

MASTER**METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION**

Mention	Parcours
M2B	ANGLAIS
Site de formation :	Croix de Pierre

MEMOIRE

**La compréhension écrite : du texte classique à son adaptation
cinématographique, quelle plus-value ?**

Sarah BOTTELDOORN

Directeur de mémoire

Rodolphe MARTIN
Formateur INSPE

Assesseur

Pascale JUAN
Formatrice INSPE

Remerciements

A mes proches qui m'ont supportée et soutenue durant la rédaction de ce mémoire, j'envoie mille mercis. Je n'oublie pas non plus mes collègues et amies très chères qui se reconnaîtront sous le nom de Renaissance. Merci à elles pour tous les fous rires, les coups de gueule et bien sûr, les conseils précieux qu'elles m'ont apportés, qu'ils soient personnels ou professionnels, tout au long de cette année de stage.

Je remercie aussi mes tutrices, S. GARDELLE et S. BOISSIERE pour leur soutien sans faille et leur présence constante à mes côtés durant cette année. A A. JONQUIERES, ma collègue de lettres, qui voit toujours le verre à moitié plein et qui n'a que des bons conseils, je dis merci. Merci également aux formateurs de l'INSPE qui nous ont guidé ces deux dernières années. Toute ma reconnaissance va également vers mes élèves de cinquième et de quatrième, passagers de l'avion dont j'étais le pilote inexpérimenté, et qui malgré tout, au-delà des turbulences, est arrivé à destination.

Et enfin je remercie infiniment le seul, l'unique René Maleville qui ne saura probablement jamais à quel point il a contribué à ma santé mentale, ainsi qu'à celle de beaucoup de mes camarades de promotion.

Droits d'auteur



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

Table des matières

1. Cadre théorique	7
1.1. Littérature et école	7
1.1.1. Littérature et Ecole de la Confiance	7
1.1.2. Pour l'amour des classiques	8
1.1.3. Quid de la littérature classique de jeunesse ?	9
1.2. Du texte à son paratexte cinématographique.....	10
1.2.1. Arts visuels et littérature : des rapports agonistiques	10
1.2.2. Le cinéma ou le texte révélé	11
1.3. L'adaptation cinématographique en classe de langue	12
1.3.1. Adaptation cinématographique et compréhension écrite.	12
1.3.2. L'adaptation comme complément : quelle légitimité ?	13
2. Cadre méthodologique.....	16
2.1. Choix des textes mis à l'étude	16
2.1.1. Travailler une œuvre complète ou des extraits ?.....	16
2.1.2. Le choix du livre	16
2.1.3. Choix de l'adaptation.....	17
2.2. Contexte du dispositif de recherche.....	18
2.2.1. Contexte d'établissement	18
2.2.2. Classe témoin et classe test.....	19
2.2.3. Contexte d'apprentissage	19
2.3. Protocole de recherche	21
2.3.1. Organisation générale	21
2.3.2. Déroulement	22
2.3.3. Scénario de recueil des données	24
3. Résultats et analyses	26
3.1. Validation ou réfutation des hypothèses de recherche.....	26
3.1.1. Première hypothèse	26
3.1.2. Seconde hypothèse	28
3.2. Facteurs limitants	30
3.2.1. Investissement des élèves	30
3.2.2. Choix des supports	31
3.3. Une plus-value illusoire ?.....	31
3.3.1. Un résultat mitigé	31
3.3.2. Pistes d'amélioration	32

Table des illustrations

Figure 1 : Comparaison des lectures personnelles en langue étrangère entre la classe A (test) et la classe B (témoin).	21
Figure 2: Résultats finaux, question par question, de la compréhension écrite en classe test avec vingt-cinq élèves pour participants.....	26
Figure 3:Résultats finaux, question par question, de la compréhension écrite en classe témoin avec vingt-cinq élèves pour participants.....	27
Figure 4: Influence du visionnage de l'extrait sur les réponses de la compréhension écrite (sur 10 participants).....	28

Introduction

Marcel Proust nous dit que « la vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie par conséquent pleinement vécue, c'est la littérature ». De là, il apparaît du rôle de chaque professeur, de faire découvrir l'univers prolifique de la littérature à ses élèves. En cours de français, les élèves sont automatiquement confrontés à une littérature d'ici et d'ailleurs, mais la littérature d'ailleurs, du fait qu'elle est traduite dans la langue maternelle de l'élève, lui ôte souvent sa beauté originelle et la fait prétendre au titre de « belle infidèle ». Il est donc nécessaire en cours de langue, et pour en venir à la matière que j'enseigne, en cours d'anglais, de mettre les élèves face à des textes authentiques et originaux, de manière à les ouvrir à de nouveaux horizons littéraires et langagiers. Le problème qui se pose pourtant, est celui de l'inimitié profonde entre les élèves et la compréhension écrite qui, dès qu'elle est évoquée, semble synonyme de tortures fort redoutées. La compréhension écrite est perçue comme trop opaque, le mot, même s'il est transparent par rapport à la langue source est susceptible de ne rien évoquer pour les élèves. En revanche, la compréhension orale leur permet de se rattacher à des sons déjà entendus et associés cognitivement à une image. Lire c'est se représenter un monde, mais pour des apprenants d'une langue étrangère, cette image se construit difficilement. De fait, j'ai choisi de relier le texte à un support visuel explicite : l'adaptation cinématographique du texte à l'étude.

Ma problématique est donc la suivante : en termes de compréhension du passage, quelle plus-value peut apporter le visionnage de l'adaptation cinématographique du texte post-compréhension écrite ? La présente recherche me permettra de vérifier, réfuter ou contraster deux hypothèses. La première porte sur le sens global du texte et consiste à dire que la compréhension du texte est boostée par l'usage de son adaptation cinématographique. La seconde s'ancre dans une visée de compréhension plus fine du texte et vise à prouver que le visionnage de l'adaptation rend le texte plus expressif et, de fait, améliore la compréhension des sous-entendus présents dans le texte.

Maintenant qu'entend-on par les termes de compréhension écrite, de texte classique, d'adaptation cinématographique et de plus-value ? Par compréhension écrite on comprendra d'abord l'exercice lui-même, c'est-à-dire le fait de travailler sur un texte. Mais ce terme englobe également l'idée de l'entente par les élèves du sens

du texte proposé, d'abord à un niveau explicite et global (« *skimming* ») puis à un niveau implicite et précis (« *scanning* »). Il relève du rôle du professeur de langue d'entraîner régulièrement ses élèves à la compréhension écrite dans la mesure où la compétence « lire et comprendre » est l'une des cinq activités langagières du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Par texte classique, on entendra tout texte issu d'un livre de littérature classique, un texte extrait d'un livre reconnu et qui s'est imposé dans le temps. Dans la présente recherche, les extraits utilisés sont issus de la version originale de *L'Appel de la Forêt* de Jack London. Par adaptation cinématographique, on envisagera le film produit à partir du livre dont on étudie les extraits. Ici la version utilisée est *The Call of the Wild : Dog of the Yukon*, réalisée par Peter Svatek et diffusée en 1997. Le terme le plus important ici reste celui de plus-value, il sous-entend un accroissement de la compréhension du texte grâce à l'appui de l'adaptation qui n'est en soi pas indispensable. Une plus-value reste un bonus qui est à la fois quantitatif et qualitatif. Il n'est pas rare pour un lecteur de se dire au détour d'une adaptation d'un livre qu'il a adoré, qu'une scène qui lui paraissait opaque à l'écrit était devenue limpide à l'écran. C'est donc cette plus-value que l'on cherchera ici à étudier. Nous commencerons par un cadre théorique qui regroupera les thèses sur lesquelles s'appuie ou s'oppose ma recherche. Puis nous nous intéresserons au cadre méthodologique, cela permettra au lecteur de comprendre ma démarche. Enfin, nous verrons à travers l'analyse des résultats de l'expérimentation si les hypothèses énoncées plus haut peuvent ou non être validées.

1. Cadre théorique

Il s'agit ici de traiter de la genèse de la recherche. Nous verrons donc les réflexions qui m'ont amené à travailler les rapports intrinsèques entre littérature classique, mission du professeur, cinéma et classe de langue.

1.1. Littérature et école

Seuls trente-six sur soixante interrogés¹, déclarent lire pour leur plaisir personnel, tandis que vingt-quatre autres, lisent car ils y sont forcés par l'école ou par leur entourage. Dix élèves vont même jusqu'à dire que lire est "forcément une contrainte" voire une "torture". Quelle est donc la mission de l'école et des professeurs face à ce manque d'engouement ?

1.1.1. Littérature et Ecole de la Confiance

De plus en plus de professeurs déplorent le manque de lecture personnelle des élèves. Rares sont les élèves qui font de la lecture une priorité : ils passent en moyenne sept heures trente devant la télé et huit heures sur internet. Le nombre d'heures accordé aux écrans est donc de quinze heures trente par semaine. Les écrans empiètent de manière colossale sur un temps qui pourrait être dédié à la lecture. En effet, la lecture-loisir ne représente que trois heures par semaine en moyenne². Si l'ouverture à la lecture ne peut pas se faire à la maison, il faut donc la mettre en œuvre à l'école. De même, plus en enfant lit, plus il développe ses capacités d'expression et sa mémoire. La lecture lui permet aussi d'avoir une meilleure rédaction et d'accroître son vocabulaire. C'est pour ces multiples raisons que le Ministère en

¹ Un questionnaire sur les habitudes de lecture a été soumis à mes deux classes de cinquième en amont de l'expérimentation, dans le cadre de la recherche. Voir Annexe 1.

² Sondage IPSOS – Les Jeunes et la Lecture – pour le CNL. 2016

place encourage fortement toutes les initiatives scolaires promptes à déclencher ou approfondir le goût de la lecture chez les élèves. Un dispositif gagne d'ailleurs du terrain dans les écoles et collèges, il s'agit du « Quart d'heure de lecture ». Celui-ci propose un quart d'heure de lecture libre aux élèves. Aucun livre en particulier n'est imposé et ce de manière à éviter que les élèves ne se sentent contraints. On notera par ailleurs depuis 2015 le nom du nouveau Socle Commun, « Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture ». L'élément « culture », dans lequel s'intègre les arts, a été rajouté au titre, trahissant ainsi la volonté d'une culture commune promue par l'Ecole dans tous ses aspects. Le Socle de 2005 mettait lui aussi particulièrement l'accent sur une culture humaniste. Ceci implique donc nécessairement un rapport aux livres réguliers et une réflexion qu'y en émane. Selon le Socle, « la culture [...] donne à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle : par la lecture [...], par les spectacles [...]. De fait, proposer à travers la présente recherche, une nouvelle manière de comprendre les textes peut s'avérer bénéfique pour les élèves et créer une nouvelle façon d'appréhender la lecture.

1.1.2. Pour l'amour des classiques

Qui dit littérature à l'école dit classique. Les classiques sont lus et relus chaque année et pourtant lorsque mentionne ce terme aux élèves, les premiers mots qui leur viennent sont « difficulté, long, ennuyeux ». Beaucoup de gens semblent penser qu'ils sont réservés aux rats de bibliothèques et autres professeurs et universitaires. Il faut donc réconcilier les gens avec la littérature classique. A notre échelle de simple enseignant cela est déjà possible avec nos élèves mais cela ne peut se faire sans réfléchir à la question suivante : pourquoi lire des classiques ? Premièrement non pas parce qu'ils sont considérés comme tel mais plutôt parce que c'est un fait : ce sont des livres qui ont traversé le temps et qui continueront de le traverser. De L'assemblée des femmes d'Aristophane, à Beloved de Morrison en passant par Anna Karenine de Tolstoï, les classiques restent et chaque génération trouve en eux des échos. De

même, la critique se renouvelle, les Queer Studies³ par exemple relisent les textes de Shakespeare sous un nouveau prisme. L'idée que les classiques sont figés est fausse, au contraire, s'ils résistent si bien au temps c'est parce qu'ils ont la capacité d'être hors du temps. Deuxièmement, les classiques s'appellent entre eux et de là provient leur beauté. La littérature ne s'écrit pas *ex-nihilo*, chaque texte a un hypotexte comme le souligne Genette dans ses *Palimpsestes*⁴. Et, si l'on en croit d'ailleurs l'étymologie même du terme texte, un ouvrage n'est qu'un ensemble de fils entrecroisés pour former un tissu. Un auteur écrit avec pour bagage tous les livres qu'il a lu avant et il relève parfois du rôle du lecteur de déceler tous ces petits intertextes. Cela peut même devenir un jeu. Il serait d'ailleurs intéressant en classe dès le collège d'initier des travaux de lecture autour des réécritures ou des intertextes. Il serait particulièrement gratifiant pour les élèves de se rendre compte qu'ils sont à même de reconnaître au sein de texte, l'œuvre qui l'a inspiré.

1.1.3. Quid de la littérature classique de jeunesse ?

Parler de littérature classique *de jeunesse* est assez illusoire, dans le sens où tout texte classique est lisible à tout âge et possède plusieurs niveaux de lecture. Prenons par exemple *Huckleberry Finn* de Mark Twain. Ce livre semble s'adresser à un public infantile mais il n'en est rien, un adulte au regard critique notera les commentaires de Twain sur l'esclavage inscrits en filigrane dans le texte. Chacun reste libre de son interprétation.

³ Définition du dictionnaire Merriam Webster: Queer Studies are “an academic field of study focusing on matters relating to gender, human sexuality, and sexual orientation with emphasis on LGBT issues and culture”.

⁴ GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.

On remarquera la prolifération d'une littérature classique *pour la jeunesse*. Celle-ci correspond aux livres classiques rendus accessibles, sinon vulgarisés, par des procédés de distanciation volontaire du texte original. Ce ne sont donc que des réécritures qui simplifient non seulement la langue mais aussi la diégèse. Il sera noté que dans la présente recherche, le texte proposé aux élèves est tel qu'il a été rédigé par l'auteur, toute forme d'adaptation en version jeunesse a été mise à l'écart. De nombreux éditeurs, tels que Penguin ou Oxford University Press, proposent pourtant de vastes collections de classiques abrégés et remaniés (respectivement Penguin Readers et Oxford Bookworms) pour faciliter la lecture. Les livres sont alors classés par niveau de difficulté.

1.2. Du texte à son paratexte cinématographique

Littérature classique et cinéma sont deux formes d'art ayant des rapports mi-conflictuels, mi-complémentaires. Cette partie vise donc à faire un état des lieux des rapports que ces deux formes artistiques entretiennent.

1.2.1. Arts visuels et littérature : des rapports agonistiques

Dans la Grèce Antique, Platon dénonçait déjà la dégradation de l'œuvre originelle du monde intelligible lorsque celle-ci était recrée dans le monde sensible puis pervertie une seconde fois par celui qui la représentait en peinture. C'est la métaphore du troisième lit, le lit intelligible est parfait, l'artisan du monde sensible n'en réalise une pâle copie et le peintre, représentant la création de l'artisan s'éloigne de la vérité du premier lit. Il en est de même en littérature où beaucoup d'auteur perçoivent la représentation de leur livre en image ou même en adaptation cinématographique, sinon comme trahison, du moins comme appauvrissement de leur œuvre. En effet, aucune adaptation ne peut rester complètement fidèle au texte d'origine. Le texte d'origine acquiert alors en regard du film, un simple statut d'hypotexte. Le texte est la trame, le texte sous le film. Il est vrai qu'en utilisant le terme « d'adaptation » le cinéma se protège de toute critique. Libre au réalisateur de choisir ce qu'il veut reprendre de l'œuvre. Une adaptation reflète une vision personnelle, un point de vue particulier. Celui-ci est même nécessaire : le texte peut être polysémique, l'image elle, l'est difficilement. De ces choix proviennent la première déperdition par rapport au texte source. C'est ce que dénonçait déjà Flaubert au XIX^e siècle dans une lettre adressée à l'un de ses amis :

« Jamais moi vivant, on ne m'illustrera, parce que : la plus belle description littéraire est dévorée par le plus piètre dessin. [...] Une femme dessinée ressemble à une femme, voilà tout. L'idée est dès lors fermée, complète, et toutes les phrases sont inutiles, tandis qu'une femme écrite fait rêver à mille femmes. » ⁵

Evidemment, ici Flaubert évoque de simples illustrations, mais finalement, le cinéma qu'est-ce hormis une suite continue et animée de ces illustrations ? Le cinéma est a priori moins opaque que le texte, il rend le texte plus accessible. Il semble parfois créer une sorte de paresse mentale. Vanderdope (1999) ⁶écrit que « l'image représente aux sens la vision d'une réalité immédiate, évitant au spectateur tout travail de représentation ». Ce point de vue, partagé par beaucoup, développe l'idée qu'avoir recours à l'image revient à faire preuve de paresse cognitive. Cela revient à s'en remettre à l'image sans chercher plus loin. Un lecteur capable de mener seul ce processus de représentation est avantagé. Il n'a pas besoin d'avoir recours à une illustration du texte qu'il lit. Et par illustration on entend visuelle ou audiovisuelle. Mais dans le cas d'un élève qui n'aime pas spécialement lire et qui de surcroît est confronté à de la lecture en langue étrangère, avoir la possibilité de voir le texte illustré présente un certain attrait. Du point de vue d'un élève, visionner l'extrait du film qui correspond au texte de compréhension écrite qu'il a sous les yeux lui assure un minimum de compréhension du document écrit.

1.2.2. Le cinéma ou le texte révélé

Si le cinéma est source de tension au sein du monde littéraire, au sein du monde scolaire il s'avère plutôt être une bénédiction. S'il entraîne une certaine paresse mentale selon certains, du point de vue des professeurs il permet de fournir un premier

⁵ Lettre à Ernest Duplan, 12 juin 1862, Correspondance, Bibl. de la Pléiade, t. III, p. 221-222.

⁶ VANDENDORPE C. (1999). Du papyrus à l'hypertexte. Montréal : Boréal.

accès au texte. En effet, l'adaptation cinématographique du texte est communément utilisée en tant qu'anticipation de la compréhension écrite. Par ailleurs, les professeurs prennent appui sur l'audiovisuel de manière à lever des ambiguïtés sur le chronotope et les personnages.

1.3. L'adaptation cinématographique en classe de langue

Si les opinions divergent quant à la légitimité de l'adaptation cinématographique par rapport au texte source, il convient de noter qu'en contexte scolaire ces deux formes artistiques apparaissent comme binôme gagnant.

1.3.1. Adaptation cinématographique et compréhension écrite.

En effet, l'usage est, la plupart du temps, de proposer en anticipation d'une compréhension écrite l'extrait du film qui lui correspond. Notons que l'ensemble des travaux de recherche lus mentionne l'adaptation cinématographique comme prélude au texte ou comme fin en soi voire comme récompense après un travail sur le texte. Dans leurs travaux⁷, Margerie et Porcher (1981) déclarent que le « cinéma en cours de langue, est le travail sur l'adaptation de romans qui permet de faciliter l'accès à la littérature ». On remarquera qu'ici le cinéma n'est qu'une porte d'entrée, il vient avant. On ne l'utilise pas de manière « chronologique ». La logique voudrait pourtant que l'on travaille d'abord le livre puis son adaptation. Suivant ainsi l'ordre naturel d'apparition de l'un et de l'autre. Peirera et Pinheiro (2018)⁸, quant à eux, perçoivent l'adaptation comme un simple moyen de mobilisation lexicale pré-compréhension écrite. La présente recherche se veut agir à l'inverse de ceux qui utilisent l'adaptation en anticipation. Ici, elle interviendra post-compréhension écrite. Souvent, le film ou ses

⁷ MARGERIE, C. de & PORCHER, L (1981). Des media dans les cours de langues. Paris : CLE International.

⁸ PEREIRA DOS SANTOS, N.-E. & PINHEIRO-MARIZ, J. (2018). L'adaptation filmique comme levier pour la compréhension de la lecture littéraire en situation de Français Langue Étrangère. *Synergies Brésil* n° 13 - 2018 p. 81-91.

extraits sont travaillés dans un but de comparaison ou de mise en scène et ce dans un contexte d'un travail sur l'interprétation. Mais aucun ne semble s'intéresser au film en tant que levier de l'accès au sens. D'ailleurs seize élèves sur soixante déclarent que regarder l'adaptation d'un livre qu'ils avaient déjà lu, les aide *toujours* à mieux comprendre le livre, tandis que vingt-huit autres ont coché la case *parfois*⁹. Amener une quasi-simultanéité entre la lecture d'un passage de livre et le visionnage de ce même passage dans le film ne peut que créer un afflux de compréhension supplémentaire.

1.3.2. L'adaptation comme complément : quelle légitimité ?

En contexte scolaire, il s'agit plutôt de considérer l'adaptation cinématographique comme une continuité du texte, une béquille pour lever le voile sur le texte. Peirera et Pinheiro prennent le contrepoint de ceux qui s'opposent aux supports iconographiques comme étant une trahison du texte, et les mettent à profit :

« Evidemment, le langage littéraire est un absolu créateur d'image, en revanche, en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier avec des apprenants débutants, le support imagé constitue un élément essentiel pour favoriser la compréhension d'une œuvre littéraire car dans ce cas, la polysémie du texte peut se présenter comme un obstacle pour la compréhension ».

De ce fait, on finit par s'approcher de la théorie intersémiotique de Jakobson (1959)¹⁰, selon laquelle on peut interpréter des signes verbaux aux moyens de système non-verbaux. On considérerait alors le texte comme verbe, parole et son adaptation cinématographique comme signe non-verbal, bien qu'un film ne soit pas muet. Utiliser

⁹ Source : Questionnaire « Mes habitudes de lecture » distribué à mes deux classes de cinquième. Soixante élèves ont répondu.

¹⁰JAKOBSON, R. (1959). On linguistic aspects of translation. *In* On Language. Brower N.-R (ed). Harvard University Press.

l'audiovisuel permet d'associer trois composants intrinsèques de la langue, texte, son et image. En lisant, le lecteur s'imagine l'univers du texte qu'il lit, mais en langue étrangère, ce processus de représentation n'est pas automatique. L'adaptation peut donc permettre, même si elle restreint le champ des représentations possibles, de mettre en branle ce processus.

Utiliser un support cinématographique pour entrer dans une compréhension écrite, est à mon avis une manière de griller les étapes. Appliquons ces paroles du Don Juan de Molière au présent contexte : « Mais lorsqu'on est maître une fois, il n'y a plus rien à dire ni rien à souhaiter ; tout le beau de la passion est fini et nous nous endormons dans la tranquillité d'un tel amour »¹¹. En effet, quel intérêt y a-t-il à découvrir un texte après en avoir vu et entendu toutes les clés de compréhension en image ? Il n'en n'est rien. En revanche, faire le contraire, utiliser l'adaptation comme outil pour percevoir des éléments non perçus à l'écrit, cela vaut bien que l'on s'y intéresse. C'est d'ailleurs ce que propose dans une certaine mesure Nathalie Lecelle (2011)¹² dans ses travaux sur la lecture-spectature. La spectature étant le fait de se livrer à un visionnage actif et non passif. Selon elle, « 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 ». Il s'agit donc de créer un binôme texte-adaptation cinématographique qui se nourrit l'un l'autre. Notons cependant que Lecelle travaille dans le cadre d'analyses fines et dans le but d'un pluralisme d'interprétation. Son travail n'en reste pas moins adaptable à des apprenants en collège.

¹¹ MOLIERE, Don Juan.

¹² LACELLE N. (2011). Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique. *La Lettre de l'AIRDF*, n°49, 2011. pp. 32-36.

2. Cadre méthodologique

L'aspect théorique ayant été développé plus haut, il s'agit ici de rationaliser l'expérimentation en expliquant la façon dont la recherche s'est déroulée et dans quel contexte elle a été mise en œuvre.

2.1. Choix des textes mis à l'étude

2.1.1. Travailler une œuvre complète ou des extraits ?

La question des extraits de compréhension écrite s'est posée sous de nombreux angles. Que choisir ? Une œuvre complète en lecture suivie, des extraits de plusieurs œuvres différentes ou des extraits d'une seule œuvre ? C'est vers cette dernière proposition que s'est porté mon choix. Celui-ci tire son origine dans l'idée d'assurer une continuité auprès des élèves. Ceux-ci étant en classe de cinquième, il était préférable de cadrer la recherche au sein d'une même œuvre. En ce qui concerne l'option de la lecture suivie, celle-ci a été écartée du fait de son caractère trop chronophage car assez complexe lorsque l'on envisage un texte classique. Par ailleurs la présente recherche ayant pour but de montrer que le visionnage de l'adaptation cinématographique permet une meilleure compréhension du texte post première lecture, il paraissait plus judicieux de cibler des extraits au sein d'une même œuvre plutôt que de travailler l'œuvre intégrale en lecture suivie. Pourquoi ? La raison est simple : à l'échelle d'une œuvre intégrale, il aurait été difficile de mesurer la plus-value de compréhension apportée par l'adaptation. Il y aurait eu une impression globale de meilleure compréhension mais pas une compréhension fine. Pour travailler cette compréhension fine, l'usage d'extrait devait être privilégié.

2.1.2. Le choix du livre

Une fois ce premier choix fait, la question du livre s'est posée. Quelle œuvre serait la plus adaptée et accessible à un public de cinquième ? Le fait de leur faire travailler la compréhension écrite était déjà un fardeau, il fallait au moins que le texte soit intéressant. A ces premières considérations s'ajoutait la question de l'adaptation cinématographique. Pour mener à bien l'expérimentation, il était nécessaire de trouver un livre qui aurait son miroir au cinéma. Il fallait que l'adaptation soit aussi proche que possible du texte qui serait fourni aux élèves. C'est donc pour toutes ces raisons que Jack London est tombé sous le sens. Son livre *L'Appel de la Forêt* (1903) a tous les critères requis. Bien que souvent laissé de côté dans la catégorie des « classiques

jeunesse », il est comme tout classique, intemporel et possède la qualité suprême de pouvoir être lu à tout âge. Ainsi, enfant on peut le lire pour se distraire, adolescent pour découvrir le monde sauvage, et adulte pour s'interroger avec London sur les relations humaines et critiquer le combat mortifère que se livre l'humanité dans sa quête du pouvoir, et qui la repousse inexorablement vers sa condition primitive de bête.

De là, trois extraits marquants du livre ont été mis en évidence comme étant des moments clés : l'incipit du livre qui raconte l'abduction de Buck et sa vente à un homme partant pour l'Alaska¹³ ; la rencontre de Buck avec John Thornton et la mort par noyade de Hal, l'ancien maître de Buck et de son équipage¹⁴ ; et enfin la rencontre de Buck avec le loup, son frère des bois¹⁵.

2.1.3. Choix de l'adaptation

L'Appel de la Forêt étant un classique de la littérature américaine, plusieurs adaptations cinématographiques en ont été faites. La dernière, produite par les The Walt Disney Company France, est sortie au cinéma, coïncidence du destin, peu avant la mise en œuvre de cette recherche, en février 2020. Ce n'est pas cette adaptation qui a retenu mon attention, elle se trouve être trop éloignée du texte original. L'adaptation choisie est celle de Peter Svatek, *The Call of the Wild: Dog of the Yukon*¹⁶. Celle-ci a retenu mon attention car elle est particulièrement proche du texte de Jack London que ce soit dans la diégèse ou dans les paroles du narrateur. En effet, visionner cette adaptation, revient quasiment à écouter la version livre audio de l'œuvre de London. Don Heckman, critique cinématographique au Los Angeles Times

¹³ Voir Annexe 2

¹⁴ Voir Annexe 5

¹⁵ Voir Annexe 6

¹⁶ SVATEK, P. *Call of the Wild: Dog of the Yukon* [DVD]. Wild Dog Inc., cop. 1997. 1 DVD (91 min).

a déclaré dans l'un des ses articles: "In the rush to produce a credible version of the novel, director Peter Svatek has gone to great lengths to match London's narrative directness with an equally explicit visual presentation"¹⁷. Le film étant centré autour du personnage de Buck qui est un animal et de fait n'a pas de voix, reprend mot pour mot le texte de London. Les seules distinctions se font à la fin du film. Le réalisateur a choisi d'omettre les compagnons de route de John Thornton créant ainsi des manques à la fin de l'adaptation. Cependant cela n'a pas été problématique pour la présente recherche car les passages sélectionnés précèdent tous le moment que le réalisateur a choisi de modifier.

2.2. Contexte du dispositif de recherche

2.2.1. Contexte d'établissement

Je suis professeure stagiaire en anglais au collège Jean-Paul Laurens d'Ayguesvives. J'ai à ma charge deux classes de cinquième et une classe de quatrième. Au-delà de ces trois classes, le collège d'Ayguesvives est un gros établissement de campagne qui accueille 832 élèves et dans lequel les professeurs, les parents et les élèves sont particulièrement investis. Le collège se situe dans un bassin aux catégories socio-professionnelles assez élevées. De fait, si on applique ici les théories de Bourdieu et Passeron (1964)¹⁸, les élèves de ce collège sont donc susceptibles d'avoir un « capital culturel » bien développé. Cependant comme partout ailleurs, il y a des inégalités que les professeurs se doivent de pallier. Les élèves qui n'auraient pas ce capital culturel grâce à leur famille doivent donc l'acquérir grâce à l'école. En effet, le projet

¹⁷ "An explicit, vicious *Call of the Wild* ", Don Heckman, Los Angeles Times, June 21, 1997.

¹⁸ BOURDIEU, P & PASSERON, J.-C. (1964). Les Héritiers. Paris : Les Editions de Minuit.

d'établissement met l'accent sur la réussite de tous les élèves ainsi que sur l'aspect culturel de leur scolarité. Dans l'établissement, le dispositif « Le Quart d'Heure de Lecture » est géré par la professeure documentaliste mais n'inclut que les élèves volontaires. Les professeurs de français observent également ce dispositif dans leur classe. Développer le goût de la lecture et le plaisir de lire est considéré comme primordial. C'est donc par conviction personnelle et volonté de bien faire que j'ai choisi de travailler avec mes élèves des textes classiques de littérature étrangère. Le but premier étant de leur faire découvrir une nouvelle littérature mais aussi d'acquérir de travailler la mal-aimée compréhension écrite qui fait partie des cinq activités langagières.

2.2.2. Classe témoin et classe test

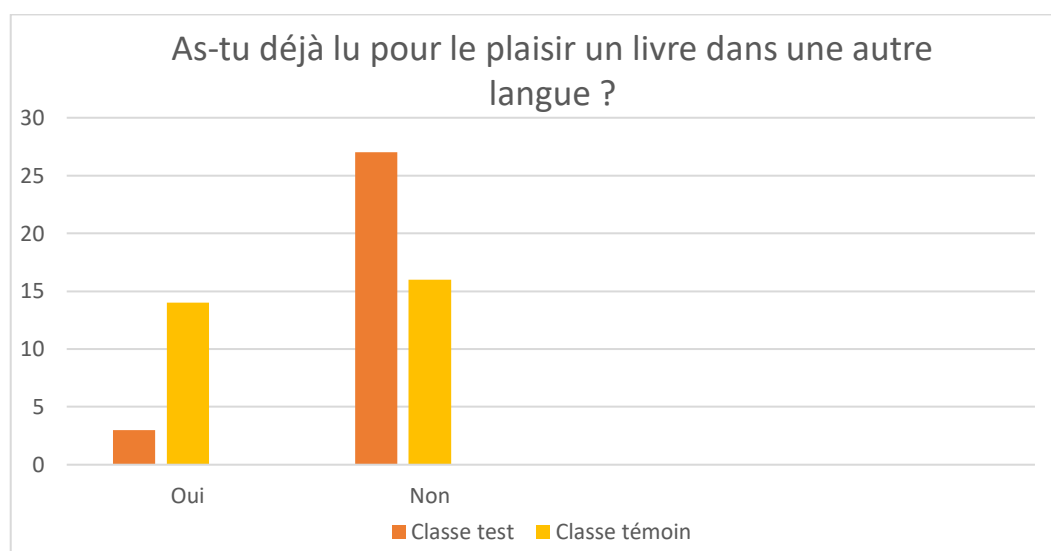
J'ai choisi de mettre en place ma recherche dans mes deux classes de cinquième pour la simple et bonne raison que ce niveau était dédoublé. Il était donc plus facile de créer une classe témoin et une classe test. Mes deux classes de cinquième sont de niveau équivalent et ont, à un élève près le même effectif : trente et un élèves dans la classe test et trente élèves dans la classe témoin. La classe test, fait état de six élèves ayant un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP), de cinq élèves que l'on peut qualifier d'excellents et d'un anglophone d'origine irlandaise. Cette classe comporte aussi une élève d'Unité Locale d'Inclusion Scolaire, qui n'assiste pas à toutes les séances. Elle a donc été retirée d'office de l'expérimentation. Pour ce qui est de la classe témoin, cinq élèves ont un PAP, un élève a un Projet d'Accueil Individualisé (PAI) dû à des Troubles de l'Attention et de l'Hyperactivité (TDAH), cinq élèves ont un très bon niveau et deux élèves sont particulièrement en difficulté.

2.2.3. Contexte d'apprentissage

Le format de la compréhension écrite n'était pas inconnu pour mes élèves. Nous avons eu l'occasion à plusieurs reprises de travailler cette compétence, que ce soit dans un contexte d'évaluation ou d'entraînement. Les sujets étaient variés, allant de l'arrivée des Pères Pèlerins sur les côtes américaines au décès de John Lennon, en passant par une courte biographie de Churchill. Cette dernière compréhension écrite, nous a d'ailleurs permis de réaliser ensemble, les élèves et moi-même, une fiche d'aide personnalisée que les élèves conservent à ce jour dans leur cahier. A partir du texte, les élèves ont cherché ce qui les aidait à comprendre, et à partir de là, j'ai rédigé

la fiche d'aide correspondante. Cette fiche regroupe de multiples stratégies utilisables par les élèves en compréhension écrite. Le but était d'abord de leur fournir des leviers de compréhension pour accéder au sens de documents qui leur paraissent, la majorité du temps, très opaques, mais également, et ce de manière très égoïste, d'anticiper une meilleure compréhension des textes qui seraient utilisés plus tard dans le cadre de ma propre recherche¹⁹.

Par ailleurs, à la veille des vacances d'hiver, j'ai soumis à l'ensemble des élèves des deux classes un questionnaire portant sur leurs habitudes de lecture. Le but était de connaître le rapport des élèves à la lecture, la fréquence à laquelle ils lisaient, les raisons qui les y poussaient, ou encore le type de livre appréciés. Il leur a aussi été demandé s'ils avaient déjà lu dans une autre langue en dehors du contexte scolaire. Une autre question s'intéressait à leur réaction face à des passages incompris lors de leur lecture. Les dernières questions portaient sur les liens entre texte et image/ films.



¹⁹ Voir Annexe 7

Figure 1 : Comparaison des lectures personnelles en langue étrangère entre la classe A (test) et la classe B (témoin).

Au fur et à mesure qu'ils finissaient le questionnaire, plusieurs élèves ont levé la main pour m'appeler et m'ont demandé tout bas, je cite « mais madame, pourquoi vous nous demandez tout ça ? ». J'ai attendu que tous les élèves aient terminé pour leur répondre et j'ai commencé par leur demander leur avis, et la raison pour laquelle selon eux je leur avais fait remplir ce questionnaire. Les suppositions étaient multiples « on va lire un livre en anglais » ; « on va regarder un livre puis on va regarder le film » ; « on va réécrire un livre »²⁰. Je leur ai alors expliqué de la manière la plus simple possible : « nous allons travailler sur plusieurs extraits d'un livre, puis nous allons regarder dans l'adaptation du film chacun des passages que nous aurons lus. Comme ça nous verrons si regarder le film vous aide à mieux comprendre ou si le texte seul vous suffit ».

2.3. Protocole de recherche

2.3.1. Organisation générale

Ma recherche était supposée s'articuler autour de trois expérimentations. Une expérimentation pour un texte et ainsi de suite, et ce tous les vendredis du mois de mars 2020, à l'exception du premier. J'ai choisi cet intervalle entre les textes, pour ne pas assommer les élèves avec des compréhensions écrites à répétition. Par ailleurs, il était préférable de mener les expérimentations les vendredis, car ce jour-là mes élèves de cinquième ont cours avec moi le matin, ce qui n'était pas forcément le cas les autres jours de la semaine. Ce jour-là semblait donc le plus propice. Le lecteur

²⁰ On notera que le projet de recherche n'étant encore qu'un projet incertain au moment du questionnaire, une question au sujet des réécritures a été posée aux élèves.

n'aura pas manqué de remarquer l'utilisation du verbe « supposer ». En effet, le contexte sanitaire de la crise du coronavirus ayant contraint les enseignants à assurer une continuité pédagogique à distance, seule la première des trois expérimentations a vu le jour²¹. Il paraissait difficilement envisageable de demander aux élèves de travailler chez eux un texte de compréhension écrite sans qu'ils ne répondent aux questions après un rapide passage par des traducteurs en ligne. De fait, la seule expérimentation réalisée sur les trois a été menée non seulement un vendredi 13 mais également, le dernier jour de cours en présentiel avant l'entrée en confinement.

2.3.2. Déroulement

Dans le but de valider mes hypothèses, voici la méthode que j'ai mis en œuvre en classe témoin : en amont de l'arrivée des élèves j'ai noté au tableau les consignes concernant la compréhension écrite et j'ai distribué les textes et les grilles de compréhension²² sur les tables des élèves de manière à ne pas perdre du temps en début d'heure. Lorsque les élèves sont arrivés, nous avons lu ensemble les consignes qui étaient les suivantes :

- 1) Je lis le vocabulaire ;
- 2) Je lis les questions (attention la fiche est recto-verso) ;
- 3) Je lis le texte et je surligne tous les mots que je comprends ;
- 4) Je réponds aux questions dans la colonne « réponse post première lecture » ;

²¹ En ce qui concerne la deuxième et troisième expérimentation, seuls les textes (voir Annexes 5 et 6) sont présentés. Les grilles de compréhension n'ont pas été ajoutées.

²² Voir Annexe 3.

5) Visionnage commun de l'extrait ;

6) Je reviens sur mes réponses et les modifie dans la colonne « réponse post-visionnage » si j'ai changé d'avis par rapport à ma première réponse.

Les textes de compréhension écrite n'ont pas été touchés au niveau de la langue. Ils ont simplement été raccourcis par endroit, car les passages coupés n'étaient pas des plus intéressants et auraient rallongés le support inutilement. Les passages coupés ont été mis comme le veut la convention entre crochets. L'extrait était pourvu d'une très courte liste de vocabulaire pour les mots les plus difficiles et que j'ai jugés bien supérieurs au niveau A2 visé dès la classe de cinquième.

J'ai affiché au tableau un chronomètre, j'ai laissé trente minutes aux élèves pour lire le texte à plusieurs reprises, se l'approprier en écrivant dessus, et en surlignant comme demandé, les termes reconnus et compris. Pendant ces trente minutes, les élèves devaient répondre une première fois aux questions de vérifications. En entraînement à la compréhension écrite, il faut éviter de poser directement des questions aux élèves, il vaut mieux les amener à faire des repérages d'abord puis éventuellement, après avoir fini d'exploiter le document, leur poser des questions dites de vérifications pour s'assurer qu'en effet, tout est bien compris. Or, ici il s'agit de mesurer la plus-value apportée par l'extrait cinématographique, il est donc nécessaire de poser directement des questions de vérifications. Les grilles de compréhensions étaient composées de questions posées dans l'ordre linéaire du texte. J'ai fait ce choix là pour éviter d'ajouter à la difficulté de l'exercice. Les questions étaient rédigées en français pour la raison suivante : la compréhension devait se porter sur le texte en lui-même. Mettre les questions en anglais aurait nécessité un second effort de compréhension de la part des élèves et aurait pu s'avérer démotivant. Pour chaque question, il était demandé aux élèves de justifier leur réponse, soit en citant le texte, soit en expliquant leur réponse. Justifier n'était pas nouveau pour mes élèves. Ils y sont habitués. Les réponses aux questions étaient donc à noter dans la première colonne intitulée « réponse post-première lecture ».

A l'issue des trente minutes, j'ai demandé aux élèves de regarder l'extrait du film « Call of the Wild : Dog of the Yukon ». L'extrait concordait avec le texte. J'ai passé l'extrait aux élèves trois fois. Une fois cela fait, je leur ai demandé de revenir à leur

grille de compréhension, puis de relire les questions et leurs réponses pour voir si après le visionnage de l'extrait ils voulaient ou non modifier leurs réponses.

En ce qui concerne la classe témoin, ils ont reçu le même texte que la classe test et les questions de la grille de compréhension étaient identiques. Cependant leur grille ne comportait pas la colonne « réponse post-visionnage » puisque la classe témoin n'a pas visionné l'extrait du film dans le cadre de la compréhension écrite. En revanche, une fois les copies rendues je leur ai proposé de regarder l'extrait. La classe témoin a eu quarante minutes et non trente comme la classe test pour lire le texte et répondre aux questions.

2.3.3. Scénario de recueil des données

Pour traiter les données recueillies, j'ai séparé les deux classes en commençant par la classe test. Pour chacun des élèves, je me suis intéressée aux nombres de questions auxquelles l'élève avait répondu en tout (pré et post-visionnage), puis parmi les réponses j'ai dénombré le nombre de réponses exactes. De là, j'ai compté le nombre de réponses qui ont été modifiées ou ajoutées post-visionnage et enfin j'ai noté le nombre de bonnes réponses dans les réponses post-visionnage. En ce qui concerne la classe témoin, celle qui n'a pas bénéficié du visionnage de l'adaptation cinématographique de l'extrait, je me suis contentée de relever le nombre de questions auxquelles les élèves avaient répondu ainsi que celui du nombre de bonnes réponses. Pour chacun des élèves des deux classes, j'ai scrupuleusement noté les questions auxquelles ils avaient bien répondu, celles où la réponse était erronée, et celles où il n'y avait pas l'ombre d'une réponse.

Les questions de la grille d'évaluation étaient variées. Il y avait plusieurs degrés de difficulté. Dans les questions 1 et 2, on demande à l'élève d'effectuer des repérages basiques et explicites dans le texte : le nom du personnage principal ainsi que ses caractéristiques premières (humain / non-humain). Il en est de même pour la question 3 puisqu'il s'agit de repérer les personnages présents ou mentionnés dans l'extrait. Les questions 4 et 5 font appel aux capacités de déduction des élèves. Les questions 6, 7 et 8 nécessitent une bonne compréhension du texte. Il faut vraiment aller piocher les indices pour pouvoir y répondre, c'est avec ces questions que l'on passe de la compréhension globale (skimming) à la compréhension fine du texte (scanning). La

question 9, est d'un niveau de compréhension supérieur puisque la vente de Buck par Manuel est implicite.

3. Résultats et analyses

Il sera noté qu'en classe test, deux élèves ont cru bien faire en apportant des réponses biaisées par l'adaptation cinématographique récemment sortie au cinéma. Ces élèves ont été retirés de l'expérimentation. Deux élèves étaient également absents et n'ont donc pas pu participer à l'expérimentation. En classe témoin, il y avait un absent, trois élèves qui a priori n'avaient pas compris que la grille de réponse était recto verso et un autre élève lui aussi victime d'une adaptation enfantine et fortement éloignée du texte originel. Cela a donc mené à une expérimentation portée à vingt-cinq élèves par classe au lieu des trente d'origine.

3.1. Validation ou réfutation des hypothèses de recherche

3.1.1. Première hypothèse

Les deux histogrammes ci-dessous visent à confirmer ou infirmer mon hypothèse selon laquelle, la compréhension globale d'un texte littéraire est améliorée grâce au visionnage de l'extrait cinématographique qui lui correspond.

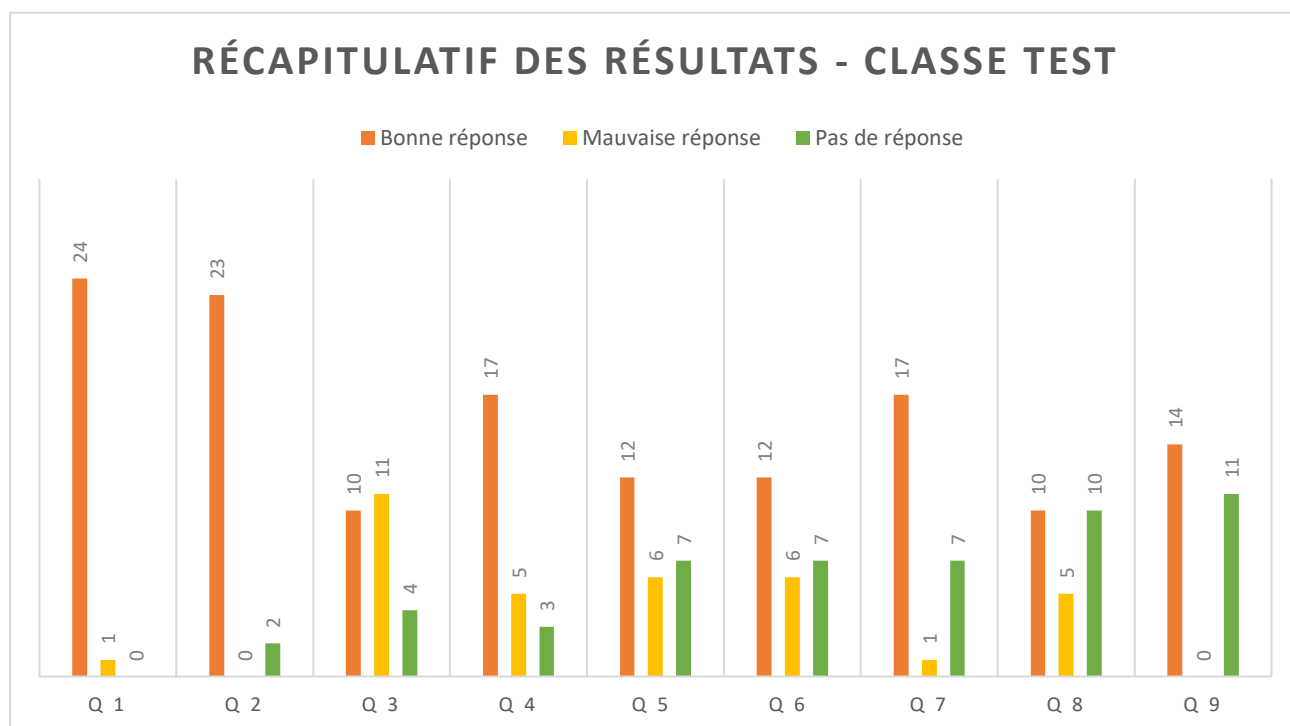


Figure 2: Résultats finaux, question par question, de la compréhension écrite en classe test avec vingt-cinq élèves pour participants.

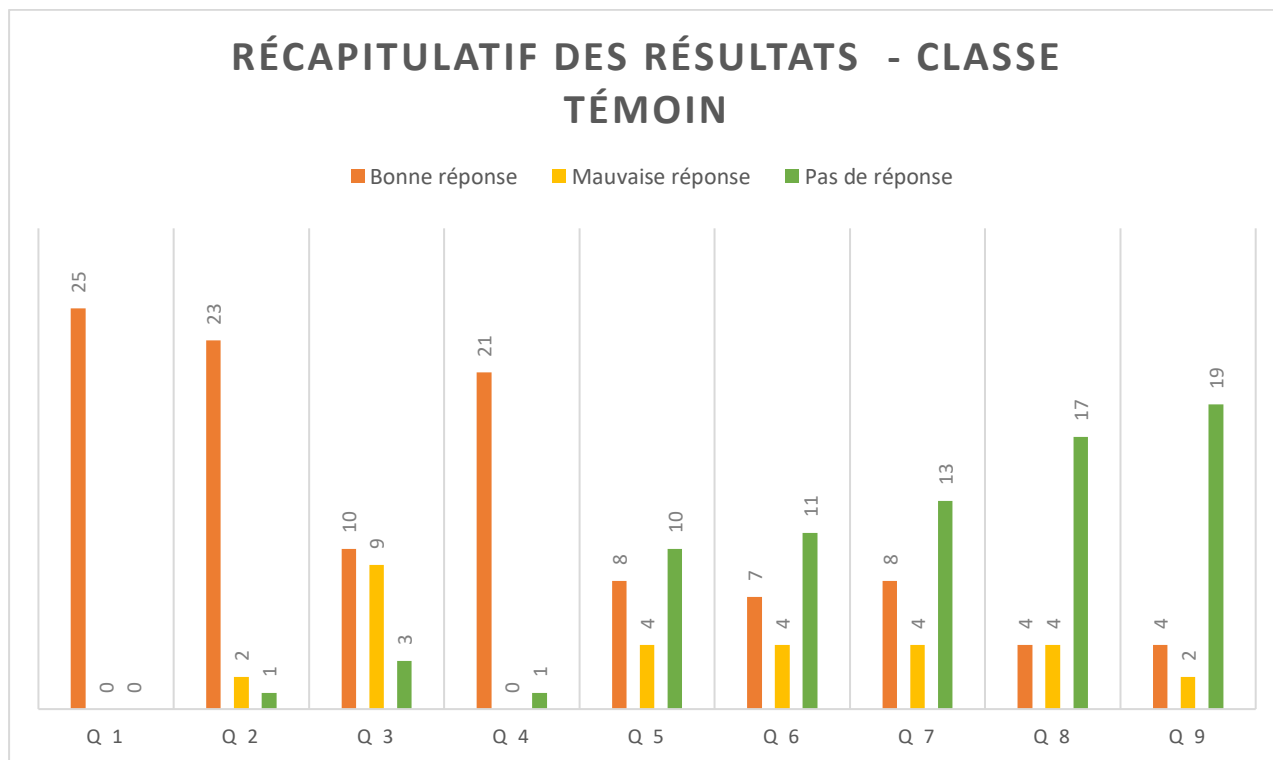


Figure 3: Résultats finaux, question par question, de la compréhension écrite en classe témoin avec vingt-cinq élèves pour participants.

Lorsque l'on compare ces deux histogrammes (figure 2 et 3), l'on se rend compte de plusieurs choses dès le premier coup d'œil. Premièrement, les questions 1, 2 et 4 sont les mieux réussies par les élèves, quelle que soit la classe dont ils sont issus. La raison est sûrement que ce sont des questions de repérages simples : qui est le personnage principal du passage ? ; est-il humain ? ; qu'est-ce que le « yellow metal » évoqué ? En revanche, la question 3 est bien moins réussie. Cela est dû aux différents noms propres mentionnés dans le texte qui pouvaient prêter à confusion. Ainsi, Puget Sound et San Diego ont allégrement été transformés en personnages du passage. Ce malentendu est une erreur de jugement de ma part. Ces deux villes auraient dû être légendée à la suite du vocabulaire. En tout, la classe test fait état de 139 bonnes réponses tandis que la classe témoin n'en a que 107. A niveau équivalent, cela prouve que la classe qui a visionné l'extrait cinématographique a mieux réussi que celle qui n'a eu droit qu'au texte.

L'écart se creuse particulièrement à partir de la question 5. Dès lors un écart compris entre quatre et neuf bonnes réponses s'installe. Il semble que les élèves de

la classe témoin ont décroché, ils n'essaient plus ou presque de répondre en cherchant des éléments dans le texte et les cases réponses de la grille restent vides. Deux raisons peuvent être évoquées. La première étant qu'à partir de la question 6, les questions deviennent graduellement plus difficiles et font entrer le lecteur dans l'implicite du texte. La seconde étant que les élèves ont généralement peur de l'erreur et préfèrent ne pas répondre plutôt que de répondre à côté. C'est sûrement la raison pour laquelle le nombre de mauvaises réponses reste bas. On remarque que plus les questions deviennent difficiles, plus les élèves se sont abstenus de répondre. Il devient alors évident que la classe qui a visionné l'extrait textuel et sa version cinématographique, s'en sort mieux que la classe qui n'a pas eu cette chance.

3.1.2. Seconde hypothèse

L'objectif de l'histogramme ci-dessous est de démontrer si ma seconde hypothèse selon laquelle la compréhension d'éléments graduellement implicites dans le texte est accrue ou non grâce au visionnage de la version cinématographique du texte à l'étude.

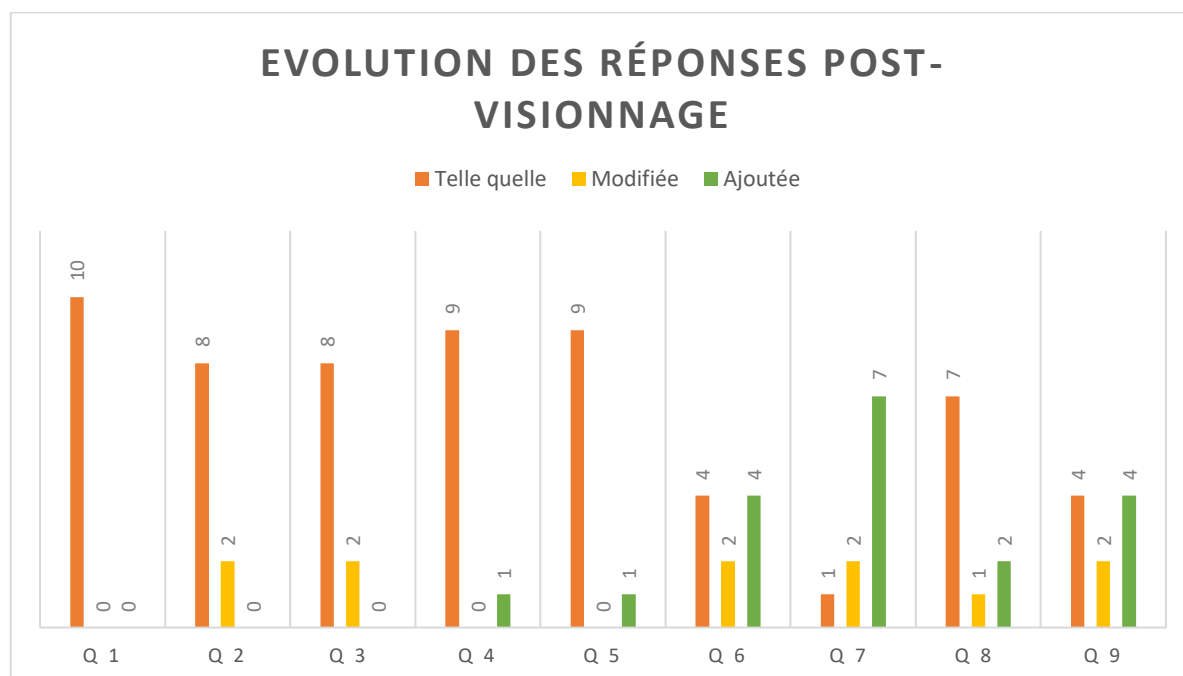


Figure 4: Influence du visionnage de l'extrait sur les réponses de la compréhension écrite (sur 10 participants).

On notera que quinze élèves au total (plus de la moitié de l'échantillon de la classe test) n'ont pas utilisé la deuxième colonne « réponse post-visionnage ». Cependant

quatre d'entre eux avaient entre 8 et 9 bonnes réponses sur 9 rien qu'à partir du texte seul dès la première colonne. Ce qui est tout à leur honneur et dénote un très bon niveau. En revanche les onze élèves restant n'ont aucune excuse.

Revenons à l'analyse : il a été préalablement établi que les questions allant de la question 6 à la question 9 étaient graduellement plus difficiles car leurs éléments dans le texte permettant d'y répondre étaient graduellement implicites. En observant l'histogramme, on se rend bien compte que les premières questions étaient les plus évidentes. Les barres oranges de la question 1 à la question 5 sont très élevées. Cela signifie que la réponse initiale pré-visionnage a été laissée telle quelle post-visionnage. Ces barres oranges décroissent dès la question 6 jusqu'à la neuvième à l'exception de la question 8 qui somme toute relevait du simple repérage de personnage. Pour les questions 6, 7 et 9, le total des réponses rajoutées ou modifiées post-visionnage est supérieur au total des réponses laissées telles quelles. Le visionnage a donc comblé les incompréhensions.

Si l'on s'intéresse à l'écart entre les barres des réponses modifiées et les barres des réponses rajoutées, on constate que ce sont les rajouts qui l'emportent. Il y avait donc un vide que le visionnage de l'extrait a permis de remplir. En ce qui concerne les modifications des réponses initiales, deux types de modifications ressortent : les modifications visant à corriger et à mettre la bonne réponse au lieu d'une réponse qu'on croyait juste et qui s'avère erronée, et les modifications qui apportent des précisions. Celles-ci sont les plus intéressantes et traduisent la plus-value apportée par l'adaptation cinématographique. Le texte est littéralement révélé. Ceux qui semblait obscur devient clair. Prenons d'abord l'exemple de Chocapic du 86 : initialement il répond à la question 6 « qu'ils ont besoin des chiens pour prendre leur fourrure ». Après visionnage, il modifie sa réponse dans la deuxième colonne de la grille en disant « qu'ils ont besoin des chiens pour les utiliser comme chiens de traîneaux ». C'est là un cas de modification totale, l'élève grâce à la version cinématographique corrige son contresens. Le second type de modification est illustré par l'exemple de Blue Pegasus. A la même question que son camarade il répond initialement « pour avoir chaud et les exploiter », puis modifie « et surtout pour avoir des chiens de traîneaux ». Même scénario à la question suivante : « Manuel est une

mauvaise personne car il a trahi des gens » et gagne en précision post-visionnage : « et qu'il a volé Buck ». Le but de l'expérimentation est atteint.

3.2. Facteurs limitants

Il s'agit ici de faire le point sur ce qui a pu entraver l'expérimentation ainsi que sur ce qui n'a pas fonctionné comme prévu. C'est en quelque sorte une auto-critique de ce que je n'ai pas su anticiper. Cela permettra peut-être à un futur professeur stagiaire de refaire l'expérimentation en mettant toutes les chances de son côté.

3.2.1. Investissement des élèves

Malgré l'effervescence du dernier jour d'école avant le confinement, les élèves ont été exemplaires. Il se sont mis au travail rapidement et le fait d'avoir les instructions au tableau et les documents d'ores et déjà sur la table en entrant en classe, leur a permis de se calmer et de se plonger dans le texte. Quelques élèves ont levé la main après quelques minutes de lecture pour me dire comme de coutume qu'ils ne comprenaient rien. Je me suis rapprochée de ces élèves et ai pris leur surligneur pour pointer du doigt des mots qu'ils connaissaient sans les leur traduire. Puis, je leur ai montré les questions pour les rassurer quant aux questions auxquelles ils devaient répondre. De là, ils se sont mis comme les autres à l'ouvrage. Plusieurs élèves, par souci de bien faire, m'ont fait venir près d'eux pour me demander si leur réponse était la bonne. Pour les encourager, j'ai préféré éviter de délayer la réponse pour ne pas les inquiéter et leur ai dit sans attendre si leur réponse était en effet la bonne. Cela peut paraître préjudiciable à mon expérimentation dans la mesure où c'était en visionnant l'extrait cinématographique qu'ils devaient ou non modifier leur réponse, mais dans les faits, il vaut mieux rassurer un élève qui n'est pas sûr de lui plutôt que de le laisser patauger et ainsi risquer qu'il n'avance plus.

Par ailleurs, il est dommage que onze élèves de la classe test n'aient pas su saisir de l'opportunité de compréhension fournie par l'adaptation cinématographique. L'expérimentation bien qu'à petite échelle, reste significative, puisque ceux qui ont tiré parti de l'adaptation ont eu de meilleurs résultats. En effet, le total des bonnes réponses des 11 élèves qui n'ont pas utilisé la seconde colonne s'élève à 42 contre un total de 63 bonnes réponses pour ceux qui ont utilisé la seconde colonne (post-visionnage) de la grille de réponse.

3.2.2. Choix des supports

On remarque que les deux classes, test et témoin, toutes grilles confondues, ont eu des difficultés aux mêmes endroits. Il est alors légitime et nécessaire de remettre en question le texte proposé à l'étude. Même si l'apport de l'adaptation cinématographique a aidé et a fourni aux élèves un levier de compréhension, le texte semble trop ambitieux et trop éloigné de la zone proximale de développement²³ des élèves. Il ne comportait pas un assez bon équilibre entre ce qui était connu pour la majorité des élèves et ce qui leur était inconnu. Le pari du texte classique non didactisé pour un public d'apprenants est bel et bien perdu.

L'Appel de la Forêt étant un classique, il est très connu. Une adaptation du film est d'ailleurs sortie en salle moins d'un mois avant l'expérimentation. Cela a joué en ma défaveur car plusieurs élèves avaient une pré-connaissance de l'œuvre, même si celle-ci n'était qu'à travers le prisme d'une adaptation cinématographique destinée à un public d'enfants.

3.3. Une plus-value illusoire ?

Au vu des résultats de l'expérimentation, il convient de remettre en cause la notion de plus-value qui est au cœur de la recherche.

3.3.1. Un résultat mitigé

Koszowska et Renucci (2011)²⁴ remarquent que les images attirent davantage notre œil mais que ce n'est pas pour autant que nous les comprenons. C'est peut-être ce qu'il s'est passé ici. Oui, les élèves ont eu accès à un support audiovisuel correspondant au texte qu'ils ont lu et ont « entendu » le texte, mais ce support ne leur a peut-être pas paru aussi révélateur que ce que j'avais prévu. Il est vrai qu'au sein de

²³ Selon le concept de Lev Vygotski.

²⁴ KOSZOWSKA-NOWAKOWSKA, P. & RENUCCI, F. (2011). L'hypertexte : approches expérimentale et herméneutique. *Les Cahiers du numérique*, vol. 7(3), 71-91.

la classe test, onze élèves en difficulté sur la lecture n'ont pas mis à profit l'adaptation cinématographique. Il peut y avoir plusieurs raisons à cela évidemment, le manque d'intérêt, la mécompréhension de l'utilité de voir l'adaptation ou comme je l'ai évoqué, un manque de compréhension du support visuel lui-même.

En revanche, pour les élèves qui ont joué le jeu et qui ont pris la peine de dépasser leur difficulté et d'essayer, on constate de nettes améliorations des réponses. L'adaptation cinématographique a bien apporté une plus-value au texte. Je pense qu'en insistant davantage sur ce que peut apporter le support visuel, il y aurait de meilleurs résultats.

3.3.2. Pistes d'amélioration

Après réflexion, il apparaît qu'il manque tout un pan à la présente recherche. En effet, il aurait été particulièrement intéressant d'inclure dans l'expérimentation en classe test, une phase de mise en commun à l'issue des modifications des réponses des élèves post-visionnage. Il aurait fallu créer un dialogue métatextuel. C'est à dire faire réfléchir les élèves sur les informations qu'ils ont ratées dans le texte et sur les raisons pour lesquelles ils les ont ratées. L'adaptation cinématographique peut lancer toute une réflexion. Si l'élève se rend compte qu'il a compris quelque chose qu'il n'avait pas compris lors de la lecture, il peut chercher dans le texte la correspondance : où se trouve dans le texte l'élément qui apparaît à l'écran.

Conclusion

A travers ce mémoire, j'ai essayé de trouver un moyen d'alléger le format de la compréhension écrite de textes littéraires. La solution proposée a été d'associer le texte classique à l'étude à son paratexte cinématographique. Mes expérimentations m'ont permis de faire émerger plusieurs conclusions :

- Visionner l'adaptation cinématographique du texte travaillé en classe permet d'améliorer la compréhension globale d'un texte.
- Voir et entendre le texte à l'écran comblent les petites incompréhensions et permet d'avoir une compréhension plus fine du texte source. Autrement dit l'élève gagne en précision.
- L'adaptation cinématographique permet de lever le voile sur les éléments implicites à l'écrit.

Le texte et son paratexte filmique sont donc bien un binôme gagnant dans l'optique de faciliter la compréhension écrite de textes littéraire. Par ailleurs, si l'on poussait l'expérimentation plus loin, le retour au texte après le film pourrait avoir un effet bénéfique dans la mesure où l'élève devrait chercher dans le texte ce qu'il n'avait pas vu ou compris alors que cela a été le cas pour la version audiovisuelle.

Références bibliographiques

BOURDIEU, P & PASSERON, J.-C. (1964). Les Héritiers. Paris : Les Editions de Minuit.

DEMOUGIN, P. & MASSOL, J.-F (1999). Lecture privée et lecture scolaire.

GENETTE, G. (1982). Palimpsestes. Paris : Seuil.

JAKOBSON, R. (1959). On linguistic aspects of translation. *In* On Language. Brower N.-R (ed). Harvard University Press.

KOSZOWSKA-NOWAKOWSKA, P. & RENUCCI, F. (2011). L'hypertexte : approches expérimentale et herméneutique. *Les Cahiers du numérique*, vol. 7(3), 71-91.

LACELLE N. (2011). Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique. *La Lettre de l'AIRDF*, n°49, 2011. pp. 32-36.

MARGERIE, C. de & PORCHER, L (1981). Des media dans les cours de langues. Paris: CLE International.

Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur, recherche. Bulletin officiel n° 29 du 20 juillet 2006.

Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur, recherche. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

PEREIRA DOS SANTOS, N.-E. & PINHEIRO-MARIZ, J. (2018). L'adaptation filmique comme levier pour la compréhension de la lecture littéraire en situation de Français Langue Étrangère. *Synergies Brésil* n° 13 - 2018 p. 81-91

SVATEK, P. Call of the Wild: Dog of the Yukon [DVD]. Wild Dog Inc., cop. 1997. 1 DVD (91 min).

VANDENDORPE, C. (1999). Du papyrus à l'hypertexte. Montréal : Boréal.

Table des annexes

Annexe 1. Questionnaire de recherche.....	37
Annexe 2. Texte de compréhension écrite - Extrait 1.....	40
Annexe 3. Grille de compréhension - Extrait 1 - Classe test.....	41
Annexe 4. Grille de compréhension - Extrait 1 - Classe témoin.....	43
Annexe 5. Texte de compréhension écrite - Extrait 2.....	45
Annexe 6. Texte de compréhension écrite - Extrait 3.....	46
Annexe 7. Fiche « Stratégies de compréhension écrite ».....	47

Sarah BOTTELDOORN

La compréhension écrite : du texte classique à son adaptation cinématographique, quelle plus-value ?

Résumé :

Ce mémoire propose une alternative au format traditionnel de compréhension écrite qui peut paraître lourd et ennuyeux aux élèves, particulièrement en langue étrangère. Il vise à montrer si le visionnage de l'adaptation cinématographique du texte à l'étude apporte ou non une plus-value à la compréhension écrite. Il vise également à découvrir si oui ou non, ce visionnage peut lever le voile sur les éléments les plus implicites du texte.

Mots-clés : compréhension écrite, compréhension, littérature classique, adaptation cinématographique, plus-value, explicite, implicite.

Abstract :

This work offers an alternative way of dealing with reading exercises so that they would not appear so tough and boring to students, especially in foreign language classes. The goal is to show whether or not the movie adaptation of the text under scrutiny brings extra understanding of the reading material. This work also aims at discovering whether or not a movie adaptation can lift the veil off the implicit elements of the text.

Keywords : reading exercise, understanding, classics, movie adaptation, added value, explicit, implicit.

Annexe 1

Prénom **ou** pseudonyme :

Questionnaire – Mes habitudes de lecture

Réponds de manière honnête et vraie au questionnaire. N'aie pas peur de tes réponses, il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses. Ce questionnaire sert juste à mieux t'aider dans les futures compréhensions écrites en classe.

Tu peux choisir de me rendre ton questionnaire en me donnant ton prénom et l'initiale de ton nom (ex : Sarah B.) **ou** en me donnant un pseudonyme (ex : mielpops14) . Si tu choisis un pseudonyme, note-le bien dans ton cahier d'anglais de manière à ne pas l'oublier.

1- A quelle fréquence ouvres-tu un livre pour le lire ? (*Entoure la réponse qui te correspond*)

- A. Tous les jours.
- B. Plusieurs fois par semaine.
- C. Une fois par semaine.
- D. Quelques fois dans le mois.
- E. Jamais.

2- Lorsque tu lis, tu lis plutôt : (*Entoure la réponse qui te correspond*)

- A. Pour le plaisir de lire.
- B. Parce que tu y es forcé par l'école.
- C. Parce que tu y es forcé par ta famille ou les gens de ton entourage.

3- Pour toi, lire un livre c'est : (*Entoure la réponse qui te correspond*)

- A. Forcément un plaisir.
- B. Agréable selon le sujet du livre.
- C. Contraignant.
- D. Forcément une torture.

4- Quel type de livre lis-tu ? (*Entoure **la ou les** réponses qui te correspondent*)

- A. Des romans ou des nouvelles.
- B. Des romans policiers.
- C. Des BD ou des mangas.
- D. Des livres fantastiques (type Harry Potter) .
- E. Des biographies ou autobiographies.
- F. Des livres en lien avec les sciences.

5- As-tu déjà lu seul des livres dans une autre langue? (*Entoure la réponse qui te correspond*)

- A. Oui.
- B. Non.

5Bis – Si tu as déjà lu des livres dans une autre langue, note les titres dont tu te souviens .

.....

.....

.....

.....

6- Lorsque tu lis et que tu ne comprends pas un passage, quel est ta première réaction ? (*Entoure la réponse qui te correspond*) .

- A. Je vais immédiatement demander à quelqu'un de m'expliquer.
- B. Je cherche immédiatement dans un dictionnaire ou sur internet.
- C. Je passe mais je reviens chercher le sens du passage plus tard.
- D. Je passe.

7- Selon toi, les illustrations dans un livre : (*Entoure **la ou les** réponses qui te correspondent*)

- A. Sont inutiles.
- B. Permettent de mieux comprendre le texte.
- C. Décorent le livre.

8- Si le livre que tu lis existe en film, vas-tu le regarder ? (*Entoure la réponse qui te correspond*)

- A. Oui.
- B. Non, c'est inutile.
- C. Ça dépend si j'ai aimé le livre.
- D. Oui, pour comparer les deux versions.

9- As-tu déjà eu l'impression d'avoir mieux compris un livre après avoir vu le film correspondant ? (*Entoure la réponse qui te correspond*)

- A. Toujours.
- B. Parfois.
- C. Rarement.
- D. Jamais.

10 – Penses-tu qu'une chanson, une planche de BD, ou un film adapté à partir du livre que tu lis pourrais t'aider dans ta lecture à mieux comprendre ? (*Entoure la réponse qui te correspond*).

- A. Oui.
- B. Non.
- C. Ça dépend si l'adaptation est proche ou non du livre.

11- Sais-tu ce que c'est que la réécriture d'un livre ?

A. Oui.

B. Non.

12- Essaie de définir le terme « réécriture » avec tes propres mots.

.....

.....

.....

Merci beaucoup d'avoir répondu !!!!

This is the beginning of the book.

Buck did not read the newspapers, or he would have known that trouble was brewing, not alone for himself, but for every tide-water dog, strong of muscle and with warm, long hair, from Puget Sound to San Diego. Because men, groping in the Arctic darkness, had found a yellow metal, and because steamship and transportation companies were booming the find, thousands of men were rushing into the Northland. These men wanted dogs, and the dogs they wanted were heavy dogs, with strong muscles by which to toil, and furry coats to protect them from the frost.

The Judge was at a meeting of the Raisin Growers' Association, and the boys were busy organizing an athletic club, on the memorable night of Manuel's treachery. No one saw him and Buck go off through the orchard on what Buck imagined was merely a stroll. And with the exception of a solitary man, no one saw them arrive at the little flag station known as College Park. This man talked with Manuel, and money chinked between them.

Vocab:

He would have known : il aurait su

Brew : se préparer

Tide-water dog : chien dont les maîtres habitent près de l'océan.

By which to toil : grâce auxquels les exploiter

Flag station : petite gare de train .

Steamship : bateau à vapeur.

Annexe 3

COMPREHENSION ECRITE : CALL OF THE WILD Extract 1.

Question de lecture	Réponse post- première lecture	Réponse post-visionnage
Quel est le nom du personnage principal ?		
Le personnage principal est- il humain ? Justifie en citant un court passage du texte.		
Qui sont les autres personnages évoqués ? Liste les.		
Qu'est ce que le « yellow metal » ?		
Quel est le lien entre l'Arctique et le « yellow metal » ?		

« These men wanted dogs » , pourquoi ces hommes ont-ils besoin de chiens ? Explique ta réponse <u>et /ou</u> justifie en citant le texte .		
Manuel est-il une bonne ou une mauvaise personne ? Explique ta réponse <u>et /ou</u> justifie en citant le texte.		
Qui sont les personnages présents à la gare ?		
Que se passe-t-il à la gare ? Explique ta réponse <u>et /ou</u> justifie en citant le texte.		

Annexe 4

COMPREHENSION ECRITE : CALL OF THE WILD Extract 1.

Question de lecture	Réponse
Quel est le nom du personnage principal ?	
Le personnage principal est- il humain ? Justifie en citant un court passage du texte.	
Qui sont les autres personnages évoqués ? Liste les.	
Qu'est ce que le « yellow metal » ?	
Quel est le lien entre l'Arctique et le « yellow metal » ?	

« These men wanted dogs » , pourquoi ces hommes ont-ils besoin de chiens ? Explique ta réponse <u>et /ou</u> justifie en citant le texte .	
Manuel est-il une bonne ou une mauvaise personne ? Explique ta réponse <u>et /ou</u> justifie en citant le texte.	
Qui sont les personnages présents à la gare ?	
Que se passe-t-il à la gare ? Explique ta réponse <u>et /ou</u> justifie en citant le texte.	

CALL OF THE WILD – THE TOIL OF TRACE AND TRAIL – Extract 2

As Buck watched them, Thornton knelt beside him and with rough, kindly hands searched for broken bones. By the time his search had disclosed nothing more than many bruises and a state of terrible starvation, the sled was a quarter of a mile away. Dog and man watched it crawling along over the ice. Suddenly, they saw its back end drop down, as into a rut, and the gee-pole, with Hal clinging to it, jerk into the air. Mercedes's scream came to their ears. They saw Charles turn and make one step to run back, and then a whole section of ice give way and dogs and humans disappear. A yawning hole was all that was to be seen. The bottom had dropped out of the trail.

THE CALL OF THE WILD – THE SOUNDING OF THE CALL- Extract 3

From the forest came the call (or one note of it, for the call was many noted), distinct and definite as never before,—a long-drawn howl, like, yet unlike, any noise made by husky dog. And he knew it, in the old familiar way, as a sound heard before. He sprang through the sleeping camp and in swift silence dashed through the woods. As he drew closer to the cry he went more slowly, with caution in every movement, till he came to an open place among the trees, and looking out saw, erect on haunches, with nose pointed to the sky, a long, lean, timber wolf.

Buck was wildly glad. He knew he was at last answering the call, running by the side of his wood brother toward the place from where the call surely came. Old memories were coming upon him fast, and he was stirring to them as of old he stirred to the realities of which they were the shadows. He had done this thing before, somewhere in that other and dimly remembered world, and he was doing it again, now, running free in the open, the unpacked earth underfoot, the wide sky overhead.

Annexe 7 AP – Stratégies de Compréhension Ecrite

1- Je repère les mots qui portent une majuscule. Ces mots peuvent être :

- des noms propres : Winston Churchill.
- des nationalités : British.
- des pays : United Kingdom .
- des villes : London
- des fonctions officielles : Member of Parliament .
- des organisations ou des entreprises : Parliament
- des acronymes (= sigles) : Second World War = SWW ou WWII

2- Je repère les mots transparents et je m'appuie dessus pour comprendre :

mental problems → des problèmes mentaux.

a person → une personne.

3- Je repère les mots semi- transparents. Mais comment ?

→ En inversant des lettres :

minister → ministre.

→ En « coupant » le mot :

refusal → refus.

4- Je repère les mots qui se répètent, ils sont forcément importants.

5- Je regarde les indications temporelles et je fais appel à mes connaissances sur le contexte culturel, social et politique des périodes mentionnées:

- Les heures.
- Les dates : 1940 → contexte : Seconde Guerre Mondiale.

6- On repère les **verbes**. Mais comment ? Il y a plusieurs possibilités.

→ En repérant les sujets.

- Les **pronoms** personnels en **priorité** : He also **suffered** with mental health problems.
- Les noms propres : Winston Churchill **was born** in 1874.
- Les noms communs : People **consider** him the greatest Briton.

→ En repérant les marques caractéristiques du verbe.

- Les formes contractées : 's / 're / can't / don't / etc ... (Attention à ne pas confondre Be contracté : 's avec le génitif qui marque la possession) .
- La marque du prétérit : ED.
- Précédé de TO si il est à l'infinif. Ex : To keep fighting.

7- Je repère les noms communs. Mais comment ?

- En repérant les déterminants : A / An / The / Some / Many / etc.
- En repérant les **adjectifs**, qui se placent **avant** le **nom** en anglais.

Ex : A *complicated* person.

Ø *inspiring* speeches .

The most *famous* Briton.

8- Je repère les mots finissant en – LY, ce sont des adverbes, ils ajoutent une information sur la situation.

Ex : Things were going *badly*. → Les choses allaient mal.

He was certainly ... → Il était certainement ...

En conclusion, lorsque je ne connais pas un mot, les trois questions principales à me poser sont :

- a) Est-ce un nom ?
- b) Est- ce un adjectif ?
- c) Est-ce un verbe ?

Pour m'aider à répondre à ces questions j'observe donc :

1° La ressemblance avec le français ou avec une autre langue que je connais.

(Latin, Grec, Espagnol, Allemand etc.)

2° Ce qui est écrit avant.

3° Ce qui est écrit après.