



**HAL**  
open science

## Une expérience intéressante : étude d'une nouvelle et de son adaptation filmée avec des étudiants scientifiques

Elizabeth Varet

### ► To cite this version:

Elizabeth Varet. Une expérience intéressante : étude d'une nouvelle et de son adaptation filmée avec des étudiants scientifiques. Les Après-midi de LAIRDIL, 1994, Film, TV and Videotapes, 03, pp.29-32. hal-04056393

**HAL Id: hal-04056393**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04056393>**

Submitted on 3 Apr 2023

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

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

## **Une expérience intéressante: étude d'une nouvelle et de son adaptation filmée avec des étudiants scientifiques**

L'expérience a été menée en 1994 et 1995 dans des groupes d'étudiants scientifiques de deuxième cycle suivant un cours annuel de niveau *intermediate* en anglais. Le travail de préparation a été mis au point en commun par Françoise Bourbon et Elizabeth Varet.

Nous avons pris pour matériel de départ: une nouvelle courte d'Hemingway (trois pages) et un film relativement court (moins de trente minutes) qui est une adaptation de cette nouvelle.

L'ensemble du travail en classe couvre environ une heure trente à deux heures pour la nouvelle, autant pour le film et les exercices de, soit quatre heures en tout (réparties en plusieurs séances). Après les séances, les étudiants ont rédigé une composition écrite de trente minutes.

Notre objectif: faire travailler l'ensemble des fonctions de la classe de langue (compréhension écrite, compréhension orale, expression orale et expression écrite), en mettant l'accent, dans le cours en classe, sur l'expression orale la plus développée possible. Rien de bien original dans ces objectifs, mais encore faut-il créer les conditions pour donner à chacun des étudiants du groupe l'envie et les moyens de participer à l'ensemble de ces activités.

Nous avons misé sur un texte d'auteur de fiction: bien écrite, la nouvelle choisie est riche et donne matière à multiples remarques et approches; courte, facile du point de vue du vocabulaire et composée principalement de dialogues, elle permet une accessibilité immédiate (avec quelques mots de vocabulaire donnés en marge).

Nous avons eu la chance de trouver une adaptation filmée du texte choisi, dans une version relativement courte, et donc utilisable sans coupures. Les séances de projection (en deuxième phase) posaient peu de problèmes de compréhension, puisque les mots utiles avaient pour l'essentiel déjà été vus et utilisés. L'utilisation de la vidéo permettait de plus une ré-appropriation spontanée du vocabulaire, en évitant toute impression de répétition.

### **Difficultés possibles liées au choix du texte. Solutions apportées.**

Étudier une oeuvre de fiction, "littéraire", avec des étudiants scientifiques, n'est-ce pas une véritable aberration? Le reproche pourrait nous en être fait.

Notre expérience nous porte à croire que tout prétexte est bon pour aviver le goût de la lecture. Ce point de vue semble confirmé par les recherches récentes: la première acquisition du vocabulaire de base s'effectue par la rencontre répétée des mêmes mots dans des contextes différents. À condition de respecter certains critères indispensables (longueur réduite, lisibilité, intérêt: le choix du document qui répond à ces critères suppose une bonne dose de recherches préalables), un texte authentique comporte de multiples avantages. Pourquoi faudrait-il se refuser des textes de qualité? Ils contiennent nécessairement ce fameux vocabulaire utile de base et ne peuvent, de la même manière, que faciliter l'acquisition des structures de base (dans notre exemple, le dialogue est truffé de formes infinitives et offre une excellente occasion d'aider les étudiants à s'en approprier l'utilisation).

Un bon texte aura de surcroît l'avantage de provoquer d'emblée intérêt et discussion et, en tous cas, de manière plus spontanée et riche qu'avec les textes artificiellement construits "pour la classe de langue". La nouvelle d'Hemingway permet ainsi d'aborder, entre autres sujets: les écrivains américains de la *Lost Generation*, la Prohibition, l'avortement (c'est la source de tension entre les deux principaux personnages).

Notre choix de texte a cependant présenté une difficulté réelle: le dialogue est typique de certaines nouvelles d'Hemingway, où les personnages semblent se parler sans s'écouter ni se répondre vraiment, où toute intrigue semble absente ou réduite à sa plus simple expression. Certains étudiants s'y sont montrés plutôt réfractaires au premier abord ("on ne voit pas où il veut en venir").

Extraite du recueil *Men Without Women*, la nouvelle correspond à une période où Hemingway mettait en pratique sa "nouvelle théorie selon laquelle on pouvait omettre n'importe quelle partie d'une histoire à condition que ce fût délibéré, car l'omission donne plus de force au récit et ainsi le lecteur ressentait plus encore qu'il ne comprenait"<sup>1</sup>. Plus que dans l'intrigue, l'intérêt du texte réside donc dans cet instant capté de la vie des personnages, dans cet état de crise latente, suggérée, et non résolue, caractéristique du récit moderne dit "de révélation".

Nous avons levé la difficulté par une approche adaptée: en aidant les étudiants à préciser ce qu'ils "ressentent" de l'ambiance et des relations entre les personnages, à en déceler les signes dans le texte, à en imaginer les raisons. Notre méthode en classe a donc découlé du texte lui-même: tenter de discerner le non-dit, découvrir ce que cachent les gestes, les répétitions, les mots évités, les pronoms qui semblent ne se rapporter à rien, les silences. Les étudiants se sont volontiers pris au jeu de ce travail d'enquête et de décryptage du sens réel qui se cache derrière des phrases simples en apparence mais un peu hermétiques au départ du fait des "omissions" délibérées.

Nous avons ainsi mis au point un travail liant compréhension et interprétation, donc expression, procédant par étapes progressives.

Pour le premier paragraphe de la nouvelle, par exemple: questions et réponses simples (*Who? When? Where? Doing what?*) permettent de visualiser personnages, éléments de temps et de lieu, situation; recherche des mots-clés pour définir l'atmosphère et dégager les premières images suggestives. Première phase rapide donc, classique, efficace pour la compréhension et pour dégager les premiers éléments du suspense. Aucun étudiant ne s'est trouvé exclu.

L'étape suivante est l'occasion d'une approche un peu plus élaborée: appelés à relever dans le texte les indices significatifs de la tension entre les personnages, les étudiants sont amenés à confronter leurs diverses interprétations, charge à chacun de trouver dans le texte les "preuves" de ce qu'il avance, et éventuellement d'anticiper sur la suite du récit.

### **Difficultés liées au film. Solutions apportées.**

Le premier danger à éviter lors de l'utilisation en classe de la vidéo est évidemment le risque de passivité de l'étudiant, surtout dès que la projection dépasse une durée de quelques minutes.

Cette difficulté est surmontable: en limitant la durée de chaque session de projection, en variant les exercices selon un découpage préétabli où chaque phase correspond à un objectif précis.

Dans notre film par exemple, les premières minutes du générique sont une transposition libre du premier paragraphe de la nouvelle d'Hemingway, qui avait été étudiée dans le détail. Nous avons présenté ce passage sans commentaire aucun, en cachant le titre du film, pour susciter les réactions spontanées: les étudiants ont vite conclu qu'il s'agissait de la même histoire. Il était amusant alors de déceler les points communs et d'en établir la liste en classe.

Le premier passage du film présente une suite d'actions et déplacements doublés d'un dialogue très réduit. Nous avons utilisé la méthode qui consiste à demander à un étudiant sur deux de se tourner vers l'écran et de décrire ce qu'il voit à son voisin qui, lui, tourne le dos à

---

<sup>1</sup> Cité par Baker, Carlos. (1969). *Hemingway, Histoire d'une Vie*, Tome 1, Laffont (1971): 167.

l'écran et prend des notes: projection du passage sans le son, la liste des quelques mots indispensables à la scène étant donnée au tableau. Puis, seuls les étudiants qui ont pris des notes sont autorisés à "décrire" la scène qu'ils n'ont pas vue. À l'étonnement général, la description est presque aussi précise et complète que s'ils avaient effectivement vu la scène. Il ne reste plus qu'à la visionner à nouveau avec le son et à préciser les derniers détails de compréhension.

En variant ainsi les exercices en fonction de la scène à traiter et des capacités d'expression du groupe concerné, aucun risque de voir les étudiants se transformer en *couch potatoes* dans la salle de classe !

Une particularité du film a cependant fait apparaître une nouvelle difficulté. Le metteur en scène s'est amusé à "charger" le personnage masculin de multiples caractéristiques prises dans la vie d'Hemingway. Dans une moindre mesure, le texte de la nouvelle, comme la plupart de ses écrits, contient aussi des éléments autobiographiques. On ne pouvait exiger d'étudiants non-spécialistes de connaître suffisamment sa biographie pour les déceler d'eux-mêmes ou pour prendre l'initiative de recherches sur le sujet. Il aurait été fastidieux d'en asséner la longue liste, mais dommage de les passer sous silence.

Nous avons donc imaginé un exercice à effectuer lors de la dernière séance. Il consiste en une simple lecture orale d'une biographie succincte d'Hemingway que nous avons reconstituée en y intégrant tous ces éléments, et agrémentée de quelques illustrations visuelles. L'exercice est intitulé "A Biased Biography" tant la biographie est sélective et "orientée" en fonction de ces détails accumulés. Pendant l'écoute, les étudiants doivent retrouver et cocher quelles allusions biographiques se retrouvent dans le film, ou dans la nouvelle, ou dans les deux. La liste des références biographiques, bien plus fournie dans la colonne "film", apporte un nouvel éclairage: par le truchement de l'adaptation filmée, l'Américain anonyme de la nouvelle devient Hemingway lui-même, vivant un épisode qu'il contera plus tard. Mené sur un rythme enlevé, l'exercice exige une attention soutenue. Les étudiants en ont tiré amusement et satisfaction. Ils ont pu aussi mesurer les progrès accomplis depuis la première séance.

### **Les avantages d'un travail de compréhension relayé par un travail d'interprétation, donc d'expression.**

Ce type d'approche combinée, nous pensons l'avoir montré, est fructueux avec un texte écrit. Avec l'adaptation filmée, dont l'aspect visuel réduit encore les difficultés de compréhension, le travail en classe peut être abordé sous un nouvel angle qui relance la discussion, avec la confrontation des deux versions d'une même histoire.

Nous avons réparti le travail en plusieurs temps. Les exercices de début de film sont relayés par un travail de compréhension orale détaillée pour les passages du film qui n'existaient pas dans le dialogue écrit (l'exercice peut être fait en laboratoire). La discussion s'ensuit naturellement. (Quels éléments sont ajoutés, lesquels disparaissent? Les modifications correspondent-elles à une interprétation différente de la situation des deux personnages ou simplement à l'aspect visuel de la transposition? Peuvent-elles trouver une justification dans le texte d'origine? À quoi voit-on que le metteur en scène du film est une femme? etc.) À ce stade, les étudiants s'expriment d'autant plus volontiers d'eux-mêmes qu'ils sont moins gênés dans leurs moyens d'expression.

Le débat en classe fut riche. Détail piquant: en fin de parcours une bonne proportion d'étudiants qui avaient exprimé des réticences devant le texte lors de la première lecture, ont finalement déclaré qu'ils préféraient la nouvelle d'Hemingway au film, car elle "laisse plus de place à l'imagination" !

Ils mettaient ainsi le doigt sur une particularité de l'écriture d'Hemingway qui a donné tant de fil à retordre aux cinéastes. Le grand Selznick lui-même, adepte convaincu du respect littéral du texte des auteurs, en a fait l'expérience: "Ce qui est étrange c'est que si l'on tire des scènes d'Hemingway et si on les met ensemble, il en sort un scénario qui est non seulement injouable et inadaptable mais qui, de plus, ne raconte même pas l'histoire que Hemingway raconte". Pour *Adieu aux Armes*, Selznick avait été contraint de réviser ses critères de "fidélité au texte", et avoue: "Nous avons finalement essayé de garder ce qu'Hemingway avait dit, avec cette magie qui lui est propre, sans jamais l'avoir exprimé par des mots"<sup>2</sup>, ce que nos étudiants avaient traduit par: "il faut lire entre les lignes". La confrontation avec le film a suscité intérêt et débats dans tous les groupes.

### **Conclusion: des résultats encourageants.**

L'utilisation d'un matériau de base non pédagogique au départ suppose, bien sûr, une mise au point adaptée: exercices variés et progressifs, minutage de chaque phase d'activité, rédaction d'un matériel attractif pour les étudiants, etc. Mais il nous paraît surtout important que les divers types d'exercices soient élaborés *en fonction du matériau lui-même et de ses particularités* et donc seulement après avoir passé le texte ou le film au crible d'une analyse spécifique aussi poussée que possible.

Nous avons eu l'occasion de vérifier l'efficacité de l'expérience en proposant à des collègues d'en faire le test dans leurs cours de même niveau. Leur bilan a été très positif et semblable au nôtre: classes vivantes, amélioration dans la compréhension écrite et l'expression orale.

Les résultats nous paraissent donc encourageants, confirmés par la bonne qualité générale du test écrit final. Quant aux étudiants, ils ont acquis une meilleure confiance dans leurs propres capacités à lire, comprendre, s'exprimer "en VO". Ils nous confient souvent qu'ils ont rarement autant eu l'occasion de s'exprimer oralement en classe de langues et sont conscients de leurs progrès.

N'y a-t-il pas là matière à réflexion dans le débat en cours entre la position ainsi résumée par James Coady, "Why bother to teach technical vocabulary?"<sup>3</sup> et les adeptes d'une pédagogie strictement limitée à la "langue scientifique" ou "de spécialité"?

Nous livrons au débat ce constat: par un travail en classe autour d'un texte "littéraire" et d'un film de fiction de trente minutes, nos étudiants scientifiques de niveau moyen en anglais ont tous participé avec animation à un débat en groupe et composé en une demi-heure deux pages en anglais d'une discussion argumentée. Le travail accompli a-t-il profité à leur seule culture générale? Ne participe-t-il pas utilement à leurs propres études scientifiques et à la préparation de leur avenir professionnel, qui comprennent lecture, et bientôt rédaction d'articles en anglais avec discussion et argumentation et exigeront qu'ils soient capables d'échanges oraux et écrits avec leurs collègues des autres pays?

*Elizabeth Varet*  
UFR de Langues Vivantes  
Université Paul-Sabatier, Toulouse

---

<sup>2</sup> Selznick, David O. *Cinema*, Ramsay (1984): 360 et 361.

<sup>3</sup> Coady, James, "Autonomous Learning of Vocabulary Through Extensive Reading", *Les Après-midi de LAIRDIL* 2, janvier 1994.