



HAL
open science

Étude comparée entre “Tandis que j’agonise” de William Faulkner et son adaptation cinématographique de James Franco

Diane Walther

► To cite this version:

Diane Walther. Étude comparée entre “Tandis que j’agonise” de William Faulkner et son adaptation cinématographique de James Franco. Education. 2019. <dumas-04526154>

HAL Id: dumas-04526154

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04526154v1>

Submitted on 29 Mar 2024

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 2nd degré, Professeur des Lycées et Collèges, Professeur de Lettres

**Etude comparée entre *Tandis que j'agonise* de William Faulkner et son
adaptation cinématographique de James Franco**

présenté par
WALTHER Diane

Sous la direction de :
PESLIER Julia

Grade : Maître de conférences en littérature générale et comparée à l'Université de
Franche-Comté

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Julia Peslier, maître de conférences en littérature générale et comparée à l'Université de Franche-Comté, pour ses précieux conseils en tant que directrice de ce présent mémoire ; mes collègues du lycée Germaine Tillon à Montbéliard avec lesquels j'ai beaucoup collaboré, monsieur Paul Bouhier, professeur documentaliste et monsieur Florent Petit, professeur d'histoire-géographique ; ainsi que ma famille pour son soutien.

Table des matières

Introduction	4
Première partie : Etude comparée entre livre et film.....	9
1.1 Les personnages.....	9
1.1.1 Du livre.....	9
1.1.2 ... au film.....	13
1.2 La narration.....	14
1.2.1 Un jeu sur la voix <i>off</i> et la voix <i>in</i>	14
1.2.2 L'usage intensif du split-screen	16
1.3 Entre unité et division : Etude comparative de la traversée de la rivière et du monologue d'Addie	18
1.3.1 Une rupture entre les deux épisodes	18
1.3.2 ... auquel le film va donner un lien fort	20
Deuxième partie : Comment le cinéma peut-il servir le cours de français et pourquoi l'y intégrer pleinement ?.....	21
2.1. Une présence dans les instructions officielles	21
2.2 Favoriser la compréhension des œuvres littéraires.....	23
2.3 Du XXème au XXIème siècle : l'instauration d'un monde de l'image.....	25
Troisième partie : Propositions d'approches pédagogiques pour le niveau 2 nd e	29
3.1 Introduction à l'univers cinématographique dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé.....	29
3.2 Amener les élèves à réaliser un court-métrage dans le cadre de l'Education Morale et Civique	32
3.2 Une séance consacrée à un extrait de <i>Tandis que j'agonise</i> de Faulkner et son adaptation cinématographique de Franco dans le cadre du cours de français	35
Conclusion.....	41
Bibliographie	43
1. Corpus.....	43
1.1 Le roman.....	43
1.2 Le film	43

2. Ouvrages critiques	43
2.1 William Faulkner, <i>Tandis que j'agonise</i> et la pluralité des voix.....	43
2.2 James Franco, <i>As I lay dying</i> et l'analyse cinématographique	44
2.3 Enseigner la littérature par le cinéma dans les classes	44
Annexes	46
1. Images tirées du film <i>As I Lay Dying</i>	46
2. Matériel pédagogique	49
2.3 Français – Descriptif de séquence	49
2.2 Français – Fiche élève – Extrait de <i>Tandis que j'agonise</i>	53

Introduction

« *As I lay dying, the woman with the dog's eyes would not close my eyes as I descended into Hades* »¹. Cette dans cette citation de l'*Odyssee* d'Homère, dont la traduction anglaise a été effectuée par Sir William Marris, que William Faulkner trouva le titre de son nouveau roman : *As I Lay Dying*, publié le 06 octobre 1930. Immédiatement, ce titre donne le ton du roman, comme l'analyse Bleikasten :

D'entrée de jeu, par son seul titre, il s'inscrit sous le double paradoxe d'une vie mourante et d'une mort active. Vie et mort ne s'opposent pas ici comme l'être et le néant, mais se lient dans un rapport d'implication réciproque, cohabitant et communiquant dans cette zone indistincte qui est leur frontière commune. Nous sommes dans l'espace de l'indécis, de l'instable, de l'intervalle, de l'entre-deux, et dans le temps de l'entretemps, le temps en suspens d'un voyage et le temps en souffrance d'une mise en terre scandaleusement différée.²

Ce roman dans lequel la mort tient ce rôle si particulier, Faulkner expliqua l'avoir écrit en six semaines, sans en avoir changé un seul mot, étant donné qu'il en connaissait d'ores et déjà l'intégralité du contenu avant même d'avoir commencé à l'écrire. Il l'expliqua dans la préface de *Sanctuary*, roman qui fut publié quelques temps après : « *Before I ever put pen to paper and set down the first word, I knew what the last word would be and almost where the last period would fall* »³. La première page manuscrite date du 25 octobre 1929 et la dernière du 11 décembre 1929. Le dactylogramme fut fini le 12 janvier 1930 et le livre paru le 6 octobre 1930.

Maurice-Edgar Coindreau, traducteur et professeur de littérature à l'université de Princeton de 1922 à 1961, se chargea de la traduction française. Il traduira par la suite d'autres romans de Faulkner, comme *Le Bruit et la Fureur* et *Lumière d'août* ainsi que des textes d'un autre grand écrivain américain, Ernest Hemingway, comme *L'Adieu aux armes* et *Le Soleil se lève aussi*. Si Maurice-Edgar Coindreau termina la traduction de *Tandis que j'agonise* au court de l'hiver 1931-1932, la parution dut attendre 1934 puisque Gallimard décida de publier en premier *Sanctuaire* qui venait de faire grand bruit de l'autre côté de l'Atlantique. En France aussi, *Sanctuaire* remporta tous les suffrages, mais *Tandis que j'agonise* obtint également une certaine reconnaissance, alors qu'aux Etats-Unis il fut considéré comme une œuvre mineure. Cette reconnaissance ne se montra pas

¹ [Je traduis : « *Tandis que j'agonisais, la femme aux yeux de chien s'éloigna ne voulut point fermer mes yeux au moment où je descendais chez Hadès* »] *The Odyssey*, Homer, (traduit par Sir William Marris), London, New York [etc.] : Oxford University Press, 1925.

² André Bleikasten, *William Faulkner : une vie en romans : biographie*, Croissy-Beaubourg : Aden, 2007, p. 259.

³ [Traduction de René-Noël Raimbault et Henri Delgove, Paris, Gallimard, 1933 : « *Avant même d'avoir posé la plume sur le papier et tracé le premier mot, je savais quel serait le dernier, et presque où tomberait le point final* ».] William Faulkner, *Sanctuary*, New York : Cape & Smith, 1931.

par le nombre d'exemplaires vendus – quatre mille exemplaires la première année –, mais par l'emprise qu'elle eut sur de nombreux artistes français. Pour l'homme de théâtre Jean-Louis Barrault, « [...] Tandis que j'agonise, fut une révélation. Une déchirure, une espèce de vision, une fenêtre qui s'ouvre dans les brouillards de la montagne et découvre tout un horizon »⁴ Il décida alors de porter immédiatement cette œuvre sur les planches. Et c'est ainsi qu'en 1935 se joua *Autour d'une mère* au théâtre de l'Atelier à Paris, adaptation de *Tandis que j'agonise*, qui, par son titre, montre immédiatement l'importance du personnage d'Addie et de son statut familial. Mais si ce spectacle ne fut joué qu'à quatre reprises, il fut visionné par différentes personnalités artistiques qui partagèrent leur émotion pour cette histoire, comme ce fut le cas pour l'un des grands théoriciens du théâtre du XX^e siècle, Antonin Artaud qui écrivit au sujet de ce spectacle :

Ce spectacle est magique comme sont magiques les incantations des sorciers nègres quand la langue qui bat le palais fait la pluie sur un paysage ; quand devant le malade épuisé, le sorcier qui donne à son souffle la forme d'un malaise étrange, chasse le mal avec le souffle ; et ainsi que dans le spectacle de Jean-Louis Barrault, au moment de la mort de la mère, un concert de cris prend la vie. Je ne sais pas si une telle réussite est un chef-d'œuvre, en tout cas, c'est un évènement.⁵

Aujourd'hui, *Tandis que j'agonise* est considéré comme un classique de la littérature, œuvre d'un auteur incontournable, lauréat du prix Nobel de littérature en 1949.

L'action de *Tandis que j'agonise* se situe dans comté fictif de Yoknapatawpha dans l'état du Mississippi, qui apparaît la première fois dans *Satoris* mais sous un autre nom :

Ce roman est en effet le premier à nous faire visiter Jefferson, chef-lieu d'un comté imaginaire d'abord appelé « Yocona », puis, à partir de *Tandis que j'agonise*, « Yoknapatawpha », nom indien plus ancien de la même rivière du comté de Lafayette, signifiant « terre divisée ».⁶

Il réapparaîtra dans de nombreux romans de William Faulkner, tels que *Sanctuaire* ou encore *Absalon, Absalon !*.

L'histoire relate le voyage funéraire de la famille Bundren. Il s'agit du premier roman de Faulkner dont les personnages principaux appartiennent à une classe sociale populaire, alors que ses précédentes œuvres mettaient plutôt en scène des bourgeois. La mère, Addie, décède après avoir fait promettre à son mari, Anse, de l'enterrer parmi les siens dans le cimetière de Jefferson. Commence alors un incroyable périple pour se rendre

⁴ Jean-Louis Barrault, *Souvenir pour demain*, Paris : Le Seuil, 1972.

⁵ Cité par Évelyne Grossman, *Antonin Artaud, œuvres*, Paris : Gallimard, 2004, p.137.

⁶ André Bleikasten, *William Faulkner : une vie en romans : biographie*, Croissy-Beaubourg : Aden, 2007, pp. 210-211.

dans ce lieu lointain, auquel participe toute la famille. Famille qui réussira à s'unir, mais uniquement autour du deuil qu'elle vit. Cependant l'objectif pour ces différents personnages n'est pas uniquement de satisfaire la dernière volonté d'Addie. En effet, la destination du périple est Jefferson et il s'agit d'un lieu extraordinaire pour cette famille de fermiers vivant à la campagne, puisqu'il s'agit d'une ville, lieu de tous les possibles. La plupart des membres de la famille se réjouit de s'y rendre afin de satisfaire des intérêts personnels.

Ce roman polyphonique est composé de cinquante-neuf monologues dont la longueur est variable. Le plus court est composé de seulement cinq mots : « *Ma mère est un poisson* »⁷, le plus long comporte sept pages. Ils sont narrés par quinze narrateurs différents dont l'ensemble des membres de la famille Bundren bien évidemment. Darl est celui en ayant le plus grand nombre.

Tandis que j'agonise utilise la technique littéraire du courant de conscience. Ce terme, en anglais *stream of consciousness*, apparaît pour la première fois dans *The Principles of Psychology* de William James en 1890. Il s'agit d'une technique narrative permettant « *to depict the multitudinous thoughts and feelings which pass through the mind of a narrator.* »⁸. Un exemple emblématique est *Ulysse* de Joyce publié en 1922. Si le courant de conscience est souvent considéré comme une forme de monologue intérieur, certains critiques les différencient. Rappelons tout d'abord que le monologue intérieur a été théorisé par Édouard Dujardin dans son ouvrage *Le Monologue intérieur* en 1931 : « *Il a pour objet d'évoquer le flux ininterrompu des pensées qui traversent l'âme du personnage au fur et à mesure qu'elles naissent sans en expliquer l'enchaînement logique.* »⁹. Il explique de manière théorique ce qu'il avait déjà expérimenté concrètement dans son roman *Les Lauriers sont coupés* publié en 1887. Le *Oxford Dictionary of Literary Terms* y voit une différence entre son utilisation psychologique et littéraire. En psychologie le « *stream of consciousness is the subject-matter, while interior monologue is the technique for presenting it* »¹⁰, tandis qu'en littérature « *while an interior monologue always presents a character's thoughts 'directly', without the apparent intervention of a summarizing and selecting narrator, it does not necessarily mingle them with impressions and perceptions, nor does it necessarily violate the norms of grammar, or logic* »¹¹. Concernant *Tandis que j'agonise*, si l'utilisation du courant de conscience

⁷ *Ibid*, p.84.

⁸ [Je traduis : « *de représenter les innombrables pensées et sentiments qui traversent l'esprit d'un narrateur* »]. J. A. Cuddon, *A Dictionary of Literary Terms*, Harmondsworth : Penguin Books, 1984, pp.660-661.

⁹ Édouard Dujardin, *Le Monologue intérieur*, Paris, 1931.

¹⁰ [Je traduis : « *le courant de la conscience est le sujet principal, alors que le monologue intérieur est la manière de le présenter* »]. *Oxford Dictionary of Literary Terms*, ed. Chris Baldick, Oxford : Oxford U.P, 2009, p 212.

¹¹ [Je traduis : « *Tandis qu'un monologue intérieur présente toujours « directement » les pensées d'un personnage, sans l'intervention apparente d'un narrateur qui résume et sélectionne, il ne les mélange pas nécessairement avec des impressions et des perceptions, ni n'enfreint nécessairement les normes de la*

est claire, Bleikasten explique que certains passages sont des monologues intérieurs, mais pas l'intégralité du roman :

Mais la malencontreuse expression de « monologue intérieur » appelle une fois de plus de sérieuses réserves. Si on entend par là la transcription d'une conscience immédiate, « parlant » l'évènement à l'instant même où elle la vit, seules quelques sections du roman – celles de Vardaman, de Dewey Dell, de Jewel et certaines de Darl – répondent à la définition. En fait, la plupart des monologues ont une fonction narrative autant que discursive, et il est significatif que nombre d'entre eux procèdent de la troisième section de *Le Bruit et la fureur* plutôt que des deux premières : les monologues de Vernon et Cora Tull, de Samson, d'Armstid et de tous les autres personnages mineurs qui forment le chœur des récitants sont des récits rétrospectifs à la première personne. Comme le monologue de Jason, ils ont l'allure librement improvisée, le ton familier, les redondances, les gaucheries et la prolixité de la parole vive, et il ne leur manque que l'oreille d'un interlocuteur pour être des amorces de dialogue.¹²

Tandis que j'agonise a été adapté en 2013 et a été réalisé par l'acteur-réalisateur James Franco. Il porte le même titre. Néanmoins, afin de les différencier, nous utiliserons la traduction française du titre de Faulkner pour parler du roman, et le nom anglais du film étant que ce dernier est le plus souvent appelé par son titre en langue originale. James Franco lui-même joue le rôle de Darl et il est rejoint par des acteurs tels que Tim Blake Nelson dans le rôle de Anse, Logan Marshall-Green dans celui de Jewel et Ahna O'Reilly dans celui de Dewey Dell. Avec une partie des mêmes acteurs – dont les trois cités précédemment – Franco porta à l'écran un autre roman de Faulkner, *The Sound and the Fury*, en 2014.

L'une des particularités d'*As I Lay Dying* est sans aucun doute sa surutilisation du procédé cinématographique appelé split-screen. Ce dernier consiste à séparer l'écran en plusieurs parties afin de montrer différents plans. Si le film fut nommé dans la section *Un certain regard* lors du festival de Cannes de 2013, il ne n'en reçut pas le prix qui fut attribué cette année-là à *L'image manquante* de Rithy Panh. Le film fut autant applaudi que décrié par la critique. Alors que pour Matthieu Morandau de *Filmsactu* « bien qu'assez difficile d'accès, *As I Lay Dying* s'impose, techniquement, comme une réussite expérimentale, et embarque le spectateur dans un lacis psychologique et scénaristique fort en émotions »¹³. Pour Joachim Lepastier des *Cahiers du Cinéma* le ton est beaucoup plus dur :

grammaire ou de la logique – mais la technique du courant de conscience utilise également une ou deux de ces choses »]. *Ibid*, p.212.

¹²André Bleikasten, *Parcours de Faulkner*, Paris : Éditions Ophrys, Strasbourg : Association des publications près les universités de Strasbourg, 1982.

¹³ Matthieu Morandau, *Filmsactu*, cité par www.allocine.fr.

À l'heure où Jeff Nichols, David Gordon Green ou Benh Zeitlin explorent avec bonheur le territoire sudiste, ce boueux charrette-movie fait figure de parent pauvre. Mais Franco paraît n'en avoir cure puisqu'il est déjà passé au(x) film(s) suivant(s) convoquant cette fois Cormac McCarthy (cf. Journal) et Charles Bukowski. Quand il sera sorti de sa bibliothèque, il pensera peut-être en cinéaste.¹⁴

Si ce film divise, il n'en reste pas moins intéressant d'étudier la manière dont Franco a adapté ce roman de Faulkner et plus particulièrement la façon dont il a tenté de reproduire cette pluralité des voix à l'écran.

Nous pourrions donc nous demandé en quoi l'adaptation filmique de *Tandis que j'agonise* permet une illustration personnalisée de la pluralité des voix sur laquelle repose la structure du roman de Faulkner et en quoi l'étude du roman et du film au lycée permettrait d'en enrichir l'approche avec les élèves.

Dans un premier temps, nous analyserons les liens entre l'adaptation filmique de Franco et le roman de Faulkner. Nous nous concentrerons tout d'abord sur les différents personnages, puis sur la mise en scène de la pluralité des voix ainsi que la façon dont, tout à chacun, peuvent unir ou désunir. Dans un deuxième temps, nous nous attarderons sur le cinéma et l'école, que l'Education Nationale met en avant, en nous demandant pourquoi enseigner le cinéma dans le second degré et de quelle manière il peut servir et enrichir le cours de français. Dans un dernier temps, nous présenterons la façon dont nous aurons travaillé sur le cinéma et notre corpus en classe de seconde. Nous résumerons nos travaux d'analyses cinématographiques, réalisés dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé et la manière dont nous avons amené nos élèves à réaliser leur propre court-métrage dans le cadre du cours d'Enseignement Civique et Moral. Puis, nous verrons de quelle manière nous avons intégré un extrait dans *Tandis que j'agonise* de Faulkner et un extrait de l'adaptation de James Franco en cours de français, en l'intégrant dans l'objet d'étude : « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme ».

¹⁴ Joachim Lepastier, *Cahiers du Cinéma*, cité par www.allocine.fr.

Première partie : Etude comparée entre livre et film

1.1 Les personnages

Tandis que j'agonise est avant tout une histoire de famille : la famille Bundren parvient à se réunir le temps de la marche funéraire d'Addie. Mais cette famille comporte des membres uniques et complexes qu'il nous paraît important de présenter, puis de voir de quelle manière ils ont été portés à l'écran par James Franco.

1.1.1 Du livre...

Cash est le fils aîné et est tombé du clocher l'été précédant le décès de sa mère, se cassant une jambe. Il est un très bon charpentier et ses outils ont pour lui une importance considérable. Nous pouvons d'ailleurs remarquer que son nom fait penser au mot *caisse* en français, ce qui rappelle sa caisse à outil. C'est lui qui construit le cercueil de sa mère, qui est elle-même le centre du récit. C'est par le travail qu'il parvient à faire son deuil, et celui-ci en particulier. Bleikasten explique qu'il s'agit de « *la dernière offrande du fils à la mère* »¹⁵. Nous pourrions voir en Cash une figure de l'écrivain, de l'auteur en tant que maître d'œuvre. Il construit le cercueil, comme l'auteur a construit la structure du roman. De plus, c'est à Cash que revient le dernier monologue, symbolisant le point final du récit.

Darl est l'opposé de Cash. Alors qu'il construit, lui détruit des maisons et brûle la grange dans laquelle se trouve le cercueil d'Addie. Il apparaît comme le personnage principal du récit, notamment parce qu'il est le narrateur du plus grand nombre de monologues, dix-neuf au total. Darl est également l'enfant mal-aimé et n'a pas de véritables liens affectifs envers sa mère. Nous pouvons en effet noter que lors de son premier monologue – le premier du roman – il l'appelle « *Addie Bundren* »¹⁶ ce qui n'est la façon habituelle pour un fils de parler de sa mère. Cette distance qu'il a avec sa génitrice est renforcée par la façon dont il parle de son géniteur lors de son deuxième monologue en l'appelant « *père* »¹⁷ ce qui montre que ses rapports ne sont pas identiques avec ses deux parents. Si Cash peut apparaître comme celui qui sait se servir de ses mains, Darl est plutôt celui qui se sert de sa tête. Il observe et semble au courant de plus de choses que les autres personnages :

Voyeur voyant, Darl voit au-delà du visible, voit l'envers du vivant, connaît sa densité d'absence, sa doublure du néant. Il prévoit les événements, devine les pensées, appréhende ses proches au-dedans d'eux-mêmes, connaît tous les secrets de la famille : il

¹⁵ *Ibid*, p.263.

¹⁶ William Faulkner, *Tandis que j'agonise*, traduction de Maurice-Edgar Coindreau, Paris : Gallimard, 2011, p.14.

¹⁷ *Ibid*, p.19.

sait que Jewel n'est pas le fils d'Anse et qu'il est le préféré d'Addie, il sait que Dewey Dell est enceinte (et Dewey Dell sait qu'il sait et le hait de savoir). Il sait même qu'Addie vient de mourir peu avant qu'on ne lui apprenne, et en fait un récit circonstancié, alors qu'il est sur la route avec Jewel, à plusieurs kilomètres du lieu de la scène.¹⁸

En connaissant autant de secrets, Darl est immédiatement associé à la figure de l'auteur qui connaît tout du monde qu'il crée et « *on peut voir en Darl le double fictif de l'écrivain, la figure où vient s'incarner le trouble de penser et le pouvoir de dire.* »¹⁹. Alors que Cash serait l'artisan de l'œuvre, Darl incarnerait la voix du poète, deux aspects essentiels à la construction d'un roman. Néanmoins, ce rôle peut être lourd à porter, puisque Darl sombrera dans la folie à la fin du livre. Aurélie Guilain le compare alors à Oreste :

Chez Darl, la crise de démence coïncide avec un sacrilège commis contre le corps maternel : il met le feu à la grange qui abrite le cercueil. Darl répète l'acte criminel d'Oreste, mais seulement sous la forme inefficace d'un « passage à l'acte ». L'enfant ne s'attaque pas ici au corps vivant de la mère, mais à son cadavre.²⁰

Jewel n'est pas le fils d'Anse, mais le fruit d'un adultère d'Addie avec le pasteur Whitfield et est son fils préféré. Notons que *jewel* signifie *joyau* en français et c'est ce qu'il représente pour Addie. Si Cash semble plus proche de ses outils que des humains, c'est avec son cheval qu'il ne quitte jamais que Jewel a une relation bien particulière, allant même jusqu'à se confondre avec lui. Darl ira jusqu'à dire que « *la mère de Jewel est un cheval* »²¹ et Claude Romano en fait alors l'analyse suivante :

Tout au long du récit, Jewel est dans l'action et ne perd pas un instant à s'observer. Il est comme soudé à son cheval, solide, terrien ; il est d'ailleurs décrit dans l'une des premières scènes du roman, les talons fichés en terre pour dompter les mouvements impétueux de sa monture : il est l'homme-cheval, le centaure dont le corps, le dos, les yeux sont faits de bois, aussi lisse et insensible que ce matériau.²²

Notons que dans le film, les premiers mots que prononcent Jewel sont destinés à son cheval : « *Come here, sir.* »²³ (03:02). Il s'adresse à lui comme on s'adresse à un être humain, sentiment renforcé par l'utilisation du mot *sir* qui désigne un homme et non un cheval. De même que cet animal est un outil de travail pour les fermiers, Jewel est entièrement basé sur l'action. Il n'est pas quelqu'un qui réfléchit, ce qui peut expliquer qu'il n'ait qu'un seul monologue.

¹⁸ André Bleikasten, William Faulkner : une vie en romans : biographie, Croissy-Beaubourg : Aden, 2007, p.267.

¹⁹ *Ibid*, p.268.

²⁰ P.74

²¹ William Faulkner, *Tandis que j'agonise*, traduction de Maurice-Edgar Coindreau, Paris : Gallimard, 2011, p.93.

²² Claude Romano, « Le kaléidoscope de Faulkner » dans *"The Wagon moves" : New essays on William Faulkner's As I Lay Dying*, Cynos, Paris : l'Harmattan, 2017, p.59.

²³ [Je traduis : « *Venez ici, monsieur* »]. James Franco, script d'*As I Lay Dying*, p.2.

Dewey Dell, dont le nom signifie « la vallée et la rosée » est la seule fille de la famille, secrètement enceinte et cherchant à se faire avorter. Elle est liée à la fécondité et est obsédée par la sexualité et par son corps. Elle en semble prisonnière, ne le contrôlant pas puisqu'elle se rend compte de son pouvoir et qu'elle n'a pas d'emprise dessus. Le deuil est particulièrement difficile pour elle puisqu'au moment où elle perd sa mère elle apprend qu'elle va elle-même le devenir. Mais cela montre également une certaine transmission : une mère disparaît, mais son rôle réapparaît immédiatement dans sa famille. Néanmoins, il s'agit d'un héritage empoisonné, puisque ni Addie ni Dewey Dell ne souhait(ai)ent l'incarner.

Le dernier fils est Vardaman. Encore enfant, le regard qu'il apporte au roman est infantile. Son discours est incohérent et il ne maîtrise pas les catégories logiques. Il n'a pas les moyens conceptuels pour comprendre ce qui le frappe autour de lui. Il a tendance à penser que deux faits qui se succèdent sont en rapport de causalité. Ainsi, quand il voit le docteur près de sa mère au moment de son décès, il pense qu'il en est le responsable. De plus, son père lui demande de couper le poisson qu'il a pêché et sa mère meurt. Il associe donc ce poisson à la mort de sa mère. Il pense que si ce poisson revivait, sa mère également. Ce poisson se confond dans son esprit avec sa mère défunte et l'association est très claire pour lui : « *Ma mère est un poisson* »²⁴.

Anse, le père de famille, est un personnage plus-ou-moins comique, dérisoire et surtout pathétique, dont le langage est rustique et oralisé. Egocentrique, il ne travaille jamais et trouve toujours un moyen d'utiliser les autres. Cela fonctionne parce qu'il s'est construit un monde dans lequel il a la place de patriarche. Il se plaint de la route construite devant sa maison car elle symbolise l'arrivée du monde extérieur dans ce cocon qu'il avait réussi à bâtir. Il apparaît également comme particulièrement antipathique et peu sensible, puisque le périple qui est organisé sur son ordre a finalement pour but d'aller lui chercher une nouvelle femme et d'acheter un dentier pour remplacer ses dents manquantes. On peut donc fortement douter de sa sincérité :

Il ne vit pas son deuil, il le joue, le mime et donne son veuvage en spectacle à tous. Comme le dit Darl avec sa clairvoyance coutumière : « *On dirait une parodie burlesque de tous les dénuements coulant sur un visage sculpté par un caricaturiste impitoyable* » (I, 948).²⁵

Enfin, Addie est la mère défunte et constitue le centre du roman. Tout d'abord parce que sa mort est l'élément déclencheur et son enterrement le but premier du livre :

Au centre de ce monde en perpétuelle métamorphose comme au cœur du livre, mourante puis morte, mais morte vivante, plus vivante que les vivants, régentant les siens au-delà de son trépas, Addie Bundren, dont la famille s'est mise en devoir de transporter en plein

²⁴ William Faulkner, *Tandis que j'agonise*, traduction de Maurice-Edgar Coindreau, Paris : Gallimard, 2011, p.84.

²⁵ André Bleikasten, *William Faulkner : une vie en romans : biographie*, Croissy-Beaubourg : Aden, 2007, p.262.

été le cadavre sur une charrette tirée par deux mulets jusqu'au lointain cimetière de Jefferson, où elle souhaite être enterrée. Toute l'action du roman gravite autour de cette dépouille sans sépulture.²⁶

Mais également parce que nous pouvons immédiatement la rapprocher du titre et penser qu'elle le prononce elle-même. En anglais, le titre « *As I Lay Dying* » peut avoir plusieurs sens. En effet, *lay* peut être le verbe *to lay*, un verbe transitif qui signifie (*être*) *poser* ou le prétérit du verbe *to lie*, un verbe intransitif qui se traduit en français par *être couché*. Et Addie est bel et bien posée ou couchée pendant l'intégralité du roman, dans un cercueil qui est transporté par la charrette. Si elle est toujours présente physiquement, elle fait également une dernière révélation du fond de sa tombe, en apprenant au lecteur qu'Anse n'est pas le père de Jewel. Et c'est avec cette confiance qu'elle va remettre en cause l'idéal de la famille. Si elle semblait en être le ciment, la famille étant réunie dans ce périple autour d'elle, on apprend que son unique moment de bonheur dans sa vie fut quand elle brisa cette vie de famille idéale en engendrant Jewel avec le pasteur Whitfield. Elle explique dès les premiers mots de son monologue le ressentiment qu'elle porte envers ses enfants : « *Le soir, après la sortie de l'école, quand le dernier était parti avec son petit nez morveux, au lieu de rentrer à la maison, je descendais la colline jusqu'à la source où je pouvais trouver le calme et les haïr.* »²⁷. La haine est un sentiment très fort, d'autant plus d'une mère à l'égard de ses enfants. Si Addie ne parvient pas à incarner la mère de famille idéale, c'est parce qu'elle se déteste elle-même, comme elle le dit peu après : « *je haïssais mon père de m'avoir engendrée* »²⁸. C'est donc une haine qui semble irrémédiable, ancrée dans la famille d'Addie comme une maladie incurable. Aurélie Guilain la compare de ce fait à une figure mythologique, celle de Clytemnestre, présente dans plusieurs romans de Faulkner :

[...] dans les premiers romans de Faulkner, le lecteur trouve au centre de la maison familiale un personnage de mauvaise mère qui est une ombre portée de Clytemnestre : Caroline Compson, la mère froide et geignarde de *The Sound and the Fury*, ou Addie Bundren dans *As I Lay Dying*. Dans *Absalom, Absalom!*, c'est un personnage nommé Clytie (diminutif de Clytemnestre) qui veille sur la maison Sutpen.²⁹

Mais elle pourrait également être associée à son mari, Agamemnon, puisque c'est lui qui prononce les paroles « *as I lay dying* » qui ont donné le titre au roman de Faulkner. Dans la mythologie grecque, la famille des Atrides est maudite après que Tantale ait voulu trompé les dieux en leur proposant son propre fils à manger lors d'un banquet. Addie, en

²⁶ *Ibid*, p.261.

²⁷ William Faulkner, *Tandis que j'agonise*, traduction de Maurice-Edgar Coindreau, Paris : Gallimard, 2011, p.163.

²⁸ *Ibid*, p.163.

²⁹ Aurélie Guilain, « Le pathétique dans les premiers romans de William Faulkner : un exemple de rapport tragique à la loi ? », *Revue Française d'Etudes Américaines*, n°82, octobre 1999, « La Tragédie : variations américaines », p.73.

incarnant Agamemnon et Clytemnestre, serait la représentante de la malédiction de la famille Bundren.

1.1.2 ... au film

Concernant l'incarnation des personnages dans le film James Franco, nous pouvons tout de suite remarquer un certain éloignement des stéréotypes physiques hollywoodiens – mis à part, peut-être, pour Darl, le personnage incarné par James Franco. Les personnages sont de pauvres fermiers d'une autre époque dans laquelle ils n'ont ni le temps, ni l'argent de prendre soin de leur physique. Les femmes ne sont pas ou très peu maquillées, les hommes ne semblent pas sortis de la salle de sport. Leur physique n'est idéalisé, au contraire, un effort de réalisme est fait, notamment concernant Addie Bundren. Sa peau très pâle, ses rides, son visage creusé et cerné et ses membres décharnés nous présentent de manière immédiate et réaliste une personne agonisante.

Concernant le physique et plus précisément l'attitude corporelle des personnages, nous pouvons également remarquer qu'ils ont très souvent la bouche entre-ouverte, de manière naturelle. Cela est particulièrement flagrant pour Anse. Si pour lui, cela peut se justifier par le fait qu'il ait un problème de dentition, cela peut également symboliser une certaine forme de folie. En effet, la folie a pu être représentée par l'ouverture constante de la bouche, comme c'est le cas dans *Le Cri* de Munch par exemple. Et en effet, la folie est très présente dans *Tandis que j'agonise*, étant notamment incarnée par le personnage de Darl.

Mais cette incarnation passe essentiellement dans leur façon de parler. Tout d'abord, le langage est très oral et assez argotique : les personnages appartiennent au monde paysan et utilisent donc essentiellement la langue comme moyen de communication, sans réflexion particulière autour. Par exemple, lorsque Anse donne son avis sur la traversée de la rivière qui est sortie de son lit : « *I bet you a careful fella could walk across on those planks and those logs* »³⁰. Anse utilise le terme argotique de *fella* que nous pouvons traduire par *gars* ou *type*, typique du langage oral et argotique et que nous pouvons inclure dans le *eye dialect*, terme employé pour la première fois par George P. Krapp dans son ouvrage *The English Language in America* en 1925. De même lorsqu'est posée la question de ce qu'il est possible de faire après la découverte du pont englouti : « *What now ?* »³¹ phrase nominale alors qu'en anglais standard *What are we going to do ?* serait utilisé.

³⁰ [Je traduis : « *Je parie qu'un gars prudent pourrait marcher sur ces planches et ces bûches* »]. James Franco, script d'*As I Lay Dying*, p.12.

³¹ [Je traduis : « *et maintenant ?* »]. James Franco, script d'*As I Lay Dying*, p.12.

Mais en plus de cette langue argotique, les personnages possèdent aussi un accent sudiste très prononcé, illustration de la langue employée par Faulkner. L'intonation est moins expressive, l'articulation est moindre, certaines consonnes ont tendance à se confondre et certaines voyelles sont appuyées. Cela rend la compréhension plus complexe, encore plus lorsqu'Anse parle à cause de son problème de dentition, l'empêchant d'articuler correctement. Il ne s'agit pas d'un anglais standardisé appris à l'école, mais d'une langue familière utilisée au quotidien, particulièrement difficile à comprendre pour celui ne venant pas du même milieu social et géographique.

1.2 La narration

En adaptant *Tandis que j'agonise*, Franco pouvait difficilement ignorer un élément primordial de ce roman : le *stream of consciousness*. Cette technique de narration étant propre à l'écriture, Franco la transposa grâce à l'utilisation de deux techniques cinématographiques : un jeu sur des passages des voix *off* à *in* et le split-screen.

1.2.1 Un jeu sur la voix *off* et la voix *in*

Franco a intégré la figure du narrateur dans son film *As I Lay Dying*, incarné tout à tour par la plupart des personnages, notamment lors des monologues intérieurs. Il apparaît généralement en premier lieu sous la forme d'une voix *off*. Néanmoins, des plans sont par la suite également intégrés à la scène le filmant. La voix devient alors *in*. Le personnage est filmé en gros plan et regarde l'objectif de la caméra. Il parle directement au spectateur, brisant le quatrième mur, lui rappelant qu'il lui fait secrètement part de ses pensées et qu'elles ne sont pas accessibles aux autres personnages.

Ce procédé est utilisé pour la première fois dans le film de manière très brève, à 10:43. Jewel et Darl s'en vont faire un chargement de bois. Alors que Darl tente d'interpeller Jewel, sa voix *off* retentit : « *Takes two people to make it.... one people to die* »³² (cf. annexe 1). Nous pouvons d'emblée remarquer le jeu de Franco sur la voix *off*. En effet, c'est Darl qui prononce cette phrase et son visage apparaît à l'écran à ce moment-là et il songe sans doute à ces propos à ce même moment. Pourtant, ses lèvres ne bougent pas. Elles permettent immédiatement d'indiquer au spectateur qu'il s'agit de ses pensées et que les personnages ne les entendent pas. A 10:51, l'écran se divise et Darl apparaît à gauche, en gros plan, fixant la caméra du regard et sa voix devient *in* le temps d'une seule phrase : « *Wich two made you two ?* »³³ (cf. annexe 2). Par ce regard, il s'adresse clairement au spectateur, brisant le quatrième mur. Mais le plan de droite continue de

³² [Je traduis : « *Il faut deux personnes pour faire un homme, mais il n'en faut qu'une pour mourir* »]. James Franco, script d'*As I Lay Dying*, p.4.

³³ [Je traduis : « *Qui t'as fait ?* »]. *Ibid*, p.4.

montrer Jewel suivi de Darl. Cela peut s'expliquer par le fait que Darl s'exprime aussi dans la réalité, puisqu'il tente de parler à Jewel. Il y a un mélange de voix *off* et *in*, ainsi qu'un mélange de paroles prononcées dans la réalité et dans le for intérieur des personnages. Ce procédé permet d'illustrer la narration de Faulkner puisque chaque monologue relate des faits ayant lieu et les pensées de celui qui les raconte.

Autre exemple, lorsque Dewey Dell révèle sa grossesse. A 31:10, alors que la famille à présent au complet est en route pour Jefferson, l'écran est séparé en deux. A gauche, Dewey Dell, filmée de dos, se retourne et l'on entend sa voix de manière *off* : « *Darl knew* »³⁴ (cf. annexe 3). Nous pouvons interpréter sa position de manière très simple. Dewey Dell parle ici de son frère qui se trouve hors champs puisqu'il est assis à l'arrière de la charrette, elle est donc en train de le regarder. Mais, en se retournant, elle fait également face au spectateur. Et c'est lui seul qui va entendre ses confidences, d'autant plus qu'en regardant Darl, elle regarde l'objectif de la caméra, et donc le spectateur. Un fondu au noir sert de transition pour montrer les images du passé, elle et Lefe ayant une aventure. Puis, après un *cut*, Dewey Dell est filmée en gros plan, regarde l'objectif de la caméra – volontairement cette fois-ci – et sa voix devient *in* (cf. annexe 4). Le spectateur devient son confident. Hormis Darl, lui seul connaît son secret.

Si la plupart des monologues sont illustrés de cette manière dans le film, une exception concerne celui d'Addie. Notons tout d'abord que si elle n'en possède qu'un seul dans le roman de Faulkner, il est divisé dans le film et apparaît donc à plusieurs moments. Le film s'ouvre par exemple sur une phrase tirée du monologue d'Addie et au moment de la traversée de la rivière il est divisé en deux parties. Concernant la première partie ayant lieu lors de cette fameuse traversée, son monologue commence comme les autres en voix *off* puis continue en voix *in*. Mais lorsqu'elle est filmée en gros plan, elle ne regarde pas l'objectif puisque ses yeux sont fermés (cf. annexe 5). Cela insiste sur son statut de morte. Cette idée est renforcée par le fait qu'elle soit couchée sur son lit et rappelle qu'à ce moment du récit elle est couchée dans son cercueil. Son monologue nous vient d'outre-tombe, elle nous fait part d'une dernière révélation avant d'être ensevelie sous terre. De plus, cela met également son monologue en valeur. Il est unique et contient une révélation d'une importance capitale sur les liens de la famille Bundren et il est donc justifié de ne pas le filmer comme les autres.

Si le gros plan sur un personnage fixant l'objectif de la caméra permet de briser le quatrième mur et de créer une complicité avec le spectateur, la présence de ces plans peut également être expliquée par un simple besoin de clarification. En effet, dans le roman, le lecteur sait toujours à qui correspondent les monologues qu'il est en train de lire : le nom du personnage auquel appartient le monologue est écrit au début de chaque chapitre.

³⁴ [Je traduis : « *Darl savait* »]. *Ibid*, p.10.

Or, à l'écran cela n'apparaît pas toujours de manière aussi visible. Dans la scène commençant à 37:17, Darl, Cash et Jewel reprennent la route afin de trouver un passage pour traverser la rivière avec la charrette. Puis, une voix *off* retentie : « *The dark current runs. Talks up to us in a murmur...* »³⁵. Or, comme les trois personnages sont filmés de dos, il est difficile de savoir à qui appartient ce discours. Il est impossible de s'aider de l'expression de leur visage, ni même de voir si leurs lèvres bougent et si nous avons bien affaire à une voix *off* et donc aux pensées d'un personnage. Jewel peut rapidement être éliminé, car il est loin devant et que la mise au point est faite sur Darl et Cash. Or, les deux personnages apparaissent de manière particulièrement équilibrée à l'écran. Ils sont tous les deux en amorce, puisque seule une moitié latérale de leur corps est visible : Darl est sur la gauche, Cash est sur le droite (cf. annexe 6). Dans cette parfaite symétrie, difficile de savoir à qui exactement appartient la voix *off* que nous entendons. A 37:35, le visage de Darl en gros plan apparaît, en train de parler (cf. annexe 7). Sa voix sert de pont sonore afin de créer le lien entre ce plan et celui le précédant. Cela permet de montrer avec certitude au spectateur à qui appartenait la voix qu'il entendait.

1.2.2 L'usage intensif du split-screen

Ce qui frappe au premier abord dans le film de Franco, c'est l'usage particulièrement intensif du split-screen, ce qui peut le rendre difficile d'accès. Rappelons tout d'abord la définition de ce procédé cinématographique :

Lorsqu'une image projetée à l'écran se fractionne en deux, ou en plusieurs autres fragments visuels dissociés mais contaminés, le monde (ou notre cerveau) semble se fissurer, exploser, ou se confronter à lui-même et, peut-être parfois même, renaître sous nos yeux. Bien des associations d'idées peuvent venir en effet à l'esprit quand soudain, un cadre se dédouble ou se démultiplie – et généralement sans préavis. Il existe d'ailleurs tout autant d'appellations pour définir ce procédé technique, selon les cas et selon les commentateurs : « écran splité », « écran divisé », « écran scindé », « écran multiplié », ou encore « écran fractionné ». On gardera ici le terme générique de « split-screen ».³⁶

Nous procéderons de même. Le split-screen est arrivé pratiquement en même temps que le cinéma et apparaît généralement lors d'une séquence avec un but bien précis. L'émission *Blow up* d'Arte consacré à ce sujet en a recensé quelques célèbres utilisations :

Mais au fait, pourquoi utilise-t-on le split-screen ? Eh bien par exemple pour filmer une compétition sportive, comme dans *Plein la gueule* de Robert Aldrich. Ou bien pour illustrer une conversation téléphonique, comme dans *Quand Harry rencontre Sally*. Ou

³⁵ [Je traduis : « *Le courant noir s'écoule. Il nous murmure...* »]. *Ibid*, p.15.

³⁶ Alexandre Tylski, « Le « split-screen » audiovisuel : Contemporanéité(s) d'une figure », *Positif*, n°566, 2008, p.56.

encore pour illustrer la propagation de la peur dans toute une ville dans le déjà cité *L'Etrangleur de Boston*.³⁷

Dans *As I Lay Dying*, ce procédé cinématographique est essentiellement présent afin d'illustrer la pluralité des voix du roman de Faulkner. Et étant donné qu'elle apparaît dans l'intégralité de *Tandis que j'agonise*, sa présence intensive apparaît justifiée.

Le split-screen a d'abord un usage assez classique, en permettant de montrer la simultanéité. C'est par exemple le cas lors de l'agonie d'Addie. Comme dernière volonté, celle-ci souhaite voir son fils Jewel et le réclame en prononçant son prénom. Instantanément, l'écran se divise pour montrer l'endroit où se trouve Jewel et expliquer son absence : le chariot de chargement de bois est embourbé dans un fossé (12:33). De plus, au moment où Addie crie le nom de son fils Cash (13 :16), l'écran se divise à nouveau afin de montrer sa réaction immédiate au cri de sa mère et la rassurer quant au bon avancement de la fabrication de son cercueil.

Mais ce qui caractérise *As I Lay Dying* est son usage particulièrement intensif. Le split-screen apparaît dès le premier plan du film, en donnant immédiatement le ton. L'écran est séparé de manière verticale en deux parties. Celle de gauche est noire, et celle de droite nous montre Addie (cf. annexe 8). Elle est couchée sur son lit, en gros plan et dit : « *My father used to say that the reason for living was to get ready to stay dead a long time* »³⁸. Il s'agit d'ailleurs d'une phrase reprise au début du monologue d'Addie dans le roman³⁹. Ainsi, dès les premières images, le spectateur est immédiatement plongé dans cette narration multiple et cette pluralité des voix. Notons également que ce premier gros plan nous présente Addie parlant de la vie et de la mort. Addie, par sa mort, est le personnage central et surtout le but de l'histoire. La partie noire à gauche peut représenter ce qui va lui arriver à très court terme, c'est-à-dire sa mort et les ténèbres qu'elle va rejoindre. De plus, elle a les yeux ouverts et regarde l'objectif de la caméra. Pourtant, nous n'avons pas l'impression qu'elle le regarde directement. Son regard semble perdu dans le vide, vitreux, comme celui d'un mort. Mais cette image que nous voyons en premier avec l'usage du split-screen peut aussi symboliser la division. Si les membres de sa famille vont s'unir pour son cortège funéraire, Addie représente également l'impossibilité de la famille unie. Elle qui semblait l'exemple de la mère de famille aimante avouera plus tard n'avoir jamais été véritablement heureuse dans ce rôle. La seule fois où elle aurait ressenti du bonheur est quand elle a brisé cet équilibre familial en

³⁷ « Le split-screen au cinéma », *Blow up*, Arte, 2014.

³⁸ [Je traduis : « *Mon père disait que le but de la vie, c'est de se préparer à rester mort très longtemps* »]. James Franco, script d'*As I Lay Dying*, p.2.

³⁹ William Faulkner, *Tandis que j'agonise*, traduction de Maurice-Edgar Coindreau, Paris : Gallimard, 2011 : « *Je me rappelais que mon père avait coutume de dire que le but de la vie c'est de se préparer à rester mort très longtemps* », p.163 et « *Mon père disait que le but de la vie est de se préparer à rester mort* », p.169.

commettant un adultère. Elle admettra alors que le fruit issu de sa tromperie, Jewel, est son fils préféré, ce qui est loin de l'idéal de la mère de famille. L'association de ces deux images peut renforcer l'idée que si Addie peut symboliser l'unité de la famille, elle peut également en être la division.

Ainsi, grâce à un jeu sur la voix *off* et la voix *in* et l'usage du split-screen, Franco parvient à illustrer la polyphonie présente dans le roman de Faulkner. Mais il n'en fait pas toujours une adaptation fidèle, comme c'est le cas avec l'épisode de la traversée de la rivière et du monologue d'Addie.

1.3 Entre unité et division : Etude comparative de la traversée de la rivière et du monologue d'Addie

Nous allons à présent analyser la scène de la traversée de la rivière qui empêche est empêchée par le montée des eaux suite à la pluie, ainsi que le monologue d'Addie, épisodes importants de *Tandis que j'agonise*. Dans le film cette séquence dure de 33:53 à 48:28. Alors qu'il unit la traversée de la rivière avec le monologue d'Addie, il s'agit de deux épisodes distincts dans le roman. La traversée de la rivière se situe des pages 136 à 159 et est racontée à travers les voix de Darl, Vardaman, Tull, à nouveau Darl et Cash ; puis l'adultère d'Addie est racontée des pages 160 à 173 à travers trois monologues, ceux de Cora, Addie et Whitfield. Le fait d'unir ou non ces deux épisodes se révélera avoir un impact différent.

1.3.1 Une rupture entre les deux épisodes

Un point commun relatif au livre et au film est la rupture nette provoquée par une ellipse temporelle racontant l'aventure qu'Addie a eu des années plus tôt avec le pasteur Whitfield et qui l'a mise enceinte de Jewel.

Dans le livre, cet épisode est raconté par le biais de trois personnages : Cora, Addie et Whitfield. Le simple fait que le livre soit sectionné en cinquante-neuf monologues montre une division, encore plus lorsqu'un même épisode est raconté par le biais de la voix de plusieurs personnages différents – et donc plusieurs monologues. Ici, la rupture est d'autant plus nette à cause de la fin du monologue précédant la révélation de l'adultère d'Addie. Il s'agit de celui de Cash, très court, expliquant qu'il savait que l'accident était inévitable : « *Il n'était pas d'aplomb. Je leur ai dit que s'ils voulaient le transporter d'aplomb il faudrait qu'ils* »⁴⁰. L'aposiopèse marque ici une rupture très intense, la phrase

⁴⁰ *Ibid*, p.159.

de Cash n'étant pas terminée, renforcée par l'absence totale de marque finale de ponctuation. Nous pouvons l'interpréter de plusieurs manières. Rappelons que Cash est blessé à ce moment-là. Il n'est donc pas en état de penser correctement et de façon organisée et cette interruption brutale du cours de ses pensées peut même faire penser qu'il s'est évanoui. Mais nous pouvons également nous demander qu'elle aurait été l'intérêt d'entendre la suite de la pensée de Cash. En effet, il exprime une hypothèse sur ce qui aurait pu se passer, à savoir de quelle manière l'accident aurait pu être évité. Or, l'accident a bel et bien eu lieu et le passé ne pouvant être changé, il n'est pas forcément utile de s'intéresser à un fait ne pouvant plus se produire.

Dans le film, ce silence est aussi présent. Alors que Jewel, Darl et Cash sont en difficultés dans la rivière, la tension monte. La caméra n'est pas fixe étant portée à l'épaule, les personnages sortent en partie du cadre et le mouvement de l'eau apparaît régulièrement. Notons que le mouvement en général est également présent dans le roman, comme le relève Bleikasten :

Le roman décrit des figures mobiles dans un espace lui-même mouvant : la charrette des Bundren progresse obstinément le long des mauvaises routes ; Jewel, sur son cheval, ne cesse de tourner autour convoi funèbre, et les busards appâtés par le cadavre déjà pourrissant tracent des cercles dans le ciel incandescent de juillet. Du mouvement, mais toujours suspendu : sous les yeux du petit Vardaman, les chevaux « *tournoient et le voiture tournoie aussi sur deux roues, immobile, comme clouée au sol, par leurs petites pattes de derrière au centre d'une plaque tournante* » (I, 933). De l'immobilité, mais une immobilité qui est toujours comme une infinie lenteur, et dans le secret de cette lenteur des énergies s'accumulent qui vont finir par ses décharger.⁴¹

En plus de l'image, cette tension est également perceptible par le son *in* dans le film. De nombreux bruits sont présents tels que celui de l'eau ou le hennissement des chevaux. De plus, les personnages parlent de plus en plus fort et les bruits autour d'eux les empêchent de communiquer sereinement. Tull, sur la berge, tente de discuter au trio dans la rivière mais tous parlent en même temps, ce qui rend leurs propos incompréhensibles, y compris pour le spectateur. Cette tension grandit jusqu'au moment où le tronc percute le chariot et une rupture s'opère grâce à un changement de son et de rythme.

Tout d'abord, alors que les plans précédents étaient extrêmement bruyants, un silence s'installe brusquement pendant plusieurs secondes. De plus, nous pouvons observer un ralenti dans les images, qui contraste avec la rapidité de celles qui précédaient. Enfin, dans le roman, la rupture est également marquée par le fait que l'incident de la traversée est terminé. Tous sont sortis de l'eau, le cercueil et quelques instruments de Cash ont été récupérés.

⁴¹ André Bleikasten, *William Faulkner : une vie en romans : biographie*, Croissy-Beaubourg : Aden, 2007, p.260.

1.3.2 ... auquel le film va donner un lien fort

Néanmoins, dans le film, l'incident de la rivière et la révélation de l'adultère d'Addie sont très liés. En effet, si dans le livre l'épisode de la rivière est terminé au moment des révélations concernant l'adultère d'Addie, dans le film elles surviennent au moment de l'accident. Le film lie donc directement l'accident et ces révélations et les superpose. Au moment où le tronc percute le chariot, un silence s'installe, puis une musique *off* apparaît peu à peu. Elle est difficilement perceptible au début et le son monte crescendo. La musique est apaisante et offre un véritable contraste avec le bruit du passage précédent. Puis, la voix d'Addie se fait entendre par-dessus la musique. Le film omet les monologues de Cora et de Whitfield et se concentre uniquement sur celui d'Addie et l'essentiel de ses révélations. Outre sa voix, son visage apparaît également à l'écran, le film alternant les plans de la rivière, ceux d'Addie et ceux illustrant son adultère.

Cela permet d'instaurer un certain suspense qui n'est pas présent dans le livre. En effet, le monologue d'Addie ralentit l'action et fait attendre le spectateur sur l'issue de l'accident. Il ne sait pas de quelle manière il va se terminer, si les personnages vont survivre, si le cercueil pourra être sauvé.

De plus, cela insiste sur le lien entre l'accident et Addie. Dans un certain sens, c'est par elle qu'il arrive, puisque c'est pour transporter son cercueil et l'emmenar à Jefferson selon sa dernière volonté que la rivière a été traversée. Elle en serait donc responsable.

Enfin, les révélations d'Addie semblent s'adresser directement aux personnages. En effet, on peut remarquer que lorsqu'ils sont mentionnés par Addie ils sont montrés à l'écran. Par exemple, lorsqu'elle dit : « *Anse ? Why Anse ? Why is it Anse ?* »⁴² ce dernier apparaît à l'écran, la bouche grande ouverte. Dans un sens premier, cela transmet le choc de l'accident de la charrette auquel il assiste, mais dans un deuxième sens, cela peut également transmettre la surprise de la révélation d'Addie. Cela est renforcé par le split-screen montrant l'opposition entre les yeux fermés d'Addie qui symbolisent l'apaisement de la révélation et la bouche ouverte d'Anse qui nous montre le choc que qu'elle suscite (annexe 9).

Ainsi, le film *As I Lay Dying* tente de rendre compte de la pluralité des voix grâce à différentes techniques propres au cinéma et joue également sur l'unité et la division présente dans le roman en liant et déliant d'autres épisodes à sa manière

⁴² [Je traduis : « *Anse ? Pourquoi Anse ? Pourquoi est-il Anse ?* »]. James Franco, script d'*As I Lay Dying*, p.16.

Deuxième partie : Comment le cinéma peut-il servir le cours de français et pourquoi l'y intégrer pleinement ?

Aller au cinéma de temps en temps en tant que loisir, pourquoi pas, mais a-t-il sa place à l'école ? Sans aucun doute et c'est ce que nous allons démontrer à présent. N'oublions pas que le cinéma est un art particulièrement récent, puisque Edison inventa le kinétographe et le kinétoscope en 1891 et les frères Lumière le cinématographe en 1895, en comparaison avec les autres arts tels que la littérature, la peinture ou encore la musique qui ont eux plusieurs centaines voire milliers d'années. Le cinéma peut être un réel apport dans les enseignements, et plus particulièrement dans celui de français. Tout d'abord, il est rentré dans les programmes scolaires et est donc cité par l'Education Nationale elle-même. De plus, il permet d'appréhender la littérature de manière différente et peut-être de la rendre accessible à un plus grand nombre. Enfin, rappelons la place grandissante de l'image dans notre époque actuelle : il est donc logique qu'elle croisse également dans le cadre scolaire. Nous développement se basera notamment sur les travaux de Sylvie Rollet qu'elle publia dans son ouvrage *Enseigner la littérature avec le cinéma* publié en 1996.

2.1. Une présence dans les instructions officielles

Tout d'abord, le cinéma devient de plus en plus présent dans les programmes scolaires, notamment dans ceux de français qui a toujours eu un lien particulier avec l'histoire des arts. En effet, les programmes invitent à faire régulièrement des liens entre les œuvres littéraires étudiées et des œuvres cinématographiques afin d'en enrichir le cours.

Ainsi, en classe de sixième, dans le questionnaire « Le monstre, aux limites de l'humain », l'indication de corpus est de faire un lien « *permettant de découvrir certains aspects de la figure du monstre dans la peinture, la sculpture, l'opéra, la bande dessinée ou le cinéma* »⁴³ et va même jusqu'à proposer pour le questionnaire « Récits d'aventure » d'enrichir l'étude d'un classique du roman d'aventures « *avec des extraits de films d'aventures ou un film d'aventures autant que possible adapté de l'un des livres étudiés ou proposés en lecture cursive* »⁴⁴. Autre exemple, en classe de quatrième, le questionnaire « Informer, s'informer, déformer ? » propose « *aussi [d']étudier des extraits de romans, de nouvelles ou de films des XIXe, XXe et XXIe siècles traitant du monde de la presse et du journalisme* »⁴⁵. Ce lien entre le cours de français et le cinéma

⁴³ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.123.

⁴⁴ *Ibid*, p.123.

⁴⁵ *Ibid*, p.248.

se poursuit bien évidemment de manière identique au lycée. Ce lien n'en sera que renforcé avec la réforme du lycée 2019 où le cinéma reste bien présent dans les prolongements proposés en cours de français. Ainsi, dans le programme de français de première des voies générales et technologiques, l'objet d'étude « Le roman et le récit du Moyen Âge au XXI^{ème} siècle » peut être prolongé par des œuvres « *appartenant aux domaines des arts plastiques et aux écritures numériques contemporaines combinant texte, image et son. Il peut par exemple proposer des récits en image (peinture mythologique ou historique ; illustration ; photographie, images de synthèse ; bande dessinée, roman graphique ; adaptation cinématographique, etc.)* »⁴⁶. Notons que le seul domaine artistique nommé ici combinant image et son est le cinéma.

Mais si les programmes scolaires incitent très clairement les professeurs de Lettres à faire divers liens avec le cinéma, ce dernier prend une place de plus en plus prépondérante à l'école, ainsi que le mentionne par exemple l'article « *De la maternelle au baccalauréat - L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel* » publié sur le site de l'Education Nationale et mis à jour assez récemment, en novembre 2018. Cet article rappelle l'importance grandissante de la place du cinéma à l'école :

L'École donne une place importante au cinéma et à l'audiovisuel dans le cadre plus large de l'éducation à l'image. La première pratique culturelle des jeunes est celle de l'image : cinéma, photo, télévision, jeux vidéo, Internet, etc. Depuis plus de 20 ans, l'École a mis en place une éducation théorique et pratique à ce langage complexe dont les codes et les techniques évoluent sans cesse. Dès l'école primaire, l'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel permet aux élèves d'acquérir une culture, d'avoir une pratique artistique et de découvrir de nouveaux métiers.⁴⁷

En effet, dans un monde où l'image devient de plus en plus importante, ce nouvel outil commence naturellement à faire sa place dans les écoles. Le cinéma n'est donc pas réservé à un simple prolongement du cours de français, mais possède sa place propre, dans tous les niveaux scolaires et dans tous les enseignements.

Rappelons qu'il existe aujourd'hui un certain nombre de dispositifs complémentaires pour traiter du cinéma et du monde de l'audiovisuel à l'école. « Ecole et cinéma », « Collège au cinéma » et « Lycéens au cinéma » permettent aux élèves depuis l'école élémentaire jusqu'au lycée d'assister à des projections de films choisis dans des salles de cinémas. En plus de découvrir les classiques du cinéma, les élèves peuvent également aiguïser leur esprit critique en jugeant des films plus récents en discernant le Prix Jean Renoir des lycéens, et, nouveauté 2019, le César des lycéens récompensant l'un

⁴⁶ Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, p.14-15.

⁴⁷ « *De la maternelle au baccalauréat - L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel* », education.gouv.fr, mise à jour en novembre 2018, <https://www.education.gouv.fr/cid21004/l-education-a-l-image-au-cinema-et-a-l-audiovisuel.html>.

des films nommé dans la catégorie « Meilleur Film » lors de la prestigieuse cérémonie des Césars.

Enfin, n'oublions pas l'option cinéma-audiovisuel qu'il est possible de prendre dès la classe de seconde ayant pour but d'apporter une solide culture cinématographique aux élèves ainsi que leur apprendre à manier et à maîtriser les différentes manières de faire un court-métrage. Cette option rappelle néanmoins que si le cinéma à l'école est bien l'affaire de tous, il entretient tout de même un lien particulier avec le cours de français puisqu'il est uniquement possible de choisir l'option de spécialité dans la filière littéraire, section dont le français et la littérature font partie des matières dominantes.

2.2 Favoriser la compréhension des œuvres littéraires

Quel élève, après avoir pris connaissance du livre qu'il devait lire en cours de français, n'est jamais allé chercher s'il avait été adapté en film afin de pouvoir « tricher » et d'en connaître l'histoire sans avoir à le lire ? C'est le cas de plus en plus d'entre eux, et ce n'est pas forcément une mauvaise chose, contrairement à certaines idées reçues. Bien entendu, la seule vision d'une adaptation ne permet de connaître et de s'appropriier l'œuvre originelle, mais elles peuvent être complémentaires.

En effet, les œuvres littéraires peuvent parfois poser de véritables difficultés de compréhension aux élèves. Certains d'eux ont beaucoup de problèmes de lecture et de compréhension et certaines œuvres, par leur langue ou leur éloignement dans le temps peuvent être difficile d'accès. Ainsi, les adaptations cinématographiques peuvent en favoriser la compréhension. Elles peuvent aider les élèves à se visualiser les descriptions (personnages, lieux...) grâce à l'image cinématographique et également permettre d'en réduire la durée – un film ne dure rarement plus que quelques heures alors que pour les petits lecteurs, la lecture d'un livre peut prendre un temps parfois considérable.

Mais la compréhension peut également être favorisée grâce à l'usage de l'esprit critique de l'élève. En effet, beaucoup d'élèves pourront lire les livres imposés de manière assez passive, parce qu'ils y sont obligés, sans poser davantage de regard sur ce qu'ils lisent. Or, en se plongeant dans une adaptation – qu'elle soit cinématographique ou autre – il fera forcément, même inconsciemment, des comparaisons entre les deux œuvres et y réfléchira davantage, se construisant un avis. J'ai personnellement travaillé *Bérénice* de Racine cette année avec ma classe de seconde, œuvre qui fut assez difficile d'accès pour eux. Après en avoir expliqué l'histoire, les sources historiques et qu'ils aient commencé à le lire, j'ai montré à ma classe un extrait de l'adaptation de Jean-Daniel Verhaeghe⁴⁸. Et quelle ne fut pas ma surprise, lorsque lors de l'apparition de Gérard Depardieu dans le rôle de Titus, je dus faire face au choc et au mécontentement de certaines élèves –

⁴⁸ *A propos de Bérénice*, Jean-Daniel Verhaeghe et Jean-Claude Carrière, 2000.

appartenant en effet pour la plupart au genre féminin – en total désaccord avec le choix du casting car Depardieu fut jugé beaucoup trop âgé et pas assez séduisant pour le rôle. Cet épisode – que je n’avais absolument pas anticipé – m’a finalement permis de vérifier une certaine compréhension de l’œuvre et surtout de voir que ces élèves avaient commencé à s’approprier cette œuvre difficile en se représentant physiquement les personnages et peut-être, pour certaines, en se mettant à la place de Bérénice et donc de se visualiser Titus avec un physique qui leur était agréable et donc nécessairement plus jeune étant donné leur âge. Ce simple jugement de valeur permet donc aux élèves de réfléchir – même si cela relève du cadre du détail – à l’œuvre. Travailler davantage en profondeur sur l’adaptation des œuvres littéraires permet donc aux élèves de porter un début de regard critique en comparant les deux œuvres, et également d’en vérifier leur compréhension grâce à ce qu’une œuvre cinématographique peut apporter en plus (ton, gestuelle, déplacement, musique...). Ainsi, deux supports permettent d’entrer ou d’élargir l’étude de l’œuvre littéraire. Et à la question de la comparaison entre l’œuvre originelle et son adaptation cinématographique, les élèves auront sans doute plus de choses à dire que sur ce qu’ils ont simplement pensé de la lecture de l’œuvre littéraire.

De plus, il serait sans doute intéressant de proposer plusieurs extraits d’adaptations cinématographiques d’une même œuvre littéraire afin de faire s’interroger les élèves sur les différents choix des réalisateurs, l’époque à laquelle l’adaptation a été réalisée, les décors, le jeu des acteurs... Une comparaison très intéressante pourrait par exemple se faire à propos de *Frankenstein* de Mary Shelley, œuvre mondialement connue et dont les élèves connaissent au moins partiellement l’histoire. La plupart mettront sans doute rapidement une image sur la créature de Frankenstein, celle de Boris Karloff qui en a tenu le rôle dans *Frankenstein, La Fiancée de Frankenstein* et *Le Fils de Frankenstein* de James Whale. Ce ne sera sans doute pas parce qu’ils auront visionné ces films déjà datés, mais parce que ceux-ci ont marqué la culture populaire, qu’ils sont régulièrement parodiés et dont l’image est utilisée dans de nombreux produits dérivés associés à *Frankenstein*. Mais si ce visage est si connu, ces adaptations sont pourtant très éloignées de l’œuvre de Mary Shelley, se concentraient essentiellement sur la figure du monstre et en misant davantage sur le côté film d’horreur et populaire. Néanmoins, elles ont participé au succès populaire de *Frankenstein* auprès du grand public du XX^{ème} siècle et sans le savoir, les connaissances des élèves seront sûrement basées sur ces différentes adaptations. Mais il serait alors intéressant de les comparer avec différentes adaptations, telles que *Mary Shelley's Frankenstein* de Kenneth Branagh qui se revendique être une adaptation assez fidèle au roman ou *Frankenweenie* de Tim Burton, une réécriture enfantine rendant hommage aux films de James Whale qui ont bercé l’enfance du réalisateur. Ces différents films sont tous des adaptations du roman de Shelley et, bien que différentes, elles ont toutes marqué le cinéma. Il serait alors intéressant de demander aux élèves leur adaptation favorite, mais également d’aller plus loin en se demandant l’objectif des différents

réalisateurs, en les remplaçant dans leur époque et leur contexte en se demandant pour quelles raisons ils ont fait tel ou tel choix, tout en dépassant la simple question de ce qui est fidèle ou non à l'œuvre originale.

De plus, analyser une œuvre cinématographique pourra également permettre aux élèves de mieux appréhender l'analyse d'œuvres littéraires, puisqu'elle se caractérise également par l'usage d'un vocabulaire spécifique :

La caractéristiques du langage cinématographique est, en effet, sa polyphonie : au code proprement linguistique (paroles ou mentions écrites...) se superposent les codes de l'image (composition du cadre, angle de prise de vues, champ et hors-champ, point de vue...), ceux de la scénographie, de la musique...⁴⁹

Lors de l'étude d'extraits d'œuvres cinématographiques dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé, les élèves devaient les analyser en se basant sur une liste de différents critères tels que les types de plans, les mouvements de caméra, la lumière, la musique... Puis, dans le cours de français qui suivit, je fis un parallèle en mettant en valeur des questions qu'ils devaient se poser pour faire un commentaire littéraire (genre ? registres ? syntaxe ? figures de style ? énonciation ? point de vue ? ...). J'ai alors pu constater qu'ils comprenaient mieux l'utilité de se poser des questions autour d'un texte, que cela leur paraissait moins abstrait. Etant donné que cela leur avait paru assez naturel pour l'analyse d'un film, ils comprenaient dans l'ensemble le fait que l'analyse d'œuvres littéraires ait ses propres critères.

Ainsi, « *analyser la façon dont l'adaptation au cinéma d'un roman affecte les modalités du récit primitif devrait permettre aux élèves de mieux cerner les éléments constitutifs du texte initial, la spécificité des codes littéraires et cinématographiques, ainsi que les choix de lecture du réalisateur.* »⁵⁰

2.3 Du XX^{ème} au XXI^{ème} siècle : l'instauration d'un monde de l'image

Enfin, n'oublions pas que de nos jours, les images prennent de plus en plus de place dans notre société. La rue, la télévision et surtout internet nous permettent d'y avoir accès constamment. Les œuvres picturales peuvent être regardées avec la plus grande précision sur nos smartphones, les films visionnés à tout moment sur nos ordinateurs et les réseaux sociaux tant utilisés par nos élèves permettent de les partager. Cela est d'autant plus valable pour la jeunesse qui les côtoie et les utilise au quotidien grâce aux nouvelles technologies. Il s'agit donc d'un média qui leur parle de manière plus directe et qui peut donc favoriser un certain attrait. Il est important que les professeurs en aient conscience

⁴⁹ Sylvie Rollet, *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Paris : Nathan, Collection « Perspectives didactiques » dirigée par René La Borderie, Série Littéraire dirigée par Alain Pagès, 1996, p.12.

⁵⁰ *Ibid*, p.14.

et sachent s'en servir, sans néanmoins l'utiliser de manière futile, dans l'unique de rendre leur cours plus attrayant.

Dans son article « Les vidéos permettent-elles de mieux apprendre ? », le site profpower explique que les vidéos aident à la mémorisation. En effet, elles permettent la création d'images mentales, puisque « *travailler avec l'image, c'est faciliter le principe d'association : les images mentales, que l'élève doit lier entre elles par un lien de sens, sont données. Il n'a pas à les créer de toutes pièces* »⁵¹. Mais le son peut également agir sur la mémorisation en provoquant différentes émotions que les élèves associeront au contenu des vidéos. L'aspect dynamique d'une vidéo pourra également leur permettre de les rendre plus attentifs.

François Muller, dans un article publié sur son blog, explique :

[L'éducation aux médias] ne sont pas des objectifs en plus, mais ce sont des finalités que les objectifs des disciplines peuvent utilement servir ; ce n'est pas en plus, c'est un plus. Elle est une incitation à traiter un contenu et des savoirs en piochant dans l'infinie variété des média, de sorte à ne pas présenter un savoir scolaire complètement décontextualisé et sans prise sur les réalités contemporaines.⁵²

En effet, l'image étant constamment présente dans nos sociétés actuelles et plus particulièrement chez les jeunes générations, il est important d'inclure ce nouvel outil à l'école, non seulement pour tout ce qu'il peut apporter de bénéfique, mais également pour apprendre aux élèves à le connaître et à s'en servir, lui est qui en particulièrement friand. L'Education Nationale a d'ailleurs mis en place www.lesite.tv, site internet donnant accès à une banque d'émissions éducatives accompagnées d'une fiche pédagogique afin de pouvoir en faire un usage pédagogique, encourageant clairement l'usage des vidéos dans l'enseignement.

Mais ce monde de l'image est également présent chez les écrivains eux-mêmes et leurs œuvres littéraires ne peuvent pas être analysées sans connaissance de ce lien, en particulier pour certains mouvements littéraires :

Que les images cinématographiques imprègnent l'imaginaire du XXème siècle ne fait aucun doute. Nombre d'écrivains, de Cocteau à Duras ou Robbe-Grillet, ont mené conjointement leur œuvre littéraire et un travail d'écriture cinématographique, d'autres, comme Beckett et Malraux, ont choisi de ne réaliser qu'un unique film ; d'autres enfin, comme Faulkner ou Pinter sont devenus scénaristes. Le Nouveau Roman comme le roman behavioriste américain ont maintes fois proclamé leur dette à l'égard du regard

⁵¹ Profpower, <https://profpower.livrescolaire.fr/les-vidéos-pédagogiques-et-les-apprentissages>, 2016.

⁵² François Muller, « AV : avant, à vendre, audio-visuel ? », Chapitre 12, <http://francois.muller.free.fr/manuel/audiovisuel/e.htm>.

cinématographique. Le mouvement surréaliste revendique autant *L'Âge d'Or* de Buñuel que *Les Champs magnétiques* de Breton et Soupault.⁵³

Ainsi, un écrivain ayant également travaillé dans le monde de l'image aura forcément une approche différente de l'écriture. Comme le rappelle Sylvie Rollet, William Faulkner, avant d'accéder à la notoriété, a travaillé comme scénariste et a notamment adapté le roman *En avoir ou pas* d'Ernest Hemingway devenu en français *Le Port de l'angoisse*, réalisé par Howard Hawks en 1944. Ainsi, non seulement il connaissait très bien les deux domaines, mais également le travail d'adaptation d'œuvres littéraires au cinéma.

De plus, certains auteurs collaborent directement lors de l'adaptation cinématographique de leurs propres œuvres littéraires. Ce fut par exemple le cas d'Anne Rice qui travailla comme scénariste sur *Entretien avec un vampire* de Neil Jordan et Stephen King sur *Simetierre* de Mary Lambert. Parfois, les projets littéraires et cinématographiques sont extrêmement liés, comme ce fut le cas de *Tous les matins du monde*. En effet, les deux projets furent élaborés de manière assez simultanée. Pascal Quignard et Alain Corneau en parlèrent ensemble, et les deux œuvres parurent la même année, en 1991. Certains auteurs réalisèrent même l'adaptation de leurs propres œuvres littéraires comme Eric-Emmanuel Schmitt avec *Odette Toulemonde* et *Oscar et la Dame rose*. Ainsi, beaucoup d'écrivains ont conscience d'être dans ce monde de l'image et s'y immiscent également. Cela peut donner une autre dimension aux adaptations littéraires et permettre d'être plus fidèles aux œuvres originelles, ou de mieux convenir aux auteurs. En effet, Stephen King a déclaré lors d'une interview au magazine *Rolling Stone* ne pas aimer l'adaptation de *Shining* de Kubrick, qui prend beaucoup de libertés avec son roman : « *Le livre est chaud, le film est froid ; le livre finit en flamme, le film finit dans la glace. Et il est misogyne* »⁵⁴. En 1997, King décide donc d'écrire et de produire une série de trois épisodes intitulées *Shining : Les Couloirs de la peur*. Cela lui permit de faire une adaptation plus fidèle, avec lequel il serait plus en accord. Mais il est à noter que cette méthode peut poser des questions. Est-ce là réellement la place des auteurs ? Une adaptation cinématographique est-elle vraiment mieux quand elle est fidèle à l'œuvre originale ? *Shining* de Kubrick reste pour la plupart des critiques un chef-d'œuvre du septième art et a marqué le cinéma, beaucoup plus que la série produite par King. Nous pouvons également évoquer la discorde entre Marguerite Duras et Jean-Jacques Annaud pour l'adaptation de *L'Amant*. Duras ira jusqu'à réécrire une version de son roman sous le nom de *L'Amant de la Chine du Nord* pouvant représenter le scénario qu'elle aurait voulu voir. Mais le film d'Annaud fut un succès et il lui avait rappelé ce que lui avait dit Umberto Eco à propos de son adaptation du *Nom de la Rose* : « *Umberto Eco, m'a dit : «*

⁵³ Sylvie Rollet, *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Paris : Nathan, Collection « Perspectives didactiques » dirigée par René La Borderie, Série Littéraire dirigée par Alain Pagès, 1996, p.12.

⁵⁴ Propos rapportés par Julia Beyer, lefigaro.fr, « Culture », mis à jour le 06/11/2014 à 15:09, publié le 06/11/2014 à 10:20.

Moi, c'est mon livre. Toi, c'est ton film ». Donc j'ai dit la même chose à Marguerite Duras »⁵⁵. Ainsi, même s'il y a un lien entre œuvre originelle et adaptation, il s'agira toujours de deux œuvres différentes et savoir si l'adaptation est suffisamment fidèle n'est ni le seul critère, ni nécessairement le plus intéressant.

Il nous semble donc impensable d'étudier la littérature des XX^{ème} et XXI^{ème} siècles sans prendre en compte l'apparition du septième art et l'ensemble des influences qu'il apporta sur la société, d'autant plus lorsque les écrivains eux-mêmes intégrèrent ce milieu. En effet, « *de même qu'il ne peut y avoir d'approche de l'esthétique baroque dans la littérature sans une réflexion sur l'architecture, ni de compréhension de la Renaissance sans un détour par la peinture, de même les principaux mouvements esthétiques du XX^{ème} siècle ne peuvent être véritablement compris sans que soient pris en compte les grands tournants de l'histoire du cinéma.* »⁵⁶

Ainsi, à condition qu'elle soit utilisée de manière intelligente, l'image et plus précisément le cinéma a toute sa place à l'école et plus particulièrement dans l'enseignement de français, permettant d'en enrichir le contenu et d'appréhender la littérature différemment avec les élèves et c'est que j'ai personnellement pu observer cette année en insérant le cinéma dans plusieurs de mes cours.

⁵⁵ Jean-Jacques Annaud dans une interview avec Julie Vaillancourt, *Séquences – La revue de cinéma*, Entrevues : Jean-Jacques Annaud, « On ne peut s'appuyer que sur les instincts », 12 septembre 2015.

⁵⁶ Sylvie Rollet, *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Paris : Nathan, Collection « Perspectives didactiques » dirigée par René La Borderie, Série Littéraire dirigée par Alain Pagès, 1996, p.12.

Troisième partie : Propositions d’approches pédagogiques pour le niveau 2nde

Concernant les propositions d’approches pédagogiques, je n’ai pas consacré beaucoup de temps à l’étude de *Tandis que j’agonise*. En effet, le programme de français de seconde est très strict et cible des époques très précises. L’objet d’étude consacré au roman concerne le réalisme et le naturalisme. Une seule séance avait donc pour objet *Tandis que j’agonise*, en guise de prolongement de séquence. Mais j’ai profité de mes autres domaines d’enseignement qui me laissaient plus de libertés pour aborder le cinéma. Cela a donc été fait dans le cadre de l’Accompagnement Personnalisé et dans celui de l’Enseignement Moral et Civique.

3.1 Introduction à l’univers cinématographique dans le cadre de l’Accompagnement Personnalisé

Dans le cadre de l’Accompagnement Personnalisé, qui a lieu deux heures par semaine, j’ai régulièrement travaillé en co-enseignement avec le professeur d’histoire-géographie, Florent Petit. En effet, nous nous partageons une classe de 2nde à laquelle nous enseignons respectivement l’histoire-géographie et le français. Etant donné que nous partageons un attrait pour le cinéma, nous avons donc décidé de travailler régulièrement sur ce thème.

En guise d’introduction, nous avons commencé par l’analyse d’un épisode de la série *La Quatrième Dimension*. Il s’agissait d’un épisode de la première saison, plus précisément l’épisode vingt-deux intitulé « Les monstres de Maple Street » diffusé pour la première fois le 4 mars 1960 sur la chaîne de télévision américaine CBS.

Les objectifs étaient d’introduire le vocabulaire de l’analyse cinématographique, d’apprendre à analyser une séquence d’une série, de faire découvrir le travail d’étude filmique dans le but de présenter l’option cinéma-audiovisuel qui ouvrira l’année prochaine au lycée Germaine Tillon de Montbéliard⁵⁷, et, dans mon groupe plus particulièrement, d’associer l’analyse cinématographique à l’analyse littéraire.

Après avoir introduit les différents buts de la séance et contextualisé cette série, j’ai montré l’épisode aux élèves. Néanmoins, j’ai arrêté l’épisode juste avant la chute, afin de les laisser émettre des hypothèses sur qui pouvait être le fameux coupable – l’extra-terrestre déguisé en être humain et envoyé sur Terre pour en préparer l’invasion. A peu près tous les personnages de l’épisode ont été nommés par les élèves, avec

⁵⁷ Nous avons appris quelques mois plus tard que cette option ne serait finalement pas proposée.

différents arguments. Ainsi, le dénouement de l'épisode a été d'autant plus percutant pour eux puisque personne n'avait imaginé qu'aucun habitant du quartier n'était coupable, mais que des extra-terrestres étaient bel et bien à l'origine de ce chaos. Puis, l'analyse a commencé. Les élèves se sont d'abord penchés sur l'étude du scénario, ce qui a permis de revoir le vocabulaire du schéma narratif, ont découvert quelques termes de vocabulaire d'analyse cinématographique et nous avons tous ensemble analysé une séquence de l'épisode. Pour chaque séance, j'ai réparti les élèves par groupe : chacun devait se concentrer sur un des critères (plans, lumière, son...) et les tâches changeaient de groupe à chaque nouvelle séance.

La séance s'est particulièrement bien déroulée de mon côté. Les élèves étaient intéressés, ont bien participé et j'ai senti qu'ils étaient assez satisfaits de sortir quelque peu du cadre traditionnel des cours.

Devant l'enthousiasme des élèves et le bon fonctionnement de la séance précédente, j'ai personnellement réalisé une deuxième séance consacrée à l'analyse cinématographique en me concentrant cette fois-ci sur le court-métrage *Frankenweenie* de Tim Burton sorti en 1984. J'étais particulièrement satisfaite de travailler sur des courts-métrages, puisque cela permettait de les regarder dans son intégralité.

Ici, les objectifs étaient de réutiliser les différentes notions découvertes lors de l'analyse des « Montres de Maple Street », mais également de promouvoir le cinéma étant donné que Tim Burton sortait son nouveau film, *Dumbo*, quelques temps après et donc de donner envie aux élèves d'aller le voir.

La séance a commencé par un brainstorming, tout d'abord autour de « Tim Burton », puis autour de « Frankenstein ». Ensuite, le court-métrage a été visionné, le scénario résumé et la séquence d'ouverture analysée. Cette fois-ci, je souhaitais qu'ils mènent eux-mêmes l'analyse en se basant sur les éléments qu'ils trouvaient intéressants et en remobilisant leurs connaissances de l'analyse de l'épisode de *La Quatrième Dimension*. Concernant le choix de la séquence, je trouvais également intéressant, après avoir analysé la séquence qui se situait juste avant le dénouement dans « Les monstres de Maple Street », où la montée de la tension était très claire, de faire l'inverse en s'attardant sur la séquence d'ouverture dans laquelle l'histoire se met en place et dans laquelle l'élément déclencheur apparaît pratiquement *in medias res*, compte tenu de la durée restreinte imposée par le court-métrage.

A nouveau, j'ai été très satisfaite du déroulé de cette séance. Tout d'abord, j'ai été particulièrement surprise par les connaissances des élèves. En effet, au moment du brainstorming autour de « Tim Burton », une élève a été particulièrement investie et a démontré beaucoup de connaissances au sujet du réalisateur. Cela a été d'autant plus agréable qu'il s'agissait d'une élève avec de grosses difficultés scolaires, notamment en français. Cela a donc permis de la valoriser : je ne l'avais jamais vue autant participer en

deux heures de cours. J'ai également été surprise par les souvenirs des élèves concernant le vocabulaire cinématographique. En effet, cette séance s'est déroulée plusieurs semaines après la précédente, sans qu'il ait été demandé aux élèves de l'apprendre. Et lors de l'analyse de la séquence, ils ont globalement très bien réussi à réutiliser ces différents termes.

Enfin, une dernière séance autour du cinéma a été menée, intitulée « King face aux spectateurs » et axée autour de la problématique : De quelle manière évolue la représentation de Kong et sa réception auprès du public entre 1933 et 2005 ?

Il s'agissait cette fois de travailler sur les effets spéciaux et d'en voir leur évolution, mais également la réaction des spectateurs à ce sujet.

La séance s'est déroulée autour de trois extraits de trois films différents de King Kong. La scène était toujours la même. Il s'agissait du moment où Ann – ou Dwan – est prisonnière de la tribu et que King vient la sauver. A ce moment-là des films, il s'agit de la première apparition véritable du gorille à l'écran, moment très attendu. Notre corpus était composé de *King Kong* de Merian C. Cooper et Ernest B. Schoedsack sorti en 1933, *King Kong* de John Guillermin sorti en 1976 et *King Kong* de Peter Jackson sorti en 2005. Les élèves observèrent les différentes manières dont avait été créé King, en passant par la marionnette, un costume porté par un acteur, l'animatronique, un robot ou encore la Performance Capture et virent grâce à quels moyens King avait été rendu de plus en plus réaliste. Mais les élèves découvrirent également la réaction des spectateurs face aux différentes versions de King Kong et remarquèrent notamment, que si le King de la version de 1933 ne leur apparaissait pas du tout comme crédible et assez ridicule, les spectateurs de cette époque le perçurent également ainsi :

Au bout de trois semaines, les quelques personnes qui s'égarèrent encore dans le désert de la salle Maritiaux y vont uniquement pour s'égayer devant un gigantesque mannequin qui se voudrait horrifique et qui n'est que ridicule (...). Le public, après s'être demandé un instant s'il n'allait pas se fâcher, prend chaque soir le parti de rire : c'est bien en effet ce qu'il y a de mieux à faire.⁵⁸

Ainsi, cela leur permit de relativiser leur vision par rapport aux films anciens et de voir l'évolution de la technique cinématographique.

Là aussi, la séance a assez bien fonctionné. Il y eu de véritables débats entre les élèves, notamment entre le Kong de 1933 et 1976. Le groupe fut assez partagé sur la version qu'ils préféreraient et cela donna lieu à des discussions assez intéressantes.

Pour conclure, je suis assez satisfaite de ces séances en lien avec le cinéma dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé. Cela a permis aux élèves d'approfondir leur

⁵⁸ *Femmes de France*, 26 novembre 1933.

culture générale, de leur donner envie de voir plus de films et, pourquoi pas, de choisir l'option facultative cinéma-audiovisuel l'année prochaine et de les sortir du cadre scolaire habituel. Néanmoins, les retours de mon collègue à ce sujet ont été moins enthousiastes. En effet, son groupe d'élèves étaient beaucoup moins intéressés par le monde cinématographique et ne comprenaient dès lors pas l'intérêt de ces séances et les considéraient d'avantage comme une perte de temps.

3.2 Amener les élèves à réaliser un court-métrage dans le cadre de l'Education Morale et Civique

Cette année, j'assure également le cours d'Education Morale et Civique à ma classe de 2nde. Dans le cadre du thème « Égalité et discrimination » et plus précisément le sous-thème « Les discriminations sexistes : vers l'égalité entre les hommes et les femmes », j'ai décidé de mener un projet cinématographique en co-enseignement avec le professeur documentaliste Paul Bouhier. Les élèves ont dû réaliser un court-métrage sur un sujet précis en rapport avec ce thème sur le modèle de la vidéo *Et si*⁵⁹... étudiée en cours.

Les différents objectifs étaient de sensibiliser les élèves aux inégalités entre les hommes et les femmes, leur apporter des connaissances précises sur la réalité du sujet, approfondir leur manière de faire des recherches, développer leur expression personnelle, leur argumentation et leur sens critique, s'impliquer dans le travail en équipe, et, après avoir découvert quelques techniques cinématographiques de manière théorique dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé, réaliser un court-métrage en réfléchissant à toutes les contraintes que cela peut impliquer (écrire un scénario, réfléchir aux lieux, à la manière de filmer, au montage...).

Ce projet a été réalisé sur une longue période. Il a été d'abord introduit par le visionnage et l'analyse du court-métrage *Et si*... réalisé par Henri Liebman en 2008 dans le cadre du concours « Scénarios contre les discriminations ».

Puis, les deux séances suivantes ont été consacrées aux recherches et à l'élaboration technique du court-métrage. Le projet a été expliqué aux élèves, ils se sont répartis en groupes de trois ou quatre – devant obligatoirement être mixtes étant donné le sujet – et se sont choisis un thème précis (les inégalités entre les hommes et les femmes dans le sport, dans le travail, dans le foyer, dans les études...). Ensuite, le professeur documentaliste a tout d'abord fait un cours consacré à la recherche en présentant notamment aux élèves le site Esidoc⁶⁰ permettant d'accéder aux ressources des espaces

⁵⁹ *Et si*..., réalisé par Henri Liebman, produit par Les Films Velvet, dans le cadre du concours « Scénarios contre les discriminations », 2008.

⁶⁰ <http://0251994g.esidoc.fr/>.

documentaires ainsi que le site Europresse et leur a expliqué le fonctionnement des moteurs de recherche traditionnels tels que Google ainsi que des algorithmes. Puis, les élèves se sont lancés dans leurs recherches afin de partir de faits avérés et pas uniquement de stéréotypes. Leur court-métrage devait comporter trois séquences. La première devait être consacrée à la réalité, la deuxième présenter une réalité inversée et idéalisée et la troisième proposer un cadre égalitaire de manière réaliste. Ils ont donc rédigé leur synopsis, leur scénario et le tournage a commencé.

Le tournage a été réalisé à l'aide de tablettes Apple et du logiciel *iMovie*. Les élèves travaillèrent en autonomie. Ils furent répartis dans différents endroits (le CDI, une salle de classe, la cours de récréation...). La Vie Scolaire avait été prévenue et tous les groupes possédaient une feuille sur laquelle il était expliqué dans quels lieux ils avaient le droit de se rendre, les raisons et un cadre que n'importe quel responsable pouvait remplir si les élèves étaient surpris en train de faire autre chose. Néanmoins, Paul Bouhier et moi nous sommes régulièrement déplacés pour suivre l'évolution des élèves et cela ne fut pas de tout repos physiquement. Le montage eut lieu plus-ou-moins en parallèle. En effet, parfois, certains groupes étaient amenés à se partager un même lieu. Ainsi, pendant qu'un groupe tournait une séance, l'autre visionnait celles qu'ils venaient de tourner, gardaient commençait le montage.

Au moment de la rédaction de ce travail, le projet est encore en cours. Les élèves doivent terminer le tournage et figoler le montage. Puis, une dernière séance sera consacrée au visionnage des courts-métrages.

Mener ce projet m'a beaucoup plu, notamment parce qu'il sortait de mon cadre habituel et qu'il permettait de travailler de manière différente.

Néanmoins, il a demandé beaucoup de temps. Je me suis permise de le faire en EMC, car le programme est moins lourd, mais je n'aurais pas pu me permettre d'y consacrer autant de temps en cours de français. De plus, les séances ne furent pas toujours très bien réparties. En effet, les élèves de seconde ont une demi-heure d'EMC par semaine. Dans mon établissement, il a été décidé qu'une heure tous les quinze jours y serait consacré dans leur emploi du temps. La durée entre les différentes séances était telle qu'il fut difficile de mener de véritables projets, les élèves ayant souvent du mal à se souvenir de ce qu'ils avaient fait la fois précédente et de ce qu'ils avaient prévu pour la séance suivante. Ce fut par exemple le cas pour les vêtements. Certains élèves jouèrent le rôle de lycéens et ne prêtèrent donc pas particulièrement attention à leur tenue le jour de la première séance de tournage. Or, quinze jours après, ils ne souvenaient plus de quelle manière ils étaient habillés et ne purent éviter certains faux raccords.

Ensuite, il a également demandé beaucoup d'organisation. Dans les premiers temps, il fallait constamment réserver les salles informatiques qui changeaient d'une semaine à l'autre en fonction de leurs disponibilités, réserver les tablettes et connaître le

fonctionnement du logiciel, organiser les différents lieux de tournage et courir après les élèves afin qu'ils me rendent la feuille d'autorisation d'enregistrement de l'image et de la voix. L'organisation des lieux de tournage fut également particulièrement complexe. En effet, l'administration ne répondant pas régulièrement à mes demandes de réservation de salles, je dus me débrouiller seule. Etant donné que plusieurs élèves voulaient tourner dans des salles de classe, j'ai regardé une à une l'emploi du temps de chaque salle à proximité de celle dans laquelle avait lieu le cours afin de savoir lesquelles étaient libres sur mon créneau horaire et de pouvoir les investir. En plus de me prendre un temps considérable, rien ne certifiait qu'elles seraient également disponibles lors de la séance suivante. Le plus éprouvant fut le tournage, notamment car ce fut très physique de se déplacer pour suivre les différents groupes d'élèves, puisqu'ils tournaient généralement sur des étages différents. De plus, certains élèves souhaitèrent également tourner dans des lieux particuliers, comme par exemple dans l'atelier carrosserie ou sur le terrain de football. Cela nécessita également beaucoup d'organisation afin d'en informer l'administration, d'attendre une réponse positive et d'en faire part aux principaux concernés, comme les professeurs d'EPS, afin de savoir si ces lieux étaient disponibles ou non.

De plus, il fallut également gérer les imprévus. Certains élèves furent absents lors de certaines séances de tournage. Les autres élèves du groupe durent ainsi se débrouiller, en filmant uniquement les scènes où les absents n'apparaissent pas ou parfois même en modifiant légèrement leur scénario. De plus, les imprévus se manifestèrent également lors de la gestion des lieux. Le plus gros concernait une salle en particulier. Il existe en effet une salle surnommée "salle de cinéma" qui contient une télévision, des canapés, des fauteuils... Plusieurs élèves souhaitaient y tourner pour représenter le décor d'un salon d'une maison. Or, pendant les vacances de printemps, cette salle fut réquisitionnée en urgence afin d'y entreposer du matériel informatique et fut donc absolument inutilisable. Nous dûmes trouver une solution de dernière minute, en filmant dans un coin du CDI qui comportait des fauteuils afin d'essayer de recréer l'illusion d'un salon. Mais un groupe ayant déjà commencé à tourner dans cette salle dut alors recommencer l'intégralité de son tournage.

Néanmoins, ce fut également l'occasion de découvrir les élèves sous un autre angle. En effet, en sortant du cadre scolaire traditionnel et en travaillant uniquement avec des petits groupes, je pus les percevoir de manière différente, notamment ceux n'ayant pas beaucoup d'attrait pour le français. Je les ai découverts dans des domaines dans lesquels ils étaient plus à l'aise, mais également qui les intéressaient davantage. De plus, même si une certaine liberté était laissée aux élèves et qu'ils avaient compris qu'il n'y avait pas les mêmes enjeux que dans un cours traditionnel, ils s'immergèrent tous avec un certain sérieux dans le projet.

3.2 Une séance consacrée à un extrait de *Tandis que j'agonise* de Faulkner et son adaptation cinématographique de Franco dans le cadre du cours de français

L'objet d'étude de seconde intitulé « Le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme » fut abordé à travers une séquence intitulée « La mort du personnage féminin dans les œuvres réalistes et naturalistes ». L'œuvre de Faulkner ne rentrant pas directement dans ce programme, celle-ci fut abordée en guise de prolongement de séquence. Après avoir étudié différents textes mettant en scène la mort de personnages féminin au XIX^{ème} siècle, un extrait de *Tandis que j'agonise* de Faulkner fut abordée lors de la sixième séance intitulée « La mort faulknérienne d'Addie Bundren » autour de la problématique suivante : Comment est décrite la mort d'Addie Bundren dans *Tandis que j'agonise* et de quelle(s) manière(s) James Franco la porte-t-il à l'écran ? Le travail fut élaboré autour d'un monologue de Darl, des pages 52 à 57 et l'extrait correspondant du film de Franco, de 11:30 à 17:09.

Les objectifs de cette séance furent divers. Tout d'abord, il s'agissait véritablement de prolonger la séquence. Après l'étude de romans du XIX^{ème} siècle, le but était de présenter ce qui s'était écrit après et dans un autre pays, en l'occurrence au XX^{ème} siècle et aux Etats-Unis. Le point commun avec les autres textes était évidemment la mort du personnage féminin, ici celle d'Addie Bundren, et de voir comment celle-ci était mise en scène et le regard que portait Faulkner dessus. Mais le but était également de prolonger l'étude de la langue, plus précisément celle des différents types de focalisations et de narrateurs. En effet, il avait été préalablement demandé aux élèves de relever les différents types présents dans le corpus afin d'en réviser les différents termes et les différentes caractéristiques. Mais le but, avec l'extrait de *Tandis que j'agonise*, fut également de leur montrer qu'il n'est pas toujours évident de les différencier et que certains textes peuvent aller au-delà des frontières traditionnelles de la narration. En réflexion sur l'adaptation d'œuvres littéraires, il me paraissait également intéressant de les faire s'interroger sur la transposition des voix narratives dans les adaptations cinématographiques. Enfin, dans le cadre de l'étude de l'image, le dernier objectif fut également de leur faire découvrir quelques termes d'analyse cinématographique comme le split-screen et de réinvestir ceux déjà utilisés au cours de l'année, notamment lors de l'Accompagnement Personnalisé. Cela leur permettait par le même biais d'enrichir leur esprit d'analyse.

Concernant les différentes activités, le texte fut tout d'abord distribué aux élèves et il leur a été demandé de le lire chez eux. Puis, il a été rapidement résumé en cours lors de la séance suivante.

La première activité était basée sur la compréhension. En effet, dans l'extrait choisi, tous les membres de la famille Bundren sont tour à tour mentionnés. Les élèves devaient donc tout d'abord relever les différents personnages évoqués et établir les différents liens entre eux. De plus, il a également été demandé de deviner le pays dans lequel l'histoire se déroulait en se basant sur les indices présents dans le texte, d'identifier dans quel(s) lieu(x) se déroulait le passage et ce que fabriquait Cash. Cela me permit de vérifier la compréhension globale du texte, sur un extrait dont ils n'avaient pas lu les étapes précédentes et d'identifier la fresque familiale des Bundren dont les noms n'étaient pas faciles à retenir et qu'ils n'avaient jamais rencontrés auparavant.

Puis, il fut demandé aux élèves de se questionner sur la narration. Il fut tout d'abord rappelé en classe les différents types de focalisations et de narrateurs ainsi que leurs caractéristiques, déjà abordé au cours de la séquence. Ce n'est que le lendemain que les élèves durent s'interroger sur le texte, et bien que ce ne fut pas prévu, cela eut un effet bénéfique. En effet, nous commençâmes par résumer les différentes étapes du texte et, ils furent alors frappés par certaines incohérences du texte, notamment sur le fait que Darl ait connaissance de la mort d'Addie alors qu'il se trouvait dans un autre endroit. C'est ainsi que je fis une transition avec la narration. Ce fut intéressant d'observer le débat des élèves. Certains affirmèrent rapidement que le narrateur était Darl, tandis que d'autres soutenaient que cela ne pouvait pas être possible, notamment parce qu'il n'assistait pas aux événements se passant dans le domaine familial. Ainsi, les premiers durent alors prouver leur hypothèse, en relevant notamment l'usage de la première personne, notamment quand Darl est seul avec Jewel et que ce dernier est nommé à la troisième personne, ou encore que son nom était écrit au début de l'extrait. Ces échanges furent très intéressants et ils parlèrent également rapidement de focalisation omnisciente puisque Darl était au courant de la mort d'Addie au moment même où elle avait lieu. Je leur relus également le passage en italique évoquant le projet de Dewey Dell de parler au médecin. Ce passage qui n'avait pas été vraiment compris des élèves lors de la première lecture et qu'ils avaient quelque peu laissé de côté fut alors éclairci et ils se rendirent pleinement conscience de la focalisation omnisciente du texte, notamment grâce à l'usage du futur. Ils comprirent également que Dewey Dell avait un secret, que seul Darl connaissait. Il me semble que c'est à ce moment-là que s'éveilla l'intérêt des élèves pour ce texte. Au début, ils l'avaient jugé difficile et sans grand intérêt, mais ils comprirent que c'était normal que certains éléments ne soient pas compréhensibles lors d'une première lecture. Si certains élèves associèrent rapidement Darl à la figure de l'auteur, il fut également caractérisé comme une sorte de super-héros ayant un don de voyance. De plus, le secret de Dewey Dell les intriguait. De quoi s'agissait-il ? En leur rappelant qu'elle était une jeune fille et qu'elle voulait discuter avec un médecin, le fait qu'elle soit enceinte fut deviné assez rapidement.

Puis, il leur fut demandé d'analyser de quelle manière était décrite la mort d'Addie Bundren. La réaction de Anse fut fermement jugée, et il fut qualifié d'égoïste et d'opportuniste. Je leur demandai également d'analyser la manière dont Darl parlait de ses parents. En relisant le texte, les élèves remarquèrent rapidement qu'il utilisait le terme de « *père* » pour Anse, mais qu'il appelait sa mère par son prénom. Ils analysèrent très rapidement cette appellation comme une mise à distance et qu'elle signifiait qu'il y avait un problème entre Darl et sa mère. Certains firent un parallèle avec la série *Les Simpson*, dans laquelle Bart appelle son père Homer par son prénom comme signe de provocation et de manque de respect. Cette analyse permit à nouveau de susciter l'intérêt des élèves. Pour quelle raison Darl mettait-il autant de distance avec sa mère ? A nouveau, je leur expliquai qu'Addie Bundren avait un secret, et que Darl le connaissait. Ils voulurent bien évidemment le connaître et je leur dis qu'ils pouvaient le deviner, notamment en se rappelant de la dernière volonté d'Addie avant sa mort. Un élève suggéra qu'elle avait trompé son mari, que Jewel était un enfant illégitime et qu'elle devait donc avoir une relation particulière avec lui. Un autre renchérit en remarquant alors que *jewel* faisait penser à *joyaux* et que c'était donc comme son trésor.

Ensuite, le but fut de faire travailler les élèves en lien avec le cinéma. En effet, je leur expliquai que ce roman avait fait l'objet d'une adaptation cinématographique et leur ai demandé de réfléchir à la manière de porter cet extrait à l'écran, tout en essayant de garder cette particularité narrative propre au roman de Faulkner. En effet, il s'agit d'un point de séparation particulièrement important entre récit filmique et récit littéraire, comme le rappelle Sylvie Rollet :

- dans le récit écrit, la médiation du narrateur ne peut, à aucun moment, s'effacer totalement. Le plan du récit verbal ne cesse jamais de s'afficher comme filtre, par-dessus le monde qui s'y réfracte ;

- à l'inverse, à l'instar du théâtre, le récit filmique donne l'impression que les événements, l'histoire, s'offrent à nous de façon autonome, immédiate.

C'est pourquoi on parlera de monstration pour désigner le régime de communication narrative propre au théâtre et au cinéma : l'un et l'autre relèvent, en effet, de la diégésis mimétique, où l'information narrative passe par le truchement de personnages en actes et non par l'intermédiaire d'un narrateur. A la vision indirecte sur le monde « représenté » que nous offre le narrateur, s'oppose la vision directe sur le monde « présenté » par le monstrateur.⁶¹

Différentes idées furent proposées. Un élève proposa tout simplement de filmer différents plans et de les alterner au montage, tandis qu'une élève proposa l'ajout d'une voix off. Il

⁶¹ Sylvie Rollet, *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Paris : Nathan, Collection « Perspectives didactiques » dirigée par René La Borderie, Série Littéraire dirigée par Alain Pagès, 1996, pp.42-43.

s'agirait de celle de Darl, en tant que narrateur, en train de raconter les faits se produisant à l'écran. Selon un élève, cela était tout simplement impossible à faire. Etant donné qu'il s'agissait d'une caractéristique particulièrement littéraire, il serait impossible d'en rendre compte exactement de la même façon à l'écran.

Enfin, l'extrait fut visualisé en classe. Les élèves l'apprécièrent, notamment parce qu'il était fidèle à l'extrait et qu'il leur permit de se faire une idée plus précise du texte. Ils relevèrent tout de suite la présence de la pluie – un élève regarda même par la fenêtre à la fin du visionnage pour être sûr qu'il ne pleuvait pas dehors – et l'obscurité de la séquence. Ils repèrent également le fait que l'écran était parfois divisé en deux et que cela permettait de montrer l'endroit où se trouvaient Darl et Jewel au moment où ils étaient mentionnés par les personnages restés autour d'Addie, ainsi qu'une simultanéité lorsqu'Addie crie le nom de Cash et qu'il est possible de voir sa réaction en même temps. Je leur donnai donc le terme de split-screen et leur demandai également de quelle façon ils pouvaient être utilisés dans les films. Un élève expliqua que cela pouvait le cas quand deux personnages étaient au téléphone. Je leur distribuai une feuille sur laquelle se trouvaient les portraits des différents personnages et qu'ils durent identifier, le but étant d'éviter les confusions et de les familiariser toujours plus avec les noms difficiles des personnages. L'exercice fut réalisé très rapidement sans aucune difficulté. Puis, ils durent analyser la séquence en réinvestissant le vocabulaire cinématographique déjà vu au cours de l'année. J'avais séparé la séquence en cinq parties. A chaque partie, ils devaient relever ce qui était important et ce qui les frappait en terme d'analyse cinématographique et l'analyser. Ils ont notamment remarqué le gros plan sur le visage d'Addie qui permettait de montrer de manière réaliste son état sans l'idéaliser (sueur, cernes, blancheur...), un autre sur celui d'Anse permettant de montrer sa dentition ayant besoin d'être refaite les barrières à travers les barreaux du lit et de ceux de la fenêtre qui pouvaient montrer qu'Addie appartenait déjà à un autre monde, la musique extra-diégétique à la fin de l'extrait, assez apaisante puisque l'agonie d'Addie est terminée.

Pour conclure cette séance se déroula assez bien. Je fus vraiment surprise de la participation des élèves et l'intérêt qu'ils portèrent sur le texte. Le fait de parler des secrets des personnages y fut, je pense, pour beaucoup. L'analyse filmique fut aussi assez intéressante et ils apprécièrent sortir du cadre de la lecture analytique traditionnelle et surent réinvestir leurs connaissances sur l'analyse cinématographique.

Mais, par manque de temps, cette séance fut assez courte. En effet, le temps manqua tout d'abord parce qu'il fallait que j'avance dans le programme et que *Tandis que j'agonise* n'y entraînait pas directement. Je ne pouvais donc que le réduire à un texte d'ouverture et il ne m'a pas semblé pertinent de donner à lire le roman intégralement en tant que lecture cursive, car il est tout de même assez difficile d'accès pour des élèves de

seconde, que ce soit par sa thématique ou par son écriture. Mais le temps concerna également l'agencement de mon emploi du temps avec cette classe. Je n'avais qu'un bloc de deux heures de français tous les quinze jours, ce qui me demandait une certaine organisation concernant la programmation des devoirs sur table puisque tous les entraînements aux épreuves type bac de français avaient lieu sur une plage de deux heures. La fin de l'année approchant, la question de corpus qui concluait la Séquence 5 devait impérativement avoir lieu à une date précise et conclue avant. Etant donné qu'il ne s'agissait pas de l'élément essentiel dans la séquence, la séance fut quelque peu réduite. J'aurais par exemple voulu faire écrire aux élèves, par groupes, le scénario de cet extrait, plutôt que d'uniquement l'évoquer à l'oral.

Néanmoins, une séquence consacrée intégralement à *Tandis que j'agonise* aurait pu être proposée en classe de première, dans l'objet d'étude « Le personnage de roman, du XVII^{ème} siècle à nos jours ». De plus, le prolongement proposé par les programmes concerne l'histoire des arts. L'adaptation de James Franco aurait donc eu pleinement sa place. La problématique aurait notamment pu s'articuler autour de la notion d'antihéros, étant donné que la famille Bundren, pauvres paysans avec leurs secrets dont l'aventure se résume à transporter un cadavre s'éloigne des héros traditionnels et de leurs grandes quêtes. En plus, du travail proposé en classe de seconde, il aurait pu être proposé aux élèves de faire des exposés par groupes concernant à chaque fois l'un des personnages du roman. Outre la mort d'Addie Bundren, la traversée de la rivière aurait pu être étudiée, ainsi que l'excipit du roman. Le thème transversal aurait pu être consacré aux symboles et références mythologique présentes dans l'œuvre de Faulkner.

En conclusion, travailler autour du cinéma avec mes élèves fut quelque chose qui me plut réellement et qui permit de diversifier le contenu de mes cours. Je pense en faire usage de manière plus fréquente en français, en n'hésitant pas à travailler sur des extraits d'adaptations littéraires de textes travaillés en classe.

Néanmoins, travailler en lien avec l'audiovisuel demande certaines exigences, comme celle du matériel. J'ai eu la chance cette année d'enseigner dans un lycée très bien équipé au niveau numérique. Le lycée Germaine Tillon compte plus de neuf cent ordinateurs, plusieurs lots de tablettes et chaque classe dans lesquelles j'officialisais était munie d'un rétroprojecteur. Néanmoins, j'ai tout à fait conscience que cela ne sera pas toujours le cas dans les futurs établissements dans lesquels je serai en poste et je devrai alors m'adapter. Lors de mon expérience d'assistante de langue étrangère en Autriche, j'utilisais beaucoup l'audiovisuel. J'ai travaillé une même année dans deux écoles différentes et l'une était très bien équipée au niveau numérique, tandis que l'autre établissement ne possédait pas d'ordinateur dans chaque salle de classe ou de

rétroprojecteur. Cela m'a néanmoins appris à m'adapter et à travailler d'une façon différente, par exemple en utilisant mon téléphone portable ainsi que des haut-parleurs portables pour l'utilisation de tous les fichiers sons.

Afin de continuer à travailler avec le cinéma, je pense en tout cas mener à l'avenir plusieurs projets, en participant par exemple à « Collège au cinéma » ou « Lycéens au cinéma ». De plus, je compte également passer la Certification complémentaire Cinéma Audiovisuel dans les années à venir afin de pouvoir enseigner le cinéma uniquement pour ce qu'il est, sans toujours devoir le rattacher à une matière en particulier.

Conclusion

Ainsi, le film *As I Lay Dying* tente de rendre compte de la pluralité des voix présente dans le roman de Faulkner grâce à différentes techniques propres au cinéma, tels que le split-screen et un jeu sur les voix *off* et les voix *in*, tout en jouant également sur l'unité et la division décrite dans le roman en liant et déliant d'autres épisodes à sa manière. Si l'usage intensif du split-screen peut le rendre difficile d'accès, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'une certaine audace et prouesse cinématographique montrant que James Franco n'a pas cherché à uniquement adapté le récit de *Tandis que j'agonise*, mais également ses particularité narratives. Par ce fait, ce film peut être particulièrement intéressant à étudier en classe avec des élèves étant donné qu'il est possible de faire un véritable travail comparatiste entre livre et film. Néanmoins, *Tandis que j'agonise* reste une œuvre peu étudiée dans le secondaire, sans doute à cause du fait qu'elle soit américaine, assez contemporaine et surtout difficile d'accès. Mais l'analyser en parallèle de l'adaptation de James Franco pourrait justement aider à remédier à ce dernier point. Par exemple, l'identification des multiples membres de la famille Bundren et de leur prénoms particuliers à consonance étrangère et donc difficiles à retenir pourrait être facilité si les élèves parvenaient à y mettre un visage précis. Il s'agit justement d'une façon d'utiliser le cinéma en cours de français. Mais aujourd'hui, le cinéma prenant une place grandissante dans notre société, il devient également de plus en plus utilisé à l'école, encore principalement comme support pour les autres enseignements, mais nous pourrions penser qu'il devienne une discipline à part entière dans les prochaines années.

Si *Tandis que j'agonise* reste une œuvre pouvant être étudié en lycée, il pourrait être intéressant de réfléchir à une séance similaire à partir d'un corpus adapté pour des élèves de collège. Afin d'aborder la question du narrateur et des différents points de vue, il pourrait être question de l'étude des *Désastreuses aventures de la famille Baudelaire* de Daniel Handler, mais publié sous le pseudonyme de Lemony Snicket et son adaptation sous forme de série développée Mark Hudis et produite par Netflix. L'étude pourrait par exemple prendre place en 5^{ème} dans l'objet d'étude « Avec autrui : familles, amis, réseaux ». On retrouve un certain mélange entre auteur, narrateur et personnage, ainsi que dans les focalisations. L'histoire est racontée par Lemony Snicket, nom sous lequel les livres ont été publiés, mais, petit à petit, nous apprenons qu'il a également un rôle dans l'histoire et qu'il y a participé. Néanmoins, la focalisation est la plupart du temps omnisciente puisque Lemony Snicket nous décrit les pensées des orphelins Baudelaire. Les dédicaces au début des romans sont fictives, puisque Béatrice, à laquelle elles sont toutes dédiées, est également un personnage du roman. Dans la série, le personnage de Lemony Snicket apparaît régulièrement à l'écran. Il narre une partie de l'histoire, face caméra, en s'adressant directement au spectateur. Parfois, des personnages sont présents

à ses côtés, mais ces derniers réagissent comme s'il n'existait pas et qu'il n'appartenait donc pas à la diégèse.

Pour finir, nous pourrions tenter de répondre à la question que posait Jean-Luc Godard : « *À quoi sert le cinéma, s'il vient après la littérature ?* »⁶². Étant donné que littérature et cinéma sont deux domaines artistiques différents, il n'y a pas d'ordre. Et bien que le cinéma soit un art beaucoup plus récent et qu'il ait adapté beaucoup plus d'œuvres littéraires que l'inverse, l'intérêt d'étudier un film uniquement en se basant sur l'œuvre originelle reste limité. Il faut analyser un film, même s'il est une adaptation, pour ce qu'il est à part entière, avec les caractéristiques qui lui sont propres. Une adaptation cinématographique peut servir l'œuvre littéraire et lui apporter un nouvel éclairage.

⁶² *Cahiers du Cinéma*, n° 138, décembre 1962, p. 28.

Bibliographie

1. Corpus

1.1 Le roman

Version originale : FAULKNER William, *As I Lay Dying*, New York : Cape & Smith, 1930

Version française : FAULKNER William, *Tandis que j'agonise*, traduction de Maurice-Edgar Coindreau, Paris : Gallimard, 1934

Version utilisée : FAULKNER William, *Tandis que j'agonise*, traduction de Maurice-Edgar Coindreau, Paris : Gallimard, 2011

1.2 Le film

FRANCO James, *As I Lay Dying*, Sociétés de production : Lee Caplin / Picture Entertainment et RabbitBandini Productions, 2013

Script d'*As I Lay Dying* by James Franco, trouvé sur le site internet www.scripts.com

2. Ouvrages critiques

2.1 William Faulkner, *Tandis que j'agonise* et la pluralité des voix

BARRAULT Jean-Louis, *Souvenir pour demain*, Paris : Le Seuil, 1972

BLEIKASTEN André, *William Faulkner : As I Lay Dying*, Armand Colin, 1970

BLEIKASTEN André, *Parcours de Faulkner*, Paris : Éditions Ophrys, Strasbourg : Association des publications près les universités de Strasbourg, 1982

BLEIKASTEN André, *William Faulkner : une vie en romans : biographie*, Croissy-Beaubourg : Aden, 2007

CUDDON J. A., *A Dictionary of Literary Terms*, Harmondsworth : Penguin Books, 1984

DUJARDIN Édouard, *Le Monologue intérieur*, Paris, 1931

FAULKNER William, *Sanctuary*, New York : Cape & Smith, 1931

FRANCOEUR Louis, « Le monologue intérieur narratif (sa syntaxe, sa sémantique et sa pragmatique) ». *Études littéraires* (volume 9, number 2), 1976, pp. 341–365

GENETTE Gérard, *Figures III*, coll. « Poétique », Paris : Seuil, 1972

GROSSMAN Évelyne, *Antonin Artaud, œuvres*, Paris : Gallimard, 2004

GUILLAIN Aurélie, « Le pathétique dans les premiers romans de William Faulkner : un exemple de rapport tragique à la loi ? », in : *Revue Française d'Etudes Américaines*, « La Tragédie : variations américaines », n°82, octobre 1999, pp.71-87

HOMER, *The Odyssey*, traduction de Sir William Marris, Londres, New York [etc.] : Oxford University Press, 1925

LIÉNARD-YETERIAN Marie, *Faulkner et le cinéma*, Paris : Michel Houdiard Éditeur, 2010

Oxford Dictionary of Literary Terms, ed. Chris Baldick, Oxford : Oxford U.P, 2009

ROMANO Claude, « Le kaléidoscope de Faulkner », in : *"The Wagon moves" : New essays on William Faulkner's As I Lay Dying*, responsables du numéro : SPILL Frédérique, PRÉHER Gérald et LIÉNARD-YETERIAN, Cycnos, Paris : L'Harmattan, 2017

2.2 James Franco, *As I lay dying* et l'analyse cinématographique

GODARD Jean-Luc, *Cahiers du Cinéma*, n° 138, décembre 1962

LEPASTIER Joachim, *Cahiers du Cinéma*, cité par www.allocine.fr

MORANDEAU Matthieu Morandea, *Filmsactu*, cité par www.allocine.fr

TYLSKI Alexandre, « Le « split-screen » audiovisuel : Contemporanéité(s) d'une figure », *Positif*, n°566, 2008

« Le split-screen au cinéma », *Blow up*, Arte, 2014

Cours de cinéma en ligne : <http://www.ciclic.fr/actualites/cours-de-cinema-en-ligne>

2.3 Enseigner la littérature par le cinéma dans les classes

BEYER Julia, lefigaro.fr, « Culture », mis à jour le 06/11/2014 à 15:09, publié le 06/11/2014 à 10:20.

<http://www.lefigaro.fr/cinema/2014/11/06/03002-20141106ARTFIG00114-stephen-king-assassine-the-shining-de-stanley-kubrick.php>

LIEBMAN Henri, *Et si...*, produit par Les Films Velvet, dans le cadre du concours « Scénarios contre les discriminations, 2008

Esidoc, <http://0251994g.esidoc.fr/>

MULLER François, « AV : avant, à vendre, audio-visuel ? », Chapitre 12, <http://francois.muller.free.fr/manuel/audiovisuel/e.htm>

PROFPOWER, « Les vidéos pédagogiques et les apprentissages, 2016

<https://profpower.livrescolaire.fr/les-videos-pedagogiques-et-les-apprentissages>

ROLLET Sylvie, *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Paris : Nathan, Collection « Perspectives didactiques » dirigée par René La Borderie, Série Littéraire dirigée par Alain Pagès, 1996

VAILLANCOURT Julie, *Séquences – La revue de cinéma*, Entrevues : Jean-Jacques Annaud, « On ne peut s'appuyer que sur les instincts », 12 septembre 2015.
<https://www.revuesequences.org/2015/09/jean-jacques-annaud/>

Ressources officielles de l'Education nationale

Education nationale, « Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 »

Education nationale, « Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 »

« *De la maternelle au baccalauréat - L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel* », education.gouv.fr, mise à jour en novembre 2018,
<https://www.education.gouv.fr/cid21004/1-education-a-l-image-au-cinema-et-a-l-audiovisuel.html>

Annexes

1. Images tirées du film *As I Lay Dying*



Annexe 2



Annexe 3



Annexe 4



Annexe 5



Annexe 6



Des tourbillons évanescents
courent le long de la surface,

Annexe 7



Mon père disait
que le but de la vie,

Annexe 8



Parfois, j'étais allongée à côté de lui
dans le noir,

Annexe 9

2. Matériel pédagogique

2.3 Français – Descriptif de séquence

Séquence 5 :

La mort du personnage féminin dans les œuvres réalistes et naturalistes

Problématique : De quelle(s) manière(s) la mort du personnage féminin est-elle décrite dans les œuvres réalistes et naturalistes ?

Objet d'étude : Le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme

Objectifs :

- Comprendre, comparer et différencier les mouvements romantique, réaliste et naturaliste, tout en percevant les limites de catégoriser à outrance des auteurs et des textes.
- Différencier les différents types de focalisations et de narrateurs et s'interroger sur la manière dont ils peuvent être transposés lors d'adaptations cinématographiques.
- Maîtriser la question de corpus.
- Acquérir la méthodologie de la dissertation.

Lecture intégrale : « Un cœur simple », *Trois contes*, Flaubert, 1877

Lecture cursive : Un roman ou un recueil de nouvelles réalistes ou naturalistes au choix.

Séance 1 : Du romantisme au réalisme

Dominantes : Histoire des arts et histoire littéraire.

Etude d'image : Comparaison entre *Atala au tombeau* de Girodet, 1808 et *Un enterrement à Ornans*, de Courbet, 1849-50

Problématique : Le réalisme : entre rupture et continuité par rapport à l'esthétique romantique

Activités :

- Par deux, comparaison des deux tableaux en fonction de différents critères.

Objectifs :

- Savoir analyser une image.
- Comparer de manière argumentative deux supports, dans le but d'amener la méthodologie de la question de corpus.
- Travailler l'analyse et faire des liens entre le vocabulaire de l'analyse d'image et l'analyse stylistique.
- Comprendre les caractéristiques et différencier les mouvements romantique et réaliste, tout en voyant l'enchaînement.

Séance 2 : La mort réaliste de Virginie

Dominante : Lecture analytique

Lecture analytique : La mort de Virginie, « Un cœur simple », *Trois contes*, Flaubert, 1877

Problématique : En quoi la mort de Virginie peut-elle être qualifiée de réaliste ?

Activité :

- Par deux, recherche d'au minimum trois arguments qui prouvent que le texte s'inscrit dans l'esthétique réaliste et les prouver à l'aide de procédés stylistiques analysés.

Objectif :

- A partir du texte, trouver les caractéristiques et les procédés du réalisme.

Séance 3 : L'écrivain doit-il être fidèle à la réalité ?

Dominante : Méthodologie.

Consigne : Sujet de dissertation à rendre pour le 03 mai : Selon vous, l'écrivain doit-il être fidèle à la réalité ? Vous répondrez à cette question en respectant la méthodologie de la dissertation. Vos exemples seront constitués d'au moins trois œuvres étudiées cette année en cours de français (œuvres intégrales, lectures cursives, extraits...) ainsi que la lecture cursive que vous aurez lue pendant les vacances de printemps.

Activités :

- Travaux de groupe : Inviter les élèves à s'interroger sur cette question en trouvant différents arguments qu'ils pourraient illustrer d'exemples d'œuvres ou de textes lus depuis le début de l'année. Le but est de d'élaborer un plan de dissertation le plus détaillé possible afin que les élèves puissent la rédiger pendant les vacances de printemps.

Objectifs :

- Comprendre le but et la méthodologie de la dissertation.

- Remobiliser les connaissances des élèves sur ce qui a été étudié depuis le début de l'année et les inviter à réinvestir leurs connaissances.

Séance 4 : La mort de Fantine, entre romantisme et réalisme

Dominante : Lecture analytique

Lecture analytique : La mort de Fantine, « IV : L'autorité reprend ses droits », Livre huitième, Première partie : Fantine, *Les Misérables*, Victor Hugo, 1862

Problématique : De quelle manière la mort de Fantine la libère-t-elle de son existence misérable pour pratiquement devenir une figure divinisée ?

Activités :

- Par deux, recherche d'au moins trois arguments illustrés d'exemples analysés prouvant que le texte s'inscrit dans le mouvement réaliste.
- Par deux, recherche au contraire des passages qui ne semblent pas réalistes. Les justifier à l'aide de citations analysées.

Objectifs :

- Repérer et analyser les caractéristiques réalistes et romantiques du texte.
- Comprendre les limites des mouvements littéraires : un texte ne relève pas uniquement des caractéristiques d'un seul mouvement.

Séance 5 : Gervaise, une victime de la misère sociale

Dominante : Lecture analytique

Lecture analytique : La mort de Gervaise, *L'Assommoir*, Zola, 1876-77

Problématique : Comment cet excipit présente-il la mort de Gervaise ?

Objectifs :

- Découvrir le mouvement naturaliste et en voir les caractéristiques.
- Voir les liens entre le réalisme et le naturalisme.
- Découvrir un auteur et une série incontournable du XIX^{ème} siècle : Emile Zola et *Les Rougon-Macquart*.

Séance 6 : La mort faulknérienne d'Addie Bundren

Dominantes : Langue, étude de l'image

Extrait : *Tandis que j'agonise*, pp.52-57 de Faulkner, ainsi que l'extrait cinématographique correspondant de l'adaptation de James Franco (11:30 à 17:09).

Problématique : Comment est décrite la mort d'Addie Bundren dans *Tandis que j'agonise* et de quelle(s) manière(s) James Franco la porte-t-il à l'écran ?

Activités :

- Résumer les différents types de focalisations et de narrateurs existants, notamment à partir des textes étudiés dans la séquence et des connaissances des élèves.
- S'interroger sur l'extrait de *Tandis que j'agonise* : relever les différents personnages et établir les liens qui les unissent, s'interroger sur le narrateur de l'extrait et le(s) type(s) de focalisation(s) présent(s), étudier la manière dont réagissent les différents personnages à la mort du personnage.
- Imaginer de quelle façon cet extrait pourrait être adapté en film.
- Analyser l'extrait cinématographique.

Objectifs :

- Etudier un texte allant au-delà des frontières traditionnelles concernant la narration.
- S'interroger sur la transposition des voix narratives dans les adaptations cinématographiques avec comme support l'adaptation d'un extrait de *Tandis que j'agonise* de Franco.
- Découvrir quelques termes d'analyse cinématographique comme le split-screen et réinvestir ceux déjà utilisés au cours de l'année, notamment lors de l'Accompagnement Personnalisé.

Conclusion

Dominante : Méthodologie

Activités :

- Travaux de groupe : A partir des textes étudiés tout au long de la séquence, trouver des points de comparaison qui répondent à la problématique posée et les illustrer à l'aide d'exemples précis.

Objectif :

- Conclure la séquence en répondant à la problématique de la séquence sous la forme d'un pan détaillé d'une question de corpus.

Devoirs notés :

Ecriture d'invention (facultatif) : Ecrire une critique littéraire argumentée de la lecture cursive.

Dissertation (à la maison) : L'écrivain doit-il être fidèle à la réalité ?

Interrogation de fin de séquence : Question de corpus

Comment sont représentées les agonies de ces femmes en lien avec leur origine sociale ?

Corpus :

Texte 1 : Victor HUGO, *Notre Dame de Paris*, Livre IV, chapitre 3, 1831

Texte 2 : Honoré de BALZAC, *Le Père Goriot*, chapitre I, 1849

Texte 3 : Gustave FLAUBERT, *Madame Bovary*, Chapitre II, 1857

Texte 4 : Emile ZOLA, *La Bête humaine*, Chapitre V, 1890

2.2 Français – Fiche élève – Extrait de *Tandis que j'agonise*

Questions sur l'extrait de *Tandis que j'agonise* de Faulkner

1. A votre avis, dans quel pays se déroule l'action de ce roman ? Justifiez votre réponse.
2. Relevez tous les personnages évoqués dans cet extrait et établissez les différents liens qui les unissent.
3. A quelle classe sociale appartiennent-ils en majorité ? Justifiez votre réponse.
4. Que fabrique Cash ?
5. Dans quel(s) lieu(x) se situent les personnages ?
6. Qui est le narrateur de cet extrait ? Analysez le(s) type(s) de focalisation(s). Que pouvez-vous en dire ?
7. Comment la mort d'Addie Bundren est-elle présentée ? Comment y réagissent les autres personnages ?

4^{ième} de couverture

Résumé du mémoire :

Tandis que j'agonise, roman de William Faulkner, se caractérise notamment par sa polyphonie, par la pluralité des voix par lesquelles l'histoire est narrée. En 2013, James Franco adapta cette œuvre de Faulkner, tout en faisant le pari de reproduire au mieux la particularité du roman...

En quoi l'adaptation filmique de *Tandis que j'agonise* permet une illustration personnalisée de la pluralité des voix sur laquelle repose la structure du roman de Faulkner et en quoi l'étude du roman et du film au lycée permettrait d'en enrichir l'approche avec les élèves ?

Mots-clés :

Faulkner, Franco, Cinéma