



HAL
open science

L'adaptation cinématographique en pédagogie

Morgane Delafoy

► **To cite this version:**

| Morgane Delafoy. L'adaptation cinématographique en pédagogie. Education. 2014. dumas-01097792

HAL Id: dumas-01097792

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01097792>

Submitted on 22 Dec 2014

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

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

Universités de Nantes, d'Angers et du Maine

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

Site de Nantes

Année universitaire 2013-2014

L'adaptation cinématographique en pédagogie

Morgane Delafoy

Directeur de mémoire : Françoise Claquin

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la formation

Spécialité Enseignement du Premier Degré

Universités de Nantes, d'Angers et du Maine

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

Site de Nantes

Année universitaire 2013-2014

L'adaptation cinématographique en pédagogie

Morgane Delafoy

Directeur de mémoire : Françoise Claquin

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la formation

Spécialité Enseignement du Premier Degré

Dans le cadre de la réalisation de ce mémoire, je remercie :

- **Mme Claquin, ma directrice de mémoire pour son soutien et tous les commentaires et corrections qu'elle a pu apporter à ce mémoire.**
- **Mme Allain-Le Forestier, ma tutrice du Travail d'Etude et de Recherche à l'origine de ce mémoire, pour l'orientation de mon sujet et les premières pistes de recherche qu'elle m'a soumises.**
- **Mr Mathieu Le Dauphin et Mme Amandine, étudiants, respectivement, aux E.S.P.E. de Vannes et d'Angers, pour leur collaboration au Travail d'Etude et de Recherche à l'origine de ce mémoire.**
- **Mr Couriaut, professeur à l'E.S.P.E., pour le regard extérieur qu'il a pu m'apporter et les informations qu'il a pu me fournir sur le dispositif Ecole et Cinéma en tant que membre de celui-ci.**
- **Mme Liegey, directrice de l'Ecole Jules Vernes à Maisdon sur Sèvre, pour ses apports pédagogiques et didactiques et pour m'avoir laissée expérimenter en classe les pistes pédagogiques dégagées de ce mémoire.**
- **Mme Certain, agent territorial spécialisé des écoles maternelles à l'Ecole Jules Vernes, pour son aide dans la gestion de la classe, la préparation et l'utilisation du matériel pédagogique.**
- **Mes proches et ma famille, pour leur contribution, leur soutien psychologique et leur patience.**

Sommaire

INTRODUCTION.....	5
1. PREMIERES REFLEXIONS SUR L'ADAPTATION CINEMATOGRAPHIQUE D'UNE ŒUVRE MONDIALEMENT CONNUE	8
1.1. HARRY POTTER, UN SUPPORT ATTRACTIF POUR LES ELEVES	8
1.1.1. La Pottermania	8
1.1.1. L'identification.....	9
1.1.3. Un.....	11
1.1.4. Vers	12
1.2. EXEMPLES DE SITUATIONS PEDAGOGIQUES DONNANT UN ECLAIRAGE PARTICULIER A L'ŒUVRE	15
1.2.1. Ressenti et interprétation.....	16
1.2.2. Lecture-compréhension : Contenu & schéma narratif, des choix nécessaires	18
1.2.3. Vocabulaire : l'image au service de l'apprentissage	19
1.2.4. Littérature : lecture en réseau sur l'archétype de la sorcière.....	20
1.2.5. Production d'écrit : du film au livre	21
1.2.6. Des techniques de tournages au service de l'adaptation	21
1.2.7. Des disciplines pour susciter le passage du film au livre.....	22
1.3. LES LIMITES DU TOME 5, UNE COMPLEXITE PLUTOT AU SERVICE DE COLLEGIENS.....	24
1.3.1. Un livre s'adressant aux collégiens voire lycéens.....	24
1.3.2. Des préoccupations adolescentes	25
1.3.3. Des adultes naissants	26
2. L'ADAPTATION CINEMATOGRAPHIQUE POUR UNE PREMIERE COMPREHENSION DU RECIT	28
2.1. LA DECOUVERTE DE LA LANGUE ECRITE	28
2.1.1. Entrée dans l'écrit grâce à un album sans texte.....	28
2.1.2. Apparition du code dans une prédominance de l'oral.....	31
2.1.3. Spécificités de la langue écrite (différente de l'oral)	34
2.2. LE SENS : PRE-REQUIS AU LANGAGE.....	36
2.2.1. Importance du sens.....	36
2.2.2. De la chronologie transparente du film à la chronologie du récit	37
2.2.3. La cohérence	38
2.3. LES ENJEUX POUR L'ENFANT	41
2.3.1. Décentration	41
2.3.2. Compétences sociales et civiques	43
2.3.3. Compétences cognitives	44

3. L'ADAPTATION CINEMATOGRAPHIQUE COMME LECTURE INTERPRETATIVE D'UNE ŒUVRE	46
3.1. UNE ŒUVRE SEMANTIQUEMENT RICHE REVELEE PAR SES ADAPTATIONS	46
3.2. UNE ADAPTATION AU SERVICE DE L'INTERPRETATION	48
3.2.1. Interprétation des personnages dans le cadre d'une approche comparative.....	48
3.2.2. Interprétation de la « morale »	49
3.2.3. Interprétation du genre	50
CONCLUSION.....	53
BIBLIOGRAPHIE	55
ANNEXES.....	58

Introduction

Dans un monde cerné par les écrans, les livres sont délaissés par les enfants au profit des films, dessins animés et séries. Au-delà du déclin provoqué dans l'apprentissage de la lecture, les enfants en perdent surtout le goût et le plaisir de lire. Ainsi, une étude du Figaro nous apprend que « *les jeunes Français qui étaient 70 % à aimer lire en 2000 ne sont plus que 61 % en 2009. Ce résultat est d'autant plus inquiétant que la notion de «plaisir» est associée à de meilleures performances à l'école.*¹ ». Il y a donc bien un déclin du plaisir de lire qui peut-être explique le fleurissement des adaptations cinématographiques de grands succès de la littérature. Ainsi, si les studios Walt Disney se sont appropriés les contes les plus célèbres de Charles Perrault à H. C. Andersen en passant par les frères Grimm, d'autres grands studios ont choisi d'adapter les sagas mondialement connues comme *Le seigneur des anneaux* de J.R.R. Tolkien, *Harry Potter* de J.K. Rowling ou plus récemment *The Hunger games* de Suzanne Collins pour ne citer que les plus récentes adaptations.

En effet, le phénomène des adaptations cinématographiques n'est pas un procédé nouveau. Citons *Autant en emporte le vent*, adaptation du roman éponyme de Margaret Mitchell ou la trilogie de Marcel Pagnol. On voit par ces exemples et par tous les autres que je n'ai pas cités que les adaptations tiennent, depuis longtemps, une place importante dans le cinéma. Elles ont donc des spécificités qui leur permettent d'inspirer les réalisateurs et de se positionner en tête du box office. Sans doute, est-ce parce qu'il s'agit d'œuvres littéraires majeures qui ont déjà leur renommée grâce à leurs propres atouts, comme les images et les valeurs qu'elles transmettent.

Alors qu'est-ce qu'une adaptation cinématographique ? Quelles sont ses spécificités par rapport à un film au scénario inédit ? Une adaptation cinématographique, signifie comme son nom l'indique, le fait d'adapter un récit littéraire (roman, contes, biographie, autobiographie...) au cinéma. Or, pour passer d'un livre à un film, dont les formats sont totalement différents, il est nécessaire de faire des choix. Il faut choisir, par exemple, quelles actions et dialogues sont indispensables à la cohérence de l'histoire et ne pas inclure les autres dans le scénario. Le récit ne donnant pas toujours des descriptions très détaillées, le réalisateur et son équipe doivent, quelquefois, imaginer et faire leur propre choix pour les décors et les acteurs qui joueront les personnages.

¹ Pech, M-E. (09/09/2011). Le plaisir de lire baisse chez les jeunes de 15 ans. *Le Figaro.fr*.

Or, toute transformation, ajout ou suppression modifient nécessairement le récit original. Aucune adaptation n'est totalement fidèle au récit d'origine. Les contraintes du format et de l'image impliquent des choix chez le réalisateur qui font de son adaptation une interprétation de l'œuvre originale qui lui est propre. Certains font d'ailleurs des choix plus tranchés pour en livrer une version originale en transposant l'histoire dans un autre temps ou espace comme *Comme Cendrillon* de Mark Rosman (2003) ou en en changeant le ton comme *La véritable histoire du petit Chaperon rouge* de Todd Edwards, Tony Leech et Cory Edwards (2004).

C'est pourquoi, les critiques sont nombreuses sur les adaptations cinématographiques. Chacun se fait sa propre interprétation d'un récit dans son imaginaire et donc ne peut totalement adhérer à celle imposée par le réalisateur, d'autant plus quand il s'agit d'une version parodique, d'une réécriture ou d'une transposition.

Malgré ces critiques, les adaptations cinématographiques ont quand même un succès important auprès des spectateurs, notamment des jeunes spectateurs. Peut-être ce jeune public est-il séduit par la possibilité de découvrir ou de redécouvrir une histoire sans passer par une lecture demandant bien souvent plus de temps. Les adaptations permettent donc d'attirer des non-lecteurs (par capacité ou par envie), mais elles ne doivent pas être une fin en soi.

Dans un cadre pédagogique, l'utilisation d'adaptation cinématographique n'a de sens que dans un travail parallèle avec le récit original, sinon on ne prend pas en compte la spécificité majeure de l'adaptation cinématographique qui est de livrer une version différente, une interprétation d'une œuvre littéraire.

Mais dans quelle mesure l'adaptation cinématographique va-t-elle être un support intéressant dans le cadre d'apprentissages ? Ce questionnement va nous amener à nous baser sur des pratiques de classe fictives ou réelles.

Tout d'abord, au travers du travail sur l'adaptation cinématographique les élèves vont apprendre à analyser un support qu'ils rencontrent souvent hors du cadre scolaire et vont ainsi en faire un objet de travail. Ils vont pouvoir découvrir les codes et les pratiques du 7^{ème} Art.

De plus, selon la chronologie d'étude des supports du récit littéraire et de son adaptation cinématographique, les enjeux pédagogiques ne seront pas les mêmes. L'adaptation cinématographique peut en amont permettre de livrer une première approche de l'histoire pour des objectifs de compréhension, tandis qu'en aval ou en parallèle, il s'agira plus de travailler l'interprétation.

Dans un premier temps, je vais donc démontrer que le choix d'un support au succès mondial peut permettre d'éclairer l'œuvre littéraire par son adaptation cinématographique à travers plusieurs situations pédagogiques. Cette partie se base sur un Travail d'Etude et de Recherche (T.E.R.) que j'ai réalisé en Master 1 à l'IUFM de Vannes avec deux autres étudiants. Pour ce travail centré sur l'adaptation cinématographique, les attentes de notre tuteur était plus d'ordre littéraire que pédagogique. Nous avons alors retenu pour sa notoriété *Harry Potter et L'ordre du Phoenix*² de J.K. Rowling adapté au cinéma par David Yates.

Cependant, les situations que je présente nécessitent d'avoir une bonne compréhension du récit littéraire. Or, pour un public de jeunes élèves comme ceux de la maternelle, l'accès à la compréhension du récit par eux-mêmes est remis en cause par l'accès à l'écrit. Je vais donc présenter l'analyse d'une séquence permettant aux élèves d'entrer dans l'écrit grâce à l'adaptation cinématographique. Cette séquence se basera sur l'utilisation du *Bonhomme de Neige*³ de Raymond Briggs et de son adaptation cinématographique de Dianne Jackon.

Néanmoins, rappelons que l'adaptation cinématographique ne peut-être considérée comme une simple répétition du récit d'origine mais comme une interprétation de son réalisateur. Aussi, j'étudierais dans une troisième partie la place de l'adaptation cinématographique dans une démarche interprétative d'une œuvre de référence. Pour cela je prendrais l'exemple du conte de Charles Perrault *Le petit Chaperon rouge*⁴ car celui-ci présente la particularité d'être un des contes comportant de nombreuses adaptations cinématographiques mais aussi de nombreuses réécritures, parodies ou transpositions. Il permet donc de se lancer dans une lecture en réseau sur l'histoire du petit chaperon rouge.

² Rowling, J.K. (2005). *Harry Potter et l'Ordre du Phénix*. Paris: Gallimard Jeunesse, Coll. Folio Junior (n° 1364).

³ Briggs, R. (1998). *Le Bonhomme de neige*. Paris : Grasset Jeunesse.

⁴ Perrault, C. (2006). *Contes de ma Mère l'Oye*. Paris : Gallimard, Coll. Folio, Folioplus classiques.

1.Premières réflexions sur l’adaptation cinématographique d’une œuvre mondialement connue

Dans cette partie, je vais présenter d’abord les avantages à utiliser un tome de la saga Harry Potter dans un cadre pédagogique. Mais surtout, je vais proposer des pistes pédagogiques permettant de faire émerger les premiers atouts de l’utilisation d’une adaptation cinématographique en parallèle de l’œuvre littéraire de laquelle elle est tirée.

1.1.Harry Potter, un support attractif pour les élèves

La saga *Harry Potter* est un support attractif pour les élèves pour plusieurs raisons. D’abord il s’agit d’une saga célèbre. Ensuite, les élèves peuvent s’identifier facilement aux personnages. Enfin, la richesse de l’écriture en fait un outil particulièrement intéressant. Pour ce qui est du choix du tome, nous avons pris le plus représentatif de ces qualités et celui pour lequel l’adaptation présentait le plus d’écart avec l’œuvre originale. En effet, cet écart entre l’œuvre littéraire et cinématographique rendra le travail sur l’adaptation d’autant plus intéressant. C’est donc le tome 5 *Harry Potter et l’Ordre du Phoenix* de J.K. Rowling que nous avons sélectionné.

1.1.1.La Pottermania

Harry Potter est une suite romanesque fantastique en sept tomes. Il s’agit d’une saga mondialement connue qui attire les foules à chaque sortie de livre et de film, traduit dans plus de soixante langues. Avec l’adaptation du Seigneur des anneaux de J.R.R. Tolkien sortie au cinéma à quelques mois d’intervalles, l’adaptation d’Harry Potter popularise la Fantasy. Un phénomène Harry Potter s’est développé partout parmi les lecteurs, sur le net et jusque dans les écoles. Les livres sortant à une année d’intervalle, les lecteurs ont suivi la vie d’Harry Potter pendant sept ans et ont donc grandi en même temps.

Même si ces lecteurs sont aujourd’hui adultes, ils ont su transférer leur passion pour la saga aux nouvelles générations. La saga est encore très présente à la télé où elle est souvent rediffusée.

Il n’est donc pas rare de voir des enfants jouer à être un sorcier ou jouer aux jeux dérivés de la saga comme les jeux vidéo ou les jeux de carte. Or, travailler sur un sujet représentant « les œuvres les plus importantes, les plus déterminantes pour toute une génération de lecteurs ⁵ » serait sûrement le choix le plus avisé pour plaire au plus grand nombre d’élèves et donc de

⁵ Citation de John Pazdziora dans l’article de Caviglioli, D. (24/05/2012). Quelle est la valeur littéraire d’ « Harry Potter » ?. *Le Nouvel Observateur*.

développer chez eux plus de compétences de compréhension, lecture et expression. En utilisant Harry Potter comme support de travail, on part ainsi de l'intérêt des enfants.

1.1.1. L'identification des élèves

De plus, tout le monde peut s'identifier aux personnages d'Harry Potter. En effet, il y a des personnages de tous âges, tous sexes et toutes nationalités, par exemple les sœurs Patil qui sont d'origine indienne. Lors de la cérémonie de rentrée, la répartition des élèves de première année est faite par le *choixpeau magique* selon une brève analyse psychologique. Il envoie les élèves dans une maison pour toute leur scolarité où leurs qualités et aptitudes sauront s'accorder aux valeurs de la maison. Ce processus renvoie à une construction sociale et identitaire très présente chez les enfants, en particulier les préadolescents.

Cette « catégorisation » renvoie aussi au groupe que l'on peut voir se former dans les cours de récréation selon les centres d'intérêts des enfants : les sportifs, les bavards, les casse-cou... Or en sociologie, il est expliqué que ce sentiment d'appartenance à un groupe, à une organisation ou à une institution est primordial pour chaque être humain⁶. Ce livre va donc refléter leur besoin de se sentir bien à l'école, de se sentir utile au groupe et solidaire des autres et ainsi renforcer leur sentiment d'appartenance. Cela est particulièrement vrai dans le tome 5 car les personnages principaux forment avec d'autres élèves un groupe solidaire apprenant à se défendre en secret.

Erik L'Homme dans une interview définit la saga Harry Potter comme « Une grande revanche ! [...] celle des premiers de la classe dépréciés sur les cancre portés aux nues ; celle des maigrichons à lunettes sur les gros pleins de muscles ; celle des naïfs qui croient en la magie sur les esprits forts qui ricanent. ». On voit bien ici que chaque enfant pourra trouver dans ce livre, un personnage dans lequel il se retrouvera et donc s'identifiera.

Il s'agit de l'histoire d'un apprenti sorcier, nommé Harry Potter, et de ses amis, Ron Weasley et Hermione Granger, à l'école de sorcellerie Poudlard. Les lecteurs sont plongés dans un univers scolaire dès le premier opus dont le titre montre un rapport à l'école assez important : *Harry Potter à l'école des sorciers*. Le personnage principal est donc un élève auquel les enfants peuvent s'identifier. En effet, les enfants passent au minimum 24 heures à l'école par semaine. Le monde scolaire correspond donc à leur quotidien. « Une chose me frappe, dans

⁶ Boucher, L.-P., & Morose, J. (1990). Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 16, n°3, p. 415.

une société où l'école est réputée en crise, c'est, à quelques années d'intervalle le succès prodigieux de Harry Potter et le Cercle des poètes disparus, deux œuvres qui ont pour cadre, l'école [...] ⁷» Daniel Pennac montre ainsi, le fait qu'en dépit des problèmes de société, des œuvres ayant pour cadre le quotidien des lecteurs, ici l'école, les attirent irrémédiablement.

De plus, le monde scolaire dépeint dans Harry Potter, avec ses locaux immenses, ses multiples professeurs et son personnel administratif, rappelle le système du collège. Les personnages vont évoluer dans un établissement scolaire. Il peut donc être intéressant d'aborder Harry Potter au cycle 3 car les CM2 ont une appréhension de quitter leur école qu'ils fréquentent depuis cinq ans pour le collège.

1.1.2. Une écriture efficace

Enfin, Harry Potter est un livre bien structuré narrativement avec une écriture très riche et un univers magique plein de multiples références.

En effet, l'écriture de J.R. Rowling est riche d'abord par le ton humoristique qu'elle adopte. L'humour est omniprésent dans l'écriture de J.K. Rowling à travers le langage mais aussi dans les situations. Pour le langage, le comique transparaît notamment au travers des répliques des personnages. De multiples personnages adoptent un ton sarcastique et ironique non sans rappeler l'humour anglais. Par exemple, au début du livre alors que Vernon, l'oncle de Harry lui dit « *tu sais que nous ne sommes pas stupides* », Harry répond « *Ca au moins c'est une information.* ». Il y a aussi de nombreuses insultes proférées par les personnages comme le portrait de la mère de Sirius Black qui insulte tous ceux qui passent devant elle, dans le tome 5. J.K. Rowling joue aussi sur les noms des personnages, des objets et des lieux qu'elle invente : Ou ces noms sont révélateurs de l'objet, la personne ou le lieu comme le bar miteux qui s'appelle « Le chaudron baveur » et / ou il s'agit de jeux de mots comme le professeur qui s'appelle « Fol'œil ».

Il y a aussi un comique de situation dans la gestuelle des personnages ou dans les situations auxquelles ils sont confrontés. Certains personnages font preuve de maladresse comme Neville Londubat ou subissent la malchance comme Harry qui, au début du tome 5, se cogne à la fenêtre en se relevant. Le décalage entre le monde magique et celui des moldus crée des situations cocasses comme Arthur Weasley qui prenant pour la première fois le métro s'émerveille devant le fonctionnement des tickets.

⁷ Citation de Daniel Pennac dans un article de Ferniot, C. , Merckx, I. , Dresse, N. (1/04/2004). Ce que Harry Potter a changé : Harry Potter a changé les enfants. *L'EXPRESS.fr*.

Enfin, J.K. Rowling a construit des personnages qui ont chacun un caractère bien marqué allant jusqu'à en faire pour certains des stéréotypes comme le Professeur Rogue, stéréotype de professeur injuste qui donne facilement des punitions.

La richesse de l'écriture de J.K. Rowling est aussi due à l'abondance des descriptions qui submergent le lecteur d'images le plongeant plus facilement dans l'intrigue. En effet, Benoît Virole montre que Rowling construit son récit comme un assemblage de séquences textuelles composées d'abord d'une phase descriptive du lieu et du temps⁸. L'auteur donne beaucoup de détails dans ses descriptions comme lorsqu'elle décrit la nourriture foisonnante de Poudlard.

Ces détails permettent au lecteur de se forger une image très concrète du cadre de l'histoire mais pour certains ils ont aussi une utilité dans l'intrigue. Par exemple, le chapitre 4 s'ouvre sur une description de la façade du 12 square Grimmaud, siège de l'ordre du Phoenix, dans laquelle elle va jusqu'à détailler la poignée de porte en forme de serpent qui rappelle celle de la chambre des secrets aussi en forme de serpents dans le 2^{ème} Tome et suppose l'attachement de la famille Black qui a vécu dans la maison, aux forces du mal représentées par le serpent de Salazar Serpentard. Enfin, pour rajouter au côté chaleureux du cadre, J.K. Rowling a animé beaucoup d'objets du quotidien dans ces descriptions comme les tableaux dont les personnages s'animent et se déplacent d'un tableau à l'autre.

Enfin la richesse de l'écriture de J.K. Rowling transparaît à travers le traitement des personnages. En effet, ceux-ci sont nombreux, et pour une grande majorité, présentent une réelle profondeur et complexité comme Severus Rogue qui joue le rôle d'une sorte d'agent double difficile à cerner. De plus, il existe entre eux un maillage complexe de relations qui crée une communauté importante. J.K. Rowling à l'instar du dictionnaire de langue elfique de J.R. Tolkien, a rédigé une biographie détaillée pour tous ses personnages qu'elle va prochainement sortir dans une encyclopédie, en partie pour l'aider à construire son récit et en partie pour répondre aux interrogations de ses lecteurs.

1.1.3. Un univers magique

L'œuvre de J.K. Rowling est un support intéressant par son univers magique très attractif pour les élèves. Dans son interview, Erik L'Homme, auteur de *Le Livre des étoiles*,

⁸ Virole, B. (2001). *L'enchantement Harry Potter : la psychologie de l'enfant nouveau*. Paris : Éd. des Archives contemporaines.

parle d'Harry Potter comme « *Les prémices d'un possible réenchantement du monde*⁹ ». En effet, la magie omniprésente permet aux lecteurs de renouer avec l'imaginaire de la science-fiction notamment. Le quotidien magique créé par J.K. Rowling répond aux désirs infantiles et aborde par des références subtiles des sujets plus graves.

Le monde des sorciers est en fait une métaphore du monde de l'enfance face au monde adulte représenté par les moldus¹⁰. En effet, il arrive plus d'une fois que les sorciers fassent preuve de gaucherie dans les tâches moldus comme lorsqu'ils doivent s'habiller en moldus. Autre exemple, pour protéger le monde de la magie, les sorciers font usage de sortilèges d'amnésie sur les moldus, comme pour rappeler le fait que les adultes oublient leur enfance et ne savent plus comment s'amuser vraiment. De plus, grâce à la magie, J.K. Rowling exauce les désirs infantiles des lecteurs comme lorsque les protagonistes tombent sur la « salle sur demande », une salle qui contient exactement ce que ceux qui passent devant ont besoin ou comme lorsqu'ils volent sur des balais ou des êtres imaginaires.

Tel un conte de fée moderne, la magie, dans cette saga, prend sa source dans le quotidien, ici le monde scolaire. La magie s'insinue peu à peu au fil des livres dans le quotidien même hors de l'école. Ainsi dans ce tome 5 dès le chapitre 2, Harry et son cousin se font attaquer par des détraqueurs dans son quartier, l'amenant à donner des explications aux Dursley (nom de la famille adoptive d'Harry Potter). Il s'agit donc d'une confusion des deux mondes.

1.1.4. Vers l'universalité du texte

J.K. Rowling a caché dans cet univers magique de nombreuses références et symboliques. La saga Harry Potter est comparable à un « mille-feuille sémantique »¹¹. Il y a ainsi de nombreuses allusions à l'histoire, aux problèmes de société ou encore des références intertextuelles.

Pour commencer, l'allusion la plus claire et récurrente est celle au nazisme et à la seconde guerre mondiale. En effet, Voldemort privilégiant le sang pur alors que lui-même a des origines métissées (mère sorcière, père humain) et souhaitant assassiner les moldus (non sorcier) et les sangs de Bourbe (les sorciers enfants de moldus), est associé à Hitler. Il se réclame aussi être un digne héritier de Salazar Serpentard dont les initiales sont SS. Enfin la

⁹ Témoignage.pdf. (s. d.). Consulté à l'adresse

<http://www.laplejade.fr/content/download/94380/2133231/file/Te%CC%81moignage.pdf>

¹⁰ Smadja, I. (2001). *Harry Potter les raisons d'un succès*. Paris : Presses universitaires de France.

¹¹ Festraëts, M. (27/11/2003). Impero: La révolution Harry Potter. *L'EXPRESS.fr*.

marque des ténèbres qui apparaît lorsqu'un mangemort (partisans de Voldemort) tue, fait écho à l'insigne nazi car elle est constituée d'une tête de mort. De plus, dans les premiers chapitres du tome 5, on découvre l'existence d'une organisation secrète appelée « *L'ordre du Phoenix* » qui réunit tous ceux qui veulent combattre Voldemort et ses mangemorts et qui tente d'infiltrer leur réseau de communication tout comme la Résistance l'a fait lors de la seconde guerre mondiale avec les nazis.

Ensuite, nous pouvons voir des allusions politiques au travers du personnage central du tome 5, Dolorès Ombrage, sorcière autoritaire et violente, s'opposant aux associations d'élèves tout comme Margaret Thatcher « La dame de fer » s'est opposée aux syndicats. D'ailleurs, dans le film, l'actrice de Dolorès Ombrage arbore un brushing et une garde robe, hormis la couleur, semblables à ceux de M. Thatcher.

Des problèmes de société sont aussi abordés en filigrane comme le terrorisme avec les actes criminels que les mangemorts commettent sous les ordres de Voldemort, ou comme le placement des jeunes délinquants lorsque Harry au début du Tome 5 se fait expulser de l'école et redoute d'être envoyé à Azkaban, la prison des sorciers.

Enfin, J.K. Rowling a réussi un « *brassage gigantesque de l'histoire des peuples [...] cohérent [...] ¹²* » selon Isabelle Smadja. En effet, on retrouve des références à des légendes, des mythes, des contes, des récits et même à la religion. Voldemort est ainsi associé à Zeus, par exemple tout comme Zeus a assassiné son père Chronos, Voldemort a tué son père Tom Jedusor et la cicatrice qu'il laisse à Harry Potter est un éclair semblable à la foudre divine. La symbolique du serpent omniprésente dans la saga avec par exemple l'un des fondateurs Salazar Serpentard, ou encore le fourchelangue, la langue des serpents que parle Harry Potter et Voldemort, rappelle la gorgone Méduse d'Homère dans la mythologie grecque. Mais cette symbolique fait aussi appelle au serpent tentateur de la bible. Voldemort, par son apparence surnaturelle et son attrait pour les forces du mal, est aussi associé à Satan.

J. K. Rowling avoue aussi s'être inspirée de grands récits comme lorsqu'elle révèle que l'idée de la prophétie, autour de laquelle l'histoire du tome 5 tourne, vient des sorcières dans *Macbeth* de Shakespeare. La barrière magique de King's Cross pour accéder à la voie 9 ¾ d'où part le train pour Poudlard, quant à elle, vient de l'armoire magique du *Monde de Narnia*

¹² Smadja, I. (2001). *Harry Potter les raisons d'un succès*. Paris : Presses universitaires de France - PUF.

de C.S. Lewis¹³. Cette fusion des grands récits permet de conférer à son œuvre une universalité touchant de nombreux lecteurs.

1.1.5. Une construction habile

Pour finir, son livre est bien construit, car J.K. Rowling a su faire usage de stratégies narratives efficaces comme un schéma narratif, récurrent et dynamique et une cohérence narrative.

En tant que conte moderne, Harry Potter suit la structure quinaire des contes de P. Larivaille¹⁴ avec une situation initiale, une déstabilisation ou provocation, des actions ou épreuves, un dénouement avec un duel contre l'antihéros ou des opposants et une situation finale. En effet, ce schéma est suivi non seulement à l'échelle de la saga mais aussi à l'échelle de chaque tome. Chacun d'entre eux répète le même canevas temporel : le livre débute par la fin de l'été, puis vient le départ pour Poudlard, ensuite, l'intrigue se déroule pendant l'année scolaire et enfin, après le dénouement, le récit s'achève par le retour dans le monde des moldus. Il s'agit d'une énigme policière que le lecteur suit et peut résoudre avant la fin du livre grâce aux indices laissés par l'auteur.

A l'échelle du chapitre, les séquences textuelles respectent une microstructure composée selon B. Virole d'une phase descriptive du lieu et du temps, d'un dialogue court ou d'un bref descriptif de l'état mental intérieur d'Harry ou d'un autre personnage proche et d'une ou deux phrases de transition. Cette structure répétée, ainsi que le cadre contextuel restreint (l'école, la maison des Dursley et celle des Weasley et parfois le ministère de la Magie) habitue le lecteur en lui donnant des repères. Il peut alors se concentrer sur l'action et ce qu'elle sous entend.

De plus, B. Virole nous montre que la dynamique vient de cette imbrication de récits enchâssés et de l'hyperactivité virtuelle créée par cette succession intense de péripéties. Mais la dynamique vient aussi de l'abondance des dialogues qui prête au livre un effet de réalité.

Enfin, le récit par la complexité des énigmes nécessite une grande cohérence. Ainsi tout est rationalisé comme le caractère des personnages, souligne I. Smadja. Par exemple, on apprend dans le tome 5 que la maladresse de Neville s'explique par le fait que ses parents ont

¹³ Renton, J. (2001). "The story behind the Potter legend: JK Rowling talks about how she created the Harry Potter books and the magic of Harry Potter's world". *Sydney Morning Herald*, n° du 28 octobre.

¹⁴ Gillig, J-M. (2005). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod.

été torturés par des mangemorts et sont depuis à l'asile. Pour finir, J.K. Rowling a donné une cohérence à l'ensemble de sa saga par de nombreux liens et références entre les tomes comme lorsque différents personnages font la même réflexion à Harry, c'est à dire qu'il ressemble à son père sauf les yeux qui sont ceux de sa mère.

La saga Harry Potter est donc un support très riche qui permet l'identification pour de jeunes lecteurs scolarisés et une utilisation dans de nombreuses disciplines. Le fait de travailler sur son adaptation est utile car la narration cinématographique est plus rapide que la narration littéraire et donc permet de gagner du temps précieux. De plus, il peut être intéressant de travailler sur un chapitre du livre et de mettre en relation la séquence filmée correspondante. Nous allons donc voir à présent quelles sont les utilisations pédagogiques que permet Harry Potter 5 et son adaptation.

1.2.Exemples de situations pédagogiques donnant un éclairage particulier à l'œuvre

Comme nous venons de le voir, le support livre est trop volumineux pour être traité dans son intégralité quel que soit le tome de la saga à moins de le garder sur une longue période voire sur l'année entière. Ainsi, il nous paraît plus intéressant d'extraire de l'œuvre un ou plusieurs chapitres et d'utiliser l'adaptation.

Nous définirons l'adaptation comme le passage d'une œuvre littéraire à l'état cinématographique donnant lieu à une relecture, un prolongement ou une remise en œuvre de l'œuvre originale au-delà d'une simple répétition ou illustration¹⁵. L'adaptation d'Harry Potter et l'Ordre du Phoenix réalisée par David Yates est, en effet à mon sens, une relecture sombre de l'œuvre de J.K. Rowling. Il est donc intéressant de traiter de cette œuvre dans sa globalité, mais surtout d'extraits caractéristiques de l'écart avec le livre, représentatifs du travail du réalisateur. On montre ainsi la subjectivité de l'œuvre et donc son statut d'œuvre d'art à part entière.

Aucune des pratiques évoquées par la suite n'ayant pu être testée, nous resterons dans l'hypothétique.

¹⁵ Cléder, J. (13/06/2004). L'Adaptation cinématographique. *Fabula*.

Lorsque l'on s'intéresse au *Socle Commun des Connaissances et des Compétences*, les élèves doivent avoir « *une culture humaniste*¹⁶ ». Il est dit qu'elle repose sur la « *fréquentation des œuvres littéraires*¹⁷ » et que « *La culture humaniste que dispense l'Ecole donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle : par la lecture, [...], par les spectacles (cinéma, [...])*¹⁸ ». On peut alors se dire qu'à travers l'étude d'Harry Potter, littéraire et cinématographique, les élèves vont pouvoir apprendre à développer leur culture humaniste.

En français, l'étude d'un chapitre du livre et d'extrait de l'adaptation permet de travailler des compétences dans l'ensemble des domaines : langage oral, lecture et écriture, étude de la langue.

1.2.1. Ressenti et interprétation

Pour commencer, on pourrait travailler sur le ressenti global d'un extrait. En effet, on pourrait comparer l'atmosphère d'une scène du film et le texte correspondant du livre. Le fait de remarquer l'impact des jeux de lumières, de la façon de filmer ou des types de plans (rapproché ou global) permettrait de comprendre comment on peut créer, dans une description écrite, une atmosphère spécifique. Or, « *rédiger des textes courts de différents types*¹⁹ », dont la description, est une compétence rédactionnelle au programme du cycle 3.

On pourrait, ensuite, leur demander à partir du livre de déterminer l'atmosphère créée par l'auteur et les moyens employés. La richesse de l'écriture de J.K. Rowling est révélée à travers un discours très imagé et de nombreuses métaphores, permettant aux élèves de travailler l'« *identification de mot et expression au sens figuré*²⁰ ». Par exemple, dans le premier chapitre, l'auteur nous décrit les rues de Privet Drive la nuit en comparant les fenêtres des maisons à des « *joyaux dans l'obscurité* ». Il s'agirait donc de leur faire comprendre, pourquoi pas en montrant l'extrait du film correspondant à la scène décrite, qu'il n'y a pas de joyaux dans la réalité mais seulement de la lumière. Cela pourrait amener à des travaux d'écriture, comme « *changer l'atmosphère d'une description en n'en changeant que quelques éléments* » en utilisant des images métaphoriques ou des comparaisons (plus simple).

¹⁶ De Villepin, D., de Robien, G., Baroin, F. (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

²⁰ *Ibid.*

En utilisant le ressenti, on pourrait travailler le langage oral par exemple, en mettant en voix ou en lisant à voix haute une scène extraite du livre. L'adaptation permettrait ici de servir de modèle d'interprétation. Elle donnerait des indications sur l'interprétation d'un texte grâce à l'observation du jeu des acteurs. On travaillerait ainsi la « *récitation au travers de la mémorisation et de la diction* ²¹ » au programme du cycle 3.

On pourrait ainsi, en choisissant un même dialogue, visionner avec une partie de la classe l'extrait et avec l'autre partie lire le texte correspondant. On demanderait alors aux élèves, toujours séparément d'exprimer les émotions que ressentent les personnages en expliquant sur quels indices ils se basent.

Ce travail sur le ton amènerait les élèves travaillant sur le texte à « *repérer les effets de choix formels* ²² » comme les mots, le niveau de langue choisi (jeux de mots, familiarité, insultes inventées...) ou la police. Il s'agit d'une compétence de lecture pour le cycle 3. Tandis que les autres visionnant le film, travailleraient plus sur le jeu des acteurs notamment le débit de la parole, le niveau sonore de la voix ou la gestuelle. Il est difficile de s'attarder sur les jeux de mots ou le champ lexical quand on analyse une vidéo.

En confrontant, ensuite, les découvertes des deux parties de la classe, les élèves se rendraient compte que les indices émotionnels peuvent être communs comme les mots employés ou le niveau de langue, ou différents comme la gestuelle et la manière de parler. Cela permet, enfin, de proposer une interprétation plus sensible du dialogue en question pouvant donner lieu à des échanges théâtralisés.

Il serait nécessaire, ensuite, de prendre un autre extrait pour inverser ceux visionnant et ceux lisant afin que chacun analyse les deux aspects. A travers ces activités, les élèves développeront leur capacité à analyser un texte dans sa forme pour mieux en comprendre l'aspect émotionnel qu'il s'agisse de l'atmosphère ou de l'humeur des personnages. Cela leur permet de développer parallèlement leur compétence de récitation notamment « *dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose [...]* ²³ » en interprétant le texte plus fidèlement.

²¹ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

Il s'agit, ici, de compréhension sur de courts extraits du livre *Harry Potter et l'ordre du Phoenix*. Or, ce texte présente une complexité qui mérite de travailler la compréhension sur l'ensemble de l'œuvre.

1.2.2. Lecture-compréhension : Contenu & schéma narratif, des choix nécessaires

En effet, la profondeur du livre en termes d'intrigue et de construction des personnages peut aussi amener à des débats interprétatifs pour lequel les élèves devront « expliciter un raisonnement ²⁴ » et « présenter des arguments ²⁵ » en précisant ceux qui viennent du livre et ceux qui viennent du film. Ainsi, la découverte de la prophétie liant le seigneur des ténèbres à Harry Potter est assez énigmatique pour donner lieu à un débat sur son interprétation avec la question « Quelle relation lie Voldemort et Harry Potter selon la prophétie ? ».

On pourrait, alors, imaginer un travail de groupe, où après une lecture et réflexion individuelle, chaque groupe doit lister les indices trouvés dans le livre puis dans une seconde colonne ceux trouvés dans le film (visionnage de leur extrait en petit groupe). Chaque groupe aurait un extrait différent soigneusement choisi par l'enseignant pour les indices qu'il contient. Ainsi, lors d'une mise en commun, les élèves pourraient, en croisant les indices de chaque groupe, résoudre l'énigme du livre. Dans le tome 5, il s'agit de deviner que « aucun ne peut vivre tant que l'autre survit » grâce aux indices suivants : le duel à la fin du tome 4 qui a relié les baguettes d'Harry et Voldemort, le lien psychique unissant les deux protagonistes et le fait qu'Harry ne devienne pas fou en s'emparant de la prophétie ce qui confirme qu'il est bien concerné par celle-ci.

Ce travail permet par l'approche comparative des indices fournis par le livre et le film, de mettre en évidence les ellipses et inductions présentes dans le film. Mais, cela permet surtout de comprendre que celles-ci sont nécessaires dans toutes adaptations par la différence de format. En effet, tandis qu'un tome d'Harry Potter se lit en cinq heures minimum, le film lui n'en dure que deux environ. Il semble donc impossible de réunir tous les détails dans le livre. Les élèves peuvent alors voir que dans le film, le réalisateur a pu mettre en place une stratégie pour s'adapter en modifiant certaines choses du livre.

²⁴ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

²⁵ *Ibid.*

Sur ce même constat, on pourrait traiter de la question de la chronologie, de l'antériorité et de la postériorité des événements les uns par rapport aux autres, au travers des verbes conjugués et des connecteurs temporels. On pourra, alors, faire le parallèle avec les procédés utilisés dans les films pour modifier la temporalité nommée diégèse (flashback, flashforward, noir, fondu...) et comparer le schéma narratif du livre et de l'adaptation cinématographique pour mettre en évidence les modifications que le réalisateur peut faire sur le schéma narratif.

La richesse de l'écriture de J.K. Rowling comme nous l'avons vu dans notre 1^{er} point vient de la structuration de son récit en un schéma narratif étudié mais aussi d'un lexique étoffé notamment par les néologismes du monde des sorciers. Voyons donc, à présent, comment ce lexique peut permettre aux élèves de développer leur propre vocabulaire.

1.2.3. Vocabulaire : l'image au service de l'apprentissage

Pour ce qui est de la lecture, il est évident que la lecture de chapitres ou d'extraits du livre va permettre de servir les objectifs d' « *automatisation de la reconnaissance des mots* » et de l' « *augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse* », ce qui est propre à n'importe quel livre.

Cependant, rappelons que l'appropriation de vocabulaire est facilitée lorsqu'on peut associer une image à un mot. D'ailleurs, on commence à installer le vocabulaire chez les élèves avant même qu'ils ne sachent lire, à l'aide d'imagier notamment. Le film va donc permettre de mettre des images sur des mots qui leur sont encore inconnus, spécifiquement ceux inventés par J.K. Rowling et traduit par Jean François Ménard comme le *rappeltout* par exemple (objet en forme de boule de cristal produisant de la fumée rouge quand on a oublié quelque chose).

On peut, alors, imaginer leur montrer un extrait du film sans les paroles, dans lequel apparaît de nouveaux objets ou animaux et leur demander de deviner ou d'inventer le nom de ces objets et animaux. Cette recherche de néologismes, comme on peut le voir en maternelle avec les mots valises, permet aux élèves de développer des capacités de compréhension de lecture de mots inconnus. En effet, ils apprennent ainsi à observer la construction d'un mot (radical, préfixe, suffixe) pour en déterminer son sens.

L'adaptation cinématographique permet ainsi de développer l'imagination et le lexique des élèves. Un professeur déclare d'ailleurs « *J'ai vu apparaître, dans les expressions écrites de mes élèves, des mots oralement inédits, comme un surcroît de vocabulaire qu'ils*

*développaient avec un certain bonheur [...] Mieux encore, certains élèves découvraient le plaisir de la description, du détail vestimentaire ou de l'envie de surprendre.*²⁶».

Selon les propos de ce professeur, les élèves prenaient donc du plaisir à lire, écrire et interpréter grâce à cet univers magique peuplé de sorciers. Or, ce n'est pas la première fois que les sorciers sont traités dans la littérature. Il serait intéressant de ce servir de ce livre et de son adaptation pour traiter de l'intertextualité autour du personnage archétypal de la sorcière.

1.2.4.Littérature : lecture en réseau sur l'archétype de la sorcière

Ainsi, en littérature, la lecture intégrale d'ouvrages préconisée par les programmes me paraît difficile en raison du nombre de pages du livre. Cependant, on pourrait imaginer un travail de lecture en réseau de textes et d'images autour du personnage archétypal de la sorcière pour « *Rapprocher des œuvres littéraires à l'oral ou à l'écrit*²⁷ ». On utiliserait, par exemple, des contes très différents comme *Jeannot et Margot* des Frères Grimm ou *Les contes de ma mère l'Oye* de Charles Perrault et des illustrations contemporaines à ces œuvres comme les gravures de Gustave Doré. Mais aussi et surtout, des adaptations littéraires et/ou cinématographiques comme *La sorcière du placard à balais* des *Contes de la Rue Broca* de Pierre Gripari, la bande dessinée *Mélusine*, ou un extrait du dessin animé *Sabrina l'apprentie sorcière*.

On pourrait ainsi croiser les portraits de sorcières dans les écrits et les illustrations pour faire émerger le stéréotype de la femme au nez crochu et le casser avec les sorcières d'Harry Potter par exemple pour trouver les caractéristiques universelles de la sorcière (capacité à faire usage de la magie, un certain rejet de la technologie, des habits sombres dont un chapeau pointu dans la majorité des cas) et conclure par une définition intemporelle.

On pourrait remarquer que les adaptations font le choix soit de garder l'image traditionnelle de la sorcière (*Blanche Neige et les sept nains* de Walt Disney) soit de moderniser son image même par rapport au livre duquel elle est tirée. En effet, dans Harry Potter, seule l'adaptation du premier tome conserve les chapeaux pointus pour les sorciers professeurs ou élèves. Les films suivants ne conservent que les robes de sorciers et les élèves y revêtent de plus en plus des tenues moldues.

²⁶ Citation de Séverine, professeur des écoles, dans l'article de Ferniot, C. , Merckx, I. , Dresse, N. (2004). « Ce que Harry Potter a changé : Harry Potter a changé les enfants. ». *L'EXPRESS.fr*

²⁷ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Les réalisateurs ont donc peu à peu rendu l'image du sorcier banal en la rapprochant des élèves. Cela leur permet de s'identifier aux sorciers et de s'imaginer à leur place. C'est pourquoi il n'est pas rare de voir les élèves jouer aux sorciers et se lancer des sorts pour imiter les personnages de film. Leur demander d'écrire un texte dans lequel il prendrait la place d'un sorcier serait donc un projet attractif pour eux.

1.2.5. Production d'écrit : du film au livre

Il serait possible, pour conclure, d'engager un travail de rédaction pour lequel les élèves devraient se glisser dans la peau d'un sorcier et s'imaginer rentrant eux-mêmes à l'école Poudlard et inventer ainsi une histoire racontant soit leur rentrée soit un jour de classe. Puis, ils devraient réécrire leur production en la transformant en scénario, c'est à dire en ne conservant que les dialogues et les éléments que l'on a mis en évidence lors des séances précédentes (notion de plan, décor, lumière...).

Cela permettra de travailler la cohérence des temps, la mise en forme d'un texte (ponctuation spécifique du dialogue et syntaxe), la grammaire à travers la « *construction de phrases exclamatives*²⁸ » pour les dialogues et l'orthographe. Mais cela permettra surtout de prendre conscience des contraintes posées par l'adaptation cinématographique d'un texte. On pourrait même envisager de réaliser un des scénarios proposés, après vote de la classe. Cependant la réalisation d'un scénario étant très chronophage, il serait préférable de s'orienter vers la réalisation d'une planche de BD qui se rapproche d'ailleurs d'un story-board, étape indispensable à la réalisation d'un court ou long métrage.

S'il est évident que ce livre et son adaptation présentent de nombreuses possibilités d'utilisations pédagogiques en français, il est aussi pertinent d'utiliser ces supports dans d'autres disciplines comme les arts visuels, les sciences, l'éducation physique et sportive, l'anglais ou l'histoire.

1.2.6. Des techniques de tournages au service de l'adaptation

A travers l'adaptation cinématographique, un travail peut être mis en place sur la découverte du 7^{ème} art. Différents objectifs peuvent être envisagés comme observer les différences entre l'œuvre littéraire et cinématographique, et ainsi comprendre la notion d'œuvre d'art en tant que représentation subjective. On observerait ainsi les choix que David

²⁸ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Yates a fait dans son adaptation et on tenterait d'expliquer pourquoi, comme je l'ai proposé plus en détail dans les propositions ci-dessus. Il s'agirait, en partie, de développer le vocabulaire cinématographique en abordant par exemple les techniques de tournage comme la contre-plongée, le travelling... On pourrait, aussi, partir de la bande originale du film pour faire un travail d'écoute et de repérage d'éléments musicaux permettant de comprendre comment on transpose une atmosphère décrite par le récit dans un film.

Une des caractéristiques du cinéma et plus particulièrement du genre de la *Fantasy* est l'utilisation d'effets spéciaux. Il pourrait être intéressant de leur montrer quelques techniques mises en place pour créer les effets spéciaux dans Harry Potter dans un documentaire, type *making-off* par exemple. On pourrait ensuite imaginer un travail manuel pour leur donner un exemple concret en créant des baguettes magiques au moyen de circuit électrique rejoignant ainsi le programme de sciences avec les objets techniques. Cela permet, de montrer comment les réalisateurs adaptant des œuvres contenant de la magie, s'y prennent pour faire apparaître des éléments inexistant dans notre monde actuel.

On pourrait, aussi, étudier l'évolution d'un environnement géré par l'homme en partant de la « forêt interdite » lieu central dans ce tome 5 car la forêt est l'espace proposé en cycle 3 dans le BO de 2008. La manière dont celle-ci est représentée dans le film et les descriptions dans le livre pourraient faire l'objet d'une étude comparative.

1.2.7.Des disciplines pour susciter le passage du film au livre

A travers chaque tome de la saga Harry Potter, les lecteurs et les spectateurs, ont pu découvrir un nouveau sport : le Quidditch. D'après le Wiki Harry Potter « *Le jeu se joue avec deux équipes qui s'affrontent sur des balais volants. Le but du jeu est de marquer le plus de points possibles selon différentes façons et, pour mettre fin au match, l'attrapeur de l'une des deux équipes doit attraper le Vif d'or* ²⁹ ». On peut donc travailler en Education physique et sportive les compétences « *Réaliser une performance mesurée* ³⁰ » avec le « *lancer loin* ³¹ » et surtout « *Coopérer ou s'opposer collectivement* ³² » amenant les élèves à « *coopérer avec*

²⁹ Le Wiki Harry Potter (site internet) d'après la source : Rowling, J.K. (2001). *Le Quidditch à travers les âges*. Paris : Gallimard Jeunesse.

³⁰ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*

*leurs camarades [(compétence 6 du socle commun)], en respectant des règles [et] en assurant des rôles différents*³³».

En effet, dans ce jeu, il y a des attaquants qui se passent une balle « le souaffle », des défenseurs qui visent les membres de l'autre équipe en renvoyant des balles vivantes appelées « cognards » et un attrapeur (expliqué ci-dessus). Pour que les élèves « moldus » puissent jouer à ce jeu, il faut que certaines adaptations soient faites. Dans le cadre d'un programme scolaire destiné à faire faire du sport aux élèves, des écoles du Pays de Galles ont lancé une adaptation du Quidditch.³⁴ L'idée a été reprise par d'autres systèmes scolaires à travers le monde, notamment aux Etats-Unis et au Canada. Jouer à ce jeu sportif avec les élèves permet de susciter un intérêt pour le livre dans lequel ils retrouveront ce jeu qu'ils ont eux-mêmes testé.

En langue vivante, on peut utiliser l'œuvre littéraire ou cinématographique en version originale car il s'agit de deux œuvres anglophones, J.K. Rowling et David Yates étant tout deux britanniques. Il peut donc être intéressant de travailler la compréhension et l'expression orale priorités du cycle 3 en écoutant des extraits de film et en répondant à l'oral à des questions de compréhension. Ces travaux d'expression orale permettront d'enrichir l'accentuation, la mélodie et le rythme du discours des élèves en anglais et aussi de développer leur vocabulaire.

Enfin, J.K. Rowling aurait poussé la transposition du réel dans la saga Harry Potter jusque dans les moindres détails. Comme dit précédemment, l'allusion la plus claire et récurrente est celle faite au nazisme et à la seconde guerre mondiale. Or « *les deux conflits mondiaux*³⁵ » et « *l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis*³⁶ » sont au programme du cycle 3. Les élèves aimant la littérature et se désintéressant de l'Histoire peuvent y trouver un nouvel intérêt. De plus, une recherche peut être menée sur la sorcellerie et l'histoire des religions.

³³ De Villepin, D., de Robien, G., Baroin, F. (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire.

³⁴ Mazin, C. (2009). Les élèves du Pays de Galles pratiquent le Quidditch d'Harry Potter, *Actualité*.

³⁵ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

³⁶ *Ibid.*

1.3. Les limites du tome 5, une complexité plutôt au service de collégiens

Le livre *Harry Potter et l'Ordre du Phoenix* et son adaptation sont donc des supports riches qui nous paraissent intéressants à traiter au cycle 3. Cependant le choix du 5^{ème} tome reste discutable pour plusieurs raisons.

1.3.1. Un livre s'adressant aux collégiens voire lycéens

En effet, les livres étant sortis au fur et mesure sur une période de 10 ans, J.K. Rowling a adapté son style d'écriture et les sujets abordés dans ses livres à son lectorat grandissant. C'est pourquoi l'écriture de ce 5^{ème} tome peut paraître trop complexe pour des cycles 3 et l'ambiance trop sombre. Cela s'en ressent dans le film qui s'ouvre, par exemple, sur une scène très angoissante où l'on passe d'un terrain vague à un tunnel souterrain sous un ciel orageux très sombre.

De plus, dans le premier tome, Harry Potter alors âgé de 11 ans, entre à l'école des sorciers. Cet âge correspond chez nous à l'entrée au collège. Les livres correspondant chacun à une année scolaire, Harry a donc 15 ans dans le 5^{ème} tome ce qui correspond à l'entrée au lycée.

On retrouve ainsi de nombreuses similitudes avec les établissements secondaires. Pour commencer le personnel scolaire rencontré dans l'école de sorcellerie est comparable à celui des collèges et lycées comme par exemple Rusard, le concierge, ou Madame Pomfresh, l'infirmière. L'établissement est dirigé par un directeur et les cours sont assurés par des professeurs différents en chaque matière. De plus, un autre poste est proposé aux enseignants : celui de directeur d'une des quatre maisons. Ce rôle est comparable à celui de professeur principal qui va prendre en charge une classe (maison) durant l'année scolaire et sera le référent de celle-ci.

Les élèves de Poudlard doivent aussi tous porter un uniforme réglementaire composé d'une robe de sorcier, d'un chapeau pointu noir, d'une paire de gants et d'une cape d'hiver noire présents dans la liste de fournitures obligatoires évoqués dans le tome 1. Bien qu'en France il ne soit plus d'actualité, au Royaume-Uni, pour des raisons d'égalité et de facilité d'intégration, l'uniforme scolaire est très courant. Pratiquement tous les établissements publics et privés ont leur uniforme, ou au moins un code vestimentaire strict. Pour les enfants scolarisés en France, il n'y aura donc pas d'identification au niveau vestimentaire.

Enfin, l'année scolaire des élèves de Poudlard est rythmée par un emploi du temps généralement constitué de quatre heures de cours le matin et quatre heures de cours l'après-midi, séparées par une pause pour le déjeuner. Dans les livres et dans les films, les élèves vont seuls à la cantine comme le font les élèves au collège. De plus, les élèves ne rentrent pas chez eux le soir. Ils vivent à Poudlard rappelant les internats existant pour les collégiens et les lycéens.

Pour traiter de ce passage angoissant de l'école primaire au collège pour nos élèves, il aurait donc été plus judicieux de partir du 1^{er} tome. En effet, tout comme Harry découvre un nouveau monde, les élèves vont entrer dans un nouvel établissement.

1.3.2.Des préoccupations adolescentes

Pour ce qui est des personnages, on voit clairement que leurs préoccupations sont celles des adolescents. En effet, comme les adolescents du monde entier, les élèves sorciers connaissent leur premiers émois à Poudlard et accorde une grande importance au regard des autres.

Les relations amoureuses sont, ainsi, présentes dans plusieurs des livres de la saga, notamment dans *Harry Potter et l'ordre du Phoenix*. Ainsi dans ce 5^{ème} tome Harry Potter qu'on sait déjà amoureux de Cho Chang depuis le tome 4, va donner son premier baiser au grand amusement de ses amis. Dans les tomes suivants, de nombreuses relations amoureuses vont s'en suivre : Ron Weasley et Lavande Brown, Ron Weasley et Hermione Granger, Ginny Weasley et Michael Corner, Ginny Weasley et Dean Thomas, Ginny Weasley et Harry Potter... dignes d'un feuilleton à l'eau de rose. Comme leur héros, lors de leur scolarité, les adolescents vont vivre leurs premiers émois, leurs premiers baisers, le sentiment de jalousie, etc. Les élèves de l'école primaire, bien que disant souvent qu'ils ont un ou plusieurs amoureux ou amoureuses, ne sont pas encore dans des relations affectives et physiques de la sorte.

Dans cette idée de plaire à l'autre, les personnages de la saga Harry Potter se préoccupent de leur physique et de leur tenue vestimentaire. En effet, dans le chapitre 3 du tome 5, Harry avoue qu'il aimerait bien pouvoir faire disparaître sa cicatrice. Il expose là son envie de ne plus être montré du doigt et donc de s'intégrer socialement plus facilement. Or, selon Henri Wallon, les enfants à partir de l'âge de 11-12 ans entrent dans le stade de la puberté et de l'adolescence dans lequel ils se trouvent dans une dynamique de relation sociale. L'enfant se

confronte à de nouveaux milieux, ici les établissements secondaires, et cherche à s'intégrer à un groupe pour se forger sa personnalité. L'enfant se conforme donc à une image lui permettant d'intégrer le groupe qu'il souhaite d'où la volonté d'Harry de cacher sa différence.

1.3.3.Des adultes naissants

Enfin, ce 5^{ème} tome marque clairement pour les personnages un grand pas vers la maturité. Serge Tisseron explique qu'« *Harry Potter prend une année nouvelle à chaque nouveau tome de ses aventures, passant ainsi de l'enfance à l'âge adulte avec tout le cortège des angoisses adolescentes.* ³⁷ ».

En effet, dans ce tome, Harry Potter prend des responsabilités d'adulte en montant une *association de défense contre les forces du mal* en secret. Il prend ainsi position contre l'autorité, la Grande Inquisitrice envoyée par le ministère de la magie. Or, prendre position et la défendre est un grand pas vers la maturité car il acquiert ainsi une autonomie morale. De plus, en se rebellant contre l'autorité, il passe de l'adolescent incompris et rejeté au chef de groupe, mettant la problématique de la popularité, majeure chez les adolescents, au centre du livre.

Comme dans les contes, Harry Potter doit passer par des rites initiatiques pour entrer dans l'âge adulte qui consiste en des épreuves et en l'acquisition du savoir. On suit donc son parcours scolaire au fil des livres et les épreuves qu'il traverse. Déjà, au début du tome 5, il n'est plus considéré par tous comme un enfant. En effet, dans les premiers chapitres Sirius le confond avec James, son père, et veut le faire entrer dans la « résistance ». L'épreuve initiatique qu'il doit traverser à la fin du livre, est celle de la perte d'un être cher, son parrain Sirius.

Conclusion de la première partie :

Pour conclure, la saga Harry Potter est un support intéressant pour travailler sur l'adaptation par l'écart entre l'œuvre originale et les films mais aussi par la complémentarité qui lie ces deux supports. Le fait d'avoir transposé le quotidien des élèves dans un univers magique en fait un outil très attractif. Il permet de travailler avec les élèves de nombreuses disciplines en partant de la complexité du texte, des archétypes du merveilleux et des

³⁷ Tisseron, S. (2001). Une nouvelle quête du Graal, Harry Potter expliqué aux parents. *Le monde diplomatique.fr*.

caractéristiques cinématographiques comme les effets spéciaux, le jeu des acteurs et la manière de filmer.

Cependant comme nous l'avons vu, le tome 5 par les problématiques qu'il aborde et l'âge des personnages est plus adapté à un public de collégiens. Pour un cycle 3, utiliser le 1^{er} tome serait donc plus intéressant. Avec le cycle 3, on utiliserait donc le support littéraire et le support cinématographique en interrelation. Tandis qu'avec des cycles 1, n'étant pas encore des lecteurs experts, particulièrement des petites sections qui ne sont pas lecteurs du tout, on partirait du support cinématographique pour entrer dans l'écrit. Je vais ainsi présenter une séquence autour de l'adaptation du *Bonhomme de Neige* de Briggs en petite section.

2.L'adaptation cinématographique pour une première compréhension du récit

Dans cette seconde partie, je vais donc démontrer que l'utilisation d'une adaptation cinématographique est un support privilégié pour les élèves, d'autant plus pour les élèves de cycle 1. D'ailleurs, le dispositif *Ecole et cinéma*, qui permet aux élèves de découvrir des œuvres cinématographiques compte en Loire Atlantique une nouvelle section réservée au cycle 1 qui connaît un véritable engouement. Les adaptations cinématographiques par leur attractivité permettent d'amener les élèves à s'intéresser aux œuvres littéraires en faisant le lien avec le monde des écrits. En effet, il n'est pas rare de voir les ventes d'un livre augmenter après la sortie de son adaptation en salle.

Nous allons donc voir que les œuvres cinématographiques et plus spécifiquement les adaptations peuvent permettre aux élèves de cycle 1, d'entrer dans l'écrit par la découverte du code, la structuration du récit et des enjeux comportementaux. Pour cela, je me baserai sur l'observation d'une séquence autour de l'œuvre de Raymond Briggs, *Le Bonhomme de Neige*¹, que j'ai réalisée cette année (cf. Annexe 1).

2.1.La découverte de la langue écrite

2.1.1.Entrée dans l'écrit grâce à un album sans texte

Le Bonhomme de Neige de Raymond Briggs est un livre constitué uniquement d'images racontant l'histoire du voyage d'un enfant et du bonhomme de neige qu'il a créé, devenu vivant. Cet ouvrage proposé par une de mes collègues m'a paru être le support idéal pour ma séquence sur l'adaptation cinématographique car celui-ci a été adapté en dessin animé en 1982 par Dianne Jackson. De plus, il s'agit d'un ouvrage figurant sur la liste des références proposées par le ministre de l'éducation nationale pour les Cycle 2 et aussi dans la liste des films du dispositif Ecole et Cinéma.

De plus, j'ai mené cette séquence à Noël, période que je devais articuler autour des thèmes de l'hiver et Noël qui sont présents dans ce livre et son adaptation. En effet, le bonhomme de Neige emmène le jeune garçon dans son pays fabuleux à la rencontre du Père Noël. Il s'agissait donc d'un support très attractif pour les élèves qui attendent Noël impatiemment. Les élèves vont donc retrouver en partie un lexique qu'ils connaissent. Alain Houchot dans sa conférence sur l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle conseille, en effet, de « *partir des*

¹ Briggs, R. (1998). *Le Bonhomme de neige*. Paris : Grasset Jeunesse

*champs familiers aux enfants, liés aux activités de la classe, aux évènements qu'ils connaissent, intégrés à leur culture*²».

Au-delà des considérations attractives, *Le Bonhomme de Neige* de Briggs n'étant constitué que d'images, cela me permettait d'engager un projet d'écriture motivant pour les élèves. Le projet était de leur présenter le livre (cf. Annexe 2) en leur faisant croire que le texte avait disparu (cf. Annexe 3) et de les inviter à m'aider à recréer le récit textuel en s'appuyant sur l'histoire portée par les images et le dessin animé. L'enjeu était ainsi de s'approprier d'avantage l'objet livre en s'investissant dans un projet d'écriture interactive.

Il est vrai que certains enfants auront déjà rencontré les livres grâce à leurs parents. Mais, il est aussi triste de constater que tous n'ont pas cette chance pour des raisons diverses. Il est, du rôle de l'école maternelle, de diminuer ces inégalités par une acculturation littéraire, afin d'offrir à tous les élèves les mêmes chances lorsqu'ils débiteront l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette découverte de l'écrit est, ainsi, inscrite dans les programmes du BO hors série n°3 du 19 juin 2008 en tant qu'elle « favorise grandement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire »³.

A travers ce projet, les élèves découvriront ainsi qu'un livre naît de la relation entre des images et un texte qui sont étroitement connectés, que l'un peut servir de support à la compréhension de l'autre et vice-versa. Ainsi, l'organisation de ma séquence avec le travail sur l'adaptation cinématographique puis sur les images séquentielles et, enfin, sur le texte du récit, se retrouve dans le dispositif de Michelle Brigaudiot. En effet, M. Brigaudiot a conçu un dispositif nommé OIE (Histoire/ Images /Ecrit)⁴ dans lequel les élèves construisent la compréhension de l'histoire par le langage oral et l'observation d'images séquentielles avant de faire le lien avec le langage écrit.

Le texte, travaillé en dernier, résulte de deux composantes majeures : le code et le sens. Le sens relève de la cohérence de l'ensemble selon une intention communicative. On pourrait ainsi prendre la métaphore de la musique : elle ne peut être jouée que par la lecture de sa partition dont le code est les notes de musique, mais nécessite aussi la compréhension de

² Houchot, A. (2005). *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle, questionnaire et enjeux*. Conférence académie de Dijon.

³ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

⁴ Brigaudiot, M. (dir). (2006). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.

son ensemble pour être jouée avec l'émotion que l'auteur a voulu transmettre. Or, nous venons de le voir, le sens est travaillé en amont à travers des activités de compréhension sur l'adaptation cinématographique et les images séquentielles.

Le code n'est donc introduit qu'au moment de compléter le texte dans les secondes séances. Ce code est le système normé qui permet de transcrire l'oral à l'écrit. J'ai donc introduit dans cette phase de complément, des actions permettant aux élèves une acculturation de l'écrit [cf. I)2) page 4]. Ainsi, le document d'accompagnement *Le langage en maternelle* préconise « *Pour construire une acculturation relative au fonctionnement du système*⁵ » que l'enseignant ne cherche pas la « *mémorisation mais vise à construire une familiarité avec ce qu'est notre système d'écriture [...]*⁶ » et ajoute que « *c'est une grande découverte pour les enfants de percevoir que ce qui se dit peut être écrit élément par élément [...]*⁷ ».

Il ne s'agissait donc pas à proprement parlé de dictée à l'adulte car les élèves ne formulaient jamais les phrases complètement, mais d'une contribution à l'écriture d'un texte. Ceci devait leur permettre de commencer « *à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé* » et à « *mieux contrôler le choix des mots et des structures syntaxiques*⁸ ». Le choix de n'effectuer que des compléments du texte, et non l'écriture complète du récit, a été motivé par la complexité de l'écriture d'un récit textuel à partir d'images. En effet, les élèves de PS n'ont pas encore acquis le langage d'évocation et la maîtrise syntaxique nécessaires à la reformulation de l'histoire sous forme de récit structuré. Cependant, il a fallu veiller à ne pas dériver vers une simple transcription de l'oral, comme le rappelle le référentiel PROG⁹, en prenant en compte les spécificités du langage écrit comme le code ou la syntaxe.

Mais, il permettra aussi de s'attacher au sens par la cohérence et les autres spécificités littéraires qui vont apparaître au cours de ce projet.

La séquence s'est donc organisée autour du découpage du dessin animé en trois parties. Chaque partie était visionnée et travaillée pendant deux séances. Au cours de la première séance, une partie du dessin animé est d'abord présentée suivie d'un retour sur l'extrait vu,

⁵ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006) *Le langage à l'école maternelle*. CNDP. coll. Texte de référence – École – Document d'accompagnement des programmes.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 ...op. cit.*

⁹ Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères*, n° 18, p. 7-27, INRP.

dans lequel le sens de l'histoire est interrogé. Ce retour se divise en deux phases, un *brainstorming* qui permet de faire émerger le vocabulaire qui devra apparaître dans le récit textuel, puis, le vocabulaire est installé par l'intermédiaire d'un bingo imagé (cf. Annexe 4). L'enrichissement du vocabulaire est une des conditions nécessaires à l'apprentissage du langage, notamment du langage écrit.

Dans une seconde séance, l'extrait est représenté, puis, à partir des images extraites du livre, on tente de recréer le récit textuel. J'avais d'abord pensé à leur faire créer le récit dans sa totalité, cependant cela s'est révélé trop ambitieux au regard de séances menées sur la description d'images en amont. J'ai donc créé un récit textuel, puis, en ai ôté certains mots. Les mots ôtés sont ceux émergeant lors des séances de *brainstorming*. J'ai laissé tous les mots nécessaires à la syntaxe pour faciliter l'émergence des mots manquants comme les articles. Prenons l'exemple de la page 1 « *Dehors, il y a de la _____ partout* ».

2.1.2. Apparition du code dans une prédominance de l'oral

La connaissance du code implique d'être capable à la fois de décoder et d'encoder soit de lire et d'écrire. Or, ces deux activités impliquent l'acquisition de multiples compétences comme « maîtriser le principe alphabétique », « avoir la conscience phonologique », « faire les correspondances graphophonologiques »... autant de compétences qui sont indispensables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, objectif du CP amorcé dès la grande section. Or, pour un ancrage progressif de ces compétences, une découverte du code dès la petite section semble opportune. Les programmes de 2008 incitent donc à familiariser les élèves avec « le principe de la correspondance entre l'oral et l'écrit¹⁰ ». En PS, la correspondance n'est pas à proprement dite travaillée, il s'agit plutôt d'une acculturation au système de l'écrit notamment lorsque que l'enseignant écrit le prénom de l'enfant sur un de ses travaux en « décomposant le prénom en syllabes, isolant la syllabe qu'il écrit, énonçant le nom de sa lettre et sa valeur sonore¹¹ ».

D'ores et déjà, lors des lectures d'album pendant les temps de regroupement, les textes sont lus tout en étant soulignés du doigt face aux élèves, pour mettre en évidence l'opération de décodage que constitue la lecture. Les élèves découvrent, ainsi, à travers l'acte de lire

¹⁰ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 ...op. cit.*

¹¹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006) *Le langage à l'école maternelle...op. cit.*

l'existence d'un code permettant de transcrire le langage oral ou en tous cas l'existence de l'écrit comme support de l'histoire.

C'est au cours des premières séances de travail sur chaque extrait, que ce lien entre langage oral et l'écrit, va être mis en évidence dans mon projet. Ainsi, lors du *brainstorming*, je veillais à noter les réponses des élèves en écrivant au tableau le vocabulaire émergent. C'est en relisant les mots tout en les pointant du doigt que je souhaitais faire prendre conscience aux élèves qu'il existe un lien entre la chaîne orale et les symboles (lettres) qui la transcrivent. Mais aussi, que contrairement à la chaîne orale continue, l'écrit est composé de mots séparés, il s'agit de la segmentation. Par exemple, pour « le bonhomme de neige » je détachais les mots, lors de la relecture, de façon à mettre en évidence qu'il s'agit de trois groupes de lettres donc de trois mots, commençant ainsi à introduire le concept de l'écrit comme une « succession de mots, où chaque mot écrit correspond à un mot oral ». On amorcera, ainsi, le travail de la discrimination phonologique qui peu à peu se resserre sur la discrimination des syllabes et la relation entre lettres et sons.

A la suite de chaque première séance, j'ai constitué un imagier, afin de garder une trace du vocabulaire emblématique de l'extrait, qui resservira pour le complément du récit en associant à chaque mot une image représentative (cf. Annexe 5). C'est là que l'utilisation d'une adaptation cinématographique, prend un intérêt particulier en fournissant non pas une seule image à un mot, mais en fournissant une multitude d'images, permettant de créer des représentations mentales plus développées. Prenons l'exemple de « la nuit » qui est un concept auquel il est difficile d'attribuer une seule image, hormis peut-être celle de la lune. Dans le dessin animé, la nuit occupe la majorité de la durée du court-métrage et montre plusieurs de ses aspects. En effet, la balade à moto dans la forêt en montre un aspect angoissant tandis que le vol dans la nuit étoilée avec les bonhommes de neige en montre un aspect calme et mystérieux. On pourrait prendre, aussi, l'exemple de la neige qui se retrouve sous de multiples formes : tombant du ciel, en boule, en bonhomme, en grande étendue ...

Cette utilisation de l'imagier, qui est ensuite affiché dans la classe, permet d'installer la correspondance oral-écrit mais aussi d'installer la permanence de l'écrit. En effet, le fait de présenter des référents avec un signifié écrit associé montre que celui-ci ne change pas, renforcé par le fait de s'appuyer dessus régulièrement dans les séances suivantes. C'est par cette familiarisation avec les signifiés que passe en partie l'acculturation à l'écrit déjà évoquée précédemment.

L'installation du vocabulaire était effectuée en fin de première séance par un jeu de bingo avec l'ATSEM. Les enfants disposaient alors d'une grille avec 6 à 8 dessins représentant le vocabulaire et un tas de jetons. L'ATSEM quant à elle disposait d'un lot regroupant toutes les images des grilles. Elle tirait alors les images, au hasard, une à une, et, sans la montrer, donnait son nom. Les enfants devaient alors poser un jeton sur l'image nommée si celle-ci figurait sur leur grille.

Par ce travail avec l'imagier, mais aussi par l'utilisation des images séquentielles en deuxième séance, la différenciation entre écriture et dessin était renforcé. Un travail a d'ailleurs été mené en amont, en ateliers de littérature, autour de la différenciation entre texte et image, et du lien qui les unit (cf. Annexe 6). Nous amenons ici les élèves à passer progressivement de l'étape de l'indifférenciation vers l'étape pré-syllabique sur le chemin de l'acquisition du principe alphabétique, étapes décrites par Alain Houchot lors de sa conférence sur l'entrée dans l'écrit en maternelle¹².

Cette différenciation implique, ainsi, de leur faire comprendre que la forme écrite ne renvoie pas directement à l'objet ou au personnage, appelé signifié, comme un dessin le ferait, mais à un mot, forme sonore, désignant cet objet ou personne, appelé signifiant. Cette distinction entre signifié et signifiant de Ferdinand de Saussure¹³, se caractérise par une abstraction nécessaire. En effet, l'écriture est un langage symbolique sans illusion référentielle. Cela va amener, notamment, la prise de conscience que la longueur d'un mot ne varie pas selon la taille du signifié mais du signifiant.

Pour cela, lors de la relecture des mots, je faisais bien attention à lire le mot lentement en détachant légèrement les syllabes pour qu'ils entendent le nombre de syllabes, et je soulignais de la main le mot simultanément. Chez un enfant, cette volonté d'associer signifié au signifiant était évidente lorsqu'il me posait des questions comme « *c'est quoi ce mot ? Et celui-là ?...* ».

Cet enfant prend, ainsi, conscience du fait qu'une forme écrite, un signifié, renvoie à un objet, une personne ou un concept. Il semble, aussi, que pour lui, deux signifiés différents ne peuvent renvoyer à un même signifiant, ce qui est vrai si on n'exclut les synonymes. Cependant, il n'est pas encore sur la prise en compte des éléments composant le signifié que

¹² Houchot, A. (2005). *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle, questionnement et enjeux*. Académie de Dijon.

¹³ Saussure, F. & In Engler, R. (1967). *Cours de linguistique générale*. Wiesbaden: Harrassowitz.

sont les lettres. Mais, il montre qu'il entre, selon les outils PROG, dans la « *dimension méta-¹⁴* » du langage puisqu'il est capable d'isoler un mot et qu'il le nomme lui-même « mot ». Il s'agit ici, de la compétence 4 du référentiel PROG « *progressé dans une compétence « méta » qui consiste à se poser des questions sur le système de l'écrit¹⁵* ».

Il prend en compte la forme générale de celui-ci d'où l'intérêt d'introduire l'absence de rapport entre la taille du signifiant et la taille du signifié.

Il aurait pu être judicieux à cette occasion de montrer des images de deux signifiants de taille différente à la même échelle et leur signifié pour qu'ils prennent conscience de l'abstraction. Par exemple, j'aurais pu leur montrer une image d'un cadeau et d'une maison et écrire leur signifié pour leur montrer que ces deux éléments ont un signifié de taille équivalente et pourtant sont en réalité de taille bien différente.

2.1.3. Spécificités de la langue écrite (différente de l'oral)

Mais le code de l'écrit, comme je l'ai déjà évoqué, n'est pas le seul fait de savoir quel signifiant associer à tel signifié mais aussi d'agencer ces mots dans un tout cohérent respectant des normes comme la syntaxe. Or, cette syntaxe diffère entre le langage oral et le langage écrit. Alain Houchot, parle « *d'encoder l'oral¹⁶* ». Il s'agira donc, aussi, dans ce projet d'amener les élèves à envisager ces spécificités de la langue écrite. Ainsi, dans le BO de 2008, on retrouve, pour la maternelle, l'objectif : « *transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée¹⁷* ».

C'est par la contribution à l'écriture du récit de l'histoire que les élèves vont peu à peu prendre la mesure des exigences qui s'attachent à la forme d'un énoncé écrit comme le choix des mots ou les structures syntaxiques. On peut faire, ainsi, le parallèle avec l'apprentissage du premier langage pour l'enfant, comme le présente A. Houchot en lui attribuant « *deux faiblesses : un déficit au niveau du capital de mots disponibles [et] un déficit au niveau du fonctionnement de la langue, de l'organisation des mots pour organiser le discours.¹⁸* ». L'appropriation du langage écrit demande, donc, de passer par les mêmes phases que l'apprentissage du langage oral mais selon ses propres spécificités.

¹⁴ Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive ... *op. cit.*

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Houchot, A. (2005). *L'entrée dans l'écrit...op. cit.*

¹⁷ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 ...op. cit.*

¹⁸ Houchot, A. (2005). *L'entrée dans l'écrit...op. cit.*

Contrairement au langage oral qui permet d'utiliser un vaste répertoire de signifiants pour un signifié, l'écrit fixe les mots avec justesse sur un support de manière durable selon le contexte et le registre de langue approprié à ce contexte.

Les élèves avaient donc le rôle de trouver le bon mot et de l'adapter au mieux à la phrase dans laquelle il doit s'intégrer. Je prenais, ainsi, à ma charge l'acte d'écrire soit le geste graphique, le code et les corrections orthographiques. Je tentais, alors, d'amener les élèves à modifier leurs réponses afin que celle-ci soient cohérentes grammaticalement avec la question. Par exemple, lorsque je leur ai demandé ce que le petit garçon avait dessiné sur le visage du bonhomme de neige, j'insistai sur l'article indéfini masculin pour qu'il s'oriente vers la bonne réponse « sourire » et non « bouche ».

125. M- [...] « Il dessine **un** hum hum sur son visage du bout des doigts. »

126. E- La bouche ! Bouche !

127. M- Oui, mais ce n'est pas **une** bouche. **Un** ... ? (*en faisant un grand sourire que je montre avec mes doigts*) C'est pas **une** bouche. Il aurait pu faire ... (*fait une bouche triste*) mais il a fait ... (*bouche qui sourit*). Donc c'est **un** ? Quelqu'un l'a dit, tout à l'heure. **Un** ? (cf. Annexe 7)

Ici, je ne pouvais accepter « bouche » car cela changeait la compréhension de l'histoire. Le fait qu'il s'agisse d'un sourire contribue au caractère gentil et joyeux du bonhomme de neige lorsqu'il s'anime.

Le fait de devoir compléter un texte les amène, aussi, à prendre conscience de l'importance de l'organisation entre ces mots pour construire le sens. En effet, comme le rappelle Alain Houchot, les élèves « arrivent avec des « mots » qu'ils juxtaposent, sans grammaire ou avec une première construction personnelle [...] Un premier code qui se base sur des mots concrets, mais inapte à construire un discours complexe.¹⁹ ». Il est donc important de leur montrer qu'il existe des liens entre les mots et qu'une phrase n'est pas qu'une succession ou une énumération de référents.

Pour cela, je faisais preuve d'exigences syntaxiques dans leur réponse à mes questions fermées, ou pour le complément des trous en attendant, par exemple, que les mots soient de la bonne classe grammaticale, voire qu'ils comportent l'article approprié selon le niveau des élèves. Or, la structure grammaticale n'étant pas encore installée chez les enfants de ce niveau, les régulations étaient fréquentes. Il m'arrivait donc de répéter la phrase avec les fautes de syntaxes pour qu'ils entendent l'erreur et se corrigent d'eux-mêmes.

¹⁹ Houchot, A. (2005). *L'entrée dans l'écrit...op. cit.*

Ces rectifications et reformulations avaient pour but de leur « *faire sentir l'écart entre le parler l'oral et parler l'écrit* ²⁰ » qu'on retrouve dans les compétences C3 « *Produire du langage écrit* ²¹ » et R2 « *Se construire des représentations de l'acte d'écrire* ²² » proposées par la recherche-action de l'INRP intitulée « *construction progressive en langage écrit du cycle 1 au cycle 2* » dite PROG (1995-1998) dans l'ouvrage de Mireille Brigaudiot.

Cependant, l'intérêt était de leur montrer qu'il y a, aussi, une spécificité de ce langage écrit dans le récit en s'attachant au sens. En effet, le sens que l'on veut transmettre dans un récit est impacté par le langage écrit comme le choix des mots ou la cohérence du texte.

2.2. Le sens : pré-requis au langage

2.2.1. Importance du sens

Marie Thérèse Céard dans sa préface de l'ouvrage *Entrer dans l'écrit*²³ de S. Goffard dit que ne pas avoir accès au sens, c'est rester sur « le seuil de l'écrit ».

Selon M. Brigaudiot qui prenait l'exemple du rituel du cahier d'appel en PS pour illustrer la dimension cognitive du langage dans les outils PROG, « *la mise en relation de sens [...] avec un support qui ne contient que de l'écrit est une activité fondamentale dans la conquête de l'écrit.* ²⁴ ». Il est donc primordial de donner du sens aux écrits « *faire langage à partir de « ces pattes de mouches » qui sont sur un papier* ²⁵ ». Apprendre à lire et à écrire ne nécessite donc pas uniquement d'en apprendre les techniques mais aussi de développer des compétences nécessaires à la compréhension pour s'approprier le sens. C'est l'objectif de la compétence 2 du référentiel PROG « *progressé dans la compétence langagière de compréhension de l'écrit* ²⁶ ».

Or, chaque texte a un sens révélateur de l'intention communicative qu'il véhicule. Donc, pour compléter le récit, il est nécessaire de comprendre cette intention et, donc, l'histoire dans sa globalité pour choisir les mots qui conviennent au sens de l'histoire et plus précisément au sens des phrases. Apprendre le langage, c'est donc apprendre les mots et leur sens selon le contexte, mais pour cela la compréhension de la situation précède sa modélisation par le

²⁰ Brigaudiot, M. (dir). (2006). *Apprentissages progressifs...op. cit.*

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

²³ Goffard, S. (01/09/97). *Entrer dans l'écrit – Les genres du discours*. CRDP Académie de Créteil. Coll. Argos Références.

²⁴ Brigaudiot, M. (1998). *Pour une construction progressive ...op. cit.*

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*

langage. Dans notre cas, le récit textuel du livre et le récit filmique de son adaptation cinématographique sont similaires si on n'excepte la segmentation qu'impose le livre avec les pages.

Or, l'adaptation cinématographique a l'avantage de présenter un ensemble conséquent d'images ordonnées de manière chronologique (hors flashback/analepse ou anticipation/prolepse). Cela permet, au travers d'activités de langage, de construire le sens de l'histoire et donc de choisir les mots cohérents avec le contexte. En cela, l'adaptation cinématographique a son intérêt car son visionnage permet une première compréhension sans faire intervenir le langage oral ou l'écrit, d'autant plus qu'il s'agit ici d'une œuvre sans parole, uniquement musicale. On va donc passer par une abstraction progressive d'une compréhension mentale à l'écrit en passant par l'expression orale.

A travers mon projet, les élèves vont donc s'approprier le sens de l'histoire grâce au traitement de la chronologie et au respect de la cohérence du texte qui se construit progressivement.

2.2.2. De la chronologie transparente du film à la chronologie du récit

Pour commencer, nous venons de voir que la compréhension de l'histoire dans sa globalité est primordiale pour compléter un récit. Ainsi, lors des séquences basées sur un conte en randonnée auquel les élèves doivent ajouter un épisode, on voit souvent les enseignants travailler longuement sur la compréhension de la structure du récit et sur le sens de l'histoire pour obtenir un épisode cohérent s'intégrant parfaitement dans le texte.

Dans ma séquence, il ne s'agit que de compléter quelques mots du récit. La suite des événements est déjà présente dans le livre à travers la suite d'images organisées page après page et la trame du récit. Cependant si la chronologie n'est pas intégrée, certains mots peuvent être inversés, comme par exemple pour la page 1 « _____ l'emmena alors dans la _____ » et la page 17 « *Enfin, _____ emmene le _____ dans sa _____* ». Les mots *cuisine* et *chambre* peuvent être inversés car ils sont de la même classe grammaticale. Tous deux s'intègrent, donc, syntaxiquement. De plus, il s'agit de deux lieux, donc, quelque soit le mot, la phrase serait cohérente hors contexte.

Pour cette raison, le visionnage de l'adaptation cinématographique en amont est intéressant car elle présente les images du livre de manière animée dans un ordre chronologique permettant, de ce fait, de donner du sens en dépit de l'absence de texte.

En effet, les élèves n'ont qu'à observer ces images qui se succèdent de manière fluide contrairement aux pages d'album dont les illustrations ne sont que des images partielles de l'histoire. Il est rare de trouver des albums où chaque phrase de l'histoire est illustrée. Avec un album, l'élève doit faire le lien entre les images et tenter de combler les ellipses illustratives par le récit de l'adulte ou par ses propres hypothèses. L'adaptation cinématographique permet donc d'écarter toutes zones d'ombre, à condition d'être attentif pendant tout l'extrait, et ainsi de créer dans l'esprit des élèves un premier récit mental de l'histoire.

Si on reprend, à nouveau, notre métaphore de la musique, il est plus facile de retrouver des notes quand on a la musique en tête que de faire des essais-erreurs pour trouver une note qui constituerait une mélodie harmonieuse.

Les activités langagières qui suivent ont donc pour but de modéliser par le langage ce récit mental, de l'extraire de la pensée. Pour Vygotski, le langage est, ainsi, « *un instrument de la pensée*²⁷ ». Il guide l'enfant dans sa pensée. Ainsi, les enfants extériorisent leur pensée par le *brainstorming*. Or, celui-ci ne suit pas nécessairement la chronologie du récit. C'est donc dans les secondes séances par la lecture du récit lacunaire et son complément, que la chronologie du récit est réintroduite. Pour cela, je présentais les illustrations du livre en grand format en leur lisant la phrase lacunaire associée dans l'ordre chronologique. J'effectuais aussi un rappel, en début de premières séances, sur les faits de l'extrait précédent. Ce rappel était co-construit avec les élèves pour s'assurer que la chronologie du récit est comprise.

2.2.3. La cohérence

L'utilisation de l'adaptation cinématographique permet donc de faciliter l'appréhension de la chronologie. Elle permet aussi de présenter le produit fini que les élèves vont devoir réaliser par le complément du récit. Ainsi, les élèves se font une idée précise de la nature du récit comme par exemple la nature des relations entre les personnages. En effet, les images montrent tout de suite par les expressions faciales le caractère des personnages. Cela va permettre d'introduire la cohérence du récit. En effet, en comprenant mieux les personnages, les élèves établissent la causalité plus facilement. Par exemple, la tristesse, sur le visage du petit garçon à la fin, leur permet de comprendre que le bonhomme de neige a fondu et que c'est pour cela qu'il est triste.

²⁷ Laval, V. (2011). Psychologie du développement: Modèles et méthodes. Paris : Armand Colin, coll. Cursus.

Or, le fait de devoir compléter pour restituer le récit, implique la compréhension de l'histoire pour fournir des réponses cohérentes. Tout comme dans la musique, si la note manquante est comblée par une note trop éloignée de l'originale, la mélodie est déséquilibrée et perd son sens. Mais si la note est proche, on peut penser qu'il s'agit d'une adaptation personnelle.

J'acceptais donc des mots synonymes des mots attendus. La plupart des réponses prouvaient, ainsi, que le sens de l'histoire était compris, comme le montre l'extrait de transcription suivant :

47. M- Oui. Il y a de la neige, c'est normal...Donc on a dit « chaussette ». « En arrivant dans la cuisine, sa maman lui rappela de mettre ses chaussettes ». « Il mit ses hum hum pour pouvoir courir dans la hum hum ». « Il mit ses ...
48. E- Regarde, elle est cassée.
49. M- Il a mis ses chaussettes alors il met ses ...
50. E- Regarde ! (*Plus fort*) Elle est cassée. Elle est cassée. Elle est cassée. (*pas de réponse des autres du coup*)
51. E- Chaussures.
52. M- **Bottes ou chaussures**. D'accord ? Comme a dit Raphael tout à l'heure. Donc on va dire... Allez... les bottes. Ses bottes. (*écris le mot au tableau*) (cf. Annexe 7)

La cohérence du texte relève, selon Jean Michel Adam²⁸, de plusieurs aspects qui assurent la cohérence du texte :

→ La coréférence qui implique que chaque phrase reprend sémantiquement une précédente en y apportant quelque chose de nouveau. Cette coréférence est visible dans le récit lacunaire. Les trous font tantôt appel à l'information reprise, le thème, tantôt à l'information nouvelle, le rhème comme dans « *Il mit ses _____ pour pouvoir courir dans la _____.* » page 3. Le premier trou reprend le personnage principal par un pronom personnel tandis que la suite de la phrase informe sur l'action nouvelle qu'il entreprend. Ces reprises adverbiales, pronominales ou lexicales apportent au texte sa cohésion.

→ La connexité qui explicite les relations entre les informations par l'utilisation de connecteurs logiques (conjonctions de coordination), temporels et spatiaux. La connexité entre les informations, est travaillée à travers la chronologie dont nous avons déjà dit qu'elle était explicitée grâce à l'adaptation cinématographique et reconstruite par le récit, notamment à travers les connecteurs temporels : *Ce matin* (page 1), *Quand minuit sonna* (page 9), *ensuite*

²⁸ Adam, J-M. (2005). *Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin, collection "Cursus".

(page 15), *enfin* (page 17)... Pour ce qui est de la causalité, en revanche, l'adaptation cinématographique ne l'explique pas. Les faits se déroulent devant les yeux des élèves sans qu'ils comprennent pourquoi. Lors du *brainstorming*, les informations restent déliées les unes des autres. Mais ils arrivent que pour en faire émerger certaines, je fasse appel à cette causalité à partir d'une information déjà donnée. Par exemple, dans la transcription de la séance 1 :

66- M- Oui, mais lui, il n'a pas de gants. Qu'est ce qu'elle lui met sa maman pour qu'il n'ait pas froid dehors ?

67- E- ... un bonnet.

(cf. Annexe 7)

On voit bien que je joue sur la causalité entre le temps qu'il fait et la manière dont la maman habille son petit garçon. Le *brainstorming* permet donc d'explicitier certaines informations et de faire le lien entre les images qu'ils ont vu se succéder. De plus, dans le récit, les connecteurs logiques viennent expliciter cette causalité.

Il y a donc, ici, une raison à lier adaptation cinématographique et support littéraire : les deux s'éclairent mutuellement. L'un éclaire la chronologie tandis que l'autre éclaire la causalité.

→ Enfin, la cohérence sémantique ou congruence qui exclut la présence de deux informations contradictoires. Il est de mon devoir, lors du *brainstorming* mais aussi de la reconstruction du récit de mettre à jour les contradictions dans les propos des élèves car ils n'en ont pas toujours conscience. Cependant, le fait de passer par l'adaptation cinématographique d'abord est censé éloigner ces contradictions car elles en sont absentes. C'est dans l'interprétation par les élèves qu'elles peuvent apparaître. C'est alors, par un étayage langagier qu'il convient de les déconstruire comme j'ai dû le faire suite à une réponse incohérente dans l'exemple suivant :

96. M- Et qu'est ce qu'il met autour du cou ?

97. E- Une écharpe !

98. E- Une écharpe !

99. M- Bien !

100. E- -charpe

101. M- Une ...?

102. E- charpe

103. M- é-charpe. Essaye Keyla. E-charpe.

104. E- Un pantalon.

105. M- Mais non, il ne met pas de pantalon le bonhomme de neige. Il ne peut pas.

(cf. Annexe 7)

Mon projet respecte ainsi les étapes du processus de rédaction proposé par Hayes & Flowers²⁹ pour aboutir grâce à l'aide de l'adaptation cinématographique au récit textuel complet de l'histoire. En effet, la présentation du projet de rédaction pour retrouver les mots disparus et l'émergence des informations par le *brainstorming* constituent les opérations de planification. La mise en texte est assurée par une remise en forme du vocabulaire lors des secondes séances en complétant le récit. Enfin, la révision a lieu en parallèle de la mise en texte par la relecture avec le mot proposé de chacune des phrases puis par une relecture finale en fin de séquence.

2.3. Les enjeux pour l'enfant

Le travail en parallèle d'un récit littéraire et de son adaptation cinématographique permet donc de mettre en évidence la construction et la structuration du récit nécessaire à l'entrée dans l'écrit. Les élèves découvrent donc à la fois la forme de l'écrit avec le code et le fond d'un écrit. Cependant, la lecture et l'écriture demandent des capacités supplémentaires que les élèves vont devoir développer à travers toutes les activités journalières. Ces capacités peuvent aussi se développer grâce à l'utilisation d'une adaptation cinématographique par les avantages qu'elle présente.

2.3.1. Décentration

Pour commencer, l'entrée dans l'écrit nécessite une capacité à se décentrer que les élèves n'ont pas quand ils arrivent à l'école.

En effet, pour les enfants la prégnance de leur monde familial est importante d'autant que certains n'ont pas encore été socialisés. De plus, selon les stades de développement piagétien, l'enfant entre 2 et 4 ans, tranche d'âge de l'élève de petite section, dans le cadre de la pensée symbolique ou pré-conceptuelle, est encore dans un égocentrisme intellectuel. D'ailleurs, cela transparaît à travers la transcription de la séance 1 :

68. M- Un bonnet !

69. E- bonnet (*répétition de plusieurs*)

70. E- Moi, j'en ai pas.

71. M- Oui, mais ça, c'est peut-être parce qu'il ne fait pas encore assez froid.

72. E- Ben moi, j'en ai moi.

73. M- Donc elle lui met un bonnet.

74. E- j'en ai un bonnet.

75. E (*plusieurs*) – moi aussi.

(cf. Annexe 7)

²⁹ Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

On voit dans ces transcriptions que l'enfant fait preuve d'un langage égocentrique par de nombreuses répétitions qu'on appelle l'écholalie car il veut montrer qu'il connaît la réponse. Il est aussi fréquent de se retrouver face à des monologues individuels de certains élèves qui ne tiennent pas compte des autres dans l'avancé de la conversation. L'égocentrisme est donc bien présent chez ces élèves.

C'est pourquoi, il est important de les motiver individuellement en leur proposant de créer un livre qui sera pour leur propre bénéfice. De plus, ils développeront une autosatisfaction « c'est moi qui l'ai fait ». J'ai aussi voulu qu'ils s'approprient le récit en les laissant choisir le prénom du garçon et en acceptant certaines adaptations pour les compléments du récit lacunaires.

Il faut donc prendre en compte cet égocentrisme qui les caractérise mais aussi les amener à s'en éloigner par d'autres moyens, la décentration. Cela est nécessaire car pour lire, il faut accepter « *d'entrer dans l'univers de l'autre*³⁰ » selon Marie-Thérèse Céard dans la préface d'*Entrer dans l'écrit* de S. Goffard. Les élèves doivent s'intéresser à l'histoire d'un enfant qui certes leur ressemble par l'âge et les préoccupations mais qui n'est pas eux.

Ainsi, M. Brigaudiot, dans le cadre de la recherche-action PROG, en présentant la dimension symbolique du langage, montre que certains enfants ont tendance à mêler les événements de fictions et leurs expériences personnelles, entravant la compréhension de l'histoire. Elle souligne qu'il est nécessaire de « *montrer [à l'élève] que le récit du livre est également intéressant en soi*³¹ » pour qu'il puisse « *investir l'acte de lecture*³² » (même par l'intermédiaire de l'adulte).

Pour entrer dans l'acte d'écrire aussi, la décentration est nécessaire. En effet, selon la démarche PROG, le langage écrit ne se définit que par le fait que son destinataire n'est pas là. L'élève, dans le cadre d'une production ou d'une contribution d'écrit, doit donc se décentrer pour se mettre à la place de ce futur lecteur qu'est le destinataire pour adapter son langage. Par exemple, il ne peut dicter à l'adulte une phrase du type « le chat est là » car le lieu désigné par « là » est indéfinissable hors de la situation d'énonciation de l'élève dictant. Il s'agit, ici, de « *parler de l'écrit*³³ » capacité indiquant l'acquisition de la compétence 3 du référentiel

³⁰ Goffard, S. (01/09/97). *Entrer dans l'écrit – Les genres du discours... op. cit.*

³¹ Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive ...*op. cit.*

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

PROG « *Progressé dans la compétence langagière de production d'écrit*³⁴ ».

La décentration s'effectue donc progressivement au cours de ma séquence. En effet, le visionnage de l'adaptation cinématographique leur permet de créer une compréhension personnelle de l'histoire qu'ils vont ensuite devoir exprimer et confronter à celle des autres par le *brainstorming* et la construction commune du récit.

2.3.2. Compétences sociales et civiques

Entrer dans l'écrit nécessite donc de se décentrer pour s'intéresser à un personnage dont on va devoir raconter l'histoire. Cependant, dans le cadre de production d'écrit collective, ce qui est très fréquent à l'école maternelle, les élèves vont aussi devoir développer des compétences sociales et civiques, compétences devant être acquises, dans le cadre du *Socle commun de connaissances et de compétences*³⁵, à la fin du CE1 (palier 1). D'ailleurs, on retrouve dans les programmes d'enseignement du BO de juin 2008, pour l'école maternelle, un domaine intitulé « *devenir élève*³⁶ » qui demande aux élèves en fin de maternelle de pouvoir « *coopérer*³⁷ » notamment au travers de la « réalisation de projets communs ».

Pour cela, les élèves ont, dans cette séquence, un but commun à atteindre, réaliser un livre pour la classe. Ils ont dû coopérer en échangeant leurs interprétations du dessin animé pour en construire une commune. Pour ce qui est du complément du récit, le langage étant différent de la réalité par les interprétations personnelles que chacun peut avoir du sens d'un mot, il leur a fallu faire des choix communs en s'accordant sur un consensus parmi plusieurs possibilités comme par exemple lorsqu'il a fallu choisir le prénom du petit garçon. La mise en lien de l'adaptation et du récit textuel, n'étant pas toujours évidente pour tous, est permise par cette co-construction, soutenant ainsi la thèse des socioconstructivistes comme Vygotski ou Bruner pour qui l'interaction entre les pairs est source de nouvelles connaissances. Ce sont les contradictions des propositions qui par un conflit sociocognitif entraînent la nécessité pour les élèves d'argumenter leur choix et font émerger l'hypothèse la plus cohérente.

Enfin, l'utilisation d'une adaptation cinématographique favorise le développement de ces compétences sociales et civique car son visionnage nécessite que les élèves respectent les autres en conservant une attitude calme et silencieuse propre à l'écoute de chacun.

³⁴ Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive ...*op. cit.*

³⁵ De Villepin, D., de Robien, G., Baroin, F. (2006). *Le socle commun ...op. cit.*

³⁶ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 ...op. cit.*

³⁷ *Ibid.*

2.3.3. Compétences cognitives

Enfin, sur le plan du développement personnel, l'utilisation de l'adaptation permet aussi de développer des compétences cognitives pour l'interprétation des images et la mise en lien des différents supports.

En effet, l'interprétation des images de l'adaptation cinématographique nécessite une concentration et des opérations mentales particulières, d'autant que l'adaptation du *Bonhomme de Neige* ne comporte que des images et de la musique. Aucune information n'est explicitée par un narrateur. L'enfant doit faire seul le lien entre les images et la musique pour, de l'atmosphère créée par ces deux aspects, en construire un récit mental.

De même, lorsque les élèves ont remobilisé ces images mentales pour le *brainstorming*, ils ont dû faire appel à leur mémoire à long terme pour se remémorer l'extrait. D'ailleurs, il m'a fallu les aider plusieurs fois pour faire ressurgir des informations qui ne venaient pas d'elles-mêmes. En voici un exemple dans la transcription :

29. M- Oui, il a fait la bouche. Avec quoi il a fait le bonhomme de neige (*mime de rouler une boule de neige comme dans le film*).
30. E- de la terre !
31. M- Avec de la terre, tu es sûr ? C'est de la terre ? Si je vais dehors, là, je peux faire ce qu'il a fait. Je vais rouler de la terre, et je vais faire un bonhomme de neige. Tu es sûr ? Moi je ne pense pas. Ce n'est pas avec de la terre. C'est avec quoi ?
32. E- Non, il y a pas de neige dehors. (cf. Annexe 7)

Enfin, par le complément du récit lacunaire, les élèves ont dû faire preuve d'opérations cognitives nouvelles pour compléter les phrases. En effet, ils devaient chercher dans leur lexique, normalement enrichi par la phase de *brainstorming* et d'appropriation du vocabulaire, pour retrouver un mot qui s'intégrait dans la phrase que j'avais énoncée. Afin de leur faciliter ces opérations, je me chargeais moi-même de reformuler la phrase avec leur proposition.

Cependant, je me suis rendu compte que le découpage du récit et de son adaptation en trois parties était trop ambitieux car le récit textuel pour chaque partie était trop long et ainsi l'effort de concentration trop intense. Rappelons qu'il est préconisé de ne pas excéder des activités de 10 à 15 minutes pour les élèves de cet âge. L'efficacité du travail et le nombre d'élèves mobilisés décroissait rapidement. Il aurait donc été judicieux soit de faire un découpage différent avec plus de parties soit de diminuer le nombre de mots « disparus ».

Conclusion de la seconde partie :

L'utilisation d'une adaptation cinématographique participe ainsi au développement social et cognitif de l'enfant. Nous pourrions aussi rappeler que les adaptations cinématographiques constituent un enjeu culturel car elles permettent de nourrir l'imaginaire des enfants d'images facilement mémorisables qui leur permettront dans leurs prochaines lectures de jouer sur l'intertextualité. Les enfants se créent, ainsi, un réseau de références nécessaires à la lecture-compréhension tout comme à une écriture riche.

Cette utilisation de l'adaptation cinématographique comme support favorisant l'intertextualité va faire l'objet d'une troisième partie. Pour cela, je prendrais l'exemple du Petit Chaperon Rouge qui, comme je l'ai déjà dit dans l'introduction de ce mémoire, comporte de nombreuses adaptations littéraires et cinématographiques faisant du Petit Chaperon Rouge le centre d'un réseau intertextuel riche.

3.L'adaptation cinématographique comme lecture interprétative d'une œuvre

Dans cette troisième partie, je vais montrer, qu'en tant qu'adaptation, les œuvres cinématographiques inspirées ou tirées d'œuvres littéraires s'inscrivent dans un réseau hypertextuel qui permet par son étude d'interpréter différentes composantes de l'œuvre et de son récit. Pour cela, j'ai choisi de partir du réseau du *Petit Chaperon rouge*, histoire inscrite dans notre patrimoine culturel.

3.1. Une œuvre sémantiquement riche révélée par ses adaptations

Selon un mémoire réalisé par une doctorante en FLE sur les réécritures de conte, « *Le Petit Chaperon rouge à lui seul a inspiré plus d'une centaine de textes*¹ ». Il y a donc un riche réseau, autour de l'histoire du Petit Chaperon Rouge, composé de nombreuses adaptations littéraires mais aussi cinématographiques, notamment des parodies.

Choisissons de prendre, comme version originale, celle de Charles Perrault, sachant qu'il s'est lui-même inspiré de contes transmis oralement depuis des générations. En effet, C. Perrault en a été le premier adaptateur français, en modifiant certains éléments afin de s'adresser à un double lectorat. Ses contes visaient à divertir les femmes de la cour mais aussi à divertir et instruire les enfants, d'où la présence pour certains, d'une morale en fin de récit comme *Le Petit Chaperon rouge* (cf. Annexe 7).

Après C. Perrault, nombreux sont ceux qui ont adapté *Le petit Chaperon rouge* pour en faire leur réécriture en album, livre ou film. En effet, même si les « réécritures » cinématographiques sont plus limitées, il en existe quelques unes très différentes allant de la parodie de *La Véritable Histoire du Petit Chaperon rouge* de Cory Edwards, Todd Edwards et Lorenz Rettel en 2006, au film fantastique *Le Chaperon rouge (Red Riding Hood)* de Catherine Hardwicke de 2011, en passant par le pastiche de Tex Avery *Red Hot Riding Hood* en 1943. Une adaptation peut, ainsi, prendre de nombreuses formes. Il peut s'agir d'un détournement ordinaire pour s'adapter au vocabulaire et à la culture d'un public différent sans en changer le sens. Cela peut, aussi, être un détournement dans le fond allant de petites modifications à un total renversement jusqu'à changer le titre de l'œuvre.

Le détournement englobe donc plusieurs procédés comme ceux de la parodie, de la transposition ou de la réécriture parfois utilisés simultanément. Les « adaptateurs » traduisent, ainsi, une volonté ambivalente, à la fois rendre hommage au conte et son auteur, en s'inscrivant dans une tradition, y compris de sens, et casser les codes du conte pour en livrer une version originale et inattendue.

Nous nous attacherons, ici, aux adaptations sur le fond, car elles jouent sur le sens de l'histoire. Or, cela permet de révéler l'interprétation de leur créateur et donc de jouer sur celle que les élèves vont

¹ Fatima, I. (2010). Le conte entre écriture et réécriture : tradition ou innovation ?. *Synergies France* n°7.

eux-mêmes (se) construire de l'histoire du Petit Chaperon Rouge, d'autant que cette œuvre s'y prête bien par les nombreux implicites qu'elle recèle.

En effet, de nombreux psychanalystes dont le célèbre Bruno Bettelheim montre que les contes ont un sens caché à visée psychologique². Ainsi, pour le Petit Chaperon Rouge, l'attaque du loup symboliserait le viol du Petit Chaperon rouge. Il est évident que l'interprétation sexuelle, occultée dans les réécritures que je sélectionnerais, ne serait pas abordée en classe. Cependant, cette œuvre reste un conte d'avertissement avec un sens caché. C'est la morale qui permet de le discerner en nous révélant que :

*« [...] tous les loups
Ne sont pas de la même sorte ;
Il en est d'une humeur accorte
Sans bruit, sans fiel et sans courroux
Mais hélas ! qui ne sait que ces loups doucereux,
[...] De tous les loups sont les plus dangereux. »³*

Elle rejoint, ici, la recommandation que tous les parents ont un jour faite à leurs enfants de ne pas parler aux inconnus, signifiant que le danger guette et peut prendre n'importe quelle forme, ici un loup qui se déguise en grand-mère, une personne normalement connue et de confiance.

C'est sur ce sens caché que de nombreuses adaptations ont joué pour nous offrir une version détournée du Petit Chaperon rouge. Notamment, l'adaptation cinématographique de Cory Edwards, Todd Edwards et Lorenz Rettel nous propose une réécriture sous forme d'enquête policière. Les personnages traditionnels de l'histoire du Petit Chaperon rouge sont suspectés de voler des recettes de gâteaux : Le Loup victime d'un délit de facies, le Bucheron qui, après une entrée fracassante avec sa hache, se retrouve au mauvais endroit au mauvais moment, le Petit Chaperon rouge s'inquiétant de la disparition de sa Mère-grand et la Mère-grand, elle-même car elle est la seule dont les recettes n'ont pas encore été volées.

L'utilisation de cette adaptation cinématographique en parallèle de la version originale et de certaines de ses réécritures va permettre de travailler les compétences d'interprétation grâce à l'intertextualité. Entre autres, cela va aussi développer la culture littéraire des élèves en leur permettant de rencontrer des œuvres de notre patrimoine culturel mais aussi des œuvres plus récentes. Ainsi, les programmes

² Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.

³ Perrault, C. (2006). *Contes de ma Mère l'Oye*. Paris : Gallimard, Coll. Folio, Folioplus classiques.

affirment que « *la lecture de texte du patrimoine et d'œuvres destinées aux jeunes enfants [...] permet d'accéder à une première culture littéraire* ⁴ ».

Je vais donc proposer, à présent quelques pistes pédagogiques montrant l'intérêt d'utiliser une adaptation cinématographique dans une démarche interprétative.

3.2. Une adaptation au service de l'interprétation

3.2.1. Interprétation des personnages dans le cadre d'une approche comparative

Au cycle 2, la lecture-compréhension est travaillée en continuité des apprentissages du cycle 1. Tandis qu'au cycle 1, on demande aux élèves d'être capables d'identifier les personnages principaux de l'histoire, au cycle 2, on peut demander aux élèves, en plus de les identifier, de les appréhender de manière plus approfondie.

Or, l'utilisation d'un *réseau hypertextuel*⁵ prenant pour *hypotexte*⁶ *Le Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault, mais aussi celui, des frères Grimm, permet, par la comparaison des personnages dans les différentes versions, d'interpréter au mieux leur rôle et leurs caractéristiques.

En effet, la plupart des réécritures renversent les rôles des personnages à tel point qu'une comparaison entre une réécriture et une des versions de C. Perrault ou des frères Grimm, est très enrichissante. Ainsi, dans les progressions proposées par le B.O. du 19 juin 2008 pour le CE1, on retrouve la compétence « *Comparer un texte nouvellement entendu ou lu à des textes déjà connus (thèmes, personnages, évènements, fin)* ⁷ ».

C'est là que l'utilisation de l'adaptation cinématographique de *La Véritable Histoire du Petit Chaperon rouge*, devient intéressante. En effet, tout comme dans les réécritures, les personnages y sont traités à contre-pied : le naïf chaperon rouge de Perrault devient espiègle et méfiante, la chaleureuse mère-grand championne de sports extrêmes en cachette et le loup un reporter inquisiteur.

De plus, dans l'adaptation cinématographique, l'avantage est que l'on voit le personnage ressentir les émotions à travers ses expressions faciales et sa gestuelle, chose que les illustrations ou le texte ont

⁴ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

⁵ Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, n° 19, p. 9-38, INRP.

⁶ Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris : Ed. du Seuil.

⁷ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 ...op. cit.*

parfois du mal à transmettre. Les élèves peuvent, ainsi, mieux cerner le caractère des personnages et donc justifier leur comportement, par une lecture d'image facilitée.

Cette comparaison des personnages permet donc de construire leur interprétation des personnages. Prenons l'exemple du Loup, qui en temps que personnage archétypal est souvent étudié à travers un large réseau littéraire. Dans les versions de C. Perrault et des frères Grimm, le Loup est méchant et dévore ses victimes tandis que dans *Mademoiselle Sauve-qui-peut*⁸ (cf. Annexe 8) de Philippe Corentin parodie du *Petit Chaperon rouge*⁹ par inversion des valeurs, le Loup est gentil et peureux. Ces deux versions du Loup permettent d'aborder son rôle ambigu dans l'adaptation cinématographique dans laquelle il est à la fois reporter enquêtant sur le vol des gâteaux et suspect pour ces mêmes vols. Cela permet, donc, aux élèves de construire leur avis sur les indices comme son allure physique, son comportement, sa gestuelle et ses mimiques, et en comparant avec les deux versions ci-dessus (voire d'autres).

Pour la manière de procéder, les élèves peuvent rédiger une fiche d'identité du Loup pour chaque version et les comparer ensuite.

L'utilisation de l'adaptation permet donc d'interpréter les personnages et leur rôle plus efficacement. Cette interprétation optimale des personnages permet d'aborder l'interprétation de l'histoire plus aisément.

3.2.2. Interprétation de la « morale »

Ainsi, dans les progressions de CE1, apparaît la compétence « *Dire de qui ou de quoi parle le texte lu : trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu, reformuler son sens.*¹⁰ ». L'interprétation du sens de l'histoire est au cœur de la littérature au cycle 2.

Or, Catherine Tauveron dit que pour apprendre à comprendre, il faut apprendre à interpréter¹¹. L'interprétation est donc une composante de la compréhension utilisée lorsqu'on se trouve face à des imprécisions, des ellipses ou des omissions volontaires de l'auteur. Ces « *marges d'interprétation*¹² » comme les nomment J. Crinon, impliquent, alors, de faire appel à ses propres références, sa culture et ses valeurs pour faire les inférences nécessaires. Une interprétation est, donc, généralement personnelle et, en tant que telle, donne lieu à des débats interprétatifs au cours desquels les interprétations sont confrontées les unes aux autres. Construire des références communes, en

⁸ Corentin, P. (1996). *Mademoiselle Sauve-qui-peut*. Paris : L'Ecole des loisirs.

⁹ Perrault, C. (2006). *Contes de ma Mère l'Oye...op. cit.*

¹⁰ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 ... op. cit.*

¹¹ Tauveron, C. (1999). *Comprendre et interpréter le texte littéraire...op.cit.*

¹² Crinon, J., Lallias, J.-C., Marin B. (2006). *Enseigner la littérature au cycle 3*. Paris : Nathan, coll. Les Repères pédagogiques.

proposant le réseau hypertextuel dans lequel les élèves trouveront les outils pour faire les inférences, va donc favoriser un consensus permettant d'avancer dans la compréhension de l'histoire et de sa morale.

Il s'agit donc de traiter l'information pour comprendre l'histoire et surtout en déterminer les enjeux symboliques grâce à l'intertextualité. En effet, l'intertextualité a beaucoup d'intérêts dans ce cadre. En plus, de procurer aux lecteurs le plaisir de la connivence créé par la reconnaissance des références, l'intertextualité permet, par le lien au texte source, de construire l'interprétation de l'objet d'étude : réécriture ou adaptation cinématographique.

Pour construire l'interprétation de l'histoire du Petit Chaperon rouge, on pourrait donc proposer le visionnage de l'adaptation cinématographique *La Véritable Histoire du Petit Chaperon rouge*. En effet, cette adaptation cinématographique, malgré des personnages pris à contre-pied de la version originale, reste, néanmoins, un conte d'avertissement invitant les spectateurs à ne pas se fier aux apparences et même à s'en méfier, ne s'éloignant pas tout à fait de la morale de C. Perrault. L'étude de l'adaptation va donc permettre d'éclairer le sens de la version originale par ce lien sémantique mais aussi par les atouts techniques offerts par le cinéma.

L'atout de cette adaptation est, d'abord, l'atmosphère mystérieuse créée entre autre par la lumière et la bande son. En effet, on retrouve tantôt des lumières tamisées, tantôt des lumières aveuglantes dirigées sur les personnages comme lors des interrogatoires de police stéréotypés. La bande son, quant à elle, entretient le suspens avec des crescendo, des accélérations du rythme et des motifs musicaux simples mais efficaces comme on peut retrouver dans le thème principal *Main Title*¹³ des *Dents de la mer*¹⁴ qui ne comporte que deux notes. Cette atmosphère, renforcée par le traitement de l'histoire sous forme d'enquête policière, rejoint le sentiment de méfiance qu'inspirent les versions de C. Perrault et des frères Grimm.

De plus, le sens de l'histoire de l'adaptation cinématographique avec la recherche d'un voleur qui se révèle être le moins soupçonnable, le lapin, renforce la morale de Perrault sur la présence de Loups déguisés. Le travail sur cette adaptation en parallèle permet donc aux élèves d'interpréter la morale du *Petit Chaperon rouge* de Perrault, enjeu symbolique de ce conte, en proposant une version qui illustre aussi cette morale d'une manière différente.

3.2.3. Interprétation du genre

La forme et la structure de cette adaptation permet aussi de construire leur capacité à interpréter, en faisant des élèves eux-mêmes, des enquêteurs pour élucider le mystère du vol des recettes de gâteaux.

¹³ Williams, J. (1975). *Main title* (Theme From *Jaws*). MCA Records.

¹⁴ Spielberg, S. (1975). *Les dents de la mer* (*Jaws*). Universal Pictures, Zanuck Brown Productions.

En effet, l'histoire est, à l'instar d'*Une Histoire à quatre voix*¹⁵ d'Anthony Browne, composée du récit des versions des quatre suspects de la même histoire. Les élèves pourraient, alors, en découvrant ces récits (un récit par séance par exemple), déterminer les indices incriminant chaque suspect. Puis, à l'issue du travail sur les quatre extraits, on pourrait lancer un débat interprétatif sur la question « Qui pourrait être le voleur des recettes de gâteaux ? » car de nombreux indices incriminent chaque personnage afin d'amener le spectateur sur de fausses pistes. Chacun pourrait alors défendre ces arguments en s'appuyant sur les indices qu'il a récoltés et par cette confrontation d'arguments, émergera le vrai coupable.

Cependant, ici, le réseau hypertextuel n'est pas exploité. Il s'agirait, plutôt, de mettre en lien les différents récits à l'intérieur même du film ou d'utiliser cette adaptation dans le cadre d'un réseau générique sur le genre policier. L'adaptation cinématographique ne serait plus alors traitée en tant qu'adaptation mais en tant qu'exemple de récits policiers, ce qui s'éloigne de notre sujet.

Toutefois, on pourrait justement pointer cette différence générique avec le conte de C. Perrault pour travailler sur les genres littéraires qui ont une incidence sur l'interprétation d'une histoire. En effet, le genre du conte merveilleux comme *Le Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault ne crée pas le même horizon d'attente chez le lecteur qu'un récit ou un film policier. Notons, toutefois, que le merveilleux n'est pas très développé dans le conte de Perrault, hormis la personnification du Loup. Le fait de ramener le conte symbolique du petit chaperon rouge à quelque chose de plus trivial, comme une enquête policière, est peut-être une volonté de la part du réalisateur. Il rejoindrait, ainsi, C. Perrault qui ramène le lecteur à la réalité par une fin brutale, très loin de la traditionnelle fin heureuse présente dans d'autres de ses contes comme *Cendrillon*¹⁶. L'utilisation du genre policier, portée comme nous l'avons vu, par les jeux de lumières ou la bande son, propre au genre cinématographique, permet donc de marcher dans les pas de C. Perrault qui semblait vouloir bousculer le genre merveilleux avec *Le Petit Chaperon rouge*.

Conclusion de la troisième partie :

Pour conclure, l'utilisation de l'adaptation cinématographique en cycle 2, dans le cadre d'un réseau hypertextuel, permet donc de travailler des objectifs cognitifs comme la mise en relation au profit de l'interprétation : interprétation des personnages, de l'histoire ou du genre littéraire. Cette « mise en relation » est une compétence développée à travers leur apprentissage littéraire depuis le cycle 1 mais aussi à travers l'enrichissement de leur culture humaniste qui « contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité »¹⁷. Or, cette culture humaniste repose en grande partie sur la littérature. Ainsi, la littérature « enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des

¹⁵ Browne, A. (01/2000). *Une histoire à quatre voix*. Paris : L'Ecole des loisirs.

¹⁶ Perrault, C. (2006). *Contes de ma Mère l'Oye...op. cit.*

¹⁷ De Villepin, D., de Robien, G., Baroin, F. (2006). *Le socle commun ...op. cit.*

*situations humaines [et] invite à la réflexion ses propres opinions et sentiments*¹⁸». Donc, la sensibilisation à ces «*figures littéraires*¹⁹» est importante, selon J.Crinon, pour que les élèves se construisent des «*références communes*²⁰» essentielles à la compréhension et l'interprétation de nouveaux textes et à travers eux du réel.

De plus, la persistance de ces figures ou motifs littéraires, dans les œuvres contemporaines, permet de montrer qu'ils font encore sens de nos jours, même s'ils ne représentent plus exactement les mêmes choses comme nous l'avons montré avec la figure du Loup : les loups d'hier ne sont plus les mêmes que ceux d'aujourd'hui, mais ils existent encore et méritent que l'on soit mis en garde.

¹⁸ De Villepin, D., de Robien, G., Baroin, F. (2006). *Le socle commun ...op. cit.*

¹⁹ Crinon, J. (2008). Une première culture littéraire - La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?. *Les cahiers pédagogiques*, n°462, p.31.

²⁰ *Ibid.*

Conclusion

A travers ce mémoire, j'ai montré que les adaptations cinématographiques ne sont pas uniquement des supports attractifs pour les élèves mais comportent des qualités qui en font des supports d'apprentissages très intéressants pour tous les cycles. J'ai ainsi, proposé des pistes pédagogiques allant dans ce sens.

En effet, nous avons vu, à l'instar de celle du *Bonhomme de neige* de R. Briggs, qu'en tant qu'œuvres cinématographiques, elles embarquent le spectateur par un flot d'images dont l'enchaînement est fluide et cohérent, dans une histoire directement compréhensible. Construisant, ainsi, une première compréhension du récit dont elles sont les adaptations, elles peuvent favoriser la découverte de l'écrit en cycle 1, comme support au récit.

De plus, avec l'exemple du *Petit Chaperon rouge*, nous avons montré qu'en tant qu'adaptation, l'interprétation proposée par le réalisateur permet aux élèves de développer leur compétence à interpréter la version originale ou d'autres versions du réseau hypertextuel par une approche comparative. Ces compétences d'interprétation peuvent se travailler au cycle 2 et au cycle 3 selon la nature des relations à établir.

Enfin, pour tous les cycles, les adaptations cinématographiques permettent par l'exploitation de leur lien avec le récit écrit de lancer les élèves dans des productions ou contribution d'écrits comme nous l'avons vu avec *Harry Potter et l'Ordre du Phoenix* ou avec le *Bonhomme de Neige*. L'importance de l'écrit dans ces démarches peut aussi montrer, à l'instar des perspectives de scénarios que j'ai proposées, qu'un film est presque toujours précédé d'un récit écrit nécessaire à sa réalisation.

On voit donc bien, que l'utilisation de l'adaptation cinématographique prend tout son sens dans un travail avec le récit original en développant chez les élèves leurs compétences en compréhension, en interprétation et en mise en relation d'œuvres. Ce mémoire m'a, donc, permis de découvrir, d'envisager et d'explorer certains dispositifs pédagogiques qui m'étaient jusqu'alors inconnus.

Cependant, l'utilisation d'une adaptation cinématographique ne risquerait-elle pas d'éclipser les versions littéraires ? En effet, comme je l'ai évoqué dans le mémoire, un film permet d'inscrire rapidement des représentations mentales dans l'esprit des élèves. Or, en tant qu'adaptations, il s'agit d'œuvres littéraires détournées de leur support originel. L'utilisation d'un support attractif comme le film doit, donc, susciter la curiosité des élèves pour qu'ils s'intéressent aux œuvres littéraires et non pour qu'ils les délaissent, d'autant que les adaptations prennent souvent des libertés qui sont d'ailleurs intéressantes à travailler. De plus, il est important de déconstruire chez les élèves l'idée que c'est Walt

Disney qui a inventé l'histoire de *La petite sirène* ou bien du livre *de la jungle*, car ces longs métrages d'animation s'imposent bien souvent par leur notoriété, leur récence et leur support attractif.

Dans le cadre de ma professionnalisation, cette recherche action m'a permis d'améliorer mes compétences.

Tout d'abord, j'ai pu développer mes connaissances quant aux conditions et modalités d'entrée dans l'écrit pour les élèves, me plaçant, ainsi, dans le référentiel de compétences des enseignants pour ce qui s'agit de « *connaître les élèves et les processus d'apprentissage*¹ » mais aussi de « *maîtriser les savoirs disciplinaires et didactiques*² ».

Toujours dans cette objectif de l'entrée dans l'écrit, j'ai développé mes capacités à « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'apprentissage*³ », notamment en imaginant et en expérimentant une séquence autour du *Bonhomme de Neige* de Raymond Briggs ayant pour objectif que les élèves contribuent à l'écriture du récit.

Enfin, j'ai appris à analyser des supports littéraires et cinématographiques pour en trouver des approches pédagogiques intéressantes, notamment avec des œuvres littéraires dans leur cadre hypertextuel, comme *Le Petit Chaperon rouge*⁴. Cette analyse des supports m'a permis de trouver des situations pédagogiques dans lesquelles ces supports sont utilisés en parallèle, donnant plus de sens aux liens qui les unissent.

¹ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). *B.O. n°30 du 25 juillet 2013*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Perrault, C. (2006). *Contes de ma Mère l'Oye*. Paris : Gallimard, Coll. Folio, Folioplus classiques

Bibliographie

- Adam, J-M. (2005). *Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin, collection "Cursus".
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.
- Boucher, L.-P., & Morose, J. (1990). Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 16, n°3, p. 415.
- Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères*, n° 18, p. 7-27, INRP.
- Brigaudiot, M. (dir). (2006). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.
- Briggs, R. (1998). *Le Bonhomme de neige*. Paris : Grasset Jeunesse
- Browne, A. (01/2000). *Une histoire à quatre voix*. Paris : L'Ecole des loisirs
- Caviglioli, D. (24/05/2012). Quelle est la valeur littéraire d' « Harry Potter » ?. *Le Nouvel Observateur*.
 Disponible sur : <http://bibliobs.nouvelobs.com/jeunesse/20120523.OBS6368/quelle-est-la-valeur-litteraire-de-harry-potter.html> (consulté le 10-01-2013)
- Cléder, J. (13/06/2004). L'Adaptation cinématographique. *Fabula*.
 Disponible sur : <http://www.fabula.org/atelier.php?Adaptation> (consulté le 14-10-2012)
- Crinon, J., Lallias, J.-C., Marin B. (2006). *Enseigner la littérature au cycle 3*. Paris : Nathan, coll. Les Repères pédagogiques.
- Crinon, J. (2008). Une première culture littéraire - La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?. *Les cahiers pédagogiques*, n°462, p.31.
- Corentin, P. (1996). *Mademoiselle Sauve-qui-peut*. Paris : L'Ecole des loisirs.
- De Villepin, D., de Robien, G., Baroin, F. (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Fatima, I. (2010). Le conte entre écriture et réécriture : tradition ou innovation ?. *Synergies France* n°7.

Ferniot, C., Merckx, I., Dresse, N. (1/04/2004). Ce que Harry Potter a changé : Harry Potter a changé les enfants. *L'EXPRESS.fr*.

Disponible sur : http://www.lexpress.fr/culture/livre/harry-potter-a-change-les-enfants_806295.html (consulté le 12-02-2013)

Festraëts, M. (27/11/2003). Impero: La révolution Harry Potter. *L'EXPRESS.fr*.

Disponible sur : http://www.lexpress.fr/culture/livre/la-revolution-harry-potter_819214.html (consulté le 16-03-2014)

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris : Ed. du Seuil.

Gillig, J-M. (2005). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod.

Goffard, S. (01/09/97). *Entrer dans l'écrit – Les genres du discours*. CRDP Académie de Créteil. Coll. Argos Références.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Houchot, A. (2005). *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle, questionnement et enjeux*. Académie de Dijon. [Conférence en ligne]

Disponible sur : web.ac-reims.fr/ia52langres/file/.../conference_houchot_igen.doc (consulté le 30-05-2014)

Laval, V. (2011). *Psychologie du développement: Modèles et méthodes*. Paris : Armand Colin, coll. Cursus.

Mazin, C. (2009). Les élèves du Pays de Galles pratiquent le Quidditch d'Harry Potter, *Actualité*.

Disponible sur : <http://www.actualite.com/inenarrable/les-eleves-du-pays-de-galles-pratiquent-le-quidditch-d-harry-potter-9487.htm> (consulté le 16-03-2014)

Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). *Le langage à l'école maternelle*. CNDP. coll. Texte de référence – Ecole – Document d'accompagnement des programmes.

Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). *B.O. n°30 du 25 juillet 2013*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Pech, M-E. (09/09/2011). Le plaisir de lire baisse chez les jeunes de 15 ans. *Le Figaro.fr*. Disponible sur : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/09/09/01016-20110909ARTFIG00680-le-plaisir-de-lire-baisse-chez-les-jeunes-de-15-ans.php> (consulté le 14-10-2012)

Perrault, C. (2006). *Contes de ma Mère l'Oye*. Paris : Gallimard, Coll. Folio, Folioplus classiques.

Renton, J. (2001). The story behind the Potter legend: JK Rowling talks about how she created the Harry Potter books and the magic of Harry Potter's world. *Sydney Morning Herald*, n° du 28 octobre.

Rowling, J.K. (2005). *Harry Potter et l'Ordre du Phénix*. Paris: Gallimard Jeunesse, Coll. [Folio Junior](#) (n° 1364).

Rowling, J.K. (2001). *Le Quidditch à travers les âges*. Paris : Gallimard Jeunesse.

Smadja, I. (2001). *Harry Potter les raisons d'un succès*. Paris : Presses universitaires de France.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, n° 19, p. 9-38, INRP.

Témoignage.pdf. (s. d.). [auteur inconnu]

Disponible sur :

<http://www.lapleiade.fr/content/download/94380/2133231/file/Te%CC%81moignage.pdf>

(consulté le 12-02-2013)

Tisseron, S. (2001). Une nouvelle quête du Graal, Harry Potter expliqué aux parents. *Le monde diplomatique.fr*.

Disponible sur : <http://www.monde-diplomatique.fr/2001/12/TISSERON/8227> (consulté le 22-10-2013)

Virole, B. (2001). *L'enchantement Harry Potter : la psychologie de l'enfant nouveau*. Paris: Éd. des Archives contemporaines.

Annexes

Annexe 1 : Projet de séquence (présentation de la séquence et fiches de préparation).....	1
Annexe 2 : Photographie du livre <i>Le bonhomme de Neige</i> (reconstitué pour la séquence).....	11
Annexe 3 : Aperçu d'une double page du livre reconstitué avec les mots « disparus »	12
Annexe 4 : Outils de préparation des fiches du Bingo pour l'appropriation du vocabulaire.....	13
Annexe 5 : Photographie de l'imagier (après avoir été affiché en classe).....	14
Annexe 6 : Fiche de préparation sur la différenciation écrit-image (en amont du projet).....	15
Annexe 7 : Transcriptions des 2 premières séances.....	16
Annexe 8 : <i>Le Petit Chaperon rouge</i> de Charles Perrault (Texte intégral).....	24
Annexe 9 : <i>Mademoiselle Sauve-qui-peut</i> de Philippe Corentin (Texte intégral).....	26

Annexe 1

Projet de séquence : L'adaptation cinématographique

Mon projet vise à répondre aux avantages et aux modalités de l'utilisation de l'adaptation cinématographique en classe.

Il s'agit d'une séquence de 6 séances avec des petites sections. Avec une classe de ce niveau il s'agira donc de voir en quoi l'adaptation peut permettre de rentrer dans l'écrit.

J'effectuerai les séances l'après-midi avec les élèves restant à l'école (environ, plutôt 15 en moyenne) me permettant ainsi de ne pas les séparer en ateliers ce qui poserait des problèmes question timing et continuité du travail.

Voulant effectuer cette séquence sur la période 2, d'avant Noël pour rédiger le mémoire dans les temps, j'opterai pour une adaptation en rapport avec la période soit la féerie de l'hiver ou de Noël.

Sur proposition de la directrice que je décharge, j'ai choisi *Le bonhomme de neige* de Briggs, qui est un album d'image adapté dans un dessin animé d'une trentaine de minutes. L'idée serait que les enfants devront m'aider à reconstituer le texte de l'album car des mots auraient « disparus » (en fait l'album n'est constitué que d'images).

Le dessin animé est facilement divisible en trois parties (confection du bonhomme / l'enfant fait découvrir son monde au bonhomme / le bonhomme fait découvrir son monde à l'enfant). Ainsi chaque partie sera travaillée pendant deux séances :

- Une première séance de découverte amènera les enfants à découvrir un extrait puis à donner tous le vocabulaire par une sorte de brainstorming et des questions orientées. Cette séance sera suivie par un jeu type « bingo » permettant de s'approprier le vocabulaire.
- Une seconde séance de visionnage permettra, en travaillant à partir des images séquentielles tirées de l'album et des mots trouvés lors du brainstorming, de retrouver les mots « *disparus* » qui sont ceux trouvés dans les séances précédentes.

Enfin, dans une dernière séance, il s'agira d'évaluer leur compétence à faire un lien entre l'image et le texte. Pour cela, ils auront chacun un mot à trouver pour une page du livre. La difficulté du mot sera en fonction de l'élève et de son niveau en langage.

Il s'agira donc d'activités de langage et d'entrer dans l'écrit.

Annexe 1

Pour finir l'histoire écrite au fil des séances sous les images de l'album sera photocopiée pour que chacun puisse rentrer chez lui avec son livre.

Au regard du nombre d'images présentes dans le livre et du fait qu'elles ne correspondent pas en partie au dessin animé, j'ai fait ma propre sélection par capture d'écran du dessin animé (cf. Annexe 3).

Annexe 1

Séquence : L'adaptation du *Bonhomme de neige* de Briggs

Pré-requis :

En amont, j'ai effectué pendant 4 semaines des ateliers de langage où je leur montrais des courts dessins-animés (Petit ours Brun) sur lesquels je les interrogeais ensuite. J'écrivais au tableau les mots qu'ils donnaient pour installer un début de principe alphabétique. C'est à dire qu'en écrivant les mots au tableau et en les relisant tout en les soulignant du doigt, il commence à comprendre qu'un mot écrit correspond à un mot écrit. D'ailleurs certains enfants me demandent ce que j'écris au tableau. Pour finir je reformulais l'histoire du dessin animé en pointant les mots du tableau.

J'ai aussi effectué un atelier de lecture d'image sur *Devine qui fait quoi* pour préparer le travail sur les images séquentielles. Pour la plupart ça a bien fonctionné. Ils ont donné beaucoup de vocabulaire, principalement des noms d'objets. Ils arrivent bien à décrypter les images.

Objectif de la séquence (pour l'élève) :

- Contribuer à l'écriture de textes en retrouvant des mots perdus

Compétences :

- Découvrir l'écrit : décrire des images, faire un lien entre une image et son nom
- S'approprier le langage : formuler des phrases
- Aborder la cohérence textuelle : Compléter le récit à trou avec les mots cohérents

Support : *Le Bonhomme de Neige* de Briggs, divisé en 3 parties (3 x 10 minutes)

Progression :

- Séance 1 : visionnage de la première partie, brainstorming
- Séance 2 : travail sur les images séquentielles de la 1^{ère} partie
- Séance 3 : visionnage de la seconde partie, brainstorming
- Séance 4 : travail sur les images séquentielles de la seconde partie
- Séance 5 : visionnage de la troisième partie, brainstorming
- Séance 6 : travail sur les images séquentielles de la 3^{ème} partie
- Séance 7 : Evaluation + distribution des livres

Annexe 1

Fiche de préparation : Séance 1

Titre : Découverte 1^{ère} partie

Compétence(s)/Domaine(s) : S'approprier le langage

Objectif : Regarder un dessin animé attentivement, répondre à des questions sur l'extrait vu pour faire émerger le vocabulaire

Consigne :

- *Alors qu'est-ce qu'on a vu ? C'est l'histoire de qui ? Il fait quoi ?*
- Questions orientées : tenue du garçon, élément du bonhomme de neige...

Résultat attendu :

- Ecoute attentive
- Mots représentatifs de l'extrait : garçon, bonhomme de neige, neige, maman, papa, écharpe, bonnet, pomme, chapeau, matin...

Matériel :

- DVD *The Snowman*
- Tableau + affiche
- Grilles bingo

Déroulement :

- Présentation du livre « sans les mots », demande de l'aide des enfants
- Visionnage du dessin animé
- Brainstorming des mots
- Appropriation par Bingo en ½ groupe

Difficultés	Remédiations
Pas ou peu de réponses des élèves	Etayer par des questions pour obtenir les mots attendus
Pas les mots exacts attendus	Accepter les synonymes Eviter de tout accepter, bien cadrer

Observations :

- Ajouter le nom des objets sous les objets pour mieux installer la correspondance graphophonologique (mots isolés représentés par une image)
- Ils ont trouvé la plupart des mots
- Participation pas homogène car 2/3 élèves en avance au niveau de langage d'où l'utilité de l'appropriation par le bingo (pas de possibilité de copier car grilles différentes)
- Bonne appropriation avec le bingo

Annexe 1

Fiche de préparation : Séance 2

Titre : Création 1^{ère} partie

Compétence(s)/Domaine(s) : S'approprier le langage

Objectif : Décrire des images séquentielles (en réutilisant les mots du brainstorming de la séance précédente)

Consigne : Voici les mots qu'on a récoltés la dernière fois. Voici les images du livre. Je vous rappelle que l'histoire de mon livre est la même que celle du dessin animé que nous avons commencé à voir la semaine dernière.

Qui peut venir me dire ce qu'il voit sur ces images pour retrouver les mots effacés. Vous pouvez vous aider de l'affiche que j'ai faite à partir des mots qu'on a trouvés la semaine dernière ensemble.

Résultat attendu : Les phrases simples et verbes d'actions sont trop complexes, j'attends donc d'eux qu'ils me donnent les mots de vocabulaire correspondant aux images. Les images sont prises dans l'ordre pour garder la cohérence chronologique. De plus, le fait de me donner le bon mot me permet de m'assurer de leur compréhension du texte et de la cohérence qu'ils lui accordent.

Matériel :

- Tableau + affiche + Images sélectionnées tirées du film

Déroulement :

- Re-visionnage de l'extrait découvert la semaine précédente pour se l'approprier
- Lecture des mots trouvés la semaine précédente sur l'affiche (chaque mot est représenté par un dessin)
- Découverte des images séquentielles de l'extrait
- Description des images dans l'ordre : en faire venir un proche du tableau et lui demander de retrouver les éléments vus précédemment (les autres l'aident)
- Compléter la phrase de la page avec le bon mot

Difficultés	Remédiations
Ils ne reconnaissent pas l'image ou mal	Attirer l'attention sur des détails représentatifs Demander à un autre élève de venir l'aider (en lui montrant sur l'affiche un élément présent sur l'image sans le nommer)

Observations :

- Ils ont retenus les mots de la 1^{ère} séance où se servent de l'affiche
- Participation hétérogène

Annexe 1

Fiche de préparation : Séance 3

Titre : Découverte 2^{ème} partie

Compétence(s)/Domaine(s) : S'approprier le langage

Objectif : Regarder un dessin animé attentivement, répondre à des questions sur l'extrait vu

Consigne :

Résultat attendu :

- Ecoute attentive
- Mots représentatifs de l'extrait : garçon, bonhomme de neige, neige, maman, papa, écharpe, bonnet, pomme, chapeau, matin...

Matériel :

- DVD *The Snowman*
- Tableau + affiche

Déroulement :

- Présentation du livre « sans les mots », demande de l'aide des enfants
- Visionnage du dessin animé
- Brainstorming des mots

Difficultés	Remédiations
Pas ou peu de réponses des élèves	Etayer par des questions pour obtenir les mots attendus
Pas les mots exacts attendus	Accepter les synonymes Eviter de tout accepter, bien cadrer

Annexe 1

Fiche de préparation : Séance 4

Titre : Création 2^{ème} partie

Compétence(s)/Domaine(s) : S'approprier le langage

Objectif : Décrire des images séquentielles (en réutilisant les mots du brainstorming de la séance précédente)

Consigne : Voici les mots qu'on a récoltés la dernière fois. En vous aidant de ces mots, essayez de décrire ce que le garçon fait sur les images.

Résultat attendu : Donner des verbes d'actions voir des phrases simples en accord avec les images

Matériel :

- Tableau + affiche
- Images sélectionnées tirées du film

Déroulement :

- Re-visionnage de l'extrait découvert la semaine précédente pour se l'approprier
- Lecture des mots trouvés la semaine précédente sur l'affiche
- Découverte des images séquentielles de l'extrait
- Description des images : en faire venir un proche du tableau et lui demander de décrire (les autres l'aident)
- Ecriture d'une phrase descriptive sous chaque image

Difficultés	Remédiations
Ils ne reconnaissent pas l'image ou mal	Attirer l'attention sur des détails représentatifs

Annexe 1

Fiche de préparation : Séance 5

Titre : Découverte 3^{ème} partie

Compétence(s)/Domaine(s) : S'approprier le langage

Objectif : Regarder un dessin animé attentivement, répondre à des questions sur l'extrait vu

Consigne :

Résultat attendu :

- Ecoute attentive
- Mots représentatifs de l'extrait : garçon, bonhomme de neige, neige, maman, papa, écharpe, bonnet, pomme, chapeau, matin...

Matériel :

- DVD *The Snowman*
- Tableau + affiche

Déroulement :

- Présentation du livre « sans les mots », demande de l'aide des enfants
- Visionnage du dessin animé
- Brainstorming des mots

Difficultés	Remédiations
Pas ou peu de réponses des élèves	Etayer par des questions pour obtenir les mots attendus
Pas les mots exacts attendus	Accepter les synonymes Eviter de tout accepter, bien cadrer

Annexe 1

Fiche de préparation : Séance 6

Titre : Création 3^{ème} partie

Compétence(s)/Domaine(s) : S'approprier le langage

Objectif : Décrire des images séquentielles (en réutilisant les mots du brainstorming de la séance précédente)

Consigne : Voici les mots qu'on a récoltés la dernière fois. En vous aidant de ces mots, essayez de décrire ce que le garçon fait sur les images.

Résultat attendu : Donner des verbes d'actions voir des phrases simples en accord avec les images

Matériel :

- Tableau + affiche
- Images sélectionnées tirées du film

Déroulement :

- Re-visionnage de l'extrait découvert la semaine précédente pour se l'approprier
- Lecture des mots trouvés la semaine précédente sur l'affiche
- Découverte des images séquentielles de l'extrait
- Description des images : en faire venir un proche du tableau et lui demander de décrire (les autres l'aident)
- Ecriture d'une phrase descriptive sous chaque image

Difficultés	Remédiations
Ils ne reconnaissent pas l'image ou mal	Attirer l'attention sur des détails représentatifs

Annexe 1

Fiche de préparation : Séance 7

Titre : Retour sur la séquence

Compétence(s)/Domaine(s) : S'approprier le langage

Objectif : Ecoutez attentivement l'histoire

Consigne : Ecoutez l'histoire

Résultat attendu :

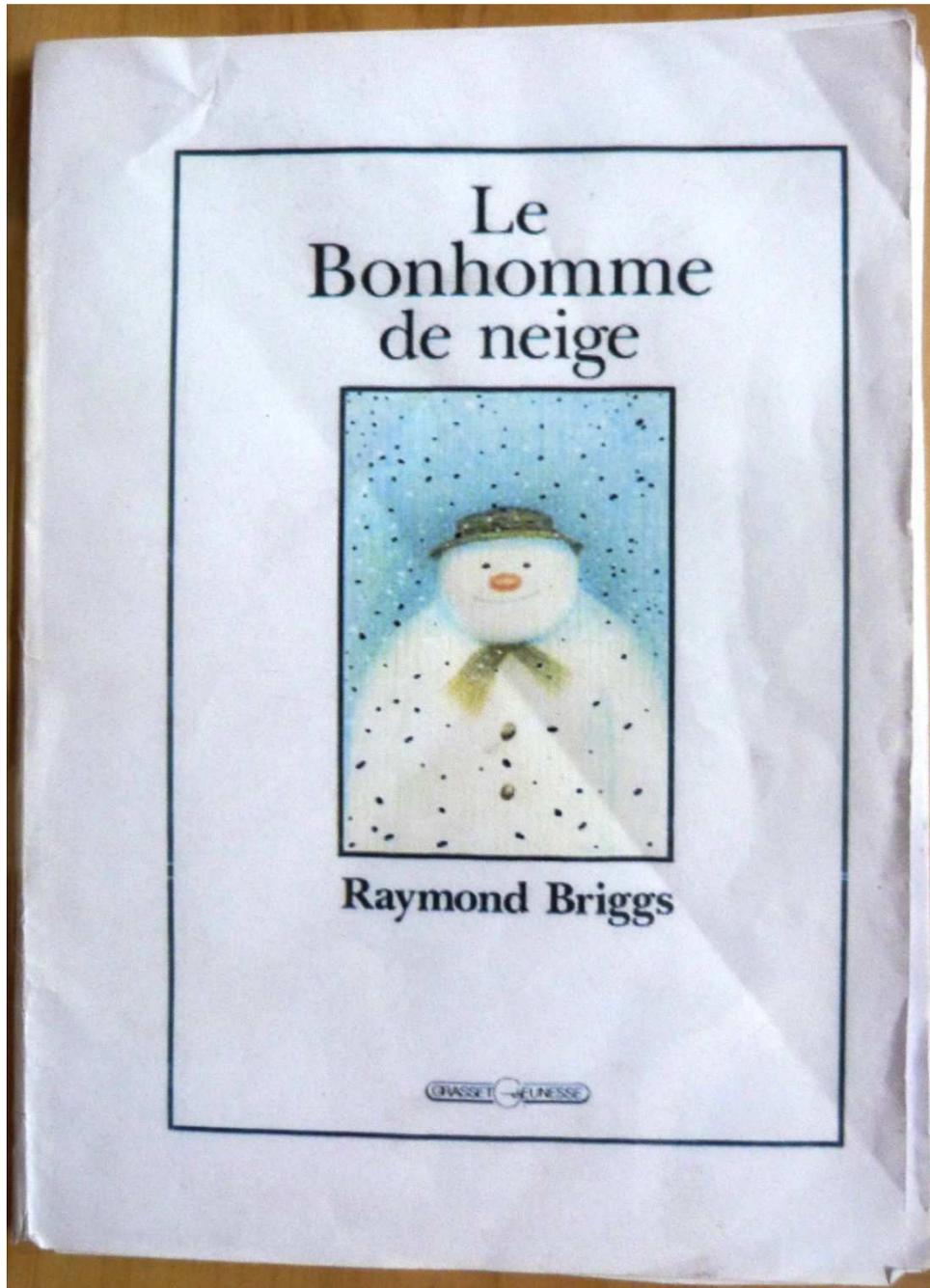
Matériel :

- Livre pour chaque élève

Déroulement :

- Je leur remettrai à chacun un assemblage des images séquentielles sous lesquelles j'aurais mis les phrases trouvées collectivement pour qu'ils aient chacun le leur.
- Je finirai par leur lire le récit
- Penser à les remercier pour le travail accompli.

Annexe 2



Annexe 3



Il sortit jouer dans
la _____.
Il laissait des
_____ derrière
lui.



sur une fenêtre
de sa maison.
Sa _____
n'était pas
contente.

Il joua à
s'accrocher aux
_____.



Il commença
à faire un gros tas
de _____.



Puis, il lança une

Puis, il roula une
grosse _____
_____.



Annexe 4

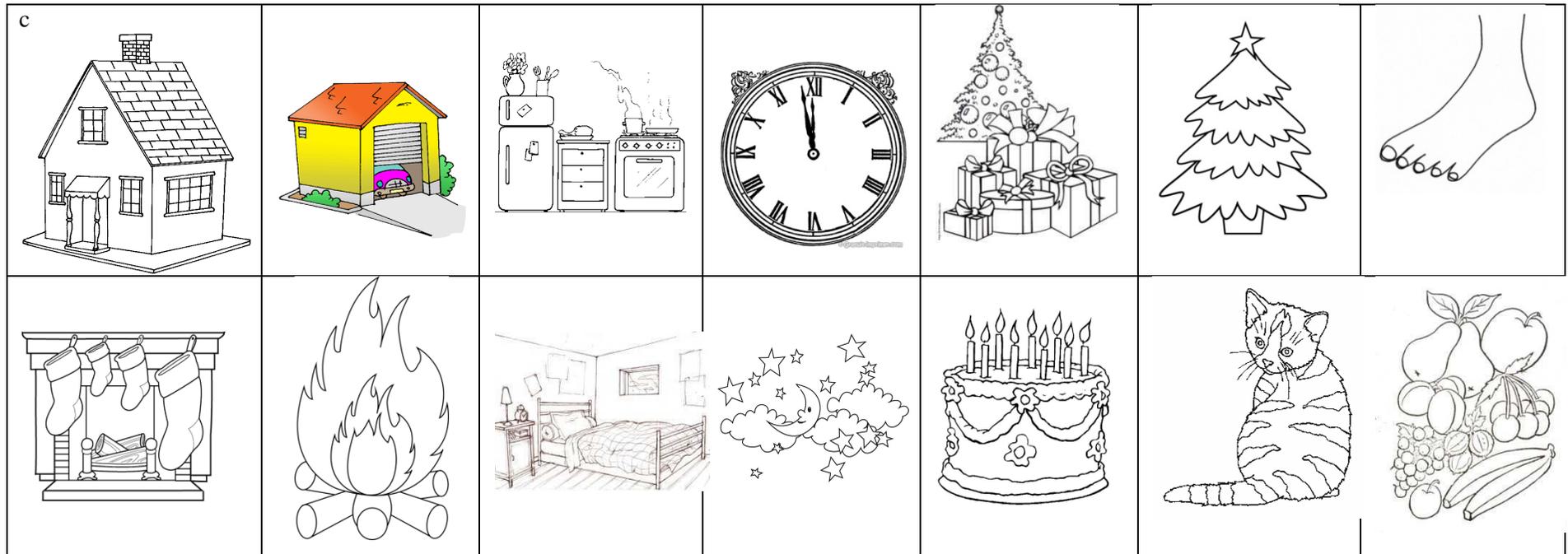
VOCABULAIRE *Bonhomme de Neige*

Séance 1-2 : bonnet, boule de neige, bonhomme de neige, pomme, traces de pas, chapeau, écharpe, arbre

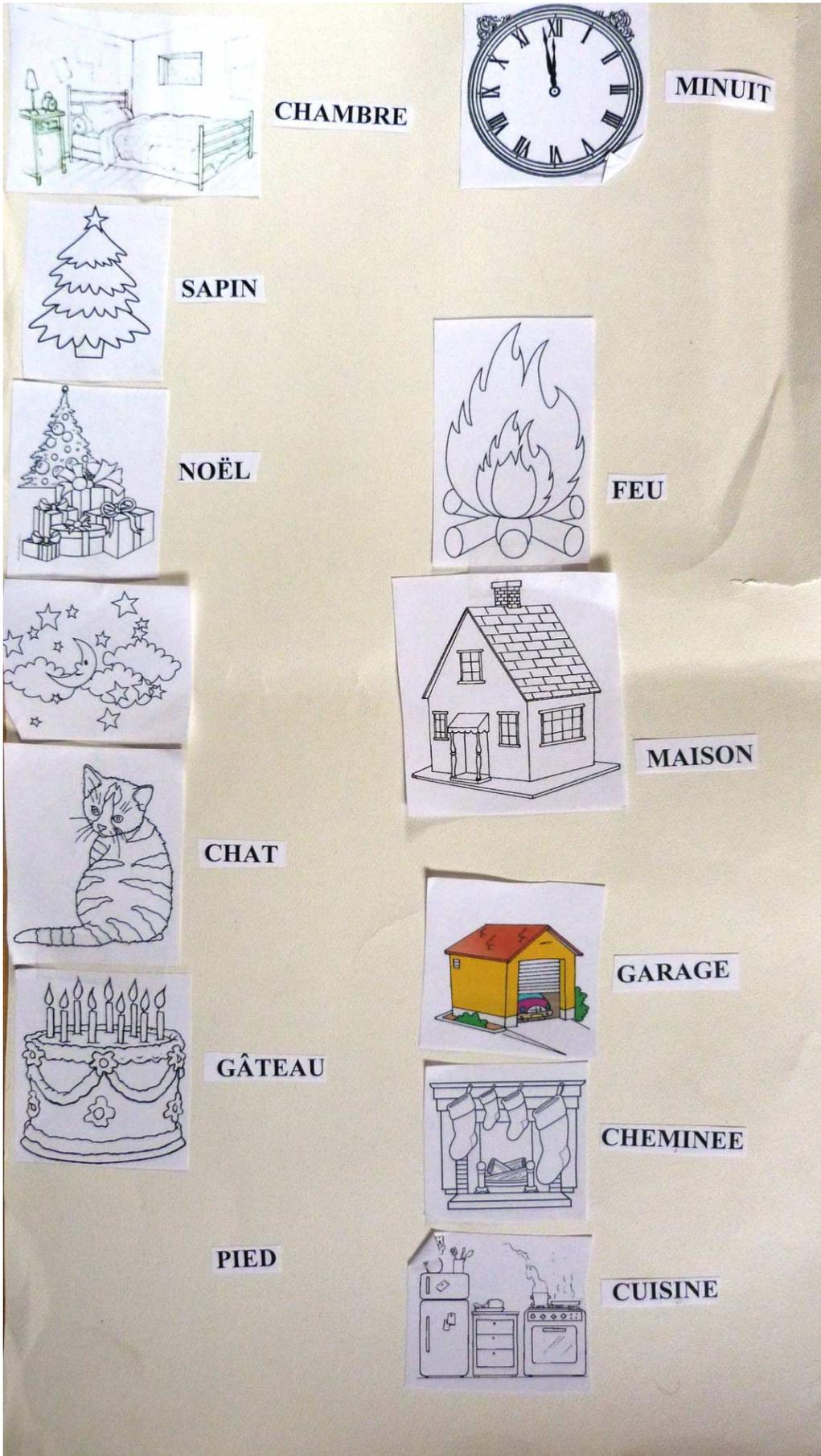
Séance 3-4 : maison, garage, cuisine, chambre, cheminée, minuit, nuit, Noël, feu, gâteau, sapin, chat, pieds, fruits

Séance 5-6 : père Noël, cadeau, bisous, calin, petite fille, rennes

Images pour les grilles de bingo des séances 3-4 :



Annexe 5



Annexe 6

Fiche de préparation du 4/11 au 18/11

Titre : Différencier l'image de l'écrit

Compétence(s)/Domaine(s) : Découvrir l'écrit / s'approprier le langage

Objectif : Différencier l'image de l'écrit

Consigne : Vous devez entourer le texte sur cette page extraite du livre.

Résultat attendu :

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Montrer le texte ou l'image	Montrer le texte et l'image	Nommer « le texte » et/ou « l'image »

Matériel :

- Livre
- Photocopie d'une page extraite du livre

Déroulement :

- Lecture de quelques pages en soulignant du doigt le texte
- Demander à un des élèves de montrer du doigt le texte
- Lui demander comment il a trouvé, à quoi il le reconnaît
- Consigne
- Distribution photocopie : entourer le texte

A faire :

- Ne pas oublier de leur montrer comment identifier le texte
- Distribuer la photocopie en dernier
- Revenir sur ceux qui ont fait des erreurs, les comprendre

Observations :

- La grande majorité désigne le texte et l'image indifféremment du support
- Certains, mais pas tous, sont capables de nommer « image » et « texte »
- Certains désignent l'image ponctuellement d'autres miment mon geste d'englober toute l'image
- Nous sommes restés sur de la désignation et de la nomination, sans passer sur un support individuel photocopié

Annexe 7

Transcriptions :

Pour des raisons de confidentialité et de droit de citation, tous les noms de personnes ont été modifiés.

Séance 1 : Brainstorming après 1^{er} visionnage du 1^{er} extrait

1. M- C'est l'histoire de quoi ?
2. E- ...un bonhomme...
3. M- Un bonhomme ? Un bonhomme de quoi ?
4. E- Un bonhomme de neige !
5. M- Ah, c'était un bonhomme de neige. (*commence à l'écrire au tableau*)
6. E – C'est un bonnet
7. M- Quoi ? Non, c'est un bonhomme de neige comme dit Judith.
8. E- C'est qui l'a fait ?
9. M- Ben c'est qui ? Tu l'a vu à l'écran. Tu l'a pas vu dans le dessin animé, c'était qui qui l'avait fait le bonhomme de neige. C'était qui ?
10. E- ...[incompréhensible]
11. M- Quoi ?
12. E- A la télé.
13. M- Oui ?...Qu'est ce que t'a vu Raphael ?
14. E- [pas de réponse]
15. M-Bon, qu'est ce que vous avez vu d'autre ? Il y avait un bonhomme de neige... Qui c'est qui l'a fait le bonhomme de neige ?
16. E- L'enfant.
17. M-L'enfant. Donc il y avait un bonhomme de neige (*finis de l'écrire au tableau*). L'enfant, c'est un garçon ou c'est une fille ?
18. E- Un garçon !
19. M- (*j'écris « l'enfant »*) L'enfant,... c'est un garçon on a dit. Alors, avec quoi il l'a fait le bonhomme... Il l'a fait avec quoi ?
20. E- Des glaçons...
21. M-Hein ?
22. E- Des glaçons
23. M- Des glaçons ? ...
24. E- Bouche
25. M- Ah oui, il a fait la bouche
26. E- Petit ours brun
27. M- Ah non là, ce n'est pas petit ours brun.
28. E- ... Bouche
29. M- Oui, il a fait la bouche. Avec quoi il l'a fait le bonhomme de neige (*mime de rouler une boule de neige comme dans le film*).
30. E- de la terre !
31. M- Avec de la terre, tu es sûr ? C'est de la terre ? Si je vais dehors, là, je peux faire ce qu'il a fait. Je vais rouler de la terre, et je vais faire un bonhomme de neige. Tu es sûr ? Moi je ne pense pas. Ce n'est pas avec de la terre. C'est avec quoi ?
32. E- Non, il y a pas de neige dehors.
33. M- Donc, c'est avec quoi qu'il fait le bonhomme ? Avec ?
34. E- Crayon ?

Annexe 7

35. M- Ah non pas avec un crayon. il ne l'a pas dessiné le bonhomme. Qu'est ce qu'il a fait?
36. E- Il a mis un bouton.
37. M- Ah oui. Il a mis des boutons. Pour faire quoi ?
38. E- Pour faire une bouche.
39. M- Ah non la bouche il a fait avec son doigt. Qu'est ce qu'il a fait avec les boutons.
40. E- La tête, les yeux.
41. E- Ca, c'est...
42. E- Les yeux.
43. M- les yeux et quoi d'autre ? Il a fait aussi les boutons de sa chemise.
44. E- La tête.
45. M- La tête ? Il l'a faite avec quoi ?
46. E- Une boule !
47. M (*le désigne du doigt d'un air interrogateur pour le faire répéter*)
48. E- Boule !
49. M- Une boule ! Et une boule de quoi ?
50. E- Une boule de sable.
51. M- Non. C'est un bonhomme de ... (*geste avec les deux bras pour que tout le monde réponde à la fois*)
52. Tous les élèves – DE NEIGE !
53. M- Donc il a fait une boule de ... (*même geste*)
54. Tous les élèves – DE NEIGE !
55. M- Vous savez ce que c'est la neige ? Non ?
56. E- C'est la neige.
57. M- La neige, c'est ce qui tombe du ciel en hiver quand il fait très très froid
58. E- On met une écharpe
59. M- Voilà on met des gants, une écharpe. On a froid.
60. E- On met les gants !
61. E- Un bonnet.
62. E- Un bonnet aussi !
63. E- Moi aussi j'ai un bonnet !
64. M- Oui et d'ailleurs, il en a un aussi le garçon. Qu'est ce qu'elle lui met sa maman pour pas qu'il ait froid dehors ? ... Sa maman elle l'habille. Elle lui dit de mettre des choses pour aller dehors.
65. [...]
66. M- Oui, mais lui, il n'a pas de gants. Qu'est ce qu'elle lui met sa maman pour pas qu'il ait froid dehors ?
67. E- ... un bonnet.
68. M- Un bonnet !
69. E- bonnet (*répétition de plusieurs*)
70. E- Moi j'en ai pas.
71. M- Oui, mais ça, c'est peut-être parce qu'il ne fait pas encore assez froid.
72. E- Ben moi, j'en ai moi.
73. M- Donc elle lui met un bonnet.
74. E- j'en ai un bonnet.
75. E (plusieurs) – moi aussi.
76. M- C'est bien Bastien. Et qu'est ce que le garçon va chercher dans sa maison pour mettre au bonhomme de neige. Donc on a dit qu'il mettait des boutons pour les yeux. Qu'est ce qui mettre d'autre au bonhomme de neige ? Qu'est-ce qu'il lui met d'autre ?

Annexe 7

77. E- Un gâteau pour le nez
78. M- Un gâteau ? Ce n'est pas un gâteau.
79. E- Ce n'est pas un gâteau.
80. M- Oui, mais pour faire le nez, c'est pas un gâteau, c'est un... c'est une ...
81. E-...
82. M- C'est une...
83. E- pomme
84. M-une pomme
85. E- Pomme !
86. M- Moi j'ai mis une patate, parce que je croyais que c'en était une. Ca peut être une pomme, ça peut être une patate, on ne sait pas trop d'ailleurs. C'est plutôt ovale. Une pomme c'est rond normalement. C'est pas ovale. Donc, c'est soit une pomme ... d'accord – une pom-me – (*en l'écrivant au tableau*)...
87. E- Pomme !
88. M- ... Soit vous aussi, vous pouvez faire des bonhommes de neige et mettre une patate.
D'accord ?
89. E- Oui. Une pomme !
90. E- Mais, moi je sais pas faire de bonhomme de neige.
91. M- Qu'est-ce qu'il lui met sur la tête.
92. E- Un chapeau !
93. M- Oui
94. E- un chapeau !
95. M- Et qu'est ce qu'il met autour du cou ?
96. E- Une écharpe !
97. E- Une écharpe !
98. M- Bien !
99. E- -charpe
106. M- Une ?
107. E- charpe
108. M- é-charpe. Essaye Kathy. E-charpe.
109. E- Un pantalon.
110. M- Mais non, il ne met pas de pantalon le bonhomme de neige. Il ne peut pas. Essaye de répéter après moi, Kathy, é-charpe.
111. E-écharpe
112. M- Essaye de répéter.
113. E- Echar
114. M- é-char-PE. Echarpe (*tout en l'écrivant au tableau*). Une écharpe.... Et qu'est-ce que... Il me semble que c'est tout. Ah si !... Un moment, quand il sort avant de faire le bonhomme de neige, il joue. Et qu'est-ce qu'il fait ? (*mime de s'accrocher à quelque chose de haut*). Il s'accroche à quoi ? On l'a vu ce matin.
115. E- arbre.
116. M- Oui ?
117. E- un arbre.
118. M- un arbre. Alice, tu écoutes. Il s'accroche à une branche d'arbre et il se balance. Et puis qu'on il marche dans la neige. Qu'est ce qu'il laisse derrière lui ?
119. E- Des traces
120. M- des traces. Vous vous rappelez on l'avait vu dans le livre « Devinez quoi ? ». Des traces dans la neige. Des traces de pas (*mime de marcher avec les mains*).

Annexe 7

121. E - Traces de pas.

122. M - Traces de pas. D'accord ? Bon allez, on va aller faire un ... Vous allez faire 2 groupes : un groupe qui va faire de la pâte à modeler avec moi et un groupe qui va aller faire un jeu avec Catherine.

123. E- Moi, moi, moi...

Séance 2 : Complément du récit de l'extrait 1

1. M- Bon, donc... je vais afficher les images. Clémentine est-ce que tu peux reculer s'il te plaît. Normalement je vous avais mis les tapis pour que vous vous asseyez dessus par pour que vous asseyez à côté. Alors ? On va mettre les premières images. D'accord ?
2. (...*installation des images du livre agrandis au tableau...*)
3. M- Alors je vous lis la première phrase avec le trou (*en montrant la première phrase du livre*). Je vais faire « hum, hum » quand je ne sais pas ce que c'est, parce qu'il y a un trou. « Ce matin,... » Chut ! Vous écoutez. Eh, les garçons, vous ne voulez pas m'aider ?
4. E- Kathy.
5. M- Oui, elle n'est pas là. Ce n'est pas grave. Ruben ! Donc « ce matin ... » Ruben ! Oui, merci. « Ce matin, quand hum, hum se réveilla, une surprise l'attendait à la fenêtre » (bis). Qui s'est réveillé ? Le matin ? Qui se réveille ?
6. E- Le garçon
7. M- Hein ?
8. E- Le garçon.
9. M- Le petit garçon. Alors, on va peut-être lui donner un prénom au petit garçon. Il n'a pas de prénom. Quel prénom, on pourrait lui donner au petit garçon. On va essayer de ne pas lui donner un prénom de quelqu'un qu'on connaît dans la classe... On va inventer un prénom... qui n'est pas à quelqu'un... Quel prénom vous aimez bien pour un petit garçon.
10. E- une petite fille.
11. M- Ah bah non, c'est un petit garçon. Allez donnez moi un prénom. On choisit un prénom pour notre petit garçon. Notre petit personnage. Comment on l'appellera ?
12. E- ...
13. M- Comment vous voulez l'appellez ? Il n'y a pas de bonnes réponses. C'est vous qui choisissez.
14. E- Les aristochats
15. M- ah bah non ! Ca, ce n'est pas un prénom. Un prénom, c'est Kilian, Ruben, Milan... Ca c'est des prénoms.
16. E- Moi je suis tombé
17. M- Ca va Ruben. Tu n'a pas l'air de t'être fait mal.
18. E- Moi aussi je suis tombé.
19. M- Allez, donnez moi un prénom de garçon. (*Pas de réponses*) Sinon j'impose le prénom ? (*toujours pas de réponse*) Simon ? Ca vous va ? « Simon » ?
20. E-Oui
21. M- On l'appelle Simon. Alors donc le premier mot : « Ce matin quand Simon se réveilla, une surprise l'attendait à la fenêtre ». Donc j'écris « Simon », comme ça je pourrais le recopier dans le livre. « Dehors, il y avait de la ...
22. E- Neige
23. M- ... partout ».
24. E- Neige ! Partout !
25. M- De la neige, c'est ça. Là (*en montrant les images du livre agrandies puis écris le mot neige au tableau*), on voit la neige.

Annexe 7

26. E- On voit la neige !
27. E- De la neige
28. E- Coucou, la neige !
29. M- Je continue ! « Hum hum s’habilla avant de descendre », « Hum hum s’habilla avant de descendre ». Du coup, qui s’habille avant de descendre ?
30. E- C’est Kilian ? (prénom du garçon parlant)
31. M- Ben non ! Ce n’est pas Kilian, on a choisit le prénom.
32. E- C’est pas Kilian.
33. M- Quel prénom on a choisit pour le petit garçon ?
34. E- C’est pas Kilian.
35. M- Simon. « Simon s’habilla avant de descendre ». (*écrit le mot Simon au tableau – bruits des élèves*) Chut. On n’écoute. Ruben ! S’il te plaît ! « En arrivant dans la cuisine, sa maman lui rappela de mettre ses ... [pas de réponse] Pour aller dehors ? Qu’est ce qu’il lui manque ?
36. E- Ses bottes !
37. M- Ses bottes ? Oui. On peut dire un mot plus général mais bon... Ah non c’est pas ses bottes. Parce que ses bottes il les met après. Il met d’abord quelque chose. Je vais vous montrer l’image d’après (*montre l’image*). Qu’est-ce qu’il met là ? Avant ses bottes qu’est ce qu’il faut mettre ?
38. E- Des chaussettes (*plusieurs*)
39. M- Des chaussettes. Très bien Eliott. Des chaussettes. Chau-ssettes (*en écrivant le mot chaussette*). Chau-ssettes. D’accord ? Allez, on continue. On passe. On met les images suivantes.
40. E- Chau-ssettes.
...
41. M- Non, non, non. Si tu les prends, elles vont être dans le désordre et moi je vais plus pouvoir retrouver le sens de l’histoire. Regardez bien les images. Commencez à réfléchir aux mots.
42. E- De la neige ! De la neige ! C’est de la neige ! Là.
43. M- Alors !
44. E- Plein de neige.
45. M- Regardez bien.
46. E- De la neige ! C’est de la neige.
47. M- Oui. Il y a de la neige, c’est normal... Donc on a dit « chaussette ». « En arrivant dans la cuisine, sa maman lui rappela de mettre ses chaussettes ». « Il mit ses hum hum pour pouvoir courir dans la hum hum ». « Il mit ses ...
48. E- Regarde, elle est cassée.
49. M- Il a mis ses chaussettes alors il met ses ...
50. E- Regarde ! (*Plus fort*) Elle est cassée. Elle est cassée. Elle est cassée. (*pas de réponse des autres du coup*)
51. E- Chaussures.
52. M- Bottes ou chaussures. D’accord ? Comme a dit Ruben tout à l’heure. Donc on va dire... allez les bottes. Ses bottes. (*écrit le mot au tableau*) Chut. Ruben ! Est-ce que tu veux que je te dise de t’asseoir sur la chaise ? Pourquoi t’essaie pas de participer un petit peu ? Allez. Donc « il mit ses bottes pour pouvoir courir dans la ... »
53. E- Neige ! (*plusieurs à la fois*)
54. M- Neige (l’écrit au tableau). Allez. Kilian ! Kilian, tu vas nous aider à trouver le mot suivant. Léo. Neela arrête d’embêter Léo. « Sa maman lui mit son hum hum sur la tête ». « Son...
55. E- Annet
56. E- Bonnet. Bonnet...
57. E- Oui mais chut Titouan, je sais que tu sais.
58. E (Ruben)- Pomme, pomme.

Annexe 7

59. M- Kilian, le mot il est là bas (*en montrant l'imagier*). Elle met quoi sur sa tête la maman ?
60. E- Un bonnet.
61. E (Kilian)- Bonnet.
62. M- Oui. Un bonnet. Mais ce serait bien que tu ne répètes pas juste ce de disent les autres.
63. E (Kilian) - Oui et maman...
64. M- Ben oui, t'as un bonnet en plus. Tu devrais le savoir.
65. E (Kenny) – Et maman...
66. M- Un bonnet ! (*l'écrit au tableau*)
67. E- Ben moi j'ai pas de bonnet. J'en ai un mais il est resté à la maison. (bruits)
68. M- Chut, chut. On continue. On continue la lecture sinon on pourra pas finir.
69. E- Moi aussi j'ai un bonnet.
70. M- Allez. Allez. Allez. « Il sortit jouer dans la ... »
71. E- Neige.
72. M- Je vais pas le réécrire. Il est déjà écrit au tableau. « Il laissait des hum hum-hum-hum hum-hum-hum derrière lui.
73. E- Derrière.
74. M- « Il laissait des Derrière lui. » « Des ... (*mime avec les doigts l'acte de marcher*)
75. E- Derrière lui (*plusieurs*)
76. M- Des quoi ?
77. E- Derrière.
78. M- Il laissait des ...
79. E- Traces de pas.
80. M- Des ... ? (*pas de réponse*) Oui ! Vas-y. Dis le.
81. E- (...*incompréhensible...*) de pas.
82. M- Des traces de pas. « Il laissait des traces de pas dans la neige ».
83. E- Traces de pas ! (*plusieurs élèves les uns après les autres*)
84. M- Traces – de – pas (*en l'écrivant au tableau*).
85. E- Traces de pas ! (*plusieurs élèves encore les uns après les autres*)
86. M- Traces de pas.
[Problèmes disciplinaires]
87. M- « Il joua à s'accrocher aux ... ? Il joua à s'accrocher aux ... ? aux ... ? »
88. E- Arbres !
89. M- « Aux arbres ! » « Aux arbres ! » Aux-arbres (*en l'écrivant au tableau*). Ensuite je vous montre les images pour aller plus vite. « Puis, il lança une hum hum sur la fenêtre de sa maison. » « Puis, il lança une ... ? »
90. E- Boule !
91. M- Une boule de ?
92. E- neige
93. M- « une boule de neige sur la fenêtre de sa maison. ». « Sa hum hum n'étais pas contente. ». Tiens Raphaël ? « Sa hum hum n'étais pas contente ». « Sa quoi ? »
94. E (Raphaël)- Elle était pas contente !
95. M- Mais c'est qui ?
96. E (autre élève)- C'est sa maman !
97. M- Sa maman. Sa maman n'était pas contente. « Il commença à faire un gros tas de ...? »
98. E- De neige ! (*plusieurs*)
99. M- De neige. Un gros tas de neige.
100. E- La neige.
101. M- « Puis, il roula une grosse ... ? Une grosse ... ? »

Annexe 7

102. E- Boule de neige.
103. M- « Une grosse boule de neige ». Bien, Norah !
104. E- De la neige !
105. M- Attention... « Il plaça cette grosse ? »
106. E- Boule de neige !
107. « Il place cette grosse boule de neige sur le tas de ? »
108. E- de la maison.
109. M- Non sur le tas, pas sur le toit. Sur le tas. « Sur le tas de... ? »
110. E- La neige !
111. E- Neige
112. M- « Sur le tas de neige. » « Il place cette grosse boule de neige sur le tas de neige. ». « Il alla chercher de quoi habiller son ... ? ». « Il alla chercher de quoi habiller son ... ? ». Regardez le mot il est là-bas (en montrant l'imagier). « Son ...? » (*pas de réponse*). Il vient de construire quoi ?
113. E- Un bonhomme de neige.
114. M- Son bonhomme de neige. « Il alla chercher de quoi habiller son bonhomme de neige. Une ... ? » Il y a quoi là (*en montrant l'image*). Une ...? Le mot, il est là-bas aussi. Une ... ?
115. E- Une écharpe.
116. M- « Une écharpe et un ... ? »
117. E- Un bonnet !
118. M- C'est pas un bonnet.
119. E- Un chapeau.
120. M- Un chapeau. Très bien.
121. E- Un chapeau ! Un chapeau !
122. M- « Il ajouta une ... pour faire son nez. ». Timéo ? Il lui ajouta quoi pour faire le nez ?
123. E- Une carotte !
124. E- Une pomme.
125. M- Une pomme ! C'est pour ça qu'on a vu la pomme. Lilou, tu as vu la pomme ? Lilou, Kenny ! Une pomme ! « Il dessine un hum hum sur son visage du bout des doigts. »
126. E- La bouche ! Bouche !
127. M- Oui, mais c'est pas une bouche. Un ... ? (*en faisant un grand sourire que je montre avec mes doigts*) C'est pas une bouche. Il aurait pu faire ... (*fait une bouche triste*) mais il a fait ... (*bouche qui sourit*). Donc c'est un ? Quelqu'un l'a dit, tout à l'heure. Un ?
128. E- Un bonhomme de neige.
129. M- non. Là, c'est quoi qu'il fait ?
130. E- bouche.
131. M- Oui, c'est la bouche, mais elle fait quoi la bouche ? Elle fait un grand ? (*pas de réponse*) Sourire ! « Il a fait un sourire sur son visage du bout des doigts ». « Voilà ! Il était fier de son ...? »
132. E- Bonhomme de neige. (plusieurs)
133. M- « Il rentra alors chez lui car la hum hum était tombée. » Qu'est-ce qui est tombé ? Regardez ! Il fait sombre (en montrant les images). C'est le jour ?
134. E- Non !
135. M- C'est quoi qui est tombé ? (*pas de réponses*) Quand il fait pas jour, il fait ...?
136. E- Froid !
137. M- Non. Oui il fait froid. Mais, il n'y a pas de lumière. Donc c'est la... ?
138. E- Nuit.

Annexe 7

139. M- La nuit. Il fait nuit. La nuit est tombée. « Car la nuit était tombée ». « Il regardait son hum hum à la fenêtre du salon ». « Il regardait son ... ». Regardez ! (en montrant l'image) « Il regardait son ... ? »
140. E- Bonhomme de neige.
141. M- Son ? Qui a dit ça ?
142. E- Bonhomme de neige. « Il regardait son bonhomme de neige à la fenêtre du salon ». « Mais, il commençait à se faire tard et hum hum dû aller se coucher. » Comment on l'a appelé ? Comment il s'appelle notre petit garçon ?
143. E- Simon.
144. M- Simon. « Et Simon dû aller se coucher. » Voilà. On regardera la suite la prochaine fois. Moi je vais pouvoir écrire les mots qu'on a trouvés dans le livre. Comme ça, on aura un livre complet. Et vous pourrez ramener le livre chez vous. Comme ça, vos parents pourront vous lire l'histoire du bonhomme de neige. Vous allez voir, il se passe des choses extraordinaires après.

Annexe 8

Le Petit Chaperon rouge de Charles PERRAULT

Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir: sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le petit Chaperon rouge.

Un jour, sa mère ayant cuit et fait des galettes, lui dit:

- Va voir comment se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre.

Le petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans un bois, elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger; mais il n'osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt.

Il lui demanda où elle allait. La pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il était dangereux de s'arrêter à écouter un loup, lui dit:

- Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette, avec un petit pot de beurre, que ma mère lui envoie.
- Demeure-t-elle bien loin? lui dit le Loup.
- Oh! oui, dit le petit Chaperon rouge, c'est par - delà le moulin que vous voyez tout là-bas, à la première maison du village.
- Eh bien! dit le Loup, je veux l'aller voir aussi; je m'y en vais par ce chemin-ci, et toi par ce chemin-là; et nous verrons à qui plus tôt y sera.

Le Loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait. Le Loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand; il heurte: toc, toc.

- Qui est là?
- C'est votre fille, le petit Chaperon rouge, dit le Loup en contrefaisant sa voix, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre, que ma mère vous envoie.

La bonne mère-grand, qui était dans son lit, à cause qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria:

- Tire la chevillette, la bobinette cherra.

Le Loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien, car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé. Ensuite il ferma la porte, et s'en alla coucher dans le lit de la mère-grand, en attendant le petit Chaperon rouge, qui, quelque temps après, vint heurter à la porte: toc, toc:

- Qui est là?

Annexe 8

Le petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du Loup, eut peur d'abord, mais croyant que sa mère-grand était enrhumée, répondit:

- C'est votre fille, le petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre, que ma mère vous envoie.

Le Loup lui cria en adoucissant un peu sa voix:

- Tire la chevillette, la bobinette cherra.

Le petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit.

Le Loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit, sous la couverture:

- Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi.

Le petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit:

- Ma mère-grand, que vous avez de grands bras!
- C'est pour mieux t'embrasser, ma fille!
- Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes!
- C'est pour mieux courir, mon enfant!
- Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles!
- C'est pour mieux écouter, mon enfant!
- Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux!
- C'est pour mieux te voir, mon enfant!
- Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents!
- C'est pour te manger!

Et, en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le petit Chaperon rouge, et la mangea.

Annexe 9

Mademoiselle Sauve- qui- peut de Philippe Corentin

Il était une fois une petite fille, la plus espiègle qu'on eût pu voir.

Elle ne songeait qu'à taquiner, à jouer de mauvais tours à tout le monde. Une vraie chipie !

Elle n'arrêtait pas. Pif ! Paf ! Pouf ! Et patapouf !

C'est bien simple, c'était une telle enquiquineuse que partout on l'appelait Mademoiselle Sauve-qui-peut. Et boum ! Et badaboum !

Elle était infatigable. Mais ses farces, depuis longtemps, ne faisaient plus rire personne.

Aussi ce matin-là, sa mère, excédée, lui dit : « Arrête! Ça suffit ! Tu m'horripiles! Tiens, va plutôt chez ta mère-grand. Porte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Et zou ! La voilà partie! Sauve qui peut! Et hop ! La voilà chez la mère-grand. Toc! toc!

« Mamiiiiiiiie...»

Mais chez la mère-grand, personne !

« Mamie, mamie ! »

Pas de mamie. Un bon ragoût qui sent bon mais pas de mamie.

« Mamie, mamie ! C'est moi qui suis là. N'aie pas peur. »

« Mamie, mamie ! Où es-tu ? »

« Elle n'est pas là. C'est bizarre...Tiens, et si j'en profitais pour faire son lit en portefeuille», se dit soudain Mademoiselle Sauve-qui-peut.

« Hi, hi! On va bien rire.»

« Mais mamie, que fais-tu là ? Pourquoi ne me répondais-tu pas ? Tu es malade ?»

« Tu as mal aux dents ? Pauvre mamie. Montre- moi... Oh ! Mais elles sont toutes grosses ! »

« Et ta langue... Tu as vu ta langue comme elle est grosse... et comme elle est blanche ?»

« Et tes yeux... Tu as vu tes yeux, mamie ? Ils sont gros et tout jaunes. Tu as avalé tout rond sans mâcher? Tu as bobo au ventre ? »

« Non, mais, dis donc le loup, tu crois que je ne sais pas faire la différence entre un loup et une mamie? Allez, ouste! Hors d'ici !»

« Allez, zou! Dehors! Et plus vite que ça! Il veut que je m'énerve en vrai, le loup? Il me croit aussi bête que le Petit Chaperon rouge ou quoi ?»

« Arrête, malheureuse !» dit la grand- mère.

« Laisse-le, ce n'est qu'un pauvre bougre que j'ai ramassé dans la neige, mourant de froid et de faim.»

« Allez, venez plutôt à table. J'ai là un bon ragoût », dit la grand-mère.

Annexe 9

« Non, non, mamie, il faut que je m'en aille, j'ai plein de trucs à faire », dit sa petite-fille en lui faisant un bisou.

« Embrassez-vous au moins », dit la grand-mère.

« Non, non, mamie, je n'ai pas le temps. »

« Ça y est, elle est partie ? » s'inquiéta le loup.

« Mais oui », dit la grand-mère.

« Pour de vrai ? »

« Mais oui, te dis-je. C'est la fin de l'histoire et puis de toute façon c'est la dernière page... »

« Ouf », dit le loup.

« Quelle histoire !... »

FIN

Résumé :

Ces dernières années, les adaptations cinématographiques à succès se multiplient dans nos salles. Or, les élèves font partie des spectateurs se déplaçant pour les voir. N'y aurait-il pas moyen de profiter de cette popularité accrue, pour les exploiter dans le cadre scolaire et ainsi motiver les élèves ? Pour répondre à cette question, ce mémoire tentera de démontrer en quoi les adaptations cinématographiques sont des supports pédagogiques intéressants à l'école primaire. Quelques réflexions sur l'utilisation de l'adaptation cinématographique d'*Harry Potter and the Order of the Phoenix* de Joanne Kathleen Rowling permettent de dégager des premières pistes pédagogiques exploitables. L'utilisation d'une adaptation cinématographique d'un conte de Noël populaire, *The Snowman* de Raymond Briggs, montre ces atouts pour « entrer dans l'écrit » en proposant aux élèves de contribuer à l'écriture du récit. Enfin, en tant que détournement d'une œuvre littéraire, l'adaptation cinématographique, dans le cadre de l'intertextualité, montre ses capacités à développer les compétences d'interprétation des élèves. L'utilisation d'une adaptation cinématographique, dans un travail parallèle avec le récit originel, en classe, se révèle donc un support intéressant à plusieurs points de vue.

Mots-clés : Adaptation cinématographique, supports pédagogiques, écrit, intertextualité, interprétation.

Abstract:

Today, there are more and more successful film adaptations in our cinemas. Pupils are part of the audience seeing these adaptations. Aren't there ways to take advantage of this increased popularity and use them in school in order to motivate pupils? To reply to this question, this master's thesis will try to show how film adaptations are interesting teaching tools at primary school. Interesting pedagogical approaches emerge from reflections about the use of the film adaptation of Joanne Kathleen Rowling's novels, *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. The use of the film adaptation of a Christmas story, for example Raymond Briggs' *Snowman*, shows its capacity to "enter the world of writing" by making pupils involved in the writing of storytelling. Finally, as a literary work's twist, film adaptations demonstrate the capacity to develop pupils' skills in interpretation, in the context of intertextuality. In the case of a parallel work on the original storytelling, film adaptations were found to be an interesting teaching tool in several ways.

Key-words: Film adaptation, teaching tool, writing, intertextuality, interpretation.