

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

*L'enseignement de Harry Potter en
faveur de la lecture-compréhension de
l'écrit au cycle 3*

Présenté par

FARGUES Noémie

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Rep, Charlotte

Statut : PRCE Lettres

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Paolacci, Véronique

Statut : MCF sciences du langage

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut

Soutenu le

07 / 05 / 2025

Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussigné.e : Noémie FARGUES

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : L'enseignement de Harry Potter en faveur de la lecture-compréhension de l'écrit au cycle 3

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être **mentionné de façon explicite**, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent (["Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Grenade

le 26/04/2025

Signature de l'étudiant.e



TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	4
I – PARTIE THEORIQUE	6
Chapitre 1 – Faire entrer Harry Potter dans l’enseignement au cycle 3	6
I.1. Analyse du roman et de sa traduction française	6
I.2 – Analyse de l’adaptation cinématographique	17
Chapitre 2 – Lecture-compréhension de l’écrit au cycle 3	25
II.1. Les élèves français et la compréhension de l’écrit : une dégradation depuis 2001	25
II.2. L'enseignement de la compréhension de l’écrit : les différentes théories pédagogiques	25
II.3. L'accompagnement des élèves à la pratique de la lecture : une préoccupation au cœur de l'Ecole	28
Chapitre 3 – Le lecteur-spectateur : les enjeux de la multimodalité	30
III.1. Les enjeux de la multimodalité	30
III.2. La compréhension-interprétation	31
III.3. L'empathie fictionnelle : le lecteur acteur de sa propre aventure littéraire	33
II – PARTIE EMPIRIQUE	39
Chapitre 1 - Méthodologie	39
Chapitre 2 – Mise en œuvre	41
Chapitre 3 – Recueil des données	43
Chapitre 4 – Résultats	46
Chapitre 5 - Limites et perspectives	57
CONCLUSION	58
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	59
TABLE DES ILLUSTRATIONS	62
TABLE DES ANNEXES	63
ANNEXES	64

INTRODUCTION

“It is our choices, Harry, that show us who we truly are, far more than our abilities.”¹

Cette citation provient de *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, deuxième tome de la saga *Harry Potter*. Ces mots sont prononcés par Albus Dumbledore, illustre directeur de l'école de sorcellerie Poudlard et personnage majeur des chroniques du jeune sorcier. Les thématiques d'identité, de destin et de choix sont omniprésentes dans l'œuvre. Ces thématiques peuvent être mises en lien avec la construction de l'élève, notamment au cycle de consolidation. Le cycle 3 constitue en effet une période clé de la formation de l'individu. La saga *Harry Potter* étant indéniablement liée au monde scolaire, il est important de souligner que la découverte des romans de J.K. Rowling pour des élèves de CM1/CM2 fait appel à un système familial qu'il est facile de rapprocher de sa propre expérience, et ce même si les apprenants rencontrent souvent pour la première fois la culture britannique par le biais du jeune sorcier à lunettes. L'École, et plus précisément la littérature, partie intégrante de l'enseignement du français, telle que nous la connaissons en France, a pour but d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages, mais également et surtout de participer à leur développement personnel en tant qu'individu à part entière :

« La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture. Au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, celles qu'il acquiert dans d'autres disciplines, notamment en histoire. Les élèves sont amenés à lire des œuvres de plus en plus longues et complexes, en étant encouragés, dans la mesure du possible, à effectuer des choix de lectures personnelles en fonction de leurs goûts afin de stimuler leur intérêt. Ces lectures font l'objet de discussions sur des temps de classe. Le cycle 3 construit ainsi une première culture littéraire et artistique structurée autour de grandes entrées pour chaque année du cycle. » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020, p.9)

Le succès de la saga n'est plus à démontrer. Avec plus de 120 millions d'exemplaires vendus entre sa sortie en 1997 et 2021¹, *Harry Potter à l'Ecole des Sorciers* demeure le plus grand succès des sept tomes. *Harry Potter* semble même avoir poursuivi son chemin jusque dans les salles de classe françaises. De nombreux enseignants utilisent aujourd'hui l'univers du jeune sorcier comme véritable support pédagogique. Le « Wizing World » créé par J.K. Rowling questionne : permet-il de susciter un réel intérêt chez les élèves ? Au cours d'un stage d'observation effectué en première année de Master MEEF 1er degré dans une école rurale du Tarn-et-Garonne, le concept de « classe Harry

¹ Ce sont nos choix qui montrent qui nous sommes vraiment, bien plus que nos aptitudes.

Potter » a été rencontré pour la première fois dans une classe de CM2. Les enseignants qui l'adoptent dans leurs classes prennent appui sur la totalité de l'univers de l'auteure pour construire leur progression annuelle. Aborder le premier roman et sa complexité avant ce niveau paraîtrait ambitieux, bien que faisable si l'on choisissait d'étudier seulement quelques passages. Avec une intrigue se déroulant principalement dans un milieu scolaire, l'école de sorcellerie Poudlard, et mettant en scène des enfants de onze ans, il semble à première vue aisé pour l'élève de cycle 3 d'effectuer le parallèle entre sa propre expérience et celle des personnages de Harry, Ron, ou encore Hermione, ce qui amène à s'interroger sur les liens effectués entre l'expérience des apprenants à l'école et celle des personnages de l'univers fictif de J.K. Rowling. C'est la raison pour laquelle ce mémoire se consacrera exclusivement au premier tome de la saga. Il semble essentiel de débiter par les toutes premières aventures du jeune sorcier, à la fois pour faciliter la compréhension de l'histoire pour les élèves mais également pour instaurer ce sentiment d'identification et d'appartenance qui ira de pair avec le goût de la lecture.

Ce mémoire prendra appui sur le premier tome de *Harry Potter* et sa transposition à l'écran et montrera en quoi l'utilisation de ces supports est pertinente en classe. Nous nous interrogerons sur la manière dont l'étude croisée du roman *Harry Potter à l'école des sorciers* de J.K. Rowling et son adaptation cinématographique répond aux enjeux littéraires et de formation personnelle au cycle 3. En effet, le film réalisé par Chris Columbus permet au spectateur de pénétrer de manière immédiate dans l'univers merveilleux créé par l'auteure. De surcroît, il peut, dans une certaine mesure, servir de levier pour inciter des élèves du cycle de consolidation à se plonger dans le roman afin d'en saisir toutes les subtilités et de prolonger l'aventure avec Harry et ses amis. Ainsi, dans une première partie théorique, ce mémoire analysera le roman ainsi que son transfert au cinéma, afin de démontrer dans quelle mesure l'étude de ces deux œuvres rentre dans le domaine de la lecture et de la compréhension de l'écrit au cycle 3, puis abordera le principe de multimodalité. Dans une deuxième partie, il exposera des hypothèses en lien avec cette étude croisée ainsi qu'une méthode de recherche employée dans une classe de CM1/CM2. Dans une troisième et dernière partie, il tentera de répondre aux hypothèses en jeu en deuxième partie au travers d'une analyse des résultats recueillis en classe.

I – PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 – Faire entrer Harry Potter dans l'enseignement au cycle 3

I.1. Analyse du roman et de sa traduction française

I.1.1. Les personnages

I.1.1.1. Les adjuvants

En 1966, le linguiste et sémioticien Algirdas Julien Greimas définit le schéma actantiel, un outil narratif permettant de classer les éléments d'un récit :

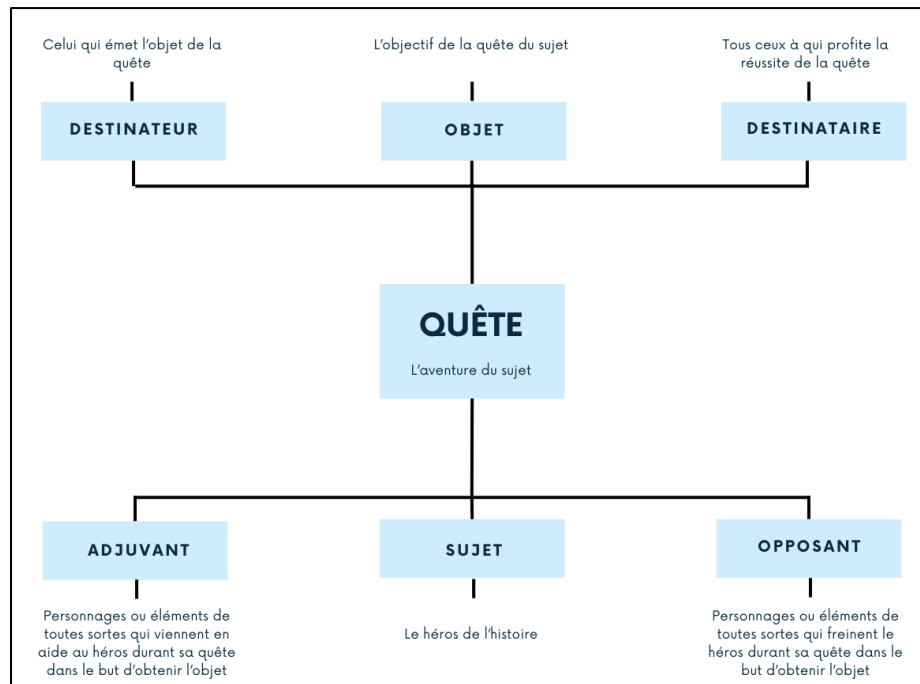


Figure 1 : Le schéma actantiel de Greimas, 1966

Le roman suit les aventures de Harry Potter, le sujet, que l'on découvre d'abord en tant que bébé puis que l'on retrouve dix ans plus tard, désormais pré-adolescent. Harry est un orphelin vivant chez son oncle et sa tante antipathiques, Mr et Mrs Dursley, et leur fils, Dudley, qui le maltraitent, ce qui suscite une immédiate empathie chez le lecteur. Il est décrit comme un enfant ordinaire :

« Harry avait un visage mince, des genoux noueux, des cheveux noirs et des yeux d'un vert brillant. Il portait des lunettes rondes qu'il avait fallu rafistoler avec du papier collant à cause des nombreux coups de poing que Dudley lui avait donnés sur le nez. La seule chose que Harry aimait bien dans

son apparence physique, c'était la fine cicatrice qu'il portait sur le front et qui avait la forme d'un éclair » (Rowling, 1997, p. 25).

Le jeune garçon est un personnage ordinaire destiné à l'extraordinaire. Il apprend rapidement au cours de l'histoire qu'il est une véritable célébrité dans le monde des sorciers car il est le seul à avoir échappé au sortilège de la mort lancé par Voldemort, le sorcier le plus redoutable de tous les temps. Harry est plutôt désintéressé par la célébrité : il souhaite simplement se faire des amis et s'intégrer. Il n'est pas passionné par l'école mais est curieux d'apprendre la magie. De nature courageuse, il est affilié à la maison Gryffondor, qui regroupe les élèves les plus braves et dotés d'un grand sens de la justice. Sa curiosité et son courage vont faire de lui un héros au fil de l'histoire, même s'il s'attirera de nombreux ennuis.

Ainsi, il peut être qualifié de personnage de conte initiatique, qui évolue tout au long du roman pour finir en héros. Il s'entoure de nombreux personnages qui vont l'aider dans l'obtention de l'objet de sa quête : les adjuvants, tels que Greimas les présente dans son schéma actantiel. Ils peuvent être classés de la manière suivante :

Personnage	Traits de caractères	Aide apportée au sujet dans l'obtention de l'objet
Hermione Granger Élève de première année de la maison Gryffondor, meilleure amie de Harry, issue de parents Moldus	Archétype de la bonne élève Intelligente, studieuse, loyale, courageuse	Résout les énigmes pour atteindre l'objet de la quête (la pierre philosophale)
Ronald "Ron" Weasley Élève de première année de la maison Gryffondor, meilleur ami de Harry, issu d'une famille de sorciers	Drôle, loyal, courageux	Introduit Harry à la vie de sorcier, gagne l'affrontement face au troll, mène la partie d'échecs version sorcier à la fin de la quête
Albus Dumbledore Directeur de l'école Poudlard, sorcier puissant, représentant de la magie blanche	Archétype du vieux mage	Délivreur de messages importants pour faire avancer le sujet toute au long de sa quête
Rubeus Hagrid Gardien des clés et des lieux à Poudlard, demi-géant	Maladroit, loyal, drôle	Mentor de Harry, effectue la transition entre monde des Moldus et monde des sorciers, souvent révélateur d'indices cruciaux durant la quête
Minerva McGonagall Professeur de Métamorphose et directrice de la maison Gryffondor, animagus (se transforme en chat)	Autoritaire, intransigente Archétype de la sorcière	Recrute Harry au sein de l'équipe de Quidditch
Filius Flitwick Professeur d'Enchantements et directeur de la maison Serdaigle	Archétype du sorcier	Apprend aux personnages le sortilège de « Wingardium Leviosa », nécessaire dans l'obtention de l'objet

Certains sont néanmoins plus complexes, à l'instar du professeur Severus Rogue, maître des potions, qui incarne tout d'abord un opposant. Cela est renforcé par son portrait physique désavantageux : « [...] un homme aux cheveux noirs et gras, le nez crochu, le teint cireux » (Rowling,

1997, p. 128). Les adjectifs péjoratifs utilisés pour décrire Rogue confirment qu'il fait bel et bien office de d'opposant idéal, cela étant souligné lors de sa première rencontre avec Harry lors de son arrivée à Poudlard :

« Tout se passa en un éclair. Le professeur au nez crochu regarda Harry dans les yeux et celui-ci ressentit aussitôt une douleur aigüe, fulgurante, à l'endroit de sa cicatrice. » (Rowling, 1997, p. 128)

Le lecteur, sachant que Voldemort est celui qui a donné au héros sa cicatrice, se méfiera aussitôt du personnage du Professeur de Potions. Son nom n'est encore une fois pas laissé au hasard, puisque Severus vient du latin qui signifie « austère », « sévère », et Rogue peut se traduire par « voyou » ou encore « escroc ». Il semble s'en prendre à Harry sans raison apparente tout au long du roman, est associé à la magie noire et convoite la place de professeur de Défense contre les forces du Mal. Il s'avère toutefois qu'il est un adjuvant caché, loin d'être un danger pour le héros. A la fin de l'intrigue, le lecteur découvre qu'il a aidé à sauver Harry lors du match de Quidditch et qu'il s'est opposé au véritable antagoniste du roman, le professeur Quirrell.

Ces personnages sont autant d'adjuvants nécessaires au bon déroulement de l'intrigue, puisqu'ils permettront tous à un moment de l'histoire de faire progresser la quête de Harry d'une manière ou d'une autre. Ils incarnent des personnages suscitant de l'empathie chez le lecteur, des figures auxquelles ils vont quelques fois s'identifier, du fait de leurs traits de caractères ou des valeurs qu'ils portent tout au long du roman. Ils viennent ainsi se heurter aux opposants, également présents dans le schéma actantiel de Greimas.

I.1.1.2. Les opposants

Greimas les présente en tant que personnages freinant le héros dans l'obtention de l'objet de sa quête. Ils peuvent être classés de la manière suivante :

Personnage	Traits de caractères	Opposition au sujet dans l'obtention de l'objet
Drago Malefoy Elève de première année de la maison Gryffondor, ennemi juré de Harry, issu d'une famille de sorciers	Rusé, fourbe	Tente de nuire au trio dès que l'occasion se présente
Argus Rusard Concierge de Poudlard, Cracmol (issu d'une famille de sorciers mais dépourvu de pouvoirs magiques)	Intransigeant, attentif, rancunier	Poursuit le héros et ses amis tout au long de la quête dans le but de punir toute infraction au règlement de l'école
Lord Voldemort Mage noir puissant, désigné par des périphrases ("Tu-Sais-Qui", "Vous-Savez-Qui")	Intelligent, énigmatique, cruel	Tapis dans l'ombre, il poursuit le héros depuis sa naissance dans le but de le tuer
Quirinus Quirrell Professeur de Défense contre les Forces du Mal	Faible, naïf, obéissant	Sous les ordres de Voldemort, il tente tout au long du roman de tuer le héros

Pétunia Dursley Tante de Harry, Moldue	Autoritaire, maniaque	Véritables tortionnaires de conte, martyrisent le héros au début du roman et continueront de le faire dans les tomes suivants
Vernon Dursley Oncle de Harry, Moldu	Autoritaire, cruel	
Dudley Dursley Cousin de Harry, Moldu	Capricieux, cruel, gourmand	

Ces personnages sont autant d'opposants nécessaires au bon déroulement de l'intrigue, puisqu'ils empêchent tous à un moment de l'histoire de faire progresser le héros dans sa quête. Ils incarnent des personnages profondément antipathiques qui ne suscitent aucune empathie chez le lecteur, des figures qu'ils vont même apprendre à détester au fil de leur lecture.

1.1.2. La structure narrative : un roman initiatique

Harry Potter à l'école des sorciers, premier tome de la célèbre saga de J.K. Rowling, publié en 1997, signe la rencontre des lecteurs avec un monde parallèle inédit : le monde des sorciers. L'auteure y convoque de nombreuses créatures appartenant au registre du merveilleux, mais construit surtout un vocabulaire propre à son univers. Elle joue avec les sonorités, prend racine dans la langue latine et anglo-saxonne pour créer des sorts tel que les fameux « Wingardium Leviosa » et « Alohomora ». Les néologismes qui peuplent l'œuvre sont pensés de telle sorte qu'ils sont faciles à retenir pour le lecteur, puisqu'ils sont souvent associés au registre comique et font référence à des mots connus du public français comme « Serpentard », qui renvoie directement au serpent, emblème de la maison du même nom. Son inventivité ne s'arrête pas ici : elle crée une farandole d'objets et de créatures uniques, comme la cape d'invisibilité offerte à Harry pour Noël, les chocogrenouilles, friandises appréciées des jeunes sorciers, ou le vif d'or, une petite balle qui permet de jouer au sport le plus apprécié des sorciers, le Quidditch, lui aussi inventé de toutes pièces. J.K. Rowling participe ainsi à créer une atmosphère immersive pour les lecteurs.

Comme évoqué précédemment, *Harry Potter à l'école des sorciers* est un véritable roman initiatique. C'est ce que confirme Denis Labbé dans son analyse : « On appelle roman initiatique, un roman qui permet de former un personnage (et à travers lui le lecteur) en le faisant passer d'un stade à l'autre » (Labbé, 2003, p. 92). Il fait référence à « tout roman qui transforme un personnage en quelqu'un de meilleur, de plus fort ou de plus intelligent » (Labbé, 2003, p. 93). Il « permet à l'enfant (aussi bien le personnage que le lecteur) de prendre confiance en lui, le préparant à l'adolescence et à l'âge adulte » (Labbé, 2003, p. 93). Il s'agit pour le lecteur de constater l'évolution du héros tout au long de l'histoire, et ce de manière méliorative.

Effectivement, lorsque les personnages de J.K. Rowling arrivent à l'école de sorcellerie de Poudlard, ils doivent tous faire face à une première épreuve : celle du Choixpeau Magique. Cet objet désormais emblématique du Monde des Sorciers incarne un véritable test pour les apprentis sorciers.

Après avoir été appelé par le Professeur McGonagall dans la Grande Salle du célèbre château, un couvre-chef étrange est placé sur leur tête et va décider de la suite de leur formation magique. Le “Sorting Hat”, qui pourrait littéralement être traduit par « Chapeau de Tri », procède à une analyse des pensées du jeune individu afin de le classer dans une des quatre illustres maisons de Poudlard : Gryffondor, Serdaigle, Poufsouffle ou Serpentard. Selon les qualités et les centres d’intérêts de l’élève, il prend une décision finale et répartit celui-ci dans la maison qu’il juge la plus adéquate.

Il paraît tout à fait pertinent de souligner qu’un élève qui doit patienter plus de cinq minutes pour être envoyé dans une maison est appelé Chapeauflou dans l’univers de J.K. Rowling, ce qui signifie qu’il est difficile pour le Choixpeau de trouver une maison qui correspond réellement à l’élève. Cela n’arrive qu’une fois tous les cinquante ans environ dans le monde magique. Des élèves devenus professeurs de Poudlard tels que Minerva McGonagall ou des personnages ambivalents comme Peter Pettigrow font partie de cette catégorie d’élèves à part.

Bien que n’étant pas qualifié de Chapeauflou, Harry est encore une fois un élève à part. En effet, le Choixpeau prend en considération son inclination personnelle : il ne souhaite pas rejoindre la maison Serpentard, et ce malgré les qualités qu’il possède. Ainsi, il décide de l’envoyer dans la maison Gryffondor, une maison qui l’aidera à se construire une nouvelle famille et à être accepté pour la première fois de son existence.

Accompagné de ses amis, le héros fera face à de multiples épreuves tout au long du roman qui lui permettront de passer au niveau supérieur dans sa quête vers la pierre philosophale mais également dans sa formation de jeune sorcier. De ce fait, l’épisode du troll dans les cachots sera l’occasion pour Ron, Harry et Hermione de démontrer de nombreuses qualités jusqu’alors insoupçonnées. Ron progressera alors en enchantements tandis que Harry et Hermione développeront leurs compétences psychosociales, renforçant ainsi les liens d’amitié naissant entre les trois personnages. Dans ce que l’on peut considérer comme leur quête finale vers la pierre philosophale, chaque épreuve permettra à un personnage en particulier de briller : le filet du diable révélera les talents en sortilèges d’Hermione, les clés volantes ceux de Harry en vol sur balais, et la partie d’échecs version sorciers ceux de Ron, véritable expert du jeu. Ainsi, les personnages se construisent tout au long du roman, commettent des erreurs, ajustent leurs comportements, approfondissent leurs connaissances, progressent, tout comme les élèves lecteurs lors de leur parcours scolaire.

Durant son parcours, Harry fera la connaissance de nombreux personnages de contes de fées, à commencer par les sorciers rencontrés à chaque chapitre, qu’il s’agisse de professeurs de Poudlard ou bien de membres de la famille Weasley, chez qui il trouvera refuge dans le deuxième opus. Des personnages merveilleux comme Hagrid le demi-géant, ou encore les gobelins de la banque Gringotts, sont autant d’êtres que l’on peut rencontrer dans les contes de fées traditionnels. Les animaux de compagnie du Monde des Sorciers tels que les hiboux, les chouettes ou les chats font également

référence à ces récits d'enfance qui constituent un monde de référence. Enfin, les objets magiques rencontrés tout au long du roman sont des éléments fréquemment utilisés dans les contes. Les baguettes magiques, les balais, chaudrons, grimoires sont omniprésents dans le quotidien de Harry. Des artefacts plus rares comme la mystérieuse cape d'invisibilité reçue le jour de Noël font également partie des items que l'on pourrait rapprocher de l'univers des contes de fées.

La structure narrative de *Harry Potter à l'école des sorciers* est donc bel et bien celle d'un conte. En ce sens, Marie Saint-Dizier, dans son ouvrage *Le pouvoir fascinant des histoires : ce que disent les livres pour enfants*, offre une analyse de la trame narrative de l'ensemble de la série, qu'elle estime prévisible :

« La série des Harry Potter offre ainsi un excellent exemple de narration prévisible. Elle peut se résumer de la façon suivante : un modeste protagoniste qui ne réalise pas à quel point il est doué, part de chez lui ; il entre dans un royaume inconnu ; en chemin, il rencontre animaux, amis... qui vont l'aider en lui offrant des cadeaux magiques ; il croise un tyran, un ogre... qu'il doit terrasser pour réussir sa mission ; invariablement, il bat son adversaire et retourne chez lui avec argent, femme, etc. » (Saint-Dizier, 2009, p. 108).

Le lecteur pourrait donc parfaitement imaginer ce qui va arriver aux protagonistes. La trame narrative pourrait également être qualifiée de rassurante pour le lecteur, qui va sans peine suivre le déroulé des événements, puisqu'il s'agit d'un schéma proche du conte, dans lequel on retrouve une situation initiale (un enfant à lunettes orphelin vivant chez son oncle et sa tante), un élément perturbateur qui va venir modifier cette situation initiale (l'arrivée de Hagrid qui lui annonce qu'il est en fait un sorcier), des péripéties qui font progresser l'action, une série d'épreuves que le personnage principal traverse, un élément de résolution (l'affrontement avec le professeur Quirrell qui est en fait Voldemort) puis une situation finale (le retour à la normale, Harry rentre chez lui après avoir triomphé du méchant). L'anticipation créée tout au long du roman par l'auteure assure donc un sentiment de familiarité chez le lecteur apprenant de cycle 3, qui rencontre des profils de personnages connus au fil de sa lecture, et qui établit des liens entre ceux-ci et les histoires qu'il a déjà étudiées par le passé.

De plus, la chronologie de l'histoire respecte celle d'une année scolaire classique, ce qui permet au lecteur de suivre les aventures de Harry sans créer de confusion :

« La série des romans de Harry Potter qui offre un bon exemple de conformisme narratif, respecte le déroulement chronologique : la durée du récit est ainsi régulièrement celle d'une année depuis les vacances d'été jusqu'à la fin de l'année scolaire. Le narrateur qui veut donner l'illusion que la scène se produit sous nos yeux, établit une équivalence entre le temps de la fiction et le temps de la narration. L'ordre temporel respecte la progression chronologique des événements, et le respect de la chronologie entretient le réalisme romanesque. » (Saint-Dizier, 2009, p. 110)

Cette chronologie sera par ailleurs entretenue par J.K. Rowling tout au long de la série de sept tomes, ce qui permettra de renforcer ce sentiment de proximité avec le lecteur, qui anticipe ce qu'il s'apprête à lire et y trouve un certain réconfort.

L'écrivaine opte pour une narration à la troisième personne et un narrateur omniscient qui ne fait pas partie de l'histoire mais qui semble tout savoir sur les personnages, et ce dès le début du roman où nous découvrons pour la première fois Mr et Mrs Dursley au 4 Privet Drive : « Il ne vit pas les hiboux qui volaient à tire-d'aile en plein jour. Mais en bas, dans la rue, les passants, eux, les voyaient bel et bien » (Rowling, 1997, p.8). Quelques pages plus tard, le point de vue change : le lecteur se retrouve dans la peau de Harry : « Harry l'entendit s'éloigner vers la cuisine et poser une poêle sur la cuisinière » (Rowling, 1997, p.24). L'histoire est donc à partir de cet instant vécue à travers les yeux du personnage principal. Ce qu'il ne sait pas, le lecteur ne le saura pas davantage. Il arrive quelques fois à J.K. Rowling de changer ce point de vue durant le roman en décrivant les actions d'autres personnages, comme durant le premier match de Quidditch du jeune sorcier : « A cet instant, Hermione arracha les jumelles des mains de Hagrid, mais au lieu de les diriger vers Harry, elle les pointa sur la foule des spectateurs » (Rowling, 1997, p.189). Cela facilite la compréhension de l'histoire pour le lecteur. Il est intéressant de noter que les personnages suivis lorsque Harry est délaissé sont Ron et Hermione, les meilleurs amis du jeune sorcier. Ce changement de point de vue renforce le fait que les trois personnages représentent un trio soudé, et poursuit le processus d'identification et d'empathie déjà installé par l'auteure, puisque le lecteur est plongé dans la dynamique des protagonistes. En effet, Ron et Hermione sont pour Harry de véritables soutiens tout au long du roman. Si ces liens d'amitié entre les personnages constituent un des piliers du récit, il convient d'élargir l'analyse à la dimension intertextuelle présente dans l'œuvre.

1.1.3. Une œuvre aux nombreuses relations intertextuelles

Dans son ouvrage *Palimpsestes*, Gérard Genette aborde le principe de transtextualité du texte en tant que « tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (Genette, 1992, p.7). En ce sens, l'entièreté de la saga *Harry Potter* peut être rapprochée de nombreuses autres œuvres littéraires, de manière plus ou moins subtile. J.K. Rowling fait en effet référence à un certain nombre de mythes, légendes et traditions littéraires, à commencer par le mythe du héros. En effet, le personnage de Harry Potter se trouve confronté à une destinée extraordinaire, et ce malgré son apparence plus qu'ordinaire. C'est un schéma souvent retrouvé dans un grand nombre de contes et mythes populaires, comme exposé précédemment. Dans les contes tels que *Cendrillon*, le thème de l'orphelin est utilisé pour désigner un personnage mis à l'écart qui va découvrir sa vraie nature au fur et à mesure de l'intrigue.

Les références à la mythologie grecque sont nombreuses dans *Harry Potter*, principalement les créatures magiques qui peuplent le Monde des Sorciers. Il n'est pas rare de croiser des êtres hybrides tels que le centaure Firenze, que Harry rencontre lors de son premier voyage dans la Forêt interdite. Les noms de personnages sont souvent choisis en référence à des protagonistes de la mythologie grecque. C'est notamment le cas de Hermione, qui renvoie directement à la fille d'Hélène de Troie et Mélénaos.

Albus Dumbledore est, quant à lui, un clin d'œil au Gandalf de Tolkien et à Merlin l'enchanteur guidant le roi Arthur dans les légendes arthuriennes, véritable mentor pour le héros. Il n'est d'ailleurs pas rare de confondre Gandalf et Dumbledore, tant leur ressemblance est flagrante. Ils sont régulièrement associés du fait de leurs caractéristiques physiques : ce sont deux vieux hommes à la longue barbe blanche à l'allure sage et imposante. Cependant, de nombreux parallèles peuvent être effectués entre les deux personnages, notamment car ils jouent tous deux le rôle de guide pour le sujet, tel que le définit Greimas. Ils incarnent une certaine forme de sagesse, d'érudition et de puissance dans le monde dans lequel ils évoluent.

L'auteure va encore plus loin en ce qui concerne les références littéraires anglosaxonnes. En effet, Poudlard demeure accessible par la voie 9 $\frac{3}{4}$ à la gare King's Cross de Londres, lieu emblématique de la capitale anglaise. Ce passage du monde réel au monde des sorciers n'est pas sans rappeler *Les Chroniques de Narnia* de C.S. Lewis, où les protagonistes rejoignent le monde de Narnia grâce à l'illustre armoire magique de Digory Kirke. Le château en lui-même emprunte également aux romans gothiques de l'époque victorienne comme *Dracula* de Bram Stoker, où le lieu de l'action devient un personnage à part entière.

En revisitant des œuvres du patrimoine littéraire classique anglo-saxonne ainsi que de nombreux épisodes de la mythologie grecque, J.K. Rowling offre à ses lecteurs un monde qui fait écho à d'autres. Cependant, cette culture reste éloignée du patrimoine français, ce qui suppose que les apprenants n'auront pas tous conscience de ces liens d'intertextualité. Cela laisse donc la place à plusieurs niveaux de lecture. Certains ne seront pas en mesure de dépasser la lecture littérale, tandis que d'autres pourront tendre vers la lecture intertextuelle, si leur parcours littéraire le permet.

1.1.4. La traduction française de Jean-François Ménard

« Faire entrer Harry Potter dans l'enseignement, ce n'est pas se raccrocher à un succès pour tenter de capter l'attention défaillante des élèves. C'est décrypter les raisons de cet engouement colossal, ce qui relève du conte et ce qui relève du roman d'aventures ou du fantastique » (Labbé, Millet, 2003, p.3). Voici ce qu'affirment Denis Labbé, docteur ès lettres et Gilbert Millet, certifié de Lettres modernes dans leur *Etude sur J.K. Rowling Harry Potter à l'école des sorciers*. Ces propos confirment la richesse de l'œuvre et l'intérêt de l'aborder en classe avec des élèves de cycle 3. La

quatrième de couverture de l'édition française mentionne clairement : « à partir de dix ans » (Labbé, Millet, 2003, p.10), comme le soulignent les auteurs. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que le titre français, *Harry Potter à l'école des sorciers*, est différent du titre original donné par J.K. Rowling, *Harry Potter and The Philosopher's stone*. Labbé et Millet supposent que cette divergence est liée à « la crainte de l'éditeur français d'un titre trop obscur pour un livre destiné à la jeunesse, et même à un public enfantin » (Labbé, Millet, 2003, p.10). En effet, *Harry Potter and The Philosopher's stone* pourrait se traduire littéralement par « Harry Potter et la Pierre Philosophale ». Or, le choix a été fait de se concentrer sur la thématique de l'école, ce qui peut laisser penser que l'éditeur français, Gallimard, a immédiatement désiré établir un lien entre Harry Potter et l'éducation, thématique qui est au cœur de l'œuvre de J.K. Rowling. Il est par ailleurs pertinent de mentionner qu'une page entière du site web de la maison d'édition intitulée « Commencer Harry Potter »² est dédiée à la découverte de l'univers du jeune sorcier à lunettes. La page propose une lecture en ligne de l'incipit du premier roman ainsi que la possibilité de l'écouter directement. Gallimard semblait donc conscient du potentiel éducatif de Harry Potter dès sa première parution en 1999 et en est encore conscient aujourd'hui, plus de 25 ans plus tard.

Dans *The Translator's 'Magic' Wand: Harry Potter's Journey from English into French*, Anne-Lise Feral s'interroge sur les différents rapports à l'éducation entretenus au Royaume-Uni et en France. En observant certains passages du roman et sa traduction française, il devient évident que la France favorise la réussite tandis que le Royaume-Uni se concentre davantage sur la responsabilité du système éducatif dans son ensemble (« Head Boy an' Girl at Hogwarts in their day » dans la version originale devient « Toujours premiers de la classe à Poudlard, à l'époque où ils étaient étudiants ! » (Feral, 2006, p.461)). Hermione apparaît sur la couverture française de la première édition publiée par Gallimard avec un livre à la main, renforçant son rôle d'élève modèle. De la même manière, le fait que Ron n'ait aucun scrupule à s'absenter de certains cours est passé sous silence dans la traduction française (« Ron wanted to skip Herbology and go straight to the hut » devient « Ron voulut aller voir à l'instant même » (Feral, 2006, p.462)). Dans la traduction française, la spontanéité des dialogues devient moindre, et le langage familier souvent utilisé par Ron est traduit dans un français courant (« She hasn't got much time », he added quickly, 'you know, with five of us.' devient « Ma mère n'a pas beaucoup le temps de faire la cuisine, nous sommes cinq enfants à la maison. » (Feral, 2006, p.462)). Ces changements pourraient être perçus comme une manière d'encourager les lecteurs à adopter un langage plus approprié en milieu social. Dans *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*, il est précisé que le constat effectué dans les années 1990 démontre que l'écart entre élèves des milieux défavorisés et les autres dans le domaine de l'oral n'a pas diminué. Il est donc convenu que « les élèves devraient apprendre à se familiariser avec les usages complexes du

² <https://www.gallimard-jeunesse.fr/commencerharrypotter.html>

langage, ceux précisément qu'utilise l'école » (Inspection Générale de l'Education Nationale, 1990, p.8). La problématique est donc bel et bien présente à la sortie de *Harry Potter* en France.

L'emploi de la négation est quasiment systématique dans la traduction française du roman, alors qu'il n'est que très rarement utilisé par les enfants dans les cours de récréation de nos jours. L'idée qu'en France, la société ne s'organise pas en différentes classes sociales, au contraire du Royaume-Uni, est également renforcée dans la traduction de Ménard. Hagrid s'exprime ainsi comme les autres personnages alors que dans la version originale, J.K. Rowling lui fait adopter un dialecte qui renvoie à son statut social. Ce faisant, *Harry Potter* s'inscrit donc dans les caractéristiques littéraires anglo-saxonne et s'ancre dans les codes du théâtre élisabéthain.

De la même manière, Drago Malefoy est moins obsédé par l'idée de classe sociale dans la traduction française du roman ("our kind" devient « de notre monde » au lieu de « de notre espèce » (Feral, 2006, p.464)). La ségrégation, pourtant au cœur du discours du personnage, est ainsi occultée. Malefoy et ses amis sont rendus un peu moins détestables et leurs actions sont minimisées, ce qui est un fait assez commun dans la traduction en littérature jeunesse. Dans l'adaptation cinématographique, cette ségrégation n'apparaît pas, elle ne sera développée qu'à partir du deuxième film, où le personnage s'en prendra à Hermione pour le simple fait qu'elle est issue de parents Moldus. De cette façon, les mots sont manipulés pour demeurer en accord avec les mœurs sociales du pays en question (voir Labbé pour le fait que Poudlard est une école typiquement britannique et n'a presque rien en commun avec les écoles françaises). Ménard a également choisi de ne pas conserver les noms originaux de magasins, marques et tout ce qui fait référence à la société de consommation dans l'univers de J.K. Rowling. Par exemple, les bars Mars ne sont pas mentionnées (elles sont remplacées par des « barres en chocolat, friandises » (Feral, 2006, p.469), et le "Eeylops Own Emporium" devient "the owl shop" (« le magasin de hiboux ») (Feral, 2006, p.469), ce qui occulte complètement la connotation assez pompeuse du texte original. En ce sens, la frontière entre réel et imaginaire s'agrandit, puisque Ménard a fait le choix de ne pas conserver ces aspects qui, pourtant, renvoient directement à quelque chose de familier pour le lecteur. Le traducteur insiste également sur l'ajout de la mention « des sorciers » de nombreuses fois dans le premier tome ("The Daily Prophet" est traduit par « La Gazette du Sorcier », "Madam Malkin's Robes for All Occasions" devient « Madame Guipure, prêt-à-porter pour mages et sorciers » (Feral, 2006, p.470)). Il semble toutefois primordial de souligner que ces changements n'ont pas eu l'air d'avoir impacté le sentiment d'identification des jeunes lecteurs français. Une autre interprétation pourrait être donnée à ces nombreux changements. En effet, une traduction doit sembler aussi fluide que possible et se doit de respecter les codes de la langue ciblée. Ainsi, traduire littéralement "Madam Malkin's Robes for All Occasions" par « Les Robes de Madame Torchon pour toutes occasions » n'aurait tout simplement pas fonctionné pour un lecteur français, qui n'aurait pas saisi les subtilités du texte original. Ménard fait également le choix de simplifier les descriptions faites par J.K. Rowling. Selon cette étude, ceci empêche véritablement le lecteur de se plonger dans le réalisme des scènes de vies quotidiennes qui sont pourtant très

présentes dans le roman : “They are frequently deleted from the French, preventing young readers from relating to common situations such as canteen conversations.” (« Elles sont fréquemment supprimées de la version française, ce qui empêche les jeunes lecteurs de s’identifier à des situations de la vie quotidienne telles que les conversations du midi à la cantine ») (Feral, 2006, p.471) :

“In her rich descriptions, Rowling often adopts the perspective of child. The perspective offered in Harry Potter à l’école des sorciers, however, is often an adult’s. This prevents children from relation to the young characters, their environment and their activities” (Feral, 2006, p.471). (“Dans ses descriptions très riches, Rowling adopte souvent le point de vue de l’enfant. Toutefois, le point de vue offert dans Harry Potter à l’école des sorciers est souvent celui d’un adulte. Ceci empêche les enfants de s’identifier aux jeunes personnages, à leur environnement et leurs activités.”).

De multiples détails sur l’environnement autour de l’école de sorcellerie Poudlard et la vie de ses élèves sont omis dans la traduction française :

Version originale	Traduction française
“At three-thirty that afternoon, Harry, Ron and the other Gryffindors hurried down the front steps into the grounds for their first flying lesson. It was a clear breezy day and the grass rippled under their feet as they marched down the sloping lawns towards a smooth lawn on the opposite side of the grounds to the Forbidden Forest, whose trees were swaying in the distance.” (108-9)	« A trois heures et demie, cet après-midi-là, les élèves de Gryffondor sortirent dans le parc pour se rendre sur lieu de leur première leçon de vol. Le ciel était clair et les vastes pelouses ondulaient sous une faible brise. Le terrain se trouvait du côté opposé à la Forêt interdite dont on voyait les arbres se balancer au loin. »

Le terme “Herbology”, qui aurait pu se traduire par « Herbologie » et aurait fait échos aux classes connues des élèves français comme technologie ou biologie, a été supprimé de la traduction. En ce sens, le sentiment de familiarité ressenti par le lecteur se trouve diminué. Toutefois, l’est-il réellement ?

Olivier Piffault relève le fait que le succès rencontré par l’œuvre « amène l’éditeur anglais à faire homogénéiser les illustrations, et la traduction est retouchée. » (Bibliothèque nationale de France, 2008, p.536). Il suppose même que J.K. Rowling a été influencée par le succès du roman en développant une écriture de plus en plus cinématographique au fil des tomes, rendant ainsi son œuvre de plus en plus aisée à adapter au cinéma, comme si elle était destinée à l’être et que les romans et les films étaient deux parties indissociables l’une de l’autre.

Ce fait relèverait donc davantage d’une stratégie marketing qu’une véritable stratégie littéraire :

« [...] les meilleurs chiffres de tirages et de ventes sont aujourd'hui le fait de titres adaptés au cinéma ou de novellisations de films ou de séries télévisées. "Ce livre-là, tu l'as lu ou tu l'as vu ?" pourrait-on demander à beaucoup d'enfants : mais est-ce une caractéristique propre au jeune lectorat ? Ou un signe de l'évolution actuelle et de l'interprétation des médias et des supports culturels en général ? » (Bibliothèque nationale de France, 2008, p 534)

L'adaptation cinématographique de l'œuvre de J.K. Rowling rentre donc parfaitement dans la catégorie des œuvres que le public a plutôt vu que lu. Elle répond à une demande qui s'est développée au fil du temps. Il semblerait aujourd'hui qu'entrer dans la lecture par le cinéma soit courant et même par moments nécessaire.

I.2 – Analyse de l'adaptation cinématographique

I.2.1. La création d'un monde de référence

Dans *Visual Interpretation of Harry Potter Novels*, Anna Dilanian définit le principe de multimodalité :

"Multimodality describes the process of communication in terms of textual, auditory, linguistic, spatial and visual resources or other modes that are used for transferring the linguistic message"
(« La multimodalité décrit le processus de communication en termes de ressources textuelles, auditives, linguistiques, spatiales et visuelles, ou tout autre mode utilisé pour faire passer un message linguistique ») (Dilanian, 2018, p.110).

Dans le cas de *Harry Potter à l'école des sorcières*, sorti en 2001 et réalisé par Chris Columbus, le concept de multimodalité prend tout son sens. En effet, pour adapter le célèbre roman de J.K. Rowling, le réalisateur, producteur et scénariste américain a dû prendre appui sur le texte original de l'auteure britannique. Il s'agissait d'un travail de longue haleine, puisqu'il fallait transposer sur le grand écran un monde totalement inédit préalablement imaginé par l'auteure, qui avait une idée bien précise de ce qu'elle voulait montrer au public. Toutefois, le choix de Chris Columbus était tout à fait pertinent. En effet, le réalisateur avait déjà travaillé sur d'énormes succès tels que *Les Goonies* (1985), *Gremlins* (1984) ou encore *Maman, j'ai raté l'avion !* (1990) et avait été sollicité par Steven Spielberg, spécialisé dans la science-fiction et les films d'aventure. Ces œuvres narrent également les aventures initiatiques de leurs héros.

La bande originale du film, ainsi que celle des deuxièmes et troisièmes volets, a été composée par l'illustre John Williams, à qui l'on doit notamment les bandes son de *Star Wars*, *Les Dents de la Mer* ou encore *Indiana Jones*. La bande originale de *Harry Potter à l'école des sorcières* a été nommée aux Oscars dans la catégorie meilleure musique originale en 2002 face à celle du premier volet du *Seigneur des Anneaux*, autre monument de fantasy. La musique du film, et plus particulièrement son thème principal *Hedwig's Theme*, fait aujourd'hui partie des plus reconnaissables de tous les temps.

Selon une étude menée en 2021 par l'institut OnePoll, *Harry Potter* arrive en tête devant *Titanic* (1997) et *Inception* (2010) : 36 % des 2000 participants à l'étude ont reconnu et identifié la bande originale du film. Le thème de *Harry Potter* représente une véritable entrée dans le monde merveilleux. L'utilisation du célesta, un clavier percussif, en début de thème, et des cloches, contribue à créer une atmosphère mystérieuse qui s'amplifie à mesure que le morceau se poursuit. Il pourrait ainsi être comparé à la Fée Dragée du *Casse-Noisette* de Tchaïkovski. John Williams a également fait le choix des cors, instruments souvent associés à l'univers des contes. L'impression que les cordes, les vents et les cors tourbillonnent ensemble renforce le fait que le thème musical semble, comme le personnage d'Hedwige, la chouette de Harry, prendre son envol vers le monde des sorciers. Il apparaît toujours à des moments clés de l'intrigue. Il était indispensable qu'il soit donc confié à un compositeur expérimenté car son rôle est primordial dans l'adaptation. A ce titre, il devient une extension du monde des sorciers et contribue à habiller l'œuvre cinématographique dans son intégralité. Lorsqu'il résonne, le spectateur sait qu'il pénètre dans une autre réalité. Il transmet un message fort à l'audience et sert donc de transition entre réel et imaginaire.

Le tournage des films *Harry Potter* a été réalisé aux studios Leavesden appartenant à Warner Bros, aujourd'hui ouverts au public. Les décors ont été conçus par Stuart Craig et sa collaboratrice Stephenie McMillan. Là encore, le directeur artistique choisi par David Heyman, producteur du film, est expérimenté. Il a notamment travaillé avec David Lynch sur *Elephant Man* (1980) ou encore sur le célèbre *Les Liaisons Dangereuses* (1988). Il a été nommé huit fois aux Oscars des meilleurs décors pour son travail et en a remporté trois. Il a reçu deux nominations pour sa contribution à la saga du monde des sorciers. Stuart Craig a travaillé en collaboration étroite avec J.K. Rowling, qui lui a fait parvenir des esquisses correspondant à la vision de l'univers qu'elle avait créé, et plus précisément de Poudlard et ses environs. C'est sans nul doute le château qui demeure l'élément le plus emblématique des chroniques du jeune sorcier, comme le souligne Denis Labbé :

« Les décors gothiques de Poudlard nous renvoient aux films de la Hammer, célèbre compagnie anglaise qui produisait des films fantastiques dans les années 60-70. L'esprit shakespearien des acteurs, la place des fantômes, les tableaux mouvants, les costumes, ramènent le spectateur aux écoles anglaises classiques, ce qui était l'une des volontés de l'auteur. » (Labbé, 2003, p. 123)

Ainsi, *Harry Potter* s'inscrit encore une fois dans la tradition du théâtre élisabéthain. Le décor est un personnage à part entière et participe à rendre l'expérience du spectateur inoubliable. Le château prend vie dès le premier plan et nous embarque dans le monde merveilleux de Harry. Les mots ne semblent alors plus nécessaires, les décors se suffisant à eux-mêmes. Le spectateur français se retrouve ainsi immergé dans l'univers du jeune sorcier, un univers lointain, se situant de l'autre côté de la Manche, un univers qui n'existe pas dans le monde que nous connaissons mais qui demeure ancré dans une culture, elle, bien réelle. En effet, Poudlard est une sorte de puzzle reconstitué comprenant des lieux emblématiques anglais tels que l'illustre Université d'Oxford. Dès lors, celui

qui visionne le film et/ou lit le roman peut retrouver au Royaume-Uni un grand nombre de sites ouverts au public qui ont fortement inspiré la saga, rendant la frontière entre imaginaire et réel encore plus mince.

La création des costumes est confiée à Judianna Makovsky, costumière de renom, à qui l'on doit aussi les costumes de la saga *Hunger Games* ainsi que de nombreux films de la série des *Marvel*. Elle est nommée pour son travail dans *Harry Potter à l'école des sorciers* aux Oscars dans la catégorie meilleurs costumes. Dans le roman, les tenues des personnages sont très brièvement décrites par J.K. Rowling. Makovsky s'était d'abord basée sur la couverture du livre original pour le costume de Harry. Il y porte une paire de jeans et un maillot de rugby à manches longues aux couleurs de Gryffondor. La costumière a toutefois rapidement constaté que cela ne produisait pas l'effet escompté et a opté pour des uniformes, donnant immédiatement une dimension magique aux costumes. Certains acteurs tels que Alan Rickman, interprète du professeur Rogue, n'ont pu donner vie à leur personnage qu'une fois l'habit porté, aussi simple soit-il.

Les uniformes de Poudlard font aujourd'hui partie du patrimoine culturel. De nombreux enfants se déguisent en élève de leur maison favorite le jour d'Halloween. Les robes de sorciers, les écharpes, bonnets et cravates à l'effigie des maisons de Poudlard sont autant d'éléments qui participent à créer un monde de référence commun pour les enfants. Ils participent au processus d'identification déjà entamé, renforcent leur sentiment d'appartenance à la saga, et contribuent à la rendre incontournable.

Selon Laurent Aknin, il existe « trois principales fonctions des adaptations de la littérature écrite à l'écran. » (Bibliothèque nationale de France, 2008, p.537-538). Il distingue ainsi « la fonction commerciale » qui suppose que la « réputation [...] suffit à promouvoir le film en amont », « la fonction de la légitimation » qui affirme qu'une adaptation cinématographique « sera toujours perçu[e] comme plus légitime » si elle est issue d'un roman, d'autant plus si sa notoriété est importante, et enfin, « la fonction de sécurisation, liée à une peur constante éprouvée par le cinéma » (Bibliothèque nationale de France, 2008, p.537-538). *Harry Potter* remplit pleinement ses trois fonctions, puisque la série de J.K. Rowling connaissait déjà un succès retentissant au moment de la conception du premier film et sa qualité n'était plus à démontrer. Aknin estime : « à de rares exceptions près, il n'existe guère de "classiques de l'enfance" au cinéma, mais plutôt de très grands films qui ont su, à partir des œuvres littéraires, imposer un style ou un ton à plusieurs générations de spectateurs en même temps » (Bibliothèque Nationale de France, 2008, p.537-538). C'est le cas de la saga, qui s'est imposée comme un classique du cinéma auprès de millions de personnes à travers le monde après avoir été un classique de la littérature jeunesse.

Anna Dilanian distingue deux types d'interprétations visuelles : l'interprétation fidèle ("*faithful interpretation*"), c'est-à-dire celle qui se voudrait le plus proche possible du matériau

original, à savoir le texte de J.K. Rowling, et l'interprétation adoptive ("*adoptive interpretation*") (Dilanian, 2018, p.110), qui est celle que chacun se fait à la suite de sa lecture du roman. Elle estime que la première de couverture du roman ainsi que le poster du film sont des interprétations fidèles tandis que les personnages sont des interprétations adoptives.

La volonté d'être le plus proche possible du roman transparait particulièrement dans l'adaptation de Chris Columbus. Les quelques modifications apportées ont uniquement pour but d'accélérer le récit. Les éléments jugés moins importants par l'équipe du film sont occultés et seuls demeurent les éléments clefs du schéma narratif, ceux qui permettent de faire avancer l'histoire. Ainsi, la Warner réalise l'exploit de condenser de manière remarquablement scrupuleuse les quelques centaines de pages de J.K. Rowling en deux heures et trente-deux minutes à l'écran. Le réalisateur américain livre une adaptation très visuelle et fait rapidement l'unanimité auprès des fans, ce qui lui vaudra de réaliser le second opus de la saga.

Il alterne intelligemment entre de nombreux plans d'ensemble qui permettent de situer l'action et d'éviter tout malentendu chez le spectateur, et des gros plans, capturant ainsi les émotions des personnages. Les effets chez l'audience s'en trouvent d'autant plus impactants : en dévoilant d'abord la réaction de Harry face au Chemin de Traverse, Columbus parvient à créer une curiosité chez le spectateur, qui découvre le lieu après le héros. La complémentarité entre compréhension et interprétation, entre le texte et l'image, entre alors en jeu. Le choix d'utiliser des *travelings* à certains passages clefs du film augmente la fluidité des séquences, comme une invitation à entrer dans le monde des sorciers, notamment lors de la traversée du lac noir en barque pour rejoindre le château de Poudlard. L'auditoire a alors l'impression d'être parmi les élèves, et la vue en contre-plongée accentue l'immensité et le caractère grandiose du lieu. Ces séquences plus lentes autorisent le spectateur à observer les décors et ce qui se déroule en arrière-plan.

La palette de couleurs est scrupuleusement choisie. En effet, les couleurs chaleureuses utilisées lors de passage tels que la découverte du Chemin de Traverse ou la Grande Salle soulignent le fait que le monde des sorciers devient progressivement un lieu où Harry se sent bien, chez lui. Il se construit en Poudlard un foyer qu'il n'a jamais eu chez les Dursley. Le spectateur ressent alors la même chose que le personnage et considère rapidement le château et ses alentours comme une seconde maison. L'atmosphère accueillante est d'autant plus accentuée par le choix d'utiliser des éclairages à la bougie, rappelant les fêtes de Noël.

En 2018, Dilanian met en lumière les différences entre les descriptions des personnages de Harry et Hermione dans le livre et le choix des acteurs dans le film de Chris Columbus qui est selon elle lié à la culture anglosaxonne et l'interprétation faite par le réalisateur (Dilanian, 2018, p.112). En effet, Daniel Radcliffe, choisi pour interpréter Harry, n'a pas les yeux verts, à l'instar de sa mère Lily Potter, comme dans le roman mais bien bleus, un détail immédiatement remarqué par les fans de la

saga. Après un essai de port de lentilles de contacts colorés non concluants, l'équipe du film a finalement décidé de ne pas changer la couleur des yeux de Daniel Radcliffe. L'acteur est retenu par Columbus en raison de sa maturité malgré son jeune âge, ainsi que la profondeur qu'il dégage.

Emma Watson, l'interprète de Hermione Granger, a quant à elle de nombreux points communs avec le personnage qu'elle incarne. Elle est très studieuse et intelligente, ce qui la rend proche d'Hermione. Toutefois, dans le roman, la jeune fille a de grandes dents, et ceci demeure ainsi jusqu'au quatrième opus. Le réalisateur a tenté de faire porter de fausses dents à l'actrice, mais cette idée a vite été avortée. L'actrice a souvent été jugée trop attrayante sur le plan physique pour incarner Hermione par les fans, et ce malgré le fait qu'elle correspond majoritairement à la description faite dans les romans, puisqu'elle a les yeux noisette et les cheveux bruns, légèrement bouclés et épais.

La plume de l'auteure reste brève en ce qui concerne les descriptions physiques des personnages et s'attarde davantage sur leurs traits moraux, rendant ainsi ses héros plus accessibles pour le lecteur, à l'instar des contes. En 2019, David Goldie, dans sa thèse « Harry Potter and the Battle of Adaptation », évoque le fait que la manière d'écrire de J.K. Rowling est profondément influencée par le cinéma (Goldie, 2019, p.118). En ce sens, la saga *Harry Potter* peut être rapprochée de certains blockbusters Hollywoodiens du point de vue de sa trame narrative et de la façon dont sont décrites les scènes d'action, qui interviennent à intervalles réguliers tout au long des romans. Rowling suit la trame définie par Syd Field en 2005 dans *Screen Play: The Foundations of Screen Writing* selon laquelle un film est divisé en trois parties : l'introduction des personnages, la quête de ces personnages et enfin l'accomplissement de cette quête, une forme de résolution.

Dans leur étude « What Has Harry Potter Done for Me? Children's Reflections on Their Potter Experience », Steve Dempster, Alice Oliver, Jane Sunderland, et Joanne Thistlethwaite démontrent que de nombreux élèves ayant participé à l'expérience ont désiré lire les romans après avoir vu au moins un ou plusieurs films adaptés de la saga : “many participants across all focus groups were inspired to read the books after watching one or more of the films” (Dempster, Oliver, Sunderland, Thistlethwaite, 2016, p.279). L'adaptation cinématographique devient alors une véritable valeur ajoutée :

“Although viewing is often perceived as passive and reading as active, viewers can draw additional meaning from what they have seen. More specifically, Parry (Children Film and Literacy, 2003) points to productive relationships between young viewers' experience of films, their understanding of narrative, their own storytelling, and, indeed, their reading.” (« Même si regarder un film est souvent perçu comme une expérience passive et lire un livre comme une expérience active, les spectateurs peuvent puiser un sens additionnel dans ce qu'ils voient. Plus spécifiquement, Parry (Children Film and Literacy, 2003) met le doigt sur les relations productives entre l'expérience faite par les jeunes spectateurs, leur compréhension de la trame narrative, leur propre manière de raconter une histoire, et, en effet, leur lecture. ») (Dempster, Oliver, Sunderland, Thistlethwaite, 2016, p.279).

1.2.2. L'adaptation cinématographique : un levier pour la compréhension et l'imagination

En 1910, J. Searle Dawley adapte *Frankenstein* de Mary Shelley sur le grand écran. Ce film muet est considéré à ce jour comme la première adaptation filmique de l'Histoire du cinéma. Depuis, les transpositions à l'écran ont suscité de nombreux débats, toutefois, leur popularité n'est plus à démontrer tant elles prolifèrent. Dans le domaine de l'enseignement, l'association de la littérature et du cinéma peut faciliter la compréhension littéraire et permettre l'apprentissage facilité d'une langue étrangère. En utilisant « ses propres mécanismes pour exprimer la poétique textuelle, à travers, entre autres, le scénario, le positionnement des caméras, les couleurs, la musique » (Pereira dos Santos, Pinheiro-Mariz, 2018, p.83), comme analysés précédemment, le film permet une approche différente du texte. Pereira dos Santos et Pinheiro-Mariz citent Lacelle et Lebrun :

« Le réalisme attribué à l'image en mouvement n'est pas surprenant. L'effet de catharsis est accentué au cinéma par le fait que l'identification passe par le visuel ; le spectateur se reconnaît dans le mouvement des personnages comme s'il se trouvait devant un miroir. » (Lacelle, Lebrun, 2014, p. 83)

Ainsi, l'enseignement se trouve enrichi par l'image, particulièrement chez les élèves les plus en difficulté dans le domaine de la compréhension. Comme le relèvent Pereira dos Santos et Pinheiro-Mariz, « la polysémie du texte » (Pereira dos Santos, Pinheiro-Mariz, 2018, p.83) peut être un frein pour les élèves. En visionnant des adaptations cinématographiques au cycle 3, les apprenants s'engagent dans une démarche progressive pour accéder au sens, bien que plus explicite que celui du texte, comme le stipulent les programmes. Le repérage des personnages principaux, des lieux où se situent l'action, la chronologie de l'histoire ainsi que l'implicite sont autant de points abordés durant la découverte d'une œuvre de cinéma. Les élèves seront également confrontés aux caractéristiques du merveilleux, rendues bien plus explicites, et devront mettre en lien certaines informations durant le visionnage. Toutes ces compétences sont transférables à la compréhension du texte par la suite. Le film sert alors de véritable levier.

Comme évoqué par Pereira dos Santos et Pinheiro-Mariz, la transposition filmique est « une traduction intersémiotique » (Pereira dos Santos, Pinheiro-Mariz, 2018, p.86), c'est-à-dire qu'elle apporte la vision du réalisateur et du scénariste à travers notamment des dialogues, des personnages et du jeu des acteurs. Après visionnage du film, les élèves peuvent être en mesure d'amorcer une certaine compréhension du texte écrit, puisqu'ils auront déjà en leur possession des éléments de compréhension donnés par le film. Ce moyen subtil de faciliter la compréhension et de lancer le processus d'interprétation est permis par le cinéma, qui forme des images mentales fortes. Il ne faut toutefois pas négliger l'étude du roman, qui représente une plus grande richesse sur le plan didactique puisque le texte s'attarde davantage sur la dimension culturelle que le film qui englobe à la fois « l'esthétique, le loisir, l'idéologie et les valeurs sociales » (Pereira dos Santos, Pinheiro-Mariz, 2018,

p.89). S'attarder sur les ressemblances et les différences entre l'œuvre originale et son adaptation, la vision du réalisateur, comment sont traduites les émotions des personnages à l'écran, et l'opinion des apprenants sur les changements apportés sont autant de possibilités offertes par une étude croisée. Les élèves mobilisent alors de nombreuses compétences dans le domaine de la lecture et compréhension de l'écrit, enrichissant ainsi leur patrimoine culturel et leurs bagages dans le domaine du cinéma et de la littérature.

En ce sens, le spectateur dépasse l'expérience considérée passive face à l'écran. Pour que cela soit possible, il faut que l'apprenant en ait pleinement conscience. Les connaissances acquises et les compétences mobilisées doivent être explicitées afin que l'aventure cinématographique devienne une valeur ajoutée à la lecture. Il demeure essentiel que l'élève passe de spectateur normal à spectateur analyste, deux postures identifiées par Vanoye et Goliot-Lété en 2001. Le spectateur normal se situe dans une démarche de plaisir, de simple loisir face au visionnage, tandis que l'analyste est actif et effectue un véritable travail d'analyse. Ce positionnement est rendu possible au moyen de stratégies de lectures multimodales, comme le démontrent Nathalie Lacelle et Christine Vallée (2010). Elles dégagent donc « cinq stratégies d'écoute relevant des compétences textuelles spécifiques et multimodales » (Lacelle, 2012, p. 54) :

1. Reconnaître / analyser le rôle des images mobiles dans l'histoire.
2. Reconnaître / analyser le rôle des sons (bruits, paroles, musiques) dans l'histoire.
3. Interpréter l'influence des lieux sur les situations et les personnages.
4. Interpréter les relations interpersonnelles grâce à des données visuelles et sonores.
5. Relever les données textuelle, sonore, visuelle informant le spectateur sur le contexte géographique, religieux, politique, social.

Ainsi, les apprenants seront attentifs à tous les éléments qui participent à la richesse d'une adaptation cinématographique. Ils sauront avec certitude sur quoi leur attention doit être portée et ce qu'il est important de relever : les plans, le son, les lieux, les personnages, le contexte dans lesquels ils évoluent. Ils seront ensuite amenés à exprimer leur ressenti face à ces informations, ce qui permettra d'enrichir leur posture de lecteur par la suite :

« [...] tout lecteur est un fabricant d'images : les romans sont comme des semeurs qui déposent dans l'imagination des graines de sens. Ce sens germe de façon différente selon ton expérience, ton vécu, ta culture, tes connaissances. C'est pour ces raisons qu'une histoire sera interprétée de manière différente pour chaque lecteur. C'est comprendre aussi qu'il n'y a pas de lecture fausse, mais une grande richesse dans la différence. Ainsi, tous ceux qui ont lu ce roman ne l'ont pas imaginé exactement comme toi. » (Lacelle, Vallée, 2010, p.58)

De ce fait, l'élève construit ses propres images et sa propre imagination face à l'œuvre étudiée. Il comprend que ce qu'il perçoit est différent de son voisin, et ainsi de suite. La confrontation des points de vue devient alors un moyen d'accroître encore davantage sa propre compréhension et permet de poser de nouvelles questions et d'y apporter des pistes de réponses. Il ne demeure pas de vérité face à l'œuvre, seulement une multitude d'interprétations. La subjectivité prend alors tout son sens.

Chapitre 2 – Lecture-compréhension de l’écrit au cycle 3

II.1. Les élèves français et la compréhension de l’écrit : une dégradation depuis 2001

L’étude internationale Pirls mesure les performances en compréhension de l’écrit des élèves de CM1 en France. La « NOTE D’INFORMATION n°23.21 » publiée en mai 2023 par le Ministère de l’Education nationale et de la Jeunesse et la DEPP (Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance) à la suite de cette étude démontre que la France, avec un score moyen de 514 points, se place au-dessus de la moyenne internationale qui est à 500 points, mais en dessous de la moyenne européenne qui est à 527 points (voir annexe). Il demeure cependant important de remarquer qu’après quinze années de résultats en baisse, la France se stabilise tandis que de nombreux pays de l’Union européenne souffrent d’un réel déclin de 11 points en moyenne par rapport à 2016. Ainsi, malgré une dégradation depuis 2001, les récents résultats relèvent d’une certaine stabilisation.

De plus, les performances des élèves sur la compréhension de textes narratifs et informatifs en 2001 et en 2021 ne sont pas très éloignées. En effet, le score moyen sur les textes narratifs se situait à 519 en 2001 contre 516 en 2021 (voir annexe). Pour ce qui est des textes informatifs, l’écart est plus conséquent puisqu’il se situait à 532 en 2001 contre 512 en 2021. Cependant, ce sont les textes narratifs qui nous intéressent ici dans le cadre de ce mémoire. Il faut donc relever que le niveau des élèves en compréhension en France en classe de CM1 est plutôt stable depuis une vingtaine d’années.

Il paraît également pertinent de remarquer que les études sur les processus de compréhension « Interpréter » et « Apprécier » augmentent de 9 points et celles sur les plus simples « Prélever » et « Inférer » restent stables (voir annexe). Les élèves sont donc plus enclins à l’interprétation qu’auparavant.

II.2. L’enseignement de la compréhension de l’écrit : les différentes théories pédagogiques

Il convient tout d’abord d’établir la différence entre la compréhension et l’interprétation de l’écrit. Au cours du processus de compréhension, le texte constitue un objet secondaire, tandis que lorsqu’il s’agit d’interprétation, le texte, en tant qu’œuvre littéraire, est l’objet premier. En compréhension, il est attendu d’extraire des données internes au texte, là où en interprétation, il faut davantage aller au cœur des données intertextuelles et effectuer des mises en réseaux afin d’accéder à l’implicite. Le sens premier du texte est alors dépassé et le lecteur peut se l’approprier. La compréhension a ainsi une valeur de vérité commune, admise du plus grand nombre, tandis que l’interprétation incarne un point de vue subjectif. Cependant, elles ne peuvent être séparées.

Selon Jocelyne Giasson, théoricienne de la compréhension en lecture, il est indispensable, durant le travail de compréhension, d'enseigner des stratégies explicites aux élèves ainsi que la manière de les utiliser dans le cadre de la lecture. Elle distingue cinq processus de lecture : le microprocessus, le processus d'intégration, le macroprocessus, le processus d'élaboration et le processus métacognitif (cf. Giasson, 1990, p.16)³ :

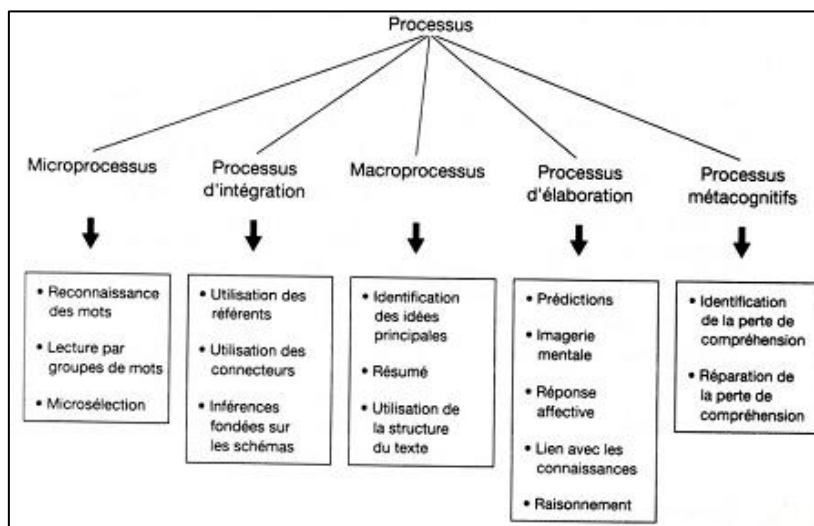


Figure 2 : Les processus de lecture de Giasson, 1990

Giasson souligne par ailleurs qu'il est nécessaire de coconstruire la signification du contenu d'un texte grâce à des discussions ouvertes en groupe classe. Le sens est ainsi rendu possible par la confrontation des idées et le débat, outil régulièrement investi en cycle 3. Le lecteur, le texte et le contexte agissent donc de manière simultanée sur la compréhension en lecture (cf. Giasson, 1990, p.16) :

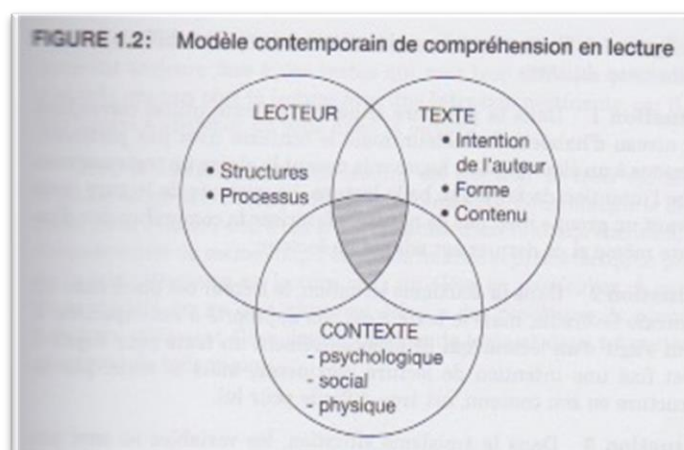


Figure 3 : Modèle contemporain de compréhension en lecture de Giasson, 1990

Le processus de compréhension dépend donc d'un sujet-lecteur. Son expérience sera influencée par son vécu, le milieu social dans lequel il évolue ainsi que ses références culturelles. Par

³ Source dérivée du CM Compréhension et Interprétation, INSPE de Montauban (non accessible au public).

conséquent, il devra mobiliser plusieurs compétences pour accéder au sens explicite et pouvoir le transcender pour atteindre l'implicite. En ce sens, en 2018, Marie-France Bishop, professeure des universités en sciences de l'Education, spécialiste de didactique du français, à l'université de Cergy Pontoise, distingue quatre types de compétences nécessaires à la compréhension : les compétences narratives, les compétences inférentielles, les compétences lexicales et les compétences de décodage. Ces compétences viennent s'ajouter aux quatre domaines déjà établis par Annie Magnan et Jean Ecalte, en 2010 et Maryse Bianco en 2015 : le domaine de la métacognition, celui des capacités cognitives, celui des connaissances et celui de l'activité du lecteur.

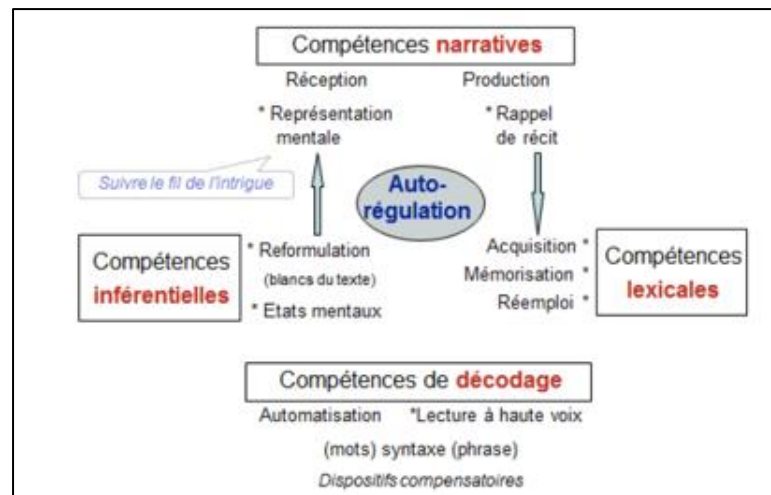


Figure 4 : Les compétences nécessaires à la compréhension de Marie-France Bishop, 2018

Pour comprendre, l'élève doit donc devenir un sujet-lecteur. Pour cela, il doit coconstruire des significations avec autrui et engager à la fois des savoirs, c'est-à-dire des connaissances dans le domaine de l'écrit, des compétences, qu'il pourra transformer en savoirs, et des capacités, c'est-à-dire des aptitudes qu'il sera en mesure d'utiliser lors du processus de compréhension (cf. Dupont et Grandaty, 2022) :

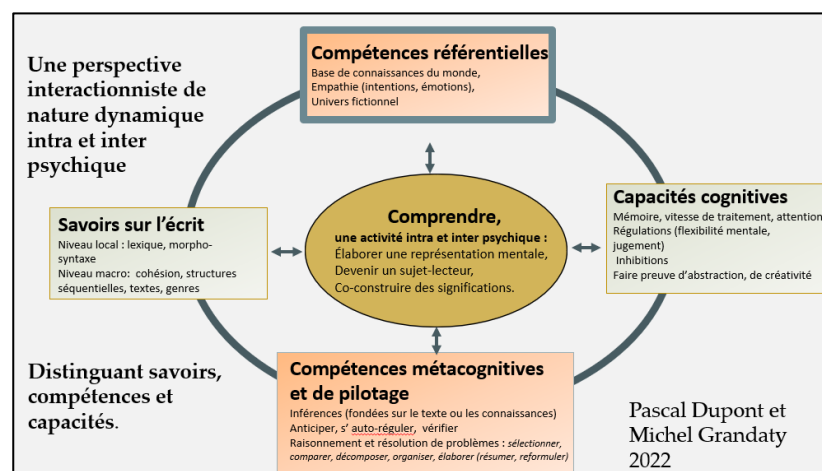


Figure 5 : Le processus de compréhension selon Pascal Dupont et Michel Grandaty, 2022

II.3. L'accompagnement des élèves à la pratique de la lecture : une préoccupation au cœur de l'Ecole

Selon La Note d'Information n°23.21 publiée en mai 2023 par le Ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse et la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), « les professeurs français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves de manière quotidienne et/ou hebdomadaire des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit » (Ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse, DEPP, 2023, p.4).

« Parmi les besoins de formation en lecture compréhension, les professeurs français déclarent comme prioritaires “la prise en compte de la différenciation de l'enseignement en fonction des besoins et des intérêts des élèves” (61 % contre 45 % dans les autres pays européens) et “l'évaluation de la lecture des élèves” (49 % contre 41 %). Ils citent aussi fréquemment un besoin de formation relatif à « l'enseignement des compétences ou des stratégies de compréhension en lecture ». Mais sur ce point, ils ne se distinguent pas de leurs homologues européens (45 % contre 43 %). » (Ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse, DEPP, 2023, p.4).

Marie-Hélène Inglin Routisseau, dans son ouvrage *Des romans pour la jeunesse* souligne qu'il faut que la littérature jeunesse « fasse de l'élève un lecteur et qu'elle développe auprès du lecteur aussi bien des compétences linguistiques que des compétences cognitives, et plus largement une culture littéraire » (Inglin Routisseau, 2008, p. 32). En ce sens, lire des œuvres de littérature jeunesse en classe paraît indispensable pour que les élèves développent des compétences de lecteur ainsi qu'une culture littéraire, mais aussi pour les encourager à la lecture plaisir.

De surcroît, Inglin Routisseau souligne à juste titre que les propos de Paul Granet tenus en 1975 dans *Pour une politique du livre : rapport à M. le Premier Ministre*, sont toujours d'actualité plus de quarante ans plus tard :

« Le but à atteindre qui est l'intelligence et le plaisir de la lecture, appelle deux séries d'efforts contradictoires d'une part une intégration plus complète de la lecture dans la pédagogie, d'autre part la déscolarisation du livre. En effet si l'on doit apprendre la lecture, on doit en même temps oublier qu'elle est un exercice. Il faut qu'elle se trouve comme naturellement dissociée des notions de peine et de contraintes pour être peu à peu associée aux notions de liberté, d'aventure personnelle et de détente. » (Granet, 1975)

L'école vise à la fois à faire du livre un objet d'étude mais également un objet de plaisir pour l'élève. Elle souhaite faire en sorte que lire devienne un choix et dépasse le lieu de la classe. Il ne s'agira plus pour l'enfant de lire pour obtenir une note, par contrainte, mais de lire pour élargir son horizon, s'évader, découvrir une autre réalité dans laquelle il pourra se reconnaître et s'immiscer. De ce fait, *Harry Potter* s'impose comme une œuvre accessible et répondant aux critères supposés d'une lecture plaisir, s'inscrivant dans le patrimoine de la littérature jeunesse telle qu'elle est définie par Sophie Van Der Linden dans son ouvrage *Tout sur la Littérature Jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes* :

« Par les termes de "littérature de jeunesse", on tend à désigner des livres qui auraient été écrits à l'intention des enfants et des adolescents, et publiés par des éditeurs du secteur jeunesse.

Ce sont bien ces livres-là, œuvres d'une création singulière, innovations récentes comme indétronables classiques, qui apporteront aux enfants l'irremplaçable pour les aider à grandir et à se construire. » (Van Der Linden, 2021, p.13)

De plus, *Harry Potter* est une série, ce qui l'ancre d'autant plus dans le patrimoine littéraire de la littérature jeunesse. Elle répond aux attentes des enfants, même les plus réticents à la lecture, tout en alimentant l'envie de lire des lecteurs confirmés. Elle participe ainsi à la création de ce monde de référence commun qui suivra les élèves d'années en années, les accompagnera dans leur parcours littéraire et favorisera leurs interactions, contribuant à les rapprocher. Les personnages constitueront un point d'ancrage pour les apprenants, et la lecture un moyen de les retrouver :

« Moteur essentiel du plaisir de lire, une série appelle la lecture, l'entraîne, et, ce faisant, constitue un outil précieux pour motiver les enfants un peu rétifs ou, au contraire, nourrir à la hauteur de leur appétit les affamés de lecture. C'est le confort rassurant de repères qui, retrouvés de livre en livre, permettent de cheminer en terrain connu. C'est aussi une culture commune qui est une réelle base d'échanges entre enfants. Une série, c'est encore un héros ou une héroïne auquel, c'est l'évidence, on peut s'identifier mais avec lequel on peut, aussi, fraterniser. » (Van Der Linden, 2021, p. 39)

La prévisibilité d'une série rassure, lève les malentendus et constitue un repère pour les jeunes lecteurs. Cela leur permet d'entrer dans la lecture de manière moins abrupte. En ce sens, J.K. Rowling répond une nouvelle fois à leurs attentes en créant un univers merveilleux vraisemblable et accessible peuplé de personnages attachants. Son style d'écriture fluide et plutôt simpliste permet aux élèves de se plonger pleinement dans la lecture sans la moindre difficulté :

« Les séries peuvent constituer une étape importante dans un parcours de lecteur, notamment au début de la lecture autonome. Elles permettent de rassurer par la constance des personnages et des structures narratives. Repérés et assimilés par leurs répétitions, les motifs récurrents, le style de l'écriture, le caractère des personnages sont autant de jalons qui éclairent le fonctionnement d'un texte et soustraient des difficultés à la lecture. Le lecteur peut dès lors bénéficier à plein du plaisir de lire. » (Van Der Linden, 2021, p. 39)

Chapitre 3 – Le lecteur-spectateur : les enjeux de la multimodalité

III.1. Les enjeux de la multimodalité

Comme exposé précédemment, la multimodalité désigne un processus où sont mis en relation divers modes de communication tels que le son, le texte ou l'image afin de construire le sens. Ainsi, elle apporte une richesse aux apprentissages et permet aux élèves d'accéder au sens de manière plus aisée. C'est ce que souligne Nathalie Lacelle :

« L'activité du lecteur de textes multimodaux se trouve ainsi enrichie par l'apport des modes d'expressions multiples et combinés augmentant la fréquence et l'intensité du recours à des mécanismes de compréhension et d'interprétation. Et chaque système narratif convoque son lecteur à mobiliser de multiples ressources sémiotiques propres à la multimodalité. » (Lacelle, 2012, p.53)

En choisissant de former les élèves en utilisant la multimodalité, l'accent est porté sur l'intégration de diverses méthodes d'enseignement et supports dans leur parcours d'apprentissage, ceci dans le but de favoriser leur réussite et de répondre aux besoins de tous, en particulier des élèves à besoins éducatifs particuliers, qui sont souvent délaissés par les méthodes d'apprentissage plus traditionnelles.

Durant un parcours de formation multimodal, les élèves sont amenés à mobiliser différentes compétences, à la fois en tant que sujet-lecteur et sujet-spectateur. En ce qui concerne ce-dernier, il convient de rappeler les cinq stratégies d'écoute relevant des compétences textuelles spécifiques et multimodales de Lacelle évoquées précédemment : reconnaître et analyser le rôle des images mobiles dans l'histoire, reconnaître et analyser le rôle des sons (bruits, paroles, musiques) dans l'histoire, interpréter l'influence des lieux sur les situations et les personnages, interpréter les relations interpersonnelles grâce à des données visuelles et sonores et relever les données textuelle, sonore, visuelle informant le spectateur sur le contexte géographique, religieux, politique, social.

Le sujet-lecteur, lui, mobilisera à la fois des compétences référentielles, relevant de sa connaissance du monde, de sa propre empathie ainsi que de l'univers fictionnel, mais aussi des compétences métacognitives et de pilotage, faisant référence à des inférences basées sur le texte ou les connaissances, sa faculté d'anticipation, d'auto-régulation, de vérification, ainsi que le raisonnement et la résolution de problèmes (cf. II.2). L'élève fera également appel à ses compétences narratives, inférentielles, lexicales et de décodage.

L'addition de toutes ces compétences permettra à l'apprenant d'affiner sa compréhension pour ouvrir la voie vers l'interprétation et l'appropriation. En optant pour un processus d'apprentissage à travers la multimodalité, les compétences vont alors s'entrecroiser et se solidifier. Un enseignement explicite permettra notamment de rassurer les élèves dans leur progression en leur faisant verbaliser les stratégies employées.

Dans le cadre d'une étude croisée de *Harry Potter à l'école des sorciers* et son adaptation cinématographique, il sera possible de mobiliser toutes les compétences énumérées ci-dessus en étudiant à la fois le récit textuel, visuel et sonore. En ce sens, l'élève pourra alors effectuer des parallèles entre ces modes de récits combinés.

III.2. La compréhension-interprétation

A la fin du cycle 3, il est attendu des élèves qu'ils sachent lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à leur âge et réagir à sa lecture. Parmi les compétences travaillées en lien avec cet attendu de fin de cycle, on retrouve plusieurs compétences. Certaines relèvent de la compréhension telles que : « Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens. ». D'autres relèvent de l'interprétation : « Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020, p.15). Il est ici question du monde de référence de l'élève, qui va lui permettre d'accéder à une toute autre compréhension du texte et d'en fournir sa propre interprétation.

La compréhension d'un texte est un consensus social, elle est acceptée par tous. Elle se base de manière très factuelle sur le texte. La compréhension, c'est l'actualisation d'un sens, d'un détail du texte là où l'interprétation, c'est explorer des détails pour en déduire quelque chose d'autre. Toute interprétation doit paraître envisageable et être comprise de tous. Comprendre et interpréter sont deux compétences concomitantes.

Il faut proposer aux élèves de cycle 3 des « activités permettant de construire la compréhension d'un texte : repérage des informations explicites ; identification des personnages, lieux, actions, repères temporels, etc. ; repérage de l'implicite ; repérage des liens logiques ; élucidation lexicale par le contexte, la morphologie, le recours au dictionnaire ; construction d'une visualisation de l'histoire narrée par le dessin, la sélection d'images, etc. » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020, p.15). Pour l'enseignant, il s'agit d'identifier les éléments de compréhension qu'il souhaite faire repérer aux élèves dans le but d'aller plus loin par la suite et de pénétrer dans le domaine de l'interprétation.

L'étude de *Harry Potter à l'école des sorciers* paraît donc tout à fait pertinente. Etant une œuvre incontournable de la littérature jeunesse accessible aux élèves de cycle 3, elle donne à l'enseignant une certaine liberté pédagogique. En effet, de nombreux passages peuvent être intéressants à étudier en classe avec des élèves. Ils pourront rapprocher le roman d'autres histoires vues précédemment au cours de leur parcours scolaire, leurs lectures personnelles ou tout autre élément faisant partie de leur monde de référence. Il existe de nombreux albums jeunesse, dessins animés, films ou romans traitant de personnages évoluant dans un monde merveilleux proche de la sorcellerie et/ou ancré dans la sorcellerie. Cela permettra à l'enseignant d'effectuer des ponts entre les différents travaux effectués en classe mais également de croiser les enseignements, *Harry Potter* étant une œuvre profondément ancrée dans la culture anglosaxonne. Les élèves y retrouveront des éléments vus en classe de langue vivante.

Afin de compléter la compréhension et encourager l'interprétation de toute œuvre, l'étude parallèle d'une adaptation cinématographique apparaît comme une évidence. Ce que le roman ne dit pas, le film le complète. Passer par le biais du cinéma est un moyen efficace pour offrir une représentation visuelle claire de ce qui est écrit. Dans ce but, l'étude du film de Chris Columbus permettrait de lever tout malentendu avec les élèves mais également de clarifier leurs éventuelles interrogations.

Ainsi, le principe de multimodalité entre en jeu. Il permet au lecteur et au spectateur de mobiliser un certain nombre de compétences travaillées au cycle de consolidation énoncées précédemment.

Dans *Le Pouvoir Fascinant des Histoires : ce que disent les livres pour enfants*, Marie Saint-Dizier affirme : « Les enfants qui ont commencé la série des Harry Potter à l'âge de 11 ans, comme Harry, ont vécu une expérience unique. Ils ont grandi avec le héros, ont retrouvé avec ces livres leurs inquiétudes, leurs transformations et y ont puisé, peut-être des solutions » (Saint-Dizier, 2009, p 75-76). En ce sens, le principe du sériel a permis à J.K. Rowling d'instaurer une véritable proximité avec ses lecteurs et a ainsi développé l'empathie de son public tout au long de la série.

Ce principe sériel favorise l'appropriation littéraire, un processus facilité par la rencontre régulière avec un récit. Le fait de suivre les aventures de Harry sur sept années, au travers de plusieurs milliers de pages, permettent au lecteur d'inscrire l'œuvre dans sa mémoire et son monde de référence. L'appropriation est un long mécanisme, qui nécessite une multitude de rencontres. En s'appropriant un texte, le lecteur le transforme pour lui apporter son propre sens, en faisant ainsi un élément subjectif. Le récit devient alors propre à chaque lecteur.

III.3. L'empathie fictionnelle : le lecteur acteur de sa propre aventure littéraire

L'appropriation littéraire, puisqu'elle repose essentiellement sur la réinvention et l'imagination, résonne particulièrement dans le genre de la fantasy, défini par Mats Lüdun : « La fantasy, par son étymologie même, est une littérature de pure imagination. Néanmoins elle puise son inspiration dans les légendes et les mythologies du passé, elle est une déclinaison moderne du merveilleux » (Lüdun, 2006, p.8). En ce sens, *Harry Potter* dans son intégralité peut être considéré comme appartenant au genre de la fantasy.

Son élément central est le héros :

« Le héros est bien souvent le personnage le plus important des romans de fantasy. Il faut distinguer néanmoins deux sortes de héros, le héros personnage principal d'une œuvre et le héros, l'être solitaire, le sauveur. Le héros de fantasy regroupe ces deux notions. Le héros est celui qui incarne des valeurs, pas forcément toujours les mêmes, et est reconnu immédiatement. C'est celui dont le nom fait frémir, celui qui donne une identité à un peuple car il en est le symbole. » (Lüdun, 2006, p.11)

Harry Potter est sans nul doute un véritable héros de fantasy : un héros imparfait qui commet des erreurs, se questionne sans cesse sur les notions de bien et mal et grandit au fur et à mesure des tomes. Tous les romans de la saga portent son nom, ce qui accentue encore davantage son statut d'héros incontournable de la fantasy anglosaxonne. Lüdun explique :

« Si dans les romans de fantasy, le lecteur puise des fragments d'identité grâce au nom, aux langues, aux accessoires, à la forme, rien ne serait pourtant possible sans un identifiant. Le lecteur a besoin de quelque chose à quoi se référer, et cette référence ne peut être incarnée que par une seule personne : le héros. » (Lüdun, 2006, p.11)

Ce héros ne serait rien sans sa quête, une quête à laquelle participe le lecteur, qui, lui aussi, poursuit sa propre quête littéraire. Dans son ouvrage *La fantasy. 50 questions*, Anne Besson mentionne « le parcours d'initiation » (Besson, 2006, p.126) qui « favorise l'identification de son lectorat par la jeunesse de ses héros et leur intégration à un système pseudo-scolaire. Le Poudlard des *Harry Potter*, "version magique" d'un *college* anglais lui-même grand fournisseur d'intrigues, en constitue un avatar achevé, dont professeurs, manuels, contenu des cours et des examens, nous sont détaillés avec une profusion qui fait une des saveurs des volumes » (Besson, 2006, p.126).

Cet argument est repris par Sara Ann Beach et Elizabeth Harden Willner dans *The Power of Harry* :

“The magical world created by Rowling draws young readers into the books by connecting aspects of the world in which they live with a world that transcends reality. Harry and his friends participate in such everyday activities as buying school supplies, sending and receiving letters, going to classes, and playing sports. However, school supplies are not pencils and notebooks, classes do not include science and mathematics, letters are not delivered by a mail carrier, and the main sport is Quidditch, a cross between rugby and basketball played on broomsticks. For school supplies, Harry and friends head to Diagon Alley, the equivalent of a wizard mall, to purchase wands.” (« Le monde magique crée par Rowling attire les jeunes lecteurs à l’intérieur des livres en établissant un lien entre le monde dans lequel ils vivent et un monde qui transcende la réalité. Harry et ses amis participent à toutes sortes d’activités de la vie quotidienne comme l’achat de fournitures scolaires, la rédaction et l’envoi de lettres, la vie à l’école, et le sport. Toutefois, les fournitures ne sont pas des stylos et des carnets, la vie à l’école n’inclue pas les sciences et les mathématiques, les lettres ne sont pas livrées par des facteurs, et le sport principal est le Quidditch, un mélange entre le rugby et le basketball qui se joue sur un balai. Pour ce qui des fournitures scolaires, Harry et ses amis se rendent sur le Chemin de Traverse, l’équivalent pour sorciers d’un centre commercial, pour acheter leurs baguettes. ») (Beach, Willner, 2002, p.103).

La lecture devient une valeur ajoutée pour les jeunes élèves et leur permet d’enrichir leurs vies :

“Rowling opens the door for adolescent readers to share the characters’ power while experiencing a connection to literature that has the potential to enrich their lives.” (“Rowling ouvre une porte pour les lecteurs adolescents : ils partagent les pouvoirs des personnages tout en faisant l’expérience d’une connexion à la littérature qui a le potentiel d’enrichir leurs vies.”) (Beach, Willner, 2002, p.104).

Certains élèves sont sensibles aux noms des personnages : *“I like the people’s names because they are communicating with what they do, and I have never read a book when the author does that.” (« J’adore les noms des personnages parce qu’ils sont en lien avec ce qu’ils font, et je n’avais jamais lu de livre où l’auteur faisait cela. ») (Beach, Willner, 2002, p.105).* Beach et Harden Willner poursuivent en soulignant le soin apporté par J.K. Rowling à la création de ses personnages :

“Rowling’s characters have fully rounded personalities that are unique yet universal enough to transcend the boundaries of fantasy. They possess the qualities of heroes, but also have their faults and make very human errors in judgment. They are not just brave and beautiful; they are our friends and family members personified.” (« Les personnages de Rowling ont des personnalités entières, uniques et à la fois assez universelles pour dépasser les limites de la fantasy. Ils possèdent des qualités de héros, mais ont aussi leurs défauts et font des erreurs de jugement très humaines. Ils ne sont pas seulement beaux et courageux ; ils sont nos amis et nos familles personnifiés. ») (Beach, Willner, 2002, p.105).

En ce sens, les personnages de l’univers de *Harry Potter* font directement écho à l’entourage proche des lecteurs, qui reconnaissent en eux des traits de caractères humains les rendant plus

accessibles. Les personnages des romans de fantasy sont de manière générale aussi bien emplis de qualités que de défauts, ce qui pousse le lecteur à questionner leurs choix et leurs actions.

Certains tirent des leçons de leur lecture et viennent à se poser des questions morales. Pour d'autres, les livres sont une invitation à la créativité. Ceci est une référence aux néologismes, omniprésents dans la saga. Souvent tirés du latin, dans *Harry Potter*, ils sont récurrents et porteurs de sens, qu'ils désignent des noms de sorts, des créatures fantastiques ou des lieux emblématiques de la saga. J.K. Rowling les utilise notamment dans la formation des noms de personnages tels que Neville Londubat ("*Longbottom*" en version originale), un nom comique qui signifie littéralement « long du bas ». Il est intéressant de souligner que dans *Le Seigneur des Anneaux* de Tolkien, "*Longbottom leaf*" est également le nom d'une variété de tabac. Il s'agit d'une des nombreuses références à Tolkien de l'auteure. En usant des néologismes, qui font aujourd'hui partie d'un monde de référence commun, Rowling ancre sa saga dans un univers linguistique qui lui est tout à fait propre et rend son monde des sorciers d'autant plus crédible. Ils ont un véritable intérêt pédagogique chez les apprenants, puisque certains lecteurs viennent à créer leurs propres sorts ainsi que des mots de passe de la Grosse Dame, mettant de ce fait à profit leurs savoirs et leur imagination. C'est également un moyen efficace de favoriser l'appropriation de l'œuvre chez les élèves.

Dans « What Has Harry Potter Done for Me? Children's Reflections on Their 'Potter Experience' », les auteurs affirment que la saga a favorisé l'accès à la lecture chez un grand nombre de jeunes lecteurs :

"It has been claimed that the Potter novels provide an appropriate resource in particular for fiction-craving boys and have encouraged formerly bibliophilic boys (and girls) to take up reading and then try other books (Scholastic and Yankelovich, 2006, 2008; Willis, 2007; Youde, 2011)." (« Il a été revendiqué que les romans Potter offrent une ressource appropriée, en particulier chez les garçons qui raffolent de fiction, et ont encouragé des garçons (et des filles) qui avaient peur des livres à commencer à lire pour ensuite essayer d'autres livres. ») (Dempster, Oliver, Sunderland, Thistlethwaite, 2016, p.269).

Leur étude explique que les lectures à la maison et les lectures en classe sont souvent opposées, mais qu'*Harry Potter* a su réconcilier les deux :

"Harry Potter has crossed boundaries between home and school." ("Harry Potter a franchi la limite entre l'école et la maison"), "parents often launch children on their Potter journey." ("les parents lancent fréquemment leurs enfants dans l'aventure Potter"), "teachers have been able to use it to introduce symbolism and archetypes to their pupils." (« les enseignants ont pu l'utiliser pour introduire le symbolisme et les archétypes auprès de leurs élèves »), "Harry Potter represents a global literary, cinematic and commercial phenomenon" (« Harry Potter représente un phénomène global à la fois littéraire, cinématographique et commercial. »), "The Potter novels fulfil the role of what Lev Vygotsky (1978) terms "cultural tools": reference points that stimulate interaction and facilitate learning and cognitive development. The more familiar a cultural tool is

to a child, the greater its potential benefit for learning.” (« Les romans Potter remplissent le rôle que Lev Vygotsky (1978) appelle les “outils culturels” : des points de référence qui stimulent l’interaction et facilitent le développement cognitif et l’apprentissage. Plus un outil culturel est familier à un enfant, plus son potentiel d’apprentissage sera grand. ») (Dempster, Oliver, Sunderland, Thistlethwaite, 2016, p.270).

Les auteurs mentionnent le Literacy Self-Concept (LSC) défini par Marsh et Shavelson’s en 1985. Selon eux, *Harry Potter* contribue à développer ce « concept de soi en littéracie » et les aide à améliorer leur niveau dans plusieurs matières scolaires.

Leur étude est menée auprès de deux écoles primaires dans le Nord-Ouest de l’Angleterre, entre novembre 2012 et juin 2013. Ils donnent à remplir un questionnaire à des élèves : 56% des élèves questionnés en école primaire ont lu au moins un livre *Harry Potter*. Parmi ces élèves, ils comptent 76 “enthusiasts” (qui ont lu au moins deux livres de la saga), un groupe de 11 filles et un groupe de 11 garçons en école primaire ont été constitués pour discuter de l’œuvre. L’étude a démontré que la saga avait aidé les élèves à lire davantage et notamment des livres plus difficiles d’accès. La série est associée à une lecture « sans efforts » et « réconfortante » (“effortless, comforting reading”) (Dempster, Oliver, Sunderland, Thistlethwaite, 2016, p.273). Un certain apport de vocabulaire a été rendu possible grâce à *Harry Potter* pour les élèves de primaire.

Dans *Harry Potter : de la crise des différences à la différenciation des identités des personnes et des disciplines*, Nicole Biagioli et Marie-Louise Martinez-Verdier affirment : « Pour l’anthropologie, l’éducation est un parcours d’initiation, processus d’identification et de différenciation, jalonné par des rites. » (Biagioli, Martinez-Verdier, 2005, p.5), « doit permettre l’émergence de l’élève comme *sujet* (dans l’acceptation de la Loi symbolique plus encore que légale) » (Biagioli, Martinez-Verdier, 2005, p.5) mais aussi comme « personne (sujet singulier mais en relation, ouvert à l’altérité, fin de l’éducation au sens kantien) par rapport aux savoirs investis de sens, par l’éducation de la liberté et de la responsabilité » (Biagioli, Martinez-Verdier, 2005, p.5). En ce sens, la lecture de *Harry Potter* incite « le lecteur à un retour réflexif sur son propre parcours scolaire » (Biagioli, Martinez-Verdier, 2005, p.5). Il convoque en ce sens des inférences pragmatiques, basées sur ses connaissances et ses expériences personnelles. Il s’agit dès lors d’un véritable travail de mise en relation des informations données par le texte et des propres images mentales du lecteur pour construire sa réponse et contribuant à bâtir son monde de référence. Cela relève donc à la fois de la compréhension et de l’interprétation.

Les quatre maisons contribuent à créer un fort sentiment d’appartenance et différencient les élèves, toutefois, elles « n’interdisent ni la coopération, ni les rencontres » (Biagioli, Martinez-Verdier, 2005, p.6). De nombreuses sanctions et punitions sont données à Poudlard et participent à leur « éducation du rapport à la loi » (Biagioli, Martinez-Verdier, 2005, p.6). Les rapports entre élèves et enseignants ne sont pas non plus anodins. Il est intéressant de relever que la relation de confiance

entre Dumbledore et Harry s'établit dès le premier roman et deviendra un véritable fil conducteur lors des tomes suivants, affirmant ainsi qu'un professeur peut servir de mentor à un élève et participer à sa construction en tant qu'individu. Le trio Hagrid, McGonagall et Dumbledore, notamment dans le premier roman, sert de guide à Harry. Le demi-géant est celui qui l'introduit au monde de la magie, tandis que la professeure représente une « rigueur structurante » (Biagioli, Martinez-Verdier, 2005, p.7) tandis qu'elle l'encourage à rejoindre l'équipe de Quidditch de la maison Gryffondor. Le directeur de Poudlard agit quant à lui avec une influence plus légère qui gravite principalement « autour des valeurs clés de liberté et de vérité » (Biagioli, Martinez-Verdier, 2005, p.7). Il invite régulièrement Harry à approfondir ses réflexions sur la vie et la mort, ce qui transparaît notamment lors de sa rencontre avec le miroir du Riséd dans le douzième chapitre. Le miroir porte l'inscription « Riséd elrue ocnot edsi amega siv notsap ert nomen ej », que l'on pourrait traduire par « Je ne montre pas ton visage mais de ton cœur le désir. » C'est tout naturellement qu'Harry y perçoit le reflet de ses parents disparus. Dumbledore ne manquera pas de le mettre en garde sur les effets néfastes du miroir en lui expliquant qu'il a plongé plusieurs sorciers dans la folie par le passé, suggérant ainsi qu'il n'est pas toujours bon de se complaire dans l'irréel.

« Chaque fois que je m'identifie à une autre personne, cela signifie que j'augmente ma ressemblance avec elle [...]. Vue sous cet angle, l'identification peut apparaître comme le contraire de l'identité [...]. Pourtant l'identité passe nécessairement par de multiples identifications. » (TAP, 2004, p.59). L'étude s'interroge sur la coexistence entre le monde des Moldus et celui des sorciers, « leur perméabilité dans le monde inventé par J.K. Rowling oblige ses héros et à leur suite ses lecteurs à changer sans cesse de mode d'identification cosmogonique. » La lecture de la saga constitue « Un périple initiatique, temps d'un parcours scolaire (en sept tomes), guidé par des adultes attentifs, à travers la magie des entités disciplinaires peut ouvrir les jeunes à la Cité, leur donner les clés d'un avenir professionnel, leur dessiner un devenir et une identité personnels. C'est en quoi, dépassant le simple conte merveilleux, ce roman pour la jeunesse atteint la profondeur d'un véritable roman d'éducation. » (Biagioli, Martinez-Verdier, 2005, p.12)

Dans son étude « Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif », Véronique Larrivé définit l'empathie fictionnelle comme « le processus qui permet au lecteur de se représenter les états mentaux des personnages du récit » (Larrivé, 2015, p.2). Des expériences ont démontré que le lecteur devient lui-même acteur lorsqu'il lit : « Lorsqu'il imagine le personnage en train d'agir, le lecteur se met donc lui-même virtuellement en action, en simulant au niveau neuronal les gestes du protagoniste dont il lit l'histoire et en activant pour ce faire son propre répertoire moteur. C'est en partie ainsi qu'il comprend l'action du personnage » (Larrivé, 2015, p.5). Le lecteur fait ainsi appel à plusieurs modes sémiotiques : le texte, qui décrit l'action, et l'image mentale qu'il s'en fait, ce qui renvoie au principe de multimodalité.

Michel Picard dans *La lecture comme jeu* en 1986 définit le trio « le liseur, le lu et le lectant », c'est-à-dire le corps, imaginaire et intellect, « le vrai lecteur a un corps, il lit avec ». Selon Jean-Marie

Schaeffer (1999), dans les différentes productions fictionnelles littéraires, c'est le récit en première personne qui est le vecteur le plus favorable à l'immersion fictionnelle.

Larrivé poursuit en affirmant que « tout exercice sollicitant la communication empathique avec les personnages de la fiction permet de développer non seulement l'aptitude à l'empathie fictionnelle des lecteurs-scripteurs, mais aussi l'aptitude sociale de ces élèves à la communication empathique avec leurs pairs » (Larrivé, 2015, p.18).

Elle introduit par la suite le concept de « lisart », faisant écho au « liseur » de Michel Picard, qui serait « le « corps ému » du lecteur tel qu'il le ressent dans l'expérience intime de la lecture de fiction, un corps de chair installé dans le réel mais animé par les émotions vécues en simulation incarnée dans l'univers fictionnel. » (Larrivé, 2015, p.7). En usant une nouvelle fois de plusieurs modes sémiotiques, puisque le corps physique du lecteur, ancré dans le monde réel, vit les émotions provoquées par l'univers fictif, le lecteur donne du sens au texte à travers cette expérience. La multimodalité ne cesse donc d'intervenir.

En ce sens, le jeune lecteur transpose son monde de référence au monde de Harry Potter, ressent les émotions des personnages, les partage, ou bien est en désaccord avec elles.

Toutes ces qualités ont contribué à élever *Harry Potter* au rang de classique de la littérature jeunesse. Marie Saint-Dizier va même plus loin en estimant que « Rowling a écrit une œuvre qui ne se définit pas exactement à la façon d'un classique pour les enfants. Par la précision de la géographie qu'elle dessine et avec son ethnologie imaginaire, Rowling fonde une mythologie comme le fit Tolkien en son temps. » (Saint-Dizier, 2009, p. 77). Ainsi, Harry Potter devient un monument de la littérature au même titre que *Le Seigneur des Anneaux*.

II – PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 1 - Méthodologie

Comme exposé précédemment en introduction, plusieurs hypothèses liées à l'étude croisée du roman *Harry Potter à l'école des sorciers* de J.K. Rowling et son adaptation cinématographique réalisée par Chris Colombus ont été formulées.

Il est supposé de manière générale que l'enseignement par la multimodalité favorise la compréhension chez les apprenants.

Les comparaisons entre texte et images influencent la compréhension et constituent un véritable appui, notamment pour les élèves en difficulté dans ce domaine.

Plus précisément, l'hypothèse émise est que l'étude croisée du roman et de son adaptation cinématographique permettent aux apprenants de surpasser la simple compréhension et de rentrer dans l'interprétation, et ce par le biais d'un processus d'appropriation de l'œuvre.

Une approche ludique est plus engageante pour les élèves, c'est pourquoi ce protocole de recueil de données a été construit de manière à susciter l'intérêt et l'investissement chez les élèves. Il est admis que l'étude croisée de *Harry Potter à l'école des sorciers* améliorera leurs compétences en lecture-compréhension de l'écrit.

Afin de mettre en œuvre et évaluer le protocole de recueil de données, il est essentiel d'explicitier sur quoi reposent les comparaisons entre texte et images.

Les deux éléments peuvent agir de manière complémentaire, c'est-à-dire que l'image peut apporter ce qu'il manque au texte ou illustrer ce dernier. En ce sens, l'image sera un support à la compréhension pour les élèves en difficulté face au texte.

S'il est effectué une comparaison entre texte et images, alors les observations se porteront sur la fidélité de l'image par rapport au texte sur lequel elle est basée. Il est nécessaire que ces comparaisons soient assez nombreuses pour permettre aux élèves d'accéder au sens et de lever les malentendus.

Comparer une adaptation cinématographique au récit dont elle est directement issue suppose que l'on s'attarde sur la relation entre le lecteur/spectateur et le personnage. Cette relation est centrale puisqu'elle est motrice de l'appropriation de l'histoire. Il a été démontré que cette dynamique passe par l'identification. C'est là qu'intervient la notion d'empathie fictionnelle et la capacité du lecteur à s'identifier au personnage selon son propre parcours et sa propre personnalité. Ce processus intervient

dès lors que le lecteur ressent une proximité avec le personnage. Il ressent alors ses émotions, les partage et devient lui-même acteur. Cela est permis par la profondeur d'un personnage, ses qualités ainsi que ses défauts, et les dilemmes moraux auxquels il fait face. Dans *Harry Potter à l'école des sorcières*, les protagonistes sont régulièrement confrontés à des situations où ils doivent effectuer des choix cruciaux nécessaires à l'avancée de leur quête. Leur peur, leur amitié ou leur détermination sont autant de sentiments qui seront susceptibles de résonner chez des élèves et renforcer le lien entre eux et les personnages de l'univers de J.K. Rowling. Leur héritage culturel est évidemment à prendre en compte et peut être un facteur qui rentre en jeu lors du processus d'identification. Selon les expériences personnelles du lecteur, il pourra se sentir plus proche de Harry, orphelin vivant chez son oncle et sa tante, Hermione, fille unique vivant dans un foyer aimant, ou Ron, membre d'une famille nombreuse où chacun trouve sa place tant bien que mal. A l'inverse, le lecteur/spectateur pourra sentir une énorme distance avec certains personnages tels que Drago Malefoy à cause des différences sociales et morales qui les séparent. Cependant, les différences avec d'autres personnages comme Hagrid, demi-géant, pourraient au contraire inviter le lecteur/spectateur à les comprendre, l'écart entre lecteur et personnage devenant ainsi vecteur de curiosité.

La relation entre le lecteur/spectateur et le personnage repose donc sur un ensemble de points mêlant l'identification, l'empathie fictionnelle et la réflexion critique. Ce processus apporte une valeur ajoutée à l'expérience de lecture et facilite ainsi l'appropriation de l'œuvre par le lecteur/spectateur.

Pour construire cette appropriation, il est nécessaire d'outiller l'apprenant pour qu'il en comprenne les enjeux et s'engage pleinement dans le processus de lecture. Il convient d'amener les élèves à être acteurs de cette expérience et encourager leur regard critique sur l'œuvre.

Il faudra tout d'abord contextualiser le récit, notamment grâce à l'aide de l'adaptation cinématographique, afin d'éclaircir les enjeux de l'intrigue et les personnages qui la composent, ceci étant vital pour accéder à la compréhension de l'œuvre pour ensuite laisser la place à l'interprétation.

Dans le but d'encourager la réflexion critique des élèves, le questionnement et l'analyse seront indispensables. Des questions de compréhension générale qui tendront progressivement vers l'implicite seront proposées. Les apprenants opteront ainsi pour une posture active face au texte et à l'image, renforçant leur regard critique. Il faudra se questionner sur les intentions à la fois de l'auteure mais également du réalisateur, leurs choix et les valeurs qu'ils souhaitent véhiculer.

La méthodologie se base sur du qualitatif au profit du quantitatif, puisque ce recueil de données est effectué dans une seule et unique classe. Chacun des travaux des élèves pourra ainsi être étudié et analysé en détails.

Chapitre 2 – Mise en œuvre

Il a été décidé de proposer aux apprenants une séquence centrée sur la lecture compréhension de l'écrit composée de six ou sept séances selon les besoins autour de *Harry Potter à l'école des sorcières* et son adaptation cinématographique. La première partie de cette séquence constituera une étude croisée de deux passages clés de l'œuvre : la découverte du monde magique à travers le Chemin de Traverse et l'arrivée à l'école de sorcellerie de Poudlard. Ces deux passages sont des moments clés du récit qui constituent une véritable bascule dans l'histoire. Le premier représente la transition du monde réel, celui des Moldus, au monde des sorcières. Le lecteur/spectateur découvre en même temps que le personnage ce monde merveilleux. Le second passage est tout aussi important puisqu'il représente l'entrée à l'école, une étape cruciale dans la vie d'un pré-adolescent. C'est un passage qui résonnera donc forcément chez les élèves. La seconde partie de la séquence consistera à découvrir ce qu'est une critique cinématographique afin qu'ils puissent rédiger leur propre critique à la manière de la Gazette du Sorcier, journal de l'univers de *Harry Potter*, en binôme.

L'analyse détaillée et guidée, étape par étape, de deux extraits de l'œuvre sera alors l'occasion pour les élèves de construire leur propre interprétation du texte et de confronter ces différentes interprétations. La tâche finale encouragera leur expression personnelle. En créant une critique, ils seront en mesure d'explicitier leur ressenti face à l'œuvre, notamment grâce à un travail effectué en amont tout au long de la séquence afin de les outiller pour construire leur texte argumentatif.

Selon les programmes d'enseignement du cycle de consolidation, l'étude croisée de *Harry Potter à l'école des sorcières* et son adaptation cinématographique répond bel et bien aux critères énoncés dans le domaine « Lecture et compréhension de l'écrit ». Il s'agira de travailler la compétence : « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier » avec les élèves. Nous entrerons donc la compréhension-interprétation. L'étude croisée entre également dans les enjeux littéraires et de formation personnelle au cycle 3 faisant partie du domaine « Culture littéraire et artistique ». Elle peut entrer dans les catégories « Héros/héroïnes et personnages » ainsi que dans « Se confronter au merveilleux, à l'étrange » mais également dans « Vivre des aventures » :

	Héros / héroïnes et personnages	La morale en questions	Se confronter au merveilleux, à l'étrange	Vivre des aventures	Imaginer, dire et célébrer le monde	Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres
Enjeux littéraires et de formation personnelle	- découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des types de héros / d'héroïnes, des héros / héroïnes bien identifiés ou qui se révèlent comme tels ; - comprendre les qualités et valeurs qui caractérisent un héros / une héroïne ; - s'interroger sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il / elle est porteur, sur l'identification ou la projection possible du lecteur.	- découvrir des récits, des récits de vie, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement ; - comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ; - s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société.	- découvrir des contes, des albums adaptant des récits mythologiques, des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles ; - comprendre ce qu'ils symbolisent ; - s'interroger sur le plaisir, la peur, l'attirance ou le rejet suscités par ces personnages.	- découvrir des romans d'aventures dont le personnage principal est proche des élèves (enfant ou animal par exemple) afin de favoriser l'entrée dans la lecture ; - comprendre la dynamique du récit, les personnages et leurs relations ; - s'interroger sur les modalités du suspens et imaginer des possibles narratifs.	- découvrir des poèmes, des contes étiologiques, des paroles de célébration appartenant à différentes cultures ; - comprendre l'aptitude du langage à dire le monde, à exprimer la relation de l'être humain à la nature, à rêver sur l'origine du monde ; - s'interroger sur la nature du langage poétique (sans acception stricte de genre).	- découvrir des récits d'apprentissage mettant en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux ; - comprendre la part de vérité de la fiction ; - s'interroger sur la nature et les difficultés des apprentissages humains.

Figure 6 : Les enjeux littéraires et de formation personnelle au cycle 3, B.O. de l'Education Nationale, 2018

De plus, dans les indications de corpus, il est demandé d'étudier « un roman d'aventures de la littérature de jeunesse (lecture intégrale) dont le personnage principal est un enfant ou un animal » ainsi que « des extraits de films ou un film autant que possible adapté de l'une des œuvres étudiées ».

Tâche Finale	Rédiger une courte critique d'un aspect du film à la manière de la Gazette du Sorcier par binôme
Déroulement	- Etude croisée du livre et du film (séances 1 à 3) - Découverte de la critique (séance 4) - Rédaction de la critique (séances 5 à 7)
Matériel/Supports	- TICE : Plickers, projection du film et ordinateur - Documents de présentation des deux œuvres (voir annexe) - Analyses cinématographiques et textuelles (voir annexe) - Fiches de lexique cinéma et de vocabulaire (voir annexe)

Chapitre 3 – Recueil des données

Le recueil des données a été effectué dans une classe de CM1/CM2 dans une école primaire se situant dans une commune rurale, dans le département du Tarn et Garonne, au cours du mois de novembre 2024. Cette classe était composée de vingt-cinq élèves, quinze filles et dix garçons. Elle est constituée de onze CM1, huit filles et trois garçons, et quatorze CM2, sept filles et sept garçons, dont cinq EBEP (Elèves à Besoins Educatifs Particuliers). Parmi eux se trouvaient une élève non-lectrice, deux élèves suivis par une AESH et deux élèves avec un niveau se rapprochant du CE2 à la suite des évaluations nationales. Afin de favoriser l'engagement de ces élèves, il a été décidé de composer des binômes de travail hétérogènes pour écrire les critiques cinématographiques. Les CM1 et les CM2 n'ont volontairement pas été mélangés pour favoriser l'engagement des élèves de CM1, qui ont tendance à être en retrait.

Les connaissances préalables des élèves sur l'œuvre peuvent exercer une influence sur les résultats, *Harry Potter* étant profondément ancré dans la pop culture. Il est également important de souligner que durant la période de recueil de données, une expérience nocturne aux Jardins des Plantes de Montauban intitulée *Harry Potter : l'expérience en forêt interdite*, avait lieu. Ce voyage immersif au cœur d'un des lieux emblématiques de la saga peut donc agir sur la compréhension des élèves sur l'univers, car de nombreux élèves de la classe s'y sont rendus.

Les élèves n'ont pas l'habitude de réaliser des productions écrites. Le niveau de classe dans ce type de tâche est particulièrement hétérogène, et un manque de confiance en soi global a été observé chez la plupart des apprenants par l'enseignante titulaire. Ils doivent ici argumenter, exprimer leur opinion, chose qui n'est pas aisée lorsque l'on manque d'assurance. Ainsi, engager les élèves dans un tel processus peut s'avérer périlleux. Il faut donc trouver une entrée qui les mettent en confiance, les rassure et les incite à donner leur avis dans un climat serein. Ceci est à prendre en compte.

Il a été choisi d'utiliser l'outil numérique Plickers durant la séance d'évaluation diagnostique, et ce dans une optique de différenciation et d'inclusion de tous les élèves de la classe, en particulier les EBEP et l'élève non-lectrice. Les deux questionnaires de cinq questions intervenant après une brève présentation de l'œuvre et le visionnage des premières minutes du film constituent une entrée ludique dans la séquence, favorisant l'engagement des apprenants. Comme évoqué lors du cadre théorique, le but de cette démarche est d'enrichir l'enseignement par l'image, particulièrement chez les élèves les plus en difficulté dans le domaine de la compréhension. Les compétences de spectateur et de lecteur se trouvent alors conjointes lors de l'évaluation diagnostique, ce qui permet de constater les lacunes potentielles des élèves ainsi que leurs réussites dans chacune des catégories. L'immédiateté des résultats donnés par l'outil numérique offre une vision d'ensemble parlante. Les

réponses ont été anonymisées, ce qui a permis d'instaurer un premier rapport de confiance avec les apprenants.

Il a été ainsi formé onze binômes et un trinôme, tous hétérogènes, afin de permettre l'expression individuelle de chacun. Les qualités propres des élèves pouvaient ainsi pleinement se révéler, certains étant plus à l'aise pour formuler leurs idées à l'oral tandis que d'autres ne prenaient que très peu la parole en classe, préférant l'expression écrite. Il a été proposé à l'élève non-lectrice de réaliser un dessin. La consigne était de dessiner ce que lui évoquait *Harry Potter à l'école des sorciers*.

Les critiques devaient être réalisées sous un certain nombre de contraintes : elles devaient être rédigées au présent de l'indicatif et comporter plusieurs paragraphes. Etant donné l'attrait des élèves unanime pour l'œuvre, il a été décidé de faire tirer au sort la thématique de la critique : une critique négative, positive ou neutre. Pour l'élève non-lectrice et non-scripteur, il a d'abord été proposé qu'elle rejoigne un binôme de travail pour proposer ses arguments de manière orale et ensuite réaliser une dictée à l'adulte. Cela n'a pas fonctionné. Il lui a donc été suggéré de réaliser une production plastique qui retracerait sa propre vision du monde de *Harry Potter à l'école des sorciers*. Ayant un réel goût pour l'univers du jeune sorcier ainsi que pour les Arts Plastiques, elle s'est tout de suite engagée dans cette tâche.

En parallèle de la séquence, les apprenants ont dû effectuer un travail de prise de notes durant le visionnage de l'adaptation cinématographique en classe afin d'établir une liste d'arguments avant rédaction. Les prérequis identifiés ont été les suivants :

- Connaître les techniques et les usages de la prise de notes, c'est-à-dire l'utilisation de mots-clés en opposition aux phrases habituellement rédigées
- Automatiser les gestes de l'écriture cursive par un entraînement régulier, pour améliorer la rapidité de la prise de notes
- Lister, articuler et hiérarchiser des idées pour permettre une première structuration des arguments de manière efficace
- Comprendre l'importance de la prise de notes en vue de la rédaction de la critique

La classe étant très hétérogène, un certain nombre d'élèves n'avaient donc pas les prérequis nécessaires à une prise de notes efficace. Un modèle a donc été proposé aux élèves sous forme de tableau à remplir selon le thème de leur critique. Une colonne était dédiée aux éléments de la narration (personnage, péripétie, actions...) et une autre aux éléments cinématographiques (son, plans, lumière, décors...) étudiés en amont pendant la séquence.

La prise de notes s'étant révélée difficile pour certains élèves, notamment les cinq EBEP, il leur a été proposé une dictée à l'adulte sur des temps courts après ces moments d'observation. Cette

tâche a permis aux apprenants d'aiguiser leur esprit critique et de faire évoluer leur regard sur le film. Il convient également de rappeler qu'au cycle de consolidation, les élèves devraient être amenés à écrire au moins une heure par jour.

A la suite de leur prise de notes, deux séances de quarante minutes ont été réalisées pour laisser aux élèves le temps de mettre en commun leurs arguments et d'organiser leurs idées avant de passer à la rédaction. Plusieurs jets ont été nécessaires avant d'aboutir à la version finale pour chacun des binômes ainsi que le trinôme.

Afin d'aider les élèves les plus en difficulté lors du processus d'écriture, des fiches de lexique (voir annexe) leur ont été proposées, ainsi qu'une séance lors de laquelle les apprenants se sont échangés leurs critiques dans le but de proposer des améliorations à leurs camarades. Tout ce travail s'est réalisé en anonymisant les productions des élèves.

Après finalisation des travaux, les critiques ont été récoltées afin d'effectuer une mise au propre sur ordinateur avec un modèle de présentation unique à la manière de la Gazette du Sorcier.



Figures 7 et 7 : Exemples de deux critiques positives réalisées par deux binômes

Chapitre 4 – Résultats

Avant l'évaluation diagnostique, trois questions ont été posées aux apprenants, auxquelles ils ont répondu à main levée :

Question	Nombre de mains levées
Qui connaît l'univers de Harry Potter ?	25 élèves sur 25
Qui a déjà vu au moins un des films de la saga ?	19 élèves sur 25
Qui a déjà lu au moins un des tomes ?	9 élèves sur 25

Ces résultats confirment bien la forte présence de *Harry Potter* dans la culture populaire. Cependant, là où 76 % du public avait vu au moins une des adaptations cinématographiques des romans, seulement 36 % des élèves avaient déjà lu au moins un tome des aventures du jeune sorcier à lunettes. Cela confirme la théorie selon laquelle la saga ferait partie des œuvres que le public a plutôt vu que lu. L'élaboration de la séquence semblait donc d'autant plus pertinente pour cette classe.

Le questionnaire servant d'évaluation diagnostique de la première séance a ensuite permis d'avoir une idée globale du niveau de la classe en termes de compréhension. L'utilisation de l'outil numérique Plickers a favorisé une entrée ludique dans la séance qui a beaucoup plu au public visé. Les vingt-cinq élèves ont accepté de s'engager dans la tâche. Pour l'élève non-lectrice, ainsi que les EBEP, les questions ainsi que les réponses proposées ont été lues à voix haute. La première série de cinq questions portait sur la compréhension d'un document de présentation du roman et du film. Ce document a été donné aux élèves, projeté au tableau et lu de manière collective avant le lancement du questionnaire. Les cinq questions de compréhension étaient les suivantes :

1. Quel est le titre du livre/film ?

La couverture du premier tome était également projetée, cependant, son titre a été flouté. Les réponses proposées étaient : Harry Potter, Poudlard, l'école de sorcellerie, Harry Potter à l'école des sorciers, et Harry Potter et la pierre philosophale. 71 % des élèves ont répondu correctement. Ces résultats s'expliquent par une prise en main difficile pour certains apprenants des QR codes de Plickers. Cela a conduit à une erreur d'orientation des cartes, ce qui a faussé les résultats. Un court temps a été utilisé pour remédier à ces confusions, ce qui a permis aux élèves de répondre sans méprise par la suite.

2. Qui est l'auteur du livre ?

La question était accompagnée d'une photographie de l'auteur, ce qui pouvait aiguiller les élèves. Les réponses proposées étaient : Gallimard, Daniel Radcliffe, J.K. Rowling, et Chris Columbus. De nouveau, 71 % des élèves ont identifié la bonne réponse. Les réponses erronées ont désigné le réalisateur du film comme auteur du roman, certains l'ont également confondu avec l'acteur principal, et d'autres ont pensé que Gallimard, la maison d'édition, avait écrit le livre. Ces réponses peuvent s'expliquer par une lecture trop rapide de la question, une réponse donnée trop rapidement sans prêter attention à la lettre associée, ou encore par une mauvaise compréhension du document.

3. Qui vient chercher Harry le jour de ses onze ans ?

Cette question portait sur la quatrième de couverture du livre et plus particulièrement le résumé de l'intrigue. Les réponses proposées étaient : son oncle, un sorcier, un géant, et un troll. Elle nécessitait un niveau de compréhension légèrement plus élevé que les précédentes, étant donné que les mots « oncle » et « sorcier » étaient également présents dans le document source. 63 % des élèves y ont répondu correctement. Les autres ont opté pour « son oncle » et « un sorcier », ce qui est peut-être dû à une lecture en surface du résumé et/ou une difficulté à repérer les éléments principaux.

4. Harry se révèle être...

A cette question, tous les élèves ont donné la bonne réponse : « un sorcier ». Les options données sont assurément la raison de ce fort taux de réussite, puisqu'ils avaient le choix entre un danseur, un artiste ou un rugbyman. Cela a été volontairement inséré dans le questionnaire pour stimuler l'engouement des apprenants, qui ont ri face aux options proposées, et qui n'ont pas montré la moindre hésitation avant de répondre.

5. Quel âge a Harry ?

Les réponses proposées étaient : huit ans, neuf ans, dix ans, et onze ans. Cela supposait une nouvelle fois une lecture attentive du document de la part des élèves. Cependant, le seul nombre présent dans le résumé de l'intrigue était « onze », ce qui explique les 92 % de réussite à cette dernière question. Deux élèves ont répondu « huit ans ». Cela peut s'expliquer soit par un manque d'attention, soit par une mauvaise lecture du document source.

De manière plus globale, 84 % des élèves ont un taux de réussite de 80 % ou plus à ce premier questionnaire et seulement 12 % des élèves ont un taux de réussite de 60 % ou moins. Il est à noter qu'un élève est à 0 % car un incident est survenu avec le QR code, ce qui l'a empêché de répondre aux questions.

La seconde série de quatre questions portait davantage sur la compréhension des sept premières minutes du film, qui ont été projetées aux élèves juste avant le questionnaire. Les cinq questions de compréhension étaient les suivantes :

1. Comment s'appelle l'école de sorcellerie ?

A cette question était associée une image du château. Cette entrée a été choisie de manière à débiter par une question de compréhension à la difficulté relativement moindre, puisque le nom de l'école avait été mentionné à de nombreuses reprises durant la séance. Les options proposées étaient : Poudlard, Gryffondor, Serdaigle et Serpentard. 92 % des élèves ont réussi ce début de questionnaire, ce qui témoigne d'une assimilation de l'univers. Deux élèves ont opté pour Gryffondor, certainement à cause d'une lecture trop rapide de la question ou bien une mauvaise manipulation du QR code.

2. Comment s'appellent les deux personnages présents au début du film ?

Il est important de souligner que la question était accompagnée d'une capture d'écran de la scène mentionnée. Les élèves pouvaient donc voir qu'il s'agissait d'un homme et d'une femme. Cette question ne faisait donc pas uniquement appel à leur mémoire à court terme, mais également à leur capacité de déduction. Les réponses proposées étaient : Hagrid et le Professeur Dumbledore, Le Professeur McGonagall et Hagrid, Le Professeur Dumbledore et le Professeur McGonagall, et leur nom n'est pas révélé. 88 % des élèves ont donné la bonne réponse. Une confusion a été réalisée, car Hagrid était présent plus tard dans la séquence projetée, ce qui a certainement troublé certains élèves.

3. Avec qui vit Harry Potter ?

Cette question était fournie avec une capture d'écran montrant le personnage de Harry en gros plan, dormant dans son placard sous l'escalier. Aucun indice n'était donc directement donné aux apprenants. Les réponses proposées étaient : avec ses parents et son frère, avec son oncle, sa tante, et son cousin, avec son parrain, et avec son oncle et sa tante. 84 % des élèves ont répondu de manière correcte. Certains ont oublié le cousin de Harry, ce qui est probablement dû à une lecture trop rapide des alternatives offertes, et un élève a répondu « avec son parrain », ce qui peut s'expliquer soit par un manque d'attention, soit par une mauvaise compréhension de la question et des réponses proposées.

4. Combien de cadeaux offre-t-on au cousin de Harry pour son anniversaire ?

Cela nécessitait une attention sans faille aux dialogues de la séquence, puisqu'aucun indice n'était révélé par la capture d'écran montrant les personnages de Pétunia et Dudley se dirigeant vers les cadeaux d'anniversaires de celui-ci. Les apprenants avaient le choix entre trente-sept, trente-huit, trente-six et trente-cinq. Les nombres ont été ainsi sélectionnés pour semer le doute chez les élèves,

en particulier trente-sept, qui était également prononcé par le personnage durant la séquence. 71 % du public a identifié trente-six comme étant le nombre recherché. Cela dénote une très bonne écoute de la séquence proposée, ainsi qu'un bon niveau de compréhension. Trente-huit et trente-cinq ont été plébiscités par le reste de la classe, en revanche, trente-sept n'a pas été sélectionné.

5. Que se passe-t-il au zoo ?

Cette question était accompagnée d'une capture d'écran montrant Harry au zoo de Londres derrière une vitre abritant un serpent. L'image venait donc ajouter un indice pour la compréhension, dont les élèves ne se sont toutefois pas saisis complètement, puisque 92 % des apprenants ont répondu correctement : Harry libère le serpent et enferme son cousin derrière la vitre. Un élève a opté pour « Il ne se passe rien », et un autre pour « Le cousin de Harry se fait mordre par le serpent ». La quatrième possibilité, qui était « La tante de Harry a peur du serpent », n'a pas été plébiscitée par le public cible.

Au second questionnaire, 72 % des élèves ont un taux de réussite de 80 % ou plus. 28 % d'entre eux ont un taux de réussite de 60 % ou moins. L'incident technique avec le QR code a été réglé entre temps. De manière générale, le niveau de compréhension de la classe semblait donc assez satisfaisant. Cependant, l'outil Plickers comportait quelques limites. En effet, il était impossible de savoir avec certitude si les élèves avaient donné des réponses qui leur étaient propres, ou s'ils avaient copié celles de leurs camarades. Il était donc inconcevable de considérer ces résultats comme totalement fiables.

Néanmoins, le but recherché par la mise en œuvre de la séquence demeurerait inchangé : leur faire adopter une posture d'analyste afin de leur donner des stratégies qu'ils pourraient utiliser lors de leurs lectures futures.

Durant la phase de lecture/compréhension, qui a duré trois séances, les élèves ont donc été aiguillés sur les éléments à analyser, conformément aux études de Lacelle et Vallée, pour abandonner progressivement leur posture de spectateur normal en faveur de celle de spectateur analyste. En leur fournissant des outils concrets d'analyse cinématographique, notamment sur les types de plans (voir annexe), les apprenants ont été en mesure d'affiner leur vision de l'œuvre, jusqu'au moment de la rédaction de leur critique.

Il n'a pas été aisé pour certains binômes de se mettre dans la posture d'un critique qui n'aurait pas apprécié le film, ou qui aurait un avis neutre sur celui-ci. Afin de favoriser leur engagement, et à la suite d'étude de critiques cinématographiques en classe, l'accent a donc été porté sur la nécessité de jouer un rôle. C'est à cet instant que les dispositifs mis en place pour aider les élèves à étudier l'œuvre d'un point de vue expert ont été décisifs : les éléments abordés pendant la phase de compréhension ont donné aux apprenants de nombreuses pistes pour rédiger des critiques neutres ou négatives, et ce malgré le fait que la totalité du public appréciait l'œuvre.

Au final, tous les élèves ont accepté de s'engager dans la tâche finale, et onze critiques ont été réalisées : six neutres, deux positives et trois négatives. Les élèves ont mentionné un certain nombre de points abordés durant la séquence dans leurs productions :

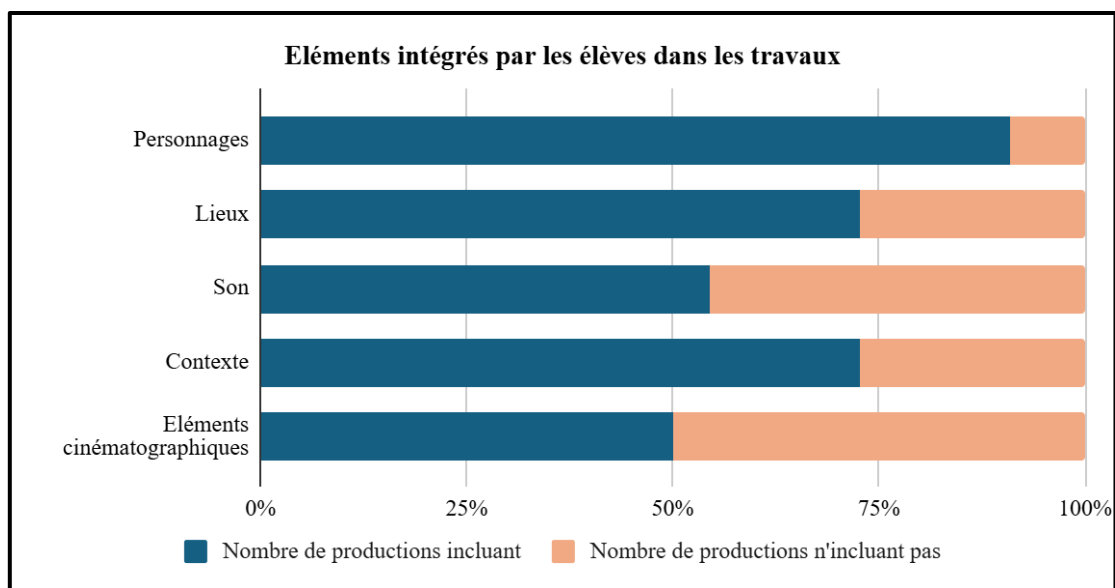


Figure 8 : Eléments intégrés par les élèves dans les travaux

Il convient de rappeler les stratégies d'écoute relevant des compétences textuelles spécifiques et multimodales de Nathalie Lacelle développées dans la partie théorique :

1. Reconnaître / analyser le rôle des images mobiles dans l'histoire.
2. Reconnaître / analyser le rôle des sons (bruits, paroles, musiques) dans l'histoire.
3. Interpréter l'influence des lieux sur les situations et les personnages.
4. Interpréter les relations interpersonnelles grâce à des données visuelles et sonores.
5. Relever les données textuelle, sonore, visuelle informant le spectateur sur le contexte géographique, religieux, politique, social.

Ce graphique en barres empilées démontre que quasiment la totalité des productions ont inclus au moins une référence à un ou plusieurs personnages de l'histoire. Cette donnée témoigne de l'intérêt accordé aux protagonistes de l'histoire, élément central de la trame narrative. Ils sont en effet incontournables dans le processus de construction du récit. Viennent ensuite les lieux de l'intrigue ainsi que le contexte, qui ont été abordés dans presque 75 % des productions, ce qui dénote une bonne compréhension globale de l'environnement dans lequel se déroule l'histoire et du schéma narratif. Les élèves ont pour la majeure partie souhaité situer leurs critiques dans un contexte bien particulier. En se référant à la théorie de Nathalie Lacelle, les apprenants ont donc bien été en mesure d'interpréter l'influence des lieux sur les situations et les personnages dans leurs critiques.

En revanche, les éléments plus subtils relevant d'un cadre davantage technique sont moins présents. La dimension sonore et ses effets ne sont intégrés que dans un peu plus de la moitié des travaux, ce qui peut démontrer un manque d'intérêt pour certains apprenants, qui n'ont pas perçu l'importance de son rôle dans l'œuvre. Il est également possible qu'ils aient éprouvé de la difficulté à l'aborder dans leurs productions, à trouver les mots justes. Le contexte est lui aussi moyennement mentionné, bien qu'il soit totalement indispensable à la compréhension de l'œuvre. Enfin, les éléments cinématographiques étudiés sont aussi abordés dans la moitié des travaux, ce qui montre que le public n'a pas forcément été sensible aux procédés découverts durant la séquence d'apprentissage durant leur visionnage. Il aurait peut-être été nécessaire de fournir un accompagnement encore plus détaillé dans ce domaine durant la séquence, peut-être en ajoutant une séance spécifique dédiée à ce thème. Les points reconnaître/analyser le rôle des images mobiles dans l'histoire, reconnaître/analyser le rôle des sons (bruits, paroles, musiques) dans l'histoire, interpréter les relations interpersonnelles grâce à des données visuelles et sonores, ainsi que relever les données textuelle, sonore, visuelle informant le spectateur sur le contexte géographique, religieux, politique, social, ont donc été validé pour à peu près la moitié des apprenants. Les productions les plus abouties mentionnent la totalité des éléments relevés ci-dessus et représentent un tiers des critiques.

Afin de poursuivre l'analyse des résultats, il convient de s'attarder sur chaque catégorie d'éléments analysés dans les critiques de manière plus détaillée :

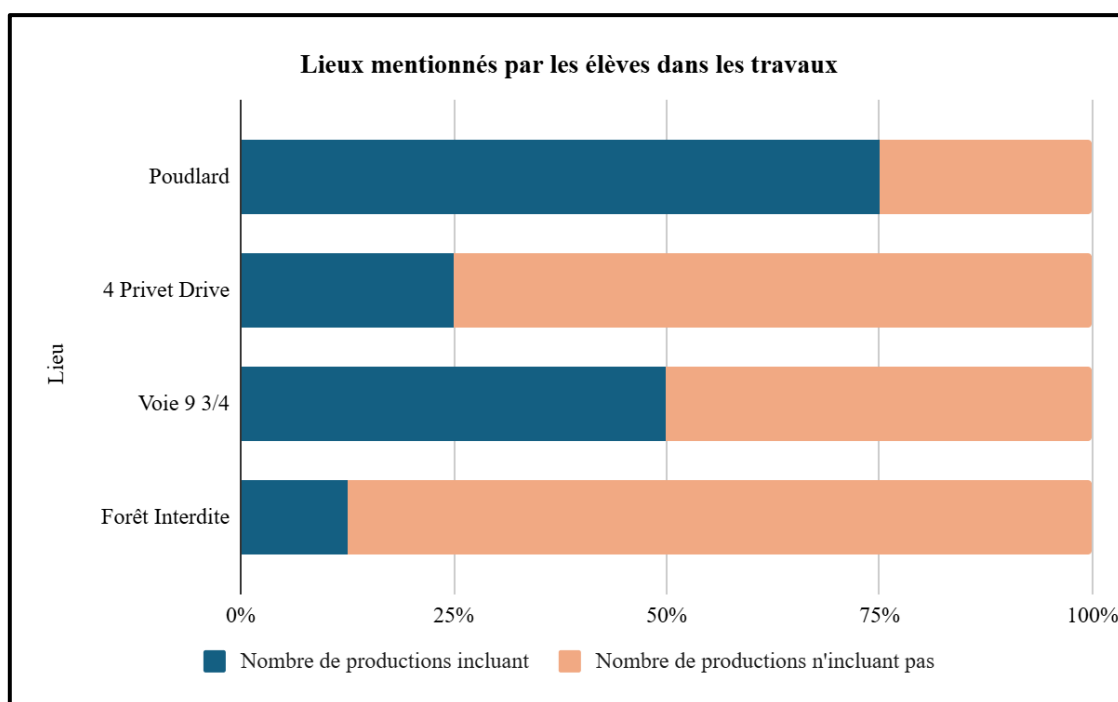


Figure 9 : Lieux mentionnés par les élèves dans les travaux

Parmi les productions mentionnant des lieux de l'intrigue, c'est-à-dire pratiquement les trois-quarts, le plus récurrent demeure l'école de sorcellerie Poudlard, qui se révèle comme profondément associée à l'œuvre chez les élèves puisqu'elle est présente dans six productions sur les huit faisant

référence aux lieux de l'intrigue. Les critiques faisant référence au château sont aussi bien positives, négatives, que neutres. Le fait qu'il s'agisse d'un emplacement étudié durant la séquence d'apprentissage a très certainement fait partie des raisons pour lesquelles les élèves ont choisi de le mentionner dans leurs productions.

La voie 9 ³/₄, qui n'a pas été analysée pendant les séances menées, a tout de même retenu l'attention des apprenants. Elle est en effet présente dans quatre productions sur les huit mentionnant les lieux de l'intrigue. Elle a retenu l'attention de critiques négatives et neutres, mais n'apparaît pas dans les critiques positives. Servant de transition entre le monde moldu et le monde magique, il paraît naturel de la retrouver dans certaines productions. Cela montre que ces élèves ont bien identifié le passage d'un univers à l'autre. Cependant, il semble étonnant qu'elle ne soit pas mentionnée dans les critiques qui encensent le film, puisqu'il s'agit d'un lieu plutôt apprécié chez les fans de la saga.

Le 4 Privet Drive, décor associé à la maltraitance de Harry, apparaît dans deux critiques, qui sont par ailleurs négatives et neutres, ce qui démontre que les élèves ont associé la maison des Dursley à un avis plutôt défavorable vis-à-vis de l'œuvre étudiée. Son apparition moins fréquente dans les travaux peut également s'expliquer par le fait qu'elle appartient au monde moldu, ce qui la rend certainement moins attrayante pour le public visé.

Enfin, la Forêt Interdite a été abordée par une critique sur les huit, par ailleurs négative. Il est intéressant de souligner que malgré l'expérience en Forêt Interdite proposée dans la ville de Montauban et le grand engouement des apprenants pour cet évènement, ce lieu n'est quasiment pas exploité. Son caractère menaçant et inquiétant a sans doute contribué au fait que cet endroit n'a été que peu plébiscité par la classe. Le public n'a peut-être pas su exploiter la profondeur et l'ambivalence du lieu, qui est pourtant crucial au développement de l'histoire, puisque le héros y trouve des indices qui se révéleront importants dans l'avancement de sa quête. Le parallèle avec les forêts très fréquemment rencontrées dans les contes, étudiés tout au long de la scolarité, n'a manifestement pas été effectué chez les élèves.

Les choix des élèves révèlent donc une inclinaison pour les lieux emblématiques de l'univers de *Harry Potter* au détriment des endroits plus secondaires. Cela dénote une volonté de demeurer proche du cadre principal de l'œuvre et une tendance à éviter les lieux moins évidents à exploiter ou jugés comme moins pertinents. Il aurait pu être intéressant de proposer aux apprenants une séance relevant des différents espaces présents dans le film afin qu'ils se les approprient et qu'ils soient en mesure d'enrichir la créativité et l'analyse de leurs critiques.

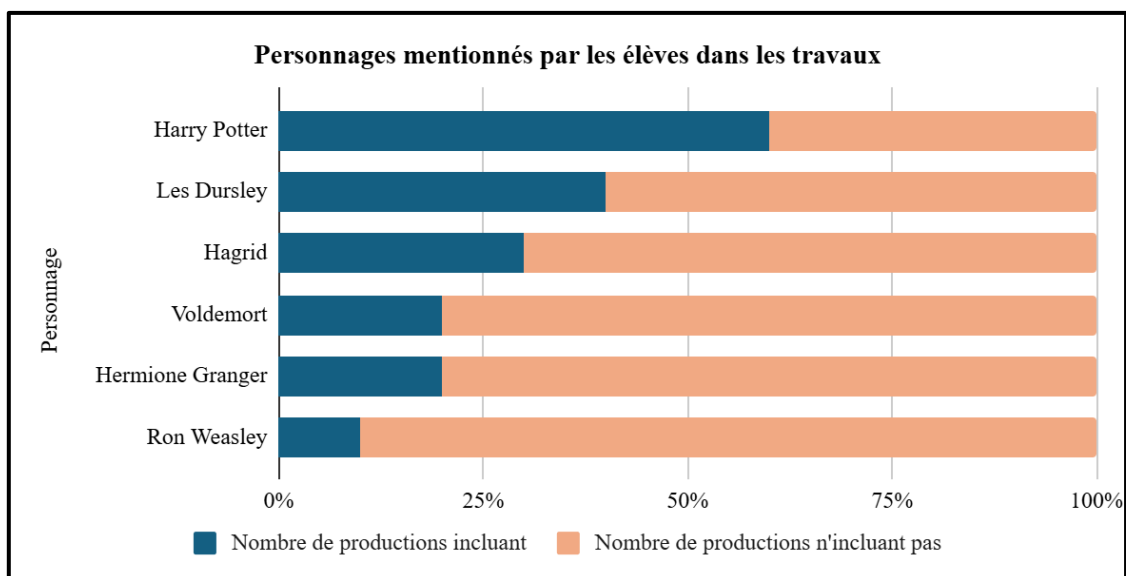


Figure 10 : Personnages mentionnés par les élèves dans les travaux

Ce graphique aborde la fréquence de mention de certains personnages de l'œuvre, le point le plus abordé par les apprenants dans leur production. Tout d'abord, il est intéressant de noter que le personnage le plus persistant demeure le héros, Harry Potter, puisqu'il est présent dans plus de la moitié des productions des élèves. Ceux-ci ont donc bien repéré le personnage principal de l'intrigue et n'ont pas hésité à le mettre en valeur dans leur critique.

Viennent ensuite les Dursley, présents dans environ 40 % des travaux. Comme il a été précisé précédemment, la maltraitance de Harry a été régulièrement abordé par les élèves dans les critiques neutres et négatives. Cela dénote l'importance de la famille moldue dans la situation initiale, ainsi que le fait qu'ils incarnent l'opposition entre le monde magique et non-magique.

Les autres personnages secondaires tels que Hermione, Ron, Hagrid et Voldemort sont également mentionnés, mais à des degrés différents, dans moins de 25 % des productions en moyenne. Ce faible taux d'apparition interroge : pourquoi ne sont-ils pas plus présents, alors qu'ils sont des figures emblématiques de l'œuvre ? En effet, ils participent activement au schéma narratif et sont même indispensables à son déroulement. Ils possèdent par ailleurs une identité forte, à laquelle les lecteurs s'identifient souvent. Hermione, Ron et Hagrid sont souvent associés à des critiques mélioratives tandis que Voldemort est plutôt présent dans les critiques péjoratives. Il est possible que les apprenants se soient plutôt concentrés sur le héros au détriment des personnages secondaires car ils ont tendance à centrer l'histoire au tour d'un seul et même protagoniste.

Ce graphique suggère une représentation quelque peu réductrice de l'œuvre et de ses personnages. Il aurait été pertinent de sensibiliser davantage les élèves à la diversité des portraits

peints par J.K. Rowling dans son œuvre, ainsi que leur importance dans la trame narrative. Cela aurait peut-être encouragé le public à construire des critiques plus abouties.

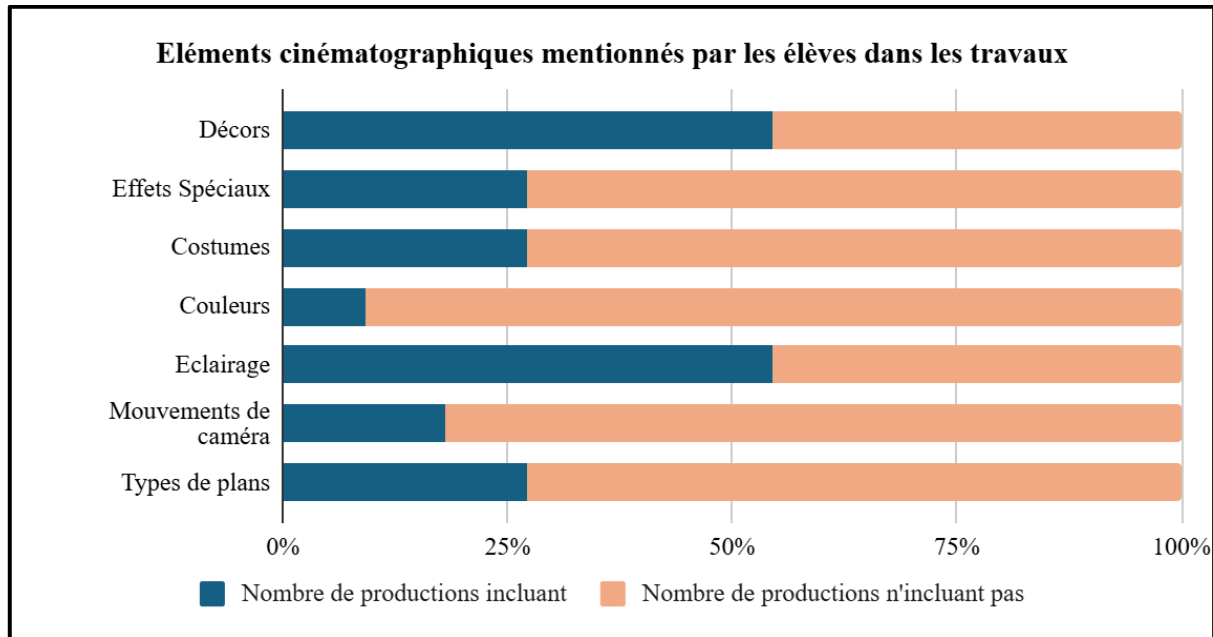


Figure 11 : Eléments cinématographiques mentionnés par les élèves dans les travaux

Les éléments cinématographiques n'ont été mentionnés que dans la moitié des productions des élèves. Celles et ceux qui ont choisi de les aborder l'ont fait de différentes manières. Sept aspects ont été relevés : les décors, les effets spéciaux, les costumes, les couleurs, l'éclairage, les mouvements de caméra ainsi que les types de plans. Parmi ces éléments, les décors sont les plus présents. En effet, ils sont intégrés dans un peu plus de la moitié des cinq productions incluant cette thématique. Cela est significatif de l'attention portée à l'environnement et au contexte de l'œuvre. Les décors peuvent être mis en parallèle avec les lieux de l'intrigue, qui sont davantage accessibles aux apprenants car ils font partie du schéma narratif.

L'éclairage, les effets spéciaux et les costumes sont abordés dans 30 à 40 % des travaux, ce qui démontre une certaine conscience des éléments cinématographiques étudiés durant la séquence d'apprentissage. Bien qu'ils n'aient pas été unanimement repérés, leur intégration suppose que les apprenants se sont familiarisés avec le langage de l'univers du cinéma, et qu'ils ont su transposer leurs connaissances dans ce domaine dans leur production écrite.

Les couleurs, ainsi que les mouvements de caméra et les types de plans, qui sont indéniablement les notions les plus techniques, sont les moins mentionnés, avec un pourcentage de moins de 25 %. Cela suppose que les élèves ont eu peine à les identifier et à s'en saisir pleinement, ce qui ne leur a pas permis de les intégrer à leur critique.

L'analyse de ce graphique met en lumière une certaine sous-exploitation des éléments cinématographiques, et ce même s'ils ont été étudiés pendant la séquence. La fiche de lexique n'a pas suffi à encourager la majeure partie des élèves à inclure les codes du cinéma dans leurs productions. Si les décors sont bel bien intégrés, les éléments liés à la construction de l'image, eux, ne le sont que peu. Un travail plus approfondi sur ces notions permettrait aux apprenants de s'appropriier ce lexique si particulier. Cette démarche favoriserait un vocabulaire plus étendu, des avis plus nuancés et qui dénoteraient une posture de spectateur analyste plus aboutie, comme le mentionne Nathalie Lacelle dans ces travaux de recherche. Cela questionne par ailleurs les compétences mobilisées par la multimodalité et ses effets. En effet, malgré la richesse du processus, la multitude des compétences qui y sont liées n'est pas à négliger. Une surcharge cognitive peut être possible chez les élèves et un apprentissage progressif est à préconiser, ce qui suggère qu'il faut disposer d'un laps de temps adéquat afin d'en aborder tous les aspects.

La dernière production à analyser est celle de l'élève non-lectrice et non-scripteur, qui a réalisé un dessin en lien avec l'univers de *Harry Potter à l'école des sorciers* :

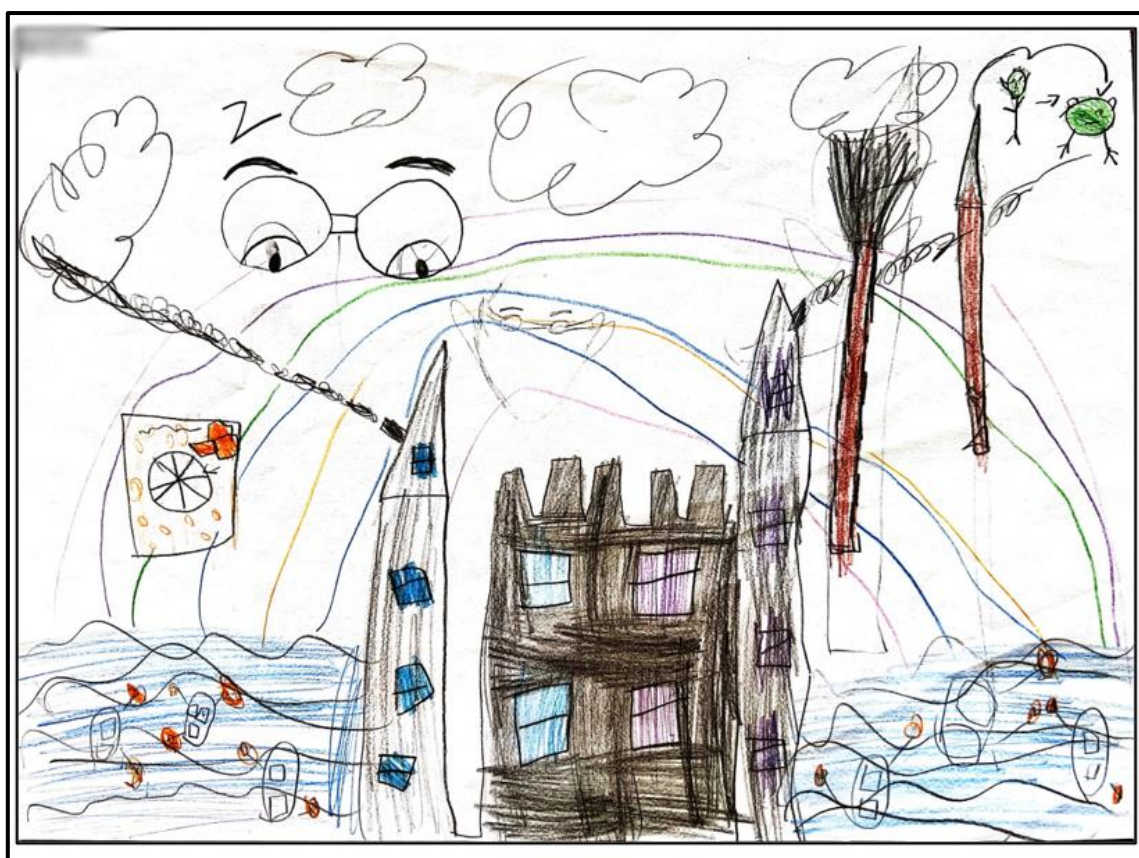


Figure 12 : Dessin réalisé par l'élève non-lectrice

Cette production plastique s'inscrit dans la lignée des productions écrites du reste de la classe. Il est important de souligner que cette élève affectionnait particulièrement l'univers du jeune sorcier. Il n'a donc pas été difficile de l'inviter à s'engager dans cette tâche, qui témoigne d'une très forte imprégnation de l'œuvre, puisqu'elle reprend le personnage de Harry Potter, reconnaissable grâce à ses lunettes rondes et sa cicatrice sur le front. Cela suggère que l'apprenante a parfaitement identifié

le héros et qu'elle possède une grande familiarité avec les codes visuels de la saga, qui utilise régulièrement les lunettes et la cicatrice dans son image de marque.

Le château de Poudlard, trônant au centre du dessin, encadré par deux imposantes tours, est clairement représenté. Il semble que l'élève ait tenté de retranscrire au mieux l'architecture médiévale du lieu. Le fait qu'elle ait choisi de placer cet élément au centre de sa composition signifie qu'elle lui accorde une place primordiale dans l'univers narratif.

La narration et le contexte de l'œuvre sont par ailleurs abordés au travers des barques flottant sur l'eau, visibles au premier plan et qui évoquent la scène d'arrivée des élèves de première année à Poudlard. Cette scène, étudiée durant la séquence, a donc été mise en valeur par l'apprenante, ce qui témoigne de sa compréhension du travail d'analyse mené en classe. Son choix de la valoriser démontre de son engagement dans la démarche d'enseignement ainsi que de son implication dans le contrat didactique entre élève et enseignant. Les balais rouges, en haut à droite du dessin, sont une référence directe au Quidditch et au vol sur balai, qui a une grande place dans le premier volet de la saga dans le schéma narratif. Le coffre de Gringotts, dessiné au milieu à gauche, suggère également l'intégration d'un élément phare de l'histoire : la découverte de la pierre philosophale, objet de la quête du héros. L'inclusion de ces éléments indique une pleine conscience du déroulement de l'intrigue. L'atmosphère parfois inquiétante du film est retranscrite grâce aux couleurs froides utilisées ainsi qu'aux nuages qui font référence à des passages plutôt sombres de l'histoire.

L'arc-en-ciel semble relier les différents éléments du dessin et donne une dimension magique à la production. Il permet d'affirmer que l'élève associe cette œuvre à une notion d'espoir. Elle lui permet peut-être de se réfugier dans un univers rassurant, malgré le fait qu'elle ne puisse pas encore avoir un accès autonome au texte écrit.

Ce travail témoigne d'une bonne compréhension globale des passages étudiés et d'une interprétation personnelle de l'univers de *Harry Potter*, grâce à une entrée par l'adaptation cinématographique. L'élève a su sélectionner et représenter des éléments narratifs incontournables de l'œuvre tout en y intégrant une part de créativité. Son regard personnel sur l'univers du jeune sorcier est visible dans cette production, qui témoigne d'une capacité à organiser l'espace autour d'un élément central : le château de Poudlard. La dimension multimodale abordée tout au long de la séquence d'apprentissage est soulignée par ce travail : l'apprenante a su, même sans lecture autonome, s'approprier l'œuvre, développer sa posture de spectatrice et construire une forme de narration visuelle très pertinente et subjective. Le dessin est en accord avec les différentes stratégies d'écoute de Nathalie Lacelle, bien qu'il soit impossible d'y inclure la dimension sonore. Pourtant, par un simple regard sur la production, il semble tout à fait possible d'imaginer le fameux *Hedwig's Theme* résonant lorsque les élèves pénètrent pour la première fois dans l'enceinte de Poudlard.

Chapitre 5 - Limites et perspectives

Ce travail présente néanmoins certaines limites, notamment liées à la temporalité. Effectivement, le recueil de données se déroulant sur un temps limité de trois semaines, il n'a pas été possible d'effectuer une étude assez aboutie, bien que révélatrice sur un certain nombre de points. Il serait intéressant d'élargir ce processus sur une durée plus longue, avec d'autres classes d'autres milieux sociaux, afin de pouvoir être en mesure de constater pleinement l'impact de l'analyse de l'œuvre lors du cycle de consolidation. Chaque élément abordé lors de la séquence d'enseignement pourrait alors être étudié de manière plus détaillée et permettrait une meilleure appropriation de l'univers de *Harry Potter* chez les élèves. Cela leur donnerait l'opportunité de livrer une interprétation personnelle de l'œuvre.

Dans cette perspective, un projet annuel interdisciplinaire inspiré de l'univers de *Harry Potter* pourrait être une piste pédagogique intéressante à mener en classe. Il se rapprocherait alors du concept de « classe Harry Potter » évoqué en introduction. Il pourrait débiter par une répartition des élèves dans les quatre maisons de Poudlard. Un « cahier de sorcier » serait alors offert à chacun des apprenants, et leur permettrait de constater la variété des activités menées. Il serait également un moyen de communication efficace avec les parents d'élèves. Tout au long de l'année, il s'agirait, au travers de tous les domaines d'apprentissage, d'étudier l'œuvre de J.K. Rowling.

En Français, l'étude du roman dans son intégralité pourrait donner lieu à des ateliers d'écriture, des jeux de lecture, de compréhension ainsi qu'à des mises en voix de scènes emblématiques dans l'optique du spectacle de fin d'année de l'école. En Arts Plastiques, la création d'objets en lien avec l'univers, mais également d'affiches ou de fresques collectives favoriseraient l'expression de chacun des élèves. En Sciences, des expériences se rapprochant des potions ainsi que l'étude des plantes magiques en effectuant des correspondances avec notre monde prolongeraient ce travail. En Mathématiques, la résolution d'énigme en lien avec la saga, des jeux de logique tels que les échecs version sorcier ou encore la résolution de problèmes liés à la Coupe des Quatre Maisons permettraient aux élèves de consolider leurs apprentissages. Enfin, en EMC, un travail sur les grandes thématiques de l'œuvre comme l'amitié, la tolérance et l'exclusion, ainsi que la mise en place d'un conseil des sorciers pour réguler la vie en classe seraient un bon fil conducteur. Il serait également possible d'aborder le Quidditch en Education Physique et Sportive.

Ce projet serait un moyen de couvrir de nombreux volets des programmes du cycle de consolidation au travers d'un univers fédérateur, motivant et riche. Les élèves seraient alors maîtres de leur apprentissage.

CONCLUSION

Ce mémoire de recherche s'est donné pour objectif d'interroger l'intérêt pédagogique de l'étude croisée de *Harry Potter à l'école des sorcières* et son adaptation cinématographique lors du cycle de consolidation, en prenant pour point de départ la question suivante : en quoi cette démarche répond-elle aux enjeux littéraires et de formation personnelle au cycle 3 ? L'hypothèse initiale supposait que l'utilisation de ces supports se révélerait pertinente, car le film réalisé par Chris Columbus permettrait au spectateur de pénétrer de manière immédiate dans l'univers de J.K. Rowling. De plus, les hypothèses formulées mettaient en valeur le fait qu'il pouvait servir de levier pour l'entrée dans la lecture afin de comprendre l'œuvre dans sa globalité.

Les analyses menées dans une classe de CM1/CM2 d'une école se situant dans une zone rurale du Tarn-et-Garonne ont permis de confirmer en partie cette hypothèse. Elles ont notamment démontré que l'œuvre a suscité un réel intérêt chez les apprenants. Il a été observé que les apports didactiques dispensés tout au long de la séquence d'enseignement ont mené les élèves à la rédaction de critiques cinématographiques d'un niveau de richesse variable. En effet, de manière globale, les éléments phares de l'univers narratif de l'auteure ont été identifiés dans les productions. Bien que les éléments relatifs au domaine du cinéma aient été moins représentés, certains y ont été particulièrement sensibles. En ce sens, la démarche multimodale employée tout au long du processus de recherche a été une véritable valeur ajoutée à l'enseignement. Elle a donné l'opportunité à tous les apprenants de s'engager pleinement dans la réalisation de la tâche finale. Ainsi, elle a servi d'outil indispensable à la différenciation et la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe. Chaque élève a été en mesure de s'investir dans la production écrite selon ses points forts.

Pour conclure, ces travaux de recherche confirment que l'utilisation de l'univers de *Harry Potter*, par sa richesse sur le plan narratif et symbolique, constitue un levier pédagogique puissant en cycle 3. Il encourage notamment les enseignants à repenser de manière complète l'enseignement de la littérature, en favorisant l'élaboration d'une expérience à part entière, au travers d'un parcours initiatique à la manière du héros, à la fois individuel et collectif.

Comme le souligne Hermione Granger : « Je suis peut-être une vraie sorcière, mais sans livres et intelligence, je ne serais pas allée bien loin » (Rowling, 1997, p. 284). Cette citation illustre à quel point les livres et la compréhension, le désir d'apprendre, sont vecteurs de réussite. La lecture incarne donc une véritable source de pouvoir, et l'apprentissage de la lecture compréhension s'impose comme un outil essentiel à la formation des jeunes citoyens de demain.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Rowling, Joanne Kathleen. *Harry Potter à l'école des sorciers*. Paris: Gallimard, 1999.
- Rowling, Joanne Kathleen. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury, 1997.
- Rowling, Joanne Kathleen. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. 2. Harry Potter Series London: Bloomsbury, 1998.
- Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Fantasy. Warner Bros. Pictures, 2001.
- Ministère de l'Education Nationale (2020). Programmes du cycle
- « NOTE D'INFORMATION n°23.21 ». Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, DEPP, mai 2023.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. « La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire ». Consulté le 16 avril 2025. <https://www.education.gouv.fr/la-place-de-l-oral-dans-les-enseignements-l-ecole-primaire-7829>.
- Besson, Anne. *La fantasy*. 50 questions 37. Paris: Klincksieck, 2007.
- Genette, Gérard. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Points essais 257. Paris: Éditions du Seuil, 1992.
- Lüdun, Mats. *La fantasy*. Réseau Genres-registres. Paris: Ellipses, 2006.
- Labbé, Denis, et Gilbert Millet. *Étude sur J.K. Rowling Harry Potter à l'école des sorciers*. Ellipses. Résonances, 2003.
- Saint-Dizier, Marie. *Le pouvoir fascinant des histoires: ce que disent les livres pour enfants*. Collection Mutations n°258. Paris: Éditions Autrement, 2009.
- Bibliothèque nationale de France. *Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui: Babar, Harry Potter & cie : [exposition, Paris, Bibliothèque nationale de France, site François Mitterrand, du 14 octobre 2008 au 11 avril 2009]*. Paris: Bibliothèque nationale de France, 2008.

- Inglin Routisseau, Marie-Hélène. *Des romans pour la jeunesse ? : décryptage*. Guide Belin. Paris: Belin, 2008.
- Van der Linden, Sophie. *Tout sur la littérature jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes*. Paris: Gallimard Jeunesse, 2021.
- Larrivé, Véronique. « Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 51 (4 septembre 2015): 157-76. <https://doi.org/10.4000/reperes.913>.
- Biagioli, Nicole, et Martinez-Verdier, Marie-Louise. « Harry POTTER : de la crise des différences à la différenciation des identités des personnes et des disciplines ». *Tréma*, n° 24 (1 octobre 2005): 127-43. <https://doi.org/10.4000/trema.812>.
- Feral, Anne-Lise. « The Translator's 'Magic' Wand: Harry Potter's Journey from English into French ». *Meta (Montréal)* 51, n° 3 (2006): 459-81. <https://doi.org/10.7202/013553ar>.
- Dilanian, Anna. « Visual Interpretation of Harry Potter Novels ». *Armenian Folia Anglistika* 14, n° 1-2 (18) (2018). <https://doi.org/10.46991/AFA/2018.14.1-2.109>.
- Goldie, David. « Harry Potter and the Battle of Adaptation ». *Ekphrasis. Images, Cinema, Theory, Media* 22 (27 novembre 2019): 113-30. <https://doi.org/10.24193/ekphrasis.22.7>.
- Beach, Sara Ann, et Willner, Elizabeth Harden. « The Power of Harry: The Impact of J. K. Rowling's Harry Potter Books on Young Readers ». *World Literature Today* 76, n° 1 (2002): 102-6. <https://doi.org/10.2307/40157015>.
- Dempster, Steve, Alice Oliver, Jane Sunderland, et Joanne Thistlethwaite. « What Has Harry Potter Done for Me? Children's Reflections on Their 'Potter Experience' ». *Children's Literature in Education* 47, n° 3 (2016): 267-82. <https://doi.org/10.1007/s10583-015-9267-x>.
- Granet, Paul. « Pour une politique du livre : rapport à M. le Premier Ministre », 1975.
- Lacelle, Nathalie et Vallée, Christine. « Lire le roman et visionner son adaptation filmique : un parcours subjectif ». *Québec français*, n°158 (2010): 56–60.
- Lacelle, Nathalie. « L'enseignement de la multimodalité par le film ». *Québec français*, n° 166 (2012): 53-55.

Santos, Nyeberth Emanuel Pereira dos, et Josilene Pinheiro-Mariz. « L'adaptation filmique comme levier pour la compréhension de la lecture littéraire en situation de Français Langue Étrangère ». *Synergies Brésil* 13, n° 13 (2018): 81-131.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

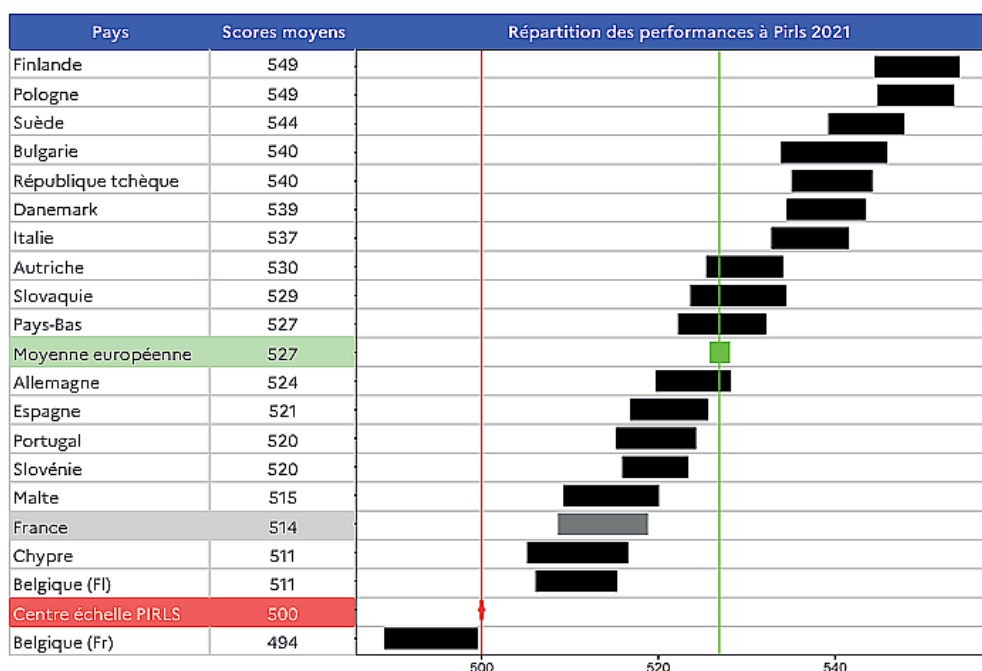
Figure 1 : Le schéma actantiel de Greimas, 1966	6
Figure 2 : Les processus de lecture de Giasson, 1990	26
Figure 3 : Modèle contemporain de compréhension en lecture de Giasson, 1990	26
Figure 4 : Les compétences nécessaires à la compréhension de Marie-France Bishop, 2018	27
Figure 5 : Le processus de compréhension selon Pascal Dupont et Michel Grandaty, 2022	27
Figure 6 : Les enjeux littéraires et de formation personnelle au cycle 3, B.O. de l'Education Nationale, 2018	42
Figures 7 et 8 : Exemples de deux critiques positive réalisées par deux binômes	45
Figure 9 : Eléments intégrés par les élèves dans les travaux	50
Figure 10 : Lieux mentionnés par les élèves dans les travaux	51
Figure 11 : Personnages mentionnés par les élèves dans les travaux	53
Figure 12 : Eléments cinématographiques mentionnés par les élèves dans les travaux	54
Figure 13 : Dessin réalisé par l'élève non-lectrice	55

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Scores moyens des pays de l'UE en 2021 en lecture compréhension _____	64
Annexe 2 : Evolution du score moyen des pays de l'UE ayant participé aux cycles Pirls 2016 et 2021 en lecture compréhension _____	64
Annexe 3 : Evolution du score moyen de la France en fonction des types de textes en lecture compréhension _____	65
Annexe 4 : Evolution du score moyen de la France en fonction des processus de compréhension _____	65
Annexe 5 : Fiches de lexiques fournies aux élèves lors de la séquence d'apprentissage _____	66
Annexe 6 : Contenu de la séance 1 de la séquence d'apprentissage _____	66
Annexe 7 : Contenu de la séance 2 de la séquence d'apprentissage _____	68
Annexe 8 : Contenu de la séance 3 de la séquence d'apprentissage _____	69

ANNEXES

➤ 1 Scores moyens des pays de l'Union européenne en 2021



Lecture : la moyenne de la France (514) est statistiquement différente de la moyenne des pays de l'UE ayant participé à l'étude. La largeur des rectangles traduit l'intervalle de confiance autour de la moyenne qui correspond à l'erreur d'échantillonnage.

Champ pour la France : Métropole + DROM hors Mayotte, Public et Privé sous contrat.

Source : IEA, DEPP.

Réf. : Note d'Information, n° 23.21. DEPP

Annexe 1 : Scores moyens des pays de l'UE en 2021 en lecture compréhension

➤ 2 Évolution du score moyen des pays de l'Union européenne ayant participé aux cycles Pirls 2016 et 2021

	2016	2021	Différence 2016-2021
France	511	514	2
Belgique (Fr)	497	494	- 3
République tchèque	543	540	- 4
Slovaquie	535	529	- 6
Espagne	528	521	- 7
Danemark	547	539	- 8
Portugal	528	520	- 8
Moyenne européenne	539	529	- 11
Italie	548	537	- 11
Autriche	541	530	- 11
Suède	555	544	- 12
Bulgarie	552	540	- 12
Allemagne	537	524	- 13
Belgique (Fl)	525	511	- 14
Pologne	565	549	- 16
Finlande	566	549	- 17
Pays-Bas	545	527	- 18
Slovénie	542	520	- 23

En gras : la différence est significative.

Lecture : entre 2016 et 2021, le score de la France est stable.

Note : les différences ont été calculées à partir des scores exprimés sous forme décimale. Elles peuvent donc ne pas être égales à celles obtenues à partir des scores arrondis présentés dans le tableau.

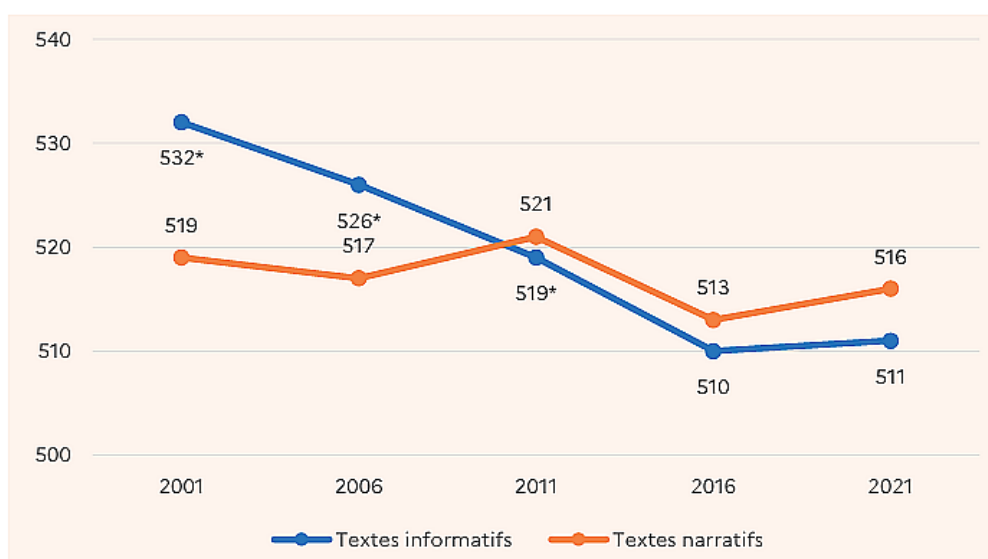
Champ pour la France : Métropole + DROM hors Mayotte, Public et Privé sous contrat.

Source : IEA, DEPP.

Réf. : Note d'Information, n° 23.21. DEPP

Annexe 2 : Evolution du score moyen des pays de l'UE ayant participé aux cycles Pirls 2016 et 2021 en lecture compréhension

5 Évolution du score moyen de la France en fonction des types de textes



* Score significativement différent de celui de 2021.

Lecture : en 2021, le score moyen de la France sur les textes informatifs est de 511.

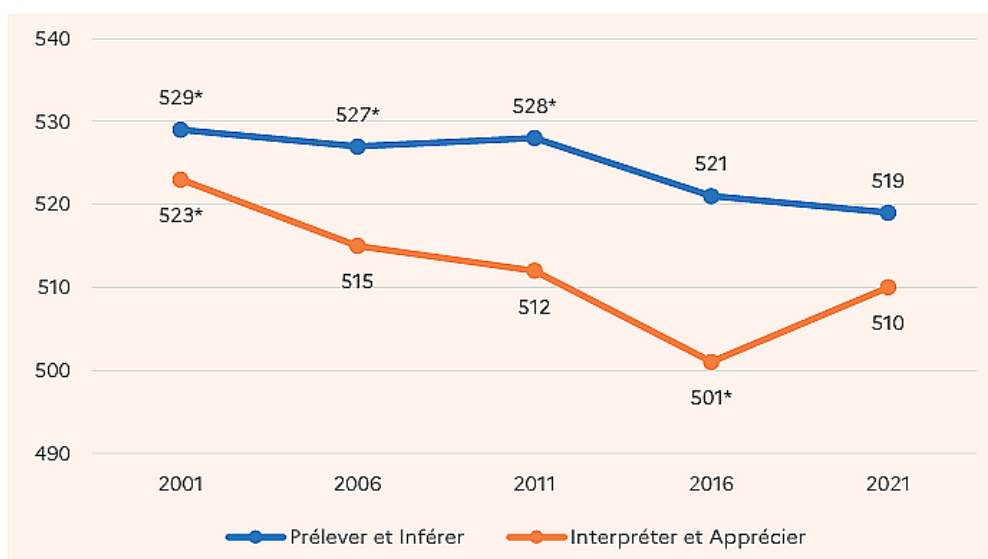
Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte, Public + Privé sous contrat.

Source : IEA, DEPP.

Réf. : Note d'Information, n° 23.21. DEPP

Annexe 3 : Evolution du score moyen de la France en fonction des types de textes en lecture compréhension

6 Évolution du score moyen de la France en fonction des processus de compréhension



* Score significativement différent de celui de 2021.

Lecture : en 2021, le score moyen de la France pour les processus « Interpréter et Apprécier » est de 510 (9 points de plus qu'en 2016).

Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte, Public et Privé sous contrat.

Source : IEA, DEPP.

Réf. : Note d'Information, n° 23.21. DEPP

Annexe 4 : Evolution du score moyen de la France en fonction des processus de compréhension



Pour exprimer son opinion

FORMULATIONS

- A mon avis,... car
- Je pense que...
- Selon moi...
- Il me semble que...
- Personnellement...

ADJECTIFS MELIORATIFS



- magistral
- exceptionnel
- émouvant
- splendide
- époustouflant

ORGANISATION



- Un paragraphe = une idée
- Ensuite/Enfin/Pour conclure

ADVERBES

- extrêmement
- particulièrement
- souvent
- parfois
- beaucoup

ADJECTIFS PEJORATIFS



- décevant
- médiocre
- horrible
- ennuyant
- atroce



Le vocabulaire du cinéma

L'EQUIPE DU FILM

- le réalisateur : la personne qui a fait le film
- les acteurs : ceux qui jouent dans le film

LES PLANS

- un gros plan
- un plan d'ensemble
- un plan poitrine
- premier/second/arrière plan



LE MONDE DU CINEMA

- les costumes
- le décor
- la bande son
- la lumière
- les couleurs

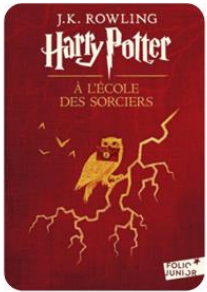
LES MOUVEMENTS DE CAMERA

- un travelling
- une vue en plongée
- une vue en contre-plongée

Annexe 5 : Fiches de lexiques fournies aux élèves lors de la séquence d'apprentissage



PRÉSENTATION DU LIVRE



TITRE DU LIVRE : HARRY POTTER À L'ÉCOLE DES SORCIERS

AUTEUR DU LIVRE : J.K. ROWLING

GENRE : ROMAN

NOMBRE DE PAGES : 320

NOMBRE DE CHAPITRES : 17

EDITEUR : GALLIMARD JEUNESSE

ANNÉE DE PARUTION : 1997



RÉSUMÉ :

Le jour de ses **onze ans**, Harry Potter, élevé par un oncle et une tante qui le détestent, voit son existence bouleversée. Un géant vient le chercher pour l'emmener à Poudlard, une école de sorcellerie ! Voler en balai, jeter des sorts, combattre les trolls : Harry se révèle être un sorcier doué. Mais un mystère entoure sa naissance et l'effroyable V., le mage dont personne n'ose prononcer le nom.



PRESENTATION DU FILM



TITRE DU FILM : HARRY POTTER À L'ÉCOLE DES SORCIERS

RÉALISATEUR : CHRIS COLOMBUS

DURÉE DU FILM : 2H32

ANNÉE DE PRODUCTION : 2001

GENRES : AVENTURE - FAMILLE - FANTASTIQUE

ACTEURS PRINCIPAUX : DANIEL RADCLIFFE - EMMA WATSON - RUPERT GRINT



RÉSUMÉ :

Le jour de ses **onze ans**, Harry Potter, élevé par un oncle et une tante qui le détestent, voit son existence bouleversée. Un géant vient le chercher pour l'emmener à Poudlard, une école de sorcellerie ! Voler en balai, jeter des sorts, combattre les trolls : Harry se révèle être un sorcier doué. Mais un mystère entoure sa naissance et l'effroyable V., le mage dont personne n'ose prononcer le nom.

Annexe 6 : Contenu de la séance 1 de la séquence d'apprentissage



LE CHEMIN DE TRAVERSE

ANALYSE CINEMATOGRAPHIQUE



Le réalisateur nous montre d'abord la réaction du personnage avant le lieu -> création de l'anticipation

UN PLAN D'ENSEMBLE

Montre un lieu, permet de situer l'action



LE CHEMIN DE TRAVERSE



Plusieurs exemples de gros plans (montre un visage entier ou un objet pour insister sur un élément ou montrer des émotions)



LE CHEMIN DE TRAVERSE

Ressemblances	Différences
"Hagrid compta les briques sur le mur, au-dessus des poubelles, puis il tapota trois fois à un endroit précis avec la pointe de son parapluie"	Hagrid tapote 3 fois dans le livre à un endroit précis vs 5 fois dans le film sur 5 briques différentes
"La brique se mit alors à trembloter et un petit trou apparut en son milieu. Le trou s'élargit de plus en plus et se transforma bientôt en une arcade suffisamment grande pour permettre à Hagrid de passer. Au-delà, une rue pavée serpentait devant eux à perte de vue."	On voit d'abord la réaction des personnages dans le film avant de voir la rue
"Le soleil brillait sur un étalage de chaudrons, devant un magasin. Une pancarte annonçait : « Chaudrons — toutes tailles — cuivre, étain, argent — outillage automatique, modèles pliables. » — Il va falloir t'en acheter un, dit Hagrid, mais on va commencer par aller chercher ton argent. Harry aurait voulu avoir une demi-douzaine d'yeux supplémentaires, il regardait de tous côtés, en essayant de tout voir à la fois : les magasins, les étals, les gens qui faisaient leurs courses. Une petite femme rondelette regardait la vitrine d'un apothicaire en hochant la tête : — Dix-sept Mornilles pour trente grammes de foie de dragon, c'est de la folie... marmonna-t-elle."	Pas de chaudrons dans l'extrait, Hagrid explique à Harry : "C'est ici qu'on achète toutes les plumes et l'encre, et là toutes les petites affaires pour pratiquer la magie." On ne voit pas la femme devant l'apothicaire



LE CHEMIN DE TRAVERSE

Ressemblances	Différences
"Un hullement s'éleva d'une boutique dont l'enseigne indiquait : « Au Royaume du Hibou — hulottes, chouettes effraies, grands ducs, chouettes lapones. » Quelques garçons de l'âge de Harry avaient le nez collé contre une vitrine dans laquelle étaient exposés des balais volants. — Regarde, dit l'un d'eux. Le nouveau Nimbus 2000. Encore plus rapide."	Passage quasiment identique dans le film

Bilan :

- passage très fidèle au roman dans son ensemble, les éléments principaux y sont même si de petites différences persistent
- se demander pourquoi ? Gain de temps donc on le réalisateur a choisi d'enlever certains détails

J'ai aimé et pourquoi ?	J'ai détesté et pourquoi ?
- Une thématique - Un personnage - Une émotion - Une action	- Une thématique - Un personnage - Une émotion - Une action



LE CHEMIN DE TRAVERSE



Hagrid compta les briques sur le mur, au-dessus des poubelles, puis il tapota trois fois à un endroit précis avec la pointe de son parapluie. La brique se mit alors à trembloter et un petit trou apparut en son milieu. Le trou s'élargit de plus en plus et se transforma bientôt en une arcade suffisamment grande pour permettre à Hagrid de passer. Au-delà, une rue pavée serpentait devant eux à perte de vue.

— Bienvenue sur le Chemin de Traverse, dit Hagrid.

La stupefaction de Harry le fit sourire. Ils franchirent l'arcade qui disparut aussitôt sur leur passage pour ne laisser derrière eux que le mur de pierre.

Le soleil brillait sur un étalage de chaudrons, devant un magasin. Une pancarte annonçait : « Chaudrons — toutes tailles — cuivre, étain, argent — touillage automatique, modèles pliables. »

— Il va falloir t'en acheter un, dit Hagrid, mais on va commencer par aller chercher ton argent.

Harry aurait voulu avoir une demi-douzaine d'yeux supplémentaires, il regardait de tous côtés, en essayant de tout voir à la fois : les magasins, les étals, les gens qui faisaient leurs courses. Une petite femme rondelette regardait la vitrine d'un apothicaire en hochant la tête :

— Dix-sept Mornilles pour trente grammes de foie de dragon, c'est de la folie... marmonna-t-elle.

Un hullement s'éleva d'une boutique dont l'enseigne indiquait : « Au Royaume du Hibou — hulottes, chouettes effraies, grands ducs, chouettes lapones. » Quelques garçons de l'âge de Harry avaient le nez collé contre une vitrine dans laquelle étaient exposés des balais volants.

— Regarde, dit l'un d'eux. Le nouveau Nimbus 2000. Encore plus rapide.

Extrait de *Harry Potter à l'école des sorciers*, Chapitre 5, J.K. Rowling



LE CHEMIN DE TRAVERSE

QUESTIONS DE COMPREHENSION

QUESTIONS	RÉPONSES
1. Quel est le titre de ce chapitre ? 2. Qui sont les deux personnages de cet extrait ? 3. Qu'est-ce que le Chemin de Traverse ?	1. Le Chemin de Traverse 2. Harry Potter et Hagrid 3. Une rue commerçante pour les sorciers

VISIONNAGE DE L'EXTRAIT

Éléments d'analyse filmique :

- les mouvements de caméra -> traveling, la caméra suit les personnages pour nous inviter à découvrir le lieu
- rôle de la bande-son -> John Williams, festif, joyeux, invitation à entrer dans le monde magique
- les couleurs et la lumière : très lumineux, couleurs chaleureuses

Annexe 7 : Contenu de la séance 2 de la séquence d'apprentissage



BIENVENUE A POUDLARD

ANALYSE CINÉMATOGRAPHIQUE



DEUX PLANS D'ENSEMBLE

Montre un lieu, permet de situer l'action



BIENVENUE A POUDLARD



Gros plan



Plan poitrine



BIENVENUE A POUDLARD

Ressemblances	Différences
— Les première année, par ici. Suivez-moi. Ça va, Harry ? La grosse tête hirsute de Hagrid, le regard rayonnant, dominait la foule des élèves. — Les première année sont tous là ? Allez, suivez-moi. Et faites attention où vous mettez les pieds. En route ! Glissant et trébuchant, la file des élèves suivit Hagrid le long d'un chemin étroit et escarpé qui s'enfonçait dans l'obscurité. Harry pensa qu'ils devaient se trouver au cœur d'une épaisse forêt. Personne ne parlait beaucoup. Neville, celui qui avait perdu son crapaud, renifla à plusieurs reprises. — Vous allez bientôt apercevoir Poudlard, dit Hagrid en se retournant vers eux. Après le prochain tournant. Il y eut alors un grand « Ooooooh ! ».	On ne voit pas les élèves emprunter le chemin Pas d'annonce d'Hagrid sur le nom de l'école dans l'extrait
"L'étroit chemin avait soudain débouché sur la rive d'un grand lac noir. De l'autre côté du lac, perché au sommet d'une montagne, un immense château hérissé de tours pointues étincelait, de toutes ses fenêtres dans le ciel étoilé. — Pas plus de quatre par barque, lança Hagrid en montrant une flotte de petits canots alignés le long de la rive. Harry et Ron partagèrent leur barque avec Hermione et Neville. — Tout le monde est casé ? cria Hagrid qui était lui-même monté dans un bateau. Alors, EN AVANT !"	On ne voit pas les personnages monter sur les barques Dans le film, Harry et Ron ne partagent pas leur barque avec Hermione



BIENVENUE A POUDLARD

Ressemblances	Différences
"D'un même mouvement, les barques glissèrent sur l'eau du lac dont la surface était aussi lisse que du verre. Tout le monde restait silencieux, les yeux fixés sur la haute silhouette du château, dressé au sommet d'une falaise."	Passage identique dans le film

Bilan :

- passage très fidèle au roman dans son ensemble, les éléments principaux y sont même si de petites différences persistent
- se demander pourquoi ? Gain de temps donc on le réalisateur a choisi d'enlever certains détails + on garde le mystère sur l'école

J'ai aimé et pourquoi ?	J'ai détesté et pourquoi ?
• Une thématique • Un personnage • Une émotion • Une action	• Une thématique • Un personnage • Une émotion • Une action



BIENVENUE A POUDLARD



— Les première année, par ici. Suivez-moi. Ça va, Harry ?

La grosse tête hirsute de Hagrid, le regard rayonnant, dominait la foule des élèves.

— Les première année sont tous là ? Allez, suivez-moi. Et faites attention où vous mettez les pieds. En route !

Glissant et trébuchant, la file des élèves suivit Hagrid le long d'un chemin étroit et escarpé qui s'enfonçait dans l'obscurité. Harry pensa qu'ils devaient se trouver au cœur d'une épaisse forêt. Personne ne parlait beaucoup. Neville, celui qui avait perdu son crapaud, renifla à plusieurs reprises.

— Vous allez bientôt apercevoir Poudlard, dit Hagrid en se retournant vers eux. Après le prochain tournant.

Il y eut alors un grand « Ooooooh ! ».

L'étroit chemin avait soudain débouché sur la rive d'un grand lac noir. De l'autre côté du lac, perché au sommet d'une montagne, un immense château hérissé de tours pointues étincelait, de toutes ses fenêtres dans le ciel étoilé.

— Pas plus de quatre par barque, lança Hagrid en montrant une flotte de petits canots alignés le long de la rive.

Harry et Ron partagèrent leur barque avec Hermione et Neville.

— Tout le monde est casé ? cria Hagrid qui était lui-même monté dans un bateau. Alors, EN AVANT !

D'un même mouvement, les barques glissèrent sur l'eau du lac dont la surface était aussi lisse que du verre. Tout le monde restait silencieux, les yeux fixés sur la haute silhouette du château, dressé au sommet d'une falaise.

Extrait de *Harry Potter à l'école des sorciers*, Chapitre 6, J.K. Rowling



BIENVENUE A POUDLARD

QUESTIONS DE COMPREHENSION

QUESTIONS	REPOSES
1. Quel est le titre de ce chapitre ? 2. Qui sont les personnages présents dans cet extrait ? 3. Comment s'appelle l'école des sorciers ? Comment est-elle décrite ? 4. Comment les élèves se rendent-ils jusqu'au château ?	1. Rendez-vous sur la voie 9 3/4 2. Harry Potter, Hagrid, Hermione, Ron et Neville 3. Poudlard (éléments surlignés) 4. En barque

VISIONNAGE DE L'EXTRAIT

Éléments d'analyse filmique :

- les mouvements de caméra -> traveling, la caméra part des barques et se déplace le long du lac vers le château = donne l'impression au spectateur d'être parmi les élèves
- rôle de la bande-son -> John Williams, majestueux, mystérieux, inquiétant = que va-t-il se passer dans ce château ?
- les couleurs et la lumière -> sombre, quasiment pas de lumière à part celle de la lune, les lanternes sur les barques et les bougies à l'intérieur du château