectatorielle* : avantage du spectateur sur le personnage.
- Polarisation énonciateur : défaut de savoir du spectateur par rapport à l'énonciateur et aux personnages.

L'accès à l'image peut paraître plus immédiat que celui au texte. On peut alors se demander si l'image doit être réduite au rôle d'introduction au texte ou de « supplément d'âme » du cours de français. Doit-on entretenir l'illusion référentielle d'une image illustrative d'un texte comme les manuels ont tendance à le faire (Di Rosa et Huynh, 2008)? L'image étudiée en elle-même et pour elle-même doit permettre de souligner les échos mais aussi les écarts avec le texte. L'image n'est pas une représentation du texte et le danger de l'illusion peut amener à trahir le texte par l'image. Elle ne doit pas priver la lecture de l'élève de son potentiel de représentations personnelles, d'images mentales, de visions intérieures. Elle doit, être abordée de manière critique, analytique, comme composante d'une culture humaniste qui traverse la classe de français mais qui ne prend pas au piège l'imagination en lui imposant une représentation visuelle du texte.

Afin de découvrir quels sont ces échos et ces écarts avec le texte, nous verrons maintenant avec Lacelle (2009) les points de convergence et les spécificités entre texte et images animées (nous utilisons le pluriel car une image animée est toujours une suite de plusieurs images fixes).

### 3.3. Les points de convergence et spécificités texte/ image animée.

Lacelle (2009) a établi avec précision les éléments spécifiques et non-spécifiques de la narration et de l'histoire dans le roman et dans le film.

Tout d'abord pour la narration (discours/récit) elle distingue le découpage du roman en phrases/paragraphes/ chapitres et le découpage du film en plans/scènes/séquences.

Les codes littéraires spécifiques linguistiques (lexique, syntaxe, grammaire, système verbal ...) et l'instance narrative (type de narrateur/ focalisation) s'opposent aux codes filmiques spécifiques (photogrammes/image en mouvement/ cadre (offlin)/ effets optiques (champ, contre-champ, profondeur de champ, fondu), le montage (séquences/raccords), l'échelle des plans, les angles (plongée, contre-plongée), mouvements de caméra (panoramique/travelling), instance narrative (narrateur/ focalisation= savoir du spectateur).

Les codes non spécifiques pour la narration sont le rythme (mouvements de narration comme la pause, le sommaire, l'ellipse, la digression), le temps de l'histoire et la structure (anachronies comme l'analepse, la prolepse).

Pour ce qui est de l'histoire elle n'effectue aucune distinction entre roman et cinéma. D'un point de vue diégétique on retrouve un univers narratif (lieu / époque / événements / personnages), des caractéristiques et logiques des personnages (relations entre les personnages) et une structure narrative (relation entre les événements).

D'un point de vue extra diégétiques on retrouve des réalités historiques, culturelles, artistiques, sociétales, politiques. Enfin au niveau de la médiation on retrouve la transmission de valeurs, d'attitudes, d'émotions, d'une vision (époque/génération), des effets des codes et des contenus. Au niveau de la réception on retrouve des réactions aux médiations, des jugements de valeurs, des émotions ressenties, des phénomènes d'identification ou non aux personnages, aux thèmes, aux situations, des appréciation des thèmes, personnages, situations, de l'esthétisme, un intérêt ou une répulsions, des passions, une lassitude, une reconstitution des faits.

Ces points de convergence et les spécificités entre les deux objets textuel et filmique peuvent nous amener à un travail comparatiste formateur pour les élèves. Comme l'explique Rollet (1996), l'analyse filmique amène les élèves à réutiliser les outils de l'analyse narratologique et leur permet ainsi de mieux percevoir ce qui sépare ces deux genres, l'un narratif (diégésis) et l'autre dramatique (mimésis).

Dans une perspective didactique Rollet propose d'adopter une démarche comparatiste pour évaluer la construction progressive d'une signification et mettre en lumière les invariants du récit écrit ou filmique et les traits spécifiques à chaque langage. Pour elle le parcours didactique logique serait d'aller du texte au film car cet ordre:

- Respecte la chronologie qui ordonne la genèse des deux œuvres
- Propose l'adaptation comme une lecture possible du texte
- Pose la question des invariants du langage (contraintes ou choix esthétiques)

Ce rapprochement serait ainsi justifié pour améliorer les capacités de lecture et d'analyse des élèves.

C'est, selon Lacelle (2009) qui partage le même point de vue que Rollet sur le parcours texte/adaptation, Lefebvre (1997) qui le premier a désigné l'acte de lecture du film en tant que *spectature*. Nous allons voir maintenant comment ce parcours baptisé par Lacelle *lecture/spectature*, inspiré des travaux en narratologie comparée et s'appuyant sur l'analyse en littérature/cinéma, peut être modélisé dans une perspective didactique (Lacelle, 2009).

#### 3.4. Le parcours *lecture/spectature* : étude du passage.

Selon Lacelle (2009), Lefebvre (1997) définit la *spectature filmique* comme étant « un acte constitué d'un ensemble de processus perceptifs, cognitifs, argumentatifs, affectifs et symboliques, qui règlent l'interaction entre un spectateur et un film et assurent la construction de l'objet filmique en tant que texte » (Lacelle, 2009, p 186). Par l'interaction et la construction de l'objet filmique, on voit que la *spectature filmique* renvoie à la fois à l'objet filmique mais aussi à l'activité du spectateur. Le sujet lecteur est ainsi pris en compte dans cette approche et on se demandera comment le film construit son spectateur, un spectateur actif, qui questionne, construit, cherche le sens et déploie des stratégies pour comprendre l'histoire.

Pour Lacelle (2009) il est important de modéliser le parcours *lecture/spectature* de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique. Il s'agira pour elle de dégager la dynamique des relations entre les mécanismes de lecture littéraire et de *spectature filmique* afin d'en proposer un modèle didactique. Ce modèle de *lecture/spectature* fera la jonction entre les deux langages pour voir la complémentarité sur le plan de l'apprentissage. Selon elle, le film représente pour l'élève une deuxième lecture sur des codes variés. Cela doit favoriser la compréhension et l'interprétation par un tissage du sens des œuvres entre elle comme, nous l'avons dit précédemment, le propose le BO : « L'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre (...) elle peut en outre consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse ».

Pour Jacquinot (1987, 1990), l'image impose un ordre et une lecture, soit un mode spécifique de production du sens. Il faut ainsi chercher les analogies mais aussi les spécificités de chacun de ces langages afin d'établir une pédagogie de la différence et de la singularité. Ainsi pour Andréoli (1997) l'adaptation de l'œuvre littéraire impose des amendements et une transformation imposée par ce langage. On peut se demander avec Pontbriand (1999) comment transmettre une description. Comment adapter le contenu du roman ? Comment trouver une forme équivalente ? Pour Visy (2003), les modalités de la transécriture imposent une relecture de l'œuvre par le réalisateur qui doit trouver des mécanismes d'adaptation qu'il s'agira de découvrir dans le parcours *lecture/spectature*. Le réalisateur va reconfigurer et il ne s'agira en rien d'une transposition qui serait exacte. Pour Lacelle (2009) il ne faut pas tomber dans le piège de la fidélité à l'œuvre littéraire. L'adaptation est une création culturelle et le cinéma selon Gaudreault (1988) est fondé sur le montré (mimésis) contrairement au roman qui raconte (diégésis). Nous sommes dans de la transmodalisation. C'est la mise en relation des modes et des codes communs et spécifiques des deux discours qui faciliteront selon Lacelle (2009) la compréhension et l'interprétation.

Le parcours *lecture/spectature* obligerait ainsi à réinvestir la lecture du texte par rétroaction cognitive et subjective. La *spectature* apparaît ainsi comme une relecture avec d'autres codes et la relecture est fondamentale dans la lecture experte (Rouxel, 1996 ; Jouve, 2001).

Présentant de nombreux avantages didactiques pour l'enseignant qui doit mener « l'étude des œuvres artistiques en liaison avec celle des œuvres littéraires », c'est l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire qui a ainsi retenu notre attention. C'est Alain Pagès qui dans l'avant-propos au livre de Sylvie Rollet (1996) « Enseigner la littérature avec le cinéma » souligne l'importance de la transposition : « l'idée du *passage*, non seulement de la littérature au cinéma, mais aussi de l'univers littéraire aux réalités de l'enseignement. » (p6).

Ainsi, pour Sylvie Rollet, en étudiant le passage du narratif au dramatique on peut cerner les éléments constitutifs du récit initial, la spécificité des codes littéraires et cinématographiques et les choix de lecture effectués par un réalisateur. Cette démarche permet de respecter l'ordre chronologique de la genèse des œuvres, de

mobiliser des outils d'analyse textuelle et d'en vérifier la pertinence pour l'analyse filmique. Il s'agit alors de s'intéresser à l'hétérogénéité des systèmes sémiologiques de chacun de ces langages et, en adoptant une méthode comparatiste, de mettre en lumière les invariants du récit filmique et écrit et leurs traits spécifiques.

Pour Vanoye (2009, p91) : « la mise en regard du cinéma et de la littérature exerce en effet la capacité à problématiser et, par là même, à se garder des simplifications abusives (le sens d'une image va de soi), à interroger les évidences, à recadrer des faits, des œuvres, des idées (l'image est trompeuse) ».

Pour Huynh et Di Rosa (2008), l'analogie est ainsi mise au service de la maîtrise des discours car l'image raconte, décrit, explique, argumente. Dans l'analyse du passage, le questionnement sur le film est orienté par le travail sur le texte. Il s'agit de découvrir les effets de la transmodalisation et de se demander en quoi la transposition à l'écran transforme-t-elle le texte.

L'approche de ce parcours *lecture/spectature* est à la fois cognitive et sémiotique. Il s'agit en effet de cerner les processus et stratégies de compréhension mis en place dans ce parcours et de mesurer les effets des textes et des films sur la progression dans la compréhension et l'interprétation.

Nathalie Lacelle (2009) postule que ce parcours :

- Augmente la compréhension et l'interprétation des œuvres littéraires et filmiques grâce à la relecture que permet la *spectature* de l'adaptation.
- Joue sur la compréhension et l'interprétation du sujet lecteur/spectateur en multipliant les codes et les contenus associés au roman et à son adaptation filmique.

C'est en dégagant les spécificités des deux langages que l'on peut parvenir à une distinction entre représentation visuelle et texte non seulement sur un plan thématique mais aussi formel.

Il s'agit ainsi de juxtaposer les deux langages pour en dégager les spécificités.

Voyons enfin comment ce parcours peut permettre de construire le sujet lecteur et favoriser l'installation d'une bibliothèque intérieure d'œuvres communes dans laquelle chaque élève, lecteur ou non, peut aller puiser.



### 3.5. Le parcours *lecture/spectature* : sujet lecteur et traces mémorielles.

Lemarchand (2017) rappelle que pour mobiliser des œuvres celles-ci doivent laisser une trace dans la mémoire afin de construire une bibliothèque intérieure. Or, après une enquête menée pendant trois ans dans deux classes de lycée professionnel, elle constate que les élèves dont on ne suscite pas la subjectivité dans la lecture scolaire ne se souviennent que très peu des œuvres qu'ils ont pourtant lues. Elle se demande alors comment accompagner la construction du sujet lecteur (Rouxel, 1996 ; Langlade, 2004), et amener les élèves à être auteur de la singularité de l'œuvre. Le parcours *lecture/spectature* a peut être ici un rôle à jouer.

En effet pour Lieury (2012) la mémoire est liée à la réussite scolaire. C'est la mémoire à long terme qui est sollicitée en français (Edelman et Tonony, 2000). C'est une mémoire volontaire, lente et personnelle qui est un principe fondateur de l'identité et de la conscience. Il convient donc de proposer un environnement culturel riche et complexe en classe afin de construire cette mémoire. On sait que plus l'environnement est riche, mieux le sujet construit son savoir. Il est fondamental de mettre en réseau des textes, des thématiques, des relations d'analogies et des systèmes d'échos qui facilitent le rappel à la conscience de textes et de souvenirs (Rouxel, 1996).

Le parcours *lecture/spectature* s'inscrit dans cette didactique de l'implication et de la construction d'une trace mémorielle. En effet pour Jacquinet (1987, 1990), l'image est le lieu de la récupération de l'affectivité. Pour lui le visionnage d'un film provoquerait plus d'émotions que la lecture d'un livre et il faut en tenir compte dans la construction du sens. Selon Visy (2002), le cinéma solliciterait davantage la perception que l'imagination car l'image est perçue sous le mode du présent. L'identification et l'émotion seraient ainsi plus fortes. Le mode littéraire étant le mode du narré provoquerait une faible identification contrairement au mode filmique qui est le mode du montré et qui joue sur les perceptions.

Les codes cinématographiques auraient une plus grande force à générer des émotions et donc à favoriser l'investissement du sujet lecteur et à laisser une trace mémorielle d'œuvres, un musée imaginaire (Lefebvre, 1997).

Enfin, pour développer cette trace mémorielle à la base de la construction de l'identité du sujet lecteur, il faut favoriser les transferts (Vouilloux, 1992). Il s'agira pour lui de transposer des concepts d'un champ à un autre ou à l'intérieur d'un même champ. Cela permettra de construire un maillage propice à la mémorisation (Rouxel, 1996) et de mettre en place des « schèmes de démarches ». Ces schèmes sont définies par Annie Rouxel (1996) comme étant des « ensembles d'opérations mentales mobilisées simultanément ou successivement dans une démarche de connaissance. Ces schèmes, ou scripts, se forment au fil de l'expérience et sont convoqués chaque fois que le sujet se trouve confronté à une situation qui lui rappelle l'expérience antérieure » (p16). Ainsi en favorisant ces habiletés cognitives liées à la mémoire, il s'agit « de faire de l'élève un lecteur efficace et lucide ».

L'édification de l'élève passe par la construction d'un patrimoine commun et personnel afin que le plongeon en soi-même devienne une quête identitaire.

Selon Lacelle (2009), le parcours *lecture/spectature* permettrait de renforcer les activités de compréhension/interprétation des œuvres littéraires et filmiques tout en permettant un fort investissement émotionnel dû au support visuel. Cette *lecture/spectature* en multipliant l'utilisation des codes d'analyse et en laissant la subjectivité s'exprimer dans un va-et-vient entre texte et image, marquerait ainsi davantage la mémoire. Ces traces mémorielles serviraient ainsi à une lecture et à une *spectature* de plus en plus complexes pour atteindre un plus haut niveau de littérarité et de *spectatorialité*.

Nous nous étions demandé au début de ce travail ce que l'on attendait de l'entrée massive de l'image dans la classe de français depuis ces vingt dernières années, si la lecture d'images fixes ou mobiles permettait de développer des compétences de lecture transférables dans la lecture littéraire de textes et comment mesurer la construction ou l'utilisation de ces compétences. C'est finalement la question de notre capacité à mesurer l'impact de cette pratique dans la formation d'un lecteur capable de construire du sens par l'intégration d'éléments de signification divers que nous avons soulevée.

Nous avons vu que la réception d'une œuvre est devenue une pièce fondamentale dans ce jeu de construction d'un sens toujours pluriel et qui appelle la capacité interprétative du lecteur (Rouxel (2002). Ainsi, selon Langlade et Fourtanier (2007), reconnaître le sujet lecteur c'est reconnaître son rôle déterminant dans l'activité de lecture littéraire, notion didactique récente dont l'idée de va-et-vient entre identification et distanciation semble réunir plusieurs auteurs. En effet le texte va se réaliser singulièrement dans la lecture du sujet lecteur qui effectuera un véritable feuilletage identitaire (Langlade et Fourtanier, 2007). Par ailleurs Dufays, Gemenne et Ledur (2005), nous rappellent que pour être efficace, l'enseignement d'une matière doit nous amener à « tresser » et « doser » de nombreux éléments. Ils proposent ainsi de multiplier les codes et les modes de réception d'une œuvre en utilisant par exemple la voix, la mise en scène et l'image. Représentant un discours organisé à la fois proche (récit initial) et éloigné du texte (spécificité des codes littéraires et filmiques, choix de lecture), c'est alors l'image animée qui a attiré toute notre attention. Nous l'avons abordée comme un objet particulier imposant son propre univers et ses propres règles de lecture et aussi comme un objet complémentaire du texte dans le cadre de la classe de français, notamment lorsqu'elle devient adaptation d'œuvres écrites et permet ainsi un riche travail de comparaison lors du parcours *lecture/spectature*. Ainsi ce parcours *lecture/spectature* nous a semblé un moyen pour développer des compétences multiples de lecteur et pour favoriser la prise en compte et la construction du sujet lecteur par l'optimisation de la trace mémorielle.

Notre problématique pourra se formuler ainsi : *l'utilisation de l'image, et notamment de l'image animée, en classe de français, permet-elle de développer des compétences de lecteur transférables dans la lecture littéraire de textes.*

Nous postulons que la lecture filmique :

- permettrait de développer et travailler des compétences de lecteur non seulement transposables dans la lecture de textes littéraires mais aussi bénéfiques au développement des compétences de lecteur en général.
- permettrait d'aborder des œuvres pour les élèves non lecteurs et ainsi favoriserait en même temps « l'acquisition d'une véritable culture » par la

construction d'une trace mémorielle et d'une mise en réseau d'œuvres de nature différente.

- permettrait enfin, par la comparaison avec le texte, de mieux comprendre les mécanismes qui construisent l'objet littéraire et l'objet filmique et de former ainsi un sujet lecteur de plus en plus performant.

Afin de vérifier ces hypothèses nous rendrons compte d'un premier dispositif mis en place pour observer les variations qu'imposent la réception d'un objet textuel et d'un objet filmique. Cela permettra de voir si la forme spécifique à chaque objet détermine, facilite, programme un type de réception particulier. Nous tenterons d'en cerner les enjeux didactiques en observant les mécanismes de lecture et les stratégies mises en place par les élèves lors de la réception d'une œuvre cinématographique et d'un texte littéraire.

Ensuite nous rendrons compte d'un second dispositif mis en place pour évaluer la pertinence du parcours *lecture/spectature*. Nous nous intéresserons particulièrement à la question du passage d'un système de codes à un autre et des apprentissages que cela peut permettre ainsi qu'au travail de relecture sous d'autres codes que représente le visionnage d'une adaptation.

Enfin une troisième approche nous permettra d'évaluer l'impact mémoriel du support filmique qui, étant générateur d'émotions, devrait laisser davantage de traces mémorielles et favoriser ainsi la prise en compte et la construction du sujet lecteur, et cela même pour les élèves non lecteurs.

## 4- Méthodologie de la recherche.

### 4.1. Entre recherche-expérimentation et conception d'activités.

Dans son article : « La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisant : douze devis méthodologiques exemplaires », 2008, Pierre Paillé propose différents devis méthodologiques ayant pour but de mener scientifiquement des recherches théoriques ou pratiques. Il semble que notre approche de l'image animée et du parcours de *lecture/spectature* exige à la fois une méthodologie de *recherche-expérimentation* et une méthodologie de *conception d'activités d'apprentissage*. En effet la *recherche-expérimentation* serait plus adaptée à l'évaluation des types de réceptions qu'imposent nos deux objets textuel et filmique et la *conception d'activités d'apprentissage* nous permettrait quant à elle d'évaluer la pertinence du parcours *lecture/spectature*. Nous nous installerons ainsi au carrefour entre théorie et pratique.

Premièrement pour la *recherche-expérimentation* visant à évaluer les types de réceptions qu'imposent nos deux objets textuel et filmique, nous travaillerons avec deux classes de cinquième sur un texte *Le Lai de Bisclavret* de Marie de France (XIIe) et un court-métrage de Cécile Mercier, *Bisclavret* (2011) adaptation du texte de Marie de France. Il nous faudra, si nous suivons les propositions de Paillé, mettre à l'essai une stratégie visant à caractériser les deux types de réceptions induites par les objets étudiés. Nous expérimenterons dans un contexte scientifique afin d'étudier, de comprendre et de communiquer « les conditions mêmes de l'expérimentation » tout en ayant un regard réflexif sur cette expérimentation. Nous essayerons de caractériser la réception de chacun des objets textuel et filmique. De plus des questionnaires seront distribués aux élèves afin d'analyser leurs activités de lecteurs et leurs goûts.

Ensuite pour la *conception d'activités d'apprentissage* visant à évaluer la pertinence du parcours *lecture/spectature*, nous veillerons à développer des activités qui deviendront une *matérialisation systématique et réfléchie d'une pensée éducative*. Le cadre conceptuel sera celui de la lecture et s'appuiera ainsi sur les différentes théories abordées brièvement dans la partie précédente. Il s'agira d'observer les mécanismes de *lecture/spectature* et les compétences de lecteur

construites et sollicitées dans la lecture de textes et de leurs adaptations filmiques. L'évaluation de ce travail reposera sur une étude comparée de l'incipit d'un texte et de son adaptation filmique. Ce travail sur une microstructure permettra aux élèves d'utiliser et de développer les compétences qui fondent l'analyse des textes littéraires pour analyser les films et de comparer les deux langages pour en préciser les spécificités et les points communs.

Le moyen d'apprentissage reposera ainsi sur le visionnage d'un court métrage disponible sur un DVD CANOPE s'intitulant CINE POEME, 21 courts métrages créatifs présentés lors du festival Ciné Poème de Bezons (95). Le caractère indépendant du langage audiovisuel y est d'emblée valorisé par J.P Siméon, directeur artistique du Printemps des poètes : « S'il est entendu que la poésie a toujours trouvé son expression la plus concrète et la plus constante dans le poème, qu'il soit dit, chanté ou écrit, elle a toujours eu aussi partie liée avec les autres arts (...) Le cinéma ne fait pas exception, dès lors qu'il excède la simple reproduction du visible et des réalités ordinaires (...) et cherche moins à raconter qu'à révéler ». Nous travaillerons ainsi autour d'un court métrage de Cécile Mercier, *Bisclavret* (2011) adaptation du *Lai de Bisclavret* de Marie de France (XIIe) traduit en français moderne. Nous renouvellerons l'expérience avec un extrait de *vipère au poing* d'Hervé Bazin, 1948, et de son adaptation filmique par Pierre Cardinal, 1971. Nous évaluerons par ailleurs divers questionnaires posés aux élèves des deux classes de cinquième. Ces questionnaires chercheront à mettre en valeur les souvenirs des œuvres étudiées afin de mesurer l'impact du parcours *lecture/spectature* sur la trace mémorielle et sur la construction du sujet lecteur.

L'objectif sera de savoir si le support vidéo et notamment le parcours de *lecture/spectature* proposé représente un dispositif efficace pour :

- Développer des compétences multiples de lecteur grâce à la différence de contenus et de codes.
- Comparer les deux objets textuel et filmique afin d'en déterminer les spécificités et les points communs.
- Favoriser la compréhension/interprétation d'une œuvre grâce aux rétroactions et à la relecture qu'impose l'adaptation filmique

- Aider à tisser plus solidement le sens donné aux œuvres et garder ainsi une trace mémorielle construisant un sujet lecteur/spectateur de plus en plus performant

#### 4.2. **Dispositif 1** : évaluation de la réception (texte/film).

Travail avec deux classes différentes de cinquième. Évaluation de la réception d'une œuvre écrite dans une classe et de la même œuvre adaptée au cinéma d'animation dans une autre classe. *Le lai de Bisclavret* de Marie de France (XIIe) et le court métrage de Cécile Mercier, *Bisclavret* (2011)

Cette œuvre aborde la transposition d'un mythe, celui du loup garou, qui pose ainsi des questions universelles ayant trait aux peurs ancestrales devant le mystère de l'existence et de l'homme dans la nature et leurs manifestations dans l'art.

Matériel : Court métrage de Cécile Mercier, *Bisclavret* (2011) et *Lai de Bisclavret* de Marie de France (XIIe) traduit en français moderne.

- Le court métrage sera visionné de manière fragmentée par une classe de cinquième après avoir construit un horizon d'attente à travers la figure du loup garou (textes antiques, BD).
- Le texte original sera lu de manière fragmentée par une autre classe de cinquième après avoir construit un horizon d'attente à partir des mêmes supports (textes antiques, BD).

Objectif : Voir comment varie la réception de l'œuvre en variant le support (texte ou cinéma). Soit comparer la réception d'une œuvre symbolique (langage écrit) et d'une œuvre iconique/indiciel (court métrage animé) pour en mesurer les variations.

## **CLASSE 1**

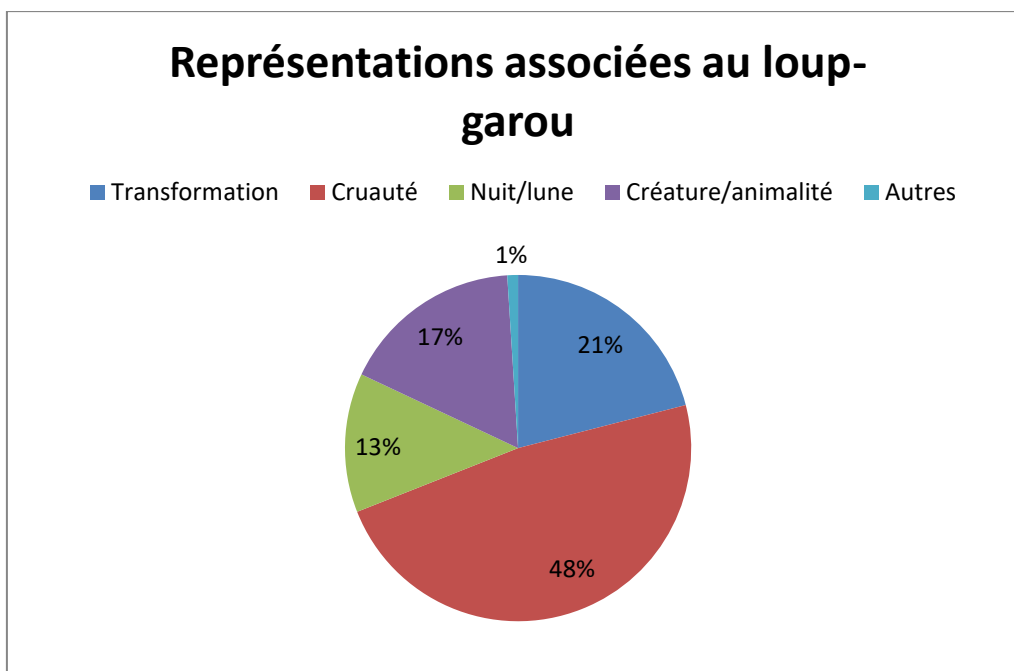
Lecture intégrale et fragmentée du *Lai de Bisclavret* de Marie de France avec un tableau à remplir progressivement et visant à mettre en évidence les mécanismes de la lecture en jeux pour construire le sens.

## **CLASSE 2**

Visionnage fragmenté de *Bisclavret* d'Emilie Mercier (2011) avec un tableau à remplir progressivement et visant à mettre en évidence les mécanismes de la *spectature filmique* en jeux pour construire le sens.



#### 4.2.1. Représentations et horizon d'attente autour du loup-garou.



Le loup-garou est majoritairement (48%) associé à la cruauté (féroce, cruel, dévoreur, méchant) et à la transformation (21%) (Humain transformé, mi-homme mi-loup). 17% l'associe uniquement à la dimension animale (créature, bête poilue, chien énorme, loup) sans faire référence à sa dimension humaine et au passage de l'une à l'autre.

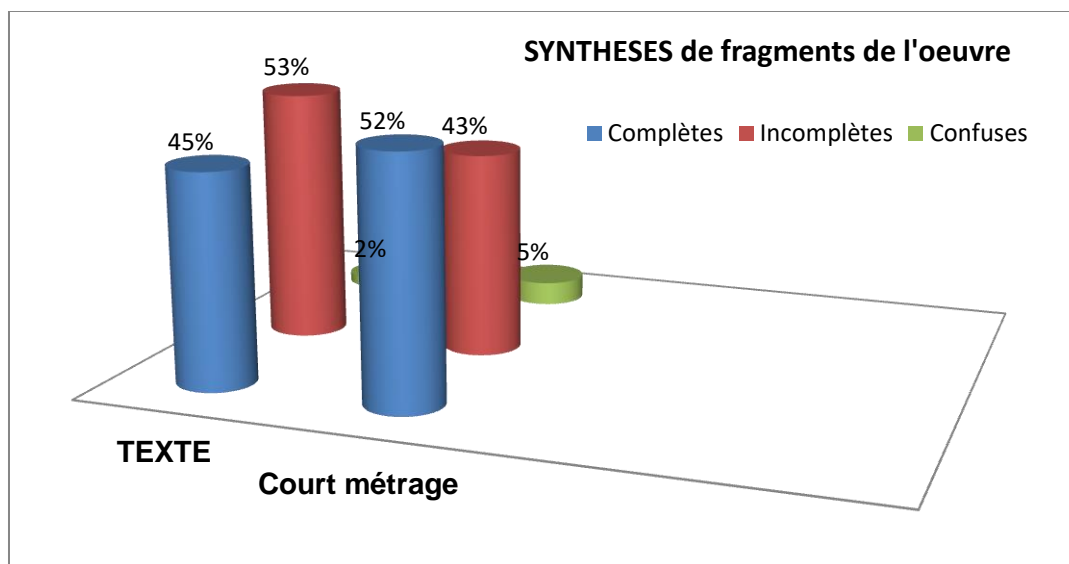
L'horizon d'attente est ainsi liée aux représentations qu'on les élèves du loup-garou. On retrouvera en effet dans les horizons d'attente formulés par les élèves, le motif de la transformation associée au thème du loup-garou féroce et cruel, au sang, à la dévoration et à la mort. *Le Lai de Bisclavret* proposant une variation de ce motif (Le loup-garou devient victime, trahi par son épouse et sauvé par sa fidélité au roi), il s'agira de voir si les élèves sont capables d'abandonner leurs premières hypothèses de lecture au profit de la nouveauté et si l'un des supports (texte ou images animées) favoriserait cette compétence qui prépare aux lectures analytiques faites de va et vient constant entre le connu et l'inconnu.

#### 4.2.2. Résultats et analyses.

Critères retenus pour l'analyse de la réception du texte et du court métrage:

- Synthèse par fragments du texte et du court métrage : complète / incomplète / confuse
- Actions et relations entre les personnages : claires / peu claires / confuses
- Hypothèses de lecture et opérateurs de lisibilité : logiques / illogiques et difficultés à les formuler
- Image du loup : évolue (prise en compte des stéréotypes mais aussi des écarts, abandon d'un topic pour un autre) / n'évolue pas (clichage forcé devant les lieux d'incertitude et la première image mentale).
- Détermination des grands thèmes de l'œuvre.
- Intertextualité
- Sens caché (interprétation personnelle)
- Tonalité de l'œuvre.

A- Synthèse par fragments du texte ou du court métrage : complète / incomplète / confuse

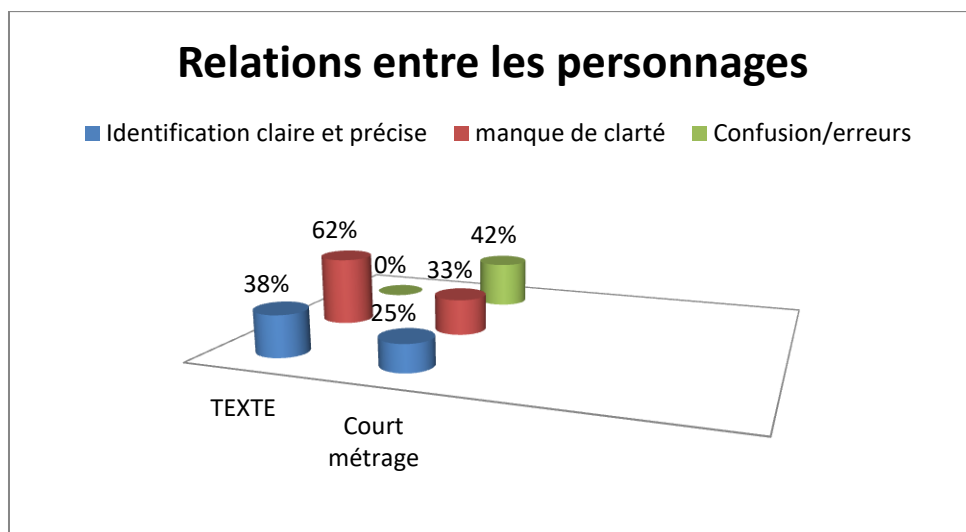


Dans la classe de cinquième qui a lu le texte fragmenté en 4 parties par nos soins, les synthèses relativement incomplètes représentent 53 % des synthèses effectuées. Au contraire, dans la classe de cinquième qui a vu le court métrage fragmenté en 5 parties par nos soins, 52 % des synthèses effectuées sont complètes.

⇒ Il semble donc plus facile pour les élèves de cinquième d'effectuer une synthèse à partir d'un support composé d'images animées qu'à partir d'un support texte.

L'élaboration d'une synthèse à partir d'une œuvre courte fait appel à la mémoire à court terme, mémoire de travail selon Edelman (1972), et amène l'élève à utiliser sa compétence logique de lecteur (Rouxel 1996). Il s'agit de comprendre, interpréter et organiser l'information avant (et pendant) la formulation à l'écrit. Le court-métrage semblerait marquer davantage la mémoire de travail et permettrait une compréhension/interprétation/organisation plus efficace.

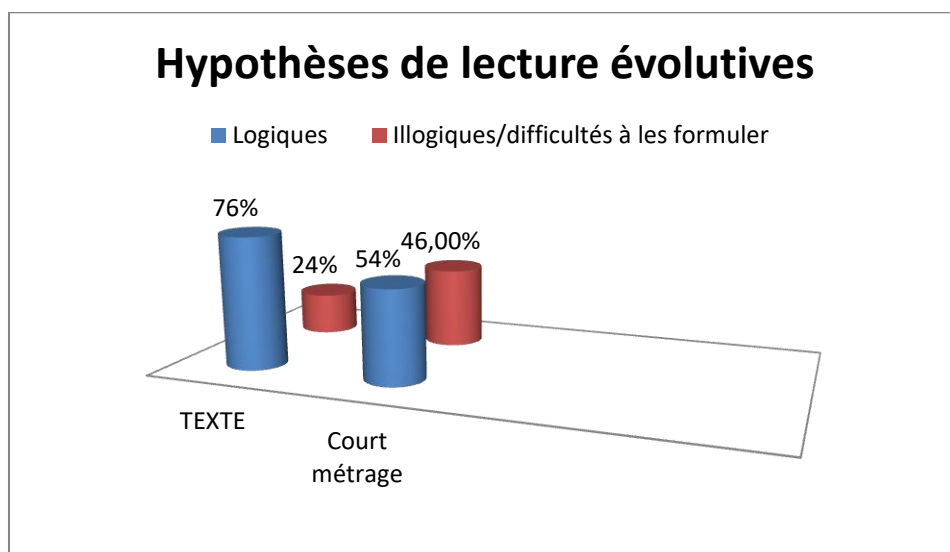
## B- Actions et relations entre les personnages : claires / peu claires / confuses



C'est un manque de clarté dans l'identification des personnages et de leurs relations qui domine dans la réception du texte (62%). C'est la confusion et l'erreur qui domine dans la réception du court métrage (42%). On remarquera qu'avec le texte aucun élève n'a commis d'erreur sur les relations entre les personnages alors qu'avec le court-métrage 42% des élèves ont commis des erreurs.

⇒ Si en général les élèves ont des difficultés pour identifier les personnages et leurs relations dans le texte et dans le court-métrage, cette identification paraît cependant encore plus difficile avec le support court-métrage. Il est probable que l'impossibilité de retour en arrière, de relecture rapide ou de balayage visuel de l'œuvre rende la construction des relations entre personnages plus complexe. La compétence logique de lecteur est de nouveau sollicitée dans cette approche et il semblerait que, si cette dernière est mise à profit dans le court-métrage pour en élaborer une synthèse cohérente, elle est difficilement utilisable dans le court-métrage lorsqu'il s'agit de préciser des points particuliers comme les relations entre les personnages. Le texte aura permis des retours en arrière que le court métrage ne permet pas.

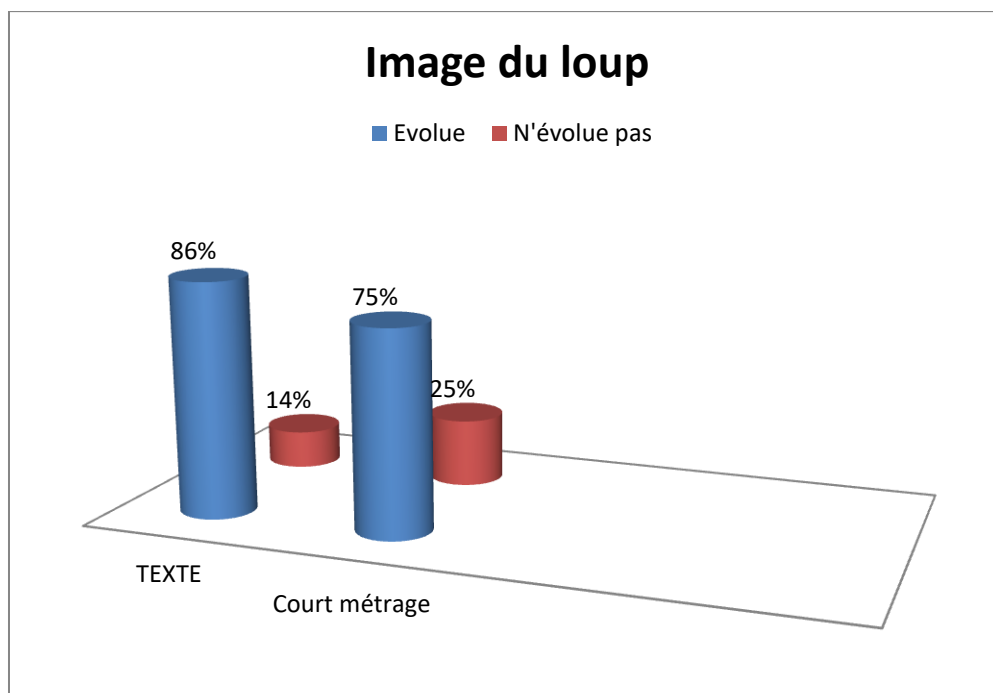
### C- Hypothèses de lecture et opérateurs de lisibilité : logiques / illogiques et difficultés à les formuler



La part des élèves pouvant formuler des hypothèses de lecture logiques évoluant durant l'avancé de la réception de l'œuvre est majoritaire dans les deux classes. Cependant il semble que les élèves parviennent davantage à formuler et corriger ou faire évoluer leurs hypothèses de lecture à partir d'un support textuel (76%).

⇒ Lors d'une réception volontairement fragmentée pour faciliter l'évaluation des processus mis en œuvre, il paraît plus facile pour les élèves d'imaginer la suite du texte que d'imaginer la suite du court-métrage. L'impossibilité de retour en arrière ou de balayage de l'œuvre est peut être en cause dans ce phénomène. En effet si les relations entre les personnages ne sont pas bien établies, il semble plus difficile d'émettre des hypothèses sur la suite des événements. Au contraire le texte va permettre un retour et une relecture rapide afin d'écartier les doutes ou de préciser des informations afin d'établir plus logiquement des hypothèses de lecture sur la suite immédiate. En outre, comme le dit Sylvie Rollet (1996), le monde montré sera toujours plus ambigu que le monde narré. Si l'image désigne, décrit et raconte en même temps, la polyphonie informationnelle et immédiate de l'image filmique contraint alors le spectateur à un travail d'interprétation à la limite du déchiffrement.

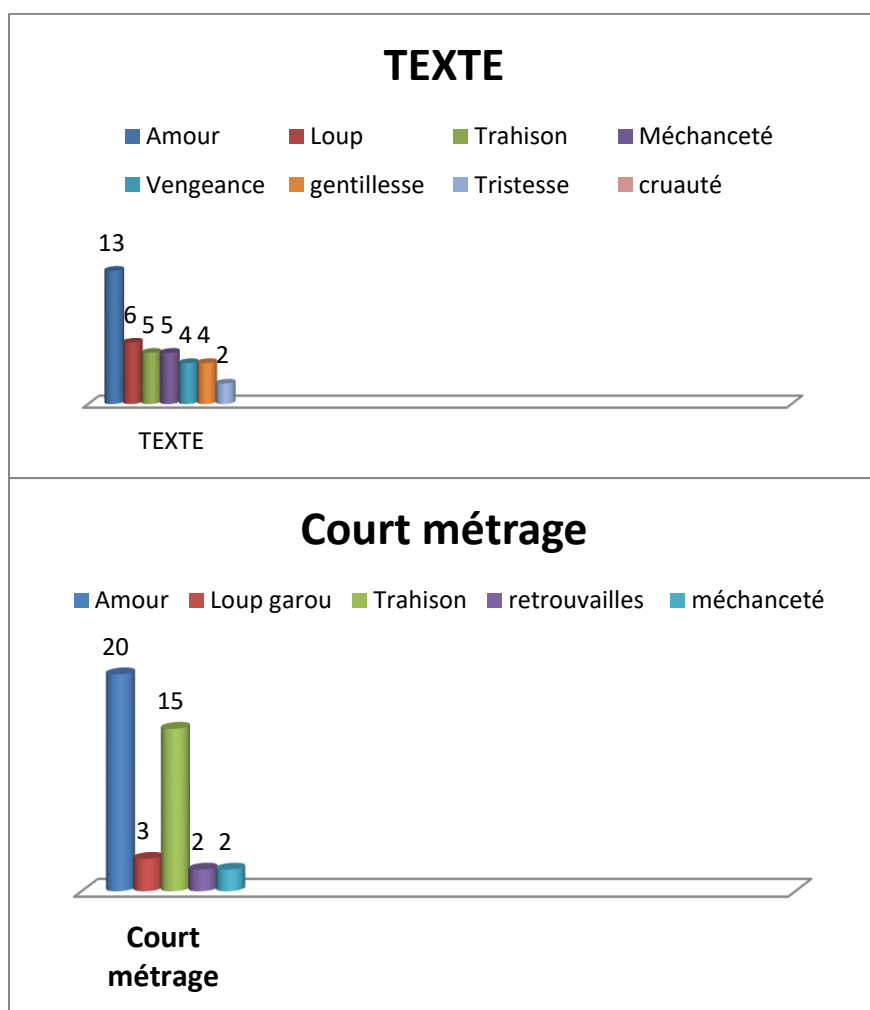
#### D- Image du loup : évolue / n'évolue pas.



L'image du loup évolue dans les deux classes avec les deux supports. Elle semble cependant évoluer un peu plus avec le texte (86% contre 75%).

⇒ Les élèves semblent avoir un peu plus de difficultés à intégrer la nouveauté à travers le court métrage qu'à travers le texte. Ils restent davantage attachés à l'image cruelle et sanguinaire du loup-garou et écartent sa dimension nouvelle de victime trahi par un ordre social et culturel. Est-ce la force des images associées au loup-garou dans le court-métrage (une certaine agressivité et obscurité qui ne se retrouvent pas de manière aussi marquées dans le texte) qui les contraint à rester attaché à leur vision d'un loup-garou cruel quand bien même ce loup-garou rompt avec le stéréotype habituel? Si pour Jacquinot (1987, 1990), le visionnage d'un film provoque plus d'émotions que la lecture d'un livre et que l'image est le lieu de la récupération de l'affectivité, alors on peut avancer que ce support n'aide pas à se distancier autant que le texte.

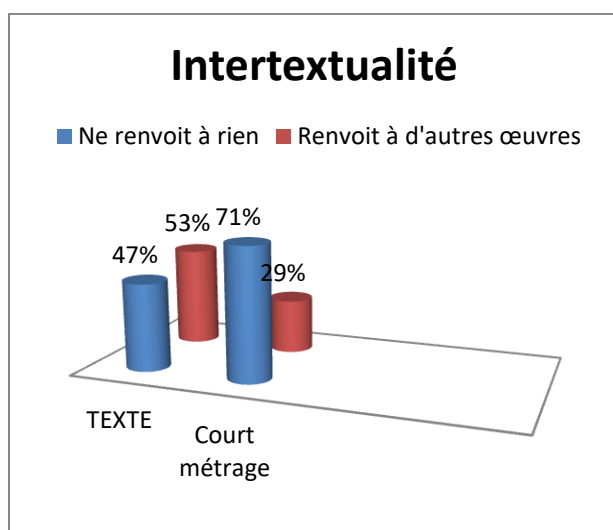
## E- Détermination des grands thèmes de l'œuvre.



Si le court métrage facilite la détermination de deux grands thèmes (amour et trahison), le texte quant à lui permet de définir un grand thème (l'amour) et six autres sous thèmes plus fortement représentés que les sous thèmes mentionnés dans le court métrage. Le texte renvoie donc à davantage de thèmes. Il est reçu d'une manière plus complexe.

Le court métrage semble focaliser l'attention sur deux grands thèmes qui écarteraient les autres sous thèmes. Représentant une lecture du texte original, la réalisatrice n'a-t-elle finalement pas déjà mis en valeur certaines dimensions du texte auxquelles les élèves sont sensibles et qui en réduisent la complexité initiale?

## F- Intertextualité.

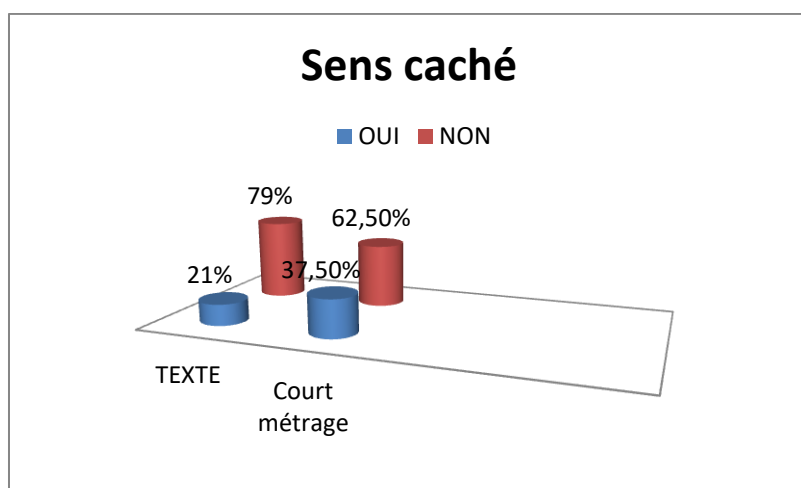


Le texte semble renvoyer davantage que le court métrage à d'autres œuvres. En effet pour 53 % des élèves le texte leur a évoqué d'autres textes, des bd, des films, des légendes, des musiques alors que seulement 29 % des élèves de l'autre classe ayant visionné le court métrage disent qu'ils ont pensé à d'autres histoires, livres, bd ou animations.

⇒ Le texte renverrait ainsi à davantage d'intertextualité que le court métrage et semblerait encore une fois caractérisé par davantage de complexité.



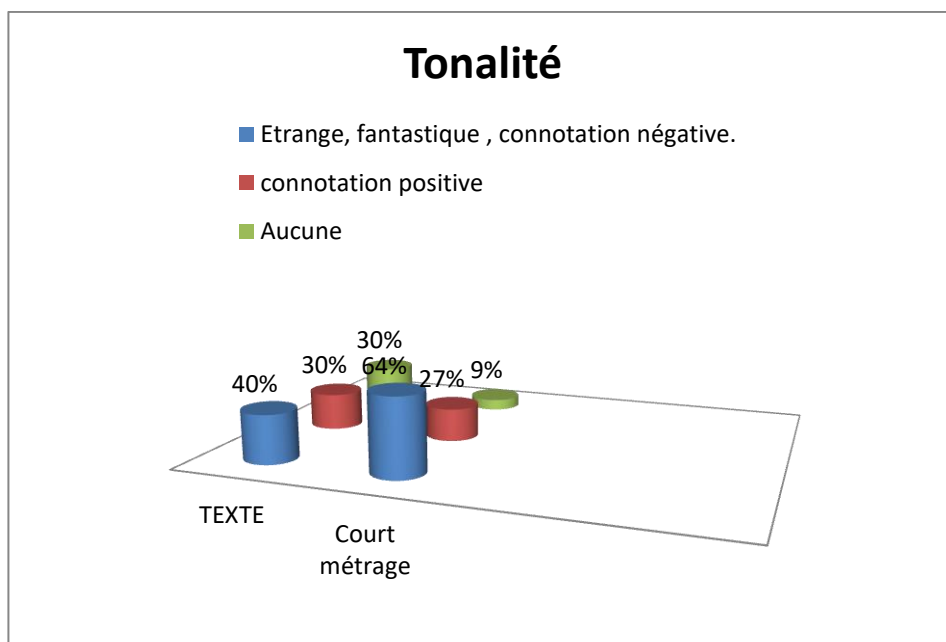
## G- Sens caché (interprétation personnelle).



Si le sens caché, qui est un premier pas vers l'interprétation valorisée par la lecture littéraire, est difficile à trouver pour la majorité des élèves qui ne s'y risquent pas, il semble encore davantage caché dans le texte (79% n'y trouvent pas de sens caché) que dans le court métrage (62,5% n'y trouvent pas de sens caché).

⇒ Le texte semble alors plus difficile à interpréter que le court métrage. Il faut préciser que le sens caché s'est manifesté sous la forme d'une morale (compétence axiologique) qui peut se résumer ainsi : *L'œuvre écrite ou filmique invite à se méfier des apparences et rappelle que les gens ne sont pas tels que l'on peut les voir. Les apparences sont trompeuses et nous sommes composés de multiples facettes.* Cette compétence axiologique faisant partie des compétences que la lecture littéraire présuppose en même temps qu'elle institue (Rouxel, 2002), il nous est permis de penser que ce premier pas vers l'interprétation est d'une certaine manière « réservé » aux élèves lecteurs dont le pourcentage par classe est sensiblement le même que le pourcentage d'élèves ayant proposé un sens caché. Ici l'outil devrait être affiné pour pouvoir mettre en valeur le phénomène. Quoi qu'il en soit, le support filmique ne semble pas influencer significativement l'accès au sens caché et à l'interprétation personnelle. Les élèves qui savent déjà le faire le font avec l'objet textuel comme avec l'objet filmique.

## H- Tonalité de l'œuvre.



L'ambiance du court métrage est perçue par 64 % des élèves comme étant fantastique, mystérieuse, bizarre, inquiétante, étrange, moyenâgeuse ou connotée négativement (déprimante, triste, trahison). La majorité a donc été sensible à une tonalité plutôt merveilleuse/pathétique. En revanche seuls 40 % des élèves de l'autre classe ayant lu le texte ont été sensibles à cette tonalité (mystérieuse, triste, fantastique, bizarre, sinistre, magique) et 30% de la classe a plutôt été sensible à une tonalité laudative (amour, amitié, gentil, honneur, dynamique).

Notons également que 30% des élèves ayant lu le texte n'ont pas su déterminer de tonalité particulière contre 9% de ceux ayant vu le court métrage.

Notons enfin que lors du visionnage du court métrage, les élèves ont qualifié la musique et les images de bizarres, étranges ou tristes. La bande son et le dessin comme signes connotés semblent ainsi davantage orienter la réception de l'œuvre que le texte qui repose uniquement sur le signe ou la « substance linguistique », comme le dit Barthes.

La difficulté à établir une tonalité pour le support textuel peut renvoyer à un manque de compétences linguistiques et rhétoriques. Le support filmique n'exigeant aucune compétence linguistique dans notre cas, il impose la tonalité grâce à d'autres signes (iconiques/musicaux) et en facilite ainsi la détermination.

#### 4.2.3. Conclusion partielle.

Tous les signes du court métrage (iconiques/indiciels/symboliques) forment un ensemble cohérent qui est né de la lecture de la réalisatrice Sylvie Mercier. Cet ensemble qui représente l'adaptation du texte à l'image semble téléguider la réception vers un sens choisi par la réalisatrice. Il y a tout d'abord le dessin qui selon Barthes est un message codé dont la facture est toujours une connotation. Le court métrage reposant en grande partie sur le dessin, nous sommes ainsi immergés d'emblée dans une rhétorique puissante de l'image dont la composition et la mise en chaîne emporte un signifié esthétique et un champ associatif sémique. Ensuite la musique va opérer un rapport de redondance avec les autres signes connotés (message linguistique et images) qui renforce la cohérence du court métrage et les choix opérés par la réalisatrice. Enfin, si selon Barthes (1964) la fonction du message linguistique est l'ancrage ou le relais, nous pouvons constater la coexistence dans la narration et les dialogues de ces deux fonctions. Ainsi si selon lui le texte a une valeur répressive de la polysémie de l'image et téléguide vers un sens choisi à l'avance, on peut avancer l'hypothèse que l'image a également en retour une valeur répressive du texte puisqu'elle propose, par ses connotations, une lecture esthétique au spectateur qui ne passe alors pas, comme dans la lecture textuelle, par la projection d'images mentales plus singulières. Le court métrage adapté du texte apparaît ainsi comme l'exposition d'une réception, d'une lecture effectuée par quelqu'un d'autre et qui téléguide la réception vers un imaginaire puissamment mis en scène.

#### On se rend ainsi compte que durant la réception du court métrage les élèves :

Semblent avoir plus de facilité à effectuer des synthèses complètes et claires que dans la réception du texte.

Semblent avoir plus de facilité à déterminer des thèmes clairs et bien délimités au détriment des possibles sous thèmes localisés dans le texte.

Semblent avoir plus de facilité à déterminer un sens caché (une interprétation à valeur axiologique dans ce cas-là).

Semblent avoir plus de facilité à déterminer une tonalité.

### Lors de la réception du texte les élèves:

Semblent avoir plus de facilité à déterminer les relations entre les personnages.

Semblent avoir plus de facilité à construire et à faire évoluer des hypothèses de lecture.

Semblent être renvoyés à davantage d'intertextualité.

L'adaptation cinématographique dans notre cas, semble téléguidé la réception des élèves vers un sens choisi. La réception du court métrage semble plus facile, plus évidente (peut être est-ce une illusion liée à l'image et à son caractère dénoté dont parle Barthes) mais les élèves ont du mal à s'en distancier pour y déceler les relations entre les personnages, pour émettre des hypothèses sur l'évolution de l'histoire ou pour y reconnaître des références intertextuelles. Le texte quant à lui s'affirme ici comme gardien d'une certaine complexité. Il semble résister davantage à l'évidence du sens. Mais ne serait-ce pas la complexité de la réception du film associé à sa capacité à générer des émotions qui en rendrait la distanciation difficile ? La fascination pour l'image n'en rendrait-elle pas l'analyse et le détachement plus complexe ? Lacelle (2009) nous rappelle que Rabinowitz (1987) insiste sur *la règle d'attention*. Le spectateur doit « à la fois suivre le déroulement du récit et anticiper la suite de l'histoire, et ce, sans possibilité d'interrompre le film, ce qui ajoute un niveau de difficulté à l'attention qu'il doit fournir » (Lacelle, 2009, p 185). Pris dans le présent des images, l'émotion et le rythme du film, l'élève semble ainsi moins à même de s'en écarter pour le considérer comme objet construit et, en laissant la place au réseau de souvenirs, de l'associer à d'autres œuvres. Comme le dit Barthes cité par Grossman (2015) : « Face à un film, il oscille volontiers entre hypnose, fascination et peur d'y rester englué. On sait qu'il se méfie de ce qu'il nomme la « colle » des images ».

#### 4.3. Dispositif 2 : lecture/spectature de l'incipit d'une œuvre.

Parcours *lecture/spectature* de l'incipit d'une œuvre afin d'évaluer les mécanismes de construction du sens. Questionnaires pour comparer les deux langages. En quoi sont-ils distincts et complémentaires ? L'adaptation a-t-elle permis de mieux comprendre ? Les élèves sont-ils séduits par ce dispositif ?

### CLASSE 1

Evaluation construite sur une méthode comparatiste. Analyse de l'incipit du *Lai de Bisclavret* de Marie de France et du début du court métrage d'animation d'Emilie Mercier, *Bisclavret*. Réfléchir aux spécificités de chacun de ces langages en utilisant des compétences de lecteur.

Il s'agira de construire un parcours de *lecture/spectature* afin de déterminer quelles sont les compétences déployées et travaillées par le lecteur/spectateur qu'est l'élève de collège dans notre cas. A travers le modèle anticipation/compréhension/interprétation, il s'agira d'évaluer la dynamique des relations entre les mécanismes de lecture et de *spectature*. Il s'agira de distinguer les postures, les mécanismes et les compétences mises en œuvre par les élèves dans ce parcours pour construire le sens. Ce dispositif de lecture devra permettre la jonction entre les deux langages afin de pouvoir les comparer et en déterminer les spécificités et les complémentarités.

L'incipit du *Lai de Bisclavret* de Marie de France sera lu par la classe de cinquième accompagné d'un questionnaire. Le visionnage de l'incipit de *Bisclavret* d'Emilie Mercier suivra immédiatement accompagné d'un nouveau questionnaire.

Les hypothèses de départ sont que :

- ce parcours double, par rétroaction permanente et comparaison, aiderait à tisser le sens donné aux œuvres.
- la différence de codes liés aux œuvres écrites et adaptées au cinéma augmenterait la fréquence et l'intensité du recours à des mécanismes de compréhension et d'interprétation.

- Le court métrage représentant un support ludique connu des élèves, il rendrait ainsi le dispositif attrayant et plaisant. Cela en améliorerait la trace mémorielle qui, on le sait, est étroitement lié aux émotions et au plaisir.

#### 4.3.1. Résultats et analyses.

La lecture du début du *Lai de Bisclavret* a été effectuée par les élèves qui ont en majorité reconnu une tonalité mystérieuse et inquiétante. Cette tonalité a été déterminée par le champ lexical : « sauvage », « dévore », « forêt profonde », « inquiète », « je suis perdu » et par l'évocation d'un mystère dans la narration et les dialogues : « son mari disparaissait », « si je vous dis ce qu'il m'arrive ». En comparant avec le court-métrage, les élèves ont majoritairement associé l'origine de ce mystère et de cette inquiétude aux bruitages et aux couleurs (musique, sons et lumière) notamment *grincements de portes, vent, cris d'animaux dans la forêt, musique étrange et couleurs sombres avec beaucoup d'obscurité*. Les bruitages et musique ont été mentionnés 48 fois. Les couleurs sombres ont été mentionnées 18 fois et les paroles ont été mentionnées 13 fois.

Par ailleurs les élèves ont en majorité pu repérer et évoquer les modifications et transformations effectuées par la réalisatrice pour passer d'un langage à un autre. 15 élèves sur 27 considèrent que des scènes ont été ajoutées dans le court-métrage et 14 élèves sur 27 considèrent que des scènes ont été retranchées dans le court-métrage. En outre la majorité des élèves (16 réponses) s'accorde pour dire que le court-métrage est *fidèle sauf à quelques détails près, qu'il ressemble, qu'il modifie paroles et textes, que c'est la même histoire mais avec des images*.

C'est plus précisément dans les mécanismes d'enchaînement narratif que les élèves ont su distinguer d'un côté *les répliques/alinéas/majuscules* (15 élèves) et d'un autre côté *les couleurs/musique/noir/silence/diluer/mise en scène* (20 élèves). Ainsi les analogies entre construction de phrases et de paragraphes et construction de plans et séquences ont été repérées. Les élèves ont su en majorité observer comment le regard était réglé par le texte et par le film et comment chaque objet

textuel ou filmique possédait ses codes propres pour faire progresser l'histoire et la raconter.

Enfin à la question « qu'apportent selon vous les images du court-métrage ? », on notera des réponses évoquant *le mystère/la peur/le suspens/l'angoisse/la tension* (18 réponses) qui viennent bien confirmer rétroactivement la tonalité inquiétante du texte dont nous avons parlé précédemment, mais nous trouvons aussi des réponses évoquant l'aide à la compréhension du texte : *informations/idée plus précise/mieux comprendre/se mettre dans l'histoire* (10 réponses).

#### 4.3.2. Quel effet sur la compréhension ?

Afin de préciser la nature de cet aide à la compréhension du texte nous avons posé deux questions aux élèves :

**Avez-vous mieux compris le texte avec le visionnage du court-métrage ?  
Si oui en quoi vous a-t' il aidé ?**

Les résultats sont les suivants :

- 65% des élèves disent avoir mieux compris avec le court-métrage.
- 35% disent ne pas avoir mieux compris car ils avaient déjà tout compris.

Nous ajouterons que les passages que les élèves disent avoir mieux compris avec le court-métrage sont des passages rajoutés au texte (ils étaient juste évoqués sans plus de détails dans le texte) ou des passages davantage développés que dans le texte. Par exemple :

- La transformation de l'homme en loup-garou dont la dimension fantastique et mystérieuse-inquiétante est davantage soulignée dans le court-métrage qui la montre.
- La trahison de la femme qui est montrée et développée dans le court - métrage. Elle embrasse un autre homme et organise la perte de son époux.

- Le rituel des habits lors de la transformation qui est souligné dans le court-métrage.
- La vengeance de la femme qui est soulignée dans le court-métrage.
- La relation de domestication avec le roi qui est soulignée dans le court-métrage.

## ANALYSE

Nous constatons qu'une majorité d'élèves disent avoir mieux compris le texte (incipit) après avoir visionné le court-métrage. Un effet de rétroaction et de relecture semble bien favoriser la compréhension. Certains élèves ont même pu commencer à interpréter le texte lorsqu'ils évoquent la vengeance de la femme ou la domestication du loup-garou par le roi. Pour l'élève le film représente bien comme le propose Lacelle (2009) une deuxième lecture sur des codes variés. Cela semble favoriser la compréhension et l'interprétation par un tissage du sens des œuvres.

### 4.3.3. Préférence pour l'un des deux objets ?

Pour essayer de mesurer l'attrait apporté par le visionnage du court-métrage nous avons posé une dernière question aux élèves après avoir lu et visionné l'ensemble de l'œuvre :

#### **Avez-vous préféré le texte ou l'adaptation filmique ?**

Les résultats sont les suivants :

- 70% disent avoir préféré le court-métrage.
- 30 % disent avoir préféré le texte.

Ajoutons que les raisons données par les élèves qui préfèrent le court-métrage sont les suivantes :

- *Plus de détails*
- *Ca explique plus*
- *On comprend mieux*
- *Je n'aime pas lire*
- *On voit mieux que dans notre tête*



- *Je préfère regarder et écouter que lire et comprendre*

Les raisons données par les élèves qui préfèrent lire le texte sont les suivantes :

- *On imagine plus les personnages*
- *On imagine nous-mêmes*
- *Plus précis*
- *On imagine notre version*
- *J'aime lire*
- *Plus détaillé*

On voit bien que les arguments apportés pour défendre le court-métrage sont les mêmes utilisés pour défendre le texte : plus de détails, plus précis. Certains arguments s'opposent : j'aime lire, je n'aime pas lire. Enfin ceux qui préfèrent le texte adoptent une posture davantage basée sur l'indépendance et sur un sujet lecteur efficace et autonome ainsi que sur une vision méliorative de la lecture (nous-mêmes, notre version, j'aime lire). On constate ainsi que les différentes compétences de lecteur des élèves semblent influencer sur leur préférence pour la lecture ou le court-métrage (la question était formulée pour faire un choix mais le goût pour l'un n'exclut évidemment pas le goût pour l'autre). On aime lire un texte lorsque l'on a acquis les compétences pour pouvoir mener cette lecture. Sinon on préfère le court-métrage qui offre un accès plus direct sans passer par le symbolique du signe linguistique.

En se référant aux travaux du groupe L.L.A de l'Université Toulouse-Le-Mirail sur les *activités fictionnalisantes*, nous tenterons d'interpréter plus précisément les résultats de ces deux questions. Par *activités fictionnalisantes*, Lacelle (2009) nous rappelle que les membres du groupe se réfèrent à l'activité du lecteur qui transforme et singularise le contenu fictionnel d'une œuvre à l'aune de ses références propres. C'est donc le lecteur qui apporte une nouvelle matière fictionnelle et chaque lecteur ne se racontera alors pas tout à fait la même histoire. Parmi les quatre activités fictionnalisantes relevées par le groupe nous avons : *l'activation fantasmatique, le jugement moral, la cohérence mimétique, la concrétisation imageante.*

- *l'activation fantasmatique* : Le lecteur sollicite son imaginaire pour élaborer le sens de l'œuvre.

- *le jugement moral* : Reconfiguration axiologique de l'œuvre qui influence l'activité interprétative.
- *la cohérence mimétique* : donne de la cohérence et de la vraisemblance à la fiction en s'appuyant sur des représentations du lecteur.
- *la concrétisation imageante* : Création d'images mentales pour recréer le texte.

On voit dans les résultats précédents que les élèves qui préfèrent le texte ont davantage de facilités et de plaisir à imaginer que ceux qui disent préférer le court-métrage (*activation fantasmatique*). 65% des élèves qui disent avoir mieux compris avec le court-métrage ont pu avancer des interprétations et trouver du sens que la lecture du texte semblait ne pas avoir permis (*le jugement moral, la cohérence mimétique*). Enfin les élèves qui disent préférer le court-métrage évoquent la difficulté à voir les détails, à voir dans leur tête et à comprendre (*concrétisation imageante*).

#### 4.3.4. Conclusion partielle.

Les élèves ont su en majorité reconnaître que la tonalité construite dans le texte par le champ lexical et par le mystère qui pèse sur les absences du chevalier est construite dans le court-métrage par les images et les sons. Ils ont pu repérer et évoquer les modifications et transformations effectuées par la réalisatrice pour passer d'un langage à un autre. Certains des signes spécifiques à chaque langage ont bien été déterminés, notamment les modifications inévitables dans le passage à l'image (évoquées par des suppression/ajouts) et les transitions pour passer d'un paragraphe à un autre ou d'une séquence à une autre.

Ainsi dans ce parcours double, la différence de codes semble bien augmenter la fréquence et l'intensité du recours à des mécanismes de compréhension variés qui développerait des compétences multiples de lecteur.

Par ailleurs les différences entre sujets lecteurs autonomes et aimant lire et sujets lecteurs manifestant des difficultés de lecture et un manque de goût pour cette activité semblent influencer sur l'approche du parcours *lecture/spectature*. Ce sont les élèves bons lecteurs qui disent préférer le texte au court-métrage et qui disent ne pas avoir besoin de ce dernier pour comprendre et interpréter le texte. Les élèves non

lecteurs ou n'aimant pas cette activité disent y trouver une aide pour la compréhension et l'interprétation du texte et logiquement disent le préférer au texte.

Le dispositif *lecture/spectature* en favorisant les rétroactions et comparaisons sur des codes différents, semble aider à tisser le sens donné aux œuvres. Il bénéficierait ainsi aux sujets lecteurs les plus fragiles. Il permet d'accéder à une meilleure compréhension et à un certain plaisir dans une activité qui n'est pas associée à la lecture.

#### 4.4. Dispositif 3 : la question du passage.

Parcours *lecture/spectature* d'un passage choisi d'une œuvre afin d'évaluer les apprentissages possibles lors du passage d'un code textuel à un code filmique.

Travail effectué avec une classe de cinquième.

Evaluation construite sur une méthode comparatiste. Analyse d'un extrait de *Vipère au poing* d'Hervé Bazin, 1948 et de son adaptation filmique par Pierre Cardinal, 1971. Les élèves auront un tableau à compléter qui permettra de faire réfléchir à la question du point de vue et de la description au service du sens. La scène se passe lors de l'arrivée de la mère à la gare. Le texte évoque les sentiments de Brasse Bouillon qui raconte en focalisation interne. Le film montre l'attente et multiplie les polarisations laissant une grande place à l'interprétation quant à l'origine du point de vue. La nature active de la *spectature* est ainsi soulignée.

Il s'agira de travailler avec les élèves sur la comparaison des techniques utilisées pour raconter, notamment les foyers cognitifs possibles permettant la régulation du savoir la focalisation/polarisation et sur l'opposition entre le raconté et le montré. Cela permettra de mettre à jour les moyens artistiques et techniques que déploie le réalisateur pour adapter le film. Nous avons vu que les codes littéraires spécifiques et l'instance narrative s'opposent aux codes filmiques spécifiques. Si le thème ou l'histoire sont les mêmes, les variations formelles du récit sont spécifiques à chacun des objets étudiés.

Les hypothèses de départ sont que :

- ce transfert de concepts d'analyses d'un champ à un autre permettrait la mise en place de « schèmes de connaissance » et le recours à des mécanismes variés de compréhension et d'interprétation qui amélioreraient les habiletés cognitives et ferait de l'élève « un lecteur efficace et lucide » (Rouxel, 1996).

#### 4.4.1. Résultats et analyses.

**Le premier travail comparatif consistait à répondre à deux questions :**

- *Qui raconte ?* Pour le texte.
- *Qui voit ?* Pour le film.

Sur 25 questionnaires reçus, voici les résultats :

##### *Qui raconte ?*

- Brasse Bouillon : 3
- L'enfant : 9
- H. Bazin : 6
- Narrateur : 7

Les élèves ont su déterminer d'où provenait la voix narrative. Sans doute certains ont confondu le narrateur et l'auteur, même s'il se trouve que le contenu de l'œuvre possède dans ce cas une dimension largement autobiographique.

##### *Qui voit ?*

- Tous les personnages : 9
- La mère : 7
- Le garçon : 5
- Les enfants : 4
- Les spectateurs : 4
- Le cameraman : 2
- Les passagers, les membres de la famille, le prêtre.

Les élèves, que la question aura peut-être éveillés, ont analysé l'extrait avec beaucoup d'entrain et d'attention et on fait preuve de perspicacité quant à la multiplicité des points de vue et à la nécessaire interprétation de nombreux d'entre eux qui pouvaient être attribués à différents personnages. Cette activité est rapidement devenue un jeu que se sont appropriés de nombreux élèves surpris par leur découverte.

**Le deuxième travail comparatif consistait à répondre à une question :**

- *Comment connaissons-nous les sentiments des enfants ?*

Pour le texte :

- 18 élèves ont répondu : *ils sont écrits, cités, ils le disent, racontés.*

Pour le film :

- 12 élèves ont répondu : *par les traits du visage.*
- 7 élèves ont répondu : *par les expressions.*
- 2 élèves ont répondu : *par leurs gestes.*

Les élèves ont su reconnaître la différence entre le régime du dire et du montré. Ils ont su repérer les spécificités du texte et du film sur des points précis amenés par le professeur qui a orienté le regard. Dans les compétences langagières, orales et écrites attendues en cycle 4 rappelons que pour le BO « les images fixes ou mobiles (...) sont également l'occasion de les confronter à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour les textes et de développer des méthodes d'analyse spécifiques pour chacun d'entre eux »

**4.4.2. Conclusion partielle.**

C'est ici la dimension maïeutique qu'il nous faudra souligner. En effet dans l'approche du point de vue il semble évident, après avoir observé les élèves, que c'est la question « qui voit ? » qui a suscité de l'intérêt par son incongruité

apparente. Ce sont les évidences qui ont été déplacées lors de cette activité. La médiation enseignante, comme le souligne Vygotski, joue un rôle fondamental qui apparaît bien ici. Par le choix d'un support adapté, le professeur aide à la formalisation de la pensée et à la découverte par le changement du regard porté sur un objet que l'on croyait transparent. Quelque chose qui semblait aller de soi a été questionné et c'est alors la nature active de la *spectature* et les stratégies que le spectateur élève déploie qui ont été soulignées. Le réalisateur guide le regard du spectateur comme le narrateur guide le regard du lecteur. Comme le dit Gardies (1988) la focalisation a pour fonction spécifique de régler l'accès au monde diégétique. Ce travail comparatif aura permis aux élèves de le découvrir de manière plus évidente que dans le texte.

#### 4.5. ENQUETE : la trace mémorielle des œuvres sur l'année.

Pour évaluer l'impact du dispositif *lecture/spectature* sur la mémoire nous avons proposé un questionnaire à deux classes de cinquième. Il présente les quatre grands thèmes abordés dans l'année : Voyage et aventure, famille et réseaux, héros et héroïnes, invention de mondes nouveaux et propose aux élèves d'y associer tous leurs souvenirs, en dix minutes, sans consulter aucun document. Ces souvenirs peuvent être liés à des courts métrages, des textes analysés, des textes lus par le professeur, des lectures cursives, des images...

Il s'agit de voir la place que peuvent prendre les souvenirs associés à des *lectures/spectatures* ou à des *spectatures*. Nous pourrions ainsi évaluer quels dispositifs semblent avoir davantage marqué les mémoires.

#### 4.5.1. Résultats et analyses.

Voici les résultats sur 296 réponses:

### **Souvenirs**

Le Petit Prince	38
L'Avare	38
Le Petit Nicolas	31
Journal de Colomb	21
L'Odyssée	21
SILLAGE	21
Bisclavret	17
Vipère au poing	13
Pour une poignée de dollars	12
Lancelot du Lac	12
L'inconnu du Pacifique	12
Les mille et une nuits	11
L'homme et le loup	10
Bonnets rouges bonnets blancs	9
Le lion	7
La maison en petits cubes	7
Autres	16

Nous préciserons maintenant le type de réception :

**Le Petit Prince (OI)** : *Lecture intégrale orale par le professeur et écrit personnel dans le carnet de lecteur/vidéo/images/mise en scène/analyse d'extraits.*

**L'Avare (OI)**: *Lecture orale professeur /vidéos mise en scène/lecture silencieuse/carnet de lecteur.*

**Le Petit Nicolas (texte)**: *Lecture orale professeur/images/lecture silencieuse/vidéo/carnet de lecteur.*

**Journal de Colomb (textes)** : *Lecture orale professeur/images/ lecture silencieuse/carnet de lecteur.*

**L'Odysée (texte)** : *Lecture orale professeur/images/ lecture silencieuse/carnet de lecteur.*

**SILLAGE** : *Lecture de bande dessinée.*

**Bisclavret (OI)**: *Lecture orale/court métrage /lecture silencieuse*

**Vipère au poing** : *Lecture orale/vidéo /lecture silencieuse*

**Pour une poignée de dollars** : *Visionnage*

**Lancelot du Lac (texte)** : *Lecture orale professeur/images/ lecture silencieuse/carnet de lecteur.*

**L'inconnu du Pacifique (lecture cursive)** : *Lecture et restitution arts plastiques / exposition*

**Les mille et une nuits (texte)** : *Lecture orale professeur/ carnet de lecteur.*

**L'homme et le loup (lecture cursive)** : *Lecture et restitution questionnaire.*

**Bonnets rouges bonnets blancs (texte)**: *Lecture orale professeur et carnet de lecteur.*

**Le lion (lecture cursive)** : *Lecture et restitution arts plastiques / exposition*

**La maison en petits cubes** : *Visionnage court métrage/carnet de lecteur.*

Nous constatons que les œuvres mentionnées ont fait en majorité l'objet de différents types de réceptions combinées (lecture orale, images, courts métrages, BD, lecture silencieuse). Les poèmes lus en début d'année ont très peu été cités (Baudelaire, Rimbaud, Verhaeren). Des court métrages vus dans l'année mais sans avoir été analysés non pas été mentionnés. L'éloignement ou la proximité temporelle joueront sans doute dans ce phénomène. En effet les trois premières œuvres citées sont les plus proches dans le temps car elles ont été étudiées de janvier à mars Précisons que les trois premières œuvres citées ont été abordées par le symbolique et l'iconique combinés et que les deux premières ont fait l'objet d'une analyse intégrale et donc d'une lecture littéraire sur un temps plus long. Il est intéressant de préciser que les trois premières œuvres citées sont celles pour lesquelles les classes ont manifesté le plus d'intérêt. Les thèmes du passage de l'enfance à l'âge adulte dans *Le Petit Prince*, des relations familiales dans *L'Avare* et du monde de l'école vu par un enfant dans *Le Petit Nicolas* ont provoqué davantage d'investissement, susciter davantage d'identification et permis davantage de jugements sur des univers proches et générateurs d'émotions. Ces dernières remarques s'appuient sur le ressenti du professeur et ses souvenirs et notes personnelles associés aux séances



concernant ces œuvres. *Bisclavret* qui a fait l'objet d'une lecture littéraire et d'un parcours *lecture/spectature* a été mentionné et se trouve en quatrième place avec seulement 17 élèves, ce qui est moitié moins que les trois premières œuvres qui se distinguent largement. Le thème du loup-garou est-il éloigné des élèves ?

#### 4.5.2. Conclusion partielle.

La construction du sujet lecteur par l'élaboration d'une bibliothèque intérieure mobilisable semble ainsi dépendre de deux facteurs importants :

- Une réception qui multiplie les supports (iconiques, symboliques) pour une même œuvre et un temps relativement long d'analyse (œuvres intégrales)
  
- Une proximité thématique de l'œuvre avec les élèves afin de faciliter l'investissement, l'identification et le jugement qui, à l'origine d'un certain plaisir, semblent améliorer la trace mémorielle. Rouxel (2009) précise que plus l'émotion aura été intense, plus la mémoire sera marquée.

## CONCLUSION

La littérature et la lecture littéraire dans l'institution scolaire ainsi que les enjeux didactiques qui en découlent en vue de l'acquisition d'apprentissages pour les élèves ont constitué notre champ d'investigation. Préconisées par les programmes officiels et cela à tous les cycles, l'image et spécifiquement l'image animée dans le cours de français et dans ses relations complexes et multiples avec le texte, a occupé notre réflexion. Afin de mesurer l'impact de cette pratique de l'image animée dans la formation du sujet lecteur, nous avons entrepris de mettre en place différents dispositifs permettant d'évaluer les variations qu'imposent la réception d'un objet textuel et d'un objet filmique et la pertinence d'un parcours *lecture/spectature* visant à développer des compétences de lecteur. Soulignant la question du passage d'un système de codes à un autre et des apprentissages que cela peut permettre, nous souhaitons vérifier si ce dispositif favorisait l'élargissement du champ de vision par la médiation d'autres objets afin de sortir du seul champ littéraire pour ensuite y revenir. Nous souhaitons enfin vérifier si le support filmique, générateur d'émotions, devait laisser davantage de traces mémorielles et favoriser ainsi la construction du sujet lecteur y compris pour les élèves non lecteurs. Notre problématique avait été formulée ainsi : *l'utilisation de l'image, et notamment de l'image animée, en classe de français, permet-elle de développer des compétences de lecteur transférables dans la lecture littéraire de textes?*

L'évaluation de la réception d'une œuvre écrite et d'une œuvre filmique nous a permis de constater que le court métrage, reposant sur le dessin et sur la musique, va téléguider la réception vers un imaginaire puissamment mis en scène. Les élèves auront plus de facilité à effectuer des synthèses complètes et claires que dans la réception du texte, ils auront plus de facilité à déterminer des thèmes clairs et bien délimités ainsi qu'une tonalité et un sens caché. Par contre, en raison de l'impossibilité d'arrêter et de retourner en arrière, les relations entre les personnages sont plus difficiles à établir clairement avec le court-métrage qu'avec le texte, la construction d'hypothèses progressives de lecture est plus complexe avec le court-métrage qui renvoie finalement à moins d'intertexte que l'objet textuel.

Le parcours *lecture/spectature* nous aura permis de montrer que la différence de codes qui régissent les objets textuel et filmique et l'activité comparative entre ces

codes semblent augmenter la fréquence et l'intensité du recours à des mécanismes de compréhension variés développant ainsi des compétences multiples de lecteur.

Ainsi, comme le préconisaient Dufays, Gemenne et Ledur (2005), le tressage et le dosage de nombreux éléments rendrait plus efficace l'apprentissage. Enseigner la lecture littéraire à l'aide de genres textuels, de codes et de modes de réception divers permettrait un meilleur apprentissage. La deuxième lecture sous d'autres codes que représente le visionnage de l'adaptation filmique permet ainsi de transformer les éléments de la première lecture textuelle par des effets de rétroaction, de décodage, de réexamination, de précision et de comparaison (Rifaterre, 1983).

Par ailleurs nous avons pu montrer que ce sont les élèves non lecteur ou n'aimant pas cette activité qui disent majoritairement trouver une aide dans le court-métrage pour la compréhension et l'interprétation du texte et ce sont eux qui disent préférer le court-métrage au texte.

Ainsi si le dispositif *lecture/spectature*, en favorisant les rétroactions et comparaisons sur des codes différents, semble aider à tisser le sens donné aux œuvres, il bénéficierait surtout aux sujets lecteurs les plus fragiles. Permettant d'accéder à une meilleure compréhension et à un certain plaisir dans une activité qui n'est pas associée à la lecture, il favoriserait la découverte des mécanismes de narration spécifiques à chacun des objets, notamment la focalisation/polarisation et l'expression des sentiments. C'est ainsi une véritable didactique de l'implication (Rouxel et Langlade, 2004) qui est proposée dans ce parcours qui permet le jugement esthétique, l'expression du plaisir ou du déplaisir, de la préférence pour un objet ou un autre et du discours personnel, imaginaire ou fantasmagorique.

Ce travail comparatif avec les élèves les aiderait à prendre conscience du caractère construit d'une œuvre et de la manière dont le regard du lecteur/spectateur est guidé. En se posant la question du point de vue dans un texte et du point de vue dans son adaptation filmique et en découvrant que celui-ci était construit par le narrateur ou la caméra, ils ont ainsi pu prendre du recul et découvrir concrètement l'existence d'une instance narrative et les mécanismes de l'adaptation qui la transforme inévitablement. Comme l'évoque Lacelle (2009), c'est bien la mise en relation des modes et des codes communs et spécifiques des deux discours qui facilitent la compréhension et l'interprétation.

La mise en regard du cinéma et de la littérature exerce bien la capacité à problématiser et à recadrer les faits (Vanoye, 2009). Nous pouvons affirmer que cette activité est bénéfique au développement des compétences de lecteur notamment logiques (synthèse, intertextualité, relations entre les personnages), encyclopédiques (hypothèses de lecture et opérateurs de lisibilité, détermination des grands thèmes de l'œuvre, tonalité de l'œuvre) et axiologiques (évolution de l'image de départ, avis personnels sur les comportements des personnages) et favorise la formation d'un sujet lecteur de plus en plus performant.

Par ailleurs la trace mémorielle que nous croyons être fortement influencée et améliorée par l'image animée semble l'être davantage par une multiplication des approches d'une même œuvre avec des supports différents. La construction du sujet lecteur par l'élaboration d'une bibliothèque intérieure mobilisable semble dépendre à la fois d'une multiplication des supports (iconiques et symboliques), d'un temps relativement long d'analyse et d'une proximité thématique avec les élèves. Le parcours *lecture/spectature*, en proposant deux approches de l'œuvre sur des codes différents, favorise la construction de cette empreinte mémorielle qui s'accroît également par la multiplication des activités autour d'une œuvre (réception, écriture, lecture, activités créatives...). Il est alors difficile avec notre dispositif de connaître précisément l'impact qu'a eu l'image animée dans la construction du souvenir. Il aurait fallu travailler avec deux classes de cinquième sur l'année dont une n'aurait pas mené d'activités autour du court-métrage. C'était là un sacrifice délicat que nous n'avons pas entrepris.

L'image animée permettant un rapport de plaisir que nous pouvons rapprocher du *playing* dont parle Picard (1986), semble bien favoriser l'accès aux œuvres pour les élèves qui lisent le moins et qui n'ont pas encore développé les compétences linguistiques et rhétoriques nécessaires à une lecture textuelle génératrice de plaisir.

Nous pensons enfin que c'est uniquement dans la systématisation de ce parcours *lecture/spectature* permettant un travail comparatif très formateur que les élèves pourront acquérir de vraies compétences de lecteur. En effet c'est seulement en renouvelant régulièrement l'expérience que l'élève pourra atteindre la métacognition permettant peu à peu de devenir conscient des démarches qu'il met en œuvre pour lire un texte littéraire ou une séquence filmique.

## BIBLIOGRAPHIE

Bourdieu, P, Passeron J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et leurs études*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Chellard-Mandroux, I. et Tauveron, A-M. (1998). *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Armand Colin.

Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie*, Seuil, la couleur des idées.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*, Paris : Gallimard (coll. Folio).

Dufays, J.L. (1995). *Stéréotypes et lecture*, Mardaga.

Dufays, J., Gemenne, L., Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*, Paris, Grasset.

Edelman G. M., Tononi G. (2000). *Comment la matière devient conscience*, Odile Jacob.

Gardies, A. (1993). *L'Espace au cinéma*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Gardies, A. (1993). *Le Récit filmique*. Paris : Hachette.

Gaudreault, A. (1988). *Du littéraire au filmique. Système du récit*, Klincksieck.

Iser, W. (1976). *L'Acte de lecture*, trad. Mardaga.

Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard.

Jeffroy, M. (2005). *Poésie, du texte à l'image*, Canope.

Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lieury, A. (2012). *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod.

Lichtenstein J. (1989). *La couleur éloquente : Rhétorique et peinture à l'âge classique*, Flammarion.

- Metz, C. (1977). *Le signifiant imaginaire*, 10/18.
- Odin, R. (1990). *Cinéma et Production de sens*, A. Colin.
- Picard, M. (1989). *Lire le temps*, Paris, Minuit.
- Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- Poslaniec, C. (1990). *Donner le goût de lire*, éditions du Sorbier.
- Rollet, S. (1996). *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Nathan.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la littérature*, Presses universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP.
- Vanoye, F. (1989). *Récit écrit, récit filmique*, Nathan.

### **Revues.**

- Le Français aujourd'hui, *Film et texte : une didactique à inventer*, Juin 2009
- Le Français aujourd'hui, *Images et textes en lecture*, Juin 2008

### **Articles en ligne.**

- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. In: *Communications*. Recherches sémiologiques. pp. 40-51. DOI: <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>
- Bertucci, M. & Sivan, P. (2009). Cinéma et enseignement du français : histoire d'une rencontre manquée. Entretien avec Olivier Curchod. *Le français aujourd'hui*, 165, (2), 79-90. doi:10.3917/lfa.165.0079.
- Di Rosa, G. & Huynh, J. (2008). Présentation. *Le français aujourd'hui*, 161, (2), 3-8. doi:10.3917/lfa.161.0003.

Dufays, J.L. « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 22 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/60>

Dufays, J.L. « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 22 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1747> ; DOI : 10.4000/pratiques.1747

Dufays, J.L. « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma* [En ligne], 19 | 2002, mis en ligne le 01 octobre 2002, consulté le 29 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1579> ; DOI : 10.4000/trema.1579

Freijomil Andrés G. « Les pratiques de la lecture chez Michel de Certeau », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [En ligne], 44 | 2009, mis en ligne le 29 novembre 2011, consulté le 30 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ccrh/3533> ; DOI : 10.4000/ccrh.3533

Grossman, E. (2015). Roland Barthes et les Cahiers du cinéma. sous la direction de Hélène BatyDelalande, Jacqueline Nacache et Pierre-Olivier Toulza. L'expérience du cinéma, Hermann, 2015, 978 2 7056 9118 9.

Huynh, J. (2008). Du sujet lecteur au sujet critique. *Le français aujourd'hui*, 160, (1), 21-29. doi:10.3917/lfa.160.0021.

Langlade, G. (2002). La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement, *Tréma* [En ligne], 19 | 2002, mis en ligne le 19 octobre 2010, consulté le 30 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1577> ; DOI : 10.4000/trema.1577

Lemarchand, S. (2017). Lecture résistante, résistance à la lecture. Construire le sujet lecteur au lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, 199,(4), 41-50. doi:10.3917/lfa.199.0041.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157, (2), 65-73. doi:10.3917/lfa.157.0065.

Rouxel, A. (2002) « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » EDUSCOL ; *Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*.

Tauveron Catherine. Gérard Chauveau (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°18, 1998. À la conquête de l'écrit, sous la direction de Mireille Brigaudiot et Roland Goigoux. pp. 214-218.

Vanoye, F. (2009). Postface : des raisons d'espérer. *Le français aujourd'hui*, 165, (2), 91-93. doi:10.3917/lfa.165.0091.

Vibert A. (2011). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? EDUSCOL

## **MEMOIRES ET THESES**

Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à l'intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique* (Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/2537/1/D1852.pdf>



## Annexe 1 : Questionnaire comparatif *BISCLAVRET*

### EVALUATION cinquième

*Lai de Bisclavret* de Marie de France (XII<sup>e</sup> siècle)  
et court métrage d'animation *Bisclavret* d'Emilie Mercier (2011).

Comment le cinéma transforme le texte ?



#### 1- Lecture du début du Lai.

- a- Que veut dire *Bisclavret* ?
- b- Qui raconte l'histoire ?
- c- Qui parle dans le passage ?
- d- Où a lieu la scène ? Justifiez.
- e- Comment est l'atmosphère dans ce passage ?
  - Mystérieuse et inquiétante
  - Joyeuse et drôle
- f- Relevez des mots ou des passages précis du texte qui permettent de créer cette atmosphère.

## 2- Visionnage du début du court métrage.

a- Qui raconte l'histoire ?

b- Qui parle?

c- Où a lieu la scène ? Justifiez.

d- Relevez dans la bande son ce qui permet de créer la même atmosphère que dans le texte (musique, bruits)

e- Relevez dans les images ce qui permet de créer la même atmosphère que dans le texte (lumière, couleurs, mouvements, objets, lieu).

f- Relevez dans les paroles ce qui permet de créer la même atmosphère que dans le texte (mots, expressions, tonalité).

### 3- COMPAREZ le texte et le court métrage.

a- Les voix sont-elles les mêmes ?

Oui

Non

JUSTIFIEZ :

b- Qu'apportent les images et la musique au court métrage ?

c- Le court métrage ajoute t'il des scènes ? si oui lesquelles ?

d- Le court métrage supprime t'il des scènes ? si oui lesquelles ?

e- Comment passe-t-on d'un paragraphe à l'autre dans le texte ?

f- Comment passe-t-on d'une scène à l'autre dans le court métrage ?

g- Pensez-vous qu'Emilie Mercier a été fidèle au texte de Marie de France ?  
Expliquez.

## Annexe 2 : Questionnaire comparatif *Vipère au poing*.

### VIDEO

Comment est montrée l'attente du train ?	
Comment est montrée la gifle ?	
Qui voit ?	
Comment connaissons-nous les sentiments des enfants ?	

### **Hervé Bazin**, *Vipère au poing*, 1948.

Qui raconte ?	
Comment est décrite l'attente du train ?	
Comment est racontée la gifle et les réactions?	
Comment connaissons-nous les sentiments des enfants ?	

### Annexe 3 : Lecture fragmentée de *Bisclavret* d'Emilie Mercier (2011)

BISCLAVRET, adaptation du lai « *Bisclavret* » de Marie de France (XIIe siècle)

Pour moi un loup-garou est :

Est-ce que je peux imaginer l'histoire que nous allons voir ?

-----  
-----  
-----  
-----

	Partie 1	Partie 2	Partie 3	Partie 4	Partie 5
Résume en quelques mots cette partie					
Qui sont les personnages présents ?					
Que font-ils ?					
Que veulent-ils ?					
Imagine la suite ?					
Quelle image est donnée du loup-garou ?					

**1- Selon moi, les trois grands thèmes présents dans le court métrage sont :** ...../...../.....

**2- Qu'est ce qui s'oppose selon moi dans le court-métrage ?**

.....Nuit...../.....Jour..... ...../..... ...../.....  
...../..... ...../.....

**3- Ce court métrage m'a fait penser à d'autres œuvres (bd, textes, histoires, films, musique...) :**

**4- J'ai aimé le court métrage ? :**

oui       non

**Pourquoi :** -----  
-----  
-----  
-----

**5- Pour moi la musique est-----, les couleurs sont ----- les dessins sont -----**

**L'ambiance générale du court métrage est-----**  
-----

**6- Après avoir vu le court métrage, mon idée du loup garou a-t-elle changé ? Comment est-elle maintenant :**

-----  
-----

**7- Est-ce que je peux trouver un sens caché à ce court métrage ?**

-----  
-----

## Annexe 4 : Lecture fragmentée du Lai de Bisclavret, Marie de France, XIIe

Le Lai de Bisclavret » de Marie de France (XIIe siècle)

Pour moi un loup-garou est :

Est-ce que je peux imaginer l'histoire que nous allons voir ?

-----  
-----

	Partie 1	Partie 2	Partie 3	Partie 4
Résume en quelques mots cette partie				
Qui sont les personnages présents ?				
Que font-ils ?				
Que veulent-ils ?				
Imagine la suite ?				
Quelle image est donnée du loup-garou ?				

**1- Selon moi, les trois grands thèmes présents dans le texte sont :** ...../...../.....

**2- Qu'est ce qui s'oppose selon moi dans le texte ?**

.....Nuit...../.....Jour..... ...../..... ...../.....  
...../..... ...../.....

**3- Ce texte m'a fait penser à d'autres œuvres (bd, textes, histoires, films, musique...) :**

**4- J'ai aimé ce texte ? :**

oui       non

**Pourquoi ?:** .....  
.....  
.....  
.....

**5- L'ambiance générale du texte est**.....  
.....

**6- Après avoir lu le texte, mon idée du loup garou a-t-elle changé ? Comment est-elle maintenant :**

.....  
.....

**7- Est-ce que je peux trouver un sens caché à ce texte ?**

.....  
.....



**Mots clés :** *littérature, lecture littéraire, sujet lecteur, lecture filmique, cinéma.*

### Résumé:

Depuis une vingtaine d'années on constate une entrée massive de l'image dans la classe de français. Préconisée par les programmes officiels et cela à tous les cycles, il semble légitime de s'interroger sur les liens qui existent entre le texte littéraire et l'image, notamment l'image animée. En quoi les habiletés cognitives qu'elle développerait feraient de l'élève un lecteur efficace et lucide ? Afin de mesurer l'impact de cette pratique de l'image animée dans la formation du sujet lecteur, nous avons entrepris de mettre en place différents dispositifs permettant d'évaluer les variations qu'imposent la réception d'un objet textuel et d'un objet filmique. Nous montrerons que si le dispositif *lecture/spectature*, en favorisant les rétroactions et comparaisons sur des codes différents, semble aider à tisser le sens donné aux œuvres, il bénéficierait particulièrement aux sujets lecteurs les plus fragiles.

### Résumé en Anglais:

Since about twenty year we notice a massive entrance of the image to the french class. Recommended by the official programs and it in all the cycles, it seems justifiable to wonder about the links which exist between the literary text and the image, in particular the moving picture. In what way does the cognitive skills developed in it make the student an effective and lucid reader? To measure the impact of this practice of the animated image on the formation of the subject reader, we have committed ourselves to set in motion various devices that allow evaluating the variations imposed by the reception of a textual object and a filmic object. We will show that if the reading / show device, by promoting feedback and comparisons in different codes, seems to help to weave the meaning given to the works, it would be particularly beneficial for the most fragile readers.