

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MODÈLE DE LECTURE-SPECTATURE, À INTENTION DIDACTIQUE, DE
L'ŒUVRE LITTÉRAIRE ET DE SON ADAPTATION FILMIQUE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

NATHALIE LACELLE

SEPTEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À ma mère.
À Philippe.
À nos trois fils :
Vincent, Thomas et Étienne.

REMERCIEMENTS

Le choix de s'engager dans le parcours d'une thèse ne repose pas sur la volonté d'une seule personne. Sans le précieux soutien de mon entourage, je n'aurais pu parvenir à mes fins. Je tiens à souligner la participation de tous ceux qui ont contribué de différentes manières à la réalisation de cette thèse.

Je remercie ma directrice de thèse, madame Monique Lebrun, professeure titulaire à l'UQÀM au Département de linguistique et de didactique des langues, pour son appui indéfectible, ses judicieux conseils et ses généreuses corrections. Elle m'a inspiré la rigueur et la précision dans le travail ainsi que le courage de mener à terme ce titanesque projet. J'ai ainsi pu bénéficier de l'étendue de sa connaissance et de son expérience de la recherche. Je garderai les empreintes de cette initiation tout au long de mon parcours de chercheure. Ma reconnaissance est infinie. Quant à mon co-directeur, Gérard Langlade, professeur à l'université Toulouse-Le-Mirail, sa contribution a été déterminante dans la tournure de cette thèse. Sa rencontre m'a permis d'élargir ma réflexion à de nouveaux enjeux. L'influence de son esprit magnanime survivra à l'exercice de cette thèse. Je tiens aussi à souligner l'apport de Stéphanie Dansereau, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'UQAM, à l'amorce de ma recherche doctorale. Son dévouement et sa disponibilité m'ont beaucoup touchée.

Cette longue traversée a mis sur mon chemin d'inestimables ressources. J'ai eu le privilège de pouvoir mener des recherches dans mes propres classes grâce à la complicité de mes élèves et de ma directrice, au collège Ste-Marcelline, Sœur Teresa. Je remercie le groupe de recherche « Lettres, langages et arts » de Toulouse pour son

accueil chaleureux et pour sa très enrichissante collaboration à l'évolution du modèle de ma thèse.

Je me dois de saluer cordialement les enseignants Delphine Desmartin du collège de la Salvetat, Catherine Lecomte du collège de l'Union et Philippe Lavergne du lycée technique et professionnel de Toulouse. Ils ont fait preuve d'ouverture et d'intérêt à chaque étape de ma recherche exploratoire en terrain toulousain.

De manière plus personnelle, je tiens à remercier affectueusement mon conjoint, Philippe, pour son écoute attentive, sa confiance en moi et son soutien constant. Merci à mes fils pour leur complicité et leur humour. Et enfin, merci à ma mère, à qui j'exprime l'immensité de ma gratitude.

•

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES SCHÉMAS	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xv
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	5
La problématique.....	5
1.1 Le contexte de la recherche.....	5
1.1.1 Comment s'expliquer le fait que les jeunes lisent de moins en moins des œuvres littéraires?	7
1.1.2 Pourquoi les jeunes s'intéressent-ils de plus en plus au cinéma?	8
1.1.3 Pourquoi coupler l'enseignement du roman et son adaptation filmique?	11
1.1.4 Quels sont les obstacles à l'enseignement du roman avec le film	13
1.2 Le contexte d'intégration du film dans l'enseignement secondaire.....	16
1.2.1 L'intégration du film dans les programmes au Québec, en France et en Belgique	16
1.2.2 Le film comme véhicule culturel et interculturel dans les cours de français langue première et seconde au Québec, en France et en Belgique	21
1.2.2.1 Programmes québécois	25
1.2.2.1.1 Français langue seconde.....	25
1.2.2.1.2 Français langue première	26
1.2.2.1.3 Autres disciplines.....	26
1.2.2.2 Programmes français.....	27
1.2.2.2.1 Français langue maternelle.....	27
1.2.2.2.2 Français langue seconde.....	28
1.2.2.2.3 Autres disciplines.....	29
1.2.2.3 Programmes belges	30
1.2.2.3.1 Français langue maternelle.....	30

1.2.2.3.2 Autres disciplines	31
1.2.2.4 Vers une didactique des langages	31
1.3 Le problème de recherche	33
1.4 Le cadre de la recherche.....	34
1.4.1 La relation roman/film	35
1.4.2 La relation lecture/spectature	37
1.4.3 La contribution de notre recherche	43
1.5 La posture épistémologique	47
1.6 Les objectifs de la recherche	51
1.6.1 Les objectifs généraux et spécifiques.....	51
1.6.2 Les postulats.....	53
1.7 La recherche théorique.....	54
1.8 Le modèle spéculatif : nature et fonctions	56
1.8.1 La fonction descriptive/explicative.....	58
1.8.2 La fonction interprétative.....	59
1.8.3 La fonction prédictive	59
1.8.4 La fonction prescriptive	60
1.9 Du modèle théorique à la didactique.....	61
1.9.1 L'intention didactique de la recherche.....	63
CHAPITRE II	67
Le cadre théorique	67
2.1 Les concepts de la recherche.....	67
2.1.1 Les concepts liés à l'objet.....	67
2.1.1.1 L'œuvre littéraire/l'œuvre filmique	67
2.1.1.2 La <i>littérarité</i> /la <i>spectatorialité</i>	70
2.1.1.3 L'adaptation : deuxième œuvre, deuxième lecture	74
2.1.1.4 Histoire et narration (discours et récit)	77
2.1.1.5 Les codes spécifiques et non spécifiques à la narration littéraire ou filmique	83
2.1.2 Les concepts liés à l'activité	88
2.1.2.1 La lecture/la spectature et la lecture-spectature	88

2.1.2.2	La relecture	90
2.1.2.3	Le parcours de lecture-spectature	93
2.1.2.4	La lecture littéraire\la spectature filmique	95
2.1.3	Les concepts reliés au sujet.....	96
2.1.3.1	Les lecteurs-types.....	96
2.1.3.1.1	Le lecteur théorisé.....	96
2.1.3.1.2	Le lecteur empirique/didactique.....	98
2.1.3.1.3	Le sujet lecteur	99
2.1.3.1	Les spectateurs-types	100
2.1.3.2	Les sujets lecteur\spectateur de notre modèle.....	102
2.2	Les approches pour définir la lecture littéraire et la spectature filmique ...	105
2.2.1	La lecture littéraire	106
2.2.1.1	L'approche sémiotique.....	109
2.2.1.1.1	Une sémiotique centrée sur les textes	111
2.2.1.1.2	Une sémiotique centrée sur le lecteur inscrit dans le texte	114
2.2.1.1.3	Une sémiotique centrée sur les processus de lecture des textes.....	120
2.2.1.2	L'approche cognitive.....	138
2.2.1.2.1	Les processus cognitifs de lecture.....	140
2.2.1.2.2	Les filtres et les effets de lecture.....	147
2.2.1.2.3	La théorie des schémas, les automatismes et les préconstruits	150
2.2.1.2.4	La lecture stratégique et l'approche métacognitive (en didactique)	153
2.2.1.3	L'approche subjective	156
2.2.1.3.1	L'esthétique de la réception	157
2.2.1.3.2	Une pédagogie de la réponse	166
2.2.1.3.2.1	La lecture subjective et le développement d'une pédagogie nouvelle.....	170
2.2.1.3.2.2	Une approche fondée sur le sujet lecteur	170
2.2.1.3.2.3	Une pédagogie fondée sur le sujet lecteur	176
2.2.2	La spectature filmique.....	185
2.2.2.1	L'approche sémiotique.....	188
2.2.2.1.1	Une sémiotique centrée sur le film	189
2.2.2.1.2	Une sémiotique centrée sur le spectateur inscrit dans le film	191
2.2.2.1.3	Une sémiotique centrée sur le spectateur.....	195
2.2.2.2	L'approche cognitive	201
2.2.2.2.1	Le processus de compréhension au cinéma	203
2.2.2.2.2	Le fonctionnement des savoirs et des mémoires.....	206
2.2.2.2.3	Le jeu de la spectature.....	208
2.2.2.2.4	Les règles de cohérence et d'attention	214
2.2.2.2.5	L'adaptation cinématographique et le redéploiement stratégique .	217

2.2.2.3 L'approche subjective	220
2.2.2.3.1 L'interprétation au cinéma	221
2.2.2.3.2 L'identification du spectateur	224
2.2.2.3.4 Du sujet lecteur au sujet spectateur	232
2.3 Les mécanismes de lecture littéraire	238
2.3.1 Les mécanismes d'anticipation	239
2.3.2 Les mécanismes de compréhension	241
2.3.3 Les mécanismes d'interprétation (MI1)	245
2.4 Les mécanismes de spectature	248
CHAPITRE III	251
3. La méthodologie de la recherche	251
3.1 L'approche systémique du modèle	254
3.2 L'anasyntèse	260
3.2.1 L'identification de l'ensemble de départ (critères de recension des écrits)	262
3.2.2 L'analyse de l'ensemble de départ	265
3.2.3 Synthèse de l'ensemble de départ	266
3.2.4 L'élaboration d'un prototype	268
3.2.4.1 Première phase de validation	268
3.2.4.1.1 Le critère de non contradiction	272
3.2.4.1.2 Le critère de cohérence	273
3.2.4.1.3 Le critère de pertinence	274
3.2.4.2 Deuxième phase de validation	278
3.2.4.2.1 Le déroulement de la recherche exploratoire	280
3.2.4.2.2 L'élaboration des questionnaires	283
3.2.4.2.3 Les manifestations de lectures subjectives	284
3.2.4.2.4 Quelques constats	289
3.2.4.2.5 Vérification du postulat	291
3.2.4.2.6 Limites et possibles de l'expérience	294
3.3 Le prototype et sa simulation	295
3.4 Proposition d'un modèle	295
CHAPITRE IV	297
4. Le Modèle	297
4.1 Les étapes d'élaboration du modèle	298

4.1.1 La première étape de l'élaboration du modèle : le parcours de la lecture-spectature	299
4.1.2 La deuxième étape de l'élaboration du modèle : l'activité lors du parcours de lecture-spectature	301
4.1.3 La troisième étape de l'élaboration du modèle : l'intégration des variables	306
4.1.3.1 Les œuvres littéraires et filmiques	307
4.1.3.2 Les lecteurs/spectateurs adolescents	308
4.1.3.3 Le contexte scolaire	310
4.1.3.4 L'approche didactique.....	311
4.1.3.5 L'ordre et la durée.....	312
4.1.4 La représentation synthétique et dynamique du modèle.....	313
4.2 Le fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature.....	316
4.2.1 Les mécanismes d'anticipation de la lecture littéraire (MA1).....	317
4.2.2 Les mécanismes de compréhension de la lecture littéraire (MC1).....	321
4.2.3 Les mécanismes d'interprétation de la lecture littéraire (MI1).....	325
4.2.5 Les mécanismes de compréhension de la spectature filmique (MC2).....	334
4.2.6 Les mécanismes d'interprétation de la spectature filmique (MI2)	339
4.2.7 Les mécanismes post lecture-spectature	349
4.3 La lecture-spectature selon chaque approche	353
4.4 Des propositions didactiques de lecture-spectature.....	358
4.4.1 Approche sémiotique (MC=MI)	358
4.4.2 Approche cognitiviste (MC>MI)	366
4.4.3 Approche subjective (MC<MI).....	375
CONCLUSION	387
APPENDICE A	393
APPENDICE B.....	397
APPENDICE C	413
APPENDICE D	419
APPENDICE E.....	447
BIBLIOGRAPHIE.....	449

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Statistiques des pratiques culturelles des jeunes	23
Tableau 3: La narration : les éléments du discours et du récit	86
Tableau 4: Les repères individuels ou collectifs pour la lecture-spectature	104
Tableau 5 : La lecture : une série d'oppositions (Gervais, 1993)	136
Tableau 6 : Typologie des mécanismes d'identification au cinéma	232
Tableau 7 : Les mécanismes d'anticipation de lecture littéraire (MA1).....	240
Tableau 8 : Les mécanismes de compréhension de lecture littéraire (MC1)	242
Tableau 9: les mécanismes d'interprétation en lecture littéraire (MI1)	246
Tableau 10: Les concepts centraux du modèle de lecture-spectature	264
Tableau 11 : Première lecture/spectature (documents : journal, 1 ^e questionnaire, 1 ^e	286
Tableau 12 : Deuxième lecture/spectature	288
Tableau no 13: Les mécanismes de lecture littéraire et de spectature filmique.....	302
Tableau no 14: Propositions didactiques, dans l'approche sémiotique, et ses répercussions sur les mécanismes et les compétences en lecture-spectature.....	365
Tableau no 15 : Propositions didactiques dans l'approche cognitiviste et ses répercussions sur les mécanismes et les compétences en lecture-spectature.....	374
Tableau no 16 : Propositions didactiques dans l'approche subjective et ses répercussions sur les mécanismes et les compétences en lecture-spectature.....	384

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1 : Design de recherche (ordre chronologique).....	253
Schéma 2 : L'anasynthèse (adaptation de Duchesne, 1999, 27).....	261
Schéma 3 : Le parcours de la lecture-spectature.....	300
Schéma 4 : La lecture littéraire et la spectature filmique dans le parcours de lecture-spectature	301
Schéma 5 : Les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation lors du parcours de lecture-spectature.....	303
Schéma 6 : La tension entre la compréhension et l'interprétation lors de la lecture-spectature	305
Schéma 7 : La dynamique des mécanismes de lecture-spectature.....	306
Schéma 8 : Représentation synthétique et dynamique du modèle général de lecture-spectature	315
Schéma 9 : Approche sémiotique.....	355
Schéma 10: Approche cognitive	356
Schéma 11 : Approche subjective.....	357

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AV (LL): L'avant lecture littéraire

PD (LL) : Le pendant lecture littéraire

AP (LL) : L'après lecture littéraire

AV (SF) : L'avant spectature filmique

PD (SF) : Le pendant spectature filmique

AP (SF) : L'après spectature filmique

(MA1) : Mécanismes d'anticipation de la lecture littéraire

(MC1) : Mécanismes de compréhension de la lecture littéraire

(MI1) : Mécanismes d'interprétation de la lecture littéraire

(MA2) : Mécanismes d'anticipation de la spectature filmique (MA2)

(MC2) : Mécanismes de compréhension de la spectature filmique (MC2)

(MI2) : Mécanismes d'interprétation de la spectature filmique (MI2)

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans un contexte éducationnel qui tient compte de l'intérêt des jeunes pour le cinéma et de l'avantage de coupler le film et le roman dans l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire. La didactique littéraire/filmique demeure cependant un champ peu développé en recherche. L'objectif principal de notre recherche a été de modéliser la lecture-spectature de l'œuvre littéraire et de son adaptation cinématographique en spéculant sur l'activité d'un lecteur/spectateur réel en contexte scolaire. L'exploration des théories et des modèles en lecture littéraire et en spectature filmique à partir des approches sémiotique, cognitive et subjective a permis l'identification de mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation de la lecture et de la spectature. L'explicitation de la dynamique des relations entre les mécanismes de la lecture et ceux de la spectature a mené au déploiement du modèle de lecture-spectature. L'intention didactique de la modélisation de la lecture-spectature a été de spéculer sur les activités de compréhension et d'interprétation de sujets lecteurs/spectateurs adolescents à partir de données théoriques et de recherches exploratoires dans les milieux scolaires. Les connaissances sur le fonctionnement des mécanismes de lecture et de spectature ont permis l'élaboration de propositions didactiques distinguant les postures de lecture/spectature, de même que les mécanismes et les compétences en fonction de chacune des approches théoriques (sémiotique, cognitive, subjective) apparaissant dans le modèle général de la lecture-spectature.

La méthodologie choisie pour l'élaboration du modèle théorique, à intention didactique, de la lecture-spectature a été l'anasynthèse. La rigueur qu'exige la traversée des phases d'analyse, de synthèse et de validation a balisé la conception du prototype jusqu'au modèle final. L'anasynthèse nous a servi de cadre opératoire et d'instrumentation dans le processus de modélisation. Les fonctions du modèle spéculatif de lecture-spectature sont à la fois descriptive, explicative, prédictive et prescriptive. De plus, la modélisation s'appuie sur deux recherches exploratoires en milieu scolaire. À la lumière de la modélisation de la lecture-spectature et des propositions didactiques, quelques postulats ont été revus. Il ressort de notre recherche que les mécanismes de compréhension et d'interprétation sont complémentaires et qu'ils s'activent de manière itérative tout au long du parcours de lecture et de spectature; que le parcours double de la lecture-spectature en situation scolaire aide les élèves à tisser plus solidement le sens qu'ils donnent aux œuvres; que les différences entre contenus et codes augmentent la fréquence et l'intensité du recours à des mécanismes de compréhension et d'interprétation.

Mots clés : Lecture littéraire, spectature filmique, modélisation, didactique.

INTRODUCTION

La transformation de pratiques culturelles plus traditionnelles (lectures d'œuvres littéraires, fréquentation de musées) en divertissements médiatiques chez les jeunes (Internet, télévision, cinéma, jeux vidéo) oblige, depuis un certain temps, l'école à s'adapter à l'inéluctable mouvement vers l'intégration des technologies et des médias dans l'enseignement. L'art consommé par les jeunes s'exprime aujourd'hui à travers les multiples combinaisons de l'image (fixe ou mobile), du son et du texte. La résistance passée de l'école a fait aujourd'hui place à un véritable désir de toutes les instances (enseignants, universitaires, ministère) de tenir compte de l'intérêt des jeunes pour tout ce qui passe par l'écran. Or, la force et la rapidité du mouvement ont mené à une improvisation des pratiques enseignantes, des programmes d'études, du matériel pédagogique en matière d'intégration des arts médiatiques dans les cours de français. Le film de fiction, la plus ancienne des formes récentes de consommation artistique chez les jeunes, s'est ainsi taillé une place importante dans l'enseignement secondaire, notamment aux côtés de l'œuvre littéraire. L'adaptation filmique d'œuvres littéraires, actuellement très prolifique sur le plan commercial, offre un grand choix à l'enseignant qui veut motiver ses élèves ou leur faciliter l'accès à la littérature classique ou contemporaine, d'où les espoirs de revitaliser l'intérêt des élèves pour la lecture littéraire en les fondant sur le travail avec le film.

Mais, dans ce contexte, la légitimité de l'enseignement du film et de son apport à l'apprentissage de la lecture littéraire a-t-elle été assurée? Comment donner autant d'importance à une forme artistique dans la classe de français sans en connaître la valeur sur le plan de l'apprentissage? La modélisation de la lecture de l'œuvre littéraire et de la spectature de son adaptation filmique que propose cette thèse ouvre la voie à l'exploration didactique de l'enseignement-apprentissage de la lecture-

spectature sous plusieurs formes et sous plusieurs angles. Ainsi nous verrons comment les codes communs et spécifiques aux œuvres littéraires et filmiques collaborent à l'élaboration du sens chez le lecteur/spectateur adolescent et comment la lecture peut combler les incomplétudes de la spectature et vice versa. Mais surtout, nous tenterons de mieux comprendre en quoi l'exploitation en classe de la lecture de l'œuvre littéraire et de la spectature de son adaptation filmique peut profiter à l'élève adolescent en termes de compétences.

Le chapitre I a pour fonction de justifier l'existence même de cette thèse et de définir ses grandes orientations. La problématique fera le lien entre le contexte de l'intégration du film dans les cours de français au secondaire et le problème de recherche, soit l'absence de fondements théoriques pouvant justifier et définir une didactique de la lecture-spectature de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique. L'explicitation du cadre de la recherche permettra de définir les contours de l'espace théorique dans lequel s'inscrit notre modélisation de la lecture-spectature qui sera à la fois vaste- puisqu'il inclut deux champs d'études et trois approches théoriques- et ancré dans une posture épistémologique bien précise. Ainsi le fait même que l'on se positionne du côté du lecteur/spectateur pour comprendre et expliquer le fonctionnement de la lecture et de la spectature oriente le contenu de notre cadre théorique. La présentation des objectifs et des postulats de recherche proposera l'esquisse de ce qui prendra forme au cours de l'écriture de cette thèse. La nature et les fonctions du modèle spéculatif et de son apport à la didactique seront explicitées en fonction des objectifs de notre recherche.

Le chapitre II exposera le cadre théorique de notre recherche et sera divisé en deux parties : les concepts de la recherche et les approches pour définir la lecture littéraire et la spectature filmique. Nous aurons d'abord le souci de clarifier les principaux concepts du modèle, soient l'objet (l'œuvre littéraire/l'œuvre filmique), l'activité (la lecture/la spectature) et le sujet (le lecteur/spectateur adolescent). Puis suivra un

exposé d'un ensemble de théories et de modèles de la lecture littéraire et de la spectature filmiques en fonction de trois approches théoriques : la sémiotique, la cognitive, la subjective. À l'issue de ce parcours théorique, nous identifierons les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation de la lecture et de la spectature qui seront retenus pour la modélisation de la lecture-spectature et les propositions didactiques du IV^e chapitre.

Le chapitre III aborde les questions méthodologiques de la modélisation théorique. La méthode de recherche choisie, l'anasynthèse, guidera toutes les étapes menant à la modélisation de la lecture-spectature. Les phases de validation incluront deux recherches exploratoires visant à clarifier le fonctionnement des mécanismes de compréhension et d'interprétation lors de la lecture d'une œuvre littéraire et de la spectature de son adaptation filmique par des sujets élèves adolescents en situation scolaire. Les critères de validation seront précisés et appliqués aux recherches exploratoires, mais aussi à l'évaluation par des chercheurs universitaires de notre dispositif de recherche.

Le chapitre IV présente le modèle à travers plusieurs étapes menant au déploiement de ses diverses formes de représentation. La synthétisation et la systématisation des composantes du modèle (éléments stables et variables) proposent ainsi une formalisation de l'activité de lecture-spectature et de ses mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation. Ces élucidations théoriques mèneront à des propositions didactiques fondées sur les approches sémiotique, cognitive et subjective, soient sur leurs postures de lecture-spectature respectives, leurs encadrements didactiques, les mécanismes sollicités et les compétences visées chez l'élève adolescent en situation scolaire.

CHAPITRE I

La problématique

1.1 Le contexte de la recherche

Les pratiques culturelles des jeunes suscitent actuellement un vif intérêt de la part des enseignants, des gouvernements et des chercheurs universitaires. Une étude récente sur les pratiques de lecture des adolescents québécois (Lebrun, 2004) démontre le peu de temps consacré par ceux-ci à la lecture de romans; ces jeunes ne semblent pas aller naturellement vers les œuvres plus littéraires et, aux dires de leurs enseignants, ne croient pas avoir besoin d'un accompagnement particulier pour y accéder. Ils sont 69 % à consacrer moins de deux heures par semaine à la lecture de loisir et 26 % à n'y consacrer jamais de temps. La lecture de divertissement¹ est la plus fréquente chez les élèves du secondaire. Celle-ci ne suppose pas la contemplation esthétique qui est celle de la lecture d'œuvres littéraires. L'étude de Lebrun (2004) explore également les habitudes de lecture. Elle fait ressortir le fait que, pour la grande majorité des jeunes, la lecture n'est pas une passion. Dans cet esprit, on comprend que l'adolescent ne ressente pas le besoin d'avoir plus de temps pour lire des romans. D'ailleurs le nombre de livres lus annuellement par les jeunes de 15 à 19 ans est passé de 22 en 1994 à 16,5 en 1999, faisant ainsi baisser la proportion de lecteurs de livres dans ce groupe d'âge (Ministère de la culture et des communications du Québec, 2000).

¹ Gervais (1990) distingue la lecture de divertissement (extensive) de la lecture littéraire (intensive). La distinction d'origine entre lecture intensive et extensive provient de Roger Chartier, qui y voit un aspect historique, la lecture intensive (peu de livres, souvent relus, jusqu'au XX^e siècle) étant opposée à la lecture extensive (plusieurs livres, de genres divers, depuis le XX^e siècle).

Des études récentes (MCC, 2000, MCC, 2001; Fédération canadienne des enseignants, 2003; Lebrun et Baribeau, 2003) ne cessent de confirmer, par ailleurs, l'engouement des jeunes Québécois et Canadiens pour la télévision, les films, les jeux vidéos et l'Internet. Selon l'enquête de Lebrun (2004), la lecture de loisir n'arrive qu'au neuvième rang des activités des jeunes, loin derrière l'écoute de la télévision, les activités sportives, les travaux scolaires, l'écoute de la musique, la consultation d'Internet et les jeux à l'ordinateur. Ces chiffres concordent avec ceux des enquêtes ministérielles (Ministère de l'éducation du Québec, 1994, MCC, 2000). Les films télévisés sont de loin les émissions les plus regardées des jeunes de 15 à 19 ans; ils sont 87,1 % à préférer les films à tout autre genre d'émission télévisée. De plus 91,4 % d'entre eux privilégient le cinéma à toute autre sortie entre amis (MCC, 2000). Les jeunes Québécois aiment aussi visionner des films de location; 80% en louent environ neuf par mois (MCC, 2001). Les jeunes Canadiens sont également nombreux à consommer des films au cinéma (76% y vont quelques fois par mois) et en vidéo (42% le font plusieurs fois par semaine) selon une étude commandée par la Fédération canadienne des enseignants et enseignantes (2003).

Il apparaît évident que la fréquentation des salles de cinéma et la location de films vidéo est à la hausse chez les adolescents québécois alors que les pourcentages de jeunes lecteurs réguliers sont à la baisse ainsi que le nombre de livres lus par année. Le cinéma est une activité que les jeunes associent à la détente, au loisir (MCC, 2001), ce n'est donc pas étonnant que des chercheurs comme Rollet (1996) expliquent la popularité du film par le fait que ce n'est pas une matière scolaire. De plus, l'accessibilité récente aux films par le téléchargement, pratique très populaire chez les jeunes, a contribué à l'augmentation de leur consommation de films. La lecture d'œuvres littéraires sur écran ne semble toutefois pas avoir eu le même succès.

1.1.1 Comment expliquer le fait que les jeunes lisent de moins en moins des œuvres littéraires?

On peut probablement trouver une explication à cette attitude dans le fait que la difficulté est constitutive de la lecture littéraire, et que les jeunes accédant difficilement aux subtilités du langage littéraire, qui suppose la maîtrise de codes élaborés, parviennent moins souvent qu'on ne le voudrait aux plaisirs personnels et intellectuels que procure la lecture littéraire.

Je dirais donc qu'il n'y a pas de lecture d'un texte (au sens littéraire du terme) sans difficulté ; que la difficulté est constitutive de l'acte de lecture. (Chambers, 1982, 82)

Ainsi, selon Chambers (1982), si la lecture implique l'interprétation, alors la difficulté est au centre du phénomène. En fait, la difficulté devient un problème lorsqu'elle est perçue comme un obstacle à la lecture. Et pour l'adolescent qui cherche le sens d'une œuvre, le rapport qu'il entretient avec la difficulté de l'activité de lecture peut l'entraîner à l'abandon.

Hébert (2003) dégage des recherches empiriques de Richards (1929, dans Rosenblatt, 1994), de Squire (1964), de Dufays et Ledur (1994), de Rouxel (1996) et de Reuter (1992) des difficultés récurrentes chez les adolescents en lecture littéraire.

- L'impossibilité de saisir le sens littéral (lacunes lexicales, syntaxiques et culturelles);
- la cristallisation trop rapide d'un sens premier chez les élèves qui croient que le sens littéral est le point d'arrivée d'une interprétation;
- la surabondance ou l'inhibition des réponses émotives;
- l'abus des réponses stéréotypées (souvent acquises par la télévision);
- une représentation erronée de l'acte de lecture (le sens est dans le texte et c'est le professeur qui le connaît, l'élève ne le crée pas);
- le manque de tolérance des élèves aux ambiguïtés du texte et l'exagération des inférences pour les combler (ou adhérer à une image rassurante de la réalité);

- une perception sensorielle pauvre ou une faible capacité d'évoquer mentalement des images;
- le refus du dépaysement;
- l'illusion référentielle (la non-distance);
- la résistance au symbolique (le refus du jeu) et la déficience de leur discours critique (manque d'outils critiques et d'habiletés à argumenter). (Hébert, 2003, 12).

L'attitude de découragement de jeunes face à la lecture littéraire peut aussi être provoquée par des œuvres littéraires dont l'histoire, le vocabulaire ou la rhétorique sont ancrés dans une réalité sociale, politique et culturelle loin de leurs références. Pour rendre ces œuvres plus accessibles, Bourque (1989) se demande s'il ne faut pas miser sur l'actualisation des pratiques de lecture afin de mieux rejoindre les lecteurs d'aujourd'hui. Le problème ne résiderait pas uniquement dans la complexité de l'œuvre mais dans des pratiques de lecture scolaires désuètes. Or, la maîtrise des codes linguistiques, littéraires et culturels est essentielle pour que les jeunes parviennent à dépasser l'ennui du questionnement sur les textes complexes. Mais comme la culture et le plaisir passent aujourd'hui plus souvent par des médias de l'« immédiateté » (cinéma, télévision), les exigences de la lecture littéraire posent un défi important à ceux qui repensent les pratiques de son enseignement.

1.1.2 Pourquoi les jeunes s'intéressent-ils de plus en plus au cinéma?

Une des explications au fait que les jeunes sont nombreux à s'intéresser au cinéma est l'effet d'*immédiateté* que procure le film. Tout se passe maintenant, en plus ou moins deux heures : «...devant l'écran je ne suis plus libre de fermer les yeux; sinon, les rouvrant, je ne retrouverais pas la même image, je suis astreint à une voracité continue.» (Barthes, 1980, 5) Les histoires dans les films ont cette singularité par rapport aux livres qu'elles ont un format de temps limité, pas plus de deux heures; au-delà de cette barrière temporelle, les jeunes semblent exprimer des difficultés pour rester concernés, attentifs et « pris » par les faits (Donnat, 1994).

Le phénomène d'identification aux personnages aurait aussi une grande influence sur l'intérêt du jeune pour le film. En fait, l'identification du spectateur au contenu du film lui permet de sentir et de saisir des univers *à priori* étrangers ou de reconnaître des univers familiers. L'effet de catharsis est accentué au cinéma par le fait que l'identification passe par le visuel; le spectateur se reconnaît dans le mouvement des personnages comme s'il se trouvait devant un miroir. Le film favorise ainsi la projection de soi dans un personnage grâce à la présence d'images mobiles. Et, contrairement à ce que l'on croit, ce n'est pas parce que le cinéma impose ses images que l'activité cognitive du spectateur est réduite.

Besenal (1974) explique le pouvoir évocateur du cinéma par le fait que l'image permet de mieux se représenter un lieu, un personnage, un univers, et donc de mieux le saisir. Jacquinot (1974) donne l'exemple suivant :

Alors que dans le langage il n'y a pas de relation entre le référent et le signifiant (entre l'objet cheval et le mot cheval), il y a, au contraire, des relations spatiales qui existent entre l'objet dénoté et l'image (entre l'objet cheval et la photographie ou le dessin du cheval). (id., 79)

Les jeunes d'aujourd'hui sont souvent plus à l'aise avec des représentations iconiques qu'avec des représentations strictement linguistiques comme celles des textes littéraires (Fife, 1999). Ils ont ainsi l'impression qu'il est plus facile, plus naturel de lire des images parce que l'image est un signe motivé qui donne une représentation analogique du monde visible, par opposition au mot, signe arbitraire, qui s'appuie sur un ensemble de conventions. De plus, le cinéma détient une force émotionnelle due, d'une part, à l'illusion que procurent les images défilant sous nos yeux, d'autre part, à son pouvoir de vulgariser la science, l'histoire, et les oeuvres littéraires. Par exemple, l'adaptation cinématographique d'oeuvres littéraires rend plus accessible l'univers d'une histoire par le fait même qu'elle permet de livrer simultanément au spectateur

l'action et la description des lieux, des personnages, de l'environnement. Le jeune spectateur aime particulièrement reconstruire la structure, les situations et les lieux du film à l'aide de son imagination : « Plus apte que la littérature à exprimer le morcellement et la juxtaposition d'espaces et de temps, le cinéma offre aussi un mode de perception fondé sur l'ellipse et faisant appel à notre capacité d'assimilation d'information et d'imagination » (Pontbriand, 1999, 86). La lecture du film lui apparaît ainsi plus ludique et c'est sans doute pourquoi le cinéma retient autant l'attention des jeunes.

Il faut aussi considérer que le battage médiatique autour de la sortie d'un film, les bandes annonces, les vedettes, les affiches, les sites Internet, les jeux vidéos associés, constituent un attrait puissant auprès des jeunes. Ainsi les attentes créées par les produits dérivés électroniques stimulent l'intérêt des adolescents pour les films. Ce phénomène est pratiquement inexistant en littérature à part de rares exceptions telles les sorties attendues des derniers tomes de Harry Potter ou d'Amos d'Aragon. On a plutôt assisté récemment à la promotion et la réédition de nombreux romans portés à l'écran. Pensons à la trilogie du *Seigneur des anneaux* qui a remis à la mode les romans de Tolkien.

Dès lors, on ne se surprendra pas de savoir que de plus en plus d'enseignants désirent exploiter le cinéma en classe pour soutenir certains apprentissages scolaires; ils misent sur les connaissances et les habiletés que les jeunes ont acquises de manière informelle en visionnant des films. Ils font appel à des organismes tels l'Oeil Cinéma², qui proposent des cahiers d'enseignement du cinéma en lien avec les disciplines au secondaire comme les arts, le français et l'histoire. Depuis plusieurs années, les demandes d'adhésion à l'Oeil du Cinéma ont monté en flèche. Le

² Il s'agit d'un organisme subventionné de formation au cinéma visant les enseignants et les élèves du secondaire. Cet organisme forme et outille les enseignants avec du matériel et de l'équipement et est appuyé par le Ministère de l'éducation et le Ministère de la culture et des communications du Québec.

ministère de l'Éducation d'une part et celui de la Culture et des Communications d'autre part ont pris acte de ce phénomène en signant un protocole d'entente en 1997 exprimant leur désir de rapprocher les milieux de la culture et de l'éducation. L'un des objectifs des deux ministères est que l'école accorde de l'importance «aux ressources culturelles comme complément des apprentissages réalisés en classe» (MEQ et MCC, 1997, 1). De plus, la réforme des programmes d'enseignement au secondaire (2004) a introduit l'éducation aux médias comme l'un des thèmes transversaux à développer dans la formation des élèves du secondaire. Ce thème vise à favoriser la « lecture critique » des médias, quel que soit leur support (écrit, radio, télévisé, etc.), et répond au besoin urgent des jeunes d'être formés selon la culture de leur époque. Il faut se demander d'ailleurs si le décrochage scolaire n'est pas, dans une certaine mesure, imputable au décalage qui existe actuellement entre la culture médiatique de nos jeunes et celle de l'écrit que maintient encore l'école.

1.1.3 Pourquoi coupler l'enseignement du roman et son adaptation filmique?

Les adolescents actuels vivent, depuis leur naissance, dans un monde hyper-médiatisé, dans lequel ils partagent avec leurs amis des pratiques culturelles qui passent par des formes médiatiques qui se multiplient. Si nous partons du constat que la culture³ des jeunes est nourrie d'images et de sons, qu'elle est de plus en plus issue de médias variés (télévision, cinéma, Internet, jeux vidéos), nous croyons qu'il y a lieu de tenir compte de l'aisance des jeunes à lire d'autres codes narratifs que l'écrit (exemples : image mobile et son) dans les nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture d'œuvres littéraires au secondaire.

³ Nous entendons par culture, la culture première telle que définie par Fernand Dumont (1987), *Le sort de la culture*, Montréal, L'hexagone.

Selon Fife (1999), les films sont souvent dans la continuité des genres littéraires et peuvent servir de références pour les jeunes confus ou ennuyés par des lectures plus littéraires. Et les images mobiles, doublées du son, ne sont pas que divertissement durant lequel les jeunes seraient passifs. Ces codes participent au récit et demandent un travail de coopération cognitive de la part du spectateur qui cherche à donner du sens à ce qu'il voit et entend. Donc, coupler texte et film pour favoriser un meilleur accès aux jeunes à des univers narratifs variés pourrait les inciter à s'investir davantage dans leurs lectures littéraires.

Nous spéculons ainsi sur le fait que la version filmique d'une oeuvre littéraire augmente l'intérêt du jeune lecteur, lui facilite la compréhension et l'interprétation du texte littéraire d'origine, guide ses démarches anticipatives... et lui permet «...de progresser dans sa maîtrise des discours [littéraires] et son aptitude à créer du sens» (Vanderdorpe, 1990, 74). Mais avant même de se questionner sur l'intérêt didactique de l'enseignement du roman et de son adaptation filmique, il faut mieux comprendre la complémentarité des codes littéraires et filmiques pour la lecture du roman et du film ainsi que le fonctionnement de ces lectures. La comparaison des romans et des films dans une perspective sémiotique a largement documenté les similarités et les divergences entre les éléments narratologiques des deux formes. Là où nous en savons peu, conceptuellement parlant, c'est sur la manière dont les lecteurs/spectateurs élaborent le sens des deux oeuvres et s'il y a complémentarité entre les activités de lecture et de spectature⁴.

Nous croyons qu'en développant un modèle de lecture littéraire et de spectature filmique qui fasse la jonction entre les deux langages, l'écrit et le cinématographique, nous pourrions démontrer leur complémentarité sur le plan de l'apprentissage et ainsi légitimer l'utilisation du cinéma dans les cours de français. Car, même si l'écrit

⁴ Le terme « spectature » désigne l'acte de lecture du film (Perron, 1996; Lefebvre, 1997).

domine encore notre culture et notre mode de communication et d'apprentissage traditionnel, une éducation des jeunes à la lecture de narrations sur des supports variés est nécessaire dans la perspective de renouveler les pratiques d'enseignement de la littérature.

1.1.4 Quels sont les obstacles à l'enseignement du roman par l'entremise du film?

Au secondaire, on ne retrouve pas de professeurs de cinéma en tant que tel. D'où les divers spécialistes qui intègrent le film dans leur enseignement tiennent-ils leurs compétences? Beaucoup se sont formés sur le tas et se considèrent autodidactes. La plupart ont grappillé ça et là stages et université d'été. Ces gens qui tentent l'enseignement du cinéma dans les classes au secondaire, même si ce sont des professionnels de l'enseignement, ne consacrent qu'une petite partie de leur service à ce type d'enseignement, et se sont donné, au hasard de leur carrière, un supplément de compétence, pour raisonner leur passion. Mais l'enseignant qui veut se lancer sur cette voie doit maîtriser un ensemble de notions passant par la narratologie, la linguistique, la pragmatique du discours, la sémiotique, la sociologie et l'esthétique de l'image ou encore l'étude de ses prolongements pour l'adaptation. La plupart du temps, l'utilité du document audiovisuel est laissée au hasard ou sert de motivation à l'apprentissage de contenus rebutants.

J'ai aussi souvent constaté que des collègues de diverses disciplines, qui utilisent des films comme instruments pédagogiques, manquent d'outils pour analyser plus à fond les longs ou courts métrages dont ils disposent: ils s'en tiennent au récit, à la psychologie des principaux personnages, à la cohérence de tels comportements, aux symboles les plus apparents, au message d'ensemble ou à l'énoncé clair de telles idées qui alimenteront les discussions après le visionnage. Le film sert alors de « cas type » ou de « déclencheur » pour l'analyse d'un sujet déterminé. (Lever, 1992, 12)

De plus, pour inscrire le cinéma dans les objectifs et les contenus de formation des enseignants de littérature, il faudrait la conjonction de deux facteurs que l'on trouve toujours à la source des innovations pédagogiques. Le premier proviendrait de la pression sociale externe (formateurs et enseignants prêts à mener le combat de son enseignement); le second renvoie à la légitimation des savoirs : leur état d'avancement et de reconnaissance dans le champ intellectuel et universitaire. Or, face au film un enseignant se trouve dans une situation paradoxale et inédite. Chacun reconnaît la nécessité d'une longue formation antérieure pour enseigner une discipline depuis longtemps instituée. Mais l'enseignement du film dans les écoles traîne derrière deux particularités liées à son usage social : consommé dès l'enfance et immédiatement compréhensible, il laisse croire à l'inutilité de l'apprentissage; il lui manque une valeur : le sentiment de difficulté, lequel légitime l'aptitude à posséder à son tour le savoir et à le transmettre.

Pour toutes ces raisons, l'école n'est pas outillée pour introduire l'enseignement du film comme support à l'apprentissage d'œuvres littéraires. Les initiatives sont multiples, mais ne découlent pas de recherches en didactique. Les savoirs théoriques en cinéma sont rarement didactisés; certes ils s'intéressent aux habiletés cognitives telles que la compréhension et l'interprétation du film, mais très peu dans une perspective d'enseignement/apprentissage. Le domaine de la *didactique filmique*, appelée ainsi par Jacquinet (1987) mais fondée sur les écrits de Metz, demande à être défini et mis en parallèle avec la didactique du texte littéraire:

Il y a nécessité et urgence de tenter de définir la spécificité d'un domaine où l'enthousiasme et la passion font souvent obstacle à l'élaboration progressive et rigoureuse d'un corps de connaissances, de méthodes et de théories. (Jacquinet, 1990, 47).

Ce constat demeure le même une dizaine d'années plus tard :

Si l'engagement de certaines disciplines, abordant à la fois le livre et la pellicule, conduit à une méthode scientifique et rigoureuse, il n'en reste pas moins que l'approche puisse contenir certains flous tant dans ce qu'elle prétend démontrer que dans les termes utilisés (Visy, 2003, 279).

Quant au statut des formateurs, aux objectifs et aux moyens de la formation, ils dépendront beaucoup de la réponse que l'on aura apportée à ces questions. En fait, il existe bien quelques outils pédagogiques comme aides à l'enseignement du roman et de son adaptation filmique, mais qui n'ont pas fait l'objet de recherches systématiques en didactique du français. On leur reproche de s'être uniquement inspiré du langage littéraire pour définir les concepts cinématographiques et de ne pas tenir compte des spécificités du film. Visy (2003) et Bergala (2003) reprochent même aux ouvrages critiques et théoriques sur le cinéma de reprendre trop souvent à leur compte les théories littéraires. Bergala (2003) ajoute qu'ils sont trop inspirés de la sémiologie de l'image fixe : «Ce grand *melting pot* de l'image, c'est pour moi l'ennemi principal aujourd'hui.» (Bergala, 2003, 15) et le premier obstacle à l'élaboration d'un enseignement du cinéma qui tienne compte de la particularité de ce média.

Or ceux qui ont fondé les bases théoriques du cinéma issues de la littérature ou de la sémiologie de l'image disent eux-mêmes aujourd'hui vouloir renouveler leur approche en misant sur ce que Barthes (1982) appelait le *plaisir du lecteur* qui serait celui d'un spectateur qui maîtrise la lecture de la forme particulière du film. Selon Bergala (2002, 87) « [...] le plaisir de comprendre participe du plaisir du film [...]. Le plaisir de comprendre est aussi affectif et gratifiant que le plaisir supposé innocent de la pure consommation». Mais le *plaisir de comprendre* ne résulte pas uniquement du pouvoir magique de l'image ou des mots, mais aussi d'aptitudes de la part du lecteur et du spectateur à accéder au sens des oeuvres. C'est la capacité de

comprendre, de faire des liens et d'interpréter qui engendre le plaisir et qui augmente certainement l'intérêt des jeunes pour les œuvres littéraires et cinématographiques plus complexes.

Ainsi l'adaptation filmique pourrait en augmentant l'intérêt des jeunes pour la lecture de romans adaptés au cinéma favoriser la compréhension et l'interprétation des deux oeuvres. Mais comment? En leur permettant un nouvel accès au sens des roman/films, grâce à la deuxième lecture sur des codes variés que permet l'adaptation. La capacité de compréhension et d'interprétation des romans et des films du lecteur/spectateur élève en contexte scolaire qui bénéficie d'un enseignement sur les langages littéraire et filmique serait ainsi accrue.

1.2 Le contexte d'intégration du film dans l'enseignement secondaire

1.2.1 L'intégration du film dans les programmes au Québec, en France et en Belgique

Alors que le cinéma québécois est en effervescence et qu'il se fraie un chemin sur le plan international, nous nous demandons si le Québec est au diapason des grandes nations francophones en matière d'éducation cinématographique au secondaire. Nous comparerons les voies empruntées par le Québec, la France et la Belgique (communauté française) en matière d'éducation cinématographique au secondaire, en traitant des politiques gouvernementales, des programmes touchant cette discipline et de la formation des enseignants.

La première question qui surgit lorsqu'on parle d'éducation cinématographique est de savoir ce qu'elle désigne. Est-ce une éducation au moyen d'un film à l'école? Ou une éducation au cinéma en tant qu'objet? Dans un cas, le film est vu comme un moyen d'appuyer un autre média, soit l'œuvre littéraire ou une autre discipline, telle

l'histoire. Il est souvent utilisé pour son contenu et ne demande pas une étude approfondie de sa forme. Dans l'autre cas, le cinéma est vu pour lui-même, son histoire, son langage, son esthétisme; il est l'objet étudié. Entre l'entrée du cinéma dans les écoles, son utilisation comme support aux disciplines scolaires et la reconnaissance de son langage comme objet d'enseignement, il y a des pas que certaines nations ont franchis et que d'autres tardent à faire. Nous pourrions croire que de la méfiance qu'inspirait la nature divertissante du cinéma jusqu'à la vénération de son art, il existe une évolution des perceptions des milieux scolaires et des gouvernements quant à son intégration dans l'école. Or, chacune de ces visions coexiste dans l'esprit des enseignants et se traduit par de nombreuses hésitations à reconnaître l'intérêt de l'enseignement du film dans les cours. La principale résistance des enseignants provient toutefois du manque de formation dans le domaine.

L'intégration du cinéma à l'école a bénéficié de deux poussées technologiques : le développement de l'audiovisuel dans les années 80 et l'entrée des TIC à l'aube du troisième millénaire. Il est beaucoup plus facile aujourd'hui avec le DVD et les projecteurs grand écran de reproduire l'atmosphère de la salle de cinéma dans les classes. Le DVD permet aussi l'arrêt sur image, le travail de séquences et est parfois accompagné de parcours didactiques. De plus, grâce aux caméras numériques et aux ordinateurs, il devient facile de réaliser des courts métrages et d'en faire le montage. Ce détour par l'accessibilité du DVD vise à démontrer que la technologie n'est plus un obstacle à l'entrée du cinéma dans les écoles comme acte créatif ou de visionnage, mis à part les droits d'auteurs qui peuvent empêcher l'exploitation de certaines œuvres ou encore entraîner des frais élevés.

L'un des obstacles majeurs soulevés en France, au Québec et en Belgique est l'absence de fondements didactiques pouvant déboucher sur des démarches pédagogiques faciles d'utilisation pour les enseignants. C'est Bergala (2002),

mandaté par le gouvernement français pour redéfinir l'enseignement du cinéma dans les écoles, qui proposera une approche esthétique de la lecture filmique ainsi que l'expérience de la réalisation vidéo par les élèves. Cela se traduit dans les programmes d'enseignement, revus pour la réforme débutant en 2001 en France de la maternelle au lycée, par la reconnaissance du cinéma comme art et comme langage. L'image occupe dans les programmes et les textes officiels récents une place plus importante en tant que support d'apprentissage et objet d'étude. L'éducation à l'image devient une des missions affirmées de l'Éducation nationale dans sa dimension citoyenne comme éducation aux médias, et dans sa dimension disciplinaire. Les documents d'accompagnement des programmes incitent à la mise en relation des œuvres littéraires et d'autres formes artistiques, le film en particulier.

En France, l'étude conjointe d'une œuvre littéraire et de son adaptation cinématographique est recommandée au collège afin de comparer les modes d'expression respectifs de ces deux formes artistiques. La Belgique prévoit aussi dans ses programmes une place à l'enseignement du film aux côtés du livre. Elle considère l'éducation aux médias, dans laquelle elle inclut explicitement l'éducation au cinéma, comme l'acquisition de langages. L'analyse du *discours cinématographique* fait partie des compétences transversales de la réforme récente de la formation scolaire fondamentale et secondaire. Son Conseil de l'éducation aux médias s'assure de faire les recommandations nécessaires au gouvernement pour introduire l'enseignement du langage cinématographique et assurer éventuellement des cours en formation initiale des enseignants.

Au Québec, l'éducation aux médias – dont la compétence visée est l'exploitation des technologies de l'information et de la communication- constitue un des neuf domaines transversaux de la réforme au deuxième cycle du secondaire. Le cinéma n'y est pas mentionné explicitement quoiqu'on parle d'*œuvre médiatique* et que le terme *média* est suivi d'une énumération dans laquelle le film pourrait se tailler une

place. Dans le programme de français, on fait référence explicitement au cinéma en tant que transposition filmique. Le film est abordé comme une œuvre complémentaire au texte littéraire qui permet de se constituer des repères culturels. L'approche pédagogique préconisée est donc culturelle; le film étant abordé pour son contenu social, historique, religieux. Les compétences « savoir lire, écrire et apprécier des textes variés » peuvent être interprétées comme étant sur des supports variés, ce qui inclurait le film.

Un autre obstacle important à l'intégration de l'enseignement du cinéma au secondaire est la formation des maîtres. Les trois nations font mauvaise figure quant à la prise en charge par les universités, dès la formation initiale, de l'élaboration de cours visant un véritable enseignement du cinéma comme objet, à la fois pour son langage et son contenu, et ce dans une perspective interdisciplinaire tout à fait dans le ton des trois réformes.

La France, le Québec et la Belgique (communauté française) ont aussi en commun des problèmes tels le trop grand nombre de disciplines scolaires, l'inquiétude de la maîtrise de la langue maternelle et le manque de temps pour les enseignants désireux de suivre des formations en dehors des heures scolaires. Au Québec la participation à des ateliers de formation offerts par *l'Œil Cinéma* est en croissance depuis quelques années. En France, on se plaint du manque de places disponibles dans les ateliers de formation. La Belgique, comme le Québec, offre de nombreux ateliers de formation, mais les enseignants se plaignent d'une surcharge de travail dans leur tâche générale.

Bref, la France, le Québec et la Belgique (communauté française) sont en pleine implantation de réformes visant à redéfinir la place de la culture, de l'art et des médias dans l'enseignement au secondaire. Ils ont à composer avec la multiethnicité et le décalage culturel entre l'école et les pratiques culturelles des jeunes. La longue avance de la France en matière d'éducation cinématographique vient certainement de

la renommée nationale et internationale dont jouit son cinéma depuis ses débuts. Les cinémas belge et québécois connaissent depuis une dizaine d'années des succès nationaux et internationaux qui semblent inciter les gouvernements à investir dans l'éducation cinématographique. Reste à savoir s'ils le feront uniquement par le biais d'ateliers ou s'ils oseront l'intégrer dans les cours au secondaire et ainsi prévoir une formation pour les futurs enseignants à l'intérieur de la formation initiale. L'école en transformation nous permet d'être optimiste quant à l'introduction du cinéma dans les écoles et dans la formation initiale des enseignants.

À la lumière de ces réformes, il faut requestionner l'intérêt de l'intégration de l'enseignement du cinéma dans les cours au secondaire. Busson et Perichon (1998), dans *Le cinéma dans la classe de français*, envisagent le recours au cinéma et à son enseignement à l'école comme une nécessité dans un monde où les jeunes sont abreuvés d'images, une réponse à un besoin de venir en aide aux jeunes en difficultés d'apprentissages et un moyen privilégié de faire des liens avec les disciplines scolaires dans une perspective interdisciplinaire. De plus, même si le public cinématographique croit comprendre facilement le sens d'un film, bien souvent il « ne retient que la partie la plus superficielle » et « ne ressent aucunement le besoin qu'il en soit autrement. » (Lever, 1992, 11).

Compte tenu du fait que les jeunes Québécois sont si nombreux à préférer le film à toute autre activité culturelle, il devient urgent d'éduquer les jeunes à sa lecture afin de leur permettre le recul nécessaire à une véritable compréhension. La culture moderne s'exprime à travers différents signes, langages et technologies qui, en complémentarité, contribuent au développement de la pensée et de la sensibilité de chacun. Le cinéma, en tant que grand témoin de notre temps, participe à cette culture de façon privilégiée.

1.2.2 Le film comme véhicule culturel et interculturel dans les programmes au Québec, en France et en Belgique

Les écoles belges, québécoises et françaises se trouvent devant un double défi soit celui de composer avec la diversité des origines de la population étudiante et le nombre croissant d'allophones et celui de la transformation des pratiques culturelles des jeunes au contact des nouvelles technologies. Dans le premier cas, l'école doit se questionner sur ce que Clanet et Ouellet (dans Mellouki, 2004)⁵ identifient comme deux tendances idéologiques : l'universalisme et le pluralisme culturel. Dans le deuxième cas, elle doit chercher à réduire le clivage entre la culture scolaire et la culture de ces jeunes de plus en plus passionnés par les écrans de toutes sortes : cinéma, télévision, Internet, cellulaire..., clivage qui contribue au décalage entre le monde de l'éducation et le monde de nombreux élèves qui se détournent de la culture et des valeurs de l'école. Il y a donc urgence que l'école prenne en compte le vécu socioculturel de l'élève dans ses enseignements. Or, alors que les gouvernements québécois, belges et français préconisent dans les programmes la transmission de valeurs démocratiques favorisant les échanges entre les cultures tout en faisant la promotion d'une culture nationale, les pratiques culturelles des jeunes s'internationalisent et s'uniformisent, les écrans favorisant la diffusion d'une culture dominante pour ne pas dire américaine.

L'arrivée de l'éducation interculturelle dans les programmes du Québec, de la Belgique (communauté française) et de la France coïncide donc non seulement avec la diversification des cultures d'origine dans les classes des écoles secondaires, mais aussi avec la transformation des valeurs des jeunes. «L'idée d'une éducation

⁵ L'universalisme (disparition d'entités culturelles distinctes et avènement d'une culture mondiale) diffère du pluralisme culturel (nous sommes ce que la culture fait de nous et différons les uns des autres selon le contexte culturel dans lequel nous avons grandi). (Dans Mellouki, 2004).

interculturelle relève de causes plus profondes, et globalement de ce que l'on a appelé "la crise des valeurs" de la société occidentale» (Clanet, 1990, 36), notamment au contact des médias. L'introduction des technologies d'information et de communication en milieu scolaire – fortement recommandée par les textes officiels des trois nations - rend possible une éducation à la fois par les médias et sur les médias ainsi que sur leur fonction dans la société. Un tel enseignement s'inscrit dans une réflexion sur le rôle de l'école en tant qu'institution de démocratisation du savoir afin de préparer les jeunes à une société multiculturelle caractérisée par la mondialisation de l'information et de la communication. (Terzian, 1998)

Voyons comment l'éducation interculturelle se conjugue avec l'éducation cinématographique dans les programmes d'enseignement au secondaire, particulièrement dans les cours de français langue maternelle et langue seconde. Nous entendons par langue seconde, la langue du pays d'accueil qui est celle de toutes les disciplines du secondaire.

Les générations actuelles d'adolescents, dont la naissance coïncide avec l'évolution fulgurante de la technologie, ont développé de nouvelles pratiques culturelles désormais définies en lien avec ces nouvelles technologies, rompant ainsi avec les modes traditionnels de consommation de la culture. De plus, la culture et le plaisir passent très souvent aujourd'hui par des pratiques médiatiques: la présence des écrans tient une place considérable dans les loisirs des jeunes, dans leurs discussions et, de manière générale, dans leur environnement familial, amical ou scolaire. Le tableau suivant rassemble les données de plusieurs recherches (MEQ, 1994; MCC, 2001; FCE, 2003; Lagouët, 2000) portant sur les pratiques culturelles des jeunes aujourd'hui.

Tableau 1: Statistiques des pratiques culturelles des jeunes

MEQ (Québec), 1994 15 à 29 ans	MCC (Québec), 2001 15 ans et plus	FCE (Canada) , 2003 5700 enfants canadiens	LAGOUËT (France), 2000 15 à 19 ans
Résultats : <ul style="list-style-type: none"> • de 15 à 17 ans, ils préfèrent le cinéma à toute autre sortie; • les films télévisés sont leur genre d'émission préférée. 	Résultats : <ul style="list-style-type: none"> • les jeunes sont nombreux à fréquenter salles de cinéma (76%); • 80% des jeunes de 15 à 24 ans visionnent des films de location (environ 9 par mois). 	Résultats : <ul style="list-style-type: none"> • les jeunes possèdent presque tous un magnétoscope; • ils sont de grands commandeurs de films vidéo : 17% tous les jours et 42% plusieurs fois par semaine; • 76% vont au cinéma quelques fois par mois. 	Résultats: <ul style="list-style-type: none"> • 45% vont au cinéma plus de 10 fois par année dont 23% plus de 20 fois • 67% louent un film par semaine • 35% visionnent 6 heures ou plus de films par semaine

Les films sont des œuvres de création, mais sont aussi des reflets de la réalité, même si cette réalité est porteuse de stéréotypes et de préjugés. Le danger est que le code culturel du film est transmis au spectateur de manière naturelle, sans distanciation puisqu'il fait partie de sa culture première; le spectateur n'est pas éduqué à la lecture du film, il le reçoit sans cette distance nécessaire à la critique.

La reconnaissance de ces stéréotypes véhiculés par les films peut d'ailleurs servir à développer l'esprit critique des jeunes et à abolir certains préjugés. Dans *Pour une pédagogie interculturelle*, Gaudet et Lafortune (1997) proposent l'étude de documents filmiques afin d'identifier les stéréotypes véhiculés sur les communautés ethniques. Les professeurs qui en ont fait l'expérience avec leurs élèves de niveau secondaire constatent que l'intérêt de l'activité est accru par la participation d'élèves issus de communautés ethniques diverses; un véritable dialogue interculturel

s'installe. Nous avons fait ce type d'exploration dans nos classes de français dans un collège de Montréal dont la population étudiante est constituée à quatre-vingt pour cent d'allophones. Suite au visionnage d'*Ararat* d'Atom Egoyan, nos élèves d'origines turque et arménienne de cinquième secondaire se sont prononcés sur la vision du réalisateur du génocide arménien. Les tensions ont fait place à un véritable dialogue alimenté des commentaires et perceptions des autres élèves issus d'autres communautés culturelles et dont les parents ont eux aussi vécu des situations d'exil.

L'engouement des jeunes pour le cinéma et son potentiel formateur ainsi soulignés, il apparaît évident qu'il y a lieu de s'interroger sur le fait qu'il rallie le double défi de l'école secondaire de former aux cultures sources des élèves et à la culture des médias. Si l'on conçoit l'éducation interculturelle comme «l'ensemble des apprentissages permettant la reconnaissance des valeurs, des représentations symboliques, des croyances, des modes de vie et des modèles de conduite auxquels se réfèrent les autres dans leur interaction avec nous et dans leur façon d'appréhender le monde.» (dans Mellouki, 2004, 13), il faut s'interroger sur la façon dont une éducation au cinéma pourrait fournir des outils dans l'atteinte de ces apprentissages. Citterio, Lapeyssonie et Reynaud (1995) dressent le portrait du cinéma comme support didactique à intégrer à l'enseignement des disciplines, mais aussi comme objet d'étude. On y voit par exemple comment les codes spécifiques au film sont porteurs d'une vision du monde et contribuent à l'enrichissement culturel.

Travailler sur le cinéma ou travailler par le cinéma donne souvent l'occasion privilégiée de cette réflexion très riche autour de la question des représentations considérées aujourd'hui comme centrales dans le processus de transmission des savoirs. La disparité de plus en plus grande des «publics» d'élèves, la diversité de leur recrutement social, l'importance grandissante de l'influence des modes d'apprentissage du savoir concurrent de ceux de l'école, les médias, dont particulièrement la télévision sont autant de facteurs de représentations différenciées. (id., 48).

Ainsi, grâce à la grande diffusion du film que permettent les nouvelles technologies, on voit apparaître le cinéma sur le terrain de l'école comme objet de culture, langage, patrimoine, création, instrument de formation et objet d'éducation à divers degrés d'importance et sous différentes formes dans les programmes québécois, belges et français. Nous verrons comment il est le plus souvent associé à l'enseignement du français langue maternelle et langue seconde, mais comment aussi il traverse de nombreuses disciplines telles l'histoire, la géographie. Nous constaterons aussi que l'éducation au cinéma se confond ou se fonde parfois dans l'éducation aux médias.

1.2.2.1 Les programmes québécois

1.2.2.1.1 Français langue seconde

Le domaine des langues est l'un des cinq domaines d'apprentissage prévus dans la réforme applicable en septembre 2005 (MEQ, 2004). On dit que les langues première, seconde et tierce doivent donner accès à des oeuvres littéraires ou des textes courants pouvant être présentés sur des supports médiatiques diversifiés favorisant la découverte du monde et de l'être humain dans toute leur richesse, leur diversité et leur complexité. On ne définit pas dans le programme ce qu'on entend par *support médiatique*, mais on peut s'imaginer que l'étude d'une oeuvre littéraire adaptée au cinéma constitue l'un des moyens d'explorer le monde et l'individu. Le domaine des langues a comme discipline l'intégration linguistique, scolaire et sociale dans laquelle se trouve l'enseignement du français langue seconde, dont les compétences visées sont l'interaction en français, l'adaptation aux pratiques scolaires québécoises et à la société québécoise. La première suggère, pour que l'élève arrive à comprendre des textes variés, l'écoute et la lecture d'une variété de textes oraux, écrits et visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non. La deuxième et la troisième ne font pas référence à l'audiovisuel même s'il est question d'apprendre à connaître la société

québécoise. Par contre, dans la section «repères culturels», on suggère le cinéma, la vidéo, la télévision et l'Internet comme moyens d'améliorer chez les apprenants allophones leur connaissance du français d'ici et d'ailleurs. Le français langue seconde propose donc des stratégies facilitant la compréhension du français par l'utilisation de ressources technologiques.

1.2.2.1.2 Français langue première

L'enseignement du français langue première est d'emblée présenté comme relié à l'enseignement de la culture et donc à l'exploration des œuvres littéraires de la francophonie. La référence à l'étude du film est associée à la compétence « lire et apprécier des textes variés », dans le sens d'une construction de repères culturels. À ces traces de lecture s'ajoutent des références à d'autres textes narratifs et poétiques, de même qu'à des transpositions d'œuvres à l'écran ou à la scène dont l'étude permet l'enrichissement des repères que les élèves se construisent afin de mieux connaître des textes d'hier et d'aujourd'hui, du Québec et de la France et de la francophonie. Le lien avec les médias se fait par les moyens suggérés pour amener l'élève à comparer les façons de traiter un sujet dans une revue, un film documentaire ou une publicité.

1.2.2.1.3 Autres disciplines

L'éducation aux médias est l'un des cinq domaines généraux de formation. Les médias cités dans le programme sont la presse, la vidéo, les livres, les cédéroms, la radio, la télévision, les jeux multimédias, Internet et la musique. Si l'on considère que la vidéo et la télévision sont des canaux de diffusion, l'étude du cinéma pourrait s'y inscrire. L'école, dont on dit qu'elle est «concurrencée par les médias», doit jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à la connaissance de leurs fonctions, à la maîtrise des divers langages auxquels ils recourent, au regard critique nécessaire à leur pleine

exploitation et à la conscience de leurs effets potentiels. Même s'il peut être exploité dans plusieurs disciplines, le domaine des langues semble représenter le point d'ancrage privilégié pour atteindre les quatre axes de développement :

- 1- constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société;
- 2- appréciation des représentations médiatiques de la réalité;
- 3- appropriation du matériel et des codes de communication médiatique;
- 4- connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias.

L'une des neuf compétences transversales visées dans le programme est que les jeunes arrivent à exploiter les technologies de l'information et de la communication. On y vise l'appropriation de différentes formes de langages et leur usage dans une variété de contextes. Les domaines de l'univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté) font référence à l'étude des médias dans le sens du choix de l'information et du développement du jugement critique vis à vis de l'information. Le domaine des arts vise trois compétences soient créer, interpréter et apprécier des œuvres médiatiques.

1.2.2.2 Les programmes français

1.2.2.2.1 Français langue maternelle

Dans l'accompagnement du programme officiel de français langue maternelle (Ministère de l'Éducation nationale, 2006), on retrouve une véritable éducation au cinéma, à son langage, à ses codes en 3^{ème}; c'est la progression d'une éducation à l'image qui peu à peu chemine vers une éducation aux images mobiles accompagnées

de sons. Dès la 6^{ème}, les élèves sont amenés à observer la relation entre l'image et le texte, les images pouvant être fixes ou mobiles. En 4^{ème} et 5^{ème}, les images sont analysées dans une perspective argumentative et d'étude du discours visuel. Pour étudier les dialogues, on propose des enregistrements audiovisuels montrant des dialogues de théâtre, de cinéma et de télévision. Un travail sur le cinéma est envisagé en classe de 3^{ème}, dans la mesure où les conditions matérielles du collège le rendent possible.

On privilégie l'étude de l'adaptation filmique d'une œuvre littéraire, «elles donnent lieu à des débats plus ou moins stéréotypés (fidélité, trahison, appauvrissement, etc.), espace privilégié pour l'argumentation quotidienne» (Ministère de l'éducation nationale, 2006, 186). Les élèves doivent être en mesure de confronter les deux langages en analysant «le caractère multiple du discours filmique, ses formes de récits et les modes principaux de sa narration» en comparaison avec ceux de l'écrit. L'accompagnement du programme explicite les notions sous-entendues par discours, récit et narration filmique et vise l'étude d'adaptations cinématographiques d'œuvres classiques françaises du XIX^e et XX^e siècle. On cite en exemple Zola, Maupassant et Pagnol. L'étude du cinéma n'est pas seulement abordée en lecture et en appropriation des discours, mais aussi en écriture, où l'on suggère l'écriture d'un synopsis et d'un scénario de film en groupe.

1.2.2.2.2 Français langue seconde

L'enseignement du français langue seconde dont le but est l'intégration des élèves étrangers dans le système éducatif français s'inspire des didactiques du français langue maternelle et étrangère. L'image -largement utilisée dans les manuels de langue étrangère- apparaît dans les programmes comme un support à l'écrit. Dans les suggestions de séquences d'enseignement on propose le recours aux jeux vidéo et à

des dessins afin de définir la notion de point de vue. Dans la partie « contenus et méthodes » du programme, l'on propose qu'en l'absence de méthodes constituées pour le français langue seconde soient empruntés aux méthodes de français langue étrangères et maternelles les « outils pédagogiques » de textes littéraires et non littéraires, d'enregistrements de films, de logiciels, de CD-ROM en français. Ces outils servent à l'élaboration de séquences didactiques ayant pour objectif l'apprentissage des différentes compétences linguistiques et culturelles.

1.2.2.2.3 Autres disciplines

Le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) a mis à disposition sur son site les résultats d'une lecture des programmes scolaires de la France du primaire au lycée visant à repérer les entrées possibles d'une éducation aux médias.⁶ On retrouve en éducation civique de 4^{ème} la présentation des différents médias (presse, télévision, supports multimédias). On y propose l'analyse du traitement de l'information afin de développer l'esprit critique. C'est en classe de troisième que l'on retrouve un lien entre le cinéma et l'acquisition de l'esprit critique et l'apprentissage à la citoyenneté dans les cours d'histoire et de géographie. L'enseignement des arts plastiques de 3^{ème} fait une place à l'étude de l'image relevant de la communication audiovisuelle et de l'image comme produit d'une activité artistique. C'est en français langue maternelle que l'on retrouve le plus de références à l'éducation à l'image mobile.

⁶ Les quatre axes de lecture sont les suivants: -citoyenneté/compréhension du monde/ouvertures sur une éducation aux médias- lecture de l'image/visuel/optique-médias comme objet d'étude- médias comme documents ou supports pédagogiques.

1.2.2.3 Les programmes belges

1.2.2.3.1 Français langue maternelle

Le programme de français langue maternelle (Ministère de l'éducation de la communauté française de Belgique, 2006) offre dès la première année du secondaire de donner aux élèves les moyens de discriminer ce qu'ils perçoivent en leur proposant des critères d'observation et de jugement qui déboucheront, par exemple, sur un avis, modeste mais construit, sur le film. On met cependant en garde contre toute dérive techniciste de l'enseignement du film. L'une des six compétences visées du 2^e et 3^e degré est de décoder les images et les productions audiovisuelles et l'une des compétences spécifiques de la lecture est de comparer une œuvre romanesque à son adaptation en bande dessinée ou en film, de manière à découvrir les spécificités de chaque système narratif. Les savoirs requis sont la spécificité et les limites de chaque système narratif en différentes matières : rythme, durée-longueur, paroles et pensée des personnages, descriptions. De plus, une compétence spécifique de l'écoute afin de repérer les moyens non verbaux qu'utilisent l'interview et les débats télévisés pour convaincre et plus tard (au 3^e degré) identifier les valeurs de l'interviewé est au programme. Au 3^e degré, le rapprochement et la comparaison sont au cœur du programme. On propose par exemple le rapprochement entre les cultures (interculturalité) d'une part et celui entre des œuvres littéraires et d'autres arts, notamment le cinéma d'autre part. Les grands courants artistiques et littéraires sont abordés au départ de textes et de productions artistiques picturales, architecturales, musicales. On propose des œuvres telles des adaptations cinématographiques, qui initient l'élève à l'intertextualité. Ces œuvres font partie d'un fonds culturel qui permet de déchiffrer nombre d'allusions qui émergent dans les œuvres d'art et dans les médias du monde contemporain.

1.2.2.3.2 Autres disciplines

À tous les niveaux du secondaire, l'une des grandes compétences de l'histoire est de concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique en ayant recours à différents modes d'expression, écrit, oral, visuel ou audiovisuel. De plus, les 1^e et 2^e degrés offrent un cours d'éducation par la technologie (qui n'est pas un cours d'informatique) dont l'un des domaines est la technologie de l'information et de la communication proposant trois thèmes : les télécommunications, les procédés d'échanges et la préhension, la production et la publication d'information (par exemple comment trouver et exploiter l'information, comment produire et publier). L'apprentissage des arts des 1^{er} et 2^{ème} degrés suggère comme repères culturels modernes et contemporains l'étude comparative de l'art avec la bande dessinée et le clip vidéo.

1.2.2.4 Vers une didactique des langages

Actuellement, dans les programmes québécois, on fait référence au cinéma seulement en langue première comme repère culturel, sans jamais proposer de piste didactique de l'enseignement du film de fiction ou documentaire (plus souvent associé aux médias). Même l'éducation aux médias n'y est pas abordée comme l'accès à un langage, mais plutôt à de l'information sur des supports médiatiques variés. Or l'enseignement du cinéma (film de fiction ou documentaire) touche l'enseignement des médias si celui-ci est abordé comme langage, car les codes sont similaires. En fait, une perspective de l'éducation aux médias comme l'entend Piette (1996) est tout à fait complémentaire à l'éducation au cinéma parce qu'elle forme à la lecture à partir de codes variés. Ce dernier met d'ailleurs en garde contre une tendance en éducation aux médias qui est d'utiliser les TIC comme *support* ou *outil* sans véritablement éduquer *aux* médias. Terzian (1998) constate qu'en France

l'utilisation de technologies nouvelles fait son chemin dans les écoles, mais que l'éducation aux médias demeure facultative. De plus, il reste à voir comment ces concepts sont interprétés dans les milieux de pratique.

Ce qui est absent des programmes généraux et qui témoigne pourtant d'une grande mobilisation d'organismes au service de l'éducation au cinéma, ce sont les projets spéciaux tels le programme national de France *École et cinéma*⁷ ou encore les festivals (*Cinéma et dialogue interculturel* en Belgique ou encore *Vue d'Afrique* à Montréal). De plus, le Conseil de l'Europe a organisé un colloque sur l'éducation aux médias et a publié un document, *L'Europe des douze*, pour enseigner l'histoire avec le cinéma. Au Québec, des organismes tels l'*Oeil cinéma* font aussi la promotion de l'éducation au cinéma dans les cours de français, d'histoire et d'art. La Cinérobotèque de Montréal offre des ateliers cinématographiques dont les objectifs principaux d'apprentissage sont l'historique du documentaire de même que le visionnage et la réalisation de films d'animation.

Il faut donc sérieusement envisager la perspective d'une didactique langue-culture dans laquelle le cinéma aurait sa place ou encore à l'intérieur d'une didactique des langages-cultures car le cinéma est au croisement de tous les autres arts (théâtre, musique, danse, peinture, etc.) et il est aussi porteur de savoirs dans la plupart des domaines enseignés à l'école. Il fait partie du capital culturel indispensable à une éducation ouverte sur le monde actuel. Par lui, l'adolescent consolide sa propre langue et conquiert le langage des signes non verbaux, décisif pour développer son imaginaire et son esprit critique face aux images. Le texte, l'image et le son sont des

⁷ Le programme *École et cinéma* est effectif dans 60 départements sous l'égide du centre national de Cinématographie. Il a été élaboré avec la collaboration d'Alain Bergala mandaté par le ministère de l'éducation Jack Lang lors du plan de rapprochement entre l'école et la culture. L'objectif premier de ce programme est de présenter le cinéma comme un art et de sensibiliser les jeunes à un cinéma qui n'est pas de pure consommation.

moyens distincts de communiquer des idées, des histoires, de plus en plus amenés à interagir aujourd'hui. La littérature et le cinéma proposent des types d'expériences dissemblables autant au plan cognitif que perceptif puisqu'ils emploient des signes qui entretiennent des rapports différents au temps et à l'espace. Nous pensons toutefois que ces moyens sont complémentaires et qu'ils enrichissent la compréhension et l'interprétation des œuvres. Les adolescents devraient bénéficier d'une didactique qui mise sur la complémentarité des lectures/spectatures de langages littéraires et filmiques.

1.3 Le problème de recherche

Nous avons vu que le cinéma fascine les jeunes, intéresse les enseignants et les concepteurs de programmes, où il se retrouve le plus souvent au côté de l'œuvre littéraire dans une approche culturelle ou interculturelle. Et pourtant, les obstacles sont nombreux à son intégration dans les classes de français. Ces problèmes « de terrain » sont certainement reliés à la difficulté de définir les bienfaits de pratiques pédagogiques croisant les lectures/spectatures des langages littéraire et filmique. Même si de nombreuses études ont démontré leur spécificité et leur complémentarité sur le plan narratologique, elles poussent rarement la comparaison des activités de lecture et de spectature.

Or, nous le verrons dans le cadre théorique, les recherches abordant l'acte de lecture de l'œuvre littéraire, sous l'angle de la sémiotique, de la cognition ou de la réception subjective, ont largement contribué à éclairer les connaissances sur les mécanismes de *lecture littéraire*. L'acte de spectature a aussi été exploré sous ces mêmes angles afin de mieux expliquer les mécanismes de *spectature filmique*. Mais nous ne savons pas comment et en quoi les mécanismes de *lecture littéraire* et de *spectature filmique* sont distincts et en quoi leur fonctionnement est complémentaire.

En amont de la didactique et des pratiques pédagogiques se pose ainsi un problème de connaissances des relations qu'entretiennent les mécanismes de lecture et de spectature et les effets des codes spécifiques et communs des œuvres littéraires et filmiques sur ces mécanismes. Nous croyons qu'un tel éclaircissement pourrait contribuer non seulement à mieux comprendre l'activité de lecture/spectature, mais aussi à développer une didactique de la lecture/spectature fondée sur ces nouvelles connaissances.

1.4 Le cadre de la recherche

Il est important, pour mieux cadrer notre recherche, de situer les différentes recherches ayant abordé de manière comparative des aspects du film et du roman, de la lecture et de la spectature. Nous verrons ainsi comment la modélisation de la lecture-spectature⁸ contribuera de manière originale à enrichir la recherche dans ce domaine particulier.

Nous présenterons ici quelques recherches ayant marqué le domaine des études comparatives en littérature et au cinéma. À travers le choix d'auteurs et d'ouvrages reconnus, nous dresserons un portrait des grandes tendances dans ce domaine. Il est important de distinguer les recherches qui ont emprunté des notions au domaine littéraire pour expliquer le domaine cinématographique - ou moins souvent à l'inverse- de celles qui mettent en parallèle des éléments du roman et du film. Ce sont ces dernières qui nous intéressent pour situer l'objet de notre recherche. Nous aborderons les autres dans le cadre théorique.

⁸ Le trait d'union sert à désigner spécifiquement le parcours complet de la lecture d'une œuvre littéraire et de la spectature de son adaption filmique.

1.4.1 La relation roman/film

Le projet de Vanoye dans *Récit écrit, récit filmique* (1989) emprunte une démarche comparatiste en s'appuyant sur les hypothèses de Propp (1970) et Bremond (1973). Il considère « la structure d'une histoire comme relativement indépendante des techniques qui la prennent en charge » (id., 5), qu'il s'agisse d'un roman, d'un film ou d'une pièce de théâtre. La démarche de Vanoye (1989) est une analyse systématique des différents aspects du récit au cinéma se référant à la narratologie littéraire de Todorov (1971), de Genette (1972) et de Greimas (1966, 1979). Elle a comme avantage de faire ressortir les mises en forme de récits sur des supports variés et appartenant à différents genres.

Dans *Le récit cinématographique*, les sémiologues Jost et Gaudreault (1990) posent les questions suivantes :

« Comment s'opère le passage d'une narration orale ou écrite à une narration audiovisuelle? Comment passe-t-on de l'acte de raconter verbalement à celui de raconter en montrant?

Qu'est-ce que la visualisation d'un récit?

Qui raconte le film?

Quel est le statut des images et des sons dans un film narratif? S'agit-il d'une illusion objective? Qui voit les images du film? » (id., 7)

Pour répondre à ces questions, Jost et Gaudreault (1990) ont transféré de l'écrit au film, dans une approche comparatiste, la théorie du récit fondée sur l'analyse narratologique de Genette dans *Figure III* (1972). Ils tablaient sur le fait que le film est également un récit, même s'il obéit à des codes spécifiques. Selon eux, le domaine de recherche sur l'adaptation du texte littéraire au cinéma a donné lieu à un métalangage périphérique particulièrement riche. Cette richesse s'explique sans doute par la conscience qu'a la critique de l'importance des processus techniques, esthétiques, énonciatifs et éthiques propres aux deux formes.

Jost (1998) part du constat qu'il faudrait préciser comment la caméra contribue à construire la vision et le savoir du personnage et du spectateur, son point de vue, pour proposer une réflexion qui oscille entre film et roman. Il précise qu'il n'est nullement question d'ouvrir une fois de plus le vieux dossier « cinéma et littérature », mais plutôt d'adopter une stratégie qui établisse les bases d'une typologie narratologique à la fois recevable pour l'analyse du film et du roman, soit une narratologie comparée.

Dans *Du littéraire au filmique* (1999), Gaudreault montre ce qui spécifie les catégories génériques du récit et du narrateur dans le champ de l'écrit et de la scène, soit la différence d'*espèce* narrative à l'intérieur du *genre* narratif. Selon lui, l'ambiguïté entre l'*espèce* et le *genre* ne vient pas des narratologues, mais de la nature du problème, qui est de distinguer les instances narratives propres à chaque mode d'expression. L'hypothèse de son ouvrage est que la narratologie filmique présente un important défaut de consensus sur des notions ayant trait à l'instance narratrice responsable de la communication du récit filmique. Et l'objectif ultime de sa recherche « est donc de parvenir à circonscrire et à définir le (ou les) mode(s) du fonctionnement narratif du récit filmique dans le but d'apporter une contribution à la fondation d'une théorie narratologique du cinéma ». (id., 23)

Pour Gaudreault (1999) le narrateur joue son rôle de manière explicite dans le texte littéraire. Ceci explique l'existence d'un consensus et d'une uniformité entre les nombreuses définitions des activités, rôles et fonctions du *narrateur scriptural*. L'auteur précise que le plus célèbre des narratologues scripturaux, Genette (1972), pense que l'on peut se « débrouiller narratologiquement » sans intermédiaire entre le narrateur explicite et l'auteur. Mais nombreuses sont les hypothèses de chercheurs pour qui il existe un ou plusieurs intermédiaires entre ces derniers. Or, selon Gaudreault (1999), au cinéma, cette théorie ne fonctionne pas : « Entre l'auteur réel et concret (disons le cinéaste) et l'éventuel narrateur explicite et attesté de certains récits

filmiques surgiront plusieurs instances intermédiaires dont la plupart seront proprement spécifiques à la « machine cinéma » (id., 20).

Les auteurs cités précédemment ont en commun de s'intéresser aux modalités d'écriture des récits littéraires et filmiques. Qu'ils conçoivent les stratégies de mises en forme du roman et du film comme étant similaires ou distinctes, elles sont toujours analysées sous l'angle de la narratologie. Ces recherches font ressortir la complexité du transfert de certaines notions du roman au film telle l'instance narratrice et la focalisation.

1.4.2 La relation lecture/spectature

Alors que la théorie éclaire les modalités d'écriture des romans et des films, elle laisse une part d'ombre sur l'activité du lecteur/spectateur. Les rapports qu'entretiennent les lectures d'œuvres littéraires et filmiques ont rarement été abordés en recherche autrement que par la voie de la narratologie ou de la sémiologie. Les quelques démarches didactiques de l'enseignement du roman et de son adaptation filmique sont ainsi fortement inspirées des études sur la structure et le sens des récits. Les recherches en didactique qui suivent témoignent de l'ancrage dans cette posture des recherches sur la relation film/roman.

Pour Jacquinet (1987, 1990), l'image et le son doivent être intégrés dans un processus didactique de manière à préciser leurs fonctions et l'utilisation pédagogique qu'on en fait. Elle s'appuie sur l'idée que le langage marque d'une façon explicite les opérations à effectuer pour l'élaboration du sens -ce qui permet à celui qui connaît les règles d'effectuer à son tour les mêmes opérations- alors que l'image, elle, n'impose pas d'opérations au spectateur, laissant libre l'activité de lecture. Ainsi les mises en relation que le spectateur effectuera pour composer le sens d'une image ne sont pas

imposées; l'exploration de l'image est laissée à l'initiative de celui qui regarde. Or dans le cas du cinéma, les images sont « raccordées » par le spectateur, qui doit construire le sens du récit; elles imposent un ordre et une lecture.

Jacquinet (1987) applique ses recherches comparatives de l'image/texte au cinéma. Selon elle, le film ne sert pas uniquement à l'étude de thèmes, mais aussi de modes différents de production de sens dont il est important d'apprendre aux élèves la spécificité. Il ne faut pas se limiter à chercher les analogies entre les procédés littéraires et cinématographiques (ex : le montage alterné versus les flash-back). Le cinéma, grâce à son pouvoir de connotation, renvoie à une lecture idéologique, c'est-à-dire en fonction de l'histoire personnelle et culturelle de celui qui la lit. Elle donne comme exemple le fait que les images d'une culture morte deviennent indéchiffrables (ex : les fresques préhistoriques).

Ainsi l'image au cinéma est particulièrement propice à l'élaboration d'une pédagogie de la différence ou de la singularité, dès qu'on la libère de sa seule fonction référentielle. Or, la langue en tant que référentiel commun permet une meilleure structuration des faits de même que le développement de capacités d'analyse et de synthèse. L'auteure pose la question de la capacité de l'image (et du cinéma) à développer l'expression orale et écrite de celui qui cherche à s'exprimer sur ses interprétations. Selon Jacquinet (1987), l'image n'engendre pas des mots à celui qui ne maîtrise pas déjà l'expression verbale. Par contre, parce que l'image mobilise les structures linguistiques pour expliquer son contenu, elle peut être formatrice sur le plan linguistique. L'image (fixe ou mobile) peut être l'objet d'un travail extrêmement important de la part de celui qui la regarde, soit le lieu d'une récupération de son affectivité, de sa faculté d'anticiper et de structurer sa pensée.

Kear (1988) a appliqué le modèle transactionnel de Rosenblatt (1978) à l'analyse de la lecture que le spectateur fait d'un film. L'approche transactionnelle de Rosenblatt serait à l'origine des recherches de Kear sur l'activité esthétique du spectateur en milieu scolaire qui l'a menée à se concentrer sur les habiletés de réception de l'œuvre. Dans cette approche, le lecteur- tout comme le spectateur- ne possède pas uniquement le pouvoir de compréhension, mais aussi celui de l'interprétation. De plus, le visionnage d'un film provoquerait plus d'émotions que la lecture d'un livre; il faut donc en tenir compte dans la construction de sens de l'élève.

Selon Kear (1988), la théorie *de la réponse* de Rosenblatt (1938) peut être appliquée à l'étude du film dans les classes. Même s'il faut tenir compte des nombreuses différences entre le film et la littérature, les processus pour « créer du sens » sont comparables et la théorie de Rosenblatt contribue non seulement aux théories sur le film, mais donne également des pistes aux enseignants pour enseigner le film dans les classes. Kear croit que même si d'autres approches sont valables, elles négligent la participation du spectateur au sens du film sur les plans cognitif et expérientiel. Elle préconise donc la combinaison d'approches inspirées de la théorie de *la réponse* pour créer des outils pédagogiques tels que le journal de lecture de film.

Pontbriand (1999) s'intéresse aux signes propres au roman et au film. Selon elle, alors que le roman utilise des signes symboliques pour évoquer le visuel, le cinéma utilise des signes de même nature que le monde construit. Ces signes font appel aux expériences visuelles et sonores antérieures du destinataire. La constitution du savoir au cinéma n'est pas la résultante d'une transmission d'informations, voire d'une communication déjà finie et achevée entre destinataire et destinataire. Elle est plutôt le produit de l'activité sémiotique d'un spectateur et relève d'un processus interactif ininterrompu entre ce qui se donne à voir et à entendre (monstration chez Gardies,

1988) et ce qui est vu et entendu. Il faut donc analyser les images mentales du récepteur en fonction des signes rencontrés.

Selon Pontbriand (1999), l'œuvre cinématographique offre un nouveau regard au roman; l'effet de réel est amplifié au cinéma. La force des signes à caractère indiciel contribue à la forte impression de réel créée au cinéma qui incite le spectateur à momentanément échapper à sa réalité pour plonger dans l'imaginaire. Toutefois, une adaptation trop fidèle au roman peut l'être moins dans l'esprit du spectateur. Dans le cas de l'adaptation cinématographique, le cinéma doit adapter non seulement le contenu du roman mais aussi sa forme en cherchant par des moyens qui lui sont propres de créer des effets équivalents à ceux du roman. De plus, il doit tenir compte du fait que le spectateur, lorsqu'il visionne une adaptation cinématographique, se réfère à son encyclopédie personnelle, dans laquelle se trouve inscrite l'histoire du roman. Pontbriand (1999) compare aussi la description en littérature et au cinéma. Elle dit qu'en littérature la description exprime facilement la vision d'un personnage par les mots. Le cinéma quant à lui doit réussir à trouver une autre façon de la transmettre.

Pour Andréoli (1997), dans *La troisième mort d'Hyacinthe Chabert*, il convient d'examiner les rapports entre la lecture du roman et la spectature de l'adaptation du point de vue des amendements et des transformations que le changement des moyens d'expression artistiques suppose et impose. Le spectateur de l'adaptation fonctionnerait, lui, selon deux modes : ou bien il compare le film à l'œuvre pour en vérifier la relative fidélité, noter les convergences; ou bien il oublie l'œuvre pour considérer le film en tant que tel, sous l'angle de l'esthétique propre au cinéma. La posture d'Andréoli est que le lecteur est aussi un adaptateur qui prête au texte une signification originale. Chaque lecture, en s'éloignant du sens lié au contexte et à la situation qui a vu naître l'œuvre, produit pour et par le lecteur d'une autre époque des

significations inédites. Il ajoute que la considération du sens et des significations permettraient peut-être de dégager des déterminations circonstanciées des éléments permanents, susceptibles de rendre compte, en partie au moins, de la pérennité de l'oeuvre.

Visy (2003) réfléchit surtout aux modalités de la transécriture (aux mécanismes opératoires de la transformation du texte au film) et à l'adaptation cinématographique en tant qu'exemple de relecture d'une oeuvre par un réalisateur. Sa démarche éclaire les normes de fonctionnement de la transposition du récit. Il a travaillé sur des normes d'équivalence qui relèvent de l'utilisation transversale des disciplines. Il s'agit d'une « trans-sémiologie » qui a l'avantage d'obéir à une certaine herméneutique reposant sur la compréhension, l'interprétation et la mise en application des disciplines pour un questionnement des mécanismes de l'adaptation.

Selon Visy (2002), l'adaptation cinématographique d'une oeuvre littéraire peut être une « confrontation », une « réinterprétation », une « traduction » ou encore une « transposition » du texte littéraire, selon l'intention du réalisateur à travers un style personnalisé : « La forme, le style permettent au spectateur d'interpréter, de sonder les intentions du metteur en scène, de combler cet espace qui sépare ce que le spectateur voit de ce que le cinéaste a voulu dire » (id., 137). Le spectateur est donc constamment à la recherche de l'intention de l'adaptateur. Il distingue les images littéraires « non matérialisées » dont la représentation est abstraite de l'image confirmée par l'adaptateur à l'écran. Il croit que si l'adaptateur veut que son film soit un succès, il demandera au public, par la force des images qu'il impose, de rester fidèle à sa propre impression intérieure. L'adaptateur serait donc loin de se douter que le lecteur/spectateur sera constamment déchiré entre la subjectivité du romancier et celle du cinéaste.

D'après Visy (2002), le film, grâce aux images, sollicite plus la perception du spectateur que son imagination, contrairement au texte. Mais il n'est pas uniquement conçu à partir de stratégies de perception, c'est également une émotion, un spectacle. En fait, il croit que le film introduit, comme le texte littéraire, plusieurs degrés d'attraction et d'interprétation : « Chaque spectateur trouve son compte à tel ou tel niveau de ce qu'il perçoit, même s'il ne connaît pas l'oeuvre littéraire qui est à l'origine du film » (id., 130). À cela s'ajoute le fait que les images sont perçues sur le mode du présent, dès lors le public s'y identifie plus fortement. La réalité se trouve donc sur l'écran, « qu'elle soit représentation de la réalité ou réalité de la représentation » (ibid). Voici comment il explique la différence entre le mode littéraire (le narré) et le mode filmique (le montré) :

Le monde « montré » jouera toujours plus sur les perceptions que le monde « narré », d'autant plus que se greffe sur le personnage filmique cette notion de comédien-interprète. En effet, ce dernier participe et s'ancre dans l'imaginaire social et collectif. Dans le roman, l'identification serait moins forte car le protagoniste n'apparaît que sous une forme typographique. Dans le film, le héros existe sous une forme analogique, visuelle et sonore, c'est un "être iconique" qui a le pouvoir, grâce à l'oeil de la caméra, d'incorporer le spectateur dans l'environnement filmique. (Visy, 2002, 150)

Nous retiendrons de ces recherches que la nature du film accroît l'implication personnelle, émotive, affective du spectateur; la lecture du roman est inscrite dans la mémoire du spectateur de l'adaptation et il s'y réfère en comparant les deux œuvres; parfois la force esthétique d'une adaptation permet d'oublier la lecture de l'œuvre adaptée; l'identification au cinéma est amplifiée par le fait que la spectature se passe sur le mode du présent. L'enseignement du roman et de son adaptation devrait donc miser sur la valeur interprétative des lectures-spectatures et sur la force des codes cinématographiques à générer des émotions.

1.4.3 La contribution spécifique de notre recherche

Contrairement aux recherches sur l'activité du lecteur et du spectateur exposées précédemment, nous chercherons à comprendre à travers diverses postures de lectures-spectatures comment fonctionnent les mécanismes de compréhension et d'interprétation d'un lecteur/spectateur adolescent. L'originalité de cette recherche sera d'analyser sous tous ses angles l'activité du lecteur et du spectateur lors du parcours de lecture de l'œuvre littéraire et de spectature de son adaptation filmique. Comme notre intention est de contribuer au développement d'une didactique de la lecture-spectature, nous tiendrons compte du contexte scolaire, des approches didactiques et de l'âge des sujets lecteurs-spectateurs.

L'intérêt de travailler sur une adaptation cinématographique réside dans le fait qu'elle propose d'emblée une relecture d'une histoire connue du lecteur. Nous croyons qu'elle permet au spectateur d'approfondir l'élaboration de son sens. Il faut toutefois préciser que nous n'accorderons pas une attention particulière, dans le cadre de cette recherche, aux modalités de transécriture, soit de réécriture d'une œuvre dans une autre forme d'expression narrative (ex : du roman au scénario, du théâtre au roman). Ceci constitue un champ d'étude en soi fort bien documenté, entre autres par Jost et Gaudreault (1990) qui, dans *Le récit cinématographique*, cherchent à expliquer les transformations modales du discours littéraire au discours scénaristique. Sans chercher à expliciter les modalités de la transécriture, il sera toutefois intéressant de voir les particularités des modes d'expression narratif et monstratif pour mieux comprendre comment l'adaptation transforme la réception d'une histoire.

La mémoire est une autre composante qui nous préoccupe lors de l'acte de spectature de l'adaptation filmique d'une œuvre littéraire. Le spectateur qui a inscrit dans « son musée imaginaire » (Lefebvre, 1997) des informations et des émotions va

certainement les comparer, les confronter ou les confirmer lors de la spectature. L'importance qu'il accordera à certaines données textuelles dépendra de la portée émotive, de la résonance culturelle ou encore de l'utilité de cette information pour mieux suivre l'intrigue. Il est donc intéressant pour nous, qui travaillons à partir de l'adaptation cinématographique, de réfléchir à cette idée qu'elle est fondée sur les inscriptions, les traces mémorielles d'œuvres lues précédemment. Et dans le cas d'une modélisation de la lecture-spectature, ce sont les traces laissées par une première lecture, en l'occurrence celle du roman, qui se confronteront ou se confondront à la nouvelle mise en récit de l'adaptation.

Afin de mieux comprendre les activités de lecture et de spectature, nous chercherons avant tout à décrire leurs mécanismes, à déterminer leurs spécificités et leurs complémentarités. Au moment même où nous cherchons à décrire l'activité de lecture et de spectature, nous rencontrons la première difficulté, celle de choisir entre les termes ou concepts qui la définissent. Et comme nous les empruntons à trois approches, nous devons réfléchir à la pertinence des concepts retenus. Nous nous sommes posé les questions suivantes : Les concepts de *lecture* et de *spectature*, de *lecture littéraire et filmique*, de *progression dans l'oeuvre*, d'*élaboration de sens*, de *compréhension*, d'*interprétation*, etc. recouvrent-ils la même activité du lecteur, mettent-ils en jeu les mêmes opérations cognitives et subjectives? Quelles sont les limites entre ces concepts? Quels sont les chevauchements? Rouxel (1996) dit que le fait de supposer qu'il y ait une différence entre ces termes, c'est admettre un consensus sur leur définition. Or, les définitions divergent d'un théoricien à l'autre. Nous avons toutefois repéré deux types de mécanismes qui reviennent dans toutes les perspectives qui abordent l'acte de lecture, à savoir les mécanismes de compréhension et les mécanismes d'interprétation. Les termes peuvent varier pour les désigner, mais ils renvoient tous à différents degrés à des activités allant du décodage superficiel de l'information à l'investissement personnel accru du lecteur.

Les concepts de *compréhension* et d'*interprétation*, souvent choisis pour définir l'acte de lecture littéraire, illustrent bien les divergences de points de vue sur le sujet des divers champs de recherche. En fait, il n'existe aucun consensus sur l'utilisation des termes de *compréhension* et d'*interprétation* à l'intérieur d'une même perspective d'étude. Tout chercheur en lecture littéraire s'intéressant à l'acte de lire redéfinit à chaque fois selon sa posture et les objectifs de sa recherche ces concepts en reprenant les termes de *compréhension* et d'*interprétation* et en les associant ou en leur substituant d'autres termes. La définition des termes, des concepts ou des activités de compréhension et d'interprétation varie selon qu'il perçoit ces activités comme étant distinctes ou simultanées. Comme nous sommes dans une démarche de modélisation, nous ferons des choix nous aussi, mais après avoir examiné les différentes significations attribuées à ces concepts dont nous résumons ici les grands courants.

Certains chercheurs perçoivent la *compréhension* et l'*interprétation* comme imbriquées, et d'autres comme distinctes. Gadamer (1976) et Jauss (1978) associent la *compréhension* à l'*interprétation*. En fait, pour Gadamer, comprendre, c'est toujours interpréter; « en conséquence, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension » (148). Ricœur (1986) après avoir dissocié les deux termes, les rassemble : « ...expliquer et comprendre ne constitueraient pas les pôles d'un rapport d'exclusion, mais les moments relatifs d'un processus complexe qu'on peut appeler interprétation » (1986, 162). Barthes (1984) les dissocie, l'une étant une vision simple, l'autre étant la pluralité des sens possibles. Kerbrat-Orecchioni (1986) oppose la compréhension qu'elle qualifie de globalisante, normalisante, à l'interprétation, qui est plus aléatoire. Riffaterre (1983) distingue la lecture heuristique, première saisie du texte dans son déroulement linéaire, et la lecture herméneutique, seconde, rétroactive, qui organise et transforme les éléments rencontrés lors de la lecture initiale.

Pour Giasson (1990), comprendre et interpréter relèvent des mêmes stratégies de lecture déployées par un lecteur qui mobilise ses ressources cognitives, affectives et

métacognitives. Chez Gervais (2006), la compréhension est associée à une lecture pour l'intrigue; le lecteur, motivé par la découverte d'indices dans le texte, progresse dans sa lecture sans s'attarder à son sens caché. Le « repérage » lui permet de se construire une compréhension fonctionnelle du récit. Le désir de comprendre l'histoire pousserait ainsi le lecteur à faire une lecture plus rapide et moins interprétative d'un texte. L'*interprétation* impliquerait un autre type de lecture, parfois même une deuxième lecture du même texte, plus analytique. L'interprétation peut avoir lieu si le désir de progresser pour comprendre est assouvi. Le lecteur cherche donc à la fois à comprendre et à interpréter, ce qui explique la tension entre ces deux activités.

Malgré les oppositions entre *compréhension* et *interprétation*, Vandendorpe (1992b,) précise que « les opérations désignées par les verbes comprendre et interpréter relèvent d'une même volonté de saisir le sens ». (id., 175) Le statut ne serait toutefois pas le même : « L'interprétation entre en jeu lorsque la compréhension se trouve en défaut, que l'esprit est dans une impasse, qu'il bute sur un matériau irréductiblement énigmatique: on interprète les rêves, les signes sans signification codifiée, les messages volontairement obscurs ou rédigés en une langue inconnue » (ibid.). Pour interpréter, le lecteur a recours à une grille personnelle ou sociale qui lui permet de déboucher sur une compréhension plus large, plus éclairée. Le lecteur doit donc interpréter les incomplétudes du texte pour mieux comprendre le sens de l'histoire.

Selon nous, l'analyse des concepts de *compréhension* et d'*interprétation* et surtout des mécanismes qui leur sont associés oblige que nous exposions ces théories et ces modèles à des visions parfois opposées, contrastantes ou nuancées. Nous avons choisi d'analyser la lecture/spectature sous trois approches : sémiotique, cognitivisme et subjective. Rappelons que ce qui distingue fondamentalement ces approches, c'est l'objet sur lequel se centrent l'étude de la lecture/spectature, mais ce qui les unit c'est

qu'elles s'intéressent toutes au rapport du lecteur/spectateur à l'œuvre littéraire ou filmique lorsqu'il cherche à *comprendre* et/ou à *interpréter* un récit de fiction. Chaque approche amènera un éclairage particulier à la lecture/spectature en fonction de son champ de spécialisation. Par exemple, l'approche cognitiviste nous permettra de mieux comprendre les processus et les stratégies de compréhension des lectures/spectatures; l'approche sémiotique, les effets des textes/ films sur la progression d'un lecteur/spectateur dans sa compréhension et son interprétation des œuvres; l'approche subjective, la prise en compte du sujet lecteur/spectateur dans l'élaboration singulière du sens des œuvres.

Nous nous intéresserons donc à la *compréhension* et l'*interprétation* en tant que mécanismes qui interviennent dans presque tous les modèles de lecture et de spectature sous différentes formes (parfois distinctes, parfois confondues), sous différentes appellations. De plus, comme nous sommes intéressée par les opérations cognitives et subjectives des lecteurs/spectateurs en mode de lecture-spectature, nous trouverons certainement dans les différentes théories sur la compréhension et l'interprétation des données éclairantes pour notre modélisation.

1.5 La posture épistémologique

Notre posture n'est ni celle des narratologues, qui ont démontré les qualités intrinsèques des œuvres littéraire et filmiques par l'explicitation des procédés narratifs (dont la littérarité fut l'objet central de recherche), ni celle des sémioticiens purs, qui voient la lecture littéraire comme un exercice d'épuisement des sens possibles prescrits par l'œuvre. Selon nous, la lecture littéraire repose sur le rapport dynamique et singulier du lecteur à l'œuvre littéraire et sur les mécanismes cognitifs et subjectifs qui le caractérisent. Notre intérêt pour la lecture littéraire et la spectature filmique se limite donc aux éléments (textuels et cognitifs/subjectifs) qui

commandent l'interaction entre le lecteur et l'œuvre littéraire ou entre le spectateur et l'œuvre filmique.

Nous nous éloignons aussi de la posture prenant en compte l'émetteur dans la relation du sujet lecteur au texte et du sujet spectateur au film. Ainsi l'auteur de l'œuvre littéraire et le *grand imagier*⁹ de l'œuvre filmique ne seront pas considérés dans notre analyse comme dictant le sens au lecteur/spectateur; la variable « intention de l'auteur ou du *grand imagier* » dans l'élaboration de sens du sujet lecteur/spectateur ne fera pas partie de nos préoccupations car elle se situe dans l'espace entre le créateur et l'œuvre, champ déjà largement exploré en recherche et ayant marqué les théories de l'enseignement de la littérature pendant presque tout le XX^e siècle. Or nous croyons que même si ce sont les auteurs et les *grands imagiers* qui règlent les discours littéraires ou filmiques et donc qui, par des procédés du discours, entraînent les lecteurs et les spectateurs dans le parcours d'un récit construit, l'histoire reconstituée n'appartient qu'à celui qui a lu ou vu, tout comme l'adaptation est le reflet de la vision de l'adaptateur.

Nous aborderons toutefois dans le cadre théorique les moyens déployés par l'auteur et le *grand imagier* pour fonder leur récit lors de l'étude des modes de narration, notamment au sujet de la focalisation. Nous aurons aussi à tenir compte du fait que le lecteur ou le spectateur, lui, est souvent préoccupé par ce que veut dire l'auteur ou le cinéaste lorsqu'il cherche à comprendre ou à interpréter son œuvre. Le lecteur/spectateur se sent d'ailleurs rassuré lorsqu'il identifie les informations objectives du roman/du film : il croit ainsi se rapprocher de l'intention du créateur. Or, nous pensons que lorsque le lecteur/spectateur est en mode subjectif (soit parce

⁹ Dans *Logique du cinéma* (1964) - le chapitre « Le récit, le monde et le cinéma »-, Albert Laffay désigne le narrateur filmique de « grand imagier », « cette présence virtuelle placée derrière tous les films ». (81)

que l'émotion l'emporte sur le sens, soit parce qu'il comble des vides de la narration par ses propres désirs ou fantasmes), il est parfois inquiet de ne pas avoir interprété le récit comme l'auteur ou le réalisateur l'aurait voulu. Sans nécessairement penser aux créateurs de manière physique (sauf dans le cas de créateurs très connus), il les assimile au texte.

Nous nous intéressons donc aux mécanismes reliés à l'activité de lecture-spectature lors du parcours de lecture de l'oeuvre littéraire et de spectature de son adaptation filmique. Nous désignerons donc par *lecture littéraire* la lecture d'oeuvres littéraires et non une lecture qui optimalise les potentialités de sens d'une oeuvre. Ce type de lecture sera toutefois envisagé dans les modèles en sémiotique. L'activité du lecteur qui nous intéresse surtout est la lecture littéraire dans le sens où elle est *un travail, une activité*, le littéraire dans la lecture n'y étant pas vu d'une façon statique, mais dynamique. Dans cette perspective le littéraire – tout comme le filmique- serait davantage un effet de lecture lié aux désirs et aux compétences (affect et intellect) d'un lecteur/ spectateur qui souhaite dépasser le simple niveau de la compréhension. La lecture littéraire et la spectature filmique s'inscrivent donc dans une quête de sens et interpelle l'ensemble des compétences du lecteur/spectateur.

Il importe maintenant de clarifier dans quel cadre théorique s'inscrira cette recherche et d'en justifier les balises. Dans la mesure où nous nous intéressons à l'activité de lecture l'oeuvre littéraire et de spectature de son adaptation filmique, notre intention est d'explorer les théories et les modèles mettant en relation les notions de roman/film avec celles de lecture/spectature. L'objectif premier de cette thèse étant de modéliser la lecture-spectature pour la didactique, il faut envisager sous tous ses angles cette activité, soit sous l'angle du matériau roman/film, de l'activité du lecteur/spectateur en contexte scolaire et de la relation entre le lecteur/spectateur et le matériau roman/film. Trois postures de lectures/spectatures en distinguent les

modalités : celle d'une lecture/spectature inscrite et conduite par le texte (la sémiotique), d'une lecture/spectature s'appuyant sur des opérations mentales (la cognitive), d'une lecture/spectature singulière empreinte du sujet lecteur/spectateur (la subjective).

L'originalité même de cette recherche réside dans l'emprunt à divers champs d'études des données, modèles, théories pouvant être utiles à une meilleure compréhension d'une activité dans le but de la modéliser. Le champ de la didactique a souvent eu recours à la mixité des approches pour mieux comprendre et expliquer les processus d'apprentissage-enseignement et comme notre modèle veut servir à la didactisation de la lecture-spectature, nous visons plus le développement du champ didactique que celui d'une approche en particulier. Il faut toutefois rappeler que nous adoptons d'emblée une posture du côté du lecteur/spectateur puisque nous nous intéressons aux mécanismes de lecture/spectature d'un sujet réel et c'est sous cet aspect que nous parcourons les différentes approches théoriques.

Nous constatons aussi que les recherches ayant croisé, sur les plans narratologique et linguistique, la littérature et le cinéma ne permettent pas actuellement l'élaboration d'une didactique de la lecture-spectature qui tienne compte de l'ensemble des activités mobilisées par un sujet lecteur/spectateur adolescent en milieu scolaire. La modélisation que nous proposons visera à mieux définir la mécanique de ces activités en tenant compte de l'âge des sujets et du contexte scolaire dans lequel ils lisent/visionnent des romans/films. Comme chaque approche privilégie certains mécanismes plutôt que d'autres en raison de sa posture épistémologique, nous verrons à distinguer les propositions didactiques issues de notre modèle en fonction de ces approches.

Dans le cadre théorique qui suit la présentation des objectifs de notre recherche (1.6) nous définirons d'abord les concepts de la recherche soit ceux reliés à l'objet (2.1.1), à l'activité (2.1.2) et au sujet (2.1.3). Nous proposerons une synthèse des *codes* communs et spécifiques aux deux *révits* en précisant leur apport à l'organisation de l'*histoire*. Puis nous exposerons les modèles et théories littéraires et filmiques issus des approches sémiotique, cognitive et subjective pour décrire les mécanismes de *compréhension* et d'*interprétation* (auxquels s'ajouteront les mécanismes d'*anticipation*) lors de la *lecture-spectature* (2.2). Ces mécanismes seront identifiés, regroupés, hiérarchisés dans une étape ultérieure (2.3). La nature du modèle et sa validation seront présentées dans le chapitre III exposant la méthodologie de la recherche. Le chapitre IV sera composé des étapes vers l'élaboration du modèle, de et de propositions didactiques découlant de chacune des approches de lectures-spectatures. Ainsi, la construction théorique résultante, soit la modélisation du parcours de *lecture-spectature*, permettra de clarifier les apports mutuels du film et du roman à la *compréhension* et à l'*interprétation* de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique par le lecteur/spectateur adolescent en contexte scolaire.

1.6 Les objectifs de la recherche

1.6.1 Les objectifs généraux et spécifiques

L'objectif général de cette thèse est de modéliser l'activité de lecture-spectature de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique d'un sujet adolescent en contexte scolaire. Nous cherchons principalement à comprendre et à expliquer le fonctionnement des mécanismes de compréhension et d'interprétation de la lecture-spectature dont l'influence de quatre variables (l'œuvre, le sujet, la démarche didactique et le contexte) viendra préciser les modalités. Puisque la modélisation théorique cherche à observer un objet sous tous ses angles et à décrire la dynamique du fonctionnement de ses éléments nous avons ainsi choisi trois angles d'analyse : sémiotique, cognitive, subjective. Nous puiserons ainsi dans les théories et modèles

de ces trois approches les données, propositions et réflexions nous permettant de mieux expliquer le fonctionnement de la lecture littéraire et de la spectature filmique lors du parcours de lecture-spectature.

Nous posons ainsi la question suivante :

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?

Pour répondre à cette question nous chercherons à 1) dégager des approches sémiotique, cognitive et subjective les mécanismes de compréhension et d'interprétation de lecture littéraire et de spectature filmique 2) synthétiser et dynamiser ces mécanismes de manière à faire ressortir leur spécificité et leur complémentarité ainsi que leurs variables potentielles en situation scolaire 3) faire des propositions didactiques de l'enseignement-apprentissage de la lecture-spectature selon les approches sémiotique, cognitive et subjective.

Dans le chapitre IV apparaîtront le modèle, ses principes, son fonctionnement ainsi que les relations dynamiques entre les composantes. Nous verrons aussi comment à partir du modèle théorique de lecture-spectature nous pouvons proposer pour l'enseignement-apprentissage de l'œuvre littéraire et de son adaptation cinématographique en milieu scolaire des démarches didactiques tenant compte des trois approches proposées.

1.6.2 Les postulats

Afin d'orienter l'élaboration de notre modèle théorique de lecture-spectature, nous avons choisi de partir de postulats sur les liens potentiels entre littérature et film, lecture et spectature qui pourraient mener à des applications didactiques éventuelles de la lecture-spectature.

- 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.

Ces postulats servent de piste de départ à l'exploration des recherches sur la lecture et la spectature qui mènera à un modèle théorique duquel découleront des propositions didactiques. Lors de l'élaboration du modèle et de l'explicitation du fonctionnement de ses composantes, nous reviendrons sur ces postulats afin d'en évaluer la valeur et de les rajuster à la lumière de notre compréhension des éléments modélisés.

1.7 La recherche théorique

La recherche théorique est avant tout spéculative. Elle vise l'élaboration de nouveaux construits théoriques en un ensemble structuré et cohérent dans le but de décrire, d'expliquer, d'interpréter, de prédire ou de prescrire, contribuant ainsi au développement d'un domaine de connaissances (Van der Maren, 1987).

Ce qui constitue la marque de la recherche spéculative est sa capacité à élaborer, modifier, évaluer des énoncés théoriques sans recourir à la confrontation avec des faits, avec des « données ». La recherche spéculative consiste en un exercice de l'esprit, certains diraient en « jeux de langage », produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques. La recherche spéculative ne s'appuie pas sur des inscriptions (des données) qu'elle a produites pour fonder son argumentation, et lorsqu'elle utilise des inscriptions, ce sont toujours des inscriptions produites ailleurs qu'elle ne commente pas directement mais dont elle reprend les commentaires déjà formulés pour les corriger, les amender, les compléter, ou les commenter. (Van der Maren, 1990, 53)

L'objectif de théorisation correspond à l'intention du chercheur, attribuant à chaque recherche une fonction ou des fonctions particulières. On peut alors élaborer une typologie de la recherche théorique selon ses fonctions. Selon Van der Maren (1996), la recherche théorique peut exercer l'une des fonctions suivantes, ou plusieurs à la fois: la spéculation (description, interprétation, prescription, prédiction) et la critique. La recherche spéculative cumule donc plusieurs fonctions variant selon l'intention du chercheur. Elle peut être descriptive, interprétative ou prescriptive (éthique, normative ou stratégique). Dans chacun de ces cas, elle peut aussi être prédictive (heuristique).

La recherche spéculative en éducation n'est pas sans offrir des difficultés particulières pour le chercheur (Van der Maren, 1990). D'abord, le fait de la dépendance académique de l'éducation envers les disciplines contributives peut entraîner deux risques: le chercheur n'ayant pas toujours une formation multidisciplinaire, le discours s'en trouve simplifié, voire même vulgarisé, ou alors il s'enlise dans un

jargon hermétique conduisant à une rupture avec les praticiens. Comme notre recherche couvre deux champs disciplinaires (la littérature et le cinéma) et trois approches du texte littéraire (la sémiotique, la cognitive et la subjective) nous avons à nous préoccuper des critères suivants de validité pour les modèles : la complétude ou l'exhaustivité théorique; la cohérence (consistance) ou la non-contradiction; la limitation de l'objet d'étude; la clarté et l'irréductibilité (Gohier, 1998). La validation théorique de l'élaboration de notre modèle a nécessité une consultation d'experts sur la pertinence et l'exhaustivité du cadre conceptuel ainsi qu'une simulation du prototype de lecture-spectature soit dans un premier temps par la validation du modèle auprès d'experts et dans un deuxième temps par la voie de recherches exploratoires. Nous verrons aux points 3.2.4.1 et 3.2.4.2 les phases de validation du modèle.

Outre la validité déductive de toute théorisation, nous sommes consciente que le problème de la validité des modèles théoriques en sciences de l'éducation se pose plus spécifiquement. Gohier (1998) dit qu'il existe un malaise en Amérique du Nord quant au statut de la recherche théorique, à sa scientificité et à l'admissibilité de ses propositions. Au sein du champ de connaissances et d'activités en éducation, les chercheurs hésitent à accorder de la légitimité à des énoncés purement théoriques. À ce jour, les démarches méthodologiques générales associées à la recherche théorique en éducation ont d'ailleurs été peu explorées (Legendre, 1993; Gagné et al., 1989; Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Martineau et al. (2001) soulignent le peu de place consacrée aux écrits théoriques et spéculatifs dans les ouvrages traitant des méthodologies de recherche. Dans le domaine de la didactique, principalement en enseignement-apprentissage de la langue maternelle, il existe très peu de typologies des recherches qui font état de la recherche théorique, comme le souligne le recensement de Gagné et al. (1989). D'après eux, ceci s'explique en partie par la survalorisation des méthodes empiriques en éducation au détriment de méthodologies s'appuyant sur les règles logiques du raisonnement.

Pour Van der Maren (1990), cependant, la recherche théorique n'est pas absente de la recherche en éducation, comme en témoignent de nombreux articles dans les revues spécialisées. Plusieurs auteurs (Bouchard et Gélinas, 1990; Gagné et al. 1989; Van der Maren, 1984) traitent la recherche théorique comme étant distincte des autres recherches scientifiques. 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). Nous avons choisi de nous inspirer des fonctions pour l'élaboration de modèles théoriques de type spéculatif tel que proposées par Van der Maren (1987, 1996) -et adaptées à la recherche théorique pour la didactique de la lecture par Sorin (1996)- afin de justifier la nature de notre modèle spéculatif.

Notre modèle est de type spéculatif car nous visons d'abord l'élaboration de nouveaux construits théoriques dans le but de *décrire*, d'*expliquer*, d'*interpréter*, de *spéculer* sur le parcours de la lecture-spectature à travers un processus d'analyses et de synthèses de théories et de modèles théoriques. La méthodologie que nous utilisons pour construire notre modèle, le simuler (sur le plan schématique et formel) et le valider (par deux phases exploratoires et auprès d'experts) est l'anasynthèse, dont nous reprendrons les étapes (voir 3.6) pour rendre compte du processus d'élaboration de notre modèle.

1.8 Le modèle spéculatif : nature et fonctions

Selon Van der Maren (1999), l'enjeu principal de la recherche théorique et spéculative est *nomothétique* puisque son but est le développement et le raffinement de connaissances théoriques. En s'inspirant de la typologie des théories

éducationnelles de Van der Maren (1987, 1996), on peut avancer que la recherche théorique est avant tout spéculative. Elle entraîne la formulation des relations entre concepts dans le but d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique; la définition, l'élaboration ou la critique de concepts; la synthèse et la construction de modèles, de théories.

Dans le cas de l'élaboration d'un modèle spéculatif, ce dernier se construit à partir d'une invention, d'une création de l'esprit, c'est-à-dire d'une hypothèse générale (Stengers et Schlanger, 1991). La recherche spéculative a donc une fonction de découverte, une fonction heuristique puisqu'elle permet de « nommer, de concevoir et d'aborder des zones nouvelles » (Stengers et Schlanger, 1991, 96). Notre recherche théorique est avant tout spéculative par son effort de conceptualisation et de modélisation et ce, à partir de postulats plutôt que d'une hypothèse générale. Nous avons choisi de partir de postulats sur les liens potentiels entre littérature et film, lecture et spectature, autour desquels s'élabore notre modèle spéculatif, qui le sera à deux niveaux : sur le plan des relations potentielles entre lecture et spectature et sur le plan des applications éventuelles que permettrait la mise en place d'une didactique de la lecture-spectature.

En s'inspirant de la typologie des théories éducationnelles de Van der Maren (1987), on peut prétendre que la recherche spéculative répond à plusieurs fonctions. Elle peut être descriptive, interprétative, prescriptive ou prédictive (Sorin, 1996). Nous verrons comment chaque étape de représentation du modèle correspond à une fonction ou plusieurs fonctions de la recherche spéculative. Les étapes d'élaboration du modèle seront présentées au chapitre IV. Ce dernier chapitre rendra compte aussi des applications didactiques potentielles du modèle de lecture-spectature. Cette étape aura une fonction prescriptive. Voyons maintenant comment les fonctions de la recherche

spéculative telles que décrites par Van der Maren (1987) s'appliquent aux objectifs et aux étapes d'élaboration de notre modèle.

1.8.1 La fonction descriptive/explicative

La recherche spéculative a une fonction descriptive lorsque le chercheur tente de définir, d'analyser, de décrire et d'expliquer un objet théorique ou un phénomène (Van der Maren, 1987). La recherche descriptive peut être d'ordre conceptuel, formel ou en quelque sorte explicatif. Les premières étapes de notre modèle sont descriptives et explicatives. Nous cherchons dans les théories et modèles portant sur la lecture et la spectature à décrire le parcours de lecture-spectature et surtout son activité, soit les mécanismes anticipatifs (MA), de compréhension (MC) et d'interprétation (MI) de lecture littéraire et de spectature filmique. Nous distinguerons et comparerons les mécanismes de lecture (MA1, MC1, MI1) des mécanismes de spectature (MA2, MC2, MI2) appartenant au parcours de lecture-spectature. De plus, nous cherchons à définir les codes/contenus spécifiques à l'œuvre littéraire et à l'œuvre filmique ainsi que les sujets lecteur et spectateur. Ces étapes de l'élaboration du modèle répondent au premier objectif spécifique de notre recherche qui consiste à dégager des approches sémiotique, cognitive et subjective les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation de lecture littéraire et de spectature filmique.

Rappelons que le sujet lecteur/spectateur de notre modèle est un adolescent en situation scolaire dont nous avons décrit les caractéristiques en 2.1.3.2. Son profil se précisera grâce aux recherches exploratoires en milieu scolaire ainsi que son influence sur le fonctionnement des mécanismes de compréhension et d'interprétation en lecture-spectature. À cette étape de la recherche, la visée est toutefois uniquement descriptive et s'appuie sur des données théoriques.

1.8.2 La fonction interprétative

La fonction interprétative, d'ordre également explicatif, vient compléter la recherche descriptive en donnant un sens aux objets, aux phénomènes, aux événements provisoirement non expliqués ou non explicables (Van der Maren, 1987). La recherche théorique, à travers sa réflexion discursive, a donc une fonction herméneutique, en ce sens qu'elle réinterprète « des domaines divers en les formulant dans leurs catégories » (Stengers et Schlanger, 1991, p. 96). La fonction interprétative du modèle inclut une fonction explicative et analytique, c'est-à-dire la spécification des enchaînements entre les éléments, leur dynamique, le dégagement de principes formels et l'établissement de règles de fonctionnement. Ainsi avant même de produire notre propre texte, nous devons donc interpréter les textes antérieurs afin d'avoir une vue d'ensemble du champ investigué, de préciser nos questions de recherche et de formuler une problématique originale. Cette revue de la documentation spécialisée est un exercice d'interprétation, un travail d'herméneutique et d'analyse conceptuelle qui dans une thèse théorique s'échelonne sur l'ensemble de la recherche (Martineau, Simard et Gauthier, 2001).

1.8.3 La fonction prédictive

La recherche théorique établit aussi des relations conceptuelles permettant non seulement de comprendre ou d'expliquer des phénomènes mais éventuellement de les prédire. On peut donc ajouter une fonction prédictive à la recherche spéculative (Gagné et al., 1989; Sprenger-Charolles et al., 1987). La prédiction s'inscrit dans le cadre de l'élaboration de modèles (Van der Maren, 1984). 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.

La modélisation de la lecture-spectature exige la mise en place de principes formels et de règles de fonctionnement du modèle de lecture-spectature afin d'expliquer la dynamique entre les éléments de l'activité de lecture-spectature et les variables présentes à différents niveaux (selon la posture adoptée) dans cette activité. Suite à l'explication du fonctionnement des mécanismes de compréhension et d'interprétation lors de la lecture-spectature, nous formaliserons, en distinguant bien les approches sémiotique, cognitive et subjective, les principes de fonctionnement de ces mécanismes. De plus, suite à l'identification, à la hiérarchisation et au regroupement de mécanismes de lecture (M1) et de spectature (M2) lors du parcours de lecture-spectature, nous serons en mesure de comparer les M1 et les M2 afin de déterminer leurs spécificités et leurs complémentarités.

1.8.4 La fonction prescriptive

La recherche spéculative peut avoir une fonction prescriptive dans ce sens qu'elle peut orienter l'action. D'après Van der Maren (1987), il peut s'agir de prescriptions éthiques (concernant des valeurs, en fonction de finalités), de prescriptions normatives (énonçant des règles relatives au comportement attendu), de prescriptions stratégiques (ou praxéologiques). Ces dernières prescriptions énoncent ce qu'il conviendrait de faire pour maximaliser l'action tandis que les deux premières sont axiologiques, rejoignant ce que Stengers et Schlanger (1991) appellent la fonction idéologique de la recherche théorique. Nous n'envisageons dans notre modèle aucune prescription éthique ou normative. Par contre, les recommandations didactiques du chapitre IV pourraient correspondre à ce que Van der Maren (1987) nomme les

prescriptions stratégiques ou praxéologiques. Nous verrons comment, à partir des approches théoriques de la lecture-spectature, nous pouvons faire des propositions didactiques pour l'enseignement-apprentissage de l'œuvre littéraire et de son adaptation cinématographique en milieu scolaire. La fonction prédictive correspond ainsi à la dernière étape de notre modèle et au dernier objectif, qui est faire de des propositions didactiques de l'enseignement-apprentissage de la lecture-spectature selon les approches sémiotique, cognitiviste et subjective.

1.9 Du modèle théorique à la didactique

Il existe très peu d'exemples de modélisation théorique ayant mené à des prescriptions didactiques dans le champ de la didactique du français et de la littérature. La majorité des recherches en didactique sont de type empirique impliquant l'enseignant, l'élève, l'objet, et le contexte d'enseignement. Nous proposons deux exemples de recherches en amont de la didactique dans le champ de la lecture littéraire, soit une modélisation théorique des critères de compréhension en lecture au collégial (Lebrun, 1987) et une recherche spéculative sur le concept de lisibilité dans les romans pour enfants (Sorin, 1996).

Lebrun (1987), dans sa thèse intitulé *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*, part du postulat que la lecture est un processus extrêmement complexe, requérant des habiletés diverses que l'école doit se charger de développer. Pour élaborer un modèle intégré de compétences en lecture, elle analyse les composantes théoriques de la compréhension verbale en général, les composantes théoriques du langage selon une l'approche sémiotico-linguistique et selon l'approche pragmatique ainsi que les composantes théoriques de la compréhension en lecture. Le modèle intégré présente un emboîtement des compétences en lecture de la plus englobante à la moins englobante. C'est à partir de

ce modèle intégré que découlent des propositions didactiques favorisant une approche systémique de l'analyse des textes.

Sorin (1996), dans sa thèse intitulée *La lisibilité dans le roman pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*, part de l'idée que l'apprentissage de la lecture devrait pouvoir dès la fin du primaire inclure celui de la littérature. Son étude propose d'abord une réflexion théorique sur la lisibilité des textes littéraires dans une perspective à la fois sémiotique et éducative. Elle articule ensuite une modélisation de cette lisibilité « sémiotique », dont l'implication didactique éventuelle regarde essentiellement les œuvres romanesques et plus particulièrement les romans de littérature jeunesse. L'objet de sa recherche est la lisibilité dans les romans de jeunesse, soit sa compréhension et son interprétation dans un contexte à la fois sémiotique et éducatif.

La construction théorique résultante tient ainsi à la fois compte du concept de lisibilité sémiotique renouvelé à partir de la sémiologie et du Lecteur modèle d'Eco. L'élaboration du modèle découle donc de ce nouveau concept de lisibilité, nommé « la lisibilité sémiotique », et s'inscrit dans une problématique plus large qui est celle de la didactique de la lecture et de la littérature. En fait, la lisibilité ainsi redéfinie et modélisée soutiendrait une éventuelle didactique de la littérature au primaire plaçant le texte comme objet d'enseignement et amenant le lecteur empirique à tendre vers le Lecteur modèle. L'apprentissage de la lecture s'en trouverait transformé puisqu'il s'agirait alors de rendre l'élève disponible à l'organisation du texte, à son mode de fonctionnement.

Le modèle de « lisibilité sémiotique » de Sorin a donc deux fonctions : construire pour un récit fictionnel donné une représentation de sa lisibilité sémiotique à la

lumière de la normalité; permettre l'élaboration de stratégies d'enseignement et d'apprentissage afin que le jeune lecteur se réalise comme lecteur modèle.

L'orientation didactique de notre recherche constitue plus une préoccupation -certes constante- qu'une démarche méthodologique. Le modèle théorique visé est toutefois pensé dans une perspective éventuelle d'enseignement-apprentissage de la lecture la lecture littéraire et de la spectature filmique. Les recherches exploratoires en milieu scolaire qui seront présentées dans ce chapitre serviront donc à poursuivre la description amorcée dans le cadre théorique. Elles ont été conçues dans le but de mieux identifier et comprendre le fonctionnement de certains mécanismes de lecture et de spectature et non de vérifier l'efficacité d'un dispositif didactique. Nous traiterons donc dans un premier temps les données de ces explorations comme des élucidations théoriques qui nous serviront à mieux expliquer le fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature en fonction de plusieurs variables (objet/ durée/ sujet/ contexte/ approche). Les propositions didactiques qui suivront la présentation du modèle au chapitre IV seront, elles, fortement inspirées des observations et réflexions issues de ces recherches exploratoires (tableaux 14, 15, 16).

1.9.1 L'intention didactique de la recherche

La didactique étudie les questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Elle implique obligatoirement un sujet apprenant réel, un objet d'apprentissage, un enseignant et un contexte, la plupart du temps la salle de classe. La modélisation de la lecture-spectature que nous proposerons tiendra compte de ces différentes variables, mais de manière spéculative. Ce qui nous préoccupe principalement c'est la relation entre l'objet (œuvre littéraire/filmique) et le sujet (lecteur/spectateur) lors de la lecture-spectature en contexte scolaire. Ainsi les œuvres, les sujets apprenants, le contexte apparaissent dans le modèle en tant que variables. L'attitude et l'intervention de l'enseignant

seront abordées uniquement dans les propositions didactiques ainsi que les démarches d'enseignement du roman et de son adaptation filmique.

Nous espérons qu'une meilleure compréhension du fonctionnement des mécanismes de lecture et de spectature permettra d'anticiper des pistes d'enseignement et d'apprentissage possibles ainsi que des compétences à développer chez le lecteur/spectateur adolescent en classe de français. Cette compréhension émanera de la théorie, mais aussi de recherches exploratoires en milieu scolaire. Les données des recherches exploratoires serviront à clarifier des éléments théoriques et à expliquer (en l'illustrant) le fonctionnement de mécanismes de lecture-spectature. Nous sommes toutefois consciente des difficultés qu'implique le passage de théories de la lecture et de la spectature à une didactisation pour la salle de classe. Nous misons cependant sur nos recherches exploratoires pour spéculer sur l'opérationnalisation potentielle de notre modèle de lecture-spectature en contexte scolaire et sur des recherches expérimentales éventuelles afin d'en vérifier les effets.

Nous verrons dans le cadre théorique qui suit comment des recherches théoriques en littérature et en cinéma concernées par le lecteur et le spectateur ont inspiré des recherches en didactique. Les didacticiens de la lecture qui s'intéressent au lecteur empirique- nous verrons que cela est moins développé du côté de la spectature- ont adopté des postures épistémologiques ayant émergé des domaines littéraire et cinématographique. Par exemple, la fascination pour le lecteur réel (théorisé par les sémioticiens ou les cognitivistes) a ouvert la voie à la recherche sur le lecteur empirique. Jusqu'à présent ce sont surtout les recherches en didactique qui se sont inspirées de celles en sémiotique mais les collaborations de chercheurs dans ces deux domaines ont permis que les deux disciplines se nourrissent l'une de l'autre. Comme le champ de la didactique filmique est très peu développé, nous partirons de concepts fondateurs de recherches en didactique de la lecture littéraire pour les appliquer à la

didactique de la spectature filmique en ayant le souci de faire les ajustements nécessaires aux spécificités de cette activité.

Sur le plan didactique, nous souhaitons donc que le parcours de lecture-spectature permette aux élèves de renforcer leurs activités de compréhension et d'interprétation des œuvres littéraires et filmiques et laisse ainsi dans leur mémoire des traces (de toutes sortes : connaissances, expériences, opératoires...) qui serviront à des lectures et à des spectatures de plus en plus complexes; les lecteurs/spectateurs élèves accéderont ainsi à un plus haut niveau de littérarité et de spectatorialité. Nous ne pourrons, au cours de cette recherche, que spéculer sur les possibilités que permet la combinaison de l'enseignement du roman et de son adaptation cinématographique, et ce à partir de déductions théoriques et d'explorations en milieu scolaire. Ces spéculations permettront toutefois d'entrevoir des applications futures dans des classes du secondaire de l'étude conjointe du roman et du film qui s'appuieraient sur une nouvelle compréhension des modes de *lecture littéraire* et de *spectature filmique*.

CHAPITRE II

Le cadre théorique

Nous présenterons ici le cadre conceptuel de notre recherche. Nous clarifierons ainsi les concepts reliés à l'objet (l'œuvre littéraire/l'œuvre filmique), ceux reliés à l'activité (la lecture littéraire/la spectature filmique/la lecture-spectature) et ceux reliés au sujet (le lecteur/spectateur théorisé ou empirique). Puis nous ferons un parcours des approches sémiotique, cognitive et subjective afin de répertorier un ensemble de théories et de modèles portant sur la lecture littéraire et la spectature filmique. À la suite de cet exercice nous proposerons une synthèse des mécanismes de compréhension et d'interprétation de la lecture/spectature.

2.1 Les concepts de la recherche

2.1.1 Les concepts reliés à l'objet

2.1.1.1 L'œuvre littéraire/l'œuvre filmique

Les critères qui font s'élever un texte au statut d'œuvre littéraire ou un film à celui de chef-d'œuvre sont loin de faire l'unanimité. Genette (1991) se questionne sur les conditions et les circonstances qui font qu'une œuvre devient littéraire et propose le principe suivant: « Je considère comme littéraire tout texte qui provoque chez moi une satisfaction esthétique » (id., 14). Cette définition est fortement teintée de son approche de l'analyse des textes et illustre bien comment elle s'inscrit dans un champ de recherche. Le statut littéraire d'une œuvre chez les narratologues dépend de la complexité et de la qualité de sa forme, de son discours. Et la posture qu'adopte Genette pour définir la lecture littéraire renvoie justement au plaisir ressenti par le lecteur au contact d'une œuvre dont les qualités esthétiques apportent de la « satisfaction ». Rollet (1996), qui adopte une perspective sémiotique de l'analyse littéraire et filmique, justifie la valeur d'une œuvre par ses qualités remarquables sur

le plan esthétique. Elle considère le lecteur/spectateur comme quelqu'un qui réagit aux qualités formelles du texte et qu'il peut être utile, pour la didactique, de considérer la valeur de ces réactions sur le plan des apprentissages. Elle cherche donc à formaliser les réactions du lecteur à partir des qualités intrinsèques des œuvres littéraires ou filmiques.

Les didacticiens de la lecture ont aussi cherché à définir l'œuvre littéraire. Selon Thérien (1997), un grand nombre de théoriciens s'entendent sur quatre éléments pour définir les qualités littéraires d'un texte :

- le texte littéraire est polysémique;
- le texte littéraire est « régularité de format, même si cette régularité de forme se fonde sur la conjoncture » (Saint-Jacques, 1991, 64, dans Thérien, 1997);
- le texte littéraire s'inscrit dans une série qu'il reprend et complète, l'intertextualité qui le caractérise donnant à lire et à construire la culture;
- le texte littéraire s'ouvre sur l'imaginaire (Rosenblatt, 1991, dans Thérien, 1997) entraînant en quelque sorte le lecteur dans d'autres mondes possibles. (Thérien, 1997, 22)

Nous retenons de ces critères que le texte littéraire est reconnaissable à sa polysémie, à la régularité de sa forme, à son intertextualité et à son ouverture sur l'imaginaire.

Selon Rouxel (1996), le texte littéraire « n'est plus considéré comme une entité à célébrer; son étude ouvre la réflexion sur le champ social dans lequel il a été produit et prend sens » (id., 17). Elle le définit comme un « lieu de mémoire », une « co-présence d'un ensemble de textes divers dans leurs formes et liés par leur fonction » dans laquelle « se déploie à l'infini la mémoire de l'expérience humaine » (ibid). Cette idée de l'œuvre littéraire comme trace de l'histoire de l'humanité est fort intéressante du point de vue social et nous retiendrons qu'en l'œuvre même réside et s'exprime la mémoire, les traces des œuvres et des lectures précédentes.

Les œuvres littéraires et filmiques qui nous intéressent sont fictives et complexes dans leur forme et dans leur contenu; elles suggèrent plus qu'elles ne disent, ce qui augmente leur valeur interprétative. Or le travail interprétatif ne se met en marche que si le texte oppose une résistance, s'il ne se laisse pas comprendre de façon évidente ou s'il exige la convocation de savoirs contradictoires. Si, au contraire, des liens de sens se font facilement, à l'aide de processus automatiques, le lecteur dira qu'il a compris et ne cherchera pas d'autres avenues pour s'expliquer l'histoire. Comme nous cherchons à accroître à la fois l'activité et l'investissement du lecteur/spectateur, il faut miser sur des œuvres pouvant stimuler les mécanismes de compréhension et d'interprétation.

La lecture et la spectature qui nous préoccupent favorisent donc chez le lecteur/spectateur des mécanismes de lecture/spectature d'œuvres dont les niveaux de *littéarité* et de *spectatorialité* (voir la définition de ces derniers concepts en 2.1.1.2) sont proportionnels à la complexité de leurs effets sur le lecteur/spectateur et des opérations qu'il mettra en place pour entrer en relation avec l'œuvre. Cette complexité ne réfère pas à l'opacité du style, mais au pouvoir des modes littéraire et filmique d'activer chez le lecteur/spectateur une multitude d'opérations qui le mènent à une lecture-spectature plus approfondie des œuvres. Autrement dit, les œuvres littéraires et filmiques offrent un potentiel d'activités complexes au lecteur/spectateur, mais à des degrés différents qui varient selon l'investissement du lecteur/spectateur dans l'œuvre et la nature de son investissement, qu'il soit plus cognitif ou plus subjectif. Le choix d'une démarche didactique plutôt qu'une autre peut aussi favoriser le développement de mécanismes spécifiques. C'est ce que nous verrons dans le chapitre IV.

2.1.1.2 La *littérarité*/la *spectatorialité*

On a longtemps défini la « bonne » littérature en fonction de critères d'appréciation consensuels fondés sur la valeur des textes. Les bons lecteurs étaient ceux qui lisaient des œuvres de grande valeur qui méritaient la consécration de l'appellation « classique ». Historiquement, l'enseignement de la littérature qui a dominé le XX^e siècle était celui d'œuvres littéraires classiques au contact desquelles les lecteurs ne pouvaient que devenir bons, reléguant l'intérêt pour l'acte de lecture littéraire au second plan. La compétence des lecteurs s'appuyait sur leur connaissance de savoirs culturels communs qui leur permettaient de lire des œuvres dont la valeur était déterminée par un consensus sur les savoirs culturels à véhiculer. L'éclatement des formes qu'a connu la littérature des dernières années à l'image de celui des valeurs sociales, voire de l'identité sociale, fait en sorte qu'il n'est plus pensable de définir les qualités littéraires d'une œuvre à partir des mêmes critères.

Il existe d'ailleurs de nombreux critères pour juger de la littérarité d'une œuvre, certains intrinsèques (qualité de la langue, du style, de l'histoire), d'autres extrinsèques (valeur établie par des critères sociaux, culturels, moraux consensuels) ou encore fondés sur la qualité de la lecture que l'œuvre suscite, ou le plaisir qu'elle fait ressentir au lecteur. Prenons Bourque (1989), par exemple, qui part de l'idée que la littérarité d'un texte provient du jeu sur la langue qui vise à déplacer ses frontières. Ainsi le littéraire est vu comme des effets de texte, c'est-à-dire « le résultat de modalités particulières de traitement » (id.68). Ses critères fondés sur les qualités esthétiques du style et de la langue sont intrinsèques à l'œuvre. Le texte littéraire serait un « laboratoire de la langue », « un lieu qui accueille les expériences langagières à la fois les plus singulières et les plus diversifiées » (ibid.). Ce qui nous intéresse dans cette définition de la littérarité d'une œuvre c'est qu'elle renvoie aux « imaginations langagières » en tant que caractéristiques des textes littéraires. Or, nous sommes intéressée à explorer les effets que peuvent avoir ces « imaginations

langagières » sur les lecteurs et à voir si la transmodalisation¹⁰ d'une histoire d'une œuvre littéraire en œuvre filmique en accentue les effets.

Selon les herméneutes, le « style » est le corollaire premier de la littéarité. Mais, à la différence de ceux-ci, le style, pour Riffaterre (1979), ne renvoie pas à l'auteur :

«Le texte fonctionne comme le programme d'un ordinateur pour nous faire faire l'expérience de l'unique. Unique auquel on donne le nom de style, et qu'on a longtemps confondu avec l'individu hypothétique appelé auteur : en fait, le style, c'est le texte même.» (Riffaterre, 1979, 8).

La position du sémioticien s'exprime donc par une série d'équivalences entre texte, unicité, style et littéarité. De plus, pour Riffaterre, l'unicité de chaque texte littéraire ne fait aucun doute : «Le texte est toujours unique en son genre. Et cette unicité est, me semble-t-il, la définition la plus simple que nous puissions donner de la littéarité» (ibid).

Barthes (1982), dans *Le plaisir du texte*, s'appuie sur des critères de plaisirs ressentis et conditionnés par l'appréciation esthétique d'un texte. Dans la même voie, Vandendorpe (1989) croit que l'aptitude à l'appréciation esthétique est innée puisque l'enfant réussit à se réjouir à l'écoute d'une histoire avant même qu'il maîtrise le langage; le jugement de littéarité viendrait tôt, soit à travers une expérience personnelle du langage et de la lecture. Le jugement de la qualité d'un texte se ferait donc spontanément mais à partir de filtres sociaux; c'est ce qui explique le fait que l'on reconnaisse certaines qualités à une oeuvre à une époque et qu'on dénigre ces mêmes qualités à une autre époque. Ainsi, selon Vandendorpe (1989), « [la] littéarité d'un procédé n'est donc pas une constante mais une variable, qui est établie par la critique en conjonction avec l'esprit du temps et l'exigence de renouvellement inhérente à la création d'objets esthétiques. » (24)

¹⁰ Genette (1992) désigne les transpositions d'un mode narratif à un autre, par exemple du verbal à l'iconique, par les termes « transmodalisation intermodale » (id., 396, 404).

Plus récemment, plusieurs chercheurs (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996; Gervais, 1998; Rouxel, 2004) ont attribué le niveau de littérarité d'une œuvre et son statut de littéraire à l'effort qu'elle suscite chez le lecteur : « C'est l'attitude, la volonté de questionner le texte, de le comprendre mieux, quel que soit le niveau du lecteur ou même le type de texte, qui rend littéraire la lecture. » (Gervais, 1998, 31). Or, comme le souligne Gervais (1998), il existe une double difficulté à décrire la lecture littéraire, soit celle de rendre compte de la complexité de l'activité et celle de juger de la littérarité de l'œuvre qui commande cette activité. Les théories de la lecture littéraire ont démontré à quel point il est difficile de saisir l'ensemble des opérations et des mécanismes qui définissent son activité et souligné que la qualité des textes n'est plus uniquement dictée par des critères intrinsèques à l'œuvre.

Le cinéma pose le même problème, qui est de savoir s'il faut juger de la qualité de l'œuvre filmique pour la profondeur et la complexité de l'activité qu'elle suscite chez le spectateur ou pour ses qualités intrinsèques, dont la définition des critères varie avec le temps, les courants et les transformations du cinéma. Même la valeur attribuée au type d'activité du spectateur ne fait pas consensus; doit-on valoriser plus une spectature dont la complexité se situe sur les plans affectif, émotionnel et culturel, ou alors, sur les plans axiologique et cognitif? En d'autres mots, est-ce qu'une spectature filmique qui provoque chez le spectateur un haut niveau d'activité affective vaut plus ou moins qu'une spectature qui le rend très actif cognitivement? Et peut-on juger de la qualité de l'activité spectatorielle sans analyser les traces laissées par ces spectatures? Ces traces (connaissances et compétences en spectature) peuvent-elles être des indicateurs de la qualité de l'œuvre filmique? Et comment désigner la « littérarité » de la spectature? Nous proposons ici le terme de *spectatorialité* pour qualifier la valeur de l'activité de spectature d'un film. Nous croyons que la littérarité et la spectatorialité d'une œuvre sont rattachables à la qualité

de l'œuvre ainsi qu'au niveau d'investissement du lecteur/spectateur. Mais comme nous adoptons une posture du côté du lecteur/spectateur élève nous ne nous attarderons pas sur la définition de critères de qualité actuels attribuées aux œuvres, mais plutôt sur la nature et la valeur des mécanismes de lecture-spectature en contexte scolaire.

Notre position n'est donc ni celle des narratologues (Todorov, Genette, Ducrot), qui ont démontré les qualités intrinsèques des œuvres littéraires par l'explicitation des procédés narratifs (dont la littérarité fut l'objet central de recherche), ni celle des sémioticiens (Barthes, Bremond, Greimas, Pierce, Riffaterre), qui voient la lecture littéraire comme un exercice d'épuisement des sens possibles prescrits par l'œuvre. Nous croyons, tout comme l'énoncent Reuter (1995) et Dufays, Gemmenne et Ledur (1996), qu'il existe une distinction entre la lecture des textes littéraires et la lecture littéraire des textes : « On peut lire littérairement des textes littéraires et non littérairement des textes non littéraires, mais réciproquement, on peut lire non littérairement des textes littéraires et littérairement des textes non littéraires » (Reuter, 1995, 5). Milot (1992) choisit lui aussi de se placer « du point de vue, non pas d'une éventuelle littérarité des textes, mais du caractère éventuellement littéraire de leur lecture ». (id., 35)

L'adjectif « littéraire » renvoie donc à la fois à l'objet et au mode de lecture. Dans notre thèse, comme nous nous intéressons aux mécanismes de lecture, ce sont les lectures suscitées par les œuvres qui nous préoccupent et non les qualités littéraires des œuvres elles-mêmes. Nous croyons toutefois qu'idéalement un texte jugé « littéraire » devrait augmenter le potentiel littéraire de sa lecture.

2.1.1.3 L'adaptation : deuxième œuvre, deuxième lecture

Chercher « ce que le cinéma fait à la littérature », dans le cas d'une adaptation cinématographique, c'est envisager l'adaptation du point de vue de la littérature et non le film pour lui-même (Labbé, 2006, 1). Comme le propose Labbé (2006), nous suggérons de lire l'adaptation comme une *recréation* et non comme une reproduction ou une traduction de l'œuvre littéraire. Nous envisageons ainsi l'adaptation comme une nouvelle œuvre qui possède sa propre cohérence selon les transformations qu'elle a opérées. Les modifications de l'œuvre littéraire à l'adaptation filmique sont à la fois quantitatives (réorganisation de l'œuvre, ajouts ou suppressions d'actions, de personnages) et qualitatives (transformation de l'univers narratif en fonction de l'époque que se représente l'œuvre). Clerc et Carcaud-Macaire (2004) disent que ces choix sont souvent conditionnés par les goûts cinématographiques de l'heure et répondent à des stratégies commerciales. Or nous favorisons, sur le plan didactique, des adaptations qui ont pris assez de liberté au niveau du style et du contenu pour que l'univers créé par le cinéaste s'affranchisse, du moins en partie, de celui de l'auteur.

L'adaptation « suppose toujours une restitution différée et un partenaire différent » (Clerc et Carcaud-Macaire, 2004, 11). En fait, Clerc et Carcaud-Macaire (2004) précisent d'emblée, dans leur ouvrage portant spécifiquement sur l'adaptation, que toute transposition au cinéma implique une réécriture de la part d'un scénariste-cinéaste qui s'inspire de sa propre lecture de l'œuvre d'origine. Cette lecture est d'ailleurs celle d'une époque, d'une société toute entière qui retiendra ou rejettera des aspects de l'œuvre. « Dès lors, une pluralité de voix réceptrices et une historicité se noue dans l'acte qui les pose par le même geste de réécriture » (ibid.). Par exemple, on peut voir les « relectures » de certaines œuvres classiques au cinéma, qui sont autant de reconfigurations : cf. les différentes versions adaptées de *Roméo et Juliette*, dont celles, très différentes de Lurhman et de Desgagnés. Ce sont des « opérations de création culturelle » (id., 93).

Ainsi l'adaptation *recontextualise* l'œuvre littéraire par la voie des images, des thèmes musicaux, des ambiances, du traitement, de l'intonation, des dialogues. Or si l'adaptation proposée est celle d'une autre époque du roman, et du lecteur/spectateur, elle peut le désintéresser ou au contraire agir doublement sur son imaginaire. Du point de vue didactique, le travail sur l'adaptation pourrait nécessiter de mettre en contexte la lecture de l'adaptateur afin de mieux comprendre la vision qu'il propose. Cette dernière permet ainsi d'enrichir celle du *lecteur moderne* et d'éviter qu'il résiste à la lecture proposée parce qu'elle est décalée dans le temps et culturellement par rapport à la sienne. Le travail de comparaison de deux adaptations (ou plus) permettrait, entre autres, de faire prendre conscience au spectateur qu'il assiste à des représentations d'une œuvre par un lecteur-scénariste-cinéaste (entité souvent composée de plusieurs individus), qui lui-même incarne une époque, une culture et qu'il est enrichissant que ces visions se confrontent, se rencontrent : « Ainsi, l'analyse de l'adaptation permet de repérer les divers modes d'appropriation d'une œuvre et les déplacements qu'ils lui font subir » (Clerc et Carcaud-Macaire, 2004, 11).

On peut ainsi éviter le piège de tomber dans les jugements de valeur autour du plus ou moins grand degré de fidélité ou de trahison de la transposition filmique, comme si celle-ci se devait d'être une transposition exacte d'un langage à l'autre. On attend trop souvent de l'adaptation

qu'elle soit l'exacte illustration des mots, la traduction littérale des descriptions, on veut y entendre l'écho sonore des paroles attribuées par le romancier aux personnages. Enfin, on exige le même rythme narratif, la même histoire mais aussi le même discours que celui qui est véhiculé par le langage romanesque» (Clerc et Carcaud-Macaire, 2004, 23) « Sans se douter que chacun de ces éléments n'a d'existence que réfracté dans l'imaginaire du lecteur : travail sur des signes arbitraires, le roman ne peut que reconstituer l'illusion d'un contenu référentiel à laquelle le lecteur apporte ses propres capacités créatrices, son expérience et sa mémoire. (id., 25)

Il ne faut donc pas oublier la part créatrice du spectateur qui projette sur l'image l'imaginaire qu'il porte en lui. L'adaptateur doit organiser les représentations visuelles et sonores qu'il s'était construites à partir d'un texte littéraire, et le spectateur confronte ou adapte à son tour ses propres images à celles que lui propose le cinéaste. Et c'est ce parcours de signification proposé par ce dernier qui permet au lecteur de pénétrer à l'intérieur de l'œuvre, d'y repérer des connexions, des analogies ou des oppositions, ce qui constitue la véritable richesse de la spectature de l'adaptation. En fait, ce sont toujours deux adaptations (ou deux lectures) qui se confrontent, soient celle de l'adaptateur et celle du lecteur-spectateur, et non uniquement celle de la lecture et de la spectature.

Ainsi le spectateur qui visionne une adaptation cinématographique reçoit une histoire dont le récit a été transformé et a été adapté à une nouvelle forme d'expression: il est transmodalisé. C'est le *grand imagier* qui lui propose une relecture de l'œuvre littéraire à travers le mode de la monstration. Même si cette relecture (l'adaptation) est imposée par le *grand imagier*, nous croyons que le spectateur finira par s'approprier à son tour cette relecture et fera des liens singuliers avec l'œuvre initiale. S'il adopte une posture critique lors du visionnage, il risque de poser un jugement sur la vision que lui propose le *grand imagier* soit en l'approuvant, soit en la désapprouvant. Mais cette réaction est tout à fait singulière puisqu'elle fait se rencontrer les représentations imaginaires personnelles de la lecture de l'œuvre littéraire avec les représentations imposées par l'image et le son de l'adaptation. Or nous croyons que le cinéma provoque lui aussi sa part d'imaginaire. Et on peut imaginer que le spectateur vit la rencontre de ces deux imaginaires (le littéraire et le filmique) lors de l'acte de spectature de l'adaptation.

On peut se demander quel rapport existe entre le sens et les sensations produits par une oeuvre littéraire sur un lecteur sensible aux qualités propres à ce langage (l'écriture), et ceux que produisent sur un spectateur les images et le son au cinéma. Chaque film et chaque roman imposent et déterminent des lois qui leur sont propres; mais au niveau de la réception cognitive et émotive les différences sont aussi importantes (voir chapitre IV).

2.1.1.4 Histoire et narration (discours et récit)

Depuis les années soixante, les tentatives de formalisation du récit se sont multipliées: Greimas (1966), Propp (1970), Todorov (1971), Genette (1972), Brémond (1973), Barthes (1975, 1984), Eco (1979), Ricœur (1983)... Nous tenterons ici de nous inspirer de leurs travaux pour établir un corpus qui rendra compte des possibilités narratives. Selon Ducrot et Schaeffer (2003), l'étude des textes narratifs implique obligatoirement la distinction entre l'analyse de l'*histoire* (les événements, réels ou fictifs, racontés) et celle du *récit* (le *discours* qui raconte) (id., 710). L'analyse de l'histoire serait centrée sur l'étude des motifs, des thèmes et des fonctions et celle du *récit* relèverait de la narratologie, soit de l'analyse des modalités de représentation de l'histoire.

La possibilité d'une «analyse du récit comme mode de représentation des histoires» suppose la distinction entre les événements racontés et le discours qui les raconte (*fable/sujet* chez les formalistes russes, *story/discourse* chez Chatman, *events/text* chez Rimmon-Kennan, *Fabula/discorso* chez Segre, *histoire/récit/narration* chez Genette, où la narration est l'acte réel ou fictif que produit ce discours). Ducrot et Schaeffer (2003, 233).

Les formalistes russes faisaient déjà la distinction entre la *fable* (l'histoire correctement reconstituée) et le *sujet* (la façon dont le lecteur en a pris connaissance) » (id., 124). Benveniste (1966, 1974) exprime aussi cette distinction

entre les termes *histoire* d'un côté (argument, logique des actions, ce qu'on appelle aujourd'hui la *diégèse*), et *discours* de l'autre (temps, aspects, modes du récit). En fait, pour certains, l'histoire suffit à définir le récit ou la narration d'un roman ou d'un film alors que pour d'autres, le récit « ne saurait être que la transmission verbale de cette histoire, *le discours narratif*.» (Todorov, 1969, 10).

Malgré le grand nombre de contributions riches et déterminantes sur le sujet, depuis les formalistes et les structuralistes, ce sont les descriptions et les catégories de Genette qui constituent la base de ce qu'on appelle la narratologie classique. Dans *Discours du récit*, publié en 1972 dans *Figures III*, de même que dans *Nouveau Discours du récit*, de 1983, Genette élabore une terminologie devenue universelle pour décrire le fonctionnement du récit.

Dans le récit de fiction, la narration est une assertion feinte sans portée dénotationnelle : l'histoire n'existe que comme projection mentale induite par le récit. L'ordre de dépendance logique est donc narration-récit-histoire. Le fait que dans le récit de fiction l'univers co-impliqué par l'histoire constitue un monde incomplet indique clairement cette dépendance logique du niveau de l'histoire par rapport au niveau du récit. (Genette dans Ducrot, 2003, 710)

Genette (1983) privilégie la tripartition *récit/histoire/narration*, qui reconnaît une dépendance logique du niveau de l'histoire par rapport au niveau du récit, contrairement aux modèles bipartites (Barthes, Todorov), inspirés des formalistes russes (Ducrot, 2003). Pour Genette, le récit, comme *narratif*, vit de son rapport à l'histoire qu'il raconte; comme *discours*, il vit de son rapport à la narration qui le profère. Le temps et le mode jouent tous les deux au niveau des rapports entre l'histoire et le récit. La voix désigne à la fois les rapports entre *narration* et *récit* et entre *narration* et *histoire*. Le récit offre une succession d'événements et leurs relations d'enchaînement ou de répétition. Il joue avec le temps et l'espace et se situe sur l'axe syntagmatique. Chez Genette (1983) ce qui correspond au récit c'est « l'énoncé narratif, le discours oral ou écrit qui assume la relation d'un événement ou

d'une série d'événements » (71), l'histoire est « la succession d'événements, réels ou fictifs, qui font l'objet de ce discours » et la narration est « l'acte de narrer pris en lui-même » (ibid.).

Et le choix de modes et de codes narratifs pour construire un récit (qui raconte une histoire, l'histoire étant contenue dans le récit) appartient au discours et se situe sur l'axe paradigmatique.

Dans le champ du cinéma, Gaudreault (1988) pose la question : le film est-il d'emblée narratif? (33) C'est une des questions qu'on se pose lorsqu'on veut saisir, dans ses fondements, les propriétés et les paramètres du récit filmique. Il distingue la *mimésis* (le montré ou le *showing*) de la *diégésis* (le raconté ou le *telling*). Gaudreault montre ce qui spécifie les catégories génériques du récit et du narrateur dans le champ de la littérature et du cinéma qu'il qualifie de différences d'*espèce* narrative à l'intérieur du *genre* narratif. Dans la préface de l'ouvrage *Du littéraire au filmique* de Gaudreault (1988), Ricœur ajoute que « ces difficultés tiennent à ceci que ce que nous appelons récit désigne tour à tour le genre et l'espèce. » (id., 13) Cette ambiguïté ne vient pas des narratologues, mais de la nature du problème. Selon Bremond (1973) on reconnaît une certaine conformité dans l'unité dramatique avec d'autres unités de type narratif, ce qui amène à confirmer que raconter ou représenter s'équivalent alors. Nous verrons qu'en effet, le *montré* et le *raconté* appartiennent aux deux genres, le littéraire et le filmique, mais qu'ils s'expriment par des codes distincts.

Rappelons que l'un de nos postulats de recherche est que la compréhension et l'interprétation lors de la lecture-spectature seront facilitées par la mise en relation par le lecteur/spectateur des modes et des codes communs et spécifiques de deux discours (le littéraire et le filmique). Nous nous intéressons donc aux matériaux *roman et film*, du point de vue du *discours* que chacun de ces *modes* d'expression

développe pour raconter une *histoire*, le but étant de faire ressortir les éléments spécifiques et non spécifiques de leurs systèmes de représentation.

En fait, une *histoire* peut être racontée par différents moyens (film, roman, bande dessinée...) et le discours, lui, est spécifique à chacun de ces moyens. Nous avons choisi d'aborder les œuvres littéraires et filmiques en nous intéressant d'une part aux éléments du discours communs et spécifiques à chaque langage et d'autre part à l'*histoire*, qui, elle, est le fruit de l'effort de reconstitution par le lecteur/spectateur de ces éléments à travers des mécanismes de lecture et de spectature grâce aux éléments diégétiques et formels qu'elle fournit.

Au cinéma, comme en littérature, on peut désigner l'*histoire* comme étant « ce qui se passe quand on met le scénario à plat dans l'ordre chronologique » (Chion, 2007, 123) alors que la narration – souvent désignée par le récit ou le discours- concerne la façon dont l'*histoire* est racontée, « en d'autres mots, la façon dont les événements et les données de l'*histoire* sont portés à la connaissance du public ». Raconter une *histoire*, c'est en même temps, « communiquer au spectateur des informations sur le cadre spatio-temporel de l'action, sur les personnages, leur identité, leurs situations respectives, etc. » (id., 284) Or, nous croyons qu'il y a trois *histoires* : celle de l'auteur, celle du texte et celle du lecteur. Nous nous intéressons aux moyens mis en place dans le texte pour raconter une *histoire* et aux mécanismes du lecteur/spectateur qui s'approprie le sens de l'*histoire*. Dans ce qui suit nous clarifierons les notions de narration, *histoire*, récit et discours ainsi que les éléments qui les composent spécifiquement pour chaque média, soit le roman et le film.

Nous avons choisi de regrouper sous le terme « narration »

A) les éléments du discours (les codes, les modes, les focalisations)

B) les éléments du récit (l'ordre, la durée)

puisque ceux-ci constituent les moyens privilégiés pour raconter une histoire en littérature tout comme au cinéma. Le terme *narration* renvoie ici à l'acte de structurer une histoire. Nous présentons un premier tableau qui tient compte des divisions que nous avons choisies pour aborder les œuvres littéraires et filmiques soient

la *narration* A) éléments du discours

B) éléments du récit

l'*histoire* C) contenus diégétiques

D) contenus extradiégétiques

E) médiations/réceptions

Tableau 2: Les éléments de la *narration* et de l'*histoire* des romans/films¹¹

ROMAN /FILM	NARRATION A)B)	HISTOIRE C)D)	HISTOIRE E)
	<p>DISCOURS/RÉCIT</p> <p>Découpage du roman Phrase/paragraphe/ Chapitre</p> <p>Découpage du film Plan/scène séquence</p> <p>Codes littéraires spécifiques Linguistique (lexique, syntaxe, grammaire, système verbal...) Instance narrative (type de narrateur/ focalisation= point de vue)</p> <p>Codes filmiques spécifiques Photogrammes Image en mouvement Cadre Son (off/in) Effets optiques (champ, contre- champ, profondeur de champ, fondu) Montage (séquences/raccords) Échelle des plans Angles (plongée, contre-plongée) Mouvements de caméra (panoramique/travelling) Instance narrative (narrateur/ focalisation= savoir du spectateur)</p> <p>Codes non spécifiques Rythme : Mouvements de narration (pause, sommaire, ellipse, digression) Temps de l'histoire : (TH) =Temps de narration (TN) ou TH<TN ou TH>TN Structure : Anachronies (Analepse, prolepse)</p>	<p>CONTENUS</p> <p>diégétiques</p> <p>Univers narratif (lieu+ époque+ événements+ personnages) Caractéristiques et logique des personnages (relations entre les personnages) Structure narrative (relation entre les événements)</p> <p>extradiégétiques</p> <p>Réalités historiques, culturelles, artistiques, sociétales, politiques...</p>	<p>MÉDIATION/ RÉCEPTION</p> <p>Médiation Transmission de valeurs, d'attitudes, d'émotions, d'une vision (époque/génération) Effets des codes et des contenus</p> <p>Réception Réaction aux médiations Jugement de valeurs Émotions ressenties Identification ou non aux personnages, aux thèmes, aux situations Appréciation des thèmes, personnages, situations, de l'esthétisme Intérêts\ répulsions Passion\ lassitude Reconstitution des faits</p>

¹¹ Le contenu de ce tableau apparaît à l'appendice A sous le titre « Éléments communs au film et au roman » tel qu'il a été présenté lors de la première phase de validation. Ainsi, le Tableau 2 « Les éléments de la *narration* et de l'*histoire* des romans/films » apparaissant dans le corps de la thèse a été modifié suite aux étapes de validations.

Rappelons que dans notre modèle nous nous intéresserons aux codes spécifiques et communs aux langages littéraire et filmique ainsi qu'aux contenus proposés par l'histoire pouvant varier du roman à son adaptation filmique, mais surtout aux effets de ces codes et contenus sur les mécanismes de lecture et de spectature. Et comme les narratologues postulent l'existence de structures narratives antérieures à leur prise en charge par un mode particulier, le système narratif comporte des aspects généralisables. C'est toutefois le choix des codes spécifiques pour exprimer une *histoire* qui détermine la forme sous laquelle elle sera transmise. Nous verrons au point suivant à préciser les éléments du discours et du récit communs ou propres au roman et au film.

2.1.1.5 Les codes spécifiques et non spécifiques à la narration littéraire ou filmique

L'utilisation de codes (ex : images mobiles) et de procédés (ex : raccords) propres à la littérature ou au cinéma confère à l'œuvre toute sa spécificité. Pour mieux comprendre la nature et le fonctionnement de la lecture/spectature, il faut avant tout identifier et définir les éléments spécifiques et communs des systèmes narratifs du roman et du film. Par exemple le système narratif du film est constitué d'une combinaison complexe et originale de plusieurs codes qui lui sont spécifiques (image mobile, son, montage). Le sens au cinéma s'élabore à travers des signes dont la signification naît de leur complémentarité, de leurs relations; le cinéma est un langage composite, avec des éléments hétérogènes.

Nous croyons que les images mobiles et les sons (bruits, musique, paroles) imposent non seulement d'autres signes mais aussi d'autres significations, c'est-à-dire d'autres rapports entre signifiants et signifiés, « rapports ambigus qui neutralisent le symbole au profit d'un « sens » plus profond et peut être plus obscur ». (Clerc et Carcaud-Macaire, 2004, 202). En réalité, chaque texte, littéraire ou cinématographique, original ou adapté, constitue lui-même un système spécifique. Tous les éléments de

l'oeuvre littéraire ne peuvent être transposés au cinéma. Par exemple, il est plus difficile au cinéma qu'en littérature d'avoir accès au monde intérieur des personnages. L'image, sans le recours à une voix off narratrice, peut difficilement exprimer les tourments, les secrets intérieurs d'un narrateur. Le jeu des acteurs devient particulièrement important; ces derniers doivent suggérer un monde intérieur au spectateur. Mais c'est justement parce que la narration filmique dispose d'autres moyens pour exprimer une histoire qu'elle stimule possiblement chez le spectateur d'autres mécanismes de lecture. Un autre exemple de difficulté de transposition au cinéma, qui en souligne les spécificités du média, est l'absence de narrateur; les réalisateurs sont obligés d'utiliser d'autres moyens de situer et de commenter l'action : « Hors des mots, la musique et les décors constituent une extension du texte dans laquelle chaque cinéaste recrée un discours et un contexte » (Labbé, 2006, 2). L'accompagnement musical des images permet ainsi de soutenir l'action et de la commenter à la fois. Pour constituer le décor, le directeur artistique doit combler les manques des descriptions faites par l'auteur :

Cet ajout du film, qui ne peut toujours se contenter d'évoquer, est donc une extrapolation à partir du texte et une modification. Il s'agit de renvoyer le spectateur à un univers particulier situé dans le temps et dans l'espace par des éléments de représentation qui l'évoquent clairement. (Id., 2)

Nous prendrons appui sur la narratologie filmique et littéraire pour fonder des catégories de codes spécifiques et non spécifiques au roman et/ou au film. Il faut toutefois tenir compte du fait que la narratologie filmique pose un problème de consensus sur des notions. Ceci est certainement attribuable aux nombreuses reprises de théories conçues pour la littérature et à un foisonnement terminologique causé par un champ en quête d'identité propre et qui donna lieu à une prolifération du métalangage.

(...) c'est François Jost (1987) qui, le premier [...] a proposé le nom "d'ocularisation" pour la subjectivité visuelle et "d'auricularisation" quand

c'est l'ouïe du personnage qui est sollicitée. [...] je ne suis pas sûr que ces termes soient indispensables. Ce qui l'est, c'est l'idée. Peut-être serait-il plus simple et finalement plus clair d'opposer les focalisations mentales aux focalisations visuelles et auditives. (Metz dans Visy, 2002)

Par exemple, le transfert de concepts (ex : point de vue et focalisation) du champ littéraire au domaine cinématographique pose des problèmes de légitimation. Visy (2002) et Perron (1996) remarquent que même si depuis les années 80 les recherches en cinéma ont permis de développer des concepts spécifiques au film à partir de concepts faisant consensus dans le milieu littéraire –grâce, notamment, aux travaux de Genette (1972)- leurs définitions vont dans tous les sens. Gaudreault (1988), Vanoye (1972, 1982), Aumont, Bergala, Marie et Vernet (1983, 2004) sont de ceux qui ont grandement contribué à clarifier les distinctions entre les codes et les modes filmiques et littéraires.

Nous nous sommes inspirée des auteurs suivants pour regrouper, classifier les éléments de la narration (récit et discours) filmique et littéraire afin d'identifier les éléments spécifiques et communs de la narration littéraire et de la narration filmique : Genette (1972), Mottet (1975), Aumont, Bergala, Marie et Vernet (1983, 2004), Gaudreault (1988), Aumont et Marie (1988, 2004), Gardies (1988), Lever (1992), Vanoye et Goliot-Lété (1992, 2001), Gourdeau (1993), Perron, (1993), Chion (2007).

Tableau 3: La narration : les éléments du discours et du récit¹²

		DISCOURS		Récit
NARRATION	Langage	Codes	Modes/voix	Ordre/durée/fréquence (temps/espace)
LITTÉRAIRE	Écrit	<p>Codes spécifiques -Code linguistique (syntaxique-lexical-verbal) registres variables</p> <p>Codes non spécifiques -Code du récit (narratif) ex : point de vue, focalisation, temps du récit et de l'histoire, syntaxe des séquences... -Codes socioculturels (contexte) -Code rhétorique (figures de style)</p>	<p>LE RACONTÉ (le telling) « Un récit, quel qu'il soit, ne peut pas montrer, il ne peut que raconter » (Ducrot et Schaeffer, 2003)</p> <p>Le mode littéraire donne aussi à voir et à entendre :</p> <p>Mimésis verbale -discours rapporté -discours transposé -discours narrativisé</p> <p>Diégésis non Mimétique</p> <p>Focalisation Narratorielle (spécifique) -focalisation externe -focalisation interne -focalisation zéro -multiples focalisations Type de narrateur : -hétérodiégétique homodiégétique\ autodiégétique -omniscient</p>	<p>Ordre (non spécifique) -anachronies -analepse (rétrospection) -prolepse (anticipation)</p> <p>Vitesse (non spécifique) -pause descriptive -scène (dialogue= temps réel) -sommaire (effet d'accélération par la narration) -ellipse temporelle (événements passés sous silence)</p> <p>Fréquence (non spécifique) Récurrence d'éléments Semblables ou identiques</p> <p>Représentation de l'espace et de l'action : deux temps</p>

¹² Le contenu de ce tableau apparaît à l'appendice A sous le titre « Discours littéraire/Discours filmique » tel qu'il a été présenté lors de la première phase de validation. Ainsi, le Tableau 3 « La narration : les éléments du discours et du récit » apparaissant dans le corps de la thèse a été modifié suite aux étapes de validations.

<p>FILMIQUE</p>	<p>Image -Image photographique mouvante -Mentions écrites</p> <p>Son -Son phonique (paroles : voix <i>in</i> ou hors champ diégétique – voix off) - Son analogique (Bruits : <i>in</i> ou hors champ diégétique- off diégétique ou extra-diégétique) - Son musical (Musique : <i>in</i> ou hors champ diégétique-off diégétique ou extra-diégétique)</p>	<p>Codes spécifiques -Code de montage (ex : raccord de mouvement, sur le regard, champ/contre-champ, analogique... montage linéaire, alterné, parallèle) -Code des mouvements d'appareil (panoramique-travelling) -Code de variation d'échelle de plans (général-ensemble-moyen-américain-rapproché-gros plan- insert) -Code des changements d'angle de prise de vue plongée contre-plongée) -Code des effets optiques (champ\contre-champ)</p> <p>Codes non spécifiques -Code du récit (narratifs) -Codes socioculturels -Code rhétorique -Code linguistique verbal avec registres variables</p>	<p>LE MONTRÉ (Le showing) « La monstration c'est ce qu'on voit, c'est à dire «le montré». Gaudreault (1999)</p> <p>Le mode filmique raconte aussi à travers un ou plusieurs narrateurs Mimésis : jeu des acteurs/voix/sons</p> <p>Diégésis mimétique Focalisation Spectatorielle (spécifique) -Externe (Le spectateur en sait moins que le personnage puisqu'il ne peut pénétrer la conscience de ce dernier) -Interne (Le spectateur connaît du monde diégétique que ce que connaît le personnage)</p> <p>-zéro (Le spectateur en sait autant que les personnages sur les situations)</p> <p>Type de narrateur : -Omniscient (grand image) -Extérieur (objectif) -Interne (personnage)</p>	<p>Ordre (non spécifique) -anachronies -rétrospection (flash back) -anticipation (flash forward)</p> <p>Durée -ellipse temporelle -chevauchement de l'action (spécifique) -Temps de l'histoire et temps de la narration TH =TN (souvent dialogues)TH » TN (résumé d'actions ou de paroles) TH=0 (Pause descriptive) TH « TN (scène ralentie)</p> <p>Fréquence -récurrence d'éléments semblables ou identiques -récits singulatif : n narrations pour n histoires - récit répétitif : n narrations pour une histoire - récit itératif : une narration pour n histoire.</p> <p>Représentation de l'espace et de l'action spécifique car en un seul temps</p>
------------------------	--	---	---	--

Ce tableau servira de référence lorsque nous ferons allusion aux codes et modes communs et spécifiques aux œuvres littéraires et filmiques. Toutefois, nous ne reprendrons pas systématiquement chacun des éléments.

2.1.2 Les concepts reliés à l'activité

2.1.2.1 La lecture/la spectature et la lecture-spectature

Nous distinguons dans un premier cas l'activité de lecture de l'activité de spectature comme appartenant à deux temps, soient celui de la lecture du roman et celui du visionnage de son adaptation filmique : c'est la lecture/spectature. L'activité de lecture-spectature correspond, quant à elle, au parcours complété de lecture de l'œuvre littéraire et de spectature de son adaptation filmique par le lecteur/spectateur. Elle suppose qu'au moment de la deuxième activité (la spectature) le spectateur ait en mémoire une première histoire configurée à partir d'un premier récit. Lors du contact avec le deuxième récit, ce spectateur passerait alors en mode de reconfiguration, amalgamant ou confrontant ainsi les éléments qu'il a construits à partir de la première histoire aux données graduelles proposées par la deuxième. On pourrait penser que les anticipations de cette deuxième œuvre annoncée influencent déjà l'histoire à reconstruire à partir du deuxième récit. En fait, nous supposons que l'espace-temps entre la lecture et la spectature fournit au lecteur/spectateur un temps de réflexion sur l'histoire, de reconfiguration à partir de nouvelles compréhensions, expériences ou d'échanges sur l'histoire et/ou le récit. Les traces laissées par la première narration prendraient place et s'organiseraient dans la mémoire.

Le lecteur/spectateur qui est en mode de relecture d'une histoire –qui est elle-même une relecture, celle du réalisateur- entre en contact avec un nouveau récit, une narration sur un autre mode (littéraire ou filmique) pouvant influencer les traces laissées par la première histoire. Nous supposons qu'il reconstruit ainsi sa compréhension/interprétation de la première œuvre à travers le parcours de la deuxième en faisant appel à des mécanismes semblables à ceux de la première lecture, mais aussi à d'autres mécanismes.

De la même manière que nous ne pouvons effacer volontairement les traces narratives de nos mémoires (qui se greffent à une constellation d'autres mémoires informationnelles, affectives, culturelles, expérientielles – et se transforment à leur contact), nous ne pourrions retrouver indemne ces traces dès les premières images ou les premières lignes d'une deuxième lecture. Il devient par exemple difficile de se rappeler comment on s'imaginait un personnage de roman à partir du moment où cette image est confrontée à une autre, par exemple à celle du réalisateur; elle finit parfois par s'y substituer et faire disparaître toute trace laissée par la première lecture. Même si nous avons lu le *Colonel Chabert*¹³ que Balzac décrit comme un personnage maigre et frêle, dès les premières images de l'adaptation, nous acceptons la carrure et la robustesse de celui incarné par Gérard Depardieu. Voilà que la relecture commence; le personnage ne nous fait plus pitié sur le plan physique. Par contre, ces nouveaux attributs peuvent agacer le spectateur, qui résiste à cette relecture du texte. Mais qu'il approuve ou non ce que lui propose la deuxième lecture, le lecteur/spectateur se retrouve d'emblée dans un nouveau parcours que nous nommons la lecture-spectature ou la spectature-lecture, selon que l'activité physique première est le visionnage ou la lecture. Il sera intéressant, lors de nos recherches exploratoires auprès d'adolescents en milieu scolaire, de voir comment fonctionne la « mémoire », les « inférences », les « reconfigurations » de la deuxième lecture.

Nous croyons donc que le laps de temps entre la lecture d'une œuvre littéraire et la spectature de son adaptation cinématographique prépare à la deuxième activité, surtout lorsqu'elle est anticipée. Or, plusieurs anticipations peuvent être ressenties pour plusieurs raisons: désir de voir et d'entendre des univers imaginés parce qu'on cherche à mieux saisir le contexte de l'histoire -lecture avant spectature- ou plonger dans l'univers intérieur de personnages -spectature avant lecture- pour mieux justifier

¹³ Nous avons choisi cette œuvre et son adaptation car nous les avons enseignées pendant plusieurs années dans des classes de quatrième secondaire.

certaines décisions de ces mêmes personnages. La modélisation que nous ferons de la lecture-spectature renvoie donc à l'activité comparative des mises en récit, des contenus, des médiations, des valeurs, des représentations chez le lecteur/spectateur. Retenons que ce dernier élabore le sens des histoires sous l'effet de modes d'univers narratifs différents.

Une meilleure compréhension des théories et des modèles de lecture et de spectature nous permettra d'envisager ces activités non pas sur le plan physique (ex : je lis, je visionne), mais sur les plans cognitif et subjectif (ex: je configure et reconfigure une histoire à partir des informations, des connaissances, des émotions, des expériences au contact d'un ou plusieurs récits). Ces activités prises distinctement, mais observées sous les mêmes angles, faciliteront leur comparaison. Nous pourrions ainsi mieux identifier les mécanismes de compréhension et d'interprétation de la lecture et de la spectature dont la synthèse apparaîtra en 2.3. Dans le chapitre IV, au moment de la modélisation, nous mettrons en relation ces mécanismes pour spéculer sur l'activité qui nous préoccupe, soit la lecture-spectature. Et le parcours de lecture-spectature étant celui d'un lecteur/spectateur élève, le modèle devra tenir compte des variables : sujet et contexte.

2.1.2.2 La relecture

L'intérêt de travailler à partir de deux mises en récit d'une histoire est que nous croyons que le lecteur/spectateur qui est en mode de relecture devrait s'investir davantage dans cette deuxième lecture- ou réinvestir sa première lecture- puisqu'il est stimulé par les rétroactions cognitives ou subjectives qu'elle provoque. Toute première lecture est souvent contrainte à un travail physique (lecture des mots, des phrases/des images, des séquences) et de compréhension de l'histoire (repérage d'indices, restructuration, synthèse). Nous supposons que la curiosité de l'intrigue étant assouvie, le spectateur de l'adaptation peut plus facilement ou spontanément passer en mode interprétatif. Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que la

relecture aurait des effets positifs sur la compréhension et/ou l'interprétation des deux œuvres.

Ainsi, selon Kintsch (1986), si un lecteur relit le même texte, le résultat de sa deuxième lecture peut être très différent de la première. L'auteur en témoigne personnellement en disant que la première fois qu'il lit un article, il n'organise pas toujours correctement l'information, car il ne sait pas comment l'intégrer dans ses propres structures cognitives. À la deuxième lecture, les macroprocessus sont beaucoup plus efficaces, car il sait ce qu'il cherche dans le texte. Il soutient qu'une «macro lecture» d'un texte favorise sa lisibilité plus qu'un travail ponctuel de décodage sémantique. Milot (1992) envisage la littérarité non pas du point de vue de l'œuvre mais de sa lecture. La relecture permettrait une lecture plus littéraire.

Gervais (2006) envisage la lecture comme la progression d'un lecteur dans une œuvre qui peut se faire sur deux modes : la recherche d'indices pour comprendre une histoire (lecture-en-progression) et l'analyse des situations, des personnages, des événements (lecture-en-compréhension). Il dit qu'un lecteur trop préoccupé par sa compréhension d'une histoire peut progresser rapidement dans une œuvre en négligeant, par moment, d'en analyser le contenu. La relecture est proposée comme un moyen de prendre le temps de mieux s'approprier un texte, de façon plus personnelle, analytique ou critique. Jouve (2001) abonde dans le même sens lorsqu'il distingue la première lecture (linéaire et naïve) de la relecture (experte). La relecture serait nécessaire parce qu'elle permet de faire des liens dans le texte oubliés lors de la première lecture. Le retissage de la narration par le lecteur serait plus facile à la relecture.

Rouxel (1996) fait l'éloge des vertus de la lecture lente et de la relecture, qui permettent de mieux goûter, de mieux savourer les textes littéraires. Elle dit que

certains lecteurs parviennent à saisir lors d'une lecture cursive les éléments formels qui font sens et ouvrent au plaisir du texte, mais que cela suppose un entraînement, une attention, une sensibilité au texte. La relecture entrainerait le lecteur à une « plus grande acuité de lecture ». D'un point de vue didactique, sans aller nécessairement jusqu'à la relecture complète des œuvres, Rouxel propose des temps d'arrêt et d'échanges en classe qui ralentissent la lecture et favorisent l'appropriation du texte.

St-Gelais (1992) présente la relecture comme nécessaire à l'expérience littéraire : « Relire, en effet, apparaît comme une activité intimement liée à l'expérience de la littérature » (id., 64). Le désir même de reparcourir un texte serait au cœur de la lecture littéraire. Il se demande toutefois pourquoi certains genres littéraires, tels le roman policier, incitent moins à la relecture. Proposer l'adaptation filmique d'un récit qui mise sur l'intrigue comme relecture d'une œuvre, c'est prendre le risque de provoquer le désintérêt du spectateur. Ainsi comment adapter une œuvre comme le *Da Vinci Code* de Dan Brown, dont le succès repose sur l'intrigue? La fin dévoilée, le spectateur sera déçu de ne pas trouver la même excitation lors de la spectature. Mais alors, comment expliquer le succès de films aussi prévisibles que les James Bond? Il faut croire que le cinéma mise sur ses codes pour renouveler l'intérêt des spectateurs.

Les bienfaits de la relecture du roman par son adaptation filmique- grâce aux modifications de cette dernière- sont certainement attribuables aux potentialités des deux œuvres à stimuler une lecture-spectature enrichissante pour le lecteur/spectateur. Dans le cadre de notre recherche nous ne pouvons que spéculer sur la complémentarité des mécanismes de compréhension et d'interprétation lors du parcours de lecture-spectature, mais nous sommes consciente que la valeur du roman et particulièrement celle de son adaptation risque d'influencer le travail du lecteur/spectateur. Nous justifierons, dans le chapitre sur la méthodologie, le choix des œuvres de nos explorations en milieu scolaire. De plus, nous verrons dans le

chapitre IV comment, tout comme l'œuvre, la démarche didactique choisie dans un contexte scolaire est à même de stimuler certains mécanismes plutôt que d'autres et ainsi d'orienter la valeur attribuée à la relecture.

2.1.2.3 Le parcours de lecture-spectature

Le *parcours* de la lecture d'une œuvre littéraire et de sa relecture par une œuvre filmique doit être entier pour qu'il puisse être désigné par le terme *lecture-spectature* dont le trait d'union unifie l'activité. Ainsi le *parcours* de lecture-spectature correspond au trajet parcouru par un lecteur/spectateur qui lit un roman et visionne son adaptation filmique. Il faut le distinguer de l'*activité* de lecture-spectature qui fait référence aux mécanismes de compréhension et d'interprétation. Le *parcours* est linéaire dans le sens que le lecteur-spectateur passe physiquement d'une œuvre à l'autre alors que nous verrons que l'*activité* de lecture-spectature est dynamique et systémique; la spectature réactive la lecture qui fait progresser la spectature. De plus les mécanismes interagissent à différents moments du parcours.

Le *parcours* de lecture que propose Jouve (1996) correspond à l'*activité* du lecteur. Il distingue ainsi l'*avant*, le *pendant* et l'*après* lecture.

- *l'avant* de la lecture, ce sont les conditions d'existence des représentations que l'on construit en lisant ;
- le *pendant* de la lecture c'est le processus de lecture en tant que tel, son fonctionnement, ses modalités ;
- *l'après* de la lecture ce sont ses résultats, ses effets sur un lecteur particulier ou un public déterminé). (id., 3)

Selon Jouve (1996), l'*avant* de la lecture renvoie essentiellement à l'approche cognitive, c'est-à-dire à la précompréhension par le lecteur de l'action d'un récit, soit la façon dont le lecteur se représente les actions avant leur intégration à une narration. Il cite les travaux de Picard (1986, 1989), de Dufays (1994) et de Gervais (2006) pour aborder le temps *pendant* la lecture comme celui d'un lecteur réel déterminé historiquement et culturellement qui progresse dans le texte. L'*après* lecture concerne plus la réception que l'acte de lire. Il mentionne les ouvrages de Jauss (1978), de Jozsa et Leenhardt (1982) qui s'intéressent à la réception d'œuvres qui agissent sur les normes esthétiques et sociales d'un public particulier. Il conclut ainsi :

[...] disons que les théories internes se situent en amont de la lecture et supposent une *quasi-équivalence* entre les exigences du texte et les réactions du lecteur, alors que les théories externes se situent en aval et s'intéressent moins au texte qu'à la lecture effective. (Jouve, 1996, 2)

Ce qui est étonnant de la division de Jouve, c'est qu'elle associe des mécanismes de lecture à des étapes de lecture, comme si chacune de ces étapes activait des mécanismes différents correspondant à des approches particulières de la lecture. Or nous croyons que les mécanismes de compréhension et d'interprétation sont activés à chaque étape de la lecture-spectature et que les approches en recherche servent à éclairer sous un angle particulier le fonctionnement de ces mécanismes.

Dans notre modèle, l'*avant*, le *pendant* et l'*après* correspondent à des étapes du parcours de lecture-spectature. Nous identifierons dans le modèle les mécanismes - empruntés aux approches sémiotique, cognitive et subjective- qui interviennent lors de ces étapes. Nous pourrions ainsi clarifier le rapport entre parcours et activité de lecture-spectature. De plus, nous pensons pouvoir identifier des catégories de mécanismes plus actifs à une étape ou une autre du parcours de lecture-spectature. Nous verrons à l'issue de la modélisation comment en didactique nous pouvons, par

exemple, choisir en fonction des étapes de lecture-spectature un questionnement qui privilégie l'activation de certains mécanismes plutôt que d'autres.

2.1.2.4 La lecture littéraire/la spectature filmique

Comme il est impossible d'accoler le terme *littéraire* à celui de *spectature* -nous ne pouvons parler de « spectature littéraire » dans le sens de lecture filmique « optimale »- il serait incorrect d'attribuer au terme « filmique » les caractéristiques du terme « littéraire ». Bien que les emprunts à la littérature pour l'analyse filmique soient nombreux, une telle appellation n'existe pas et ne peut être envisagée. Ceci explique le choix que nous faisons d'utiliser les termes de *lecture littéraire* pour désigner l'acte de lecture spécifique à l'œuvre littéraire et les termes *spectature filmique* pour parler de l'activité spécifique à la spectature de l'œuvre filmique. La désignation de *lecture filmique*, elle, apparaît dans la majorité des recherches en narratologie ou sémiologie comparée (Metz, 1972; Jacquinot, 1987; Jost, 1987; Gardies, 1988; Gaudreault, 1988; Jost et Gaudreault, 1990; Odin, 1990, 1992; Vanoye et Goliot-Lété, 2001; Rollet, 1996; Visy, 2002).

Comme ces recherches ont pour la plupart visé à comparer le mode *narratif* au mode *monstratif* et que la narratologie du texte littéraire s'est élaborée la première, le terme de "lecture" a été accolé à celui de "film" pour désigner l'activité de celui qui « lit le film ». Or, les recherches sur l'activité du spectateur tendent à s'autonomiser de celles sur la lecture littéraire. On a donc vu apparaître la désignation d'*activité spectatorielle* avec, entre autres, Gardies (1993) et de *spectature* à la fin des années 90, qui s'est imposé avec Lefebvre (1997) dans *Psycho. De la figure au musée imaginaire, Théorie et pratique de l'acte de spectature* et avec Perron (1997) dans *La spectature prise au jeu : la narration, la cognition et le jeu dans le cinéma narratif*.

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.

2.1.3 Les concepts reliés au sujet

2.1.3.1 Les types de lecteurs

Il existe pour chaque type de lecteur une conception de la lecture. Que ce soit le lecteur implicite de Iser (1976), le lecteur modèle de Eco (1979), l'architecteur de Riffaterre (1979), le lecteur réel (théorisé) de Dufays, Gemmenne et Leduc (1996) ou de Gervais (2006) ou encore le sujet lecteur de Langlade (2004), chaque lecteur correspond à une posture définie dans un paradigme de recherche. La question de la posture du lecteur préoccupe les chercheurs depuis plus de vingt ans comme le confirme Coste (1980) : « il n'est rien dans la recherche théorique et critique récente qui soit plus à l'ordre du jour que les études qui prennent la littérature par le côté du lecteur, de la lecture ou de la réception. » (id., 354). Nous verrons à définir les différentes postures de lecture lorsque nous aborderons les approches en lecture littéraire. Nous en présenterons déjà quelques éléments distinctifs afin de situer les lecteurs qui nous intéressent pour notre modèle : le lecteur empirique et le sujet lecteur.

2.1.3.1.1 Le lecteur théorisé

Une première division oppose les théories *internes* aux théories *externes*. Les premières sont fondées sur l'idée que « les effets de l'œuvre sont inscrits dans les

structures » (Jouve, 1996, 4). Le mandat du lecteur est donc de trouver le parcours imposé par le texte. Le lecteur est considéré comme « un rôle, une instance abstraite et présupposée de l'œuvre » (ibid.). Les théories externes délaissent l'étude *de l'effet* pour se consacrer à celle de la *réception*. Au lieu de subordonner le lecteur au texte, elles soumettent ce dernier au lecteur : « se fondant sur l'inachèvement structurel de l'œuvre, elles font valoir que le lecteur a toujours la liberté d'enrichir le texte de contenus nouveaux » (ibid).

Trois types de lecteurs adoptent la première posture :

- le *lecteur implicite* d'Iser (1976) induit par l'existence des stratégies textuelles.
- le *lecteur modèle* de Eco (1979) tel qu'on peut le reconstruire à partir des intentions objectives de l'œuvre.
- l'*architecteur* de Riffaterre qui est à la fois virtuel, actuel et idéal.

Ces trois lecteurs sont des représentations modélisées de l'instance réceptrice de la communication et elles ne peuvent servir à représenter le lecteur réel. Valenti (2001) critique le fait que de nombreux chercheurs, sous prétexte de mettre le lecteur au centre de leurs enjeux, le réduisent plutôt aux exigences formulées de manière explicite et/ou implicite par le texte. Il critique, entre autres, le lecteur implicite d'Iser qui n'a aucune existence réelle : « Sous les auspices du lecteur implicite, la lecture relève davantage d'un phénomène textuel que de l'initiative d'un sujet empirique » (2007, 47). Le lecteur implicite ne saurait donc être autre chose que le texte lui-même, « lequel détermine ses conditions idéales de compréhension et d'interprétation et les impose aux vrais lecteurs » (ibid.). Les recherches d'Iser, de Eco et de Riffaterre ont toutefois ouvert la voie à des théories *externes* de la lecture fondées sur le sujet lecteur (Picard, 1986 ; Jouve, 1993, 1996 ; Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996 ; Langlade, 2004, 2007 ; Rouxel, 2004) ou sur le lecteur empirique (Rosenblatt, 1978 ; Lebrun, 1996 ; Hébert, 2003).

2.1.3.1.2 Le sujet lecteur

La notion de sujet lecteur, dans une approche subjective de la lecture, a été théorisée assez récemment grâce aux contributions de chercheurs tels Langlade, Fourtanier et Rouxel. Ces derniers ont puisé dans les théories de Ricœur (1985), Bellemin-Noël (2001), Bayard (2002), des parcelles de définitions qu'ils ont adaptées à un lecteur scolaire. « Loin d'être un simple phénomène de mode porté par une idéologie de l'individu souverain » (101), selon Langlade et Fourtanier (2007), l'avènement du sujet lecteur exprime la reconnaissance de son rôle déterminant dans l'activité de lecture littéraire. Ils s'appuient sur l'idée de Barthes (1984) que « toute lecture procède d'un sujet, et elle n'est séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues, l'apprentissage des lettres, quelques protocoles rhétoriques, au-delà desquels très vite c'est le sujet qui se retrouve dans sa structure propre, individuelle » (dans Langlade et Fourtanier 2007, 101). Dans une telle perspective, « l'objet privilégié est moins le texte de l'œuvre en lui-même que le texte transposé en dispositif de l'imaginaire par l'activité du lecteur » (Langlade, 2005, 46).

Il importe de rappeler quelques caractéristiques majeures du sujet lecteur telles que définies par Langlade (2004, 2005, 2007). Le sujet lecteur n'est pas le sujet en lui-même -l'individu- mais le sujet tel qu'il se manifeste lorsqu'il est engagé dans une lecture et que s'opère dans et par cette lecture des refigurations de soi et du monde. Le sujet lecteur est donc un sujet fictionnel qui évolue en réponse aux sollicitations et aux propositions fictionnelles de l'œuvre. La lecture littéraire lui offre des « espaces » où il peut mettre en jeu des « projections fictionnalisées de soi » et s'engager dans des expériences multiples. Enfin, le sujet lecteur est un sujet qui s'interroge sans cesse sur ses engagements de lecteur, sans trouver des réponses stables. Il n'est donc jamais en repos : « Projection, fictionnalisation et réflexion apparaissent comme autant d'activités qui mobilisent sans cesse son énergie et qui le condamnent à une mobilité plus ou moins fébrile ». (Langlade, 2004,104)

S'intéresser au sujet lecteur, c'est donc prendre en compte la façon originale selon laquelle un lecteur habite une œuvre et « considérer les états singuliers de réalisation d'un texte par l'activité de lecture d'un sujet comme le matériau privilégié de l'analyse littéraire » (Langlade et Fourtanier, 2007, 101). Plus qu'à une identité stable et bien définie, la notion de sujet lecteur renvoie en fait à « un feuilletage identitaire complexe où les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur ». (ibid)

Plusieurs théoriciens ont aussi contribué à développer la théorie sur le sujet lecteur et la didactisation de la lecture subjective. Par exemple, les travaux de Thérien (2007), Roy (2005), Gervais (2006) et Jouve (2005) s'intéressent à l'implication de l'identité du lecteur dans sa lecture et se rapprochent ainsi de la notion de sujet lecteur telle que définie par les tenants de la lecture subjective. Les recherches en didactique de Lebrun (2004), Hébert (2003), Langlade (2007), Rouxel (2004b) et Langlade et Fourtanier (2007) ouvrent des pistes importantes pour la mise en place de dispositifs didactiques visant le développement du sujet lecteur élève en milieu scolaire.

2.1.3.1.3 Le lecteur empirique

Le lecteur empirique est considéré sur le plan de la réalité. Selon Coste (1980), le lecteur empirique n'appartient pas *a priori* à un modèle; « au contraire, il déborde des modèles, menace constamment leur intégrité, par exemple en trouvant un plaisir esthétique à la lecture de l'annuaire de téléphone » (id., 356). La réalisation de recherches sur l'activité de lecture du lecteur empirique est donc de nature expérimentale et implique des collectes de données auprès de sujets vivants. Les recherches en didactique ont beaucoup contribué au développement de connaissances sur les pratiques de lecture de sujets réels, soient de lecteurs adolescents en contexte scolaire. Nous verrons dans ce cadre théorique à exposer ces recherches pour chaque

approche en lecture. Nous pourrions ainsi mieux comprendre comment la didactique a éclairé certaines théories ou modèles théoriques en lecture par l'apport de données sur un sujet lecteur dont les pratiques de lecture en classe se situent au cœur de la recherche empirique.

Lebrun et Lepailleur (1992) rappellent comment les théoriciens de la réception, en parlant du lecteur modèle ou idéal, n'avaient aucune préoccupation didactique en tête. Pour eux, le lecteur est, à l'égal de l'auteur, créateur de texte à cause de ses capacités interprétatives. Ces théoriciens ont toutefois ouvert la voie aux didacticiens préoccupés par les pratiques contextualisées des jeunes lecteurs en situation scolaire. Les recherches en psychologie cognitiviste, particulièrement le constructivisme appliqué à la compréhension en lecture, ont donc servi de fondements théoriques aux analyses des pratiques de lecture de lecteurs empiriques. C'est la pédagogue américaine Rosenblatt (1938) qui a, la première, contribué à développer l'approche de l'esthétique de la réception en classe par ce qu'elle appelle l'approche transactionnelle, selon laquelle le lecteur interagit avec le texte.

2.1.3.1 Les types de spectateurs

Perron (1997) répertorie les compositions de concepts à partir de celui de spectateur : actant-spectateur, archi-spectateur, spectateur coopérant, spectateur explicite, spectateur historique, spectateur idéal, spectateur implicite, spectateur informé, spectateur intentionnel, spectateur modèle, spectateur réel, etc. En fait, plusieurs concepts sont empruntés à la littérature ou/et à la sémiologie ; chaque qualificatif impliquent une certaine conception théorique. Le concept de spectateur créateur nous intéresse particulièrement. Selon Bergala (2002), l'idée du spectateur créateur est « une idée forte, peu familière à l'école qui a tendance à passer un peu trop vite à l'analyse, sans laisser à l'œuvre le temps de développer des résonances et se révéler à chacun selon sa sensibilité » (id., 43). Nous assimilons ce type de spectateur à celui

du sujet lecteur et lui attribuons ainsi des caractéristiques similaires.

Vanoye et Goliot-Lété (2001) distinguent deux spectateurs : le spectateur normal et le spectateur analyste. Le premier est décrit comme étant moins actif que l'analyste; il l'est mais de façon instinctive, irraisonnée. « Il perçoit, voit et entend le film, sans visée particulière » (id. 13) et se laisse guider par lui. Il visionne un film pour le plaisir puisque c'est un loisir. Il a tendance à plus s'identifier aux personnages et à l'histoire. Le spectateur analyste est consciemment actif, de manière raisonnée et structurée. « Il regarde, écoute, observe, visionne le film, guette, cherche des indices » (ibid.). Plutôt en mode « distanciation », il analyse le film et pose des hypothèses. Pour lui l'activité de lecture du film est un travail qui doit mener à une production intellectuelle. Il adopte une posture critique. L'analyste et le spectateur normal ne recevraient donc pas le film de la même manière puisque l'analyste cherche à éviter les pièges d'une lecture naïve, « dominée par le film » (id., 12).

Lefebvre (1997) décèle trois grandes perspectives s'étant intéressées à la question du spectateur : « il y a d'une part ces auteurs qui, comme Metz, s'engagent à saisir la part du spectateur dans le dispositif cinématographique » (id., 22), « D'autre part, on trouve des auteurs qui, forts des travaux de Metz et de Baudry sur la machine du cinéma, se sont engagés cette fois à étudier les effets de certaines pratiques filmiques sur le spectateur. » (id., 23). Ils ont étudié la façon dont certains films, certains modes de discours filmiques, s'adressent à un spectateur-type pour lequel ils construisent une place. Une troisième tendance, plus européenne, a cherché à comprendre le spectateur au sein de la communication filmique. « C'est ainsi que Francesco Casetti, à la manière d'Umberto Eco, parle du spectateur comme d'un interlocuteur idéal déjà conçu par et inclus dans le film » (ibid.). Ainsi selon Casetti le film imposerait un parcours au spectateur.

À l'instar de Lefebvre (1997), nous tirons la conclusion que dans ces perspectives le spectateur analysé est construit par le film, il est inclus dans ses stratégies. Or, on ne s'intéresse pas au spectateur en tant que participant de l'acte de spectature. « Conséquemment, tout ce qui concerne l'acte de spectature mais qui tombe au-delà de la pure compréhension narrative- comme ce qui relève de l'affect, par exemple- est tout simplement évacué » (id. 24). Il faudra donc regarder du côté de la lecture littéraire pour envisager un spectateur s'apparentant au sujet lecteur.

Comme ce sont souvent les didacticiens qui ont développé des recherches à partir de sujets empiriques dont l'activité de lecture est contextualisée en milieu scolaire, il est difficile de trouver l'équivalent du côté du sujet spectateur. La didactique filmique ayant généré jusqu'à présent des recherches sur les modalités d'enseignement du film et du roman -le plus souvent fondées sur des connaissances narratologiques des films, plutôt que sur l'activité et les compétences du spectateur élève-, nous ne pouvons rendre compte de recherches sur le spectateur empirique en milieu scolaire.

2.1.3.2 Le lecteur/spectateur de notre modèle

Le lecteur/spectateur constitue une variable importante de notre modèle puisque notre intention est de proposer un modèle pour la didactique qui tienne compte du sujet apprenant. Il est impossible, dans un but didactique, d'envisager les mécanismes de compréhension et d'interprétation de lecture-spectature sans considérer la nature de l'implication des lecteurs/spectateurs élèves. Notre préoccupation première sera donc l'activité du lecteur et du spectateur, soit la façon dont le sujet cherchera à élaborer (créer, composer, se représenter) le sens d'une œuvre littéraire et de l'œuvre filmique adaptée. Nous retiendrons le terme *élaborer* car il renvoie à la fois aux opérations cognitives (représenter, élaborer) et aux opérations subjectives (composer, créer) du lecteur/spectateur. À partir de nos explorations en milieu scolaire nous pourrons

spéculer de l'influence du sujet adolescent sur la manière dont fonctionnent les mécanismes de lecture/spectature. Nous verrons ainsi si le sujet lecteur/spectateur de l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire est constamment sur le mode de la comparaison, comment il «recherche plus ou moins consciemment une sorte de connivence entre l'image filmique et celle du texte littéraire» (Visy, 2002) pour élaborer du sens- étant admis, par ailleurs, que le seul « sujet » qui nous intéresse est celui qui a à la fois lu et vu. Nous croyons que cette connivence dans l'esprit des sujets lecteurs/spectateurs entre les deux récits leur permet de transformer l'histoire et ainsi d'élaborer leurs « textes de lecteurs/spectateurs » à partir de deux modes de représentations.

Le lecteur/spectateur adolescent sera aussi abordé comme *sujet du monde* (Adam et Revaz, 1996), puisque nous tiendrons compte de ses horizons d'attente, de sa culture, de ses connaissances, de ses jugements, de ses expériences qui entrent en jeu lorsqu'il élabore sa compréhension et son interprétation d'un film et d'un roman. Selon Hersent (2003), les jeunes ressentent une satisfaction à se conformer aux normes de groupes adolescents alors qu'ils n'adhèrent pas aussi facilement aux normes sociales. Il relève plusieurs facteurs ayant contribué à renouveler les pratiques culturelles adolescentes : le recul de la culture consacrée, une certaine forme d'anti-intellectualisme, la valorisation de l'éclectisme, la montée de l'économie médiatico-publicitaire; la diversification du paysage médiatique; et la popularité de la télé-réalité. Le rapport à la lecture est ainsi redéfini par des pratiques culturelles adolescentes transformées.

L'adolescence c'est un âge de crise de repères; il devient donc essentiel d'élaborer du sens dans de nouveaux espaces que procurent le roman et le film. La fiction permet à l'adolescent de mettre en forme son expérience, de parfois « se réparer », de se découvrir, de valider ses vérités intérieures (Petit, 2003). Le lecteur/spectateur de

notre modèle aborde donc les œuvres avec un questionnement lié à son groupe d'âge, à ses préoccupations du moment. Il cherche des réponses à ses questions concernant le corps, la solitude, le souci de l'avenir. La fiction permet de sortir de son cadre pour répondre à ces questions, pour soulager ses angoisses. La force des livres et des films contribue à un besoin de quête de sens et d'identité. L'adolescent a envie de tisser des liens entre lui et le monde qui se manifestent dans sa capacité à créer des liens entre les éléments de la fiction. Le lecteur/spectateur devient donc narrateur de sa propre histoire.

Retenons que le sujet lecteur/spectateur adolescent de notre modèle fonde sa lecture-spectature sur des repères individuels ou collectifs.

Tableau 4: Les repères individuels ou collectifs pour la lecture-spectature

Repères individuels (individu)	Repères collectifs (groupe: adolescent/ communauté/ société)
-TRAITS IDENTITAIRES	-CARACTÉRISTIQUES D'UN GROUPE
-EXPÉRIENCES DE VIE PERSONNELLES	-EXPÉRIENCES LIÉES À UN GROUPE
-PARCOURS CULTUREL INDIVIDUEL	-PARCOURS CULTUREL D'UN GROUPE
-CONNAISSANCES PERSONNELLES	-CONNAISSANCES INSTITUTIONNALISÉES
-LECTURES/SPECTATURES PRÉCÉDENTES	-LECTURES/SPECTATURES PARTAGÉES PAR UN GROUPE
-SENSIBILITÉ PERSONNELLES	-SENSIBILITÉ PROPRE À UN GROUPE
-INFLUENCE DE LA PERSONNALITÉ	-INFLUENCE DU GROUPE
-GOÛTS/ INTÉRÊTS PERSONNELS	-GOÛTS/ INTÉRÊTS PROPRES À UN GROUPE

Nous reviendrons sur l'effet des repères individuels et collectifs sur les modalités d'appropriation du sens d'œuvres littéraires et filmiques par des adolescents en situation scolaire lors des propositions didactiques (4.8) en fonction des approches sémiotique, cognitiviste et subjective.

2.2 Les approches pour définir la lecture littéraire et la spectature filmique

Le point commun des recherches dont nous allons rendre compte est qu'elles empruntent toutes, à différents degrés, des approches centrées sur le lecteur d'œuvres littéraires ou le spectateur d'œuvres filmiques. Ce qui varie principalement c'est la tradition dans laquelle s'inscrivent ces recherches et qui orientent d'ailleurs leur approche. Certaines se concentrent sur l'interaction entre texte et lecteur ou entre film et spectateur, d'autres sur le processus de lecture d'œuvres littéraires ou de spectature d'œuvres filmiques, ou encore, sur la subjectivité du lecteur/spectateur. La subjectivité attribuée au lecteur varie d'ailleurs d'une approche à l'autre. Nous avons regroupé les principales recherches s'intéressant au lecteur et/ou au spectateur autour de trois traditions dominantes : l'approche sémiotique, l'approche cognitiviste et l'approche subjective.

La plus récente, l'approche subjective, s'inspire de toutes les recherches explorant la subjectivité du lecteur; le sens de la lecture appartient au sujet lecteur et n'est pas programmé par le texte. Quant à l'approche sémiotique, son développement plus récent autour de l'acte de lecture/spectature et de leurs processus nous concerne particulièrement; elle met au centre l'activité du lecteur/spectateur réel, le plus souvent théorisé, mais parfois empirique. Les recherches qui ont emprunté une approche cognitiviste nous éclaireront sur la manière dont les lecteurs/spectateurs manipulent les connaissances à travers l'activité de lecture/spectature. De plus, la didactique a beaucoup contribué, dans une approche ou dans l'autre, à faire progresser les recherches notamment sur le lecteur (ceci est moins vrai dans le cas du spectateur) en proposant des recherches empiriques. Nous rendrons aussi compte de ces recherches à l'intérieur des approches dans lesquelles elles s'inscrivent.

Chaque approche aura comme fonction d'éclairer les mécanismes de compréhension et d'interprétation lors du parcours de lecture-spectature. Nous verrons ce que proposent les approches sémiotique, cognitive et subjective pour aborder les questions de la lecture littéraire et de la spectature filmique, soient des mécanismes déployés par le lecteur/spectateur. Nous verrons ainsi apparaître des mécanismes propres et communs à la compréhension/interprétation littéraire et filmique dont nous expliquerons le fonctionnement au chapitre IV.

2.2.1 La lecture littéraire

L'intérêt pour l'acte de lecture apparaît dans les théories littéraires suite à l'épuisement de l'approche structuraliste, qui s'intéresse davantage au texte qu'au lecteur. La prise en compte du lecteur dans le champ de l'analyse littéraire a donné naissance depuis les années 70 à un nouveau paradigme et donc à une redéfinition de la notion de littérature et des concepts qui lui sont rattachés. C'est ainsi que le terme de *lecture littéraire* apparaît pour désigner un nouvel objet de recherche, soit la lecture (activité, processus, modalités...) de l'œuvre littéraire. Que le sens de l'œuvre littéraire soit inscrit, voire prescrit par le texte ou qu'il soit entièrement l'œuvre du lecteur, les recherches sur la *lecture littéraire* se fascineront pour un lecteur théorisé, mais de plus en plus empirique. Depuis une vingtaine d'années se dessine ainsi un lecteur dont la subjectivité détermine le sens de l'œuvre. Ceci expliquerait pourquoi Rouxel (2004a) situe l'apparition du terme *lecture littéraire* en 1984, quand Picard (1984)- dont les travaux sont l'origine du groupe de recherche sur la lecture littéraire à Reims, dirigé par Jouve- lui consacre un colloque à Reims¹⁴. Puis le terme est repris par les didacticiens lors du colloque de Louvain-la-Neuve, organisé par Jean-

¹⁴ *La lecture littéraire*, Colloque de Reims, 14-16 juin 1984. Direction Michel Picard.

Louis Dufays en 1995¹⁵. Sa présence est attestée dans le milieu universitaire dans les années 90 avec, entre autres, le numéro de la revue *Tangence*¹⁶ dirigée par Gervais et le premier numéro de la revue de Jouve intitulée *La lecture littéraire*¹⁷. En vérité, l'intérêt pour la lecture littéraire remonte aux années 60 et 70 avec l'école de Constance fondée par les théoriciens de l'esthétique de la réception Jauss et Iser, puis aux années 80 avec Eco et son lecteur modèle et enfin à toute une génération de théoriciens depuis les années 90 et 2000: Picard, Jouve, Dufays, Poslaniec, Gervais, Rouxel, Fourtnaier, Langlade... Leurs nombreux travaux à l'origine de la lecture littéraire posent les questions suivantes : Comment la définir ? À quoi se rapporte l'adjectif *littéraire*? au texte ? à la lecture ? Et dans ce cas, faut-il avancer l'idée que la valeur littéraire du texte provient du lecteur qui lit *littérairement*?

Le terme *lecture littéraire* recouvre donc des modes de réalisation différents selon les lieux où on l'emploie ; il désigne un ensemble de pratiques dont les enjeux engagent, au-delà d'une conception de la lecture, une vision du sujet lecteur et, pour ce qui nous concerne ici, de l'élève. Sa définition suppose la référence à des valeurs et donc une dimension idéologique, voire anthropologique de la lecture (Rouxel, 2004a). Dufays, Gemmenne et Ledur (1996), dans *Pour une lecture-littéraire*, font une mise-au-point sur ce à quoi la *lecture littéraire* ne se réduit pas, soit à la distanciation, au plaisir, à la lecture des textes littéraires. Ils ajoutent que la lecture littéraire est complémentaire de la réception audiovisuelle et qu'elle est imbriquée dans la lecture fonctionnelle.

Dans notre thèse, 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;

¹⁵ *La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ?* Colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995. Direction Jean-Louis Dufays.

¹⁶ Le numéro 36 de la revue *Tangence* de mai 1992 s'intitule *La lecture littéraire* et est dirigé par Bertrand Gervais.

¹⁷ Revue annuelle soutenue par le CNL (centre national du livre), *La lecture littéraire* a pour ambition de décrire la lecture du point de vue historique et culturel, ainsi qu'à travers les modèles élaborés par la linguistique, la psychanalyse et les sciences cognitives.

« la complexité est rattachée à la richesse des processus que nous mettons en jeu pour comprendre le monde » (Vandendorpe, 1992a, 1). La lecture de l'œuvre littéraire n'est donc pas envisagée uniquement comme une lecture des textes littéraires, mais une lecture littéraire des textes littéraires. Nous verrons que les processus de lecture littéraire peuvent être décrits à partir de plusieurs approches.

Comme nous cherchons à modéliser les activités de lecture et de spectature, il importe d'observer et de décrire sous plusieurs angles l'acte de lecture littéraire. Ce sont les approches sémiotique, cognitive et subjective qui nous serviront d'angles d'analyse pour mieux saisir la complexité des processus de compréhension et d'interprétation mis en œuvre par le lecteur/spectateur. L'intention de cette modélisation étant didactique, les principes de fonctionnement du modèle seront illustrés à partir de données de recherches exploratoires sur le sujet lecteur/spectateur adolescent en milieu scolaire. Nous chercherons aussi dans la théorie les recherches traitant de sujets lecteurs/spectateurs empiriques.

Toutefois, même si nous reconnaissons que c'est le degré d'investissement du lecteur et la complexité de son activité qui définissent la littérarité d'un texte (Rosenblatt, 1983, Thérien, 1990), nous croyons que certains textes prédisposent à des activités plus riches, profondes et investies. 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. Nous avons précédemment défini les concepts reliés à l'objet (œuvres littéraire/filmique) (2.1.1), à l'activité (lecture/spectature) (2.1.2) et au sujet (lecteur/spectateur) (2.1.3). Nous verrons maintenant à définir les mécanismes de lecture et de spectature, soit la manière de comprendre et d'interpréter une œuvre littéraire ou filmique selon les différentes approches de la lecture et de la spectature (sémiotique, cognitive, subjective). Ce n'est qu'après cet exercice de clarification théorique des mécanismes et des concepts que nous pourrons exposer les différentes

étapes de la modélisation de la lecture-spectature et faire des propositions didactiques pour les classes de français du secondaire (Chapitre IV).

2.2.1.1 L'approche sémiotique

Au moment de son apparition en sémiotique, le concept de *lecture littéraire* renvoie à l'idée de lecture optimale et obligatoirement à la notion de *lecteur modèle* (Eco, 1985). Lorsque les théories des signes s'intéressent à la façon dont le lecteur s'approprié ces signes afin d'élaborer le sens d'une œuvre, elles le font de manière à chercher à épuiser toutes les significations que l'œuvre peut fournir, en supposant que le sens de l'œuvre est inépuisable : « La présence du signe sert d'intermédiaire entre le sujet et l'objet » [et] « tous les discours du monde sont des reflets de cette interface interminable tissée entre les sujets et les objets qu'elle cherche à rejoindre en les construisant sans cesse » (Thérien, 2007, 13-14). Le lecteur est donc doté du pouvoir de comprendre et d'interpréter le texte, mais toujours dans les limites de ce que le texte lui donne comme pistes de significations possibles.

La sémiotique littéraire s'interroge sur le rôle du lecteur, mais d'un lecteur inscrit dans le texte: comment est-il prescrit dans l'organisation du texte? Par quels codes? Quelles opérations langagières, c'est-à-dire quelles connaissances et habiletés cognitives prévalent à sa réception et à son interprétation? Le texte, dans son écriture, possède-t-il l'essentiel de ces opérations qui seront activées par la lecture et décodées par le lecteur? La sémiologie littéraire vise à comprendre toutes les activités possibles de la lecture d'œuvres littéraires. Elle a beaucoup profité de l'impact des sciences de la cognition, qui ont soutenu une compréhension plus articulée des fondements et des processus de base de la lecture. Certains chercheurs, dont nous présenterons les recherches dans ce chapitre (Rabinowitz, Vandendorpe, Gervais...), ont donc fondé leur théorie de la lecture dans le champ de la sémiotique, mais en s'inspirant fortement des théories cognitivistes portant sur la lecture. Ceci démontre la non-

étanchéité des approches - qui s'enrichissent les unes des autres- pour mieux comprendre et expliquer les mécanismes en œuvre lors de la lecture du texte littéraire.

Depuis les années 90, un autre mouvement de sémioticiens se consolide autour de la question de l'acte de la lecture de l'œuvre littéraire. Thérien situe toutefois la préoccupation pour l'acte de lecture dès le commencement de la réflexion sémiologique, « comme le point nodal de cette discipline parce qu'elle engage toute la question de la lecture des signes, de tous les signes » (2007, 11). C'est dorénavant les processus de lecture qui suscitent la curiosité des chercheurs ainsi que le lecteur « réel », d'abord théorisé, puis empirique. Les sémioticiens se lancent dans l'analyse de leur propre pratique de lecteur, soit celle d'un lecteur réel, mais il ne faut pas l'oublier, d'un lecteur savant ou expert et dont la répétition de lecture d'extraits de textes pour les fins d'analyse ne correspond pas à la lecture habituelle d'un lecteur « courant », ou plus « modeste » auquel renvoie le terme « empirique ». Des méthodologies diverses verront le jour cherchant à comprendre l'activité de lecteurs, soient les autobiographies ou les annotations de lectures de lecteurs écrivains ou de lecteurs courants ou modestes.

Pour aborder l'approche sémiotique, nous avons choisi un découpage en trois parties chronologiques : une sémiotique centrée sur les textes (Saussure, Peirce, Greimas), une sémiotique centrée sur le lecteur inscrit dans le texte (Eco, Rabinowitz, Riffaterre) et une sémiotique centrée sur les processus de lecture des textes (Gervais, Thérien). Par la suite, nous retiendrons de ces recherches tout ce qui peut nous éclairer sur les mécanismes d'interprétation et de compréhension d'une œuvre littéraire et sur l'activité du lecteur théorisé ou empirique.

2.2.1.1.1 Une sémiotique centrée sur les textes

La théorie générale des signes a été baptisée *sémiologie* par Saussure, et désignée comme telle par Barthes et Eco, avant que l'usage ne remplace ce terme par celui de *sémiotique*, d'origine anglo-saxonne et introduit par Locke et Peirce. La sémiotique donc peut se réclamer d'une double filiation, européenne avec Saussure (1972) et américaine avec Peirce (1978) qui, dès la fin du XIX^{ème} siècle, s'interrogeait sur les conditions de la *sémiosis*. Selon Eco (1979), la *sémiosis* est un phénomène et la sémiotique est un discours théorique sur les phénomènes *sémiotiques*, alors que pour Peirce (1978), la *sémiosis* est une action qui implique une coopération de trois sujets : le signe, son objet et son interprétant. Ce qu'il faut retenir de la définition de Peirce, c'est qu'elle vise à saisir la totalité des processus de significations sans tenir compte du sujet interprète. Eco (1979, 1985) parle de *sémiosis générale* pour désigner le processus de compréhension « qui nous fait saisir la réalité dans son ensemble »; pour d'autres, cet exercice doit être morcelé selon différentes sciences : la *sémantique*, la *pragmatique* ou encore la *sociologie*. Charles (1977) parle plutôt de trois branches de la sémiotique : la syntactique, la sémantique et la pragmatique. Eco (1979, trad. 1985) expose deux conceptions historiques opposées de l'interprétation : 1) interpréter signifie retrouver dans le texte le sens prévu par l'auteur 2) les textes peuvent être interprétés de manière infinie.

Vandendorpe (1990) distingue la sémiologie et la sémiotique : selon lui Peirce a une approche analytique et prescriptive alors que celle de Saussure est plutôt structurale et descriptive. C'est cette dernière qui l'intéresse et particulièrement le développement que lui ont donné Greimas et l'École de Paris. La sémiotique du texte, et plus particulièrement l'approche de Greimas (1966), explore les conditions de la signification manifestée par les textes. Elle n'interprète pas une oeuvre, elle la décrit pour en connaître les règles de fonctionnement, c'est-à-dire pour savoir comment son organisation interne se manifeste, comment un texte arrive à nous dire ce qu'il dit et

comment il *prévoit* son lecteur et ses modalités d'interprétation selon ce qu'en dit Sorin (1996). La sémiotique adopte donc à ses débuts une attitude à la fois « finaliste (il fallait en restituer le sens, se montrer fidèle à l'intention de l'auteur) » et « transcendante (la découverte du sens exact ne pouvait se faire qu'à l'aide de connaissances plus ou moins savantes) » (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996, 49).

L'approche centrée sur les textes comme objet d'étude a dominé le champ de la sémiotique jusqu'à la fin des années 70. Selon Dufays, Gemmenne et Leduc (1996), trois types d'approche pouvaient être distinguées.

1) L'approche *exégétique* (centrée sur le texte)

Les théories adoptant cette approche considèrent « le texte comme une œuvre dotée d'un sens canonique et définitif », dont il faut « restituer le sens » et auquel il faut se montrer « fidèle à la lettre » ou à l'intention de son auteur. D'ailleurs la découverte du sens de l'œuvre ne peut se faire qu'à l'aide de connaissances savantes. (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996, 49)

2) L'approche *immanente* (centrée sur le lecteur inscrit dans le texte)

Cette approche s'intéresse aux « rapports de sens internes à l'énoncé interne qu'elle prétendait restituer de manière objective, sans référence à des savoirs extérieurs, le texte étant considéré comme un système de signes clos sur lui-même et n'ayant d'autre fin que lui-même » (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996, 50). Elle est connue sous le nom d'analyse structurale, notamment grâce aux travaux de Todorov (1971, 1977, 1979).

3) L'approche *contextuelle* (centrée sur le lecteur)

Cette approche « mettait l'accent sur les rapports que le texte entretient avec la réalité et/ou les "textes" antérieurs de la littérature, de l'inconscient et de la société » (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996, 50). À l'idée d'un sens unique se substitue celle de l'œuvre ouverte, du texte pluriel. Dans cette approche, on désigne souvent la lecture comme étant « inscrite » ou « programmée » par le texte. Les principaux tenants de cette approche sont Blanchot, Barthes, Eco, Derrida et De Man.

L'analyse des textes par la sémiotique s'est inspirée de l'analyse structurale, développée par Todorov dans les années 60 et 70, dont l'étude est centrée sur les rapports de sens internes à l'énoncé dans un système clos; l'analyse structurale a servi de fondement et d'inspiration à la sémiotique centrée sur le texte. Voici quelques-uns de ses principes fondateurs :

Trois principes sont également fondateurs de la démarche structurale. Le premier est l'idée qu'un texte comporte divers niveaux de profondeur et que l'analyse doit se situer au niveau profond, immanent du texte, si elle veut découvrir les invariants du texte. Le second consiste à reprendre la distinction que Saussure a proposée entre l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique du langage et à privilégier le premier, soit l'étude des rapports associatifs plutôt que celle des combinatoires, afin de faire apparaître les éléments constituants du récit et de pouvoir les organiser en séries. Le troisième principe est celui du binarisme, à la fois comme méthode et comme postulat épistémologique en vertu duquel l'esprit humain saisirait la réalité en l'articulant dans des catégories binaires d'opposition. (Vandendorpe, 1990, 63)

Vandendorpe (1990) s'interroge sur l'intérêt que représente la sémiotique pour la recherche en lecture, dont il valorise le potentiel heuristique et la variété des hypothèses sur la lecture et son fonctionnement. Le phénomène d'*anticipation* retient son attention; il distingue l'anticipation fondée sur la grammaire du récit (dont les liens avec le contenu sont défailants) et celle basée sur la macrostructure telle que définie par Van Dijk (1977). Selon Vandendorpe, l'approche sémiotique de

l'anticipation repose essentiellement sur le carré sémiotique de Greimas (1983), c'est-à-dire sur le principe d'un modèle de « prévisibilité » qui permet au lecteur de déduire les termes absents par ceux qu'il a repérés. À part la démarche de Eco- de laquelle découlent *les promenades inférentielles* - Vandendorpe (1990) recense d'autres processus anticipatifs dont celui qu'il a développé dans *Apprendre à lire des fables* (1989) et dont l'étude sur des sujets empiriques a confirmé la possibilité et l'intérêt pour les élèves de recourir à des *schèmes anticipatifs*. Il se trouve ici à la croisée des sciences cognitive et sémiotique et donc dans une approche sémiocognitiviste.

Ricœur (1983) distingue la *sémiotique*, qui se limite au texte, et l'*herméneutique*, qui cherche à comprendre le fonctionnement du texte dans le monde: « Pour une sémiotique, le seul concept opératoire reste celui du texte littéraire » (1983, 86). « [La] tâche de l'herméneutique [est] de reconstruire l'ensemble des opérations par lesquelles une oeuvre s'enlève sur le fond opaque du vivre, de l'agir et du souffrir, pour être donnée par un auteur à un lecteur qui la reçoit et ainsi change son agir. » (1983, 86).

L'approche de la lecture centrée sur les textes nous a surtout servi à mieux comprendre l'organisation du récit fictionnel en un système de significations. Les recherches en narratologie nous ont aidée à définir les concepts de *récits*, *codes*, *modes* dans la première partie du cadre théorique (en 2.1) portant sur la définition des concepts du modèle. Ce sont surtout les analyses structurale et sémiotique du texte qui nous ont permis d'expliquer le fonctionnement interne de l'*objet lu*, soit l'oeuvre littéraire.

2.2.1.1.2 Une sémiotique centrée sur le lecteur inscrit dans le texte

Selon Dufays, Gemmenne et Leduc (1996), la majorité des théories centrées sur l'idée de lecture « inscrite » ou « programmée » peuvent être qualifiées de

« sémiotiques » puisqu'elles découlent de l'analyse structurale et lui empruntent une grande partie de son vocabulaire et de ses concepts. Ils se réfèrent aux travaux de Charles (1977)- dont la théorie de la lecture explique comment le texte laisse le lecteur libre tout en le contraignant- et de Eco (1979, 1985), dont la théorisation d'un type de lecture retient à nouveau notre attention, cette fois-ci dans une approche à dominante sémiotique. La théorie du *lecteur modèle* de Eco s'inscrit dans la tradition sémiotique, même si elle apparaît chez les théoriciens de l'approche subjective comme étant l'une des instigatrices de la prise en compte du lecteur comme variable importante dans l'acte de lecture.

Rappelons que le lecteur de Eco n'est pas réel : pour interpréter un texte, il doit se soumettre à l'existence d'un sens littéral du texte. Ainsi le lecteur peut faire des liens à l'infini entre les données du texte, mais ces liens devront s'appuyer sur la cohérence du texte : « Un texte suscite d'innombrables lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible. Si l'on ne peut dire quelle est la meilleure interprétation d'un texte, on peut dire lesquelles sont erronées » (1985, 130). Eco admet que les interprétations qui dépassent l'intention du texte ne sont pas totalement illégitimes, mais cela ne signifie pas que toutes les interprétations soient permises : « Entre l'inaccessible intention de l'auteur et la discutabile intention du lecteur, il y a l'intention transparente du texte qui réfute une interprétation inacceptable » (1985, 142).

Dans *Lector et fabula*, Eco (1985) propose une théorisation de la lecture des textes narratifs. Selon lui, le lecteur modèle est prévu dans le texte qu'il interprète de manière coopérative. Le *lecteur modèle* de Eco est capable de *coopération* aux différents niveaux textuels; Gervais le décrit comme étant « la représentation de l'ensemble des savoirs requis pour la coopération textuelle » (2006, 26). Pour Eco, l'activité du lecteur est surtout *inférentielle* et est facilitée par le recours à une

encyclopédie de codes et d'hypercodes de niveaux variés. Eco s'attarde surtout sur les différents niveaux de *coopération textuelle* dont il propose un schéma détaillé.

Parmi ces niveaux, le plus important est celui des structures discursives : s'appuyant sur un certain nombre de signaux (titre du texte, répétition de mots-clés...) le lecteur construit des topiques (terme repris au sémioticien Van Dijk), c'est-à-dire des structures sémantiques hypothétiques qui, combinées entre elles s'intègrent dans une hypothèse sémantique globale appelée macrotopique. Instruments pragmatiques, les topiques aboutissent à la construction d'isotopies, qui sont les structures sémantiques proprement dites. (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996, 52)

Comme Eco (1985) travaille sur un *lecteur modèle*, l'activité de compréhension s'articule à celle d'interprétation puisqu'elles sont envisagées de manière optimale. De plus, il existe des *textes fermés* qui programment l'interprétation du lecteur et des *textes ouverts* qui donnent au lecteur une plus grande latitude interprétative. Nous retiendrons de Eco les concepts de « prédétermination de structures narratives » des textes littéraires, les « promenades inférentielles » du lecteur, ainsi que les « structures du monde », « actanciennes » et « idéologiques » qui fondent, dans cette approche du lecteur inscrit dans le texte, l'interprétation du texte.

Les recherches de Rabinowitz (1987) s'engagent sur la même voie que celles de Eco et d'Iser. « Si *Before Reading* n'évoque pas cependant le lecteur modèle ou implicite, c'est seulement pour mieux circonscrire les déterminations textuelles qui permettent de penser l'acte de lecture » (Valenti, 2007, 53). Selon Valenti, les différents concepts autour de *lectorats* (audience) que propose Rabinowitz s'apparentent au lecteur formel de la coopération interprétative de Eco et à la phénoménologie de l'effet esthétique d'Iser. Tout comme ces derniers, Rabinowitz pense qu'il y a de multiples façons de s'approprier la signification d'une œuvre et que certaines œuvres nécessitent des connaissances historiques, sociologiques ou culturelles. Il définit trois lectorats-publics jouant un rôle simultané : *the actual audience* (le vrai public), *the*

authorial audience (lectorat auctorial, l'auditoire auquel s'adresse l'auteur) et *the narrative audience* (lectorat narratif, qui croit aux éléments fictifs du texte).

Pour Rabinowitz (1987), la compréhension est un processus de production de signes à partir desquels le lecteur construit un sens, donne une signification au signifiant sur les bases de ses apprentissages culturels précédents. Il se demande comment on peut savoir ce que quelqu'un comprend d'un texte puisqu'il existe de multiples façons de s'approprier la signification d'une œuvre. Selon lui, à partir du moment où la compréhension est vue comme un phénomène subjectif, on ne peut répondre à cette question. Il privilégie une approche qu'il nomme « lecture auctoriale », qui prend en compte les conventions qui régissent l'écriture. Cette approche permet d'anticiper les intentions de l'auteur, soit l'invitation qu'il fait au lecteur de lire à l'intérieur d'un cadre qu'il lui impose.

Selon Rabinowitz (1987), quatre règles régissent la lecture d'un texte et se situent au niveau de la réception de l'œuvre : « Rabinowitz signale que ces règles s'inscrivent toujours dans des normes culturelles d'attente et qu'elles n'ont jamais la même valeur d'une époque à une autre, ni même d'un lecteur à l'autre, bien qu'il revienne toujours au texte de diriger, de guider et de corriger les représentations du lecteur » (Valenti, 2007, 57).

1) La règle d'attention

Toute forme d'art nécessite de la part du créateur, dans ce cas-ci l'auteur, le choix le plus fondamental, qui est de diriger l'attention du lecteur. Cette activité d'anticipation de l'attention du lecteur est transposable à l'activité d'attention que nécessitent la lecture et les choix d'attention que font les lecteurs.

2) La règle de signification ou la fonction narrative

L'environnement cognitif étant mutuel, le lecteur doit construire sa compréhension en fonction de stratégies répondant à des conventions. Partageant de façon plus ou moins globale l'environnement cognitif de la diégèse, le lecteur doit évaluer la fonction narrative du texte pour en tirer des conséquences afin de comprendre chacun des segments de l'histoire.

3) La règle de la configuration

Sans un bagage d'informations inscrites dans notre mémoire, la lecture est impossible. Même si l'auteur veut communiquer l'ambiguïté, il limite les choix qui suivront. Le lecteur se pose la question : «Selon toute probabilité, comment cela va-t-il se résoudre?»

Les éléments présentés ne devant pas être disparates, le lecteur les inscrit dans un schéma général et/ou générique afin d'être à même de comprendre et d'anticiper la suite du roman. Selon Rabinowitz (1987), lorsque le lecteur commence la lecture d'un roman, il procède à une activité de type descendant *top down* puisque dès les premières phrases, l'enregistrement des informations renvoie à des configurations, des schémas déjà présents dans sa mémoire. Pour mener le lecteur à la compréhension, l'auteur anticipe sa compréhension et doit suivre une certaine configuration des éléments. On peut toutefois faire l'hypothèse inverse : puisqu' au début de sa lecture, le lecteur n'a encore appréhendé aucune macrostructure narrative, sa première activité pourrait être en mode ascendant ou *bottom up*. Le lecteur se servirait des données ponctuelles du texte pour progresser dans sa compréhension et ainsi s'assurer d'une première organisation des données avant de les mettre en relation avec les artefacts et configurations de sa mémoire.

4) La règle de cohérence

Le lecteur se pose la question : « Si tout cela se résout de cette façon, comment puis-je rendre compte de cet élément particulier ? » En regard à la réorganisation globale et à la fin du roman, le lecteur pallie les lieux d'indétermination laissés dans le récit (lacunes, disjonctions, brèches, etc.) et voit à ce que ce que les éléments soient compatibles, liés et harmonisés.

Tout comme Rabinowitz – dont les règles de lecture prévalent autant dans une approche sémiotique que cognitive – Riffaterre conçoit la compréhension et l'interprétation comme deux mouvements simultanés et indissociables. Ces dernières sont sous-entendues dans deux mouvements de lecture littéraire, soient dans ce que Riffaterre nomme le mouvement « heuristique » et le mouvement « herméneutique » et qu'il distingue pour mieux les expliquer.

Riffaterre souligne que, si le premier mouvement de la lecture est donc « heuristique », c'est-à-dire dirigé vers la dimension mimétique (référentielle) du texte, le sens global du texte ne pouvant surgir que d'un second mouvement, qualifié d'« herméneutique », qui se centre sur la « signifiante », c'est-à-dire sur les lieux communs ~~attachés aux signifiants, dont on peut restituer le « système » en observant leurs combinaisons au fur et à mesure de la lecture.~~ (Riffaterre, 1979, dans Dufays, Gemenne, Ledur, 1996, 65).

Pour Riffaterre (1983), la rencontre d'un lecteur avec un texte ne peut être associée au processus qui règle la communication dite « normale » : « Cette expérience unique, celle de la communication littéraire, est en quelque sorte médiatisée par le style de l'œuvre, style qui manifeste sa présence par le biais d'agrammaticalités » (Prud'homme, Guilbert, 2006). Selon Prud'homme et Guilbert (2006), pour accéder au sens du texte, « le lecteur doit prendre en considération les diverses agrammaticalités rencontrées dans le texte, et tenter de dégager une structure commune à celles-ci ; ceci est accompli dans un mouvement dynamique de lecture, la

lecture rétroactive » et « ce sont les agrammaticalités qui mènent le lecteur vers une interprétation, vers une lecture au second degré ».

«Au fur et à mesure de son avancée au fil du texte, le lecteur se souvient de ce qu'il vient de lire et modifie la compréhension qu'il en a eue en fonction de ce qu'il est en train de décoder» (Riffaterre, 1983, 17).

Prud'homme et Guilbert (2006) reprennent l'exemple du célèbre vers de Paul Éluard.

La terre est bleue comme une orange» dont le sens d'une phrase convenue (*la terre est bleue*) voit sa « probabilité » altérée par l'agrammaticalité qu'actualise, dans ce contexte, le segment *comme une orange*. C'est en relevant les diverses unités de style et en trouvant leur structure commune que le lecteur parviendra à déchiffrer les mécanismes du texte et à atteindre sa signifiante. Le lecteur, par ce décodage des structures, effectuera une lecture que l'on nomme *herméneutique*. Car le texte est «une variation ou une modulation d'une seule structure [...] et cette relation continue à une seule structure constitue la signifiante. (Riffaterre, 1983, 17)

Nous retiendrons de l'approche de Riffaterre l'idée de « rétroaction » dans la lecture, soit d'ajustement du sens par le lecteur au fur et à mesure que d'autres données du texte lui sont proposées. De plus, nous chercherons à expliquer le rapport du lecteur confronté aux « agrammaticalités » du texte qui, selon Riffaterre, le poussent à se construire une grille interprétative. D'abord et avant tout intéressé par les mécanismes de lecture, nous tiendrons compte aussi des mécanismes du texte qui influent à leur tour sur ceux du lecteur sans toutefois les déterminer.

2.2.1.1.3 Une sémiotique centrée sur les processus de lecture des textes

La différence fondamentale entre les théoriciens de la lecture subjective (que nous verrons en 2.2.1.3) et ceux de la lecture centrée sur le processus réside dans leur approche. Alors que les sémioticiens postulent que la lecture ne dépend pas uniquement de ce que les textes proposent et que l'œuvre n'existe pas sans lecture, leur approche demeure celle d'un lecteur expert qui cherche l'idéal – interprétatif - représenté par le texte. Chez les théoriciens de l'approche subjective (voir 2.2.1.3), le

postulat est le même, mais le sujet lecteur peut être expert ou modeste; ce qui importe, c'est le sens qu'il élabore lui-même, dans l' « erreur », dans le doute, dans le plaisir ou dans la répulsion. Nous verrons toutefois que les mécanismes qui définissent le processus de lecture subjective recoupent souvent ceux des théories sur l'acte de lecture des sémioticiens; ce qui diffère c'est la conception de la finalité de cette lecture qui tend toujours chez les sémioticiens vers l'identification de moyens pour atteindre une lecture interprétative, certes, « mais convergente sans être identique » (Thérien, 2007, 32). Ces recouvrements dans les postulats et donc dans les préoccupations de recherche - sur le sujet lecteur/lisant, sur les processus de lecture littéraire, sur les textes (ou roman) de lecteurs, sur les événements de lecture- expliquent les nombreuses collaborations ou participations à des colloques de chercheurs de l'une et de l'autre approche autour de préoccupations communes. Nous avons vu ainsi se réunir sémioticiens de l'acte de la lecture et théoriciens de la lecture subjective (souvent des didacticiens) autour des questions que soulèvent les expériences singulières de lecture.

Pour Dufays, Gemmenne et Leduc (1996), l'intérêt d'une approche de la littérature centrée sur le lecteur est sa dialectique entre trois dimensions complémentaires : « la dimension intellectuelle rationnelle, la dimension imaginative-affective, la dimension physiologique » (1996, 96). Ils détaillent le processus de lecture en trois étapes : la *construction de sens*, la *compréhension locale* et la *compréhension globale*.

Pour *construire le sens* d'une œuvre littéraire, le lecteur doit avant tout passer par une phase de préreception au cours de laquelle il « se prépare à lire en mobilisant dans ses affects et sa mémoire des désirs et des codes présumés qui permettent d'emblée d'accorder au texte sens et valeur » (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996, 84). Cette phase d'orientation comporte deux aspects : l'un axiologique et affectif (la *finalisation*) – c'est-à-dire que le lecteur, en choisissant une œuvre, choisit aussi la

manière de l'aborder selon ses goûts et intérêts; il donne ainsi une orientation à sa lecture- l'autre sémiotique et cognitif (le *précadrage*)- c'est-à-dire qu'à la *finalisation* se superpose ce que le lecteur sait ou ce qu'il croit savoir d'un livre et qui peut orienter sa lecture.

La *compréhension locale* réfère à la sémiotisation ou reconnaissance des mots. Par exemple, un simple balayage visuel permet de reconnaître les codes d'expression qui résulte de la connaissance du langage écrit. Le lecteur construit le sens des phrases en reconnaissant des structures sémantiques, qui sollicitent sa culture; il passe du sens grammatical (décodage) au sens symbolique (« second », « profond ») et entre en contact avec un grand nombre d'incertitudes potentielles de sens (lexicales, référentielles, syntaxiques ou symboliques).

Selon Dufays, Gemmenne et Leduc, « Dès qu'une proposition isolée est comprise et interprétée, le lecteur cherche à l'intégrer dans un schéma plus général » (1996, 88), c'est ce qu'il nomme la *compréhension globale*. Le lecteur élabore ainsi

« des hypothèses de signification à partir des structures sémantiques préexistantes dont il dispose dans sa mémoire à long terme et qu'il peut donc reconnaître aux divers niveaux du texte (lexical, syntaxique, rhétorique, narratif, thématique, actantiel, idéologique) » (ibid.).

L'interprétation serait toujours seconde par rapport à la compréhension « et résulte d'une déception que le lecteur éprouve à propos de celle-ci » (id., 91) et elle peut recourir à des voies multiples :

« ses schémas peuvent provenir de la vie ou de la psychologie de l'écrivain (interprétation psycho-biographique), de la théorie de l'inconscient (interprétation psychanalytique), des textes antérieurs ou du contexte littéraire (interprétation intertextuelle ou littéraire), du contexte socio-historique de l'énonciation (interprétation sociologique)... » (id, 92).

Nous retenons et partageons l'idée suivant laquelle lorsqu'on lit un texte on ne peut s'empêcher de le soumettre à un jugement de valeur selon des critères variés : moral, esthétique, référentiel, originalité, charge émotionnelle, intérêt ou désintérêt.

À l'instar des théoriciens centrés sur le processus de l'acte de lecture, le Groupe de recherche sur la lecture de l'Université du Québec à Montréal (Le GREL) aborde la lecture comme un processus dynamique, « comme une activité mettant en présence un lecteur singulier et un texte singulier » (Gervais et Bouvet, 2007, 1). L'idée de départ qui a inspiré de nombreuses recherches (Roy, Gervais, Bouvet, Thérien, St-Gelais, Lefèvre...)- récemment rassemblées dans un collectif dirigé par B. Gervais et R. Bouvet, intitulé *Théories et pratiques de la lecture littéraire*-, c'est que « la lecture met en jeu un ensemble de processus qui se complexifient en se déployant » (Gervais et Bouvet, 2007, 1) :

Elle ne doit pas être conçue comme un geste unique, toujours équivalent, toujours parfait, mais comme un équilibre particulier et à chaque fois renégocié entre ses divers composantes, qu'elles tiennent à la manipulation, à la compréhension ou à l'interprétation des textes. (Ibid.)

Les auteurs précisent d'emblée que leur première visée n'est pas de théoriser sur la lecture, mais de chercher à mieux comprendre et expliquer les pratiques de lecture à travers leurs propres lectures, leurs interprétations des textes, leurs réflexions sur les signes par lesquels nous connaissons le monde. Ces chercheurs partent du principe que pour penser la lecture, il faut se mettre en situation de lecture. Cette posture - qui n'est pas sans rappeler celle des recherches actuelles sur les annotations de lecture (Demougin, 2007) ou sur les autobiographies de lecteurs (Rouxel, 2004b, 2005)- demeure toutefois celle d'un lecteur expert. Notre modèle s'inspirera d'abord de données théoriques pour identifier et dynamiser les mécanismes de compréhension et d'interprétation lors de la lecture-spectature. Leur fonctionnement sera toutefois expliqué à la lumière de données empiriques portant sur l'activité de sujets lecteurs/spectateurs adolescents en contexte scolaire.

Pour les sémioticiens du GREL, les pratiques de lectures, bien qu'individuelles, mènent au partage de réflexions sur ces pratiques. Il s'agit là d'une posture qui cherche à faire le lien entre la théorie et la pratique : « La lecture se construit de strate en strate; avant d'être un résultat- une lecture littéraire ou savante, une interprétation, un commentaire-, elle est un processus, une activité qui se déploie en se complexifiant » (Gervais, 2007, 3). Leurs travaux sur la lecture littéraire prennent appui sur « une expérience vécue, sur une pratique jubilatoire de la lecture, dans laquelle l'imaginaire trouve la place de se déployer » (Gervais, 2007, 6). Le terme clé, au cœur de l'approche, c'est «le déploiement » de l'activité de lecture fondée autour de gestes essentiels : la manipulation, la compréhension et l'interprétation. Or, l'approche des chercheurs du GREL passe par l'adoption d'une théorie des processus de lecture qui se fonde sur divers types d'intervention d'un lecteur sur le texte.

Nous partageons dans cette thèse plusieurs intérêts du GREL, tels la progression du lecteur à travers le texte, soit à travers l'acte de lecture, les mécanismes d'identification ou de projection du lecteur, les illusions cognitives et référentielles... mais surtout le postulat que l'œuvre n'existe qu'à travers la lecture. Nous verrons maintenant de manière plus détaillée les théories de la lecture littéraire de Thérien, de Gervais (GREL) ainsi que de Hotte et de Dufays dont l'approche sémiotique de l'acte de lecture part de cette idée que les lectures sont plurielles et qu'elles sont définies à la fois par le texte et le lecteur.

Thérien dans *L'exercice de la lecture littéraire* (2007) propose quelques postulats de l'approche sémiotique de l'acte de lecture de l'œuvre littéraire : 1) La lecture n'est pas un acte de communication (il se détache ainsi de la filiation des théoriciens de la réception); l'acte de lecture ne peut donc pas être assimilé à l'acte de parole (dont il critique le fait qu'elle se passe dans un deuxième temps et utilise un autre langage);

2) la lecture est une entreprise de décodage d'informations et d'assimilation; 3) L'acte de lecture est premier et c'est sa dynamique qui permet d'aborder la constitution de sens; 4) la lecture part d'une intention de s'engager dans l'accomplissement de l'acte de lecture; 5) le processus de lecture est continu; les interprétances se succèdent et se corrigent selon les données que le discours fournit. Selon Thérien (2007), « Il ne faudrait pas pour autant tirer la conclusion que le seul défilement du texte engendre l'interprétance¹⁸. Il se mêle au texte les propres souvenirs du lecteur, les rêveries que le texte engendre ou encore d'autres textes sollicités par celui qui est lu ou même tout le registre des distractions que peut accompagner une lecture » (22).

Donc pour comprendre la lecture il faut examiner les divers processus qui apparaissent « comme une démarche inévitable à l'intérieur de la lecture » (Thérien, 2007, 25) et que Thérien apparente au mouvement et non à quelque grille ou méthode de lecture. Il compare l'amalgame des processus à des fils de couleurs différentes qui s'entremêlent lors de la lecture et qui laissent paraître certaines couleurs dominantes correspondant à des processus plus « actifs » à un moment donné de la lecture.

Thérien (2007) propose cinq processus de lecture interreliés, qui peuvent être ou non hiérarchisés lors de l'acte de lecture.

1) Le processus perceptuel

Ce processus fait référence à l'obligation qu'il y ait reconnaissance, perception et enregistrement de signes par l'appareil visuel pour qu'il y ait lecture. Thérien pousse

¹⁸ Thérien se réfère au processus d'interprétance de Peirce dans lequel la dynamique interprétative est déclenchée par la sémiologie. Le signe reconnu comme tel par l'interprétant immédiat, est maintenant susceptible de produire de multiples effets. L'interprétant dynamique est donc celui qui va situer cette sémiologie dans un processus infini.

plus loin l'idée que l'activité perceptuelle est la simple reconnaissance graphique ou iconique des lettres et de sa calligraphie (les éléments constitutifs de la langue); il lui reconnaît la possibilité de saisies de caractéristiques plus larges. Et la compétence primaire du lecteur « permet habituellement de savoir exactement où il se situe dans le texte littéraire et sous quelle forme ce dernier se présente » (Thérien, 2007, 26).

2) Le processus cognitif

Ce processus se veut une application spécifique à la lecture littéraire et non à la linguistique ou à la logique: « l'unité de compréhension du discours n'est pas la phrase, mais le cadre cognitif qui permet de faire avancer la lecture » (Thérien, 2007, 28). Le lecteur se constituerait une sorte de cadre de référence des opérations de lecture littéraire (un « script ») que la mémoire a fixé à des constellations spécifiques à l'acte de lire. Thérien propose d'aborder le processus cognitif à partir d'une unité propre à l'objet traité, soit la lecture littéraire, tout comme le fait par exemple la linguistique avec l'unité de la phrase.

3) Le processus argumentatif

Ce processus traite du défilement de l'information et de l'ordre du discours et de la manière dont le lecteur interagit avec le discours. Premièrement, « les informations mises en place par le niveau cognitif conduisent le lecteur à faire une hypothèse sur ce qu'il est en train de lire. » (Thérien, 2007, 29) Dans le cas du roman, (il s'inspire ici du concept d'abduction de Peirce), le lecteur inscrit des cadres narratifs (savoirs préalables) qu'il lie dans un ordre visant la cohérence. Il y a lors de ce parcours formation et déformation de sens « à propos de tel ou tel argumentaire pour enfin se fixer en fin de parcours » (ibid.). Toute la lecture constitue donc un parcours de sens dont la fin ne fait que mettre un terme au défilement du discours littéraire. Thérien fait une mise en garde contre la surexploitation de ce processus au détriment parfois du travail sur le style et la rhétorique du texte. Nous retiendrons pour notre modèle

l'idée de parcours de sens, car c'est le trajet que poursuit le lecteur-spectateur (qui passe de la lecture à la spectature) qui donne le mouvement à notre modèle.

4) Le processus affectif

Pour aborder ce processus, Thérien précise qu'il faut abandonner les caractéristiques du texte pour se concentrer sur les affects et l'imaginaire du lecteur dont la compréhension est à la fois intellectuelle et affective. « Son expérience de vie colore tous les aspects d'une lecture » (Thérien, 2007, 30); le sujet est donc accompagné d'un « complexe affectif et émotionnel » tout au long de sa lecture auquel Thérien réfère en tant que *mémoria*.

L'acte de lecture engage l'affectivité de chacun. Le lecteur ne réagit qu'à travers ses propres émotions. Le processus affectif informe l'activité du sujet d'une façon plus profonde, plus individuelle, plus singulière que ne le font les processus perceptuel et cognitif, mais la coloration donnée à la lecture dépend autant sinon plus de la constitution du sujet que de la lecture en train de se faire. (id., 31)

Dans le cas où la constitution du sujet définit le lecteur, il faut se poser la question à savoir si la connaissance et l'expérience personnelle du sujet sont des conditions à la compréhension de sa lecture? Dans une perspective didactique, nous croyons que ceci obligerait tout enseignant à accéder à l'ensemble de ce qui constitue son cadre de référence culturel, expérientiel, affectif... pour juger de la compréhension qu'a un lecteur d'une œuvre. Or nous avons vu que les subjectivistes ne s'intéressent aucunement à l'individu, mais à son « moi » construit au contact de l'œuvre, au moi « fictionnel », à son identité lectorale. L'explicitation des parcours subjectifs de lecture par le sujet et par l'enseignant se rapproche plus d'une didactique de la lecture subjective que d'une analyse des affects personnels de lecteurs ayant pu conduire à leurs interprétations d'un texte littéraire.

Quant à l'imaginaire personnel du lecteur, selon Thérien (2007), il se construit à partir de l'expérience personnelle de chacun et « l'identité du sujet est mobile et malléable » (id., 31); elle se reconstruit au fur et à mesure de ses lectures. On peut ici faire un rapprochement avec le concept du sujet lecteur chez les tenants de l'approche subjective qui voit le lecteur comme transformant ses lectures tout en se transformant par ses lectures.

5) Le processus intégratif (ou symbolique)

Dans un article précédent Thérien (1992) parle du processus symbolique de la lecture littéraire, qui semble correspondre à ce qu'il nomme ici le processus intégratif. « Mais l'intégration c'est aussi la sélection plus ou moins consciente d'éléments qui transitent dans mon imaginaire soit comme totalité, soit comme fragments, pour confronter des idées reçues qui constituent cet imaginaire personnel, pour les ébranler et, dans quelques rares cas, pour ouvrir l'imaginaire sur de nouvelles dimensions. La lecture littéraire est un processus virtuel d'enrichissement du champ symbolique » (1992, 99). Le terme intégratif renvoie, dans ce qu'il a nommé plus récemment *le processus intégratif*, à l'univers social et à son système de références : « Le sens se fixe dans l'imaginaire de chacun, mais il rejoint, étant donné le caractère forcément collectif de sa formation, d'autres imaginaires existants, ceux qu'il partage avec les autres membres de son groupe ou de sa société » (2007, 32).

En 1992, Thérien se reprochait déjà la linéarité qu'implique l'énumération des activités de lecture alors qu'il préconise une approche intégrative des activités et des connaissances reliées à ces activités. Selon lui, il serait beaucoup plus facile et rassembleur de dire que lire implique obligatoirement de comprendre et d'interpréter. Mais il propose d'isoler chacun des termes pour mieux les analyser, toujours dans une perspective de lecture littéraire dont l'« acte complexe, privé, intime et singulier » (id., 98) constitue les différents aspects de la performance du lecteur. Voici comment

il décrit de manière distincte les trois activités centrales de la lecture : lire, comprendre et interpréter.

1) Lire

Le *lire*, appliqué à la littérature, c'est le décodage de la langue littéraire. « Lire le littéraire, c'est faire état d'une double performance du littéraire, une performance qui s'appuie sur la connaissance de la langue et l'autre sur la connaissance et la pratique de la lecture littéraire » (Thérien, 1992, 97). La lecture littéraire « s'accomplit dans une perspective de décodage intime, personnel, privé, d'un objet fait de mots que l'acte de lecture entreprend de constituer, de construire » (ibid.). En fait, le *lire* implique tous les processus de lecture (affectif, cognitif, argumentatif et symbolique).

La lecture littéraire engage les affects qui deviennent indispensables à la lecture même car leur intensité va permettre au lecteur de créer des noyaux, des *topoi* mémoriels qui l'aideront à structurer sa démarche à travers le roman. (id., 98)

La cognition appliquée au domaine littéraire serait ainsi un ensemble de saisies (ou de techniques) constituées à partir de pratiques littéraires, ~~souvent hétérogènes~~ et reconnues par l'institution littéraire. Le lecteur qui lit « intègre tout autant le contenu de la lecture que les éléments de son expérience » (id., 99). Et ces éléments peuvent être « personnels » (provenant de l'expérience unique de chacun) ou « techniques » (provenant de l'objet littéraire comme des savoirs nouveaux). Lire est donc une expérience riche et complexe qui ne se réduit pas à quelques opérations de décodage.

2) Comprendre

Tout d'abord il faut préciser que l'acte de *comprendre* dépasse celui de *lire* puisqu'il implique « à la fois les tentatives de comparaison et les activités intellectuelles qui permettent la catégorisation » (Thérien, 1992, 99). Le lecteur construit sa compréhension grâce à sa capacité de gérer les éléments de la micro et de la

macrostructure de l'objet littéraire, ses constructions mentales qu'il réajuste au fur et à mesure de sa lecture et sa mémoire ou *mémoria*.

3) Interpréter

Alors que « lire et comprendre sont des activités qui servent à construire mentalement l'objet littéraire » (102), l'interprétation vise à donner un sens personnel au texte. Elle est toutefois comprise dans les deux autres :

Un texte n'a pas de sens caché une fois qu'il est lu, il peut avoir d'autres sens que d'autres lectures mettront en lumière. Il faut donc comprendre que même si chacun peut extraire un sens différent du texte, ce sens appartient déjà au texte. Interpréter n'est donc pas une activité subjective qui laisse au lecteur le choix de s'éloigner du sens rendu possible par le texte; la capacité d'interprétation sous-entend une maîtrise absolue du texte. (id., 102-103)

Bien qu'appartenant à la tradition sémiotique, Thérien (1992, 2007) emprunte les approches cognitiviste, sémiotique et subjective pour décrire les processus et les activités de lecture exposés précédemment. En cela, il se rapproche de notre démarche qui vise à tenir compte de l'ensemble des mécanismes en jeu chez le lecteur lors de l'acte de lecture. Par contre, nous nous intéressons aussi au lecteur réel (qui peut être modeste) et non uniquement à l'activité interprétative d'un lecteur savant.

Hotte (2001) fait une distinction importante entre les parcours de lecture et les processus de lecture. À son avis, la lecture est déterminée par le texte qui l'oriente « en instaurant un parcours de lecture, mais elle ne l'est qu'en partie seulement, puisque le lecteur influe également sur elle par son mandat de lecture, ses attentes, ses compétences, ses connaissances et sa perception de la littérature et de son rôle en tant qu'individu qui lit.» (id., 34). Le parcours serait donc imposé par le texte et le processus propre au sujet lisant : «Le rôle du texte dans l'élaboration de la lecture consiste à inscrire un parcours de lecture; le rôle du lecteur consiste à décider du

choix des lectures, du but poursuivi et du mode de lecture» (id., 151). Dans notre thèse le parcours est celui du lecteur.

Selon Hotte, tout parcours de sens serait donc déterminé par un certains nombre de fonctions qui fondent différents modes de lecture : 1) la fonction référentielle, qui fait appel aux connaissances culturelles du lecteur; 2) la fonction intertextuelle, qui pose comme référence un autre texte; 3) la fonction autoreprésentative, qui utilise un fragment intratextuel comme fondement herméneutique. «La lecture résulte d'une interaction entre le texte et le lecteur. Chacun est préalablement déterminé: le texte, par sa structure narrative; le lecteur par ses connaissances, son savoir lire et ses conceptions au sujet de la littérature et de la lecture. » (id., 152) mais la rencontre des deux est complètement indéterminée et ces déterminismes sont constamment renouvelés par les textes et les expériences du lecteur. L'approche de Hotte, qui rend à la fois compte des fonctions déterministes du texte et de son incomplétude, par le fait que le lecteur influence le sens du texte, participe de cette idée de tension que nous identifierons subséquemment entre la force du sens du texte qui veut s'imposer et celle de la subjectivité du lecteur. Nous nous inspirerons de la démarche de Gervais (2006) pour exposer les éléments que nous supposons-en tension lors de l'activité de lecture et de spectature.

Gervais (1993, 2006) s'intéresse au lecteur réel (théorisé) qui d'une part cherche à comprendre les indices du texte pour en saisir l'intrigue et d'autre part (et dans un deuxième temps, voire une deuxième lecture), approfondit sa compréhension en accroissant son investissement dans sa lecture. Puisque qu'il introduit le lecteur comme une variable qui est plus ou moins investie dans sa lecture, il ne peut penser la compréhension et l'interprétation que comme des activités pouvant être à tout moment variables ou superposables. Il distingue deux régies de la lecture, soient la *lecture-en-progression* et la *lecture-en-compréhension*, dont il précise qu'elles sont en tension. Il s'inspire du modèle de Riffaterre qui propose deux mouvements de

lecture (nous l'avons vu): le premier qu'il qualifie d'« heuristique » et le deuxième, d'« herméneutique ». Gervais (2006) fait référence à Riffaterre lorsqu'il précise dans sa théorie sur la lecture sa vision de l'acte comme se produisant en deux instants : une première lecture linéaire en surface et une seconde lecture interprétative, en profondeur.

Comme nous partons du principe que la deuxième lecture permet d'approfondir la compréhension et l'interprétation d'une œuvre pour justifier le fait que la spectature d'une adaptation cinématographique est une occasion de relecture du roman adapté nous reviendrons sur l'idée de première et deuxième lecture que Gervais (2006) développe ainsi :

La première lecture

Elle se passe au fur et à mesure que le lecteur avance dans le texte. Celui-ci progresse dans l'histoire grâce à la mémorisation de données et la capacité de modifier sa compréhension en fonction de nouvelles données. La première lecture « [...] est un repérage dont les résultats seront examinés et réinvestis par la seconde [...] Lors de la deuxième lecture, la première n'est pas annulée, elle sert au contraire de base à l'activité herméneutique de la seconde ». (Gervais, 2006, 136)

La seconde lecture

La seconde lecture permet au lecteur de revenir sur le sens de sa première lecture et d'approfondir sa compréhension du texte littéraire. Gervais désigne cette lecture en tant qu'*architecture* en faisant référence au concept d'*architecteur* de Riffaterre, qui « Tout au long de sa lecture, [...] réexamine et révisé, par comparaison avec ce qui précède. » (Riffaterre, 1983, 17) Selon Gervais lire c'est à la fois progresser et comprendre, la phase de progression correspondant à la recherche d'indices pour

saisir l'intrigue de l'histoire et celle de compréhension à l'analyse, à l'interprétation de cette histoire. D'une *lecture-en-progression*, le lecteur passe à une lecture interprétative, les deux demeurant *en tension*. L'analogie de la *tension* renvoie aux sciences physiques, qui supposent que plusieurs forces sont souvent en application dans la nature et que la recherche de l'équilibre réside dans la mise en tension égale des deux forces. Le lecteur est donc celui qui cherche l'équilibre entre ces deux vecteurs : progression et compréhension.

Dans *À l'écoute de la lecture*, pour introduire son essai sur l'acte de lecture, Gervais (2006) commence par prévenir son lecteur des postures dans lesquelles ne s'inscrivent pas ses recherches.

Il ne s'agit pas, en effet, d'un essai sur l'apprentissage de la lecture, ou encore sur une lecture littéraire déjà assimilée et pratiquée, sur la réception des œuvres et leur évaluation historique, sur l'herméneutique et les possibilités de l'interprétation..., ni même sur la représentation de la lecture ou du lecteur dans des fictions, leur inscription textuelle et leur rôle dans la saisie des textes. Il ne s'agit pas d'une poétique, d'une politique ou d'une psychologie de la lecture, d'une herméneutique, d'un art de lire, de la fabrication d'une machine à lire ou de la description d'un lecteur idéal, virtuel, implicite, souhaité, construit. (Gervais, 2006, 13)

Par cette énumération des champs d'étude s'intéressant au lecteur et/ou à la lecture, il dresse le panorama des différents paradigmes et postures adoptés par les chercheurs dans le domaine de la lecture. Cela nous permet ainsi de jeter les lunettes qui nuiraient à la compréhension de son propos en nous focalisant sur son objet de recherche.

Tout comme les herméneutes de la lecture, Gervais ne distingue donc pas la compréhension de l'interprétation; il parle plutôt de degrés d'investissement du lecteur dans l'œuvre. On peut ainsi envisager que d'emblée le lecteur interprète, mais de façon sommaire, s'il est en mode de progression, et de façon approfondie, s'il est

en mode compréhension. La première activité n'inclut pas nécessairement la deuxième, mais la deuxième inclut les deux. Les premières saisies d'information peuvent toutefois être vues comme des interprétations « sommaires » du texte. La lecture est donc la régie de ces deux économies, soit la lecture-en-progression et de la lecture en compréhension. L'activité du lecteur réel est vue comme un travail, une progression dans l'œuvre qui varie en fonction du temps et de la profondeur de l'investissement du lecteur. Gervais démontre que « le seuil de l'interprétation, ce n'est pas autre chose que celui de la lecture littéraire » (Gervais, 1998, 47). Tant que le lecteur comprend le texte, il progresse dans sa lecture, mais lorsqu'il bute sur une signification, il doit passer en mode interprétatif, ce qui exige un travail plus approfondi : « ...il y a interprétation ...quand l'écart entre ce qui est attendu et ce qui survient est trop grand et qu'il se remarque explicitement comme différence, signe d'étrangeté, manifestation d'une altérité » (1998, 59)

Sa conception de l'acte de lecture est avant tout dynamique, donc constituée de mouvements de lectures : de lente à rapide, de distante à investie, de superficielle à profonde... Ces mouvements constitutifs de l'activité de lecture se manifestent à différents degrés et moments de la lecture. L'hypothèse de départ de Gervais est que la diversité des formes de l'acte de lecture dépend de ses deux mouvements fondamentaux : progresser et comprendre.

Gervais (2006) parle de deux types d'illusions cognitives : des illusions textuelles et des illusions lectorales. L'illusion cognitive se présente comme « un cas où le lecteur fait mine de savoir et de comprendre la situation, le comportement ou le déroulement d'actions représentés, soit parce que le texte l'y invite par le biais d'une stratégie textuelle, d'un procédé narratif ou stylistique, soit parce que les impératifs de sa lecture l'y engagent ». (Gervais, 2006, 94) Les illusions cognitives sont donc prévues par le texte (et l'auteur) et le lecteur est contraint à feindre sa compréhension du texte.

Le texte prévoit donc les fausses pistes sur lesquelles le lecteur est amené à construire du sens afin de jouer sur sa compréhension du texte dans une espèce de *feintise ludique partagée*.

C'est donc la lecture qui se construit sur des illusions à partir de pistes ou de fausses pistes données par le texte. Gervais (2006) dit que le *lecteur-en-progression* se contente d'adopter des inférences suggérées par le texte, même si celles-ci sont « plutôt suspectes ». L'illusion cognitive lectorale « n'est pas liée d'abord à une stratégie textuelle mais aux impératifs d'une économie qui dicte au lecteur de privilégier la progression au détriment de la compréhension » (Gervais, 2006, 98) et elle est dite textuelle lorsqu'elle est le résultat évident d'une stratégie narrative. Gervais pose la question : que faut-il comprendre minimalement pour poursuivre une lecture? Il répond en disant que c'est la compréhension de l'issue d'une action entamée par le récit qui garde le lecteur accroché à la lecture plus que l'explication de la façon dont l'action s'est déroulée.

Gervais présente dans le tableau qui suit une série d'activités, en apparence opposées, qui coexistent dans l'acte de lecture, mais à des degrés fluctuants. Cette coupure permet aussi de distinguer les deux mouvements qui caractérisent l'acte de lecture chez Gervais, soit la *progression* et la *compréhension*. L'idée de ces oppositions n'est toutefois pas le fait de Gervais lui-même. Il a voulu montrer par ce tableau comment les conceptions traditionnelles de la lecture procèdent par opposition. Ce tableau est nécessaire à notre thèse puisque l'idée des oppositions sera reprise dans le modèle (schéma 7, 9, 10, 11) pour illustrer la tension entre les mécanismes de compréhension et ceux d'interprétation lors de l'acte de lecture-spectature.

Tableau 5 : La lecture : une série d'oppositions (Gervais, 2006)

Progression	Compréhension
Négatif	Positif
Minimal	Maximal
Passif	Actif
Extensif	Intensif
Superficiel	Profond
Repos	Travail
Accumulation d'information	Acquisition de connaissances
Expérimenter	Expliquer
Divertissement	Érudition
Subjectif	Objectif
Rapide	Lent
Moindre investissement	Plus grand investissement
Poursuite de l'intrigue	Maîtrise du texte
Paralittérature	Littérature
Illusion référentielle	Lecture critique
Linéaire	Pluridirectionnel

Nous reprendrons l'idée de tension de Gervais, non pas entre les vecteurs de la progression et de la compréhension, mais entre les mécanismes de compréhension et ceux de l'interprétation, surtout chez le lecteur scolaire. Nous supposons que le lecteur/spectateur en situation scolaire vit une tension dans son parcours de la lecture-spectature entre ce qu'il croit devoir comprendre à partir des données du roman/film et ce qu'il désire comprendre à partir de ce qu'il ressent, de son imaginaire. Lorsque le lecteur/spectateur élève a en mémoire un sens constitué à partir d'une deuxième œuvre, cette tension 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. Nous supposons que tout lecteur/spectateur cherche à valider ou infirmer ses hypothèses de

sens constituées lors de la première activité, vivant à nouveau une tension entre l'objectivation ou la subjectivation des données textuelles ou filmiques. Nous pensons, à l'instar de Gervais, que le degré d'investissement du lecteur/spectateur influencera sa compréhension et son interprétation des données et ajoutons que le processus de lecture-spectature accroît l'investissement du lecteur. On verra que, dans notre modèle, le lecteur-spectateur élève est aussi à la recherche d'un équilibre entre ce qu'il ressent et ce que le roman/film dit ou montre, entre les données objectives et la transformation de ces données en un roman/film reconstituée à partir de son identité de lecteur/spectateur. La compréhension stimule l'interprétation, et, à l'inverse, l'interprétation enrichit la compréhension; ce sont des forces complémentaires. Les activités de compréhension et d'interprétation sont donc envisagées dans l'acte de lecture-spectature comme étant vécues de façon simultanée.

Nous reviendrons sur les oppositions qui coexistent dans le sujet lecteur-spectateur élève qui cherche à s'investir dans le sens d'œuvres littéraire et filmique et en même temps à en soutirer le sens ultime, volonté du créateur. Comme nous travaillons dans une perspective didactique, il nous faut réfléchir à ce tiraillement entre subjectivité (investissement personnel) et objectivité (recherche du sens unique, consensuel) que risque de vivre l'élève questionné ou évalué en compréhension en lecture. Nous y reviendrons dans le chapitre III, lorsque nous aborderons le sujet lecteur à partir d'études exploratoires dans les milieux de pratique.

Ce sont certainement ces théoriciens de l'acte de lecture qui s'apparentent le plus dans leur démarche à la perspective globale adoptée dans notre thèse. Il est difficile de cadrer leurs théories dans une approche particulière : leur conception de l'acte n'excluant ni le pouvoir du texte, ni les opérations mentales, ni la subjectivité du lecteur, elles les englobent toutes pourvu que le sens du texte demeure la quête du

lecteur et que celui-ci mette en œuvre toutes ses ressources pour en déployer le sens. La considération du rôle important de la subjectivité du sujet dans l'interprétation du texte littéraire nous incite à penser que ces théories de l'acte de la lecture se rapprochent de celles de l'approche de la lecture subjective. Nous verrons, au chapitre IV, que l'exercice même de la modélisation de l'activité de lecture-spectature implique de tenir compte de toutes ces forces en œuvre, parfois complémentaires, parfois en tension.

2.2.1.2 L'approche cognitive

L'approche cognitive du texte littéraire n'est jamais pure, contrairement à celle du texte courant, à cause de la nature polysémique de l'œuvre littéraire. Or, comme nous nous intéressons à l'acte de lecture littéraire, nous devons tenir compte des processus cognitifs actifs chez le lecteur pour la compréhension des œuvres littéraires, processus d'ailleurs bien souvent transférables entre les textes littéraires et les textes courants (Rouxel, 1996). D'ailleurs, plusieurs didacticiens de la lecture littéraire ont intégré dans leurs travaux les recherches sur les processus cognitifs et métacognitifs de la lecture (Giasson, 1995; Lebrun, 1996b; Vandendorpe, 1989; Rouxel, 1996; Hébert, 2003). Les théoriciens de la lecture littéraire des approches sémiotique (Riffaterre, 1979; Gervais, 1993; Vandendorpe, 1989; Thérien, 1992, Valenti 2001) et subjective (Rouxel, 1996; Jouve, 2001) donnent une place fondamentale aux processus cognitifs dans l'acte de lecture. Nous pouvons donc supposer que les processus cognitifs ne peuvent être isolés de l'acte de lecture littéraire. Nous distinguons toutefois les cognitivistes de la lecture (Kintsch, 1986; Irwin, 1986; Van Dijk, 1981; Deschênes, 1988) des didacticiens de la lecture littéraire s'étant inspiré de ces recherches (Giasson, 1995; Lebrun, 1996b; Vandendorpe, 1989; Rouxel, 1996).

Les cognitivistes de la lecture s'intéressent principalement aux processus de lecture en général, soit au sens qui se construit à travers l'interaction entre les connaissances du lecteur et le texte. C'est le lecteur qui construit le sens du texte grâce à un processus de mise en œuvre d'opérations cognitives (inférences, hypothèses, rétroactions, anticipations, synthèses...) qui l'amène à faire des ponts entre ses connaissances antérieures et le texte qu'il découvre. Chez les cognitivistes, surtout les didacticiens de la lecture, une autre variable importante intervient dans cette dynamique entre lecteur et texte : le contexte (Giasson, 1990).

La plupart des cognitivistes s'entendent pour dire que la compréhension correspond à une construction sémantique de premier degré et que l'interprétation repose sur une intention du lecteur de greffer à ce sens compris un sens second. Les structures affectives réfèrent ainsi aux attitudes, motivations, perceptions et intérêt du lecteur (Giasson 1990, 1995) plus qu'au processus de lecture. Le lecteur, dans les théories cognitivistes, est vu avant tout dans son activité que l'on cherche à représenter. Pour expliquer l'activité de compréhension des textes, des chercheurs tels que Kintsch et Van Dijk (1978), Irwin (1986), Lebrun (1987), Deschênes (1988) et Giasson (1990) ont en commun de concevoir la lecture dans une dynamique entre texte, lecteur et contexte. Le sens est vu comme le résultat de l'activité du lecteur, qui le construit en se servant du texte et en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et ses buts de lecture, tout en tenant compte de ses intérêts et de ses réactions affectives. Par exemple, selon Deschênes (1988), deux facteurs influencent la compréhension en lecture: les structures de connaissances, qui se divisent en structures cognitives, et les structures affectives. Selon Vandendorpe (1990), « L'opération de compréhension doit alors être logiquement considérée comme une activité d'unification de données contradictoires, au moyen de laquelle on saisit dans un seul acte mental la base paradoxale du texte, en remontant pour cela à un niveau d'abstraction supérieur. » (id., 72). Vandendorpe s'inspire du modèle « question-réponse » développé par

Gadamer (1976) pour expliquer qu'il revient au lecteur de poser les questions (auxquelles l'oeuvre répond) et de décider de son sens.

Pour identifier les mécanismes de compréhension de la lecture littéraire, nous chercherons dans les théories de la lecture en général et dans celles plus spécifiques à la lecture littéraire (le plus souvent didactiques) les processus cognitifs en œuvre chez le lecteur. Nous verrons que les chercheurs ayant abordé la lecture dans une approche cognitive sont, pour la plupart, soit des cognitivistes de la lecture en général (Kintsch, 1986; Van Dick, 1981; Irwin, 1986; Deschênes, 1988), soit des sémioticiens (Vandendorpe, 1989; Riffaterre, 1979; Gervais, 1993, 2006) et/ou des didacticiens (Giasson, 1995, Rouxel, 1996) ayant exploré l'approche cognitive afin de comprendre comment opère chez le lecteur la compréhension en lecture littéraire. Nous présenterons d'abord les fondements de l'approche cognitive en lecture. Comme notre intérêt se situe plus du côté des processus cognitifs de la lecture littéraire que de la lecture en général, nous nous attarderons aux recherches des sémioticiens de la lecture littéraire dont l'approche pourrait être qualifiée de sémio-cognitive.

Nous traiterons en quatre parties les concepts liés aux mécanismes de compréhension développés par des chercheurs qui empruntent une approche cognitive en lecture ou sémio-cognitive: les processus cognitifs de lecture; les filtres et les effets de lecture; la théorie des schémas et les préconstruits; la lecture stratégique et l'approche métacognitive (en didactique).

2.2.1.2.1 Les processus cognitifs de lecture

Pour les cognitivistes des années quatre-vingt, la compréhension des textes ne relève plus du simple décodage linguistique. La plupart des modèles cognitivistes de la

lecture (Kintsch et Van Dijk, 1978; Irwin, 1986 ; Deschênes, 1988; Giasson, 1990) définissent la compréhension comme un ensemble de processus complexes et interactifs. Le modèle *propositionnel* de Kintsch et Van Dijk (1978) tient compte à la fois du processus cognitif du lecteur et du fonctionnement du texte. Le lecteur, en interaction constante avec le texte, cherche à regrouper les informations (propositions sémantiques) en unités significatives (macrostructure) afin d'augmenter les informations traitées. Il dispose ainsi d'une base de connaissances sur laquelle interviennent un certain nombre de mécanismes (procédures); la base de connaissance d'un lecteur étant constituée d'un ensemble de données conceptuelles, linguistiques et procédurales.

Chez Kintsh (1979), il faut que le lecteur se construise un modèle de situations qui s'appuie sur des procédures (suppression, généralisation et intégration de données textuelles) et un guidage par des stratégies intervenant en fonction des buts du lecteur et des schémas des textes. Cette construction se fait toujours en interaction entre un texte qui comprend des informations transmises par une langue et une base de connaissances sur lesquelles interviennent un certain nombre de mécanismes. En 1978, Kintsh et Van Dick élaboraient un modèle procédural visant à rendre compte de la compréhension en lecture qui a permis de clarifier l'articulation des connaissances par le lecteur, sa capacité de traiter l'information et ses recours à des procédures. Le lecteur traite l'information du texte en éliminant, condensant ou comblant les données manquantes grâce à sa capacité d'inférer, d'activer ses connaissances antérieures (stockées dans la mémoire à long terme), d'établir des liens de cohérence et de se construire une représentation mentale du texte. (dans Hébert, 2003, 35)

Les modèles de compréhension en lecture de Irwin (1986), de Deschênes (1988) et de Giasson (1990) ont aussi en commun trois grandes composantes: le texte, le lecteur et le contexte. La compréhension en lecture varie selon le degré de relation entre les

trois variables : « plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension » (Giasson, 1990, 7). Dans le modèle de Giasson (1990), le lecteur aborde la tâche de lecture avec les structures cognitives et affectives qui lui sont propres : « Et il met en œuvre différents processus qui lui permettront de comprendre le texte ». (id., 9) Les structures cognitives réfèrent aux connaissances que possède le lecteur élève sur la langue (connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques) et sur le monde. Ces connaissances sur le monde l'aideront à mieux comprendre les textes lus en faisant des ponts entre les informations du texte et ses propres connaissances. Et plus l'élève a acquis de connaissances et vécu d'expériences antérieures, plus sa lecture sera réussie. À l'instar de Giasson (1990), Hébert (2003) croit que « cela est d'autant plus pertinent dans le cas des adolescents lecteurs, car l'une des grandes difficultés de la didactique du texte littéraire, au primaire et au secondaire, réside justement dans leur manque de connaissances « externes » sur les textes » (id., 35).

Les structures affectives sont reliées à ce que l'élève veut faire, soit à ses attitudes et intérêts de lecture : « Les structures affectives comprennent l'attitude générale face à la lecture et les intérêts développées par le lecteur » (id., 15). La variable « lecteur » comprend ainsi les structures (ce qu'il est) et les processus (ce qu'il fait pendant la lecture). Les structures cognitives correspondent à ce que le sujet connaît sur la langue et sur le monde alors que « les structures affectives englobent ses attitudes générales devant une tâche dont l'enjeu est la compréhension d'un texte » (ibid). Ces dernières incluent aussi les goûts de chaque individu en dehors de la lecture qui peuvent influencer son intérêt pour un livre. Selon Giasson (1995), la perception que le lecteur scolaire a de ses capacités en lecture peut aussi jouer sur sa performance en lecture.

La variable texte est considérée sous trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. Giasson (1990) dit que pour parler des textes, il faut les classer, « puisqu'il est démontré que le lecteur se comporte différemment selon la nature des textes qui lui sont présentés » (id., 19). La troisième variable, le contexte, « inclut toutes les conditions mises en œuvre lorsque le lecteur entre en contact avec un texte » (Giasson, 1995, 20), c'est-à-dire celles fixées par le lecteur ou par l'enseignant. Il existe trois contextes selon Giasson (1995) : le psychologique (l'intention de lecture), le social (l'intervention de l'enseignant ou des pairs) et le physique (l'environnement, le lieu, les bruits).

Dans le modèle de Deschênes (1988), les caractéristiques reliées au contexte sont des variables faisant « partie de l'univers plus ou moins immédiat du texte soumis au sujet lors d'une activité » (id., 16). Ces variables sont les suivantes : « la perspective ou le but proposé au lecteur, le titre du texte, les organisateurs introductifs, les questions adjointes, les dessins, les illustrations, les diagrammes, et les modalités de présentation du texte » (ibid). Le texte est à la fois forme (mots, phrases, propositions syntaxiques, paragraphe, structure globale) et fond (microstructure et macrostructure). Le lecteur est défini par ses structures de connaissances (contenu et organisation) et ses processus psychologiques (perception, activation, construction de signification, mémorisation, récupération et production).

Irwin (1986) propose une classification qui distingue cinq grandes catégories de processus de lecture, qui sont elles-mêmes divisées en composantes. Giasson (1990) les reprend intégralement dans son modèle qui tient compte comme nous l'avons vu des trois variables : lecteur, texte et contexte.

Les *microprocessus* servent à comprendre l'information contenue dans une phrase, reconnaître des mots, lire par groupe de mots, de microsélection.

Les *processus d'intégration* ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases. Ils sollicitent l'utilisation de référents, de connecteurs, d'inférences fondées sur les schémas.

Les *macroprocessus* sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent. Ils visent l'identification des idées principales, les résumés, l'utilisation de la structure du texte.

Les *processus d'élaboration* sont ceux qui permettent aux lecteurs de dépasser le texte, de faire des inférences non prévues par l'auteur. Le lecteur est capable de prédictions, d'imagerie mentale, de réponse affective, de liens avec les connaissances, de raisonnement.

Les *processus métacognitifs* gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. Il est en mesure d'identifier une perte de compréhension et de la réparer (Giasson, 1990). Le lecteur est donc capable d'autoévaluer sa compréhension en lecture. Sa connaissance des opérations reliées aux processus précédents lui permet d'évaluer l'efficacité des stratégies déployées lors de sa lecture.

Irwin (1986) identifie cinq types de processus d'élaboration : 1) faire des *prédictions* 2) se former une *image mentale*, 3) *réagir émotionnellement*, 4) *raisonner* sur le texte, 5) *intégrer* l'information nouvelle à ses connaissances antérieures. Les *prédictions* sur les textes narratifs procèderaient de deux manières :

a) il y a les prédictions des événements fondées sur le caractère des personnages, leur motivation, les caractéristiques de la situation et les indices présents dans le texte.

b) il y a les prédictions à partir de la structure et fondées sur la connaissance des genres littéraires, les connaissances concernant la grammaire du récit. (Giasson, 1990). L'*imagerie mentale* interviendrait de plusieurs façons en lecture : elle augmenterait la capacité de la mémoire en réunissant des détails dans de grands ensembles; elle faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons; elle servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information textuelle; elle augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir (Giasson, 1990). Les *réactions émotives* seraient quant à elles causées par l'intrigue et l'identification aux personnages : « *Raisonnement le texte* implique l'utilisation de l'intelligence pour traiter le contenu du texte, pour l'analyser et pour le critiquer. *L'intégration* de l'information du texte aux connaissances du lecteur relève d'une habileté qui s'apparente au *processus d'élaboration* » (Giasson, 1990, 25).

Giasson propose de choisir des stratégies de lecture qui répondent à des besoins spécifiques de l'élève et adaptées à ses capacités. Selon Giasson (2000), un lecteur stratégique expert peut « gérer » lui-même sa compréhension d'un texte grâce à sa capacité de mobiliser les stratégies appropriées. Il sait planifier sa lecture, en vérifier le bon déroulement et peut effectuer des retours en arrière si nécessaire. Avant même de commencer, le lecteur planifie sa lecture : il « choisit une intention de lecture, détermine une façon de lire, prédit ce qui sera lu, formule de questions et des hypothèses » (Giasson, 1995, 199). Au cours de sa lecture il aura à vérifier ses hypothèses afin de les conserver ou de les réfuter et réussira, grâce à l'inférence, à dépasser le niveau de compréhension littérale du texte vers une « compréhension inférentielle ». Selon Giasson (1995), les inférences peuvent être logiques (fondées sur le texte) ou pragmatiques (fondées sur les connaissances ou les schémas du lecteur) ou créatives, qui ne font pas appel à l'imagination ou au jugement du lecteur, mais à ses connaissances antérieures (Cunningham, 1987). Giasson (1990) propose des stratégies d'entraînement aux inférences, soit le questionnement, l'hypothèse,

l'identification de mots clés et le jugement final de l'efficacité de l'utilisation de l'inférence. Dans cette approche, le lecteur se questionne constamment sur son niveau de compréhension de sa lecture et utilise des stratégies de récupération de sens si nécessaire. Il sait gérer la perte de compréhension : « il détecte la perte et identifie le problème; il évalue l'importance du problème; il choisit une stratégie pour récupérer le sens du texte et vérifie son efficacité » (Giasson, 1995, 199). Suite à sa lecture, il se demande s'il a compris et vérifie s'il a atteint l'objectif de lecture.

Valenti (2001, 2007) fonde son approche cognitive de la lecture sur les travaux de Schlinger (1990). Il s'intéresse en particulier aux processus cognitifs, argumentatifs et symboliques de l'acte de lecture - trois types de processus issus de Schlinger, soit trois types de savoirs: théoriques, pratiques et poétiques (pour la contemplation, l'action et la fabrication ou la création). Il insiste pour dire que la lecture ne se situe pas au même plan que le texte et que le point d'ancrage de toute situation cognitive part du moment où quelqu'un sait quelque chose. Par contre, dans cette approche, le lecteur ne peut tout savoir; il ne peut embrasser l'ensemble des significations potentielles d'un texte littéraire. Selon Valenti (2007), les trois invariants de la situation cognitive sont le sujet, l'objet de savoir et la relation entre le sujet et l'objet de savoir. De plus, il distingue deux situations cognitives, l'une de premier ordre (compréhension topologique), l'autre de deuxième ordre (interrogation métaréflexive). Par exemple, un lecteur qui s'interroge sur ses difficultés de lecture passe du premier au deuxième ordre.

À l'instar de Thérien (1990), Valenti (2007) présente le processus cognitif comme étant à la fois perceptif et cognitif. « Il y a en premier lieu le processus neurophysiologique (ou perceptif). Pour qu'il y ait acte de lecture, des signes doivent d'abord être perçus, reconnus, distingués les uns des autres » (id., 75). Le processus perceptif permet donc la reconnaissance des signes et une fois les signes perçus, le *processus cognitif* les « identifie, leur donne une signification, les regroupe, les

segmente et assure l'intégration cohérente des significations » (Thérien, 1990, 74). Thérien ajoute au *processus cognitif*, le *processus affectif*, qui tient au fait que les informations transmises par la lecture ne sont jamais neutres. Il donne comme exemple le fait que la vitesse de lecture peut s'accroître lorsque le lecteur arrive, par exemple, au passage-clé d'une narration où l'intrigue est sur le point de se dénouer. Le *processus argumentatif* correspond à la prise en charge du défilement de l'information ainsi qu'à celle de l'ordre dans lequel se présentent les segments discursifs. En progressant à travers un texte, le lecteur établit des schématisations et des repères argumentatifs qui lui apparaissent comme autant de preuves et de démonstrations sous-jacentes à l'élaboration narrative. Enfin, le *processus symbolique* a la double fonction d'intégrer et de hiérarchiser les lectures; il incite le lecteur à suivre son propre cheminement au hasard des lectures entreprises (aussi pourra-t-il regrouper en une série personnelle des oeuvres que l'histoire littéraire aurait tendance à éloigner les unes des autres).

Comme nous cherchons à identifier des mécanismes de compréhension et d'interprétation en lecture nous retiendrons des théories et modèles d'Erwin, Giasson, Deschênes et Kinstch plusieurs opérations cognitives, telles la perception, l'inférence, l'hypothèse, la rétroaction, l'autoévaluation.

2.2.1.2.2 Les filtres et les effets de lecture

Vandendorpe (1990) définit la lecture littéraire non pas comme une simple activité de décodage d'une œuvre programmée par l'auteur, mais comme une réception plurielle déterminée par l'acte de lecture littéraire. Selon lui, le fait même que la littérarité d'une œuvre soit fondée sur des critères flous renvoie à la complexité de saisir ce qui définit la lecture littéraire. C'est le degré d'investissement du lecteur dans l'activité de lecture littéraire qui importe et non pas la valeur littéraire de l'œuvre. Bref, un

lecteur peut faire une lecture poétique d'un texte courant et une lecture courante d'un texte poétique. Il croit donc qu'il existe une façon littéraire de lire, qu'elle peut être commune à tous et qu'on possède un « socle cognitif des jugements de littérarité » défini par l'école et la société (id., 20).

La lecture littéraire se manifesterait donc par un fonctionnement cognitif particulier, le littéraire pouvant être défini comme « un *filtre* formé d'un ensemble de représentations appliquées à des textes et de prescriptions sur la façon de les lire » (Vandendorpe, 1990, 20). Les opérations mentales lors de la lecture littéraire se font à travers et à partir de quelque chose;

Le savoir que nous accumulons au fil de nos expériences, au sujet d'une réalité quelconque n'est pas emmagasiné de manière inerte dans notre mémoire, mais passe à travers différents circuits cérébraux pour déboucher sur la formation de réseaux d'information hiérarchisés, parmi lesquels on identifie notamment le schéma et le « prototype ». (ibid.)

Vandendorpe donne l'exemple que le mot animal risque de faire surgir dans notre esprit plus souvent le chien que l'ornithorynque, « de la même façon peut-on supposer que nous formons un « prototype » du littéraire de plus en plus englobant à mesure que s'étend notre expérience de la littérature » (id., 21).

Au *filtre cognitif* (construction automatique, activité inconsciente), Vandendorpe (1990) ajoute le *filtre idéologique* (qui vient modifier l'activité inconsciente reliée au *filtre cognitif*) qui consiste en une intervention délibérée sur nos contenus d'expériences et d'une réinterprétation de celles-ci. L'idéologie fonctionnerait « comme un opérateur cognitif qui, appliqué à une réalité quelconque, tend à donner toujours les mêmes résultats » (id., 26). Le *filtre littéraire* correspondrait à une conception du littéraire dont la mouvance provoquerait des changements de lecture de l'œuvre littéraire. En fait, chaque changement de paradigme entraîne une relecture des œuvres du passé. Vandendorpe reproche à la tendance actuelle de privilégier une

approche polysémique qui participe à une « dévalorisation du limpide » (id., 30). Il ajoute « Ce n'est pas que l'œuvre doit être absolument hermétique ou obscure. Elle doit au minimum faire l'impasse sur ses déterminations et laisser au lecteur un espace de « jeu » » (id., 31).

Vandendorpe (1990) se penche aussi sur la notion d'*effet de contexte* telle qu'elle apparaît dans la description du processus de compréhension de Sperber et Wilson. Loin de considérer le contexte comme donné et fixé d'avance, ces auteurs soutiennent que le contexte peut être choisi et soumis à des réajustements au cours même du processus de compréhension, compte tenu du principe de *pertinence* et de celui du moindre *effort de traitement*. Vandendorpe (1990) explique que la compréhension va varier selon les contextes particuliers que le lecteur choisira de convoquer mentalement, et qui peuvent être constitués par des expériences personnelles aussi bien que par des connaissances. Puisqu'il possède des références communes à un groupe, le lecteur adopte une grille de lecture qui permet de s'assurer que sa lecture soit la plus homogène possible. Et plus le lecteur pourra recourir à un nombre varié de grilles de lecture, plus ce dernier sera susceptible de trouver des sens multiples à une même oeuvre, « en faisant varier l'angle du prisme au travers duquel il l'examine » (ibid.).

Roy (1994, 2007) s'intéresse à la *référence* comme effet de lecture. La lecture serait « une dynamique qui convoque plusieurs attitudes, plusieurs dimensions du texte à la fois » (2007, 133), produit d'un aller-retour entre lecture littérale et lecture référentielle « en fonction d'une recherche de sens » (ibid.). Pour parler de la référence littéraire comme effet de lecture, Roy propose deux hypothèses élémentaires : le texte impose ses références; la lecture cherche à construire ses références. Il existerait donc des conditions objectives d'une lecture référentielle,

soient celles inscrites dans le texte et la lecture serait une recherche de ses propres références en (re)construisant celles du texte littéraire.

[...] la lecture conduit éventuellement à l'action par la transposition des contenus résultant d'une perception référentielle d'un texte littéraire. La référence littéraire devient alors la référence personnelle. (id., 146)

Roy parle aussi de la difficulté de considérer les *effets de réel*, c'est-à-dire ceux qui font appel à la subjectivité et à l'identité du lecteur. Selon lui, l'étude de ces effets relève plus de la psychologie et de la sociologie que de la sémiotique. Il conçoit toutefois que le sujet-lecteur lors de son parcours de lecture est laissé à sa liberté; la référence étant une variable « recouvrant à son tour un vaste ensemble d'objets perceptibles et interprétables, tels que les schémas d'action, les données historiques et les attentes ou visées personnelles (id., 147).

Nous reviendrons, lors de l'élaboration de notre modèle, sur des variables pouvant agir tels des filtres ou des références sur les modes de compréhension et d'interprétation lors de la lecture-spectature. Nous poursuivrons ainsi la réflexion de Vandendorpe sur l'*effet des filtres* sur la lecture et celle de Roy sur les *effets référentiels*, mais aussi sur les *effets de réel*.

2.2.1.2.3 La théorie des schémas, les automatismes et les préconstruits

La théorie des schémas s'intéresse au rôle des connaissances antérieures du lecteur et à leur structuration lors de la lecture. Les schèmes de connaissances, en psychologie cognitive, désignent un ensemble d'opérations mentales mobilisées simultanément ou successivement dans une démarche de connaissance. Ces schèmes, ou scripts, se forment au fil de l'expérience et sont convoqués chaque fois que le sujet se trouve confronté à une situation qui lui rappelle l'expérience antérieure. L'attention serait

réservée aux niveaux les plus élevés: ainsi on se souvient du thème d'un texte, mais pas des mots utilisés ni parfois dans quelle langue était le texte.

La lecture peut être perçue comme un acte auto-énonciatif au moyen duquel le lecteur met un énoncé en résonance avec les schèmes contextuels susceptibles d'en rendre compte (Vandendorpe, 1990). Chez les sémio-cognitivistes, ces schèmes contextuels seraient en partie fournis par l'écrivain qui cherche à assurer une certaine autonomie à son oeuvre. Par divers procédés, l'auteur vise à produire chez le lecteur une configuration mentale déterminée susceptible de garantir que les effets de sens visés auront bien lieu – au niveau des *macrostructures* de Kintsch et Van Dijk (1978). On considère ainsi les schémas comme déterminants en ce sens qu'ils prédisposent le lecteur à interpréter son expérience d'une façon stable. De plus, les schémas organisent l'expérience antérieure de façon à permettre l'*anticipation* et l'*interprétation* du discours. Le modèle de compréhension en lecture de Van Dijk (1979) fait intervenir les mécanismes suivants : l'interprétation des incomplétudes du texte littéraire, les transformations sémantiques, la recherche de cohérence « locale » et « globale » et la transformation des schémas de lecture au contact des textes littéraires. Ces opérations cognitives du lecteur de l'oeuvre littéraire seront reprises à l'intérieur des synthèses des mécanismes de compréhension en lecture à la fin de ce chapitre.

Selon Vandendorpe (1991) même si c'est l'auteur qui impose à différents degrés le niveau d'ambiguïté et de flou de ses textes, « il pourra faire accepter à son lecteur toutes décisions qui relèvent aussi, en partie, de l'esthétique littéraire et varient selon les cultures et les époques » (id., 18). Mais c'est aussi, selon lui, au lecteur qu'il appartient d'investir ses propres schémas créateurs de sens, dans un effort de coopération redoublée, voire de co-création, afin d'assurer le fonctionnement du jeu aléatoire qu'est la lecture. Vandendorpe (1991) constate qu'il existe encore un clivage dans les études sur le fonctionnement cognitif, qui se divisent selon deux paradigmes:

le premier groupe oppose le conscient à l'inconscient; le second groupe oppose les processus placés sous le contrôle du sujet à ceux qui sont automatiques. Le traitement inconscient relèverait d'un processus automatique et serait plus difficilement prévisible, alors que les processus de contrôle relèvent plus d'un apprentissage qui peut se faire à l'école. D'ailleurs selon Deschênes :

[...] la recherche en psychologie cognitive des quinze dernières années conclut que la lecture est une démarche stratégique et qu'il faut enseigner aux lecteurs des moyens favorisant une grande flexibilité pour lire et comprendre tous les genres de textes qu'ils rencontreront. (Deschênes, 1991, 30)

De son côté, dans le modèle des schémas, Van Dijk (1979) reconnaît que les connaissances antérieures du lecteur sont organisées dans la mémoire sous forme de structures : les structures du texte et les structures de représentations élaborées par le lecteur. Ces structures varient selon le type de connaissances qu'elles organisent. Ainsi selon Van Dijk (1979), la compréhension en lecture est un processus interactif entre les schémas de connaissances du lecteur et la capacité du texte à activer ces connaissances. La capacité de comprendre d'un lecteur dépend donc de son habileté à convoquer ses expériences antérieures et à situer dans des structures cognitives toute nouvelle donnée du texte ou expérience de lecture.

Selon l'hypothèse de Valenti (2001), «le lecteur construit un contexte de compréhension dans la perspective de la transitivité des signes et des schèmes de connaissance. Il organise la cohérence au plan topologique à la faveur de l'élaboration d'un schéma de représentation où les préconstruits prennent leur sens en contexte » (id., 290). Thérien (1990, 2007) parle aussi de préconstruits dont il dit qu'ils sont des processus imbriqués les uns dans les autres qui impliquent à la fois des noyaux stables (les faits de lecture tels les noms de personnages, leur description physique) et des variables autour de ces noyaux qui confèrent à l'œuvre toute sa subjectivité. La narration « sert à installer la mobilité...et la description, elle, installe les noyaux fixes » (Thérien, 2007, 37); elles sont toutes deux impliquées dans les opérations

cognitives en lecture. Or « ...les préconstruits guident littéralement notre lecture en lui permettant de se réaliser, de s'accrocher à des noyaux fixes qui vont permettre le développement suivi et cohérent du discours constitué par le renouvellement des parties mobiles... ». (id., 38)

Selon Deschênes (1988), les modèles de processus *top-down*, ou *descendant*, prônent le principe selon lequel le lecteur procède à la construction de la signification globale du texte dès qu'il entame la lecture, grâce à ses expériences personnelles, ses connaissances antérieures. Cette activité existe à tous les niveaux de compréhension; la perception exige une opération cognitive de reconnaissance. Deschêne ajoute à ce processus l'activité *bottom-up* ou *ascendante* qui implique que le lecteur ajuste ses connaissances et ses hypothèses de sens en fonction des données graduelles fournies par le texte, et ce, grâce à l'activité *interactive* entre texte et lecteur. La compréhension est donc vue comme un processus d'émission d'hypothèses, d'anticipation, d'inférences, de prédictions. D'autres modèles tels celui de Goodman et Burke (1980) soulignent le lien qui existe entre les connaissances sur la langue et les stratégies cognitives de type prédiction, confirmation et intégration.

2.2.1.2.4 La lecture stratégique et l'approche métacognitive (en didactique)

L'enseignement stratégique, selon Tardif (1992), formalise de façon systématique les stratégies d'apprentissage par lesquelles les connaissances s'acquièrent. Ainsi, il faut enseigner non seulement des contenus, mais aussi des règles, des procédures et des stratégies cognitives et métacognitives pour apprendre. Il devient primordial de rendre l'élève autonome face au processus d'apprentissage en lui faisant prendre conscience des mécanismes par lesquels il construit ses connaissances et surtout en lui apprenant à apprendre. L'approche stratégique préconise un enseignement fondé sur des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels (Tardif, 1992). Les savoirs déclaratifs renvoient à des modèles d'intelligibilité de la réalité (connaissances), les

savoirs procéduraux, à des méthodes, des techniques, des processus (savoir comment faire) et les savoirs conditionnels, à des savoirs d'intervention dans des contextes particuliers (stratégies et transferts) (Perrenoud, 1995).

Une stratégie de lecture est une combinaison de moyens que le lecteur met en oeuvre consciemment pour comprendre un texte (Giasson, 1996). D'après Giasson (1996), son objectif premier est d'aider les élèves à développer des ressources cognitives, affectives et métacognitives pour approcher la lecture d'une façon plus articulée. Le lecteur stratégique est actif et se pose continuellement les questions suivantes : De quoi parle l'histoire? Que va-t-il arriver maintenant? A quoi ressemble cette personne, cet objet, cet endroit? Qu'est-il arrivé jusqu'à maintenant? Qu'ai-je appris dans ce texte? Il planifie sa lecture, en vérifie le bon déroulement, effectue un retour sur cette dernière, est capable de reconnaître qu'il y a perte de compréhension et de choisir le moyen qui convient le mieux pour récupérer le sens du texte. Voici les étapes, selon Giasson (1998), qui guident le lecteur vers une lecture stratégique avant, pendant et après sa lecture :

Avant : Préciser son intention de lecture; activer ses connaissances; anticiper le contenu à partir du titre, des illustrations.

Pendant: Vérifier les anticipations de départ; relier le contenu du texte à ses connaissances; effectuer des relations entre des parties du texte (inférences); sélectionner les idées importantes; se créer des images mentales; se poser des questions; identifier les sources de difficulté; choisir des stratégies susceptibles de solutionner les difficultés; résumer des parties de texte.

Après: Vérifier la réalisation de l'intention de lecture; confirmer les anticipations émises en cours de lecture; résumer le texte. (id., 4)

Selon Rouxel (1996), les « schèmes de connaissances » qui interviennent dans les mécanismes de compréhension et d'interprétation des textes littéraires peuvent se révéler efficaces dans l'analyse d'autres types d'écrits : « Explorer l'implicite, pratiquer des mises en relation variées et complexes, sur le mode de l'analogie ou du

contraste, sont des démarches intellectuelles fécondes, propres à favoriser une lecture plus riche et distanciée » (id., 16). Adoptant une approche plus didactique, Rouxel, ajoute que « Liée à l'effort d'objectivation du texte, au recul qu'il implique et à l'habitude de la confrontation, la formation de l'esprit critique figure parmi les enjeux de ces apprentissages » (ibid.). Or, favoriser ces habiletés cognitives contribuerait à faire de l'élève un lecteur efficace et lucide qui peut facilement adopter une attitude de métacognition : « Au contact des textes, lors d'un retour réflexif sur eux-mêmes suscité par l'enseignant, les élèves peuvent prendre conscience de leur activité dans la construction de sens et éprouver le caractère dialogique de la connaissance » (id., 18). Rouxel (1996) juge qu'il est important pour l'élève de savoir classer et catégoriser l'information d'un texte car cette activité est nécessaire pour construire chez lui des horizons d'attente. Cette structuration de l'information textuelle joue le rôle de mémoire culturelle et permet de planifier ses démarches intellectuelles d'accès au savoir et à la littérature et ainsi de développer l'habitude du questionnement autoréflexif.

D'après Hébert (2004), « nous assistons actuellement à une tentative de réunir les principes des approches stratégique et esthétique dans une approche qualifiée de transactionnelle et qui propose le concept de *constructively responsive reading*, joignant ainsi les concepts de « construction » du sens et de « réponse » au texte. » (id., 93)

Dans cette approche, « c'est l'expérience de lecture elle-même qui est considérée comme l'objectif d'apprentissage ou de connaissance; la connaissance se situe donc dans l'expérience et se développe par la discussion et la réflexion sur l'expérience de lecture (et non pas sur les caractéristiques du texte). Le rôle du professeur est alors avant tout de fournir un environnement stimulant sur les plans socio-affectif, culturel et intellectuel afin de rendre les expériences de l'élève riches et signifiantes. (Hébert, 2003, 66).

Nous avons fait le choix d'intégrer l'approche transactionnelle à l'approche subjective en lecture littéraire car elle s'apparente aussi à celle des théoriciens de la réception.

2.2.1.3 L'approche subjective

L'approche subjective qui nous intéresse s'apparente aux approches sémiotique et cognitive dans le sens où elle vient éclairer l'acte de lecture littéraire. Elle s'en distingue toutefois en mettant l'accent sur le sujet lecteur et sur la singularité de sa lecture. Dès lors, nous pouvons anticiper qu'elle donnera plus d'importance aux mécanismes d'interprétation.

Nous verrons dans cette partie qui sont les précurseurs des théories sur la lecture littéraire subjective et comment leurs approches convergent vers la reconnaissance de la subjectivité d'un lecteur dans l'acte de lecture des textes littéraires. Plusieurs chercheurs ont contribué à l'élaboration de ce qu'on nommera les théories de la réception. À la fin des années 70 paraissent différents travaux, notamment ceux de Iser (1976) et Jauss (1978) (L'École de Constance), de Eco (1985), qui affirment que la source de production de sens ne réside pas exclusivement dans le texte, mais aussi et peut-être de manière plus importante dans le récepteur, le sujet lisant. Nous exposerons successivement les travaux de ces trois théoriciens de la réception - Hans-Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco- suivis de quelques applications didactiques de Rosenblatt (1978a, 1978b, 1982), Lebrun (1996a, 1996b, 1997) et Hébert (2003).

Nous verrons aussi que les théories de la réception ont donné naissance à un nouveau paradigme qui s'est depuis frayé un chemin important dans les champs des études littéraires et de la didactique de la littérature et qui se développe toujours. Deux idées s'imposent désormais : 1) tant qu'il n'est pas « concrétisé dans une lecture donnée, le

texte est un produit inachevé, un message purement virtuel; 2) considéré en lui-même, le texte n'est qu'un ensemble d'indéterminations, d'ouverture de sens que seule la collaboration active d'un lecteur peut transformer en système ordonné de significations (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996). Les recherches de Bleich (1978), Picard (1986), Jouve (1993), Dufays, Gemmenne et Leduc (1996), Rouxel (1996, 2004a, 2004b) et Langlade (2004, 2005, 2007) nous serviront d'exemples pour démontrer que l'approche subjective est de plus en plus fondée sur le lecteur. Le lecteur est celui qui intéresse, fascine, dans son rapport au texte, mais surtout dans cet espace entre le texte et le lecteur.

Dans un premier temps, nous explorerons l'approche subjective à travers le courant de l'esthétique de la réception, et de la pédagogie de la réponse. Puis, nous verrons comment les tenants de cette approche ont contribué à l'élaboration d'une pédagogie nouvelle fondée sur le développement du sujet lecteur. Nous dégagerons ainsi de l'approche subjective les mécanismes de compréhension et d'interprétation de la lecture littéraire (voir en 2.3).

2.2.1.3.1 L'esthétique de la réception

Le mouvement littéraire connu sous le nom d'*esthétique de la réception* s'est développé en Allemagne vers la fin des années soixante. Les théoriciens de la réception refusent de ne considérer que l'approche objective des textes littéraires - qui a dominé le champ littéraire depuis les travaux des structuralistes- et proposent l'unité, dans le processus de compréhension, du sujet producteur du sens et de son interprète. Ce changement a provoqué une véritable révolution conceptuelle, elle-même à la source d'un extraordinaire renouveau des études littéraires. De ce mouvement découlera une rupture épistémologique ainsi qu'un renouvellement méthodologique qui se traduit par un glissement de l'intérêt des chercheurs du texte

au lecteur. Dorénavant, les recherches s'articuleront autour de la triade Auteur-Texte-Lecteur et le champ littéraire s'intéressera à la lecture littéraire dans une dynamique qui tient compte de la subjectivité du lecteur. Le changement radical vers un paradigme interprétatif –non plus fondé uniquement sur l'auteur ou le texte, mais aussi sur le lecteur- que proposent les théoriciens de la réception prévoit un système d'expectatives psychologiques, culturelles et historiques de la part du récepteur, un horizon d'attente, naviguant entre liberté et fidélité au texte.

Jauss (*Pour une esthétique de la réception*, 1978), Iser (*L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, 1976) et Eco (*Lector in fabula*, 1985) sont reconnus comme des pionniers de la recherche sur le lecteur et leurs travaux serviront de référence à plusieurs générations de chercheurs en littérature et en didactique du texte littéraire. Le fait de ne considérer l'existence même des œuvres qu'à travers la lecture qu'en fait le lecteur a ouvert les études littéraires à d'autres champs comme les sciences cognitives, la psychanalyse, la sociologie...Dorénavant le lecteur est sujet de curiosité, soit celle de tout ce qui influence le sens qu'il donne à sa lecture des textes littéraires : ses affects, ses émotions, sa mémoire, ses expériences, sa culture, son environnement. La didactique de la littérature a aussi très vite vu dans cette approche la reconnaissance d'un sujet lecteur réel (bien que théorisé) qui se rapproche du lecteur scolaire. Avant même que les théoriciens de la réception fondent leurs théories, Rosenblatt (1938) avait développé l'approche transactionnelle de la lecture littéraire, qu'elle expérimentera en milieu scolaire (1982, 1983, 1986). S'ensuivit un renouvellement des approches pédagogiques de l'enseignement de la littérature- et la nouvelle appellation de lecture littéraire qui met l'accent sur le processus et non sur l'œuvre- à travers de nouvelles pratiques scolaires telles le journal dialogué (Lebrun, 1996a), les cercles de lecture (Lebrun, 2001 ; Hébert, 2003), les carnets de lecture (Schneider, 2005)... Pour mieux comprendre ce qui a fondé ce nouveau paradigme et

son influence jusque dans les classes, retraçons le parcours de ces théoriciens fondateurs.

La théorie de la réception, élaborée par Iser (1976) et Jauss (1978), définit l'œuvre littéraire comme englobant le texte et sa réception par les lecteurs. Celle-ci varie selon le code esthétique, l'horizon d'attente social d'un public donné, ce qui explique la pluralité des sens dégagés. C'est donc par les termes d'esthétique de la réception que certains théoriciens de la littérature désigneront la prise en compte de la subjectivité du lecteur dans le processus de lecture. Iser et Jauss ont mis de l'avant l'idée que le texte est pré-structuré pour la lecture et que le lecteur le re-crée, grâce à son répertoire de conventions, de références et de contextes. Laissant dans l'ombre les démarches d'exploration du texte centrées sur l'auteur, Iser et Jauss préfèrent analyser les attentes du lecteur et les effets que le texte produit chez lui par la satisfaction ou la transgression de ses attentes. Mais comme le mentionne Iser (1976), malgré la créativité de l'interprète, c'est quand même le texte qui dirige le programme interprétatif. Précisons aussi que pour lui, le sujet lecteur n'est pas un individu spécifique, situé historiquement, mais un esprit transhistorique, à la différence de Jauss (1978), pour qui le lecteur est « normalisé » par la culture littéraire de son époque.

Si ce dernier [Jauss] vise à réformer l'histoire littéraire en tenant compte de l'horizon d'attente du public auquel les œuvres littéraires s'adressent, son but est d'élaborer une réflexion approfondie sur la réception des œuvres à travers les siècles, d'étudier les changements de normes et de valeurs qui se produisent (Gervais et Bouvet, 2007, 4).

Selon Gervais et Bouvet (2007), les théories de Jauss ont contribué par exemple à recenser des données sur certains aspects des comportements des lecteurs, mais dans le champ de la sociologie ou de l'histoire de la littérature et moins dans celui de la lecture littéraire.

La théorie de l'esthétique de la réception de Jauss (1978) est née du désir de renouveler la théorie littéraire en général et, plus particulièrement, l'histoire littéraire. Selon Jauss, « cette dernière ne doit pas être perçue comme la somme des oeuvres publiées à une époque donnée ni comme un rappel des événements politiques, du contexte économique, social ou philosophique qui ont pu susciter de tels textes, mais plutôt comme un feuilleté de lectures ou de réceptions » (Hotte, 2001). L'esthétique de la réception s'intéresse donc aussi à la façon dont un texte a été lu à travers l'histoire. Pour Jauss (1978), l'art, donc la littérature, a d'abord et avant tout une *fonction de communication* et la communication est une *praxis* (activité) impliquant l'auteur, l'oeuvre et le lecteur. L'auteur (le destinataire ou l'émetteur) est à l'origine d'une oeuvre (code, message, artefact), lieu de la *mimesis*, de la *catharsis* et de la *semiosis*, qui est transmise au lecteur (destinataire ou récepteur), être de passion et de sensations.

L'innovation de Jauss (1978) consiste notamment à avoir placé en premier lieu la lecture esthétique en reconnaissant le plaisir comme préalable à toute activité de lecture exercée dans une perspective historique : «Le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) tout un ensemble d'attentes et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites» (Jauss, 1978, 51). Pour ce chercheur, l'histoire littéraire se fonde essentiellement sur des expériences de lecture. Aussi importe-t-il pour lui 1) de cerner l'horizon d'attente du lecteur, qui peut être satisfait ou transgressé en raison d'un plus ou moins grand écart esthétique, et 2) de considérer l'effet produit sur le lecteur par la satisfaction ou la transgression de ce même horizon. Ce concept d'horizon indique que les formes conventionnelles des textes créent implicitement une certaine attente de la part du lecteur contemporain qui cherche spontanément un sentiment de familiarité. Il renvoie nécessairement à

celui de « code artistique », la norme artistique qui fonde la « littérarité » dans une période donnée (Compagnon, 1989, 206-207).

L'*horizon d'attente* peut être social et littéraire. L'horizon d'attente social résulte du code esthétique, d'une sorte d'*habitus* constitué d'un ensemble de formes et de normes partagées par un groupe social. Selon Jauss (1978), l'horizon d'attente littéraire peut conduire, par un *écart esthétique*, à un changement d'horizon.

On appelle "écart esthétique" la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'oeuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un "changement d'horizon" en allant à l'encontre d'expériences familières ou en faisant que d'autres expériences, exprimées pour la première fois, accèdent à la conscience. [...] Lorsque cette distance diminue et que la conscience réceptrice n'est plus contrainte à se réorienter vers l'horizon d'une expérience encore inconnue, l'oeuvre se rapproche du domaine de l'art "culinaire", du simple divertissement. (Jauss, 1978, 53)

Chez Iser (1976), contrairement à Jauss (1978), la lecture et le texte sont des événements en cours. Le sens est toujours à révéler, il est toujours à construire et cette *sémiosis* n'est possible qu'à la condition qu'une intention habite le lecteur. Les théories de la lecture exposées par Iser dans *l'Acte de lecture: théorie de l'effet esthétique* (1985) reposent sur deux présupposés :

- 1) « L'interprétation ne peut plus se contenter de communiquer aux lecteurs le sens du texte; elle doit s'intéresser aux conditions de constitution du sens »;
 - 2) il existe, inscrit dans chaque texte, un « rôle du lecteur », une « structure textuelle d'immanence du récepteur », qui constitue le « lecteur implicite ».
- (id., 43)

La lecture, c'est donc la rencontre de deux pôles : l'un, artistique et propre au texte (le texte est produit par l'auteur), l'autre esthétique et propre au lecteur (le texte est concrétisé par le lecteur). Le texte, portant en lui-même les conditions de sa

réalisation, guide le lecteur à qui il revient de trouver l'implicite que lui propose le texte. Ce qui est implicite au texte, c'est d'abord le contexte qui sert de toile de fond à sa réalisation, soit celui qui entoure l'auteur (son époque, sa culture, ses valeurs, ses expériences, ses connaissances) et qui articule un lien artistique logique dans le texte. Bien qu'il constate une asymétrie entre le texte et le lecteur, Iser (1976) reconnaît que c'est l'implication du lecteur qui devient la condition de l'expérience; il analyse les phénomènes psychologiques qui se déclenchent chez le lecteur lors de sa lecture.

Chez Iser, le lecteur a un point de vue mobile qui se développe en progressant dans le texte. Navarro (1992) dit à propos du lecteur d'Iser :

Il vit l'attente et le souvenir. Son activité débouche sur la création de synthèses où il supprime toutes les tensions, les contradictions ou les manques d'information issus du texte lui-même. Ces synthèses ne sont jamais définitives, puisque pendant la lecture le lecteur est constamment exposé à de nouvelles stratégies textuelles et à de nouveaux éléments de répertoire qui lui font modifier la synthèse de sa lecture. (Navarro, 1992, 53).

Lebrun et Lepailleur (1992) distinguent chez le lecteur d'Iser (1979) quatre niveaux dans l'acte de lecture d'un texte de fiction.

- 1) Le lecteur effectue inconsciemment une première appréhension du texte.
- 2) Son imagination se mobilise à l'intérieur du champ de référence de la fiction du texte.
- 3) Il pénètre dans le répertoire du texte, lieu de conventions précises.
- 4) Sa conscience socio-historique s'éveille graduellement (1992, 185)

Pour Iser, la lecture est un donc un acte de dialectique entre la protention (attente de ce qui va arriver) et la rétention (mémoire de ce qui est arrivé) dont le processus pourrait se résumer ainsi : Anticipation/hypothèse/validation ou réfutation. Il s'est également attardé à ce qu'il nomme des « synthèses passives » (1976, 245) de même qu'au caractère visuel de la représentation :

Cela explique pourquoi le lecteur est pris et s'implique totalement pendant sa lecture. Au moyen d'images inconscientes, le lecteur se représente ce que le texte lui donne à lire. Mieux, il construit sa propre image synthétique du texte, en essayant de donner une cohérence à un maximum de données fournies par celui-ci. Ces synthèses passives sont suivies de synthèses de prédicats, cette fois-ci conscientes. À l'aide du langage, le lecteur construit une synthèse du texte. (Navarro, 1992, 53)

Toute *synthèse visuelle* proviendrait du lecteur, mais n'est pas nécessairement imaginée par lui. Cette synthèse est également dirigée par des signes qui se projettent en elle. Il est d'ailleurs difficile de distinguer la part du lecteur de celle des signes au cours de cette projection d'images mentales (Lebrun, Lepailleur, 1992).

Valenti (2001, 2007) reconnaît qu'il est difficile de nier l'importance de l'implicite (les indéterminations, les blancs), mais refuse de limiter l'acte de lecture à cela.

Au plan syntagmatique, le lecteur doit colmater les blancs rencontrés au cours de sa progression à travers un texte, de manière à ce que, en construisant une structure du thème (ce qu'il est en train de lire) et de l'horizon (ce qu'il a lu précédemment et ce sur quoi se détache le thème), il lui soit possible de lier les perspectives textuelles entre elles (celles du narrateur, des personnages, de l'intrigue et du lecteur implicite) au gré de synthèses dites passives. C'est ainsi qu'il lève les indéterminations (les blancs, les lieux vides, les trous) du sens liées à la confrontation des perspectives textuelles. (Valenti, 2001, 300).

Thérien (2007) critique le fait que l'approche d'Iser soit centrée sur le texte et qu'elle ne s'intéresse pas réellement à l'acte de lecture, soit à l'activité du lecteur de l'œuvre littéraire. Selon lui, chez Iser, « l'acte de lecture est placé du côté de la cause, du côté de la production de l'effet et donc du côté du texte. En ce sens, la pensée d'Iser ne peut en aucune façon être amalgamée à une relation initiée par le lecteur » (id., 17), « [le] texte, seul, contient le sens, la lecture permet au lecteur d'en subir les effets » (id., 19).

Bien que Jauss et Iser fassent du récepteur une instance nécessaire à l'expérience littéraire, le texte demeure au centre de leur étude ; il porte les conditions (structures

et systèmes) de son actualisation par le lecteur. C'est le lecteur qui est l'unique responsable de la mise en marche de la *sémiosis*, mais il n'agit qu'en tant qu'opérateur auquel on ne fournit pas explicitement toutes les étapes à suivre ; les étapes de signification du texte sont implicites.

Parallèlement, la perspective du lecteur s'affirme avec Eco (1985), qui décrit son lecteur modèle comme étant capable de coopération aux différents niveaux textuels. Eco s'inspire fortement des travaux de Van Dijk (1977, 1981) concernant la narrativité. Le *lecteur modèle*, pour Eco, c'est l'instance capable de restituer l'ensemble des interprétations programmées par le texte. Alors que Iser (1976) s'interroge sur la lecture minimale d'une œuvre (lecture partagée par tous les lecteurs parce que dépendante du texte), Eco tente de dégager la lecture optimale (celle d'un lecteur qui répondrait parfaitement aux sollicitations des structures textuelles). Le modèle de Eco est donc plus riche que celui d'Iser, mais aussi plus susceptible d'être taxé de subjectivité (Jouve, 1998).

Eco dans *Lector in fabula* (1985) fait une analyse de la tension qui existe entre le texte et le lecteur. Il s'agit d'une approche sémiotique de l'acte de lire conçu comme *coopération interprétative*. Comme ses prédécesseurs, Eco souligne l'incomplétude du texte et sa destinée à être actualisé. L'auteur prévoit donc un *Lecteur Modèle* capable de *coopérer* à cette actualisation et il institue ainsi les compétences que devrait avoir ce lecteur. Eco montre comment, à l'aide d'indices glissés dans le texte, l'auteur construit la compétence encyclopédique du lecteur. Selon Eco, il existe ainsi deux approches de la lecture littéraire: le lecteur doit retracer dans le texte ce que l'auteur voulait dire (son intention); le lecteur doit chercher dans le texte ce que dit l'auteur en se basant sur la cohérence textuelle.

Influencé par la sémiotique de Peirce (1978), qu'il oppose à celle de Greimas (1979), Eco (1985) aborde le texte d'en bas (au niveau de l'acte de lecture), au contraire de la narratologie, qui l'aborde d'en haut. Les deux voies se croisent cependant et apparaissent complémentaires puisqu'il est « tout aussi important d'étudier comment le texte (une fois produit) est lu et comment toute description de la structure du texte doit être, en même temps, la description des mouvements de lecture qu'il impose » (id. ,10). Eco (1985), dont le lecteur modèle est celui qui *coopère* à l'édification du sens, est très près de l'esthétique de Jauss et Iser. En effet, « le texte étant par essence inachevé », dit-il, il sollicite par le fait même un lecteur qui l'actualise, qui l'interprète. Pour lui, l'activité du lecteur est surtout inférentielle, et facilitée par le recours à une « encyclopédie de codes et d'hypercodes de niveaux variés » (1985, 81).

Dans les théories que nous venons d'évoquer, le lecteur est investi non seulement du pouvoir de compréhension, mais également de celui d'interprétation symbolique, sur la base d'indices implicites et explicites. Distinguons bien le pouvoir de ce lecteur esthétique du simple pouvoir pragmatique qui se suffirait de la maîtrise de règles macrostructurelles, mais ne déboucherait, en fin de compte, que sur une compréhension pré-établie, comme c'est le cas en lecture efférente.

Lorsqu'elle atteint le niveau de l'interprétation, la réception d'un texte présuppose toujours le contexte d'expérience antérieure dans lequel s'inscrit la perception esthétique: le problème de la subjectivité de l'interprétation et du goût chez le lecteur isolé ou dans les différentes catégories de lecteurs ne peut être posé de façon pertinente que si l'on a d'abord reconstitué cet horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable qui fonde toute compréhension individuelle d'un texte et l'effet qu'il produit» (Jauss, 1978,51).

Rappelons que pour Jauss (1978) le *répertoire* de connaissances (concept emprunté à Iser) du lecteur c'est l'*horizon d'attente* relatif aux trois dimensions de l'expérience esthétique (*poiesis*, *aisthesis* et *catharsis*); chez Eco (1979), c'est l'*encyclopédie*, et chez les cognitivistes, (Schank et Abelson, 1977; Kintsch et Van Dijk, 1978), on

parle plutôt de *schémas de connaissances* et de *scripts*. Thérien (1990, 2007) utilise le terme de préconstruits (espace, personnage, action et temps) dont il dit qu'ils ont une partie fixe et une partie mobile.

2.2.1.3.2 Une pédagogie de la réponse

Les théories littéraires de la pédagogie de la réponse (*reader response*) adoptent une orientation centrée sur la singularité de chaque lecteur. En abandonnant le terme « interaction » entre lecteur et texte pour privilégier celui de « transaction » on sous-entend que toutes les variables lors de la lecture sont interdépendantes et qu'on ne peut donc les étudier distinctement. Comme le précise Lebrun (1996a), les recherches américaines parlent davantage de théorie de la *réponse* que de la réception. Elles réfèrent aux travaux de Bleich (1978) sur le subjectivisme critique, « où l'objet littéraire est considéré comme un stimulus à la connaissance de soi » (id., 272) - et de Holland (1975), « où le sujet crée ou recrée son identité à partir de l'objet littéraire » (id., 126). En fait, pour Bleich, les expériences de lecture ne servent pas uniquement à mieux se connaître, mais aussi « à évoluer, à mieux s'adapter au monde, entre autres en reconnaissant ses schèmes personnels récurrents » (Hébert, 2003, 71).

« Le critère de validité d'une interprétation (pour Bleich, 1978) résiderait donc ici dans le fait de pouvoir montrer que l'on est conscient de ses buts, motifs et sentiments, en tant que lecteur, avant d'exposer son interprétation. Il vaudrait donc mieux avoir une subjectivité avouée qu'une objectivité illusoire. » (Hébert, 2003, 71).

La *pédagogie de la réponse* fondée sur la *transaction* entre le lecteur et le texte, initiée et développée par Rosenblatt (1938, 1978, 1982, 1983, 1986), précède l'approche de l'esthétique de la réception de Jauss et Iser. Dans ses nombreux ouvrages, Rosenblatt explore la *théorie transactionnelle de la réponse*, cette réponse étant l'expression des pensées et des émotions personnelles du lecteur. Rosenblatt (1978) affirme que le lecteur ne possède pas uniquement le pouvoir de

compréhension, c'est-à-dire la maîtrise des règles macrostructurelles, mais aussi celui de l'interprétation. Selon Hébert (2003), « à la lumière des recherches actuelles, le premier objectif d'enseignement en lecture littéraire devrait être d'encourager la prise de conscience par l'élève et par le groupe de la nature évolutive de leur processus de compréhension et de la pluralité des interprétations possibles (Rosenblatt, 1982; Lebrun et Le Pailleur, 1992; Lebrun, 1996 et 1997» (id., 24). D'après les explications de Hébert (2003), le terme « transaction » renvoie à l'idée d'une transformation progressive alors que le terme « interaction » suggère une mécanique plus linéaire. La transaction se représenterait comme une lecture en spiralaire qui se compose sous l'influence continue et réciproque du lecteur et du texte sur la construction de sens.

Les idées de Rosenblatt ont été exploitées par toute une génération de pédagogues américains de la lecture depuis plus de cinquante ans. Au Québec c'est seulement depuis les années 90 que des chercheurs en didactique de la lecture s'inspirent des *théories de la réception* – fondées par Jauss et Iser- et du modèle *transactionnel* de Rosenblatt. Les travaux de Lebrun (1992, 1996a, 1996b) ont contribué à faire connaître les théories de la réception ainsi que le modèle de Rosenblatt dont elle résume les idées ainsi :

- 1- Il faut distinguer, en lecture, l'approche "efférente" de l'approche esthétique des textes. La première est de type informatif; elle vise à extraire des informations précises ou à les inférer. On est ici en présence d'un contrat figé de lecture où l'auteur reste omniscient et téléguide le lecteur. La seconde est de type créatif: le lecteur reconstruit le sens pour soi, par des "transactions" (terme emprunté à Dewey) avec le texte. L'enseignant doit veiller à ce que la lecture efférente ne prenne pas toute la place et donner à ses élèves l'occasion de vivre la lecture esthétique.
- 2- Même si l'élève peut exprimer librement ses réactions, le texte demeure une contrainte face au total relativisme ou à la subjectivité.
- 3- Les interprétations ne se valent pas toutes. La dialectique de la discussion en classe permet des rajustements.
- 4- La littérature est à la fois sociale et esthétique, fond et forme. N'en considérer que l'un des aspects diminue l'oeuvre en cause.

5- Par essence, la littérature rejette les réactions stéréotypées. C'est ici que l'enseignant est appelé à jouer son rôle.

6- L'enseignant doit fournir un corpus vaste, reflet de diverses cultures, mais avec un souci de l'accessible, à la fois intellectuellement et émotionnellement. (1996a, 272)

Lebrun (1992, 1996a, 1996b) s'est elle-même inspirée de l'*approche transactionnelle* et de la *pédagogie de la réponse* pour développer des recherches empiriques à partir de nouveaux outils didactiques tels que le journal de lecture et le journal dialogué-outils qui connaissent depuis et toujours une grande popularité auprès des enseignants du Québec. Elle a aussi travaillé à partir des travaux de Langer (1985, 1990) qu'elle dit utiles pour témoigner des agissements du lecteur dans un cadre spatio-temporel précis. Lebrun et Lepailleur (1992) nous rappellent que Langer parle d'*envisionment* (émergence de la visualisation) et qu'elle identifie quatre étapes dans le processus d'interprétation, qu'elle distingue de celui de compréhension:

- a) la plongée dans le texte: contact avec le genre, le contenu, le langage;
- b) l'immersion: développement du sens à l'aide du savoir contenu dans le texte et du savoir pré-construit;
- c) la mise au point personnelle: projection du vécu sur le texte;
- d) la distanciation: objectivation et jugement critique. (Lebrun et Lepailleur, 1992, 190-191)

Nous retiendrons du journal dialogué qu'il a permis l'introduction de la lecture personnelle ou de plaisir dans l'école; que les réponses d'implication personnelle ne peuvent être neutres: chacun réagit au texte selon sa personnalité, et non seulement selon ses connaissances; qu'il favorise la construction de la personnalité. La pratique du journal dialogué est une façon de combiner les activités cognitives (inférences) et affectives (jugement critique) de la lecture et de revoir les finalités de son enseignement. Elle permet, par exemple, à l'enseignant de s'intéresser tout autant au psychisme de ses élèves qu'à leurs capacités intellectuelles, à laisser de côté son rôle de lecteur expert et d'échanger avec ses élèves sur les plaisirs ressentis à la lecture; l'enseignant se met lui-même en scène comme lecteur en évoquant par exemple ses réactions face à l'œuvre, nous disent Lebrun et Lepailleur (1992).

Benton (1984, dans Lebrun et Lepailleur, 1992) met en garde contre une interprétation libre et si personnellement fondée sur l'introspection qu'elle éloigne le lecteur du texte. Il suggère la technique de la rétrospection : cette formule combine l'imagerie mentale (ex.: quelle image as-tu en tête, à propos de ce personnage?), le va-et-vient entre l'anticipation et la rétrospection, l'établissement de liens entre personnages, actions et contexte, et enfin, l'évaluation personnelle du texte. Il conseille de plus de s'attarder à la forme du texte et à sa structure à l'aide de questions précises (ex.: Dans quelle catégorie rangerais-tu ce poème?).

D'après Hébert (2004), « les approches stratégiques et esthétiques actuelles suggèrent d'enseigner plutôt explicitement à l'élève à utiliser des stratégies de lecture et à l'encourager à exprimer ses réactions personnelles » (id., 608). À la suite de Lebrun (2001, 2002), Hébert (2003) a contribué à définir la dynamique interne des cercles de lecture afin de mieux comprendre comment les élèves utilisent les différents modes de lecture et de collaboration dans ce dispositif didactique transactionnel. Elle s'inspire de Gervais (1993, 2006), Leenhardt (1987) Dufays, Gemmenne et Leduc (1996) et Canvat (1999) pour aborder les différents modes et régies de lecture. La lecture qui intéresse Hébert est *située*, dans un contexte scolaire et plus particulièrement dans une situation de cercle de lecture. Elle s'appuie aussi sur le modèle de Giasson (1990), qui propose une interaction entre le texte, le sujet et le contexte. L'approche de Hébert est d'abord inductive; elle préconise l'entrée par le texte pour aborder une œuvre. Elle se distingue ainsi des approches historiques qui privilégient la mise en contexte de l'œuvre, l'explicitation du genre, la familiarisation avec la vie de l'auteur pour mieux comprendre et accéder au sens de l'œuvre (Hébert, 2003). Son approche est, de plus, subjective car elle cherche par le journal de lecture, les questionnaires subjectifs et les discussions de groupe à faire surgir le sens personnel que le lecteur donne à l'œuvre. Hébert (2003), dans sa thèse de doctorat, a cherché à savoir si les modalités de collaboration peuvent être influencées par

certaines modalités de lecture et/ou par le degré d'élaboration de la verbalisation. Cette approche a l'avantage d'articuler modalités de lecture et stratégies déployées par le lecteur ainsi que les objets impliqués dans la transaction. La démarche de Hébert (2003) démontre bien comment la didactique de la lecture littéraire se sert des approches esthétique et cognitive pour expliquer les transactions de lecture entre le texte et lecteur et ce, dans le contexte bien particulier des cercles de lecture d'adolescents.

2.2.1.3.3 La lecture subjective et le développement d'une pédagogie nouvelle

Nous avons vu que les théoriciens de l'esthétique de la réception ont fondé les assises d'un nouveau paradigme qui analyse la lecture à travers l'interaction entre texte et lecteur. C'est à travers les recherches de Bleich (1978), Barthes (1984), Picard (1986), Dufays, Gemmenne et Leduc, (1996), Jouve (2001, 2004), Trouvé (2004), Rouxel (2004), Langlade et Fourtanier (2007) que ce paradigme se déplace de plus en plus vers une approche fondée sur le lecteur. Dans un premier temps, nous verrons comment ces chercheurs à partir de champs disciplinaires variés – littérature, psychanalyse, philosophie- définissent le sujet lecteur, soit un lecteur dont la singularité de la lecture part de son rapport subjectif au texte. Dans un deuxième temps nous exposerons les diverses contributions des didacticiens de la lecture subjective à l'élaboration d'une pédagogie nouvelle de la lecture qui vise le développement du sujet lecteur.

2.2.1.3.2.2 Une approche fondée sur le sujet lecteur

Barthes, le premier, dans son essai *Sur la lecture* (1975, 1984), posait la question de la nature des pratiques de lecture qu'il décrivait comme étant plurielles, dispersées et constituées d'« effets irréductibles » : « L'objet que je lis est seulement fondé par mon intention de lire : il est simplement : à lire, *legendum*, relevant d'une

phénoménologie, non d'une sémiologie » (id., 38-39) [et] « Le *savoir-lire* peut être cerné, vérifié à son stade inaugural, mais il devient très vite sans fond, sans règles, sans degrés et sans terme » (id., 46). Même si Barthes admet la pluralité de sens conçus par le lecteur, il faut toutefois que celui-ci respecte la loi fondamentale de la non-contradiction : « une lecture vraie, une lecture qui assumerait son affirmation, serait une lecture folle, non en ce qu'elle inventerait des sens improbables (des contresens), non en ce qu'elle délirerait, mais en ce qu'elle percevrait la multiplicité simultanée des sens, des points de vue [...] hors des lois qui proscrivent la contradiction » (id., 46). La lecture serait donc là où la structure s'affole conduite par un lecteur motivé par les forces du désir (ou du dégoût) de poursuivre sa lecture.

Barthes (1984) introduit un sujet lecteur certainement empreint de quelques apprentissages des structures du texte, mais qui vite retrouve sa subjectivité dans l'acte de lecture.

Le lecteur, c'est le sujet tout entier, le champ de la lecture, c'est celui de la subjectivité absolue : toute lecture procède d'un sujet, et elle n'est séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues, l'apprentissage des lettres, quelques protocoles rhétoriques, au-delà desquels très vite c'est le sujet qui se retrouve dans sa structure propre, individuelle : ou désirante, ou perverse, ou paranoïaque, ou imaginaire, ou névrotique - et bien entendu aussi dans sa structure historique : aliéné par l'idéologie, par des routines de codes (id., 47).

Le sujet lecteur de Barthes est donc très proche de celui des tenants de la lecture subjective dans le sens où il est mené par ses désirs, son imaginaire, mais aussi par les structures qui lui ont été imposées souvent pas les institutions et dont il a de la difficulté à s'affranchir- ce que les théoriciens de la lecture subjective critiquent.

Le lecteur réel, empirique, de Picard est différent du « lecteur abstrait » de Barthes. Picard (1986) part de la « nomenclature classique » de Caillois (1998a, 1998b) qui distingue quatre catégories : « les jeux de compétition, de hasard, de simulacre et de vertige; mais la lecture n'y apparaît nulle part » (id., 257). Il reproche aux théoriciens

du jeu de ne pas s'être intéressés au rapport dynamique entre le lecteur et le texte et donc d'avoir ignoré la lecture comme lieu de jeu. Picard (1986) parle de la lecture comme *playing*, ce qui correspond, selon lui, à la *paidia* de Caillois. «*To play* implique le mouvement, la vivacité, l'amusement, la pétulance, la verve...» (id., 255) et la participation active du lecteur dans la construction de sens; pour Picard (1986), «lire c'est faire» (id., 257) et le lecteur n'est pas un «lecteur implicite» docile (id., 259). Il parle aussi de la lecture en termes de *game*. La *game* a de particulier de s'intéresser au double mouvement qu'implique la prise en compte de l'objet-texte dans l'analyse du procès de lecture. Il associe ce concept au *ludus* de Caillois. La lecture est une activité de «plaisir», de «bricolage» et résulte d'un exercice actif : «démontages et remontages, essais et erreurs...» et «chaque nouveau texte littéraire important exige de son lecteur qu'il invente une réponse neuve». (id., 259). Picard (1986), pour définir le *playing* dans la lecture, fait une distinction d'avec les concepts de compétition et de chance chez Caillois. Il dit que le fait que le lecteur s'approprie entièrement le sens d'un texte en le lisant annule l'aspect compétition avec l'écrivain de l'activité de lecture. De plus, la place de la chance est réduite puisque le parcours du lecteur est fixé dans le récit. D'ailleurs, il dit que vu sous cet angle, «le texte n'a que peu de jeu» (id., 260). Picard pousse plus loin l'analyse de Caillois voulant que l'évolution de la *paidia* au *ludus* soit un facteur déterminant de civilisation en ajoutant que «le va-et-vient entre *playing* et *games* serait un gage de la maturité psychique, et civile, du lecteur» (id., 260). Picard (1986, 300), rappelle ainsi le côté ludique de la lecture, mais, selon lui, «apprendre à jouer n'est pas nécessairement apprendre en jouant» (id., 307).

Picard définit les identités de lecteurs (1986) et ajoute donc qu' « avant de pouvoir jouer, il faut évidemment connaître les règles du jeu et ses formes, et savoir qu'on les connaît; avant de jouer à la littérature, il faut savoir *bien* lire» (308). Le bon lecteur est donc celui qui maîtrise les règles et en est conscient. La lecture est essentiellement « jeu », va-et-vient entre les différences instances du sujet lecteur, rapport dialectique

entre le *liseur* (le lecteur physique, le corps lisant), le *lu* (le lecteur passif, pris au jeu, sujet à l'illusion référentielle) et le *lectant* (le lecteur critique, conscient qu'il joue, qui met le texte à distance). La théorie de Picard a plus tard été précisée par Jouve (1993), qui propose de distinguer le *lu* (dimension inconsciente et fantasmatique) du *lisant* (part du lecteur piégé par l'illusion référentielle, « qui considère le temps de la lecture, le monde du texte comme un monde existant » (id., 36).

Selon Jouve (2001), pour être légitimée, une lecture (compréhension/interprétation) devrait obéir à trois principes : « ne pas contredire les données objectives du texte, annoncer le code de lecture utilisé, respecter la logique du code en question » (id., 29). Voici comment Jouve suggère une méthodologie d'analyse du texte en trois temps pour légitimer les interprétations en lecture, d'après ce que nous en avons tiré de Hébert (2003, 56)

1) La première étape d'analyse consiste à pouvoir distinguer entre les lieux de certitude et d'incertitude du texte.

2) La deuxième étape analytique consiste à faire le relevé des lieux d'incertitude.

3) La troisième étape d'analyse, soit celle de l'interprétation ou de la problématisation, s'effectue à partir du relevé des lieux d'incertitude et se divise en deux temps : le choix d'une grille d'analyse et la démonstration. (Hébert, 2003, 56)

Jouve (2004) rappelle que les deux activités constitutives de l'acte de lire sont intellectuelles et affectives et il ajoute qu'elles sont l'une et l'autre traversées par la subjectivité. Il distingue toutefois la *subjectivité nécessaire* de la *subjectivité accidentelle*. Selon Jouve, la *subjectivité nécessaire* part du principe que certaines opérations subjectives sont nécessaires pour assurer l'investissement du lecteur. Par exemple, lors du *processus de représentation* le lecteur se voit obligé de se construire des images mentales à cause de l'incomplétude structurelle de l'œuvre. Jouve reprend

les quatre catégories répertoriées par Dufays (1994) pour décrire comment sur le plan intellectuel le lecteur traite ces espaces incomplets du texte :

On parlera d'ambiguïté lorsqu'il est possible d'attribuer à une unité textuelle au moins deux sens distincts. Le blanc renvoie à un lieu du texte où une information nécessaire fait défaut. Le résidu est une unité sémantique qui ne s'intègre pas au système de signification développé. La contradiction, enfin, désigne une incompatibilité entre unités textuelles de même niveau. (Dufays, 1994, 156-157)

Sur le plan affectif, la façon dont le lecteur se représente les lieux, les personnages dépend de ses propres expériences qui resurgissent au moment de la lecture. Les images mentales ont donc nécessairement une dimension affective puisqu'elles sont fondées sur sa mémoire.

La *subjectivité accidentelle* est obligée par l'incomplétude du texte. Elle peut se produire là où le texte ne l'avait pas prévue ; « aux configurations nécessairement subjectives viennent s'ajouter des configurations accidentellement subjectives » (Jouve, 2004, 108). Sur le plan affectif, l'identification du lecteur à un personnage du texte peut même l'amener à faire un contresens : « Les réactions affectives du lecteur peuvent donc (...) remettre en question les « directives émotionnelles » du texte » (ibid.).

Selon Jouve (2004), sur le plan intellectuel, la subjectivité du lecteur nuit à sa compréhension puisqu'il est limité dans ses facultés mémorielles; il choisit donc de retenir d'un texte ce qui lui plaît, l'interpelle, l'intéresse. De plus, tout lecteur ne peut faire abstraction dans sa lecture présente de toutes celles qui l'ont précédée. Ainsi « l'intertextualité la plus déterminante n'est pas celle du texte, mais celle du lecteur ». (id., 109)

S'inscrivant dans la lignée des Barthes, Ricœur, Picard et Jouve- dont il dit s'inspirer- Trouvé (2004) contribue à une réflexion théorique sur la lecture perçue comme une

pratique créatrice. Même s'il admet une valeur créatrice à cette pratique, selon lui, la lecture reste soumise au texte lu ; mais elle lui confère une qualité esthétique qui permet d'envisager la lecture comme une activité littéraire à part entière. Trouvé (2004), dans *Le Roman de la lecture*, part de l'hypothèse selon laquelle l'image du roman permettrait, au-delà des seules capacités analytiques ou mémorielles du lecteur critique, de souligner l'importance de son implication affective et esthétique. Il fonde ses recherches sur le postulat suivant : toute lecture qui désire s'offrir à d'autres conduit nécessairement à du texte. Il signale qu'elle ne peut échapper à la mise en œuvre d'un imaginaire qui inscrit la fiction au cœur de l'interprétation. Trouvé défend l'idée de l'existence d'un *intertexte latent*, dont l'auteur n'a pas nécessairement conscience au moment de l'écriture, mais qui est interprété ensuite par le lecteur, selon sa grille de lecture culturelle : « Le rôle du lecteur est alors à la fois de penser dans son texte interprétatif le rapport voilé de l'auteur avec les sources latentes, et de mettre au jour les effets de sens où l'auteur, partiellement dépossédé, peut se trouver en contradiction avec son intention créatrice » (ibid.). Au bout du parcours de lecture, la notion même d'auteur se trouve ainsi renouvelée par l'approche de Trouvé, qui tente de montrer comment la figure de l'auteur se construit au fil des lectures, dans le tissu de ces « romans » des sources cachées.

Selon Dufays, Gemmenne et Leduc (1996), si une première structure sémantique permet de comprendre le texte, d'autres permettront de l'interpréter : « Il est bon de souligner que l'interprétation est donc toujours seconde par rapport à la compréhension et résulte d'une déception que le lecteur éprouve à propos de celle-ci. » (id., 91). Ils expliquent que pour les herméneutes, la compréhension est la lecture première, littérale du texte; elle est « le mode de lecture ordinaire et quasi exclusif des messages fonctionnels » (id., 32); « [l]'interprétation, quant à elle, s'appuie sur des textes antérieurs ou des connaissances antérieures pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui

apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer » (ibid).

En résumé, le lecteur se voit obligé d'interpréter lorsque le texte ne lui fournit pas tous les éléments pour comprendre. Il émet ainsi lors d'une lecture plusieurs hypothèses qui chacune à son tour sert de pilier de compréhension de l'œuvre : « L'interprétation proprement dite survient lorsque le nouveau schéma vient se superposer au premier plan sans l'annuler » (Dufays, Gemmenne et Leduc 1996, 92). Selon Dufays Gemmenne et Leduc (1996), l'interprétation peut recourir à des voies multiples : ses schémas peuvent provenir de la vie ou de la psychologie de l'écrivain (interprétation psychobiologique), de la théorie de l'inconscient (interprétation psychanalytique), des textes antérieurs ou de contextes littéraires (interprétation textuelle ou littéraire), du contexte socio-historique de l'énonciation (interprétation sociologique), des valeurs sous-jacentes au texte (interprétation idéologique). On appelle ainsi lecture plurielle la lecture qui recourt à plusieurs types d'interprétations.

2.2.1.3.5 Une pédagogie fondée sur le sujet lecteur

Rouxel (1996), dans *Enseigner la lecture littéraire*, s'intéresse aux effets de lecture et à la place de l'émotion et du plaisir au sein de cette lecture codée qu'est la lecture scolaire. Les trois mots clé de la didactique de la lecture littéraire qu'elle y décrit sont les suivants : *distance* (faire varier la distance au texte), *complexité* (favorise sa mise à distance par le lecteur) et *plaisir*. La distance et la complexité du texte jouent un rôle essentiel dans la formation intellectuelle de l'élève, l'habituant à construire des démarches diversifiées et adaptées à leur objet. Le plaisir de la lecture littéraire- bien qu'il résulte de la maîtrise de savoirs et de savoir-faire- est une condition de sa réussite, même si sa présence est aléatoire à l'intérieur des apprentissages. Elle associe l'intensité de l'émotion ressentie à la lecture à la force de sa mémorisation :

« Que la réaction (à un texte littéraire) soit un rejet ou au contraire une adhésion admirative ou émue, elle s'inscrit en traces mnésiques qui reviendront d'autant plus facilement à la conscience que l'émotion aura été intense » (1996, 35). Elle ajoute que « Certains textes émeuvent, bouleversent, remuent et leur puissance émotive grave durablement la sensibilité des adolescents » (ibid.). L'approche de Rouxel à travers, entre autres, ses recherches sur les autobiographies de lecteurs s'intéresse principalement à l'expression de la subjectivité du sujet lecteur. Rouxel (2004a) insiste sur la tension qui existe chez le lecteur entre un désir de rapprochement et de distance d'avec l'œuvre. Elle valorise l'expérience intime de l'identification, qu'elle juge structurante mais qui requiert une certaine distance.

Distance ne signifie pas éloignement. Elle désigne l'extériorité qui fonde la rencontre avec une autre subjectivité et permet de l'apprécier. Distance tissée d'affects, de sympathie, distance qui permet au lecteur d'analyser l'expérience de lecture qu'il vient de réaliser et d'accéder par cette attitude réflexive à l'interprétation critique. (Rouxel, 2004a, 3).

Elle ajoute que comme la lecture littéraire joue sur les références du lecteur, sur ses savoirs, elle est le lieu d'un apprentissage. L'élève doit être guidé, accompagné dans la découverte de la polysémie.

La problématique de l'équipe de recherche sur la « Lecture littéraire/théorie et enseignement » du laboratoire L.L.A.¹⁹ de l'Université de Toulouse-Le-Mirail fondé en 2004 et dirigé depuis par Langlade - accompagné entre autres de Fourtanier et Rouxel- s'inscrit dans une approche de la lecture littéraire comme processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres. L'équipe s'intéresse aux stratégies de sollicitation des lecteurs qui animent les œuvres ainsi qu'aux reconfigurations de ces

¹⁹ Le site du groupe LLA de l'Université Toulouse-Le-Mirail peut être consulté à l'adresse suivante <http://w3.la.univ-tlse2.fr/equipe/a1/III/index.htm>. L'ensemble des publications et colloques y apparaissent, notamment : « L'activité/ fictionnalisante/ du lecteur » dans *Les enseignements de la fiction*, B. Laville et B. Louichon (dir.), Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, 163 – 176; « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire » dans *Formation des lecteurs Formation de l'imaginaire*, M. Roy, M. Brault, S. Brehm (dir.), Figura n° 20, UQAM, 2008, 45 – 65.

dernières produites par l'activité fictionnalisante des lecteurs. Elle s'interroge sur la nature et la composition des « textes de lecteurs » qui se constituent dans cet espace mobile entre le lecteur et l'œuvre, séparant et reliant lecteurs et œuvres, dans des contextes psychologiques, sociaux, historiques, culturels différents. L'approche de la lecture littéraire comme interaction entre le lecteur et l'œuvre doit être clairement distinguée de deux postures de lecture : la stricte description analytique des fonctionnements textuels, où les réactions du sujet lecteur disparaissent au profit de l'étude objective des caractéristiques des œuvres, et, à l'opposé, la totale « subjectivisation » des œuvres, où les données fictionnelles de celles-ci sont directement et exclusivement référées aux émotions du lecteur.

L'équipe du L.L.A. pose la question suivante : les textes littéraires n'apparaissent-ils pas davantage comme des supports indifférenciés de la maîtrise des discours et de l'acquisition formelle de savoirs sur la langue et la littérature que comme des modes discursifs particuliers où des « sujets-lecteurs » entretiennent des rapports originaux – au plan psychologique, éthique, esthétique, culturel – avec les univers de « réalité fictive » (Picard, 1986) construits par la littérature? Les recherches entreprises par cette équipe ont pour cadre théorique les théories du discours (Bakhtine, 1987; Todorov, 1971, 1977; Maingueneau, 2003) et celles de la lecture littéraire (Picard, 1986; Jouve, 2005; Bayard, 2002; Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996). L'implication du lecteur dans l'œuvre apparaît comme une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire. Admettre qu'une œuvre littéraire se caractérise par son inachèvement, que « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...] où des pans entiers de la réalité font défaut » (Bayard, 1998, 127), conduit à penser qu'un texte ne devient véritablement une œuvre que lorsque le lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles (Langlade, 2004) : « Le texte se constitue pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur

présence » (Bayard, 1998, 130). Langlade (2004) rappelle que le travail d'achèvement et de singularisation est particulièrement apparent pour les actions des personnages. Les « activités de complément » du lecteur, selon la formule de Bayard, lui font imaginer un avant, un après et un pendant à leur intervention dans l'intrigue. Par exemple, à partir de failles fictionnelles, des périodes ou aspects entiers de la vie d'un personnage peuvent être « complétés » par le lecteur. Langlade (2004) s'inspire de Ricœur (1985) qui dit que « un texte est inachevé en ce sens qu'il offre différentes "vues schématiques" que le lecteur est appelé à "concrétiser" ; par ces termes, il faut entendre l'activité *imageante* par laquelle le lecteur s'emploie à se *figurer* les personnages et les événements rapportés par le texte » (id., 305).

Dans les travaux du groupe L.L.A., les membres entendent par *activités fictionnalisantes* les multiples déplacements de fictionnalité dus à l'implication des lecteurs. Le contenu fictionnel des œuvres est toujours -bien qu'à des degrés variables- investi, transformé et singularisé par l'univers de référence des lecteurs : « Ces derniers procèdent, sous la forme d'inférences fictionnelles, à un double mouvement de dé-fictionnalisation et de re-fictionnalisation des œuvres. La lecture littéraire se définit comme un dialogue inter-fictionnel qui se noue entre la fiction textualisée par l'œuvre et la textualisation des apports fictionnels du sujet lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007,102). Confronté à ce que propose une œuvre, chaque lecteur ne se raconte donc pas tout à fait – parfois même pas du tout – la même histoire. Selon Langlade et Fourtanier (2007), à travers sa mémoire intertextuelle, ses références culturelles, son histoire propre, son expérience du monde, ses désirs et ses fantasmes, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre. La lecture littéraire est donc un « art de faire », selon la formule de De Certeau (1990), qui n'est appréhendable et analysable que dans ses réalisations effectives : « C'est dire que les manifestations de l'implication des lecteurs constituent la matière même de toute théorisation de la lecture littéraire » (Langlade et Fourtanier, 2007,102).

La théorie du sujet lecteur développée par Langlade et son équipe cible quatre activités fictionnalisantes : l'*activation fantasmatique*, le *jugement moral*, la *cohérence mimétique* et la *concrétisation imageante*.

L'activation fantasmatique

Le dialogue entre le sujet lecteur et une œuvre active des scénarios imaginaires stimulés par ses désirs, ses fantasmes. Ainsi le lecteur qui s'investit dans sa lecture sollicite son imaginaire pour élaborer le sens de l'œuvre.

Le Jugement moral

L'activité du lecteur procède également à une reconfiguration axiologique de l'œuvre; les jugements moraux que le lecteur porte sur les personnages, par référence à son propre système de valeurs, la compréhension ou la perplexité que lui inspirent leurs actions, le mouvement d'adhésion ou de rejet qu'il éprouve face aux normes sociales, civiques, etc. proposées par l'œuvre jouent un rôle de premier plan dans l'activité interprétative. Cette importance de l'ancrage axiologique dans l'activité interprétative supprime toute hiérarchie *a priori* entre lecture naïve et lecture experte. Certes, toutes les expériences de lecture ne présentent pas le même degré de complexité, ne manifestent pas la même dextérité lectorale, ou ne révèlent pas les mêmes richesses interprétatives, mais toutes, à leur manière, contribuent à la singularisation des œuvres par l'activité fictionnalisante des lecteurs (Langlade, 2007b).

La Cohérence mimétique

Enfin, selon Langlade et Fourtanier (2007), l'activité fictionnalisante donne de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui, sans cela, apparaîtrait incompréhensible aux yeux du lecteur. Celui-ci entre dans la fiction mimétique en puisant dans ses représentations du réel des enchaînements de causalité qu'il investit dans le déroulement de l'intrigue.

La Concrétisation imageante

Le lecteur imagine le texte en se créant des images mentales de l'univers proposé par le texte; il est impliqué par son *activité imageante* à recréer le texte à travers des images personnelles et singulières. Ces diverses interventions du lecteur dans l'œuvre conduisent à une reconfiguration de celle-ci et à l'établissement de ce que Bayard (1998) nomme le « texte singulier du lecteur ». Autrement dit, à « ce *trajet de lecture* qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur » (Bellemin-Noël, 2001, 21), trajet qui seul, aux yeux de Bellemin-Noël, « mériterait d'être appelé texte » (ibid.).

Langlade et son équipe, en fondant les assises de ce que pourraient être les mécanismes subjectifs de lecture *-concrétisation imageante, relation aux éléments formels, cohérence mimétique, activation fantasmatique, jugement axiologique-*, de l'activité fictionnalisante du sujet lecteur, de la nature des textes de lecteur, sont en voie de créer une nouvelle théorisation de la lecture littéraire. La question du sujet lecteur apparaît dans de nombreuses recherches en études littéraires et en didactique de la lecture littéraire²⁰ et plusieurs chercheurs (Sorin (2007), Schneider (2005), Demougin (2007), Rannou (2007), David, (2007)) s'inspirent actuellement du dispositif théorique sur la lecture subjective développé par l'équipe dirigée par Langlade pour conduire des recherches en didactique. La problématique du sujet

²⁰ Ainsi qu'en témoigne, par exemple, les colloques « Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature » (Université de Rennes, janvier 2004); « Le divers de l'événement de lecture » (Université du Québec à Trois-Rivières dans le cadre de l'Acfas, mai 2007) et « Le texte du lecteur » (Toulouse, octobre 2008) (<http://letextedulecteur.fr.gd/>).

lecteur ouvre donc de fécondes perspectives de recherche en didactique, avec pour horizon un renouvellement des pratiques scolaires de la littérature.

Selon Rouxel et Langlade (2004), quelle que soit leur importance, les descriptions analytiques des fonctionnements textuels, jusqu'à leurs modes d'action sur les lecteurs, ne suffisent pas à décrire la totalité des expériences de lecture modelées par la subjectivité des lecteurs empiriques. Cependant, les réactions -éthiques, fantasmatiques et esthétiques- des sujets lecteurs, malgré leur intensité et, surtout, l'importance de leurs effets sur la lecture, échappent pour l'essentiel, du fait de leur nature même, à la prise réflexive. Celle-ci reste pourtant nécessaire à l'établissement de tout projet didactique en matière de lecture littéraire subjective malgré un contexte scolaire qui favorise encore une approche prescriptive de l'enseignement littéraire.

En plaçant au premier plan l'activité du sujet lecteur, les recherches sur la lecture littéraire invitent à repenser la nature des exercices traditionnels pratiqués en classe de français et à redéfinir leur rôle dans la formation des lecteurs. Cette ambition de susciter, de fixer, d'exploiter les expériences de lecture subjective des élèves conduit à un changement de paradigme didactique. Selon Langlade (2005), le recours à la subjectivité n'est pas qu'un retour de balancier qui, pour compenser l'excès de formalisme, risque de faire tomber l'enseignement littéraire dans un excès de subjectivisme. La problématique du sujet lecteur s'inscrit bien au contraire dans une théorie générale de la lecture littéraire comme processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres.

Dans un article intitulé « La lecture subjective », Langlade (2007) propose deux objectifs à suivre pour stimuler l'activité fictionnalisante essentielle au développement du sujet lecteur. Le premier objectif est de rendre possible et de stimuler l'activité de lecture des élèves en proposant des œuvres qui suscitent des

réactions personnelles- émotionnelles, affectives, cognitives- et des lectures plurielles. Il propose de privilégier les œuvres qui s'attachent à des enjeux humains - éthiques, fantasmatiques, etc.- à celles qui jouent sur les codes littéraires (texte à énigmes, à « pièges ») ou sur les références intertextuelles. Le deuxième objectif est de concevoir un accompagnement didactique de l'engagement du sujet lecteur dans l'œuvre. Il ne suffit pas de donner un texte riche aux élèves pour faire émerger de riches expériences de lecture, il faut un questionnement qui stimule leur subjectivité de lecteurs. Par exemple au lieu de demander aux élèves de faire une analyse descriptive de l'œuvre (de ses codes, de sa structure), il faudrait prendre en compte leur implication dans l'œuvre en leur posant des questions sur ce qui les touche dans les personnages, sur le jugement moral qu'ils posent sur leurs actions ou encore l'attitude qu'ils auraient eu s'ils avaient été à leur place.

Langlade (2007) précise que de nouveaux types de productions orales et écrites, mais aussi gestuelles, iconiques, voire musicales, voient le jour dans les classes -en France, mais aussi ici au Québec, et ce, depuis plus longtemps- qui mettent en pratique une approche subjective des œuvres. En effet, un certain nombre de recherches en didactique et en théorie littéraire gravitent actuellement autour de la question de la lecture subjective- plus précisément du sujet lecteur- et s'appuient sur un corpus varié. Sous une forme ou sous une autre, directement ou indirectement, de nombreux textes portent les traces de la singularisation d'une œuvre par l'activité – ou plutôt la réactivité – de lecteurs, tant experts (écrivains, critiques littéraires, « grands » lecteurs, etc.) que novices (élèves, étudiants, lecteurs « anonymes », etc.). Ce sont ces textes- ces traces de lecteurs- qui sont étudiés sous toutes ces formes :

- autobiographies de lecteurs, écrites ou orales, publiées ou recueillies à partir de productions spontanées, ou sollicitées sous forme de questionnaires ou d'entretiens ;
- journaux de lecture ;

- ouvrages ou articles de littérature « secondaire » (critiques littéraires, études universitaires, etc.), qui témoignent souvent, au-delà de leur apparente neutralité analytique, de la façon particulière dont, dissimulé derrière la posture du critique, un sujet lecteur « habite » une œuvre ;
- récits seconds d'« épiphanies » de lecture et d'avènements de lecteurs, tels qu'ils sont relatés notamment par des enseignants, des didacticiens (« rencontre », le plus souvent inattendue mais fondatrice, entre un lecteur et une œuvre) ;
- enregistrements audio et/ou vidéos de séances de lecture (notamment d'un même texte dans des classes de niveau équivalent, dans divers lieux de la francophonie) ;
- productions non-textuelles réalisées à partir de textes lus (dessins, schémas, graphiques, photographies, montages, recherche iconographique sur Internet ou ailleurs, etc.). (site du laboratoire LLA)

Plusieurs recherches en cours -qui portent sur ces textes de lecteurs- cherchent à comprendre et à expliquer l'activité du sujet lecteur. Jouve (2004) justifie l'intérêt pédagogique des lectures subjectives en disant qu'elles permettent au sujet lecteur d'explorer et de construire sa propre identité. Il propose d'ailleurs de la placer au cœur des cours de littérature, car il lui trouve un double bénéfice : « il est plus facile, sur le plan pédagogique, d'intéresser un élève à un objet qui lui parle de lui-même; il n'est pas inintéressant, sur le plan éducatif, de compléter le savoir sur le monde par le savoir sur soi » (id., 105). À l'instar de Rouxel (2004b) sur les autobiographies de lecteurs, Rannou (2007) travaille actuellement sur des autobiographies de lecteurs de poésie novices (élèves du collège et du lycée) et experts (poètes) dont elle compare les expériences de lecture. Schneider (2007)²¹ s'intéresse aux traces écrites et

²¹ Lors de la 8e rencontre des didacticiens de la lecture littéraire à Louvain-La-Neuve au printemps 2007 intitulée « Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation » : SCHNEIDER (Strasbourg), *Le carnet de lecture, un outil d'évaluation du littéraire ?* et RANNOU (Rennes), *Comment évaluer une expérience de lecture de poème ?*

iconiques des journaux de lecture d'élèves du primaire. Demougin (P. et F. 2007) se sont inspirés du dispositif théorique de la lecture subjective (Langlade, 2004, 2007b) –qui se veut transposable à la salle de classe, donc pour la didactique- pour recueillir des données sur le sujet lecteur. Ils sont partis d'activités impliquant l'expérience de la complexité, son cheminement, sa dimension transductive : commentaire spontané, reformulation, copies de journaux intimes, sélections d'extraits marquants, variations sur un texte littéraire, journal de bord pour explorer ce qui fait événement chez un sujet lecteur. Ils en déduisent que pour construire son texte de lecteur, le sujet lecteur 1) construit son roman personnel, 2) exprime son rapport à la langue, 3) et fait fonctionner sa mémoire. Selon eux, les événements de lecture peuvent être définis par quelques opérations rendues possibles par la lecture de lecteurs modestes: réorganisation des contenus symboliques, déplacements sémiotiques, appropriation langagières, transfert de l'image vers le texte, travail sur les valeurs (ex : mort, amitiés, amour...). P. et F. Demougin (2007) concluent qu'il faut adapter des stratégies de lecture pertinentes par rapport au texte et au public, une approche plus contextualisée de la didactique de la littérature pour aider le sujet lecteur à se construire et donc l'aider à mettre en représentation le sens qui n'est pas dans le texte, ni en nous, mais entre les deux.

2.2.2 La spectature filmique

Le terme *spectature* a trouvé sa place au sein des domaines cinématographique et littéraire à partir du moment où les chercheurs se sont penchés sur la question de l'acte de lire un film. Les champs de la sémiotique, de la narratologie et de l'analyse littéraire, ne s'étant pratiquement pas intéressés à l'acte de lecture du film et encore moins à celui d'un lecteur réel théorisé ou empirique, avaient cette appellation commune de *lecture filmique*. Les fondements mêmes des études sur le cinéma se sont établis sur ceux des études littéraires. Il n'est donc pas étonnant que les théories

sur le film et sur sa lecture se soient presque entièrement inspirées des termes et des concepts du champ de la littérature pour désigner ceux du film et que le terme, voire le concept de *lecture filmique*, soit ainsi calqué sur celui de *lecture littéraire*. Or la correspondance n'est pas tout à fait juste car, comme nous l'avons vu, le terme *littéraire* dans l'expression *lecture littéraire* ne désigne pas uniquement l'œuvre ou le texte, mais aussi la qualité du texte et/ou de sa lecture.

Jusqu'à récemment, les recherches sur la réception du film- inspirées des théories de la communication et de la psychologie cognitive et le plus souvent envisagées sous l'angle de la critique et non du lecteur réel- ont donc employé les termes *lecteur de film* et *lecture de film* à défaut de pousser l'audace jusqu'à créer un terme spécifique à l'activité pourtant spécifique au cinéma. Le spectateur est donc souvent confondu (ou assimilé) au lecteur ainsi qu'à son activité, indépendamment du rôle des codes spécifiques à chaque récit (littéraire ou filmique) dans la réception des œuvres. D'autres théoriciens tels Gardies (1993), préoccupés par l'activité du spectateur, ont préféré parler de l'*activité spectatorielle*, résultat de l'activation de *savoirs spectatoriels* fondés sur les connaissances en narratologie.

C'est Lefebvre (1997) qui désigne pour la première fois, dans son ouvrage *Psycho. De la figure au musée de l'imaginaire*, l'acte de lecture du film en tant que *spectature*, qu'il définit comme étant un acte constitué d'un ensemble de processus- perceptifs, cognitifs, argumentatifs, affectifs et symboliques- qui règlent l'interaction entre un spectateur et un film et assurent la construction de l'objet filmique en tant que texte. Son approche par la sémiotique de la spectature lui permet d'expliquer comment le spectateur s'approprie un film et l'intègre à un système de signes qu'il a déjà en mémoire, le résultat du processus étant la *figure*.

Perron (1996) au même moment s'intéresse à la *spectature-en-progression* (pour l'intrigue) inspirée du concept de *lecture-en-progression* de Gervais (2006). Voici donc déjà l'exemple de l'utilisation du terme dans deux approches de l'acte de spectature, l'une sémiotique (Lefèbvre), l'autre cognitive (Perron). À l'instar de Lefebvre et de Perron, nous utiliserons le mot *spectature* pour désigner l'acte de lecture du film et nous verrons que, bien au-delà du terme, la *spectature* renvoie à des concepts spécifiques à l'objet filmique et à l'activité de sa lecture. À un moment où les recherches en cinéma s'autonomisent de plus en plus du champ littéraire, il devient urgent d'attribuer aux concepts propres des termes spécifiques. De plus, nous avons ajouté au terme de *spectature* celui de *filmique* pour le distinguer de la spectature de théâtre, de musique et d'opéra, entre autres.

Nous reprendrons les trois mêmes approches qu'en lecture littéraire, soient les approches sémiotique, cognitive et subjective, car elles semblent aussi englober tous les champs de recherches s'étant intéressées à l'acte de spectature et à son processus. Nous verrons que l'approche sémiotique offre un cadre inspirant grâce à l'apport des théories sur la lecture, que l'approche cognitive domine dans le champ actuel des recherches sur la spectature et que l'approche subjective de la spectature filmique n'est pas encore définie.

Comme le cinéma n'est pas une discipline scolaire- quoiqu'il vienne de faire son entrée dans les cours d'art médiatique dans les écoles du Québec, mais plutôt sous la forme de production vidéographiques ou de critiques esthétiques- il ne s'est pas créé de regroupement de chercheurs autour de la question de l'enseignement du cinéma au secondaire. Il existe quelques recherches américaines inspirées des théories de la réception et du modèle de Rosenblatt (Kear, 1988), mais qui datent déjà un peu. L'absence d'intérêt pour le spectateur empirique a donc pour conséquence le peu de connaissances sur les compétences à développer en spectature filmique. Les

applications didactiques relèvent le plus souvent de l'approche historique ou encore narratologique- inspirées, voire transposées littéralement de l'analyse littéraire-, du moins pour aborder l'adaptation cinématographique. Il s'est donc créé deux voies : celle de l'enseignement du cinéma sur les bases théoriques de la littérature (dans les cours de français) et celle d'un enseignement de la création d'œuvres filmiques (dans les cours d'arts et/ou de communication).

2.2.2.1 L'approche sémiotique

Tout comme en lecture, l'approche sémiotique en spectature varie selon que les chercheurs empruntent la voie du structuralisme, de l'herméneutique, de la phénoménologie, de la sémio-linguistique, de la sociologie ou des théories de la communication pour expliquer l'activité du spectateur. En fait, la théorie du cinéma s'est peu préoccupée de l'acte très complexe de regarder un film, soit de la spectature. Les approches narratologiques se préoccupent davantage de comparer les codes d'expression du récit filmique et littéraire alors que la psychanalytique et l'esthétique de la réception cherchent le spectateur dans le film en décrivant comment ce dernier programme son spectateur. Comme nous l'avons vu (en 2.1.3.2) en abordant la question du spectateur analyste/critique chez Vanoye et Goliot-Lété (2001), les sociologues du cinéma ont parfois cherché les traces de l'acte de spectature dans la réception d'un film par la critique. C'est toutefois Lefebvre (1997) – à l'origine du terme spectature - qui s'est le premier intéressé au processus de l'acte de spectature.

Il se dégage ainsi de la sémiotique filmique les mêmes trois approches que de la sémiotique littéraire, soit celle centrée sur le film, celle centrée sur le spectateur inscrit dans le film ou encore celle centrée sur le spectateur et le processus de spectature. Nous verrons donc comment la sémiologie du cinéma cherche à décrire la dimension langagière ou expressive des structures cinématographiques; comment l'herméneutique vise la découverte de significations latentes ou cachées dans un film;

comment la phénoménologie de la sémiotique peircienne aide à comprendre « comment le spectateur utilise des signes pour interagir avec le film et se le représenter à lui-même » (Lefebvre, 1997, 12)

2.2.2.1.1 Une sémiotique centrée sur le film

Les liens sur le plan narratologique (voir les notions dans Todorov et Ducrot, 1979) entre roman et film ont été largement étudiés, entre autres, par Genette (1972), Vanoye (1989), Jost et Gaudreault (1990). Les sémiologues Jost et Gaudreault (1990) de même que Metz (1972), inspirés des théories de Genette (1972, 1981, 1983), ont contribué au développement d'une narratologie comparée des langages filmique et littéraire. Dans leurs théories narratives, ils tiennent compte de l'instance narratrice, considérant que le lecteur ou le spectateur prend place dans un dispositif réglé par l'auteur ou le grand imagier. Il existe une autre sorte de narratologie, qu'on appelle plutôt aujourd'hui la sémiologie narrative, axée non pas sur le signifiant (le discours du récit), mais sur le signifié. Cette narratologie-là commence avec Propp (1970) et cherche à décrire d'une manière logique les différentes combinaisons possibles de personnages et d'actions dans un récit.

En France, les représentants les plus connus de cette approche, explorée d'abord par Bremond (1973), sont Greimas (1983) et Barthes (1984). Les instruments issus des travaux de Propp (1970), de Bremond (1973), des structuralistes russes ont d'ailleurs servi de modèles aux recherches sur le film, qui ont importé pour l'essentiel les codes narratifs des récits de fiction. Ainsi, par exemple, les concepts de points de vue, de focalisation, de temps de l'histoire et du récit, de syntaxe des séquences (Genette, 1982) issus de l'écriture de fiction sont directement réutilisables au cinéma.

Même si, dans notre recherche, nous nous intéresserons plus à la *narratologie de l'expression* qu'à la *narratologie du contenu* (Gaudreault et Jost 1990)- concepts

empruntés à la narratologie modale opposée à la narratologie thématique chez Genette (1983)- nous reconnaissons une dépendance logique du niveau de l'histoire par rapport au niveau du discours. Nous analyserons donc le récit selon deux axes lorsque nous aborderons les concepts reliés au roman et au film en tant qu'objets: le discours (Qui raconte? Comment l'histoire est-elle racontée?) et l'histoire «comme signifié ou contenu narratif» (Qu'est ce qui est dit ou raconté?) (Adam et Revaz, 1996). Nous verrons aussi que Jost (1987) a aménagé une place pour le spectateur au sein d'une narratologie filmique d'inspiration genettienne grâce à la notion de focalisation spectatorielle, laquelle a pour fonction de rendre compte des situations où le spectateur jouit d'un avantage cognitif sur le personnage.

Les sémioticiens tels que Metz (1972), Gaudreault (1988), Jost (1998) se sont donc inspirés de la théorie générale du récit -dans la perspective sémiotique de Benveniste (1974), et donc de l'étude des systèmes signifiants et de la construction de sens- qu'ils ont transférée de l'écrit au film. Ils misaient sur le fait que le film est non seulement un discours mais également un récit, ce qui est *narré*, indépendamment de la manière de raconter le récit. Cependant, à l'instar de l'analyse benvenistienne de l'énonciation, l'étude genettienne du récit procède d'une démarche structuraliste et laisse en plan le spectateur. Par exemple, les sémioticiens qui empruntent la voie du structuralisme partent du principe que toute lecture, qu'elle concerne un texte ou une image, passe nécessairement par des signes. La narratologie textuelle fut utile pour l'étude du film ainsi que l'utilisation partielle de la sémiotique pour l'analyse du rapport signifiant/signifié en littérature/cinéma. Les théories narratologiques ont été également mises en pratique au cinéma pour le passage du symbole à l'icône, c'est-à-dire tout ce qui concerne la mise en spectacle filmique du livre. Nous ne nous préoccupons pas de la transformation du texte littéraire en film, car elle renvoie aux théories sur la transécriture ou la réécriture. Ces théories ont évolué, à la fois sur l'étude thématique (personnage, espace et temps) et sur les critères esthétiques de

transfert de la représentation du texte au film, mais sont peu éclairantes quant à l'activité du lecteur-spectateur.

Odin (1992) a, quant à lui, emprunté l'approche sémio-linguistique de la lecture filmique pour réfléchir à la construction de la compréhension à partir d'unités linguistiques en comparant les liens construits entre les phrases à ceux construits entre les plans. Comme nous nous intéressons plus aux liens de sens de la macrostructure (séquence/chapitre) qu'à ceux de la microstructure (plan/phrase), nous ne nous attarderons pas sur les recherches en sémio-linguistique.

2.2.2.1.2 Une sémiotique centrée sur le spectateur inscrit dans le film

Dans une approche centrée sur le spectateur inscrit dans le film, on cherche à voir comment le film construit son spectateur, comment il l'inclut dans ses stratégies rhétoriques, narratives et énonciatrices. Eco (1985) a toujours conçu le spectateur d'un film comme l'interlocuteur idéal déjà inclus dans le film.

Par exemple, chez les cognitivistes-narratologues comme Bordwell ou Branigan, la description de l'acte de spectature se limite aux opérations psychologiques qu'un spectateur idéal est tenu -par le film- d'effectuer afin de comprendre le récit filmique. Conséquemment, tout ce qui concerne l'acte de spectature mais qui tombe au-delà de la pure compréhension- comme ce qui relève des affects- est tout simplement évacué. (Lefebvre, 1997, 24)

Metz (1968, 1971, 1977) s'est engagé dans ses recherches à saisir la part du spectateur dans le dispositif cinématographique. Par exemple, dans *Le signifiant imaginaire* (1977), il cherche d'un point de vue psychanalytique la spécificité du plaisir que provoque l'expérience du signifiant cinématographique. Casetti (1999), lui, précise que le film signifierait la présence du spectateur, lui assignerait une place et lui ferait accomplir un parcours. En cinéma, la compréhension fait donc la plupart du temps référence à ce qui définit la diégèse, c'est-à-dire l'histoire. Le modèle de Carroll (1988), qui décrit le film comme étant constitué d'une série de plans posant

des questions et y répondant, perçoit l'activité de compréhension du spectateur comme une reconstitution d'un casse-tête. Carroll dit que c'est «fair game » d'essayer de décrire la structure générale de la narration filmique. C'est la théorie narrative de Carroll (1988) que nous exposerons pour illustrer comment le film prévoit son spectateur et lui fournit les réponses aux questions qu'il met lui-même sur sa route. Mentionnons tout de suite que Carroll précise à plusieurs reprises que sa théorie de questions-réponses dans une perspective de construction narrative linéaire s'applique de façon évidente au film de genre. Il dit ne pas vouloir explorer la voie des films d'auteurs, qu'il nomme les *film narration* pour les distinguer des *movie narration* (*popular movies*).

Carroll (1988) s'inspire des théories de Pudovkin (*Film Technique and Film Acting*, 1976) afin d'identifier sept catégories de scènes : 1) *an esthablishing scene*, 2) *a questioning scene*, 3) *an answering scene*, 4) *a sustaining scene*, 5) *an incomplete answering scene*, 6) *an answering/questioning scene*, et 7) *a fulfilling scene* (id., 174-175). Il démontre, par exemple, que la relation entre les premières scènes d'un film et les dernières est fondée sur le principe de la question-réponse. Par exemple, on peut apprendre au début d'un film qu'un enfant se fait kidnapper et on peut ne savoir qu'à la fin si l'enfant est sauvé. C'est la base de la théorie narrative du modèle question-réponse. Évidemment, les questions que pose le film se raffinent et les successions d'actions ne sont pas toutes en relation de cause à effet par rapport à la question de départ. Par exemple, dans le film *Le Colonel Chabert*, la question : Est-ce le vrai Chabert? perd de son importance parce que Chabert lui même (s'il est lui?) n'y portera plus autant d'intérêt. Par contre, la scène finale nous ramène à la question de l'identité même si celle-ci n'est plus revendiquée par le personnage.

La structure de ce modèle est linéaire et chaque scène porte en elle des éléments de question ou de réponse ou les deux en même temps. Certaines questions sont toutefois sous-jacentes à d'autres : on peut donc parler de macro-questions ou de

micro-questions. Même si de nombreuses sous-questions peuvent nous éloigner de celle du départ, normalement nous devrions pouvoir faire un lien entre la macro-question du début et la scène finale.

Ce système de questions-réponses est construit en fonction des attentes du spectateur. Les opérations qui le gardent actif sont souvent inconscientes, les micro-questions et leurs réponses, qui correspondent à deux plans ou même à un seul, s'inscrivent dans son subconscient. Or, même s'il paraît inactif, le spectateur est toujours en train de se questionner, de construire, de chercher le sens de ce qu'il voit. Une démarche didactique du cinéma viserait ainsi à faire prendre conscience au spectateur élève de la nature active de sa spectature et des stratégies qu'il déploie pour comprendre une histoire sur support filmique.

Comme le disait Gadamer (1976) dans *L'ontologie de l'œuvre d'art et sa signification herméneutique*, même s'il est physiquement passif, c'est le spectateur qui construit le sens, qui donne vie au film. Et c'est cette quête du sens général, mais aussi du sens de chaque plan, qui définit le jeu. Le rôle du réalisateur est donc de définir le jeu en anticipant les attentes du spectateur, de contrôler les questions qu'il se pose et surtout les réponses qu'il fournit. Il peut donc, comme Barthes (1984) le faisait remarquer, fournir des réponses fausses ou à moitié vraies dans le but de nous dérouter. Par exemple, dans *Le Colonel Chabert*, le réalisateur choisit de nous montrer des *flash-back* mettant en scène Chabert dans son ancienne vie. Nous avons tendance à croire Chabert alors que ces *flash-back* pourraient nous induire en erreur et n'être que le fruit d'un esprit malade qui s' imagine être le grand Chabert après avoir lu et relu la biographie de celui-ci. D'autres s'intéresseront à cette stratégie de la question-réponse, entre autres Caillois (1958b), qui dira que «Le jeu consiste dans la nécessité de trouver, d'inventer immédiatement une réponse qui est libre dans les limites des règles». (id., 39)

Selon Perron (1997), l'intrigue entraîne automatiquement des interrogations. Dès lors, le mouvement du récit filmique adhère à un modèle de question-réponse. Bien que cette relation logique ne soit pas unique au cinéma, elle représente pour Carroll (1988) la structure centrale des «movies»: «De la sorte, chacune des scènes appelle, à divers degrés, une question et/ou une réponse qui énonce les possibilités narratives» (Perron, 1997, 19). Ces micro-questions/réponses servent à susciter ou à freiner la progression du récit (ou de la spectature) qui mènera à la résolution de l'intrigue par le spectateur, soit à la macro-réponse proposée par le film. En fait, selon Perron, Carroll (1988) s'est inspiré des théories de Bordwell (1985, 1989) et de Sternberg (1978) qui différencient de leur côté deux types de question/réponse: les permanentes et les temporaires.

Ces dernières servent la dynamique reliée aux attentes lectorielles de la mise en intrigue et de la mise en film, cela se traduisant par une représentation cohérente de l'espace-temps narratif, et plus particulièrement de la causalité entre les événements narrés. Coordinant les causes et les effets à travers une séquence d'événements ou de scènes, le spectateur doit pouvoir extrapoler les grandes lignes de l'histoire (ibid).

Le spectateur doit aussi savoir se servir de ce que Gardies (1988) appelle le savoir spectatorial (savoir culturel du spectateur, ses connaissances historiques), qui se définit comme étant ce que mobilise un spectateur dès lors qu'il entreprend de lire un film. Dans un film contenant des données historiques comme *Le colonel Chabert*, ce savoir est extrêmement important pour saisir les enjeux du film. Si on ne connaît pas la situation politique du XIX^e siècle en France, il est certain qu'on ne saisira pas pourquoi il est si difficile pour Chabert de se faire reconnaître, de retrouver son identité. Les nobles monarchistes n'ont aucun intérêt à ressusciter un héros du régime impérial. Gardies (1988) nous dit aussi que la focalisation joue sur la compétence narratologique du spectateur et a pour fonction spécifique de régler son accès au monde diégétique. Lorsque nous présenterons le fonctionnement des mécanismes de

spectature, nous expliquerons les effets de la focalisation au cinéma sur le sens que construit le spectateur.

La théorie sur le savoir spectatorial de Gardies (1988) n'est pas sans rappeler celles de Bordwell (1985, 1989) (*Bottom-up/top-down*) et de Rabinowitz (1987) (règles de lecture), qui considèrent la double influence des connaissances générales du spectateur/lecteur et celles acquises au fur et à mesure que se déroule sa spectature du film sur le sens qu'il construit. Nous allons revenir sur les règles de lecture littéraire de Rabinowitz (1987), qui ont été adaptées à la spectature par Perron (1997). Précisons que l'approche empruntée est à la fois narrative et cognitive. La *règle d'attention* oblige le spectateur à être tous yeux et toutes oreilles face aux éléments qui lui sont présentés de manière plus ou moins ostensible. Le spectateur doit à la fois suivre le déroulement du récit et anticiper la suite de l'histoire, et ce, sans possibilité d'interrompre le film, ce qui ajoute un niveau de difficulté à l'attention qu'il doit fournir. Partageant de façon plus ou moins globale l'environnement cognitif de la diégèse, le spectateur doit évaluer la fonction narrative des images et des sons pour en tirer des conséquences afin de comprendre chacun des segments d'un film; il doit suivre la *règle de signification ou la fonction narrative*. Les éléments présentés ne devant pas être disparates, le spectateur doit les inscrire dans un schéma général et/ou générique afin d'être à même de comprendre et d'anticiper la suite du film. Il doit suivre la *règle de configuration*. Et finalement, en regard de la réorganisation globale et de la fin du film, le spectateur doit pallier les lieux d'indétermination laissés dans le récit (lacunes, disjonctions, brèches, etc.) et voir à ce que ce que les éléments soient compatibles, liés et harmonisés. Il doit appliquer la *règle de cohérence*.

2.2.2.1.3 Une sémiotique centrée sur le processus de spectature

Que retient-on d'un film? Que se produit-il lorsqu'un film laisse son empreinte sur la cire molle de notre mémoire ? Lefebvre (1997), dans *Psycho. De la figure au musée imaginaire*, étudie, entre autres, le rôle de l'imagination et de la *memoria* pour comprendre comment le spectateur s'approprie le film qu'il regarde. Le résultat de ce processus est appelé *figure* : « C'est le fondement de la culture filmique et l'artefact principal de ce musée imaginaire du cinéma que chaque spectateur possède et où il conserve ce qu'il a retenu du cinéma » (id., 12). Lefebvre (1997) mène une enquête à partir d'un film unique et, plus particulièrement, à partir d'un épisode de *Psycho* d'Alfred Hitchcock et du célèbre meurtre sous la douche. La perspective de la recherche de Lefebvre relève de la sémiotique et de la phénoménologie; c'est la sémiotisation d'un film par un spectateur qui est envisagée, inspirée de certains principes de la sémiotique de Pierce.

Lefebvre (1997) s'est inspiré des processus de Thérien (1990) à l'égard de la lecture pour définir l'acte de spectature; « l'acte de spectature est constitué d'un ensemble de processus- perceptif, cognitif, argumentatif, affectif et symbolique- qui règlent l'interaction entre un spectateur et un film et assurent la construction de l'objet filmique en tant que texte ». (id., 12) Ces processus traceront la frontière de l'activité spectatorielle. Lefebvre fait une mise en garde : ces processus sont tous interreliés et travaillent ensemble, ne sont pas « réglés d'avance » et ne donnent pas des « résultats fixe et stables », « au contraire c'est à travers eux que s'exprime la singularité d'un individu à l'autre » (id., 29). La spectature d'un film peut ainsi privilégier un processus plus qu'un autre à un moment ou un autre du film, mais aussi en privilégier d'autres « dans le traitement spectatorial de certains passages » (id., 30). De plus, d'un spectateur à un autre le processus privilégié ne sera peut-être pas le même. Et ainsi « à chaque fois, pour chaque variation au sein de l'acte de spectature, un nouveau contenu, un nouvel objet textuel-filmique risque de se construire. » (ibid.)

Toutefois Lefebvre (1997) fait le constat de certains réglages sociaux et culturels « qui assurent une certaine homogénéité quant à l'activation des processus [...] qui participent de l'interaction entre, d'une part, les besoins et les intérêts du spectateur et, d'autre part, la facture du film... » (id., 30). Lefebvre ajoute que le spectateur au début du cinéma avait tendance à privilégier le processus perceptif et que celui d'aujourd'hui, privilégie davantage le processus argumentatif. Voyons plus en détail comment fonctionnent les cinq processus énumérés précédemment :

Le processus perceptif

C'est ce qui permet au spectateur de reconnaître des motifs visuels et sonores et ainsi d'éprouver l'illusion du mouvement et de la profondeur. «...il assure les mécanismes de perception audio-visuelle et met à jour un continuum de stimuli... » (id., 31).

Le processus cognitif

C'est celui qui permet au spectateur d'extraire du film des unités d'information qu'il juge importantes pour la compréhension de la suite de l'histoire. Le spectateur fait les liens entre les disjonctions de la narration à travers les procédés propres au cinéma. Par exemple, la juxtaposition de plans, de scènes et de séquences (propre au montage) exige du spectateur qu'il fasse les raccords nécessaires et les reconstitutions pour que le film soit compréhensible. Le spectateur part de ses savoirs préalables sur le monde, de ses *précompréhensions* (principalement du monde de l'agir humain) qu'il met à contribution lors de la spectature d'un film.

Le processus argumentatif

Le spectateur organise les résultats du processus cognitif à travers le processus argumentatif. Il part de ce qu'il connaît, construit avec ce qu'il rencontre dans son

parcours de spectature et pose des hypothèses; c'est l'exercice d'émettre des hypothèses qui relèveraient plus du processus argumentatif et qui seront à la fois confirmées ou infirmées à la lumière des nouvelles informations emmagasinées. Selon Lefebvre (1997), « ...cette étape assure l'aboutissement de la compréhension filmique : comprendre un film, en ce sens, c'est pouvoir se le représenter dans une forme » (id., 33) et c'est au spectateur que revient la tâche de « construire l'argument du film » (ibid.). Les attentes qui précèdent la spectature joueraient pour beaucoup sur la sélection d'information que fera le spectateur et sur les arguments qu'il en soutiendra.

Le processus affectif

Lefebvre part de l'idée que « tout acte de spectature nous engage émotionnellement selon notre propre histoire et notre propre profil psychologique » (ibid.). Il inclut donc une implication plus personnelle du spectateur qui vit la peur, le rire, l'exaltation à différents moments et degrés du film. « L'efficacité d'un film joue souvent sur la façon dont le processus affectif s'active dans la construction du texte filmique » (id., 34). Il ajoute que c'est le processus affectif qui règle l'appréciation d'un film.

Le processus symbolique

C'est lors du processus symbolique que le spectateur intègre ses savoirs théoriques, expérientiels, idéologiques et imaginaires et qu'il construit véritablement son texte filmique. Le processus symbolique est celui qui confirme que le film n'est pas un système clos et que l'acte de spectature n'est pas figé; au système de signes s'ajoute l'imaginaire personnel et culturel du spectateur.

Lors de l'acte de spectature (et de ses processus), le spectateur procède ainsi à une mise en signes, qui opère à partir de ce que Lefebvre nomme l'*endo-forme*, la *forme*

et la *figure*. Ces concepts correspondent à trois aspects du texte filmique comme objet (tel que Pierce l'entend) de la spectature. Voici comment Lefebvre les décrit :

L'endo-forme

L'environnement cognitif mis en jeu par la rencontre du spectateur et du film est un parcours extrêmement complexe de stimuli visuels et sonores qu'il faut segmenter en unités d'information. En fait, le spectateur qui visionne un film produit un découpage : il met au jour des segments d'information. Ces données sont des unités de compréhension qui relèvent de la situation cognitive dans laquelle se trouve le spectateur. « Elles résultent d'une sémiologie dont les interprétants sont à la fois personnels et culturels et sont soumis à l'histoire de l'individu et de sa culture : le spectateur segmente le divers perçu à partir de ce qu'il connaît du monde ». (id., 12-13)

La forme

Elle se construit par « l'enchaînement des segments d'information et la mise au jour de ces derniers repose partiellement sur les attentes formelles du spectateur » (id., 13). La forme est l'argument du film tel que le spectateur le construit. On peut envisager plusieurs types de formes : arguments scientifiques, esthétiques, narratifs...qui reposent sur la façon dont le spectateur émet des hypothèses qui se confirment ou s'infirment alors que progresse la spectature du film. Afin de construire la forme, le spectateur peut utiliser différentes schématisations afin d'élaborer l'argument singulier du film. Dans le cas de l'argument narratif, le spectateur met à profit son « intelligence narrative » (concept de Ricœur), laquelle constitue un cadre pour l'élaboration formelle ou argumentative du film. (ibid.)

La figure

C'est le nom que Lefebvre donne à ce que le spectateur conserve d'un film ou d'un fragment filmique qui l'a impressionné. La *figure* n'est pas la propriété d'un film, elle est un « objet mental, une représentation intérieure, qui appartient au spectateur et dont l'émergence repose sur la façon dont ce dernier se laisse impressionner par un film, se l'approprie et l'intègre à sa vie imaginaire et à l'ensemble des systèmes de signes grâce auxquels il interagit avec le monde. La source de cet objet est l'acte de spectature ». (id., 11). La *figure* est « la rencontre entre le film et l'imaginaire du spectateur et, à travers lui, l'imaginaire de la culture à laquelle il appartient » (id., 12) et elle résulte « d'une interaction entre le film, la mémoire et l'imaginaire du spectateur. Elle constitue une dimension de l'appropriation du film par le spectateur » (id., 34-35). Elle procède ainsi :

Pour qu'émerge une figure, il faut d'abord qu'une donnée filmique – un segment, une forme- touche ou impressionne le spectateur. Ce dernier s'approprie et intègre la donnée filmique, laquelle évoque, avec l'aide de ce que contient déjà la mémoire, des images mentales qui enrichissent et complexifient le segment ou la forme en formant un réseau imaginaire. (id., 35)

La figure marque ainsi l'intégration imaginaire des segments et des formes qui impressionnent le lecteur. Son émergence suppose le travail conjoint de l'imagination et de la mémoire dans le but de construire une *memoria* de ce qui impressionne. Elle résulte « d'un processus d'appropriation et d'intégration à la fois symbolique et imaginaire » (id., 37). Il nous semble, pour ce qui nous concerne, que l'adaptation cinématographique soit une mise en scène de la figure que le réalisateur s'est construite à la lecture d'un roman, de ce qu'il a inscrit dans sa *memoria*.

Selon Lefebvre (1997), nous possédons tous un petit cinéma intérieur, une sorte de *Musée imaginaire*. Nous projetons dans ce musée, au fil de nos expériences personnelles ce qui nous a impressionné du cinéma et « la figure est l'artefact d'un tel musée » (id., 13). C'est la représentation imaginaire et mémorielle du segment ou de

la forme qui nous a impressionnés. L'imagination, qui est la faculté de produire des images mentales, fournit le contenu de la figure lorsqu'elle interprète la forme du film et la traduit dans son système de signes. Ce travail serait régulé par ce que contient déjà la mémoire du spectateur. À la lumière de cette représentation du fonctionnement de la mémoire de l'objet narratif, nous croyons que les traces narratives, indépendamment des modes d'expression, s'ajoutent à la constellation de la mémoire du lecteur-spectateur.

2.2.2.2 L'approche cognitive

Les approches cognitives ou sémio-cognitives, quoique plus récentes dans le domaine du cinéma, semblent progresser depuis une dizaine d'années dans les champs d'investigation de l'activité du récepteur d'un film, nommée *l'activité spectatorielle* ou *spectature*. « L'application des concepts et des notions de la science cognitive permet d'actualiser et de jeter un regard nouveau sur la réception du film » (Perron, 1997,1). Contrairement à l'approche structuraliste- qui a donné lieu à de nombreuses études sur les structures narratives au cinéma fondées sur les théories littéraires- les études cognitives réinvestissent le champ des études cinématographiques avec la question fondamentale du traitement de l'information filmique par le spectateur. Selon Jullier (2002), cette progression des études cognitives dans le champ du cinéma à partir de la vague lancée par Bordwell (1985, 1989) et Carroll (1988) aurait pu être le présage d'une révolution dans les pratiques et méthodes des études cinématographiques; or, selon lui, les études cognitives demeurent toujours minoritaires ou du moins en marge des courants dominants en études cinématographiques. Il croit qu'il a y peu de chances qu'une révolution cognitive opère dans le champ de l'esthétique du cinéma. Jullier pense toutefois que l'approche cognitive, outre qu'elle permet « un retour en force du corps »

(avec ses émotions et ses affects) dans les études cinématographiques, peut encore fournir des bases à une esthétique pragmatique.

Selon les cognitivistes (Bordwell, Branigan, Perron) ou les sémio-cognitivistes (Gardies, Lefebvre) qui ont contribué au développement de la théorie sur le spectateur, la spectature est l'activité perceptive et cognitive qu'effectue le spectateur tout au long d'un film de fiction. La plupart des cognitivistes rejettent d'emblée la prise en compte de l'émotion dans la construction de sens. Par exemple, Bordwell (1989) a toujours dit que pour mieux se concentrer sur ce qui se passe cognitivement dans la tête du spectateur, il fallait faire abstraction de ses émotions.

I have not considered much of the cognitive work in aesthetics and theory of the arts. I have not tackled the issue of emotion, which seems to many to be a crucial problem for cognitive accounts. (id., 14)

Les cognitivistes du cinéma tels que Bordwell (1989) et Carroll (1988) se sont d'ailleurs positionnés en opposition ou en réaction au paradigme marxiste/psychanalytique et/ou psycho-sémiologique ayant dominé les théories du cinéma depuis les années 1970, et tout particulièrement contre l'approche psychanalytique d'inspiration freudienne et lacanienne (Jullier, 2002).

Dans cette partie, nous aborderons le modèle de spectature filmique de Bordwell (1985, 1989) fondé sur la théorie de la perception (traitement de l'information) et de la cognition (*bottom-up / top-down*). Nous verrons comment Perron (1997) reprend le modèle interactionnel de Bordwell en insistant sur la propension du spectateur à l'organisation narrative de ses connaissances schématiques, de ses horizons d'attente, de son travail mémoriel, de ses anticipations et de ses modes de perception et de traitement de l'information. Il désignera de *spectature-en-progression* l'activité perceptive et cognitive du spectateur, concept qui reprend plusieurs idées de celui de *lecteur-en-progression* de Gervais (2006), et insistera aussi sur l'importance de la mémoire pour inférer.

Nous verrons aussi comment Gardies (1988) parle des savoirs en tant que compétence, c'est-à-dire de ce qui prédispose le spectateur à comprendre un film. Nous explorerons aussi le jeu de la narration filmique et les modalités de participation du spectateur à ce jeu à travers les théories de Caillois (1998a, 1998b). Nous aborderons ainsi le processus de compréhension au cinéma, le fonctionnement des savoirs et des mémoires, le jeu de la spectature, les règles de cohérence et d'attention, l'adaptation cinématographique et le redéploiement stratégique.

2.2.2.2.1 Le processus de compréhension au cinéma

D'après Jullier (2002), les sciences cognitives (d'inspiration néo-darwinienne) ont pour objet le cerveau humain et se proposent d'élucider les mécanismes mentaux. Se fondant sur le corps percevant, elles englobent les perceptions, les raisonnements, les émotions. Or, depuis toujours, notre cerveau travaillerait à l'économie (recherche de gains de temps et d'énergie afin de permettre notre survie), à insérer de la causalité et du sens partout, à priser le jeu et la simulation, à catégoriser et à anticiper sans cesse, à privilégier les perceptions distales (ouïe et vue) qui sont plus sûres lorsqu'il s'agit de repérer une proie ou de prévenir l'attaque d'un prédateur. Jullier (2002) fait le lien avec l'activité du spectateur au cinéma en démontrant que c'est de ce même appareil perceptivo-cognitif dont nous usons pour percevoir un film. Il explique que puisque le cerveau travaille à l'économie, nous percevons du mouvement plutôt qu'une succession d'images fixes ; le cerveau simplifie, synthétise et finalement transforme les photogrammes en mouvement. La recherche de causalité est un automatisme indispensable à notre esprit : elle rend les informations utiles plus facilement mémorisables et le savoir plus aisément transmissible. Il justifie ainsi notre goût instinctif pour le récit linéaire, causal, producteur de sens.

Jullier (2002) est parvenu, à force d'essais et de tâtonnements, à produire un système de procédures techniques et formelles fondées sur les particularités perceptivo-cognitives du spectateur en offrant des récits suscitant notre empathie. Il tire la conclusion suivante : « le cinéma donne des leçons de vie, mais plus encore il entraîne à vivre ». De plus, le plaisir serait fondé sur quatre préférences, quatre cadres appartenant à notre pré-câblage cognitif :

la cohérence (facilité pour se repérer), la lisibilité (elle garantit de trouver son chemin dans un paysage), la complexité (foisonnement comme promesses de ressources vitales), le mystère (comme signe avant-coureur de découvertes satisfaisantes, comme stimulus fait à notre besoin d'exploration). (Jullier, 2002)

Selon Bordwell (1985, 1989) le spectateur participe à deux mouvements : alors qu'il reçoit des informations sensorielles, auditives et/ou visuelles fournies ponctuellement dans le film (*bottom-up*), le spectateur s'appuie sur des schémas de connaissances pour construire sa compréhension (*top-down*). Le spectateur reconnaît donc des informations en fonction de ce qu'il connaît; les données fournies par le film afin de poser des hypothèses sont actualisées en fonction des connaissances du spectateur. Et pour s'assurer que le spectateur retienne les informations les plus importantes, la narration doit les signaler. Perron (1997), s'inspirant des travaux de Bordwell (1985, 1989), démontre que la spectature pour l'intrigue, cette première lecture que Gervais nomme la *lecture-en-progression*, est une activité complète dans le sens où elle l'est pour le spectateur. Il n'est pas d'accord avec l'idée que la *spectature-en-progression* soit une première lecture « naïve », telle que Gervais (2006) la présente. « Loin d'être un récepteur de stimuli vierge et inactif, le spectateur est plutôt un vétéran perceptivo-cognitif expérimenté et sophistiqué qui met à profit tout son savoir (quotidien, encyclopédique, culturel ou cinématographique) ». (id., 8)

D'après Perron (1997), le spectateur qui « recherche la suite du récit », parce qu'il vise et désire la résolution de l'intrigue ou les clés de l'énigme, est constamment en train

de chercher à progresser; il est donc actif. Et puisque le spectateur n'a pas le choix de progresser dans le récit filmique, d'en suivre le rythme et de le franchir d'un trait à cause de l'irréversibilité temporelle, la *lecture-en-progression* est encore plus fondamentale au cinéma qu'en littérature. Selon Perron, les recherches actuelles d'inspiration cognitive devraient accorder une place importante à la *spectature-en-progression* (une économie de base encore peu étudiée au cinéma) «en permettant de supprimer les connotations péjoratives qui lui sont associées; en montrant qu'elle représente une dimension tout aussi importante de la réception filmique» (id., 7).

Au mandat de *progresser* de la compréhension fonctionnelle correspond celui de *faire progresser* de la narration. C'est la narration qui nous fournit les pièces du casse-tête et qui nous assure ainsi une logique: «C'est autour de cette logique interprétative qui meut le récit vers sa fin que le discours s'organise » (Perron, 1997, 8). L'organisation narrative ne saurait alors se fonder sur un ordre prévisible, elle repose d'emblée sur une force et sur un processus dynamiques: «Ce n'est alors pas la structure du récit qui gagne à être étudiée, mais l'activité structurante du spectateur» (ibid.). Or, d'après Perron (1997), «c'est la règle de l'intérêt qui prévaut» (ibid.) dans l'économie de la progression et le mandat de la spectature «a été atteint quand [le spectateur] a trouvé dans le texte ce qu'il cherchait, indépendamment de toute notion de totalité» (ibid.). Durant la projection, le spectateur cherche tout simplement à comprendre le récit, c'est-à-dire à en construire une «représentation mentale» intelligible: «Cette représentation est toutefois précaire, fragile, et incertaine» (id., 9).

Il situe son approche de l'analyse de la spectature par opposition à la *lecture-en-compréhension*, qu'il définit comme plus dictée par le texte ou le film, dans le sens d'activité interprétative optimale.

Au sein d'une lecture-en-compréhension ou d'une étude narratologique structurée, toutes les parties d'un film doivent être explicitées, épuisées ou décomposées. On ne peut donc pas se contenter d'une spectature non-

exhaustive et heuristique visant à saisir le récit raconté. Pourtant, avant de rétrograder pour approfondir sa compréhension, le narratologue doit obligatoirement avoir progressé en essayant de comprendre, car son interprétation en dépend. Mais malgré le fait que ses facultés interprétatives ne soient pas celles d'un analyste et même s'il ne se rend pas tout le temps compte de l'effort intellectuel qu'il y met, le spectateur aussi "interprète un film" lorsqu'il va au cinéma (id., 8-9)

Donc le simple fait de regarder un écran mobilise déjà l'esprit. Le système visuel serait beaucoup plus mental qu'optique. Le spectateur apparaît donc comme « un rôle relativement stratifié dont la fonction fondamentale est de ponctuer l'avancée du texte, d'en éclairer les interstices et d'en circonscrire l'évolution, mais dont les traits se répartissent à plusieurs niveaux selon différentes circonstances ». (Casetti, 1990, 179)

2.2.2.2.2 Le fonctionnement des savoirs et de la mémoire

Nous avons vu que parce que la projection d'un film s'effectue en temps réel, la compréhension du film s'effectue en temps réel; la compréhension du récit exige ainsi un effort cognitif et perceptif soutenu de la part du spectateur (Perron, 1997). L'activité est dynamique et puisqu'on ne fait pas qu'enregistrer des informations fournies par le récit, les données sensorielles doivent être filtrées, inférées, comparées afin de créer une cohérence; elles font appel à la mémoire qui est constructive. D'où l'importance de la mémoire qui sert de filtre et de guide à notre perception (ou au traitement de l'information). Perron (1995) étudie les mécanismes de la mémoire et les modes de perception (*bottom-up*, mode ascendant, et *top-down*, mode descendant) lors du visionnage d'un film. Il insiste donc sur le caractère dynamique de la construction de la compréhension d'un film à partir de données sensorielles sur lesquelles le spectateur fonde la cohérence de l'histoire. La mémoire est ici perçue comme un mécanisme constamment activé; elle est «constructive et doit être considérée comme un système de stockage et de traitement de l'information». Tout

comme le font les cognitivistes s'étant intéressés à la mémoire, il distingue deux types de mémoires : 1) la *mémoire à court terme* ou «la mémoire de travail»; 2) la *mémoire à long terme*.

Or, pour que la mémoire mette en place les bonnes informations afin de former des hypothèses plausibles et utiles à la compréhension graduelle du film, il faut que la narration signale les informations nécessaires (Perron, 1995). La mémoire est intimement liée à la notion de savoir, puisque le savoir s'inscrivant dans notre mémoire permet la compréhension d'événements. Par contre, la mémoire peut s'effacer au fur et à mesure que le film évolue et que les informations s'empilent. Et c'est souvent tout à fait intentionnel de la part du cinéaste de superposer des savoirs brouillant notre mémoire pour ensuite refaire surgir une information inscrite dans notre mémoire mais oubliée et ainsi créer un effet de surprise chez le spectateur qui dira «évidemment!».

Prenons cet exemple du *Colonel Chabert* : lorsque Derville demande à voir le Comte en présence de la comtesse alors que Chabert a renoncé à son identité, nous avons oublié le désir du comte d'accéder à la pairie. Nous pensons que la culpabilité de la comtesse, sa mauvaise conscience sera le prix à payer. Or, Derville venge Chabert (ce n'est d'ailleurs pas dans le livre) pour satisfaire le spectateur dans son désir de voir la comtesse punie et pour donner suite aux premières scènes faisant état de la volonté du comte d'accéder à la pairie. Dans cet exemple, deux savoirs (ou mémoires) sont activés, soient l'extra-diégétique (il faut être fils de pair de France ou marié à sa fille pour accéder à ce titre) et l'intra-diégétique (les amis de Ferraud voudraient bien l'y voir accéder et font pression sur lui).

En fait Gardies (1988) distingue deux types de savoirs : 1) le savoir préalable (non lié au fonctionnement diégétique du film, mais appelé pour la compréhension de celui-

ci); c'est un savoir relié à nos connaissances générales, mais aussi à nos connaissances filmiques; 2) le savoir qui se construit dans le film, qui s'acquiert avec le déroulement du film, c'est-à-dire un savoir ponctuel. Il parle de ces savoirs en tant que compétences, c'est-à-dire ce qui prédispose le spectateur à comprendre un film et qui réside dans sa capacité à faire appel à d'anciens savoirs et à en construire de nouveaux. Pour lui, ces deux compétences ne sont pas séparées : le second savoir ne peut se développer sans prendre appui sur le premier. Gardies (1988) pousse le pouvoir de l'énonciateur jusqu'à le faire apparaître comme cet interlocuteur caché avec lequel joue le spectateur, sur la base du monde diégétique que celui-ci propose. Il ajoute que l'énonciateur ne peut directement contrôler le savoir sémiotique du spectateur (il peut postuler un état de son savoir). En revanche, il a la mainmise sur son savoir diégétique puisqu'il peut en régler les modalités d'accès grâce à son pouvoir d'organisation des diverses informations dans la simultanéité ainsi qu'au contrôle de leur distribution sur l'axe de succession. Le pouvoir serait donc entre les mains de l'énonciateur. Ce serait grâce à ses qualités d'anticipateur et de manipulateur des éléments du jeu qu'il est un adversaire de taille. Mais une fois le jeu conçu, pensé, réglé, construit, c'est le jeu lui-même (la narration) qui a tous les pouvoirs. Ces pouvoirs ne lui garantissent pas la victoire puisque la variable «spectateur» demeure toujours et, fort heureusement, imprévisible.

2.2.2.2.3 Le jeu de la spectature

Parler de genre et de typologie de parties-jeux filmiques implique l'emprunt de typologies de champs d'études distincts et l'observation de leurs recoupements possibles. Puisque le fait même d'analyser la spectature comme une activité ludique dans laquelle le spectateur s'engage comme dans une partie-jeu est tout à fait récent, nous devons chercher dans les typologies existantes du jeu et des règles de lecture et

d'écriture d'un texte ou encore de réalisation et de spectature d'un film les éléments qui permettent le croisement de catégorisations de concepts éclairantes.

Par exemple, Bruss (1977) étudie la relation entre l'auteur et le lecteur, entre le texte et le lecteur dans une «partie de jeu littéraire». Les rôles sont définis par le jeu lui-même. C'est l'auteur qui initie le jeu, qui inscrit dans le jeu les règles qui elles peuvent être requestionnées par les lecteurs. Ceux-ci qu'elle nomme les «lecteurs-joueurs» ne doivent pas se perdre dans le livre, ils doivent concevoir les personnages, la narration, le langage, les descriptions comme autant d'étapes de compréhension pour l'atteinte de la fin du jeu. Elle compare la lecture du livre et ses éléments constituants comme des cases à franchir sur une planche de jeu. Les choix que font les lecteurs leur permettent de se déplacer sur les cases du jeu. Les résultats du jeu sont déterminés par l'interaction des joueurs.

Les notions de temps et d'espace du moment de jeu ne sont pas les mêmes que celles à l'intérieur du jeu, qui ne pourront jamais correspondre au temps et au lieu réels. L'auteur conçoit sa partie de jeu littéraire en fonction d'un lecteur idéal contre lequel il construit ses ruses afin de déjouer ses attentes. Le lecteur est aussi une construction de l'auteur; celui-ci, pour anticiper la compréhension que se fera le lecteur du récit, construit un lecteur imaginaire. Il prévoit ses inférences, ses choix, ses prédictions possibles lors de la lecture. «the authors moves contain building-in concession to an expected audience or there will be no play». (Bruss, 1977, 155)

Caillois (1998a, 1998b) et sa typologie du jeu ont été maintes fois cités par des théoriciens de la lecture ou de la spectature. Dans sa *Classification des jeux*, Caillois prend comme critère principal l'attitude du joueur. Selon qu'il est dans une situation de compétition (*agôn*) ou de hasard (*alea*), il aura dans le premier cas la sensation de détenir le pouvoir de sa victoire (ainsi, par l'entraînement dans le cas de compétitions

sportives) ou sera dans le deuxième cas plutôt passif puisqu'il attendra la décision du sort. Caillois propose deux pôles antagonistes : la *païdia*, «un principe commun de divertissement, de turbulence, d'improvisation et d'épanouissement» (id., 86) et le *ludus*, un besoin de «conventions arbitraires, impératives» (ibid.). Les quatre catégories fondamentales qui distinguent les types de jeux sont les suivantes: l'*âgon* (compétition), l'*alea* (chance), la *mimicry* (simulacre) et l'*ilinx* (vertige). Caillois arrive à cette typologie en analysant le lien de ces catégories avec le jeu animal et avec celui de l'enfant. Chez l'enfant la *païdia* définit le jeu dès la naissance puis s'installe le désir d'organiser le jeu, de lutter contre des obstacles (*ludus*). Le *ludus* apparaît comme le complément et comme l'éducation de la *païdia*, qu'il discipline et enrichit. (Caillois, 1998a)

Dans une perspective d'analyse du film, de sa conception et de sa lecture en tant que partie-jeu filmique, de nombreux aspects de ces concepts viennent définir les assises d'un tel exercice. Par exemple, l'idée que les règles sont indissociables du jeu à partir du moment où celui-ci «acquiert une existence institutionnelle» confirme l'aspect nécessairement réglé de la narration filmique. L'attitude du spectateur qui dualise avec les pièges tendus par le concepteur (*agôn*) ou l'attitude de celui qui attend la destinée préconstruite dans la narration (*alea*) définit la position du spectateur-joueur. Le *ludus* par exemple se définissant comme une lutte contre l'obstacle est beaucoup plus proche de l'activité de spectature que l'*agôn* voulant que l'on lutte contre une ou plusieurs personnes. L'analogie entre la partie-jeu filmique et le jeu d'échec (forme pure du *ludus*) peut se faire puisque dans les deux cas les joueurs doivent repasser les situations de départ connues mais sur lesquelles des situations de combinaisons toujours nouvelles peuvent se produire. L'interprétation théâtrale et l'interprétation dramatique entrent dans la *mimicry*. L'*agôn* est un spectacle pour ceux qui n'y participent pas (exemple : jeux olympiques), «le simulacre est transféré des acteurs

aux spectateurs» (Caillois, 1998a, 65). On peut ainsi dire que le spectateur se reconnaît dans le héros d'un film par instinct de *mimicry*.

Eco (1966) catégorise les situations de jeu et considère l'intrigue comme une «partie». Il élabore un schéma narratif des romans de Fleming qu'il dit «invariable» et dont les situations-clés sont des «situations de jeu» (id., 87). Selon Eco, «cette interprétation de l'intrigue en termes de jeu n'est pas le fruit du hasard» (id., 86). Le spectateur de James Bond rencontre des «défis de partie» et doit faire des choix en fonction d'éléments qui se proposent à lui comme les pièces d'un puzzle. Il se demande comment cette mécanique rigide peut encore susciter des sensations de surprises imprévisibles chez le spectateur. Il répond à cela en définissant l'intérêt même du roman policier comme n'étant pas dans la variation des faits, mais plutôt dans «le retour d'un schéma habituel dans lequel le lecteur pourra reconnaître quelque chose de déjà vu et qui lui a plu». «Le plaisir du lecteur consiste à se trouver plongé dans un jeu dont il connaît les pièces et les règles, et même l'issue à part des variations minimales» (id., 90). La différence à faire avec l'*agôn* de Caillois est que dans une partie de football, par exemple, on ne connaît pas l'issue du jeu.

Buendia (1994) fait plus tard les mêmes constatations qu'Eco dans son étude des films de James Bond. On pourrait dire qu'il élabore une typologie de l'intrigue d'un genre dans les films de genre : les *James Bond*. Il s'appuie entre autres sur la réussite des tragédies grecques dont le dénouement était prévisible. Dans le cas des James Bond, on connaît la fin, «l'histoire est donc non seulement intelligible, elle est sue *à priori*». (id., 103) Le héros, James Bond, ne peut être trahi ni mourir et ne sera jamais un vilain meurtrier; le dénouement est déterminé à l'avance. Le véritable suspense se situe, selon Buendia, dans les péripéties et « dans les moyens d'arriver à cette fin ». (id., 105) Les films de James Bond sont donc construits comme une série de péripéties (scènes périlleuses) dans lesquelles «se niche le suspense». (id., 106)

Buendia (1994) reprend la typologie de Eco sur les types de suspense que celui-ci divise en deux catégories : les suspenses sérieux, c'est-à-dire ceux dont on ne connaît pas le déroulement ni la fin (même si la connaissance du genre ou du réalisateur peuvent nous fournir des informations); les suspenses ludiques, ceux dont les films sont codifiés, prévisibles, c'est-à-dire tous les films de héros. Buendia, dans son analyse des James Bond, s'intéresse de toute évidence aux suspenses ludiques. Il élabore une typologie des suspenses bondiens :

- le suspense relié au choix de l'acteur pour interpréter le rôle de James Bond;
- le suspense relié au choix de focalisation : la plupart du temps nous n'en savons pas plus que le héros, nous sommes donc dans l'anticipation des choix qu'il fera pour se sortir de situations apparaissant comme des impasses;
- le suspense provoqué par les bruits;
- le suspense dans le titre;
- le suspense de l'exotisme dans le cadre renouvelé, qui est d'ailleurs une convention de cette série;
- le suspense de l'érotisme : «...les James bond Girls sont aussi importantes dans cette série que notre infatigable espion.» (id., 107);
- le suspense relié à la frustration : «en retardant le plus longtemps possible le moment de résolution d'un problème, on frustre le spectateur.»(id., 108);
- le suspense- jeu qui permet de dépasser le cadre réel en introduisant des gadgets qui apparentent les James Bond aux films fantastiques;
- le suspense auquel participe l'humour et qui a pour but premier de nous amuser.

Les règles du suspense dans les James Bond sont opposées selon Buendia à celles qui régissent les films d'Hitchcock. Il prend comme exemple *La mort aux troussees* dont le suspense réside dans la compréhension de l'intrigue. Hitchcock reproche d'ailleurs

à Fleming l'aspect trop codifié du schéma narratif des James Bond ; Eco dans son analyse des romans de Fleming y trouve de la paresse alors que Anouilh y voit de la noblesse. Quoi qu'on en pense, les James Bond sont indéniablement «figés dans un moule de conventions dont il est impossible de sortir». (id., 110) Et Buendia (1994), en associant le suspense au plaisir réglé par les stratégies bondiennes, permet l'analogie du jeu et de la partie-jeu filmique : celle des James Bond. Le spectateur joueur vit le suspense scène par scène, qu'il met en corrélation avec le suspense plus large de l'histoire globale. De plus, comme le savoir est souvent partagé entre le héros et le spectateur, celui-ci tente au fur et à mesure que les obstacles se présentent de deviner, d'anticiper ce que Bond trouvera comme solution. Surmonter des obstacles est d'ailleurs une activité constituante du *ludus* de Caillois. (1998a, 1998b)

Chambers (1982) reprend la typologie de Caillois dans son texte et son schéma de la lecture de textes difficiles. Il rapproche l'expérience de la lecture de textes difficiles aux expériences proposées par la typologie de Caillois (*agôn*, *alea*, *mimicry* et *l'ilinx*). Il dit que

«Si l'on accepte la typologie des jeux proposée par Caillois, on voit que la lecture de textes difficiles propose les mêmes sortes d'expérience : plaisir de l'*agôn* (dans la tentative de faire rendre au texte les secrets de sa structure), plaisir de l'*alea* (quand on ressent l'engagement dans le texte comme une aventure de l'esprit), plaisir de la *mimécry* (puisqu'en mimant l'écriture du texte on se découvre un autre moi), plaisir de l'*ilinx*, enfin (dans le mesure où l'on s'abandonne volontairement à l'emprise d'un texte qui menace d'extinction le sujet normal)». (id., 90)

Il ajoute que lire un texte sur le mode ludique, c'est se servir du texte à ses propres fins (de plaisir), même si celles-ci requièrent une certaine soumission aux lois du texte. Il fait un lien entre l'engagement dans la lecture d'un texte et le jeu (concept de Caillois) opposé à la sensation d'angoisse devant un texte; le lecteur réagit soit avec angoisse soit sur le mode ludique.

2.2.2.2.4 Les règles de cohérence et d'attention

La règle de cohérence

Nous avons vu que pour être dans une véritable situation de jeu, il faut que le jeu respecte certaines conditions et surtout qu'il comporte un système organisé de règles. Au cinéma comme dans la vie, nous sommes libres de décider de jouer, mais lorsque nous nous prêtons à un jeu quelconque, c'est parce que savons qu'il est construit à partir d'une logique que nous essaierons de comprendre et de suivre. Huizinga (1938, rééd. 1951) disait du jeu qu'il exige un ordre absolu. La moindre dérogation à cet ordre peut nuire au jeu et lui enlever son caractère et sa valeur. Caillois (1958a, 1958b) insistait sur le principe que l'existence même des règles réside dans le respect de celles-ci.

Or, une des règles fondamentales du cinéma est la cohérence permettant la reconstruction de l'histoire à la fin du film. Un déploiement stratégique efficace de la narration permet au réalisateur de jouer avec le spectateur tout en préservant une logique interne du récit. Quand il lui manque des informations pour comprendre, le spectateur crée des liens, redonne un ordre aux événements, construit une logique en fonction de ce qu'il sait. (Bordwell, 1985). Il « prend conscience de son activité de lecture, des choix, des inférences, des prédictions et des rétractations qu'il effectue » (Perron, 1999, 103) et il doit concentrer ses efforts pour construire mentalement les événements, les actions et les lieux qu'il perçoit. Gernsbacher (1990), dans *Language Comprehension as Structure Building*, définit quatre sources de cohérence interreliées : 1) la cohérence référentielle (du Qui et du Quoi de la communication); 2) la cohérence temporelle (Quand les événements ont lieu?); 3) la cohérence locative (Où les événements prennent place?); 4) la cohérence causale (Pourquoi les événements se déroulent?).

Verstraten (1991) fait état de la notion de mensonge au cinéma. Le mensonge y est vu comme pouvant provoquer une rupture de cohérence puisqu'il empêche le spectateur de reconstituer de façon logique l'histoire après le visionnage d'un film. De plus, il ne peut soulever la question du mensonge sans celle de vérité au cinéma. Selon lui, même si «innombrables sont les attaques contre la vérité de l'image filmique», «l'image bénéficie d'une présomption de véracité.» (id., 67). C'est pour cela qu'on ne doute pas de la diégèse dans laquelle nous plonge le réalisateur, on croit ce qu'il nous montre et si l'image ment pour nous dérouter, on s'attend à ce qu'une explication logique soit fournie. Et cette explication doit être amenée par un certain nombre d'indices. Verstraten (1991) illustre le mensonge à travers l'exemple du film *Stagefright*, d'Hitchcock. Ce film se termine sur une révélation finale d'un crime dont aucun indice ne permet la reconstruction logique à travers une nouvelle lecture. Le mensonge narratif passe par la voix d'un personnage, par sa narration des événements qui ne nous fait pas douter de qui a commis le crime. Le spectateur ne se pose pas la question : « Est-ce bien elle? ». La technique du *flash-back* pour narrer les événements et les illustrer nous fait croire au témoignage de Jonathan. «*Stagefright* provoque un court-circuit entre le mensonge du personnage et le mensonge filmique». Et donc «si le *flash-back* est faux (...) les images n'ont par de réalité dans l'univers diégétique, bien qu'elles soient attestées par le pro-filmique...» (id., 69). De plus, une focalisation interne empêche le spectateur de savoir ce se passe réellement dans la tête du personnage et de valider ainsi les informations qu'il donne à travers de son discours.

Dans le cas du mensonge, la mémoire a sélectionné des éléments faux et a construit son raisonnement autour de ces données. Elle doit donc éjecter à la fin du film ce qui est faux pour construire le vrai. Or, si tout est faux sauf la révélation finale, il n'y a rien à reconstruire : « (La) relecture n'apporte pas de clarté car toute l'intrigue du film devient dénuée de sens» (Verstraten, 1991, 69). Le spectateur rejette ainsi le

film. Le jeu avec le spectateur n'a pas été « franc ». Mais si l'on part de l'idée que le récit en dit moins qu'il n'en sait, encore faut-il que l'on finisse par deviner ce qu'on nous cachait et que la révélation finale soit surprenante et cohérente. L'incohérence n'est pas nécessairement liée au « mensonge ». Mais dans une perspective du jeu, le non-respect de la règle de la cohérence peut s'avérer une « tricherie ». L'honnêteté du metteur en scène est-elle mise en cause ou le réalisateur a-t-il sous estimé le spectateur quant à ses capacités à relever les failles dans la logique de son film, failles dont le réalisateur était peut-être conscient mais qu'il a laissées croyant que le spectateur allait construire sa compréhension du film sans en tenir compte ou qu'il allait oublier certains détails du film qui mettent en péril sa structure globale, c'est à dire l'histoire reconstruite à la fin du visionnage. Peut-on parler de maladresse de la part du réalisateur comme nous le dirions d'un auteur? Même si «des scripts ou schémas narratifs toujours confirmés deviennent rapidement ennuyeux» (Perron, 1995, 77), il faut, si l'on tente de surprendre, construire en dehors des schèmes connus et conserver un souci de la logique. Ne pas fournir cette cohérence est une forme de non-respect non seulement du jeu, mais aussi du spectateur.

La règle d'attention

Le spectateur est bien le créateur de sens et de la signification des indices en fonction des manipulations stratégiques du réalisateur. Partageant l'environnement cognitif de la diégèse, le spectateur doit évaluer la fonction narrative des images et des sons pour en tirer des conséquences afin de comprendre chacun des segments d'un film. Par exemple, la stratégie du réalisateur qui adapte un roman au cinéma (réalisateur-adaptateur) est certainement de fournir sons et images à un texte dont la nouvelle compréhension dépend des nouvelles significations produites par le récit. Il le fait à l'aide de plusieurs éléments tels les gros plans, la focalisation, l'image, le son.

L'adaptateur –réalisateur a donc cet avantage de pouvoir mobiliser l'attention du spectateur qui ne peut revenir en arrière. Il exige du spectateur une certaine concentration d'esprit : « car il l'oblige continuellement à aller au-delà de l'image qui fuit, au-delà de l'apparence en mouvement » (Visy, 2002). La règle d'attention constitue donc une stratégie puisqu'elle vise à soutenir l'intérêt du spectateur et à diriger son regard sur les indices lui permettant la construction de sens.

2.2.2.2.5 L'adaptation cinématographique et le redéploiement stratégique

Il existe deux types de spectateurs dont le réalisateur d'une adaptation cinématographique doit tenir compte pour élaborer les stratégies de son œuvre : le spectateur-lecteur et le nouveau spectateur. Dans le premier cas le spectateur est en *game playing*, il compare le livre et le film, les qualités de l'auteur et du réalisateur. Il est important de souligner qu'il n'existe pas de rapport de force entre les deux, l'auteur (souvent mort) ne pouvant répliquer : le réalisateur met sa réputation en jeu par rapport à celle de l'auteur Balzac, qui, est déjà faite. Si compétition il existe, c'est entre les deux œuvres. Étrangement c'est le réalisateur et l'efficacité de son œuvre qui permettront souvent la réédition d'une œuvre littéraire presque oubliée. La réussite du film peut faire bénéficier l'œuvre d'un renouveau de popularité (pensons à la nouvelle génération de lecteurs du *Seigneur des Anneaux* grâce à la sortie de la trilogie filmique). Dans le deuxième cas, l'activité spectatorielle se situe entièrement entre le réalisateur et le spectateur et dans l'ajout graduel d'information (*bottom-up*) remettant constamment en question ce que le spectateur-lecteur connaît de l'œuvre (*top-down*). Le spectateur devient en *game viewing* lorsqu'il est déconcerté par le redéploiement stratégique, par la nouvelle lecture que lui propose le réalisateur de l'œuvre.

Nous pouvons parler donc de double jeu de la part du réalisateur puisqu'il doit tenir compte du spectateur-lecteur qui infère par rapport à l'œuvre littéraire et du nouveau spectateur qui infère par rapport à ses valeurs contemporaines qu'il met en relation avec son goût et ses connaissances du film historique. Il y a au départ du film l'intention du réalisateur «de pénétrer les arcanes du cerveau du spectateur ; ce principe « d'auteurisation », pour reprendre la terminologie de Jost (1998), est une autre étape primordiale dans la réception» (Visy, 2002). La configuration des éléments permettant au spectateur de puiser dans sa mémoire ce qui lui permet de comprendre un film peut être différente pour les deux spectateurs puisque leur mémoire renvoie à des schèmes différents. Les deux inscrivent les premiers éléments dans un schéma général afin d'être à même de comprendre et d'anticiper la suite du film. Dès le commencement de la lecture d'un film, ils sont en mode *Top-down* puisque dès les premières images, l'enregistrement des informations renvoie à des configurations, des schémas déjà présents dans leur mémoire. Or, si l'histoire fait partie du contenu de la mémoire, l'activité de *top-down* est accrue.

Pour mener le spectateur à la compréhension, l'auteur anticipe la lecture qu'il fera de son film et devra suivre une certaine configuration des éléments. Or, il doit opérer, nous l'avons vu, à partir de deux lectures possibles. Le spectateur, comme l'affirme Helbo (1997), : « reçoit un "discontinuum" de visions qui ont été sélectionnées par le cinéaste ; organisées sur l'écran en composition, celles-ci induisent chez le récepteur des processus cognitifs dont l'effet est le récit, le "continuum" narratif » (id., 59). Le nouveau spectateur construit donc son récit en fonction de l'énonciation au présent et de l'ordre des événements que lui offre le réalisateur au fur et à mesure que l'intrigue évolue (*bottom-up*), alors que le spectateur-lecteur élabore l'histoire en comparant son parcours de lecture aux variations proposées par le réalisateur. Le spectateur-lecteur d'une adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire est constamment sur le mode de la comparaison; il cherche à voir si le réalisateur va lui fournir des images

proches de ses représentations, s'il sera fidèle à l'œuvre et si ses infidélités sont cohérentes, conséquentes, voire si la version proposée dépassera son appréciation du texte. Il met donc dans un rapport de compétition l'auteur et le réalisateur. L'*agôn* pourrait se situer à deux niveaux : entre l'efficacité stratégique de l'œuvre littéraire et celle du redéploiement stratégique de l'adaptation cinématographique (auteur versus réalisateur). Il peut aussi se situer dans la spectature; le spectateur-lecteur regarde la partie en l'auteur et le réalisateur dans la mesure où il se pose la question : le film est-il meilleur que le livre?

C'est le spectateur, lecteur au départ, qui met en comparaison, voire en compétition, les deux œuvres et qui recrée le sens du roman. L'activité est donc dynamique et pour arriver à jouer à un seul jeu, il établit les jonctions entre la subjectivité de l'auteur et celle du réalisateur et réunifie les deux œuvres. Il ne pourra donc plus jamais retrouver sa première vision de l'œuvre de Balzac intacte. Le spectateur-lecteur « recherche plus ou moins consciemment une sorte de connivence entre l'image filmique et celle du texte littéraire » (Visy, 2002). Mais, « Tout dépend de la capacité du spectateur à mémoriser la trame narrative du roman pour faire justement cette comparaison intimiste ». (ibid.) Il est vrai que nous avons considéré d'emblée que le spectateur-lecteur serait un lecteur récent de l'œuvre littéraire, dont il aurait en mémoire plus que de vagues souvenirs. De plus, il est difficile d'admettre que tous les lecteurs d'une œuvre aient véritablement une solide culture et un engouement pour la critique, qui pourrait leur permettre d'élaborer une analyse complète capable de mettre en évidence les faiblesses de l'adaptation ou de l'adaptateur. Au spectateur qui ignore le roman, le film peut apporter une révélation ; mais celui qui l'a lu et relu peut être insatisfait, même si l'œuvre n'est ni déformée ni trahie.

2.2.2.3 L'approche subjective

Il n'existe pas de regroupements de chercheurs s'identifiant à l'approche subjective de la spectature filmique. De même, l'expression "lecture subjective" de film n'apparaît pas dans les théories sur l'acte de spectature. Nous devons donc, en nous inspirant de l'approche subjective en lecture littéraire, tenter de retracer ce qui pourrait constituer une telle approche au cinéma. Rappelons quelques principes directeurs de l'approche subjective en lecture littéraire :

- 1) l'œuvre existe à travers la lecture singulière qu'en fait un lecteur réel;
- 2) le sujet lecteur construit son identité lectorale en progressant dans sa lecture des œuvres littéraires;
- 3) la lecture littéraire se situe dans cet entre deux : entre lecteur et œuvre littéraire;
- 4) la littérarité des œuvres se définit par le niveau d'activité du lecteur;
- 5) l'activité fictionnalisante exige l'implication personnelle du lecteur dans sa lecture d'une œuvre littéraire à travers les activités suivantes : l'activation fantasmatique, le jugement moral, la cohérence mimétique, la concrétisation imageante.

Nous partirons de ces idées fondatrices de l'approche subjective en lecture littéraire pour voir quelles recherches pourraient s'inscrire dans une approche subjective de spectature filmique. Nous tenterons dans un premier temps de définir l'interprétation au cinéma à la lumière des réflexions de Joly (2005), Vanoye et Goliot-Lété (2001), Aumont et Marie (1988) sur le sujet. Puis, nous préciserons la question de l'identification du spectateur propre à l'activité subjective telle que nous l'avons vue en lecture en nous appuyant sur les travaux de Metz (1977), de Baudry (1978) et d'Aumont, Bergala, Marie et Vernet (1983, rééd. 2004). Enfin, nous tenterons de reprendre certains concepts fondateurs de la théorie subjective de Langlade et Rouxel (2004) en lecture afin d'explorer leur extension au cinéma.

2.2.2.3.1 L'interprétation au cinéma

Des théories de la connaissance en passant par celles de la perception, de la réception et de la lecture, l'interprétation des images a toujours fasciné. Or, c'est dans le cadre des études littéraires que les problèmes de l'interprétation en lecture se sont plus particulièrement posés, donc en lien avec l'œuvre littéraire. Dès les années 60 – avec l'apparition de la sémiologie- un certain nombre de travaux ont traité des « textes » autres qu'écrits, soient des peintures, du cinéma ou de la télévision. « L'interprétation des images se place alors au cœur du questionnement sémiologique qui s'interroge sur la signification des images et sur l'intention de celui qui les regarde à travers des filtres » (Joly, 2005, 1). Dans *Les limites de l'interprétation*, Eco (1990) précise que l'approche interprétative des œuvres (en général) peut concerner l'étude de plusieurs objets : l'intention de l'auteur (ce qu'il veut nous dire)- l'intention de l'œuvre (ce qu'elle dit)- l'intention du lecteur (ce qu'il privilégie dans l'œuvre). Cette approche se prête ainsi à toute création, qu'elle soit littéraire, picturale ou filmique. Selon Joly (2005), la sémiotique de l'interprétation développée par Eco est celle d'un lecteur idéal et modèle dont la « figure de lecteur » est constituée par l'œuvre dans un acte de collaboration.

Joly (2005), dans *L'image et son interprétation*, propose une approche interprétative de la lecture de l'image dont le message ne peut prétendre à une interprétation univoque. À l'instar de Eco (1990), elle nous prévient que si en effet le lecteur possède sa propre grille interprétative -qu'il peut moduler selon les circonstances- l'interprétation d'une œuvre n'est pas illimitée; elle comporte des bornes et des règles de fonctionnement. Elle cherche donc à faire l'unité dans son ouvrage dans la réflexion sur l'interprétation des images. Pour ce faire elle procède par étapes : 1) examen des traces interprétatives des critiques de cinéma et analyse de leur discours 2) recherche d'une définition générale de l'interprétation.

Elle tient compte de l'approche de Jauss (1978) et d'Iser (1976) dont elle rappelle l'importance du changement de paradigme vers un paradigme interprétatif. Mais le fait qu'elle emprunte le paradigme interprétatif ou qu'elle se réfère aux mêmes auteurs que les tenants de la lecture subjective suffit-il pour inclure sa démarche réflexive dans l'approche subjective? Nous l'avons vu dans la partie sur la lecture subjective : la frontière entre les travaux des sémioticiens de l'acte de lecture et ceux des théoriciens du sujet lecteur n'est pas du tout étanche. La conception de l'interprétation du spectateur de film que nous propose Joly (2005) pourrait donc tout aussi bien se retrouver dans l'approche sémiotique. Le fait qu'elle admette une grande liberté interprétative au spectateur et qu'elle se définisse dans la lignée des Eco, Barthes, Jauss, Iser nous a toutefois incitée à l'inclure dans l'approche subjective.

Selon Joly (2005) l'interprétation d'un texte consiste donc à créer du sens pour soi-même et pour les autres avec la conscience qu'il s'agit d'une étape relais. Elle propose deux interprétations :

- 1) l'une intrinsèque met en évidence les éléments présents dans le texte ou le message
- 2) l'autre extrinsèque (qui présuppose la première) produit des significations non présentes dans le texte ou le message.

Ce qui l'intéresse avant tout, c'est de chercher à faire apparaître certains aspects du jeu de l'intertextualité, de l'interaction (même lointaine) des images/textes/films les uns sur les autres, et de leur effet sur l'interprétation d'un spectateur à un moment donné de son parcours. « Les processus interprétatifs ainsi identifiés manifestent de l'importance de la projection dans la lecture des images, contrairement à l'opinion

commune qui leur confère un pouvoir quasi absolu d'attraction et de manipulation ». (id., 5)

Joly (2005) veut que son travail soit utile à l'éducation à la lecture et à l'interprétation des images « en incitant tout spectateur et lecteur que nous sommes à prendre en compte la part de notre culture, des acquis et des réflexes dans l'élaboration de notre interprétation à gagner, ce faisant, en liberté mais aussi en responsabilité interprétative ». (id., 6)

Vanoye et Goliot-Lété (2001), dans *Le précis de l'analyse filmique*, rappellent à l'instar d'Aumont, Bergala, Marie et Aumont (2004) que le fait même de raconter un film, c'est l'interpréter; il faut le déconstruire, c'est-à-dire « le décomposer en ses éléments constitutants » (id.9), et le reconstruire en un tout signifiant. « C'est une création assumée totalement par l'analyste » (id.10), qui par son activité fait à sa manière exister le film. Mais, selon eux, toute interprétation n'est pas admise de soi : ils posent les limites de l'interprétation filmique en s'inspirant de Eco (1990). Ils distinguent le spectateur soumis à une interprétation sémantique (qui donne du sens à ce qu'il voit et entend) de l'analyste, obligé à une interprétation critique. « L'interprétation critique, renvoie quant à elle (selon Eco), à l'attitude de l'analyste étudiant pourquoi et comment, sur le plan de son organisation structurale, par exemple, le texte (littéraire ou filmique) produit du sens (ou des interprétations sémantiques) » (id. 42).

Cette distinction est fort importante et nous oblige à clarifier le fait que le spectateur de notre modèle n'est pas d'emblée envisagé dans une posture critique, mais n'exclut pas qu'il soit tenté de réagir à l'organisation structurale du film. Le spectateur qui nous intéresse est celui qui interprète le sens du texte, mais son parcours de spectature peut inclure des réflexions critiques, par exemple, sur la qualité de l'image, sur le jeu

des acteurs, sur la force de l'instance narratrice. D'ailleurs, selon Vanoye et Goliot-Lété (2001), les sens dégagés par l'analyse d'un film ont, la plupart du temps, des origines mixtes : le sens construit par le réalisateur, le sens émanant du film et le sens « engendré par l'activité interprétative du lecteur projetant ses grilles, obsessions et désirs sur n'importe quel objet d'analyse » (id., 43). Aumont et Marie (2004) mettent toutefois en garde contre l'analyste qui n'a « ni à définir les conditions et les moyens de la création artistique, même si elle peut contribuer à les éclairer, ni à porter des jugements de valeurs, ni à établir des normes » (id., 10). Même s'il doit se donner un cadre d'analyse, l'analyste a droit à l'interprétation; celle-ci est « le moteur imaginatif et inventif de l'analyse » (ibid.).

En fait, le spectateur de notre modèle ne sera ni un analyste ni un critique, mais il pourrait éventuellement, dans une situation scolaire, être appelé à se prononcer sur ses interprétations de lecture. Dans ce cas, le spectateur aurait certainement recours aux grilles d'analyse de ces derniers pour exprimer ou justifier le sens qu'il dégage. Et ces grilles devraient-elles être revues à la lumière de critères subjectifs émanant de l'approche subjective? Nous verrons dans les explorations de terrain en milieu scolaire présentées dans le chapitre III comment des élèves incités à s'exprimer sur leur rapport subjectif à l'œuvre arrivent (facilement ou difficilement) à emprunter une grille subjective d'analyse d'un film.

2.2.2.3.2 L'identification du spectateur

Aumont, Bergala, Marie et Vernet (2004), dans l'*Esthétique du film*, consacrent un chapitre au spectateur du film, soit à « la relation du spectateur au film en tant qu'expérience individuelle, psychologique, esthétique, *subjective* en un mot ». (id., 159) Ce qui les intéresse, c'est le sujet-spectateur et non le « spectateur statistique ». L'éclairage psychanalytique est privilégié puisque la recherche en *spectature filmique* du point de vue subjectif a surtout été explorée par la psychologie, voire presque

exclusivement par la psychanalyse. Selon Aumont et al. (2004), c'est Münsterberg, théoricien du cinéma, qui s'est intéressé le premier à la réception du film par un spectateur, soit aux rapports entre les structures du film et celle de l'esprit humain. Pour Münsterberg, le cinéma est un *processus mental*, un *art de l'esprit*. Aumont et al. (2004), résumant ainsi la perception de Münsterberg du cinéma comme « l'art

- 1) de l'attention : il est un enregistrement organisé selon les mêmes voies par lesquelles l'esprit donne sens au réel [...];
- 2) de la mémoire et de l'imagination, qui permettent de rendre compte de la compression ou de la dilution du temps, de la notion du rythme, de la possibilité du flash-back, de la représentation des rêves, et plus généralement, de l'invention même du montage;
- 3) des émotions enfin, stade suprême de la psychologie, qui traduisent dans le récit lui-même, que Münsterberg considère comme l'unité cinématographique la plus complexe, pouvant s'analyser en termes d'unités plus simples, et répondant au degré de complexité des émotions humaines. (id., 160)

Ainsi selon Münsterberg, qui s'intéresse exclusivement au cinéma de fiction, « le cinéma tout entier est fait pour s'adresser à l'esprit humain en mimant les mécanismes : psychologiquement parlant, le film n'existe ni sur la pellicule, ni sur l'écran, mais seulement dans l'esprit, qui lui donne sa réalité ». (id., 161)

Ainsi, le film nous raconte l'histoire humaine « en dépassant les formes du monde extérieur- savoir, l'espace et la causalité- et en ajustant les événements aux formes du monde intérieur, -savoir, l'attention, la mémoire, l'imagination et l'émotion-. » (Münsterberg, in Aumont et al., 2004). Selon Aumont et al. (2004), les travaux de Münsterberg auraient, entre autres, inspiré ceux de Mitry (1966, rééd. 1990) et de Metz (1971, rééd. 1977). La question du spectateur est donc déjà dans les années cinquante au centre des débats de l'école filmologique, et ce, dans une perspective plus psychologique que psychanalytique, comme ce sera le cas plus récemment.

Une nouvelle approche du spectateur apparaît dans les années soixante dix avec le développement de la sémiologie. Lorsque la sémiologie a commencé à se constituer comme théorie dans le champ du cinéma, elle s'est essentiellement consacrée, sur le modèle de la linguistique, à l'analyse du langage cinématographique et de ses codes, qui excluaient la prise en considération du sujet spectateur.

Puis vint l'époque de la « grande syntagmatique » de Metz (Aumont et al., 2004, 172) développée dans son ouvrage *Essais sur la signification au cinéma*. Metz fut le premier à établir au-delà des grammaires de l'image, une analyse syntagmatique de la bande-image découpée en différents types de syntagmes. D'abord, la syntagmatique de Metz est essentiellement un modèle typologique ne mentionnant guère les processus mis en évidence par le spectateur pour comprendre les structures repérées. De plus, cette analyse de la bande-image délaisse la bande-son et les combinaisons qui peuvent exister justement entre l'image et le son. De même, elle ne prend pas en compte les raccords entre les plans. Même si la méthode de Metz est intéressante pour la bande-image de certains films, elle ne l'est pas pour le cas de l'adaptation, car l'organisation relationnelle des plans n'est soumise à aucune règle comparable à celles qui régissent les relations des mots. Elle est à la rigueur analogue à l'enchaînement des phrases dont l'ordonnance ne relève que de la logique du récit. Ces classifications, qui portent uniquement sur les relations signifiant-signifié, ne font aucun cas ou presque du rythme qui régit les relations temporelles, ce qui reste pourtant primordial dans l'analyse du montage (Visy, 2002).

Par la suite, les travaux de Barthes (1980) ont déplacé l'intérêt pour les codes vers l'analyse des textes (des films) et vers un lecteur (spectateur) qui se dessinait progressivement dans les préoccupations des chercheurs jusqu'à ce que la question du spectateur soit au centre des recherches de Metz (1977) et Baudry (1978).

Aumont et al. (2004) répertorient quatre principaux angles d'analyse du spectateur contribuant à développer une théorie du spectateur et les introduisent sous forme de questions.

- 1) Quel est le désir du spectateur de cinéma?
- 2) Quel sujet-spectateur est induit par le dispositif cinématographique?
- 3) Quel est le régime métapsychologique du sujet-spectateur pendant la projection du film? Comment le situer par rapport aux états voisins du rêve, du fantasme, de l'hallucination, de l'hypnose?
- 4) Quelle est la place du spectateur dans le déroulement du film? Comment le film constitue-t-il son spectateur, dans la dynamique de son avancée? (id., 172-173)

Il n'est pas étonnant qu'Aumont et al. (2004) n'aient pas cherché à répondre à toutes ces questions puisqu'ils avouent eux-mêmes que « les recherches sur le sujet-spectateur sont embryonnaires et plus ou moins anarchiques » (id., 173). Pendant longtemps l'expérience d'identification du sujet-spectateur au centre des préoccupations des chercheurs se résumait ainsi :

[...] expérience qui consiste à partager, au cours de la projection, les espoirs, les désirs, les angoisses, bref les sentiments de tel ou tel personnage, de se mettre à sa place ou de "se prendre momentanément pour lui", d'aimer et de souffrir avec lui, en quelque sorte par procuration, expérience qui est au fond de la jouissance du spectateur, voire qui la conditionne en grande partie. (id., 184)

Même si cette manière de décrire la fonction d'identification est simplificatrice, elle recouvre bien le processus d'identification au cinéma telle qu'il sera développé ultérieurement en recherche.

L'approche qui a été privilégiée par les chercheurs pour aborder la subjectivité du spectateur au cinéma est certainement la psychanalyse, qui a largement abordé la question de l'identification, de la *catharsis* :

[...] loin d'être un mécanisme psychologique parmi d'autres, l'identification est à la fois le mécanisme de base de la constitution imaginaire du moi (fonction fondatrice) et le noyau, le prototype d'un certain nombre d'instances

et de processus psychologiques ultérieurs par lesquels le moi, une fois constitué, va continuer à se différencier (fonction matricielle). (Aumont et al., 2004, 174).

Metz (1977) rappelait d'ailleurs au sujet de l'identification et de la fonction dite « miroir » du cinéma qu'à la différence du miroir, l'écran ne nous renvoie jamais l'image de notre propre corps. L'identification passe donc par une représentation de soi, certes proche du miroir puisque l'individu représenté agit selon les mêmes mouvements que soi (ex : il s'assoit, marche...), mais qui ne sera jamais l'image de soi-même, de l'individu qui regarde.

L'identification au cinéma va toutefois beaucoup plus loin que la représentation de soi en train d'agir, elle influence ce que Lacan nomme « imaginaire de soi » qui est constitué d'un ensemble hétéroclite d'identités. D'ailleurs toute expérience culturelle mettant en scène l'autre comme figure du semblable (roman, théâtre, film) est génératrice d'une forte identification de la part du lecteur/spectateur aux personnages des fictions.

Aumont et al. (2004) ont constitué une typologie des *identifications primaires* et *secondaires* en puisant dans les différentes approches psychologiques ayant contribué à développer une théorie de l'identification au cinéma. L'identification primaire en psychanalyse est « la forme la plus originaire du lien affectif à l'objet » et cette première relation à l'objet est caractérisée par la confusion entre soi et l'autre (id., 174).

Tout se passe donc comme si le dispositif mis en place par l'institution cinématographique (l'écran qui nous renvoie l'image d'autres corps, la position assise et immobile, le surinvestissement de l'activité visuelle centrée sur l'écran à cause de l'obscurité ambiante) mimait ou reproduisait partiellement les conditions qui ont présidé dans la petite enfance, à la constitution imaginaire du moi lors de la phase du miroir. (id., 176).

Cette forte identification à l'objet est donc indissociable de la « phase du miroir » et laisse croire que le cinéma reproduit l'effet de miroir de la phase de l'enfance. Metz (1977) nomme « identification cinématographique primaire » l'identification du spectateur à son propre regard.

C'est Baudry (1978), dans *L'effet du cinéma*, qui a le premier élaboré une théorie d'une double identification au cinéma présentant l'identification primaire comme étant la base et la condition des identifications secondaires, c'est-à-dire l'identification au personnage, au représenté. Il a distingué l'identification primaire au cinéma de celle en psychanalyse. Pour Baudry (1978) l'identification primaire au cinéma, est celle par laquelle le spectateur s'identifie à son propre regard; c'est lui qui voit et qui se déplace avec un travelling; il a le don d'ubiquité, il prend la place de Dieu. Le spectateur s'identifie ainsi à l'œil unique de la caméra (qui devient son regard) et conserve ce point de vue privilégié pendant toute la projection. Les identifications secondaires telles que décrites et expliquées par Aumont et al. (2004) demandent à être détaillées et sont d'un grand intérêt pour mieux comprendre l'activité subjective du spectateur. En voici quelques-unes qui ont retenu notre attention.

L'identification au récit

L'attrait pour le narratif existe depuis l'enfance et serait le moteur de toutes les autres identifications qui peuvent survenir plus tard, de manière plus élaborée : « Tout récit classique inaugure la captation de son spectateur en creusant un écart initial entre sujet désirant et son objet de désir » (Baudry, 1978, 187).

L'identification au personnage

L'identification à un personnage se construirait le plus souvent lors du parcours du film; elle n'est pas un souvenir relaté après la projection et ne résulte donc pas d'une

analyse du personnage auquel on donnerait cohérence et homogénéité. Cette identification au personnage au cinéma se pose d'emblée comme celle qui transcende toutes les identifications secondaires; c'est la plus puissante, celle qui interpelle le plus le lecteur dans sa fonction identificatrice, c'est « le foyer des investissements affectifs du spectateur » (id., 189). Or l'identification n'est pas le résultat de l'effet de sympathie que provoque un personnage. Au contraire, c'est l'identification au personnage qui ferait naître la sympathie. Elle n'est pas non plus statique et il est faux de croire qu'un spectateur s'identifierait à un seul personnage pour toute la durée d'un film. C'est ainsi que très souvent les films et les émissions de télévision misent sur des personnages stéréotypés à l'extrême pour provoquer l'identification du spectateur. Il existe donc des personnages types (le bon, le méchant, le héros, la victime) fondés sur une typologie des stéréotypes.

Identification et structure (situations/mécanismes)

Il semblerait que l'identification soit « un effet de la structure, de la situation, plus qu'un effet de la relation psychologique aux personnages » (id., 191). C'est la situation (exemple d'une personne en danger, qu'elle soit sympathique ou non et qui provoque l'empathie chez le spectateur) et le jeu de focalisation (le spectateur sait qu'il est en danger alors que le personnage ne le sait pas) qui va déterminer le mécanisme structural de l'identification. Aumont et al. (2004) donnent l'exemple de la façon dont un spectateur peut s'accrocher à une séquence de film sans avoir vu le début parce que très vite la structure lui permet de s'identifier à un personnage par la situation qu'il vit. Chez l'enfant, cela est très facilement perceptible, puisqu'il suit un film « fragment par fragment, sans comprendre l'intrigue ni les ressorts psychologiques » (Baudry, 1978, 191). Il suffirait donc, pour qu'un spectateur trouve sa place dans un espace narratif filmique « que s'inscrive dans cette scène un réseau de relations, une *situation* » (id., 192). Et le fait même que l'identification au personnage puisse passer par la situation justifie que le spectateur puisse s'identifier

à plusieurs personnages en fonction de ce que proposent les scènes et les séquences et même les plans.

Ce qui est tout à fait remarquable, et qui semble spécifique au récit filmique- même si ce fait de code nous paraît tout à fait naturel, invisible, tant nous y sommes accoutumés- c'est l'extraordinaire souplesse du découpage narratif classique : la scène la plus banale, au cinéma, se construit en changeant sans cesse de point de vue, de focalisation, de cadrage, entraînant un déplacement permanent du point de vue du spectateur sur la scène représentée, déplacement qui ne va pas manquer d'infléchir par micro-variations le processus d'identification du spectateur. (id., 193)

En fait à l'apparition de chaque nouveau plan correspond un changement de point de vue représenté, ce qui rend d'ailleurs plus complexe le processus d'identification au cinéma. Par exemple, l'échelle des plans (plan général, d'ensemble, moyen, gros plan) est un élément déterminant de l'attention que donnera un spectateur à un personnage et de l'émotion qu'il partagera avec celui-ci; l'échelle des plans participe ainsi de l'identification à un personnage. Ce qui voudrait dire que le système d'énonciation et les codes filmiques ont une influence sur les mécanismes d'identification.

Nous n'analyserons par tous les procédés d'engendrement de l'identification utilisés par le cinéma (ex : raccord sur le regard), mais nous nous appuyerons sur les explications de Aumont et al. (2004) sur la nature et le fonctionnement des identifications au cinéma pour proposer une typologie des mécanismes d'identification auxquels nous ferons référence dans le chapitre sur les mécanismes subjectifs de lecture et spectature.

Tableau 6 : Typologie des mécanismes d'identification au cinéma (d'après Aumont, Bergala, Marie, Vernet, 2004)

Mécanismes d'identification par l'émotion (sympathie ou répulsion)
Mécanismes d'identification par la structure et la situation
Mécanismes d'identification par l'énonciation
Mécanismes d'identification par le stéréotype
Mécanismes d'identification par les codes
Mécanismes d'identification par l'intrigue

Le fonctionnement de ces mécanismes s'appuie sur les « identifications secondaires » (Aumont et al. 2004) telles que décrites précédemment. Nous ne faisons qu'avancer l'idée que l'identification répond à une mécanique qui se modifie en fonction de la nature de cette identification. La spectature sera donc différente selon qu'un spectateur privilégie une identification par l'intrigue ou qu'il procède par l'émotion. Ces mécanismes peuvent toutefois être actifs tous à la fois et à des degrés d'implication variables à travers le parcours du film.

2.2.2.3.4 Du sujet lecteur au sujet spectateur

Nous savons comment les recherches en sémiotique ont grandement contribué à la définition de l'objet filmique et à son processus de lecture. Voyons comment la théorie sur le sujet lecteur de l'approche subjective peut s'appliquer à celle du sujet spectateur. Il faut avouer qu'il est tentant de reprendre les mécanismes subjectifs de lecture pour définir ceux de l'acte de spectature. Nous entrons consciemment dans le piège de l'emprunt aux théories littéraires pour définir le film et ses processus de

lecture; c'est ce que nous ferons, mais tout en restant sensible aux spécificités du cinéma.

Or ceci ne peut se faire sans considérer les modes et les codes spécifiques à chaque objet, soit le roman ou le film. Ainsi par exemple les mécanismes interprétatifs identifiés par Langlade (2004, 2005, 2007) dans la théorie de la lecture subjective- la concrétisation imageante (ou auditive), le désir fantasmatique, la cohérence mimétique, le jugement axiologique²²- sont-ils propres à la lecture littéraire ou à l'objet littéraire? Nous supposons que les deux sont en jeu, les mécanismes de lecture littéraire étant eux-mêmes influencés par l'objet littéraire, par ses modes, ses codes. De plus, nous déduisons que, comme il existe une panoplie de codes communs à l'objet littéraire et à l'objet filmique, il est certainement possible que de nombreux mécanismes soient communs aux activités de lecture et de spectature. Prenons les mécanismes identifiés par Langlade et cherchons à voir leurs spécificités à la lecture littéraire ou à l'objet littéraire.

La concrétisation imageante ou auditive

Comme le cinéma donne à voir, peut-on parler de *concrétisation imageante* chez le spectateur? Toutes les images sont-elles fournies par le film au point d'évacuer toute possibilité d'imaginer des lieux, des situations, des personnages? Le spectateur est-il contraint à la même imagerie mentale? Ou est-ce une imagerie événementielle? Il faudrait ainsi parler de degrés potentiels d'activation- en distinguant fréquence et intensité- de certains mécanismes subjectifs de lecture/spectature spécifiques à la lecture ou à la spectature. La nature des degrés est donc double : la fréquence et l'intensité.

²² La plupart des tenants de la lecture subjective s'entendent sur l'existence de ces quatre mécanismes, qui peuvent apparaître sous divers vocables mais qui renvoient aux mêmes opérations.

A) La fréquence

La lecture littéraire active certainement plus souvent chez le lecteur le mécanisme de *concrétisation imageante* de par le fait que l'œuvre littéraire est constituée d'un code écrit qui évoque le réel au lieu de le montrer. Le lecteur est donc à tout moment contraint à s'imaginer les lieux, les personnages, les actions, les musiques auxquels il donne lui-même des couleurs, des formes, des dimensions et des sons : tout est à imaginer. Dans le cas de la spectature filmique, le film fournit la plupart de ces images et sons de par le fait que le langage cinématographique est constitué d'images en mouvement, de bruits, de paroles et de musiques. Le film exige toutefois de la part du spectateur un effort de reconstitution d'événements manquants (ellipses narratives) auxquels il doit inévitablement ajouter des images et des sons personnels. Le film peut aussi évoquer des personnages, des musiques, des lieux sans les montrer, soit par la parole soit par des mentions écrites (ex : journal, lettre ou encore ajout à la pellicule). Le spectateur doit ainsi lui aussi activer sa *concrétisation imageante*, mais moins souvent que lecteur; ce mécanisme n'est pas constamment actif.

À l'inverse nous pourrions parler de *concrétisation textuelle* pour le spectateur qui, par exemple, à la vue de l'expression d'un visage d'un personnage, chercherait à s'imaginer ce qu'il veut dire à son interlocuteur. Tout comme des images se forment dans l'esprit du lecteur, des dialogues ou des descriptions textuelles pourraient se formuler dans l'esprit du spectateur. Pensons à la réaction fréquente du spectateur qui murmure à l'oreille de son voisin : « Crois-tu qu'il veut lui dire qu'il l'aime? ». La forme de transmission orale de ce discours se fait en style indirect (à moins qu'on veuille imiter le personnage), mais le discours est certainement imaginé en style direct. Il est toujours étonnant d'écouter des jeunes raconter un film alors qu'ils se mettent à improviser des dialogues qui n'existaient probablement même pas sous cette forme dans le film. Ils activent *a posteriori* leur *concrétisation textuelle*.

Dans le cas de la structure, nous croyons aussi que le film, parce qu'il demande moins au lecteur de mobiliser sa *concrétisation imageante*, facilite la remise en place de la structure narrative. Par exemple, les éléments visuels (costumes, coiffures, changement de couleur de pellicule...) qui permettent de distinguer les époques et d'identifier les prolepses et les analepses aident à la reconstruction de l'ordre narratif du récit.

B) *L'intensité*

Le mécanisme de *concrétisation imageante* peut-il être activé avec la même intensité chez le lecteur que chez le spectateur? Si l'on part du principe que l'œuvre littéraire, à l'inverse du film, évoque plus qu'elle ne montre, nous pouvons croire que le processus de représentation des images et des sons est plus intense chez le lecteur. C'est toutefois nier le pouvoir de la description que de croire à son incomplétude. C'est justement parce qu'elle active fréquemment l'imagerie mentale que la description permet de compléter l'image qu'on se fait par exemple du caractère d'un personnage. Dans le cas du film, de nombreux éléments sont devinés; le spectateur doit intensément (et rapidement) faire appel à l'imagerie des expressions des corps, des visages pour déduire le caractère et les intentions des personnages. Toutefois, le film, par le fait qu'il ne dure que peu de temps, ne permet pas les pauses d'imageries mentales où l'activité est certainement à son degré le plus intense. Pensons à tous ces moments où nous posons le livre pour nous reconstituer une scène comme si nous devions la transposer au cinéma. Nous devenons des adaptateurs de roman grâce à l'activation de la *concrétisation imageante*. Et nous croyons que le niveau de littéarité et de spectatorialité de l'œuvre littéraire et cinématographique peut influencer la fréquence et l'intensité du mécanisme de concrétisation imageante.

Le désir fantasmatique

Les désirs, les affabulations et autres pulsions de l'inconscient du lecteur/spectateur sont-ils sollicités de la même manière à la lecture d'un roman qu'à la spectature d'un film? Si l'on part de l'idée que l'effet de *catharsis* est plus intense au cinéma à cause des mécanismes d'identification suscités par la *mimésis* du film, faut-il croire que l'activation de fantasmes est plus fréquente? Le fantasme, l'affabulation procèdent-ils d'une autre manière? La nature même des fantasmes est-elle différente au cinéma?

Nous croyons que les codes spécifiques au cinéma ont un effet sur le mécanisme de désir fantasmatique à cause de l'intensité et la variation de l'identification aux personnages dans le processus même de spectature d'un film, qui mène à l'assouvissement de pulsions par des actions interdites de notre conscience. Par exemple, nous l'avons vu, on peut s'identifier à un personnage non sympathique, voire à un tueur, pour des raisons de situation et ainsi libérer la tension d'une pulsion qu'on retiendrait dans la vraie vie, et fort heureusement! Surtout que dans une scène postérieure, on peut se réjouir de la capture du tueur en s'identifiant à la victime. D'ailleurs, de nombreux films jouent sur le malaise du spectateur qui s'attache et s'identifie à l'assassin ou au violeur. Mais la littérature jouant exactement sur les mêmes cordes pour attirer le lecteur, il est difficile de savoir lequel, du cinéma ou de la littérature, suscite plus intensément et fréquemment le fantasme. Nous verrons dans le troisième chapitre comment nos explorations auprès de sujets empiriques nous ont permis d'explorer cette question. Nous chercherons aussi à répondre à la question suivante : le spectateur est-il plus conduit par ses fantasmes et ses désirs pour expliquer le sens d'une histoire au cinéma ou en littérature? Le jeu des codes peut-il engendrer des désirs de sens qui varieraient d'un média à l'autre?

La cohérence mimétique

La cohérence mimétique part du principe que le récit ne dit pas tout et que le lecteur ou le spectateur est sollicité pour compléter les trous de la narration. Ce dernier doit créer les liens pour donner une certaine cohérence au récit et ces liens peuvent être de nature psychologique, structurale... Il ressort d'ailleurs d'une étude faite auprès de collégiens de Montréal (Maisonneuve, 2002) que le plaisir et l'investissement dans une lecture sont tributaires du niveau de cohérence de l'œuvre sur les plans de la structure, de la psychologie des personnages, des situations. Ceci ne signifie pas pour autant que les collégiens désirent des œuvres simplifiées pour le besoin de la cohérence et qui réduiraient le niveau d'activation de la cohérence mimétique. Ils aiment les œuvres dont l'intrigue et les personnages sont complexes, mais cohérents.

Or le cinéma facilite-t-il les liens de cohérence? Rend-il plus ou moins actif le spectateur que le lecteur sur le plan de la recherche de cohérence? La combinaison de la lecture du roman et de la spectature de son adaptation aurait-elle l'avantage d'assouvir le besoin de cohérence du lecteur-spectateur ou aurait-elle comme effet de donner trop de pistes au récit et ainsi de réduire l'activité de cohérence mimétique qui semble plaire aux lecteurs? Par exemple, le fait que l'adaptation revienne sur un certain nombre d'éléments déjà décrits dans le roman pourrait réduire le plaisir de construire à partir de l'incomplétude du récit. Par contre, la complémentarité des éléments du roman et de son adaptation filmique peut aussi mener à une étape interprétative plus profonde et à des liens plus fins et plus subtils. L'activité mimétique se situerait à un autre niveau, plus près de celle du jugement axiologique.

Le jugement axiologique

Sur quoi le spectateur se base-t-il pour fonder son jugement moral? Peut-on imaginer qu'il s'implique différemment dans le roman et dans le film pour juger des actions des personnages? Que les codes de l'un opèrent différemment des codes de

l'autre pour provoquer le jugement? Nous croyons que c'est dans l'observation du parcours réel de lecture-spectature ou de spectature-lecture que nous pourrions tenter de répondre à ces questions. Nous proposerons des pistes dans le chapitre III, lors du compte rendu de nos explorations auprès de lecteurs réels empiriques sur les modes opératoires de leurs mécanismes subjectifs.

Notre adaptation des concepts reliés à l'activité subjective de la lecture - tels que développés par le groupe L.L.A. de l'Université de Toulouse-le-Mirail - à la spectature nous amène à conclure sur l'existence d'une *identité spectatoriale*, soit celle que se construit le sujet spectateur au fil de ses spectatures. Rappelons qu'une telle approche de la spectature renvoie à la notion de *sujet spectateur*, dont il importe de préciser les caractéristiques majeures. Tout d'abord, le sujet spectateur n'est pas le sujet en lui-même - l'individu - mais le sujet tel qu'il se manifeste lorsqu'il est engagé dans une spectature et que s'opère dans et par cette spectature des refigurations de soi et du monde ; le sujet spectateur est donc un sujet en action, un sujet mobile, dynamique. Il est pour une bonne part un sujet fictionnel, c'est-à-dire un sujet qui opère une fictionnalisation de soi en réponse aux sollicitations et aux propositions fictionnelles du film.

2.3 Les mécanismes de lecture littéraire

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. La traversée des différentes théories de la lecture littéraire nous a permis d'identifier des mécanismes de compréhension et d'interprétation que nous regrouperons dans la partie qui suit. Rappelons que nous considérons que la compréhension et l'interprétation font partie de la même activité de lecture littéraire mais renvoient souvent (pas toujours) à des mécanismes distincts. Cette étape exige que nous synthétisions les mécanismes d'abord identifiés dans le

cadre théorique. Nous le ferons indistinctement des approches en nous concentrant sur deux catégories : les mécanismes de compréhension et les mécanismes d'interprétation. Lors du parcours théorique sur la lecture littéraire nous avons constaté l'existence de nombreux mécanismes qui précèdent la lecture. Nous avons ainsi décidé de distinguer les mécanismes d'anticipation des mécanismes de compréhension et d'interprétation.

Pour procéder à la synthèse des mécanismes, nous avons dû en regrouper. Par exemple, nous avons réuni les mécanismes interprétatifs se référant au fait que le lecteur doit se créer des images mentales pour se représenter les personnages, les situations, les lieux d'un roman : « 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). Nous avons toutefois cru important de distinguer les « synthèses visuelles » des « concrétisations imageantes » qui font toutes deux appel aux mécanismes de représentation par l'image mentale du roman, mais différemment. Les premières renvoient à des représentations plus globales de l'histoire qui se rajustent au fur et à mesure que les informations s'ajoutent, et les autres, à des liens plus ponctuels qui permettent au lecteur de s'imaginer les personnages et les lieux grâce à des images qu'il se crée mentalement. Nous avons procédé ainsi pour l'ensemble des regroupements des mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation. Au chapitre IV, nous préciserons pour chaque approche théorique les mécanismes correspondants (voir schémas 9, 10, 11).

2.3.1 Les mécanismes d'anticipation

Les mécanismes d'anticipation sont activés dès lors que le lecteur entreprend de lire une œuvre littéraire; le lecteur mobilise ses savoirs cognitifs, personnels (affectifs,

expérientiels) ainsi que ses connaissances générales en lien avec l'œuvre choisie. Voici un tableau qui reprend les principaux mécanismes d'anticipation identifiés à partir du cadre théorique.

Tableau 7 : Les mécanismes d'anticipation de la lecture littéraire (MA1)

<p>Désir d'appropriation et intention d'engagement</p>	<p>1- Toute lecture exige un désir de la part du lecteur de s'approprier un texte, une histoire. Le degré d'intérêt pour un texte et le désir d'appropriation augmentent le niveau de compréhension et les stratégies utilisées pour comprendre ainsi que le niveau d'investissement du lecteur dans sa lecture. Cet investissement peut être d'ordre cognitif ou subjectif;</p> <p>2- toute lecture part d'une intention de s'engager dans l'accomplissement de l'acte de lecture.</p>
<p>Construction d'un cadre de référence</p>	<p>1- Le lecteur se constituerait une sorte de cadre de référence des opérations de lecture littéraire (un « script ») que la mémoire a fixé à des constellations spécifiques à l'acte de lire. C'est ce cadre de référence qui lui permettra de mobiliser les stratégies appropriées au moment de la lecture;</p> <p>2- il se prépare à lire en mobilisant dans ses affects et sa mémoire des désirs et des codes présumés qui permettent d'emblée d'accorder au texte sens et valeur.</p>
<p>Mobilisation de savoirs et de la mémoire</p> <p>1- sur l'œuvre et l'auteur</p> <p>2- savoirs lectoriels et spectatoriels</p>	<p>1-Le lecteur avant même de lire mobilise ses savoirs par exemple, sur l'auteur, sur ses œuvres précédentes, sur l'intrigue qu'il anticipe. Grâce à sa mémoire, il fait appel à un bagage d'informations sans lesquelles la lecture ne pourrait avoir lieu.</p> <p>2-Le lecteur mobilise aussi ses savoirs sur la structure narrative. Il prévoit son parcours de lecture en fonction des stratégies de lectures qu'il maîtrise. Le lecteur mobilise des savoirs non liés au fonctionnement diégétique du roman, ses précompréhensions (principalement du monde de l'agir humain) pour les mettre à contribution lors de la lecture du roman</p>

Création d'attentes et orientation de la lecture	<p>1-Le lecteur oriente sa lecture en fonction d'expectatives psychologiques, culturelles et historiques;</p> <p>2- il choisit une œuvre en fonction de ce qui retient son attention (titre, publicité, image, entrevue radio ou télévisuelle)</p> <p>3- en choisissant une œuvre, il choisit aussi sa manière de l'aborder selon ses goûts et intérêts; il donne ainsi une orientation à sa lecture;</p> <p>4- il s'accroche à ce qu'il sait ou ce qu'il croit savoir d'un livre et qui peut orienter sa lecture;</p> <p>5- il a des attentes que le texte va satisfaire ou transgresser.</p>
--	--

2.3.2 Les mécanismes de compréhension

Nous cherchons à identifier à travers les recherches des théoriciens de la lecture littéraire et de la spectature filmique –principalement ceux qui ont emprunté une approche cognitiviste, sémio- cognitiviste ou sémiotique- les mécanismes de compréhension. Par exemple, les « scripts » de lecture nous intéressent particulièrement car ils font plus référence à la mémoire de processus de lecture spécifiquement littéraires qu'à des connaissances culturelles, personnelles ou narratologiques pouvant aider à mieux comprendre un texte. Nous reprendrons cette idée en misant sur le fait que les mécanismes de lecture qui définissent le processus de lecture littéraire peuvent eux aussi s'organiser telles des constellations autour de noyaux de la mémoire. Ainsi le lecteur stockerait dans sa mémoire un savoir-faire relié à un mécanisme de lecture. Par exemple, la concrétisation imageante deviendrait un noyau mémoriel autour duquel les habiletés d'opération de ce mécanisme en lecture littéraire pourraient se greffer. Nous reprendrons cette idée lors de l'articulation des mécanismes de lecture littéraire et de spectature filmique à l'intérieur de notre modèle. Voici un tableau qui reprend les principaux mécanismes de compréhension identifiés à partir du cadre théorique.

Tableau 8 : Les mécanismes de compréhension de la lecture littéraire (MC1)

<p>Perception</p> <p>1- des signes</p> <p>2- de l'œuvre</p>	<p>1-Le lecteur perçoit, reconnaît et enregistre des signes (grâce à l'appareil visuel), ainsi que des caractéristiques du texte littéraire.</p> <p>2- Le lecteur entre en contact avec le genre, le contenu, le langage.</p>
<p>1-Décodage textuel et</p> <p>2- hypothèse de lecture</p>	<p>1-Le lecteur construit le sens des phrases en reconnaissant des structures sémantiques, puis entre en contact avec un grand nombre d'incertitudes potentielles de sens (lexicales, référentielles, syntaxiques ou symboliques).</p> <p>2- Le lecteur inscrit des cadres narratifs (savoirs préalables) qu'il lie dans un ordre visant la cohérence. Il y a, lors de ce parcours, formation et déformation de sens à propos de tel ou tel argumentaire pour enfin se fixer en fin de parcours;</p> <ul style="list-style-type: none"> - il élabore ainsi des hypothèses de significations à partir des structures sémantiques préexistantes dont il dispose dans sa mémoire à long terme et qu'il peut donc reconnaître aux divers niveaux du texte (lexical, syntaxique, rhétorique, narratif, thématique, actantiel, idéologique); - il construit des topiques (structures narratives hypothétiques) pour les intégrer à une macrotopique (hypothèse sémantique globale); - il crée des synthèses où il supprime toutes les tensions, les contradictions ou les lacunes d'information issues du texte lui-même.
<p>Mobilisation de savoirs</p> <p>1-préalables</p>	<p>1-Le lecteur mobilise des savoirs non liés au fonctionnement diégétique du roman, ses précompréhensions (principalement du monde de l'agir humain) pour les mettre à contribution lors de la lecture du roman.;</p>

2- ponctuels	<p>- dès les premières phrases, l'enregistrement des informations renvoie à des configurations, des schémas déjà présents dans la mémoire du lecteur.</p> <p>2- Le lecteur construit son savoir au fur et à mesure qu'il découvre le récit et que celui-ci lui fournit des informations;</p> <p>- chaque information que la narration donne au lecteur provoque une reconfiguration des données dans sa mémoire;</p> <p>- il développe du sens à l'aide du savoir contenu dans le texte et du savoir préconstruit;</p> <p>- au fur et à mesure de son avancée au fil du texte, il se souvient de ce qu'il vient de lire et modifie la compréhension qu'il en a eue en fonction de ce qu'il est en train de décoder.</p> <p>3- Le lecteur a la mainmise sur son savoir diégétique puisqu'il peut régler les modalités d'accès grâce à son pouvoir d'organisation des diverses informations.</p>
<p>Recherche de</p> <p>1- logique</p> <p>2-cohérence</p>	<p>1-Le lecteur cherche des réponses à des questions posées par le texte;</p> <p>-il cherche à comprendre les indices du texte pour en saisir l'intrigue;</p> <p>2- Le lecteur veut pallier les indéterminations laissées dans le récit (lacunes, disjonctions, brèches) et voir à ce que ces éléments soient liés, compatibles, harmonisés;</p> <p>- il fait appel aux connaissances stockées dans sa mémoire pour établir des liens de cohérence.</p>
Schématisation des	1-Le lecteur mobilise simultanément un ensemble d'opérations mentales dans une démarche de recherche

<p>informations textuelles</p>	<p>d'information textuelle;</p> <p>2- il élimine, condense, comble les informations manquantes par des inférences;</p> <p>3- il gère les éléments de la micro et de la macro structure;</p> <p>4-il inscrit dans un schéma général les éléments présentés par le texte pour comprendre et anticiper la suite;</p> <p>5- il cherche des preuves et des démonstrations sous-jacentes à l'élaboration narrative;</p> <p>6- il met un énoncé en résonance avec les schèmes contextuels susceptible d'en rendre compte;</p> <p>7- il convoque ses expériences antérieures et situe sur des structures d'accueil les aspects particuliers de la nouvelle expérience qu'il est en train de vivre;</p>
<p>Co-construction, co- création de sens</p>	<p>1- Le lecteur doit investir ses propres schèmes créateurs de sens dans un effort de coopération afin d'assurer le bon fonctionnement du jeu de la lecture;</p> <p>2- il cherche les indices de l'auteur dans le texte afin de trouver le sens prévu;</p> <p>3- il fait semblant de savoir et de comprendre la situation, le comportement ou le déroulement des actions présentées;</p> <p>4- partageant de façon plus ou moins globale l'environnement cognitif de la diégèse, le lecteur doit évaluer la fonction narrative du texte pour en tirer des conséquences afin de comprendre chacun des segments de l'histoire;</p> <p>5- il élimine, condense, comble les informations manquantes par des inférences;</p> <p>6- il colmate les blancs au cours de sa progression dans le texte en construisant autour d'un thème et de l'horizon;</p> <p>7- il prend en considération les diverses agrammaticalités rencontrées dans le texte, et tente de dégager une structure</p>

	<p>commune à celles-ci;</p> <p>8- il coopère à l'édification du sens en se référant à une encyclopédie personnelle de codes et d'hypercodes.</p>
<p>Objectivation, distanciation et jugement critique</p>	<p>1-Le lecteur procède à une objectivation et à un jugement critique de l'œuvre;</p> <p>2-il décide de garder ou de rejeter certains éléments de la narration;</p> <p>3-il formule un jugement appréciatif de l'œuvre fondé sur sa cohérence et sa logique.</p>

2.3.3 Les mécanismes d'interprétation

La majorité des chercheurs qui empruntent l'approche subjective s'accordent pour affirmer l'importance du rôle du lecteur dans l'interprétation de l'œuvre littéraire. Nous avons vu que de nombreux chercheurs tentent -depuis les théoriciens de l'esthétique de la réception en passant par ceux de la lecture littéraire, de la sémiotique littéraire et filmique, du sujet-lecteur et de l'activité fictionnalisante- de comprendre et d'expliquer les mécanismes interprétatifs de lecture. Nous avons retenu plusieurs de ces mécanismes que nous intégrerons à notre modèle de lecture-spectature. Voici un tableau qui reprend les principaux mécanismes d'interprétation identifiés à partir du cadre théorique.

Tableau 9: les mécanismes d'interprétation de la lecture littéraire (MII)

Présuppositions et anticipations	<p>1- Le lecteur se sert de son intertexte personnel, qui est aussi une façon de penser le monde, afin d'y intégrer toute nouvelle lecture dans sa mémoire;</p> <p>2- en se basant sur un modèle de « prévisibilité », le lecteur déduit les informations manquantes (trous noirs) à partir des données du texte et des mécanismes de lecture qu'il a développés;</p> <p>3- il anticipe, pose une hypothèse et tente de la valider ou de la réfuter;</p> <p>4- dans un va-et-vient, le lecteur passe de l'anticipation et la rétrospection.</p>
<p>1- Synthèses visuelles et</p> <p>2- concrétisation imageante</p>	<p>1- Le lecteur se construit des images mentales à cause de l'incomplétude structurelle de l'œuvre en fonction de ses expériences personnelles de vie et de lecture;</p> <p>- il produit des images et des sons en « complément » de l'œuvre;</p> <p>- exposé à de nouveaux éléments de répertoire, le lecteur modifie ses synthèses visuelles.</p> <p>2- Le lecteur se représente visuellement un texte en fonction de ses affects;</p> <p>- il associe les personnages et les lieux grâce à des images qu'il se crée mentalement.</p>
Création de liens de cohérence	<p>1- Le lecteur crée des liens entre personnages, actions, contexte;</p> <p>2- il établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages;</p> <p>3- il comble les incomplétudes du texte par des subjectivités accidentelles;</p>

	<p>4- l'intensité de l'engagement des affects permet au lecteur de créer des noyaux qui l'aident à structurer sa démarche dans le roman;</p> <p>5- il s'accroche à des noyaux fixes pour construire les éléments de sens mobiles du texte en fonction de ses interprétations;</p> <p>6- il sélectionne de façon plus ou moins consciente des éléments qui transitent dans son imaginaire de lecteur;</p> <p>7- inachevé, le texte sollicite le lecteur qui l'actualise, qui l'interprète en coopérant à l'édification de sens.</p>
<p>Jugement et appréciation critique</p>	<p>1- Le lecteur apprécie un texte littéraire en se basant sur des critères personnels;</p> <p>2- il regarde l'œuvre qu'il met en relation avec lui-même afin d'objectiver son jugement critique;</p> <p>3- il a la capacité de légitimer sa lecture personnelle par la démonstration rigoureuse de ses interprétations à partir d'une grille de lecture qu'il explicite;</p> <p>4-il soumet le texte à un jugement de valeur selon des critères variés : moral, esthétique, référentiel, l'originalité, la charge émotionnelle, l'intérêt-ou-le désintérêt;</p> <p>5- il porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages.</p>
<p>Activation fantasmatique de l'imaginaire</p>	<p>1- Le lecteur (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (désirs et répulsions);</p> <p>2- il vit une expérience imaginaire organisée grâce au langage esthétique;</p> <p>3- il élabore son identité de lecteur à partir de son imaginaire et de ses expériences personnelles;</p> <p>4- il est motivé par les forces du désir (ou du dégoût) à poursuivre sa lecture;</p>

	5- l'activation fantasmatique de l'imaginaire assure l'investissement du lecteur.
Identification et projection	<p>1-Le lecteur reconnaît certains scénarios dans le texte et se construire en réagissant au texte;</p> <p>2- il projette son vécu sur le texte;</p> <p>3- ses expériences de lecture lui servent à mieux se connaître mais aussi à évoluer, à mieux s'adapter au monde, entre autres en reconnaissant ses schèmes personnels récurrents;</p> <p>3- les données du texte se mêlent à ses propres souvenirs de lecteur, à ses rêveries et engendre d'autres textes.</p>

2.4 Les mécanismes de spectature

Les mécanismes de spectature sont sensiblement les mêmes que les mécanismes de lecture. La grande différence est qu'ils n'opèrent pas à partir des mêmes codes d'expression narratifs. Par exemple, lorsque le spectateur extrait du film des unités d'information qu'il juge importantes et fait les liens entre les disjonctions de la narration, il le fait à travers les procédés propres au cinéma; il doit combler les trous du montage, reconstituer l'ordre des images mobiles, associer les sons à des espaces narratifs manquants. La concrétisation imageante et sonore se fait à partir d'images et de sons; le spectateur doit s'imaginer ce qu'il ne voit ou n'entend pas à partir d'un répertoire de références visuelles et sonores. De plus, le mécanisme de perception de la spectature ne peut être de même nature que celui de la lecture, car le spectateur doit reconnaître des images mobiles et des sons afin d'éprouver l'illusion de mouvement et de réalité la sonore de l'histoire. Le fait cinématographique, publicisé par une science de la bande-annonce, risque aussi d'influencer de manière plus prégnante les attentes de spectature.

Mais, dans notre modèle ce qui nous intéresse c'est de voir comment les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation se modifient au moment de la spectature de l'adaptation filmique, soit d'une deuxième lecture d'une histoire à travers d'autres codes narratifs. Les MA2, MC2 et MI2²³ font donc partie du parcours de lecture-spectature et opèrent spécifiquement dans le cas particulier de la lecture d'une œuvre littéraire et de son adaptation cinématographique. Nous n'aborderons donc les mécanismes de spectature qu'à l'intérieur du modèle.

L'exploration des théories et modèles des approches sémiotique, cognitive et subjective de la lecture littéraire et de la spectature filmique nous a permis d'identifier des mécanismes de lecture et de spectature en procédant à des regroupements de concepts ou d'opérations similaires. Les recoupements entre les théories de la lecture et celles de la spectature se reflètent dans le fusionnement des mécanismes de lecture à ceux de la spectature. Lors de l'identification des mécanismes d'anticipation, de compréhension, et d'interprétation nous avons pu constater leurs rapprochements potentiels. Nous reprendrons au chapitre IV ces mécanismes afin de les intégrer dans le parcours de lecture-spectature d'un sujet lecteur que nous situerons dans un contexte scolaire. Le fonctionnement de ces mécanismes sera expliqué grâce à l'apport de nos recherches exploratoires qui seront présentées dans le chapitre suivant. Nous pourrions ainsi mieux comprendre comment se déploient la compréhension et l'interprétation lors de la lecture-spectature en comparant les MA1, MC1, MI1 aux MA2, MC2, MI2.

²³ Les MA1, MC1 et MI1 correspondent au temps de la lecture dans le parcours de lecture-spectature alors que les MA2, MC2, MI2 réfèrent au temps de la spectature.

CHAPITRE III

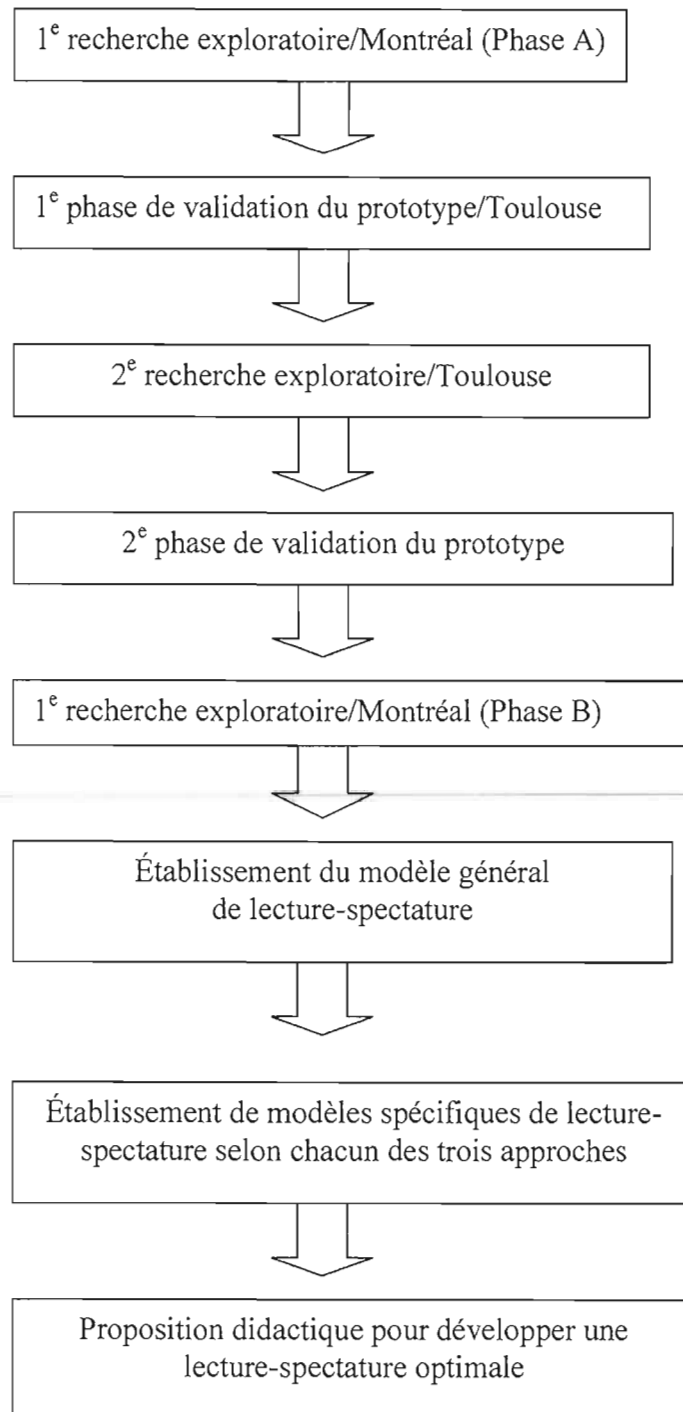
3. La méthodologie de la recherche

La méthode de notre thèse est celle d'une recherche fondamentale, c'est-à-dire qu'elle « vise prioritairement le développement de nouvelles connaissances, de théories, de principes généraux » (Legendre, 1993). Plus précisément, elle est de type théorique parce qu'elle cherche à concevoir un modèle théorique concernant un objet, par le biais de la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques ou d'autres modèles (Gagné, Lazure, Spenger-Charolles et Ropé, 1989). La recherche théorique permet d'établir, à l'aide de la logique déductive, des relations conceptuelles pour tenter de comprendre ou d'expliquer les phénomènes et éventuellement de les prédire (Gagné et al., 1989; Van der Maren, 1984). Dans cette thèse, nous cherchons à identifier et à systématiser les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation de lecture de l'œuvre littéraire et de spectature de son adaptation filmique dans le but de mieux comprendre le fonctionnement de la lecture-spectature. À l'issue du cadre théorique, nous avons pu identifier des mécanismes communs à la lecture et à la spectature. Comme nous nous intéressons à l'activité du lecteur/spectateur élève en milieu scolaire – et nous le verrons de manière plus approfondie dans ce chapitre – nous devons considérer certaines variables pouvant influencer la nature et le fonctionnement des MA, MC et MI. Ainsi s'ajouteront cinq variables au processus de modélisation de la lecture-spectature, soient les « œuvres littéraires et filmiques », les « lecteurs/spectateurs adolescents », l'« ordre et la durée » du parcours de la lecture-spectature, le « contexte scolaire », ainsi que les « démarches didactiques ». Nous verrons dans ce chapitre comment les recherches exploratoires nous ont mené à considérer ces variables dans la modélisation de la lecture-spectature. Pour connaître l'effet réel (et généralisable) de ces variables sur la lecture-spectature, il faudra toutefois procéder ultérieurement à des recherches expérimentales, ce qui n'est pas le but de cette thèse. La prise en compte de ces

variables dans le modèle ainsi que les propositions didactiques qui suivront dans la thèse servent à préparer le terrain pour des recherches ultérieures dont les bases théoriques seront définies. L'élaboration d'une didactique de la lecture-spectature devra s'appuyer ainsi sur des assises théoriques solides préalables à des recherches expérimentales auprès d'élèves en milieu scolaire. L'intention didactique de notre recherche transparaîtra dans le choix des variables du modèle. La recherche théorique nous aura permis d'organiser, de clarifier et d'élucider la nature et la fonction des connaissances du champ de la lecture littéraire et de celui de la spectature filmique. Nous intention finale est toutefois de contribuer au développement du champ de la didactique littéraire et filmique en formalisant l'activité de lecture-spectature de manière à spéculer sur son opérationnalisation en milieu scolaire.

Notre recherche théorique se situe en amont de la recherche empirique et en complémentarité avec celle-ci, au sens où elle légitime une utilisation qui risquerait d'être purement mécanique et instrumentale (Gohier, 1998). Donc, l'absence de théorisation spécifique sur l'activité de lecture-spectature et la complexité de cette théorisation justifient en soi la nécessité de bâtir des assises théoriques pour d'éventuelles recherches de terrain sur l'activité d'un lecteur-spectateur adolescent en situation d'apprentissage. La recherche théorique peut ainsi jouer un rôle de catalyseur pertinent à l'action tout en contribuant largement au développement de la scientificité de la recherche en éducation et plus largement des sciences de l'éducation (Sorin, 1996). Dans ce chapitre nous présenterons l'approche systémique du modèle, les étapes de modélisation (anasyntèse), les phases de validation et le protocole des recherches exploratoires. Cet inventaire nous permettra de préciser nos choix méthodologiques et de discuter de l'opérationnalisation de notre recherche. Tout au long de ce chapitre nous ferons référence à notre design de recherche que nous présentons, ici, sous forme de schéma dont les étapes apparaissent en ordre chronologique.

Schéma 1 : Design de recherche (ordre chronologique)



3.1 L'approche systémique du modèle

Dans le champ de l'épistémologie, les modèles sont élaborés à partir des théories tributaires des paradigmes dominants dans les divers champs théoriques. Les théories et modèles que nous avons choisis pour définir, puis mettre en relation la lecture littéraire et la spectature filmique, s'inscrivent dans trois approches dominantes: la sémiotique, la cognitive et la subjective. En puisant dans ces approches des théories et des modèles de la lecture littéraire et de la spectature filmique, nous proposons une représentation « utile » du parcours de lecture-spectature. Or, un modèle, en sciences, est essentiellement une représentation utile d'un objet ou d'un phénomène existant ou possible, ou celle d'un objet, d'un problème, d'un phénomène ou d'un processus à reproduire. Il est élaboré dans un contexte de développement des connaissances (Sauvé, 1992). Le choix d'emprunter à des approches de plusieurs disciplines nous oblige à prendre en compte tous les angles pour regarder un objet global : la lecture-spectature. Or, l'approche systémique est transdisciplinaire « puisqu'elle est une méthodologie conjuguant l'ensemble des connaissances en vue de faire l'étude globale d'une réalité en mettant l'accent sur l'interdépendance entre des éléments et les interactions entre eux » (Legendre, 1983, 198). Elle est une méthodologie de représentation, de modélisation d'un objet actif, lui-même ensemble d'éléments actifs en interaction. L'approche systémique consiste à élaborer des modèles capables de décrire ou de simuler globalement ou partiellement le comportement des systèmes étudiés.

Le système est le concept sur lequel repose l'approche systémique. Étymologiquement, le mot provient du grec « systema » qui signifie ensemble cohérent, organisé. Plusieurs définitions peuvent en être données et nous retiendrons celles-ci:

- un système est « un complexe d'éléments en interaction » (Bertalanffy, 1973, 53);

-un système est « un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but » (de Rosnay, 1975, 93). Cette définition met l'accent sur la finalité ou le but poursuivi par le système.

La notion de système implique donc « une organisation, un ordre, et une hiérarchie observables » (Lapointe, 1993) et elle englobe des propriétés telles « l'émergence, l'interaction, l'interdépendance, la finalité, l'identité et l'évolution ». (ibid.) Il est important d'ajouter que les systèmes n'existent pas dans la réalité. C'est un construit théorique, une façon de concevoir les ensembles.

L'origine de l'approche systémique correspond au souci de sortir du cadre limité de la pensée cartésienne, notamment lorsqu'il faut appréhender une grande complexité. (Lapointe, 1993). D'après Le Moigne (1977), l'approche systémique se déploie selon quatre volets dont les buts seraient de

- développer la théorie explicative de l'univers considéré comme système ;
- modéliser la complexité;
- rechercher les concepts, lois et modèles de même forme pouvant s'appliquer à différents ensembles ;
- conceptualiser des artefacts ou outils. (id., 22)

À ces quatre préceptes de l'approche analytique, Le Moigne (1977) en propose quatre autres qu'il qualifie de préceptes du « Nouveau discours de la méthode ».

-Le précepte de la *pertinence*: Convenir que tout objet que nous considérons se définit par rapport aux intentions implicites ou explicites du modélisateur.

-Le précepte du *globalisme*: Considérer toujours l'objet à connaître par notre intelligence comme une partie immergée et active au sein d'un plus grand tout.

-Le précepte *téléologique*: Interpréter l'objet non pas en lui-même, mais par son comportement.. Comprendre en revanche ce comportement et les ressources qu'il mobilise par rapport aux projets que, librement, le modélisateur attribue à l'objet. .

- Le précepte de l'*agrégativité*: Convenir que toute représentation est simplificatrice, non pas par oubli du modélisateur, mais délibérément. (id., 23)

L'approche systémique fait appel à un certain nombre de concepts spécifiques que nous avons regroupés de manière à ce qu'ils servent de balises formelles à l'élaboration de notre modèle. Nous précisons pour chaque concept en quoi il s'applique à la modélisation dans notre recherche.

Interdisciplinaire

La pensée systémique contemporaine s'est élaborée sur la base d'apports de différents champs de la connaissance scientifique (biologie, mathématiques, physique, logique, cybernétique). Les progrès scientifiques dans ces domaines ont réinterrogé la façon d'aborder l'individu dans les sciences humaines et ont fourni des outils conceptuels pour modéliser de façon opératoire des situations complexes (Fernandes, 2005). Nous emprunterons donc une approche systémique interdisciplinaire pour modéliser la lecture-spectature, puisque nous ne visons pas à développer une approche en particulier (par exemple, la lecture sémiotique), mais à regarder et à expliquer sous tous ses angles une activité. L'apport de la sémiotique, des études cognitives et des récentes théories sur l'activité subjective du lecteur sert ainsi à mieux comprendre et expliquer, de manière globale, la dynamique et la complexité des mécanismes anticipatifs, de compréhension et d'interprétation lors de la lecture littéraire et de la spectature filmique.

Complexité

La notion de complexité est, selon Mélèze (1972), l'« incapacité que l'on a de décrire tout le système et de déduire son comportement à partir de la connaissance des comportements de ses parties » (id., 50-51). Il faut donc tenir compte de la complexité de la dynamique entre les éléments. La complexité est, d'après de Rosnay (1975), attribuable aux facteurs suivants:

- grande variété des composants possédant des fonctions spécialisées;
- éléments organisés en niveaux hiérarchiques internes;
- interactions non-linéaires;
- difficulté voire impossibilité de dénombrer de façon exhaustive les éléments qui le constituent;
- grande variété des liaisons possibles (à noter que ces liaisons ne sont pas pour la plupart linéaires). (Dans Lapointe, 1993)

Le degré de complexité d'un système dépend du nombre de ses composants et du nombre et du type de relations qui les lient entre eux. Nous verrons, lors de l'élaboration de notre modèle, la variété de ses composantes, leur hiérarchie interne, leurs interactions non linéaires et la grande variété des liaisons possibles entre ses composantes. Une représentation synthétique du modèle (schéma 8) représentera les liens et interactions entre les composantes qui se déploiera en trois schémas (schémas 9, 10, 11) afin de représenter l'ensemble des mécanismes ainsi que leur dynamique.

Globalité

Il s'agit d'une propriété des systèmes complexes selon laquelle on ne peut les connaître vraiment sans les considérer dans leur ensemble. « Cette globalité exprime à la fois l'interdépendance des éléments du système et la cohérence de l'ensemble » (Fernandez, 2005). Sous le nom d'approche globale, le concept de globalité désigne également la voie d'entrée dans la démarche systémique. « On entend par là qu'il convient d'aborder tous les aspects d'un problème progressivement, mais non séquentiellement : partir d'une vue générale (globale) pour approfondir les détails, avec de nombreuses itérations et retours en arrière pour compléter ou corriger la vision antérieure » (Fernandez, 2005). Le processus itératif de la modélisation, qui exige d'établir une vision globale de ses composantes et de leurs dynamiques, nous obligera donc à effectuer des modifications lors de son élaboration. Nous verrons que la méthodologie choisie (l'anasyntèse) exige le réajustement du prototype à partir de simulations (voir 3.6).

Interaction

Un autre aspect important de l'approche systémique est l'interaction constante entre les éléments du système. « Cette interaction fait ressortir les liens de dépendances existant à l'intérieur des différents composants d'un système ». (Lapointe, 1993). Le concept d'interaction, un des plus riches de la systémique, complète celui de globalité car « il s'intéresse à la complexité au niveau élémentaire de chaque relation entre les constituants du système pris deux à deux » (Fernandez, 2005). C'est ainsi que pour comprendre et expliquer le fonctionnement de la lecture-spectature nous avons représenté par étape l'interaction entre les mécanismes à l'intérieur d'un parcours (voir schémas 4, 5, 6 et 8). L'idée de système interactif nous a aidée à observer la lecture-spectature en la considérant comme étant formée « d'ensembles dynamiques interreliés » (Lapointe, 1993) à l'intérieur d'un parcours.

Rétroaction et la régulation

Ces deux fonctions peuvent difficilement être traitées séparément. L'identification, l'intégration et la mise en œuvre de mécanismes autocorrectifs (rétroaction/régulation) permettent les réajustements nécessaires à l'élaboration du modèle. On appelle alors boucle de rétroaction « tout mécanisme permettant de renvoyer à l'entrée du système sous forme de données, des informations directement dépendantes de la sortie » (Lapointe, 1993) et régulation, « le fonctionnement d'un système repose sur l'existence, au plus intime de lui-même, de multiples boucles de rétroaction » (ibid.). La méthodologie choisie pour l'élaboration de notre modèle, soit l'anasynthèse, comporte des étapes de rétroactions et de régulations. Nous expliciterons ces étapes en 3.2. Les balises que nous propose l'approche systémique de modélisation s'intègrent ainsi au cadre de l'anasynthèse et nous rappellent la rigueur et les principes de la modélisation théorique.

Finalité

Selon de Rosnay (1975), tout système poursuit une finalité propre, qui ne peut être saisie par une logique de causalité linéaire. « Les interactions renvoient à une causalité circulaire caractérisée par des boucles complexes de rétrocontrôle (feedback) » (Lapointe, 1993). Le maintien de l'équilibre d'un système, est le résultat d'un équilibre dynamique et non d'un état d'immobilité. Et selon Lapointe (1993), face à un « objet » à modéliser, il est fortement conseillé au modélisateur de se poser la question « pour quoi faire? » avant de se demander « comment ça marche? ». La finalité de notre modèle étant la compréhension du fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature dans une visée didactique ; elle oriente la façon de se questionner sur le fonctionnement de ces mécanismes. L'intention didactique de la recherche (dont la finalité est de proposer une modélisation théorique de la lecture-spectature) demeure toutefois présente dans la sélection des composantes du modèle (qui devront être utiles et opérationnelles dans l'éventualité de leur application en classe lors de recherches expérimentales) et de ses variables (voir 4.1.3). Ainsi, le fait même de répondre à la question « pourquoi modéliser la lecture-spectature ? » par une intention de préparer l'élaboration d'une didactique nous a menée à considérer les variables liées au contexte scolaire, au sujet adolescent et à la démarche didactique.

Enfin, l'approche systémique de notre recherche combine à la fois le traitement analytique (centré sur les éléments) et le traitement structural (centré sur les relations entre les composantes d'un objet). Le traitement analytique correspond à la volonté de décrire et d'expliquer les composantes de la lecture-spectature (objet global), soit l'objet (film/roman), l'activité (mécanismes de lecture/spectature) et le sujet (lecteur/spectateur); le modèle pourrait ainsi remplir sa fonction de décrire et d'expliquer. Le traitement structural de la lecture-spectature demande d'explicitier les relations dynamiques entre toutes ses composantes. Le modèle en résultant aura ainsi

une fonction prédictive, car il anticipe les relations potentielles entre le roman/film (codes et contenus), les mécanismes de lecture et de spectature (anticipatif, de compréhension et d'interprétation) et le sujet lecteur/spectateur, lors du parcours de lecture-spectature, soit celui de la lecture de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique (voir les schémas 8, 9, 10, 11, 12).

3.2 L'anasynthèse

Il y a plusieurs méthodologies possibles pour mener à bien une recherche théorique; toutefois elles ne s'excluent pas mutuellement. Il s'agit de l'anasynthèse, de l'analyse de contenu, et de l'argumentation au sens rhétorique de la méthode. L'anasynthèse, est essentielle, entre autres, à l'élaboration de modèles théoriques ou de typologies, à la création d'un nouveau champ conceptuel. Comme notre recherche spéculative a une fonction descriptive et interprétative, elle s'appuiera sur l'analyse et la synthèse de données, de principes, de modèles, de théories issues d'autres recherches pour conceptualiser un modèle théorique particulier (Reeves, 2000). Notre modèle spéculatif émergera au terme d'un processus méthodique d'analyses et de synthèses des connaissances existantes sur notre objet de recherche, soit la lecture littéraire et la spectature filmique. À l'instar de Sauvé (1992), Rocque (1994), Durand (1996), Benoît (2000) et Guay (2004), toutes diplômées du doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec, nous utilisons l'anasynthèse comme démarche méthodologique globale. L'anasynthèse est un cadre général qui permet de baliser l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques pour la conceptualisation de modèles théoriques. Dans le cadre de notre recherche, puisque nous attardons dans un premier temps à l'analyse et à la synthèse de données conceptuelles pour ensuite spéculer sur le fonctionnement de la lecture-spectature, nous pouvons envisager l'anasynthèse comme cadre général de dépouillement des écrits. L'anasynthèse nous sert ainsi de cadre opératoire et d'instrumentation dans le processus de modélisation.

Le processus d'anasynthèse comporte sept opérations: (1) l'identification de l'ensemble de départ, (2) l'analyse de l'ensemble de départ, (3) la synthèse de l'ensemble de départ, (4) l'élaboration d'un prototype, (5) la simulation du prototype, (6) les rétroactions et (7) la proposition d'un modèle (Legendre, 1993, inspiré de Silvern, 1972).

Schéma 2 : L'anasynthèse (adaptation de Duchesne, 1999, 27)

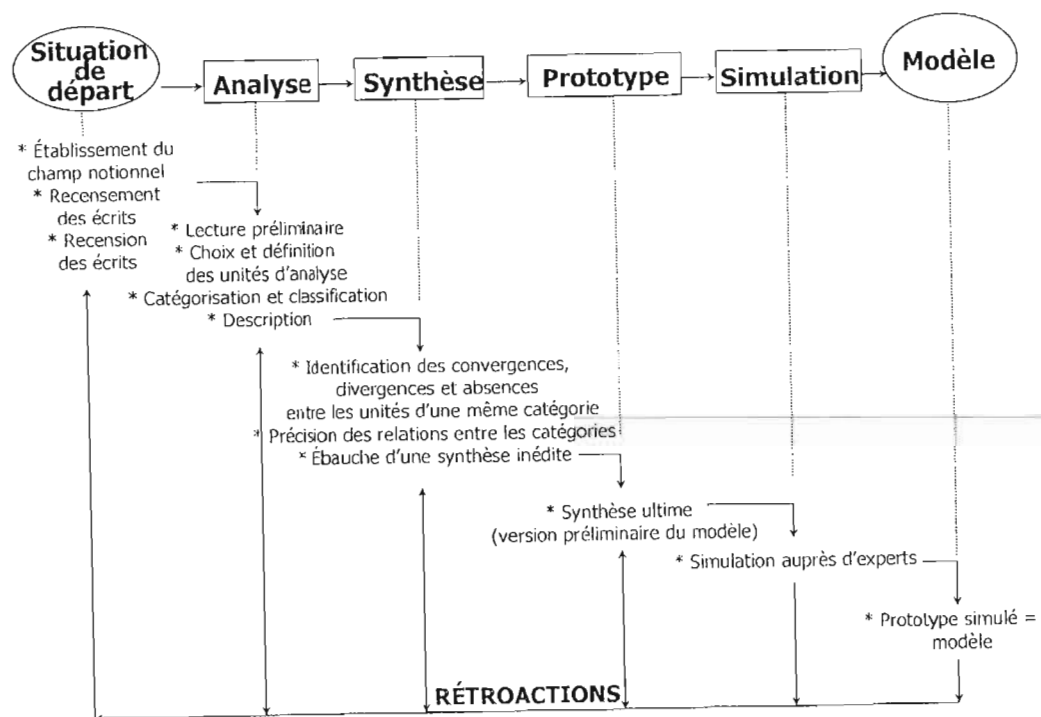


Figure 1.2 Les opérations détaillées de l'anasynthèse (Adaptation de Duchesne, 1999).

Nous nous inspirerons aussi de Guay (2004) qui a repris le modèle de l'anasynthèse dans sa propre recherche sur le concept de discipline en éducation. Nous présenterons pour chaque étape des exemples du processus de modélisation de notre propre recherche afin de démontrer l'opérationnalisation de la méthodologie choisie en fonction de nos objectifs de recherche et de présenter son instrumentation.

3.2.1 L'identification de l'ensemble de départ (critères de recension des écrits)

Dans le cadre d'une recherche théorique, l'identification de l'ensemble de départ implique l'établissement du champ notionnel et les deux premières phases de la revue des écrits tel que précisé par Legendre (1993), soit le recensement des écrits et la recension des écrits. L'établissement du champ notionnel correspond à la sélection d'un ensemble de termes, plus ou moins reliés, qui permettent de décrire les principaux éléments de chaque partie de la thèse. Les termes que nous avons retenus pour la recension de nos écrits sont les suivants : œuvre littéraire/œuvre filmique, compréhension/interprétation, lecteur/spectateur, lecture/spectature, roman/film, discours littéraire/discours filmique, contenu narratif littéraire/contenu narratif filmique.

Nous nous sommes aussi inspirée des critères de Cooper (Dans Goyette, Villeneuve et Boux, 1985) qui propose cinq techniques pour recueillir de l'information sur un problème de recherche : 1. l'approche des relations professionnelles (consulter des experts); 2. l'approche par arbre généalogique (consulter les bibliographies); 3. l'utilisation des ouvrages de référence; 4. l'utilisation de mots-clés (à l'intérieur de banques de données reconnues telles ERIC); 5. la recherche sur Internet. Nous avons utilisé ces cinq techniques, et ce, à toutes les étapes de notre recherche. De plus, Cooper (Dans Goyette et al., 1985) suggère de recenser dans chacune des approches les définitions opérationnelles jugées reliées aux concepts centraux identifiés

préalablement et de présenter les divers éléments méthodologiques qui ont pu avoir un effet sur les résultats de ces recherches. Nous croyons que d'indiquer dans quelle approche s'inscrivent les auteurs abordant la lecture littéraire et la spectature filmique est nécessaire. Nous avons d'ailleurs eu le souci dans le cadre théorique de notre recherche de bien situer les théories et les modèles dans la tradition des approches en lecture et en spectature. Ces approches, nous l'avons vu, ne sont toutefois pas étanches et plusieurs théories ou modèles se situent au croisement de celles-ci.

Nous avons donc dans une étape ultérieure procédé à une mise en parallèle des concepts appartenant au domaine du roman et du film. Et c'est dans les approches sémiotique, cognitive et subjective que nous avons établi notre réseau notionnel. Nous avons ainsi réalisé que certains concepts étaient inclus dans d'autres concepts ; par exemple les concepts de compréhension et d'interprétation sont inclus dans les concepts de lecture et de spectature. Nous avons aussi associé certains concepts comme la lecture avec l'œuvre littéraire et la spectature avec l'œuvre filmique, ce qui a réduit notre échantillonnage. De plus, trois catégories de concepts sont ressorties de l'exercice : les concepts reliés à l'objet, les concepts reliés à l'activité et les concepts reliés au sujet. Nous avons classifié ces théories selon l'importance et l'éclairage qu'elles donnent à l'activité du lecteur (approche cognitive), au sens des textes et à l'acte de lecture (approche sémiotique) ou au sujet lecteur (approche subjective). Nous avons cherché à faire ressortir les ressemblances et les différences entre la *lecture littéraire* et la *spectature filmique* à l'intérieur de ces approches.

Tableau 10: Les concepts centraux du modèle de lecture-spectature

Concepts reliés à l'objet	Concepts reliés à l'activité	Concepts reliés au sujet
Codes	Lecture littéraire	Lecteur implicite
Langages	Spectature filmique	Lecteur réel
Modes	Mécanismes de lecture	Sujet lecteur
Contenus	Mécanismes de spectature	Lecteur théorisé
Composantes de l'œuvre (forme, contenu, savoirs...)	Anticipation	Lecteur empirique
Œuvre littéraire	Compréhension	
Œuvre filmique	Interprétation	
Spectatorialité	Spectatorialité	
Littérarité	Littérarité	
	Parcours	

Puis, face à une grande quantité de documents, nous avons procédé à la recension des écrits. La recension des écrits correspond à l'identification, à l'examen, à la sélection, à la collection et à l'établissement d'une bibliographie des écrits pertinents à un objet d'études. Elle permet donc de constituer le corpus d'analyse. Les critères qui ont orienté nos choix sont les suivants :1) l'état de la question (ouvrages de synthèse) ; 2) la recension des auteurs majeurs des domaines visés; 3) l'échantillonnage en fonction de nos trois approches et de nos concepts centraux. Ces critères, inspirés de Rocque (1994), permettent l'établissement d'un corpus que Van der Maren (1996) qualifie de « contrasté », c'est-à-dire d'un corpus « constitué d'énoncés provenant d'auteurs qui ont des options, des préconceptions, des points de vue différents à propos d'une notion ou d'un événement» (id., 136). Ceci nous a permis d'identifier, par exemple, pour les concepts reliés au sujet lecteur/spectateur, une panoplie de conceptions du

lecteur selon l'approche préconisée. Et ce corpus « contrasté » nous est permis grâce à l'approche systémique de modélisation que nous avons choisie.

Hite (2002), dans *La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature*, propose quatre étapes pour valider la démarche d'analyse des sources et insiste aussi sur l'explicitation de la méthodologie de la recherche ayant mené à ces résultats. Il explique comment on peut juger de la fiabilité et de la validité des documents. Il donne d'ailleurs une liste des points à contrôler lorsque l'on fait l'évaluation d'une recherche : 1. localiser les rapports de recherche; 2. analyser les éléments de conception de la recherche spécifiques à chaque rapport; 3. évaluer la qualité et l'utilité de chaque rapport; 4. présenter l'exposé et la synthèse des résultats de cette analyse et de cette évaluation. C'est dans la première étape de l'anasynthèse, soit le recensement des écrits, que nous chercherons à préciser les liens entre les concepts ciblés dans la recherche bibliographique et que nous aurons le souci d'appliquer les critères de vérification de Hite (2002). Les autres étapes serviront de pistes pour juger de la validité et de la fiabilité des recherches recensées. Les étapes concomitantes à la recension d'écrits (jusqu'à saturation) viseront à expliquer, analyser et mettre en relation les différents concepts reliés à la *lecture littéraire* et à la *spectature filmique*. La représentation finale du modèle se déploiera au fur et à mesure que les connaissances comparées, dissociées et croisées permettront de schématiser l'activité de lecture-spectature.

3.2.2 L'analyse de l'ensemble de départ

L'analyse de l'ensemble de départ vise l'identification et la cueillette des données pertinentes (composantes et relations) au sein de l'ensemble à l'étude (Legendre, 1993). Pour arriver à identifier, sélectionner et mettre en relation ces données (prise dans la documentation), nous avons utilisé l'analyse conceptuelle puisqu'elle consiste

à dégager le sens précis d'un concept et ses possibilités d'application (Van der Maren, 1999). Suite à la recension des écrits nous avons dégagé deux concepts centraux de l'activité de lecture-spectature, soit la *lecture littéraire* et la *spectature filmique*, qui apparaissent dans chacune des approches (sémiotique, cognitive, subjective). Or, bien que les concepts soient abordés dans ces trois approches, les termes *lecture littéraire* et *spectature filmique* n'apparaissent pas nécessairement. Nous avons donc procédé à une définition des concepts de la lecture littéraire et de la spectature filmique et nous les avons associés aux mécanismes de compréhension et d'interprétation. Les mécanismes d'anticipation se sont ajoutés lorsque nous avons pensé la lecture-spectature en terme de parcours. C'est ainsi que dans le processus d'analyse des écrits nous avons ciblé tous les mécanismes en lien avec la lecture littéraire et la spectature filmique. Ces mécanismes, une fois identifiés, hiérarchisés et regroupés, apparaîtront dans le modèle au chapitre IV.

Nous avons aussi identifié d'autres concepts en lien avec l'activité de lecture-spectature, soient les concepts reliés à l'objet (l'œuvre littéraire/l'adaptation filmique) et au sujet (le lecteur/le spectateur). Les codes spécifiques et non spécifiques aux langages littéraire et cinématographique ont exigé une recension autour des concepts de narration et de discours qui apparaissent dans le tableau 3 en 2.1.1.4.

3.2.3 Synthèse de l'ensemble de départ

La synthèse de l'ensemble de départ correspond aux moments successifs où les données recueillies lors de l'étape d'analyse, par le biais de l'analyse conceptuelle (dans notre cas), sont rassemblées et structurées. Nous avons alors constaté qu'il nous manquait certaines données ou que d'autres étaient incomplètes. Par exemple, à l'issue de la première phase de validation dont nous présenterons le déroulement au point 3.2.4.1, nous avons dû approfondir l'approche subjective de lecture et de

spectature. Pour ce faire, il a fallu effectuer des boucles de rétroaction aux étapes antérieures (situation de départ et analyse) afin d'aller chercher toutes les données nécessaires à l'élaboration d'une synthèse exhaustive et explicite de cette approche. La synthèse étant un processus itératif qui permet de construire peu à peu le modèle, ces rétroactions sont nécessaires pour maintenir la cohérence de la démarche méthodologique. D'une synthèse à l'autre, nous avons relevé les convergences, les divergences et les absences au sein du bassin de données recueillies. C'est ainsi que nous avons pu mettre en relation les différences et les ressemblances entre la *lecture littéraire* et la *spectature filmique* pour chaque approche. Nous présenterons ces relations lorsque nous ferons, dans le chapitre IV, nos propositions didactiques de lecture-spectature, et ce, en tenant compte des trois approches privilégiées dans le cadre théorique (sémiotique, cognitive et subjective).

En fonction de ces informations nous avons pu aussi préciser progressivement les concepts liés à l'objet (œuvre littéraire/filmique) et au sujet (lecteur/spectateur) à l'intérieur des approches. Nous avons aussi comparé les conceptions de l'objet et du sujet en fonction des approches. Nous avons procédé ainsi jusqu'à une saturation satisfaisante des données pour enfin construire une synthèse inédite de nos concepts qui apparaîtront dans le modèle au chapitre IV.

Deux grandes synthèses ressortent de cet exercice : 1) la synthèse des mécanismes de lecture littéraire/spectature filmique 2) la synthèse de ce que nous identifierons comme des variables centrales dans le modèle, soient l'œuvre littéraire/filmique (codes spécifiques et non spécifiques) et le sujet lecteur/spectateur adolescent en contexte scolaire. Par exemple, pour la première synthèse, il a fallu ensuite faire des regroupements de mécanismes identiques ou semblables et distinguer les mécanismes de lecture des mécanismes de spectature. Pour la deuxième synthèse, nous avons dû aussi faire des regroupements de codes et les classer dans deux catégories, soit les

spécifiques et les non spécifiques. Le tableau de ces regroupements/classifications apparaît aux tableaux 2 et 3 en 2.1.1.9.2. Pour le sujet lecteur/spectateur nous avons opté pour une typologie des lecteurs/spectateurs qui apparaît en 2.1.3.

3.2.4 L'élaboration d'un prototype

L'élaboration du prototype correspond à la conceptualisation de la meilleure synthèse produite. Cette synthèse, qui peut être vue comme une version préliminaire du cadre conceptuel à la base du modèle, est alors vérifiée par des experts pour s'assurer de sa validité interne. La valeur du prototype préliminaire est le plus souvent déterminée en fonction des trois critères suivants inspirés de Gohier (1998): 1) la *cohérence* interne du prototype; 2) la *pertinence* du prototype en fonction de sa cohérence interne et de sa pertinence au regard de l'objectif de la recherche ; 3) la *non-contradiction* dans les choix théoriques et dans les résultats.

Nous avons procédé à deux phases de validation afin de vérifier la *non-contradiction* et la *pertinence* de nos choix théoriques ainsi que la *cohérence* de nos objectifs de recherche avec ses fondements théoriques et épistémologiques. La consultation d'experts de la didactique littéraire lors de la première phase de validation -dont nous exposerons subséquemment les étapes- nous a conduit à la deuxième phase afin d'explorer sur le terrain scolaire des aspects moins documentés de notre prototype relevés lors de la première validation.

3.2.4.1 Première phase de validation

Une première étape de validation du prototype (synthèse préliminaire) a eu lieu en 2006 auprès de pairs (étudiants au doctorat) et d'experts (professeurs spécialisés dans le domaine de la lecture littéraire et des croisements avec les autres langages, soit le

cinéma)²⁴ à l'université de Toulouse-Le-Mirail. La présentation d'une première synthèse des données conceptuelles de notre modèle a eu lieu dans le cadre d'un séminaire de recherche du LLA²⁵. Nous avons présenté nos objectifs de recherche, notre hypothèse, notre postulat et les différents éléments communs ou spécifiques au film ou au roman (voir Appendice A). Nous exposons ici la synthèse des relations potentielles que nous avons décrites et expliquées -lors de la première phase de validation- entre roman et film à partir de cinq composantes retenues dans le processus d'élaboration du prototype.

1- Le discours (Qu'est-ce qui a permis à cette histoire de prendre forme?)

Le roman et le film ont un système de représentations d'une histoire qui est différent. Les modes d'expression et les codes qui font naître le récit d'un roman ou d'un film sont pour la plupart spécifiques. L'expression du temps et de l'espace se manifeste différemment au cinéma et dans la littérature puisque les codes diffèrent. Il devient donc fort enrichissant de comparer ces codes et ces modes afin de mieux saisir les éléments déployés dans les récits respectifs pour faire naître une histoire.

Le langage écrit est constitué de codes spécifiques appartenant à la linguistique, c'est-à-dire le lexique, la morpho-syntaxe, etc. Certains codes ne sont pas spécifiques au roman, tels les codes socioculturels, narratifs et rhétoriques. Le mode d'expression du texte narratif est la narration. La mimésis ne se retrouve que sous la forme du discours rapporté ou transposé. La focalisation, adaptée au mode narratif, permet de situer le point de vue qui peut être interne, externe ou zéro. L'identification du type

²⁴ Toulouse (Equipe : LLA). Experts Université Toulouse-Le Mirail : FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard, MAZAURIC, Catherine.

²⁵ Le groupe de recherche L.L.A. (Littérature, langage et art) relève de la Maison de la recherche de l'Université Toulouse-Le Mirail à Toulouse. L'équipe de recherche sur le sujet lecteur- constituée de Gérard Langlade, Brigitte Louichon, Annie Rouxel, Marie-José Fourtanier, Catherine Mazauric, Jean-François Massol, Françoise Demougin- se préoccupe de la lecture littéraire, soit de sa théorie et de son enseignement.

de narrateur, soit hétérodiégétique, homodiégétique ou omniscient, permet aussi de juger de l'objectivité ou de la subjectivité des points de vue.

Les matières d'expression du film sont multiples : le montage, le mouvement, l'échelle des plans, les angles et les effets optiques. Le mode d'expression du texte filmique est la monstration, puisque le film s'appuie sur la *mimésis* (jeu+acteur+son) pour transmettre une histoire. La focalisation, propre au mode filmique, permet d'identifier qui en sait plus sur le contenu de l'histoire entre le spectateur et les personnages. Elle peut être externe, interne ou zéro.

Les différentes formes de discordance entre l'ordre de l'histoire et celui du récit, qu'on appelle anachronies, ne sont pas propres au roman ou au film de fiction. Les prolepses (anticipations/projections en avant) et les analepses (rétrospections/retours en arrière) sont des procédés de structuration du récit que l'on retrouve dans le roman et dans le film. Le jeu de la vitesse de l'histoire racontée permet l'utilisation de pauses, de ralentissements ou d'accélération de la narration/monstration. Le temps de l'histoire peut-être soit plus court (ex : scène au ralenti), soit plus long (ex : résumé d'actions ou de paroles) soit égal (ex : dialogues) à celui de la narration/monstration. La récurrence d'éléments ou d'objets similaires ou identiques peut prendre différentes formes selon le mode d'expression, mais elle existe dans le film et dans le roman.

2- Le contenu (diégèse) (Que raconte cette histoire?)

Le cinéma, tout comme la littérature de fiction, propose des univers narratifs (lieu, époque, personnages). La logique des personnages et des événements peut être étudiée à l'aide des schémas actantiel et narratif. Les caractéristiques des personnages et les liens qui les unissent sont abordés dans les deux contenus, ce qui rend intéressante la comparaison entre ce qui apparaît dans un roman et dans sa transposition au cinéma. L'explicitation des choix d'un réalisateur, qui transpose au

cinéma un roman quant aux personnages, aux lieux ou aux actions, enrichit la compréhension des deux œuvres.

3- Le contexte (savoirs extradiégétiques) (Quelles sont les connaissances utiles pour mieux comprendre l'histoire ?)

Le romancier et le réalisateur de film de fiction doivent se servir de connaissances historiques, culturelles, artistiques et sociétales pour ancrer dans une certaine réalité leur histoire. Ces références à des objets, situations ou contextes existant aussi à l'extérieur de l'univers narratif activent chez le lecteur et/ou le spectateur des savoirs extradiégétiques qui font partie de leurs connaissances, de leur culture. Parfois ces savoirs sont étrangers au lecteur et/ou spectateur; il devient alors nécessaire de les combler pour mieux comprendre l'histoire. Le contexte d'écriture d'une œuvre, son auteur, sa réception par la critique et par le public, son genre, ses influences ainsi que les raisons de sa pérennité sont aussi des éléments extradiégétiques parfois nécessaires à une meilleure compréhension d'une histoire.

4- La médiation/réception (Qu'est-ce qui est transmis -valeurs, attitudes, émotions- et comment est-ce reçu ?)

Le roman tout comme le film est un objet de médiation de valeurs d'attitudes et d'émotions; les deux transmettent une vision, en l'occurrence celle d'un écrivain ou d'un réalisateur. Ces visions sont elles aussi empreintes d'une époque, d'une génération...et elles font réagir le lecteur et le spectateur. Les réactions aux événements, aux actions, aux choix des personnages sont plurielles, puisque chaque lecteur et/ou spectateur est confronté à son propre système de valeurs et à ses expériences. L'explicitation de ces réactions du lecteur et/ou du spectateur en fonction des choix narratifs, des codes et des modes d'expressions spécifiques au roman ou à sa transposition au cinéma aide à l'identification des éléments du

discours, mais surtout à leur effet sur la compréhension et l'interprétation d'une histoire.

5- Le plaisir (Quels plaisirs sont ressentis à la lecture ou lors du visionnage d'une histoire?)

L'appréciation d'un roman ou d'un film peut s'exprimer à travers le style d'écriture ou le traitement de l'image et du son; elle est alors esthétique. La musique (instrumentale ou celle des mots) a aussi une fonction émotive et esthétique. La qualité de l'intrigue, les relations entre les personnages, le sujet de l'histoire ou l'émotion ressentie concourent tous à l'appréciation d'une œuvre. La comparaison entre les plaisirs ressentis à la lecture d'un roman et ceux ressentis au visionnage d'un film permet de différencier et de comparer les modes d'expression littéraires et filmiques.

Suite à la présentation des composantes du prototype de notre recherche, nous avons recueilli les commentaires des experts présents à partir des critères de *non contradiction*, de *cohérence* et de *pertinence*. Ce sont les fondements théoriques et le processus de modélisation qui ont été passés en revue et non le modèle lui-même, puisqu'il n'apparaît pas à ce stade-ci de la recherche sous sa forme dynamique et systémique. Le prototype est donc employé ici pour désigner les fondements théoriques, les premières mises en relation des concepts et leur cohésion avec les objectifs et les postulats de la recherche. Les recommandations ont donc été d'ordre conceptuel, épistémologique et organisationnel.

3.2.4.1.1 Le critère de non-contradiction

Afin de nous assurer des choix de regroupements conceptuels, il nous a été proposé de produire un panorama théorique qui devrait se faire sous forme de définitions conceptuelles ou de glossaire méthodologique, puis de passer à la mise en relation des

modèles et théories sur la lecture et la spectature selon les approches. Il nous a été proposé de construire un diagramme contenant une trame conceptuelle pour chacun de ces concepts afin de voir les croisements et donc d'identifier les concepts à rejeter car antinomiques.

Tous ont conclu que le choix des trois approches permettait de mieux observer et expliquer l'activité de lecture-spectature et qu'il était utile à la modélisation voulant qu'un objet soit analysé sous plusieurs angles. Or pour respecter la règle de non contradiction, il faut faire attention de toujours bien situer les concepts en fonction de chaque approche. Il a été dit que ces distinctions apparaissaient clairement dans le document produit.

3.2.4.1.2 Le critère de cohérence

Il nous a été suggéré, sur le plan méthodologique, de mettre en relation dès le cadre théorique la lecture littéraire et la spectature filmique pour chaque approche, en démontrant comment chacune éclaire le postulat de notre problématique, soit les aspects de la relation entre lecture et spectature. Nous devons faire ressortir les ressemblances et les différences entre lecture et spectature, qui ne sont pas les mêmes selon les approches : elles varient selon les regards, les cadres méthodologiques, les postures de lecteur ou de spectateur.

De plus, les éléments du cadre théorique devraient s'organiser afin de mieux montrer non seulement les codes et les modes communs et spécifiques à la lecture et la spectature, mais aussi les différences entre leurs mécanismes. On nous a dit que le postulat gagnerait à être divisé en plusieurs sous-idées qu'il faudrait argumenter.

Afin de donner éventuellement un statut didactique à notre modèle théorique on nous a dit qu'il faudrait démontrer comment l'enseignement de la lecture et de la spectature pourrait enrichir l'élève et sur quels plans. Quelles compétences seraient à développer? Et surtout quels seraient les croisements intéressants à faire entre les activités de lecture et de spectature utiles pour l'apprentissage. Comment cette approche de modèle théorique de l'enrichissement de la lecture par la spectature (et l'inverse) pourrait-elle renouveler l'enseignement? Comment permettrait-elle d'imaginer un dispositif didactique à partir de ce modèle théorique? Et comment pourrait-on s'en servir éventuellement dans une intervention didactique? En quoi cela est-il rentable de travailler la lecture-spectature avec les élèves? Qu'est-ce qui enrichirait l'activité de lecture-spectature ? Le travail d'analyse des codes ? Ou un questionnement subjectif, axiologique? Un enrichissement culturel? Ou tout en même temps.

On nous a rappelé que le passage d'une meilleure compréhension de la lecture-spectature à une didactique de la lecture-spectature ne se fait pas si facilement et qu'il est un peu rapide de conclure qu'un modèle permettrait de l'illustrer. On nous a dit qu'il serait toutefois intéressant de justifier comment pourrait se faire le passage entre le modèle théorique et la didactique, par exemple en démontrant comment des modèles théoriques de lectures littéraires ont servi à l'élaboration de modèles didactiques en lecture littéraire.

3.2.4.1.3 Le critère de pertinence

Pour justifier les cinq composantes des relations film-roman ainsi que le postulat de départ (à cette étape de notre recherche) -soit que l'activité du lecteur-spectateur de l'œuvre littéraire et filmique se trouve enrichie de l'apport des deux langages et qu'il est donc important de combiner les deux pour parfaire l'éducation littéraire des

jeunes-, nous avons présenté quelques exemples de réponses d'élèves de cinquième secondaire d'un établissement secondaire de Montréal. Cette première exploration (simulation pratique) correspond à l'étape A du design de recherche (schéma 2). Vingt cinq élèves lors du parcours de lecture et de spectature des roman/film *Les portes tournantes*²⁶ se sont soumis à des questionnaires portant sur le discours, le contenu, le contexte, es médiation/réception et l'appréciation critique (voir Appendice B). Ces données nous ont permis de mieux identifier les lieux de comparaisons entre le roman et son adaptation faites par des élèves en contexte scolaire. Les exemples de réponses choisies se retrouvent à l'Appendice C. Ces élèves avaient bénéficié d'un cours de plusieurs heures sur le langage cinématographique et ses codes spécifiques (montage, plans, raccord, angles...). Rappelons que cette première étape de la recherche exploratoire (étape A) a été présentée aux experts du laboratoire LLA de Toulouse et a servi à valider le premier prototype.

La comparaison des relations entre film et roman (particulièrement les codes et les modes) fut la plus appréciée des experts. Ils ont jugé ses fondements théoriques valables, exhaustifs et les relations entre films et romans, plausibles. On nous a toutefois demandé de justifier pourquoi on avait exclu les recherches sur les transformations de l'écriture littéraire à l'écriture scénaristique. Nous avons justifié notre position en disant que les recherches sur le passage d'une écriture à l'autre nous avaient éclairée sur les modes communs et distincts des deux langages, mais que le champ bien développé de la transécriture concerne la mise en récit d'une histoire par les moyens de l'écriture. Or, ce qui nous intéresse c'est le sens qu'élabore le

²⁶ Les œuvres suivantes ont été aussi abordées selon la même méthode : Balzac et la petite tailleuse Chinoise, *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*, Eric-Emmanuel Schmitt/François Dupeyron, *La Vie devant soi*, Émile Ajar/Moshe Mizhari, *Un Homme et son péché*, Claude-Henri Grignani/Charles Binamé, *Des Histoires d'hiver/Histoires d'hiver*, Marc Robitaille/François Bouvier, *La petite Aurore l'enfant martyr/Aurore*, Léon Petitjean et Henri Rollin /Luc Dionne, *Sur le seuil*, Patrick Senecal/Éric Tessier, *Les Rivières pourpres*, Jean Christophe Grangé/Mathieu Kassovitz, *Le Parfum/Le Parfum :histoire d'un meurtrier*, Patrick Süskind/Tom Tykwer.

lecteur/spectateur au contact de l'histoire et non spécifiquement l'étude des transformations de l'écriture d'un mode d'expression du récit à l'autre. En se référant aux objectifs, il fut convenu que cette voie devait servir davantage d'éclairage pour la compréhension des codes et des modes littéraire et filmique que de champ de recherche. Même si l'une de nos approches est la sémiotique, nous avons bien précisé que c'est l'acte de lecture qui nous intéresse.

Les composantes médiations/réceptions et plaisirs, qui renvoient à la subjectivité du lecteur/spectateur, ont toutefois suscité des critiques quant aux fondements théoriques choisis pour justifier ces activités. Les experts présents étant spécialisés en lecture subjective ont pu détecter la faiblesse des références aux recherches dans cette approche. Ils nous ont proposé la lecture de publications d'auteurs nous permettant de retracer les fondements de l'approche subjective en lecture littéraire jusqu'à ses recherches les plus récentes. Il faut toutefois rappeler que cette approche, qui s'appuie sur la posture épistémologique que la lecture existe par le lecteur qui la singularise, en était alors en cours d'élaboration théorique.

Afin de démontrer la pertinence de notre recherche nous devons prouver en quoi la lecture enrichit la spectature et en quoi la spectature enrichit la lecture. En quoi un bon lecteur pourrait devenir un meilleur spectateur et en quoi être un bon spectateur peut aider à être un meilleur lecteur. Et cela dépend-il de la posture de lecture ou de spectature? Est-ce qu'une posture de lecture/spectature analytique, par exemple, risque plus de renforcer l'activité de lecture-spectature qu'une posture stratégique ou subjective? Ces activités font-elles appel aux mêmes compétences? Peut-on aussi voir apparaître les mêmes compétences mais pour des modalités différentes? Il faut voir les différences entre les postures et entre la lecture et la spectature.

La deuxième étape de la première recherche exploratoire (étape B) a suivi la première phase de validation et s'est échelonné sur trois ans (voir design de recherche, schéma

2). Cette recherche est le prolongement de la première recherche exploratoire et elle visait à diversifier les œuvres proposées aux élèves. Nous avons distribué à une trentaine d'élèves d'une classe de 5^{ème} secondaire de la même école un questionnaire insistant sur les mêmes cinq composantes, mais de manière plus générale afin que les questions s'appliquent à tous les romans et leurs adaptations (voir Appendice E). L'exploration fut répétée trois fois sur trois ans, entre 2005 et 2008, dans des classes différentes et dont les élèves avaient bénéficié de la même préparation. Ces élèves avaient suivi une formation de plusieurs heures, dans le cadre du cours de français, sur le langage cinématographique. Le questionnaire visait à les inciter à faire des liens entre les codes du cinéma et ceux de l'écrit littéraire, entre les deux histoires, entre les contenus et les médiations culturelles et entre leur appréciation critique des deux œuvres.

Les œuvres (roman et adaptation filmique) ont été choisies par les équipes d'élèves à partir d'une liste fournie par l'enseignant. Sur les trois classes, sept œuvres ont été choisies plus d'une fois²⁷. La sélection des œuvres de la liste a été faite selon les critères suivants : les œuvres doivent être francophones, comprendre des éléments culturels facilement identifiables et contenir un haut potentiel interprétatif. Les questions ont été choisies de manière à orienter la réflexion des élèves quant aux liens à faire entre roman et film (adaptation). Nous étions intéressée par les modalités de lecture du roman et de spectature du film, soit la manière dont les lecteurs-spectateurs font des liens entre le roman et le film.

²⁷ *Les Portes tournantes*, Jacques Savoie (auteur) /Francis Mankiewicz (réalisateur) ; *Des Histoires d'hiver/Histoires d'hiver*, Marc Robitaille (auteur)/François Bouvier (réalisateur); *Un long dimanche de fiançailles*, Sébastien Japrisot (auteur)/J.P. Jeunet (réalisateur); *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*, Eric-Emmanuel Schmitt (auteur)/François Dupeyron (réalisateur); *Balzac ou la petite tailleuse chinoise*, Dai Jee(auteur et réalisateur); *La Vie devant soi*, Émile Ajar (auteur)/Moshe Mizhari (réalisateur) ; *La petite Aurore l'enfant martyre\ Aurore*, Léon Petitjean (auteur) et Henri Rollin /Luc Dionne réalisateurs).

L'échantillon d'élèves (87 filles cumulées sur trois ans) était constitué d'une majorité d'allophones de langues arabe, arménienne, mandarine, créole et grecque. Pour la plupart, le français est la troisième langue parlée après l'anglais. La qualité de l'expression dans les réponses (voir les exemples relevés en 4.2) témoigne du fait que ces élèves ont bénéficié d'une formation enrichie en français et d'une préparation approfondie à l'étude du film. Les élèves, regroupés par équipes de trois ou quatre, ont dû préparer une présentation orale de 45 minutes et remettre un travail écrit d'une vingtaine de pages respectant la structure proposée dans le questionnaire. Ce sont les 22 travaux finaux qui nous ont servi de matériel d'analyse pour les illustrations didactiques du fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature présentées en 4.2.

3.2.4.2 Deuxième phase de validation

La deuxième phase de validation a permis de mieux intégrer l'approche subjective du lecteur dans notre modèle. Les recherches didactiques sur cette approche sont pratiquement inexistantes puisque qu'elle est en cours de développement théorique et didactique. Selon Van der Maren (1996), la recherche exploratoire a pour but « d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent être construites » (id., 191). Elle sert à combler un vide dans les écrits à propos d'un objet et ainsi à vérifier des postulats sur cet objet. La recherche exploratoire dont nous exposerons le déroulement vise à vérifier la solidité du postulat suivant : le sujet lecteur-spectateur adolescent en milieu scolaire emprunte des mécanismes interprétatifs lors de la *lecture littéraire* d'un roman et de la *spectature filmique* de son adaptation cinématographique qui enrichissent son parcours de lecture-spectature. L'approche privilégiée est la lecture/spectature subjective.

Par *lecture subjective*, nous entendons la façon dont une œuvre littéraire ou filmique affecte – à travers ses émotions, ses sentiments, ses jugements – un lecteur empirique. La lecture subjective concerne le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur ou le spectateur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire. Le contenu fictionnel d'une œuvre est en effet toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en « complément » de l'œuvre (*concrétisation imageante ou auditive*), réagit à ses caractéristiques formelles (*impact esthétique*), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (*cohérence mimétique*), (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (*activité fantasmatique*), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (*réaction axiologique*). Les codes narratifs – qu'ils soient littéraires ou filmiques – ont des effets variables sur le lecteur (ou le spectateur) selon que ce dernier est placé en mode de lecture ou de *spectature*. Il nous est donc apparu intéressant de comparer les parcours interprétatifs des élèves qui passent de la lecture d'un roman à la spectature de son adaptation cinématographique, ou réciproquement.

Cette recherche exploratoire a été conduite dans six classes (3^{ème} et seconde) de la région toulousaine qui ont lu et vu le film d'un « classique » de la littérature québécoise contemporaine, *Les portes tournantes* de Jacques Savoie (voir Appendice D). Des outils de collecte de données qualitatives nous ont permis de suivre l'itinéraire de lecture-spectature d'élèves en mettant l'accent sur leurs difficultés, leurs frustrations, leurs moments de lassitude, de gêne ou encore leurs intérêts, leurs moments d'attirance et d'implication dans l'œuvre. Les données analysées portant sur les degrés d'investissement/répulsion dans l'oeuvre (forme et contenu), d'activité fantasmatique, de cohérence mimétique, de réactions axiologiques vécus par les lecteurs-adolescents nous ont servi d'éclairage sur les niveaux d'activités interprétatives générés par ces mécanismes. L'échantillon comprenant des variables

socioculturelles telles que l'âge des élèves et des enseignants, le sexe, le type d'établissement scolaire (privé, public, professionnel), le lieu géographique (ville, banlieue) et les conditions socio-économiques, nous avons cherché à voir s'il y avait lieu d'y observer des différences.

L'analyse des mécanismes de lecture subjective de ce roman a été mise en parallèle avec celle de la spectature de sa transposition cinématographique par F. Mankiewicz. Nous avons comparé les lieux d'implication et de répulsions des lecteurs/spectateurs sujets en fonction des transformations modales et de contenu ainsi que leurs réactions axiologiques suite à un questionnement commun sur les deux œuvres. Nous avons essayé aussi de voir si les activités de lecture-spectature ou de spectature-lecture permettant le déplacement de fictionnalités d'une œuvre génèrent des dynamiques interprétatives nouvelles.

Cette recherche exploratoire visait surtout à nous apporter quelques éléments de réponse pour mieux intégrer l'approche subjective à notre modèle. L'élaboration du protocole de recherche, pour cette deuxième phase de validation du prototype, apparaît à l'Appendice D. La validation de cette deuxième exploration s'est faite auprès d'experts à travers la publication d'articles et la présentation de communications avec la collaboration de Gérard Langlade. Le compte rendu de notre deuxième recherche exploratoire, qui suit, a fait l'objet d'une publication (Lacelle, Langlade, 2007) et d'une communication (Lacelle, Langlade, 2006).

3.2.4.2.1 Le déroulement de la recherche exploratoire

Nous avons donné à lire et à voir aux élèves de deux Collèges et d'un Lycée de Toulouse un « classique » de la littérature québécoise contemporaine *Les portes*

*tournantes*²⁸ de Jacques Savoie et son adaptation cinématographique par Francis Mankiewicz. Ce choix s'est imposé à partir des critères suivants : c'est un texte court qui peut être lu en classe en deux heures, qui a un potentiel interprétatif apte à susciter les réactions personnelles des élèves, à provoquer de la perplexité et des réalisations lectorales plurielles ; c'est une œuvre qui manifeste à la fois un certain éloignement culturel et une assez grande proximité sociale et psychologique ; c'est une adaptation cinématographique fidèle²⁹, mais qui introduit des différences importantes et qui a été scénarisée par l'auteur du roman.

Les Portes tournantes est un roman complexe relatant deux histoires qui se situent à deux époques différentes. La première, celle d'Antoine, est contemporaine, la seconde, celle de Céleste (la grand-mère d'Antoine), enchâssée dans le récit principal, se passe pendant les années 1920-1945. La première histoire est linéaire. Antoine, dix ans, enfant d'une famille éclatée, raconte les tumultes qui surviennent dans sa vie de tous les jours. La seconde histoire, non linéaire, est enchâssée dans la première. Dans son « journal », Céleste raconte son passé à son fils, Blaudelle. Ses écrits sont regroupés en trois ensembles : « Le Livre Noir », « Lettres à mon fils » et « New-York ».

Le synopsis du film reprend la trame romanesque qui raconte deux histoires superposées – celle de Blaudelle et celle de Céleste – se déroulant à deux époques différentes : la première dans les années vingt et trente, la seconde, dans les années quatre-vingt. Le lien entre les deux est noué au moment où Madrigal Blaudelle reçoit une valise contenant le journal intime de sa mère. Dans le roman Céleste est morte depuis 1945 et c'est par l'intermédiaire du notaire que Blaudelle reçoit le fameux Livre Noir alors que dans le film Céleste est vivante au moment de l'envoi.

²⁸ - SAVOIE, J.. (1984). *Les Portes tournantes*. Montréal, Les éditions du Boréal.

²⁹ - MANKIEWICZ, F. (1988). *Les Portes tournantes*. Montréal, Séville film.

L'exploration se divise en six étapes sollicitant à chaque fois la participation des élèves lecteurs/spectateurs en fonction de l'ordre des activités de lecture ou de spectature prévu (voir Appendice D) :

- lecture en classe du roman ou visionnage du film, rédaction d'un journal de lecture, simultané ou en deux temps (2 à 3 heures);
- réponse à un questionnaire, questions personnelles et commentaires (1 heure).
- discussion sur le roman ou sur le film (1 heure);
- visionnage en classe du film ou lecture du roman (2 heures);
- réponse à un questionnaire subjectif croisé sur le roman et le film (1 heure);
- discussion sur le roman et le film (30 minutes).

Le journal de lecture et de spectature a permis de recueillir les impressions en cours de lecture des participants. Le premier questionnaire (voir Appendice D) propose des questions subjectives sur le roman ou le film. Nous avons utilisé le même questionnaire pour le film et le roman afin de pouvoir comparer les lieux d'implication des lecteurs/spectateurs en fonction des différences modales. En nous inspirant de la démarche du questionnement réciproque, nous avons fait rédiger aux élèves, à la fin des questionnaires, leurs propres questions pour nourrir la discussion en classe et combler les espaces de questionnement non sollicités. Ces questions ont été reprises lors de la première discussion de groupe. Le questionnaire croisé (voir Appendice D) a été conçu afin d'observer si les activités de lecture-spectature ou de spectature-lecture génèrent des dynamiques interprétatives nouvelles. La discussion finale a donné lieu à des questions sur les deux œuvres, mais aussi sur l'exploration elle-même, et a permis de recueillir des réactions sur le type de questionnement proposé et sur sa valeur didactique.

3.2.4.2.2 L'élaboration des questionnaires

Soulignons que s'intéresser aux réactions subjectives des élèves face aux sollicitations des œuvres ne signifie pas faire disparaître tout questionnement de l'enseignant au profit des seules manifestations spontanées des élèves. Le questionnement est au contraire ici doublement nécessaire : pour (réa)ctiver les différents domaines qui participent à la singularisation de l'œuvre par le lecteur ou le spectateur – qu'il s'agisse des réactions à la forme et aux codes artistiques ou des activités imageantes, mimétiques, fantasmatiques et axiologiques – et pour susciter la distance réflexive grâce à la mise en discours et à la socialisation des diverses réactions singulières des élèves. Nous avons mis en œuvre, en fait, dans l'élaboration du questionnaire, une démarche de lecture subjective en acceptant de nous assumer en tant que sujet lecteur /spectateur des œuvres. C'est dire que les questions que nous posons ici aux élèves sont avant tout des questions que nous nous sommes posées en tant que lecteur. Pour prendre un exemple très simple, le fait de désapprouver le comportement de Céleste qui abandonne son fils nous a conduit à demander aux élèves d'exprimer leur jugement sur l'attitude de Céleste.

Deux types de questions ont été à peu près systématiquement éliminés : celles qui renvoient à un élément de l'œuvre considéré pour lui-même – exemple : « Le récit suit-il l'ordre chronologique ? » – et celles qui se réfèrent directement à l'existence réelle du lecteur – exemple : « Joues-tu toi aussi d'un instrument de musique ? ». Les questions ciblent prioritairement les réactions et les jugements des lecteurs, c'est-à-dire la relation qui s'établit entre les lecteurs et le texte. Exemple : « Vous êtes-vous sentis perdus dans la chronologie des événements ? » ou « Quel est selon vous le rôle de la musique dans la vie d'Antoine ? ». Soulignons que pour répondre à la question « Vous êtes-vous sentis perdus dans la chronologie des événements ? » les élèves sont conduits à se demander si le récit est chronologique ou pas. De même, le sujet lecteur

peut construire sa perception de la place de la musique dans la vie d'Antoine en fonction de sa propre expérience de la musique.

De plus, au lieu de poser comme question « quelle est la valeur symbolique de la couleur noire du livre ? », qui conduit l'élève à rechercher une réponse culturellement stabilisée et scolairement attendue (la mort, le deuil), nous avons demandé « pourquoi le livre est-il noir ? » afin de diversifier les formulations interprétatives des élèves. Ce qui a conduit à des réponses telles que : « le livre est noir car la vie de Céleste est un trou noir », « le livre est noir, mais le piano aussi [...] il raconte la vie malheureuse de Céleste ».

Nous ne voulions pas non plus donner l'impression d'appliquer une méthode de lecture, de procéder avec un ordre ou une progression dans les questions pour « construire du sens », canaliser une compréhension ou encore passer de l'observation à l'interprétation. D'où la présence d'un grand nombre de questions diverses distribuées plus ou moins dans le désordre, avec, certes, quelques regroupements autour des personnages, d'éléments d'intrigue, etc. L'intention était de faire agir le questionnaire comme une série de coups de sonde successifs et presque aléatoires dans la lecture effectuée par l'élève. Le but consistait à faire peu à peu apparaître la configuration d'une lecture en cours et non de diriger le cours de cette configuration.

3.2.4.2.3 Les manifestations de lectures subjectives

Au cours de cette exploration, nous avons cherché à susciter et à fixer des traces de l'activité des lecteurs, à faire apparaître les contours des textes des élèves lecteurs et spectateurs, à percevoir les points forts et les modifications successives de ces

derniers dans une perspective que l'on peut qualifier de cartographique. Il s'agissait d'établir, de cartographier, les différentes façons dont les lecteurs disposaient, ou plus exactement *redisposaient*, les données textuelles : les éléments d'intrigue auxquels ils accordaient de l'importance, ceux qu'ils occultaient, la nature des liens qu'ils percevaient entre les événements, la hiérarchie qu'ils établissaient entre les personnages, etc. Apparaissent ainsi des dispositifs de lecteur, c'est-à-dire des espaces textuels où s'agrègent des éléments stables et structurés de l'œuvre (personnages, intrigue, motifs, etc.) et des inférences conjoncturelles (et souvent peu maîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Certes, ces stabilisations restent mouvantes, lacunaires, incertaines, mais elles n'en constituent pas moins une projection observable des lectures subjectives réalisées par les élèves lecteurs. Nous nous sommes appuyée sur l'ensemble des documents pour analyser le parcours des quelques élèves suivants : Farès (3^e1), Erika(3^e1), Robin (3^e3), Marina (3^e3), Anceline (Seconde 506), Charles ou Michel (seconde 506).

Au terme du relevé cartographique de l'itinéraire de lecture de chacun des cas retenus, nous avons utilisé notre cadre d'analyse – soit les cinq activités identifiées dans le dispositif théorique de lecture subjective – pour mettre en évidence comment se manifestent ces activités chez les divers sujets lecteurs. En voici quelques exemples (tableau 12).

Tableau 11 : Première lecture/spectature (documents : journal, 1^e questionnaire, 1^e entrevue)

Activités du sujet lecteur	Exemples de réponses d'élèves en lien avec l'activité du sujet lecteur
Relation aux éléments formels	Le film est médiocre car pas de repères chronologiques, pas d'intrigue. (F) Le roman difficile à comprendre, l'histoire trop compliquée. Enfin une date ! (R) Qui est le fils de qui ? (Ma)
Concrétisation imageante/auditive	La musique imaginée à la fin du roman rend triste. (Gr) Le studio a l'air sympa, mais petit. (A), (Mi)
Cohérence mimétique	Les choix de Céleste justifiés par son besoin de posséder un piano et d'en jouer. (Gr), (A) Le destin explique tout. (E) Certains moments restent impossibles à comprendre. (R) La musique est son cœur, elle le fait battre (Mi)
Activité fantasmatique	Désir : Antoine (Blaudelle) retrouve sa mère. (A) Répulsion : Antoine ne va pas vivre avec sa mère car elle est lesbienne. (F) Choc : Céleste est insensible au viol qu'elle subit. (Ma)
Réaction axiologique	Céleste n'aurait pas dû abandonner son fils, c'est sa mère ! (F), (Mi) Céleste ne retrouve pas son fils car, comme il est adolescent, il la rejetterait. (Gr)

Remarque : Nous observons que la justification des actions des personnages et le jugement que posent les élèves sur ces actions sont parfois tellement liés à leur

identification à un personnage qu'ils font abstraction des éléments formels du texte et de sa logique interne.

Une observation fine des réponses des élèves concernant les liens entre les actions des personnages et les événements qui se produisent dans l'œuvre permet de faire apparaître cinq niveaux interprétatifs chez les sujets lecteurs/spectateurs.

1. les liens entre actions et événements ne sont pas perçus (c'est comme ça, c'est la vie, c'est le destin) (E);
2. les liens sont perçus en terme de stéréotype (c'est comme cela que ça se passe dans les romans, les films, les histoires) (F);
3. les liens sont établis en terme d'explication (le personnage est blessé par tel ou tel comportement, il est heureux d'être considéré ainsi...) (R);
4. les liens sont façonnés au gré des désirs, des craintes (les personnages doivent se revoir, ils se revoient donc...) (A) (Ma);
5. les liens sont établis en terme d'explication (psychologie, milieu social) et de jugement (les choses peuvent se passer de diverses façons, le choix du personnage peut donc être appréhendé d'un point de vue moral) (Mi).

Le questionnaire croisé suivant la deuxième lecture ou spectature ainsi que la discussion de groupe nous ont permis de recueillir des données relatives aux mêmes activités subjectives de lecture ou de spectature. Le tableau 13 expose quelques-unes des réponses significatives des cas étudiés.

Tableau 12 : Deuxième lecture/spectature

Activités du sujet lecteur	Exemples de réponses d'élèves en lien avec l'activité du sujet lecteur
Relation aux éléments formels	L'histoire est plus passionnante et je comprends mieux... je peux pénétrer le monde intérieur des personnages. (F) Certains passages demeurent flous (R)
Concrétisation imageante/auditive	Entendre la musique du film m'a déplu. (Gr) La fin se passe dans un aéroport, impossible autrement (en fait c'est dans une gare). (Gr)
Cohérence mimétique	Les personnages du roman souffrent beaucoup plus car ils le disent. (Gr) Le piano au centre des choix de Céleste dans les deux histoires. (Gr)
Activité fantasmatique	Antoine retrouve sa mère à la fin du film (en fait, c'est sa grand-mère). (Gr) La mère d'Antoine est lesbienne (ceci est nié par le père dans le film). (F)
Réaction axiologique	Dans le film on VOIT la haine des beaux-parents et on comprend mieux les choix de Céleste. Céleste est toujours aussi courageuse. (A) Madrigal souffre vraiment beaucoup, finalement. (E)

Remarque : L'activité fantasmatique lors de la deuxième lecture est souvent conduite par les désirs inassouvis de la première lecture. Par exemple, une élève qui désirait que Céleste soit vivante dans le roman (au point de l'imaginer vivante jusqu'à la fin de la lecture du « Livre noir » par son fils) est ravie de la savoir vivante dans le film. Elle est prête à tout pardonner à Céleste pour voir le fils et la mère réunis. À l'inverse, un élève qui ne voyait (et ne désirait) aucune réconciliation possible entre Céleste et son fils est choqué de voir que dans le film cette réconciliation puisse avoir lieu. Par ailleurs, de nombreux liens de cohérence ne s'élaborent véritablement que

lors de la deuxième lecture (ou spectature), ce qui conduit à penser qu'au-delà de la différence d'impact des codes d'expression, il existe une dynamique interne du déploiement de la lecture subjective d'une œuvre. La reconfiguration du « texte », à la suite de la deuxième lecture ou spectature, vient elle aussi enrichir, voire modifier, les jugements que portent les élèves sur les personnages et leurs actions.

3.2.4.2.4 Quelques constats

Nous avons observé que l'ensemble des élèves participants cherche dans la première lecture ou spectature à comprendre l'intrigue. Les élèves associent souvent le fait de ne pas bien comprendre l'histoire à l'absence d'intrigue véritable, autant dans le roman que dans le film. Ils diront lors de la deuxième discussion que le roman ou le film (en deuxième lecture/spectature) leur a permis de mieux suivre l'histoire et de mieux comprendre les deux œuvres. On observe, dans les réponses au questionnaire croisé, que le niveau interprétatif des élèves est plus riche, plus dense, et en conséquence moins limité au repérage d'éléments formels, que lors du premier questionnaire.

Les difficultés de compréhension du déroulement de l'intrigue au moment de la première lecture/spectature sont indépendantes de l'ordre roman-film. Quel que soit l'ordre de lecture ou de spectature, le roman semble générer plus d'incompréhension du point de vue de l'histoire, mais susciter plus de plaisir. Les élèves ayant lu le roman en premier ont davantage apprécié le film que ceux qui l'ont découvert en deuxième, après avoir regardé le film.

Le roman demeure préféré au film par la plus grande partie des élèves car, disent-ils, il permet d'« entrer dans le monde intérieur des personnages » (F) ou encore de « comprendre la détresse intérieure de Blaudelle » (Mi). En général les élèves ont

trouvé que le film aidait à la compréhension du roman (Lycée, Gr). Pour les élèves, le film, en première lecture, apparaît toutefois aussi difficile à comprendre que le roman. En revanche, en seconde lecture, le film (et encore plus le roman) éclairent le déroulement de l'intrigue, les rapports entre les personnages.³⁰

Les discussions (étapes entre les questionnaires) ont permis aux élèves de confronter leurs interprétations, de les justifier, de les modifier à la lumière des propos échangés par les uns et les autres et ainsi de progresser dans le déploiement de leur propre lecture subjective. Ils étaient étonnés, mais surtout intrigués, par les divers parcours interprétatifs explicités lors de la discussion.

Les élèves s'expriment davantage et justifient plus aisément leurs impressions lorsqu'on passe d'une étape à l'autre du dispositif. Ils prennent conscience de la diversité des lectures lors des discussions et s'interrogent sur la valeur subjective et les enjeux psychologiques, esthétiques et culturels de leur propre lecture. Ce qui les conduit à prendre une distance réflexive pour ce qui concerne aussi bien la poétique du texte (les procédés textuels) que leurs affects de lecteurs.

Il existe toutefois une différence frappante entre les réponses des élèves de collège et ceux de lycée. Ces derniers ont plus facilement répondu aux questions et surtout de manière moins descriptive. Les élèves de collège répondaient souvent en nommant des éléments du texte ou en les décrivant sans leur trouver un sens. Les lycéens fournissaient également davantage de justifications et de commentaires que les collégiens qui répondaient souvent par oui ou non et sans expliquer leur réponse. La grande majorité des élèves du lycée ont clairement établi les liens entre les personnages, les époques, les événements... Les lycéens ont aussi manifesté plus de

³⁰ Les exemples ont été puisés dans le même échantillon restreint présenté en 3.2.4.2.3 pour illustrer des constats élaborés à partir de l'ensemble des données écrites et audios de l'exploration. Ces données ne sont toutefois pas généralisables car elles n'ont pas été cueillies et traitées dans le cadre d'une recherche expérimentale.

nuances dans leurs analyses. Exemples : « il aime son père, mais ne l'admire pas », ou encore : Blaudelle ne parvient pas à peindre son fils « parce qu'il ne veut pas se rappeler son enfance » (Mi). (Mi) et (A) trouvent le studio trop petit (alors qu'Antoine dit dans le roman qu'il fait des kilomètres de long sur des kilomètres de large), mais justifient leur appréciation par le fait qu'Antoine étouffe, se sent prisonnier de cet espace.

Il est également possible d'identifier dans les parcours interprétatifs des élèves (collégiens et lycéens) des éléments qui ont plus particulièrement retenu leur attention, parfois dès le journal de lecture, et qui cristallisent le sens général qu'ils donnent à l'œuvre. Exemple : Les portes tournantes du théâtre permettent de passer dans le monde de « l'amour », « du destin », « de la musique », « elles constituent le point tournant du film et du roman ». Par ailleurs, nous avons observé, en analysant certaines réponses, que le questionnement proposé a permis à des élèves d'interpréter ce qu'ils avaient d'abord identifié comme des blocages dans leurs journaux de lecture. Par exemple (F) écrit dans son journal qu'il n'a pas apprécié (ni bien compris) l'histoire du garçon qui joue du piano mais, dans les réponses aux questions, il se montre particulièrement prolix pour tout ce qui a trait à la musique, au point de déployer une interprétation de l'œuvre à partir du motif musical et de considérer le piano comme le lien entre tous les personnages de l'histoire.

3.2.4.2.5 Vérification du postulat

L'exploration conduite attire notre attention sur quelques enjeux majeurs d'une didactique de la lecture subjective et fournit des orientations intéressantes en vue de son élaboration. Cette exploration montre d'abord que la lecture subjective se distingue nettement d'autres modalités de lecture littéraire scolaire – qui conservent par ailleurs toute leur légitimité – notamment la lecture analytique aux forts ancrages

linguistiques et sémiotiques et l'approche anthologique qui relève davantage de l'histoire littéraire. Alors que ces deux formes de lecture scolaire s'attachent à l'observation objective du texte, en vue soit de la description des fonctionnements textuels ou filmiques, soit de la mise en évidence de savoirs sur la littérature ou le cinéma, leur histoire, leurs codes, leurs catégories génériques, etc., la lecture subjective s'intéresse, nous l'avons vu, aux retentissements de l'œuvre, à la façon dont elle affecte un lecteur empirique. C'est dire que le repérage des éléments textuels ou filmiques qu'effectue le lecteur/spectateur n'est pas commandé par une démarche méthodique – identification discursive, structure narrative, ancrage esthétique, etc. – visant l'acquisition de savoirs préalablement définis, mais par la relation singulière qu'il crée avec l'œuvre et qui le rend sensible à certaines aspérités de celle-ci. Ce qui fait événement de lecture – c'est-à-dire ce qui génère l'implication, suscite l'émotion, mobilise l'attention du lecteur – est un point de jonction entre un segment textuel et sa propre subjectivité.

Cette exploration met également en évidence des compétences de lecture qui enrichissent celles que développe l'approche sémiotique de la lecture littéraire – compétences linguistiques, encyclopédiques, logiques et rhétorico-pragmatiques.

1) Le lecteur doit d'abord être capable d'identifier le statut, la nature propre des œuvres de fiction. En privilégiant les connexions entre le monde du lecteur et le monde l'œuvre, entre la vie du lecteur et celle des personnages, la lecture subjective complexifie le statut des œuvres lues en classe. Ces dernières cessent d'être les supports distants d'objets d'étude pour devenir des lieux d'interrogation sur soi et le monde. D'où la question du statut des œuvres de fiction et du rapport qu'elles entretiennent avec la réalité. Cette interrogation apparaît souvent à travers les réactions des élèves concernant la « vérité » de ce que raconte l'œuvre (« Est-ce vrai? », « Ce n'est pas possible », « Je ne comprends pas », etc.). Le lecteur doit être

capable de maîtriser ces basculements du réel dans le fictionnel et du fictionnel dans le réel sans lesquels l'activité de lecture littéraire ne peut se développer. Les réponses fournies montrent, nous l'avons vu, des degrés dans la maîtrise de cette compétence. Soulignons que l'acquisition de cette compétence est indispensable pour que le lecteur dépasse l'anecdote et accède à des interrogations plus profondes sur l'œuvre : ici, par exemple, la peur d'être abandonné, de ne pas être reconnu et aimé, l'interrogation sur son origine, sur les sentiments que l'on porte aux autres...

2) Par ailleurs, l'élève doit être capable de s'appréhender lui-même en tant que lecteur, en tant qu'auteur de sa lecture. Il doit avoir conscience non seulement de la nature de l'objet lu, mais aussi de son activité de lecture, être conscient qu'il écrit son texte singulier de lecteur. La lecture personnelle qu'il effectue mobilise son attention, inspire son jugement, suscite son imaginaire, entraîne des réactions de fascination ou de rejet, etc. On peut parler d'une identité lectorale qui se constitue dans et par la lecture, une identité qui a sa généalogie, son rythme, ses moments forts.

3) La lecture subjective suppose de développer également l'aptitude à parler de sa lecture, à inscrire cette dernière dans une forme de socialisation. Ce qui suppose d'utiliser l'œuvre comme moyen de parler de soi grâce à la médiation de la fiction. Cette compétence permet à l'élève de participer au « partage du sensible » dont parle Rancière (2007), de mettre en commun le juste et l'injuste » dans la cadre scolaire. L'émergence des affects, quelque confuse qu'elle demeure, permet également au lecteur d'intégrer ceux-ci dans des imaginaires collectifs. Les journaux de lecture, les questionnements réciproques et les débats de lecture montrent tout l'intérêt de cette perspective.

3.2.4.2.6 Limites et possibles de l'exploration

Nous avons bien conscience des limites de l'exploration conduite. Il s'agissait, pour les élèves comme pour les enseignants des classes concernées, d'un épisode didactique en rupture avec leurs pratiques habituelles et qui bénéficiait de ce fait de l'attrait de la nouveauté. Il conviendrait donc de prolonger éventuellement cette séquence de lecture subjective par une longue expérimentation et mieux intégrée à l'activité des classes du dispositif présenté. Cependant, cette exploration suffit à montrer que la lecture subjective génère chez les élèves, individuellement et collectivement, des dynamiques interprétatives qui favorisent leur intérêt pour la lecture. Pour être féconde, cette activité, qui invite élèves et enseignant à porter un autre regard sur les œuvres, doit être l'objet d'un traitement didactique particulier qui respecte sa nature et ses finalités propres. Ce qui suppose que l'on soit en mesure de donner aux « textes des lecteurs », comme ceux que nous avons vu apparaître à travers cette lecture croisée des *Portes tournantes* et de son adaptation cinématographique, une certaine stabilité, qu'on appréhende l'activité de lecture subjective des élèves en terme de compétences, que l'on mette en place des exercices scolaires, voire des modalités d'évaluation de ces compétences.

Rappelons que les analyses des données de cette deuxième recherche exploratoire ont été présentées dans quelques colloques et ont donné lieu à des publications arbitrées par des chercheurs spécialisés dans le domaine de la didactique littéraire (Lacelle et Langlade, 2006 ; Lacelle et Langlade ; 2007). Nous pouvons donc prétendre que l'intégration de ces données nouvelles à notre modèle a été soumise à l'épreuve d'une validation à la fois sur le terrain et par les chercheurs.

3.3 Le prototype et sa simulation

À l'issue des deux premières phases de validation nous avons appliqué des rétroactions à notre prototype synthèse. Les rétroactions peuvent intervenir à chacune des étapes de l'anasynthèse. À l'une ou l'autre des étapes du processus d'élaboration d'un modèle, nous avons dû retourner à des étapes antérieures pour confronter les données recueillies aux nouvelles, revoir la synthèse ou modifier le prototype. Les deux phases de validation nous ont mené à faire des modifications à notre modèle et à revoir nos postulats de départ. Enfin, l'identification des concepts centraux du modèle, leurs relations et leur dynamique s'est faite en plusieurs étapes et a mené à l'élaboration du modèle systémique de lecture-spectature. Nous verrons dans le chapitre IV à expliquer et schématiser chacune de ces étapes.

3.4 Proposition d'un modèle

La proposition d'un modèle est rendue possible lorsque les rétroactions des évaluateurs et les réajustements apportés par le chercheur n'amènent plus de modifications au prototype. À cet état de saturation, le prototype devient modèle. «Cette représentation schématique, organisée (...) appelle une plus grande compréhension du domaine à l'étude» (Durand, 1996, p.19). Elle est soumise à la communauté des chercheurs d'un champ ou d'une discipline pour utilisation ultérieure. Ainsi, à l'instar de Sauvé (1992) et Rocque (1994), nous précisons que la validité externe du modèle théorique proposé ne pourra être démontrée qu'à long terme. Cette démonstration dépasse donc largement le cadre de notre recherche. Nous souhaitons d'ailleurs qu'elle se traduise éventuellement par une vérification empirique.

Si nous nous référons à notre design de recherche, le chapitre de la méthodologie a présenté cinq étapes d'élaboration du prototype : la première recherche exploratoire (étape A), la première phase de validation, la deuxième recherche exploratoire, la deuxième phase de validation et la troisième recherche exploratoire (phase B). Nous verrons dans le chapitre suivant comment nous avons établi un modèle général de lecture-spectature ainsi que des modèles spécifiques aux trois approches (sémiotique, cognitiviste, subjective). Les propositions didactiques qui suivront découlent de ces modèles de lecture-spectature et seront aussi divisées en trois, selon les approches. Les données de nos recherches exploratoires (première et deuxième recherche exploratoire) serviront d'appui et d'illustration pour décrire le fonctionnement des mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation.

CHAPITRE IV

4. Le Modèle de lecture-spectature

La modélisation de la lecture-spectature est rendue possible grâce à l'identification des mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation dégagés des approches sémiotique, cognitiviste, subjectiviste (voir 2.3). Les recherches exploratoires en milieu scolaire présentées à l'intérieur des phases de validation du chapitre sur la méthodologie servent uniquement à la compréhension du fonctionnement de ces mécanismes. Ainsi, la compréhension théorique des mécanismes nous mène à spéculer sur le fonctionnement de la lecture-spectature³¹ alors que les explorations en milieu scolaire nous permettent d'expliquer les mécanismes de lecture-spectature en fonction de sujets lecteurs-spectateurs empiriques, soit des élèves adolescents.

Les étapes de la modélisation de la lecture-spectature ont des fonctions différentes. Par exemple, les premiers schémas (schémas 3, 4, 5, 7) permettront de *décrire* les étapes du parcours de la lecture-spectature ainsi que les mécanismes qui lui sont associés et d'*identifier* les variables dans le but de dynamiser la relation entre ces variables et les mécanismes de lecture-spectature (schéma 8). L'étape suivante sera *explicative* : nous préciserons le fonctionnement des mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation à l'aide d'illustrations puisées dans nos recherches exploratoire (4.2). Puis, le modèle synthétique (4.1.4) se déploiera en trois sous-parties correspondant aux approches en lecture-spectature. Les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation de la lecture-spectature seront ainsi précisés dans trois nouveaux schémas en fonction des approches sémiotique,

³¹ Rappelons que la lecture-spectature désigne le parcours complet de la lecture d'une œuvre littéraire et de son adaptation filmique. De la même manière nous désignons celui qui s'engage et complète le parcours comme étant le lecteur-spectateur. Lorsqu'ils sont pris distinctement nous les désignons ainsi : lecture/spectature et lecteur/spectateur.

cognitiviste et subjective (4.3). La formalisation des mécanismes de lecture-spectature à l'intérieur de schémas distinguant ces trois approches facilite non seulement la compréhension de la dynamique des éléments qui les composent, mais pose aussi les assises de la théorisation sur laquelle s'appuient les propositions didactiques qui en découlent.

Les propositions didactiques qui suivront (4.4) seront de nature *spéculative*, car elles émergent d'une mise en relation des postures de lecture, de la nature de l'intervention didactique avec le type de mécanismes sollicités et les compétences visées en lecture-spectature d'élèves adolescents. Ces propositions s'inscriront distinctement dans les trois approches de notre cadre théorique : sémiotique, cognitiviste, subjective. Les fonctions d'élaboration de notre modèle- *description, explication, spéculation*- auront ainsi aidé à proposer des représentations systémiques (voir approche systémique en 3.3) de la lecture-spectature et des applications didactiques potentielles qui tiennent compte du sujet lecteur/spectateur élève.

4.1 Les étapes d'élaboration du modèle

Nous présenterons par étapes les composantes du modèle de lecture-spectature. La première correspond au parcours de la lecture-spectature, la deuxième à l'activité lors du parcours de la lecture-spectature et la troisième à l'intégration des variables. Les deux premières étapes s'aligneront sur l'ordre imposé par le parcours de lecture de l'œuvre littéraire et de spectature de l'œuvre filmique et incluront les composantes « parcours de la lecture-spectature », « lecture littéraire et spectature filmique » et « mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation ». La représentation par étape des éléments du modèle ne tient pas compte dans un premier temps de l'inclusion des éléments les uns dans les autres, mais permet de situer chacune des composantes en fonction du parcours de la lecture-spectature.

À la troisième étape du modèle nous abandonnerons les composantes « parcours de lecture-spectature » et « lecture littéraire et spectature filmique » qui ont permis de mieux situer dans l'espace-temps les mécanismes de lecture et de spectature pour ne conserver que ces derniers. À cette étape, nous intégrerons les variables « œuvre littéraire/œuvre filmique », « lecteur/spectateur adolescent », « contexte scolaire » et « démarche didactique ». Lors de la représentation synthétique et dynamique du modèle, toutes les variables apparaîtront dans le schéma ainsi que les mécanismes de lecture et de spectature, sans qu'ils soient détaillés. Suivra l'explication du fonctionnement des mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation en fonction des temps de la lecture-spectature et de l'effet des codes littéraires et filmiques sur les lecteurs-spectateurs élèves.

Puis, le modèle synthétique et dynamique (schéma 9) se déploiera en trois sous-parties, de manière à détailler les mécanismes sollicités lors de la lecture-spectature pour chacune des approches : sémiotique, cognitive, subjective. Cette étape est essentielle afin que nous puissions dégager des applications didactiques spécifiques à ces trois approches.

4.1.1 La première étape de l'élaboration du modèle : le parcours de la lecture-spectature

Le parcours de la lecture-spectature est celui d'un lecteur/spectateur qui chemine de la lecture d'un roman à la spectature de son adaptation cinématographique. Dans le schéma ci-dessous apparaît l'activité de lecture-spectature en six temps : 1) l'« avant » lecture 2) le « pendant » la lecture 3) l'« après » lecture 4) l'« avant » spectature 5) le « pendant » la spectature 6) l'« après » spectature. En réalité, il n'existe que cinq temps puisque l'« après lecture » correspond dans la durée au même espace-temps que l'« avant spectature ». Nous distinguerons les temps de la spectature de ceux de la lecture à l'aide de l'italique.

Schéma 3 : Le parcours de la lecture-spectature

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

La prochaine représentation nous permet de situer les activités de lecture et de spectature en fonction du parcours illustré dans le schéma précédent. Nous désignons l'« avant lecture littéraire » par l'abréviation AV-LL, le « pendant la lecture littéraire » par PD-LL et l'« après lecture littéraire » par AP-LL. Nous procédons de même avec la spectature filmique en la désignant ainsi : AV-SF, PD-SF, AP-SF. Nous verrons dans le schéma suivant les correspondances entre la lecture littéraire et la spectature filmique à l'intérieur du parcours de la lecture-spectature. Nous avons ajouté un encadré tout en maintenant l'illustration du parcours de la lecture-spectature telle que présentée au schéma 3, même si ces composantes se superposent dans l'espace-temps. Nous maintenons l'italique pour désigner les éléments qui sont associés à la spectature.

Schéma 4 : La lecture littéraire et la spectature filmique dans le parcours 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>	

Légende

AV(LL) : L'avant lecture littéraire
 PD (LL) :L'avant lecture littéraire
 PD (LL) : Le pendant la lecture littéraire
 AP (LL) : L'après lecture littéraire
 AV (SF) : L'avant spectature filmique
 PD (SF) : Le pendant la spectature filmique
 AP (SF) : L'après spectature filmique

4.1.2 La deuxième étape de l'élaboration du modèle : l'activité lors du parcours de lecture-spectature

Lors de la synthèse du cadre théorique nous avons retenu trois catégories de mécanismes pour notre modèle : les mécanismes anticipatifs, les mécanismes de compréhension et les mécanismes d'interprétation. Ces mécanismes ont d'abord identifiés en lecture littéraire. Nous avons constaté dans la théorie et les modèles qu'ils opéraient également en spectature filmique; c'est le fonctionnement de ces mécanismes qui varie d'un média à l'autre (voir 2.4). Nous verrons après la présentation du modèle de lecture-spectature à préciser ces nuances (voir 4.2). De plus, les mécanismes de lecture-spectature, actifs à différents moments et à différents degrés lors du parcours de la lecture-spectature, ne sont pas indépendants les uns des

autres. Nous précisons leur dynamique dans une étape ultérieure. Le tableau suivant présente une synthèse des différents mécanismes retenus à la fin du cadre théorique.

Tableau 13: Les mécanismes de lecture littéraire et de spectature filmique

Mécanismes d'anticipation	Mécanismes de compréhension	Mécanismes d'interprétation
<ul style="list-style-type: none"> -Désir d'appropriation et intention d'engagement -Construction d'un cadre de référence -Mobilisation de savoirs <ol style="list-style-type: none"> 1) sur l'œuvre et l'auteur 2) lectoriels et spectatoriels (procéduraux) 3) expérientiels -Création d'attentes et orientation de la lecture 	<ul style="list-style-type: none"> -Perception des signes/de l'œuvre -Décodage et hypothèse de lecture -Mobilisation de savoirs préalables et ponctuels -Recherche de logique et de cohérence -Schématisation des informations textuelles -Co-construction, co-création de sens -Objectivation, distanciation et jugement critique 	<ul style="list-style-type: none"> -Présuppositions et anticipations -Synthèses visuelles/textuelles et concrétisations imageantes/sonores -Création de liens de cohérence -Jugement et appréciation critique -Activation fantasmatique de l'imaginaire -Identification et projection

Afin de situer les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation à l'intérieur de ce parcours, nous désignerons ceux correspondant au temps de lecture par les abréviations MA1, MC1, MI1 et ceux au temps de spectature par MA2, MC2, MI2. En tenant compte du parcours présenté à la première étape, nous devons ajouter les mécanismes « post-lecture » (MPL) et « post-spectature » (ou « post lecture-spectature » MPLS) qui apparaissent dans le schéma 5. Tout comme à la première étape, nous alignerons ces mécanismes sur les composantes des schémas précédents en les faisant apparaître dans un nouveau schéma incluant les encadrés précédents. Rappelons que les trois encadrés doivent être lus de manière à superposer les composantes de l'un sur celles de l'autre. La représentation graphique qui suit permet de visualiser le parcours de lecture et de spectature d'un lecteur/spectateur ainsi que

les catégories de mécanismes sollicités à chaque étape du parcours. Cette formalisation est nécessaire pour situer dans le temps les activités de lecture et de spectature qui seront modélisées à l'intérieur de ces paramètres.

Schéma 5 : Les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation lors du parcours de lecture-spectature

Les cinq temps	LECTURE (1) AVANT.....PENDANT.....APRÈS	SPECTATURE (2) AVANT.....PENDANT.....APRÈS			
La lecture/spectature selon les cinq temps	AV (LL)	PD (LL)	AP (LL) AV (SF)	PD (SF)	AP (SF)
Les trois types de mécanismes	MA1	(MC1/MI1)	MPL MA2	(MC2/MI2)	MPL-S

Légende

AV(LL) : L'avant lecture littéraire

PD (LL) : L'avant lecture littéraire

PD (LL) : Le pendant la lecture littéraire

AP (LL) : L'après lecture littéraire

AV (SF) : L'avant spectature filmique

PD (SF) : Le pendant la spectature filmique

AP (SF) : L'après spectature filmique

(MA1) : Mécanismes d'anticipation de la lecture littéraire

(MC1) : Mécanismes de compréhension de la lecture littéraire

(MI1) : Mécanismes d'interprétation de la lecture littéraire

(MA2) : Mécanismes d'anticipation de la spectature filmique (MA2)

(MC2) : Mécanismes de compréhension de la spectature filmique (MC2)

(MI2) : Mécanismes d'interprétation de la spectature filmique (MI2)

(MPL) : Mécanismes post-lecture

(MPL-S) : Mécanismes post-lecture-spectature

Voyons maintenant la dynamique de ces mécanismes dont nous détaillerons le fonctionnement en 4.2. Les mécanismes anticipatifs agissent sur les mécanismes de compréhension et d'interprétation de la lecture littéraire qui eux-mêmes vont influencer les mécanismes post-lecture et les mécanismes anticipatifs de la spectature filmique. Ces derniers agiront à leur tour sur les mécanismes de compréhension et d'interprétation de la spectature filmique jusqu'à l'issue du parcours de la lecture-spectature. Les mécanismes post-lecture-spectature seront activés par l'ensemble du parcours et mèneront à la prise de conscience de l'« événement » de lecture-spectature par le lecteur-spectateur. Seuls les mécanismes de compréhension et d'interprétation sont représentés en tension.

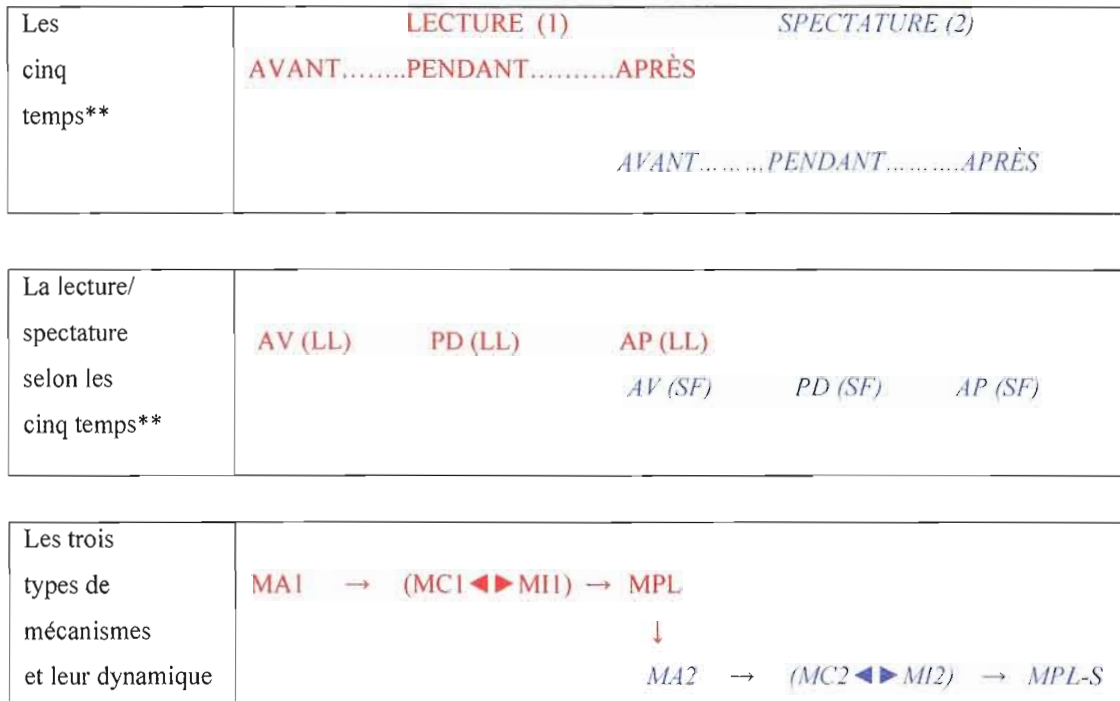
Nous proposons d'abord un schéma (inspiré de Gervais, 2006) distinguant les éléments de tension coexistant chez un lecteur/spectateur qui cherche à comprendre et interpréter un roman/film. Précisons toutefois que l'aspect dichotomique d'une telle division est artificiel par rapport à l'acte de lecture-spectature réel qui, lui, englobe tout à la fois l'ensemble de ces éléments. Nous reprendrons ces éléments dans les schémas spécifiques aux trois approches en lecture-spectature (schémas 10, 11, 12).

Schéma 6 : La tension entre la compréhension et l'interprétation lors de la lecture-spectature

Compréhension (C)	Tension	Interprétation (I)
Opération cognitive	◄►	Opération subjective
Décodage	◄►	Induction
Information	◄►	Impression
Construction	◄►	Élaboration
Recherche de sens	◄►	Désir de sens
Équilibre	◄►	Vertige
Inférences informationnelles et perceptuelles	◄►	Inférences émotionnelles et expérientielles
Savoirs informationnels	◄►	Savoirs fantasmatiques
Éléments objectivés	◄►	Éléments subjectivés
Sens donné	◄►	Sens perçu
Sens compris	◄►	Sens désiré

Il est maintenant possible d'intégrer la dynamique de tension entre les MC et les MI à l'intérieur du schéma 8, dans lequel sont représentés les liens entre les activités de lecture-spectature. Les flèches directionnelles représentent le mouvement d'influence des mécanismes lors de la lecture-spectature. Nous expliquerons en 4.2 comment, par exemple, les mécanismes de lecture (M1) agissent sur ou interagissent avec les mécanismes de spectature (M2). Le constat des effets positifs de certains mécanismes sur d'autres nous permettra de spéculer sur l'intérêt didactique du parcours de lecture-spectature en contexte scolaire.

Schéma 7 : La dynamique des mécanismes de lecture-spectature



Légende

→ : ligne de direction d'influence des mécanismes

◀▶ : relation de tension

AV(LL) : L'avant lecture littéraire

PD (LL) : L'avant lecture littéraire

PD (LL) : Le pendant la lecture littéraire

AP (LL) : L'après lecture littéraire

AV (SF) : L'avant spectature filmique

PD (SF) : Le pendant la spectature filmique

AP (SF) : L'après spectature filmique

(MA1) : Mécanismes d'anticipation de la lecture littéraire

(MC1) : Mécanismes de compréhension de la lecture littéraire

(MI1) : Mécanismes d'interprétation de la lecture littéraire

(MA2) : Mécanismes d'anticipation de la spectature filmique (MA2)

(MC2) : Mécanismes de compréhension de la spectature filmique (MC2)

(MI2) : Mécanismes d'interprétation de la spectature filmique (MI2)

(MPL) : Mécanismes post-lecture

(MPL-S) : Mécanismes post-lecture-spectature

**Les cinq temps se divisent ainsi : Avant LL (1)- Pendant LL (2)- Après LL (3)- Avant SF (3)- Pendant SF (4)- Après SF (5).

Notons que l'après lecture littéraire correspond au même espace/temps que l'avant spectature filmique.

4.1.3 La troisième étape de l'élaboration du modèle : l'intégration des variables

Lors de cette troisième et dernière étape de la modélisation, nous allons justifier l'intégration de variables existantes dans la relation didactique à la dynamique de la

lecture-spectature: « l'œuvre littéraire/l'œuvre filmique », « le lecteur/ le spectateur adolescent », « le contexte scolaire » et « la démarche didactique ». Suite à la représentation synthétique et dynamique du modèle, nous verrons comment ces variables sont amenés à interagir avec les différents mécanismes actifs lors de la lecture-spectature. Une représentation graphique simplifiée facilitera, par la suite, le déploiement du modèle en des sous-parties qui rendront compte de sa complexité.

Nous tenons à préciser que la nature théorique de cette thèse ne nous permet pas de vérifier de manière expérimentale les relations entre les variables et les mécanismes. Les données théoriques de notre recherche ainsi que les explorations en milieu scolaire (simulation pratique du prototype) nous donnent cependant les moyens de spéculer (voir méthodologie 3.2) sur le fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature.

4.1.3.1 les oeuvres littéraires et filmiques

Dans le cadre théorique, nous avons présenté les codes spécifiques et non spécifiques des œuvres littéraires et filmiques. Il s'agit maintenant de comprendre comment ces codes influencent le fonctionnement des mécanismes de lecture et de spectature. Par exemple, les focalisations des narrations littéraire ou filmique modifieront le fonctionnement de certains mécanismes de compréhension et d'interprétation. Les hypothèses de sens que se formule le lecteur d'un roman écrit en focalisation interne ne seront pas les mêmes que celles du spectateur de l'adaptation filmique dont la focalisation est externe. De plus, les contenus de l'histoire, différant d'une œuvre à l'autre, influenceront aussi ces mécanismes. Par exemple, le choix d'exposer plus un personnage dans une œuvre que dans l'autre peut engendrer une plus forte identification de la part du spectateur ou l'inverse. Nous verrons, lors de l'explication du fonctionnement des mécanismes de lecture et de spectature, à illustrer l'effet des codes littéraires et filmiques sur ces mécanismes à l'aide d'exemples puisés dans nos

recherches exploratoires.

Nous allons donc tenir compte dans notre modèle de plusieurs éléments de l'œuvre littéraire et de l'œuvre filmique.

1. Les éléments de contenu appartenant exclusivement à la diégèse: l'univers narratif, les caractéristiques et la logique des personnages, la logique des situations.
2. Les éléments de la diégèse qui appartiennent à la réalité (extradiégétique) : les réalités historiques, culturelles, artistiques, sociétales, politiques.
3. Le fruit du travail de reconstitution du sens de l'œuvre par le lecteur/spectateur à partir des éléments du discours, et de contenu. Ce travail se caractérise par des médiations de l'œuvre (éléments du discours et de contenu) et de la réception par le lecteur/spectateur de ces médiations.

C'est le troisième point qui nous intéresse le plus pour la didactique. Les médiations de l'œuvre et les réceptions des lecteurs/spectateurs renvoient aux effets des codes et des contenus d'œuvres littéraires et filmiques sur les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation du lecteur/spectateur qui cherche à saisir le sens de ces œuvres.

4.1.3.2 Les lecteurs/spectateurs adolescents

Puisque notre modèle a une intention didactique, il doit obligatoirement tenir compte de l'influence du lecteur/spectateur adolescent sur l'activité de lecture-spectature. L'intégration de cette variable a été rendue possible grâce aux données des recherches exploratoires. Nous pourrions ainsi spéculer sur la variabilité des niveaux d'activité et d'investissement dans les œuvres de lecteurs/spectateurs adolescents. Puisque chaque lecteur/spectateur a un cadre de références constitué de connaissances et d'expériences particulières, ses lectures/spectatures contribuent de manière singulière

à l'élaboration du sens. Le fait que ces lecteurs/spectateurs soient des adolescents aura une influence sur le sens qu'ils donneront à un roman ou un film puisque leur identité de lecteurs/spectateurs est culturellement ancrée dans une époque et une génération. Les adolescents partagent avec leurs pairs un certain nombre de connaissances et d'expériences qui justifient leur intérêt collectif pour certains romans et films. De plus, les romans lus et les films vus forment à leur tour un ensemble de références communes à une génération. Les éditeurs de romans et les producteurs de films ont compris que pour atteindre les adolescents, il fallait miser sur un marketing ciblant leurs intérêts spécifiques. Même les auteurs pour la littérature jeunesse et les réalisateurs de films s'adressant aux adolescents ont perçu que ces références et expériences communes étaient exploitables dans leurs œuvres et que les jeunes aimaient se reconnaître dans les personnages et les situations de ces fictions. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique (2.1.3.2), les adolescents ont besoin de repères familiers, propres à leur groupe d'âge. Ils ont aussi envie de s'ouvrir à d'autres univers afin de répondre à des questions existentielles (Petit, 2003). La fiction leur permet à la fois de s'identifier à des personnages vivant des situations familières qui leur proposent parfois des moyens de surmonter des blessures ou d'être confrontés à des situations étrangères dans lesquelles ils trouvent des réponses à leurs questions. Leur quête d'identité passant par le corps, ils sont très sensibles à ce Metz (1977) appelle l'« effet miroir » au cinéma. Or les représentations visuelles favorisent le mécanisme d'identification du spectateur adolescent, en quête de repères, à la fois aux situations, aux personnages et aux structures (Baudry, 1978). Et comme les adolescents sont parfois rebutés par la lecture de romans en milieu scolaire, jugés trop difficiles d'accès, trop « dépayés » (Rouxel, 1996), il faut miser sur leur curiosité. Et l'adaptation filmique, même décevante- nous l'avons vu dans les exemples des recherches exploratoires-, suscite la curiosité d'un lecteur.

Il faut donc considérer que l'intérêt, la compréhension et l'interprétation d'un roman ou d'un film dépendent des connaissances générales, des compétences en lecture littéraire, des expériences de vie individuelles, mais dont certains aspects sont généralisables à ce groupe d'âge. Et puisque ce sont des adolescents que nous ciblons dans notre modèle, nous verrons à tenir compte de leur âge, de leur identité de lecteur/spectateur dans l'explicitation du fonctionnement des mécanismes. Nous nous appuyerons sur nos deux recherches exploratoires en milieu scolaire auprès d'adolescents de 14 à 16 ans. Les propositions didactiques qui suivront tiendront aussi compte de l'âge des sujets afin de s'assurer de l'opérationnalisation de notre modèle en milieu scolaire.

4.1.3.3 Le contexte scolaire

Qu'elles soient exercées à l'école ou à la maison, les activités de lecture et de visionnage sont influencées par les situations, les lieux (salon, lit, salle de classe, extérieur, auditorium) et le temps (continuité/interruption); les pratiques de la lecture ou de la spectature jouent sur l'attention du jeune lecteur/spectateur. Or, ce n'est pas cette variable qui nous intéresse principalement dans le modèle -même si nous jugeons important de tenir compte des lieux et des temps de lecture/spectature- c'est tout le contexte de formation et d'évaluation qu'impose l'école qui aura une influence sur la manière dont le lecteur/spectateur élève s'appropriera les œuvres à l'étude. Le fait même que la lecture et la spectature soient commandées par l'école, qu'elles soient accompagnées d'un questionnement imposé, qu'elles soient évaluées change totalement le rapport de l'adolescent à l'œuvre. Il est donc nécessaire de faire la distinction entre la lecture/spectature scolaire et la lecture/spectature libre. Le modèle doit donc être pensé en fonction de cette contextualisation de la lecture/spectature en milieu scolaire. Nous verrons dans la partie suivante (4.2) comment le contexte du cours de français au secondaire influence les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation d'un lecteur/spectateur élève.

4.1.3.4 La démarche didactique

Les distinctions entre les démarches didactiques découlent de celles entre les approches en lecture littéraire et en spectature filmique (sémiotique, cognitive, subjective) telles que définies en 2.2 du cadre théorique. Si le contexte scolaire influence de manière générale la façon dont l'élève abordera l'œuvre littéraire ou filmique, les modalités de lecture imposées par une démarche didactique particulière ont un impact touchant spécifiquement les activités de lecture et de spectature. En fait, la démarche choisie pour enseigner la lecture d'une œuvre littéraire modifie la finalité qu'on lui attribue. Il faut donc se questionner sur la nature de l'identité lectorale à développer et les moyens de favoriser ce développement. Choisir une démarche en enseignement de la lecture littéraire ou de la spectature filmique, c'est donc s'interroger sur le type de lecture-spectature.

Ainsi une démarche didactique fondée sur l'approche sémiotique orienterait la lecture-spectature de l'élève de manière à ce que ce dernier soit capable d'extraire le sens le plus profond des romans/films. La qualité de la lecture-spectature réside dans la capacité de l'élève à identifier les pistes interprétatives les plus riches (voir 2.2.1.1). Une démarche didactique qui s'inspire de l'approche cognitive cherche à aider l'élève à mobiliser ses ressources cognitives, affectives et métacognitives (Giasson, 1990) pour construire sa lecture-spectature grâce à l'utilisation de stratégies appropriées (voir 2.2.1.2). Une démarche didactique fondée sur l'approche subjective vise principalement à développer l'imaginaire, le jugement, l'identité du sujet lecteur/spectateur. Le lecteur-spectateur est amené à s'exprimer sur son rapport à l'œuvre, à formuler un jugement critique et appréciatif à travers toutes sortes de pratiques telles le journal de lecture, le journal dialogué, les cercles de lecture (voir 2.2.1.3). Lors de l'explication du fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature (4.2), nous verrons comment certaines démarches didactiques favorisent

des mécanismes plutôt que d'autres. Les propositions didactiques qui suivront (4.4) feront clairement la distinction entre les trois approches de notre cadre théorique - sémiotique, cognitiviste, subjective- afin de mieux cibler les modalités de lecture-spectature spécifiques à chaque posture de lecteur-spectateur, les mécanismes sollicités et les compétences visées. Nous verrons que certaines démarches didactiques sont mutuellement exclusives car elles renvoient à des postures de lecteur/spectateur et de lecture/spectature distinctes, soient parfois centrées sur la subjectivité du lecteur, sur les opérations cognitives du lecteur, soit encore sur la sémiotique du texte.

4.1.3.5 L'ordre et la durée

L'ordre et la durée du parcours de lecture-spectature sont des variables pouvant influencer les mécanismes de lecture et de spectature. L'espace-temps entre la lecture du roman et le visionnage de son adaptation cinématographique peut moduler le fonctionnement de certains mécanismes. Par exemple, la reconfiguration d'éléments de la première œuvre à partir de ceux de la deuxième fait appel à la mémoire du lecteur-spectateur, laquelle peut rétrograder si l'espace temps entre la lecture et la spectature est très long. Si le temps est court, le spectateur peut plus facilement inférer à partir d'éléments de sa lecture inscrits dans sa mémoire. À l'inverse, si le laps de temps est long entre la lecture d'un roman et le visionnage de son adaptation filmique, les inférences peuvent être plus difficiles; parfois seule une impression de lecture est demeurée en mémoire ou quelques détails marquants et dont les liens sont à refaire. De plus, le fait que la lecture, souvent interrompue, se fait sur un temps discontinu contrairement à la spectature- qui se fait sur un temps continu- fait en sorte que le fonctionnement de la mémoire est différent. Le lecteur qui étire sa lecture sur plusieurs jours, ou plusieurs semaines, peut oublier des informations. Il peut toutefois toujours retourner en arrière pour relire certains passages ou chapitres en entier. La spectature du film se passe différemment; elle est continue. Il est toujours possible de

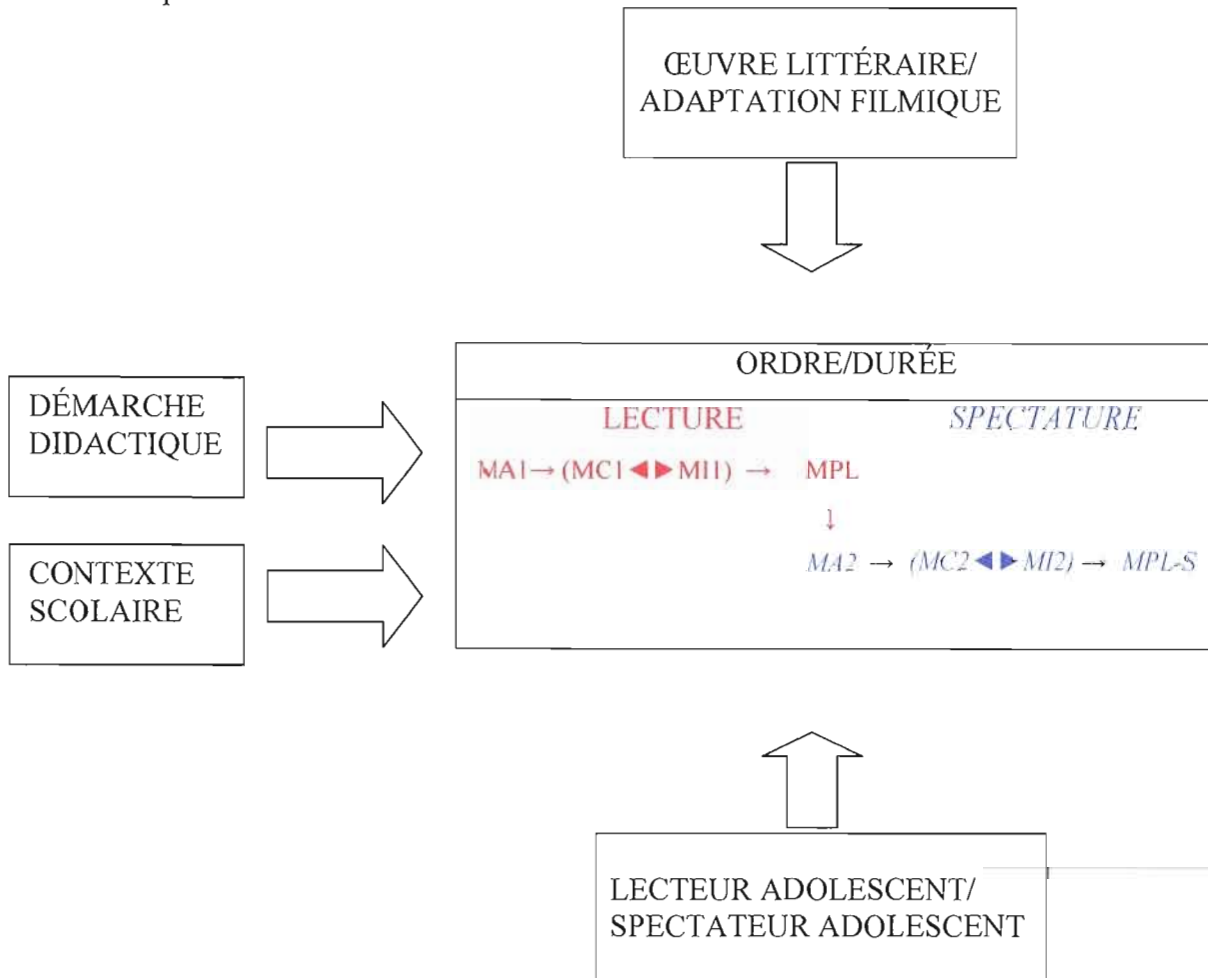
revoir des scènes ou des séquences de films grâce au lecteur DVD, mais la pratique est moins courante qu'à la lecture. Les films s'assurent d'ailleurs de répéter plusieurs fois des informations qui auraient pu être oubliées en cours de visionnage et de maintenir un rythme narratif assimilable par le plus grand nombre de personnes. De plus, selon qu'on lise le roman ou qu'on visionne le film en premier, le parcours et l'activité se voient modifiées. Le modèle que nous proposons ne tiendra compte que d'un seul parcours, soit de la lecture à la spectature, que nous considérons comme une deuxième lecture. Les sujets lecteurs adolescents de nos recherches exploratoires ont été soumis à des espaces-temps assez courts entre la lecture du roman et la spectature de son adaptation filmique de trois jours à une semaine. Comme nous nous appuyons sur ces exemples pour illustrer le fonctionnement des mécanismes, l'espace-temps entre la lecture et la spectature sera estimé aux environs d'une semaine. Il est de toute façon très rare qu'une activité pédagogique s'échelonne sur plus d'un mois.

4.1.4 La représentation synthétique et dynamique du modèle général

Dans cette quatrième étape du modèle, nous présentons l'ensemble des composantes (mécanismes et variables) de la lecture-spectature de manière à illustrer leur dynamique. Rappelons que nous avons situé, dans une étape antérieure, les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation sur le parcours de la lecture-spectature. Nous procédons maintenant à la substitution des composantes du parcours de lecture-spectature (AV (LL), PD (LL), AP (LL), AV (SF), PD (SF), AP (SF)) à celles des mécanismes de lecture et de spectature (MA1, MC1, MI1, MPL/MA2, MC2, MI2, MPL-S). Nous avons recours à cette formalisation afin de situer dans l'espace-temps du parcours de lecture-spectature les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation. Les variables s'intègrent au modèle de manière à démontrer leur influence sur le fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature. Les œuvres littéraires et filmiques (codes et contenus) ainsi que

les lecteurs/spectateurs adolescents constituent les deux variables principales auxquelles s'ajoutent le contexte scolaire, la démarche didactique ainsi que l'ordre et la durée de l'activité de lecture-spectature. Nous tiendrons compte de l'ensemble de ces variables lors de l'explication du fonctionnement des mécanismes en 4.2. Le schéma qui suit offre ainsi une représentation synthétique et dynamique du modèle de lecture-spectature qui se déploiera de manière plus complexe lorsque nous aurons précisé le fonctionnement des mécanismes pour chacune des approches sémiotique, cognitiviste et subjective.

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



Légende

→ : ligne de direction

d'influence des mécanismes

◀▶ : relation de tension

AV(LL) : L'avant lecture littéraire

PD (LL) : L'avant lecture littéraire

PD (LL) : Le pendant la lecture littéraire

AP (LL) : L'après lecture littéraire

AV (SF) : L'avant spectature filmique

PD (SF) : Le pendant la spectature filmique

AP (SF) : L'après spectature filmique

(MA1) : Mécanismes d'anticipation de la lecture littéraire

(MC1) : Mécanismes de compréhension de la lecture littéraire

(MI1) : Mécanismes d'interprétation de la lecture littéraire

(MA2) : Mécanismes d'anticipation de la spectature filmique (MA2)

(MC2) : Mécanismes de compréhension de la spectature filmique (MC2)

(MI2) : Mécanismes d'interprétation de la spectature filmique (MI2)

(MPL) : Mécanismes post-lecture

(MPL-S) : Mécanismes post-lecture-spectature

Variables : Œuvre littéraire/œuvre filmique; contexte scolaire; démarche didactique; lecteur/spectateur adolescent

4.2 Le fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature

Afin d'expliciter le fonctionnement et les liens entre les composantes du modèle nous avons choisi de nous appuyer sur des données de nos recherches exploratoires tout en nous référant aux théories et aux concepts puisés dans notre cadre théorique. Comme l'orientation de notre recherche est avant tout didactique, le modèle de lecture-spectature doit être interprété en fonction de son opérationnalisation potentielle en milieu scolaire et donc de variables telles que présentées précédemment. Dans un premier temps nous expliquerons le fonctionnement de chaque mécanisme en tenant compte des variables qui influencent ces mécanismes sans nous référer à une approche théorique particulière. Dans un deuxième temps nous distinguerons les mécanismes privilégiés par l'une ou l'autre des approches théoriques en lecture-spectature ainsi que les connaissances et les compétences visées par ces approches.

Pour mieux suivre les références aux commentaires d'élèves lors de nos deux recherches exploratoires en milieu scolaire au Québec et en France -telles que présentées dans le chapitre sur la méthodologie-, nous allons faire un bref rappel du protocole de ces recherches. Chaque recherche exploratoire correspond à une des deux phases de validation du prototype telles que présentées dans le chapitre sur la méthodologie.

Rappelons que la première recherche s'est faite en deux temps (voir design de recherche, schéma 2). La première étape (A) de la 1^{er} recherche exploratoire a eu lieu dans une classe de cinquième secondaire d'une école francophone de l'ouest de l'île de Montréal et portait sur les roman/film *Les portes tournantes* de Savoie/Mankiewicz. La deuxième étape (B) de la 1^{er} recherche exploratoire s'est échelonnée sur trois ans (voir design de recherche, schéma 2). Cette recherche est le prolongement de la première recherche exploratoire et elle visait à diversifier les

œuvres proposées aux élèves. La deuxième recherche exploratoire (voir design de recherche, schéma 2) a été conduite dans des classes d'élèves de la région toulousaine auxquels nous avons donné à lire/voir le roman/film *Les portes tournantes*. Cette exploration visait principalement à recueillir des données sur les manifestations subjectives du sujet lecteur/spectateur. Nous utiliserons les travaux des élèves impliqués dans les deux recherches pour illustrer le fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature (4.2). Nous distinguerons les exemples de la première recherche exploratoire (exploration 1) de celles de la deuxième (exploration 2).

4.2.1 Les mécanismes d'anticipation de la lecture littéraire (MA1)

L'intention d'engagement (Thérien, 1992) de l'élève dans la lecture d'un roman est certainement influencée par sa conscience qu'il visionnera subséquemment son adaptation cinématographique. Ainsi lors de la phase de préreception (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996), son horizon d'attente (Jauss, 1978) et son désir d'appropriation (Deschênes, 1988) de l'histoire du roman peuvent être augmentés, s'il anticipe la comparaison qu'il aura à faire avec l'autre œuvre, ou diminués, s'il se dit que ses incompréhensions du roman seront résolues à la spectature du film. Par exemple, un groupe d'élèves disait au sujet de sa lecture du roman *Les portes tournantes* (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 ». Les élèves ont visiblement vécu une anticipation du film lors de la lecture du roman, soit celle d'entendre une musique qu'ils jugeaient difficile à imaginer et qui participait à la compréhension du personnage principal. La difficulté de la « concrétisation sonore » (adaptation du concept de « concrétisation imageante » de Ricœur, 1983) augmentait ainsi leur attente par rapport au film. Ils savaient que leur curiosité serait

assouvie par le visionnage du film et mènerait même à une meilleure compréhension des agissements du personnage principal et de son lien particulier avec son petit-fils.

Dans le cadre de cette première recherche exploratoire, lors de retours d'élèves sur leur activité de lecture-spectature, plusieurs ont avoué avoir relu partiellement le livre après le visionnage de l'adaptation, car ils avaient négligé la première lecture, misant sur les données du film à venir. Un groupe commentait ainsi l'activité de lecture-spectature des mêmes œuvres : « 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 et parce que cela nous a montré de nouveaux éléments tels qu'une fin différente ». Dans cet exemple, se confirme le fait que les élèves ont réajusté leur compréhension du roman après le parcours de lecture-spectature. Il existe donc une activité de « va-et-vient » entre l'anticipation et la rétrospection (Benton, 1984) qui se poursuivrait tout au long du parcours des deux œuvres. Les « promenades inférentielles » (Eco, 1985) ne s'effectuent pas de manière distincte entre le roman et le film; les lecteurs/spectateurs de nos recherches exploratoires semblent parcourir le film en se réfèrent constamment au roman.

Or, la logique du roman est autonome par rapport à son adaptation et les indéterminations du texte ne sont pas nécessairement comblées par le film. Au contraire, le film crée de nouvelles indéterminations (ou disjonctions, Lefebvre, 1997) qui ont pour effet de motiver un deuxième parcours du roman. L'élève tente donc de répondre indistinctement aux questions que posent les deux œuvres. Par exemple, suite à la lecture-spectature de *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*, un groupe d'élèves commente son expérience en comparant des éléments du film à ceux du roman, lesquels participent à leur compréhension globale des œuvres (exploration 1) : « Dans le roman, ce qui nous a le plus touchées, c'est la relation entre M. Ibrahim et Momo ; opposés par la religion, mais liés par un sentiment que l'on appelle amour.

Dans le film, ce sont les dialogues entre Momo et Ibrahim, les images, les représentations visuelles ». D'autres ont assimilé le contenu des deux œuvres (roman et adaptation) dans leur commentaire : (exploration 1) « Ces œuvres, moins ennuyeuses que nos cours de culture religieuse, nous ont apporté une nouvelle vision de l'Islam. Message compris : abolissons les préjugés ». Un autre groupe commentait de la même manière le roman/film *Balzac et la petite tailleuse chinoise* (exploration 1) : « « Nous pensons que ces œuvres nous montrent vraiment combien l'homme ne peut pas rester dans l'ignorance ». Ces deux exemples démontrent bien comment certaines réflexions émanent indistinctement des deux œuvres. Il faut donc comprendre de ces exemples que les élèves procèdent dans un mouvement dynamique à des rétroactions (Riffaterre, 1978) tout au long du parcours de lecture-spectature. Le modèle dialectique de type « question-réponse » de Bakhtine (1987) en littérature et de Carroll (1988) au cinéma serait ainsi transposable à la lecture-spectature puisque les réponses aux questions que pose une œuvre peuvent être proposées par l'autre.

En plus du niveau d'investissement du lecteur dans l'œuvre, il faut aussi tenir compte du type d'investissement qui est fortement orienté par les choix didactiques. Selon que l'on vise une lecture consensuelle ou subjective, l'activité pédagogique provoquera certaines anticipations plutôt que d'autres. Par exemple, si l'enseignant présente l'œuvre en indiquant la démarche à suivre pour bien identifier les éléments objectifs du texte afin d'arriver à une compréhension unique qui sera évaluée dans ce sens, l'élève anticipera toute information lui permettant de réaliser correctement la tâche demandée. Si l'enseignant présente l'œuvre dans son contexte de création ainsi que la biographie de son auteur, l'élève anticipera la lecture en fonction de ces données. Le mode d'anticipation risque d'être le même tout au long de la lecture. Si rien n'est dit sur l'œuvre et que le questionnement proposé vise l'expression de la

subjectivité de l'élève, le mode d'anticipation sera plus de nature émotive, expérientielle ou peut-être que l'attente de réussite de la lecture sera moins forte.

Malgré l'encadrement didactique proposé par l'enseignant, il ne faut pas sous-estimer la force de l'œuvre sur le sujet lecteur. Une œuvre à haut potentiel interprétatif déroute le jeune lecteur en formation et lui fait vivre une tension entre la recherche d'informations objectives et le sens qu'il élabore à partir de ses expériences, sentiments, émotions...surtout si les consignes de l'enseignant orientent fortement le sens à donner à l'œuvre et la démarche pour découvrir dans le texte le sens donné. Nous avons remarqué, lors de notre deuxième recherche exploratoire, que plus l'enseignant semblait avoir une prise sur les modalités de lecture de ses élèves, plus ceux-ci hésitaient à exprimer leurs interprétations. Ils craignaient non seulement de s'écarter de l'interprétation de l'enseignant, mais aussi de celle de leurs pairs. Nous avons pu aussi retracer dans plusieurs journaux de lecture la formulation d'hypothèses de sens et de leur rejet après une « autovalidation » fondée sur les attentes de l'enseignant. Nous avons pu aussi déceler l'expression d'une autocensure de l'imaginaire.

Ce que nous retenons principalement, c'est que les élèves, orientés par une démarche didactique particulière, avant même d'entamer une œuvre, vont mobiliser des savoirs qui leur serviront d' « horizon d'attente » (Jauss, 1978) ou de « schèmes anticipatifs » (Vandendorpe, 1989). Nous avons dégagé des données de nos recherches exploratoires des catégories de savoirs mobilisés par le lecteur en fonction de l'orientation didactique :

- 1- savoirs sur l'œuvre, le contexte et l'auteur
- 2- savoirs sur les modalités de lecture de l'œuvre
- 3- savoirs d'expérience psychologique, culturelle et émotionnelle

Les attentes que donnera l'élève à sa lecture dépendent donc des choix didactiques de l'enseignant et des catégories de savoirs qui seront mobilisés. Par exemple, la lecture de l'élève peut être orientée en fonction d'expectatives psychologiques, culturelles, historiques (Jauss, 1978). D'autres facteurs extérieurs à l'école peuvent aussi influencer l'attention et l'engagement dans la lecture : la publicité, la notoriété de l'œuvre et de l'auteur.

4.2.2 Les mécanismes de compréhension de la lecture littéraire (MC1)

L'activité de lecture implique que le lecteur perçoive et décode les signes linguistiques et les caractéristiques du texte littéraire, fasse des hypothèses de lecture et mobilise des savoirs préalables et ponctuels (Kintsch et Van Dijk, 1978; Deschênes, 1988). Il est toujours à la recherche de logique et de cohérence, c'est pourquoi il schématise en co-construisant du sens à partir des informations et des indices fournis par le texte (Vandendorpe, 1992a, 1992b, Rabinowitz, 1987). Et c'est grâce à l'objectivation des données textuelles que le lecteur décide de rejeter ou de maintenir certains éléments qu'il intègre dans des « synthèses globales » (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996). L'appréciation de l'œuvre dépend de la logique de sa structure et de la cohérence des liens entre les situations et les personnages.

Le lecteur scolaire -celui de notre modèle tel que décrit dans le cadre théorique en 2.1.3.2- procède de la même manière, mais il doit en plus se soumettre à la démarche didactique proposée par l'enseignant. Les balises posées par un questionnaire objectivant la compréhension de l'œuvre orienteront le type d'information que retiendra l'élève. Il cherchera les indices menant à un sens dans le but de le valider ensuite auprès de son enseignant ou de ses pairs. Même s'il est parfois conduit par ses émotions, il se rappellera qu'il doit s'en distancier pour mieux adopter un « comportement de lecture » attendu par l'enseignant. Dans tous les cas, le lecteur vit

une tension entre une *lecture subjective* -dictée par son émotion, ses expériences, sa vision des événements et des personnages- et une *lecture consensuelle* – dictée par le texte et anticipée par l’enseignant. Nous retrouvons cette tension dans notre modèle de lecture-spectature entre les mécanismes de compréhension et les mécanismes d’interprétation. Nous supposons donc que les mécanismes de compréhension seront plus sollicités lors d’une lecture dont la démarche didactique vise le consensus et que les mécanismes d’interprétation seront écartés pour éviter une lecture trop subjective.

Le fait que la lecture littéraire s’inscrive dans un parcours de lecture-spectature incite le lecteur à miser prospectivement et rétrospectivement sur les deux œuvres pour accéder au sens des histoires. Il cherche la logique de la première œuvre tout en sachant qu’il aura à la mettre en relation avec la seconde. Dans l’exemple suivant, le groupe d’élèves a retenu quelques éléments culturels du roman *La petite Aurore l’enfant martyre* et de son adaption filmique *Aurore* indépendamment des codes qui les ont faits naître (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... ». Leur 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. Le commentaire suivant d’un autre groupe sur le roman/film *Un long dimanche de fiançailles* va dans le même sens (exploration 1): « Le roman, mais surtout les images du film, nous permettent de mieux comprendre comment se sont passés les événements et d’imaginer la barbarie de ces actions violentes...On peut aussi voir la vie des gens, comment ils vivaient pendant et après la guerre ». Parce qu’ils étaient exposés à de nouvelles stratégies narratives lors de la spectature, les élèves ont donc procédé à des « synthèses renouvelées » (Iser, 1985); les synthèses de la lecture ont été remaniées lors de la spectature. Ainsi toutes 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.

Le lecteur s'investit donc dans sa lecture littéraire avec la conscience de la comparaison qu'il aura à établir avec les données du film. Ceci pourrait agir sur sa mémoire puisque la sélection et la rétention d'éléments jugés importants lors de la lecture du roman orienteront la spectature du film. Ainsi le lecteur/spectateur s'engage dans une dialectique entre protention (attente de ce qui va arriver) et rétention (mémoire de ce qui est arrivé) (Iser, 1985) qui se poursuivra tout au long du parcours de lecture-spectature. Sur le plan didactique, il s'agira donc de miser sur le mode comparatif de la lecture-spectature afin que l'élève bénéficie pleinement de la complémentarité des contenus/codes des romans/films et des mécanismes sollicités à chaque étape du parcours. La démarche didactique choisie par l'enseignant orientera aussi les données textuelles ou filmiques que retiendra le lecteur élève; elle influence le fonctionnement des mécanismes (voir schéma 8). C'est ce que nous verrons de manière plus concrète lors des propositions didactiques spécifiques à chacune des approches.

Ainsi les approches didactiques, qui incitent à différents degrés l'élève en contexte scolaire à utiliser les mécanismes de compréhension, miseront sur la mobilisation de connaissances de différentes natures. Il faut distinguer les « savoirs » d'un individu, qu'il s'est construit à partir de représentations de la réalité, et ses « connaissances » qui recouvrent plutôt un ensemble de savoirs qui ont fait leurs preuves dans la pratique. Ces dernières sont le plus souvent acquises grâce à des enseignements en milieu scolaire; l'enseignant transforme en connaissances des objets connus de l'élève (savoirs). Nous tentons ici d'identifier les types de connaissances générés, la plupart du temps, par des enseignements scolaires et récupérées par l'élève dans ses

lectures. Rappelons que le niveau et la nature des réinvestissements des connaissances varient selon la démarche didactique:

- 1- connaissances sur l'œuvre, sur son auteur et sur son contexte de création (générales);
- 2- connaissances sur l'histoire et son contexte (historique, politique, social...);
- 3- connaissances sur les modalités de lecture (procédurales);
- 4- connaissances des codes littéraires (linguistiques et structurelles).

La compréhension de l'œuvre s'élabore ainsi en fonction des savoirs préalables de l'élève qui s'entremêlent aux savoirs acquis à la lecture du texte (savoirs ponctuels). Aux savoirs préalables s'ajoutent les connaissances fournis par l'enseignant qui contribuent à orienter la lecture de l'élève. Qu'elles portent sur l'œuvre, son contenu ou encore sur les modalités de lecture du texte littéraire, les connaissances en lecture sont le plus souvent acquises à l'école. Elles peuvent toutefois aussi provenir d'autres sources : famille, Internet, musées, lectures.

Rappelons que dans le modèle synthétique (schéma 9), les mécanismes d'anticipation font pression sur les mécanismes de compréhension. Le type et le niveau d'investissement de l'élève dans sa lecture de l'œuvre littéraire détermineront à la fois la manière dont il abordera l'œuvre (finalisation) ainsi que les lieux de son attention lors de la lecture en fonction de ce qu'il sait ou croit savoir de l'œuvre (précadrage) (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996). Ainsi le lecteur élève peut s'investir différemment dans une lecture s'il a déjà des connaissances sur l'œuvre, son auteur, son contexte et s'il est encadré dans son questionnement et sa recherche de sens par l'enseignant. Sa motivation proviendra de son désir d'atteindre les objectifs du cours. Il aura certainement une autre attitude s'il ne connaît rien de l'œuvre et qu'on lui présente l'activité comme une lecture libre. Par contre, le long

conditionnement de l'école à la *lecture consensuelle* risque d'exercer une censure sur l'élève qui voudrait s'investir de manière plus personnelle, plus intuitive dans sa lecture. L'anticipation de la lecture peut ainsi teinter le rapport de l'élève à l'œuvre ainsi que le sens qu'il donnera à l'histoire du roman.

4.2.3 Les mécanismes d'interprétation de la lecture littéraire (MI1)

Rappelons d'emblée que les mécanismes d'interprétation ne sont pas indépendants de ceux de la compréhension; ils sont sollicités de manière complémentaire, même si le niveau de tension entre les deux peut varier en fonction de la démarche didactique imposée en contexte scolaire. C'est en fait la démarche didactique choisie qui influencera les mécanismes à l'œuvre lors de la lecture. Par exemple, une approche subjective de la lecture sollicitera plus les mécanismes interprétatifs (tels que décrits dans la synthèse de notre cadre théorique) qu'une approche cognitiviste. Nous verrons ces distinctions dans les propositions didactiques qui suivront en 4.3.

Les mécanismes d'interprétation font appel à la subjectivité du lecteur lorsqu'il est confronté à ses incompréhensions du texte. À partir du moment où le texte ne lui fournit plus clairement toutes les informations pour lier logiquement les éléments de l'histoire, le lecteur doit passer en mode interprétatif. Et même lorsque les données semblent claires, elles sont souvent transformées par le lecteur conduit par ses désirs, ses intuitions, ses hypothèses de lecture. En fait, le lecteur qui interprète une œuvre littéraire comble les « blancs » de la narration (Iser, 1985), les « indéterminations » du texte (Dufays, Gemmenne et Leduc, 1996), les « lieux vides », les « trous » (Valenti, 2007) par divers moyens de création:

- création d'images mentales (Benton, 1984; Ricoeur, 1985);
- création de liens de cohérence (Rabinowitz, 1987; Bayard, 2002);

- création d'hypothèses fondées à la fois sur les données du texte et sur ses intuitions de sens (Thérien, 1992) ou ses pulsions de lecture (Barthes, 1982).

Le lecteur en mode subjectif est dirigé, lors de ces activités, par ses images personnelles, ses désirs de sens, son jugement des situations, des personnages et des événements. Il ne perçoit pas sa subjectivité comme une intrusion dans le texte pouvant l'écartier du bon chemin, mais comme une manière d'enrichir sa lecture de son expérience de vie et de lecteur. Il permet à son intuition de le mener vers des interprétations singulières de lecture qu'il admet comme légitimes. Or, l'interprétation non consensuelle, souvent jugée par les enseignants comme étant trop personnelle pour être évaluée, a été longtemps écartée lors de l'élaboration de dispositifs didactiques. Seules les méthodes interactives récentes misant sur des activités d'expression personnelle sur la lecture (ex : journal dialogué, cercle de lecture, questionnement réciproque) ont mis en place des moyen d'évaluer des pratiques plus subjectives. L'hésitation passée, et souvent encore présente, à évaluer l'expression subjective du lecteur provient certainement d'une méconnaissance et d'une incompréhension des mécanismes d'interprétation dont nous verrons les applications dans les propositions didactiques à venir. Les enseignants ont intérêt à évaluer les élèves sur la rigueur de leur démarche subjective et leur compétence à utiliser les mécanismes interprétatifs de lecture au lieu de les juger en fonction d'une interprétation consensuelle; ils peuvent ainsi mieux intégrer l'approche subjective en lecture et l'encadrement qu'elle exige. À l'inverse, ils éviteraient aussi l'acceptation de réponses trop personnelles (faisant référence à la vie intime de l'individu), non fondée sur la rigueur de la démarche interprétative.

Les mécanismes interprétatifs font ainsi appel à des savoirs individuels (représentations personnelles de la réalité) qui se transforment au cours des lectures.

La transmission de connaissances lors d'interventions didactiques peut aussi modifier ces savoirs. Nous présentons trois types de savoirs mobilisés par le lecteur :

- 1- les savoirs culturels (ce que chacun sait de sa culture et de celle des autres);
- 2- les savoirs expérientielles (ce que chacun sait de l'expérience humaine);
- 3- les savoirs affectifs et psychologiques (ce que chacun sait des relations humaines).

Les savoirs culturels sont personnels à chaque individu- ils ont certes une grande influence sur le sens que le lecteur donnera à sa lecture- mais ils sont aussi collectifs. Transformés en connaissances, ces derniers ont été, par le passé, un moyen pour les enseignants d'identifier les éléments univoques du texte, qui font consensus à partir d'un point de vue culturel commun. Or la tendance actuelle de l'approche culturelle en didactique est non pas la reconnaissance du commun, mais de ce qui définit la singularité de l'individu dans son rapport au commun. De ce point de vue, la prise de conscience par l'élève de la nature de sa culture sur les plans individuel et social lui permet de justifier la part du culturel dans la subjectivité de sa lecture. Nous croyons donc que les savoirs culturels influencent les mécanismes interprétatifs et teintent le jugement des lecteurs en fonction d'une vision qui peut être commune, mais qui n'a pas l'obligation de l'être. Dans l'exemple suivant, une élève pose un jugement sur son expérience culturelle qu'elle compare à celle de jeunes d'une autre époque et d'une autre culture dans *Balzac et la petite tailleuse Chinoise* (exploration 1): « Cette histoire m'a fait réaliser l'importance de savoir lire. Nous avons de la chance de pouvoir le faire, nous avons aussi toutes sortes de livres, contenant d'innombrables histoires et connaissances qui pourraient servir à enrichir notre culture personnelle mais nous ne nous en servons pas toujours. Le fait que les personnages de l'histoire cachent et lisent des livres au péril de leur vie m'a beaucoup touchée ». Un autre élève constate qu'il est touché par une histoire qui s'éloigne de sa réalité culturelle (exploration 1) : « Ce livre m'a énormément touché même si je n'ai aucun point

commun avec ce que les personnages ont vécu. La culture en Amérique du Nord, au 21^e siècle, est totalement différente de celle en Chine dans les années 1970. Nous avons un régime démocratique alors qu'en Chine, c'était une dictature communiste, nous avons la liberté de lire ce qu'on veut et de dire notre opinion même si elle va contre ce que dit le gouvernement alors que ce n'était pas le cas en Chine ». Un autre ajoutait (exploration 1) : « De ne pas pouvoir s'instruire nous paraît impossible, ici en Occident, où la liberté est chose acquise, mais dans la révolution culturelle de Mao les livres étaient interdits ». Dans ces trois exemples, les élèves posent un « jugement distancié » (Langer, 1990) sur leurs différences culturelles par rapport à la Chine de la révolution culturelle fondé à la fois sur leur affect, sur leur expérience culturelle et sur les données du texte.

Dans le cas des savoirs expérientiels, le lecteur élève fait référence à sa propre expérience de la vie pour interpréter des situations dans l'œuvre. Voici un exemple d'une élève dont l'interprétation du roman *La vie devant soi* est influencée par son expérience personnelle (exploration 1) :

«Je ne pouvais m'empêcher de comparer la liberté dont jouissent les enfants dans le livre à celle que j'ai depuis longtemps remarquée chez les jeunes des quartiers pauvres. Or, je ne le vois pas nécessairement comme quelque chose de négatif. En effet, il m'a toujours semblé que ces jeunes, contrairement à ceux qui habitaient ma rue (moi inclusivement), se "serraient les coudes", s'entraidaient. Il semblait y avoir une fraternité entre eux qu'il n'y avait pas dans les quartiers un peu plus aisés comme si, par le fait même qu'ils ne possédaient rien, ils comprenaient qu'ils avaient besoin les uns des autres.

Cet exemple démontre comment l'interprétation passe par des savoirs expérientiels acquis à l'extérieur de l'école. L'expérience de la lecture sert à mieux se connaître, à évoluer, à mieux comprendre le monde, à s'y adapter en créant et recréant à chaque expérience de lecture nos identités (Holland, 1975).

La mobilisation de savoirs affectifs (bien souvent fondés sur l'expérience, mais aussi sur l'observation et les lectures) a une influence certaine sur l'identification du lecteur à un personnage. Dans l'exemple suivant, l'élève, questionné sur le personnage auquel il s'identifie, propose une justification qui passe par son appréciation de la clairvoyance, de l'intégrité et de la spontanéité de l'enfance (exploration 1, Les portes tournantes) :

À la fin du roman, je m'identifie au plus jeune personnage, soit Antoine. En tant qu'enfant, il réussit à percevoir de nombreuses choses que les adultes ne peuvent voir. (Cela rappelle *La vie devant soi* de Romain Gary). Il a un point de vue propre aux enfants. Il est direct dans ses raisonnements. Il se détache du monde des adultes, ce qui fait de lui un personnage intéressant à analyser.

Au cours de nos deux recherches exploratoires, nous avons pu constater, dans la diversité des réponses quant au choix du personnage auquel s'identifiaient les élèves, qu'ils entretenaient un lien affectif avec le personnage. Leur jugement des actions du personnage n'était pas toujours positif, au contraire, mais souvent ils le comprenaient, le plaignaient, l'excusaient de ses mauvaises actions car ils s'y identifiaient de manière affective. Dans l'exemple suivant, l'élève fait le constat positif d'une situation loin d'être envieuse (exploration 1, *La vie devant soi*) :

"On est tous égaux quand on est dans la merde", dit madame Rosa. Nous pouvons donc constater que cette ghettoïsation des peuples considérés comme étant inférieurs aux Français présente un aspect positif : les individus de religion différente, de couleur différente ainsi que de pensée différente arrivent à surmonter ces obstacles, qui, au même moment, sont à l'origine de conflits et de guerres ailleurs dans le monde (par exemple, la guerre israélo-palestinienne). Une fraternité se développe, malgré leurs différences, entre les habitants de l'immeuble de madame Rosa. Le tableau peut être surprenant aux yeux du lecteur, mais les personnages, eux, ne se rendent pas compte de leurs différences.

La forte identification au personnage de Momo –narrateur interne- et à son environnement mène un groupe d'élève à idéaliser la valeur des rapports humains et communautaires en occultant la souffrance du milieu.

Nous croyons donc que l'identification passe obligatoirement par l'affect et altère le « jugement axiologique » du lecteur, soit la manière dont le lecteur porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (Ricœur, 1985). Le meilleur exemple de la force de l'identification sur le jugement est le sentiment d'indulgence provoqué par l'identification à un personnage dont le comportement est pourtant répressible. Avec un peu de recul, le lecteur s'étonne de craindre la mort de ce « méchant » auquel il s'est affectivement lié. Précisons que cet attachement ne passe pas toujours par l'identification. Les réponses des élèves à de nombreuses questions portant sur leur perception des personnages (surtout dans l'exploration 2) ont démontré qu'ils pouvaient détester des personnages et s'y identifier et, à l'inverse, les aimer et ne pas s'y identifier. Mais dans tous les cas, l'affect était évoqué pour justifier leur réponse.

Les savoirs psychologiques, associées à l'affect, permettent au lecteur de mieux justifier ses interprétations et d'avoir le recul nécessaire pour comprendre le rôle de ses sentiments dans l'élaboration du sens de l'œuvre. Elles lui permettent de prendre ses distances avec lui-même afin de poser un jugement qui n'est pas purement affectif; il est accompagné d'un raisonnement psychologique. Par exemple, en parlant du roman *Balzac et la petite tailleuse Chinoise*, un élève dit (exploration 1) : « Je pense que ce livre nous montre vraiment combien l'homme ne peut pas rester dans l'ignorance ». Un autre expliquait par une analyse psychologique la raison de la lucidité de Momo dans *La vie devant soi* (exploration1):

Seulement, j'aurais tendance à croire qu'il y a en effet des jeunes avec la lucidité de Momo. Pourquoi? Parce que je me dis qu'une grande partie de notre manière de penser et de voir des situations dépend de ce qu'on a vécu. Or, Momo a vécu beaucoup de choses malgré son jeune âge. Il vit dans un milieu où les responsabilités arrivent très tôt dans la vie.

La lecture interprétative dans une approche subjective renvoie donc à une prédisposition de l'esprit qui permet au lecteur de donner libre cours à son

imagination et à ses hypothèses de lecture en les confrontant certes aux données du texte, mais en ne se laissant pas mener par l'idée qu'il se fait de ce que devraient être ces hypothèses pour répondre aux exigences scolaires. Nous avons constaté, lors de la deuxième recherche exploratoire, comment les enseignants trouvaient difficile d'adopter une attitude d'ouverture permettant aux élèves de cheminer dans leur lecture subjective. Par exemple, un enseignant reprocha à plusieurs élèves de la classe d'avoir répondu sans réfléchir à une question simple (exploration 2, *Les portes tournantes*) : « Comment trouvez-vous le studio d'Antoine? » à laquelle ils ont répondu qu'il était petit alors que le texte disait qu'« il est grand sur des kilomètres de long et des kilomètres de large ». Or, après avoir demandé aux élèves de justifier cette « erreur », l'enseignante a constaté que leur réponse relevait d'une analyse psychologique : « Antoine étouffait dans ce studio car il n'en sortait jamais ». Cet exemple illustre bien comment l'élève, en mode subjectif, posera un jugement sur les objets, les événements, les personnages, qui transcende les données du texte; il fonctionne avec ses mécanismes d'interprétation. Un autre enseignant s'étonnait de la participation inhabituelle d'élèves aux discussions sur l'œuvre : « Je connais mieux mes élèves depuis que j'ai fait cette activité » et de l'intérêt de la singularité de leur point de vue lorsqu'il les laissait aller au bout de leur raisonnement. Cet enseignant avait de la difficulté à ne pas interrompre ses élèves lorsque ceux-ci prenaient un parcours interprétatif différent du sien et dont la prémisse faussait les données objectives du texte (exemple : l'âge des personnages, leur lien de parenté). Or, à la fin de la séance, l'enseignant a constaté que la comparaison des interprétations était très riche sur le plan pédagogique et que même si certaines interprétations transcendaient la logique du texte, elles permettaient d'approfondir certaines compréhensions des personnages et des situations.

Dans le parcours de lecture-spectature, l'affect, l'émotion et l'expérience vont aussi influencer le fonctionnement de la mémoire. Lorsqu'elles sont associées à un

sentiment, les données du texte s'intègrent plus vivement à la mémoire (Thérien, 2007). Dans l'exemple suivant, l'élève se prononce sur l'effet de l'horreur de la guerre sur sa mémoire (exploration 2, *Un long dimanche de fiançailles*): « Je n'oublierai pas les horreurs de la guerre et leur effet sur la vie des gens ». Nous avons remarqué, qu'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. Elles servent de « préconstruits » (Thérien, 2007), soit de noyaux fixes auxquels se grefferont les éléments du film.

4.2.4 Les mécanismes d'anticipation de la spectature 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. Dans le modèle de lecture-spectature, les mécanismes d'anticipation de la spectature sont actifs dans le même espace-temps entre la lecture et la spectature que les mécanismes post-lecture (voir schéma 6). Alors que le lecteur fait le bilan de ce qu'il retiendra de la première œuvre, il anticipe ce qu'il découvrira de la deuxième. Le lecteur a tendance à souder les éléments retenus de la première œuvre sachant qu'il aura à les comparer à ceux de l'adaptation. Il tisse son « texte de lecteur » qu'il confrontera à la vision proposée par le réalisateur du film. Les mécanismes d'anticipation sont donc très actifs avant la spectature, surtout s'ils sont renforcés par une activité pédagogique portant sur le retour des compréhensions et interprétations de lecture et sur la projection des transformations possibles de l'histoire.

Les MA2 seraient donc fortement influencées par les mécanismes de post-lecture, surtout s'il y a encadrement didactique. Par exemple, un enseignant qui prévoit des activités pédagogiques entre la lecture et la spectature (discussions de classe, journal de lecture, évaluations) force le lecteur élève à revenir sur ses compréhensions et interprétations, qu'il devra formuler. Ce passage par la formulation le pousse certainement à consolider son texte de lecteur et à en prendre conscience. Il peut aussi, dans le cas de discussions, confronter sa vision de l'histoire, des personnages et des situations à celles des autres dont il peut aussi subir l'influence de l'argumentation. Ces activités sont donc déterminantes pour la suite du parcours de lecture-spectature; les anticipations varieront en fonction de ce que l'élève a compris et retenu de la première histoire. En reconnaissant certains scénarios dans le texte, il passera de l'« identification » à la « distanciation » afin de se construire en réaction au texte. (Rouxel, 2004b).

L'élève peut aussi subir d'autres influences dont la lecture ou l'écoute de critiques provenant des médias (journal, télévision, Internet) ou de son entourage (parent ou ami). Très souvent l'adaptation cinématographique utilise comme tactique promotionnelle la notoriété du roman (les éditeurs profitent aussi de la sortie d'un film pour rééditer un roman) pour attirer son public. Les romans de la série d'Harry Potter ou du Seigneur des anneaux sont de parfaits exemples du jeu publicitaire sur l'anticipation du film avec le public. Les sites Internet organisent des décomptes avant la sortie des adaptations de romans célèbres, période de temps pendant laquelle les internautes sont appelés à exprimer leurs anticipations du film autant au niveau des choix de contenu par le réalisateur que des choix d'acteur. Les échanges dans ces blogues jouent certainement un rôle sur les MA2 des futurs spectateurs.

La durée entre la lecture et la spectature peut aussi avoir un effet sur ce qu'il restera dans la mémoire du spectateur de sa première lecture. D'autres lectures, expériences,

connaissances peuvent aussi modifier le texte du lecteur en préparation de la spectature de l'adaptation du roman lu. Nous n'avons pu évaluer l'effet du temps sur la mémoire dans nos recherches car, dans tous les cas, les spectatures ont succédé rapidement aux lectures, mais nous pouvons certainement spéculer sur l'effet de cette variable sur la mémoire.

4.2.5 Les mécanismes de compréhension de la spectature filmique (MC2)

Ce qu'il faut surtout retenir des MC2, c'est que la spectature sollicite les mêmes mécanismes de compréhension que la lecture – le « décodage », la « recherche de cohérence », la « schématisation des connaissances », la « mobilisation de savoirs », l'« inférence », l'« hypothèse de sens », l'« objectivation de données » - sauf qu'ils fonctionnent à partir des données du film qui s'ajoutent aux traces laissées dans la mémoire du lecteur de sa lecture du roman. Ainsi lorsque, par exemple, le spectateur fait des hypothèses de sens, elles se font à partir des compréhensions issues de la lecture et les nouvelles données du film. 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. S'il résiste, il risque de ne jamais accepter les nouvelles données et ainsi de décrocher du film, car l'adaptation ne correspond pas à ses attentes. Nous avons remarqué combien il est important pour les lecteurs élèves de valider leur compréhension du roman en la comparant à celle proposée par le film.

Dans l'exemple suivant, un élève est rassuré par le fait que sa perception de l'histoire correspond à celle du réalisateur (exploration 1, *Balzac et la petite tailleuse chinoise*) :

Je trouve extraordinaire, les scènes cinématographiques qui montrent des paysages chinois et les parties qui nous montrent la souffrance des deux jeunes adolescents ne m'ont pas laissé indifférente. En fait, les images filmiques étaient exactement ce que j'avais imaginé en lisant le livre et j'étais heureuse de savoir que mon interprétation du roman était la même que celle des producteurs.

À l'inverse, certains élèves expriment leur déception de l'adaptation par le fait qu'elle ne corresponde à ce qu'ils avaient compris du roman.

Dès le début de la spectature, le spectateur est donc sur le mode de la comparaison. Il mobilise des « savoirs préalables » qui incluent, cette fois-ci, ce qu'il a retenu de l'histoire du roman et de sa lecture. Les données du film vont d'ailleurs réactiver la mémoire de données ou d'impressions du roman qui avaient été oubliées pendant la période post-lecture. La mémoire, qui a subi une dégradation à cause du temps écoulé entre la lecture et la spectature, se trouve réactivée par la spectature. Ainsi, même si le contenu du film diffère, il rappelle au spectateur des contenus oubliés de sa lecture. Le lecteur-spectateur recueille ainsi des indices dans les deux œuvres pour satisfaire sa compréhension de l'intrigue générale (ou des intrigues); il est en mode de lecture-spectature « en progression » (Gervais, 2006).

Dans l'exemple suivant, le groupe d'élèves témoigne de l'effet du visionnage d'une scène sur le rappel d'un passage du livre (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.

Les élèves se sont rappelés des savoirs acquis à la lecture du roman lorsqu'ils ont vu le tableau dans la scène du film. En fait, c'est cette compréhension de la nature de l'inspiration de Blaudelle qui a fait qu'ils ont d'abord remarqué ce tableau et ont

ensuite fait le lien avec le courant artistique dans lequel il s'inscrit. Ils ont « recontextualisé » le tableau dans une période artistique ainsi que dans une période de la vie de Blaudelle.

Dans l'exemple qui suit, le groupe d'élèves formule son appréciation de l'apport de la spectature à la lecture (exploration 1, *Les portes tournantes*) :

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 et parce que cela nous a montré de nouveaux éléments tels qu'une fin différente.

Dans ce cas-ci, la démarche didactique empruntée a eu l'effet de provoquer la comparaison entre les deux œuvres. Les élèves formulent ainsi leur appréciation du travail sur l'adaptation qui leur a permis d'éclairer leur compréhension du roman. Le mode comparatif ne fonctionne donc pas de manière parallèle, c'est-à-dire que le spectateur ne compare pas uniquement les scènes correspondantes; il se sert de sa compréhension d'éléments du roman pour mieux comprendre l'ensemble du film et, à l'inverse, le film lui sert d'éclairage pour certains aspects du roman. Par exemple, la compréhension du contexte social, historique et politique d'un roman sert tout au long du film et non pas uniquement dans quelques scènes correspondantes. Cela justifie sur le plan pédagogique l'intérêt de travailler avec les élèves des œuvres entières et non pas des extraits, ou le fait qu'il n'est pas nécessaire lors d'un travail comparatif sur des extraits des deux œuvres que ceux-ci correspondent à la même scène ou au même passage.

Même si les MC2 sont les mêmes que les MC1, ils fonctionnent à partir de données transmises à travers des codes différents. Par exemple, le décodage se fait à partir de signes linguistiques alors qu'il se fait à partir de signes iconiques et sonores dans le film. De plus, le fait que le spectateur construise ses hypothèses et procède à ses synthèses à partir d'images et de sons plutôt que de mots influencera sa

compréhension de l'histoire. Dans l'exemple suivant, les informations qui passent par le code de l'image mobile paraissent plus facilement assimilables par les élèves (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 ». Les images aident aussi à la compréhension des analepses; les liens entre les époques semblent plus faciles grâce au film (Exploration 1, *Les portes tournantes*) :

La structure narrative est bien plus simple à suivre dans le film. Il y avait un ordre chronologique, autant avec le temps présent qu'avec les retours en arrière. De plus, lors des retours en arrière, les couleurs étaient plus claires, il y avait moins de diversité de couleurs. Le livre, par contre, était mélangeant au départ. Cela nous avait pris du temps à comprendre qu'il y avait à chaque fois des changements de points de vue et de temps.

En fait, c'est la mémoire et l'imagination qui permettent de rendre compte au cinéma de la compression et de la dilution du temps, du rythme et des analepses. (Aumont et al., 2004). L'histoire du film s'inscrit dans l'esprit du spectateur grâce à sa mémoire, à son imagination et à son émotion, qui lui permettent de transposer la représentation du monde extérieur (à travers les codes spécifiques au cinéma) en monde intérieur.

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

Ce groupe a ciblé d'autres « imageries mentales » (Benton, 1984) qui seraient 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.

À l'inverse, dans l'exemple suivant, les élèves préfèrent les mots à l'image et au son, car ils donnent plus de détails sur les personnages (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 ». 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.

Il est intéressant de constater que lorsque les élèves comparent l'effet des codes sur leur compréhension, ils le font presque toujours de manière à faire ressortir la complémentarité des codes des deux œuvres. Du point de vue didactique, il est intéressant de voir comment des élèves ayant suivi une formation sur les langages littéraire et filmique arrivent à s'exprimer sur la complémentarité de ces codes aidant à leur compréhension des deux histoires (exploration 1, *Les portes tournantes*) : « Le film complète très bien l'ouvrage littéraire en apportant les représentations sonores. Les représentations sonores sont des éléments importants, compte tenu du sujet de l'œuvre ».

De plus, le fait que l'adaptation permette une deuxième lecture du roman à travers des codes spécifiques ajoute aux moyens dont dispose le lecteur élève pour construire sa compréhension des deux histoires. Nous avons vu que la mémoire de la première œuvre est réactivée par la spectature de la deuxième œuvre et que la compréhension des histoires se fait progressivement et de manière rétroactive. De plus, comme les élèves se sont engagés dans la spectature de l'adaptation avec un certain nombre de

« préconstruits » (Thérien, 1992), ils sont plus facilement passé en mode interprétatif, soit en « spectature-en-compréhension » (Gervais, 1993, 2006; Perron, 1996). Nous verrons dans les applications didactiques comment les élèves peuvent bénéficier de la réactivation de la mémoire stimulée par des codes différents.

4.2.6 Les mécanismes d'interprétation de la spectature filmique (MI2)

Nous avons vu dans le cadre théorique comment les codes littéraires et filmiques influencent le fonctionnement de certains mécanismes d'interprétation. Rappelons quelques 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.

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. La narration filmique évoque parfois des lieux, des personnages sans les montrer; dans ce cas-ci le spectateur doit se les imaginer en fonction d'indices verbaux. Toutefois, le film exige moins d'effort à se représenter mentalement les personnages, les décors, les actions et les situations. Par exemple, il devient plus facile pour les spectateurs de distinguer les époques (Exploration 1, *Les portes tournantes*) : « Le film nous transporte plus dans les différentes époques évoquées dans l'histoire. Bref, il nous est plus facile de nous situer dans le temps, et à travers les personnages du film ». Dans l'exemple suivant, les élèves justifient leur capacité à faire des liens dans le temps par les indices visuels de la narration filmique (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 ses éléments nous permettent d'établir des liens dans le temps ». En général, les élèves sentent que leur imaginaire est plus sollicité à la lecture qu'à la spectature. Voici un 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 inscrit. 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.

Dans l'exemple suivant les élèves font un lien entre l'effet des codes sur la lecture et la spectature (Exploration 1, *Les portes tournantes*): « Le lecteur d'un roman lit et interprète le récit comme il l'entend alors que le spectateur qui regarde et écoute un film doit se conformer à la pensée du réalisateur. Par l'intermédiaire de la musique et des images, le réalisateur impose sa vision d'une histoire à tous les spectateurs ». Pour d'autres, les « imageries mentales » (Benton, 1984) lors de la lecture sont plus faciles que les « sonorisations mentales » (Exploration 1) : « 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 ». Ce groupe conclut que c'est pour cela que le film complète si bien le roman.

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. Voici deux

commentaires d'élèves qui appuient l'idée que le texte comble les incomplétudes du film (exploratoire 2, *Les portes tournantes*) : « Le roman nous permet plus facilement d'entrer dans le monde intérieur des personnages »; (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 ». Dans le commentaire suivant, les élèves trouvent que l'expression des regards des personnages compense pour ce que ne dit pas la narration (Exploration 1, *Les portes tournantes*) :

Les regards du film sont des éléments clés. Nous en comprenons beaucoup avec les yeux. La dernière scène est particulièrement émouvante. Un autre regard révélateur, est celui de Litwin, lorsqu'il l'amène dans sa chambre nous devinons ses arrières pensées. Dans le roman, nous avons plus de détails par contre dans le film nous avons le regard qui en dit beaucoup.

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). Les liens sont façonnés au gré des désirs, des craintes. Nous n'avons pu déterminer dans nos recherches exploratoires si le roman suscite plus le fantasme que le film; dans les deux cas le lecteur et le spectateur sont menés par leur désir de sens pour interpréter les œuvres. Nous avons toutefois fait le constat que les fantasmes activés par la lecture se transposent dans la spectature. Ainsi, certains élèves (exploration 2, *Les portes tournantes*) cherchaient à confirmer les hypothèses de sens fondées sur leur désir dans le roman par le film. Par 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.

Le lecteur, tout comme le spectateur, crée des liens de cohérence entre les éléments du roman/film à partir de référents personnels (affects, émotions, expériences de vie et de lecteur...). Plusieurs élèves se sont livrés à des témoignages personnels sur ce qui les rattache à l'histoire du film. En voilà un exemple (Exploration 1, *Les portes tournantes*) :

De plus, ce film a été un des plus émotifs et touchants, il m'a profondément impressionnée puisqu'il a touché deux de mes cordes sensibles... la musique et la famille, deux éléments qui, selon moi, ne peuvent survivre l'un sans l'autre, et cela depuis des générations, mon arrière-grand-mère et ma grand-mère jouant toutes deux du violon, ma mère sachant le violon et le piano, et moi, finale héritière, apprenant le piano et la guitare. C'est ainsi que je me suis reconnue dans le film, c'est pourquoi il m'a directement touchée au plus profond du cœur.

La force dramatique du film semble provoquer chez les lecteurs/spectateurs de nos recherches des émotions plus fortes. Par 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.

Certains élèves justifient l'intensité des émotions ressenties par la spécificité des codes filmiques (Exploration 1, *Les portes tournantes*) : « Les dialogues de personnages et la narration du film rendent l'histoire plus réelle. C'est une des raisons pourquoi le film nous a plus émus que le roman. Les émotions dans la voix et dans la musique sont mieux transmises aux spectateurs ». Plusieurs élèves expliquent le fait que les liens de « cohérence par la mimétique » (Bayard, 2002) se fassent plus facilement à la spectature puisque les liens entre les éléments de la narration filmique

sont plus évidents et exigent moins de travail de la part du spectateur (Exploration 1, *Les portes tournantes*): « Le film nous donne plus l'idée des époques contemporaines et de guerre, on arrive plus à comprendre rapidement les événements, les liens se font automatiquement, tandis que dans le livre, on doit les faire nous-mêmes ». Or, nous avons constaté que le niveau d'interprétation augmente à la spectature, les élèves étant moins préoccupés à repérer des éléments formels. 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.

Le spectateur semble juger plus facilement des situations, des valeurs des personnages, en fonction de ce qu'il voit. 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. Dans l'exemple suivant 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 ». Les commentaires des élèves abondent dans le même sens (Exploration 1, *Les portes tournantes*):

Grâce aux images du film, on comprend et on visualise mieux pourquoi elle doit abandonner son enfant, comment les Blaudelle étaient très persuasifs, comment Blaudelle père était une mauviette. On le voyait très bien lorsque les parents de Blaudelle père disaient quelque chose à propos de Céleste, celui-ci, au lieu de la défendre, baissait la tête. Il avait honte de ses parents. On voit bien aussi que même Céleste n'avait pas le droit de parole devant les Blaudelle.

Lorsqu'il se prononce sur sa capacité à l'interprétation, un groupe d'élèves juge qu'il est plus facile d'interpréter un film qu'un roman :

L'interprétation personnelle est plus facile avec le film puisque ce dernier illustre parfaitement les idéologies des années 45 face à celles de la fin des années 80. Le film nous donne plus l'idée des époques contemporaines et de guerre, on arrive plus à comprendre rapidement les événements, les liens se font automatiquement, tandis que dans le livre, on doit les faire nous-même.

Le fait de voir les différences entre les époques les aide à juger de l'influence du contexte sur les décisions des personnages. À l'inverse, les détails de la narration textuelle poussent les lecteurs/spectateurs élèves à poser un jugement de valeur sur les personnages (Exploration 2, *Les portes tournantes*) : « Les personnages du roman souffrent beaucoup plus car ils le disent ». Le fait que le lecteur ait accès au monde intérieur des personnages -chaque personnage devient à son tour le narrateur interne de l'histoire- l'aide à pouvoir affirmer clairement, sans avoir à le déduire, ce qu'ils ressentent puisque ceux-ci confient leurs états d'âme au lecteur.

Les mécanismes d'interprétation (MI2) dans le modèle doivent obligatoirement être expliqués en tenant compte de la lecture de l'œuvre adaptée. Les « anticipations », les « synthèses », les « reconfigurations », les « liens de cohérence », les « jugements axiologiques » lors de la spectature de l'adaptation filmique se font avec, en mémoire, les traces de la lecture de l'œuvre littéraire. Le « texte du lecteur » -formule empruntée à Bellemin-Noël (2001) pour désigner métaphoriquement l'apport du sujet lisant à la réalisation de l'œuvre lue- sert de tissage auquel le spectateur ajoutera des éléments qui en changeront les motifs et la texture. Ainsi la subjectivité du spectateur a déjà orienté sa mise en place d'éléments à la lecture de l'œuvre adaptée, les jugements posés, la création de liens de cohérence, l'activation de fantasmes, la configuration de noyaux de sens qu'il projettera dans sa spectature. La subjectivité du spectateur inclut l'effet de sa subjectivité sur la lecture qui précède la spectature. De manière générale (et plus le délai est court entre la lecture et la spectature), même si le film propose de nouvelles incomplétudes, les spectateurs de nos recherches exploratoires (1 et 2) semblent désirer combler celles de la lecture plutôt que de

chercher à se poser de nouvelles questions. Ainsi, le spectateur serait tenté de continuer à tisser le sens des œuvres par inférences autour des mêmes noyaux et de poursuivre ses hypothèses d'une œuvre à l'autre afin de les confirmer ou de les infirmer. Nous ne pouvons généraliser à partir de l'observation de cette pratique (bon nombre d'élèves ont aussi procédé autrement, soit en émettant de nouvelles hypothèses à la spectature du film), mais il est intéressant d'en tenir compte puisqu'elle met en lumière le fait que l'interprétation du film peut se faire sur la base de la compréhension/interprétation du roman. De plus, l'infidélité de l'adaptation semble agacé le spectateur, puisqu'elle déplace bien souvent les noyaux et les hypothèses et le pousse à faire une nouvelle lecture de l'œuvre. L'adaptation n'a pas été conçue pour compléter l'œuvre. Or, le spectateur cherche dans celle-ci à poursuivre les hypothèses de sens formulées à la première lecture. Il procède ainsi à une reconfiguration des données du film à partir de configurations des données de la lecture; il tente de répondre aux questions que pose le roman à partir de ses interprétations du film. L'adaptation dote ainsi le lecteur de compétences nouvelles, mais en même temps le prive d'une certaine disponibilité de l'esprit. La mémoire et l'imaginaire sont privés de la liberté que procure la lecture, ou la spectature, d'une nouvelle œuvre.

Aux savoirs culturels, expérientiels, affectifs et psychologiques du spectateur élève s'ajoutent ceux issus de sa lecture de l'œuvre adaptée. Par exemple, un groupe d'élève ayant retenu des précisions temporelles et de lieu dans le roman a pu plus facilement interpréter le film (*Exploration 2, Les portes tournantes*) :

Certaines d'entre elles (références au roman), oui, nous ont permis de mieux comprendre le film et de mieux situer l'époque, références musicales comme « *You Don't Kill A Piano Player* ». Les autres références nous ont permis de nous reconnaître dans les lieux et dans le temps comme les dates qu'il y avait au début des chapitres, les lieux cités dans le livre comme Val d'Amour, Cambelton et surtout le New York du milieu des années 1940 jusqu'à aujourd'hui.

Précisons que dans le cas de l'adaptation du roman *Les portes tournantes*, les époques demeurent les mêmes que dans le roman, ce qui facilite le repérage des indices sur le temps et les lieux.

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

1) les modifications de contenus

Toute adaptation impose des modifications de contenus tels des ajouts, des suppressions ou des transformations; elle propose donc non seulement une nouvelle lecture de l'œuvre adaptée, mais aussi la spectature d'une œuvre en soi. Le jugement que posent les élèves sur les personnages peut changer lors de la spectature en fonction de ces modifications de contenus. Dans l'exemple suivant, le groupe d'élèves a mieux compris les choix de Céleste parce que celle-ci est plus présente dans le film (Exploration 1, *Les portes tournantes*) : « Le choix d'abandonner son enfant est plus compréhensible à l'aide du film puisqu'on comprend, depuis le début, tout ce que vit Céleste (son importance dans le film est capitale, elle est plus importante dans le film que dans le roman) ». Voici un autre exemple, qui fait ici référence non seulement à l'ajout de la présence de Céleste dans le temps présent de l'histoire dans le film, mais aussi à un changement de focalisation (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 ». De plus, si le film retient des informations en jouant sur une focalisation interne, les informations retenues de la lecture du roman « refocalisent » la spectature. Par exemple, si le récit filmique décide de ne pas justifier par la parole la décision d'un personnage, le lecteur-spectateur puisera dans la mémoire du livre des indices pour combler les vides de la narration filmique. Ainsi un récit en focalisation interne peut ne pas opérer de la même façon sur le spectateur si celui-ci infère à partir du roman.

2) les 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. Il y a

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

Nous partirons d'un commentaire d'un groupe d'élèves (Exploration 1, *Les portes tournantes*) pour expliquer comment le film a généré des interprétations fondées sur des réactions affectives, des liens de cohérences et des jugements axiologiques:

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.

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

adolescentes 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 interprétations d'un ensemble d'événements.

En conclusion, nous croyons que la complémentarité des codes et des contenus du roman et de son adaptation filmique peut mener à une interprétation plus profonde et à des liens plus fins et plus subtils, surtout si cette activité se fait en milieu scolaire et à l'aide d'un encadrement didactique. De plus, la spectature facilite les liens de cohérence entre les éléments du roman et du film et rend plus actif le spectateur adolescent. Nous avons constaté que 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. Dans la première exploration, les commentaires des élèves ont été formulés suite à la lecture-spectature; nous n'avons donc pu évaluer la progression de leur lecture-spectature. Les élèves s'étant toutefois abondamment exprimés sur leur

lecture et leur spectature, ce sont ces commentaires qui nous ont servi de pistes pour évaluer l'effet du parcours sur leur compétence à interpréter. Dans le cas de la deuxième exploration, nous avons recueilli des données à toutes les étapes de la lecture et de la spectature. Nous avons ainsi remarqué une amélioration de la compétence à interpréter grâce au parcours de lecture-spectature. Il faut toutefois relever quelques résistances importantes : le fait que l'adaptation revienne sur un certain nombre d'éléments déjà décrits dans le roman réduit pour certains le plaisir de construire à partir de l'incomplétude du récit filmique; la spectature du film rebute le spectateur qui cherche des équivalences entre son interprétation du roman et celle de l'adaptateur; le spectateur qui interprète à partir des mêmes noyaux de sens élaborés à la lecture peut se perdre dans la narration filmique et ainsi réduire son activité de cohérence mimétique.

4.2.7 Les mécanismes post lecture-spectature

Le fait que le lecteur-spectateur ait terminé son parcours des œuvres littéraires et filmiques ne signifie pas que l'activité de compréhension et d'interprétation s'arrête. Dans un contexte scolaire, c'est bien souvent à ce moment que l'élève doit formuler ses compréhensions/interprétations des œuvres et les figer par l'écriture ou la parole. Ce passage par la parole ou l'écriture permet de fixer des liens entre des éléments ramenés à la conscience. Ces liens peuvent aussi évoluer, surtout si l'enseignant prévoit des moments d'échange, des exposés oraux qui permettent la comparaison des compréhensions/interprétations incitant les élèves à les valider ou les remettre en question. La démarche didactique privilégiée lors de ces échanges aura un impact direct sur les mécanismes que sollicitera l'élève pour répondre aux exigences de la classe de français. L'« événement de lecture »³² pourrait avoir lieu au moment de

³² Le concept d'*événement de lecture* réfère à « des expériences de lecture qui, du fait de leur importance manifeste pour un sujet lecteur, apparaissent à ce dernier identifiables, mémorables,

l'explicitation du sens par l'élève, qui doit sélectionner, organiser en un seul tissu les bribes de narration, d'émotions, les noyaux retenus. Or le sens retenu par l'un est souvent loin de celui de l'autre. Par exemple, lors de l'exploration 2, de nombreux élèves ont exprimé leur perplexité devant les interprétations de leurs pairs. La démarche subjective de lecture et de spectature justifie certainement la disparité entre ces interprétations. Mais, les élèves avaient tendance à accepter ces « écarts de sens » si la construction et la justification étaient cohérentes contrairement aux enseignants qui voulaient les valider par le texte ou par leur propre interprétation. Nous avons aussi remarqué que les élèves se ralliaient autour d'un jugement de valeur. Par exemple, ceux qui jugeaient sévèrement les choix de Céleste ne voulaient pas que Blaudelle revoie sa mère contrairement à ceux qui avaient tout pardonné à Céleste. La cohérence relevait donc plus du jugement que des données du texte et du film. L'événement de lecture se construit aussi autour d'un noyau : le destin, la musique. Ce noyau peut aussi être partagé par plusieurs et faciliter le consensus entre ceux qui ont fait converger les éléments du film et du roman autour du même noyau.

Nous avons identifié 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.

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

La première lecture d'une œuvre entraîne souvent le lecteur dans une activité de progression pour l'intrigue : il explore, tâtonne, cherche des repères pouvant l'aider à

narrativisables et même, analysables ». *L'événement de lecture* proviendrait « d'une conjonction, souvent imprévisible, parfois opaque, et en général peu maîtrisable, entre les propositions fictionnelles d'une œuvre et l'implication subjective d'un lecteur empirique » : ces citations sont tirées du texte de cadrage du Colloque *Le divers de l'événement de lecture*, 75^e congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Trois-Rivières, les 7 et 8 mai 2007.

mieux « comprendre » l'histoire. La relecture et ses effets sur l'approfondissement des interprétations du lecteur d'une œuvre sont bien connus mais sont difficilement exploitables dans le contexte scolaire (temps, ennui). Or 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.

Nous croyons que 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.

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. Nous avons vu, dans les quelques exemples exposés de la première recherche exploratoire, que les commentaires des élèves passent par une certaine maîtrise des codes spécifiques au roman et au film. 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. Or, nous avons pu constater que 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. Nous n'avons toutefois pas pu évaluer la maîtrise de ces connaissances à long terme.

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 :

1. 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 ».

Questionnés sur ce que leur a apporté l'expérience de la lecture-spectature, plusieurs élèves ont fait référence à l'amélioration de la compétence à faire des liens de cohérence (liens entre les époques, entre les personnages, entre les situations). En voici un exemple (Exploration 1) : « Le film nous a surprises, les liens qu'on a pu faire entre le film et le livre ont été plus que présents. Il était facile d'identifier les personnages et de comprendre les conséquences des actions des protagonistes ».

L'expression de ces liens se confirmant dans un travail post-lecture-spectature, nous pouvons conclure que cette étape permet de consolider les liens entre les éléments du roman et du film.

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.

Les traces laissées par les œuvres vont bien au-delà du sens de l'œuvre; elles sont assimilées à l'individu. Et tout lecteur-spectateur s'engage perpétuellement dans des expériences de lecture-spectature qui contribuent au développement de cet individu.

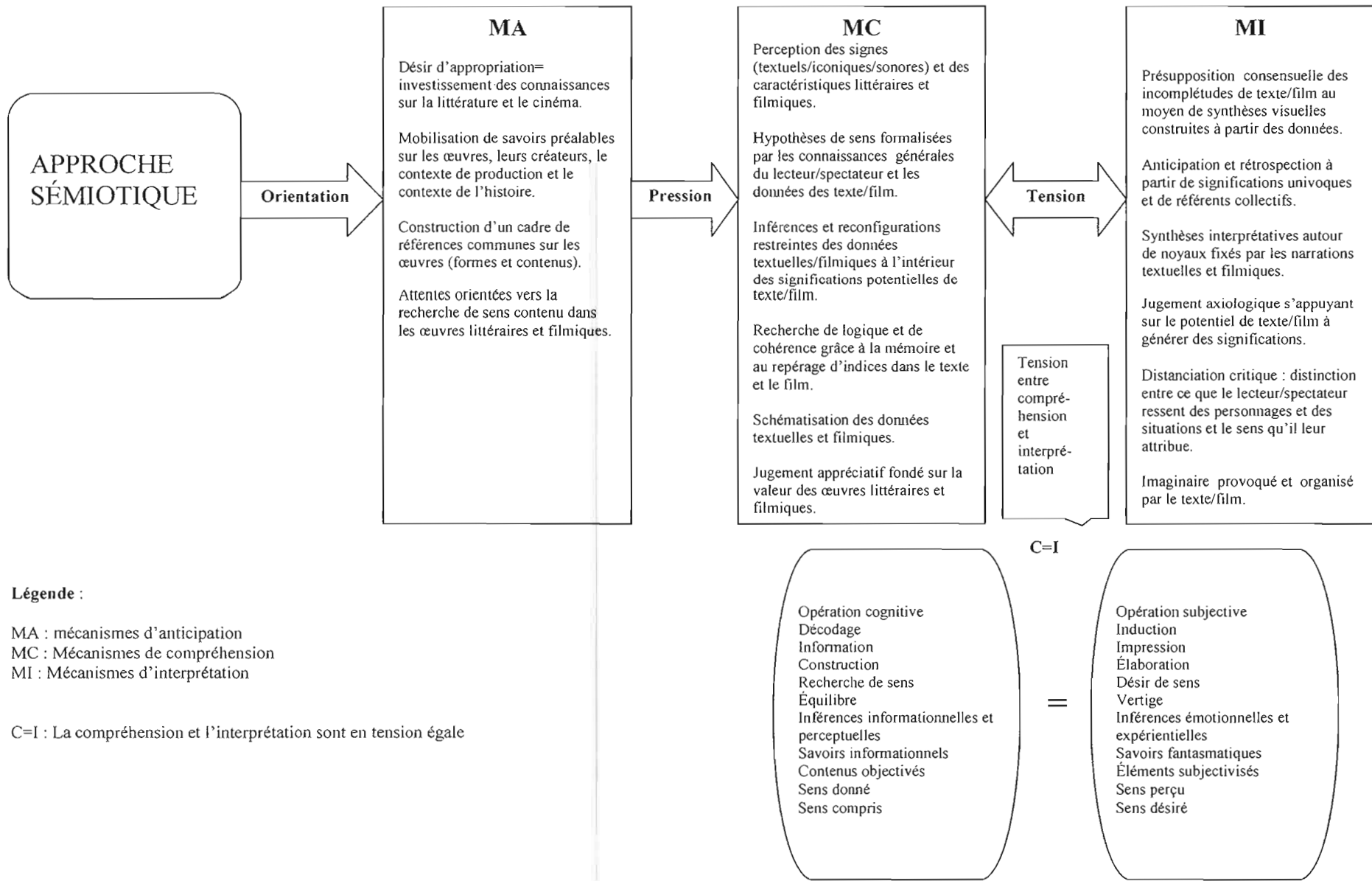
4.3 La lecture-spectature selon trois approches : la sémiotique, la cognitive, la subjective

Nous avons vu lors de l'explication du fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature (4.2) qu'une démarche didactique propre à une approche théorique de la lecture/spectature vise certains mécanismes. Or, tel que démontré dans le cadre théorique, toutes les approches en didactique de la lecture/spectature sont fondées sur des assises théoriques qui en définissent les modalités. Il nous apparaît ainsi

nécessaire, voire inévitable, de distinguer les démarches didactiques en fonction des approches théoriques de notre thèse (sémiotique, cognitive, subjective). Nous présentons ici trois schémas (10, 11, 12) qui reprennent, en les précisant pour chacune des approches théoriques, les mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation identifiés au tableau 14. L'approche théorique sous-jacente à la démarche didactique est d'abord identifiée comme celle qui oriente tout le processus de lecture-spectature. Puis, les mécanismes d'anticipation (MA) font pression sur les mécanismes de compréhension (MC) et d'interprétation (MI) qui sont représentés en tension. Chaque approche détermine ainsi le niveau de tension entre les MC et les MI.

Schéma 9 : Approche sémiotique

LECTURE-SPECTATURE

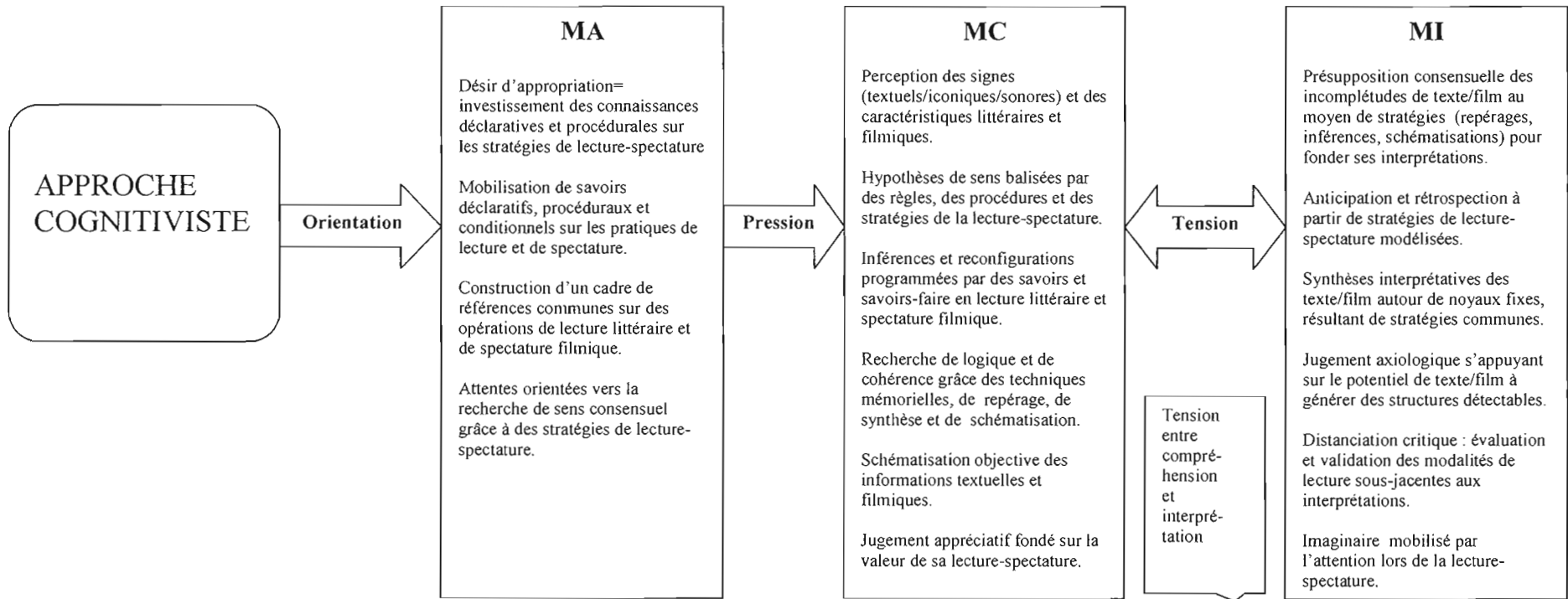


Légende :

MA : mécanismes d'anticipation
 MC : Mécanismes de compréhension
 MI : Mécanismes d'interprétation

C=I : La compréhension et l'interprétation sont en tension égale

LECTURE-SPECTATURE



Légende :

MA : mécanismes d'anticipation
 MC : Mécanismes de compréhension
 MI : Mécanismes d'interprétation

C>I : La compréhension est plus sollicitée que l'interprétation

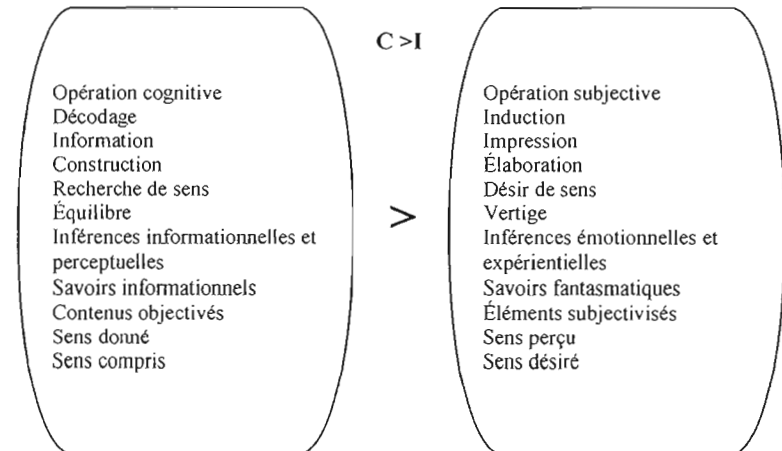
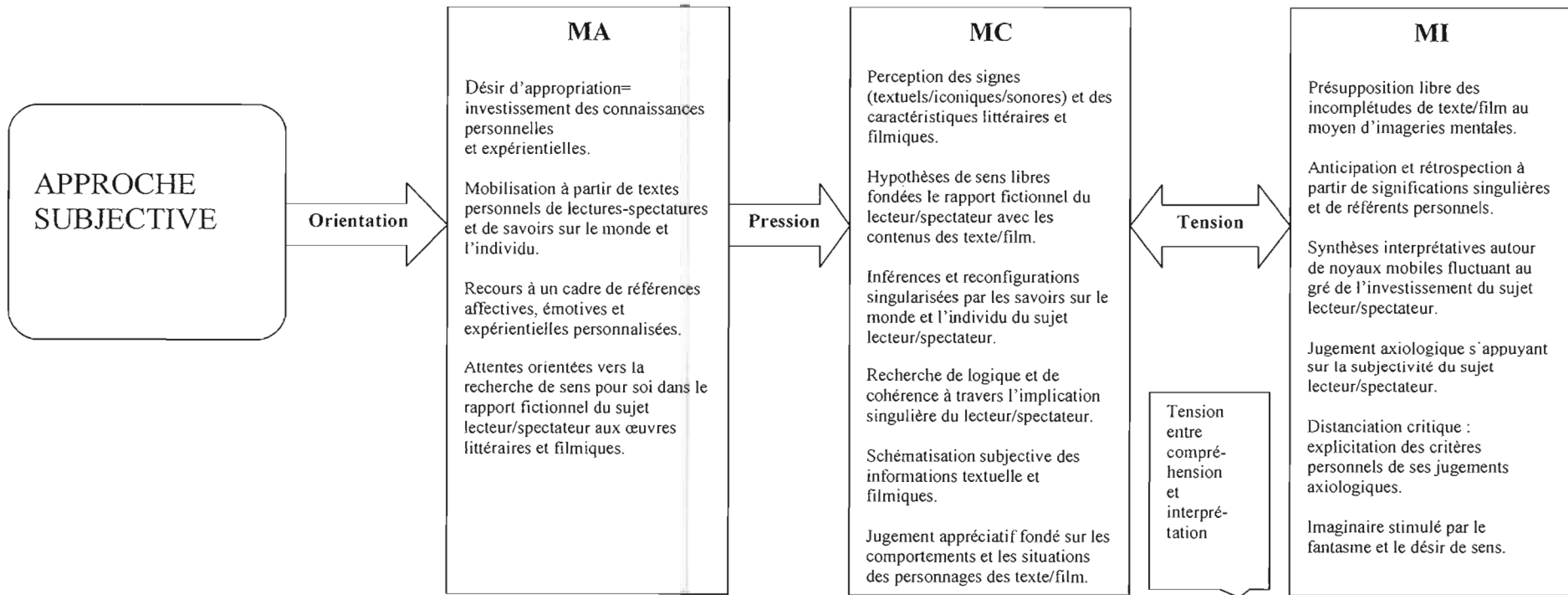


Schéma 11 : Approche subjective

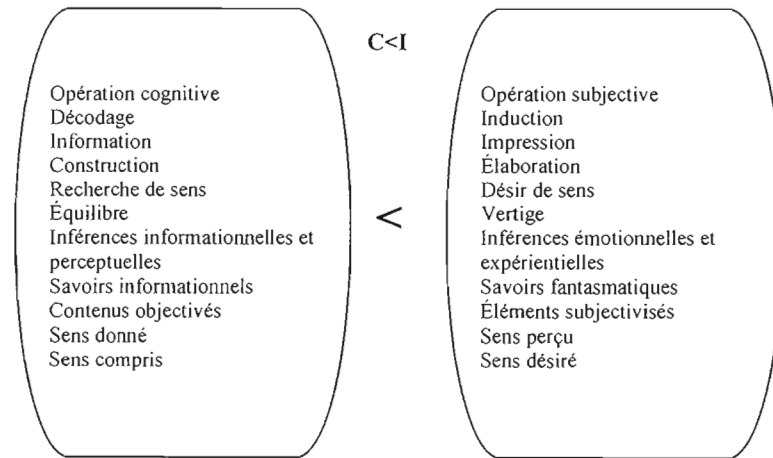
LECTURE-SPECTATURE



Légende :

MA : mécanismes d'anticipation
 MC : Mécanismes de compréhension
 MI : Mécanismes d'interprétation

C<I : La compréhension est moins sollicitée que l'interprétation



4.4 Des propositions didactiques de lecture-spectature

Lors des propositions didactiques, nous n'aborderons plus distinctement la lecture et la spectature; nous nous référerons à l'activité de lecture-spectature de manière globale. Nous préciserons l'effet d'une des variables identifiées en (4.1.4) sur les mécanismes de lecture, soit celle de la démarche didactique. Nous différencierons les démarches didactiques fondées sur les approches sémiotique, cognitiviste et subjective correspondant à différentes « postures de lecture », « accompagnements didactiques », « mécanismes sollicités » et « compétences en lecture-spectature ». Les propositions didactiques feront donc clairement la différence entre ces approches afin de mieux cibler les modalités de lecture-spectature inspirées par des démarches didactiques particulières. Elles seront résumées dans les Tableaux 16, 17, 18, qui feront la synthèse des « accompagnements didactiques », des « mécanismes sollicités » et des « compétences en lecture-spectature » visées pour chaque approche. Nous verrons en quoi certaines approches didactiques sont mutuellement exclusives, car elles renvoient à des postures de lecteur/spectateur et de lecture/spectature distinctes, soient parfois centrées sur la subjectivité du lecteur, sur les opérations cognitives du lecteur, ou encore sur la sémiotique du texte.

4.4.1 Approche sémiotique (MC=MI)

Selon la sémiotique, les œuvres littéraires et filmiques contiennent plusieurs sens que les lectures-spectatures mettent lumière. Toutefois, même si chacun peut extraire un sens différent, ce sens appartient déjà aux textes/films. Interpréter n'est donc pas une activité subjective qui laisse au lecteur/spectateur le choix de s'éloigner du sens rendu possible par le texte; la capacité d'interprétation sous-entend une maîtrise absolue du texte. Nous adapterons à la lecture-spectature les deux hypothèses de Roy (2007) puisées dans notre cadre théorique pour expliquer la démarche sémiotique : 1) les textes/films imposent leurs références; 2) la lecture-spectature cherche à construire

ses références. Il existerait donc des conditions objectives d'une lecture-spectature référentielle, soient celles inscrites dans les textes/films par opposition à une lecture-spectature qui se construit à la fois sur les références objectives du texte et sur les références personnelles à chaque lecteur.

Posture de lecture-spectature

Dans une démarche didactique inspirée de la sémiotique, le lecteur-spectateur doit faire ressortir le sens des œuvres caché dans les textes/films. Il peut s'inspirer de ses connaissances et de ses expériences (références individuelles et collectives) qu'il met en relation avec les données des textes/films, mais c'est toujours dans le but de mieux faire jaillir les interprétations contenues dans les œuvres. Le lecteur-spectateur adolescent en contexte scolaire est un interprète qui doit à la fois assimiler le plus de données objectives afin d'élaborer ses interprétations sur les assises mêmes des textes/films. Il doit souvent s'informer sur l'intention des créateurs, le contexte de parution des œuvres, leurs influences et les contextes historiques, politiques, sociaux et religieux afin d'optimiser sa compréhension des œuvres et de mieux valider ses interprétations. Plusieurs interprétations sont ainsi admises, mais elles doivent être consensuelles; il faut pouvoir convaincre de la pertinence de ses interprétations en s'appuyant sur les indices et les sous-entendus des textes/films. L'enseignant adoptera à son tour la même posture afin de déterminer l'accompagnement didactique approprié pour favoriser ce type de lecture-spectature.

Accompagnement didactique

Afin de mieux contrôler la qualité de la lecture-spectature de ses élèves adolescents en classe de français, l'enseignant prévoit une longue préparation aux contenus des œuvres littéraires et filmiques. L'encadrement est nécessaire afin que le jeune lecteur-

spectateur puisse construire ses référents communs pour mieux comprendre et interpréter les histoires des romans/films. L'approche interventionniste de l'enseignant est justifiée par le besoin de donner à ses élèves les connaissances générales jugées essentielles à la compréhension et à l'interprétation des œuvres : connaissances portant sur 1- les contenus diégétiques et extradiégétiques, 2- les codes du récit, 3- les modalités de lecture-spectature. L'enseignant donne ainsi un « bagage commun » à ses élèves qui entreront dans la lecture-spectature avec des connaissances historiques, politiques, sociologiques et littéraires en lien avec les œuvres; des connaissances sur les personnages, les situations, les événements; des connaissances narratologiques portant, entre autres, sur les codes, les langages, les narrateurs, les focalisations, les analepses et des connaissances procédurales de la lecture littéraire et de la spectature filmique, telle l'utilisation de schémas narratifs et actantiels.

Dans une démarche didactique fondée sur l'approche sémiotique, l'enseignant prévoit des activités de préparation à la lecture-spectature (cours magistraux/recherches), des questionnaires lors d'interruptions de lecture-spectature afin de vérifier la progression des élèves dans les œuvres et des retours sur les interprétations des élèves afin de réduire les écarts entre celles-ci. L'enseignant fait ressortir les richesses des œuvres en validant les interprétations jugées les plus intéressantes pour la mise en lumière des romans/films. L'évaluation, souvent de type « dissertation », force les élèves à justifier leur interprétation (ou celle imposée par l'enseignant) en s'appuyant sur des éléments de contenu et de la forme des œuvres. Les élèves doivent repérer les indices des textes/films qui concourent à une vision reconnue des œuvres.

Mécanismes sollicités

MA

Dans une démarche didactique de la lecture-spectature fondée sur la sémiotique, le *désir d'appropriation* et l'*intention d'engagement* sont stimulés par les orientations de lecture-spectature. La longue préparation en classe précédant l'activité vise à faciliter la compréhension et l'interprétation lors de la lecture-spectature et ainsi à la rendre plus agréable. Le plaisir vient avec la maîtrise de la lecture-spectature grâce aux connaissances sur la langue, la littérature et le cinéma. L'enseignant s'assure que les élèves aient un cadre de références communes auxquelles ils se référeront lors de leur lecture-spectature afin qu'ils ne ressentent pas le désintérêt devant l'incompréhension. Le lecteur-spectateur *mobilise ainsi ses savoirs* sur l'œuvre, le contexte et les créateurs pour maximiser ses chances d'identifier les pistes qui mèneront aux interprétations les plus justes et les plus riches. Ses *attentes*, fondées sur ces savoirs, orientent sa lecture-spectature.

MC

Lors de la lecture-spectature, le lecteur-spectateur *perçoit les signes des œuvres*, reconnaît leur genre et fait ainsi appel à des savoirs en lien avec le décodage et les classifications. Les *hypothèses de lecture-spectature* sont fondées à fois sur les *savoirs préalables* (connaissances sur l'œuvre, l'auteur, le genre, le contexte...) et les savoirs rencontrés en cours de lecture-spectature (*savoirs ponctuels*). Comme ces savoirs seront plusieurs fois validés lors de *schématisations collectives*, l'élève poursuivra sa construction de sens à l'intérieur des balises imposées par l'encadrement didactique. La spectature aura donc comme effet de répondre à un besoin de cohérence fondé sur les savoirs validés suite à la lecture du roman. Dans une telle démarche, la logique s'appuie sur un système de *repérage d'indices* en fonction des attentes de lecture-spectature. Ces attentes sont souvent extrinsèques;

elles proviennent de l'enseignant. Le lecteur-spectateur est donc engagé dans une *recherche de sens* qu'il valide en fonction des attentes du cours et de l'enseignant. Le *jugement critique* du lecteur-spectateur doit s'appuyer sur des critères qui seront validés par l'évaluation.

MI

Lorsqu'il interprète, le lecteur-spectateur, dans une approche sémiotique, *présuppose un sens* aux « trous noirs » dans la narration en fonction des hypothèses validées en cours de lecture-spectature par l'enseignant. Lorsqu'il passe de l'*anticipation* à la *rétrospection*, c'est pour s'assurer de la valeur de ses interprétations en fonction des attentes du cours. Le lecteur-spectateur procède à des *synthèses interprétatives* à partir des données textuelles et filmiques dans un mouvement de va-et-vient entre les deux œuvres lui permettant de mieux comparer le sens des deux œuvres, mais aussi ses interprétations et celles de l'adaptateur. Même s'il est tenté d'élaborer le sens des œuvres à partir de ses émotions, il évite de *juger les personnages et les situations* uniquement en fonction d'elles; il *s'appuie sur la logique* du texte et du film. Le lecteur-spectateur se *construit des noyaux de sens fixes* en fonction des balises fournies par l'encadrement didactique. Si lors de l'accompagnement didactique de la lecture, l'enseignant confirme la valeur de ces noyaux de sens, l'élève orientera sa spectature en fonction du sens validé. Les interprétations du lecteur-spectateur se structurent ainsi autour de la logique interne des œuvres. Même s'il se projette dans le roman et/ou dans le film, le lecteur-spectateur garde une distance critique lui permettant de distinguer ce qu'il ressent des personnages et des situations et le sens qu'il leur attribue. Il est toujours à la *recherche de signes univoques* ou de *symboles* puisque ceux-ci se rattachent à des référents collectifs.

Compétences en lecture-spectature

Une démarche didactique fondée sur une approche sémiotique de la lecture-spectature prévoit le développement de compétences particulières chez le lecteur-spectateur élève en situation scolaire. Ce dernier doit, avant toute lecture, *se constituer un répertoire de connaissances communes (partagées par un groupe-classe) pour s'assurer de la valeur de sa compréhension et de ses interprétations*. Il recueille et mobilise des connaissances sur les œuvres, les créateurs (auteurs/réalisateurs), les contextes de création littéraire et/ou filmique, l'histoire et ses contextes (historique, politique, social), les modalités de lecture, les codes littéraires et filmiques. Il se prépare à comparer les deux œuvres en ciblant les aspects et les éléments comparables. L'orientation de sa lecture-spectature sera déterminée par la finalité qu'il donne à son parcours. Ainsi, dans une approche sémiotique, l'élève doit *orienter sa lecture-spectature de manière à s'assurer d'identifier les pistes interprétatives les plus riches*. Dans cette perspective, l'élève s'attend à ce que la spectature approfondisse son parcours interprétatif des deux œuvres.

Dès le début de sa lecture, et tout au long du parcours de lecture-spectature, l'élève doit *progresser dans 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*. La qualité de la formation reçue déterminera l'aisance et l'efficacité avec lesquelles l'élève décodera les langages littéraires et filmiques. Non seulement devra-t-il investir ces apprentissages dans ses lectures-spectatures, mais aussi dans ses prises de parole ou commentaires écrits sur les œuvres. L'élève qui bénéficie de la maîtrise des codes communs et spécifiques aux romans/films peut plus facilement s'exprimer sur le sens de ces œuvres et sur celui de ses lectures-spectatures. Il peut ainsi *prendre conscience des modalités de l'élaboration du sens lors du parcours de lecture-spectature*. Toujours sur le mode comparatif, il sait comment profiter de sa

connaissance des codes spécifiques à chaque œuvre pour enrichir ses lectures-spectatures.

La logique même de ses hypothèses repose sur sa capacité à *vérifier ses hypothèses de lecture-spectature en fonction de la logique interne des œuvres*. Grâce à sa connaissance des modalités d'écriture du roman et du film, l'élève trouve les réponses à ses hypothèses dans le déploiement du sens des œuvres. Et dans le cas de la lecture-spectature ce déploiement se réalise de manière itérative (en boucles) grâce aux nombreuses inférences entre le sens du roman et celui du film.

Comme il est incité par l'enseignant à enrichir sa lecture du roman par la spectature de son adaptation filmique, il est en mesure de *valider ses interprétations élaborées lors de la lecture par celles de sa spectature*. La relecture du roman que permet l'adaptation incite le lecteur -qui a validé ses hypothèses de sens auprès de ses pairs et de son enseignant- de partir d'hypothèses communes qu'il creusera lors de sa spectature et dont il tentera d'élucider le sens. La spectature sert ainsi au lecteur à creuser les pistes interprétatives élaborées lors de la lecture.

Le lecteur-spectateur à qui on a donné les critères d'appréciation des œuvres littéraires et des œuvres filmiques sait *critiquer les œuvres en fonction d'éléments repérables dans les contenus et dans les codes distincts des deux œuvres*. L'élève sait formuler une critique comparative fondée sur les codes et les contenus des romans/films.

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>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>* Jugement appréciatif fondé sur la valeur des œuvres littéraires et filmiques.</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 incomplétudes 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>

4.4.2 Approche cognitive (MC>MI)

Toute démarche didactique qui s'inspire de l'approche cognitive vise principalement le développement de procédures en lecture-spectature et exige de la part du lecteur-spectateur qu'il en maîtrise les stratégies. Le lecteur-spectateur doit être conscient des connaissances qu'il mobilise pour construire du sens et de la manière dont ces connaissances lui permettent d'accéder au sens des deux œuvres. Les structures affectives agissent surtout sur la motivation et l'intérêt pour la lecture-spectature alors que les structures cognitives (connaissances sur la langue, sur les modalités de lecture-spectature et sur le monde) permettent l'accès au sens des œuvres.

Posture de lecture-spectature

Dans une approche cognitive, le lecteur-spectateur procède à un ensemble de saisies de données constituées à partir de stratégies de lecture littéraire et de spectature filmique reconnues. Pour construire le sens des œuvres littéraires et filmiques, il fait des hypothèses, des prédictions en fonction de ses anticipations et de ses inférences. Le lecteur-spectateur est défini par ses structures de connaissances et ses processus psychologiques (perception, activation, construction de signification, mémorisation, récupération, reproduction). Il fonctionne à partir d'une série de « réalités » qu'il s'est construites à partir d'informations organisées et hiérarchisées dans sa mémoire. Lorsqu'il tente de comprendre le film, il s'appuie sur les schèmes construits à la lecture du roman afin de conserver ou de rejeter les informations retenues. Le lecteur-spectateur est appelé à la vigilance afin de détecter les fausses pistes sur lesquelles l'auteur ou le réalisateur le mettent. L'adolescent qui adopte cette posture est particulièrement sensible à la cohérence entre les informations données dans les deux narrations. Il détecte vite les « mensonges » narratifs qui peuvent le faire décrocher de sa lecture-spectature. Il est donc appelé à se prononcer sur ses

propres stratégies de lecteur-spectateur pour accéder au sens des œuvres et sur celles utilisées par l'auteur ou le réalisateur pour construire ces œuvres. Il cherche à déjouer les pièges des récits littéraires et filmiques et lutte donc contre ces obstacles grâce à une participation active à la reconstruction des narrations à la manière d'un casse-tête. La lecture-spectature lui permet de chercher dans les deux œuvres les pièces pouvant lui servir à reconstituer les deux histoires.

De plus, dans une démarche didactique fondée sur l'approche cognitive, l'enseignant fait souvent appel à la métacognition de l'élève. Ce dernier doit évaluer les moyens qu'il met en œuvre consciemment pour comprendre un texte et un film en puisant dans ses ressources cognitives, métacognitives et affectives. Il doit aussi adopter une posture critique par rapport à ces moyens et expliciter ses grilles de lecture-spectateur afin d'en évaluer l'efficacité. Bref, le lecteur stratégique se pose constamment des questions sur le déroulement des événements des romans/films. Avec l'aide de l'enseignant, il planifie sa lecture et s'assure de son bon déroulement.

Accompagnement didactique

L'enseignement de la lecture-spectature dans une approche cognitive vise principalement l'appropriation par l'élève d'outils et de stratégies qu'il peut manipuler, de manière autonome, afin de reconstruire le sens des œuvres. L'enseignant explique les différentes combinaisons de stratégies en lecture et en spectature, les modélise et donne une série d'exemples de fonctionnement des mécanismes de compréhension. Il s'assure de la maîtrise des stratégies de décodage de la microstructure (phrase/plan, paragraphe/scène, chapitre/séquence) et de repérage de la macrostructure (plan des événements, liens entre les personnages...) des romans et films en les comparant.

L'élève est entraîné à détecter les informations utiles dans une narration, à les schématiser et à les mémoriser. Il doit réagir lors d'une rupture de sens; il se met à la recherche de stratégies pour trouver les indices qui le feront retrouver la cohérence du texte/film. L'enseignant met ainsi à sa disposition des outils pour choisir des stratégies et pour en évaluer la pertinence. Ainsi l'élève peut se référer à un répertoire de stratégies de lecture-spectature qu'il a construit avec l'enseignant et ses pairs et transcrites, par exemple, dans un cahier à cet effet. On exige de l'élève qu'il soit actif, autonome et responsable de la réussite de sa lecture-spectature puisqu'il a à sa disposition tous les outils et les stratégies nécessaires à la compréhension des œuvres. L'évaluation vise à vérifier, à travers le questionnement métacognitif et autoréflexif de l'élève, sa compétence à choisir les bonnes stratégies de lecture-spectature.

Mécanismes sollicités

MA

L'*intention* de lecture-spectature de l'élève est souvent définie par l'*anticipation* des contenus des romans/films et l'*activation de connaissances* sur ces œuvres. L'élève s'appuiera bien souvent sur des critères tels le titre, le résumé, la couverture/l'affiche, les illustrations/bandes annonces pour juger de l'intérêt des œuvres et de leur accessibilité. Outillé de multiples stratégies, il *anticipe* leur utilisation. Or, le genre du roman/film peut contribuer à le rassurer quant à ses compétences ou à l'inquiéter. Par exemple, des œuvres plus poétiques peuvent dérouter le plus stratégique des lecteurs-spectateurs.

Les savoirs qu'il *mobilise* sont procéduraux, mais il s'appuie aussi sur ses connaissances des œuvres et des auteurs/réalisateurs. Le lecteur-spectateur est préoccupé par l'intention des créateurs dont il *anticipe* les schémas et les pièges des narrations. Il *oriente* d'ailleurs sa lecture en fonction des stratégies narratives de

l'auteur et doit se rajuster à la spectature puisque les stratégies filmiques opèrent différemment.

MC

L'élève lecteur-spectateur est, avant tout, à la *recherche de cohérence* permettant la reconstruction du roman et du film. Il *crée des liens, ordonne les événements, construit une logique* en fonction de ce qu'il sait. Lorsqu'il est en mode spectature, il peut donc se référer à ce qu'il sait de sa lecture de l'œuvre adaptée. Il peut toutefois être déconcerté par le redéploiement stratégique de l'adaptation qui l'oblige à déconstruire sa compréhension du roman. À la spectature, il se *crée de nouveaux schèmes* qu'il compare à ceux retenus à la lecture. Le lecteur-spectateur *recherche la cohérence* des lieux, du temps, de la causalité des événements dans les contenus des deux œuvres. Il peut le faire de manière comparative (il compare les deux logiques internes des œuvres) ou de manière complémentaire (il amalgame les contenus des deux œuvres pour combler les vides narratifs de l'un ou de l'autre). Par exemple, le spectateur peut combler les éléments manquants de la narration filmique par ceux de la narration littéraire. À l'inverse, il complète le roman par les données du film. Le fait que les mêmes données soient transmises par des codes différents (texte/image+parole+son) peut les rendre plus « compréhensibles » pour l'élève. Le lecteur-spectateur *traite donc les données*, fournies sur des supports narratifs différents, afin de *poser des hypothèses* qui se réactualisent avec l'ajout de données associées aux connaissances du lecteur-spectateur. Ainsi le lecteur-spectateur relie les contenus du roman à ceux du film. Il procède par *inférence* pour relier les parties des deux œuvres en sélectionnant les idées importantes, en se posant des questions auxquelles il cherche à répondre, indistinctement des deux narrations, grâce à des *allers-retours inférentiels* entre lecture et spectature.

Le lecteur-spectateur *prend conscience* de son activité de lecture-spectature, de ses inférences, de ses prédictions et des moyens qu'il met en place pour les valider ou les réfuter. Il est capable d'identifier les sources de difficulté et de *choisir les stratégies* susceptibles de les solutionner. Il est constamment à la *recherche de preuves* et *d'arguments* dans les deux narrations pour justifier ses compréhensions de l'une et de l'autre. Il *schématise les informations de manière objective*, les *hiérarchise*, et les *intègre* à des structures de sens incluant les deux œuvres et se *construit des représentations* intelligibles. Il évalue la valeur des échafaudages de significations tout au long de la lecture-spectature en fonction de la rigueur des moyens utilisés (sélection, organisation, interprétation des données textuelles et filmiques). Les *savoirs mobilisés* sont déclaratifs, procéduraux et conditionnels, mais aussi des connaissances antérieures aux œuvres qui interagissent avec les connaissances acquises lors de la lecture-spectature. La mémoire est constructive : le lecteur-spectateur *filtre, détecte, compare* des données et les *organise* afin de les intégrer et de les conserver dans le système de stockage d'information qu'est la mémoire. Au fur et à mesure qu'il *traite les informations* des narrations, le lecteur-spectateur rejette des données qu'il juge fausses ou sans importance (ex : les hypothèses réfutées). Grâce à la deuxième lecture que lui permet la spectature, il *vérifie ses hypothèses*, *confirme ses anticipations* et *procède à une synthèse globale* des œuvres.

MI

Dans une approche cognitive, l'interprétation s'appuie sur des modèles de fonctionnement et de pensée qui valident la démarche du lecteur-spectateur ainsi que ses interprétations. Pour *combler les « vides narratifs »* le lecteur-spectateur doit interpréter en fonction des données du roman et du film. Il s'appuie sur des stratégies (*repérages, inférences, schématisations*) pour s'assurer de la justesse de l'organisation de ces données. Les *schémas* organisent l'expérience antérieure (lecture) de façon à permettre l'interprétation lors de la spectature. D'ailleurs

L'intérêt du « prévisible » de l'adaptation est de retrouver des schémas de la première lecture dans la seconde, ce qui donne une impression de compétence à l'élève. Le spectateur démarre sa spectature avec des *faits préétablis*, des *noyaux fixes* issus de sa lecture qui lui serviront de base interprétative. Lorsque le lecteur-spectateur détecte une perte de compréhension, il *mobilise son attention*, sa capacité à *faire des liens* afin de la combler. Devant des difficultés de compréhension, le lecteur-spectateur s'interroge sur les moyens à prendre pour résoudre ces problèmes; il doit déployer les bonnes stratégies. Il doit donc travailler sur ses *inférences* tout au long du parcours de lecture-spectature afin de profiter de la deuxième lecture; non seulement il *infère* par rapport aux deux œuvres, mais il est *capable de prédictions*, *d'imageries mentales*, de *liens* et de *raisonnements*.

Lors de synthèses en classe, l'élève peut faire intervenir ses connaissances et expériences personnelles, mais de manière à justifier leur influence sur les éléments sélectionnés dans les histoires pour construire le sens. Son *appréciation critique* porte souvent sur sa compétence à déployer des stratégies efficaces lors de sa lecture-spectature et sur la cohérence des indices textuels et filmiques laissées dans les narrations.

Compétences en lecture-spectature

Dès lors qu'il anticipe la lecture-spectature d'un roman et de son adaptation filmique, l'élève engagé dans une démarche didactique fondée sur l'approche cognitive sait *faire appel à des savoirs (déclaratifs, procéduraux et conditionnels) et à des connaissances générales pour construire de nouveaux savoirs en interaction avec les données du roman et du film*. L'enseignant l'amène à se construire une combinaison dynamique de ressources (connaissances sur les œuvres, savoirs modélisés en lecture-spectature, ressources affectives et émotionnelles, savoirs sur la mise en forme des romans/films) pour échafauder le sens des œuvres. Bien entraîné par la pratique,

l'élève sait *mobiliser les opérations mentales qui permettent de choisir et de combiner les ressources pertinentes pour la lecture-spectature*. Encadré par l'enseignant, l'exercice répété de la lecture-spectature fait que le lecteur-spectateur élève s'appuie sur son habilité à se créer des schèmes, à inférer à partir des deux œuvres pour échafauder le sens des romans/films.

Entraîné au décodage des langages littéraires et filmiques, l'élève doit *maîtriser les codes spécifiques aux romans/films pour se construire des référents, des liens, des connecteurs entre les phrases/plans, les paragraphes/scènes, les chapitres/séquences*. Grâce à des exercices répétés visant à comparer, à partir d'extraits, les microstructures et macrostructures des romans/films, l'élève en mode comparatif fait automatiquement des liens entre les structures et les éléments formels des romans/films. Il formalise ces liens afin d'ancrer ses compréhensions dans des savoirs procéduraux adaptés. Combinée à la maîtrise des micro/macrostructures des romans/films, une solide formation sur les modalités de production des récits littéraires et filmiques devrait conduire l'élève à *structurer l'information textuelle et filmique de manière à reconstituer les éléments des narrations du roman et du film*.

L'élève qui travaille à la construction du sens des romans/films lors de lectures-spectatures sait *utiliser des stratégies variées (repérer, dégager, organiser, schématiser, retenir)*. En lecture-spectature, le repérage d'indices, la rétention d'informations, l'organisation et la schématisation d'éléments des narrations littéraire et filmique se fait à partir des deux œuvres et sert indistinctement à leur compréhension. L'élève engagé dans une démarche stratégique de lecture-spectature s'applique à *employer tous les moyens efficaces pour identifier le plus objectivement possible les indices des romans/films qui concourent à une interprétation globale consensuelle*. Il doit, ensuite, *procéder à l'autoévaluation afin de déterminer l'efficacité des stratégies sélectionnées lors de la lecture-spectature*. Cette

compétence « métacognitive » est essentielle à l'autoévaluation des moyens utilisés par l'élève pour construire le sens des œuvres. Dans l'approche cognitive, un lecteur-spectateur élève compétent est capable d'autonomie quant au choix de stratégies d'interprétation de romans/films et d'autoévaluation de l'efficacité de son parcours.

Tableau 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, synthétisation, 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*Désir 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 spécificités aux romans/films pour se construire des référents, des liens, des connecteurs entre les phrases/plans, les paragraphes/scènes, les chapitres/séquences.</p> <p>4- 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 prenne conscience rétroactivement de son activité de lecture-spectature, de ses inférences, de ses prédictions 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>

4.4.3 Approche subjective (MC<MI)

Dans une approche subjective de l'enseignement-apprentissage de la lecture-spectature, la source de compréhension du texte et du film réside plus dans le lecteur-spectateur que dans les œuvres elles-mêmes. Le roman et le film sont considérés comme des œuvres inachevées, incomplètes qui nécessitent la collaboration du lecteur-spectateur afin de prendre forme, et ce, de manière singulière. Même si les textes/films guident le lecteur-spectateur, c'est lui qui en singularise le sens. Dans cette approche, les expériences de lecture-spectature ne servent pas uniquement à comprendre les œuvres, mais aussi à mieux se connaître, à évoluer, à s'adapter, entre autres en distinguant les référents personnels des référents collectifs. Le critère de validité d'une interprétation résiderait donc dans le fait de pouvoir montrer que l'on est conscient des mécanismes interprétatifs fondés sur les buts, motifs, désirs et sentiments de chacun.

Précisons toutefois que le choix du terme « mécanisme » convient mieux à certaines approches qu'à d'autres. Puisqu'il renvoie à l'idée de « mécanique », de « rouage », il suppose un processus déterministe de la lecture de type cause à effet; si je procède ainsi, j'accéderai au sens prédéterminé par le texte. L'approche stratégique en lecture mise sur la capacité du lecteur à identifier le « bon » processus qui le mènera à la « bonne » compréhension. L'efficacité de la lecture dépend de l'habileté du lecteur à choisir les « bons » rouages. Or, l'approche subjective en lecture littéraire s'oppose à un enseignement fondé sur les déterminismes de l'œuvre. Il faut donc distinguer les déterminismes de l'œuvre de ceux de ses mécanismes. Nous soutenons l'idée que puisque nous identifions des activités communes à ceux qui interprètent le texte de manière subjective, nous pouvons en parler en termes de « mécanique » qui ne mène toutefois pas à une réponse consensuelle déterminée. Dans une perspective didactique, il est utile de penser que nous puissions anticiper le fonctionnement de la

subjectivité en lecture-spectature afin de mieux guider l'élève dans l'approfondissement de ses interprétations.

Posture de lecture-spectature

L'élève qui chemine dans sa lecture-spectature de manière subjective doit prendre conscience de la pluralité des interprétations possibles et des critères qui les font naître. Il doit pouvoir soutenir son jugement axiologique par l'explicitation des mises en relation qui l'ont structuré. Aux symboles (référents consensuels), le lecteur-spectateur préfère l'élaboration d'un sens personnalisé par son expérience de lecteur-spectateur. Il ne craint pas l'erreur et ne cherche pas à valider ses interprétations auprès de l'enseignant ou de ses pairs. Toutefois, le lecteur-spectateur ne chemine pas de manière purement intuitive; il sait se servir de ses expériences sensibles de lectures-spectatures pour consolider ses interprétations. Il arrive à se laisser immerger par la fiction des œuvres pour mieux en pénétrer le sens profond. La double expérience que permet la lecture-spectature a pour effet de stimuler la sensibilité de l'élève puisqu'elle passe par des codes multiples.

Le lecteur-spectateur ne doit donc pas craindre de se perdre dans les narrations et de ne savoir repérer tous les indices prédéterminés par les auteurs/réalisateurs des romans/films. Il doit s'appuyer sur ses « textes de lecteurs-spectateurs » dont il conserve en mémoire les traces mobiles qui s'agitent et se transforment au contact de nouvelles lectures-spectatures. Les expériences de lecture-spectature s'accumulent ainsi en mémoire, par strates, permettent le développement progressif des compétences. La spectature vient d'ailleurs « rematérialiser » la substance de ces textes grâce à l'apport de codes différents de ceux de la lecture.

Accompagnement didactique

Dans une approche subjective de la lecture-spectature, l'élève sent qu'il peut exprimer librement ses interprétations et qu'il ne sera pas jugé. Il devra toutefois se justifier en précisant ce qui l'a mené à élaborer ses interprétations et comment le roman et le film ont collaboré de manière complémentaire ou distincte à l'élaboration du sens. Même si l'enseignant doit favoriser un climat de respect des opinions diverses- et même parfois fondées sur des erreurs de compréhension- il doit aussi aider l'élève à structurer l'expression de ses interprétations. Le lecteur-spectateur doit pouvoir retracer le chemin qui l'a mené à juger d'un personnage ou d'une situation ou encore à faire des contorsions aux textes/films afin de prouver son point de vue. Il faut aussi l'aider à s'éloigner de jugements stéréotypés autour desquels il pourrait construire ses interprétations.

Il est important que l'élève puisse se référer à ses expériences personnelles pour enrichir ses interprétations mais il n'est pas nécessaire d'exiger, dans une démarche didactique, qu'il procède à l'explicitation de son vécu. Son expérience personnelle n'a d'intérêt que dans son rapport à l'œuvre. Il peut objectiver son jugement grâce à une force interprétative qui provient de son rapport fictionnel aux œuvres. Or, la spectature semble renforcer ce lien avec le film, mais aussi avec le roman.

L'enseignant doit guider l'élève, par ses questions ou l'analyse de ses annotations de lecture-spectature, à identifier les noyaux de sens autour desquels il élabore ses interprétations et l'aider ainsi à mieux juger de la valeur des mécanismes (imagerie mentale, cohérence mimétique, jugement axiologique) qui l'ont mené à ces interprétations. De plus, dans le cas de la lecture-spectature, il est intéressant de voir comment ces mécanismes fonctionnent au contact de codes différents. L'enseignant peut faire prendre conscience à l'élève de l'effet des codes de l'image mobile et du

son sur son processus d'identification aux personnages et aux situations. La nature du questionnement est fort importante dans ce genre de démarche. L'enseignant ne doit pas orienter ses questions en fonction de ses propres interprétations, mais plutôt des multiples voies pouvant mener l'élève sur des pistes interprétatives riches. Entre la lecture et la spectature, l'enseignant doit encadrer l'élève dans la prise de conscience de son cheminement personnel dans l'œuvre qu'il pourra comparer avec ses pairs mais non dans une perspective de validation. L'étonnement des pairs devant ces interprétations multiples doit servir de moteur et non de dissuasion à les poursuivre lors de la spectature. L'attitude de respect de la part de l'enseignant doit déteindre sur celle des pairs. Même « l'erreur » doit être considérée comme une manière de cheminer dans les œuvres.

Mécanismes sollicités

MA

L'*anticipation* d'un lecteur-spectateur qui s'engage dans une démarche de lecture-spectature subjective est surtout fondée sur ses *expériences lectorales et spectatorielles* passées et sur un ensemble de *connaissances culturelles, expérientielles, affectives, psychologiques*. Le lecteur-spectateur en mode subjectif est dirigé, lors de ces activités, par ses images personnelles, ses désirs de sens, son jugement éventuel des situations, des personnages et des événements. Les mécanismes anticipatifs font ainsi appel à des connaissances individuelles et collectives que le lecteur mettra en relation avec les données du texte et du film. L'horizon d'attente du lecteur-spectateur adolescent s'appuie donc sur ses expériences de lecture-spectature précédentes, sur l'ouverture d'esprit de l'enseignant qui l'accompagne dans la préparation de sa lecture-spectature, sur les pistes de travail à propos des œuvres, et sur la curiosité suscitée par les titres et les images. La valeur

artistique et esthétique qu'il attribue d'emblée à un roman et à un film guide le lecteur-spectateur au niveau de ses attentes et de ses désirs de sens.

L'attente entre la lecture et la spectature incite le futur spectateur à se *créer des images synthétiques* du texte qu'il comparera ensuite à celles imposées par l'adaptation. S'il s'exprime sur ces images, il fait passer à la conscience les synthèses qui seraient certainement demeurées inconscientes. Or, la spectature a aussi l'effet de faire remonter à la conscience les images de la lecture. L'entre lecture-spectature crée ainsi des attentes et oriente la spectature du futur spectateur. Il aura envie de s'appropriier le film en fonction du sens qu'il aura élaboré lors de la lecture. Même si les noyaux de sens créés lors de la lecture sont mobiles, ils font partie de l'horizon d'attente du lecteur-spectateur et auront un effet sur le désir d'appropriation du film.

MC

Le lecteur-spectateur adoptant une posture de lecture subjective cherchera lui aussi à *décoder* les textes, images et sons grâce à son système perceptuel et auditif. Mais, il se laisse peut-être plus facilement porter par ses émotions. Par exemple, une musique qu'il devrait décoder comme un indice de compréhension devient un bon moment musical. Comme tout lecteur-spectateur conditionné par l'école et la société à *relever les indices*, il scrutera le roman, puis le film afin de s'accrocher à des éléments significatifs. Dans le choix des informations, il se laissera toutefois guider par son instinct, ses désirs. Il risque ainsi d'être tout autant à la *recherche d'une logique et d'une cohérence* de la structure, des liens psychologiques entre les personnages, des situations, mais qui ne sera pas validée par des réponses univoques à ses incomplétudes. On exigera plutôt de lui qu'il fasse un travail de *re-création des œuvres*, qu'il *recherche une logique singulière* qui le force à investir ses expériences et ses compétences de sujet lecteur-spectateur. Lorsqu'il recourt à des *inférences* entre les deux œuvres c'est pour mieux justifier ses hypothèses de sens qu'il a tissées de ses affects, émotions, désirs, jugements et rejets.

MI

Le lecteur-spectateur qui interprète les œuvres littéraires et filmiques doit *combler les incomplétudes* du texte grâce à des *synthèses visuelles/sonores et textuelles*, des *concrétisations imageantes/sonores et textuelles*, des *créations de liens de cohérence* et l'*échafaudage d'hypothèses* fondées à la fois sur les données du texte et sur ses intuitions de sens. Le sens qui en résulte n'est pas la réception passive de significations préconstruites, c'est le lieu de la *production de sens*. Cette posture de la lecture-spectature incite l'élève à ne pas décoder le message de la manière dont il est encodé mais à le *filtrer* à travers des codes communs à sa culture, son groupe d'âge, mais aussi des codes personnels. La latitude interprétative laissée au lecteur-spectateur dans cette démarche didactique est liée à la reconnaissance de la polysémie des textes/films, même s'il existe des communautés d'interprétation dont les référents sont partagés.

Bien souvent, lorsqu'il est *guidé par ses émotions et ses sentiments*, le lecteur-spectateur n'en est pas conscient. Il s'agit donc de lui faire prendre conscience de l'effet de ses référents personnels et ses référents collectifs sur l'élaboration du sens. Il peut ainsi mieux *juger de la valeur de ses interprétations*. Il doit pouvoir *confronter ses synthèses* avec celles de ses pairs en admettant qu'elles émergent du rapport singulier de chacun aux textes/films. Même lorsqu'il adopte une posture d'analyste, il conçoit que ses interprétations ont comme *moteur l'imagination*. Le lecteur-spectateur interpellé sur les sources de ses interprétations sait distinguer les sources intrinsèques -qui mettent en évidence les éléments textuels, sonores- et les sources extrinsèques- qui sont le produit des significations non présentes dans le texte et dans les images. Sa grille d'analyse interprétative relève plus de l'expérience subjective (individuelle, psychologique et esthétique) que d'une recherche de logique implacable.

Le cinéma demandant une attention particulière fait en sorte que la mémoire et l'imagination doivent rapidement se coordonner. Le spectateur se retrouve dans un état près du rêve, du fantasme, mais il doit continuer à *synthétiser, créer, juger*. Il s'*identifie* très vite au personnage du film par la situation qu'il vit. Or, l'identification dite « miroir » du cinéma, ne nous renvoie pas notre propre image; elle passe par une représentation de soi qui s'apparente au miroir, car les individus représentés agissent avec les mêmes mouvements que soi. On peut donc parler d'*imaginaire de soi*, ce qui semble être un mécanisme très sollicité à l'adolescence. Il existe d'autres identifications comme celles que l'on fait par rapport au récit, à la structure, à la situation. Puisque l'identification passe principalement par la situation, le spectateur adolescent peut s'identifier à plusieurs personnages. Nous croyons donc que l'identification au cinéma passe obligatoirement par l'affect, l'émotion, la situation, l'énonciation, le stéréotype, les codes et l'intrigue, et qu'elle altère le jugement du lecteur-spectateur sur l'ensemble des deux œuvres. Le cinéma participe donc de manière importante à l'événement post lecture-spectature qui s'appuie fortement sur les situations et les personnages à l'adolescence.

Compétences en lecture-spectature

L'approche subjective en lecture-spectature exige de l'enseignant et de l'élève qu'ils adoptent une attitude d'ouverture, une prédisposition de l'esprit qui favorise la mobilisation d'expériences de lectures/spectatures précédentes. La conscience de l'investissement d'un « soi fictionnalisé » dans ses lectures-spectatures aide les lecteurs-spectateurs à mêler au tissage du sens des œuvres, des formes et des couleurs plus personnelles. L'élève apprend à *structurer l'expression de ses interprétations en fonction de ses expériences lectorales et spectatorielles et de ses savoirs culturels, expérientiels, affectifs, psychologiques*. Afin qu'il accepte son rapport subjectif aux œuvres -dont la nature varie selon que c'est un roman ou un film- l'enseignant doit le mettre devant des situations d'interprétation variées dont les parcours sont justifiés.

L'élève peut ainsi *prendre conscience de la pluralité des possibles interprétatifs et des critères qui les font naître.*

L'une des premières compétences que l'élève doit acquérir pour faciliter ses lectures-spectatures c'est la maîtrise des codes filmiques et littéraires. L'élève doit pouvoir *justifier comment le roman et le film ont collaboré de manière complémentaire ou distincte à l'élaboration du sens.* Cette conscience de la complémentarité entre les deux œuvres peut augmenter chez le lecteur-spectateur les inférences entre les deux œuvres. Comme tout lecteur-spectateur, l'élève formule des hypothèses de sens, mais tissées de ses affects, émotions, jugements et rejets. Dans le choix des informations, il se laisse plus guider par son instinct, ses désirs. Il arrive à *recréer le sens des œuvres à travers la recherche d'une logique singulière et du jugement posé sur la valeur de ses interprétations.* Cette compétence ne serait pas effective si l'élève n'était en mesure de justifier la logique derrière ses interprétations, même si elles ne s'appuient pas sur des données objectives des œuvres. Par exemple, l'élève, dans une approche subjective, n'est pas conditionné à utiliser le symbole pour élaborer le sens des œuvres, mais il doit reconnaître qu'il en utilise. Ceci lui permet de distinguer les référents collectifs de ses référents personnels. Il arrive à *prendre conscience de l'effet de ses référents personnels et collectifs sur l'élaboration du sens de romans/films.*

L'habileté du lecteur-spectateur élève à s'investir « subjectivement » dans ses lectures-spectatures dépend de sa capacité à compléter les espaces interprétatifs des narrations littéraires et filmiques grâce à son imaginaire. Il doit pouvoir *combler les incomplétudes du texte grâce à des synthèses visuelles/sonores/textuelles et des concrétisations imageantes/sonores/textuelles.* Comme il ne censure pas ses fantasmes et ses désirs de sens, le lecteur-spectateur élève élabore ses synthèses interprétatives autour de noyaux mobiles qui évoluent grâce à des inférences

émotionnelles à partir des deux œuvres. La qualité des interprétations de l'élève dépend de la rigueur de sa démarche subjective et de sa compétence à *soutenir son jugement axiologique par l'explicitation des mises en relation singulières qui l'ont structuré*. Il est capable de distanciation critique grâce à la justification des critères personnels de ses jugements axiologiques. Une démarche didactique misant sur la prise de conscience du rôle de l'imaginaire et de la stimulation dont il bénéficie grâce à la combinaison des codes littéraires et filmiques permet ainsi à l'élève d'*évaluer la rigueur de l'élaboration de ses interprétations personnelles*.

Tableau 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 expérientielles.</p> <p>*Mobilisation à partir de textes personnels de lectures-spectatures et de savoirs sur le monde et l'individu.</p> <p>*Recours à un cadre de références affectives, émotives et expérientielles 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 spectatoriels et de ses savoirs culturels, expérientiels, 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- Combler 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>

Les différences entre les trois approches présentées précédemment de l'enseignement-apprentissage de la lecture-spectature (posture, accompagnement, mécanismes, compétences) justifient leur division. La formalisation proposée permet de bien cibler l'influence d'une approche théorique de la lecture-spectature sur des mécanismes particuliers et des compétences à développer chez l'élève. Une telle compréhension aide à mieux prévoir les effets potentiels sur la lecture-spectature selon que l'on adopte une approche ou une autre. L'une n'exclut pas complètement l'autre, mais nous constatons qu'il existe une logique qu'il faut maintenir si l'on veut poursuivre la finalité de la lecture-spectature visée. Ainsi si l'on veut travailler les stratégies de lecture-spectature en mettant l'accent sur les processus cognitifs, on ne peut solliciter uniquement des mécanismes interprétatifs dans une posture subjective. Cela ne veut pas dire qu'il faut privilégier une posture plus qu'une autre. Les expériences scolaires de lecture-spectature devraient être aussi variées que les approches présentées. L'enseignant, tout comme les élèves, aurait intérêt à travailler la lecture-spectature à travers ces trois approches. Chacune comporte des forces et des limites, mais elles sont complémentaires. Par exemple, une démarche didactique qui met l'accent sur la relation subjective entre le texte et le lecteur ne vise pas spécifiquement la compétence à l'identification de processus de lecture menant à la compréhension littérale du texte. Ceci ne signifie pas que la démarche ne stimule pas les mécanismes de compréhension (qui sont toujours en opération), mais elle mise sur d'autres compétences. Ainsi, dans une démarche inspirée de l'approche subjective, la recherche de logique et de cohérence se fait grâce à l'implication singulière du sujet lecteur dans sa lecture alors qu'une approche cognitiviste favorise l'utilisation de techniques mémorielles, de repérages, de synthèse et de schématisation. Les compétences visées ne sont pas les mêmes. Sans faire la démonstration des limites et des forces des approches théoriques, nous pensons qu'elles résident dans la capacité de chacune à développer des compétences particulières (tel que démontré dans les

tableaux 14, 15, 16) sans exclure le développement des autres compétences, ce qui explique qu'elles soient complémentaires.

La diversification des approches en lecture littéraire et en spectature filmique devrait se traduire dans la pratique enseignante par une prise de conscience du type d'engagement privilégié dans la lecture-spectature et de son incidence sur les compétences visées et la finalité de son enseignement. L'enseignant au secondaire dispose d'une variété de moyens de stimuler les mécanismes de compréhension et d'interprétation qui favorisent, de différentes manières, le développement de l'identité du lecteur-spectateur élève, de ses connaissances et de ses compétences. L'enseignant peut choisir les approches théoriques, les interventions et les outils didactiques qui conviennent à l'acquisition de connaissances particulières et à l'atteinte de compétences visées. Il se questionne constamment sur ce qu'il vise par son enseignement de la littérature et du cinéma et sur les moyens à prendre pour favoriser le développement de compétences en lecture-spectature. L'enseignant fait parfois des choix entre des postures de lecture-spectature qui ne favorisent pas le même type de compétences. Par exemple, une attitude directive et interventionniste ne convient pas à une approche subjective, surtout si elle est accompagnée d'une démarche didactique visant une lecture-spectature consensuelle fondée sur des référents communs et des données objectives. La logique imposée par la posture de lecture-spectature doit être respectée dans la démarche didactique afin que les mécanismes et les compétences soient travaillés de manière spécifique. Nous croyons que varier les approches ainsi que les modes d'accès à des narrations à partir de codes différents, c'est permettre à l'élève de s'enrichir d'expériences littéraires et cinématographiques multiples. De plus, les œuvres littéraires et filmiques enseignées en classe de français devraient être choisies en fonction de l'approche privilégiée.

CONCLUSION

L'élaboration d'un modèle théorique de la lecture-spectature fondé sur les approches sémiotique, cognitive et subjective constitue un vaste projet qu'il convient de resserrer autour de propositions didactiques. Le principal avantage de modéliser une double activité en tenant compte de trois approches est précisément de rendre opératoire des connaissances complexes dans une perspective didactique. La recherche n'avait pas encore exploré conjointement la lecture et la spectature du côté du lecteur/spectateur de manière à tenir compte des divergences de point de vue de ces activités en fonction des approches théoriques. Cette perspective didactique présente toutefois un inconvénient majeur : la didactique n'englobe pas nécessairement toutes les approches à la fois, toute démarche d'enseignement-apprentissage cohérente s'inscrivant dans une tradition théorique particulière. Nous pensons toutefois avoir évité une confusion épistémologique en distinguant, dans le modèle et dans les propositions didactiques, les trois postures de lecture-spectature en fonction des approches de notre cadre théorique. Naviguer dans un périmètre théorique aussi large présente un autre inconvénient : comment prétendre à l'exhaustivité de chaque approche, dans chaque domaine d'activité? Nous avons cru toutefois nécessaire de faire concourir des champs théoriques parfois complémentaires, parfois divergents, à l'élaboration d'un modèle théorique au service de la didactique.

L'apport de traces empiriques de journaux de lecture-spectature, d'entrevues de groupe, de discussions entre pairs, de réponses à des questionnaires, d'exposés oraux d'élèves du secondaire en milieu scolaire a permis de resserrer notre démarche de modélisation autour de préoccupations didactiques. Les explorations sur le terrain de l'école ont ajouté une dimension empirique au lecteur-spectateur de notre modèle; il n'est pas uniquement le produit d'une spéculation à partir d'éléments théoriques. La

prise en compte de ses remarques (écrites ou orales) a eu le rôle de renforcer ou de nuancer les données théoriques de notre modèle, mais surtout de contextualiser les modalités de la lecture-spectature. Les propositions didactiques découlent ainsi non seulement de spéculations à partir de notre modèle théorique de la lecture-spectature, mais aussi de la compréhension du fonctionnement des mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation chez des sujets lecteurs-spectateurs empiriques.

Pour conclure le parcours de cette thèse, nous proposons de revenir sur quelques-uns de nos postulats de recherche afin de voir comment nous pouvons contribuer à leur enrichissement. Sans avoir cherché à démontrer leur véracité (ce n'était pas le but de cette thèse), nous sommes partie de ces préconceptions pour circonscrire notre objet de recherche. Elles se sont parfois avérées éclairantes et parfois déroutantes.

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.

L'idée que la lecture-spectature augmente la compréhension des deux œuvres ne peut que partiellement être démontrée dans cette thèse. Nous pouvons toutefois établir que, puisque les mécanismes de compréhension et d'interprétation sont complémentaires et qu'ils s'activent de manière itérative tout au long du parcours de lecture et de spectature, les deux activités s'enrichissent mutuellement. Elles ne mènent pas nécessairement à des analyses plus « justes » des romans/films, mais certainement à des approches plus approfondies du fait même qu'elles obligent à une relecture du roman par le film. Les réponses/réactions des élèves ont bien démontré que le questionnement sur le sens se poursuit d'une œuvre à l'autre. Pour répondre aux questions qu'ils se posent, les élèves puisent indistinctement dans les deux œuvres des éléments de réponse. Sur le plan didactique cela signifie que grâce aux effets de la première lecture, les élèves ont élargi leurs connaissances et ont vu leurs

imaginaires et leurs affects stimulés. Ces derniers seront immédiatement réinvestis dans une nouvelle expérience, comme par exemple la spectature de l'adaptation. La proximité entre les contenus des histoires facilite la poursuite de la composition de leur « texte de lecteur/spectateur » qui s'enrichit du processus itératif d'élaboration du sens. Nous croyons que le parcours double de la lecture-spectature en situation scolaire aide les élèves à tisser plus solidement le sens qu'il donne aux œuvres, indépendamment de leur posture de lecture/spectature.

Les mécanismes de lecture et de spectature sont à la fois spécifiques et complémentaires.

Nous sommes partie de l'idée que l'activité de lecture implique des mécanismes différents de ceux de la spectature. Même si les codes d'expression du roman et du film présentent de nombreuses différences, on ne peut établir de corrélation entre la spécificité de leur forme et celles des mécanismes qu'ils sollicitent chez le lecteur/spectateur. Le lecteur, tout comme 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. Mis à part le travail perceptuel du lecteur de la microstructure du roman qui se distingue de celui du spectateur du film -mais ceci n'était pas l'objet de notre recherche- nous ne pouvons identifier des mécanismes spécifiques à la lecture et à la spectature. Notre constat est que 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. Il ne faut toutefois pas négliger l'effet des codes littéraires et filmiques sur les mécanismes de compréhension et d'interprétation. Ainsi certains codes spécifiques au cinéma -tels le montage de l'image en mouvement- vont stimuler différemment les mécanismes de compréhension et d'interprétation, -ainsi, par exemple, le renforcement de l'identification. Lors de l'explicitation du fonctionnement de la lecture-spectature

nous nous sommes donc attardée à expliquer comment certains codes propres au cinéma ou à la littérature contribuent différemment à stimuler des mécanismes similaires. Du point de vue didactique, c'est fort intéressant puisqu'il est opportun de croire que les manières dont les œuvres stimulent certains mécanismes sont complémentaires et pourraient aider l'élève à en optimiser le fonctionnement.

Les différences de codes et de contenus du roman/adaptation filmique jouent sur la compréhension et l'interprétation du sujet lecteur/spectateur.

Les constats précédents forcent à interpréter différemment ce postulat. Comme notre recherche porte à croire que les différences entre contenus et codes augmentent la fréquence et l'intensité du recours à des mécanismes de compréhension et d'interprétation, nous pouvons imaginer que ces différences jouent positivement sur la compréhension et l'interprétation du lecteur/spectateur. Nous exprimons toutefois quelques doutes quant à la motivation que suscite la relecture du roman par le film chez l'adolescent en situation scolaire. Nos recherches exploratoires ont démontré que l'appréciation de l'adaptation filmique influence le degré d'investissement du spectateur. Or les élèves rebutés par le film ne s'engageaient pas toujours activement dans cette relecture; ils préféraient s'accrocher à leur compréhension et à leur interprétation issues de la première lecture. La plupart, cependant, se laissaient prendre par la version filmique et bénéficiaient ainsi de l'apport des contenus et codes spécifiques au film et de la réactivation de mécanismes de compréhension et d'interprétation. Il apparaît toutefois très clairement que les élèves qui maîtrisent les langages littéraire et filmique arrivent à mieux s'exprimer sur leurs lectures-spectatures. Une solide formation aux codes des romans et des films peut servir au jeune lecteur-spectateur à mieux profiter de ses lectures-spectatures et à mieux communiquer le sens qu'il en retire.

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. Elle nous a conduite à considérer distinctement les approches didactiques selon qu'elles sont fondées sur la sémiotique, le cognitivisme ou la subjectivité du sujet lecteur/spectateur. C'est grâce à cette distinction des théories sous-jacentes aux pratiques d'enseignement de la lecture/spectature et des postures de lecture/spectature qui en découlent que nous avons pu cibler le fonctionnement de mécanismes particuliers à chaque approche et les compétences à développer chez le lecteur/spectateur en situation scolaire. 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.

En terminant, nous souhaitons que l'intégration dans les cours de français d'une didactique de la lecture-spectature sur la base de ce que nous proposons permettent aux élèves de renforcer leur compréhension et leurs interprétations des œuvres littéraires et filmiques et de conserver ainsi dans leur mémoire des traces de toutes sortes (connaissances, expériences, émotions) qui serviront à des lectures et des spectatures de plus en plus complexes, de plus en plus riches. Les lecteurs/spectateurs élèves accéderont ainsi à un plus haut niveau de littérarité et de spectatorialité.

Puisque les codes filmiques (combinaison d'images mobiles, de sons, de paroles et parfois de textes) s'apparentent à ceux d'autres « lectures médiatiques »

quotidiennement pratiquées par les jeunes, nous pensons que la modélisation de la lecture-spectature et sa didactisation a une portée plus étendue que l'enseignement-apprentissage du roman et de son adaptation filmique. Par exemple, les élèves exercés à la lecture-spectature devraient plus facilement interpréter les codes des images publicitaires, des émissions de télévision, des jeux vidéo et inversement, l'école pourrait renforcer ses pratiques « scolaires » par les compétences des jeunes développées grâce à leurs divertissements médiatiques.

APPENDICE A

Première phase de validation du prototype

1) Présentation du cadre théorique de la recherche à Toulouse en 2006

Titre : Élaboration d'un modèle théorique de lecture-spectature de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique

Problématique

Postulat de recherche

L'activité du lecteur-spectateur de l'œuvre littéraire et filmique se trouve enrichie de l'apport des deux langages et il est donc important de combiner les deux pour parfaire l'éducation littéraire des jeunes.

Question de recherche

Quelle analyse et systématisation de la *compréhension/interprétation* d'un lecteur adolescent modélisé d'une œuvre littéraire et de son adaptation filmique sur les bases des théories cognitiviste, sémiotique et de l'esthétique de la réception peut-on proposer afin de générer un modèle théorique de lecture-spectature du roman et du film ?

Objectif général

Réaliser un modèle théorique de lecture-spectature de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique qui contribuera au développement d'une didactique pour des élèves du secondaire.

Objectifs spécifiques

1) Décrire et comparer les éléments spécifiques et non spécifiques du *discours* et de l'*histoire* de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique;

2) décrire et analyser les modèles et théories de lecture ou de spectature engendrés par ces deux modes de représentation et de narration d'une même histoire;

3) systématiser le processus de lecture-spectature du lecteur adolescent modélisé dans sa compréhension et son interprétation de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique.

Cadre théorique

Tableau 1 : Lecture de l'œuvre littéraire /Lecture de l'œuvre filmique selon les trois courants théoriques retenus

	Sémiotique	Cognitivism	Esthétique de la réception ³³
Lecture de l'œuvre littéraire	«[La sémiotique] s'intéresse à ce qui est le propre de la lecture, soit à la façon dont le lecteur tire du sens d'un texte dont il construit la signification» (Vanderdorpe, 1990, p.71). Modèles de Eco (activité inférentielle) de Greimas (1966); Genette (1972); Gervais (2006) (lecture-en-progression\lecture-en-compréhension); Rouxel (1996); Dufays (2003).	Conception dynamique s'intéressant aux habiletés et aux processus de lecture Kintsch et Van Dijk (modèle inférentiel) (1978) ; Irwin (1986); Lebrun (1987) ; Giasson (inspiré de Irwin) (1990); Deschênes (modèle <i>Top down</i> et <i>Bottom-up</i>) (1988).	Le <i>lecteur</i> , comme destinataire ou récepteur et dans la communication, est sujet à l' <i>aistêsis</i> [sensation] ou à l' <i>esthesis</i> [sensibilité, passion]. L'œuvre est le résultat de la convergence du texte et de sa réception. Iser (1976) et Jaus (1978) (Concept d'horizon d'attente);Rosenblatt (réception pragmatique)(1978).
Lecture de l'œuvre filmique	S'intéresse au discours mais aussi au récit, à ce qui est <i>narré</i> , indépendamment de des codes d'expression du récit. Gaudreault (1988) et Gaudreault et Jost (1990); Carroll (modèle de question-réponse) (1988); Metz (1972) inspirés de Genette (1972); Perron (inspiré de du modèle <i>authorial reading</i> de Rabinowitz (1987) et du modèle de Gervais (1998,	S'intéresse à l'activité spectatorielle ou la spectature Bordwell (modèle <i>Top down-Bottom up</i> (1989, 1985); Gardies (dispositif réglé) (1993); Perron (modèle interactionnel Bordwell) (1997)	Le sens construit par le spectateur à la lecture d'un film est influencé par ses émotions Kear (inspirée le modèle transactionnel de Rosenblatt (1978)) (1988); Allard (modèle psychanalytique) (2000)

³³ À ce moment de la présentation du cadre théorique de ma recherche (2006), nous ne connaissons que les travaux portant sur l'esthétisme de la réception. Nous avons compris par la suite qu'ils s'inscrivaient dans une perspective plus large et en développement, soit l'approche subjective.

	2006); Rollet (enseignement littérature et cinéma) (1996)		
--	---	--	--

Tableau 2 : Discours littéraire/Discours filmique

DISCOURS				
	Langage	Codes	Modes	Temps\espace
Roman	Écrit	<p>Codes spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> -Code linguistique (syntaxique-lexical-verbal) registres variables <p>Codes non spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> -Code du récit (narratif) ex : point de vue, focalisation, temps du récit et de l'histoire, syntaxe des séquences... -Codes socioculturels (contexte) -Code rhétorique (figures de style) 	<p>Narration</p> <ul style="list-style-type: none"> Mimésis verbale : -discours rapporté -discours transposé -discours narrativisé Diégésis : Focalisation narratorielle (spécifique) -focalisation externe -focalisation interne -focalisation zéro -multiples focalisations Type de narrateur : -hétérodiégétique -homodiégétique -autodiégétique -omniscient 	<ul style="list-style-type: none"> Ordre (non spécifique) -anachronies -analepse (rétrospection) -prolepse (anticipation) Vitesse (non spécifique) -pause descriptive -scène (dialogue=temps réel) -sommaire (effet d'accélération par la narration) -ellipse temporelle (événements passés sous silence) Fréquence (non spécifique) Récurrence d'éléments Semblables ou identiques Représentation de l'espace et de l'action : deux temps
Film	Image	<ul style="list-style-type: none"> -Image photographique mouvante -Mentions écrites Son -Son phonique (paroles : voix <i>in</i> ou hors champ diégétique -voix <i>off</i>) - Son 	<p>Monstration</p> <ul style="list-style-type: none"> Mimésis : jeu des acteurs/voix/sons Diégésis : Focalisation spectatorielle (spécifique) -Externe (Le spectateur en sait moins que le personnage puisqu'il ne peut pénétrer la conscience de ce dernier) -Interne (Le spectateur connaît du monde 	<ul style="list-style-type: none"> Ordre (non spécifique) -anachronies -rétrospection (<i>flash back</i>) -anticipation (<i>flash forward</i>) Durée -ellipse temporelle -chevauchement de l'action (spécifique) -Temps de l'histoire et temps de la narration TH =TN (souvent dialogues) TH >TN (résumé d'actions ou de paroles) TH=0 (Pause descriptive) TH <TN (scène ralentie) Fréquence -récurrence d'éléments

<p>analogique (Bruits : <i>in</i> ou hors champ diégétique-<i>off</i> diégétique ou extra-diégétique?) - Son musical (Musique : <i>in</i> ou hors champ diégétique-<i>off</i> diégétique ou extra-diégétique)</p>	<p>(général-ensemble-moyen-américain-rapproché-gros plan-insert) -Code des changements d'angle de prise de vue (plongée contre-plongée) -Code des effets optiques (champ ou contre-champ)</p> <p>Codes non spécifiques -Code du récit (narratif) -Codes socioculturels -Code rhétorique -Code linguistique verbal avec registres variables</p>	<p>diégétique que ce que connaît le personnage) -zéro (Le spectateur en sait autant que les personnages sur les situations) Type de narrateur : -Omniscient (grand imagier) -Extérieur (objectif) -Interne (personnage)</p>	<p>semblables ou identiques -récits singulatif : n narrations pour n histoires - récit répétitif : n narrations pour une histoire - récit itératif : une narration pour n histoire. Représentation de l'espace et de l'action : un (spécifique) ou deux temps</p>
---	---	---	---

Tableau 3 : Éléments communs au film et au roman

	CONTENU (savoirs diégétiques)	CONTEXTE (savoirs extra-diégétiques)	MÉDIATION/ RÉCEPTION	PLAISIR/ RÉPULSION
Roman/Film	<p>Contexte d'énonciation Schéma actantiel : logique des personnages (héros-objet de quête...) Schéma narratif : logique des événements (actions)</p>	<p>Connaissances : -culturelles -historique -artistiques -sociétales Contexte d'écriture : -historique -artistique -biographique Genèse de l'œuvre Intertextualité Genre Réception de l'œuvre : -par la critique -par le grand public Pérennité de l'œuvre</p>	<p>Valeurs Émotions Événements Actions Résonance (lieu/époque) Identification aux personnages aux thèmes Appréciation</p>	<p>Esthétisme : beauté du style/traitement Intérêt de l'intrigue, de l'histoire Appréciation des matières d'expression Émotions ressentis</p>

APPENDICE B

Première phase de validation du prototype

2) Étapes de réalisation d'une démarche d'enseignement du roman *Les portes tournantes* de Jacques Savoie et de sa transposition au cinéma par Francis Mankiewicz expérimentée au Collège Ste-Marcelline (2005-2006), telles que présentées à Toulouse en 2006.

Le dispositif didactique suivant a été expérimenté auprès d'élèves d'une classe de cinquième secondaire du Collège Ste-Marcelline. La classe était constituée de 28 filles entre 15 et 17 ans.

1. Expliquer les cinq dimensions (discours, contenu, histoire, médiation, plaisir/déplaisir) aux élèves et proposer des applications à partir de textes littéraires et d'extraits de films tout au long de l'année scolaire;
2. faire lire le roman *Les portes tournantes* aux élèves et leur faire noter leurs impressions et leurs appréciations au cours de la lecture (une grille peut être proposée);
3. faire travailler en équipe les élèves sur les questions portant sur la lecture du roman³⁴ (questions, page 10);
4. faire visionner le film *Les portes tournantes* et remplir le questionnaire (questions, p.13) lors du visionnage (répartir par groupe la responsabilité des élèves à répondre à une page du questionnaire), puis le compléter en équipe; revoir la directive précédente : donner une tâche différente à chaque groupe (questions différentes) et en groupe-classe, faire une mise en commun.
5. faire travailler en équipe les élèves sur les questions (p.19) portant sur la

³⁴ Ceci peut se faire à l'ordinateur et le fichier peut être envoyé à l'enseignant qui rassemblera les réponses dans le cas où le travail est collectif.

comparaison

- a. film\roman ³⁵;
6. prévoir des discussions permettant de confronter les réponses aux questions à l'intérieur de chaque groupe tout au long de la démarche (un ou deux élèves étant désignés à tour de rôle pour prendre des notes);
7. à l'issue des travaux et des discussions, rédiger avec les élèves un résumé des outils de lecture acquis à l'intérieur de cette démarche de lecture de l'œuvre littéraire et de sa transposition filmique;
8. s'assurer que les élève gardent des traces de cette démarche de lecture (fichier ou cahier) afin de la réutiliser comme stratégie de lecture lors d'une prochaine lecture\visionnage.

Les Portes tournantes - Jacques Savoie - LE ROMAN

Cinq dimensions : le discours – le contenu – l'histoire - la médiation-le plaisir

1) LE DISCOURS

- a. Le langage : Quel est le langage utilisé pour raconter cette histoire?
- b. Le mode : la narration et la focalisation

Explicitiez le contexte d'énonciation (Narrateur+narrataire+époque) de chacun des chapitres (regroupez-les si nécessaire).

La focalisation est-elle la même tout au long du récit? Donnez des exemples.

- c. Les codes

Les registres de langue changent-ils en fonction du narrateur et du narrataire? Qu'est-ce qui influence le code choisi ? L'âge du narrateur, son éducation, son époque?

- d. Le temps et l'espace

Quel est l'ordre narratif du récit? Donnez un exemple d'analepse et de prolepse.

³⁵ Idem

Donnez un exemple des principaux mouvements narratifs (le sommaire - l'ellipse - la pause - la digression).

Donnez un exemple d'éléments semblables récurrents.

2) LE CONTENU (savoirs diégétiques)

a. L'époque

À quelle époque se situe l'histoire? Et ses analepses? Comment les époques sont-elles représentées?

b. L'intrigue

Quelle est l'intrigue principale du roman? Quels sont les épisodes?

c. Les personnages

Nommez les personnages, donnez leurs caractéristiques et explicitez les liens de parenté entre eux, ainsi que les liens psychologiques et affectifs.

d. La structure narrative

Faites le schéma narratif (situation initiale+développement+dénouement) de cette histoire. Justifiez les divisions et les titres choisis par l'auteur. Qu'en pensez-vous?

3) LE CONTEXTE (savoirs extra-diégétiques)

a. Genre

À quel genre littéraire appartient ce roman? Décrivez son univers narratif.

b. Connaissances historiques

Quelles connaissances vous permettent de tirer profit de cette lecture? L'auteur a dû se renseigner sur quoi pour créer le cadre de son histoire? Donnez des détails biographiques sur l'auteur ayant pu influencer le contexte et les événements de l'histoire. Nommez quelques événements politiques, technologiques, économiques réels ayant pu influencer le destin des personnages.

c. Connaissances artistiques

À quelles connaissances artistiques (musicales et picturales) le roman fait-il référence? Donnez des exemples.

d. Connaissances culturelles

Quelles sont les références culturelles du Québec des années 80, du Nouveau-Brunswick des années 30 et du New-York des années 50 et 60. Nommez-en quelques-unes.

e. Connaissances personnelles

À quelle autre histoire celle-ci peut-elle être comparée? Est-ce que le style vous rappelle une autre œuvre? Avez-vous déjà lu des œuvres relatant la même époque? En quoi étaient-elles différentes?

f. Réception par la critique

Trouvez au moins deux articles sur Internet critiquant le roman et offrant un point de vue nuancé. Êtes-vous d'accord avec ces critiques?

4) LA MÉDIATION

a. Valeurs

Approuvez-vous les valeurs des personnages? Par exemple le choix de la mère de fuir à New York, la relation parent-enfant...

Comment comprenez-vous ces choix dans le contexte de l'époque?

Qu'est-ce qui influence votre propre jugement?

Votre modèle familial est-il très différent de ceux proposés dans le film?

b. Critique de l'œuvre

Ce roman vous a-t-il touché? Quels aspects vous ont intéressé et lesquels vous ont laissé indifférent? Qu'est-ce qui vous a déplu ou plu au plan de la forme? Au plan du contenu?

Comment vous y seriez-vous pris pour écrire cette histoire?

Pourquoi, selon vous, cette œuvre a-t-elle connu un succès lors de sa sortie dans les années quatre-vingt?

c. Apport humain

Que vous a apporté cette lecture au niveau personnel?

Qu'avez-vous appris sur l'être humain?

À quel personnage vous identifiez-vous le plus et pourquoi?

Pourquoi, selon vous, Antoine utilise-t-il le magnétophone pour s'adresser à sa mère?

Quelle technologie serait utilisée aujourd'hui selon vous? Communiquez-vous aussi avec vos parents de manière électronique? Est-ce dans des circonstances particulières?

d. Apports culturel et socio-historique

Que retenez-vous le plus des éléments culturels du roman : le passage du cinéma muet au cinéma parlant?

La culture acadienne? La culture québécoise des années quatre-vingt? La deuxième guerre mondiale? Les références sur la musique, sur la peinture?

Est-ce qu'il y a des éléments que vous connaissiez déjà? Lesquels? Qu'est ce qui ressemble à votre culture?

5) LE PLAISIR

Avez-vous ressenti un plaisir à lire ce livre? Par moment ou tout au long du roman ?

Un narrateur vous a-t-il plus touché qu'un autre? Quels moments ont été les plus captivants? Avez-vous trouvé le style beau? Lourd? Métaphorique? Ou banal?

Recommandez-vous ce livre?

***Les portes tournantes* - Francis Mankiewicz - LE FILM**

Cinq dimensions : Le discours – le contenu – le contexte - la médiation-le plaisir

1) LE DISCOURS

a. Les langages

Le langage utilisé pour le cinéma est la monstration. Trouvez un exemple pour chacune de ses matières d'expression.

Images mobiles Ex : Toute juxtaposition de plan	
Mentions écrites Ex : Tout exemple de texte apparaissant dans ou sur l'image	
Paroles	
Musique	
Bruits	

Associez des signes visuels et sonores aux émotions suivantes vécues par les personnages :

Ex : Des cris (signes sonores) associés à la peur ou un silence à l'hésitation.

Ex : Un décor blanc (signe visuel) associé à la jeunesse, à la pureté, à l'innocence ou un sourire associé au sentiment de bonheur.

	Signes visuels	Signes sonores
Angoisse		
Honte		
Rêverie		
Exaltation		

Le registre de langue d'Antoine est-il surprenant? Justifier votre réponse.

b. Le mode : la narration et la focalisation

Qui fait la narration en voix off?

Qu'est ce que cela apporte à l'histoire?

Quelle focalisation privilégie Mankiewicz? En sait-on plus, moins ou autant que Blaudelle, Antoine ou Lauda sur leur destin?

Comment le film introduit-il les personnages de Lauda et Céleste?

Chaque personnage devient-il aussi narrateur (en voix in)?

Lequel n'a pas de parole en voix in?

Remarquez comment s'enchaînent les lectures du journal de Céleste et complétez :

1^{er} lecteur : Blaudelle 2^{ème} lecteur : _____ 3^{ème} lecteur : _____ 4^{ème}
lecteur : _____

c. Les codes

Code de montage : Identifiez un raccord (lien visuel ou musical) entre les deux époques. Combien de sauts dans le passé retrouve-t-on?

Code de mouvement d'appareil : Décrivez un plan filmé en pano-travelling. Que permet ce mouvement de caméra?

Code de variation d'échelle de plan : Qui vous rappellent les gros plans sur le visage et les yeux d'Antoine?

Code de changement de prise de vue : Les scènes filmées entre Céleste et Edwin placent souvent l'un en plongée et l'autre en contre-plongée. Pourquoi?

Code d'effet optique : À quoi servent les contrastes entre les plans flous d'époque et ceux très clairs des années quatre-vingt?

d. Le temps et l'espace

Donnez deux exemples d'éléments identiques récurrents.

Les retours en arrière sur la vie de Céleste sont-ils chronologiques?

Nommez un événement dont on parle mais qu'on ne voit pas.

2) LE CONTENU (savoirs diégétiques)

a. L'époque

Comment les époques sont-elles représentées?

	Époque de Céleste à Val d'Amour	Époque de Céleste à Campbelton	Époque d'Antoine à Montréal
Vêtements\coiffures			
Couleurs dominantes			
Maison\appartements			
Salle de spectacle			
Musique			

b. L'intrigue

Quelle est l'intrigue principale du film?

c. Les personnages

Comment expliquez-vous les silences de Blaudelle? _____

La maturité d'Antoine vous étonne-t-elle?

Quel statut Céleste finit-elle par acquérir à Campbelton?

Le réalisateur a voulu tisser des liens de représentations étroits entre Céleste et son petit-fils. Donnez

une ressemblance physique : _____

une similitude de personnalité : _____

un talent partagé : _____

Le personnage de la mère de Céleste parle dans une scène du film. Qu'apporte cette scène au récit?

Quel personnage des romans n'apparaît pas dans le film? Et pourquoi le réalisateur a-t-il fait ce choix?

Les Blaudelle démontrent des signes d'appartenance à la haute bourgeoisie. Donnez-en un exemple.

d. La structure narrative

Les deux trames narratives sont-elles chronologiques?

e. Les objets

Quel meuble Blaudelle garde-t-il en héritage?

Que symbolisent les « portes tournantes »?

Que retrouve-t-on à l'entrée du cinéma?

3) LE CONTEXTE (savoirs extra-diégétiques)

a. Le genre

À quel genre cinématographique appartient ce film?

b. Les connaissances historiques

Sur quoi le réalisateur a-t-il dû se renseigner pour créer les décors de son film?

c. Les connaissances artistiques

Dans le studio de Blaudelle, les peintures sur les murs s'inscrivent dans quel courant artistique?

Et la peinture que Blaudelle fait de son fils au piano?

À quelle époque la pièce composée par Céleste « You don't kill a piano player » est-elle très populaire?

Quel genre de musique est présenté dans la salle de spectacle où travaille Lauda?

Que rappelle cette musique?

d. Les connaissances culturelles

Comment expliquez-vous que l'appartement de Céleste soit rempli de costumes?

e. Les connaissances personnelles

Ce film, vous en rappelle-t-il un autre? Lequel et pourquoi?

4) LA MÉDIATION

a. Les valeurs

Le monde imaginaire de Céleste, opposé au monde rigide des Blaudelle, vous fait-il mieux comprendre son choix?

Le fait de voir cette vieille dame digne toucher avec tendresse le visage d'Antoine influence-t-il votre jugement?

La mort de Céleste en 1945 dans le roman rend-elle plus acceptable l'abandon de son fils?

Que pensez-vous de l'éducation d'Antoine?

b. La critique de l'œuvre

Qu'avez-vous apprécié ou non sur le plan visuel? Sur le plan sonore? Sur le plan de la structure?

Pourquoi, selon vous, cette œuvre a-t-elle connu un succès lors de sa sortie dans les années quatre-vingt?

Est-ce encore un bon film? Justifier.

c. L'apport humain

Qu'est-ce que le film vous a appris sur l'être humain? Sur vous-même?

d. L'apport culturel et socio-historique

Les images vous ont-elles informé sur l'époque, les arts, la société? Comment?

5) LE PLAISIR

Avez-vous apprécié le film? Quelle scène avez-vous préférée?

Complétez ces phrases :

Je me souviens encore du moment où j'ai quitté Val d'Amour, accrochée à une valise comme à _____

Tu n'es pas toute seule _____
 Commence à peindre l'univers, quand il n'y aura que moi à mettre dedans, _____
 Depuis que ton père et moi on s'est séparés, il ne s'est pas passé une journée _____
 Le cinéma avait complètement changé ma vie, _____
 Je croyais qu'à m'habiller comme elles, _____
 C'était comme si toutes les nuits, _____
 Tout ce qui n'est pas exactement comme dans mes rêves _____
 Tu es comme le cinéma, _____
 Un enfant qui dessine, _____
 Il va falloir que chacun fasse son petit sacrifice _____
 Je ne sais pas, je ne sais plus, _____
 J'ai fui la guerre, _____
 On est souvent trop petit quand _____

Laquelle des phrases complétées précédemment préférez-vous ? Pourquoi?

Les portes tournantes

LE ROMAN et LE FILM

Savoie/Mankiewicz

Cinq dimensions : Le discours – le contenu – le contexte - la médiation-le plaisir

1) LE DISCOURS

Est-ce que de voir les personnages, leur époque, leur lieu de vie vous a permis de mieux comprendre leur univers?

Est-ce que d'entendre la chanson « You don't kill a piano player » contribue à

enrichir l'histoire racontée? Et contribue aux émotions?

Préférez-vous imaginer vous-même l'univers sonore et visuel lors de votre lecture plutôt que de devenir spectateur/trice de l'univers proposé par le film?

Lequel des deux langages (littéraire ou filmique) vous semble plus proche du réel?

Pourquoi?

Le fait d'entendre la voix de Céleste la rend-il plus humaine? Cela vous aide-t-il à mieux comprendre les grands choix de sa vie tels que l'abandon de son fils?

La structure narrative est-elle plus facile à suivre dans le film ou dans le roman ?

Justifiez

Est-ce que les codes d'expression (images en mouvement et son) du film vous ont permis de mieux comprendre l'histoire du roman? Si oui, comment?

Est-ce que les plaisirs sont-comparables?

2) LE CONTENU (savoirs diégétiques)

Les représentations visuelles et sonores des époques contribuent-elles à votre appréciation de l'histoire?

L'intrigue est-elle identique, du roman au film? Est-ce plus important d'avoir une intrigue forte au cinéma?

Êtes-vous d'accord avec les modifications apportées à l'histoire dans l'adaptation filmique? Ex : coupure de personnage- ajout de Céleste âgée?

Les auteurs/réalisateurs aiment bien changer la fin de leur histoire (comme s'ils signaient une nouvelle œuvre). Qu'avez-vous pensé de la nouvelle fin? Laquelle avez-vous préférée?

Le fait de voir les Blaudelle vous les rend-il plus antipathiques?

La vue de quels personnages vient renforcer votre appréciation ou votre compréhension de l'histoire ?

Les caractéristiques des personnages vous semblent-elles plus explicites dans le film ou dans le roman?

Pourriez-vous dire que d'avoir lu le roman vous aide à mieux comprendre les personnages du film? À mieux saisir leurs ressemblances?

Lors du visionnage du film étiez-vous constamment en train de penser au roman? À quoi pensiez-vous? À l'histoire? À ce qui était pareil ou différent? Aux personnages? Aux objets?

3) LE CONTEXTE (savoirs extra-diégétiques)

Les représentations visuelles et sonores d'époques demandent des recherches différentes selon le langage utilisé pour raconter une histoire. En quoi diffèrent-elles? Préférez-vous être un écrivain ou un réalisateur? Justifiez.

Les œuvres de Blaudelle sont-elles plus jolies décrites dans le roman ou à l'écran? L'explicitation des courants artistiques influençant Blaudelle dans le roman vous a-t-elle aidé à mieux identifier ses œuvres dans le film?

L'auteur et le réalisateur doivent-ils faire le même genre de recherche pour créer le cadre de leur œuvre? Justifiez.

Connaissez-vous d'autres romans adaptés au cinéma? Comment avez-vous apprécié de lire\voir les deux œuvres?

4) LA MÉDIATION

Comment avez-vous ressenti la relation entre les personnages dans le film par rapport à l'écran?

Vous êtes-vous plus identifié à un personnage du film ou du roman? Lequel?

Votre opinion par rapport à Céleste a-t-elle changée? Sentez-vous que vous avez mieux compris les motifs derrière le choix d'abandonner son enfant? Ou au contraire le roman vous avait-il fourni de meilleurs arguments?

Trouvez-vous que la lecture du roman suivie du visionnage de son adaptation filmique est une expérience plus complète que la lecture seule?

Les références culturelles du roman vous ont-elles aidé à mieux comprendre le film?

L'interprétation des événements, et des intentions de personnages est-elle plus facile avec le roman ou avec le film?

5) LE PLAISIR/ LE DÉPLAISIR

Aviez-vous hâte de voir le film? Vous a-t-il surpris? Déçus? Quelles émotions avez-vous ressenties?

APPENDICE C

Première phase de validation du prototype

3) Exemples de réponses d'élèves de 5^{ème} secondaire du Collège Ste-Marcelline lors de l'exploration de 2005-2006 présentées à Toulouse en 2006

1) LE DISCOURS

« 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. Antoine fait des recherches dans le film pour entendre « You don't kill a piano player ». Dans la vie de Céleste, du tout début de sa carrière musicale jusqu'à la fin, la chanson la suit et grandit avec elle. »

« (Grâce aux codes d'expression) on comprend et on visualise mieux pourquoi elle doit abandonner son enfant, comment les Blaudelle étaient très persuasifs, comment Blaudelle père était une mauviette. On le voyait très bien lorsque les parents de Blaudelle père disaient quelque chose à propos de Céleste, celui-ci, au lieu de la défendre, baissait la tête. Il avait honte de ses parents. On voit bien aussi que même Céleste n'avait pas le droit de parole devant les Blaudelle. »

2) LE CONTENU

« Oui. Les images et la musique rendent l'histoire plus captivante et réelle. 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. »

« Par exemple, l'air de « You Don't Kill a Piano Player », qu'on ne connaissait pas, donnait créait une certaine ambiance. Avec le livre, on voyait le nom revenir très souvent mais vu que la musique nous était inconnue, soit ce fait pique la curiosité, soit on l'ignore complètement. Le film a permis d'assouvir cette curiosité. »

« Lors de l'adaptation, le réalisateur a gardé l'essentiel de l'intrigue du livre. Cependant, dans le livre, on savait dès le début que Céleste Beaumont était morte alors que dans le film, on nous laissait en suspens, on ne savait pas si elle était encore vivante ou pas, jusqu'aux derniers moments du film. »

« La raison pour laquelle ils ont fait ce changement, d'après nous, est pour capter l'attention de l'auditoire. Si Céleste était déjà morte, peut-être que les gens n'auraient pas trouvé le film assez intéressant... à quoi ça sert de regarder un film dont on connaît déjà le dénouement? »

« Oui, le réalisateur a gardé l'essentiel du livre et ce qui est le plus important. Il est impossible de réaliser un bon film en gardant mot pour mot le scénario d'un roman. Déjà, on avait l'impression que les personnages récitaient trop (narration de Céleste...). Peut-être est-ce parce qu'on avait déjà lu le livre? »

« On a préféré le dénouement du film parce qu'il nous laisse nous imaginer la suite. La fin n'est pas définitive, le réalisateur laisse libre cours à notre imagination. »

« OUI!! Tout au long du film, l'attitude hautaine et « snob » des Blaudelle père et mère nous tapait sur les nerfs. Dans le livre, ce n'était pas si mal car on les connaissait au travers du journal, des lettres de Céleste tandis qu'avec le film, on les voyait carrément agir »

« Céleste et Antoine, on avait parfois de la peine à s'imaginer leur caractère et le film a largement contribué à nous éclairer. »

« 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 se faire une image d'eux. »

« La structure narrative est bien plus simple à suivre dans le film. Il y avait un ordre chronologique, autant avec le temps présent qu'avec les retours en arrière. De plus, lors des retours en arrière, les couleurs étaient plus claires, il y avait moins de diversité de couleurs. Le livre, par contre, était mêlant au départ. Cela nous avait pris du temps à comprendre qu'il y avait à chaque fois des changements de points de vue et de temps. »

« Lors du film, nous trouvions qu'Antoine parlait comme s'il récitait. Nous remarquions les éléments omis et rajoutés. »

3) LE CONTEXTE

« Le lecteur d'un roman lit et interprète le récit comme il l'entend alors que le spectateur qui regarde et écoute un film doit se conformer à la pensée du réalisateur. Par l'intermédiaire de la musique et des images, le réalisateur impose sa vision d'une histoire à tous les spectateurs. De plus, le film donne beaucoup plus d'informations en moins de temps parce que toutes les descriptions sont remplacées par des images ou de la musique et qu'on se concentre donc sur les éléments du récit plutôt que sur l'univers qui l'entoure. »

« 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 dictionnaire nous montre que très peu de mots n'ont qu'une seule signification. La prolifération de sens différents pour chaque mot forme une sorte de champ lexical de définitions et d'interprétations parmi lesquelles le lecteur choisit celle qui lui agréée le plus même si cette dernière ne respecte pas nécessairement la vision première de

l'auteur. Au contraire, 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. Aussi, nous laisserions tout ce qui est du domaine du fantastique, de la romance et de l'imaginaire aux auteurs et tout ce qui a trait à la politique, aux documentaires et à la religion aux réalisateurs. »

« Dans le livre, Blaudelle est un personnage fascinant dont l'aura donne du caractère à ses œuvres. Celles-ci paraissent profondes et même un peu mystiques parce qu'on a l'impression que le peintre déverse une partie de lui dans la peinture. Dans le film, Blaudelle est un personnage qu'on laisse un peu plus dans l'ombre. Silencieux et bourru, il passe presque inaperçu et ses tableaux en pâtissent. On les remarque à peine et si, par hasard, on les voit, il leur manque la touche de vie et de personnalité que Blaudelle verse dans ses œuvres dans le roman. »

« La peinture faite directement sur le mur du studio nous a considérablement marqués 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. À part pour ces deux œuvres, la production artistique de Blaudelle nous a laissés plutôt indifférents. »

« Tous deux doivent se renseigner sur l'époque et le cadre historique dans lequel se situe l'histoire pour ne pas faire d'anachronismes. Cependant, le réalisateur étudiera certainement plus les images et les photos alors que l'auteur se concentrera sur les textes qui font référence au sujet qui le préoccupe. »

4) LA MÉDIATION

« Suite à la lecture de cette œuvre, nous avons pu prendre conscience des mentalités de l'époque. L'expérience de Céleste est assez troublante. On peut voir que l'autorité d'une mère n'est rien par rapport à celle des beaux-parents. Le déchirement dû au fait qu'elle doive quitter son enfant, est très touchant. La guerre influençait les personnes à prendre certaines décisions sur un coup de tête. Avec le recul, ces décisions nous paraissent insensées, contrairement à cette époque. La vie (et tout ce qui se rapporte à elle) n'est jamais facile. L'humain, en général, est compliqué et confus. Prenons pour exemple Lauda et Blaudelle. Après leur divorce, ni l'un ni l'autre ne purent satisfaire leur manque d'amour. Nul d'entre eux ne voulait l'admettre. Par contre, Antoine avait tout compris. À la fin de l'œuvre, on ressent l'attachement entre Lauda et Blaudelle. De plus, on apprend que l'humain est très influençable : Céleste qui s'est laissé influencer par ses beaux-parents en leur donnant la garde de leur enfant. »

« À la fin du roman, nous nous identifions au plus jeune personnage, soit Antoine. En tant qu'enfant, il réussit à percevoir de nombreuses choses que les adultes ne peuvent voir. (Cela rappelle *La vie devant soi* de Romain Gary). Il a un point de vue propre aux enfants. Il est direct dans ses raisonnements. Il se détache du monde des adultes, ce qui fait de lui un personnage intéressant à analyser. »

« De nos jours, la technologie qui serait plus adéquate, serait la messagerie instantanée. Elle permet la communication (transmission de messages, de fichiers, de documents...) plus rapide avec les personnes du monde entier. »

« Il est très intéressant d'entendre « you don't kill a piano player ». Tout le long de notre lecture, nous étions curieuses d'entendre enfin cette 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. Les représentations sonores sont des éléments importants, compte tenu du sujet de l'œuvre. »

« Le film nous transporte plus dans les différentes époques évoquées dans l'histoire. Les dialogues de personnages et la narration du film rendent l'histoire plus réelle. C'est une des raisons pour lesquelles le film nous a plus ému que le roman. Les émotions dans la voix et dans la musique sont mieux transmises aux spectateurs. Bref, il nous est plus facile de nous situer dans le temps, et à travers les personnages du film. »

« 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. Le roman nous illustre de façon moins claire la raison pour laquelle Céleste abandonne son fils. Tandis que dans le film, nous comprenons beaucoup mieux la situation troublante dans laquelle elle doit prendre une décision déchirante. La voix de Céleste nous fait vraiment rentrer dans son histoire et nous fait vivre les émotions avec elle. »

« Les matières d'expression du film nous ont permis de mieux comprendre le roman. Par exemple, lorsqu'elle joue du piano on ressent dans le film le plaisir qu'elle a. Les regards du film sont des éléments clés. Nous en comprenons beaucoup avec les yeux. La dernière scène est particulièrement émouvante. Un autre regard révélateur, est celui de Litwin, lorsqu'il l'amène dans sa chambre, nous devinons ses arrières pensées. Dans le roman, nous avons plus de détails, par contre dans le film nous avons le regard qui en dit beaucoup. »

« Le choix d'abandonner son enfant est plus compréhensible à l'aide du film puisqu'on comprend, depuis le début, tout ce que vit Céleste (son importance dans le film est capitale, elle est plus importante dans le film que dans le roman). »

« On y retrouve même les répliques identiques du livre, on va même deviner ce qui va se dire. De plus, les détails des endroits et des villes sont tels que nous les avons imaginés dans le livre, alors on les reconnaît facilement grâce aux descriptions de celui-ci. »

« Certaines d'entre elles (références au roman), oui, nous ont permis de mieux comprendre le film et de mieux situer l'époque, les références musicales comme « *You Don't Kill A Piano Player* ». Les autres références nous ont permis de nous reconnaître dans les lieux et dans le temps sont les dates qu'il y avait au début des chapitres, les lieux cités dans le livre (comme dans le film) comme Val d'Amour, Campbellton et surtout le New-York du milieu des années 1940 jusqu'à aujourd'hui. »

« Le film nous donne plus l'idée des époques contemporaines et de guerre, on arrive plus à comprendre rapidement les événements, les liens se font automatiquement, tandis que dans le livre, on doit les faire nous-mêmes. »

« Dans le film, Pierre Blaudelle était très gêné devant Céleste ainsi que devant ses parents mais, dans le livre nous avons moins ressenti cela. Aussi, dans le livre, nous avons moins ressenti que Céleste épousait Pierre Blaudelle parce qu'elle n'avait pas d'autres choix. Aussi, dans le livre, on sent plus qu'Antoine aime sa mère alors que dans le film, les acteurs ne dégagent pas cet amour. »

« 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... »

« Nous trouvons que c'est une expérience plus complète qui nous permet de réaliser qu'une adaptation filmique d'un roman n'est pas nécessairement fidèle à ce que l'auteur a écrit parce que le réalisateur fait toujours des changements. »

« L'interprétation personnelle, à notre avis, est plus facile avec le film car c'est plus facile de comprendre ce qui se passe. Dans le livre c'est plus difficile car nous avons plus de mal à visualiser les passages entre les époques »

5) LE PLAISIR

« 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. 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 et parce que cela nous a montré de nouveaux éléments tels qu'une fin différente. »

« Le film nous a surprises, les liens qu'on a pu faire entre le film et le livre ont été plus que présents, il était facile d'identifier les personnages et de comprendre les conséquences des actions des protagonistes. »

« Après avoir lu le roman, nous avons vraiment hâte de voir le film. Nous avons aimé le film mais nous avons beaucoup mieux aimé la fin dans le livre. C'est surtout la fin du film qui nous a vraiment déçues. Pendant tout le film, on ressentait de la pitié pour le sort de Céleste, puis la joie car elle se venge de son patron et de la tristesse pour sa situation familiale. Durant tout le film, il y a une bonne intrigue et on ressent du suspense car on veut savoir comment le film finit.

« De plus, ce film a été un des plus émotifs et touchants, il m'a profondément impressionnée puisqu'il a touché deux de mes cordes sensibles... la musique et la famille (Amélie), deux éléments qui, selon moi, ne peuvent survivre l'un sans l'autre, et cela depuis des générations, mon arrière grand-mère et ma grand-mère jouant toutes deux du violon, ma mère sachant le violon et le piano, et moi, finale héritière, apprenant le piano et la guitare. C'est ainsi que je me suis reconnue dans le film, c'est pourquoi il m'a directement touchée au plus profond du cœur »

« Nous avons très hâte de voir le film. Il nous avait permis de mieux visualiser certaines scènes un peu floues. Le film ne nous avait pas surpris, sauf la fin, car nous ne nous attendions pas au fait que Céleste soit toujours vivante. »

« Le film, dans mon cas, m'avait laissé un peu indifférente, en fait j'ai de la misère à me rappeler de mes sentiments. Je me rappelle, par contre, de mes sentiments de dégoûts face au patron de Céleste et à son mari. Je n'avais vraiment pas apprécié les parents de Blandelle. Ce que j'avais vraiment apprécié, c'était la fin et la pièce presque nostalgique de « You don't kill a piano player ».

APPENDICE D

Deuxième phase de validation du prototype

1) Le protocole de la recherche exploratoire menée en 2006 à Toulouse dans quatre classes de collège et deux classes de lycée de la région toulousaine.

Titre de la recherche: Les mécanismes de lecture\spectature subjective d'une œuvre littéraire et de son adaptation cinématographique chez des sujets lecteurs adolescents

Protocole de recherche

Introduction

Cette recherche exploratoire sert de premier défrichage à un projet de recherche conduit par le L.L.A. L'objet principal sur lequel nous réfléchissons et pour lequel nous tenterons de développer des outils méthodologiques permettant de le saisir, de le comprendre et éventuellement de le modéliser est les textes/films transformés en dispositif de l'imaginaire par l'activité du lecteur/spectateur.

Le postulat de départ qui a fait naître la réflexion à l'origine de cette recherche est qu'il existe de nombreux éléments médiateurs entre soi et le soi fictionnalisé qui sont en œuvre lors de la lecture/spectature subjective. Nous croyons que ces éléments peuvent activer chez le lecteur des mécanismes communs. L'objectif principal de cette recherche est donc d'identifier des mécanismes subjectifs de lecture littéraire et de spectature filmique qui pourront servir à développer une didactique de la lecture/spectature tenant compte de l'acquisition de nouvelles compétences, soit d'une progression vers une *lecture/spectature subjective experte*.

Cette recherche exploratoire sera conduite dans six classes (3^{ème} et seconde) de la région toulousaine qui ont lu un « classique » de la littérature québécoise contemporaine, *Les portes tournantes* de Jacques Savoie. Des outils de collectes de données qualitatives nous permettront de suivre l'itinéraire de lecture d'élèves en

mettant l'accent sur leurs difficultés, leurs frustrations, leurs moments de lassitude, de gêne ou encore leurs intérêts, leurs moments d'attrance et d'implication dans l'œuvre. Les données analysées portant sur les degrés d'investissement/répulsion dans l'oeuvre (forme et contenu), d'activité fantasmatique, de cohérence mimétique, de réactions axiologiques vécus par les lecteurs-adolescents nous serviront d'éclairage sur les niveaux d'activités interprétatives générés par ces mécanismes. L'échantillon comprenant des variables socioculturelles telles que l'âge des élèves et des enseignants, le sexe, le type d'établissement scolaire (privé, public, professionnel), le lieu géographique (ville, banlieue) et les conditions socio-économiques, nous verrons s'il y a lieu d'y observer des différences.

Les mécanismes de lecture subjective du roman de J. Savoie seront comparés à ceux de la spectature de sa transposition cinématographique par F. Mankiewicz. Nous comparerons les lieux d'implication et de répulsions des lecteurs/spectateurs sujets en fonction des transformations modales et de contenu ainsi que leurs réactions axiologiques suite à un questionnaire commun sur les deux œuvres. Dans un troisième temps nous tenterons de voir si les activités de lecture-spectature ou de spectature-lecture permettant le déplacement de fictionnalités d'une œuvre génèrent des dynamiques interprétatives nouvelles.

Méthodologie

Les outils méthodologiques ont émergé d'une réflexion sur la nature de l'objet à saisir et d'une spéculation sur l'opérationnalisation didactique potentielle que pourrait générer la compréhension d'un tel objet. Les données qualitatives seront récoltées à partir d'outils de collectes de données variés tels que le journal de lecture, le questionnaire écrit (comprenant deux phases) et la discussion de groupe. Puisque ces trois instruments sont destinés à être complémentaires, nous poserons au moins deux

questions transversales identiques, ce qui nous permettra de voir comment, de la discussion, au questionnaire, en passant par le journal, les données sont véritablement véridiques. Les élèves seront questionnés sur leur perception et leur interprétation des personnages, des lieux/objets et des événements et sur leurs impressions de lecture. La compilation des données se fera à partir d'une grille émergente des réponses/réactions. La collecte des données se fera en quatre étapes pour les élèves et en deux étapes pour les enseignants.

Sujets lecteurs élèves

Première étape : Le journal de lecture

Le journal de lecture est un cahier d'écriture dans lequel le lecteur inscrit ses impressions, ses questionnements, ses critiques. Il favorise une lecture sensible et intuitive, libérée des tensions des lectures dirigées au profit de lectures spontanées. Dans le cadre de notre recherche, le journal de lecture servira de lieu d'exploration de l'itinéraire du lecteur. Nous proposerons aux élèves de réaliser un journal de lecture au cours de leur lecture du roman *Les portes tournantes* et ce, à partir des trois consignes suivantes :

- 1) Notez les passages qui vous ont fascinés ou plu/repoussés ou déplu? Et dites pourquoi.
- 2) Notez les moments où vous avez eu des difficultés de lecture ou des moments de lassitude\ des moments plus passionnants ou intéressants.
- 3) Donnez vos impressions finales, votre état d'esprit à la fin du roman.

Les élèves qui visionneront le film en premier n'auront qu'à réaliser la 3^e consigne à la fin de la présentation du film, soit :

- 3) Donnez vos impressions finales, votre état d'esprit à la fin du film.

Deuxième étape

Dans un premier temps, un questionnaire constitué de questions ouvertes sera administré à tous les élèves suite à la lecture ou à la spectature du roman/film. Ces questions auront comme but d'orienter le questionnement de l'élève dans une démarche de construction d'un sujet lecteur fictionnalisé. Pour élaborer le questionnaire nous avons nous-même dû nous attribuer le rôle de *sujet lecteur expert* puisque nous devons anticiper le questionnement d'un sujet lecteur qui se construit. Dans un premier temps nous avons rédigé un grand nombre de questions sans les regrouper, ni les hiérarchiser. Ce n'est qu'après discussion à partir de ces questions que nous avons vu émerger les catégories suivantes :

- 1) Les difficultés, les frustrations, les moments de lassitude, de gêne ou encore les intérêts, les moments d'attrance et d'implication dans le rapport à la forme et au contenu de l'œuvre. Les niveaux d'investissement du lecteur par la cohérence mimétique.
- 2) Regard sur les personnages et les objets
 - A) Personnages perçus par le lecteur
 - 1) compréhension des motivations des actions des personnages
 - 2) jugement porté sur ces actions
 - B) Objets\lieux
 - C) Point de vue de chaque personnage sur les autres (voix narrative)
 - C) Proximité ou opposition entre les personnages
- 3) Jugements sur l'œuvre
- 4) Interprétations globales

Les élèves seront libres de répondre ou pas aux questions qui leur seront proposées puisque celles-ci pourraient entrer en conflit avec leur questionnement sur l'œuvre donc avec leur propre subjectivité. La lecture subjective admettant des interprétations

multiplés, la formulation de questions pose le problème de l'implication de notre propre subjectivité et de son influence sur la lecture de l'autre. Nous croyons donc que la liberté de répondre ou pas aux questions permettra aux élèves de ne pas être contraints à des interprétations non spontanées (ou évitera aux élèves d'être contraints à des interprétations forcées). Deux questionnaires ont été conçus : l'un pour le roman, l'autre pour le film. Certaines questions seront volontairement communes aux deux œuvres afin de comparer les impressions, les jugements des lecteurs en fonction des différences des modes d'expression de l'histoire, mais d'autres seront spécifiques aux œuvres car elles porteront sur des contenus différents, modifiés au cours de l'écriture du scénario.

Dans un deuxième temps, les élèves pourront combler les questionnements non anticipés par les *sujets lecteurs experts* lors de l'élaboration du questionnaire en formulant eux-mêmes des questions qu'ils se posent et auxquelles ils aimeraient que leurs pairs répondent. Cette démarche s'apparente à la méthode du questionnement-réciproque conçue par Manzo (1968, 1969) et développée par plusieurs chercheurs américains dont Singer (1978). Ces questions serviront à la discussion de la troisième étape. Le temps prévu pour les deux parties du questionnaire écrit est d'une heure.

Troisième étape

À l'instar du questionnement réciproque, la discussion fait partie des méthodes actives qui s'opposent à l'enseignement magistral. Lors de cette étape, l'enseignant aura comme rôle d'orienter la discussion autour des questions sur l'œuvre formulées par les élèves. Il pourra aussi, au même titre que les élèves, formuler ses impressions, ses réactions, ses jugements. Comme l'enseignant aura lui aussi eu à formuler des questions, il pourra les poser aux élèves, mais en donnant la priorité aux questions des élèves. Ces discussions d'environ une heure seront enregistrées.

Quatrième étape

Les élèves ayant visionné le film auront à lire le roman et ceux ayant lu le roman visionneront le film en classe. Ils auront à répondre à un questionnaire dans lequel des questions ouvertes les inciteront à s'exprimer sur leur itinéraire de lecteur-spectateur ou de spectateur-lecteur, sur leurs jugements des personnages, des événements, sur leur appréciation du film et du roman. Nous chercherons dans ces réponses à voir si les déplacements de fictionnalités d'une œuvre à l'autre génèrent des dynamiques interprétatives différentes et si le changement de codes peut les rendre perplexes et modifier leurs jugements axiologiques.

Sujets lecteurs enseignants

Première étape

Dans un premier temps nous questionnerons les enseignants sur leur jugement personnel du roman et du film, sur leur sentiment de proximité ou de distance par rapport aux œuvres et sur la pertinence de l'exploitation de ces œuvres en classe. Cela se fera sous forme de questions ouvertes qui seront proposées aux enseignants avant l'exploitation en classe de du roman ou du film. Nous les questionnerons aussi sur le type d'exploitation qu'ils privilégieraient pour travailler ces œuvres. Un autre questionnaire suivra portant sur leur appréciation de la valeur d'un travail sur les deux œuvres, soit le roman et son adaptation filmique.

Deuxième étape

Tout comme le feront les élèves, les enseignants formuleront des questions sur le roman ou sur le film. Ces questions serviront à la discussion de groupe animée par l'enseignant.

Lecture et spectature du roman de J. Savoie et du film de F. Mankiewicz *Les Portes tournantes* en classe de français

Document à l'intention des enseignants

La recherche à laquelle vous avez accepté de participer s'inscrit dans un projet international. Le même dispositif de lecture sera soumis à des enseignants et à des élèves de pays francophones, notamment du Québec, et portera sur le roman *Les Portes tournantes* de Jacques Savoie ainsi que sur son adaptation cinématographique réalisée par Francis Mankiewicz. Le questionnement sur l'œuvre se fera en quatre étapes pour les élèves et en deux étapes pour les enseignants. La durée totale de l'activité, incluant la lecture et le visionnage du film, est d'environ sept heures. La démarche proposée pour les *sujets lecteurs élèves* et les *sujets lecteurs enseignants* est explicitée ci-dessous.

Sujets lecteurs élèves

Première étape : Le journal de lecture ou de visionnage

Lors de la lecture du roman *Les Portes tournantes*, qui se fera en classe ou à la maison, demandez aux élèves de réaliser un journal de lecture à partir des trois consignes suivantes :

1. Notez les passages qui vous ont fascinés ou plu \repoussés ou déplu? Et dites pourquoi.

2. Notez les moments qui vous ont paru les plus intéressants ou passionnants ainsi que ceux où vous avez eu des difficultés de lecture ou éprouvé de la lassitude.
3. Donnez vos impressions finales, votre état d'esprit à la fin du roman.

Les élèves qui visionneront le film *Les Portes tournantes* en premier devront suivre les mêmes consignes à la fin de la présentation du film.

Le support matériel du journal de lecture ou de visionnage pourra prendre la forme que vous désirez. Ex : feuilles blanches ou lignées agrafées, cahier, feuilles doubles... Vous pouvez proposer aux élèves de décorer la page couverture à l'aide d'un dessin, d'un collage...

Temps de lecture et de réalisation du journal de lecture : de deux à trois heures.

Temps de visionnage du film et de réalisation du journal de visionnage : de deux à trois heures.

Deuxième étape : Le questionnaire et la formulation de questions et de commentaires

La lecture du roman ou le visionnage du film terminés, distribuez le questionnaire « Questionnement subjectif sur le roman *Les Portes tournantes* » ou « Questionnement subjectif sur le film *Les Portes tournantes* » aux élèves selon que vous faites lire le roman ou visionner le film en premier. Demandez aux élèves de répondre directement sur les questionnaires aux questions sur l'œuvre. Puis proposez aux élèves de composer, sur la feuille préparée à cet effet, de deux à cinq questions qu'ils se sont posées au cours de la lecture du roman ou du visionnage du film et qui n'apparaissent pas dans le questionnaire. Ils sont aussi invités sur cette même feuille à rajouter des commentaires ou des réflexions sur le roman ou le film à l'issue du questionnaire.

Temps de réponse et de rédaction des questions : une heure.

Troisième étape : La discussion

Lors de cette étape, vous aurez comme rôle, dans un premier temps, d'orienter la discussion autour des questions sur l'œuvre formulées par les élèves à l'étape 2. Vous pourrez demander aux élèves qui le désirent de lire leurs questions et vous aurez la tâche de relancer les questions à la classe pour qu'elles suscitent des réponses, des commentaires ou d'autres questionnements. Vous pourrez aussi formuler vos impressions, vos réactions, vos jugements. Comme vous aurez vous aussi formulé des questions (voir étape 2 *Sujets lecteurs enseignants*), vous pourrez les poser à ce moment-là aux élèves pour alimenter la discussion.

Dans un deuxième temps, il sera important que vous reveniez sur les trois consignes du journal de lecture ou de visionnage et que vous laissiez les élèves s'exprimer oralement sur leur appréciation du livre ou du film, sur leurs difficultés \plaisirs de lecture ou de visionnage, sur leurs impressions à la fin du roman ou du film.

Temps de la discussion : une heure

Quatrième étape : Le questionnaire croisé

Les élèves ayant visionné le film auront à lire le roman et ceux ayant lu le roman visionneront le film en classe. Ils auront à répondre à un questionnaire intitulé « Questionnement subjectif croisé sur le film et le roman *Les Portes tournantes* » dans lequel des questions ouvertes les inciteront à s'exprimer sur leur itinéraire de lecteur-spectateur ou de spectateur-lecteur, sur leurs jugements des personnages, des événements, sur leur appréciation du film et du roman.

Temps de réponse au questionnaire : une heure

Sujets lecteurs enseignants

Première étape : L'appréciation et le jugement

Nous vous demandons d'exprimer par écrit votre appréciation personnelle du roman et du film ainsi que votre jugement sur la pertinence de l'exploitation de ces œuvres en classe. Vous pourrez nous rendre ce document écrit intitulé « Appréciation des œuvres et du dispositif de lecture » à la fin de l'activité; vos commentaires pourront ainsi s'étaler sur tout le temps de l'exploration.

Deuxième étape : Le questionnement

Vous aurez à formuler des questions sur le roman ou le film qui vous serviront au moment de la discussion avec les élèves. Ces questions pourraient être composées en classe au moment de la passation du questionnaire écrit. Elles peuvent aussi avoir été écrites au moment de la lecture ou du visionnage. Nous vous demandons de conserver ces questions et de nous les rendre à la fin de l'activité avec le document de la première étape.

**Lecture et spectature du roman de J. Savoie et du film de F.
Mankiewicz *Les Portes tournantes* en classe de français**

Sujets lecteurs élèves

Première étape : Journal de lecture

1. Notez les passages qui vous ont fascinés ou plu \repoussés ou déplu? Et dites pourquoi.
2. Notez les moments qui vous ont paru les plus intéressants ou passionnants ainsi que ceux où vous avez eu des difficultés de lecture ou éprouvé de la lassitude.
3. Donnez vos impressions finales, votre état d'esprit à la fin du roman.

Deuxième étape : Questionnaire et formulation de questions

1. Répondez aux questions du questionnaire intitulé « Questionnement subjectif sur le roman *Les Portes tournantes* ».
2. Complétez la feuille intitulée « Formulation de questions et de commentaires ».

Troisième étape : Participation à la discussion sur le roman

Quatrième étape : Visionnage du film

Cinquième étape : Questionnaire sur la lecture et le visionnage

**Lecture et spectature du roman de J. Savoie et du film de F.
Mankiewicz *Les Portes tournantes* en classe de français**

Sujets spectateurs élèves

Première étape : Journal de visionnage

1. Notez les passages qui vous ont fascinés ou plu \repoussés ou déplu? Et dites pourquoi.
2. Notez les moments qui vous ont paru les plus intéressants ou passionnants ainsi que ceux où vous avez eu des difficultés de lecture ou éprouvé de la lassitude.
3. Donnez vos impressions finales, votre état d'esprit à la fin du roman.

Deuxième étape : Le questionnaire et la formulation de questions et de commentaires

1. Répondez aux questions du questionnaire intitulé « Questionnement subjectif sur le film *Les Portes tournantes* ».
2. Complétez la feuille intitulée « Formulation de questions et de commentaires ».

Troisième étape : Participation à la discussion sur le film

Quatrième étape : Lecture du roman

Cinquième étape : Questionnaire sur la lecture et le visionnage

Lecture et spectature du roman de J. Savoie et du film de F. Mankiewicz *Les Portes tournantes* en classe de français

Nom de l'élève :

Date de l'activité :

Questionnement subjectif sur le roman *Les Portes tournantes*

Avez-vous eu de la difficulté à entrer dans l'univers de l'œuvre? Justifiez _____

Vous êtes-vous sentis perdus dans la chronologie des événements? Justifiez _____

Quels moments de la lecture vous ont le plus passionnés? Ennuyés? _____

Quand dans le texte avez-vous réalisé que Blaudelle est le père d'Antoine? Quel lien aviez-vous imaginé entre Antoine et lui? _____

La lecture des premières lettres de Céleste vous ont-elles rendu intrigante l'histoire de cette femme? _____

L'histoire se passe en deux temps. Anticipez-vous l'une ou l'autre des narrations? Laquelle et pourquoi? _____

Sentiez-vous qu'Antoine s'adressait à vous? Comment cela vous implique-t-il dans l'histoire? _____

Auriez-vous désiré que Madrigal Blaudelle retrouve sa mère? Justifiez _____

À votre avis quel est l'événement pivot de cette histoire? _____

Céleste dit qu'elle s'évade dans la folie et qu'elle y entraîne même les autres. Croyez-vous que son imagination relève de l'affabulation? Justifiez. _____

Quels rôles joue la musique dans la vie de Céleste? _____

Pourquoi, selon vous, Céleste sent-elle le besoin d'écrire ses mémoires? _____

Trouvez-vous que Céleste a dû payer cher son départ de Val D'amour? Trop cher selon vous? _____

Comment trouvez-vous Litwin ? Est-il généreux ou profiteuse? _____

Comment jugez-vous que Céleste ait abandonné son enfant aux mains des Blaudelle?

Quel est le rôle de la musique dans la vie d'Antoine? _____

Trouvez-vous qu'Antoine se comporte et pense comme un enfant de son âge? _____

Trouvez-vous qu'Antoine est honnête? Justifiez. _____

Pensez-vous qu'Antoine a raison d'empêcher ses parents de retourner ensemble? _____

Pourquoi Antoine ne va-t-il pas vivre avec sa mère? _____

Que pensez-vous de son éducation? _____

Pourquoi Blaudelle sent-il le besoin de changer de nom et de courant artistique? _____

Pourquoi selon vous Blaudelle entreprend-il de faire le portrait de son fils?

Et pourquoi n'y parvient-il jamais? _____

Comment trouvez-vous le studio où habitent Blaudelle et Antoine? _____

Quels sont les objets qui vous paraissent avoir de l'importance dans cette histoire et pour quelles raisons? _____

Quel rôle a la peinture dans la vie de Blaudelle? _____

Quelle place occupe la guerre dans l'histoire selon vous? _____

Pourquoi le livre est-il noir? _____

Le silence est-il lourd par moment dans cette histoire? A-t-il un rôle? _____

Comment Antoine s'y prend-il pour parler de son père? Le trouvez-vous trop familier, voire impoli? _____

Antoine aime-t-il et admire-t-il son père? _____

Que pensez-vous de la relation entre Antoine et Gunther? _____

Comment Céleste perçoit-elle Pierre Blaudelle? Et vous? _____

Comment les gens perçoivent-ils Céleste? Et vous? _____

Selon-vous quels personnages souffrent et pourquoi? _____

Comparez le milieu dans lequel Céleste a grandi à celui d'Antoine. _____

Quels personnages ont des destins similaires et lesquels ont des destins opposés? _____

Quel est le personnage que vous avez choisi comme pivot du roman? _____

Quel est le personnage dont vous vous sentez le plus proche? _____

Quel est le personnage qui vous plaît le plus? _____

Quel personnage a le plus d'imagination? _____

Est-ce que c'est une histoire pessimiste ou optimiste? _____

Quels sens donnez-vous aux portes tournantes? _____

Qui est, pensez-vous, le narrateur principal du roman? _____

Comment interprétez-vous le titre de la chanson *On ne tuera pas la pianiste* et quel rôle cette chanson a-t-elle dans l'histoire? _____

Quels éléments de ce roman vous ont marqués? _____

Est-ce que tout dans cette histoire vous paraît réel? _____

**Lecture et spectature du roman de J. Savoie et du film de F.
Mankiewicz *Les Portes tournantes* en classe de français**

Nom de l'élève :

Date de l'activité :

Questionnement subjectif sur le film *Les Portes tournantes*

Avez-vous eu de la difficulté à entrer dans l'univers du film? Justifiez _____

Vous êtes-vous sentis perdus dans la chronologie des événements? Justifiez _____

Quels moments du visionnage vous a le plus passionnés? Ennuyés? _____

Quand dans le film avez-vous réalisé que Blaudelle est le père d'Antoine? Quel lien aviez-vous imaginé entre Antoine et lui? _____

Les premiers *retours en arrière* sur la vie de Céleste vous ont-ils rendu intrigante

l'histoire de cette femme? _____

L'histoire se passe en deux temps. Anticipez-vous l'une ou l'autre des narrations? Laquelle et pourquoi? _____

Sentiez-vous qu'Antoine s'adressait à vous? Comment cela vous implique-t-il dans l'histoire? _____

Auriez-vous désiré que Madrigal Blaudelle retrouve sa mère? Justifiez _____

À votre avis quel est l'événement pivot de cette histoire? _____

Céleste dit qu'elle s'évade dans la folie et qu'elle y entraîne même les autres. Croyez-vous que son imagination relève de l'affabulation? Justifiez. _____

Quels rôles joue la musique dans la vie de Céleste? _____

Pourquoi, selon vous, Céleste sent-elle le besoin d'écrire ses mémoires? _____

Trouvez-vous que Céleste a dû payer cher son départ de Val D'amour? Trop cher selon vous? _____

Comment trouvez-vous Litwin ? Est-il généreux ou profiteur? _____

Comment jugez-vous que Céleste ait abandonné son enfant aux mains des

Blaudelle? _____

Quel est le rôle de la musique dans la vie d'Antoine? _____

Trouvez-vous qu'Antoine se comporte et pense comme un enfant de son âge? _____

Trouvez-vous qu'Antoine est honnête? Justifiez. _____

Pensez-vous qu'Antoine a raison d'empêcher ses parents de retourner ensemble? _____

Pourquoi Antoine ne va-t-il pas vivre avec sa mère? _____

Que pensez-vous de son éducation? _____

Pourquoi Blaudelle sent-il le besoin de changer de nom et de courant artistique? _____

Pourquoi, selon vous, Blaudelle entreprend-il de faire le portrait de son fils?

Et pourquoi n'y parvient-il jamais? _____

Comment trouvez-vous le studio où habitent Blaudelle et Antoine? _____

Quels sont les objets qui vous paraissent avoir de l'importance dans cette histoire et pour quelles raisons? _____

Quel rôle a la peinture dans la vie de Blaudelle? _____

Quelle place occupe la guerre dans l'histoire selon vous? _____

Pourquoi le livre est-il noir? _____

Le silence est-il lourd par moment dans le film? A-t-il un rôle? _____

Comment Antoine s'y prend-il pour parler à son père? Le trouvez-vous trop familier, voire impoli? _____

Antoine aime-t-il et admire-t-il son père? _____

Que pensez-vous de la relation entre Antoine et Gunther? _____

Comment Céleste perçoit-elle Pierre Blaudelle? Et vous? _____

Comment les gens perçoivent-ils Céleste? Et vous? _____

Selon-vous quels personnages souffrent et pourquoi? _____

Comparez le milieu dans lequel Céleste a grandi à celui d'Antoine. _____

Quels personnages ont des destins similaires et lesquels ont des destins opposés? _____

Quel est le personnage que vous avez choisi comme pivot du roman? _____

Quel est le personnage dont vous vous sentez le plus proche? _____

Quel est le personnage qui vous plaît le plus? _____

Quel personnage a le plus d'imagination? _____

Est-ce que c'est une histoire pessimiste ou optimiste? _____

Quels sens donnez-vous aux portes tournantes? _____

Qui est, pensez-vous, le narrateur principal du film? _____

Comment interprétez-vous le titre de la chanson *On ne tuera pas la pianiste* et quel rôle cette chanson a-t-elle dans l'histoire? _____

Quels éléments de ce film vous ont marqués? _____

Est-ce que tout dans cette histoire vous paraît réel? _____

**Lecture et spectature du roman de J. Savoie et du film de F.
Mankiewicz *Les Portes tournantes* en classe de français**

Nom de l'élève :

Date de l'activité :

Questionnement subjectif croisé sur le roman et le film

Percevez-vous différemment l'univers de l'histoire après avoir lu/vu les deux œuvres? _____

Vos difficultés de compréhension du roman ou du film ont-elles évolué? _____

L'histoire vous apparaît-elle plus ou moins passionnante qu'au contact de la première œuvre? _____

Quelles anticipations avez-vous ressenties pendant l'activité de lecture/visionnage de la deuxième œuvre? _____

Regrettez-vous que Céleste meure en 1945 dans le roman? Préférez-vous la savoir vivante dans le film? _____

À votre avis, quel est l'événement pivot de cette histoire? _____

Quelle en est l'intrigue principale? _____

Comment jugez-vous maintenant que Céleste ait abandonné son enfant aux mains des Blaudelle? Votre jugement a-t-il changé? _____

D'après ce que l'histoire nous dit de Céleste du temps où elle était pianiste dans le cinéma muet de Campbelton, croyez-vous vraiment à sa célébrité? Y-a-t-il des raisons qui vous portent à croire autrement? _____

Trouvez-vous qu'Antoine est très mûr pour son âge? _____

Quel personnage a le plus d'imagination? Pourquoi? _____

Quel lien particulier Antoine entretient-il avec son piano dans cette histoire? _____

Décrivez la relation d'Antoine avec son père. _____

Dans quelle ville imaginez-vous maintenant la vie d'Antoine et de Blaudelle? Pourquoi? _____

Selon vous, les portes tournantes sont-elles attirantes ou angoissantes? _____

Elles permettent de passer dans quel monde? _____

Dans le roman, Antoine trouve son père prévisible, jaloux, entêté, égoïste. Est-ce la vision que vous avez de lui dans le film? _____

Dans le roman Antoine semble trouver son père prévisible à cause de toutes ses petites manies. Croyez-vous que cela énerve ou rassure Antoine? _____

Retrouvez-vous ce comportement dans le film? _____

Gunther a-t-il le même rôle dans le roman et dans le film? _____

Trouvez-vous qu'Antoine juge les autres personnages dans le roman? Êtes-vous d'accord avec la description qu'il fait d'eux maintenant que vous avez lu/vu les deux oeuvres? _____

Décrivez la relation entre Antoine et sa mère? _____

Blaudelle dit d'Antoine dans le roman qu'il est un enfant unique et gâté. Êtes-vous d'accord? _____

Quel personnage est le plus heureux? Pourquoi? _____

Quel personnage souffre le plus dans cette histoire? _____

Quel personnage considérez-vous comme la victime dans cette histoire? _____

Est-il celui qui vous inspire le plus la pitié? _____

Êtes-vous heureux que Céleste soit encore en vie lorsque son fils reçoit les lettres dans le film? _____

Lequel du film ou du roman vous permet le mieux de pénétrer le monde intérieur des personnages? Justifiez. _____

Quel est le rôle de la peinture dans l'histoire? _____

Quel est le rôle de la musique dans l'histoire? _____

Quels objets vous ont marqués? _____

De manière générale, quel personnage est le personnage central de cette histoire? _____

Lequel vous ressemble le plus? _____

Quel est celui que vous aimez le plus? _____

Est-ce une histoire initiatique? Est-ce que Antoine change, vieillit? Est-ce que Blaudelle guérit? Est-ce que Céleste se sent pardonnée? _____

Regrettez-vous avoir lu/vu la deuxième œuvre? _____

Cette deuxième lecture/visionnage de l'œuvre a-t-elle influencé votre perception des personnages? _____

Des événements? _____

Qu'est-ce qui vous apparaît étrange dans cette histoire? Est-ce que tout vous apparaît normal, réel? _____

Quelles impressions finales gardez-vous de votre lecture/visionnage? _____

Les Portes tournantes est une histoire heureuse ou triste? Justifiez. _____

Quels commentaires, réflexions ou jugements vous inspire l'ensemble des activités effectuées sur le roman et le film ?

Nom de l'élève :

Formulation de questions et de commentaires

1. Formulez deux à cinq questions que vous vous êtes posées lors de la lecture du roman qui n'apparaissent pas dans le questionnaire.
2. Quels commentaires ou réflexions sur le roman avez-vous envie de rajouter à l'issue de ce questionnaire?

Nom de l'élève :

Formulation de questions et de commentaires

1. Formulez deux à cinq questions que vous vous êtes posées lors du visionnage du film qui n'apparaissent pas dans le questionnaire.
2. Quels commentaires ou réflexions sur le film avez-vous envie de rajouter à l'issue de ce questionnaire?

APPENDICE E

Prolongement de la recherche exploratoire de la première phase de validation du prototype (voir Appendice B et C)

Le document suivant fut distribué à trois classes de 5^{ème} secondaire du Collège Ste-Marcelline entre 2005 et 2008 dans le but de préparer un oral sur le roman et son adaptation cinématographique. Les données ont été rassemblées pour illustrer le fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature au chapitre IV.

I. Travaillez les cinq dimensions suivantes et appuyez votre réflexion sur de nombreux exemples du roman et du film.

6) LE DISCOURS

7) a. Le langage

b. Le mode : la narration et la focalisation

Explicitez le contexte d'énonciation (Narrateur+narrataire+époque)

La focalisation est-elle la même tout au long du roman? Du film? Donnez des exemples.

c. Les codes : donnez des exemples de codes spécifiques au film et spécifiques

au roman

d. Le temps et l'espace

Quel est l'ordre narratif du récit? Donnez un exemple d'analepse et de prolepse.

Donnez un exemple des principaux mouvements narratifs (le sommaire - l'ellipse - la pause - la digression). Donnez un exemple d'éléments semblables récurrents.

8) LE CONTENU (savoirs diégétiques)

1. L'époque

À quelle époque se situe l'histoire? Et ses analepses? Comment les époques sont-elles représentées?

2. L'intrigue

Quelle est l'intrigue principale du roman? Du film? Comparez-les

3. Les personnages

Nommez les personnages, donnez leurs caractéristiques et explicitez les liens de parenté entre eux, ainsi que les liens psychologiques et affectifs.

4. La structure narrative

Faites le schéma narratif (situation initiale+développement+dénouement) du roman et du film.

9) LE CONTEXTE (savoirs extra-diégétiques)

a. Genre

À quel genre littéraire appartient le roman? Le film? Décrivez leur univers narratif.

b. Connaissances historiques

Quelles connaissances vous permettent de tirer profit de cette lecture\spectature?

L'auteur\réalisateur a dû se renseigner sur quoi pour créer le cadre de son histoire?

Donnez des détails biographiques sur l'auteur ayant pu influencer le contexte et les événements de l'histoire. Nommez quelques événements politiques, technologiques, économiques réels ayant pu influencer le destin des personnages.

c. Connaissances culturelles

Quelles sont les références culturelles du roma\film. Nommez-en quelques-unes.

d. Connaissances personnelles

À quelle autre histoire celle-ci peut-elle être comparée? Est-ce que le style du roman ou du film vous rappelle une autre œuvre? Avez-vous déjà lu\vu des œuvres relatant la même époque? En quoi étaient-elles différentes?

e. Réception par la critique

Trouvez au moins deux articles sur Internet critiquant le roman\film et offrant un point de vue nuancé. Êtes-vous d'accord avec ces critiques?

4) LA MÉDIATION

a. Valeurs

Approuvez-vous les valeurs des personnages. Comment avez-vous ressenti la relation entre les personnages dans le film par rapport à l'écran?

Vous êtes-vous plus identifiés à un personnage du film ou du roman? Lequel?

Qu'est-ce qui influence votre propre jugement?

b. Critique des œuvres

Ces roman\film vous ont-t-ils touchés? Quels aspects vous ont intéressés et lesquels vous ont laissés indifférents? Qu'est-ce qui vous a déplu ou plu au plan de la forme?

Au plan du contenu? Comment vous seriez-vous pris pour écrire ou réaliser cette histoire?

c. Apport humain

Que vous a apporté ce roman\film? Qu'avez-vous retenu sur l'humain?

À quel personnage vous identifiez-vous le plus et pourquoi?

d. Apports culturel et socio-historique

Que retenez-vous le plus des éléments culturels du roman\film?

Est-ce qu'il y a des éléments que vous connaissiez déjà? Lesquels? Qu'est-ce qui ressemble à votre culture?

5) LE PLAISIR

Aviez-vous hâte de voir le film? Vous a-t-il surpris? Déçus? Quelles émotions avez-vous ressenties?

II. Choisissez un extrait textuel et une séquence filmique pour en faire l'analyse comparative.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M., REVAZ, F. (1996). L'analyse des récits. Paris : Seuil.
- ANDREOLI, M. (1996). « Lecture et cinéma : à propos du film Le Colonel Chabert ». Dans L'Année balzacienne. Paris : Presses universitaires de France, 17, 13-22.
- ANDRÉOLI, Max. (1997). « Littérature et cinéma : la troisième mort d'Hyacinthe Chabert ». Dans L'année Balzacienne. Paris : Presses universitaires de France, 18, 325-357.
- AUMONT, J. BERGALA, A, MARIE, M. VERNET, M. (1983, rééd. 2004). Esthétique du film. Paris : Nathan.
- AUMONT, J. et MARIE, M. (1988, rééd. 2004). L'analyse des films. Paris : Nathan-Université.
- BAKTHINE, M. M. (1987). Esthétique et théorie du roman. Paris: Gallimard.
- BARTHES, R. (1973, rééd. 1982). Le Plaisir du texte. Paris : Seuil
- BARTHES, R. (1975, rééd. 1984). « Sur la lecture ». Dans Le Bruissement de la langue, Essai critiques IV. Paris : Seuil, 37-47.
-
- BARTHES, R. (1980). Chambre claire. Paris : Seuil.
- BAUDRY, J. L. (1978). L'Effet-cinéma. Paris : Albatros.
- BAYARD, P. (1998). Qui a tué Roger Ackroyd ? Paris : Éditions de Minuit.
- BAYARD, P. (2002). Enquête sur Hamlet – Le dialogue de sourds. Paris : Éditions de Minuit.
- BELLEMIN-NOËL, J. (2001). Plaisirs de vampires. Paris : Presses universitaires de France.
- BENOIT, C. (2000). Vers un changement de paradigme du trouble d'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.

BENSEVAL, P. (1974). « À propos d'un film d'enseignement de la littérature : Baudelaire Paris ». Dans *Langue Française*, décembre, 24, 64-69.

BENTON, M. (1984). « The methodology vacuum in teaching literature ». Dans *Language arts*, mars, vol 61 (3), 265-275.

BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.

BENVENISTE, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Gallimard.

BERGALA, A. (2002). *L'hypothèse cinéma*. Paris : Cahiers du cinéma /essais.

BERGALA, Alain. (2003). « Apprendre à aimer le cinéma ». 24 images. Dans *La revue québécoise du cinéma*, été, 115, 12-17.

BERTALANFFY, L.V. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.

BLEICH, M. (1978). *Subjective criticism*. Baltimore: John Hopkins University Press.

BORDWELL, D. (1985). « The viewer's activity ». Dans *Narration in the Fiction Film*. Madison : University of Wisconsin Press, 29-47.

BORDWELL, D. (1989). « A Case for Cognitivism ». *IRIS*, printemps, 9, 11-41.

BOUCHARD, Y. et GÉLINAS, A. (1990). « Un modèle alternatif de formation des futurs chercheurs ». Dans *la Revue de l'ARQ*, 3, 119-141.

BOURQUE, G. (1989). *La déportation du littéraire*. Québec français, 74, 66-68.

BREMOND, C. (1973). *Logique du récit*. Paris : Seuil.

BRUSS, E. S. (1977). « The game of Literature and Some Literaty Games ». Dans *New Literary History*, Vol. 9 (1), automne, 153-172.

BUENDIA, P. (1994). « Dans les James Bond ». *CinémAction (Le suspense au cinéma)*, (dir. J. Bessalel et A. Gardies), (71), 2e trimestre, 102-111.

BUSSON, E., PERICHON, D. (1998). *Le cinéma dans la classe de français : se former et enseigner. Parcours didactiques*. Paris : Éditions Bertrand-Lacoste.

CAILLOIS, R. (1958a, rééd. 1998a). « Introduction ». Dans *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard, 7-23.

- CAILLOIS, R. (1958b, rééd. 1998b). « Définition ». Dans *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard, 31-44.
- CANVAT, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Belgique : DeBoeck-Duculot.
- CARROLL, N. (1988). « Narration. An Alternative Account of movie Narration ». Dans *Mystifying movies. Fads & Fallacies in Contemporary Film Theory*. New York : Columbia University press, 170-181.
- CASETTI F. (1990). *D'un regard l'autre, le film et son spectateur*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- CASETTI, F. (1999). *Les théories du cinéma depuis 1945*. Paris : Nathan.
- CHAMBERS, R. (1982). « Le texte difficile et son lecteur ». *Problèmes actuels de la lecture* (Dir. Lucien Dällenbach et Jean Ricardou). Paris : Éditions Clancier-Guénaud, 81-93.
- CHARLES, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil.
- CHION, M. (2007). *Écrire un scénario*. Paris : Éditions Cahiers du cinéma.
- CITTERIO, R., LAPEYSSONIE, B., REYNAUD, G. (1995). *Du cinéma à l'école*. Paris : Éditions Hachette.
- CLANET, C. (1990). *Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, (dir. Claude Clanet). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- CLERC, J.-M., CARCAUD-MACAIRE, M. (2004). *L'adaptation cinématographique et littéraire. 50 questions*. Paris : Klincksieck.
- COMPAGNON, A. (1989). « Réflexion sur le retour d'un souci historique après la nouvelle critique ». Dans *L'histoire littéraire. Théories. Méthodes. Pratiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- COSTE, D. (1980). « Trois conceptions du lecteur et leur contribution à une théorie du texte littéraire ». Dans *Poétique*, (43), septembre, 354-371.
- CUNNIGHAM, P. (1987). « Are your vocabulary Words Lulunes or Lupulins? ». *Journal of reading*. (30), 4, 344-350.

DE CERTEAU, M. (1990). « Lire : un braconnage ». Dans *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris : Folio, 239-333.

DAYAN, D. (1992). « Les mystères de la réception ». Dans *Le débat*, septembre-octobre, 7, 146-162.

DELEUZE, G. (1983). *L'image-mouvement*. Cinéma 1. Paris : Éditions de Minuit.

DEMOUGIN, P. (1998). « Les manuels de littérature au collège : entre bilan et perspectives ». *Le Français Aujourd'hui*, (121), mars, 50-58.

DEMOUGIN, P. (2007). « De la note marginale au commentaire de texte : guidage didactique et événement de lecture ». Colloque : *Le divers de l'événement de lecture*. Trois-Rivières : ACFAS. Communication inédite.

DESCHENES, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

DESCHENES, A.-J. (1991) « Les stratégies de lecture ». Dans *Les entretiens Nathan sur la lecture*. Acte 1. Paris : Nathan, 29-45.

DONNAT, O. (1994). *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : Édition La Découverte, coll. Repères.

DORTIER, J.-F. (2007). « La perception, une lecture du monde ». Dans *Psychologie. L'esprit dévoilé*. Grands Dossiers, juin, juillet, août, 7.

DUCROT, O. et SCHAEFFER, J.-M. (1995, rééd.2003). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.

DUCHESNE, J. (1999). *L'alphabétisation des adultes présentant des incapacités intellectuelles : un schème conceptuel pour comprendre et favoriser la réussite*. Thèse : Université de Montréal.

DUFAYS, J.L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

DUFAYS J.-L., GEMENNE L. & LEDUR D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

DURAND, M.-J. (1996). État de la question conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine curriculaire. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

ECO, U. (1966). « James Bond : une combinatoire narrative ». Dans *Communications*, 8, 77-93.

ECO, U. (1979, trad.1985). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset et Fasquelle.

ECO, U. (1990). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTS (2003). *La place que les jeunes donnent aux médias*. Erin research Inc., Réseau éducation- Médias.

FERNANDEZ, L. (2005). *L'approche systémique*. www.asso-édu.unige.ch/adepsy/doc/systemique.pdf. Consulté en mai 2008. Non paginé.

FIFE, E. (1999). « Using Sciences Fiction To Teach Mainstream Literature ». Dans *Paper presented at the Annual Meeting of the South Atlantic modern Language Association*. Atlanta: GA, novembre, 4-6.

GADAMER, H.-G.. (1976). *L'ontologie de l'oeuvre d'art et sa signification herméneutique*. Paris : Seuil.

GAGNÉ, G., R. LAZURE, L. SPRENGER-CHAROLLES et ROPÉ, F.-(1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, tome 1*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

GARDIES, A. (1988). *Le pouvoir ludique de la focalisation. Protée (Le point de vue fait signe)*, 16 (2), 42-54.

GARDIES, A. (1993). *Le récit filmique*. Paris : Hachette Sup.

GARDIES, A. et BESSALEL, B. (1992). *200 mots-clés de la théorie du cinéma*. Paris : Éditions cerf.

GAUDET, E. et LAFORTUNE, L. (1997). *Pour une pédagogie interculturelle*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

GAUDREAU, A. (1988). *Du littéraire au filmique, système du récit*. Paris : Méridiens Klincksieck.

- GAUDREAU, A. (1999). Du littéraire au filmique. Système du récit. Québec/Paris : Nota Bene/Armand Colin.
- GENETTE, G. (1972) Figures III. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1983). Nouveau discours du récit. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1991). Fiction et diction. Paris: Seuil.
- GENETTE, G. (1982, rééd. 1992). Palimpsestes. Paris: Seuil, coll. « Points ».
- GERNSBACHER, M. A. (1990) Language Comprehension as Structure Building. New York: Academic Gernsbacher.
- GERVAIS, B. (1993, rééd. 2006). À l'écoute de la lecture. Montréal : VLB éditeur.
- GERVAIS, B. (1998). La lecture littéraire et explorations en littérature américaine. Montréal : Éditions XYZ.
- GERVAIS, B., BOUVET, R (Dir.) (2007). Théories et pratiques de la lecture littéraire. Québec : Éditions Presses de l'Université du Québec.
- GIASSON, J. (1990). La compréhension en lecture. Boucherville : Gaëtan Morin.
- GIASSON J. (1995). La lecture. De la théorie à la pratique. Boucherville : Gaëtan Morin.
- GIASSON, J. (1996). « Lire à l'école de demain ». Dans Vie pédagogique, septembre, octobre, 100, 50-62.
- GIASSON, J. (1998). « Les stratégies de lecture ». Résonances. Suisse : mars, (7), 3-4.
- GIASSON, J. (2000). Les textes littéraires à l'école. Boucherville : Gaëtan Morin.
- GOODMAN, Y. M., BURKE, C. (1980). Reading strategies: Focus on comprehension. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- GOHIER, C. (1998). « La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation ». Dans Revue des sciences de l'éducation, 24 (2), 267-284.

GOURDEAU, G. (1993). *Analyse du discours narratif*. Montréal : Éditeur Gaëtan Morin.

GOYETTE, G., VILLENEUVE, J., BOUX, J. (1985). *Méthode de recension des écrits*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation.

GREIMAS, A. J. (1966, rééd. 1986). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.

GREIMAS, A. J. (1979). *Sémiotiques : dictionnaire de la théorie du langage*. Paris : Hachette.

GREIMAS (1983). *Du Sens. 2*. Paris : Éditions du Seuil.

GUAY, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activité en éducation*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

HAVARD, A.-M. (Printemps 2005) « Entre fantasme et fiction, la lecture littéraire », *Acta Fabula*, Éditeur : URL, 6 (1). <http://www.fabula.org/revue/document842.php>. Site consulté en février 2008.

HÉBERT, M. (2003). *Coélaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

HÉBERT, M. (2004). « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration ». Dans *Revue des sciences de l'éducation*. 30 (3), 605–630.

HELBO, A. (1997). *L'adaptation du théâtre au cinéma*. Paris : Armand Colin.

HERSENT, J.-F. (2003). « Les pratiques culturelles adolescentes ». Paris : Bulletin des Bibliothèques de France (3), 12-21.

HITE, S.J. (2002). *La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature*. Paris : UNESCO.

HOLLAND, N. (1975). *Five readers reading*. New Haven, CT: Yale University Press.

HOTTE, L. (2001). Romans de la lecture, lecture du roman. L'inscription de la lecture. Québec : Éditions Nota Bene.

HUIZINGA, J. (1938, rééd.1951). «Nature et signification du jeu comme phénomène de culture». Dans Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu. Paris : Gallimard, 15-56.

IRWIN, J. (1986). Teaching Reading Comprehension Processes. Englewood, N.J.: Prentice-Hall.

ISER, W. (1976, rééd. 1985). L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique. Bruxelles: Mardaga, coll. Philosophie et langage.

ISER, W. (1979). « La fiction en effet ». Poétique. Paris: Seuil, septembre, 39.

JACQUINOT, G. (1987). « Images et Représentations : pour une théorie de l'apprentissage par les médias ». Dans Séminaire sur la Représentation. Montréal : CIRADE, mars, 18, 2-15.

JACQUINOT, G. (1990). «Une théorie pour une province marginale du cinéma». Christian Metz et la théorie du cinéma. Colloque de Cerisy : Iris, avril, 10, 159-167.

JAUSS, H.R. (1978). Pour une esthétique de la réception. Paris: Gallimard.

JOLY, M. (2005). L'image et son interprétation. Paris : Éditions Colin Cinéma.

JOST, F. (1987). L'œil-caméra : entre film et roman. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

JOST, F. ET GAUDREAU, A. (1990). Le récit cinématographique. Paris : Nathan.

JOST, F. (1998). Le temps d'un regard : du spectateur aux images. Québec: Nuit blanche ; Paris : Méridiens Klincksieck

JOUBE, V. (1993). La Lecture. Paris : Hachette.

JOUBE, V. (1996). Avant-propos du dossier « Interprétation ». La lecture littéraire, (1), 2-6.

JOUBE, V. (1998). La Poétique du roman. Paris : SEDES.

JOUVE, V. (2001). « De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture ». Dans *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (Dir. C. Tauveron). Paris : INRP, 25-35.

JOUVE, V. (2004). « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives ». Dans *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (Dir. A. Rouxel et G. Langlade). Rennes : Presses universitaires de Rennes, 105-114.

JOUVE, V. (2005). *L'expérience de lecture*. Paris : Editions L'improviste.

JULLIER, Laurent. (2002). *Cinéma et cognition*. Paris : Éditeur Harmattan.

KEAR, L. (1988). « Teaching Film Studies : The Viewer Response Approach ». Dans *Paper presented at the Responsabilisations for Literacy Conference*. Pittsburgh: PA, septembre, 14-15.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Éditions Colin.

KINTSCH, W. et Van DIJK, T. A. (1978). « Toward a model of Text Comprehension and Production ». *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.

KINTSCH, W. (1986). « Contribution from cognitive psychology ». Dans *Reader's Understanding* (Dir. Tierney, R. J. et al.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

KINTSCH, W. (1999). « On Modeling comprehension ». *Educational Psychologist*. 14, 3-14.

LABBÉ, M. (2006). « Ce que le cinéma fait à « Boule de suif » », dans « Ce que le cinéma fait à la littérature (et réciproquement) ». Dans *Fabula LHT (Littérature, histoire, théorie)*, 2, décembre, URL : <http://www.fabula.org/lht/2/Labbe.html>

LACELLE, N., LANGLADE, G. (2007). « Former des sujets lecteurs/ spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectature ». Dans *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain, UCL : Presses universitaires de Louvain, 55-64.

LACELLE, N. LANGLADE, G. (Mai 2006). « Quelques enjeux didactiques de la lecture et de la spectature d'œuvres complètes ». *Les usages scolaires des œuvres complètes*. Communication présentée au colloque de l'ACFAS à Montréal : Université McGill.

LAGOUËT, G. (2000). *Les jeunes et les médias. L'état de l'enfance en France*. Paris : Éditions Hachette.

LANGER, J.A. (1985). «Levels of questioning: an Alternative View». *Reading Reserch Quarterly*. (20), 7, 587-602.

LANGER, J.A.(1990). « Understanding Literature ». Dans *Language Arts*, 67, décembre, 812-823.

LANGLADE, G. (2004). « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre ». *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

LANGLADE, G., (2005). *Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire*, (dir. M. Roy, M. Brault, S. Brehm). UQAM : Collection Figura, 20, 45-65.
URL :<http://www.uhb.fr/labos/celam/didactique/langlade.pdf>

LANGLADE, G. (Printemps, 2007a). « La lecture subjective ». *Québec Français*. Publication Québec français, février, 71-72.

LANGLADE, G. (2007b) « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire ». Dans *Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire*, (dir. M. Roy). *Figura*, Mars, Université du Québec à Montréal.

LANGLADE, G. et FOURTANIER, M.-J. (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire ». Dans *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, (dir Érick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard, Noëlle Sorin). Québec : Presses universitaires de l'Université Laval, 101-121.

LAPOINTE, J. (1993). « L'approche systémique et la technologie de l'éducation ». *Les fondements de la technologie éducative*. Vol.1, (1). <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.html>. Consulté en mai 2008. Non paginé.

LEBRUN, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*. Thèse de doctorat inédite, Québec : Université Laval.

LEBRUN, M. et LE PAILLEUR, M. (1992). « De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits ». Dans *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (dir. C. Préfontaine et M. Lebrun). Montréal: Logiques, 183-200.

LEBRUN, M. (1996a). « Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué ». Dans Pour une lecture littéraire 2 : bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, (dir. J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur). Bruxelles : De Boeck/Duculot, 272-281.

LEBRUN, M. (1996b). « Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse ». Dans Repères, 13, 69-84.

LEBRUN, M. (1997). « Dilemme cornélien en classe de français, ou comment doser la part de réponse personnelle du lecteur ». Dans Didactique de la littérature, (dir. M. Noël-Gaudreault). Québec: Nuit Blanche éditeur, 49-74.

LEBRUN, M. (2001). Cercle de lecture et pédagogie de la coopération. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (Eds.). Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. (1), 126-131. Bruxelles: De Boeck-Duculot.

LEBRUN, M. et BARIBEAU, C. (2003). « Les intérêts en lecture des adolescents québécois ». Québec français, 131, 43-47.

LEBRUN, M. (2004). Les pratiques de lecture des adolescents québécois. Québec : Éditions multimondes.

LEENHARDT, J. (1987). « Les instances de la compétence dans l'activité lecture ». Dans La lecture littéraire (dir. M. Picard). Paris: Clancier-Guénaud, 302-311.

LEFEBVRE, M. (1997). « Psycho. De la figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l'acte de spectature. » Montréal : Éditions Harmattan.

LEGENDRE, R. (1983). L'éducation totale. Paris : Nathan, Montréal : Ville-Marie.

LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal :Guérin.

LE MOIGNE, J.L. (1977). La théorie du système général, Théorie de la modélisation. Paris: Col., Systèmes-Décisions, Presses Universitaires de France.

LEVER, Y. (1992). L'analyse filmique. Montréal : Éditions Boréal.

MAINGUENEAU, D. (2003). « Quelles unités pour l'analyse du discours ? ». Dans Romanistisches Jahrbuch. Berlin-NewYork : Walter de Gruyter, 53, 109-118.

MAISONNEUVE, L. (2002). Étude des perceptions et des représentations de la lecture ainsi que des attitudes envers les pratiques scolaire et personnelle de la lecture et analyse des lectures effectives. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Faculté d'éducation.

MANKIEWICZ, F. (1988). Les Portes tournantes. Montréal : Séville film.

MARTINEAU, S., SIMARD, D., GAUTHIER, C. (2001). « Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques ». Recherches qualitatives, 22, 3-32.

MÉLÈZE, J. (1972). L'analyse modulaire des systèmes de gestion. Puteaux: Editions hommes et techniques.

MELLOUKI, M. (2004). La rencontre : essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel. Québec : Presses de l'université Laval.

METZ, C. (1968, rééd. 1972). Essai sur la signification au cinéma. (2). Paris : Éditions Klincksieck.

METZ, C. (1971, rééd. 1977). Langage et cinéma. Paris : Larousse, rééd. Albatros.

METZ, C. (1977). Le signifiant imaginaire. Paris : Éditions Union générale d'édition.

METZ, C. (1991). L'énonciation impersonnelle ou le site du film. Paris : Méridiens Klincksieck.

MILOT, L. (1992). Quelques garanties pour une lecture littéraire. La lecture littéraire, (dir. Bertrand Gervais). Tangence, 36, 34-40.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Wallonie et Bruxelles). L'enseignement en communauté française de Belgique. <http://www.enseignement.be/prof/espaces/index.asp>. Consulté en janvier 2006.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS DU QUÉBEC ET MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1997). Protocole d'entente signé le 9 avril 1997 par les Ministres de l'Éducation et de la Culture et des Communications. URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/>

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS DU QUÉBEC. (2000). Les pratiques culturelles des jeunes de 15 à 35 ans en 1999. Québec :

Gouvernement du Québec, MCC; Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique. URL : http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/Pratique_culturelle_jeune.pdf

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS DU QUÉBEC. (2001). Les pratiques culturelles des Québécoises et des Québécois. Rapport statistique. Québec : Gouvernement du Québec, MCC ; Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1994). Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français. Une comparaison Québec-France. Québec : Gouvernement du Québec, MEQ; Direction de la recherche.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. De la maternelle au baccalauréat. <http://www.education.gouv.fr/pid4/de-la-maternelle-au-baccalaureat.html>. Consulté en janvier 2006.

MITRY, J. (1966, réed. 1990). Esthétique et psychologie du cinéma. Paris : Presses universitaires de France.

MOTTET, J. (1975). « Portée sémiologique de quelques concepts linguistiques appliqués au cinéma ». Introduction à la sémiologie. Alger : OPU.

NAVARRO, B., P. (mai 1992). « Phénoménologie de l'acte de lecture : l'exemple de Volkswagen Blues de Jacques Poulin ». ». Dans La lecture littéraire. (dir Bertrand Gervais) Éditeur : Tangence, 36, 52-62.

ODIN, R. (1990). Cinéma et production de sens .Paris : Éd. Armand Colin.

ODIN, R. (1992). «Le spectateur de cinéma: approche sémio-pragmatique», Communication (Spectateurs), 13 (2), 39-58.

PEIRCE, C.S. (1978). Écrits sur le signe. Paris : Éditions du seuil.

PERRENOUD, Ph. (1995). « Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes » , dans Bentolila, A. (dir.) Savoirs et savoir-faire, Paris, Nathan, 73-88.

PERRON, B. (1993). Focalisation, un détour par la scénaristique. *Études littéraires*. 26 (2), automne, 27-35.

PERRON, B. (1995) «Une machine à faire penser», *Iris* (sur la notion du genre au cinéma), automne, 20, 76-84.

PERRON, B. (1997). *La Spectature prise au jeu. La narration, la cognition et le jeu dans le cinéma narratif*. Thèse inédite de doctorat, Université de Montréal.

PERRON, B. (1999). « Un indice pour ouvrir le jeu ». *Cinémas/Cinémas*, vol.10, (1), 95–110.

PETIT, Michèle (2003). « Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ? ». Paris : *Bulletin des Bibliothèques de France* (3), 29-36.

PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minit.

PIETTE, J.(1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris/Montréal: L'Harmattan.

PONTBRIAND I. (1999) *Littérature et cinéma : deux expériences du temps et de l'espace*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en études littéraires, Université du Québec à Montréal.

POULIOT L. (2001). *L'influence de la structure et de la valence émotionnelle du récit filmique sur la reconnaissance de l'information*. Thèse de doctorat en psychologie inédite, Université du Québec à Montréal.

PROPP, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.

PRUD'HOMME, J. ET GUILBERT, N. (2006). « La littérarité et la signifiante », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), <http://www.signosemio.com>.

PUDOVKIN, V. (1976). *Film technique and film acting*. New-York: Grove Press.

RANCIERE, J. (2007). *Politique de la littérature*. Paris: Galilée.

RANNOU, N. (2007). « Comment évaluer une expérience de lecture de poème ? » Dans *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain, UCL: Presses universitaires de Louvain, 369-377.

RABINOWITZ, J. P. (1987). *Starting Points, Before Reading : Narrative Conventions and the Politics of interpretation*. Ithaca : Cornell Université Press.

REEVES, T. C. (2000). « Socially Responsible Educational Technology Research ». *Educational Technology*, 40(6), 19-27.

REUTER, Y. (1995). Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques*, (86), 5-23.

RICOEUR, P. (1983). Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique. Paris : Seuil.

RICOEUR, P. (1985). *Le temps raconté*. Temps et récit III. Paris : Seuil.

RIFFATERRE, M. (1971). *Essais de stylistique structurale*. Paris: Flammarion.

RIFFATERRE, M. (1982) « L'illusion référentielle », trad. Pierre Zoberman, *Littérature et réalité*. (dir. de Gérard Genette et Tzvetan Todorov). Paris : Seuil, coll. « Points », 93.

RIFFATERRE, M. (1979). *La Production du texte*. Paris : Seuil.

RIFFATERRE, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris : Seuil.

ROCQUE, S. (1994). *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

ROLLET, S. (1996) *Enseigner la littérature avec le cinéma*. Perspectives didactiques. Paris : Nathan, pédagogie.

ROSENBLATT, L.M. (1938; 4e éd.: 1983). *Literature as exploration*. Londres: Heinemann.

ROSENBLATT, L. (1978a). *The Reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary text*. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.

ROSENBLATT, L.M. (1978b). *Literature as exploration*. New-York: The Modern Language Association of America.

ROSENBLATT, L.M. (1982). « The literary transaction: evocation and response ». *Theory into practice*, 21(4), 268-277.

ROSENBLATT, L.M. (1986). « The aesthetic transaction ». *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128.

ROSNAY, J. de. (1975). *Le microscope: vers une vision globale*. Paris: Seuil.

ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

ROUXEL, A. (2004a). « Qu'entend-on par la lecture littéraire? ». *La lecture et la culture littéraire au cycle d'approfondissement*. (dir. C. Tauveron). Actes de l'université d'automne : publié par la direction de l'enseignement scolaire et le CRDP.

ROUXEL, A. (2004b). « Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée ». *Enjeux*, 61, Namur : CEDOCEF.

ROUXEL, A. (mars 2005). « Genres autobiographiques et genres réflexifs », *Journée d'étude Autobiographie et réflexivité*, Centre de Recherche Texte/Histoire, Université de Cergy.

ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.). (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

ROY, M. (1994). « La référence littéraire ». *Tangence*. (44), 66-80.

ROY, M. (2007). « La référence comme effet de lecture ». *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 133-150.

SAUSSURE, F. de, (1916, rééd. 1972). *Cours de linguistique général* (Édition critique de Tullio de Mauro). Paris : Éditions Payot.

SAUVÉ, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative l'environnement. Élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

SAVOIE, J. (1984). *Les Portes tournantes*. Montréal : Éditions du Boréal.

SCHANK, R.C. et ABELSON R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

SCHLANGER, J. (1990). *La situation cognitive*. Paris: Méridiens Klincksieck.

SCHNEIDER, A. (2005). « Les carnets de lecture en maternelle ». Seules les traces font rêver, (dir. J.M. Potiers). Reims : CNDP.

SILVERN, L.C. (1972). Quantitative concepts for education systems. Los Angeles : Education and training Consultants.

SORIN, N. (1996). La lisibilité dans le roman pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Faculté d'éducation.

SPRENGER-CHAROLLES, L. R. LAZURE, G » GABNÉ et F » ROPÉ. (1987). « Propositions pour une typologie des recherches ». Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, 11, 49-71

STERNBERG, M. (1978). Expository Modes and Temporal Ordering in Fiction. Baltimore & London : Johns Hopkins University Press.

ST-GELAIS, (1992). « Lecture, relecture et fausse première lecture du roman policier ». La lecture littéraire, (dir. Bertrand Gervais). Montréal : Tangence, (36), 64-74.

STENGERS, I., et J. SCHLANGER. (1991). Les concepts scientifiques. Paris : Gallimard.

TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. Montréal : Éditions Logiques

TERZIAN, E. A. (1998). Vidéo et pédagogie interculturelle. Paris : Éditions Economica.

THÉRIEN, G. (1990). « Pour une sémiotique de la lecture ». Protée. 18 (2), 107-122.

THÉRIEN, G. (mai, 1992). « Lire, comprendre, interpréter ». Dans Tangence, numéro spécial « La lecture littéraire », (36), 96-104.

THÉRIEN, G. (2007). « L'exercice de la lecture littéraire ». Théories et pratiques de la lecture littéraire. (Dir. B. Gervais et R. Bouvet). Montréal : Presses de l'Université du Québec, 11-42.

THÉRIEN, M. (1997). « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes ». Didactique de la littérature : bilan et perspectives (dir. M.-N.Gaudreault). Québec : Nuit Blanche Éditeur, 19-31.

TODOROV, T. (1969). Grammaire du « Décaméron », The Hague. Paris : Mouton.

TODOROV, T. (1971, rééd. 1987). La notion de littérature. Paris : Point seul.

TODOROV, T. (1977). Qu'est-ce que le structuralisme ? Poétique. Paris : Seuil.

TODOROV, T. et DUCROT, O. (1979). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris : Seuil.

TROUVÉ, A. (2004). Le Roman de la lecture, Critique de la raison littéraire. Éditions : Mardaga.

VALENTI, J. (2001). « Lecture, processus et situation cognitive ». Recherches sémiotiques. Semiotic inquiry. 20 (1-2-3), 289-331.

VALENTI, J. (2007). « Lecture, processus et situation cognitive ». Dans Théories et pratiques de la lecture littéraire (Dir. B. Gervais et R. Bouvet). Montréal : Presses de l'Université du Québec, 43-92.

VANDERDORPE, C. (1989). « Apprendre à lire des fables ». Une approche sémiocognitive. Montréal : Le préambule.

VANDENDORPE, C. (1990). « Apports de la sémiotique à la recherche en lecture ». Dans L'actualité de la recherche en lecture, (dir. de J.-Y. Boyer et M. Lebrun). Montréal : Acfas, Les cahiers scientifiques.

VANDENDORPE, C. (1991). « Contexte, compréhension et littérarité ». Dans RS/SI, 11 (1), 9-25.

VANDENDORPE, C. (mai 1992a). « Effets de filtre en littérature ». La lecture littéraire, (dir Bertrand Gervais). Montréal : Tangence, (36), 19-33.

VANDENDORPE, C. (1992b). La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage, (dir. C. Préfontaine et M. Lebrun). Montréal : Éditions Logiques, 159-181.

Van der MAREN, J.-M. (1984). « Introduction aux problématiques et aux méthodes ». Prospectives, 20, (1)-(2), 25-33.

Van Der MAREN, J.-M. (1987). Méthodes qualitatives de recherche en éducation. Conférence donnée au CIRADE. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Van Der MAREN, J.-M. (1990). Méthodes de recherche en éducation. Montréal: Université de Montréal.

Van Der MAREN, J.M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Bruxelles : D Boeck-Wesmael.

Van Der MAREN, J.-M. (1999). « La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement ». La recherche scientifique et les recherches en éducation. Bruxelles : D Boeck-Wesmael, 14-35.

Van DIJK, T. A. (1977). Text and Context. New York : Longman.

Van DIJK, T.A. (1979). « Cognitive processing of literary discourse ». Poetics Today, 1, 143-160.

Van DIJK, T.A. (1981). Studies in the pragmatics of this course. Paris : La Haye, New-York: Mouton.

VANOYE, F. (1989). Récit écrit, récit filmique. Paris : Éditions Nathan.

VANOYE, F., GOLIOT-LÉTÉ, A. (1992, rééd. 2001). Précis d'analyse filmique. Paris : Éditions Nathan, coll. 128.

VERSTATEN, P. (1991). «Le film m'a menti». Stagefright d'Alfred Hitchcock, Vertigo (rhétorique du cinéma), (6-7), 67-70.

VISY, G. (2002) Variation sémiologique autour de la transformation du texte en film : théorie, pratique, et didactique sur Le colonel Chabert et autres textes. Thèse de doctorat de l'université de Limoges, Faculté de Lettres et de Sciences Humaines : http://www.unilim.fr/thèses/2002/lettres/2002limo0003/these_body.html
Consulté en janvier 2004. Non paginé.

VISY, G. (2003). Le Colonel Chabert au cinéma. Paris : Publibook.