

De l'influence du cinéma sur la jeunesse : analyse de la représentation du « bien » et du « mal » dans Harry Potter à l'école des sorciers.

BELLABIOD Lydia¹ ; ALLALOU Mohamed²

¹- Université Mouloud Mammeri, Laboratoire des Représentations Culturelles et Intellectuelles,
lydia.bellabiod@ummtto.dz.

²- Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, Algérie, mohamed.allalou@ummtto.dz

Soumission : 05/10/2023

Acceptation : 16/05/2024

Publication : 25/10/2024

Résumé:

Un film n'est pas simplement une narration d'événements. Il est un moyen éducatif bénéfique mais pernicieux car il influence les masses particulièrement les enfants. C'est pourquoi notre étude s'est focalisée sur le non-dit des films et les savoirs inconsciemment transmis mais d'une manière performative et influente sur le futur adulte. Il s'agit ici de questionner le supra-discursif dont le sens ne se manifeste que dans la continuité de film et l'analyse en aval d'une analyse sémio-littéraire. Il y aura lieu de questionner les stratégies argumentatives mises en œuvre par le réalisateur.

Mots clés : représentation ; film; sémiotique ; le « bien » et le « mal » ; argumentation, signes supra-discursifs.

* Auteur correspondante.

The Influence of Cinema on Youth: Analysis of the Representation of 'Good' and 'Evil' in Harry Potter and the Sorcerer's Stone.

Abstract:

A film is not merely a narration of events. It is a beneficial yet insidious educational tool as it influences the masses, particularly children. That's why our study has focused on the unspoken aspects of films and the unconsciously conveyed knowledge that significantly impacts the future adult. This involves questioning the supra-discursive elements whose meaning only emerges within the continuity of the film and the subsequent analysis of a semiotic-literary nature. It will be necessary to examine the argumentative strategies employed by the director

Key words: representation; film; semiotics; “good” and “evil”; argumentation; supra-discursive signs.

1- Introduction :

Les moyens d'éducation numériques influence considérablement et d'une manière qui inquiète les chercheurs et les parents. Etant des vecteurs de culture et de valeurs, les films influencent l'enfant et l'incitent à agir avec des contenus implicites émis par le biais des signes interprétés et enregistrés par le subconscient, tel que le montre la théorie du montage intellectuel (Aumont, 2002). Au-delà de leurs fonctions narrative et esthétique, ces moyens de divertissements éducatifs renvoient à deux fonctions, avantageuses mais dangereuses car performatives au sens austinien du terme : les fonctions de *pathétisation* et d'*argumentation* (Vanoye et Goliot-Lété, 2001). Plusieurs analyses de contes prétendant véhiculer des valeurs saines, montrent qu'ils

travestissent une réalité anthropologique (El Amine Abdelkrim, 2016) comme le cite cet auteur quant à l'image maléfique de la belle-mère présentée dans les contes algérien. L'objectif de notre étude ne consiste pas à traquer des détails véhiculant des idées malsaines. C'est prendre pour corpus l'un des films culte pour chercher comment celui-ci pourrait influencer positivement un public et l'inciter à agir à l'image du héros, à déconstruire certains stéréotypes et mythes et à remettre en cause les idées reçues et imposées par la doxa. *Harry Potter* est une suite romanesque adaptée en saga. Elle marque sa notoriété avec le succès retentissant (Jenkins, (2013) du premier roman apparu en 1997. Cet accueil revient à l'inscription de la trame narrative riche dans un décor esthétique imaginaire singulier. C'est une saga de sept films, considérée comme initiatique et d'apprentissage destinée à un jeune public qui devrait grandir avec le héros auquel il s'identifie.

Etant donné que notre saga s'inscrit dans le thème du « bien » et du « mal », nous cherchons à déceler les diverses représentations du « bien » et du « mal » dans le premier film. En tenant compte de cette nuée de signes verbaux et non-verbaux qui interagissent souvent de manière complexe pour créer une expérience cinématographique complète et immersive, nous nous demandons comment le « bien » et le « mal » sont représentés dans une cinématographie pour enfant et quelle(s) pourrai(en)t être la (les) stratégie(s) argumentative (s) utilisée(s) dans le premier film de la saga ?

On pourrait postuler, d'un côté, que dans l'adaptation cinématographique d'*Harry Potter*, le « bien » et le « mal » seraient représentés au-delà de l'intrigue et que ces valeurs seraient véhiculées par une multitude de combinaisons et par des stratégies argumentatives qui pourraient dépasser le langage verbal (Silvestra Mariniello, 1996). Nous soupçonnons d'un autre

côté, l'existence d'une adéquation du degré de perversion du « mal » à l'âge du personnage principal à l'image du jeune spectateur. Dans le but de confirmer ou infirmer ces thèses, il a été question d'analyser la saga d'un point de vue sémiotique, stéréotypique et mythologique.

2- Aspects méthodologiques:

2-1- Objet de sens artistique multimodal:

Le film est un objet multimodal, une forme d'expression artistique et narrative qui véhicule un sens transmis par une multitude de langages polymorphes consolidés : discours verbal, gestuel, mimique, plastique, figuratif, iconique, etc. pour former un tout cohérent dont la lisibilité va de soi (Ricoeur, 1995). Aussi distrait soit-il dans son éblouissement et sa fascination face à ce panorama qui le retire de la réalité, (Rittaud-Hutinet, 1985), le spectateur se trouve interprète du film et constructeur du sens car la semiosis (Greimas et Courtés, 1993: 344) provient à la fois de *l'espace de la réalisation et de l'espace de la lecture spectatorielle* (Odin, 1990). Bien que le réalisateur essaie par les différents procédés cinématographiques d'orienter le spectateur vers une optique de lecture, les études pragmatiques (Bordwell et Thompson, 2000), dialogiques et communicationnelles (Odin, 1982) montrent que le spectateur est le pivot de la construction du sens. Il peut d'ailleurs concevoir ce dernier selon sa perspective, son histoire, sa culture, sa doxa et selon moult variables qui façonnent la vision et l'interprétation spectatorielle. Nous insistons que la pure analyse interne est une chimère. « *Aucun texte ne peut faire sens en dehors de ses renvois aux autres textes et aux réalités du monde* » (Reuter 1997: 95). L'interprétation spectatorielle ne nécessite pas forcément la connaissance des concepts de l'analyse filmique (Aumont, J., Marie, M. 2020). Certaines données restent *a priori* incomprises

et ce n'est qu'en les gardant en mémoire que le spectateur arrive à leur attribuer un sens, confirmer ou infirmer les thèses les concernant, au fil des plans et séquences à venir. Le sens se construit dans la continuité du film.

Une analyse scientifique d'un film cesse de se donner au bon sens dès lors qu'elle se donne une procédure (Aumont, J., & Marie, M. 2020) qui ne se voit choisie que pour tenter de répondre à une problématique. Le choix de notre analyse ne se voit pas nécessairement fondée sur l'analyse filmique telle qu'elle est décrite par Metz ou par les théories de l'analyse filmique et cinématographique, nous précisons que notre analyse est avant tout sémiotique.

Comme le film est un récit, l'analyse va instinctivement inclure une analyse de la dimension narrative qui nous mènera vers la sémiotique narrative. Cette dernière prend en charge la narration du récit mais elle ne le fait pas indépendamment des autres théories. C'est pourquoi, on ne parle plus de sémiotique narrative mais de sémiotique littéraire (Bretrand, 2000). Cette dernière s'appuie dans son étude sur le parcours génératif de signification qui va des structures superficielles aux structures profondes. Autrement dit, le sens est généré par les structures superficielles. Il est renforcé par les structures narratives. Il est enfoui dans les structures profondes auxquelles on ne saurait arriver sans passer par les structures précédentes. A force de recourir à cet ordre analytique et la focalisation sur le sens global généré et profondément recherché, nous oublions d'accorder de l'importance aux détails qui échappent à l'interprétation naïve du lecteur ou du spectateur. Certains détails du film incarnent des idées qu'on néglige en se focalisant sur la trame. Le visionnage du film offre encore moins de chance d'inspecter les détails qu'un roman. Moultes informations se cachent dans l'esthétique du film ou dans une parole

mal entendue. Ainsi, au-delà des événements relatés et du thème global enfoui dans l'analyse des structures profondes à travers une lecture sémantico-interprétative, nous essayons d'approcher une dimension qu'on pourrait nommer « supra-discursive ». Si le sens global se trouve dans les sèmes auxquels nous parvenons à la fin de l'analyse, il existe un sens qui est véhiculé par l'entremise de divers moyens linguistiques et extralinguistiques qui nous échappent de la première lecture. Il existe des thèmes qui ne se manifestent que dans la continuité et par l'aide de l'interdisciplinarité. Dans une séquence, on peut trouver un élément discursif qui nous paraît insignifiant indépendamment du reste, mais si l'on approche tous ces éléments indépendamment du thème de la séquence, nous verrons qu'il existe une couche verticale de sens que l'on ne saurait atteindre sauf si l'on fait le lien entre ceux-là quand ils sont dispersés mais dont le lien ne se tisse que dans un degré supérieur aux outils d'analyse qui cherchent dans l'horizontalité du texte. Ces éléments sont des pièces de puzzle perdues dans chaque séquence du film et ne sauraient constituer l'image que s'ils sont rassemblés dans une dimension verticale au-delà de l'analyse horizontale du texte.

Nous n'avons nullement négligé les étapes de l'analyse sémiolittéraire qui prend en charge différents corpus avec leurs différentes natures. En s'appuyant sur le résultat d'une analyse sémiotique antérieure, nous avons remarqué l'existence de certains signes linguistiques et extralinguistiques qui flottent sur la surface sans qu'un lien explicite soit forcément tissé entre eux et la séquence dans laquelle ils s'inscrivent. Autrement dit, il existe une couche supérieure de sens prise en charge par la sémantique interprétative, la sémiologie visuelle et moult autres théories dont le choix est motivé selon la nature des signes qui ne trouvent leur place que dans une couche supra-

discursive et argumentative. Ils servent l'argumentation globale du texte. Comme notre corpus est un film destiné aux enfants et que ces mêmes signes sont reçus inconsciemment par le public, l'intérêt que nous portons à cette couche supra-discursive revient à son influence sur le subconscient des enfants. Ces derniers sont la construction d'un futur adulte : un membre performant dans la société. Notre étude ne s'intéresse pas à l'analyse de tous les constituants du film mais cible cette constellation de récits véhiculés par l'entremise de différents langages dans lesquels nous cherchons les représentations du « bien » et du « mal » et comment ces dernières s'organisent dans un tout cohérent en construisant un système de valeur performatif et séduisant.

L'analyse sémio-littéraire n'est point négligée. Notre étude la prend pour base et dont les résultats sont des données d'étude. Si l'étude sémio-littéraire du film ou du récit cherche le thème profond de l'œuvre, notre étude rebrousse le chemin pour re-étudier les représentations et les arguments utilisés pour construire le thème profond, à revenir à tous ces signes que la première étude considère impertinents. Vue la ribambelle de signes qui composent le film, l'analyse de ces derniers est prise en charge par la sémiotique visuelle et la sémantique interprétative et la psychologie. Elles les traitent comme des isotopies discursives. Elles sont la traduction des images en concepts puis en termes de la langue. Ils sont sémantiquement traduits en /sèmes/ ou 'sémèmes' qui servent d'appui au sens comme le décrit Courtès en parlant des descriptions dans Emma Bovary (QUEMADA, B., RASTIER, F., & COURTÈS, J. (1991). Tenant compte de la nature de notre corpus, nous avons adapté les concepts de l'analyse figurative de l'énonciation verbale à l'analyse des images. Nous avons analysé l'esthétique du film : les styles

vestimentaires, les créatures magiques, les lieux, les mythes, etc. dans l'unique but de retrouver les traces explicites et implicites du « bien » et du « mal » et les manières respectivement euphorique et dysphorique qui mettent en exergue les deux valeurs axiologiques. Il faut rappeler que ce sont ces représentations qui marquent la classification du « bien » et du « mal » chez le jeune spectateur qui ne comprend que par l'expérience comme l'apprentissage via les médias et les contes.

Le « bien » et le « mal » sont représentés puis dénoncés à travers une technique argumentative silencieuse ou comportementale behavioriste de Albert Bandura basée sur l'apprentissage par modelage ou par imitation (Bandura1986). En effet, nous avons remarqué une dé-construction de certains mythes dans le film. La mythologie mise en avant a révélé une dé-construction de certains avatars mythologiques. Nous avons approché la mythologie à travers les textes mythologiques connus et avec le semi-symbolisme qui nous a permis d'analyser les différents langages, les stéréotypes et les mythes présents explicitement à travers le langage verbal et implicitement à travers le langage visuel et argumentatif. L'objectif de notre étude est de mettre les apports de la sémiotique, de l'analyse du discours et de l'analyse filmique au service des théories de la communication et de l'audiovisuel notamment en ce qui concerne l'influence des masses comme les enfants en l'occurrence.

3- De la théorie à l'analyse

Harry Potter à l'école des sorciers a été segmenté en trois grands récits axiologiquement répartis dont l'interprétation nous a donné trois grands sèmes : /misère/, /magie/ et /pouvoir/. Nous nous sommes intéressés aux

deux notions de « bien » et de « mal » puis à leurs représentations. En analysant ces dernières, on pourrait les appeler des sèmes génériques.

3-1- Moldus «sorciers» ou sorciers «moldus»

Nous appelons un segment, une séquence. La première séquence nous présente un premier plan qui sert de projection et d'une toile à laquelle nous allons comparer les plans à venir. Le premier plan présente trois personnes d'un autre monde qu'on reconnaît par le style vestimentaire : la cape de Dumbeldore et celle de Mc. Gonnagall et un géant qui ramène un enfant sur une moto volante. Le personnage présentant une hiérarchie supérieure aux deux autres confie l'enfant survivant célèbre à la seule famille qui lui reste. Ces mêmes personnes à la bonté manifestée par la venue du professeur, les signes d'affection du /géant/ et ses /larmes/ lorsqu'ils déposent l'enfant, laissent chez le spectateur une expression positive dite « euphorique » qui renvoie au sème générique de « bien ». La deuxième séquence montre la misère que subit Harry chez les Dursley. Le « bien » et du « mal » sont représentés ici par une comparaison qui, comme le dit Greimas : *une distinction ne peut se faire que sur le plan de ressemblance*. Tout ce qui montre les conditions de vie de Harry renvoie à la notion « dysphorique » contrairement à l'état de son propre cousin. Nous avons soulevé les sèmes de la séquence sur le plan du discours de Pétunia. Nous citons /colère/, /crier/, /frapper/ correspondants à ses actions, mimiques et ton de voix. Avec une comparaison entre Harry et son Cousin, nous avons opposé respectivement les isotopies de /misère/ qui représentent Harry : le placard sous l'escalier sémantiquement traduit par les isotopies /bas/, /étroit/ et /poussièreux/ (00:04:05), à Dudley qui /descend/ en sautant sur les marches d'escalier pour réveiller Harry. Il est évident que les isotopies s'opposent : le /haut/ vs /bas/, /puissance/ vs /impuissance/, /nouveau/ vs

/usé/, /gros/ vs /chétif/, /gâté/ vs /maltraité/ (00 :04 :16). Nous voyons Harry maltraité d'abord par sa tante Pétunia : « Debout ! » « Lève-toi », « Tout de suite » (00 :04 :07), puis par son cousin, puis par l'oncle Vernon avec ses sourcils /froncés/ et sa mâchoire /serrée/ lui demandant de servir le petit-déjeuner (00 :04 :50). En face de cette maltraitance, *Dudley* est reçu par sa maman avec des /bisous/ et /câlins/ en l'appelant « mon *Dudleynouchet* ». La maltraitance continue jusqu'aux /menaces/ de l'oncle Vernon qui pourrait priver Harry de nourriture pendant une semaine si quelque chose de bizarre se produirait au zoo. Il s'agit d'une séquence brève mais tellement significative (00 :05 :33). La /misère/ de Harry chez les Dursley est révélée par ses lunettes /cassées/ et /usées/, ses /habits amples/, ses /cheveux en désordre/, les couleurs /grise/, /noire/ et /marron /de ses vêtements, etc. L'indifférence de Harry vis-à-vis de ces comportements se traduisent par la dépersonnalisation : un état psychologique où l'enfant maltraité développe un mécanisme de protection comme l'autohypnose donc, anesthésié ou indifférent à la douleur (Le Heuzey, M. (2008). Mais sa /mélancolie/, sa /tristesse/, sa /solitude/, son /angoisse/ se laissent voir lorsqu'il parle au serpent auquel il se compare (00 :06 :23). Au-delà de l'intrigue, un ensemble de signes figuratifs, iconiques et plastiques se sont consolidés pour exprimer la /misère/ de Harry, sa /mélancolie/ cachée sous son /calme/.

3-2- Altérité et Xénophobie

Lorsque Harry souffle ses bougies dessinées sur le sable, dénotant la /renaissance/ (00 :12 :16), il découvre sa nature. A l'instant où Hagrid lui demande de choisir entre partir dans un monde inconnu avec lui, malgré la peur démesurée humaine de l'inconnu, Harry regarde derrière lui et préfère s'aventurer avec un géant (00 :17 :36). *Harry* découvre le monde des /sorciers/,

un monde où il est bien accueilli (00 :18 : 50). Le premier épisode consiste en la /découverte/ d'un monde secret qui s'oppose au monde dit « réel ». L'épisode est marqué par une esthétique et une figurativité imaginaires et fictives. Avec le héros dit *focalisateur* (Fontanille, 1989), nous découvrons que ce monde parallèle au nôtre est aussi doté d'une culture *Autre*. Il s'agit d'un monde où tout ce qui est présenté comme /laid/, /dégoutant/, /bizarre/ et /hideux/ comme le dit la tante Pétunia en décrivant sa sœur Lily (00 :15 :36) est considéré comme /norme/et *aphorie* dans le monde des sorciers. Nous citons à ce propos, les tenues vestimentaires des sorciers (00 :18 :16), les créatures magiques le /géant/, les gobelins (00 :21 :18), les animaux de compagnie comme les /chouettes/ (00 :17 :52), les crapauds (00 :17 :53) et les rats comme Croutard (00 :34 :48), les bonbons aux saveurs dégoutantes selon le monde moldu comme *les dragées surprises de Bertie Crochue* au goût de /crotte de nez/ (00 :34 :05). Nous pouvons aussi voir les expressions idiomatiques du monde des sorciers comme : « nom d'une chouette ! » (00 :35:50) .

Harry, habitué à la /normalité/ des moldus découvre la culture magique tout en acceptant leur différence. Cette *altérité* qui marque aussi la famille moldue de Hermione qui accepte la nature de l'autre monde. Nous remarquons la représentation implicite des valeurs positives à travers le comportement des personnages. La grimace de Pétunia renvoie aux sèmes /laideur/, /dégout/, /aversion/, exprimés aussi gestuellement que verbalement en parlant de Lily (00 :15 : 38). Ces sèmes renvoient au sémème 'xénophobie' qui s'exprime à travers le vouloir être conforme aux moldus et de refuser la différence des sorciers. Ce refus de la différence dysphorique est une forme de conformité ; condition de « réussite » dans une société _des moldus_ qui

récompense ceux qui suivent et justifient la conformité vue comme *norme*. (Sojcher J., 1972). Cette *normalité* qualifiée de « bien » qui, selon Nietzsche, est définie comme « un moyen de ruiner l'exception au profit de la règle. » (Nietzsche F., Geneviève Bianquis, II, 1954). Définition qui appelle celle de la culture telle qu'elle est souhaitée dans la société. Elle est « *essentiellement le moyen de tourner le goût contre l'exception au profit de la moyenne* » (NIETZSCHE F., Geneviève Bianquis, II, 1954). Cette conformité recherchée, bien qu'elle soit un moyen de souder et de normaliser, innée chez l'être humain de tout classer et catégoriser en « normal » et « étrange » (Jullien, F. (2012)), consiste en un type de violence (JODELET D., 2005).

3-3- Valeurs axiologiques entres élèves

Le spectateur découvre la dénonciation d'un type de « mal » : le harcèlement scolaire. Le « mal » est d'abord montré par la /vantardise/ de Malefoy qui pratique tout type de ségrégation vis-à-vis de *Ronald Weasley* : raciale (« un rouquin » (00 :39 :16)), socio-économique (« une robe de seconde main » (00 :39 :19), « tu es forcément un Weasley » (00 :39 : 23)). La notion de /valeur/ de famille et de /noblesse/ ont été corrigées par le héros qui renvoie à l'/égalité/ et la lutte contre la ségrégation socio-économique. Bien que l'intention diffère entre les comportements de chacun, Malefoy ne reconnaît pas ses erreurs contrairement à Ronald qui essaie de sauver Hermione du troll après l'avoir fait pleurer quand elle l'avait entendu dire : « C'est un vrai cauchemar cette fille » (01 :04 :54). Le « mal » est représenté aux enfants bien qu'il ne soit pas intentionnel pour qu'ils voient l'impact de de la parole comme la médisance.

3-4- Pour une intensité du «mal»

Selon le schéma tensif de Jacques Fontanille et Claude Zilberberg (Hébert, L. (2005, la perversion du « mal » s'intensifie graduellement. Dans la première séquence, la violence est psychologique dont les enfants sont habitués dans les contes. L'atrocité du « mal » se développe dans la deuxième séquence, celle de la /magie/. On découvre le personnage de Voldemort représenté dans les /ténèbres/ au début de l'histoire (00 :28 :29), puis au fait de boire du sang de licorne que Firenze décrit comme « */tuer/ une licorne est un acte abominable. Boire du sang de licorne permet de survivre même si on est sur le point de mourir et le prix à payer est terrible car on a tué un être si /pur/ qu'à l'instant-même que le sang touche les lèvres, on n'a qu'une demi-vie, une vie /maudite/* » (01 :43 :50). L'acte barbare de tuer franchit un seuil d'intolérance encore plus haut que les autres contes car Voldemort ne s'en prend pas à un humain mais à une /licorne/. Cette dernière est le symbole de /pureté/, d'innocence/, de /noblesse/, de /guérison/ et de /paix/dans la mythologie européenne notamment avec sa couleur /blanche/. Dans la mythologie chinoise, elle est appelée « qilin » et elle renvoie à la /prospérité/, le /bonheur/ et à la /protection/. En mythologie indienne, la licorne renvoie à la /protection de la nature/ et des /animaux/ et souvent vue comme la manifestation de la déesse hindoue Durga. Le crime de Voldemort montre sa cruauté démesurée. Les signes figuratifs montrent la différence des deux créatures où s'opposent le /noir/ de la cape de Voldemort et le /blanc/ de la licorne.

3-5- Pour une lutte contre le “mal”

Représentant à chaque fois le « bien », le héros est considéré comme juge (juge) et présentateur de la morale. Ce qui est montré explicitement par son choix de vouloir être à Gryffondor lorsqu'il a su que les sorciers qui

ont mal tourné étaient tous à Serpentard. Le /soulagement/ des élèves et du personnel pour son choix s'était manifesté par les applaudissements de toute la salle notamment ceux d'Albus Dumbledore. Ce /soulagement/ revient à la grandeur qu'on voyait chez Harry. La même grandeur que celle du sorcier à qui il était le seul à survivre (00 :27 :00). Harry se met plusieurs fois en danger et s'aventure pour le « bien » de l'école en essayant de protéger la pierre philosophale. Le scénario dénonce le « mal » des apparences. Généralement, les enfants ont de bons soupçons envers les mauvaises personnes comme *Le petit chaperon rouge* qui a cru l'intention du loup. Ce qui fait l'originalité de la dénonciation des apparences trompeuses est montrer le méfait du mauvais soupçon ou un paraître qui peut tromper jusqu'au délire. Les trois amis soupçonnent Rogue de vouloir s'emparer de la pierre. D'abord, en voyant sa blessure à Halloween (01 :09 :55), puis lorsqu'ils croient qu'il était en train de lui jeter un sort pendant le match de Quidditch (01 :18 :07). Bien qu'Hagrid essaie de les raisonner (01 :20 :34) et (01 :20 :54), le trio garde son idée notamment le jour où il entend la conversation de Rogue avec Quirell (01 :27 :03). Après les informations trouvées sur la pierre philosophale, ils finissent par le soupçonner de la vouloir pour Voldemort (01 :44 :57). Les mauvais soupçons continuent jusqu'à ce que Quirell lui élucide tous les mystères étant fier de ses manœuvres (47: 02: 02) . On transmet dans cette situation l'idée de chercher à voir au-delà des apparences tout en sortant de la répétition des contes populaires.

3-6- Le /bon/ et le /bien/

Le plus grand défi qui montre son choix du « bien » est la résistance à la /tentation/ associée au « bon » dans l'épicurisme. D'abord, Voldemort lui propose la /vie/ : « *Ne sois pas idiot, pourquoi subir une mort atroce quand tu*

peux me rejoindre et vivre » (02 :05 :50). Lorsqu' Harry préfère la mort, Voldemort tente de jouer sur son point sensible tout en regardant ses parents dans le Riséd, (02 :05 :55), (02 :06 :09). Il essaye de nouveau: « *Du courage, tes parents en avaient aussi. Dis-moi Harry, n'aimerais-tu pas revoir ton père et ta mère, ensemble ? Nous pourrions les ramener*» (02 : 06 :35). Voldemort propose de réaliser le souhait le plus profond d'Harry. Avec la détermination de ce dernier à ne pas lui donner la pierre, Voldemort tente de remettre en cause les convictions du garçon « *Le « bien » et le « mal » n'existent pas, il n'y a que le pouvoir et ceux qui sont faibles pour le rechercher »* (02 :06 :35) « *Ensemble, nous ferons des choses extraordinaires*» (02 :06 :46). Malgré tous les moyens alternés par Voldemort comme la /douceur/, la /colère/ et la /menace/, Harry garde la pierre, ce qui fait que Quirell essaie de le tuer (02 : 06 : 50). Ce qui montre que ce qui est « bon » est associé au « mal » et Harry a choisi le « bien » au lieu du « bon », chose qui pourrait renvoyer au stoïcisme.

3-7- L'amour et l'amitié , connaissance et le savoir

Harry fut sauvé par le sacrifice de sa mère qui lui a donné sa vie. « *Une mort de ce genre laisse sa marque »* (02 :11 :00) disait Dumbledore avant d'ajouter « *une marque invisible, cette marque est présente dans ta chair*» (02 :11 :07). Il répond à Harry « *l'amour/ Harry, l'amour/ »* (02 :11 :13). Après l'amour maternel et les jeux d'échecs de Ron, Hermione nous apprend l'amitié/ « *Moi, j'ai tout appris dans les livres, il y a des choses bien plus importantes : l'amitié/, le /courage/»* (02 :01 :30).

Le scénario marque l'importance du savoir avec Hermione. Elle découvre qui est Nicolas Flamel et la pierre philosophale (01 :33 :42). Elle sauve ses amis grâce à récitation face au *Filet du Diable* « *Filet du diable, Filet du diable, à l'ombre est vivace mais au soleil grimace »* (01 :52 :52). Sans

oublier la compétence de Ron aux jeux d'échecs et son sacrifice « *Cavalier en D3* » (01 :59 :29).

3-9- Dé-construction des stéréotypes et des mythes

Avec Hagrid supposé être le méchant selon les mythologies, Harry découvre une /affection/ qu'il n'a jamais connue, un /gâteau d'anniversaire/ (00 :13 :40), un /cadeau/ (00 :27 :33). A la fin du film, Hagrid attend Harry pour lui offrir l'album de photo de ses parents (02 :16 :36). Dans la majorité des mythologies, le sème /géant/ et les sèmes /affection/, /protection/, /pauvre/, /offrir/ et /câlin/ sont rarement conformes l'un avec les autres. On remarque une déconstruction du mythe du terme « sorcier ». Dans moult contes, les personnages : géant, ogre, sorcier, troll et dragon sont péjorativement représentés. Ici, le terme « sorcier » est attribué à une personne dotée de pouvoirs magiques sans qu'elle ne soit nécessairement méchante. Harry découvre que le monde magique dont il éprouve le courage de la découverte contient des créatures maléfiques comme le monde des moldus. L'esthésie du monde des sorciers avec les couleurs sombres comme le vert émeraude, le gris, le marron, les barbes touffues et les longues chevelures, les cafés ancestraux, leur mode de vie qui paraît dégoûtant aux moldus a déconstruit le stéréotype de la bonté dans un monde où la mode vestimentaire, les avatars mythologiques comme la femme fatale avec des critères de beauté universelles sont considérés comme beauté et bonté.

4- Conclusion

Le repérage des représentations du « bien » et du « mal » ne nous suffit pas. Notre objet d'étude dénonce le « mal » qu'il représente et les stratégies mises en vigueur. S'agissant d'un film destiné à la jeunesse mais qui passe par les adultes notamment ceux qui vérifient ce que regardent leurs enfants ou leur

lisent le récit, la première séquence représentant la maltraitance des Dursley leur est destinée. Un enfant maltraité cherche la paix et l'affection en dehors de la maison puisqu'il ne les trouve pas chez lui comme Harry qui part avec un géant. Après le harcèlement scolaire de Malefoy corrigé par les élèves eux-mêmes (00 :39 :33), le film représente le danger d'enfreindre les règles de l'école ou de se mettre en danger, chose que les enfants prennent pour de l'aventure par inconscience. La correction vient généralement des élèves comme eux. Hermione Granger les rappelle souvent de bien se tenir (01 :00 :48). Par la suite, ces actes inconscients sont suivis de punition comme la retenue (01 :37 :38). Mais parfois le danger est de faillir perdre sa vie. On cite aussi la tentation et le refus du pouvoir qui se rejoignent au « mal » puis par la destruction de la pierre philosophale pour le « bien » du monde. Implicitement, le scénario promeut l'Altérité et lutte contre la xénophobie et la ségrégation. On voit la déconstruction de plusieurs stéréotypes comme l'avatar mythologique de la fille studieuse détestée par les élèves. Parfois le « mal » n'est pas fait intentionnellement comme les bêtises entre les élèves mais que ces derniers devraient comprendre par la conséquence de leur fait, le tort provoqué à l'Autre. On a déconstruit aussi le mythe du « sorcier » associé au « mal » dans la majorité des contes. Le film a déconstruit le mythe du sorcier et de nombreuses créatures mythiques comme le chien à trois-tête qui garde l'enfer dans la mythologie grecque mais qui garde la représentation de la /vie/ dans notre corpus, le géant méchant qui dévore les enfants mais qui chérit Harry et les élèves de Poudlard.

La sémiotique intéressée à l'esthétique s'est écartée un peu de sa définition initiale comme science de l'éthique. Notre article ne s'est pas focalisé sur l'esthétique du film mais sur les représentations du « bien » et du

« mal ». Nous voyons que *Harry Potter* n'illustre pas seulement le « mal » qu'un enfant comprendrait mais le dénonce à travers diverses stratégies argumentatives supra-discursives. Après avoir eu recours à des théories comme la sémiotique narrative pour étudier l'ossature narrative sur laquelle repose le parcours génératif de signification, le processus d'analyse a été fait à l'inverse des versions écrites. Nous avons confirmé notre hypothèse de départ, nous avons décelé le système de valeur véhiculé par des combinaisons langagières sémantiquement interprétées. Au-delà de l'illustration du « bien » et du « mal », le scénario met en vigueur des stratégies argumentatives pour catégoriser, dénoncer et lutter contre le « mal » illustré en tenant compte de l'âge du spectateur. Il utilise la stratégie argumentative (Silvestra Mariniello, 1996) basée sur le comportementisme comme *le shaping* (JO Cooper & al, (2020)). Il s'agit d'une méthode développée de *planification du renforcement* (Fisher, W. W., & al., 2011) par laquelle le spectateur voit dans le comportement du personnage la conséquence de ses comportements. Le film montre aussi à l'enfant qu'il existe différents types de « mal » dont la perversion est graduelle et l'intensité monte peu à peu. Le plus marquant est que par le film, l'enfant apprend à déconstruire des croyances populaires naïvement acceptées. Comme le souhaitait la sémiotique qui intègre de plus en plus le domaine des sciences de la communication (Ablali, D. (2007)), nous sommes revenus à travers notre travail au premier but de la sémiotique : l'éthique (Fontanille, 2008). Notre article se veut un questionnement sur les valeurs transmises et leur influence sur la jeunesse et le public. La sémiotique prend part du questionnement posé sur la manipulation des masses.

5- Bibliographie :

Livres

- Bandura Albert (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Etat-Unis d'Amérique .
- Bertrand Denis (2000), *Précis de sémiotique littéraire*, Nathan, France.
- Bordwell, David, & Thompson, Kristin (2000), *L'art du film; une introduction*, traduit de l'américain par Cyril Béghin, De Boeck, France .
- Cooper O. John, Heron E. Timothy, & Heward L. William (2020), *Applied behavior analysis*, Pearson, Royaume Uni .
- Greimas Algirdas Julien, Courtés Joseph (1993), *Sémiotique ; dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, France .
- Jacques Aumont, Michel Marie (2020), *L'analyse des films*, Armand Colin, France .
- Nietzsche Friedrich, trad. Geneviève Bianquis, (1951), *La Volonté de puissance, II*, Gallimard, France.
- Odin Roger (1982), *L'analyse semiologique des films: vers une sémio-pragmatique*, EHESS, France .
- Odin Roger (1990), *Cinéma et production de sens*, Armand Colin, France .
- Ricoeur Paul (1995), *Réflexion faite, autobiographie intellectuelle*, Éditions Esprit, France.
- Quemada Bernard, Rastier François, & Courtés Joseph (1991), *Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation*, Hachette, France .
- Reuter Yves (1983), *L'Analyse du récit*, Dunod, France.
- Rittaud-Hutinet Jacques (1985), *Le cinéma des origines: les frères Lumière et leurs opérateurs*, Editions Champ Vallon, France .
- Sojcher Jacques (1972), *Nietzsche, La question et le sens : Esthétique de Nietzsche*, Aubier Montaigne, France .

Articles des Journaux :

- Abdelkrim, El Amine (2016). *L'image De La Belle-mère Dans Le Conte Algérien*, *مجلة إشكالات في اللغة و الأدب*, Pages 20-37, Volume 5, Numéro 2.

- Ablali Driss (2007). Sémiotique et Sic: je t'aime, moi non plus. Semen, Revue de sémio-linguistique des textes et discours.
- Aumont Jacques (2002). Annonciations (Migrations, 3), *Cinémas*, 53–71, *Volume*3, Numéro 12.
- Betz, A. M., & Fisher, W. W. (2011). Functional analysis: History and methods, W, Handbook of applied behavior analysis.
- Fontanille Jacques (2008), Pratique et éthique : la théorie du lie, Protée, 11-26, Volume, Numéro 36.
- François Jullien (2012), L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité, Fondation Maison des sciences de l'homme, numéro03.
- Hébert, L. (2005). Le schéma tensif: synthèse et propositions, Tangence ,pp 111-139, numéro79.
- Henry JENKINS (2013), La culture de la convergence : des médias au transmédia, Bulletin des bibliothèques de France (BBF), p. 102-102, n° 5.
- JODELET Denise (2005), Formes et figures de l'altérité, (September 2005) . In book: L'autre. Regards psychosociaux (pp.23-47), PUG.
- Le Heuzey Marie-France (2008), L'enfant maltraité : le regard du pédopsychiatre, Laennec, pp. 26-33, volume. 56, numéro 1.
- Mariniello Silvestra (1996), La résistance du corps dans l'image cinématographique. La mort, le mythe et la sexualité dans le cinéma de Pasolini, *Cinémas : revue d'études cinématographiques*, pp 89-107, volume 7, numéro 1-2.
- Vanoye Francis & Goliot-Lété Anne (2001). Précis d'analyse filmique, Cinéma, volume 17, Numéro 28.