

Modélisation du parcours de la lecture-spectature pour l'enseignement de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique



**LA LECTURE SOUS TOUTES SES FORMES : PLURALITÉ
DES SUPPORTS, DES PROCESSUS ET DES APPROCHES
ACFAS 2010**

Plan de la présentation





- I. Problématique (objectifs, postulats)
- II. Cadre conceptuel et théorique
- III. Méthodologie de la thèse théorique
- IV. Modèle de la lecture-spectature
- V. Retour sur les postulats de recherche
- VI. Perspectives de recherche

Problématique



Le contexte de la recherche

- Contexte scolaire
 - Intérêt pour le cinéma et son intégration
 - Avantages de coupler film et roman (relecture)
 - Obstacles (formation/recherche)
- Contexte théorique
 - Domaines explorés  relations entre le récit littéraire et le récit filmique (Vanoye, 1989; Jost et Gaudreault, 1990)
 - Domaines moins explorés  relations entre les mécanismes de lecture et de spectature
 - Didactique croisant film et roman peu développée (Rollet, 1996; Visy, 2003)



Les buts de la recherche:

- Démontrer la complémentarité de la lecture-spectature sur le plan de l'apprentissage
- Baliser le champ théorique de la lecture-spectature pour d'éventuelles recherches de terrain
- Anticiper des pistes d'enseignement possibles de la lecture-spectature ainsi que des compétences à développer chez le sujet lecteur/spectateur adolescent

Problématique



Le cadre de la recherche (en amont de la didactique)

Explorer les théories et les modèles sur les mécanismes de lecture et de spectature

(spécificités et complémentarités)

- Recherches sur l'activité de lecture et de spectature (compréhension et interprétation)
- Recherches sur les codes narratifs littéraires et filmiques
- Trois approches: sémiotique, cognitive, subjective

La question de la recherche

Quels mécanismes de compréhension et d'interprétation peut-on dégager des approches sémiotique, cognitive et subjective, afin de modéliser l'activité de lecture-spectature de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique d'un sujet adolescent en contexte scolaire?

Problématique



Les postulats

- La *lecture-spectature* augmente la *compréhension* et l'*interprétation* des œuvres littéraires et filmiques grâce à la relecture que permet la spectature de l'adaptation.
- Les mécanismes de lecture et de spectature sont à la fois spécifiques et complémentaires.
- Les différences de codes et de contenus du roman/adaptation filmique jouent sur la compréhension et l'interprétation du sujet lecteur/spectateur.
- Le *lecteur-spectateur* adolescent en contexte scolaire vit une tension entre sa subjectivité et les contraintes imposées par la démarche didactique et le milieu scolaire.

Cadre conceptuel



- **Les concepts centraux: la lecture littéraire et la spectature filmique**

Nous désignons par *lecture littéraire* et *spectature filmique* les activités de lecture/spectature spécifiques aux œuvres littéraires/filmiques qui impliquent à la fois la compréhension et l'interprétation. Et nous utilisons les termes *littérarité* et *spectatorialité* pour parler du niveau optimal d'activités que suscitent certaines œuvres littéraires ou filmiques ou certaines lectures littéraires ou spectatures filmiques. (p.91-92)

Cadre conceptuel



- **Les sous-concepts:**
 - Les concepts reliés à l'activité: la **lecture/spectature** , la **lecture-spectature**, la **relecture**.
 - Les concepts reliés au sujet: les **types de lecteurs** et de **spectateurs**.
 - Les concepts reliés à l'objet: **l'œuvre littéraire/l'œuvre filmique**, **l'adaptation**, **l'histoire/récit/narration**, les codes spécifiques et non spécifiques.

Cadre théorique



Les approches théoriques de la lecture littéraire et de la spectature filmique

- Approche sémiotique
- Approche cognitive
- Approche subjective

Cadre théorique



- **Approche sémiotique de la lecture littéraire**
 - Centrée sur le texte (Greimas, 1966; Charles, 1977; Peirce, 1978; Todorov, 1979)
 - Centrée sur le lecteur inscrit dans le texte (Eco, 1979, 1985; Riffaterre, 1983; Rabinowitz, 1987)
 - Centrée sur les processus de lecture littéraire (Thérien, 1992, 2007; Gervais, 1993, 2007; Dufays, Gemenne et Ledur, 1996)
- **Approche cognitiviste de la lecture littéraire**
 - Cognitivistes de la lecture (Kintsch, 1986; Irwin, 1986; Van Dijk, 1981; Deschênes, 1988)
 - Didacticiens de la lecture littéraire s'étant inspiré de ces recherches (Giasson, 1995; Lebrun, 1996b; Vandendorpe, 1989; Rouxel, 1996)
- **Approche subjective de la lecture littéraire**
 - Fondements théoriques (Barthes, 1973; Iser, 1976; Jauss, 1978; Bleich, 1978; Eco, 1979; Picard, 1986; Ricoeur, 1985; Bellemin-Noël, 2001; Bayard, 2002; Jouve, 2001).
 - Didactisation de l'approche subjective: (Langlade, 2004; Fourtanier, 2004; Rouxel, 2004).

Cadre théorique



- **Approche sémiotique de la spectature filmique**
 - Centrée sur le film (Metz, 1971, 1977; Jost et Gaudreault, 1990; Odin, 1990; Rollet (didactique), 1996)
 - Centrée sur le spectateur inscrit dans le film (Carrol, 1988; Gardie, 1993; Perron, 1997; Visy, 2003)
 - Centrée sur le spectateur (Lefebvre, 1997)
- **Approche cognitiviste de la spectature filmique**
 - Les processus de compréhension au cinéma (Bordwell, 1989; Perron, 1997; Jullier, 2002)
 - Les stratégies de spectature (Caillois, 1958, 1998; Bruss, 1977; Verstraten, 1991)
- **Approche subjective de la spectature filmique**
 - L'interprétation au cinéma (Baudry, 1978; Vanoye et Goliot-Lété, 1992; Aumont, Bergala, Marie et Vernet, 1983, 2004; Joly, 2005)

Mécanismes de compréhension et d'interprétation



- **Définition:**

Le terme *mécanisme* suppose que la lecture littéraire implique un certain nombre d'opérations cognitives et subjectives, d'attitudes, de prédispositions qui mettent en marche et font progresser la lecture. (p.232)

- **Méthode d'identification des mécanismes:**

- Regrouper les mécanismes similaires en distinguant compréhension et interprétation.
- Synthétiser les mécanismes d'abord identifiés dans le cadre théorique (indistinctement des approches)

Exemple: « la concrétisation imageante » de Ricoeur (1985), « l'imagerie mentale » de Benton (1984), « l'image mentale » d'Irwin (1986), les « représentations mentales » de Eco (1990) et les « synthèses visuelles » d'Iser (1985).

Méthodologie



Design de recherche

- 1^e recherche exploratoire/Montréal (Phase A)
- 1^e phase de validation du prototype/Toulouse
- 2^e recherche exploratoire/Toulouse
- 2^e phase de validation du prototype
- 1^e recherche exploratoire/Montréal (Phase B)
- Établissement du modèle général de lecture-spectature
- Établissement de modèles spécifiques de lecture-spectature selon chacun des trois approches
- Propositions didactiques pour développer une lecture-spectature optimale

Modèle de lecture-spectature

Le parcours de la lecture-spectature



La dynamique des mécanismes de lecture-spectature

Les cinq temps**	LECTURE (1)	<i>SPECTATURE (2)</i>
	AVANT.....PENDANT.....APRÈS	<i>AVANT.....PENDANT.....APRÈS</i>

La lecture/ spectature selon les cinq temps**	AV (LL)	PD (LL)	AP (LL)			
			<i>AV (SF)</i>	<i>PD (SF)</i>	<i>AP (SF)</i>	

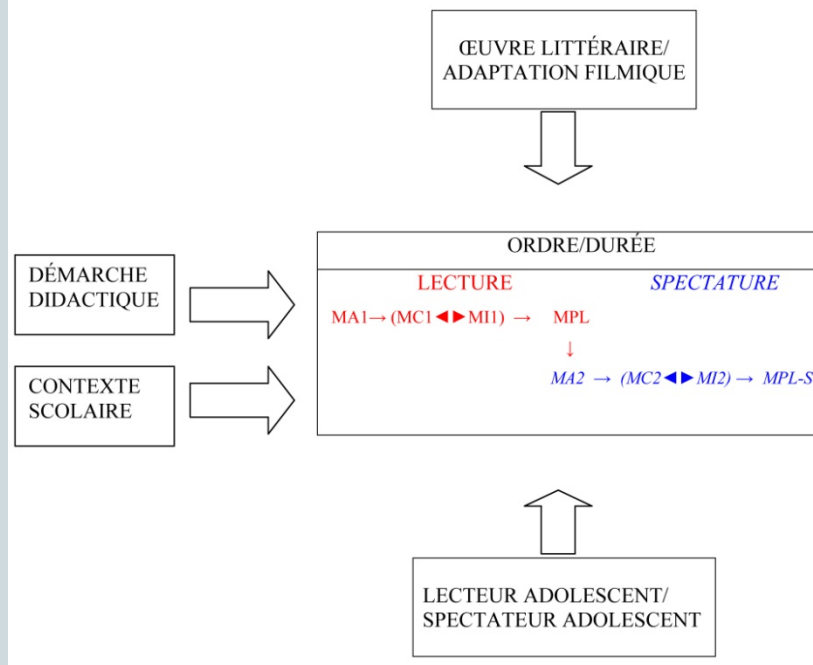
Les trois types de mécanismes et leur dynamique	MA1 → (MC1 ◀▶ MI1) → MPL		
		↓	
		<i>MA2 → (MC2 ◀▶ MI2) → MPL-S</i>	

Modèle de lecture-spectature

La représentation synthétique et dynamique du modèle général



Schéma 8 : Représentation synthétique et dynamique du modèle général de lecture-spectature





- Le fonctionnement des mécanismes de lecture

(exemples)

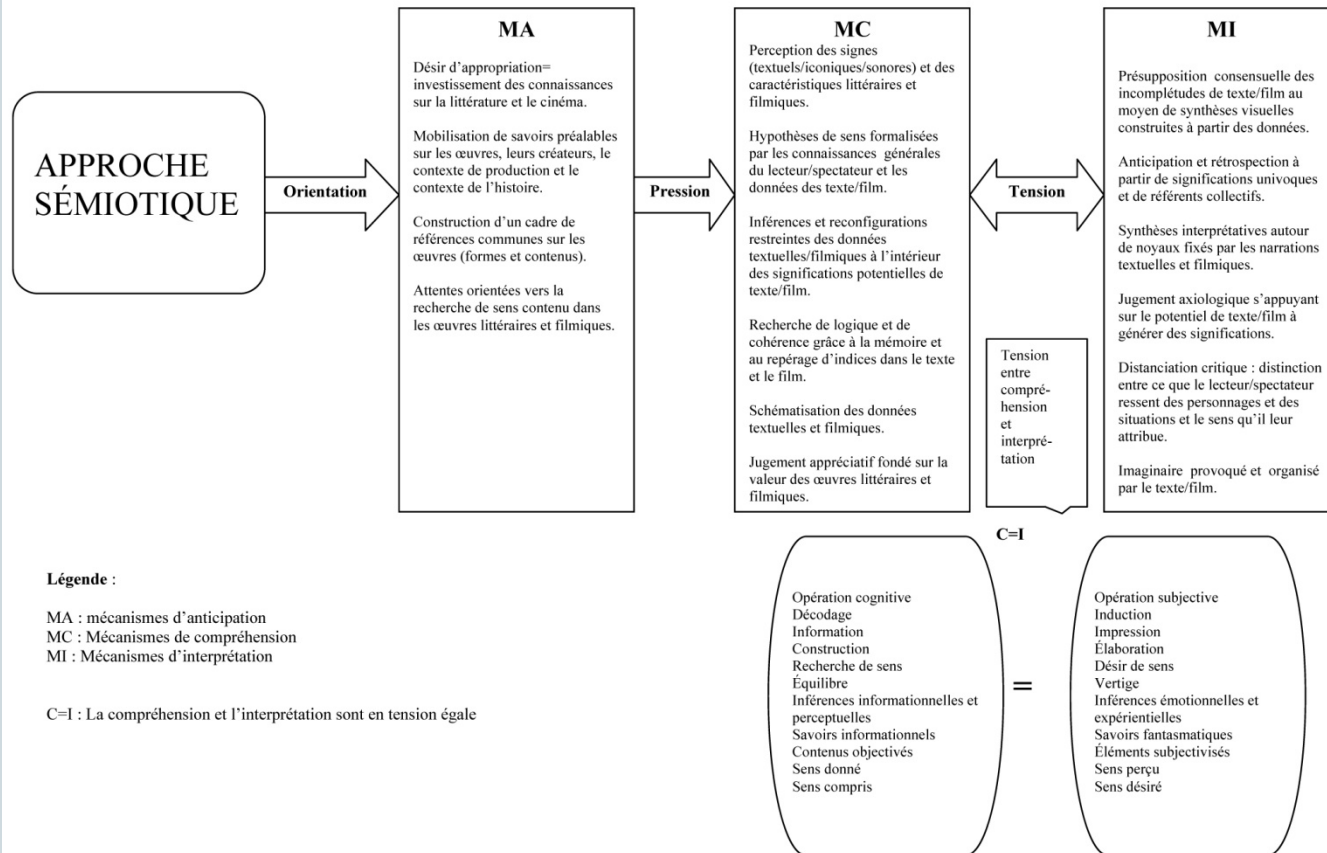
- MA1
- MC1
- MI1
- MA2
- MC2
- MI2

Modèle de lecture-spectature

La lecture-spectature selon trois approches

Schéma 9 : Approche sémiotique

LECTURE-SPECTATURE



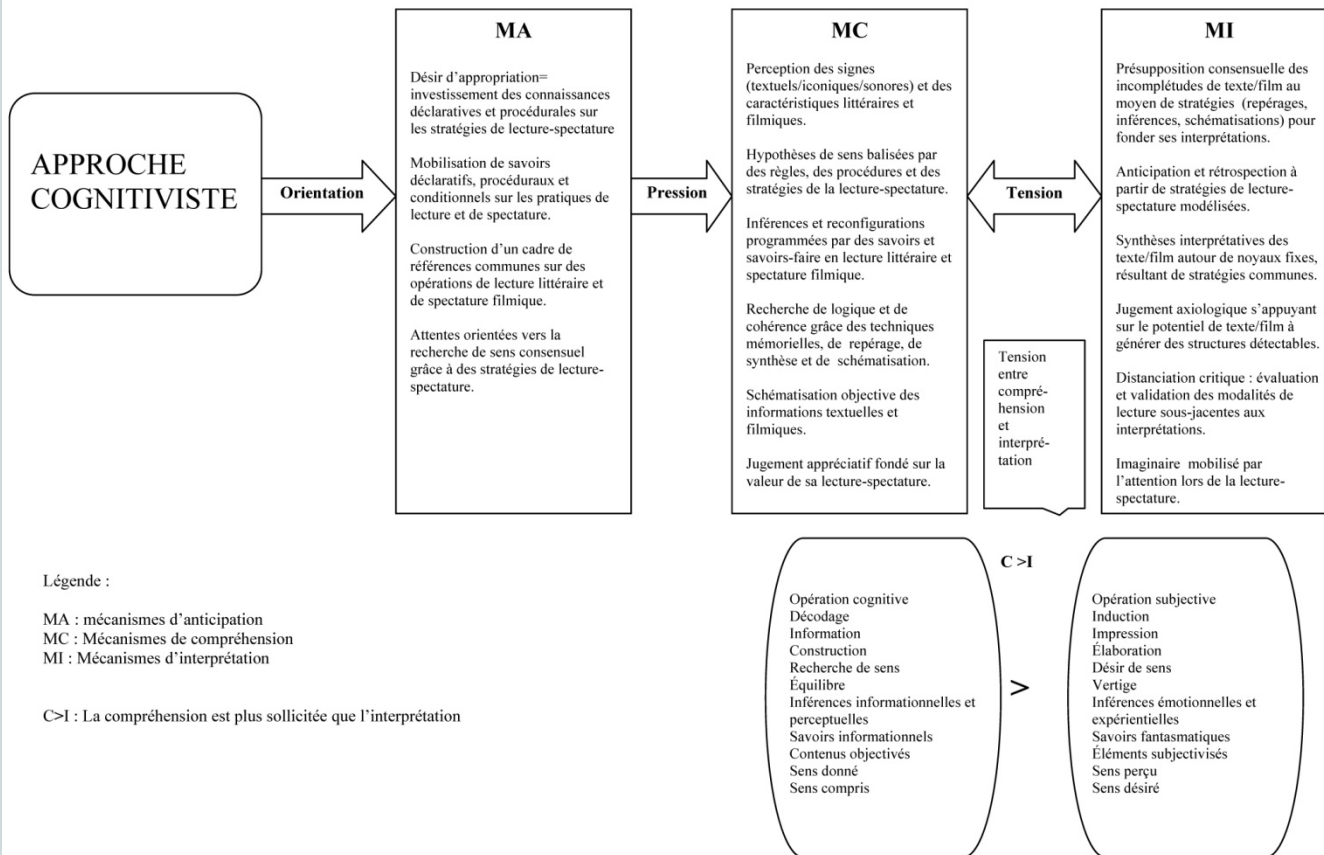
Modèle de lecture-spectature

La lecture-spectature selon trois approches



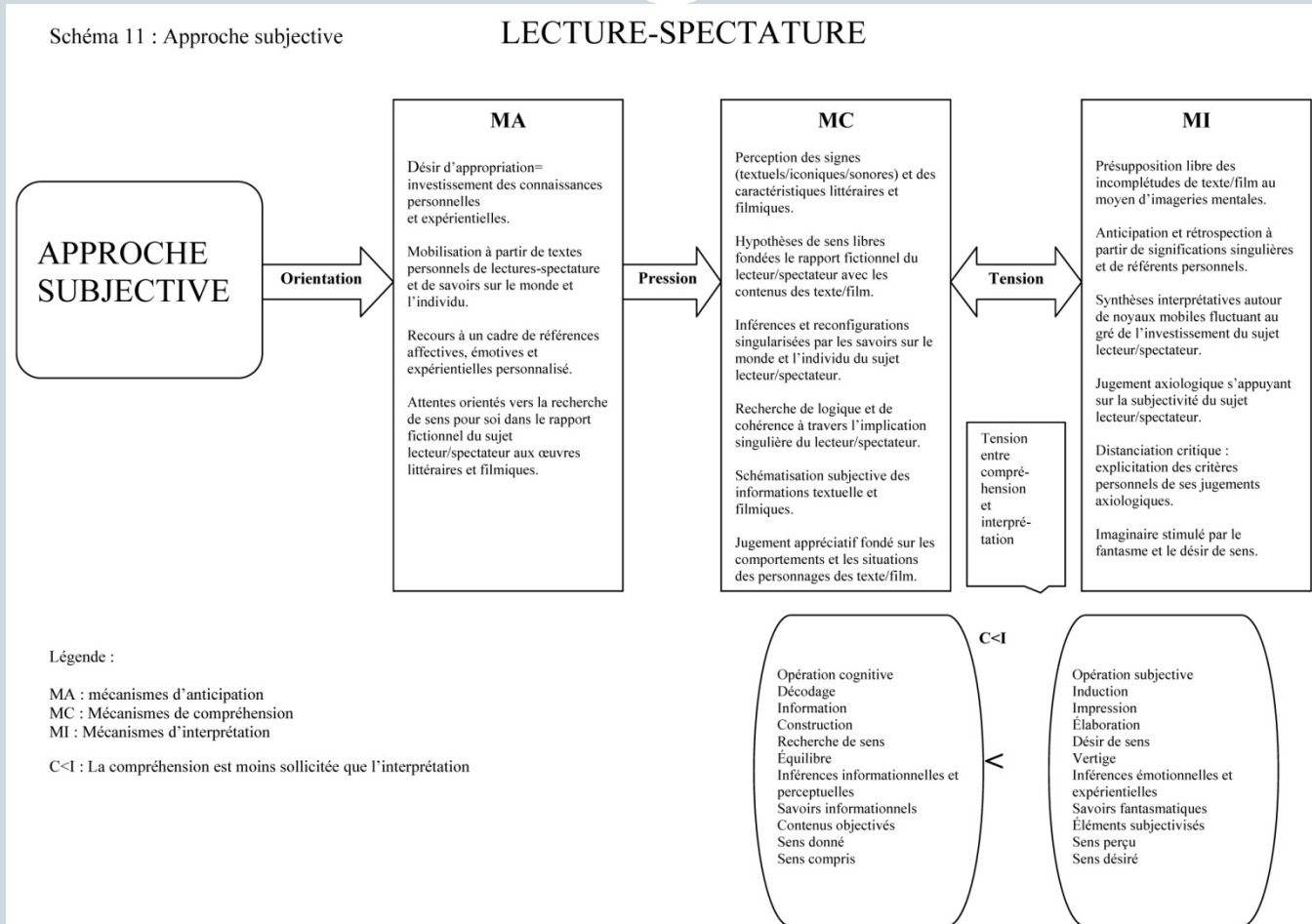
Schéma 10: Approche cognitive

LECTURE-SPECTATURE



Modèle de lecture-spectature

La lecture-spectature selon trois approches



Propositions didactiques

Approche sémiotique



Tableau no 14: Propositions didactiques, dans l'approche sémiotique, et ses répercussions sur les mécanismes et les compétences en lecture-spectature

Encadrement didactique	Mécanismes sollicités	Compétences en lecture-spectature
<p>*L'enseignant fournit aux élèves un cadre de références communes : des connaissances sur la littérature et le cinéma; sur les œuvres littéraires et filmiques; sur les langages littéraires et filmiques, sur les contextes de création et les créateurs.</p> <p>*L'enseignant distribue une grille d'éléments comparables entre les romans/films en explicitant les critères de comparaison.</p> <p>*L'enseignant oriente la lecture-spectature de l'élève par un questionnement comparatif préalable sur les deux œuvres et sur les modalités de la lecture /spectature.</p>	<p>MA*Désir d'appropriation= investissement des connaissances sur la littérature et le cinéma.</p> <p>*Mobilisation de savoirs préalables sur les œuvres, leurs créateurs, le contexte de production et le contexte de l'histoire.</p> <p>*Construction d'un cadre de références communes sur les œuvres (formes et contenus).</p> <p>*Attentes orientées vers la recherche de sens optimale contenu dans les œuvres littéraires et filmiques.</p>	<p>1- Se constituer un répertoire de connaissances communes pour s'assurer de la valeur de sa compréhension et de ses interprétations.</p> <p>2- Orienter sa lecture-spectature de manière à s'assurer d'identifier les pistes interprétatives les plus riches.</p>
<p>*L'enseignant s'assure à l'aide de questionnaires que les codes littéraires et les codes filmiques sont maîtrisés par l'élève.</p> <p>*L'enseignant fournit à l'élève des pistes (questions-réponses) pour identifier dans le roman et dans le film les indices pertinents à la compréhension des intrigues.</p> <p>*En cours de lecture-spectature, il incite l'élève à justifier (oralement ou par écrit) ses hypothèses de sens afin de les valider ou de les écarter.</p>	<p>MC*Perception des signes (textuels/iconiques/sonores) et des caractéristiques littéraires et filmiques.</p> <p>*Hypothèses de sens formalisées par les connaissances générales du lecteur/spectateur et les données des texte/film.</p> <p>*Inférences et reconfigurations restreintes des données textuelles/filmiques à l'intérieur des significations potentielles de texte/film.</p> <p>*Recherche de logique et de cohérence grâce à la mémoire et au repérage d'indices dans le texte et le film.</p> <p>*Schématisation des données textuelles et filmiques.</p> <p>*Jugement appréciatif fondé sur la valeur des œuvres littéraires et filmiques.</p>	<p>3- Progresser vers la maîtrise des codes littéraires et filmiques afin de s'assurer de la compréhension du sens des signes textuels, iconiques et sonores et de leurs combinaisons.</p> <p>4- Prendre conscience des modalités de l'élaboration du sens lors du parcours de lecture-spectature.</p> <p>5- Vérifier ses hypothèses de lecture-spectature en fonction de la logique interne des œuvres.</p>
<p>*L'enseignant s'assure par des évaluations/corrections de la justesse des interprétations de lecture de l'élève afin que ce dernier puisse progresser dans sa spectature en fonction du sens validé.</p> <p>*Il incite l'élève à s'appuyer sur le contenu et la forme des œuvres pour justifier ses interprétations par écrit ou lors de prises de parole.</p> <p>*L'enseignant procède à des synthèses des pistes interprétatives reconnues et justifie ainsi son appréciation des lectures-spectatures de ses élèves.</p>	<p>MI*Présupposition consensuelle des incomplètes de texte/film au moyen de synthèses visuelles construites à partir des données.</p> <p>*Anticipation et rétrospection à partir de significations univoques et de référents collectifs.</p> <p>*Synthèses interprétatives autour de noyaux fixés par les narrations textuelles et filmiques.</p> <p>*Jugement axiologique s'appuyant sur le potentiel de texte/film à générer des significations.</p> <p>*Distanciation critique : distinction entre ce que le lecteur/spectateur ressent des personnages et des situations et le sens qu'il leur attribue.</p> <p>*Imaginaire provoqué et organisé par le texte/film.</p>	<p>6- Valider les interprétations de sa lecture par celles de sa spectature.</p> <p>7- Critiquer les œuvres en fonction d'éléments repérables dans les contenus et dans les codes distincts des deux œuvres.</p>

Propositions didactiques

Approche cognitiviste



Tableau no 15 : Propositions didactiques dans l'approche cognitiviste et ses répercussions sur les mécanismes et les compétences en lecture-spectature

Encadrement didactique	Mécanismes sollicités	Compétences en lecture-spectature
<p>*L'enseignant exerce l'élève à se construire une combinaison dynamique de ressources (connaissances et stratégies) qui lui serviront à échafauder le sens de romans/films.</p> <p>*L'élève est entraîné à sélectionner les opérations cognitives (décodage, repérage, classement, schématisation, synthèse, évaluation) adaptées à ses lectures/spectatures.</p> <p>*L'enseignant fournit à l'élève les moyens (ex : grilles d'autoévaluation) de valider les stratégies de ses lectures-spectatures avant même qu'il entame son parcours.</p>	<p>MA*Desir d'appropriation= investissement des connaissances déclaratives et procédurales sur les stratégies de lecture-spectature</p> <p>*Mobilisation de savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels sur les pratiques de lecture et de spectature.</p> <p>*Construction d'un cadre de références communes sur des opérations de lecture littéraire et de spectature filmique.</p> <p>*Attentes orientées vers la recherche de sens consensuel grâce à des stratégies de lecture-spectature.</p>	<p>1- Faire appel à des savoirs (déclaratifs, procéduraux et conditionnels) et des connaissances (générales) pour construire de nouveaux savoirs en interaction avec les données du roman et du film.</p> <p>2- Mobiliser les opérations cognitives qui permettent de choisir et de combiner les ressources pertinentes pour la lecture-spectature.</p>
<p>*L'enseignant évalue ponctuellement la capacité de l'élève à lier les informations des romans/films à partir de codes variés. Il s'assure que l'élève profite de la complémentarité des langages littéraires et filmiques pour renforcer sa compréhension des histoires.</p> <p>*L'élève, ayant reçu une formation sur les modalités de production des récits littéraires et filmiques, est incitée par l'enseignant à identifier les stratégies (indices et pièges) mis en place par les créateurs des œuvres.</p> <p>*L'enseignant évalue la valeur du sens construit par l'élève tout au long de sa lecture-spectature en fonction de l'efficacité et de la spécificité des stratégies utilisées.</p>	<p>MC*Perception des signes (textuels/iconiques/sonores) et des caractéristiques littéraires et filmiques.</p> <p>*Hypothèses de sens balisées par des règles, des procédures et des stratégies de la lecture-spectature.</p> <p>*Inférences et reconfigurations programmées par des savoirs et savoirs-faire en lecture littéraire et spectature filmique.</p> <p>*Recherche de logique et de cohérence grâce des techniques mémorielles, de repérage, de synthèse et de schématisation.</p> <p>*Schématisation objective des informations textuelles et filmiques.</p> <p>*Jugement appréciatif fondé sur la valeur de sa lecture-spectature.</p>	<p>3- Maîtriser les spécifiques aux romans/films pour se construire des référents, des liens, des connecteurs entre les phrases/plans, les paragraphes/scènes, les chapitres/séquences.</p> <p>3- Structurer l'information textuelle et filmique de manière à reconstituer les éléments des narrations du roman et du film.</p> <p>5- Utiliser des stratégies variées (repérer, dégager, organiser, schématiser, retenir) pour construire les sens du roman et du film.</p>
<p>*Lors de synthèses post lecture-spectature en classe (écrites ou orales), l'élève est incité par l'enseignant à objectiver le sens des œuvres en justifiant ses interprétations. Il peut faire intervenir ses connaissances et expériences personnelles, mais de manière à justifier leur influence sur les hypothèses de sens retenues dans les romans/films.</p> <p>*L'enseignant oriente l'élève dans un travail métacognitif afin que ce dernier <i>preme conscience</i> rétroactivement de son activité de lecture-spectature, de ses <i>inférences</i>, de ses <i>prédictions</i> et des moyens qu'il a mis en place pour valider ou réfuter ses hypothèses de sens tout au long de son parcours.</p>	<p>MI*Présupposition consensuelle des incomplétudes de texte/film au moyen de stratégies (repérages, inférences, schématisations) pour fonder ses interprétations.</p> <p>*Anticipation et rétrospection à partir de stratégies de lecture-spectature modélisées.</p> <p>*Synthèses interprétatives des texte/film autour de noyaux fixes, résultant de stratégies communes.</p> <p>*Jugement axiologique s'appuyant sur le potentiel de texte/film à générer des structures détectables.</p> <p>*Distanciation critique : évaluation et validation des modalités de lecture sous-jacentes aux interprétations.</p> <p>*Imaginaire mobilisé par l'attention lors de la lecture-spectature.</p>	<p>6- Employer tous les moyens efficaces pour identifier le plus objectivement possible les indices des romans/films qui concourent à une interprétation globale consensuelle.</p> <p>7- Procéder à l'autoévaluation afin de déterminer l'efficacité des stratégies sélectionnées lors de la lecture-spectature.</p>

Propositions didactiques

Approche subjective



Tableau no 16 : Propositions didactiques dans l'approche subjective et ses répercussions sur les mécanismes et les compétences en lecture-spectature

Encadrement didactique	Mécanismes sollicités	Compétences développées
<p>*L'enseignant prévient la classe que chacun est libre de ses interprétations et qu'il ne doit pas se sentir jugé. Il favorise un climat de respect, d'ouverture afin d'élargir les possibles interprétatifs.</p> <p>*L'enseignant propose de nombreuses voies pour mener l'élève sur des pistes interprétatives riches à travers des exemples d'extraits de textes/films variés. Il l'aide à structurer l'expression de ses interprétations afin d'éviter le piège du stéréotype et de la facilité avant qu'il ne s'engage dans la lecture-spectature d'œuvres complètes.</p> <p>*L'enseignant questionne l'élève sur ses lectures-spectatures précédentes et sur la manière dont elles influencent ses anticipations.</p>	<p>MA*Désir d'appropriation= investissement des connaissances personnelles et expérimentelles.</p> <p>*Mobilisation à partir de textes personnels de lectures-spectature et de savoirs sur le monde et l'individu.</p> <p>*Recours à un cadre de références affectives, émotives et expérimentelles personnalisées.</p> <p>*Attentes orientées vers la recherche de sens pour soi dans le rapport fictionnel du sujet lecteur/spectateur aux œuvres littéraires et filmiques.</p>	<p>1- Structurer l'expression de ses interprétations en fonction de ses expériences lectorales et spectatorielles et de ses savoirs culturels, expérimentels, affectives, psychologiques.</p> <p>2-Prendre conscience de la pluralité des possibles interprétatifs et des critères qui les font naître.</p>
<p>*L'enseignant guide l'élève par ses questions et l'analyse de ses annotations de lectures-spectatures à identifier les noyaux de sens autour desquels il élabore sa compréhension.</p> <p>*À travers des extraits de journaux de lecture, l'enseignant aide l'élève à comprendre l'apport de sa subjectivité dans ses interprétations et le rôle des codes spécifiques aux romans/films sur ses interprétations.</p> <p>*L'enseignant évalue la capacité de l'élève à expliquer comment le film et le roman ont collaboré de manière singulière à l'élaboration de ses interprétations.</p>	<p>MC*Perception des signes (textuels/iconiques/sonores) et des caractéristiques littéraires et filmiques.</p> <p>*Hypothèses de sens libres fondées le rapport fictionnel du lecteur/spectateur avec les contenus des texte/film.</p> <p>*Inférences et reconfigurations singularisées par les savoirs sur le monde et l'individu du sujet lecteur/spectateur.</p> <p>*Recherche de logique et de cohérence à travers l'implication singulière du lecteur/spectateur.</p> <p>*Schématisation subjective des informations textuelle et filmiques.</p> <p>*Jugement appréciatif fondé sur les comportements et les situations des personnages de texte/film.</p>	<p>3- Justifier comment le roman et le film ont collaboré de manière complémentaire ou distincte à l'élaboration du sens.</p> <p>4- Recréer le sens des œuvres à travers la recherche d'une logique singulière et du jugement posé sur la valeur de ses interprétations.</p> <p>5- Prendre conscience de l'effet de ses référents personnels et collectifs sur l'élaboration du sens de romans/films</p>
<p>*Lors d'échanges verbaux, les élèves justifient leurs interprétations et les comparent à celles de leurs pairs.</p> <p>*L'enseignant questionne oralement les élèves pour qu'ils précisent les moyens utilisés pour compléter les vides narratifs du roman et du film.</p> <p>*L'enseignant aide l'élève à prendre conscience du rôle de l'imaginaire qui singularise les modalités de son parcours dans les œuvres.</p> <p>*L'élève est évalué sur la qualité de ses jugements axiologiques et sa capacité à justifier ses interprétations personnelles à partir des deux œuvres.</p>	<p>MI*Présupposition libre des incomplétudes de texte/film au moyen d'imageries mentales.</p> <p>*Anticipation et rétrospection à partir de significations singulières et de référents personnels.</p> <p>*Synthèses interprétatives autour de noyaux mobiles fluctuant au gré de l'investissement du sujet lecteur/spectateur.</p> <p>*Jugement axiologique s'appuyant sur la subjectivité du sujet lecteur/spectateur.</p> <p>*Distanciation critique : explicitation des critères personnels de ses jugements axiologiques.</p> <p>*Imaginaire stimulé par le fantasme et le désir de sens.</p>	<p>6- Comblent les incomplétudes du texte grâce à des synthèses visuelles/sonores/textuelles et des concrétisations imageantes/sonores/textuelles.</p> <p>7-Justifier ses interprétations en admettant qu'elles émergent du rapport singulier de chacun aux romans/films.</p> <p>8- Soutenir son jugement axiologique par l'explicitation des mises en relation singulières qui l'ont structuré.</p> <p>9-Évaluer la rigueur de l'élaboration de ses interprétations personnelles.</p>

Retour sur les postulats



- *La lecture-spectature augmente la compréhension et l'interprétation des œuvres littéraires et filmiques grâce à la relecture que permet la spectature de l'adaptation.*
 - Les deux activités s'enrichissent mutuellement (parcours itératif).
 - Les questions/réponses se poursuivent dans les deux œuvres.
 - La lecture-spectature aide à tisser plus solidement le sens des deux œuvres (grâce à la relecture).

Retour sur les postulats



- *Les mécanismes de lecture et de spectature sont à la fois spécifiques et complémentaires.*
 - On ne peut établir de corrélation entre la spécificité des formes et celles des mécanismes qu'ils sollicitent chez le lecteur/spectateur.
 - Le spectateur, anticipe, infère, cherche la cohérence du récit, pose des hypothèses, fait appel à son imaginaire indépendamment des codes qui font naître les récits.
 - Ce qui diffère c'est la manière dont les codes spécifiques des œuvres influencent le fonctionnement des mécanismes.

Retour sur les postulats



- *Les différences de codes et de contenus du roman/adaptation filmique jouent sur la compréhension et l'interprétation du sujet lecteur/spectateur.*
 - Les différences entre contenus et codes augmentent la fréquence et l'intensité du recours à des mécanismes de compréhension et d'interprétation → jouent positivement sur la compréhension/interprétation du sujet lecteur/spectateur.
 - TOUTEFOIS, le lecteur/spectateur peut s'accrocher au sens d'une seule oeuvre et résister au sens de l'autre.

Retour sur les postulats



- *Le lecteur-spectateur adolescent en contexte scolaire vit une tension entre sa subjectivité et les contraintes imposées par la démarche didactique et le milieu scolaire.*
 - L'idée de la tension entre les mécanismes de compréhension et d'interprétation chez le lecteur/spectateur qui subit la pression d'une démarche didactique particulière s'est avérée particulièrement féconde.
 - Nous avons pu spéculer sur le fait que l'approche sémiotique provoquait une tension égale entre la compréhension et l'interprétation chez le lecteur/spectateur, que l'approche cognitiviste favorisait les mécanismes de compréhension, alors que l'approche subjective stimule davantage les mécanismes d'interprétation



○ Quelques CONSTATS:

- Les codes stimulent différemment les mécanismes, mais les mécanismes ne sont pas spécifiques à une œuvre.
- Le niveau d'interprétation augmente à la spectature, les élèves étant moins préoccupés à repérer des éléments formels.
- Lors de la deuxième lecture, soit de la spectature, l'activité mimétique se situe à un autre niveau, plus près de celle du jugement axiologique.
- La spécificité des mécanismes sollicités relève plus de la posture de lecture/spectature et de la démarche didactique imposée par l'enseignant que de la nature des œuvres.
- Les manières dont les œuvres stimulent certains mécanismes sont complémentaires et pourraient aider l'élève à en optimiser le fonctionnement.

Perspectives de recherche



- Développer une didactique de la lecture-spectature par la recherche expérimentale.
- Développer une littératie médiatique multimodale.

Problématique



- La posture épistémologique
 - La lecture littéraire et la spectature filmique reposent sur le rapport dynamique et singulier du lecteur/spectateur aux œuvres littéraire/filmique et sur les mécanismes cognitifs et subjectifs qui le caractérisent.



La lecture (activité)

La spectature (activité)

Lire

Visionner

Littéraire (adjectif spécifique à l'objet et au mode de lecture)

Filmique (adjectif spécifique à l'objet et au mode de lecture)

Le littéraire (général)

Le cinématographique (général)

L'œuvre littéraire (objet)

L'œuvre filmique (objet)

La littérature (ensemble)

Le cinéma (ensemble)

Le récit littéraire

Le récit filmique/cinématographique

Structure romanesque

Structure filmique (et non cinématographique)

Livre (support)

Pellicule/numérique (support)

La littérarité

La spectatorialité



Définitions:

- Nous désignons par lecture littéraire et spectature filmique les activités de lecture/spectature spécifiques aux oeuvres littéraires/filmiques qui impliquent à la fois les mécanismes de compréhension et d'interprétation. (p.91)
- Le qualificatif littéraire concerne le lien entre le texte et sa réception ; c'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire. Nous définissons la lecture littéraire par le processus complexe que son activité suscite. Il en va de même pour la spectature filmique. (p.103)
- Ainsi dans cette thèse, l'adjectif littéraire renvoie ainsi à la fois à l'objet (le texte littéraire) et aux modalités (mécanismes de compréhension et d'interprétation) de lecture. (p.104)
- Ceci vient expliquer le choix que nous faisons d'utiliser les termes de lecture littéraire pour désigner l'acte de lecture spécifique à l'oeuvre littéraire et les termes spectature filmique pour parler de l'activité spécifique à la spectature de l'oeuvre filmique. (p.91)



La tension:

Cette tension lorsque le lecteur/spectateur élève a en mémoire un sens constitué à partir d'une deuxième oeuvre se trouve réactivée en mode de lecture-spectature par la comparaison qu'obligent les nouvelles données et émotions; il peut ressentir une tension entre le sens proposé par l'adaptateur et sa propre vision de l'histoire. (p. 132)

Autre définition de tension:



- « D'ailleurs, l'un des défis à la recherche théorique est que la démarche du chercheur est aussi une démarche heuristique et que le chercheur est appelé à développer une méthodologie innovatrice, unique à sa recherche, chaque recherche restant difficile à placer dans un cadre méthodologique précis (Sorin, 1996) ». (p.54)
- « La **fonction prédictive** est dépendante de la **fonction interprétative** puisque, pour tenter de comprendre le fonctionnement de l'activité de lecture-spectature, il faut interpréter les données théoriques et les organiser en un système dynamique. De plus, il faut prévoir les variables potentielles de l'activité de lecture-spectature dont la compréhension du fonctionnement servira à faire des propositions didactiques au chapitre IV. La **fonction prédictive correspond ainsi au deuxième objectif spécifique de notre recherche, soit de synthétiser et dynamiser ces mécanismes de manière à faire ressortir leur spécificité et leur complémentarité ainsi que leurs variables potentielles.** » (p.57-58)

MA1



L'HORIZON D'ATTENTE ET LE DÉsir D'APPROPRIATION AUGMENTÉS PAR L'ANTICIPATION DE LA COMPARAISON

EXEMPLE D'UNE ANTICIPATION LIÉE À LA MUSIQUE (Exploration 1):

« Tout le long de notre lecture, nous étions curieuses d'entendre enfin la chanson thème. Il est facile pour le lecteur d'imaginer les lieux, les personnages. Mais, imaginer de la musique, c'est presque impossible ».

MC1



LE LECTEUR/SPECTATEUR MISE PROSPECTIVEMENT ET RÉTROSPECTIVEMENT SUR LES DEUX ŒUVRES POUR EN DÉGAGER LE SENS.

EXEMPLE (exploration 1): « Dans ces œuvres, ce qu' on retient le plus ce sont les éléments culturels du Québec d' une époque : le langage populaire, l' église, les références à la première guerre mondiale, les vêtements, les moyens de transport... ».

Note: La compréhension du Québec rural des années 1920 passe donc à la fois par le roman et par le film, par des références textuelles, visuelles et sonores.



REMARQUE:

Les tensions, les incompréhensions, les contradictions ou les manques d'informations laissées par la lecture -qui peuvent décourager le lecteur adolescent- le motivent à s'engager dans une spectature qui pourra peut-être assouvir son besoin d'élucider le sens de sa lecture. L'adaptation offre une seconde chance au lecteur de comprendre le roman.

MI1



L'AFFECT ET L'ÉMOTION INFLUENCENT LE FONCTIONNEMENT DE LA MÉMOIRE

Exemple: (exploration 2, *Un long dimanche de fiançailles*): « Je n'oublierai pas les horreurs de la guerre et leur effet sur la vie des gens »



REMARQUE:

Au moment de la lecture, le lecteur regroupe déjà les éléments qu'il retiendra autour de noyaux de sens fondés soit sur l'identification, le jugement et l'affect. Ces interprétations de lecture, mises en mémoire, vont certainement influencer la spectature de l'adaptation filmique.

MA2



Le fonctionnement des MA2 est le même que celui des MA1, sauf que lorsque le lecteur-spectateur anticipe la spectature de l'adaptation, il le fait surtout à partir de l'inscription du « texte de sa lecture » dans sa mémoire (Bellemin-Noël, 2001). Cette inscription n'est toutefois pas figée; la mémoire efface, déplace, se rappelle, oublie et agit ainsi sur ce que retient le lecteur de sa lecture.

Les MA2 seraient donc fortement influencées par les mécanismes de post-lecture, surtout s'il y a encadrement didactique.

MC2



LE VISIONNAGE D'UNE SCÈNE RAVIVE LA MÉMOIRE D'UN PASSAGE DU LIVRE QUI AIDE À LA COMPRÉHENSION DU FILM

EXEMPLE:(exploration 1, *Les portes tournantes*) :

La peinture faite directement sur le mur du studio nous a considérablement marqué et ce, probablement parce qu'en la voyant, nous nous sommes rappelé le passage du texte qui nous disait que Blaudelle, à une époque, peignait de l'art abstrait... à la manière de son fils de quatre ans! Nous avons également compris que la peinture du piano démontrait qu'il avait changé de courant d'influence et que son nouveau style était le réalisme.

Note: Ils ont « recontextualisé » le tableau dans une période artistique ainsi que dans une période de la vie de Blaudelle



REMARQUE:

La lecture s'inscrit dans les « savoirs préalables » de la spectature et en modifie les « savoirs ponctuels » (Gardies, 1993). Le spectateur doit, constamment, par des « rétroactions » (Riffaterre, 1978), réajuster le sens de ses hypothèses si les éléments de contenu du Film ne sont pas les mêmes que ceux du roman; il doit s'adapter à l'adaptation.

MC2



- Les informations qui passent par le code de l'image mobile paraissent plus facilement assimilables

Exemple 1 (exploration 1, *Les portes tournantes*) : « En lisant le livre, on avait du mal à imaginer certaines scènes et à se les représenter tandis qu'avec le film, on avait l'impression que c'était plus vivant ».

- Le son contribue aussi à compléter la compréhension de l'histoire

Exemple 2 (exploration 1, *Les portes tournantes*) : Tout le long de notre lecture, nous étions curieuses d'entendre enfin la chanson thème. Il est facile pour le lecteur d'imaginer les lieux, les personnages. Mais quand c'est d'imaginer de la musique, c'est presque impossible. C'est pourquoi, le film complète très bien l'ouvrage littéraire en apportant les représentations sonores.

Mc2



REMARQUE:

Certains élèves ont cibler des « imageries mentales » (Benton, 1984) qui paraissent moins exigeantes pour le lecteur du roman que le sont les « sonorisations mentales »; il leur semble plus facile d'imaginer les lieux et les personnages d'un roman que les sons, en particulier la musique. Le cinéma serait donc un complément intéressant au niveau de l'information auditive, plus difficile à imaginer.

Mc2



- À L'INVERSE, d'autres élèves préfèrent les mots à l'image et au son, car ils donnent plus de détails sur les personnages

Exemple (Exploration 1, *Les portes tournantes*) : « Les caractéristiques des personnages nous paraissaient plus explicites dans le roman, car on avait plus de détails qui nous informaient sur la vie et les pensées de personnages. Si on avait juste vu le film, on ne pense pas qu'on aurait tout compris ».

Note: Ces élèves ont ainsi soulevé le fait que certaines informations sont difficilement transmissibles à l'écran, soit les pensées des personnages, à moins d'avoir recours à la voix *off* pour faire parler leur voix intérieure.

MI2



Similitudes et différences entre les mécanismes interprétatifs de la lecture et ceux de la spectature en précisant le rôle des MI2.

1. Le film et le roman stimulent des images mentales.
2. Le spectateur doit combler les vides textuels laissés par l'image mobile.
3. Du roman au film, le fantasme inspire le sens
4. Les liens de cohérence sont accrus à la spectature.
5. Les codes spécifiques aux films influent sur le jugement moral.

MI2



1. Le film et le roman stimulent des images mentales.

- La « concrétisation imageante » (Ricœur, 1985) est plus fréquente à la lecture qu'à la spectature, car l'écriture littéraire, même détaillée, oblige le lecteur à tout se représenter mentalement. Toutefois, dans le cas du film, le spectateur doit aussi s'imaginer ce qui n'est pas montré entre les plans; la différence c'est qu'il crée des images mobiles à partir d'indices visuels, textuels et sonores.

Exemple: (Exploration 1) : « Il est certain que de voir les personnages dans leur époque et avec les décors costumes etc. nous situe beaucoup plus dans le temps. Tous ces éléments nous permettent d'établir des liens dans le temps ».

Note: Les élèves justifient leur capacité à faire des liens dans le temps par les indices visuels de la narration filmique.

MI2



- En général, les élèves sentent que leur imaginaire est plus sollicité à la lecture qu'à la spectature.

Exemple de commentaire dans lequel les élèves illustrent leur vision du pouvoir évocateur des mots et du caractère imposant des codes filmiques (Exploration 1, *Les portes tournantes*) : Le livre permet une interprétation libre des mots qui y sont inscrits. L'auteur ouvre la porte de son monde et laisse le lecteur le parcourir à sa guise alors que le réalisateur place le spectateur devant un long corridor étroit et le lui fait traverser [...] le film donne au spectateur une image à laquelle il n'a pas le choix de se conformer puisque ce qu'il voit n'a pas le choix d'être tel que montré. Par exemple, lorsqu'il est écrit qu'un objet est bleu, un lecteur peut imaginer différentes teintes : foncé, pâle, turquoise, indigo... En revanche, si on montre dans un film qu'un objet est bleu, il n'y a aucune interprétation possible.



2. Le spectateur doit combler les vides textuels laissés par l'image mobile.
- Le cinéma appelle à la « concrétisation textuelle » puisque le spectateur doit souvent s'imaginer les paroles intérieures des personnages; il n'a pas accès à leur monde intérieur. Le spectateur doit faire appel à l'imagerie des expressions des corps, des visages pour déduire le caractère et les intentions des personnages. Exemple (Exploratoire 1, *Les portes tournantes*) « Les caractéristiques des personnages nous paraissaient plus explicites dans le roman, car on avait plus de détails qui nous informaient sur la vie et les pensées de personnages. Si on avait juste vu le film, on ne pense pas qu'on aurait tout compris. Le film, par contre, nous a permis de mieux visualiser les personnages, à nous faire une image d'eux ».



3. Du roman au film, le fantasme inspire le sens.

- Le désir de sens du lecteur/spectateur dans le roman tout comme au cinéma s'appuie sur des fantasmes activés par la narration, soit l' « activité fantasmatique » (Bellemin-Noël, 2001).

Exemple: Plusieurs ne voulant croire à la mort de Céleste dans le roman étaient heureux de confirmer qu'ils avaient raison de la croire vivante puisqu'elle l'est dans le film. De plus, nous avons remarqué lors la deuxième recherche exploratoire que les lecteurs élaboraient le sens autour d'un noyau central qui demeurerait le même lors de la spectature.



4. Les liens de cohérence sont accrus à la spectature.

Exemple: le groupe d'élèves suivant souligne la force émotive du son au cinéma et comment il sert à créer des liens de cohérence (Exploration 1, *Les portes tournantes*) : Sur le plan émotif, d'entendre la chanson est un élément très important. Il pousse la sensibilité du spectateur. Il contribue à nous faire vivre les émotions de façon plus intense. Sur le plan narratif, la musique est un élément de liens entre les époques. La chanson unit d'une certaine façon Céleste et son petit fils.

Note: Ce ne sont donc pas uniquement les codes spécifiques aux films qui sont responsables d'une activité interprétative plus intense, mais le fait que la spectature propose une deuxième lecture d'une histoire.



5. Les codes spécifiques aux films influent sur le jugement moral

- Même si le texte semble réduire l'ambiguïté des personnages par l'expression de leurs pensées, le fait de voir les personnages agir dans un contexte et une situation anticipée par la lecture aide le spectateur à poser un « jugement axiologique » (Ricœur, 1985) sur leurs gestes, choix et actions.

Exemple : le jeu des acteurs a influencé le jugement d'un élève (Exploration 2, *Les portes tournantes*) : « Dans le film on voit la haine des beaux-parents et on comprend mieux le choix de Céleste ».

- À L'INVERSE, les détails de la narration textuelle poussent les lecteurs/spectateurs élèves à poser un jugement de valeur sur les personnages

Exemple (Exploration 2, *Les portes tournantes*) : « Les personnages du roman souffrent beaucoup plus car ils le disent ».

MI 2



La nature des influences du roman et de son adaptation sur l'interprétation (MI2) du spectateur élève est double :

1) modifications de contenus

Exemple (Exploration 1, *Les portes tournantes*) : « Dans le roman, Céleste est plutôt un souvenir et le personnage d'un journal. Dans le film, nous sentons Céleste beaucoup plus présente et ceci nous permet de mieux la comprendre ».



2) modifications de codes du récit

La transposition d'une histoire écrite en une construction narrative à partir d'images mobiles et de sons (bruits, musiques, paroles) oblige le réalisateur de repenser la narration au moyen de codes d'expression spécifiques au cinéma (montage, échelle de plan, raccords...). Pour décoder cette nouvelle lecture que propose l'adaptation, le spectateur aura lui aussi à s'adapter au langage narratif que propose le film. Or, nous croyons que ces codes, spécifiques au langage filmique, modifient le fonctionnement des mécanismes d'interprétation (MI2) de trois manières.:

- l'effet des codes sur les réactions affectives;
- l'effet des codes sur la recherche de cohérence;
- l'effet des codes sur le jugement axiologique.

MI2



Exemple: (Exploration 1, *Les portes tournantes*)

Nous nous sommes le plus identifiées à Céleste car, comme nous, elle se réfugie dans son imagination car elle ne veut pas faire face à la réalité. C'est cela qui se passe avec la majeure partie de la population adolescente; lorsqu'on n'a pas le courage de continuer lors d'un moment difficile, on se crée un monde imaginaire dans lequel on se réfugie parce qu'on sait qu'on peut tout contrôler dans ce monde. C'est ceci qui différencie ceux qui ont de la persévérance et ceux qui ne l'ont pas. Aussi, Céleste s'exprime à travers le piano tout comme certaines personnes le font à travers des dessins, des sports, des instruments de musique.

MI2



Dans un premier temps, **les élèves font référence à leur identification** à Céleste qu'ils associent à l'ensemble du lectorat adolescent. Ces sujets lecteurs-spectateurs s'inscrivent dans une société plus large autour de laquelle se cristallise une interprétation : Céleste, comme les adolescents, a besoin de se réfugier dans son imaginaire pour faire face à la réalité. C'est ce comportement de Céleste qui les amène à s'identifier à elle, même si cela implique que les lecteurs-spectateurs adolescents **justifient ainsi l'abandon par Céleste de sa famille, puis de son enfant pour s'assurer l'accès à son monde imaginaire qui passe par la musique**. Un sujet lecteur-spectateur adulte ayant des enfants n'aurait peut-être jamais pu justifier un tel geste, même si les éléments visuels du film permettent de mieux constater le désarroi de Céleste, démunie devant la pression de ses beaux parents, de la guerre. **Cette réaction affective est donc celle d'un public adolescent qui comprend le besoin de Céleste de s'évader dans son monde imaginaire à défaut d'avoir du pouvoir sur le monde réel**. Cette explication fondée sur une réaction affective provient d'un besoin de créer des liens entre les éléments du film et conduit ce groupe à poser un jugement sur la société en général: **la capacité à persévérer dans un monde imaginaire témoigne de la force mentale d'un individu. Or la persévérance de Céleste, c'est sa musique, ce qui sous-entend qu'au nom de celle-ci le public adolescent est prêt à lui pardonner tout**. Les élèves, attribuant une grande importance à cette valeur -qui peut se vivre à travers d'autres pratiques dans la société (arts, sports)- , vont associer les gestes de Céleste à la bravoure. **L'identification à Céleste les amène à cristalliser leur interprétation de ses agissements autour d'une qualité, la persévérance, à laquelle se greffent les interprétation d'un ensemble d'événements**.

M Post lecture-spectature



Trois effets de la post lecture-spectature :

1. l'effet sur le texte du lecteur-spectateur;
2. l'effet sur la compétence en lecture-spectature;
3. l'effet sur le comportement de l'individu.

M Post lecture-spectature



1. l'effet sur le texte du lecteur-spectateur

La spectature de l'adaptation cinématographique s'avère être une activité enrichissante pour l'élaboration du texte du lecteur en formation. Ainsi grâce à la relecture d'un roman par le film (ou du film par le roman), la singularisation du texte du lecteur profite de l'apport de deux langages (le littéraire et le filmique) pour s'élaborer au contact de codes et de contenus différents.

Les matières et matériaux *composites* des textes de lecteurs-spectateurs -textes, sons, musiques, images...- participent tous à cette constellation *mouvante* et *hybride* à laquelle se greffent des savoirs, des affects, des éléments culturels, expérientiels.

L'effet des codes multiples sur l'élaboration de ces textes se voit renforcé par les activités de post lecture-spectature. L'encadrement didactique permet ainsi aux élèves de réorganiser les contenus symboliques, les valeurs, les déplacements sémiotiques et ainsi de s'assurer de la continuité de l'activité fictionnalisante du sujet lecteur-spectateur.

M Post lecture-spectature



2. L'effet sur la compétence en lecture-spectature

Le parcours de lecture-spectature met les élèves en situation de questionnement comparatif par rapport aux discours, contenus narratifs, contextes, médiations/réceptions subjectives et appréciations critiques des deux œuvres.

La formulation de leur appréciation critique et de leur compréhension et interprétation des médiations/réceptions des œuvres exige qu'ils s'expriment sur les codes, les contenus et les contextes qui ont fait naître les récits.

L'approfondissement de la connaissance des langages littéraire et filmique aide à la distanciation nécessaire pour formuler des compréhensions/interprétations des romans et des films.

M Post lecture-spectature



À l'issue du parcours de la lecture-spectature, les élèves ont pu réfléchir aux médiations culturelles des œuvres; comparer les modalités d'expression de la narration filmique et littéraire et ainsi renforcer leur compréhension des deux œuvres; exprimer leur appréciation des œuvres en comparant les contenus, les discours et les médiations.

Dans l'exemple suivant un groupe d'élèves commente son expérience de la lecture-spectature (Exploration 1, *Les portes tournantes*) à trois niveaux :

2) comparaison avec d'autres lecture-spectature : « Plusieurs romans ont été adaptés à l'écran tels que : *Harry Potter, le Seigneur des anneaux, la Cité de la joie, Le Survenant, Jamais sans ma fille, Les misérables, Le bossu de Notre-Dame, Rébecca, Le tour du monde en 80 jours, Le nom de la Rose, Sur le seuil...* Dans la plupart des cas, nous nous accordons pour dire que le livre nous paraissait meilleur que le film. »;

2) complémentarité entre la lecture et la spectature : « Nous avons apprécié la possibilité d'établir une comparaison entre le film et le roman puisque cela nous a permis de découvrir des aspects du roman qui nous avaient échappés »;

3) appréciation des différences de contenus : « et parce que cela nous a montré de nouveaux éléments tels qu'une fin différente ».

M Post lecture-spectature



3. L'effet sur le comportement de l'individu

Lorsque les élèves des recherches exploratoires ont été interpellés sur leur appréciation de leur expérience de la démarche de lecture-spectature des romans/films, ils ont très souvent fait référence à des apprentissages, à des compétences, mais aussi à **des comportements**.

Dans l'exemple suivant, l'élève prend conscience de l'effet de sa lecture/spectature du roman/film *Balzac et la petite tailleuse chinoise* sur son jugement et son comportement de lecteur : Après avoir lu ce roman et vu ce film, je sais que je vais avoir plus de respect pour les livres que je lirai dans le futur parce que maintenant je réalise que dans certains pays, à certaines époques, les livres auxquels on peut accéder très facilement dans notre société étaient interdits. Je vois combien les connaissances sont d'une grande importance en témoignant les différents risques que courent les protagonistes afin d'y accéder.