

Aborder *Madame Bovary* en classe de français à travers des adaptations cinématographiques

Mémoire réalisé par
Elisa Vuylsteke

Promoteur
Jean-Louis Dufays

Année académique 2017-2018
Master en langues et littératures françaises et romanes à finalité didactique

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont participé, de près ou de loin, à l'élaboration de ce mémoire.

À notre promoteur, Jean-Louis Dufays, pour son aide précieuse durant ces dernières années. Nous tenons à le remercier pour le temps qu'il nous a accordé, pour ses conseils et sa rigueur de travail. Il fait partie des personnes passionnées qui deviennent un exemple pour nous, notamment dans notre vie professionnelle.

Nous avons une pensée particulière pour nos enseignants de secondaires qui nous donné le gout de la profession : Monsieur Fiasse, Monsieur Vermeire, ainsi que les professeurs de l'option théâtre. Ils nous ont fait découvrir une passion, ont façonné notre persévérance et nous ont fait vivre des moments inoubliables.

Nous remercions notre famille pour avoir toujours cru en nous et pour nous avoir soutenue durant la réalisation de ce mémoire.

Merci également à Elena Paszto pour sa relecture attentive et ses conseils précieux, ainsi qu'à Paola pour avoir relu notre travail de fin d'études avec sérieux.

À tous les artistes qui nous inspirée durant la rédaction de ce mémoire : Gustave Flaubert, bien sûr, mais aussi Romain Gary, Edith Piaf, Jean-Jacques Annaud et bien d'autres.

Nous aimerions également remercier nos amis pour leurs rires, leur présence et leur amitié qui, cette année plus encore que les autres, aura été pour nous une réelle source de joie et d'épanouissement. Nous remercions également les membres de notre kot-à-projet, le Kap sur l'avenir, pour les journées de solidarité en bibliothèques et les pauses revigorantes. À toutes les rencontres qui nous ont fait grandir, afin d'arriver à l'aboutissement de ces années d'apprentissage avec la ferme conviction d'avoir choisi la bonne voie.

Table des matières

Introduction.....	1
PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DE LA QUESTION	5
<i>Chapitre 1 : La lecture en classe de français aujourd'hui</i>	5
1. La lecture chez les jeunes en Belgique francophone selon l'enquête PISA.....	5
2. La lecture chez les jeunes en Belgique francophone selon l'enquête PIRLS	12
3. Comment favoriser l'accès à la lecture en classe de français ?.....	13
4. La lecture d'œuvres intégrales : les pratiques des enseignants	13
5. L'adaptation d'œuvres littéraires : le point sur les programmes	16
<i>Chapitre 2 : La place de Madame Bovary en classe de français</i>	19
1. Panorama de la situation actuelle : comment est abordé le roman <i>Madame Bovary</i> de Flaubert dans les cours de français ?	19
2. Une expérience de Madame Bovary vécue par les élèves : le mémoire d'Aurélie Courtois Madame Bovary en classe de français : discours des manuels, analyse d'ouvrages et pratiques enseignantes	22
<i>Chapitre 3 : L'adaptation cinématographique en classe de français.....</i>	25
1. La place du cinéma dans la culture aujourd'hui.....	25
2. Quelle est la place du cinéma dans l'enseignement du français ? Quelles sont les pratiques enseignantes existantes ?	26
3. Les avantages d'un apprentissage sur le cinéma en classe de français	28
4. Entre littérature et cinéma : une convergence nommée « l'adaptation »	28
DEUXIÈME PARTIE : GROS PLAN SUR LES ADAPTATIONS DE MADAME BOVARY	33
<i>Chapitre 4 : Les adaptations cinématographiques de Madame Bovary.....</i>	33
1. Bref panorama des adaptations de <i>Madame Bovary</i>	33
2. <i>Madame Bovary</i> de Jean Renoir, 1933.....	36
3. <i>Madame Bovary</i> de Claude Chabrol, 1991	40
4. Conclusion.....	41
<i>Chapitre 5 : Analyse détaillée de deux adaptations cinématographiques.....</i>	43
1. Introduction	43
2. Analyses cinématographiques	44

3. Conclusion : commentaire comparatif de ces deux adaptations cinématographiques
65

TROISIÈME PARTIE : PROPOSITION DIDACTIQUE.....69

1. Objectifs et enjeux.....69
 - 1.1. Les objectifs69
 - 1.2. Les enjeux.....69
 - 1.3. Matériaux nécessaires.....69
 - 1.4. Fiches du programme travaillées dans cette séquence70
2. Déroulement des leçons prévues : concrètement, quelle est la démarche à suivre ? ...71
 - 2.1. Contextualisation de Madame Bovary de Flaubert71
 - 2.2. L'adaptation et pourquoi s'y intéresser ?73
 - 2.3. Lecture d'un premier extrait avec l'ensemble de la classe : la rencontre.....74
 - 2.4. Visionnage de la scène correspondante dans les deux adaptations
cinématographiques étudiées.....74
 - 2.5. Lecture individuelle d'un second extrait : la scène du bal77
 - 2.6. Visionnage en classe de la scène correspondante dans les deux adaptations
cinématographiques étudiées.....77
 - 2.7. Lecture individuelle d'un dernier extrait : les comices81
 - 2.8. Visionnage en classe de la scène correspondante dans les deux adaptations
cinématographiques étudiées.....83
 - 2.9. Arrêt du support cinématographique : lecture « classique » de Madame Bovary....84
 - 2.10. Qu'est-ce que le support cinématographique a apporté à la lecture « classique » ?
85
 - 2.11. Tâche finale.
85

Conclusion87

Bibliographie lxxxix

Annexesi

Introduction

« En France comme en Belgique, la lecture intégrale d'au moins un roman du XIX^e siècle constitue un des passages obligés du curriculum des dernières années de l'enseignement secondaire. Or, du point de vue des élèves, la plupart des romans de ce type cumulent, de manière paroxystique, deux défis majeurs : la durée de la lecture et l'éloignement historique. [...] À double titre, le temps de la lecture est dès lors vécu comme une contrainte. »¹

Madame Bovary de Gustave Flaubert fait partie des romans du XIX^e siècle couramment choisi par les enseignants afin qu'il soit lu intégralement dans le cadre d'une séquence sur le réalisme. Partant du constat selon lequel les élèves ont beaucoup de difficultés à lire ce genre de romans et considérant cette œuvre comme une pièce maîtresse de la littérature classique à transmettre aux élèves, nous avons formulé la problématique suivante : comment faire apprécier la lecture de *Madame Bovary* aux élèves ? Face à cette question, nous avons spontanément pensé que les enseignants devaient agir avec ruse, imaginer des stratégies pour déconstruire les aprioris négatifs et guider les élèves dans cette lecture qui peut paraître rébarbative. En l'occurrence, ce travail propose d'aborder *Madame Bovary* sous un angle particulier, celui de la comparaison de l'œuvre de Flaubert avec deux de ses adaptations cinématographiques.

Par conséquent, notre corpus comprend non seulement le roman *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, écrit en 1857, mais également l'adaptation de Claude Chabrol en 1991 et celle de Jean Renoir datant de 1933. Ces deux œuvres filmiques ont conservé le titre original de l'œuvre littéraire.

Les adaptations cinématographiques de *Madame Bovary* sont nombreuses, mais nous avons choisi celles de Renoir et de Chabrol, car nous voulions privilégier un corpus français. Par ailleurs, nous avons éliminé d'emblée deux des quatre adaptations françaises existantes. En effet, celle de Pierre Cardinal, qui date des années 1970 est un téléfilm dont le traitement cinématographique nous a paru moins digne d'intérêt. Au sujet de l'œuvre de Sophie Barthes, qui date de 2015, nous avons pu y remarquer l'absence de certains personnages importants, ce qui pourrait nuire à la compréhension des jeunes spectateurs. Les deux œuvres filmiques francophones restantes étaient donc celles de Jean Renoir et de Claude Chabrol, qui présentent l'intérêt non négligeable d'être dues à deux réalisateurs majeurs du septième art. Ce qui a

¹ SORIGNET-WASZAK Cendrine et DUFAYS Jean-Louis, « La lecture de romans du XIX^e siècle au secondaire. Analyse de pratiques enseignantes », in *Diptyque*, n°30, 2015, p. 221.

conforté notre choix est aussi l'écart de réalisation entre les deux productions cinématographiques. En effet, un corpus filmique dont les deux œuvres sont éloignées d'une soixantaine d'années permet de comparer les évolutions techniques et les contextes sociaux qui inspirent le travail des cinéastes. Les élèves peuvent ainsi mieux comprendre la multiplicité des influences qui pèsent sur la création artistique.

Flaubert déclarait dans une lettre à Louise Colet le 16 janvier 1852 :

« Ce qui me semble beau, ce que je voudrais faire, c'est un livre sur rien, un livre sans attache extérieure, qui se tiendrait de lui-même par la force interne de son style, comme la terre sans être soutenue se tient en l'air, un livre qui n'aurait presque pas de sujet ou du moins où le sujet serait presque invisible, si cela se peut. Les œuvres les plus belles sont celles où il y a le moins de matière. [...] C'est pour cela qu'il n'y a ni beaux ni vilains sujets et qu'on pourrait presque établir comme axiome, en se plaçant au point de vue de l'Art pur, qu'il n'y en a aucun, le style étant à lui seul une manière absolue de voir les choses. »²

Lorsque l'on sait que *Madame Bovary* compte pas moins de treize adaptations cinématographiques à travers le monde et les décennies, il est impossible de nier le « pouvoir » de ce roman. Néanmoins, l'idée qu'un cinéaste — qui a pour but de transposer des actions pour satisfaire le spectateur — s'attache à adapter un roman notable principalement pour son style, peut paraître intrigante. À cette question, il peut y avoir plusieurs réponses : *Madame Bovary* est un roman empreint de liberté, qui rend l'adaptation personnelle et interprétative du cinéaste très féconde ; une autre réponse pourrait être celle du défi, de l'ambition du réalisateur prêt à s'atteler à l'adaptation d'un roman qui tient par le style. Ce qui nous interpelle également est le fait que ces adaptations s'étendent à travers les générations. Pourtant, l'histoire relate la condition d'une femme du XIX^e siècle, qui n'est pas forcément la même aujourd'hui. Malgré cela, l'histoire fait toujours écho, ce qui lui donne un caractère universel et intemporel, comme le souligne Jacques Neefs dans sa préface consacrée au roman, « Cette puissance d'attrait, si fortement ressentie dans l'actualité du roman, est ce qui traverse le temps, ce qui fait de cette œuvre de Flaubert une œuvre presque constamment familière, à travers les époques »³. Cette curiosité constitue donc la première source de motivation de notre recherche. En effet, celle-ci ne permettrait-elle pas déjà de susciter l'intérêt des élèves pour la lecture de ce roman ?

Le deuxième questionnement de notre problématique concerne l'intertextualité. Comment le travail sur cette dernière et une approche réflexive du phénomène littéraire peuvent

² NEEFS Jacques, in *Madame Bovary*, 65^e éd., Paris, Le Livre de Poche, Juillet 2016, Classiques. p. 29.

³ *Id.*, p. 9.

encourager les élèves à lire *Madame Bovary* ? L'intertextualité dont nous ferons mention dans ce travail concerne spécifiquement le lien entre le cinéma et la littérature.

Ces questionnements sont allés de pair avec certaines précautions méthodologiques. Premièrement, nous tenons à insister sur le fait que le cinéma ne doit pas uniquement être abordé à travers l'adaptation. Nous ne prétendons donc pas réduire l'étude du cinéma en classe de français à cette proposition didactique. En effet, c'est un art qui doit être perçu sous d'autres angles, pour et par lui-même également. Deuxièmement, la séquence didactique que nous proposons repose sur le roman de Flaubert et sur deux de ses adaptations cinématographiques. Notre séquence porte donc, *in extenso*, sur le courant réaliste. Ainsi, nous envisageons notre séquence didactique dans un ensemble plus grand. En effet, le courant réaliste doit avoir été abordé au préalable, notamment à travers ses caractéristiques et les auteurs qui le constituent. Troisièmement, l'intertextualité est un pan essentiel de notre travail, puisque la littérature et le cinéma y sont envisagés ensemble. Cependant, pour aller encore plus loin dans une séquence sur le réalisme, d'autres arts peuvent être distingués : nous pensons par exemple à la sculpture et à la peinture qui, comme le souligne Jacques Neefs, peuvent être étudiées en parallèle avec le roman de Gustave Flaubert. C'est ce que Neefs affirme :

« Donner l'absolue grandeur d'un art tout nouveau à la banalité de l'existence, c'était bien découvrir cet "héroïsme de la vie moderne" que Baudelaire désigne, logé dans l'indifférent, dans la platitude et l'ordinaire. Et le geste esthétique est là tout à fait parallèle à ce qui se développe alors dans le domaine de la peinture »⁴.

Afin de répondre à la problématique qui le constitue, nous avons articulé ce travail en trois parties.

La première partie correspond à un état de la question. Il s'agit tout d'abord de faire le point sur la lecture en classe de français aujourd'hui. Pour ce faire, nous nous basons sur les résultats des enquêtes PISA et sur les pratiques effectives des enseignants et des élèves. Ensuite, nous analyserons différentes façons d'aborder le roman *Madame Bovary*, puis nous ferons de même pour l'adaptation cinématographique et sa place dans les classes de français.

La deuxième partie est consacrée aux adaptations cinématographiques de *Madame Bovary*. Les adaptations choisies afin de construire notre proposition didactique sont étudiées parallèlement à leur contexte et au projet des réalisateurs. Cette partie contient en outre une analyse cinématographique détaillée des œuvres filmiques de Renoir et de Chabrol.

⁴ *Id.*, p. 12.

La troisième partie constitue notre proposition didactique. Tout le détail de la démarche y est développé, conjointement au dossier de l'élève, présent en annexe.

PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DE LA QUESTION

Chapitre 1 : La lecture en classe de français aujourd'hui

La lecture se définit comme l'« action matérielle de lire, de déchiffrer »⁵ et comme « le fait de savoir lire, l'art de lire »⁶. Elle comprend donc deux dimensions : l'une plus technique, relative à l'action du lecteur, et l'autre qui concerne davantage ses capacités. Aborder la lecture commence par l'aspect technique ; au fur et à mesure des années s'acquiert l'art de lire. Dans les années supérieures de l'enseignement secondaire, l'élève sait lire et apprend à déceler les spécificités d'une œuvre littéraire, à analyser une lecture. Toutefois, cette dernière reste une compétence complexe et complète qu'il est important d'exercer avec les élèves.

Au sein de ce chapitre, nous proposerons dans un premier temps de faire le point sur les enquêtes PISA et les résultats de celles-ci. Ensuite, nous nous attarderons sur les enquêtes PIRLS et ce qu'elles révèlent sur les compétences des jeunes en lecture. Dans un troisième point, nous tenterons d'esquisser les possibilités d'offrir un accès facilité à la lecture. Le quatrième point concernera l'analyse des pratiques de la lecture d'œuvres intégrales. Pour terminer, nous donnerons à voir un panorama de l'adaptation d'œuvres littéraires dans les programmes de l'enseignement général.

1. La lecture chez les jeunes en Belgique francophone selon l'enquête PISA

1.1. En quoi consistent les enquêtes PISA ?

Les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) ont pour but de récolter un certain nombre de données sur les performances des élèves âgés de quinze ans. Elles ont lieu dans les pays membres de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), c'est-à-dire à peu près tous les pays démocratiques et développés dans le monde — notons qu'un élargissement des états membres continue de s'opérer. Les enquêtes PISA sont réalisées tous les trois ans, le temps de faire passer les tests dans tous les pays, de récolter les résultats, de les analyser et de les interpréter avant leur diffusion publique.

⁵ RAY, A., *Le Petit Robert*, Paris, 2014, p. 1438.

⁶ *Id.*, p. 1439.

Les données portent sur les trois branches principales de l'enseignement, à savoir les sciences, les mathématiques et la compréhension de l'écrit. Le système PISA se focalise sur une matière spécifique tous les trois ans, mais fournit des résultats sur les deux autres compétences également. En l'occurrence, en 2009, PISA a récolté des données sur la compréhension de l'écrit. Les enquêteurs se sont ensuite penchés sur les mathématiques en 2012. Trois ans plus tard, ce fut au tour des sciences de capter l'attention des chercheurs de PISA. Cette année 2018 concerne, comme en 2009, la compréhension de l'écrit. Les résultats de ces enquêtes permettent aux politiques de poser un constat sur le niveau global du pays et d'en tirer des conclusions. Chaque pays peut donc, en visualisant les possibles différences de niveaux avec d'autres, se fixer de nouveaux objectifs politiques, afin de remédier aux problèmes identifiés par PISA.

Au sein de ce chapitre, nous nous intéressons également à la compréhension de l'écrit. Pour ce faire, nous nous basons sur les résultats de l'enquête PISA qui datent de 2009, car ceux de 2018 ne sont pas encore disponibles. Par ailleurs, les résultats indicatifs de 2012 et de 2015 nous serviront également de référence afin de saisir au mieux les performances en lecture des jeunes élèves belges âgés de 15 ans.

1.2. Les Résultats de PISA

1.2.1. D'un point de vue général

Avant de nous concentrer sur le cas de la Communauté francophone de Belgique, aujourd'hui renommée la Fédération Wallonie-Bruxelles, faisons le point sur les premiers constats généraux des résultats de l'enquête PISA de 2009. Tout d'abord, il existe un écart très important entre le pays de l'OCDE avec les meilleures performances en compréhension de l'écrit (la Chine) et le pays le moins performant (le Mexique) : cette différence de 114 points équivaut à deux années d'études. Cette disparité est révélatrice des divergences entre les méthodes d'apprentissages prônées par les pays concernés et c'est précisément l'approche comparative de l'enquête qui permet d'en rendre compte.

Ensuite, nous découvrons une autre constatation frappante derrière ces résultats : près d'un élève sur cinq dans la moyenne de l'OCDE n'atteint pas le niveau 2. Or, ce dernier correspond au seuil de compétence qui signifie que l'élève progresse et est capable de montrer qu'il possède des compétences en compréhension de l'écrit. Ces capacités ainsi acquises lui

offrent la possibilité de « participer de manière efficace et productive à la vie de la société »⁷. Ce pourcentage d'élèves qui atteignent effectivement le niveau 2 varie fortement d'un pays à l'autre. Pourtant, les résultats de l'enquête PISA de 2015 sont formels et confirment les observations de 2009 : 20% des élèves testés n'atteignent pas le niveau requis en compréhension de l'écrit.

Plus encore, l'analyse des deux schémas de synthèse sur les performances des pays de l'OCDE en 2009 et en 2015, révèle même une baisse des scores puisque nous sommes passés de 506 en 2009 à 499 en 2015.

■ Figure 1. ■

COMPARAISON DE LA PERFORMANCE DES PAYS ET DES ÉCONOMIES

	Performance supérieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas d'écart statistiquement significatif par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Performance inférieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

	Sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit	Sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit					Sur l'échelle de culture mathématique	Sur l'échelle de culture scientifique
		Localiser et extraire	Intégrer et interpréter	Réfléchir et évaluer	Textes continus	Textes non continus		
Moyenne de l'OCDE	493	495	493	494	494	493	496	501
Shanghai (Chine)	556	549	558	557	564	539	600	575
Corée	539	542	541	542	538	542	546	538
Finlande	536	532	538	536	535	535	541	554
Hong-Kong (Chine)	533	530	530	540	538	522	555	549
Singapour	526	526	525	529	522	539	562	542
Canada	524	517	522	535	524	527	527	529
Nouvelle-Zélande	521	521	517	531	518	532	519	532
Japon	520	530	520	521	520	518	529	539
Australie	515	513	513	523	513	524	514	527
Pays-Bas	508	519	504	510	506	514	526	522
Belgique	506	513	504	505	504	511	515	507
Norvège	503	512	502	505	505	498	498	500
Estonie	501	503	500	503	497	512	512	528
Suisse	501	505	502	497	498	505	534	517
Pologne	500	500	503	498	502	496	495	508
Islande	500	507	503	496	501	499	507	496
États-Unis	500	492	495	512	500	503	487	502
Liechtenstein	499	508	498	498	495	506	536	520
Suède	497	505	494	502	499	498	494	495
Allemagne	497	501	501	491	496	497	513	520
Irlande	496	498	494	502	497	496	487	508
France	496	492	497	495	492	498	497	498

Figure 1, Comparaison de la performance des pays et des économies⁸

⁷ OCDE 2010 « Résultats du PISA 2009 : Synthèse », <https://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf> (Page consultée le 22 février 2018), p. 6.

⁸ *Id.*, p. 9.

	Sciences		Compréhension de l'écrit	
	Score moyen lors de l'évaluation PISA 2015	Évolution moyenne sur 3 ans	Score moyen lors de l'évaluation PISA 2015	Évolution moyenne sur 3 ans
	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Diff. de score
Moyenne OCDE	493	-1	493	-1
Singapour	556	7	535	5
Japon	538	3	516	-2
Estonie	534	2	519	9
Taipei chinois	532	0	497	1
Finlande	531	-11	526	-5
Macao (Chine)	529	6	509	11
Canada	528	-2	527	1
Viet Nam	525	-4	487	-21
Hong-Kong (Chine)	523	-5	527	-3
P-S-J-G (Chine)	518	m	494	m
Corée	516	-2	517	-11
Nouvelle-Zélande	513	-7	509	-6
Slovénie	513	-2	505	11
Australie	510	-6	503	-6
Royaume-Uni	509	-1	498	2
Allemagne	509	-2	509	6
Pays-Bas	509	-5	503	-3
Suisse	506	-2	492	-4
Irlande	503	0	521	13
Belgique	502	-3	499	-4
Danemark	502	2	500	3
Pologne	501	3	506	3
Portugal	501	8	498	4
Norvège	498	3	513	5
États-Unis	496	2	497	-1
Autriche	495	-5	485	-5
France	495	0	499	2
Suède	493	-4	500	1

Figure 2, Synthèse de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques⁹

1.2.2. Le facteur socioéconomique

Le niveau socioéconomique est un facteur qui a une grande influence dans les performances des apprenants. En effet, les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés sont moins performants que les élèves nés dans un milieu aisé. Toutefois, PISA met en évidence le fait qu'un certain nombre d'élèves défavorisés parviennent à obtenir des résultats proches de l'excellence. Ce constat prouve que le milieu socioéconomique n'est pas un facteur absolument déterminant pour la réussite des élèves. Notons tout de même une nuance qui concerne particulièrement la compréhension de l'écrit : un élève issu d'un milieu socioéconomique favorisé se positionne mieux qu'un élève défavorisé. Concrètement, 14% des variations entre les performances des élèves en compréhension de l'écrit au sein des différents

⁹ OCDE 2016 « PISA 2015 Résultats à la loupe », <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf> (Page consultée le 14 mai 2018), p. 5.

pays de l'OCDE peuvent être expliqués par le facteur des écarts socioéconomiques. En Fédération Wallonie-Bruxelles, le taux exprimé par le lien entre le milieu socioéconomique des élèves et leurs performances en compréhension de l'écrit est de 19,3%. Cela a un poids considérable sur les résultats et démontre que notre région est l'une des plus concernées par cette disparité tout aussi visible et nuisible, sachant qu'en comparaison, la moyenne de l'OCDE s'élève à 14%.

1.2.3. La lecture pour le plaisir et les différences de résultats entre les sexes

Les résultats du test en compréhension de l'écrit démontrent une corrélation entre des performances élevées et le fait de prendre du plaisir dans l'acte de lecture. Dans la moyenne de l'OCDE, avoir une pratique de lecture plaisante et variée apporte de meilleurs résultats. Par conséquent, cette notion est contingente à la réussite et cultiver ce plaisir est donc essentiel.

La différence des résultats en fonction des sexes est bel et bien démontrée dans le test de compréhension de l'écrit en 2009. Les filles obtiennent des scores plus élevés de manière générale. La notion de plaisir évoquée plus haut et le développement de compétences de synthèses ont beaucoup d'impact sur cette différence entre filles et garçons. Cependant, les écarts varient davantage entre des élèves du même sexe qu'entre les sexes. De plus, ces différences entre les sexes dans les performances en compréhension de l'écrit varient d'un pays à l'autre : dans certains, la distinction n'est pas marquée, dans d'autres elle est flagrante.

D'un point de vue sociologique, cet élément est pertinent, car cela signifie que les différences filles/garçons sont socialement instaurées et ne sont pas innées. Si les garçons se montraient aussi motivés et utilisaient les mêmes stratégies d'apprentissage, ils arriveraient sans mal à rattraper le niveau des filles. Ces stratégies de lecture pourraient également offrir une diminution de l'écart de 20% entre les milieux socioéconomiques. L'esprit de synthèse et les stratégies de lecture ont donc toute leur importance dans la compréhension de l'écrit. La disparité entre les sexes tend tout de même à diminuer. En effet, en observant les résultats de PISA tout au long des années, il semblerait que les scores des filles aient tendance à chuter en compréhension de l'écrit. Par exemple, entre 2000 et 2009, il y a eu une baisse de 5 points et cela continue d'augmenter. Entre les années 2009 et 2015, le score des filles en compréhension de l'écrit a encore chuté, puisque les résultats montrent une baisse de 12 points. Cela signifie que le score des garçons a augmenté, notamment chez les plus performants. Néanmoins, ce score diminue donc chez les filles, surtout pour les moins performantes.

En Belgique francophone, l'écart entre filles et garçons est de 27 points en compréhension de l'écrit. Il s'agit d'un score inférieur à la moyenne de l'OCDE, la différenciation entre les genres est donc moins importante que dans d'autres pays. C'est assez cohérent avec le fait que les filles commencent à chuter dans les scores et les garçons à se stabiliser. L'analyse de Chevolet¹⁰ à propos du traitement de la lecture dans PISA dénonçait une insistance trop forte au sujet de la lecture comme pratique cognitive. C'est un avis dont nous avons vu peu de manifestations au fil de notre lecture des analyses des tests PISA les plus récents, car les chercheurs soulignaient le plaisir de la lecture chez les élèves comme facteur important dans l'impact sur les résultats. Ce qui n'a pas vraiment changé cependant est l'influence du milieu socioéconomique des élèves sur leurs résultats.

1.3.L'impact de PISA sur les politiques

Globalement, il semblerait que la Belgique ait un score assez bon dans la catégorie « efficacité du système éducatif »¹¹, mais il faut savoir que tous les pays fédéralisés sont considérés comme un ensemble. Il n'y a donc pas de distinction entre les communautés belges. Si nous prenons en compte les différences entre les communautés sur le plan de l'efficacité du système éducatif, nous pouvons constater que la Communauté flamande se situe en troisième position, alors que la Fédération Wallonie-Bruxelles est en vingtième position. Néanmoins, l'enquête PISA de 2012 souligne encore et toujours l'impact du milieu socioéconomique sur les résultats des élèves. Comment est-il possible que les dispositions socioéconomiques des parents influence à ce point les résultats des élèves ? La situation en Belgique néerlandophone étant bien différente — on y dénombre un nombre moins important d'élèves faibles —, nous sommes par conséquent en droit de nous demander pourquoi la différence entre ces deux communautés est si marquée.

Nous avons développé notre réflexion au sujet de la variation entre les pays de l'OCDE et les résultats au test, mais nous pouvons également nous intéresser aux différences entre les

¹⁰ CHEVOLET Marie-Elise, *La lecture aujourd'hui. Confrontations de théories et d'approches didactiques et culturelles contemporaines de la lecture*, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2004, pp. 102-125.

¹¹ GERARD François-Marie, HOGONNIER Bernard et VARIN Sacha, « Quelle est la qualité du système éducatif de la Belgique? », in <http://www.levif.be/actualite/belgique/quelle-est-la-qualite-du-systeme-educatif-de-la-belgique/article-opinion-601591.html> (Page consultée le 15 mars 2018).

écoles francophones belges. En effet, Carlier¹² constate un écart trop important entre celles-ci. Il insiste sur le fait que les enquêtes de type PISA ont un caractère relatif qu'il faut pouvoir prendre en compte. De fait, nous ne pouvons pas « simplement » constater le bon fonctionnement d'un système au sein d'un pays en particulier et nous calquer sur celui-ci, car chaque nation se construit sur base des cultures et des mentalités qui l'habitent. Romainville¹³ signale que plusieurs interprétations sont possibles face aux résultats de PISA et aux facteurs qui les influencent. Il faut donc veiller à ce que l'État ne s'appuie pas de manière servile sur ces résultats pour tirer des conclusions qui alertent la presse.

Lorsque nous nous intéressons aux répercussions des tests PISA sur les politiques belges, il convient de saisir les objectifs des décrets. D'après Souto et Croché¹⁴, il semblerait que le décret Missions de 1997 puisse être interprété comme suit : il promeut la recherche constante de performances et de développement pour un capital humain, mais il entend également favoriser l'équité et la justice sociale. Les volontés sont donc présentes, mais concrètement, les chiffres ne suivent pas, comme nous le montre PISA. La Fédération Wallonie-Bruxelles est caractérisée par un manque d'égalité évident dans les résultats, ce qui semble contradictoire avec l'ambition du décret Missions. Bien que le caractère public de PISA appelle les politiques à résoudre notamment ces iniquités, Souto et Croché soulignent « l'impact de PISA est essentiellement cognitif »¹⁵, car l'enseignement et la connaissance sont centraux dans une société par les enjeux qu'ils portent. Une société gagne beaucoup plus, sur le plan économique et mondial, à valoriser un enseignement équitable et juste. Ainsi, les politiciens sont portés par la volonté de progresser dans cette voie. C'est cela qui a motivé l'élaboration du Pacte pour un enseignement d'excellence qui se caractérise notamment par l'augmentation conjointe du nombre d'épreuves externes en Belgique. Ainsi, à long terme, le but est de réduire au maximum la ségrégation scolaire, mais les mesures prises par le Pacte vont certainement prendre des années pour devenir véritablement significatives.

¹² CARLIER Donat, « De l'usage démocratique des enquêtes OCDE », cité par CHEVOLET Marie-Elise, *op. cit.*, p. 119.

¹³ CHEVOLET, Marie-Elise, *op. cit.*, p. 119.

¹⁴ SOUTO LOPEZ Miguel et CROCHE Sarah, « PISA en Belgique francophone. Métissage entre équité et positionnement international », in : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°51, 2013. Éducation et mondialisation, pp. 31-43 ; doi : 10.3406/spira.2013.1071 http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2013_num_51_1_1071.

¹⁵ *Id.*, p. 36.

2. La lecture chez les jeunes en Belgique francophone selon l'enquête PIRLS

Nous nous sommes également intéressée aux résultats des enquêtes issues du Programme international d'évaluation des compétences en lecture (PIRLS). Elles ont pour but de comparer les performances des élèves entre pays. Cette enquête est effectuée tous les cinq ans et se concentre sur des élèves de quatrième primaire (âgés de 10 ans). Nous nous basons ici sur les résultats de la dernière enquête réalisée entre avril et mai 2016 à propos des compétences en lecture de ces élèves. PIRLS « fournit donc aux pays participants des informations sur les performances des élèves en lecture au moment où ceux-ci passent de l'apprentissage de la lecture au développement d'une lecture au service des apprentissages »¹⁶. Les enquêtes PIRLS obtiennent également des informations sur le contexte scolaire, et font participer les enseignants et les directeurs dans le but d'affiner leurs résultats.

Les enquêtes PIRLS sont réalisées par l'I.E.A.¹⁷, une association d'organismes qui comprend des pays économiquement avancés, mais aussi des pays d'Afrique et d'Asie qui ne sont pas membres de l'OCDE. Tous ces pays forment ainsi un ensemble plus hétéroclite que ceux qui participent aux enquêtes PISA. Les différences de systèmes éducatifs deviennent alors fortement significatives, étant donné les pays très distincts regroupés par PIRLS. Dès lors, il convient de scinder les états par groupes en fonction de différents facteurs (conditions de vie, économie, traditions culturelles et éducatives, etc.). Ainsi, les auteurs choisissent d'établir un sous-groupe de pays comparables à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cet ensemble est constitué de 31 pays, tous membres de l'Union européenne ou de l'OCDE : les seules différences en son sein sont l'âge d'entrée à l'école primaire et le nombre d'années scolaires déjà accumulées au moment du test.

Si nous prenons en compte tous les pays participants, les résultats démontrent que les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont une moyenne globale de 497. Il s'agit d'un résultat significativement plus faible que ceux des autres pays qui entrent dans notre comparaison. Dans le sous-groupe mentionné plus haut, une majorité de pays obtiennent une meilleure moyenne que la Belgique. Les auteurs de l'article sur les résultats de PIRLS mettent en évidence les caractéristiques de l'enseignement de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles qui n'ont pas significativement changé depuis 2006. Par exemple, les enseignants

¹⁶ SCHILLINGS Patricia, DUPONT Virginie, GERON Stéphanie et MATOUL Anne, *PIRLS 2016 Progress in International Reading Literacy Study, Note de synthèse*, Bruxelles : Service général du Pilotage du Système éducatif, 2017, p. 1.

¹⁷ Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire

travaillent plus souvent sur des histoires et sur des documents informatifs courts, plutôt que sur la lecture de romans longs. Ce qui fait la différence entre les pays plus performants est « la vision de la progression des apprentissages en lecture évoquée dans les questionnaires adressés aux chefs d'établissements »¹⁸. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les compétences plus complexes sont travaillées à la fin du cursus primaire, tandis que dans d'autres pays plus performants, ces compétences sont travaillées dès le début des primaires.

3. Comment favoriser l'accès à la lecture en classe de français ?

Dufays¹⁹ s'interroge sur la question de savoir si les nouvelles approches de la didactique permettent de faciliter l'accès à la littérature. Selon lui, il est très important de sonder le « déjà-là » des élèves en ce qui concerne la lecture. En effet, d'après l'auteur, cela permet de visualiser ce que les lecteurs ont lu auparavant, leurs goûts, etc. Ce qui importe également est l'interprétation des textes. Pour la mettre en exergue, l'enseignant doit veiller à procéder à des tests qui lui permettront de visualiser plus clairement la façon qu'ont les élèves de porter une interprétation sur un texte. Le professeur peut également rebondir sur ce qu'il a appris des élèves pour enchaîner avec de nouvelles connaissances. Cela a de l'importance pour les adolescents, car ils remarquent que l'enseignant prend en compte leurs aspirations littéraires.

4. La lecture d'œuvres intégrales : les pratiques des enseignants

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrons sur la lecture de romans, que les enseignants abordent sous forme d'extraits ou d'œuvre intégrale. Le travail sur cette dernière est souvent difficile pour l'enseignant et plus périlleux qu'une étude textuelle basée sur des extraits.

¹⁸ *Id.*, p. 18.

¹⁹ DUFAYS Jean-Louis, « Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature ? », in *Le Français aujourd'hui*, Hors-série, mars 1999, pp. 89-102.

4.1. Approche historique

Waszak²⁰ traite la lecture d'œuvres intégrales en proposant une approche historique. Elle démontre qu'à l'époque, ce type de lecture était moins pratiqué, car les éditions de romans entiers économiquement abordables existaient peu, en comparaison avec notre époque. L'auteure se concentre ensuite sur le cas des romans du XIX^e siècle pour démontrer qu'en Belgique, les romans longs de ce siècle sont imposés relativement tard dans la scolarité. Cependant, ces œuvres sont parfois étudiées sous forme d'extraits durant les premières années. Historiquement, l'enseignement a vécu une massification importante en rendant l'école gratuite et obligatoire. Cette massification s'est accompagnée de changements dans les programmes et les pratiques enseignantes. C'est alors que dans les programmes belges de 1970 pour le « rénové », il y a un désir de respecter l'œuvre en la lisant entièrement. C'est également durant cette période que le roman devient le genre le plus étudié, surtout le roman du 19^e siècle. Waszak observe cependant une différence entre la France et la Belgique dans le traitement de l'œuvre intégrale. En effet, en France, les enseignants choisissent des œuvres qu'ils savent éloignées des élèves du point de vue culturel. Ainsi, ils donnent l'opportunité aux élèves de pratiquer une lecture dite « élitiste ». En Belgique, en revanche, la massification a ouvert la porte de la linguistique et d'une approche plus théorique du français dans l'enseignement. Le corpus traditionnel est désacralisé et tout devient important, pas seulement le texte. La créativité des élèves commence à prendre plus d'ampleur.

4.2. Les pratiques effectives

4.2.1. Du côté des enseignants

Robert-Lazès²¹ dévoile les résultats d'une enquête réalisée il y a déjà une vingtaine d'années auprès de 130 enseignants afin de connaître leurs manières d'aborder les œuvres intégrales. Les résultats de l'étude révèlent des tensions internes à propos de ce type de lecture, notamment en ce qui concerne la relation entre les goûts personnels des enseignants et les choix institutionnels. Il apparaît également que très peu d'enseignants reconnaissent ne pas étudier d'œuvres intégrales, car cela leur est demandé par l'institution. Le chiffre qui revient le plus

²⁰ SORIGNET-WASZAK Cendrine, *Entre contextualisation et actualisation, quelle lecture des romans du 19^e siècle à la fin du secondaire ? État des lieux et analyse de dispositifs didactiques*. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2016, pp. 1-515.

²¹ ROBERT-LAZES Catherine, « L'œuvre intégrale au lycée : réflexions sur des représentations enseignantes », in *Le Français aujourd'hui* n°117, mars 1997, L'œuvre intégrale, pp. 22-28.

pour le nombre d'œuvres complètes lues chaque année par les élèves est de 3, ce qui correspond aux demandes de l'institution, mais nous ne pouvons garantir que cela coïncide avec la réalité. Nous devons reconnaître que ces affirmations ont sans doute évolué depuis.

Toujours selon Robert-Lazès, ce que les enseignants choisissent comme œuvres intégrales ne correspond que très rarement à des « modes passagères de l'actualité »²², car ils ont tendance à se considérer comme des diffuseurs d'un patrimoine culturel et, de cette manière, ils sont en accord avec les choix de l'institution. Cependant, les goûts personnels entrent en jeu aussi, tout comme les objectifs pédagogiques et l'évaluation du niveau de la classe.

Quant aux acquis que les enseignants attendent en matière de compétences, il s'agit principalement de la compréhension de l'œuvre en tant qu'unité et la capacité de la résumer. Globalement, ces compétences respectent les programmes scolaires. L'élève est invité à faire part de sa compréhension de l'œuvre pour elle-même, ce qui restreint le champ de sa lecture. Cela pousse la chercheuse Robert-Lazès à formuler des hypothèses : peut-être est-ce le temps limité qui ne permet pas aux enseignants d'aller plus loin que l'étude interne de l'œuvre ? Ou bien peut-être s'agit-il d'un problème de conception théorique ? En effet, nous pouvons nous demander si un certain nombre d'enseignants ne considèrent pas l'œuvre comme la source unique de la signification. Pour les compétences disciplinaires, il est vrai que la lecture d'une œuvre intégrale offre la possibilité d'acquérir des connaissances sur l'histoire littéraire et d'améliorer d'autres compétences qui sont mises en place tout au long de l'année. En revanche, pour pouvoir engranger des compétences liées à d'autres disciplines, il est nécessaire de s'ouvrir à des types de productions artistiques et culturelles différents.

Cela dit, les œuvres intégrales que les enseignants choisissent d'étudier sont souvent polyphoniques et polysémiques. Dès lors, si elles sont très fréquemment étudiées pour elles-mêmes, elles permettent également d'aborder des compétences plus générales. Par ailleurs, les enseignants expriment régulièrement le désir de faciliter l'accès à des œuvres classiques qui font partie du patrimoine plutôt que de favoriser des œuvres actuelles que les élèves ont l'occasion de découvrir en dehors de l'école.

Dans un autre article daté de 2006, cette fois consacré à l'analyse des pratiques enseignantes autour de la lecture littéraire, Dufays²³ montrait que *Madame Bovary* faisait partie des œuvres intégrales les plus souvent étudiées, aux côtés de productions telles que *L'Étranger*

²² *Id.*, p. 25.

²³ DUFAYS, Jean-Louis, « La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques », *Lidil* [En ligne], 33, 2006, mis en ligne le 5 décembre 2007, consulté le 30 décembre 2017. URL : <http://lidil.revues.org/60>

d'Albert Camus et *L'Écume des jours* de Boris Vian. Cette étude révèle que les œuvres classiques n'étaient pas reléguées au second plan, comme nous l'avons constaté dans l'article précédent. Les ouvrages qui sont proposés en lecture aux élèves vacillent entre la variété et la fidélité envers les œuvres classiques. Cependant, à ce propos, plusieurs enseignants pointent une lacune dans la formation qu'ils ont reçue.

4.2.2. Du côté des élèves

Les élèves ont tendance à apprécier davantage une lecture psychoaffective qui leur procure la sensation de vivre intensément le texte, bien que cela ne corresponde pas vraiment à la lecture que propose majoritairement l'école. Concrètement, les élèves préfèrent Amélie Nothomb et Stephen King, par exemple, que Flaubert ou Racine. Ce facteur psychoaffectif influe forcément sur l'intérêt — ou le manque d'intérêt — des adolescents face aux lectures programmées par l'enseignant.

Certaines études démontrent que l'intérêt des élèves pour la lecture augmente avec la motivation, mais d'autres indiquent que l'écart tend à grandir entre les lectures ordinaires des élèves et les lectures classiques proposées par l'école. Il semble ainsi que « plus l'élève progresse dans le cursus, plus ses lectures scolaires diminuent »²⁴.

Le souci tient également au fait que le phénomène littéraire en lui-même est perçu comme très flou, non seulement par les élèves, mais aussi par les enseignants. Cela rejoint les lacunes mises en évidence par ces derniers au sujet de leur formation professionnelle. C'est pourquoi il est essentiel que l'enseignant passe du temps à analyser le fait littéraire lui-même afin que les élèves puissent s'interroger à son sujet et en démystifier les contours. En somme, il serait nécessaire que le binôme « professeur-élève » prenne du recul par rapport au phénomène littéraire.

5. L'adaptation d'œuvres littéraires : le point sur les programmes

En classe, la lecture de romans est souvent reliée à leur adaptation à travers d'autres médias. Il s'agit là d'un élément essentiel de notre mémoire, mais les articles que nous avons lus font peu référence à l'adaptation. Celle-ci peut agir comme un tremplin, soit pour découvrir l'œuvre, soit pour développer une meilleure compréhension ou une nouvelle interprétation de

²⁴ *Id.*, p. 5.

celle-ci. Puisque le phénomène de l'adaptation nous intéresse dans le cadre de ce mémoire, nous avons jugé utile de rechercher sa présence dans les programmes scolaires. Nous nous sommes concentrée sur les ceux qui concernent l'enseignement général, car la proposition didactique qui fait l'objet de notre troisième partie se concentre sur cette filière d'enseignement.

L'adaptation est mentionnée dans la fiche 5 de l'actuel programme du 3^e degré de transition de la FESeC (2000), qui concerne la compétence « lire ». Cette fiche invite l'enseignant « dans une situation problème significative » à « construire un ou plusieurs réseaux de signification, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix) »²⁵. Les objets à lire proposés par le programme sont des romans, évidemment, mais aussi des films qui correspondent à des adaptations cinématographiques.

L'adaptation trouve également sa place dans la fiche 6 du programme, qui vise à mettre en évidence la notion de littérature. Dans le cadre de cette fiche, « il ne s'agit pas de mieux écrire, lire, parler et écouter »²⁶, mais plutôt de « réfléchir sur les pratiques culturelles développées à la faveur du cours, dans ou en dehors de la classe, en les abordant sous l'angle du littéraire »²⁷. Parmi les conseils méthodologiques relatifs à cette compétence, le programme recommande d'articuler les différents textes sous forme de réseaux problématiques. Par exemple, il invite à élaborer un réseau hypertextuel qui prendrait en compte le texte source et ses dérivés. Les adaptations émanent d'une œuvre et permettent d'approfondir le sens de cette œuvre source.

En revanche, dans le programme de la FESeC du 2^e degré, l'adaptation n'est pas mentionnée : même si cela ne signifie pas qu'elle soit proscrite à ce niveau, nous pourrions donc en déduire que celle-ci est surtout privilégiée comme tremplin pour la lecture au 3^e degré.

²⁵ FÉSEC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), *Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2002, p. 26.

²⁶ *Id.*, p. 28.

²⁷ *Ibid.*

Chapitre 2 : La place de *Madame Bovary* en classe de français

Alors que dans le premier chapitre, nous avons approfondi la question de la lecture, au sein de ce chapitre, nous nous concentrerons sur la place donnée à *Madame Bovary* dans les classes de français. Nous commencerons par proposer un panorama de la situation actuelle en nous référant à des sources théoriques. Il s'agira de montrer comment les enseignants abordent ce roman dans leur programme de cours. Ensuite, nous nous appuierons sur le mémoire d'Aurélié Courtois afin d'aborder la manière dont le roman est reçu par les élèves avec les types d'approches relevées. Nous tenons à préciser également l'édition sur laquelle nous nous basons lorsque nous abordons le roman tout au long de ce mémoire. Il s'agit de la collection « Les Classiques de Poche » parue dans Le Livre de Poche, la 65^e édition datant de l'année 2016. Cette édition est préfacée, annotée et commentée par Jacques Neefs²⁸.

1. Panorama de la situation actuelle : comment est abordé le roman *Madame Bovary* de Flaubert dans les cours de français ?

Dans l'article de Cendrine Soriginet-Wazsak et Jean-Louis Dufays « La lecture de romans du XIX^e siècle au secondaire. Analyse de pratiques enseignantes »²⁹, les auteurs font le point sur les méthodes utilisées pour enseigner les romans du XIX^e siècle. Ils posent d'abord un constat selon lequel il devient de plus en plus difficile pour les élèves de lire des romans entiers. En effet, il semblerait que la complexité inhérente à ce type de lecture soit le fait d'un « déficit culturel » de la part des élèves. Par conséquent, il en va de la mission des enseignants que de combler le manque de références précité par l'insistance sur le sens du texte et des explications au sujet de certaines références.

D'un point de vue historique, il est intéressant de constater que les programmes d'avant 1970 ne proposaient pas de faire lire des romans de Zola, de Stendhal ou de Flaubert. D'après Dufays et Soriginet-Wazsak, les romans du XIX^e siècle qui étaient abordés en classe correspondaient à des romans dits « d'aventures » dans lesquels les péripéties et les actions se multipliaient. Par exemple, les romans de Sand et de Daudet sont souvent reliés à cette catégorie. L'institution scolaire, à l'image de la société à cette époque, se montrait très stricte sur le plan moral en triant de manière rigoureuse les lectures à transmettre aux élèves. En effet,

²⁸ FLAUBERT Gustave, *Madame Bovary*, 65^e éd., Paris, Le Livre de Poche, Juillet 2016, Classiques.

²⁹ SORIGNET-WAZSAK Cendrine et DUFAYS Jean-Louis, *op. cit.*

si le roman *Madame Bovary* n'était pas travaillé et proposé aux élèves, c'est parce qu'il ne répondait pas au critère du respect des valeurs morales. L'apparition de la collection « Livre de Poche » en 1953 a contribué à l'essor de la lecture des romans au XIX^e siècle. Grâce à cela, les élèves ont pu s'acheter les romans et les lire en entier, sans passer nécessairement par la lecture collective à voix haute en classe. Les auteurs soulignent l'existence d'un écart entre ce que les élèves lisent par plaisir et ce qui est leur est prescrit par l'école. Le fossé est grand aussi entre ce qui leur est demandé d'atteindre dans le premier cycle et ce qu'ils doivent savoir faire dans les dernières années. Cela amène à penser que « l'école est loin de combler le fossé culturel qui sépare les romans du XIX^e siècle et leurs éventuels lecteurs »³⁰.

Il ressort de l'étude des pratiques enseignantes présentées dans cet article que seulement cinq enseignants sur vingt-sept qui ont été rencontrés pour l'enquête divisent la lecture en plusieurs séquences. Certains professeurs lancent directement les élèves dans la lecture intégrale en pensant que cela favorisera leur autonomie et leur organisation. À peu près la moitié des enseignants rencontrés pour l'enquête introduisent l'œuvre avant la lecture. Par exemple, une professeure propose aux élèves de faire des hypothèses sur le roman de *Madame Bovary* à travers différentes couvertures d'éditions restreintes. Les enseignants qui ont parfois des doutes sur la lecture effective de l'œuvre complète par les élèves justifient souvent les difficultés de ceux-ci par des facteurs socioéconomiques. Ainsi, certains professeurs évitent d'intégrer des romans longs du XIX^e dans leur programme si la plupart de leurs élèves sont issus d'un environnement socioéconomique plus faible que la moyenne. Ce sont typiquement ces enseignants qui ont tendance à trouver des stratégies pour guider les élèves vers la lecture intégrale. Comme exemple de ruses, certains professeurs évoquent les adaptations cinématographiques. Le nombre d'élèves que l'enseignant juge comme étant des non-lecteurs influence sa façon de guider les élèves dans leur lecture.

Dans un second article « Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités »³¹, les chercheurs soulignent le fait que l'école a tendance, depuis des décennies, à valoriser une conception selon laquelle l'apprentissage de la lecture progresse du plus facile vers le plus compliqué. Bien souvent, les activités restent limitées à de la lecture superficielle qui rend difficile l'accès à la lecture interprétative et critique. Quand

³⁰ *Id.*, p. 227.

³¹ DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, « Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités », in COLLÈS, L. et al. (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001 (Savoirs en pratique), pp. 252-258.

cette dernière est demandée aux élèves à la fin des humanités, ils se trouvent alors en difficulté pour réaliser « le grand écart » évoqué plus haut.

Dufays et Sorignet-Wazsak³² mettent également en évidence une autre difficulté : les jeunes lecteurs passent par différentes périodes psychologiques qui ont des répercussions sur la lecture. En l'occurrence, si, à l'âge de la puberté, les jeunes sont souvent plongés dans la lecture et les mondes imaginaires, à partir de 16 ou 17 ans, leur centre d'intérêt se porte davantage sur les rencontres et la sociabilité, dès lors leurs lectures tendent à concerner des thématiques plus réalistes, qui leur permettent de se projeter dans certains personnages. Il faut tout de même être prudent par rapport à cette affirmation rencontrée dans l'article, car énormément d'adolescents (de 12 à 18 ans) s'identifient à des personnages fictifs éloignés de la réalité. En effet, nous pouvons citer comme exemples deux grandes œuvres : la saga *Harry Potter* et la trilogie de Tolkien. D'après ce que nous comprenons, les adolescents qui sont âgés de 16 à 17 ans, se situent dans un entredeux : ils apprécient les récits imaginaires et aiment aussi lire des romans réalistes, inscrits dans leur monde. Le problème est que, bien souvent, les lectures scolaires traditionnelles ne permettent pas aux jeunes de s'identifier, ce qui ajoute de la difficulté à la tâche. Nous pouvons nous interroger sur la cause de ce phénomène. Est-ce parce que les romans dits « traditionnels » ont tendance à démontrer une réalité trop lointaine par rapport à celle des élèves ? Est-ce un problème de forme (phrases trop longues, descriptions nombreuses, peu de dialogues, etc.) ? Les enseignants font lire ces romans dits « traditionnels » dans le but d'illustrer un courant, de permettre aux élèves d'acquérir une connaissance culturelle et de les ouvrir vers des horizons différents. Après 18 ans, les lectures ont tendance à devenir plus distanciées, le besoin d'identification se fait moins ressentir. Selon De Croix et Ledur³³, il existe un autre obstacle qui est l'importance accordée à la sensibilité littéraire. La plupart des professeurs considèrent que les élèves doivent acquérir cette sensibilité pour comprendre le texte, mais cela ne va pas de soi pour eux : le développement de cette aptitude ne devrait-il pas constituer l'objectif du travail en classe plutôt que son prérequis ?

Sur la base de leur analyse, De Croix et Ledur ont invité deux écoles à se soumettre à des activités autour de la lecture. Les chercheuses ont alors proposé aux élèves de tenir un cahier où ils écriraient leurs pensées à plusieurs moments de la lecture. Elles ont également invité les élèves à présenter des conseils de lecture à propos d'un livre à la manière d'une posologie de médicaments, en précisant quels en sont les effets secondaires, à qui ce roman est déconseillé,

³² SORIGNET-WAZSAK Cendrine et DUFAYS Jean-Louis, *op. cit.*

³³ DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, *op. cit.*

etc. Ces exemples de tâches permettent aux élèves de développer une lecture de plus en plus personnelle, même s'il sera bien sûr précieux de la confronter avec celle de l'enseignant afin de favoriser un réel apprentissage.

À l'aide des articles précités, nous avons pu dresser certains constats qui démontrent l'écart important existant entre les romans du XIX^e siècle et les jeunes lecteurs d'aujourd'hui. Plus encore, nous avons pu comprendre que l'école aggrave parfois cet écart lorsqu'elle impose, sans accompagnement adéquat, la lecture de romans dans lesquels les élèves ne peuvent aisément s'identifier, et qui s'écartent trop de ceux qu'il leur était demandé de lire dans les premières années du secondaire. Cela devrait amener les enseignants à réfléchir à des stratégies intelligentes susceptibles de susciter l'intérêt des élèves pour ces romans. Nous pouvons constater que les deux articles étudiés dans ce chapitre se rejoignent. En effet, « le grand écart » évoqué dans l'article de Sorignet-Wazsak et Dufays fait écho à l'article de De Croix et Ledur qui soulignait l'écart entre les premières années d'humanités et le dernier cycle. De fait, les élèves effectuent dans leurs interprétations un passage sans transition de la superficialité à la justification construite et critique de ces interprétations.

2. Une expérience de *Madame Bovary* vécue par les élèves : le mémoire d'Aurélie Courtois *Madame Bovary* en classe de français : discours des manuels, analyse d'ouvrages et pratiques enseignantes

Le mémoire d'Aurélie Courtois a pour objectif de montrer comment le roman *Madame Bovary* est abordé dans les classes de français et comment les professeurs envisagent son enseignement à travers des activités diverses. Ce qui est également notable dans ce mémoire sont les résultats de l'enquête réalisée auprès des élèves. Certes, cette dernière a été menée uniquement dans une classe et ne permet donc pas de dégager des généralités ; cependant, nous pouvons supposer que les avis de ces élèves en particulier ne diffèrent pas radicalement de ceux des autres jeunes de cet âge.

Visiblement, les élèves ne sont pas nombreux à apprécier la lecture du roman de Flaubert : presque tous s'accordent à dire que le roman est « intéressant », c'est-à-dire qu'ils lui attribuent une certaine utilité, mais ils le qualifient de « démodé » et le jugent « trop long ».

Dans la classe où a été réalisée l'enquête, le professeur propose ensuite de visionner l'adaptation cinématographique de Claude Chabrol. L'attrait des élèves pour l'histoire se multiplie alors et ils qualifient le film de pertinent, même s'il apparaît comme ennuyant pour

certains étudiants. Pour le film, bien plus que pour le roman, la forme semble être un facteur important pour les jeunes spectateurs. En effet, ceux-ci accordent de l'importance à la manière dont les acteurs jouent. Bien sûr, les élèves ont aussi été interrogés sur la façon dont le film transpose le livre et la grande majorité a été convaincue par la performance des acteurs.

Ce mémoire a permis de montrer que les lycéens jugent que le roman est bien porté à l'écran si le contenu et la cohérence du roman s'y retrouvent. De plus, il semble important pour les élèves que les émotions qu'ils ont ressenties pendant la lecture se retrouvent dans le film. Évidemment, certains soulignent les « dangers » de l'adaptation qui, en transposant une œuvre littéraire à l'écran, apporte une autre vision que celle que les lecteurs avaient pu s'imaginer à la lecture. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point dans le chapitre suivant.

Lorsque la chercheuse demande aux lycéens si, selon eux, le roman est plus apprécié par les filles, garçons et filles répondent que non. C'est interpelant, car les chiffres montrent qu'une majorité de filles ont aimé le roman contre une minorité de garçons. Cependant, cela témoigne sans doute d'une croyance liée à l'égalité homme/femme au sein de la société.

Par ailleurs, certains des élèves qui ont trouvé le roman ennuyant reconnaissent tout de même qu'il est utile de l'étudier en classe. L'argument retenu est qu'il s'agit d'une œuvre culturelle incontournable à appréhender pour la culture générale de chacun. D'autres se montrent plus nuancés, car ils considèrent qu'il ne faut pas s'attarder sur un tel roman pendant des heures pour l'analyser en profondeur. Beaucoup expriment leur désir de recevoir un cours plus vivant sur le roman et de débattre davantage autour des thèmes qu'il aborde. De manière générale, les élèves expriment un jugement de goût assez négatif. Néanmoins, même si la plupart des apprenants n'ont pas aimé la lecture, ils sont beaucoup à juger qu'il faut aborder *Madame Bovary* dans son intégralité durant le cours de français.

Au sujet des pratiques enseignantes, nous pouvons constater qu'il existe différentes manières de procéder : certains enseignants ne font pas lire *Madame Bovary* chaque année, d'autres le proposent systématiquement. De plus, plusieurs enseignants souhaitent que les élèves aient lu le roman en entier avant d'analyser certains extraits avec la classe, alors que d'autres ne font lire que quelques extraits. En ce qui concerne la cohérence avec les programmes, certains professeurs se basent sur la fiche 5³⁴, d'autres sur la fiche 6³⁵, ou encore sur les fiches 3³⁶ et 4³⁷ du programme de la FESec.

³⁴ FÉSEC, *op. cit.*, p. 26.

³⁵ *Id.*, p. 28.

³⁶ *Id.*, p. 22.

³⁷ *Id.*, p. 24.

Une manière de mettre les élèves en action est de leur faire jouer le procès d'un des personnages après la mort d'Emma. Parfois, les apprenants sont également invités à inventer la fin du roman. L'un des enseignants organise le visionnage de l'adaptation de Chabrol dans son intégralité, mais l'autre ne diffuse que des extraits, considérant que le film est trop long et ennuyant pour les élèves. Cette manière de penser peut sembler paradoxale, car nous pouvons nous demander pourquoi ces enseignants font lire le roman aux élèves qui risquent de leur sembler encore plus lassant que son adaptation. Peut-être est-ce parce que faire lire le roman dans son intégralité est déjà conséquent et qu'y ajouter le film entier peut rendre la leçon sur *Madame Bovary* très lourde ? Certains enseignants appellent à la créativité des élèves en leur proposant de faire des collages, des photos sur la façon dont ils se représentent les personnages. Cela leur permet de faire un travail de transposition. Il est tout à fait possible aussi de travailler sur *Madame Bovary* en faisant un parallèle avec la condition féminine, ceci dans le but de transposer un sujet important de l'œuvre du XIX^e dans l'actualité. Visiblement, la comparaison avec d'autres œuvres du XIX^e est très courante, qu'il s'agisse du rapprochement entre le couple Bovary et le couple de Marius et Cosette du roman *Les Misérables*, ou l'association entre les descriptions réalistes d'*Atala* et de *Madame Bovary*. En ce qui concerne la réception des élèves, les avis des enseignants sont partagés. L'un des professeurs envisage de modifier sa manière d'agir à l'avenir : il commencerait par lire quelques extraits du roman avec les élèves pour susciter leur curiosité, avant de les inviter à lire l'intégralité du roman.

Nous pouvons donc constater que les pratiques divergent chez les professeurs de français, mais que plusieurs d'entre eux ont conscience qu'il est difficile d'imposer aux élèves la lecture du roman sans autre accompagnement. Ils comprennent en effet que cela ne ferait qu'accentuer la résistance suscitée par les œuvres du XIX^e siècle évoquée dans le premier point de notre mémoire. Certains professeurs font preuve d'imagination pour appâter les élèves vers ces romans classiques du XIX^e siècle en leur présentant une adaptation, qui peut prendre la forme d'un film ou d'une bande dessinée. L'important est de guider les apprenants afin qu'ils puissent donner du sens à leur lecture.

Chapitre 3 : L'adaptation cinématographique en classe de français

Dans ce troisième chapitre, nous allons approfondir le sujet de l'adaptation cinématographique en classe de français. Nous commencerons par nous interroger sur la place actuelle du cinéma. Nous évoquerons ensuite les pratiques existantes sur l'enseignement de celui-ci. Par la suite, nous veillerons à exposer les différentes raisons qui peuvent démontrer l'intérêt de cet apprentissage et ses avantages. Enfin, nous analyserons le lien important qui existe entre la littérature et le cinéma, plus précisément nous parlerons de l'adaptation cinématographique. Nous nous baserons sur des références théoriques pour étoffer nos propos, et ceux-ci nous permettront d'ajouter des exemples concrets aux éléments avancés.

1. La place du cinéma dans la culture aujourd'hui

D'un point de vue pédagogique, énormément d'acteurs s'accordent pour avancer que le cinéma mérite d'avoir une place dans l'enseignement. Malgré sa prégnance dans l'environnement culturel, il semblerait qu'une certaine banalité flotte autour de lui, au point que Vanoye affirme dans son article que « le cinéma continue d'être ignoré en tant que culture »³⁸. Le chercheur étaye son point de vue en soulignant le paradoxe qui entoure le septième art : bien que le cinéma imprègne véritablement notre environnement et qu'il gravite autour de nous, il n'est pas considéré comme une part de la culture qui s'actualise avec un ensemble d'œuvres au sein de l'histoire. L'auteur insiste quant à lui sur la nécessité de créer un parallèle entre « des productions contemporaines d'images avec les œuvres du passé »³⁹, comme cela se fait souvent avec la littérature et la philosophie. Lorsque le cinéma sera enseigné de la sorte, il aura une chance d'être véritablement inscrit dans l'histoire et comme un art riche en intertextualité avec les autres, à travers les époques. Un autre auteur, Salles⁴⁰, affirme également que le cinéma, bien qu'il soit souvent lié à la littérature en adaptant des romans, est autonome. Même une adaptation cinématographique est une nouvelle œuvre en soi, car elle est le fruit d'un travail subjectif sur l'œuvre initiale. Ces auteurs veulent donc insister sur le fait que le cinéma n'est pas un divertissement, mais un art à part entière qui a une histoire, une évolution, au même titre

³⁸ VANOYE Francis., « Postface : des raisons d'espérer », in *Le français aujourd'hui* n°165, février 2009, p. 91.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ SALLES Daniel, « L'adaptation cinématographique d'œuvres littéraires », in *L'école des lettres*, n°5, 2005-2006, pp. 93-105.

que la littérature ou la peinture. Ainsi, il paraît nécessaire de l'enseigner également afin de transmettre cette vision aux jeunes générations.

2. Quelle est la place du cinéma dans l'enseignement du français ? Quelles sont les pratiques enseignantes existantes ?

Bien sûr, il faut s'interroger sur les façons de faire qui ne semblent pas toujours évidentes. Les articles que nous avons lus nous ont permis de prendre connaissance de certaines pratiques enseignantes autour du cinéma. Vanoye⁴¹ insiste sur le fait que l'enseignement du cinéma souffre d'un manque de compétences chez les enseignants qui souhaitent aborder cette matière en classe, mais qui ignorent comment s'y prendre. L'origine de cette problématique se situe sans doute dans le programme du cursus universitaire des romanistes n'ont pas encore intégré de cours sur la culture cinématographique. Est-ce dû au fait que le cinéma est encore trop souvent ignoré en tant que culture, comme le note Vanoye ? Cela a pour conséquence que les enseignants abordent le cinéma seulement s'ils s'en sentent capables et s'ils pensent avoir les bons outils pédagogiques, comme s'il s'agissait d'un luxe.

Oliver⁴² démontre qu'il existe des films très travaillés qui empruntent beaucoup à certaines références classiques, qu'elles soient mythologiques ou littéraires. Le film, dans ce cas-là, agit comme tremplin pour aborder une œuvre littéraire classique. L'auteur de l'article prend l'exemple de *Chihiro*, un film qui recèle des références diverses et qui permet de montrer aux élèves l'intertextualité au sein du cinéma et le travail qui se cache derrière un film. Pour aborder ces productions, elle propose aux élèves de regarder le long-métrage et de lire parallèlement des extraits littéraires qui y sont associés. Les élèves peuvent alors comprendre comment la littérature a pu nourrir l'œuvre filmique. Les extraits sont lus soit entre deux coupures dans le film au fur et à mesure du visionnage, soit en autonomie par les élèves après le visionnage. De cette manière, les apprenants sont amenés à faire des liens entre l'ouvrage et le film, mais également à repérer les spécificités de chaque art.

Outre les interactions entre littérature et cinéma, lorsqu'un enseignant approche le septième art, il doit prendre en compte l'aspect technique. À ce sujet, Oliver explique qu'il existe une bande dessinée qui développe ces notions spécifiques au cinéma : il s'agit d'un

⁴¹ VANOYE Francis., *op. cit.*

⁴² OLIVER Alexia, « Quelques bonnes raisons d'intégrer le cinéma au cours de français », in *Recherches*, n°51, juin 2014, pp. 37-50.

moyen ludique et efficace pour faire comprendre son fonctionnement aux élèves, et leur permettre d'appuyer leurs interprétations sur des « preuves techniques ».

Salles⁴³, quant à lui, fournit quelques pistes pédagogiques pour travailler l'adaptation cinématographique en classe. Par exemple, il propose de comparer le début d'un livre et le début de l'une des adaptations cinématographiques du roman. Toujours dans l'idée de comparaison, les enseignants ont également la possibilité d'étudier différentes adaptations d'un même roman. Ainsi, il est aisé de constater les appropriations distinctes qu'ont effectuées les cinéastes et de faire un parallèle avec les contextes historiques souvent très différents de ces réalisations. Afin de mener un travail créatif, l'adaptation d'une scène particulière peut être, elle aussi, demandée aux élèves. La novellisation, à laquelle recourent certains professeurs, est une piste féconde pour les élèves. Elle se caractérise par la transformation d'une scène de film en un passage de roman : c'est le processus inverse de l'adaptation cinématographique. Cette tâche permet d'entraîner les élèves à la compétence « écrire », mais également à mieux se rendre compte du travail de l'adaptation. Comme nous l'avons mentionné dans le deuxième chapitre, au point 2, les élèves sont friands d'activités créatives autour de *Madame Bovary*, car ils estiment que cela rend la séquence moins rébarbative et plus agréable.

Quant à Baron⁴⁴, elle se penche surtout sur l'adaptation cinématographique de *Germinal* d'Émile Zola. Elle invite à un cheminement à travers cette adaptation dont le point de départ est la lecture du roman. Avant d'en visionner le long-métrage, l'enseignant propose de résumer le livre pour comparer ensuite le roman et le roman-projet du réalisateur Claude Berri. Par la suite, Baron propose d'étudier les actualisations des descriptions du roman en se demandant comment elles sont insérées dans le film. Ainsi, une réflexion importante s'opère avec les élèves pour déceler les spécificités de chacun de ces deux arts. En troisième lieu, Baron aborde l'aspect technique du cinéma pour en analyser ses effets. De fait, les décors et les costumes sont des contenus significatifs qu'il ne faut pas négliger. Les lumières et la musique détiennent aussi un rôle important, chacun de ces éléments pouvant donner du poids à une interprétation.

⁴³ SALLES Daniel, *op. cit.*, pp. 37-50.

⁴⁴ BARON Anne-Marie., « Les problèmes de l'adaptation cinématographique », in *L'école des lettres* n°4, 1993-1994, pp. 151-160.

3. Les avantages d'un apprentissage sur le cinéma en classe de français

L'ensemble des articles étudiés tout au long de notre production nous ont aussi permis de comprendre l'intérêt d'enseigner le cinéma en classe. À ce sujet, Vanoye⁴⁵ souligne l'abondance des ressources disponibles traitant du cinéma, et les activités très variées pour travailler cette thématique en classe. Le chercheur insiste également sur la question du rapport au monde : en effet, chaque film véhicule des représentations différentes sur le milieu qui nous entoure, et l'enseignant doit guider les élèves vers l'analyse de celles-ci. L'auteur met en évidence un autre élément, qui n'est pas des moindres : les élèves baignent littéralement dans un flot d'images mobiles, cela fait partie intégrante de notre société actuelle. Puisque cela leur est familier, passer par le cinéma pour aborder la littérature et la lecture a beaucoup de sens. De plus, le cinéma peut être approché sous plusieurs angles : par la lecture, par l'écriture, etc. Il est même possible, d'après Oliver⁴⁶, de démontrer que le cinéma est utile pour la maîtrise du français. Inversement, elle démontre que la littérature peut compléter le cinéma ; autrement dit, la maîtrise du français apporte également beaucoup de richesse au septième art. Travailler l'argumentation à travers la rédaction d'une critique cinématographique avec les élèves est également envisageable. En outre, il est possible d'aborder le cinéma à travers l'argumentation qui peut se manifester autour d'un débat organisé, et l'enseignant a la possibilité de débiter les séquences sur le cinéma sur la base des horizons d'attente des élèves.

4. Entre littérature et cinéma : une convergence nommée « l'adaptation »

Dans le cadre de notre mémoire, le cinéma s'apparente à la littérature puisque nous nous intéressons aux adaptations cinématographiques de *Madame Bovary*. Dans les articles que nous avons lus, ce lien, qui semble important, a été souligné par divers auteurs. Vanoye juge que le cinéma constitue une aide pour mieux comprendre la littérature grâce à leur relation. Selon cet auteur, mettre en regard ces deux arts permet aux élèves d'exercer la problématisation. En effet, ils apprennent ainsi d'autant plus à aiguïser leur capacité d'analyse et se gardent de faire des simplifications abusives. Cela encourage également l'évolution de leurs représentations culturelles. Vanoye souligne la différence entre le cinéma et la littérature par ces propos : « Les films, en tant qu'enregistrements d'images et de sons, constituent un lieu de partage, de tension entre impression de réalité (ou rendu du réel) et sentiment de fiction, entre document et artéfact,

⁴⁵ VANOYE Francis, *op. cit.*, pp. 91-93.

⁴⁶ OLIVER Alexia, *op. cit.*, p. 37.

c'est ce qui les différencie radicalement des productions littéraires »⁴⁷. Selon Oliver, la littérature et le cinéma doivent être abordés en classe. Le cinéma peut agir comme tremplin pour accéder à ce qui est moins connu des élèves. Oliver considère qu'insérer le cinéma en classe permet de rendre attractive l'entrée dans la lecture, mais également de la mettre en valeur. De plus, l'auteure utilise le cinéma pour mettre en exergue les difficultés des élèves. Ces dernières sont souvent liées à leur tendance à la généralisation. En effet, par rapport au cinéma, ils pensent qu'avoir regardé un film leur a permis de le comprendre. Or, les difficultés sont les mêmes qu'avec la littérature : il y a de l'implicite à décoder, des variations dans la temporalité qu'il faut saisir et certaines figures de styles propres au film. Entre deux plans montés l'un après l'autre, le travail est le même qu'entre deux pages d'une œuvre littéraire : il existe des inférences, des clés d'interprétation qui ne sont pas toujours accessibles de manière évidente au premier regard. C'est essentiel de faire comprendre aux élèves que chaque œuvre artistique nécessite beaucoup de travail tant pour être produite que pour être lue. Cela participe à la richesse de chacune d'elles.

Salles⁴⁸ insiste sur les différences existant entre ces deux arts. Par exemple, la littérature offre plus de liberté au lecteur et fait davantage appel à son imagination que le cinéma. En revanche, ce dernier a un caractère plus polyphonique et offre une véritable représentation du monde en suscitant une illusion référentielle qui émeut les spectateurs. Salles va encore plus loin en comparant les personnages des romans et ceux de leurs adaptations. Dans ces dernières, les personnages sont incarnés et l'imagination n'intervient plus. L'auteur explique également que le sentiment de déception du spectateur face à l'adaptation cinématographique d'un roman provient bien souvent du fait que le cinéma propose une représentation fixe. Or, il arrive que celle-ci ne corresponde pas à ce que le lecteur avait construit dans son imaginaire. Flaubert s'était exprimé à propos d'une éventuelle théâtralisation de *Madame Bovary* et avait affirmé qu'il n'y en aurait jamais de son vivant. Pour lui, le dessin d'une femme évoque une femme en particulier, alors que la lecture à propos d'une femme fait écho à bien plus de femmes. En effet, la représentation d'un dessin ou l'incarnation d'un personnage par un acteur offrent une représentation fixe de ce personnage. Ce n'est pas le cas avec la lecture, car, même si l'auteur en fait une description précise, les lecteurs se construiront des images différentes. Ainsi, d'après la conception de Flaubert, la lecture a plus de chance de toucher un large public que les représentations figées du dessin et de la photographie.

⁴⁷ VANOYE Francis., *op.cit.*, p. 93.

⁴⁸ SALLES Daniel, *op. cit.*, pp. 37-50.

Salles s'est demandé ce qui pouvait pousser les cinéastes à adapter ce roman. Pour tenter de répondre à cette question, il fait référence à Bourdieu. Insistant sur la prégnance des bases scolaires, ce dernier a suggéré que les cinéastes adaptaient surtout des œuvres dont ils avaient eu connaissance durant leur scolarité, parce que cela leur paraissait plus rassurant. Par ailleurs, les divers auteurs que nous avons lus considèrent que la variété des adaptations vient enrichir l'œuvre initiale en y apportant de nouvelles interprétations. Ces adaptations sont à mettre en lien avec ce que Baron⁴⁹ appelle « le problème de fidélité », car elles sont le fruit d'un travail subjectif qui, par définition, ne sera pas le même pour tout le monde et provoque ainsi une impression d'infidélité par rapport à l'œuvre originale. Baron, qui se concentre particulièrement sur *Germinal*, reconnaît que l'adaptation de Claude Berri est qualitative, même si elle procède par simplification. Les sentiments, les sensations et les émotions ne sont pas les mêmes entre le roman et le film, car la fidélité est presque impossible. Selon Baron, l'adaptation illustre et apporte beaucoup au roman, mais il reste nécessaire de lire ce dernier, afin de saisir pleinement l'œuvre. Le point de vue de Salles est différent ; pour lui, en effet,

« Il ne faut [...] pas assujettir le récit filmique au récit littéraire et évaluer une adaptation en mesurant les rapports de ressemblance ou de dissemblance, de fidélité ou de trahison (à l'esprit, à la lettre). Dans ce cas, on en reste en effet à un jugement de valeur, à des débats plus ou moins stéréotypés (fidélité, trahison, appauvrissement, etc.) au lieu d'apprécier la richesse d'une production esthétique qui a ses spécificités. »⁵⁰

Les deux auteurs ne partagent donc pas la même vision sur l'adaptation cinématographique. Alors que Baron la pense en comparaison directe avec l'œuvre littéraire dont elle s'inspire en utilisant les mots « infidélité », « fidélité », etc. ; Salles, à l'inverse, considère le cinéma et la littérature comme des arts aux langages distincts, qui perdraient de leur consistance si nous les pensions seulement l'un par rapport à l'autre. De plus, Salles affirme que l'esthétique de l'œuvre filmique est une dimension importante du cinéma. Selon lui, il est en tout cas nécessaire de ne pas insister trop lourdement sur la comparaison entre le roman et son adaptation cinématographique auprès des élèves, même si la comparaison peut être un excellent tremplin pour l'analyse en classe. Il faut apprendre aux élèves à apprécier une œuvre filmique sans la juger nécessairement dans son rapport au roman. Salles précise enfin qu'une adaptation ne dénature pas nécessairement le texte initial : au contraire, bien souvent, le film rend plus apparente « l'architecture souterraine du texte inaccessible à la lecture linéaire »⁵¹ et

⁴⁹ BARON Anne-Marie, *op. cit.*, pp. 151-160.

⁵⁰ SALLES Daniel, *op. cit.*, p. 94.

⁵¹ *Id.*, p. 101.

mène à une réflexion critique plus poussée sur le roman, qui va parfois jusqu'à lui donner une nouvelle signification.

DEUXIÈME PARTIE : GROS PLAN SUR LES ADAPTATIONS DE MADAME BOVARY

Chapitre 4 : Les adaptations cinématographiques de *Madame Bovary*

Après avoir dressé un panorama sur la lecture, la présence de *Madame Bovary* et du cinéma dans les classes de français, nous allons nous attarder plus en profondeur sur les adaptations cinématographiques du roman emblématique de Flaubert. Ce dernier a été adapté au cinéma de nombreuses fois, par des réalisateurs de nationalités diverses. Le but de ce chapitre est de présenter brièvement les différentes adaptations cinématographiques réalisées. Parmi celles-ci, nous avons fait le choix de nous intéresser principalement à deux films français : il s'agit des œuvres filmiques de Jean Renoir et Claude Chabrol. Elles sont éloignées dans le temps et le contexte de chacune d'elles nous permettra de les analyser comparativement. Ces adaptations cinématographiques seront analysées en détail dans le cinquième chapitre de cet écrit.

1. Bref panorama des adaptations de *Madame Bovary*

Le roman de Flaubert ne compte pas moins de treize adaptations cinématographiques à travers le monde et les décennies. Nous précisons que n'avons pas retenu les films inspirés du roman dans la liste suivante, afin de rester cohérente avec la définition stricte de l'adaptation cinématographique.

Année	Titre	Réalisateur	Pays
1932	<i>Unholy Love</i> (traduit par <i>Indécent</i>)	Albert Ray	USA
1933	<i>Madame Bovary</i>	Jean Renoir	France
1937	<i>Madame Bovary</i>	Gerhardt Lamprecht	Allemagne
1947	<i>Madame Bovary</i>	Carlos Schlieper	Argentine
1949	<i>Madame Bovary</i>	Vincente Minnelli	USA
1969	<i>Les Folles nuits de la Bovary</i>	Hans Schott-Schöbinger	Allemagne
1970	<i>La fille de Ryan</i>	David Lean	Angleterre
1974	<i>Madame Bovary</i>	Pierre Cardinal	France
1976	<i>Pani Bovary</i>	Zbigniew Kaminski	Pologne

1989	<i>Sauve et protège</i>	Alexandre Sokourov	Soviétique- allemand
1990	<i>Madame Bovary</i>	Claude Chabrol	France
1992	<i>Maya Memsaab</i>	Ketan Metha	Inde
2015	<i>Madame Bovary</i>	Sophie Barthes	USA —France

Toutes ces réalisations sont uniques, elles constituent un ensemble hétérogène riche, à partir duquel l'analyse personnelle et la curiosité peuvent aisément se multiplier. Pourquoi tant d'adaptations cinématographiques ? Pourquoi partout dans le monde ? Comment ce roman a-t-il survécu au temps et a-t-il continué d'intéresser les cinéastes ? Qu'est-ce qui peut pousser un lecteur à aller voir l'adaptation cinématographique du roman ? Autant de questions qui suscitent l'envie de chercher les réponses.

Les réalisateurs qui ont voulu relever le défi devaient penser que visionner une adaptation de ce roman plairait au public, mais nous avons repéré un paradoxe au fil de nos recherches. En effet, Ledur souligne que « ceux qui ont lu l'œuvre originale restreignent inévitablement le champ de leur disponibilité de perception. Ils ne peuvent faire abstraction de leurs attentes »⁵². Les lecteurs élaborent dans leur imaginaire des images, ils s'imprègnent des descriptions et de l'ambiance proposées par l'auteur pour construire leurs représentations. Comme nous l'avons déjà mis en évidence précédemment, la perception de ces dernières varie très souvent d'un lecteur à l'autre. Il est donc assez évident, comme le montre Ledur, que le lecteur qui devient spectateur attendra, souvent inconsciemment, de voir les mêmes images que celles que sa sensibilité et son esprit ont créées. Ce lecteur, prêt à assister à une adaptation théâtrale ou cinématographique, est sans doute animé par la curiosité de savoir comment un réalisateur a transposé un roman qu'il a lu.

Voici donc le paradoxe mis en évidence plus haut : le lecteur construit des représentations visuelles qui lui sont propres et le fait de regarder une interprétation peut provoquer son insatisfaction. Or, nombreux sont les lecteurs qui souhaitent voir porter à l'écran un roman qu'ils ont apprécié. La curiosité, le rapport différent à l'histoire proposée dans le roman, le désir de replonger dans l'univers du récit sont des facteurs qui peuvent faire d'un lecteur un spectateur d'une même histoire. Cependant, nous devons noter qu'à l'inverse, il est illusoire de penser qu'on peut comprendre pleinement une œuvre littéraire en regardant son

⁵² LEDUR Dominique, *Réflexion sur l'adaptation théâtrale. Propositions théoriques et didactiques. Illustration : L'écume des jours par B. Damien*, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1983, p. 90.

adaptation, aussi « réussie » soit-elle d'après les critiques. Nous pouvons même dire que les adaptations ne sont comprises entièrement que si le spectateur a également joué le rôle de lecteur. Ledur affirme qu'une adaptation témoigne de « la rencontre de plusieurs esthétiques »⁵³, et cette rencontre, que nous pouvons nommer « intertextualité », est une main tendue aux lecteurs/spectateurs. En effet, ces derniers bénéficient d'une connaissance plus complète de l'œuvre originelle grâce à ce lien noué entre deux esthétiques.

Donaldson-Evans donne une explication des causes qui peuvent pousser les cinéastes à adapter ce roman :

« Par ses nombreux appels à la vue, par la précision de ses descriptions, par sa tendance à *montrer* plutôt qu'à *raconter* et surtout par son usage des techniques qui seraient par la suite exploitées par le cinéma (tel, par exemple, le montage parallèle de la scène des comices agricoles), *Madame Bovary* semble un texte idéal pour l'adaptation. Le sujet inépuisable du désir insatisfait attire également les cinéastes. »⁵⁴

De plus, Chabrol lui-même exprimait dans un entretien avec de Biasi les raisons qui font du roman de Flaubert une œuvre propice à l'adaptation :

« Quand il faut passer à la dimension visuelle, on ne peut plus tricher : il faut pouvoir voir les choses, les reconstruire visuellement et les donner à voir. Et avec ces exigences, il y a des pans entiers de la littérature qui ne peuvent pas passer directement à l'écran : ce n'est pas faisable. Chez Flaubert, c'est un problème qui ne se pose pratiquement jamais : on peut transcrire au centimètre près le nombre de pas que le personnage a dû faire nécessairement pour aller de la fenêtre à la porte, le temps qu'il lui a fallu, ce qui a pu se passer entretemps, etc. C'est absolument fabuleux : il n'y a plus aucun problème pour adapter ; les conditions de la mise en scène sont déjà intégrées à l'écriture. [...] J'explique cela par le fait que Flaubert est un écrivain très visualiste. J'ai l'impression que son art littéraire est très proche du cinéma. »⁵⁵

À cela, de Biasi avait répondu :

« Il y a des raisons très profondes à cela. Avant de commencer à écrire, Flaubert passe beaucoup de temps, comme il le dit, à « rêvasser » son histoire. [...] Et ce n'est que lorsque tout cela est bien en place dans sa tête, lorsqu'il peut se repasser mentalement le film du chapitre sur lequel il réfléchit, qu'il passe à l'écriture du plan : un plan très elliptique, souvent en style télégraphique, mais assez développé, plein de petits détails : ce qu'il appelle d'ailleurs son « scénario ». Mais, plus tard, quand il va chercher à développer ce plan pour en faire du texte, il va passer à une nouvelle procédure de visualisation, plus concrète. »⁵⁶

⁵³ *Id.*, p. 113.

⁵⁴ DONALDSON-EVANS Mary, « Les adaptations cinématographiques de *Madame Bovary* », 2009, http://flaubert.univ-rouen.fr/derives/mb_cinema_maryde.php (Page consultée le 30 décembre 2017).

⁵⁵ BODDAERT François e. a., *Autour d'Emma. Madame Bovary un film de Claude Chabrol avec Isabelle Huppert*, Paris, 1991, Hatier (Collection Brèves Cinéma), pp. 74-75.

⁵⁶ *Id.*, p.75.

Ainsi, *Madame Bovary* semble être un terrain propice à l'adaptation par sa composition et par son sujet lui-même. C'est précisément ce thème du désir insatisfait, universel et intemporel, qui peut expliquer l'intérêt porté à ce roman partout dans le monde. C'est un sujet large, qui est transposable de différentes manières. Tout comme nous l'avons mis en exergue dans notre troisième chapitre, Le Roux considère également l'adaptation cinématographique comme une œuvre nouvelle enrichie par une interprétation personnelle. Le grand nombre d'adaptations donne accès à un panel tout aussi important de points de vue à découvrir. Le contexte qui gravite autour de ces films joue un rôle capital, lui aussi. L'étude de ces différentes œuvres cinématographiques permet de comprendre pourquoi la réception de ce roman est toujours aussi vivace, et de mieux accueillir chaque adaptation.

Lorsqu'il écrivait son roman, Flaubert avait une certaine vision du monde et des femmes des années 1850 qui a évolué en même temps que ce dernier. C'est aussi la façon d'appréhender le personnage d'Emma Bovary et l'entière du roman qui change en fonction des adaptations. Le Roux résume très bien cela : « Une adaptation devient un miroir, certes déformé, de la société dans laquelle elle a été créée »⁵⁷. Ce qui encourage également les différentes interprétations de ce roman est la lecture en elle-même. En effet, lire et comprendre *Madame Bovary* dépend encore une fois des connaissances antérieures (la condition de la femme bien différente entre 1850 et aujourd'hui par exemple), mais aussi de l'époque de lecture. Il semble donc évident que les adaptations cinématographiques naissent d'une conjonction entre la sensibilité du réalisateur, de son interprétation et de l'environnement qui la voit naître.

2. *Madame Bovary* de Jean Renoir, 1933

2.1. Le contexte cinématographique

Le film de Renoir sort seulement quatre ans après la naissance du cinéma parlant. D'après Collet, Philippe et Cerisuelo⁵⁸, la période qui s'étend des années 1930 à 1940 correspond au réalisme français dans le cinéma. Les réalisateurs — dont Renoir fait partie —

⁵⁷ LE ROUX Aimée, *La temporalité dans quatre adaptations de Madame Bovary, réalisées par Jean Renoir, Vincente Minelli, Claude Chabrol et Manoel de Oliveira*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris, 2010, p. 48.

⁵⁸ COLLET Jean, PHILIPPE Claude-Jean et CERISUELO Marc, « CINÉMA (Aspects généraux) - Histoire », in *Encyclopædia Universalis* [en ligne], <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/cinema-aspects-generaux-histoire/> (Page consultée le 5 avril 2018), pp. 1-50.

qui sont les premiers à se lancer dans le cinéma parlant sont des hommes peu connus à l'époque. Au grand dam des amateurs du cinéma muet, constituant majoritairement l'élite, le cinéma parlant prend place dans l'art populaire. Comme le stipulent les auteurs précités, « dans cette période de 1930 à 1936, où la conscience populaire s'éveille, le cinéma français — pour la seule fois de son histoire — va être l'écho et le miroir fidèle de cet élan »⁵⁹.

Les premiers films de cette époque dépeignent donc un réalisme certain. C'est le cas notamment de *L'Atalante* réalisé par Jean Vigo en 1934. Beaucoup de cinéastes vont essayer de recréer ce « réalisme poétique », si bien orchestré dans le film de Vigo, par la mise en scène du réel avec tout ce qu'il peut apporter de troublant, voire d'effrayant.

Ce contexte cinématographique proche du réalisme n'échappe pas à Jean Renoir, d'autant plus que son propre père, Auguste Renoir, est un grand peintre impressionniste de l'époque. À propos de son travail, le réalisateur a dit un jour :

« Je me mis à regarder autour de moi et, émerveillé, je découvris des quantités d'éléments purement de chez nous, tout à fait transposables à l'écran. Je commençais à constater que le geste d'une laveuse de linge, d'une femme qui se peigne devant une glace, d'un marchand des quatre-saisons devant sa voiture avaient souvent ici une valeur plastique incomparable. Je repris une espèce d'étude du geste français à travers les tableaux de mon père et des peintres de sa génération [...]. Je sais que je suis français et que je dois travailler dans un sens absolument national. Je sais aussi que, ce faisant, et seulement comme cela, je puis toucher les gens des autres nations et faire œuvre d'internationalisme. »⁶⁰

Son ambition était donc de développer un cinéma typiquement français et de se dédouaner par là même des initiateurs américains. Ainsi, Renoir dépeint la société française avec un réalisme manifeste. Ce dernier témoigne d'une nation qui vit une période sombre, « au bord de l'abîme »⁶¹, et c'est de cette façon que Renoir raconte la société française des années 1930.

À cette époque, le cinéma et le théâtre n'étaient pas totalement indépendants l'un de l'autre. En effet, certains films réalisés durant ces années ressemblent beaucoup à du théâtre filmé. C'est vers cette voie que Renoir va évoluer en faisant des « films devenant des documents sur un univers théâtral »⁶². Le théâtre filmé et le cinéma réaliste sont donc liés, le seul point sur lequel nous pouvons les opposer est le contenu. De fait, même si Renoir réalisait des films qui ressemblaient à du théâtre, le fond se rapprochait toujours du réalisme. Au contraire, quelques-

⁵⁹ *Id.*, p.18.

⁶⁰ *Id.*, p. 19.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² *Id.*, p. 20.

uns de ses collègues (Carné, Duvivier) privilégiaient les effets de réel avec des décors sombres. Ces derniers représentent donc la forme, mais le réalisme dans le contenu de l'histoire avait tendance à être davantage délaissé.

2.2. *Les ambitions de Renoir*

Les ambitions de scénarios qu'avait Jean Renoir à l'époque sont mises en évidence dans une lettre qu'il a adressée à son producteur Robert Hakim. Dans celle-ci, le cinéaste précise la manière dont il conçoit l'histoire du roman :

« Le roman nous donne une description générale dans laquelle l'héroïne n'est qu'un des éléments. Flaubert dissèque Emma et l'explique à la manière d'un chirurgien qui analyse un cadavre au cours d'une leçon d'anatomie. Au lieu que le public contemple son cas d'un œil froid, j'aimerais qu'il participe plus intimement à l'expérience de cette femme et, ce faisant, qu'il éprouve plus profondément les conséquences désastreuses de son erreur. »⁶³

L'adaptation *Madame Bovary* n'échappe pas au réalisme français souvent relevé dans les films de Renoir. Le souhait de ce dernier était de transposer le réalisme de Flaubert au cinéma, de la façon la plus fidèle possible. Dans son scénario, Renoir avait replacé des dialogues entiers tels qu'ils sont présentés dans le roman. Les décors, eux aussi, sont on ne peut plus réels, car le film est tourné dans les lieux décrits par Flaubert : à Lyons-la-Forêt en Normandie et à Rouen.

2.3. *Le contexte synonyme de contraintes*

L'une des premières différences que nous pouvons mettre en exergue entre les deux adaptations choisies dans ce mémoire est que celle de Renoir est une commande alors que celle de Chabrol résulte d'une volonté du réalisateur lui-même.

Chez Renoir, nous relevons deux entraves, tout comme le stipule Le Roux⁶⁴ : ces dernières sont notamment liées au fait que le projet du film est né d'une demande de la part du producteur, Gaston Gallimard. Si Renoir a accepté, c'est pour une raison très simple : il avait besoin de travailler pour avoir de l'argent.

⁶³ « Lettre de Jean Renoir à Robert Hakim », <http://www.deslettres.fr/lettre-de-jean-renoir-a-robert-hakim-va-is-indiquer-tenter-dexpliquer-grandes-lignes-selon-lesquelles-pourrions-etablir-scenario-de-madame-bovary/> (Page consultée le 29 décembre 2017).

⁶⁴ LE ROUX Aimée, *op. cit.*

La première contrainte pour Renoir a été de devoir se plier aux demandes des distributeurs, car ils pouvaient choisir les films qu'ils voulaient diffuser. Au départ, l'adaptation du cinéaste devait durer deux heures et demie, mais le réalisateur a été obligé de raccourcir certaines scènes pour des raisons économiques. Cela se ressent, car l'ensemble s'en trouve légèrement décousu. Le film ainsi « amputé » dure une heure.

La seconde contrainte portait sur le choix imposé de l'actrice pour le rôle principal. Emma Bovary est jouée par Valentine Tessier, qui n'est autre que la maîtresse du producteur Gaston Gallimard. Cette actrice est avant tout une comédienne de théâtre, ce qui donne une couleur particulière à Emma. En effet, Valentine Tessier joue avec beaucoup de théâtralité et cela a tendance à enlever le caractère réaliste du personnage. Cela a valu certaines critiques à Renoir, même si travailler avec des comédiens issus du milieu théâtral était tout à fait répandu dans les années 1930 pour un cinéaste. En même temps, certains personnages sont joués avec davantage de nuances. On a donc affaire à une combinaison de deux jeux différents.

2.4. Réception du film

Dans le livre *Chronique du cinéma*⁶⁵ reprenant les articles parus dans la presse à propos de la sortie de nombreux films, l'un d'eux porte le titre « Victor Hugo et Gustave Flaubert sollicités par les cinéastes ». Dans ce dernier, édité le 3 février à Paris, est écrit à propos de l'adaptation de Renoir :

« Fidèle et savoureuse adaptation du plus célèbre roman de Gustave Flaubert, le film de Renoir rappelle, par son climat naturaliste et par sa beauté plastique, les tableaux du père du réalisateur : le peintre impressionniste Auguste Renoir. Le film bénéficie aussi de l'excellente prestation de Valentine Tessier, dans le rôle d'Emma Bovary, et de celle de Pierre Renoir, frère du réalisateur, dans celui du mari. Cela n'a pas empêché le public et la critique de boudier Madame Bovary, exploité, il est vrai, dans une version dénaturée par les distributeurs. »⁶⁶

Le film n'a pas remporté un franc succès, même si Renoir était un réalisateur renommé à l'époque. Cela peut s'expliquer par un contexte politique en crise qui a provoqué de la déception dans la population. Se préoccuper des soucis d'Emma Bovary lorsque toute la France vit une période trouble au niveau politique, économique et social paraît presque irresponsable.

⁶⁵ LEGRAND Jacques, LHERMINIER Pierre et MANNONI Laurent, *Chronique du cinéma*, Boulogne-Billancourt, Chroniques, 1992, pp. 1-959.

⁶⁶ *Id.*, p. 290.

3. *Madame Bovary* de Claude Chabrol, 1991

3.1. *Les ambitions de Chabrol*

À la différence de Renoir, Chabrol s'est lancé dans l'adaptation de *Madame Bovary* de son plein gré. En effet, adapter le roman de Flaubert était une idée qu'il gardait depuis qu'il avait lu le livre qui avait accompagné sa jeunesse. C'est lorsqu'il rencontre Isabelle Huppert, une actrice française qui avait pour lui toute l'étoffe pour incarner ce rôle, que le réalisateur a décidé de concrétiser ce projet. Il s'est alors lancé dans l'écriture du scénario, qu'il a terminé assez rapidement. Tout comme Renoir, son objectif pour cette adaptation était d'être le plus fidèle possible au roman et aux descriptions. Chabrol souhaitait donc poursuivre le souci littéraire de Flaubert en travaillant le réalisme. Le réalisateur a ajouté une voix off qui témoigne de cette volonté. De plus, les décors sont constitués à l'identique et aucune scène n'a été tournée en studio. Le réalisateur disposait d'un budget suffisamment important pour faire aboutir son projet tel qu'il l'entendait.

La réputation de Chabrol a souvent été associée au désir de critiquer la bourgeoisie française. Ainsi, pour introduire l'un des films de Chabrol, *Le Boucher*, Frodon nous renseigne à ce propos :

« Claude Chabrol était considéré comme le portraitiste cruel de la bourgeoisie française, dessinant à l'encre noire et avec un humour féroce les complexités derrière la moralité, le conformisme des manières, les clichés du bien et du mal qui masquent la réalité des pulsions, les conventions narratives qui empêchent d'appréhender les profondeurs de la nature humaine. Effectivement, il était tout ça à la fois. »⁶⁷

Nous comprenons dès lors pourquoi il désirait à ce point adapter le roman de Flaubert. La moralité à l'époque supposait bannir l'adultère, considéré comme faisant partie du « cliché » du mal. Or, voilà un thème bien présent dans la vie d'Emma, mais qui pourtant ne peut être appréhendé sans nuances, conformément à la conception de Claude Chabrol. En travaillant sur *Madame Bovary*, le réalisateur a pu disséquer tout cela dans le but de faire voir au public à quel point la nature de l'homme est complexe.

Dans un entretien, Lucas Belvaux, le comédien qui incarne Léon, dira :

« Mais la modernité de Flaubert, on la retrouve chez Chabrol, dans ce qu'il a d'humain, dans son regard sans complaisance. Claude Chabrol ne fait pas de quartiers, ni avec Emma ni avec les autres, car les gens sont comme ils sont, et il ne faut pas chercher à

⁶⁷ FRODON Jean-Michel, « Le Boucher (1969) », in *1001 films à voir avant de mourir*, Paris, Omnibus, trad. de l'anglais par Provost Jean-Charles, 2006 p. 519.

les rendre plus beaux. Ils sont touchants dans leur réalité. En suivant ce principe, Claude Chabrol va à contre-courant de la complaisance ambiante, comme Flaubert allait à contre-courant quand il écrivait. »⁶⁸

3.2. Réception du film

Comme le stipule Donaldson-Evans⁶⁹, le film de Chabrol n'a pas connu un très grand succès non plus, malgré la notoriété du cinéaste. Nous pouvons tout de même noter que *Madame Bovary* a enregistré plus d'un million d'entrées au cinéma. Isabelle Huppert était l'actrice fétiche de Chabrol, et leur collaboration s'est étendue sur plusieurs de ses films. La volonté de réaliser le film avec un réalisme fidèle au roman a cependant porté préjudice au cinéaste, car il a été jugé trop « académique », même s'il a fortement plu aux amateurs de Flaubert. De plus, le film a été reçu comme un plaidoyer en faveur de la cause féministe. En effet, Isabelle Huppert fait d'Emma Bovary une femme moins indécise que dans le roman. De plus, la façon dont les personnages masculins sont dépeints vient accentuer la condition difficile de la femme, toujours sous l'emprise d'un homme, à l'image de ce qui prévaut encore dans la société contemporaine.

4. Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous estimons essentiel de souligner l'importance du contexte d'une adaptation cinématographique pour mieux l'apprécier. Les films de Renoir et de Chabrol sont espacés dans le temps, mais tous deux ont souhaité transposer le réalisme de Flaubert sur le grand écran. Cette fidélité n'a pas été considérée comme une critique pour Renoir, mais elle l'a été pour Chabrol. Cela peut être compris par le fait qu'une adaptation réaliste et fidèle avait déjà été tentée par Renoir. De plus, les années 1990 correspondent à une période de liberté dans le cinéma français, il est donc possible que le public attendît de voir une prise de risque de la part du cinéaste. Il est probable que, dans les années 1930, on n'aurait pas reproché à un film son côté « trop académique ». Cependant, l'approche féministe de Chabrol correspond tout de même à une prise de liberté et elle est tout à fait cohérente avec le contexte historicopolitique des années 1990. De fait, son adaptation témoigne d'une remise en cause des discriminations sexuelles perceptibles depuis des siècles. L'importance du choix de l'actrice est ainsi évidente,

⁶⁸ BODDAERT François e. a., *op. cit.*, p. 123.

⁶⁹ DONALDSON-EVANS Mary, *op. cit.*

car ce féminisme est très bien porté par Isabelle Huppert. Suite à notre analyse, nous pouvons constater que Renoir a bénéficié d'une moins grande liberté que Chabrol dans la création de son film. L'approche comparative de ces deux adaptations au regard du contexte cinématographique nous paraît en tout cas pertinente. Il reste cependant d'autres axes à explorer dans cette étude : c'est ce que nous allons développer dans le chapitre suivant en analysant les films d'un point de vue technique.

Chapitre 5 : Analyse détaillée de deux adaptations cinématographiques

1. Introduction

Le quatrième chapitre entendait aborder les adaptations cinématographiques de *Madame Bovary* d'un point de vue extérieur, en se basant sur le contexte et les faits qui ont gravité autour d'elles. Les adaptations cinématographiques de Jean Renoir et de Claude Chabrol ont fait l'objet d'un travail plus profond.

Nous souhaitons désormais nous attarder sur l'aspect formel de ces deux œuvres, afin de relever des éléments techniques et esthétiques qui apportent de la consistance à l'action qui se joue. Ces effets et ces choix ont une influence sur le spectateur à ne pas négliger, comme l'affirme Jullier :

« La caméra en effet “ressemble” à un œil et l'écran à une fenêtre ; le micro “ressemble” à une oreille et l'action conjuguée des hautparleurs à un paysage sonore. On retrouvera donc ici la balance entre cognition et émotion : non seulement les images et les sons délivrent des informations susceptibles de construire un *point d'expérience* cognitif, mais ils constituent des ambiances, des textures, tout un matériau esthétique que l'on pourrait appeler le *point de contact* ou “le point de vue de la peau”. Sans ces attributs familiers, les images animées n'auraient pas ce succès universel qui est le leur. »⁷⁰

Ainsi, les éléments formels et techniques qui constituent un film créent tout un univers qui va avoir un impact sur le spectateur. Cependant, deux personnes qui regardent le même film peuvent le recevoir différemment, « il n'y a donc pas qu'une façon de comprendre un film donné, encore moins d'y réagir »⁷¹. Jullier entend proposer une séparation entre l'interprétation et l'analyse. Cette dernière fait moins intervenir la subjectivité, tandis que l'interprétation se construit sur la base de l'expérience et de la sensibilité de chacun.

Concrètement, nous tenterons dans ce chapitre de proposer une analyse cinématographique des deux adaptations choisies. Pour ce faire, nous procéderons dans l'ordre chronologique en commençant par l'analyse du film de Renoir pour arriver ensuite à l'œuvre de Chabrol. Par souci d'efficacité, nous relèverons uniquement les éléments techniques propres au cinéma qui permettent de favoriser la compréhension de l'œuvre elle-même. Notre analyse sera également ponctuée d'éléments recueillis dans certaines de nos sources bibliographiques. Nous terminerons ce chapitre par un point de conclusion dans lequel nous préciserons les différences saillantes entre les deux adaptations cinématographiques.

⁷⁰ JULLIER Laurent, *Analyser un film. De l'émotion à l'interprétation*, Roubaix, Champs art, 2012, n°1037, p. 172.

⁷¹ *Id.*, p. 11.

Les supports que nous utilisons pour analyser les films et auxquels correspondent les minutages de notre analyse sont les suivants :

- Un DVD présent en annexe pour *Madame Bovary* de Jean Renoir ;
- Un lien internet pour *Madame Bovary* de Claude Chabrol : <http://www.hds.to/films/madame-bovary-1991-streaming.php>

2. Analyses cinématographiques

2.1. *Madame Bovary* de Jean Renoir

2.1.1. Analyse chronologique du film

2' 33''	Un intertitre nous annonce le lieu et l'année pour situer l'action : « Les Bertaux. Juillet 1839 ».
3'02'' – 3'43''	Un fondu enchaîné fait découvrir Charles aux spectateurs. Il admire une peinture accrochée au mur dans la chambre d'Emma. Cette dernière commence à parler en évoquant les gravures de Mary Stuart et son admiration pour la période où elle a vécu. Emma est positionnée dans l'ouverture de la fenêtre, mais son corps est dirigé vers la caméra. Elle tient un livre entre ses mains et déclare qu'elle aurait aimé vivre à l'époque de Mary Stuart. La fenêtre symbolise déjà la frontière qui sépare la vie ennuyeuse de l'héroïne et l'idéal auquel elle aspire. Nous verrons, à travers l'analyse, que cet élément revient souvent dans les adaptations de Renoir et de Chabrol.
4'42'' – 6'38''	Lors d'une dispute entre la mère de Charles et Héloïse, la première femme de Charles, cette dernière lui demande de jurer sur le livre de messe qu'il n'ira plus chez les Bertaux. Charles est un peu perdu et la caméra opère un plan rapproché qui nous permet de voir sa femme lui prenant la main pour la poser sur le livre. Elle le supplie encore, il s'exécute. Cette scène permet de déceler l'un des traits de caractère le plus évident chez Charles : il est quelque peu soumis et insipide.
7'02'' – 7'44''	Dans une autre scène, la caméra filme Héloïse en train de pendre du linge avant de mourir. La scène est filmée en plongée, ce qui donne l'impression que le personnage est écrasé, comme si la fatalité de la mort pesait sur elle. Les choix du positionnement de la caméra et de la musique donnent du relief à la

		scène et à son contenu dramatique. La musique fait écho au contenu et continue en chevauchement dans la scène de l'enterrement.
7'54'' 9'15''	–	Lorsque Charles est chez les Bertaux et qu'Emma lui sert un verre de liqueur, l'échelle de plan utilisée est celle du plan rapproché. Cela nous indique l'importance de ce moment, car Emma boit tout d'une traite. C'est une femme qui ose, elle n'a pas peur. C'est notamment pour cela que les deux personnages rigolent. Lorsqu'Emma a fini de boire, la caméra effectue un contrechamp qui montre Charles en train de regarder Emma, il rit et semble sous le charme. Ensuite, elle joint les mains autour de son verre et cela témoigne une certaine timidité, elle semble prendre conscience de ce qu'il se passe avec Charles. Lorsque c'est au tour de ce dernier de boire, c'est le même procédé : il boit tout d'une traite. Cependant, nous pouvons observer que sa façon de faire est bien moins rapide et moins excessive, d'ailleurs cela ne les fait plus rire et la gêne s'installe.
9'15'' 10'43''	–	À la suite de cela, Charles s'en va, mais cherche sa cravache, Emma et lui la voient en même temps et se précipitent vers l'objet. Cela provoque un léger bousculement entre eux et Charles se retrouve à tenir les bras d'Emma. Les deux personnages semblent troublés, ce qui est accentué par la prise de vue en premier plan. Le père Rouault assiste à la scène, il est situé en arrière-plan. Emma se presse dehors et Charles la suit, mais il est très maladroit et ne semble pas savoir quoi faire, si bien qu'Emma rentre dans la maison pour courir dans sa chambre et s'effondrer sur son lit, car elle s'attendait à rencontrer l'attitude chevaleresque des hommes de ses lectures. Charles la regarde partir, un peu benêt. Le père intervient alors et le raccompagne, c'est le moment de la demande, bien plus formulée par le père que par Charles lui-même, timide et peu avenant. D'Ablon formule ceci à propos de cette scène dans le film : « Mais l'officier de santé ne se comporte guère comme un chevalier ; sa façon de prendre congé frise le ridicule et déçoit grandement Emma, qui court noyer sa tristesse dans un torrent de larmes. Un meuglement de vaches peu subtil se fait alors entendre, tandis que le père Rouault a remplacé sa fille sur le seuil de la porte. Renoir a probablement voulu souligner le contraste entre le romantisme d'Emma et le discernement de son père qui, vis-à-vis de Charles, semble être doté de plus de clairvoyance. »⁷²

⁷² BREVEDENT D'ABLON Arnaud de., *(In)fidélité, adultère – le cas Bovary à l'écran*, Université de Vienne, Vienne, 2014, p. 34.

10'46– 14'02''	La scène suivante nous projette directement dans l'intérieur du couple Bovary, le mariage n'étant pas transposé dans cette adaptation cinématographique. Lheureux fait son travail et présente une étoffe à Emma, qu'elle refuse. Alors que les deux personnages étaient en gros plan au début de la scène, il y a un changement qui résulte sur un plan d'ensemble où ils se trouvent baignés dans l'environnement. Ce dernier correspond au salon des Bovary, la caméra est fixe et donne au spectateur tout le loisir de contempler les lieux, fraîchement décorés. La porte est comprise dans le cadre, ce qui permet de voir Charles entrer dans le champ sans opérer de changement de plan. Charles fait un signe à Lheureux pour lui signifier de se taire, comme s'il voulait surprendre Emma. Charles fait encore un signe pour faire comprendre à Lheureux qu'il prend l'écharpe qu'elle lui refusait. Le vendeur sort et Charles pose son présent sur Emma. Il contemple son dessin et la complimente, il fait de même avec sa robe. Emma est flattée, mais ne peut s'empêcher de rétorquer qu'il dit cela parce qu'il n'a jamais rien vu. Charles se dirige vers la fenêtre et invite Emma à le rejoindre, car il a une surprise pour elle. Le plan nous montre la peinture d'Emma à l'avant et le couple au second plan dans les bras l'un de l'autre en train de contempler la voiture que Charles vient d'acheter. La fenêtre ici ne joue plus le rôle de frontière entre le réel et l'idéal, puisque ce qui se trouve dehors est ce qu'Emma rêvait d'avoir. Ce type de plan donne à voir l'influence picturale de Renoir car il s'agit d'une scène statique qui est filmée. La caméra est fixe et Emma s'écrit qu'elle veut essayer la voiture, elle sort alors du cadre, tout comme Charles qui la suit. Cependant, tous deux reviennent à l'écran, mais cette fois, ils sont dehors. La caméra n'a toujours pas bougé, le premier plan est l'intérieur de la maison, le second est l'extérieur avec la voiture. La fenêtre scinde ces deux plans, ce qui fait du spectateur une sorte de voyeur observant par sa fenêtre un couple à priori heureux qui part en balade. Cette hypothèse se confirme lorsque la voiture avance pour dévoiler quatre personnages qui les regardent partir. À nouveau, via ce jeu subtil d'alternance entre le premier et le second plan, l'influence picturale précitée se donne à voir.
15'38'' – 18'10''	Retour dans l'intérieur, la mère de Charles coud et est positionnée face caméra. Emma est assise et joue du piano dos à la caméra. Elle donne toutes les directives à Félicité, ce qui fait réagir la mère de Charles : elle trouve qu'ils ne

se refusent rien et que c'est un peu exagéré. La mère de Charles fait son discours sans décoller les yeux de son ouvrage, elle se montre d'une grande froideur. Emma la laisse parler, mais se met doucement à jouer quelques notes au piano. Cela a pour effet de montrer l'indifférence qu'elle porte à sa belle-mère et à son jugement. Emma rit quand celle-ci lui dit que Félicité est une effrontée, parce qu'elle discute avec Gustave, le bras droit d'Homais. La belle-mère prend cela comme une provocation. Emma apparaît ici comme un personnage au caractère fort, qui n'a pas peur des autres. C'est au tour de la mère de Charles de la provoquer en lui suggérant qu'elle n'a cure des batifolages de Félicité, lesquels ne feraient que prolonger ceux de sa mère. En réaction, Emma se lève d'un coup et se déplace derrière son interlocutrice, toujours aussi froide. Elle annonce alors la venue de Léon, ce qui permet à la mère de Charles de comprendre pourquoi le menu du soir est festif. Cette scène signale par ailleurs aux spectateurs la relation ambiguë, bien que platonique, qui s'esquisse déjà entre Emma et Léon.

20'28'' - 22'05''	Lors du repas avec Homais, on voit les deux hommes discuter, tandis qu'Emma, qui a fini de manger, ne dit rien. Charles mastique encore, et c'est par un gros plan effectué sur Emma que nous ressentons le dégoût qu'elle éprouve en regardant son mari manger. Elle aimerait percevoir chez lui un peu plus d'élégance, de finesse. Elle semble s'ennuyer et porter peu d'intérêt à la discussion. Où sont donc les chevaliers de ses romans, les hommes de la haute société que l'on remarque par leur prestance ?
22'10'' – 22'37''	Homais parti, Emma est debout face à Charles, toujours assis. Elle lui parle de ses bottes usées. Son ton et sa posture témoignent de son agacement. Le dédain qui émane d'elle, associé à la position des deux corps, laisse à penser qu'à cet instant, l'héroïne domine son mari. Il finit par bâiller après lui avoir répondu, ce qui pousse Emma au paroxysme de la déception et l'amène à quitter la pièce précipitamment.
24'58'' – 29'06''	La scène du bal commence par une plongée sur tous les danseurs, ce qui donne une idée de la hauteur de la pièce et du luxe de cet endroit. La musique est rythmée et enjouée. Pendant qu'Emma danse avec le vicomte, la caméra ne tournoie pas avec eux, mais opère un traveling. Le plan change, et nous voyons Charles qui rase les murs, cherchant à se placer sans déranger les danseurs. Ce

	plan est filmé en légère plongée, ce qui représente encore plus l'écrasement ressenti par Charles. Les danseurs sont reflétés par le jeu de miroir. Toujours discret, Charles observe des tableaux. Emma feint de ne jamais l'avoir vu lorsque le vicomte demande si elle connaît cet homme un peu perdu : elle a honte. Ce dialogue n'est pas présent dans le roman, il s'agit d'une invention de Renoir, sans doute pour accentuer le désespoir d'Emma. La caméra s'élève et recule, ce qui nous ramène à la plongée de départ. Ce plan d'ensemble offre de quoi satisfaire les yeux du spectateur et permet de mieux ressentir tout le faste de ce bal. Les légères plongées de caméra sur Charles et les dialogues mettent bien en évidence le fait qu'il n'est vraiment pas à sa place dans ce lieu synonyme d'élégance. Il arrive à se faire remarquer en ne faisant rien, tant il fait tache avec sa banalité.
29'08'' - 32'24''	Emma se rend chez le curé et, lorsqu'elle attend à la porte, la caméra est en plongée. Le curé est placé légèrement en hauteur par rapport à elle quand ils se parlent sur les marches de l'église, comme s'il lui était supérieur. Emma est montrée en plan rapproché, elle regarde vers la caméra, tandis que le curé est tourné vers elle. Elle a l'air désespérée. Un peu plus tard, les deux personnages sont au même niveau, en plan rapproché, et il y a une légère plongée comme si l'environnement religieux remettait Emma à sa place. En effet, elle ose se plaindre de sa condition, alors que le curé évoque les femmes qui n'ont pas de quoi se chauffer et à peine de quoi se nourrir. Les éléments techniques utilisés renforcent cette idée que le spectateur ne peut éviter. Le curé n'écoute pas Emma et semble lui tenir des propos banals, qu'il aurait déjà employés des centaines de fois.
32'25'' – 41'15''	Les comices sont annoncés par un intertitre. Une musique d'ambiance se fait entendre, Homais est debout et Charles assis pour lui parler de l'opération du pied bot. La musique est en chevauchement sur tous les plans de la scène. Quand Homais expose l'opération à Hippolyte, Charles est assis à côté du pharmacien et se tait. Un gros plan sur ces deux personnages permet au spectateur de voir que Charles regarde vers le bas et a l'air mal à l'aise. Emma est encore chez elle avec Rodolphe et Félicité dans le salon. La fenêtre derrière eux est ouverte et offre une vue sur ce qui se passe dehors. Renoir fait ici un

	lien entre la scène des comices et l'opération d'Hippolyte. Pourtant, dans le roman, ces scènes sont bien distinctes.
42'15'' – 45'32''	Une musique douce se fait entendre pendant la scène de la balade à cheval avec Rodolphe. La caméra opère un traveling pour suivre Rodolphe et Emma. Ils s'arrêtent un peu et Rodolphe déclare son amour à Emma, en évoquant l'ennui qu'il a décelé en elle et dont il se sert pour la séduire : « Laissez-moi vous dire au milieu de cette forêt, où Dieu seul peut nous juger, loin de la médiocrité et de la petitesse de la vie quotidienne ». Les deux personnages sont en plan rapproché et Rodolphe insiste encore, mais Emma le repousse. Elle est bien décidée à ne pas succomber et veut repartir. Rodolphe continue de plus belle à lui dire des mots tendres, comme s'il savait qu'elle finirait par céder, ils s'éloignent. Nous comprenons l'imminence de l'adultère lorsqu'Emma se lève et dit « j'ai tort, je suis folle de vous entendre », ce à quoi Rodolphe répond en la prenant dans ses bras : « Pourquoi, Emma ? Pourquoi ? » La musique reprend à cet instant et la caméra filme la cime des arbres, comme pour signifier que l'intimité du couple ne nous regarde pas.
45'33'' – 47'07''	Emma est dans le salon avec Félicité et Berthe, comme la caméra est placée dans la pièce qui précède, nous voyons seulement les personnages dans l'ouverture de la porte. Charles arrive, se place au seuil de cette porte pour annoncer qu'Hippolyte ne va pas bien. Il est positionné dos à la caméra, cadrage qui évoque l'étouffement. Ensuite, le cri que pousse Hippolyte lors de son amputation se fait entendre hors champ, lorsque Charles et Emma sont filmés dans le salon. Emma est déçue et quitte la pièce, elle se débat lorsque son mari tente de la retenir et claque la porte. Ce mouvement brusque fait tomber le cadre qui était accroché sur celle-ci, détail qui accentue l'énervement du personnage.
47'08'' – 48'58''	Emma court voir Rodolphe et fond en larmes en se plaignant de l'incompétence de son mari. C'est alors qu'ils planifient leur fuite, surtout Emma, car Rodolphe ne se prononce pas vraiment à ce propos.
49'54'' – 51'44''	L'une des scènes suivantes montre Rodolphe qui s'essuie le visage en se regardant dans le miroir, il semble pensif et finit par jeter le tissu sur l'objet qui le reflète, comme s'il avait honte de lui. La caméra ne bouge pas, elle est toujours en train de filmer le miroir et ses environs, et Rodolphe se dirige vers le bureau dans l'autre pièce pour écrire sa lettre à Emma. La caméra filme ensuite

	en plan rapproché Rodolphe en train d'écrire, avant de proposer un très gros plan sur la lettre elle-même, ce qui permet au lecteur de lire « Il faut nous séparer Emma. Le monde est cruel ». Cette scène contraste avec la suivante, où l'on voit Emma occupée à préparer son nécessaire de voyage dans la boutique de Lheureux. Ce dernier lui propose de faire signer une procuration à Charles pour qu'elle puisse acheter ce qu'elle veut sans devoir solliciter l'accord de son mari. À ce moment-là, la caméra est fixe et donne à voir ces deux personnages en plan rapproché. Lheureux est légèrement surélevé, car il est sur une estrade. Cette position a pour effet de souligner encore plus son pouvoir sur sa cliente naïve et dépensière, il se montre convaincant.
51'46'' – 56'33''	Emma reçoit la lettre de Rodolphe et la lit devant le rapporteur. Elle pousse un cri assez peu naturel et cherche à s'isoler. Elle ouvre alors la première porte, mais c'est celle du bureau de Charles et il est occupé à travailler. Il y a des gens au premier étage aussi, alors elle monte le plus haut qu'elle peut, dans le grenier. Filmée en plongée, elle s'approche de la fenêtre pour mieux lire la lettre, puis elle manque de tomber, mais Félicité la rattrape. La plongée a pour effet d'accentuer l'oppression ressentie par Emma : elle suffoque et la fatalité s'abat encore sur elle. Emma est à table avec Charles et elle fait un malaise en voyant une voiture partir à travers la fenêtre, mais le spectateur n'a aucune certitude qu'il s'agit de Rodolphe.
59'22'' – 1h05'40''	Dans la scène de l'opéra, un gros plan effectué sur Emma, permet de percevoir que la musique la transcende. Dans le public, on reconnaît Léon qui prend ses jumelles, car il pense l'avoir reconnue. C'est alors que, dans le plan suivant, nous voyons Emma en caméra subjective, comme dans les jumelles. Toute la lumière est sur elle, accentuant ainsi l'ombre dans laquelle Charles est positionné. Cela symbolise l'amour que Léon porte à Emma, car il ne voit qu'elle. Charles pose beaucoup de questions, il n'a rien compris à l'histoire. Dans un plan rapproché et lorsqu'ils sont seuls, Léon dit à Emma qu'il l'aime. On entend des bruitages en arrière-fond, qui viennent de gens qui discutent durant l'entracte. Emma se montre assez froide et distante. À la suite de cela, elle décide de rentrer à Yonville et le cadrage la présente entre les deux hommes, qui essaient de la convaincre de rester un jour de plus, Charles, pour qu'elle se sente mieux et Léon, pour qu'elle reste avec lui. Ce plan d'ensemble sur les

	trois personnages, inscrits dans l'environnement restreint du balcon de l'opéra, ne fait qu'insister sur l'oppression éprouvée par Emma.
1h06'00'' — 1h08'02''	La caméra effectue un mouvement de traveling sur la voiture où se trouvent Emma et Léon. Cela nous permet de voir l'héroïne déchirant la lettre d'adieu qu'elle lui avait écrite, et qu'elle jette ensuite au-dehors. Par ce geste assez simple et sans même une parole, la mise en scène signale aux spectateurs qu'Emma a cédé aux avances du jeune Léon. Comme dans la scène de l'adultère avec Rodolphe, le spectateur est tenu à l'écart de ces instants de tromperies, la mise en scène nous apporte le minimum nécessaire à notre compréhension. La subtilité de cette scène est bien mise en valeur par les mouvements de caméra.
1h08'03'' — 1h10'26''	Un nouvel intertitre nous situe dans l'espace et le temps : Rouen 1842. Emma est assise sur le lit et Léon est par terre, occupé à lui enlever ses chaussures, ce qui met Emma en position de supériorité par rapport à lui.
1h10'26'' — 1h12'23''	On entend ensuite l'aveugle chanter dans la rue hors champ, la caméra filme vers la fenêtre, dont elle s'approche petit à petit. Par la vitre, nous pouvons voir les pavés de la rue en plongée avec l'ombre de l'homme. Ensuite, la caméra filme Emma fumant, couchée sur le lit, alors qu'elle saisit la tête de Léon pour la mettre sur son cœur. Cela témoigne encore une fois de la fougue d'Emma et de la supériorité qu'elle a sur Léon.
1h12'38'' — 1h26'48''	Les ennuis d'argent d'Emma ne font que s'intensifier et elle cherche par tous les moyens à trouver 8000 francs pour rembourser la banque. Elle s'est réfugiée auprès de ses amis pour demander de l'aide, comme lui a proposé Lheureux, bien au courant de ses batifolages. Après qu'elle ait essuyé les refus de Léon et du notaire, elle apparaît alors dans la chambre de Rodolphe. Ce dernier lui fait signe de s'asseoir et se montre froid. La caméra la filme assise en plongée et en plan rapproché comme pour marquer le poids qui pèse sur les épaules d'Emma ainsi que la difficulté de ce moment qui la pousse à mettre sa fierté de côté, en dernier recours. Elle attend que Rodolphe soit à ses pieds en train de la consoler pour lui préciser la raison de sa venue. Lorsqu'il lui dit qu'il n'a pas l'argent, il est debout face à elle, froid et supérieur. La caméra les filme en plan d'ensemble pour que nous puissions voir l'intérieur du château qui accompagne le discours d'Emma sur la soi-disant incapacité de Rodolphe à lui

	donner cet argent. Il n'ose pas regarder, il a les mains dans les poches de son peignoir et reste stoïque. Emma apparaît en gros plan, elle évoque son désespoir. Rodolphe répète qu'il n'a pas l'argent dans un gros plan, mais à ces mots, Emma s'accroupit sans que la caméra ne suive ce mouvement, elle sort alors du cadre. Nous voyons Rodolphe suivre des yeux ce mouvement puis se déplacer vers la porte. Ensuite, la caméra filme Emma par terre en train de pleurer. Ce plan est en plongée pour illustrer encore une fois la fatalité qui s'abat sur elle. Rodolphe est devant la porte à attendre qu'elle s'en aille et c'est ce qu'elle fait. Avec un regard triste, Rodolphe ferme derrière lui avant de se retirer dans sa chambre. Le Roux décrit Rodolphe et ses actes dans l'adaptation de Renoir de cette façon : « Chez Renoir, Emma apparaît comme un souvenir vague et lointain dans sa vie, du fait de sa courte durée diégétique d'une part, et de sa réaction d'autre part : frigide à sa demande, il fuit de nouveau, raide comme un piquet, attendant qu'elle parte. Il ne veut pas s'impliquer dans quelconque relation : c'est son trait de caractère principal. »⁷³
1h26'49'' — 1h38'33''	Une musique dramatique démarre et l'on voit Emma en chemin, effondrée. Elle arrive chez Homais et rencontre Gustave, à qui elle demande la clé de la réserve. Ce plan nous montre les deux personnages face à face de part et d'autre du cadre. Au milieu se trouve une porte sur laquelle est peint un symbole de mort, ce qui est un indice donné aux spectateurs : Emma va se donner la mort. Dans le capharnaüm, on entend Homais qui cherche Gustave et un jeu d'ombre et de lumière sur la fenêtre nous précise qu'il pourrait les surprendre. Empoisonnée, elle rentre chez elle, Charles essaie de l'aider et de comprendre. En plan rapproché, Emma pointe du doigt la lettre pour que Charles puisse enfin réaliser l'acte suicidaire de sa femme. Elle entend le chant de l'aveugle de Rouen que la caméra nous montre dans un autre plan. Elle s'assied et rit avant de s'écrouler. Elle meurt sur Charles qui est effondré, et sa fille lui baisse les paupières.

⁷³ LE ROUX Aimée, *op. cit.*, p. 64.

2.2. *Madame Bovary* de Claude Chabrol

2.2.1. Analyse chronologique du film

00'00'' – 03'01''	Lorsque Charles Bovary arrive dans la ferme des Bertaux pour soigner le père d'Emma, la caméra opère un gros plan sur Charles qui prend soin de l'homme. La caméra fait un mouvement panoramique en pivotant vers la gauche pour montrer Emma de dos regardant par la fenêtre. À ce moment-là, Charles parle toujours, mais il est hors champ. Comme nous l'avons mis en exergue dans l'analyse du film de Renoir, la fenêtre est aussi un symbole important chez Chabrol. C'est un élément déjà fortement présent dans l'œuvre de Flaubert. La fenêtre représente la frontière entre la vie ennuyeuse d'Emma, confinée à l'intérieur, et l'extérieur, l'idéal auquel elle aspire.
03'01'' – 03'28''	Lorsque Charles repart, Emma le suit pour lui demander son nom et la caméra filme en gros plan le médecin qui est de dos en train de poser ses affaires. Il prononce le nom d'Emma, mais celle-ci n'entend pas bien. L'incompréhension est marquée par un personnage de dos et les contrechamps sur Emma permettent aux spectateurs de sentir la distance, sans doute l'une des causes de l'incompréhension. De plus, des bruitages d'animaux sont perceptibles. Lorsque Charles répète son nom, il est tourné vers Emma et la caméra, toujours en gros plan. Cette séquence met en évidence le caractère maladroit du personnage de Charles. Il y a donc une opposition entre le gros plan sur le médecin, mais duquel on ne perçoit pas les paroles, et le plan américain sur Emma qui témoigne de la distance, mais qui ne nous empêche pas d'entendre distinctement ce qu'elle dit.
03'30'' – 05'28''	S'ensuit une scène entre le père Rouault et Charles dans la maison du médecin. Lorsque le père évoque sa fille, un contrechamp est utilisé pour montrer la réaction de Charles : il sourit. Rouault continue en disant « elle dit comme ça que vous l'oubliez », mais il parle hors champ, car la caméra est toujours focalisée sur Charles. Ce n'est pas un hasard, car le spectateur peut alors pleinement saisir que le médecin sourit à cette idée, qui manifestement lui plait. Autrement dit, ce choix esthétique est loin d'être anodin.
05'29'' – 08'10''	Le rapport de domination homme/femme est rendu visible lorsque Charles se rend chez les Bertaux. Emma est assise et est en train de coudre,

alors que Charles reste debout. Cette domination semble s'inverser quand Emma prend le bras du médecin pour l'emmener dans une autre pièce et lui faire voir ses prix. La musique prend place petit à petit, ce qui donne un ton plus intimiste à la scène, d'autant que la caméra propose un plan mi-moyen des deux personnages et reste fixe. Tout en parlant, Emma se dirige vers la fenêtre en tournant le dos à Charles et à la caméra. Cette dernière filme Charles en gros plan pour montrer les effets des paroles d'Emma sur lui, elle parle donc hors champ. Comme le souligne Arnaud d'Ablond, « s'ensuit alors un dialogue dans le film, dont la fonction est de transposer le discours indirect libre flaubertien. Ce procédé est maintes fois repris par Chabrol »⁷⁴. La symbolique de la fenêtre est encore visible dans cette scène, car Emma parle de ses idéaux en étant tournée vers celle-ci. Cela donne aussi la sensation qu'elle est plongée dans ses pensées, presque comme si elle parlait toute seule. Cependant, ce passage est rompu par une question qu'elle adresse à Charles en se retournant : « Vous ne trouvez pas ? »

08'11'' – 09'44''	La scène qui suit est celle où Charles demande la main d'Emma au père Rouault. Ce dernier propose à Charles de rester là et de guetter la fenêtre, s'il ouvre le volet, c'est qu'Emma a donné son accord. De nouveau, la fenêtre a une importance capitale, mais elle ne signifie pas dans ce cas-ci la frontière entre réalité et idéal. Dans cette scène, la fenêtre a un rôle de catalyseur, puisque c'est par elle que Charles saura si Emma accepte de l'épouser. Lorsque Charles attend le signe, la musique est en chevauchement et la caméra longe le mur de la grange par un mouvement de traveling qui fait découvrir petit à petit la maison, et donc la fenêtre. Charles fait la même chose, mais ensuite le mur est filmé en caméra subjective et se confond avec le regard de Charles. On assiste ainsi à un dévoilement progressif qui joue avec la curiosité du spectateur. Les bruitages du volet sont les premiers à nous donner la réponse : Emma va devenir Madame Bovary.
12'33'' – 14'50''	Le lendemain du mariage, les choses redeviennent déjà ennuyeuses pour Emma. Alors que son mari rentre le soir, la voix off fait son apparition dans un plan encadrant le papier peint et un cadre suspendu au mur. « À mesure que se serrait davantage l'intimité de leur vie, un détachement intérieur se faisait qui

⁷⁴ *Id.*, p. 80.

la déliait de lui. La conversation de Charles était plate comme un trottoir de rue. » Ce plan est bien réalisé, car, pendant que la voix off exprime l'ennui d'Emma, la caméra filme les deux personnages assis à une petite table. La pièce est exigüe et le spectateur peut presque ressentir l'oppression qui s'abat sur Emma. La phrase de Charles — « Il va pleuvoir » — illustre parfaitement ce que vient de dire la voix off. Arnaud d'Albon a su mettre en évidence cette thématique de l'intérieur étouffant par ces mots :

« Il est une autre valeur spatiale — plus symbolique — que le cinéaste a respectée, c'est le contraste évocateur entre les plans extérieurs et intérieurs, mettant en exergue le conflit interne d'Emma. Si les scènes en extérieur sont généralement tournées en plan général afin de donner un sentiment de liberté, d'amplitude, les scènes en intérieur sont, elles, souvent tournées en plan américain, réduisant de ce fait le champ d'action. Dans le même ordre d'idée, l'on remarque que la lumière accentue ce conflit : ainsi l'éclat des scènes en extérieur, synonyme d'espoir, de vie, contraste grandement avec le caractère sombre des scènes d'intérieur, leur conférant un sentiment d'oppression et d'étouffement. »⁷⁵

14'51'' –
15'20''

Le plan change et la caméra fixe un tableau représentant une réception dans un bel intérieur. Le cadre bouge comme si quelqu'un rectifiait sa position, il s'agit d'Emma. Le gros plan effectué sur cette peinture peut être interprété comme un signe pour indiquer une fois de plus ses désirs. Elle admire cette œuvre et la repositionne comme si elle avait de l'importance pour elle. Notons la musique également qui accompagne ce plan et qui vient ajouter à l'ambiance festive du tableau. Cet effet est très bien rendu par les jeux de caméras, car ensuite le plan montre Emma en train d'admirer cette peinture avant de s'asseoir pour broder. Elle a l'air ailleurs et se tourne légèrement vers le mur où est accroché le tableau pour le regarder encore une fois. Emma est en gros plan et son soupir confirme l'importance qu'elle accorde au tableau. Emma ne regarde pas la caméra, ses yeux sont baissés vers le sol, elle secoue légèrement la tête et dit : « Pourquoi mon Dieu me suis-je mariée ? ». Ce n'est plus la fenêtre, dans cette scène, qui a joué le rôle de frontière entre ses rêves et sa vie morose, mais bien le tableau. Nous retrouvons cette thématique de la fenêtre dans l'analyse d'Arnaud d'Albon :

« L'on partagera l'opinion d'Annie Goldmann quand celle-ci déplorait le fait que la biographie d'Emma ait été supprimée, réduisant ainsi le

⁷⁵ *Id.*, p. 106.

	personnage à une jeune femme dépourvue de désirs d'évasion alimentés par ses lectures. Goldmann voit en la surcharge d'information visuelle que le cinéaste nous donne sur la psychologie d'Emma un moyen de contourner ce manquement. Ici, la <i>visualisation</i> prend alors le pas sur la <i>connaissance</i> de l'œuvre. Le maître d'Emma est illustré à maintes reprises. C'est dans une pose caractéristique devant sa fenêtre, la tête légèrement inclinée, qu'elle exprime un ennui profond. »⁷⁶
16'13'' – 22'02''	Dans la scène du bal, Emma semble se sentir comme un poisson dans l'eau. La musique bat son plein, elle est joyeuse. Emma marche lentement et elle écoute discrètement les conversations. Quand elle se met à danser avec le vicomte, il y a un effet de plongée, car la caméra est positionnée en hauteur. Cela permet d'avoir une vue d'ensemble sur tous les danseurs. On perçoit également Charles, statique, qui est spectateur de la scène en avant-plan, comme nous. La musique joue un rôle essentiel dans cette scène, puisque c'est elle qui fait bouger les corps. Toute la danse est filmée en un seul plan, et, après avoir débuté par une plongée au début, elle se poursuit en contreplongée. Les jupons des robes virevoltent devant la caméra et, en plus de la musique, nous pouvons entendre les frottements des tissus. Ensuite, la caméra fait un mouvement de traveling vertical et survole la foule qui danse pour se focaliser finalement sur le couple Emma/le vicomte. Lorsque la musique s'arrête, Emma prend congé du vicomte et se tient debout près de la cheminée, surplombée par un miroir. Elle regarde un couple danser la valse. Cette scène est rendue par un gros plan sur Emma et, derrière elle, nous distinguons le reflet des danseurs. Emma les suit du regard et semble envieuse. La caméra monte légèrement au-dessus de sa tête pour filmer plus distinctement le miroir, et donc la danse qui attire tous les regards. Ce miroir reflète parfaitement bien la situation d'Emma : elle y contemple avec envie ce qu'elle a toujours rêvé être et ce qu'elle ne sera jamais. Dans un entretien, Isabelle Huppert évoque ainsi cette scène : « Dans le plaisir qu'elle a de voir le bal et surtout d'y être, il y a immédiatement une nostalgie qui découle de la comparaison avec ce qu'elle n'a pas, d'ailleurs c'est immédiatement après le bal qu'elle va tomber en dépression. »⁷⁷
27'02'' – 30'06''	Lors de leur arrivée à Yonville, le couple Bovary est reçu par Homais, le pharmacien. C'est un personnage imposant et curieux. Au début de la scène

⁷⁶ *Id.*, p. 83.

⁷⁷ BODDAERT François e. a., *op. cit.*, p. 144.

du repas, Emma est assise et Homais est debout, il lui pose des questions sur le trajet dans l'Hirondelle. Cette position suggère encore une fois un rapport dominant/dominé entre les hommes et les femmes. Homais sait tout, il a des opinions précises qu'il partage à tout va. Dans deux plans successifs, c'est lui qui a la parole. Lors du repas, la caméra est placée fixe derrière Léon, nous pouvons donc voir Emma à sa gauche réceptionner les plats pour se servir, et Charles sur la droite discuter avec Homais. Le cadrage de cette scène est intéressant, car au début, Léon est placé de dos au premier plan de manière à cacher Homais alors qu'il a la parole. Quelques secondes après, le pharmacien est visible, mais c'est Emma qui est dans la lumière et nous pouvons percevoir qu'elle préférerait entamer une autre conversation avec son voisin de droite. Il semble que ceci témoigne de l'interprétation du cinéaste qui a tendance à positionner Emma en avant-plan et à favoriser de cette manière une vision plus féministe de l'œuvre de Flaubert. Le cadrage change, Léon est filmé en gros plan pendant qu'il raconte ses promenades à Emma. Nous entendons toujours Homais parler en hors-champ, comme un bruit de fond incessant. Grâce à la conversation d'Emma et Léon, nous comprenons que ces deux personnages sont faits pour s'entendre : ils aspirent aux mêmes passetemps (lire, admirer le soleil couchant, voir la mer, écouter de la musique) qui sont propices à leurs rêveries.

37'11'' –
40'11''

À la venue de Lheureux chez les Bovary, la caméra joue encore avec un miroir situé au-dessus de la cheminée, légèrement penché vers le bas. L'effet produit par ce jeu avec le miroir et le gros plan sur les personnages se rapproche de l'oppression. Ce n'est pas anodin, puisque Lheureux tente de convaincre Emma de s'offrir une étole. Le vendeur finit par partir sans avoir su conclure l'affaire, et Emma se tourne vers le miroir pour prononcer ces mots : « comme j'ai été sage ». Isabelle Huppert donne un ton savoureux à cette réplique en y associant une certaine désinvolture. La sagesse, dans l'intonation qu'elle a, est déjouée. Les bruitages nous font comprendre que Léon arrive. Au même moment, Emma prend la posture d'une femme occupée. Durant leur conversation, elle brode et semble se donner un rôle de femme détachée. Emma est assise et Léon est debout, ce qui pourrait suggérer un autre rapport de domination de l'homme sur la femme. Cependant, dans cette scène — et avec Léon de manière générale — ce rapport homme/femme est bien plus subtil.

	Certes, Léon est debout, mais il tient son chapeau entre les deux mains comme s'il était un peu anxieux face à Emma. Une autre manière de nuancer le rapport de domination de l'homme sur la femme tient au fait que la réalisation a opté pour un basculement de contrechamp en contrechamp. Chabrol respecte en ce sens le type de relation qui unit Emma et Léon, conformément au roman. Les choix esthétiques et techniques du réalisateur convergent sur ce point avec le jeu des acteurs dans le sens d'une approche que l'on pourrait qualifier de féministe.
46'26'' – 47'57''	Le départ de Léon pour Rouen rend Emma morose. Il vient lui dire au revoir chez elle et ils sont dans un espace confiné. Lorsqu'il redescend les escaliers, Emma se dirige vers la fenêtre. Elle regarde partir ce qui animait ses journées et la fenêtre joue encore le rôle de frontière entre ce qu'elle désire et la réalité de sa vie.
48'10'' – 51'24''	Cependant, l'arrivée d'un nouvel homme, en l'occurrence Rodolphe, va occuper Emma. La scène où elle accourt pour apporter du vinaigre au patient est emblématique, car elle montre avec évidence la façon dont Rodolphe regarde Emma. Cela n'échappe d'ailleurs pas à Charles, qui esquisse un léger sourire, comme s'il était amusé de voir qu'on regarde sa femme ainsi. À la suite de cela, un plan est consacré au monologue de Rodolphe, qui marche dans un pré, parlant seul de la manière dont il va séduire Emma. La caméra ne bouge pas, tandis que lui avance et, à la fin de son monologue, la caméra le filme en gros plan. Cela permet au spectateur de prendre conscience des intentions du jeune homme.
51'25'' – 59'02''	Dans l'épisode des comices, la caméra suit en traveling Emma et Rodolphe, lequel marche d'un pas assuré pour éviter à tout prix Lheureux qui tente de leur parler. Le mouvement de traveling instaure un rythme dans l'action et surtout un contraste avec Charles, car Rodolphe prend les choses en main et n'a pas peur. Cela ne rend pas Emma insensible. Lorsqu'ils montent au premier étage de la mairie pour avoir une meilleure vue, Rodolphe se place à la fenêtre et parle de sa vie sans but, tandis qu'Emma l'écoute attentivement et semble avoir de la compassion pour lui. Quelques instants plus tard, Emma est filmée en gros plan pendant que Rodolphe parle, ce qui nous permet de percevoir à quel point elle est troublée par son futur amant.

59'53'' – 1h02'25''	Après s'être absenté quelques semaines, Rodolphe revient voir Emma et lui déclare sa flamme. Le cadrage les montre assis tous les deux, l'un en face de l'autre. Le spectateur a l'impression qu'ils vont s'embrasser, mais les bruitages insérés au montage indiquent le retour de Charles.
1h02'30'' – 1h03'49''	La scène de la balade à cheval est accompagnée d'une musique qui résonne presque comme un fardeau s'abattant sur Emma. L'adultère se produit et la musique qui le suit s'abat tel un cri, soulignant la gravité de son acte. De plus, la caméra fait un mouvement de traveling vertical qui offre ainsi une vue sur les arbres et nous éloigne des protagonistes. Cette opération est à mettre en parallèle avec la même scène dans le film de Renoir, où, pour signifier l'adultère, la caméra filmait la cime des arbres. Ces perspectives de plans sur les arbres sont l'occasion également de marquer l'intimité d'Emma et de Rodolphe en suggérant qu'ils se sont suffisamment éloignés et il n'y a pas âme qui vive aux alentours.
1h04'19'' – 1h04'32''	Le soir même, Emma se peigne devant le miroir de sa coiffeuse et chuchote : « J'ai un amant » ; alors que le cadrage de la caméra l'expose en gros plan et que, dans le reflet du miroir, nous pouvons voir très distinctement Charles dormir. Elle semble heureuse de braver l'interdit, qu'elle pousse à l'extrême en prononçant cette phrase deux fois, malgré la présence de son mari dans la pièce. Emma prend plaisir à ce gout du danger qui met du piment dans sa vie. Le jeu avec le miroir est encore de mise lorsque, assise à sa coiffeuse, elle regarde si Charles s'est endormi avant de pouvoir s'enfuir rejoindre son amant. Ce miroir semble devenir pour Emma le gardien de ses secrets et de ses désirs, son confident. D'abord, lors du bal, il reflète son envie profonde, car elle aurait voulu être cette jeune femme qui valsait si bien au bras du vicomte et que tout le monde regardait. Ensuite, le miroir reflète sa désinvolture lorsqu'elle déclare avoir été sage après la venue de Lheureux. Ce rôle exercé par le miroir est confirmé par les propos d'Isabelle Huppert : « Elle n'est pas intelligente... enfin elle est plus intelligente que les gens qui l'entourent, au sens où elle seule refuse d'accepter la médiocrité et agit pour s'exprimer, mais elle ne peut jamais voir le monde comme il est parce que tout ce qu'elle voit lui renvoie l'image de ce qu'elle pourrait être. Je trouve que c'est l'un des aspects les plus émouvants, les plus bouleversants du personnage ; elle est constamment emprisonnée dans ces images qui la réfléchissent et dont elle ne peut jamais s'extraire.

	Elle est toujours à la recherche de situations ou de personnes qui vont pouvoir alimenter son imaginaire. » ⁷⁸
1h07'30'' – 1h09'07''	Une opportunité s'offre à Charles : opérer le pied bot d'Hippolyte. Il se met alors à étudier le cas, ce dont la caméra rend compte en faisant un traveling avant dans son bureau. La voix off nous renseigne sur ce qu'il fait et ses mimiques s'accordent avec elle, ce qui produit un effet comique susceptible de susciter un sourire chez le spectateur.
1h14'30'' – 1h17'29''	Lorsque Charles se rend compte que l'opération a échoué, il rentre chez lui et Emma est déçue, il se place devant la fenêtre et dit : « C'est la fatalité ». On constate ici le rôle récurrent de la fenêtre qui revient presque à chaque fois qu'un personnage se dirige vers elle : la regarder équivaut à voir un rêve s'envoler. La même chose se produit lorsqu'Emma regarde Léon partir à Paris également.
1h18'14'' – 1h18'42''	Emma reprend sa relation extraconjugale avec Rodolphe et, lors d'un repas de famille avec Charles, elle est se comporte comme une snob. Elle porte une robe très chic, des bijoux et des gants. Cela contraste avec le contexte banal du repas de famille quotidien. Dans sa façon d'être, Emma donne le sentiment que le rapport de domination se renverse : désormais, c'est elle qui tient les rênes par sa façon de parler et de se tenir. Charles semble tout petit à côté d'elle.
1h20'00'' – 1h20'48''	La détermination d'Emma lors de son échange avec Rodolphe pour s'enfuir est telle que ce dernier ne semble pas avoir le choix. La caméra pose un gros plan sur les amants et encore une fois, Emma fait preuve d'un tempérament fort. Son intonation, son regard, tout laisse à penser qu'elle touche presque son rêve des doigts, d'où sa détermination. Le réalisateur souligne cela par le choix du gros plan, et Isabelle Huppert transmet cet effet d'une façon très juste. Comme dans la scène précédente du repas avec Charles, Emma donne l'impression d'avoir le contrôle sur ces hommes. Cependant, les comportements de l'héroïne — les achats compulsifs, extravagants et le désir de fuite avec un homme séducteur — ne font que la pousser vers une situation sur laquelle elle finira par ne plus avoir de contrôle.

⁷⁸ *Ibid.*

1h23'40'' — 1h26'20''	La scène où Emma réceptionne la lettre déchirante de Rodolphe, qu'il a préalablement lue en voix off pendant que la caméra le filmait en train d'écrire, est très bien rendue dans le film. En effet, la caméra joue la carte de la proximité avec un gros plan sur Emma en train de se mordiller les lèvres, heureuse d'avoir une lettre de son amant. Pressée, elle se met déjà à lire en montant les escaliers, lentement. La caméra est fixe, dans le couloir, nous voyons en premier plan le chambranle de la porte secondée par l'escalier et le mur. Nous ne pouvons plus percevoir Emma, seulement son ombre sur le mur. Elle s'est arrêtée, l'ombre de la feuille tremble. C'est donc dans un jeu d'ombre et de lumière, sans même voir Emma, que le spectateur découvre et comprend la réaction de celle-ci. La musique vient aussi compléter cette scène en proposant un ton fataliste, grave. Comme le souligne Le Roux, « la tonalité de la musique correspond, à chaque fois, à un état d'âme d'Emma »⁷⁹. Désespérée, elle monte le plus haut possible dans la maison comme pour s'évader, se cacher, s'isoler. Emma arrive dans le grenier et ouvre la petite porte qui donne sur le jardin. À ce moment-là, il y a un nouveau plan montrant Emma en contreplongée, la caméra est au sol et nous indique la hauteur à laquelle elle se situe. Cette contreplongée impressionnante donne au spectateur la sensation qu'Emma va sauter. Si elle ne le fait pas, elle tombera par faiblesse à cause de son désespoir. Cependant, la scène suivante propose un gros plan sur le visage d'Emma : une main vient se poser sur son épaule, mais la caméra ne pivote pas tout de suite, pour ne pas nous dévoiler directement qu'il s'agit de Félicité.
1h29'00'' — 1h30'02''	Après une période morose pour Emma, suite à la désillusion provoquée par Rodolphe, la scène dans l'opéra de Rouen offre un contraste très intéressant. En effet, le plan commence par une contreplongée sur elle, très élégante et gracieuse. Elle a de l'assurance et cela se ressent par son maintien, sa toilette et l'effet de la contreplongée. Alors que le spectateur la voyait malade et triste, la prestance qu'elle dégage a de quoi surprendre. On pourrait penser que c'est le lieu en lui-même, l'évènement et le regard des gens qui la poussent ainsi à se transformer. Charles se situe derrière elle, un peu à sa droite, cadrage qui suggère encore une fois la supériorité d'Emma : c'est elle l'héroïne.

⁷⁹ LE ROUX Aimée, *op. cit.*, p. 40.

1h33'30'' – 1h36'36''	Prolongeant son voyage à Rouen, Emma s'entretient avec Léon qui vient lui rendre visite à son hôtel. La scène expose un gros plan sur elle, Léon est à ses pieds, ce qui la positionne encore une fois à un rang supérieur. Elle semble aimer cela, elle se fait désirer, mais on comprend qu'il s'agit d'un jeu pour elle.
1h41'26'' – 1h43'22''	De retour à Yonville, Emma est confrontée à Lheureux. Ils sont dans une pièce de la maison, elle est immobile et Lheureux tourne autour d'elle comme autour d'une proie. La caméra suit ce mouvement et cela donne presque une sensation de tournis au spectateur. Ainsi, la caméra joue avec le contenu de la scène et vient amplifier le rendu.
1h43'00'' – 1h45'00''	De nouveau à Rouen, la voix off nous indique que les amants vivent une véritable lune de miel. La disposition des deux personnages n'est pas choisie au hasard. Emma est légèrement en hauteur par rapport à Léon, elle regarde son visage, ce qui lui confère encore une fois un effet de supériorité. Il est plus jeune, idéaliste, amoureux, et Emma est la femme qui a déjà vécu des chagrins d'amour.
1h46'16'' – 1h48'00''	La domination masculine revient, mais cette fois, c'est de la part de Charles en opposition avec sa mère. N'appréciant pas que cette dernière contredise Emma, il se lève de table alors que sa mère reste assise. La caméra offre alors une contreplongée sur Charles, illustrant sa supériorité sur sa mère qui lui tient tête. Emma est debout derrière Charles, elle semble un peu stupéfaite.
1h49'09'' – 1h49'35''	À Rouen, dans la chambre où ils entretiennent leur liaison, Emma est à califourchon sur Léon, elle lui fait un massage du dos et fume en même temps. L'image de domination d'Emma atteint ainsi son paroxysme, comme le souligne Chabrol : « Avec le jeune Léon, c'est elle qui mène la barque, c'est Léon qui est la maitresse d'Emma ou, si vous voulez, c'est elle qui le maîtrise. Alors, dans les scènes d'amour [...] très chastes, je me suis arrangé pour qu'Emma soit presque toujours physiquement en position supérieure, au-dessus de Léon. »⁸⁰ La voix off le prouve par ces mots repris tels quels du roman : « Il acceptait tous ses goûts, il devenait sa maitresse plutôt qu'elle n'était la sienne. Elle avait des paroles tendres avec des baisers qui lui emportaient l'âme. Où donc avait-elle

⁸⁰ BODDAERT François e. a., *op. cit.*, p. 44.

	appris cette corruption, presque immatérielle à force d'être profonde et dissimulée ? »
1h52'50'' — 1h54'10''	Lorsqu'Emma laisse entrer les huissiers chez elle, l'un des plans de la scène nous donne à voir un cadrage où elle se situe en arrière-plan entre deux de ces hommes, qui portent des costumes noirs et des chapeaux. Cela donne le sentiment qu'elle est écrasée par ces personnages et impuissante face à ce qui lui arrive. La Emma sure d'elle avec Léon devient petite et faible face à ces figures d'autorité qui lui prennent ce qu'elle avait tant désiré.
1h54'20'' — 1h55'50''	Dans la scène où Emma demande à Léon de lui trouver de l'argent, la caméra tourne autour d'elle avec un gros plan, ce qui rend bien l'effet de l'oppression vécue par Emma. La disposition des personnages est encore une fois significative : Emma est assise sur le bord du lit, face à la caméra et Léon est assis lui aussi, mais sur le côté droit. Ainsi Emma est à l'avant-plan et Léon légèrement en retrait. La détermination d'Emma est perceptible et sa supériorité se ressent encore une fois. Léon est confus, il ne sait pas où il pourrait trouver cet argent, mais Emma se retourne d'un coup pour lui dire : « À ton étude ! » C'est alors que la caméra effectue un zoom sur le visage d'Emma en même temps que s'enclenche la voix off, reprenant les mêmes mots que dans le roman : « Une hardiesse infernale s'échappait de ses prunelles enflammées, et les paupières se rapprochaient d'une façon lascive et encourageante ; — si bien que le jeune homme se sentit faiblir sous la muette volonté de cette femme qui lui conseillait un crime. Alors il eut peur ». C'est grâce à la voix off que le spectateur comprend que, quand Léon lui parle de Morel, il ment.
1h56'21'' — 1h57'13''	Alors qu'elle reprend l'Hirondelle afin de rentrer à Yonville, Emma est surprise de voir l'aveugle. Elle est déjà assise, lui est dehors et la caméra filme le pauvre homme depuis l'intérieur de l'Hirondelle, en plongée. Ensuite, le contrechamp permet de voir Emma en contreplongée, qui lance des sous à l'infirme. Ce procédé technique associé au geste donne à penser qu'Emma ressent de la peur et du dégoût à l'idée de finir peut-être un jour comme ce pauvre homme.
2h00'36'' — 2h04'55''	En dernier recours, Emma se précipite chez Rodolphe pour lui demander de l'argent. Le plan montre l'homme assis en train de fumer la pipe et on voit Emma entrer grâce à son reflet dans le miroir. La caméra opère un gros plan sur

	elle quand elle dit à Rodolphe qu'elle est heureuse, comme prise soudain par un élan d'espoir. Au sein de ce plan, nous pouvons percevoir l'arrière-plan composé d'un rideau de velours rouge, la couleur de la passion qui a toujours lié les deux amants. Rodolphe s'assied et prend Emma sur ses genoux. Il lui dit qu'il l'aime, mais se refroidit lorsqu'elle parle de sa dette et sa réponse tombe comme un couperet : « Je ne les ai pas, chère madame ». Emma répète ces mots pendant que la caméra se focalise de plus en plus sur elle avant qu'elle ne s'énervé et se lève.
2h04'55'' – 2h05'06''	Complètement désespérée, Emma s'enfuit, et la séquence cinématographique la montre, en caméra fixe, qui court dans un plan d'ensemble. La musique, digne d'un opéra, fait planer encore plus fort la solitude qui s'empare d'elle, associée à une désillusion inéluctable. Par-dessus la bande sonore, le souffle d'Emma se fait plus présent à mesure qu'elle avance vers la caméra. Cette dernière pivote pour filmer Emma dans un plan de pied en train de courir. Le plan prend fin avec un coup de tonnerre venu de la musique et Emma qui sort du champ.
2h05'06'' – 2h06'12''	Devant la pharmacie, Emma frappe à la fenêtre. Il fait sombre, et pendant qu'elle fouille dans la réserve, un jeu d'ombre et de lumière se crée. La chandelle éclaire son visage enfariné par l'arsenic qu'elle vient d'ingurgiter. On comprend dès lors pourquoi Chabrol avait montré Homais criant sur Gustave, parce qu'il avait pris une casserole située près de ce poison : présente à ce moment-là, Emma savait par quel moyen mettre fin à ses jours.
2h06'13'' – 2h09'18''	Emma rentre chez elle, apparemment décidée à s'endormir. Le fondu au noir laisse penser la même chose au spectateur. Cela est vite déjoué lorsque le plan suivant filme Emma mal en point, bien que toujours en vie.
2h09'20'' – 2h11'22''	Durant quelques secondes, l'image est floue, on aperçoit des hommes qui parlent, dans un plan tourné en caméra subjective, adoptant le point de vue d'Emma.
2h11'23''- 2h12'20''	Elle demande à se voir dans un miroir, établissant ainsi son dernier contact avec le confident de ses désirs et de ses secrets ; on peut penser qu'elle se dit ainsi adieu à elle-même.

2h12'22''	Emma se redresse vers la fenêtre, et un effet spécial de surimpression
–	laisse entrevoir le visage de l'aveugle qui chante... ce qui la fait éclater de rire
2h13'17''	avant de mourir.
2h13'58''	L'ultime gros plan effectué sur Charles dans les escaliers donne à entendre
–	parfaitement ses mots qu'il prononce : « C'est la fatalité ».
2h14'16''	

3. Conclusion : commentaire comparatif de ces deux adaptations cinématographiques

Dans l'adaptation de Chabrol, nous avons constaté que l'usage des gros plans était plus important que chez Renoir. Ceux-ci encouragent le recours aux contrechamps, qui ont tendance à offrir un caractère plus intimiste à l'œuvre. Chez Renoir, les contrechamps sont beaucoup moins présents, ce qui accentue davantage la distance entre les personnages. Ce choix fait découvrir des plans composés comme dans un tableau — rappelons que l'influence de la peinture est essentielle dans le travail de Renoir. Tous ces éléments font naître une ambiance particulière, accentuée par les détails des décors et des costumes. Cela fait bien écho au réalisme poétique, mouvement cinématographique dont Renoir faisait partie. Chez Chabrol, nous avons constaté que l'utilisation des gros plans et des contrechamps entraînait l'usage de hors-champs, permettant ainsi au spectateur de percevoir les effets des paroles de l'interlocuteur sur le personnage filmé. Si Renoir privilégie les allusions à la peinture par le choix de ses cadrages, Chabrol se sert énormément des miroirs. Notre analyse nous a permis de comprendre le rôle de cet objet pour Emma. Le miroir fait office de confident, il devient le témoin de sa fougue. Le cas échéant, il reflète ses désirs.

La fenêtre est un élément symbolique qui se retrouve dans les deux adaptations. Cependant, il ne s'agit pas d'une nouveauté apportée par les cinéastes eux-mêmes, car elle est déjà bien présente dans le roman de Flaubert. Comme nous l'avons dit dans ce chapitre, la fenêtre joue un rôle de frontière entre ce à quoi Emma aspire et la réalité de sa vie, morose et ennuyeuse.

Notons que Chabrol a recours à une voix off pour exposer les états d'âme d'Emma. Celle-ci est également utilisée lorsque Rodolphe écrit sa lettre d'adieu, mais ce n'est pas la même que celle du narrateur extradiégétique qui intervient de temps en temps dans le film. Nous pouvons nous interroger sur la motivation du réalisateur à appliquer cette technique. Sans être omniprésente, celle-ci intervient à certains moments-clés du film, parfois « seulement »

pour compléter les informations transmises par l'image et la musique, mais parfois aussi pour nuancer le contenu. En effet, lors de la lecture de la lettre, la voix off permet d'apporter plus de finesse au personnage de Rodolphe. À travers ce courrier, qui est conforme au texte de Flaubert, la fatalité s'abat encore une fois sur Emma : « L'idée seule des chagrins qui vous arrivent me torture, Emma ! Oubliez-moi ! Pourquoi faut-il que je vous aie connue ? Pourquoi étiez-vous si belle ? Est-ce ma faute ? Ô mon Dieu ! non, non, n'en accusez que la fatalité ! »⁸¹ Lorsque le sujet de la voix off est abordé dans son entretien avec de Biasi, Chabrol justifiera son usage en disant :

« J'ai utilisé une voix off à cinq ou six reprises parce qu'il y avait des choses qui en soi étaient sublimes — qui étaient sublimes par la langue et le pouvoir d'évocation — et il n'y avait vraiment pas d'autre façon de les dire. »⁸²

En comparaison, chez Renoir le passage de la lettre est travaillé d'une autre manière, puisque c'est par un gros plan sur celle-ci que nous comprenons le message qu'elle contient : « Il faut nous séparer Emma. Le monde est cruel ». C'est l'unique phrase qui est transmise aux spectateurs, ce qui renvoie une image particulièrement froide de Rodolphe, alors que, dans le roman, c'est un personnage plus nuancé, empreint d'une grande solitude, lui aussi.

Ces deux adaptations cinématographiques ont été travaillées de manière singulière. Dans la mesure où les deux cinéastes étaient animés par le désir de rester fidèles à Flaubert et à son ambition réaliste, leur pari semble plutôt réussi. Cependant, à la suite de cette analyse, nous considérons que Chabrol a relevé le défi de façon un peu plus rigoureuse, aidé par un contexte qui lui a été plus favorable qu'à Renoir. N'oublions pas que ce dernier a été contraint de supprimer certaines scènes de son film pour des raisons pratiques. De plus, il semble évident que l'éloignement temporel entre les deux adaptations influence cette constatation et donne à voir deux esthétiques cinématographiques différentes. Nous pouvons aisément souligner le fait que Renoir et Chabrol se sont approprié le roman de Flaubert, puisque leur compréhension et leur interprétation personnelles, et donc distinctes de *Madame Bovary* se ressentent. Tout ceci malgré leur désir de rester fidèle à l'œuvre dont ils s'inspirent. Nous constatons dès lors qu'une fidélité objective est impossible, la question de la sensibilité intervient inévitablement pour favoriser une interprétation absolument personnelle.

⁸¹ FLAUBERT Gustave, *op. cit.*, p. 315.

⁸² *Id.*, p. 50.

Au fil de cette analyse, nous avons mis en évidence à quel point le traitement de la forme a une influence sur le contenu dans le domaine du cinéma. Les réalisateurs ont abordé *Madame Bovary* en suivant leur interprétation personnelle du texte. En effet, comme nous l'avons souligné dans notre analyse, Renoir a proposé une interprétation conforme à son orientation artistique : le réalisme poétique. Le cinéaste a rendu visible, par sa mise en forme, la domination de l'homme sur la femme présente dans le roman et encore d'actualité à l'époque de Renoir. Au contraire, Chabrol a agencé de nombreuses scènes de façon à montrer une Emma supérieure aux hommes qui l'entourent. Le jeu d'actrice d'Isabelle Huppert vient accentuer cela pour témoigner donc d'un nouveau rapport homme/femme. Celui-ci est cohérent par rapport au contexte, puisque les années 1990 sont synonymes de dénonciation des discriminations sexuelles, entre autres. Pour mettre en lumière leurs interprétations respectives, les deux réalisateurs ont eu recours à des techniques cinématographiques différentes qui offrent aux spectateurs le privilège de redécouvrir le roman de Flaubert sous des angles nouveaux et distincts, mais complémentaires.

TROISIÈME PARTIE : PROPOSITION DIDACTIQUE

1. Objectifs et enjeux

1.1. Les objectifs

Les objectifs de la démarche que nous proposons sont multiples. Le but principal de cette suggestion est que les élèves parviennent à saisir le réalisme présent dans l'œuvre de Flaubert tout en abordant celle-ci sous plusieurs formes (texte et image). Nous avons également pour but de guider les élèves vers la lecture autonome de manière plus attractive et ainsi favoriser la motivation. De plus, les élèves doivent être capables de maîtriser les outils d'analyse cinématographique et de porter un regard réflexif sur le phénomène littéraire. Par ailleurs, cette séquence participera à rendre les élèves capables de prendre des notes et de faire part de leur avis personnel.

1.2. Les enjeux

Les enjeux didactiques qui émanent de la démarche proposée sont les suivants : manifester le sens du roman de Flaubert auprès des jeunes, éveiller leur curiosité et les mener à l'autonomie de la lecture grâce à l'apport du cinéma. Dans la même optique que Dufays, Gemenne et Ledur, nous pensons que l'image peut servir le texte de plusieurs façons, dont celle « *d'interpeler* les élèves, à susciter leur motivation à propos d'un texte ou d'une problématique (découverte d'un procédé littéraire, d'une période, d'un courant, d'un auteur) qu'on s'apprête à aborder »⁸³.

1.3. Matériaux nécessaires

Cette proposition didactique requiert un équipement technique (écran, lecteur DVD) et suppose également que les élèves se procurent le roman *Madame Bovary*. Pour rappel, nous nous basons sur la 65^e édition datant de 2016, issue de la collection « Les Classiques de Poche » parue dans Le Livre de Poche. Cette édition est préfacée, annotée et commentée par Jacques Neefs⁸⁴.

⁸³ DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 2^e éd., Savoirs en pratique, de Boeck, 2013, p. 315.

⁸⁴ FLAUBERT Gustave, *op. cit.*

1.4.Fiches du programme travaillées dans cette séquence

La séquence proposée s'adresse à un public de 5^e année de général de transition et entre en corrélation avec plusieurs fiches du programme de français du troisième degré de l'enseignement général.

Tout d'abord, nous pouvons citer la cinquième fiche du programme :

« Dans une situation problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de signification, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix) »⁸⁵.

Les objets à lire proposés dans cette fiche sont justement ceux que nous privilégions dans cette séquence didactique ; les élèves doivent lire le roman *Madame Bovary* de Flaubert ainsi que deux adaptations cinématographiques de celui-ci.

Les apprentissages en lecture concernent l'insertion de l'œuvre étudiée dans son contexte historique et aussi le « recours aux concepts du langage audiovisuel et cinématographique »⁸⁶. Un autre apprentissage suggéré par cette fiche consiste à acquérir une méthode autonome sur le questionnement du texte. C'est l'un des objectifs de notre séquence, car une première partie du travail suscite une attitude collaborative, mais dans le but de mener les apprenants vers l'autonomie et de poser les bases des questionnements provoqués par les œuvres.

Ensuite, la sixième fiche du programme semble également être en lien avec notre proposition de séquence : « Dans une situation problème significative, participer de manière réfléchie à la vie culturelle et élargir le champ de ses pratiques culturelles en abordant le concept de littérature sous divers éclairages croisés qui permettent d'en construire une définition complexe. »⁸⁷

L'un des objets à produire suggéré par cette fiche du programme est « la rédaction d'un texte de synthèse mettant en perspective les différents éclairages convoqués pour nourrir la réflexion »⁸⁸. En effet, la tâche finale de la séquence que nous proposons consistera à produire

⁸⁵ FÉSEC, *op. cit.*, p. 26.

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ *Id.*, p.28.

⁸⁸ *Ibid.*

un texte réflexif sur la séquence. Le but est de montrer que la compréhension du roman s'est élargie grâce à l'intertextualité.

L'un des apprentissages mis en exergue dans cette séquence est lié à la sixième fiche du programme et concerne l'étude de la littérature comme histoire des formes. De fait, grâce à l'apprentissage du réalisme, les élèves apprendront à identifier les particularités de l'écriture romanesque. L'étude de la littérature dans le champ des productions artistiques est également la visée de cette séquence didactique. En effet, les élèves vont être sensibilisés à l'existence de liens étroits qu'entretient la littérature avec le cinéma, mais aussi avec la peinture, par exemple. Au sein de ces différentes manifestations artistiques, les apprenants vont donc mobiliser des compétences qui leur donneront la possibilité de repérer les nuances des traces réalistes dans les œuvres étudiées.

2. Déroulement des leçons prévues : concrètement, quelle est la démarche à suivre ?

2.1. Contextualisation de *Madame Bovary* de Flaubert

La séquence que nous proposons s'inscrit plus globalement dans un cours sur le réalisme. Cependant, dans le cadre de notre mémoire, nous axons notre proposition didactique sur le roman de Flaubert et sur son introduction à travers des adaptations cinématographiques ; c'est pourquoi nous nous pencherons d'emblée sur l'étude du roman, objet central de notre recherche.

Dans cette optique, la lecture intégrale de *Madame Bovary* est demandée aux élèves, avec tout ce que cela implique comme effets tant pour les apprenants que pour l'enseignant. En effet, comme l'affirme Waszak :

« La longueur de certains romans est profondément décourageante. C'est ici que devrait intervenir un soutien pour renforcer le sentiment de compétence des élèves. Ce soutien peut prendre trois formes : le séquençage de la lecture, les échanges oraux en classe et la réalisation de traces écrites par les lecteurs ».⁸⁹

Nous nous accordons sur l'avis de Waszak, puisque nous proposons une lecture séquencée ponctuée par des analyses cinématographiques. Précisément, nous entendons amener les élèves à répondre à des questions sur leur compréhension de ces œuvres qu'ils partagent oralement pour la plupart.

⁸⁹ SORIGNET-WASZAK Cendrine, *op. cit.*, p. 200.

La tâche initiale de notre séquence porte sur la question du rapport entre la littérature et le cinéma. « Avez-vous déjà comparé une œuvre littéraire à un film ? » : voilà la question que nous posons pour entamer la séquence. Cela permet aux élèves de s'exprimer sur des activités qu'ils ont peut-être déjà faites et de faire part de leurs expériences personnelles. Il s'agit pour l'enseignant de rebondir sur leurs réponses et de les pousser à justifier celles-ci. Le professeur peut notamment demander sur quoi portaient leurs comparaisons. Le déjà-là des élèves est donc rendu visible par l'enseignant et constituera pour lui un point de départ sur lequel repartir à certains moments de la séquence.

La séquence didactique proposée continue avec une contextualisation de *Madame Bovary* de Flaubert. Il s'agit ici de présenter l'auteur, son projet d'écriture et la réception de l'œuvre.

À cette fin, nous proposons ci-après un texte qui pourrait inspirer cette introduction. Celui-ci doit être adapté aux élèves, comme nous le proposons dans le dossier pédagogique où nous avons choisi de contextualiser l'œuvre et l'auteur avec la lecture d'un article écrit par un journaliste en 2014. Le ton employé dans cet écrit est relativement humoristique et les élèves sont invités à répondre à des questions sur le projet d'écriture de Flaubert, et sur des indications qui montrent que *Madame Bovary* s'inscrit dans le courant réaliste.

« Gustave Flaubert naît en 1821 et meurt en 1880. Il aime écrire des romans réalistes, parfois se rapprochant de la psychologie. Pour écrire *Madame Bovary*, il lui faut cinq ans à partir de 1851. Le roman est d'abord publié sous forme de feuilleton dans *La Revue de Paris*. Cependant, en 1857, le gérant de la revue refuse de publier la suite, car les propos utilisés par Flaubert ne sont pas conformes aux mœurs. Le soutien reçu de toute part (avocat, amis, famille, etc.) joue en sa faveur et Flaubert finit par être acquitté.

Dans son projet d'écriture, Flaubert souhaitait peindre la réalité, à *contrario* de l'idéal souvent prôné par les romans du courant romantique. En 1850, l'artiste est sur le chemin du retour d'un voyage à Constantinople et écrit à Louis Bouilhet sur ses futures idées de romans. Il en a trois en tête : *Une nuit de Don Juan*, l'histoire d'*Anubis* et « mon roman flamand de la jeune fille qui meurt vierge et mystique entre son père et sa mère, dans une petite ville de province, au fond d'un jardin planté de choux et de quenouilles, au bord d'une rivière grande comme l'eau de Robec. »⁹⁰ Flaubert ajoute « Ce qui me turlupine, c'est la parenté d'idées entre ces trois plans. »⁹¹ Tout comme le souligne Jacques Neefs, auteur de la préface du roman, « *Madame Bovary* naît au milieu de ces possibles »⁹². Ce que l'auteur repère comme points

⁹⁰ NEEFS Jacques, *op. cit.*, p. 23.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² *Id.*, p. 24

communs entre les sujets envisagés par Flaubert, c'est « la certitude qu'il était désormais nécessaire de partir du banal pour donner à celui-ci sa profondeur de souffrance, de sacrifice, d'exaltation vaine, aussi, comme dans une universelle impuissance ». ⁹³ Le projet d'écriture de Flaubert se comprend très bien en lisant un extrait d'une lettre qu'il écrit à Louise Colet en 1852 :

« Ce qui me semble beau, ce que je voudrais faire, c'est un livre sur rien, un livre sans attache extérieure, qui se tiendrait de lui-même par la force interne de son style, comme la terre sans être soutenue se tient en l'air, un livre qui n'aurait presque pas de sujet ou du moins où le sujet serait presque invisible si cela se peut. Les œuvres les plus belles sont celles où il y a le moins de matière ; plus l'expression se rapproche de la pensée, plus le mot colle dessus et disparaît, plus c'est beau. Je crois que l'avenir de l'Art est dans ces voies. » ⁹⁴

La réception du roman lors de sa publication est immédiatement un succès. Il est certain que le scandale qui a gravité autour de Flaubert a éveillé la curiosité de nombreux lecteurs. »

2.2.L'adaptation et pourquoi s'y intéresser ?

Après cette contextualisation de l'œuvre originale, nous proposons de faire un point sur l'adaptation et les raisons qui expliquent à la fois l'intérêt des cinéastes, et le nôtre à ce sujet.

Cette étape de notre séquence didactique entend dresser un panorama des différentes adaptations cinématographiques. Dans le dossier de l'élève, nous avons procédé en présentant un tableau qui reprend les informations principales des œuvres cinématographiques : l'année de réalisation, le pays, le nom du réalisateur et l'affiche du film. Les éléments d'informations contiennent aussi des fragments d'articles, des citations, etc. qui ont pour but de nourrir les élèves afin de susciter chez eux des interrogations à travers une série de questions, et par là d'éveiller leur curiosité et de favoriser l'entrée dans la lecture du roman. De plus, cette étape suggère une première approche réflexive sur le rapport entre le roman et les adaptations cinématographiques de *Madame Bovary*.

L'intérêt de lier le cinéma à la lecture littéraire peut se comprendre par les mots de Dufays, Gemenne et Ledur : « [...] lorsqu'il [le cinéma] fait suite à la lecture du texte, il permet de cerner l'un par rapport à l'autre la spécificité des langages textuels et iconiques ou spectaculaires, et de percevoir ainsi la lecture que l'un fait de l'autre ». ⁹⁵

Ce détour par un ensemble d'informations sur les adaptations et le roman demande aux élèves un travail d'autonomie. Nous ne désirons pas exposer magistralement les différentes

⁹³ *Id.*, p. 26

⁹⁴ *Id.*, p. 29.

⁹⁵ DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, *op. cit.*, p. 314.

adaptations cinématographiques ni pointer nous-mêmes du doigt le fait que le roman paraisse éternel et à ce point attrayant pour des cinéastes de toutes nationalités et de toutes générations. Nous pensons que nous gagnons à les inviter plus subtilement à cette constatation. Si cela vient des élèves eux-mêmes, ils seront d'autant plus réceptifs par rapport au roman. Dans le fond, que peut-il avoir de si particulier qui pousse autant de cinéastes à s'intéresser à *Madame Bovary*, même aujourd'hui ? De plus, le rapport littérature/cinéma est rapidement établi, ce qui permet aux élèves d'être sensibilisés à la question de l'intertextualité et de concevoir que le cinéma peut aider à éclairer la littérature, et inversement.

2.3.Lecture d'un premier extrait avec l'ensemble de la classe : la rencontre

Après une contextualisation et un premier contact avec *Madame Bovary*, les élèves entament la lecture. Avant de commencer l'étude de cet extrait, les apprenants doivent donc lire les premières pages du roman, de 55 à 68, de façon autonome.

Pour l'extrait étudié au sujet de la rencontre entre Charles et Emma, la lecture se fait en classe et n'est pas individuelle. Elle s'étend des pages 68 à 85 — autrement dit, du chapitre deux au chapitre trois de la première partie du roman, édition de Poche.

2.4.Visionnage de la scène correspondante dans les deux adaptations cinématographiques étudiées.

Les supports que nous souhaitons utiliser dans cette séquence sont les mêmes que ceux dont nous avons fait usage pour les analyses cinématographiques du cinquième chapitre de notre production. Pour rappel, le film de Jean Renoir est disponible sur le DVD en annexe et le film de Claude Chabrol est à voir sur le site HDS avec le lien suivant : <http://www.hds.to/films/madame-bovary-1991-streaming.php>

Nous proposons d'abord de montrer les scènes correspondantes dans le film de Renoir, de 00'00'' à 10'43''. Ensuite, nous montrons le début de l'adaptation de Chabrol, de 00'00'' à 9'45''. Le visionnage de ces deux extraits de films doit s'enchaîner afin que les élèves puissent saisir pleinement les différences entre les deux.

2.4.1. *Comment les cinéastes ont-ils transposé cet extrait à l'écran ?*

2.4.1.1. Le contenu

Dans le film de Renoir, la scène montre Emma qui parle avec Charles Bovary dans sa chambre, le médecin étant venu soigner la jambe de son père. La scène suivante met en action la mère de Charles et sa première femme, Héloïse qui fait jurer à son mari sur le livre de messe de ne plus aller chez les Rouault. Juste après la scène de la mort de sa femme, on voit que Charles se rend chez les Rouault. Ce passage est décrit à la page 80 du roman et comprend également la scène où Emma et Charles boivent un verre de liqueur. Chez Renoir, l'épisode de la cravache, relaté dans les pages 73-74, est inséré à la suite de « la scène du verre de liqueur ». Par après, il y a un retour au contenu de la page 84, avec la demande de la main d'Emma au père Rouault.

Dans le film de Chabrol, on voit d'abord Charles qui soigne la jambe du père d'Emma. La deuxième scène montre le père venant payer ses soins chez Charles, puis les deux hommes échangent au sujet de leurs épouses perdues. Nous ne voyons donc pas du tout la première femme de Charles, on nous dit même qu'elle est décédée il y a huit mois. Le passage montrant Charles et Emma qui boivent un verre de liqueur relaté à la page 80 du roman suit directement. Après cela arrive la scène de la demande en mariage avec l'ouverture du volet qui indique à Charles qu'Emma a dit oui lorsque son père lui a fait part des intentions du médecin.

Nous pouvons donc constater que Chabrol suit scrupuleusement l'ordre des événements, et que c'est moins le cas pour Renoir, qui insère dans un passage, une action qui s'est produite précédemment.

L'important pour les élèves est de repérer les passages du roman qui sont exploités dans les films. Pour y parvenir, ils sont priés de décrire les événements présents dans les deux adaptations et de cibler les différences avec le roman. Ensuite, les apprenants tenteront d'identifier les principales spécificités de chacun des films. Par exemple : l'épisode de la cravache présent chez Renoir, mais pas chez Chabrol ; le volet chez Chabrol absent chez Renoir ; la mort d'Héloïse visible chez Renoir, mais pas chez Chabrol, etc.

2.4.1.2. La forme

L'analyse formelle commence pour les élèves avec une question sur le jeu des acteurs qui interprètent Emma et Charles. Chez Renoir, Charles est plus imposant, mais dégage une

certaine douceur et se comporte de façon bienveillante en toutes circonstances (avec sa première femme, sa mère, Emma et ses patients). Le Charles de Chabrol est dépeint davantage comme un « abruti », sa façon de s'exprimer laisse percevoir un manque d'assurance. Dans un entretien avec Arnaud Laporte, l'acteur Jean-François Balmer dira de son personnage : « C'est un rôle indéfinissable, injouable, car Charles Bovary, c'est une absence. Plus on le joue bien, plus on disparaît dans le film. En tant qu'acteur et cabotin, c'est très dur ».⁹⁶ Les deux actrices interprétant Emma sont aussi très différentes : si le jeu de Valentine Tessier se caractérise par son côté théâtral, Isabelle Huppert rend le personnage plus réaliste, empreint d'un caractère plus trempé ; nous pouvons déjà percevoir une certaine rébellion dans son comportement et dans sa manière d'être.

En vue de favoriser l'analyse formelle, nous avons introduit dans le dossier de l'élève un lexique cinématographique, qui reprend uniquement les termes techniques les plus souvent utilisés dans les adaptations de *Madame Bovary*. Les élèves doivent prendre connaissance de ces termes en les lisant attentivement. Ensuite, l'enseignant montre un épisode précis de l'extrait pour que les élèves puissent repérer des éléments techniques employés par les réalisateurs. Le fragment du premier extrait que nous avons choisi est l'épisode de la liqueur. Comme il s'agit d'un premier pas dans l'analyse cinématographique d'un point de vue technique, ce fragment est d'abord travaillé avec l'ensemble de la classe. En effet, l'enseignant explique l'analyse des plans 25, 26 et 27 du film de Renoir en veillant à les repasser à l'écran. Ensuite, les élèves doivent faire le même travail pour les trois derniers plans de cette scène. Concrètement, ils se basent donc sur le lexique cinématographique pour décrire le travail de réalisation avant d'y apporter une interprétation. Le même exercice est proposé pour le film de Chabrol où les démarches sont identiques : pour les plans 47 et 48, l'enseignant expose l'analyse cinématographique avant de laisser les élèves travailler sur les deux plans suivants.

Le dossier de l'élève comprend une dernière question relative à l'analyse formelle du contenu : qu'ont apporté les films à votre compréhension lors de la lecture de ce premier extrait ? Cela leur permet de porter un regard réflexif sur le rapport littérature/cinéma en vue de préparer à la tâche finale. Lors de la mise en commun des réponses apportées, l'enseignant doit montrer aux élèves qu'ils ont réussi à établir une prise de recul sur ce rapport littérature/cinéma. Les apprenants comprendront alors qu'ils sont capables de le faire et pourront identifier cette action qui leur sera demandée dans la tâche finale.

⁹⁶ BODDAERT François e. a., *op. cit.*, p. 112.

Cette partie de notre séquence didactique vise à familiariser les élèves avec l'aspect technique du cinéma et à leur donner l'occasion de percevoir tout le travail qui se cache derrière quelques minutes de film. De plus, cet exercice est un bon moyen pour les apprenants de saisir comment la forme peut servir le contenu et guider l'interprétation.

2.5.Lecture individuelle d'un second extrait : la scène du bal

Le second extrait du roman étudié dans notre séquence didactique concerne les pages 111 à 127. Il s'agit du septième chapitre de la première partie du roman.

Cependant, avant d'en arriver à cet extrait, les élèves doivent avoir lu les pages 85 à 111, qui se situent entre les deux premiers extraits étudiés dans notre séquence. Les lire est essentiel pour instaurer un rythme dans la lecture et pour mettre les élèves dans de meilleures dispositions pour la suite.

Alors que le premier extrait étudié était lu avec l'ensemble de la classe, le deuxième doit être lu de manière individuelle à domicile. Cela permet de rendre la lecture des élèves autonome même si elle est encadrée par des consignes précises.

Dans le dossier de l'élève, nous avons inséré quelques questions relatives à la lecture préalable : les adolescents sont invités à noter leurs impressions de lecture, ce qu'ils ont retenu, les éléments qui ont fait sens pour eux, et les raisons de ces choix. Waszak insiste sur l'importance de ces écrits durant la lecture : « Le séquençage peut être accompagné, par ailleurs, de la rédaction d'écrits de soutien. J'appelle "écrit de soutien" tout ce que le lecteur est amené à écrire pendant sa lecture pour mémoriser ce qu'il a lu ou exprimer ses impressions de lecture ».⁹⁷

2.6.Visionnage en classe de la scène correspondante dans les deux adaptations cinématographiques étudiées

Tout comme pour le premier extrait, les deux passages des films doivent être visionnés successivement. Nous commençons par l'extrait de Renoir (de 24' 58'' à 29' 06''), dont l'analyse détaillée se trouve aux pages 47 à 48. Pour enchaîner avec celui de Chabrol (de 14' à 22' 47''), dont l'analyse est disponible aux pages 55 à 56.

⁹⁷ SORIGNET-WASZAK Cendrine, *op. cit.*, p. 200.

Les élèves sont ensuite invités à affirmer leurs préférences, car « enseigner la culture humaniste, est-ce seulement placer les élèves devant des œuvres pour qu’ils s’en imprègnent ? C’est aussi leur donner les *moyens de mettre en mots* ce qui est expérience esthétique ». ⁹⁸ Dès lors, une question leur est posée : ont-ils davantage apprécié la scène du bal telle qu’elle est relatée dans le roman, ou bien comme l’ont transposé Renoir ou Chabrol ? « L’intérêt de ce premier échange sera donc de prendre acte des représentations dominantes que les élèves se font du “bon” livre, du “bon” film et de la “bonne” adaptation ». ⁹⁹ L’enseignant est prié de reporter les commentaires des élèves au tableau, à partir de là il pourra déjà opérer une classification des préférences de ses élèves. Cela permet de justifier la suite de la séquence qui porte sur l’analyse de ce qui a motivé cette réponse. Peut-être est-ce les descriptions de Flaubert qui leur ont permis de vivre les événements presque comme s’ils y étaient ? Ou bien est-ce le travail de Renoir et les libertés qu’il a prises qui ont permis aux élèves de mieux comprendre la situation d’Emma ? Peut-être que les mouvements de caméra, les bruitages des tissus qui se frottent pendant la danse et les conversations mondaines de Chabrol auront provoqué en eux davantage de sensations ? Pour l’enseignant, ces réponses personnelles seront un excellent moyen de mieux comprendre ses élèves. Le professeur se doit de leur montrer que ces différences de point de vue sont nées de sensibilités singulières et d’attentes distinctes à la suite d’une lecture romanesque. Comme nous l’avons mis en exergue dans le deuxième chapitre avec De Croix et Ledur ¹⁰⁰, il est important de développer cette sensibilité chez les élèves, au lieu de l’utiliser comme prérequis forcément déjà présent chez tous les élèves. De plus, il s’agit là d’une ouverture supplémentaire vers la réflexivité du phénomène littéraire et artistique pour les élèves. Dans le cinquième chapitre, nous avons appris que les deux cinéastes voulaient rester fidèles au roman de Flaubert. Pourtant, les deux œuvres qui en résultent sont fondamentalement différentes, le contexte historique aidant. L’enseignant qui fait émerger cette constatation chez ces élèves encouragera le cheminement vers l’acquisition réflexive de l’art.

⁹⁸ CHABANNE Jean-Charles, « Enseigner des ”attitudes” ? Une notion omniprésente, mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques », in DUBOIS-MARCOIN Danièle et TAUVERON Catherine, *Français, langue et littérature, socle commun: Quelle culture pour les élèves? Quelle professionnalité pour les enseignants ? (Mar 2008, Lyon, France)*, Institut français de l’éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, 2008, p. 5.

⁹⁹ DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, *op. cit.*, p.317.

¹⁰⁰ DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, *op. cit.*

2.6.1. Comment les cinéastes ont-ils transposé cet extrait à l'écran ?

2.6.1.1.Le contenu

Dans son adaptation de *Madame Bovary*, Renoir a transposé l'invitation au bal dans une rencontre en carriole entre le Marquis et le couple. Dans le film de Chabrol, en revanche, l'invitation est exprimée par Charles, qui annonce la nouvelle à Emma. Il lui rappelle qui est l'hôte, en précisant qu'il l'avait soigné d'un abcès à la bouche et qu'il avait été satisfait de son travail. Cela donne l'impression qu'Emma n'a jamais rencontré le Marquis avant le bal, alors que dans le roman, elle a déjà fait sa connaissance :

« L'homme d'affaires, envoyé à Tostes pour payer l'opération, conta, le soir, qu'il avait vu dans le jardinet du médecin des cerises superbes. Or, les cerisiers poussaient mal à la Vaubyessard, M. le Marquis demanda quelques boutures à Bovary, se fit un devoir de l'en remercier lui-même, aperçut Emma, trouva quelle avait une jolie taille et quelle ne saluait point en paysanne ; si bien qu'on ne crut pas au château outrepasser les bornes de la condescendance, ni d'autre part commettre une maladresse, en invitant le jeune ménage. »¹⁰¹

C'est donc surtout parce que le Marquis avait remarqué l'élégance d'Emma qu'il a décidé de convier le couple. L'invitation au bal est donc exprimée différemment dans les trois œuvres. C'est pourquoi la première question de contenu posée aux élèves dans le dossier pédagogique porte sur la transmission de l'invitation.

En l'occurrence, les élèves pourront remarquer que, dans le roman, durant le bal, le vicomte invite Emma à danser. Chez Renoir, le valseur questionne Emma sur l'homme qui reste debout sur le côté, elle répond qu'elle ne le connaît pas. Il s'agit de Charles bien évidemment, dont elle a honte. Ce dialogue est une invention de Renoir, car il n'est pas présent dans le roman. Chabrol n'a pas non plus inséré de conversation entre Emma et le vicomte qui aurait pu accentuer la maladresse de Charles et rendre Emma honteuse au point de mentir. Après analyse, nous ne doutons pas du fait qu'à l'aide d'un tableau comparatif au sujet du traitement des dialogues dans les trois œuvres, la liberté prise par Renoir sera mise en évidence par les apprenants.

De plus, il apparaît que, dans le roman, la réception commence par un repas avant que les dames n'aillent s'habiller pour danser. Les Bovary dorment sur place avant de repartir le lendemain à Yonville. Ces détails supplémentaires ne sont pas spécifiés dans les deux

¹⁰¹ FLAUBERT Gustave, *op. cit*, p. 113.

adaptations filmiques. Ainsi, une dernière question relative au contenu de cet extrait consiste à demander aux élèves de noter les informations supplémentaires présentes dans le roman.

2.6.1.2. La forme

C'est parce que la scène du bal est un épisode important dans le roman et suggère beaucoup de sensations, que nous avons jugé intéressant de l'approfondir avec les élèves, d'autant plus qu'elle est propice à des mouvements de caméra très diversifiés. Qui plus est, la musique est un élément important que Flaubert n'a pas pu approfondir au-delà des descriptions. Celle-ci apparaît donc comme une aubaine pour les réalisateurs qui pourront jouer avec elle pour provoquer encore plus de vibrations chez le spectateur. Chabrol exprime cela dans son entretien avec de Biasi, mais en prenant l'exemple d'Emma au piano :

« Et là, j'ai un avantage incontestable sur Flaubert, c'est que je peux la faire entendre (la sonate de Scarlatti), que mon spectateur peut rêver dessus, tandis que dans le texte, le lecteur n'a qu'un nom, la sonate de Scarlatti : il la connaît, ou il ne la connaît pas... Moi, je peux la ramener discrètement derrière l'image sans même avoir à la nommer, cette sonate. Il y aura aussi, bien entendu, les valse du bal de la Vaubyessard : là, c'est le côté viennois de la partition musicale du film ».¹⁰²

De manière générale, les deux réalisateurs ont retranscrit la scène presque à l'identique. Ainsi, Chabrol dira même plus tard qu'il a tourné cette scène comme c'était écrit dans le roman. Les descriptions de la danse dans ce dernier sont bien rendues par les mouvements de caméra des réalisateurs. Cependant, nous remarquons un travail plus recherché par rapport au mouvement chez Chabrol. Il y a un passage de plongée à une contreplongée, tandis que, chez Renoir, cela reste assez sobre. Notons néanmoins qu'une soixantaine d'années sépare les deux réalisations, il est donc tout à fait normal que Chabrol ait pu travailler de manière plus complète, il avait davantage de ressources et les moyens techniques dont il disposait étaient plus évolués.

Les élèves doivent ensuite remplir un tableau dans lequel ils comparent les mouvements de caméra pendant la scène du bal dans les deux adaptations. La question suivante porte sur la musique des films : les élèves sont invités à la décrire et à faire un commentaire sur ce qu'elle vient ajouter à la scène. Ce qui a attiré notre attention pendant cette scène chez Chabrol, c'est le moment où Emma écoute discrètement les conversations en marchant accompagnée par la musique, tandis que, chez Renoir, ce qui nous interpelle est le dialogue entre Emma et le vicomte durant la valse. C'est pourquoi le dossier de l'élève comprend un questionnaire sur les attitudes d'Emma dans les deux films.

¹⁰² BODDAERT François e. a., *op. cit.*, p. 63.

2.7. Lecture individuelle d'un dernier extrait : les comices

Le troisième extrait choisi pour cette séquence didactique porte sur l'épisode des comices et s'étend des pages 227 à 256. Dans le roman, 100 pages séparent cet extrait du précédent, mais il est nécessaire que les élèves en aient fait la lecture afin de pouvoir comprendre ce nouveau passage. Bien sûr, l'enseignant est libre de laisser plus ou moins de temps pour la lecture. Nous avons conscience que ce n'est pas évident pour les élèves de lire autant de pages seuls, c'est pourquoi nous voulons leur donner des conseils pour les stimuler. Par exemple, avant de les lancer dans la lecture autonome à domicile, l'enseignant peut proposer aux élèves un programme de lecture. Cela peut être un nombre de pages à lire chaque jour pendant un temps précis, mais inviter également les élèves à prendre des notes pendant la lecture qui peuvent se résumer à une succession de mots, d'images ou d'impressions. Ceci rejoint les mots de Waszak : « Le séquençage peut être accompagné, par ailleurs, de la rédaction d'écrits de soutien. J'appelle "écrit de soutien" tout ce que le lecteur est amené à écrire pendant sa lecture pour mémoriser ce qu'il a lu ou exprimer ses impressions de lecture ».¹⁰³ De plus, au début des heures de cours qui s'écoulent pendant la lecture à domicile, l'enseignant est invité à demander aux élèves où ils en sont dans le roman et s'ils ont des questions à ce propos. C'est aussi pour le professeur un bon moyen de savoir comment ses élèves vivent cette lecture autonome et de les stimuler à nouveau si nécessaire.

Ces « écrits de soutien », comme les appelle Waszak¹⁰⁴, vont permettre aux apprenants d'avoir plus de facilité pour travailler l'extrait en classe et pour structurer le cours des actions dans le récit. En effet, en raison de la richesse de cet épisode, nous souhaitons faire émerger certaines subtilités, qui seront davantage perçues par les élèves s'ils ont bien compris le déroulement des événements relatés.

La première étape consiste à leur faire écrire un résumé de l'extrait en se basant sur leurs notes personnelles. Ils approfondissent alors le contenu et sont prêts à confronter cela avec les transpositions cinématographiques.

Toujours à propos du roman, les élèves doivent relire un passage (de la fin de la page 245 à la page 246) que nous avons retranscrit dans le « dossier élèves » et dans lequel Flaubert décrit les sensations d'Emma lorsqu'elle est au premier étage de la mairie avec Rodolphe. Ce moment lui procure des sensations qui renvoient à ce qu'elle a vécu lors de la valse avec le

¹⁰³ SORIGNET-WASZAK Cendrine, *op. cit.*, p. 201.

¹⁰⁴ *Ibid.*

vicomte, elle a également l'impression de voir revenir Léon en entendant l'arrivée de l'Hirondelle. Tous ces éléments se mélangent pour créer chez Emma une effusion de désirs.

Ensuite, nous proposons aux élèves de lire un extrait d'une lettre adressée à Louise Colet, dans laquelle Flaubert s'exprime sur l'écriture de cette scène.

« Ce soir, je viens d'esquisser toute ma grande scène des comices agricoles. Elle sera énorme ; ça aura bien trente pages. Il faut, dans le récit de cette fête rustico-municipale, et parmi ses détails (où *tous* les personnages secondaires paraissent, parlent et agissent), que je poursuive, et au premier plan, le dialogue continu d'un monsieur *chauffant* une dame. J'ai de plus, au milieu, le discours solennel d'un conseiller de préfecture, et à la fin (tout terminé) un article de journal fait par mon pharmacien, qui rend compte de la fête en bon style, poétique et progressif. »¹⁰⁵

Il s'agit ici pour les élèves de repérer le lexique commun à l'écriture et au cinéma (« et au premier plan », « dialogue »). Bien sûr, certaines notions de ce lexique ne sont pas uniquement propres au cinéma et à la littérature, quelques-unes reviennent également dans la peinture ou dans le dessin par exemple. Ceci a pour objectif de favoriser chez les élèves une prise de conscience de l'existence de liens entre ces deux arts, mais cela permet aussi de mieux saisir les intentions de Flaubert et sa façon de concevoir son récit. Nous devons cependant nuancer ces propos, car il est évident que l'auteur ne pouvait envisager son œuvre au regard du cinéma, puisque ce dernier n'existait pas encore. À la suite de cet exercice, les élèves doivent retrouver dans l'extrait du roman un exemple de ces dialogues alternés dont parle Flaubert. Ce n'est pas tout, car il leur est demandé d'observer leur mise en page :

« Ensemble de bonnes cultures ! » cria le président.

– Tantôt, par exemple, quand je suis venu chez vous...

« À M. Bize, de Quincampoix. »

– Savais-je que je vous raccompagnerais ?

« Soixante et dix francs ! »¹⁰⁶.

Flaubert justifie implicitement cette disposition : « [...] au premier plan, le dialogue continu d'un monsieur *chauffant* une dame. J'ai de plus, au milieu, le discours solennel d'un conseiller de préfecture [...] »¹⁰⁷

Par cet exercice, les élèves sont sensibilisés au rapport existant entre le contenu et la forme. En effet, ils vont repérer le dialogue le plus important, en l'occurrence celui de Rodolphe et d'Emma, évidemment. Les guillemets dans ce passage renvoient aux paroles du préfet pour

¹⁰⁵ FLAUBERT Gustave, *op. cit.*, p. 254.

¹⁰⁶ *Id.*, p. 248.

¹⁰⁷ *Id.*, p. 254.

les comices qui agissent comme arrière-fond sonore, tandis que les paroles qu'Emma et Rodolphe s'échangent sont mises en évidence par des tirets typiques du discours direct en narration. Il s'agit là du « premier-plan » énoncé par Flaubert.

2.8. Visionnage en classe de la scène correspondante dans les deux adaptations cinématographiques étudiées.

Chez Renoir, l'épisode des comices commence à 32'06'' et se termine à 41' 54'', l'analyse cinématographique de ce passage est proposée dans les pages 55 à 56 de ce travail. Chez Chabrol, le moment clé débute à 51' 25'' et continue jusqu'à 59' 52'', ce passage a été détaillé dans les pages 66 à 67 de ce mémoire. Tout comme pour les deux extraits précédents, l'enseignant montre ce fragment dans les deux transpositions sans interruption.

À ce stade de la séquence, nous voulons proposer un exercice formatif aux élèves, dont l'énoncé est le suivant :

« Je trouve qu'une adaptation cinématographique qui n'est pas fidèle au roman sur lequel elle se base, n'est pas un film réussi ». Commentez cette remarque et justifiez votre réponse.

Cet exercice demande aux élèves de prendre du recul sur ce qui a déjà été vu dans cette séquence et de convoquer des arguments nouveaux qui seront enrichis par l'analyse qui suit. Il s'agit d'une étape indispensable pour préparer les élèves à la tâche finale.

2.8.1. Comment les cinéastes ont-ils transposé cet extrait à l'écran ?

2.8.1.1. Le contenu

Pour analyser le contenu de ces extraits, les élèves sont d'abord invités à décrire la manière dont les événements sont relatés dans l'adaptation de Renoir. L'importance est de mettre en exergue le fait que le cinéaste a choisi de mêler deux scènes : celle des comices et celle de l'opération d'Hippolyte. De plus, les élèves doivent repérer les différences de contenu entre les deux adaptations afin de mettre en lumière les spécificités de ces œuvres filmiques. En effet, si Renoir a pris des libertés en intégrant l'épisode de l'opération dans la scène des comices, Chabrol a suivi de manière rigoureuse les descriptions de Flaubert. Ainsi, les élèves doivent identifier le réalisateur qui s'est le plus écarté du roman et justifier leur réponse. Les comices sont très peu mis en scène chez Renoir, qui a aussi modifié les lieux de l'action,

puisque Emma et Rodolphe discutent dans le salon d'Emma et non au premier étage de la mairie. Il n'y a pas de discours alterné comme dans le roman.

Toujours pour le contenu, nous demandons aux élèves de comparer dans les trois œuvres la relation entre Rodolphe et Emma. Est-elle extraconjugale ? Chez Flaubert, il est clair que Rodolphe séduit Emma et que celle-ci se laisse prendre au jeu, mais le baiser n'a pas encore eu lieu dans cette scène, il surviendra lors de la balade à cheval. Dans l'œuvre de Renoir, le déroulement est identique à celui du roman. Cependant, chez Chabrol, le baiser entre les deux personnages a lieu lorsqu'ils sont au premier étage de la mairie, à la fin. La balade à cheval est une concrétisation de cet adultère.

2.8.1.2. La forme

En ce qui concerne l'analyse formelle, les élèves sont invités à travailler par groupes de deux. Ceci dans le but de confronter leurs idées et de favoriser la compréhension. L'extrait relatif aux comices est plus compliqué que les précédents, parce que le roman comporte plus de détails et qu'il y a des divergences entre les deux adaptations. Ce corpus devrait cependant permettre aux élèves d'analyser le travail de Chabrol en se basant sur le lexique cinématographique. Ceci leur permettra de saisir le mécanisme de dialogue alterné, auquel ils auront déjà été sensibilisés par la découverte du projet d'écriture de Flaubert, exprimé dans la lettre à Louise Colet.

Ce travail est aussi l'occasion de montrer aux élèves qu'une adaptation ne donne pas autant d'informations que le roman. Il y a toujours des agencements pratiques, des coupures et des détails qui ne sont pas transposés, ce qui est tout à fait normal quand on réduit un roman de 600 pages à deux heures de film. Il est important que les élèves perçoivent la complétude du roman et qu'ils se rendent compte que le simple visionnage du film ne va pas leur permettre d'accéder à toutes les informations utiles pour comprendre l'histoire du roman.

2.9. Arrêt du support cinématographique : lecture « classique » de *Madame Bovary*

Après l'analyse de ce dernier extrait, les élèves sont invités à poursuivre la lecture du roman de manière autonome. L'enseignant précise la date pour laquelle ils devront terminer cette tâche qui donnera lieu à l'épreuve finale.

2.10. *Qu'est-ce que le support cinématographique a apporté à la lecture « classique » ?*

Non seulement le recours au cinéma permet de confronter plusieurs interprétations et donc d'enrichir sa propre conception de l'histoire, mais il offre aussi l'occasion aux élèves de se familiariser avec l'intertextualité. Ils réalisent en effet à quel point les arts sont liés entre eux et de quelle manière chacun d'eux peut être enrichi par l'autre. L'usage du support cinématographique présente l'avantage de susciter la curiosité des élèves et, nous l'espérons, de les guider vers la lecture autonome du roman.

Néanmoins, nous tenons à rappeler que si l'enseignant « se contente » d'aborder *Madame Bovary* après avoir présenté le réalisme, et donne comme unique consigne aux élèves de lire le roman, il y a moins de chances pour que le courant et l'œuvre étudiée suscitent leur intérêt.

2.11. *Tâche finale.*

La tâche finale sur *Madame Bovary* comporte une question de réflexion sur tout le processus de la séquence. En effet, les élèves doivent exprimer leur point de vue réflexif sur ce que le cinéma et l'étude comparative des deux adaptations a pu apporter à leur processus de lecture. Les élèves ont déjà été initiés à l'approche réflexive tout au long de la séquence à travers des questions qui leur ont été posées. De plus, ils sont invités à s'exprimer sur l'apport du cinéma pour mieux comprendre le roman et l'art en général. Cette question a donc pour objectif de les inviter à réfléchir sur le phénomène littéraire. Dans leur réponse, les élèves doivent développer des arguments qui auront été nourris par des savoirs vus au cours.

Notre grille d'évaluation est conçue de façon à entremêler l'argumentation sur un point de vue personnel, mais aussi sur la réflexivité du phénomène littéraire au regard du cinéma. Dans notre séquence, la réflexivité est considérée comme une finalité :

« Cette approche a ainsi pour objectif d'encourager les apprenants à prendre mesure de leur rapport à l'objet, à évaluer leur propre progression par rapport sa maîtrise, à construire une nouvelle conception de cet objet, à élaborer une position d'acteurs, etc. ». ¹⁰⁸

La préparation des élèves à cette tâche a été élaborée à différents moments de la séquence de cours. Par exemple, ils ont été invités à prendre des notes sur ce que le visionnage d'un extrait

¹⁰⁸ BIBAUW Serge et DUFAYS Jean-Louis, « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale », in *Repères pédagogiques*, n°2, 2010, pp. 19-20.

était venu apporter à leur compréhension du roman. La lecture séquentielle que nous leur proposons est cohérente avec cette démarche, puisqu'elle permet à l'élève de porter une réflexion plus approfondie sur sa compréhension de *Madame Bovary* avec les adaptations cinématographiques de manière régulière. De plus,

« L'objectif poursuivi en développant une certaine réflexivité chez les élèves [...] est principalement de permettre à l'élève d'être un acteur de sa formation. En effet, pour s'organiser ou s'investir, l'élève doit réfléchir sur ce qu'il fait, sur ce qu'il a fait ou sur ce qu'il fera, et adapter ses pratiques. »¹⁰⁹

Ce n'est donc pas seulement une réflexivité portée sur le contenu du cours, car elle amène aussi les élèves à se souvenir de ce qu'ils ont fait comme cheminement durant cette séquence. Ils vont revenir sur ce qu'ils avaient déjà mis en évidence dans les questions de réflexion posée durant la séquence et mesurer leur progression.

La partie argumentative de notre évaluation est nécessaire pour que les élèves convoquent des savoirs vus au cours afin d' étoffer leur rédaction. Il s'agit là d'une démonstration de leur compréhension de la séquence entière dont les savoirs sont venus apporter une meilleure compréhension à l'œuvre étudiée.

À la fin de leur interrogation et pour clôturer cette séquence, nous souhaiterions montrer aux élèves une vidéo datée de 2015 du « Boloss des Belles Lettres »¹¹⁰ narrée par Jean Rochefort et qui dure 2'59''. Ce comédien résume l'œuvre de Flaubert en utilisant le langage des jeunes. Nous pensons que présenter cette vidéo à la fin de la séquence est plus approprié que de le faire au début, car le comédien raconte toute l'histoire et dévoile la fin. Surtout il présente les choses de manière caricaturale, ce qui risque d'influencer les conceptions des élèves avant même qu'ils aient débuté la lecture. Nous pensons que cette vidéo a plus de saveur quand le roman a déjà été lu, et les élèves apprécieront son caractère humoristique et ludique pour terminer cette séquence sur *Madame Bovary*.

¹⁰⁹ SLINGENEYER Marc et BIBAUW Serge, « Des pratiques réflexives au 3e degré du secondaire : pourquoi ? comment ? », in *Enjeux : revue de formation continuée et de didactique du français*, Vol. 77, 2010, p. 12.

¹¹⁰ « Jean Rochefort ft. BDBL – Madame Bovary », <https://www.youtube.com/watch?v=16ubmu7qbJc&frags=pl%2Cwn> (Page consultée le 17 juillet 2018).

Conclusion

Au terme de ce mémoire, nous pouvons affirmer que parmi les méthodes didactiquement prometteuses qui peuvent être mises en place pour faire apprécier la lecture d'un roman du XIX^e siècle comme *Madame Bovary* aux élèves d'aujourd'hui, l'une d'elles consiste à proposer une approche cadrée de la lecture du roman en parallèle avec l'étude de deux de ses adaptations cinématographiques.

Dans notre première partie, nous avons établi un état de la situation de la lecture telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui par les adolescents, puis nous nous sommes interrogée sur le rapport entre les jeunes lecteurs et les œuvres littéraires du XIX^e siècle. Nous avons également approfondi la question du rapport entre les jeunes lecteurs et les œuvres littéraires du XIX^e siècle. Nous en avons conclu que les enseignants ont aujourd'hui pour mission de réfléchir à des stratégies pour donner l'envie de la lecture aux élèves. Ces méthodes peuvent être diverses et variées, comme nous l'avons souligné dans notre production. Cependant, il est apparu que, s'ils ne sont pas accompagnés dans leur lecture, les élèves se montrent très peu motivés et réceptifs envers *Madame Bovary*.

En nous penchant de plus près sur l'enseignement du cinéma, nous avons pu relever une variété importante de pratiques. Cet apprentissage ne faisant pas partie de façon systématique des cursus universitaires des enseignants, ces derniers le transmettent à leurs élèves de manière aléatoire et selon leurs préférences. Au fil de notre recherche, nous avons néanmoins mis en évidence les avantages d'un apprentissage rigoureux du cinéma dans les classes de français. Nombreux sont les auteurs à avoir souligné l'étroit rapport qu'entretiennent les jeunes avec l'image mobile et à quel point l'étude de cette problématique peut apporter aux apprenants de l'intérêt ainsi qu'une forme d'aide — au sujet de la maîtrise de la langue, de la lecture littéraire, mais également de l'autonomie... — afin d'évoluer dans la discipline « français ». Le cinéma offre également l'avantage de familiariser les élèves à l'influence des contextes sociaux sur une œuvre. En effet, c'est en observant les films de Renoir et de Chabrol sous différents angles et à travers une prise de recul que nous avons mieux compris les projets artistiques de ces auteurs. Renoir prônait un réalisme poétique souvent utilisé dans les années 1930 pour illustrer au mieux l'humain et la société. Chez Chabrol, c'est l'influence féministe de l'époque qui est rendue visible grâce à différents choix techniques et esthétiques. L'éloignement chronologique de ces deux adaptations cinématographiques nous a permis, par un travail de comparaison, de mieux comprendre certaines de leurs composantes. Comme nous l'avons vu, Renoir a été davantage

contraint dans sa réalisation que l'a été Chabrol. Les influences contextuelles et le thème de l'œuvre rendent chacune de ces œuvres un peu plus transparentes. Notre analyse cinématographique détaillée de ces deux adaptations nous a permis de confirmer les rapports établis entre les choix techniques et les interprétations du roman par ces deux cinéastes.

Prenant appui sur nos recherches théoriques, sur nos observations et sur nos analyses cinématographiques, nous avons pu mettre en œuvre et expliciter de façon détaillée notre proposition didactique. Conjointement au dossier de l'élève en annexe, nous avons imaginé un accompagnement des élèves dans leur lecture du roman *Madame Bovary* par la comparaison de trois extraits. Ils ont été invités à lire chacun d'eux, avant de regarder les transpositions cinématographiques correspondantes. Notre séquence propose aux apprenants de prendre le temps de s'attarder sur le contenu et la forme de ces trois œuvres afin de pouvoir les comprendre au mieux. Un travail réflexif sur le phénomène artistique et une étude intertextuelle sont en outre proposés aux élèves dans le but d'éveiller leur curiosité et de les amener petit à petit à lire la suite du roman de façon autonome.

Pour conclure notre écrit, nous ne pouvons que faire part à nos lecteurs de notre espoir que ce mémoire soit, pour les enseignants, une source d'inspiration sur laquelle ils pourront se baser pour aborder le roman de Flaubert avec leurs élèves.

Bibliographie

Monographies

BODDAERT François e. a., *Autour d'Emma. Madame Bovary un film de Claude Chabrol avec Isabelle Huppert*, Paris, 1991, Hatier (Collection Brèves Cinéma).

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 2^e éd., Savoirs en pratique, de Boeck, 2013.

FLAUBERT Gustave, *Madame Bovary*, 65^e éd., Paris, Le Livre de Poche, 2016 (Classiques).

FRODON Jean-Michel, « Le Boucher (1969) », in *1001 films à voir avant de mourir*, Paris, Omnibus, trad. de l'anglais par Provost Jean-Charles, 2006.

JULLIER Laurent, *Analyser un film. De l'émotion à l'interprétation*, Roubaix, Champs art, n°1037, 2012.

LEGRAND Jacques, LHERMINIER Pierre et MANNONI Laurent, *Chronique du cinéma*, Boulogne-Billancourt, Chroniques, 1992.

NEEFS Jacques, « Préface », in *Madame Bovary*, 65^e éd., Paris, Le Livre de Poche, Juillet 2016, Classiques.

Articles et revues

BARON Anne-Marie., « Les problèmes de l'adaptation cinématographique », in *L'école des lettres* n°4, 1993-1994.

BIBAUW Serge et DUFAYS Jean-Louis, « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale », in *Repères pédagogiques*, n°2, 2010.

CHABANNE Jean-Charles, « Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente, mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques », in DUBOIS-MARCOIN Danièle et TAUVERON Catherine, *Français, langue et littérature, socle commun: Quelle culture pour les élèves? Quelle professionnalité pour les enseignants ? (Mar 2008, Lyon, France)*, Institut français de l'éducation, École Normale Supérieure de Lyon, 2008.

DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, « Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités », in COLLÈS, L. et al. (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001 (Savoirs en pratique).

DUFAYS Jean-Louis, « Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature ? », in *Le Français aujourd'hui*, Hors-série, mars 1999.

OLIVER Alexia, « Quelques bonnes raisons d'intégrer le cinéma au cours de français », in *Recherches*, n°51, juin 2014.

ROBERT-LAZES Catherine, « L'œuvre intégrale au lycée : réflexions sur des représentations enseignantes », in *Le Français aujourd'hui* n°117, mars 1997.

SALLES Daniel, « L'adaptation cinématographique d'œuvres littéraires », in *L'école des lettres*, n°5, 2005-2006.

SCHILLINGS Patricia, DUPONT Virginie, GERON Stéphanie et MATOUL Anne, *PIRLS 2016 Progress in International Reading Literacy Study, Note de synthèse*, Bruxelles : Service général du Pilotage du Système éducatif, 2017.

VANOYE, Francis, « Postface : des raisons d'espérer », in *Le français aujourd'hui* n°165, février 2009.

SORIGNET-WASZAK Cendrine et DUFAYS Jean-Louis, « La lecture de romans du XIXe siècle au secondaire. Analyse de pratiques enseignantes », in *Diptyque*, n°30, 2015.

Programmes

FÉSEC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), *Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2002.

Dictionnaire

RAY, A., *Le Petit Robert*, Paris, 2014.

Mémoires

CHEVOLET Marie-Elise, *La lecture aujourd'hui. Confrontations de théories et d'approches didactiques et culturelles contemporaines de la lecture*, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2004.

BREVEDENT D'ABLON Arnaud de., *(In)fidélité, adultère – le cas Bovary à l'écran*, Université de Vienne, Vienne, 2014.

LEDUR Dominique, *Réflexion sur l'adaptation théâtrale. Propositions théoriques et didactiques. Illustration : L'écume des jours par B. Damien*, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1983.

LE ROUX Aimée, *La temporalité dans quatre adaptations de Madame Bovary, réalisées par Jean Renoir, Vincente Minelli, Claude Chabrol et Manoel de Oliveira*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris, 2010.

SLINGENEYER Marc et BIBAUW Serge, « Des pratiques réflexives au 3^e degré du secondaire : pourquoi ? comment ? », in *Enjeux : revue de formation continuée et de didactique du français*, Vol. 77, 2010.

SORIGNET-WASZAK Cendrine, *Entre contextualisation et actualisation, quelle lecture des romans du 19^e siècle à la fin du secondaire ? État des lieux et analyse de dispositifs didactiques*, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2016.

Ressources internet

COLLET Jean, PHILIPPE Claude-Jean, CERISUELO Marc, « CINÉMA (Aspects généraux) - Histoire », in *Encyclopædia Universalis* [en ligne], <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/cinema-aspects-generaux-histoire/> (Page consultée le 5 avril 2018).

DONALDSON-EVANS, Mary, « Les adaptations cinématographiques de Madame Bovary », 2009, http://flaubert.univ-rouen.fr/derives/mb_cinema_maryde.php (Page consultée le 30 décembre 2017).

DUFAYS, Jean-Louis, « La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques », in *Lidil* [En ligne], 33, 2006, mis en ligne le 5 décembre 2007, consulté le 30 décembre 2017. URL : [http:// lidil.revues.org/60](http://lidil.revues.org/60).

GERARD François-Marie, HOGONNIER Bernard et VARIN Sacha, « Quelle est la qualité du système éducatif de la Belgique? », <http://www.levif.be/actualite/belgique/quelle-est-la-qualite-du-systeme-educatif-de-la-belgique/article-opinion-601591.html> (Page consultée le 15 mars 2018).

OCDE 2010 « Résultats du PISA 2009 : Synthèse », <https://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf> (Page consulté le 22 février 2018).

SOUTO LOPEZ, Miguel, CROCHE Sarah, « PISA en Belgique francophone. Métissage entre équité et positionnement international ». In *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°51, 2013, pp. 31-43 ; doi : 10.3406/spira.2013.1071 http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2013_num_51_1_1071.

« Lettre de Jean Renoir à Robert Hakim » <http://www.deslettres.fr/lettre-de-jean-renoir-a-robert-hakim-va-is-indiquer-tenter-dexpliquer-grandes-lignes-selon-lesquelles-pourrions-etablir-scenario-de-madame-bovary/> (Page consultée le 29 décembre 2017).

« Jean Rochefort ft. BDBL – Madame Bovary », <https://www.youtube.com/watch?v=16ubmu7qbJc&frags=pl%2Cwn> (Page consultée le 17 juillet 2018)

