

## Corpus ÉMA-écrits scolaires et novélisation : la dynamique discursive du récit de l'élémentaire au lycée

---

Sonia Castagnet-Caignec ÉMA (ÉA 4570)

CY Cergy Paris Université

*Pour citer cet article :* Castagnet-Caignec, S. (2026). Corpus ÉMA-écrits scolaires et novélisation : la dynamique discursive du récit de l'élémentaire au lycée. *Scolagram* n°12, Exploitation d'un grand corpus d'écrits scolaires pour la recherche et la formation, février 2026. *Retrieved from* [https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/1378-sonia\\_castagnet](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1378-sonia_castagnet)

**Résumé :** Cet article rend compte d'une recherche menée auprès d'élèves de l'école primaire et secondaire française, ayant pour objectif d'analyser les compétences scripturales des élèves tout au long de leur curriculum, grâce à un exercice d'écriture littéraire identique sur tous les niveaux. Ainsi, de la classe de CE1 à celle de première, les élèves ont produit des écrits narratifs à partir de séquences filmiques, en référence au genre littéraire de la novélisation. Le corpus de textes ainsi rassemblés permet d'identifier les stratégies d'écriture déployées par les élèves afin d'adapter le discours filmique en récit écrit. À partir de l'analyse linguistique, narratologique et stylistique des 469 textes d'élèves, on a pu dégager une typologie qui permet de catégoriser le positionnement du texte novélisé par rapport à sa source filmique. Les six profils dégagés constituent des indicateurs de la réussite de la narrativisation, mettant ainsi au jour la progression des compétences scripturales tout au long du cursus, progression non linéaire, en dépit des paliers de progressivité préconisés par les textes officiels. La typologie proposée est également susceptible de soutenir l'action didactique, en ce qu'elle éclaire le degré d'investissement du récit par l'élève à la fois du point de vue de la textualisation mais aussi de sa posture d'auteur et de ses intentions.

**Mots-clés :** Corpus ÉMA-Écrits scolaires, novélisation, récit, écriture, progression, corpus, primaire, secondaire

## Introduction

---

La présente contribution se veut une exploration des tendances qui se dessinent dans l'écriture du récit littéraire chez les élèves, en s'appuyant sur l'un des sous-corpus versés au *Corpus ÉMA*, *écrits scolaires*, disponible sur ORTOLANG, recueilli en situation écologique. Ce corpus homogène de récits, rédigés à partir d'une même consigne et de mêmes supports, a été constitué à partir d'un exercice d'écriture littéraire, sur un genre peu utilisé en classe, la novélisation. La tâche ainsi stabilisée au travers de 7 niveaux de classe permet d'envisager une étude longitudinale des procédés d'écriture mis en œuvre par les élèves et d'analyser sinon la progression, du moins l'évolution, de productions comparables afin d'identifier la dynamique qui se met en place du début de l'élémentaire à la fin du secondaire. En effet, l'observation des différentes postures au cours du cursus témoigne de la manière dont les élèves s'emparent du récit entre 7 et 17 ans, le récit étant considéré comme un genre prédominant à l'école tant en lecture qu'en rédaction (Denizot & Daunay, 2007), travaillé dès l'école maternelle par le biais du rappel de récit oral mais aussi en dictée à l'adulte, pour une première approche de l'écrit. Ainsi, les nouveaux programmes (BO n°41 du 31 octobre 2024 et BO n°16 du 17 avril 2025) semblent encore inscrire le récit au cœur des apprentissages des élèves avec une volonté de progression, en proposant une complexification des compétences y afférentes (de la simple restitution énonciative des faits à l'interprétation fine des textes). Cette dynamique visée dans la compréhension du récit entendu et lu se manifeste également dans la maîtrise de l'écrit. Cependant on peut s'interroger sur la réalité de cette dynamique discursive qui s'installera chez les élèves par le truchement d'une programmation des niveaux de compétences ou de capacités, déclinées par cycle et/ou par classe, conformément aux textes officiels qui définissent les attendus de fin d'année ou les repères de progression annuelle sur chacun des cycles. Aussi, l'analyse du corpus sous l'angle du traitement du récit permettra de repérer concrètement les compétences en train de se construire et d'identifier le type de dynamique qui s'instaure tout au long du curriculum.

## 1. Présentation de la recherche et de ses enjeux

---

### 1.1 Contexte et cadre théorique de la recherche

La novélisation fait peu l'objet d'études, d'autant moins en didactique, sans doute parce que le phénomène est relativement méconnu en raison de l'hybridité du genre et des formes très variées qu'il revêt (Baetens, 2008) mais aussi, parce que la novélisation est assimilée à une littérature populaire de jeunesse (Ferrier, 2006), non institutionnellement reconnue. Pourtant, la richesse de ses occurrences, depuis son apparition en 1912, et l'amplitude du phénomène éditorial de jeunesse, à partir des années 2000, ont incité à envisager les potentialités du genre novélisation du point de vue de l'action didactique.

Nous définirons d'abord la novélisation comme un genre de discours second (Bakhtine, 1984), pleinement ancré dans la littérature quoiqu'en disent ses détracteurs, qui trouve sa source dans un discours multimodal (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012), un *déjà-là* certes exogène mais disponible pour la textualisation. Ainsi, nous admettons que le discours multimodal précédant le récit novélisé constitue l'équivalent d'un *hypotexte filmique* au sens où le film est défini comme un langage (Metz, 1964) et peut donc être considéré comme une référence intertextuelle (Genette, 1982) dans le récit écrit novélisé défini alors comme une *narrativisation* (1982 : 401), soit une transmodalisation intermodale (1982 : 395). Ce discours filmique multimodal est cependant un système langagier complexe car il développe un certain nombre de kinèmes de nature différente avec des co-occurrences signifiantes (bande-son, bande-image, découpage, montage...). Ces kinèmes ne se laissent pas transcoder sémiotiquement de façon littérale par le langage écrit, ils seraient même irréductibles au langage écrit (Pasolini, 1966). Un système d'équivalences n'est donc pas fourni d'emblée pour le scripteur qui doit trouver des moyens pour traduire le langage filmique en langage écrit et transposer le récit d'un médium à l'autre. C'est donc dans ce discours filmique complexe et multimodal que l'auteur doit puiser une matière narratologique et, au besoin, réduire le discours filmique ou, au contraire l'amplifier, pour répondre aux codes d'un récit écrit en mode linguistique seul.

Les élèves participant au protocole ont donc été soumis à un exercice relativement difficile. En effet, l'écriture de novélisation met en jeu des compétences de compréhension-interprétation d'un message multimodal (le film) et des compétences sémiotiques et linguistiques pour composer le texte assurant le passage de l'écran à l'écrit. Cette pratique présente également l'avantage de renvoyer à des objets culturels fréquentés par les élèves (films, séries et romans de jeunesse), ce qui présente un intérêt en termes de motivation ; elle vise une certaine réconciliation entre culture scolaire et culture privée (Belhadjin et Bishop, 2019), ou du moins une légitimation de pratiques de loisirs qui permet de mieux ancrer les apprentissages en classe pour certains élèves, notamment ceux éloignés des canons de la littérature. La novélisation offre ainsi des conditions favorables au réinvestissement de compétences interprétatives de spectature (Lacelle, 2009), acquises en dehors ou au sein de l'école.

Aussi, le modèle didactique du genre littéraire comme *méga-outil didactique* (Schneuwly et Dolz, 1997) constitue le fondement des différentes expérimentations de la recherche. Le postulat d'efficacité du genre a été plusieurs fois vérifié auprès des élèves, en tant que *pratique langagièr signifiante, socialement reconnue, [qui] devrait orienter l'enseignement* (Dolz et Gagnon, 2008 : 180). Nous avons appliqué cette conclusion à la novélisation, admise dans notre recherche en tant que genre littéraire à part entière. Le genre de la novélisation sert donc de point d'appui au développement de compétences rédactionnelles chez les élèves, au cours de séquences d'enseignement-apprentissage articulées autour de caractéristiques spécifiques à ce genre atypique. L'hypothèse de départ réside dans le fait que le traitement du genre,

justement atypique et peu commun à l'école, puisse révéler des procédures et compétences particulières chez les élèves, entendu que l'écriture littéraire est favorisée par les modèles de genres de référence, que les élèves convoquent via leur bibliothèque intérieure, au travers de réseaux qu'ils se sont constitués par leurs lectures personnelles ou par l'intervention didactique de l'enseignant (Crinon, 2006). Ici, les élèves ne sont pas confrontés à un genre scolaire mais à un genre éventuellement fréquenté dans leurs pratiques culturelles extrascolaires et qui, surtout, renvoie à des habitudes culturelles contemporaines de circularité des fictions entre médias. Les élèves sont familiers des fictions transfuges (Saint-Gelais, 2011), voire recherchent le plaisir de l'itération (Eco, 1993) au travers de la transfictionnalité qui décline un même univers fictionnel conjointement sur plusieurs supports médiatiques, en témoigne la dernière enquête du CNL sur les pratiques de lecture des jeunes (2024 : 50). La novélisation participe de ce phénomène puisqu'elle permet de prolonger et de renouveler l'expérience esthétique du visionnage éphémère du film grâce à l'ouvrage écrit, support matériel qui s'oppose à l'évanescence du discours multimodal filmique.

Cette fonction de *fixation* du film (Carou, 2004) en un discours écrit immédiatement et perpétuellement disponible en objet livre, fait partie des caractéristiques génériques de la novélisation. Carou rajoute à sa terminologie les fonctions de *linéarisation* et de *traduction*. La fonction de *linéarisation* consiste essentiellement à restituer la trame narrative du récit filmique dans le récit écrit, dans une temporalité et une chronologie qui rétablissent l'ordre logique des évènements. La *traduction* concerne l'analyse du contenu diégétique. L'objectif est de rendre explicite l'implicite des non-dits portés par l'image. L'expression verbale du récit écrit se substitue à l'expressivité du jeu des acteurs, qui se passe de commentaires. On évoquera alors les sentiments, les mobiles et les affects des personnages pour les faire mieux appréhender au lecteur mais aussi pour le toucher et restituer son émotion de spectateur. La *traduction* serait en quelque sorte la mise à plat, l'explication de l'intrigue, de la structure dramatique alors que la *linéarisation* serait celle de la structure narrative.

Les trois caractéristiques fonctionnelles énoncées ci-devant endosseront le rôle de critères génériques de la novélisation car elles sont transversales aux ouvrages rassemblés sous la bannière *novélisation*, et également parce qu'elles constituent des contraintes d'écriture liées à la transsémiotisation entre les deux langages filmique et écrit. Elles sont donc inhérentes au genre et le définissent en tant que tel et par conséquent, elles ont servi à la conception des séquences d'enseignement.

## 1.2 Méthodologie et déroulement de l'expérimentation

L'étude a concerné 161 élèves répartis sur sept niveaux de l'école du primaire au secondaire et rassemble 469 textes individuels. Dans le protocole, les élèves ont été soumis à un exercice d'écriture de transposition sémiotique (transsémiotisation) à partir du visionnage de deux supports filmiques contrastés mais de durée similaire (un extrait de film de Jacques Tati, *Les vacances de Monsieur Hulot* de 7'34 et un court

métrage d'animation *Le génie de la boîte de raviolis* de Claude Barras, adaptation de la BD éponyme d'Albertine et Germano Zullo, 7'30). Plusieurs phases se sont succédé :

- une phase exploratoire de novembre 2012 à juin 2013, au cours de laquelle les élèves ont été amenés à réaliser deux novélisations sans préparation particulière, à une semaine d'intervalle, 5 classes du CE1 à la première et 249 productions recueillies (une classe double niveau CE1-CE2, une classe double niveau CM1-CM2, une classe de 5<sup>e</sup>, une classe de 3<sup>e</sup>, une classe de 1<sup>re</sup>) ;
- deux phases d'expérimentation, en 2015 et 2016, élaborées à partir de l'analyse des résultats de la phase exploratoire. Elles comportent la mise en œuvre de séquences didactiques qui intègrent un nouveau support : des extraits du film *La nouvelle guerre des boutons* (Barratier, 2011), film connu par la majorité des élèves de l'expérimentation et dont le genre, le récit d'enfance, s'adresse particulièrement à l'âge des classes concernées (une classe de double niveau CM1-CM2 en 2015, et une classe de triple niveau CE2-CM1-CM2 en 2016, 220 productions recueillies au total).

Durant tout le protocole, la consigne d'écriture demeure invariable : « *raconter comme un écrivain l'extrait visionné* ». Cela suppose toute l'inventivité et la liberté qu'un auteur pourrait se permettre, toutes les intentions qu'il peut faire porter à son récit. À partir du genre novélisation, les élèves sont invités à faire œuvre d'auteur ou à *devenir auteur*. Le temps de rédaction n'est pas limité. Les élèves rendent le travail qu'ils estiment achevé à l'issue de la séance, sans reprise ultérieure sur une autre séance, sauf cas exceptionnel dans les séquences didactiques.

Outre les 469 productions individuelles des élèves recueillies, le corpus se compose de 159 questionnaires élèves post passation ; 96 grilles de relectures renseignées par les élèves ; 96 grilles d'analyse filmique ; 51 brouillons ; 8 productions collectives, 14 séances enregistrées en classe.

La présente contribution se focalise uniquement sur les productions écrites des élèves qui ont été versées au corpus EMA (voir tableau en annexe).

### 1.3 Outils d'analyse mobilisés

#### 1.3.1 Les opérations cognitivo-langagières mobilisées lors d'un exercice d'écriture de novélisation

Il semble nécessaire de rappeler les opérations cognitivo-langagières convoquées lors de la dérivation/transposition du film au texte. Afin d'opérer la transmédiation entre les deux récits, à l'instar d'un écrivain expert, les élèves ont dû mobiliser des capacités qui concernent à la fois la spectature (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) et l'écriture.

Le film constitue un système sémiotique à part entière composé d'unités sémantiques, doublé de moyens techniques particuliers, les différents paramètres de ce système (bande-image et techniques de montage, bande-son, ressorts narratologiques de la

fable, mise en scène, jeu des acteurs) s'associent pour donner forme et sens au discours filmique. Cette multimodalité du cinéma rend le film en tant qu'objet de discours éminemment complexe à analyser. Ainsi, une des premières opérations à mobiliser lors de la transposition du film en texte, réside dans la capacité à analyser le film, *l'hypotexte*, dans ses aspects tant narratifs que dans les spécificités de son langage (analyse de l'image : double fonction de l'image cinématographique à la fois décor et symbole, question des points de vue, des positions de caméra, des effets visuels et sonores, des choix liés à la mise en scène). Cette analyse préalable permet d'atteindre la distanciation nécessaire à une mise en texte qui ambitionnerait de gérer la co-présence du texte et du film comme une véritable référence intermédiaire (Müller, 2000, 2006) et non comme un double de l'hypotexte filmique, une copie écrite du film. Cette distanciation critique et analytique est également requise pour dépasser les effets affectifs et émotionnels suscités par le film, la captation du spectateur-scripteur dans une réception auto-centrée et immersive qui n'est pas incompatible avec une attitude plus réflexive et distanciée, au même titre que la lecture littéraire n'interdit pas un plaisir du texte par empathie mais décuple ce plaisir par l'analyse critique (Rouxel et Langlade, 2004).

Le scripteur doit donc traduire l'ensemble du système sémiotique filmique multimodal en un système discursif de type littéraire. Il s'agit alors de rechercher des équivalences stylistiques entre les deux médiums. Le scripteur doit également maîtriser les enjeux narratologiques d'un récit écrit dans leur organisation et leur présentation. L'élève aura aussi à traiter la référence (l'hypotexte filmique) de façon explicite ou implicite, en fonction du lecteur-spectateur projeté dans son texte. Il doit envisager le type de rapport intertextuel qu'il souhaite établir entre le film et son propre texte (intertextualité par imitation ? par transformation (Genette, 1982) ? comment imagine-t-il le rôle de la mémoire et de la *bibliothèque intérieure filmique* de son lecteur ?).

### 1.3.2 Critères d'analyse convoqués

Pour observer et comparer les procédures utilisées par les élèves, les productions ont été analysées à partir de la linguistique textuelle, de la structure narratologique et des propriétés génériques caractéristiques de la novélisation. Les données ont été croisées d'abord sur une même classe en confrontant les performances entre les deux séries différentes de textes (novélisation du film de Tati et celle du court-métrage de Barras), puis sur des classes de niveaux différents à partir des séries identiques (Hulot-Génie), et enfin sur des classes de même niveau ayant participé à des phases différentes du protocole.

### 1.3.3 Grammaire du discours : cohérence et cohésion des productions des élèves

L'une des premières entrées choisies relève de la linguistique textuelle impliquant des marqueurs de cohérence et de cohésion (Charolles, 1978, 2009 ; Bronckart, 1996).

L'analyse de la gestion de la cohérence et de la cohésion a semblé pouvoir rendre compte de l'hétérogénéité du corpus, liée à l'empan des classes. Cette approche traditionnelle correspond aussi aux enjeux de l'enseignement de la production d'écrit à l'école, entendu que la cohérence vise de façon macrostructurelle la compréhensibilité et l'interprétabilité de l'énoncé par le destinataire (notamment par le respect des *métarègles* de cohérence) et, la cohésion assure au niveau microstructurel le bon fonctionnement de cet énoncé en permettant la transition de l'information d'un segment linguistique à un autre.

Tous les critères linguistiques qui assurent la cohérence et la cohésion du texte n'ont pas été également investis. On a ainsi privilégié les indicateurs suivants :

- l'homogénéité et le choix des temps ;
- l'emploi des connecteurs temporels et logiques ;
- l'usage des anaphores.

Ces éléments ont été sélectionnés à la fois au regard des éclairages scientifiques permis par les recherches sur l'acquisition et le développement du langage, mais aussi parce que le corpus présentait des singularités du point de vue de ces éléments de structuration du texte. L'étude de ces éléments précis est confortée par l'approche psycholinguistique afin d'observer les mécanismes de textualisation (Bronckart, 2002). En effet, si l'on se réfère à la définition que Bronckart donne de l'organisation textuelle, différents niveaux participent à son élaboration dont :

*[...] des systèmes de marquages linguistiques qui contribuent à l'établissement de la cohérence d'un texte : nous les avons qualifiés de mécanismes de textualisation (connexion, cohérence nominale, cohérence verbale,) et de mécanismes de prise en charge énonciative (gestion des voix et des modalisations)*

Bronckart, 2002 : 6

Aussi, le choix de ces indicateurs est-il doublement motivé :

- ils ont fait l'objet d'analyses et d'études préalables qui permettent de mettre en confrontation les productions recueillies entre 2012 et 2016 à celles de scribeurs d'âge similaire dans des protocoles autres (Fayol, 1986 ; Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989 ; Bronckart, 1993, Bronckart et Bourdin, 1993 ; Alamargot et Chanquoy, 2004 ; Gunnarson-Largy et Auriac-Slusarczyk, 2013) ;
- ils correspondent à la réalisation d'une des caractéristiques fonctionnelles du genre novélisation : la *linéarisation* du discours filmique. Les élèves doivent conférer une organisation chronologique et logique à leur discours écrit novélisé, aussi l'utilisation

des organisateurs temporels et des connecteurs logiques et temporels ainsi que l'usage des temps et de leur homogénéité participent-ils à cette linéarisation. Ils permettent d'émettre un jugement de cohérence sur les textes produits par les élèves et dans ce cadre, peuvent être soumis à la cartographie des compétences des élèves du point de vue de la cohérence et de la cohésion textuelle (Garcia-Debanc et Bras, 2016). Les marqueurs de cohésion temporelle exploités par Garcia-Debanc et Bras sont similaires à ceux que nous avons sélectionnés dans cette analyse (cadratifs, connecteurs temporels et subordonnées temporelles).

### 1.3.4 Traitement de la temporalité dans les productions au regard du genre littéraire et du récit multimodal initial

Sur un autre plan, l'usage des temps a été étudié dans les productions des élèves car la variabilité des systèmes temporels choisis dans les narrations novélisées constituent un point d'ancrage du genre, un *gradient de typicalité* (Adam, 1997, 2005) ainsi que nous avons pu l'analyser dans les ouvrages de professionnels, lors de nos travaux sur le genre. En effet, s'il est difficile d'établir un genre sur des critères stables et définitivement identifiés, l'idée de genres comme des *catégories prototypiques-stéréotypiques* (Adam, 2005 : 21) organise la diversité des novélisations autour de faisceaux de régularités, de traits convergents qui permettent des regroupements d'œuvres à partir d'attributs d'importance variable. La distribution des novélisations entre une narration dans un système verbal au passé ou au présent (du type mode d'énonciation basée sur une bipartition d'inspiration benvenitienne discours/récit) s'apparente à une tendance prototypique. Aussi, l'analyse du choix du temps des verbes par les élèves constitue un repère sur la manière dont ils investissent ce trait générique. Les phénomènes d'ordre, de durée et de fréquence (Genette, 1972) viennent compléter l'analyse du traitement du temps diégétique et du temps de la narration, en regard du temps du récit filmique initial. En effet, le temps fictif perçu par les élèves qui visionnent les séquences filmiques est un temps synchrone entre la scène filmée et le temps de l'histoire, et même synchrone avec le temps du sujet-spectateur. Pourtant, dans l'économie du récit écrit contrairement à *l'image irréalisante*<sup>1</sup> du cinéma (Vanoye, 1989 : 171-172), il s'agit bien d'un temps asynchrone qu'il faut restituer en distinguant temps de la narration et temps de la diégèse. Cette analyse a fait l'objet d'une publication antérieure qui montre les tensions suscitées par le croisement entre ces strates temporelles et les obstacles induits dans l'écriture pour les élèves (Castagnet-Caignec, 2018).

<sup>1</sup> L'image *irréalisante* est un hors temps diégétique et narratif, précise Vanoye. Elle n'est pas au présent même si elle se déroule présentement devant le spectateur. Elle ne peut rendre compte des plans temporels, Vanoye utilisant la distinction de premier plan et d'arrière-plan en référence à Weinrich.

### 1.3.5 Focalisation et traitement diégétique, prise en charge énonciative : énonciation pluridimensionnelle du film multimodal vs énonciation unidimensionnelle du récit écrit

Une analyse narratologique a également été menée s'appuyant cette fois sur les catégories de modes et voix (Genette, 1972). Le schéma de Labov et Waletsky (1967), incluant les étapes de *résumé*, *orientation*, *complication*, *résolution*, *coda*, *évaluation* est mobilisé. Ce modèle, un peu ancien, est utile pour juger de la capacité à faire récit chez les élèves et il est convoqué dans des publications plus récentes (Kern et Raffara, 2012) qui éclairent les copies des élèves du point de vue du développement linguistique. Pour compléter l'observation des types narratifs et des choix discursifs opérés par les élèves, les catégories de Rabatel (2008) concernant le point de vue (PDV) qui croisent analyse narratologique et énonciative ont été mobilisées (*point de vue représenté (montré)*, *point de vue raconté (embryonnaire)*, *point de vue asserté* ainsi que la distinction *énonciateur de premier ou de second plan*).

Ainsi, ont été observés dans les copies :

- des traits génériques et diégétiques (repérage des éléments qui inscrivent le texte dans le genre du récit) : la clôture des textes et les introductions de récit ;
- des caractéristiques énonciatives du texte (repérage des éléments qui signalent le positionnement adopté) : d'une part, *foyer narratif/place du narrateur*, en lien avec l'analyse syntagmatique de l'image et d'autre part, le PDV (traces d'interprétation/de jugement, hiérarchie énonciateur/narrateur, phénomène de présence ou d'absence de *sur-énonciation*).

Ces indicateurs narratologiques servent l'évaluation des copies au niveau de la gestion de la narration notamment pour les jeunes élèves. Les moyens déployés dans l'*incipit* (*résumé* ou cadrage de l'action) et l'*excipit* (*coda*) par les élèves renseignent sur l'attention portée à la narrativisation. Ils rendent compte de la perception qu'ont les élèves de la cohérence : les éléments sélectionnés sont ceux jugés suffisants pour assurer la cohérence du texte.

L'*évaluation* consiste à explorer les marques de présence de l'énonciateur dans le discours, notamment par les modalisations. Cette présence de l'énonciateur qui transparaît dans l'*évaluation* est analysée du point de vue narratologique dans la mesure où, dans la novélisation, les choix opérés sur l'instance narrative positionnent la prise en charge énonciative du discours novélisé par rapport à son hypotexte filmique. En effet, selon Cléder (2012 : 145), le film développe un langage pluridimensionnel avec une démultiplication des strates énonciatives par rapport au langage unidimensionnel de l'écrit. La complexité énonciative du film multimodal offre à l'élève la possibilité de développer et d'investir des éléments non élucidés par le récit

filmique, ou du moins contenus dans ses strates énonciatives et non disponibles directement dans la fable du film.

Cette stratégie d'écriture renvoie à la fonction *traduction* du genre novélisation. Au premier abord, la fonction de *traduction* apparaît comme la plus évidente et la plus naturelle dans le processus de novélisation car elle suppose le transfert d'un discours à un autre, la restitution d'une histoire, une reformulation qui, somme toute, est un exercice assez fréquent et ancré dans les pratiques scolaires comme extra-scolaires des élèves : restituer une histoire entendue, raconter le dernier film que l'on a vu ou le dernier livre que l'on a lu, re-raconter un conte... Les Instructions Officielles préconisent même l'exercice suivant : « raconter le film vu à un pair ou en faire un résumé pour un journal » (BO n°31, 2020 : 19).

Aussi, la tâche peut-elle sembler familière aux élèves à condition d'éviter l'obstacle que représente en soi le support multimodal déclencheur de l'écriture. En effet, l'image filmique tout en *racontant*, *montre* et *imité* le réel au point que les élèves soient prisonniers de l'illusion référentielle du film, captifs du présent de l'image et de l'action. Dans la fonction *traduction* de la novélisation, les élèves peuvent donc s'en tenir à une reformulation du support multimodal du type description d'actions qui relèvent de l'ordre du *relater* et non du *narrer* (Adam, 1994).

À l'inverse, ils peuvent investir un niveau supérieur d'interprétation du support multimodal que l'assemblage des différents codes utilisés peut suggérer au spectateur (musique soulignant la dramatisation, par exemple). Ce positionnement dans la narration relève de choix de l'élève-auteur qui peut viser à une simple élucidation du récit filmique ou, au contraire, projeter un sens sur le discours multimodal et, par là l'actualise, le renouvelle, le modifie, en un mot, l'interprète.

La fonction *traduction* renvoie également à l'adoption du ou des points de vue dans le texte écrit par rapport au support multimodal. Selon Metz (1991), le discours filmique développerait une instance narrativo-énonciative indéterminée, une *énonciation impersonnelle* qui ne s'incarne pas en un narrateur. Néanmoins, le récit écrit, lui, doit forcément réintroduire un foyer narratif et des points de vue pour rendre compte de ce *narrateur incorporé* (Cléder, 2012) ou *méga-narrateur* (Gaudreault, 1999 : 107) qui joue des ocularisations et auricularisations (Jost, 1983) dans le support multimodal filmique. Déterminer les différents PDV et centres de perspective de l'énonciation (Rabaté, 2008) dans les textes des élèves permet de dégager la manière dont ceux-ci s'y prennent pour introduire un narrateur au sein du récit novélisé, alors que celui-ci est invisible dans le récit filmique ou complètement atomisé dans une stratification de l'acte énonciatif filmique (Gaudreault, 1999 : 109-120). On peut alors évaluer si le récit novélisé dérivé d'un film démultiplie son narrateur pour imiter les changements incessants de points de vue et de points d'écoute du récit filmique multimodal.

### 1.3.6 Des points de repère pour comparer les productions : restitution ou absence d'éléments structurels du récit multimodal dans le récit écrit

Outre le recours aux critères spécifiés ci-dessus, qui permettent de classer les productions et de les organiser en ensembles, nous avons réalisé des analyses de segments précis dans les copies des élèves :

- pour la transposition de la séquence du film de Jacques Tati : l'équilibre entre les deux épisodes de la séquence, l'ordre de ces deux épisodes, la place accordée à un gag « emblématique » de la première partie de la séquence, la présence d'un personnage secondaire motivée ou non dans le récit écrit, l'introduction de paroles absentes du film ;
- pour la transposition du court métrage d'animation de Barras : le traitement de la formule magique non familière *froustri de froustra*, l'insistance sur le nombre de vœux (deux au lieu de trois), la formule de clôture du texte, la présence de dialogues et leur proportion.

Ces éléments spécifiques dans l'organisation textuelle des élèves constituent des indicateurs concernant :

- le degré de citation de l'hypotexte filmique voulu par le scripteur ;
- la conscience de l'élève de faire véritablement « récit » ;
- et, de façon plus hypothétique, le rôle que la mémoire a pu jouer dans la restitution du discours multimodal filmique.

## 2. Résultats

---

### 2.1 La reformulation du film par les élèves : l'adaptation et la fidélité

Les indicateurs présentés ci-devant permettent d'analyser les procédures et les stratégies des élèves quant à la transsémiotisation : ils rendent globalement compte de la réussite de la textualisation et de la prise en charge énonciative du discours. Quoique relativement classiques, ces indicateurs cumulés constituent une grille assez complète de la transposition du récit du support filmique multimodal au mode linguistique seul, grille qui permet de déterminer comment les scripteurs novices ont créé un univers fictionnel suffisamment ou insuffisamment étoffé pour que le lecteur y souscrive. Il semble pourtant nécessaire d'aborder les écrits des élèves du point de vue du traitement d'ensemble du contenu diégétique du support multimodal : comment

les élèves ont-ils transformé, digéré l'hypotexte filmique dans leur récit ? Et évidemment dans cette droite ligne de la référence au substrat filmique initial, quel type de citation de cet hypotexte opèrent-ils ? Avec *Palimpsestes*, Genette (1982) nous offre une catégorisation au sein de laquelle nous pouvons classer les productions des élèves selon la relation d'imitation ou de transformation et selon le régime ludique, satirique ou sérieux. En effet, le recueil de données comporte des traces de forgeries, de parodies ou des travestissements. Beaucoup d'élèves ont opté pour l'imitation pure, une sorte de plagiat écrit du film, une « reformulation paraphrastique » du récit filmique, ne serait-ce que dans les dialogues retranscrits à la lettre. Au contraire, certains ont souhaité jouer de l'hypotexte filmique, et ont pris des libertés avec le film visionné.

Au cours des exercices d'écriture, les élèves ont donc été confrontés à la question de la fidélité à l'œuvre-source, qui traverse nombre de débats sur la valeur artistique des adaptations. Aussi sans porter de jugement idéologique et sans parti-pris évaluatif sur la valeur des textes fidèles à « la lettre et à l'esprit » du film ou au contraire, à ceux qui s'en affranchiraient (l'anti-adaptation étant considérée par certains comme le garant d'une qualité littéraire), force est de constater que les productions des élèves se placent sur une échelle qui permet de mesurer leur degré de citation de la référence filmique. Cette échelle va de la fidélité absolue à son corolaire, l'infidélité la plus totale.

Ces notions se révèlent pertinentes pour organiser et classer la masse des données recueillies car elles établissent le type et le niveau de rapport que le texte entretient avec le discours filmique. L'échelle de variabilité de la fidélité à l'infidélité constitue ainsi une méthode de repérage du positionnement auctorial des élèves vis-à-vis de l'hypotexte filmique. En vue de la didactisation de l'objet novélisation et pour cibler l'action enseignante, il s'est agi aussi d'observer quels invariants se dégagent du corpus recueilli qui permettraient de comparer les stratégies des scripteurs novices à celles des scripteurs experts, c'est-à-dire les écrivains, soumis eux-mêmes à la problématique de l'adaptation.

## 2.2 Une typologie de textes en deux tendances et six profils

L'agencement et l'articulation des différents éléments qui composent les textes pour qu'ils « fassent récit », complètement ou partiellement, permettent de distinguer des tendances majeures dans le corpus qui se concrétisent en six profils, représentant des positionnements différenciés graduellement par rapport au discours multimodal à l'origine des textes. Ces profils se regroupent en deux sous-ensembles marqués par un principe de fidélité au film, source d'inspiration des textes, ou, au contraire, par une volonté d'émancipation vis-à-vis du support filmique. Nous en dressons ici la liste avec les principales caractéristiques en privilégiant les résultats globaux, qui rendent compte de la dynamique du corpus dans son ensemble sur les 7 niveaux (pour plus de détails, voir Castagnet-Caignec, 2017).



## 2.2.1 Les profils de la fidélité

Trois profils manifestent une fidélité caractérisée à l'hypotexte filmique : *la transcription, la description et l'adaptation*.

**La transcription** : aucun narrateur n'est identifiable dans le système d'énonciation avec un effacement total des points de vue, l'énonciation se veut la plus neutre possible avec des phénomènes récurrents de citation littérale des paroles dialoguées du film. Le texte écrit vise la fidélité dans la retranscription du substrat filmique, l'élève refuse d'être le narrateur de son propre texte et calque le film au plus près, dans la limite de ses capacités mnésiques.

*Le cheval vat dans un garage. Monsieur hulot ferme le garage a cle clef et cha ch cache la clef dans sa poche. Il regarde a travers le carreau et la une voiture commence à se mettre en arrière et le cheval casse la porte du garrage. Monsieur hulot tape sur les fesse du cheval pour le faire rentrer dans le garrage, le cheval donne un coup de pied dans la voiture et le coffre capeau arrière se referme sur la tête du monsieur. Tout les Monsieur essaie de soulever le capeau pendant que monsieur hulot court pour aller se cacher. Le cheval a suivi Monsieur hulot, le cheval grogne. Il prend le chewing-gum et l'accroche au ch cabane de plage et senfui. Les gens reussisse a ouvri le capeau de arrière de la voiture.* (Castagnet-Caignec> 1-C> 5-2012-CAI-D1-E17)

**La description** : on observe la présence d'un narrateur *a minima* avec une focalisation externe utilisée comme un témoignage, une restitution des plans de la séquence filmique est présente sans hiérarchisation visible, dans le respect de la successivité des plans filmiques. On peut parler d'une pseudo-narration dans la mesure où le texte écrit tente d'imiter la situation du spectateur du discours multimodal en respectant fidèlement les images de celui-ci.

*Monsieur HULOT s'en va se cacher près des maisonnettes (pour ranger les affaires d'été à la plage) et côté il y a une camionnette de glassce avec de la guimauve prêt à tomber. Plusieurs personnes viennent aider l'homme enfermé pendant que Monsieur HULOT remet la guimauve correctement. Ils aide essayent toujours d'ouvrir l'endroit où le monsieur est enfermé dans la voiture. Monsieur HULOT lui remet une seconde fois la guimauve sur le batons enfin, il essay, il ésite car il il y a le cheval qui l'a repéré alors il met la guimauve sur la porte jette sa cravache et s'en va en courrant. Les autres personne ont réussi a remette la voiture correctement, et le Monsieur qui était enfermé va finalement bien.* (Castagnet-Caignec> 1-D> 3-2012-CAI-D1-E17)

**L'adaptation** : le texte propose un cadrage *a minima* grâce à des *incipit* qui mettent en place la situation, une orientation de récit se dessine puisque les évènements sont motivés les uns par rapport aux autres, les actions sont résumées. La persistance d'une conformité au support multimodal se traduit par un respect de la linéarité du récit

filmique et du traitement temporel de la diégèse filmique, parfois au détriment de la compréhensibilité des temps de l'histoire dans le texte écrit.

*Il se rend dans une charmante maisonnette, où il attend la jeune fille qu'il accompagner faire de l'équitation. Étant un homme maladroit, avec sa cravache, bibeaux et bougies se penchent ou se cassent, sans le faire exprès, un renard devenu tapis s'accroche à sa botte. La jeune fille étant prête, il est temps de partir.* (Castagnet-Caignec> 1-D> 3-2012-CAI-D1-E12)

## 2.2.2 Les profils de la variation et de l'infidélité

Les trois profils suivants usent d'une gamme de variations par rapport au discours filmique, qui peut confiner à l'extrême pour le dernier profil.

**L'appropriation** : le texte présente une organisation concertée de la narration avec un cadrage fort, les éléments d'orientation et de résumé du schéma de Labov et Waletsky sont bien présents, des commentaires et des traces d'interprétation sont visibles, le point de vue est choisi, des réductions et des expansions des durées de la séquence filmique sont menées. L'élève opère donc un certain nombre de variations par rapport à l'hypotexte filmique tout en respectant le sens et la trame globale du film.

*Les vacances de Mr. Hulot : la leçon d'équitation*

*Ce matin-là, Mr. Hulot se rendit chez Mlle Brown, une jeune femme qu'il avait rencontré à l'Hôtel la veille pour qu'elle l'accompagne à sa leçon d'équitation. Arrivé chez elle, il frappa à la porte, ce fut la mère qui lui ouvrit. Elle le fit patienter dans le petit salon pendant que son amie se préparait à l'étage. Comme il avait du mal à se faire à sa tenue d'équitation, il mit quelque peut le désordre dans la pièce, il renversa les tableaux, déchira le renard empaillé et brisa les bougies.*

*Mlle Brown arriva enfin, ils partirent donc vers le « mini ranch » pour leur leçon d'équitation.*

*Une fois arrivés, la jeune femme sauta à cheval tandis que sa mère qui les avait accompagnés la gratifiait de consignes de sécurité.*

*Pendant ce temps, monsieur HULOT s'approcha de sa monture, réticente à le laisser monter sur son dos.* (Castagnet-Caignec> 1-D> 3-2012-CAI-D1-E8)

**L'invention** (variations et infidélités) : le texte comporte des ajouts d'éléments complètement absents de la séquence filmique ; les réductions ou expansions des durées filmiques relèvent clairement de stratégies, les ellipses effectuées sont raisonnées et participent à la cohérence de la narration et elles créent des effets stylistiques, intentionnels de la part de l'élève. L'élève-auteur ré-invente la position du lecteur qui repose sur une complicité avec le spectateur supposé : la collaboration avec un lecteur (Eco, 1985) ignorant la source filmique ne peut suffire à saisir les effets du texte.

(*D'après le point de vue des chaussures éperonnées*)

*Nous voilà dans une belle après-midi de juillet, l'ambiance sent les vacances quand soudain, mon cher propriétaire faillit perdre la vie sous deux pauvres chevaux trainant une charrette. Marchant jusqu'à une maison, nous y rentrâmes. Je ne sais point qui est cet être humain car je ne le vois pas étant si bas. Ce que je peux vous dire c'est que les gens le regardent travers et j'en conclus que je suis content d'observer des gestes, déjà qu'il est ridicule dans sa façon de marcher. (...) Tiens ! Pendant que je révasses, cet inconscient me fais croquer par un loup ! Mais mort... Mais quelle stupidité ! Il ne réagit même pas. Ah ! Enfin il me retire pitrerie aux dents acérées.* (Castagnet-Caignec> 1-D> 1-2012-CAI-D1-E22

**La re-création** (infidélité) : le texte produit n'a plus qu'un rapport très éloigné avec la séquence filmique, voire il s'en est complètement affranchi ; le film est une source d'inspiration du texte de l'élève parmi d'autres références, non privilégiée, le texte produit devient un texte autonome qui ne suppose pas de lien avec le film. La *re-création* est vraisemblablement pour l'élève un moyen d'échapper au genre spécifique de la novélisation et de renouer avec une tradition d'écriture libre. Le texte écrit peut aller jusqu'à prendre le contrepied du sens explicite du support multimodal, reliant alors la production au travestissement ou à la transposition (Genette, 1982).

Cependant, dans le cadre de l'expérimentation, l'élève-auteur, en niant la référence filmique, dénie la filiation entre la source multimodale et le texte écrit. Très peu d'élèves ont adopté ce dernier profil, et seulement les plus âgés. Cependant, la posture auctoriale est suffisamment singulière pour être identifiée et figurer au titre de choix remarquables opérés par les élèves.

*Alors c'était comme ça qu'il allait finir. Lui, Victor Hulot, né de père Daniel Hulot et de mère Catherine Hulot, allait se suicider. Pathétique n'est-ce-pas ? Mais bon il fallait positiver, il ne laisserait pas un grand vide chez les siens, ils y étaient habitués à ses fantaisies ; ses sautes d'humeur perpétuelles. Il aurait été presque dommage qu'il meurt normalement, ça aurait déçu. En plus, il trouvait que ça sonnait bien, sa fin tragique avec Charlène en pleures près de son corps inerte ; « elle aurait au moins servi à quelque chose celle-là pensait-il en souriant, parce que ça hein... Cela faisait exactement trente minutes qu'il l'attendait et l'air de circonstance qu'il s'était donné en arrivant avait fondu au fur et à mesure que le temps passait, découvrant l'appartement sale et délabré [...] il exultait, les battements de ses doigts contre le piano se précipitaient, le sang courait dans ses veines et s'il ne s'était pas retenu, il aurait sûrement bouleversé tout dans l'appartement mais elle arriva.* (Castagnet-Caignec> 1-D> 1-2012-CAI-D1-E25)

## 2.3 Réussite des textes et profils

Au-delà de la dichotomie fidélité/infidélité, trois ensembles distincts se dessinent qui constituent des paliers d'investissement dans le genre par les élèves.

### 2.3.1 Les profils illustrant la difficulté de la tâche de transsémiotisation : transcription-description

Dans ces deux profils relativement proches, les textes ne satisfont pas aux exigences d'un récit écrit tant au niveau linguistique que narratologique, indépendamment de leur lien avec le film. Ces deux profils interrogent sur les capacités des élèves à se distancier du support multimodal d'origine. Les scripteurs ne semblent pas distinguer leur rôle de spectateur de celui de narrateur qu'ils ont à assumer *a posteriori* dans leur texte. Le comportement de scripteur confine à l'enregistrement strict de la bande-image-son du film. Les difficultés constatées renvoient notamment à l'irréductibilité des deux langages cinématographique et écrit. Les élèves ont souhaité rester fidèles à la fois à la trame narrative comme à la bande-image : leurs textes se sont ainsi réduits à une description des actions. Il est aussi très probable que les élèves n'ont pas réussi à dépasser l'obstacle du discours multimodal complexe (strates énonciatives multiples et illusion référentielle de *l'image irréalisante*). Interpréter le discours multimodal requiert des compétences certaines qui ne sont vraisemblablement pas encore atteintes chez les élèves les plus jeunes, majoritaires dans ces profils.

### 2.3.2 Les profils de la réussite : adaptation-appropriation-invention

Le sous-ensemble suivant réunit trois profils qui obéissent autant au principe de fidélité qu'à celui de l'infidélité. Leur regroupement tient à la réussite des textes des élèves quel que soit le niveau scolaire. Le faisceau des textes ainsi rassemblés permet de dépasser la question de la (in)fidélité à l'œuvre-source qui traverse les débats sur l'adaptation. Cet obstacle à la textualisation est évité dans les trois profils dès lors que les scripteurs s'emparent de l'hypotexte filmique pour le transformer en un véritable récit écrit, en lui attribuant les caractéristiques du code écrit nécessaires à une inscription satisfaisante dans le mode linguistique seul. Dans ces profils, le support multimodal est perçu pour ce qu'il doit être : une référence intertextuelle que l'élève-auteur intègre avec une intentionnalité dans son récit écrit. Le scripteur choisit donc le degré d'imitation et de subordination à l'hypotexte filmique, en fonction de son projet d'écriture et non en fonction d'une révérence au discours multimodal.

### 2.3.3 Le profil de la transgression : re-création

Le dernier profil découvert lors de la phase exploratoire du recueil est celui de la *re-création* qu'on pourrait aussi baptiser profil de la transgression. En effet, la transgression est double : le texte écrit, novélisé est transgressif par rapport au support multimodal filmique, mais le scripteur adopte un comportement finalement transgressif

par rapport à la tâche scolaire demandée. Il ne s'agit pas de raconter le film mais de créer un texte qui n'est ni une variation, ni une variante à l'écrit mais une complète réécriture. Les scripteurs considèrent alors le support multimodal comme un espace de complète liberté et non comme une contrainte, contrairement aux élèves plus jeunes de primaire qui sont restés très attachés au film. On ne peut que constater la proximité de ce profil avec la création littéraire qui puise son inspiration dans le métissage, l'emprunt et le détournement. Sans doute peut-on attribuer ce comportement à la sensibilité des élèves du corpus qui étaient inscrits dans une filière littéraire.

## 2.4 La répartition des profils sur les niveaux scolaires

### 2.4.1 Résultats quantitatifs bruts

Un examen quantitatif des copies a été mené dont le tableau ci-dessous rend compte : la première ligne indique le nombre de copies, la seconde ligne le pourcentage par rapport aux copies produites dans le niveau de classe considéré.

## Répartition des productions en fonction des profils

	Transcr.	Descr.	Adapt.	Appopr.	Inv.	Re-créa.
<b>PHASE 1</b>						
CE1-CE2 Hulot	13 52 %	11 44 %	1 4 %	0	0	0
CE1-CE2 Génie	8 36.36 %	9 40.91 %	5 22.73 %	0	0	0
<b>Total CE</b>	<b>44.18 %</b>	<b>42.45 %</b>	<b>13.37 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>
CM1-CM2 Hulot	6 22.2 %	9 33.3 %	10 37 %	1 3.7 %	1 3.7 %	0
CM1-CM2 Génie	8 28.6 %	15 53.6 %	4 14.3 %	1 3.6 %	0	0
<b>Total CM</b>	<b>25.4 %</b>	<b>43.45 %</b>	<b>25.65 %</b>	<b>3.65 %</b>	<b>1.85 %</b>	<b>0 %</b>
5 <sup>e</sup> Hulot	6 27.3 %	6 27.3 %	8 36.4 %	2 9.1 %	0	0
5 <sup>e</sup> Génie	13 61.9 %	3 14.3 %	5 23.8 %	0	0	0
<b>Total 5<sup>e</sup></b>	<b>44.6 %</b>	<b>20.8 %</b>	<b>30.1 %</b>	<b>4.55 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>
3 <sup>e</sup> Hulot	4 16.67 %	10 41.66 %	5 20.83 %	4 16.67 %	1 4.17 %	0
3 <sup>e</sup> Génie	0 0 %	12 50 %	10 41.67 %	2 8.33 %	0	0
<b>Total 3<sup>e</sup></b>	<b>8.33 %</b>	<b>45.83 %</b>	<b>31.25 %</b>	<b>12.49 %</b>	<b>2.1 %</b>	<b>0 %</b>
1 <sup>re</sup> Hulot	1 3.57 %	6 21.43 %	3 10.71 %	6 21.43 %	11 39.29 %	1 3.57 %
1 <sup>re</sup> Génie	0 0 %	1 3.57 %	7 25 %	13 46.43 %	4 14.29 %	3 10.71 %
<b>Total 1<sup>re</sup></b>	<b>1.79 %</b>	<b>12.5 %</b>	<b>17.85 %</b>	<b>33.93 %</b>	<b>26.79 %</b>	<b>7.14 %</b>
<b>PHASE 2 (2015) ET PHASE 3 (2016)</b>						
CM1-CM2 <sup>2</sup> 2015 Hulot	9 33.33 %	12 44.44 %	5 18.52 %	1 3.71 %	0	0
<b>Total 2015</b>	<b>33.33 %</b>	<b>44.44 %</b>	<b>18.52</b>	<b>3.71 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>

<sup>2</sup> Les recueils de 2015 et 2016 ont été faits dans le cadre de la mise en œuvre d'une séquence-apprentissage sur le genre novélisation, à la différence des précédents.

			%			
CE2-CM1/2 2016 Hulot	6 30 %	10 50 %	3 15 %	1 5 %	0	0
CE2-CM1/2 2016 Génie	3 16.67 %	8 44.44 %	4 22.22 %	3 16.67 %	0	0
<b>Total 2016</b>	<b>23.33 %</b>	<b>47.22 %</b>	<b>18.61 %</b>	<b>10.84 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>

*Tableau 1. Répartition des élèves par niveau scolaire, selon les 6 profils : transcription, description, adaptation, appropriation, invention re-création.*

Il est à noter qu'au niveau individuel, il n'existe pas forcément de stabilité entre les profils ou de progression entre les passations : un élève peut se trouver en profil *adaptation* en passation 1 (Hulot) puis en *description* ou *transcription* en passation 2 (Génie).

#### 2.4.2 Une dynamique qui peine à émerger : place majoritaire de la transcription-description

Le profil *description* reste majoritaire jusqu'en 3<sup>e</sup> à l'exception de la classe de 5<sup>e</sup>, où c'est la *transcription* qui l'emporte. Or il s'agit de profils qui n'autorisent pas la textualisation complète du récit écrit et entrave sa réussite. Cependant, un rééquilibrage s'amorce pour les élèves de la phase 1 (Cf. tableau) : dès le CM1-CM2, le profil *adaptation* prend la deuxième place, très légèrement en CM1-CM2 puis l'écart se creuse considérablement en 3<sup>e</sup> puisqu'environ 31% des élèves se positionnent en *adaptation*, loin devant les 8% de la *transcription*.

Autre élément notable : sur les trois premiers profils de la fidélité à l'hypotexte filmique, seules les classes de CE1-CE2 et de 3<sup>e</sup> progressent entre l'extrait du film de Tati et le court-métrage. Sur les profils de la variation et de l'infidélité, le nombre de copies régresse entre la passation 1 et la passation 2, sauf pour les 1<sup>re</sup>. Ceci nous amène à réfuter l'idée qu'un support multimodal proche culturellement des élèves (dessin animé *versus* film muet des années 50 en noir et blanc) faciliterait l'entrée dans la tâche de transsémiotisation. La novélisation de la séquence du *Génie de la boîte de raviolis* n'a pas été mieux réussie, en dépit d'une représentation inverse chez les élèves, comme en témoignent les questionnaires post passation. 18 élèves de 5<sup>e</sup> sur 21, 13 élèves de 3<sup>e</sup> sur 23, 16 élèves de 1<sup>re</sup> sur 27 estiment la passation 2 plus simple pour des raisons diverses : le support de type dessin animé, la part des dialogues, des étapes plus faciles à retenir, etc.

Pour la fin du primaire, les recueils de la phase 1 et des phases 2 et 3 font apparaître une relative stabilité des résultats alors que les élèves des phases 2 et 3 ont bénéficié d'une séquence d'enseignement-apprentissage sur le genre novélisation. Il semblerait donc qu'une certaine stagnation sur le genre s'installe à ce niveau de l'enseignement.

Quelques autres tendances générales se dégagent.

En primaire, les profils *transcription-description* sont largement majoritaires avec un rééquilibrage qui s'amorce à partir du CM1-CM2, où le profil *adaptation* devient équivalent à celui de la *transcription* (25%) pour les élèves de la phase 1, tandis que pour ceux des phases 2 et 3, le profil *description* domine.

Au collège, les profils cumulés *transcription-description* réunissent encore le plus de scripteurs, mais l'*adaptation* augmente significativement.

Ainsi, les deux profils *transcription* et *description* sont des profils saillants jusqu'en 5<sup>e</sup> avec plus de 65 % des textes répartis sur ces deux profils et plus de 85 % pour les CE1-CE2, et encore plus de 50 % pour les 3<sup>e</sup>. Ces deux profils semblent donc les plus représentés sur le niveau primaire et au collège alors qu'on aurait pu supposer une amélioration continue des performances et un investissement des profils de la réussite de plus en plus marqué au fil des niveaux scolaires. On constate même un effet seuil en 5<sup>e</sup>. En effet, la progression n'est pas constante entre le début de primaire et le premier cycle du secondaire puisqu'une régression s'opère en 5<sup>e</sup> avec une majorité de profils *transcription*, soit le palier minimal d'investissement dans le genre. On peut certes expliquer cet accident dans la linéarité de la progression par l'obstacle-film et des compétences de réception et d'interprétation en spectatrice « bloquées » ou moindres pour cette classe de 5<sup>e</sup>. De plus, un travail sur le type de texte descriptif était en cours dans la classe qui a pu avoir une influence sur la réalisation des textes des élèves et induire une orientation vers la description d'actions plus que vers une narration authentique. Cependant, une vérification de l'hypothèse effet-seuil en 5<sup>e</sup> mériterait une nouvelle investigation sur ce niveau en particulier ainsi qu'au début du collège, notamment avec la mise en place d'une séquence d'enseignement-apprentissage consacrée au genre qui permette également de lever le doute sur une relative inefficacité de la séquence didactique, telle qu'elle peut apparaître en fin de primaire. Ainsi, est-ce le genre en lui-même qui n'est pas fécond pour les élèves de primaire ou sont-ce des compétences limitées de réception du support multimodal qui entravent la textualisation ?

Au lycée, les profils *appropriation/invention* prennent le pas sur les autres : 60% des productions avec un recul significatif des occurrences d'*adaptation* et de *description*. Les productions sont plus marquées et leur classement en type de profil plus restrictif (peu d'oscillations entre deux profils). Les élèves de 1<sup>re</sup> littéraire tiennent le cap d'une mise en texte « novélisante » plus stricte et exclusive que celle des élèves de primaire dont la variété et l'instabilité dans les profils conduisent à une complexité d'analyse. De façon, globale, les résultats tendent à prouver que la bascule sur le genre, soit la perception et la mise en œuvre de ses critères, ne s'opère réellement qu'au lycée, comme si le genre n'était pas tout à fait accessible avant pour les élèves. On note malgré tout la remontée des profils de la réussite en 3<sup>e</sup> avec près de 46% de textes sur les profils 3 à 5 (soit autant que sur le profil *description* à environ 46% également, mais toujours encore moins que sur les profils 1 et 2 cumulés à 54%).

## 2.5 Mise en perspectives des résultats

### 3.5.1 Transcription et description : une équivalence absolue entre discours filmique multimodal et récit en mode linguistique ?

Si l'on peut trouver des explications aux failles narratives des textes du profil *transcription* et *description* dans les difficultés interprétatives de la spectature, il est aussi possible d'y déceler une tentative des scripteurs de s'approcher au plus près de la forme narrative cinématographique. Le positionnement massif sur ces deux profils *transcription* et *description* nous incite en effet à formuler d'autres hypothèses qui expliqueraient ce qui, au premier abord, pourrait renvoyer à une apparente indigence des récits écrits des élèves (absence ou lacunes dans les éléments de cohérence et de cohésion ainsi que dans la narrativisation). Les scripteurs ne re-narrativisent donc pas le récit multimodal filmique et le vident presque de sa dimension narrative en ne restituant qu'une suite de plans sans recréer d'intentionnalité ou de fonction thymique à leur récit écrit. La non-prise en charge de la narration se traduit par une absence de l'instance narrative dans les textes des élèves, qui délèguent le PDV à l'instance filmique. Au lieu de se situer en *sur-énonciateur*, ils deviennent au contraire des *sous-énonciateurs* (Rabatel, 2008) de leur texte qui relève de l'ordre du pré-narratif plutôt que du mode narratif atteint normalement par des enfants de 7-12 ans (Kern & Raffara, 2012). En ce sens, les élèves se débattent avec le phénomène très particulier de la narration cinématographique qui est à la fois *en deçà* et *au-delà* du discours narratif selon Jost (1983), c'est-à-dire que l'image, en sa qualité déictique, est *mimesis absolue* du réel (un *au-delà* de la narration) et que l'image est toujours porteuse d'un regard (un *en deçà* de la narration). Pour ces élèves du profil *transcription-description*, l'image est et *dit* le monde, l'image est *mimesis* sans prise en charge énonciative. Il s'agit donc de dupliquer dans leur texte la même pseudo-absence d'énonciateur et de narrateur. Cela en passe par un effacement des marques de textualisation qui, dans le déroulé des images, n'existe pas : le lien entre les images est fait par le travail d'interprétation de la spectature, par le décryptage des symboles iconographiques. La neutralité et la dépersonnalisation des récits de ce profil s'apparenteraient à une tentative de faire mourir, disparaître le narrateur textuel tout comme le narrateur filmique s'efface ou semble ne pas exister (Jost, 1983 ; Metz, 1991). Les élèves résoudraient ainsi un problème de transposition narratologique du film au texte par cette énonciation très impersonnelle, neutre tel un enregistrement strict des images. La mise en texte devient la *traduction*, non du discours filmique, mais de ses images perçues dans leur littéralité – *illusion de mimesis* du discours cinématographique – afin de mettre sous les yeux du lecteur le film qu'on ne voit pas ou plus.

### 2.5.2 Profils et progression : un lien possible avec les critères didactiques des genres de texte

Les trois ensembles définis plus haut à partir des six profils semblent déterminer des paliers d'investissement des élèves dans le genre novélisation, paliers que l'on peut aussi mettre en rapport avec les critères du *relater*, *narrer* ou *mettre en jeu la langue* qui construisent des modèles d'investissement observés en classe autour de production langagière d'élèves (Dolz et Gagnon, 2008). Ainsi, nous constatons que les

élèves ont investi pour la novélisation ces trois modalités, selon la répartition suivante :

- les CE1-CE2, CM1-CM2, 5<sup>e</sup> sont majoritairement dans le *relater* au détriment du *narrer* (qualité de la textualisation à l'appui) ;
- les 3<sup>e</sup> sont pour moitié dans le *narrer* (puisque'ils démontrent la volonté d'adapter l'hypotexte filmique de l'écran à l'écrit tout en lui restant fidèles) ;
- les 1<sup>res</sup> tentent de *mettre en jeu la langue*, sans négliger le *narrer* bien entendu, et adoptent ainsi une posture auctoriale vis-à-vis de leur texte ; ils dépassent l'exercice scolaire pour affirmer une *inventio* qui va au-delà des novélisations les plus répandues en littérature de jeunesse, c'est-à-dire les novélisations de commande qu'ils ont pu fréquenter.

Cette répartition, possible à partir des données chiffrées des profils, nous semble utile dans le cadre de la didactisation du genre novélisation car elle donne des points de repères sur l'action à entreprendre auprès des élèves pour les faire progresser dans leur transsémiotisation du discours filmique multimodal. Elle indique aussi la manière dont les élèves appréhendent le récit en dehors d'exercices canoniques et révèle des obstacles tant dans l'interprétation de l'image mobile que dans l'écriture, obstacles qui restent encore à interroger dans le cadre du développement des compétences au cours du curriculum.

## Conclusion

---

L'investigation autour du genre littéraire de la novélisation a été l'occasion d'introduire dans les classes des films, en les détournant de leur usage habituel, ni analyse filmique stricte ni ressource audio-visuelle pour le cours. L'analyse détaillée des copies a permis de dégager des positionnements diversifiés par rapport au discours filmique, qui fournissent des indicateurs sur les compétences des élèves en réception, en fonction de leur niveau scolaire. Le film, ainsi utilisé en classe, en renouvelant la pratique d'écriture scolaire traditionnelle et classique du récit, a été un moyen d'éclairer sous un nouvel angle les procédures des scripteurs novices face à l'exercice d'écriture. On constate alors que la progression est loin d'être linéaire sur le curriculum. Cette progression heurtée interroge sur la dynamique de l'écriture au cours du cursus qui est pourtant envisagée comme une évolution logique pour les élèves. Les données laissent également penser que les caractéristiques génériques de la novélisation (*linéarisation, traduction, fixation*) liées au support multimodal à la source des textes, constituerait des vecteurs prometteurs d'apprentissage et de progrès en ce qu'ils délimitent précisément les enjeux de la réussite des textes. En effet, le genre novélisation en tant que genre transsémiotique et transfictionnel mobilise des paramètres narratologiques, linguistiques et stylistiques divers pour adapter le support multimodal pluridimensionnel en un support linguistique unidimensionnel.

Pour réaliser le passage du discours filmique au discours écrit, les trois fonctions de *linéarisation, traduction* et *fixation* sont convoquées et obligent les élèves à développer

des stratégies originales pour résoudre les problèmes de sens liés au transfert d'un système discursif à l'autre. L'exercice les constraint donc à devenir auteurs de leur texte, à se projeter dans leur texte avec leur propre intentionnalité confrontée à celle de l'auteur du film, afin de renouveler ou de prolonger le plaisir du spectateur du film par la lecture de l'écrit. Cette double posture spectateur-auteur a conduit les élèves les plus âgés de l'expérience à déployer une inventivité qui mérite d'être davantage explorée au sein de nouvelles classes. Pour les plus jeunes, une association plus étroite entre les deux langages cinématographique et littéraire permettrait sûrement de dépasser certains obstacles relevés lors de la recherche, en développant justement des écrits pluricodés. La conception d'albums novélisés *via* le légendage de photogrammes pourrait constituer une alternative intéressante à la rédaction intégralement écrite de la narration du film. Les potentialités didactiques offertes par le genre novélisation sont en réalité complètement ouvertes car de nombreuses applications peuvent découler d'un travail conjoint sur les deux langages : cinématographique et littéraire, multi- et unimodal.

## Bibliographie

---

- Adam, J.-M. (1994). Décrire des actions : raconter ou relater ?. *Littérature* [en ligne], 1994, 95. Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/litt\\_0047-4800\\_1994\\_num\\_95\\_3\\_2336](https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1994_num_95_3_2336):
- Adam, J.-M. (1997). Une alternative au « tout narratif » : les gradients de narrativité. *Recherches en communication*, 7, 12-36.
- Adam, J.-M. (2005) ; La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » ? *Recherches*, 2005, 42, 11-23.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. In A. Piolat(Eds) *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 125-146). Publications de l'Université de Provence.
- Baetens, J. (2008). *La novellisation. Du film au roman. Lectures et analyses d'un genre hybride*. Les Impressions nouvelles.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Belhadjin, A. et Bishop, M.-F. (Eds.) (2019). Quelle place pour la culture des élèves en classe ? *Le français aujourd'hui*, 207, 4.
- Bronckart, J.-P. et Bourdin, B. (1993). L'acquisition des valeurs des temps des verbes. Étude comparative de l'allemand, du basque, du catalan, du français et de l'italien. *Langue française*, 97, 102-124.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2002). Les genres comme formats de l'activité communicative. [en ligne] *Discurso, Ação, Sociedade*, [mis en ligne le 12 juin 2014]. Disponible sur : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37578>

Castagnet-Caignec, S. (2017). La novélisation : une rencontre avec du *déjà-là* qui révèle les positionnements auctoriaux des jeunes scripteurs, *Pratiques* [En ligne], 173-174. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3395> ; DOI : 10.4000/pratiques.3395

Castagnet-Caignec, S. (2018). Traitement du temps dans des récits à visée littéraire chez les élèves de primaire et secondaire, *Repères* [En ligne], 57 |URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1460> ; DOI : 10.4000/reperes.1460

Carou, A. (2004). Cinéma narratif et culture littéraire de masse : une médiation fondatrice (1908-1928). *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 51(4), 21-38.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-42.

Charolles, M. (2009). Les cadres de discours et leurs frontières. In D. Delomier. & M.-A Morel (Eds.), *Frontières : du linguistique au sémiotique* (143-162). Lambert-Lucas.

Cléder, J. (2012). *Entre littérature et cinéma : les affinités électives : échanges, conversions, hybridations*. A. Colin.

Centre National de la Lecture/IPSOS (2024). Les jeunes Français et la lecture. Résultats 2024. Éditions du CNL/Ministère de la Culture : Études du CNL.

Crinon, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français aujourd'hui*, 153, 17-24.

Daunay, B. et Denizot, N. (2007). Le récit, objet disciplinaire en français ? *Pratiques*, 133/134, 13-32.

Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198.

Eco, U. (1985) *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Librairie générale française.

Eco, U. (1993), *De superman au surhomme*. Grasset.

Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits, étude chez l'enfant de 6 à 10 ans, *Pratiques*, 49, 101-113.

Ferrier, B. (2006). Les novélisations pour la jeunesse : reformulations littéraires du cinéma ou reformulations cinématographiques de la littérature ?. *Fabula LHT* 2. En ligne : <http://www.fabula.org/lht/2/Ferrier.html>.

Garcia-Debanc, C. et Bras, M. (2016). Vers une cartographie des compétences de cohérence et de cohésion textuelle dans une tâche-problème de production écrite réalisée par des élèves de 9 -12 ans : indicateurs de maîtrise et progressivité. *Recherches textuelles*, 13, Recherches en écriture : regards pluriels (39-62), Publication du Crem.

Gaudreault, A. (1999). *Du littéraire au filmique : système du récit*. Nota bene / A. Colin.

Genette, G. (1972), *Figures, III*. Seuil.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Seuil.

Gunnarson-Largy, C. et Auriac-Slusarczyk, É. (Eds), (2013). *Écriture et réécritures chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*. Académia/Éd., L'Harmattan.

Jost, F. (1983). Narration(s) : en deçà et au-delà. *Communications*, 38, 192-212.

Kern, S. et Raffara, A. (2012). Effet du type de support imagé sur la production du récit chez l'enfant. Dans Delamotte, R. & Akinci, M.-A. (Eds.), *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte* (97-115). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Labov, W. et Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm, J. (éd.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (12-44). U. of Washington Press.

Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Thèse : doctorat en éducation. Université du Québec.

Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (Eds.). (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.

Metz, C. (1964). Le cinéma : langue ou langage ?. *Communications*, 4, 52-90.

Metz, C. (1966). La grande syntagmatique du film narratif. *Communications*, 8, 120-124.

Metz, C. (1991). *L'énonciation impersonnelle ou le site du film*. Klincksieck.

MEN. *Le BO, bulletin officiel du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale*, 30 juillet 2020, n°31.

MEN. *Le BO, bulletin officiel du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale*, 31 octobre 2024, n°41.

MEN. *Le BO, bulletin officiel du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale*, 17 avril 2025, n°16.

Müller, J.E. (2000). L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision. *Cinémas* [En ligne]. vol. 10 (2-3), 105-134.

<https://www.erudit.org/fr/revues/cine/2000-v10-n2-3-cine1881/024818ar/>

Müller, J.E. (2006). Vers l'intermédialité. Histoires, positions et options d'un axe de pertinence. *MédiaMorphoses*, 16, 99-110.

<https://doi.org/10.3406/memor.2006.1138> / [www.persee.fr/doc/memor\\_1626-1429\\_2006\\_num\\_16\\_1\\_1138](http://www.persee.fr/doc/memor_1626-1429_2006_num_16_1_1138)

Pasolini, P. (1966). Le scénario comme structure tendant vers une autre structure. *Cahiers du cinéma*, 185, 76-83.

Rabatel, A. (2008). *Homo Narrans, pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Lambert-Lucas.

Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.

Saint-Gelais, R. (2011). *Fictions transfuges. La transfictionnalité et ses enjeux*. Seuil.

Schneuwly, B., Rosat, M.-C. & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, 81, 40-58.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.

Vanoye, F. (1989). *Cinéma et récit*, 1, *Récit écrit-récit filmique*. Nathan.

## **Filmographie et littérature primaire indicatives**

Barras, C. (2005). *Le génie de la boîte de raviolis*.

Baratier, C. (2011). *La nouvelle guerre des boutons*.

Carrière, J.-C. (1958/1985). *Les Vacances de monsieur Hulot : d'après le film de Jacques Tati*. Robert Laffont/l'École des loisirs (édition révisée, 1985).

Jaillet, N. (2011). *La nouvelle guerre des boutons : un film de Christophe Barratier*. Hachette.

Tati, J. (1953). *Les Vacances de Monsieur Hulot*.

Zullo, G. & A. (2002). *Le génie de la boîte de raviolis*. La Joie de lire.

## Annexe

---

**Tableau récapitulatif de la collecte de données**

**Répartition et nombre de productions par phase du protocole et par niveau.**

Phase 1	Nb élèves	Répartition garçons-filles	Répartition niveau/année naissance	Dates du recueil	Nombre total de productions	Répartition productions
CE1-CE2	25	12 filles 13 garçons	14 CE1 11 CE2 2005 : 15 2004 : 10	Juin 2013	47	Écrit 1 : 25 Écrit 2 : 22
CM1-CM2	28	16 filles 12 garçons	8 CM1 20 CM2 2003 : 7 2002 : 20 2001 : 1	Nov. 2012	55	Écrit 1 : 27 Écrit 2 : 28
5 <sup>e</sup>	22	9 filles 13 garçons	2000 : 19 1999 : 3	Déc. 2012- janv. 2013	43	Écrit 1 : 22 Écrit 2 : 21
3 <sup>e</sup>	25	16 filles 9 garçons	1998 : 20 1997 : 5	Déc. 2012	48	Écrit 1 : 24 Écrit 2 : 24
1 <sup>re</sup>	29	25 filles 4 garçons	1997 : 2 1996 : 22 1995 : 4 1994 : 1	Déc. 2012	56	Écrit 1 : 28 Écrit 2 : 28
Phase 2	Nb élèves	Répartition garçons-filles	Répartition niveau /année naissance	Dates	Nombre total de productions	Répartition productions
CM1-CM2	29	15 filles 14 garçons	21 CM2 7 CM1 8 : 2005 21 : 2004	Juin 2015	110	Écrit 1 : 26 Écrit 2 : 29 Écrit 3 : 28 Écrit 4 : 27
Phase 3	Nb élèves	Répartition garçons-filles	Répartition niveau /année naissance	Dates	Nombre total de productions	Répartition productions
CE2-CM1-	20	14 filles 6 garçons	4 CE2 8 CM1	Mars 2016	110	Écrit 1 : 18 Écrit 2 : 19

CM2			8CM2 2008 :1 2007 : 5 2006 : 7 2005 : 7	Mai 2016		Écrit 3 : 17 Écrit 4 : 18 Écrit 5 : 20 Écrit 6 : 18
-----	--	--	---	----------	--	--