



**HAL**  
open science

**Le Labyrinthe de Pan (Guillermo del Toro, 2006). Un  
creuset pour l'étude des monstres dans les contes en  
classe de sixième**

Catherine Gayral

► **To cite this version:**

Catherine Gayral. Le Labyrinthe de Pan (Guillermo del Toro, 2006). Un creuset pour l'étude des monstres dans les contes en classe de sixième. Education. 2019. dumas-02977779

**HAL Id: dumas-02977779**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02977779>**

Submitted on 26 Oct 2020

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

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

## **MÉMOIRE DE MASTER 2**

*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*

Mention Second Degré – Parcours Lettres

### ***Le Labyrinthe de Pan***

**(Guillermo del Toro, 2006).**

**Un creuset pour l'étude des monstres dans les contes en classe  
de sixième.**

**Présenté et soutenu par**

**Catherine Gayral, 36008210**

**Année universitaire  
2018-2019**

**Sous la direction de :**

Marc Arino, maître de conférences en langue et littérature françaises  
Université de La Réunion

**Jury :**

Marc Arino, maître de conférences en langue et littérature françaises  
Christine Vénéryn, maître de conférences en Sciences du langage

## REMERCIEMENTS

Je veux avant tout remercier Marc Arino, mon directeur de mémoire pour son regard porté sur mon travail, pour ses conseils précieux et bien sûr pour m'avoir fait découvrir ce film et ce réalisateur.

Je remercie les enseignants du Master MEEF lettres modernes de l'ESPE de La Réunion qui m'ont fait replonger avec bonheur et douleur parfois, dans des études passionnantes.

Merci Mme Vénérin pour votre exigence qui m'a tellement fait avancer.

Merci à mon tuteur, Matthieu K'Bidi pour ses conseils en cette année de stage et à toute l'équipe pédagogique du Collège du Chaudron, principalement à mes collègues de Français.

Je veux citer ici mes parents qui m'ont très tôt appris à voir et à écouter et sans le soutien de qui ce MEEF aurait été impossible à accomplir.

Merci à mes enfants qui m'ont supportée dans toutes les acceptions propres et figurées de ce terme.

Merci Clarisse !

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>6</b>
<b><u>1. QUELQUES JALONS MARQUANTS DE LA VIE DU REALISATEUR POUR COMPRENDRE L'ŒUVRE.</u></b>	<b><u>14</u></b>
1.1. UNE ENFANCE MARQUEE PAR L'HORREUR	14
1.2. UN UNIVERS PEUPLE DE LIVRES	14
1.2.1. LIVRE ET POUVOIR	14
1.2.2. POUVOIR DU LIVRE	15
1.3. SAINTE-BEUVE, PAS TOUT A FAIT CONTRE	15
1.4. A LA RECHERCHE DU SOUS-TEXTE / DE L'INTERTEXTE. TEL LE PETIT POCET, SEMER LES GRAINES QUI PERMETTRONT AUX ELEVES DE SE REPERER DANS LES FUTURS TEXTES QU'ILS DECOUVRIRONT.	16
1.4.1. FUIR LE REEL...	16
1.4.2. ...TROUVER REFUGE DANS UN MONDE SUPPOSEMENT IMAGINAIRE.	16
1.4.3. ET LE MERVEILLEUX DEVINT REEL	17
1.4.4. UNE HEROÏNE DE FICTION	17
1.4.5. UNE HYPOTHESE : L'AUTRE COTE DU MIROIR	18
1.4.6. L'EMPREINTE DES CONTES ET LES VALEURS DES CONTES DANS <i>LE LABYRINTHE DE PAN</i>	18
1.5. LE ROLE COMPLEXE DES MONSTRES	19
1.5.1. FAIRE PEUR	19
1.5.2. ATTIRER L'ATTENTION	20
1.5.3. REVELER	21
1.6. LA PATTE DE L'ARTISTE, ELEMENTS RECURRENTS ET PRECURSEURS	22
1.6.1. PROPOSITION DE COMPARAISON ENTRE DEUX FILMS. <i>L'ECHINE DU DIABLE</i> , UN TRAVAIL PREPARATOIRE AU <i>LABYRINTHE DE PAN</i> .	22
1.6.2. DES LIEUX COMMUNS	22
1.6.3. L'OBJET LEITMOTIV	23
1.6.4. DES SYMBOLES DISSEMINES	23
1.6.5. DES FIGURES RECURRENTES : DES MONSTRES ENCHANTEURS REFUGES ET EXUTOIRES A L'INSOUTENABLE REALITE DU MONDE ORDINAIRE.	24
1.6.6. GERMINATION DU MAL	25
<b><u>2. ANALYSE DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE DE LA SEQUENCE D'APPRENTISSAGE</u></b>	<b><u>27</u></b>
2.1. AU PREALABLE	27
2.1.1. L'UTILISATION DE L'IMAGE MOBILE DANS L'ENSEIGNEMENT : LES MOTS DES PROFESSEURS	27
2.1.2. DU COTE DES ELEVES	27
2.1.3. « GLISSER DE LA PARTICIPATION AFFECTIVE DIRECTE ET INCONTROLEE A SON EXAMEN CRITIQUE »	28
2.1.4. ATTRAPER LA PERCHE TENDUE PAR MARIE-MADELEINE BERTUCCI ET EMMA CHEMBLETTE	31
2.1.5. ENJEUX DE LA SEQUENCE	32

2.1.6. LES COMPETENCES : METTRE EN PLACE DIFFERENTES STRATEGIES APPRISSES TOUT AU LONG DU PARCOURS MEEF	33
2.1.6.1. Lecture et compréhension	33
2.1.6.2. « Comprendre le fonctionnement de la langue. Enrichir le lexique, acquérir l'orthographe grammaticale » (Bulletin Officiel cycle 3)	33
2.1.6.3. « Écrire à la main de manière fluide et efficace. Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre. Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte » (Bulletin Officiel cycle 3)	34
2.1.7. FAIRE DES HYPOTHESES, CREER UN DEBAT INTERPRETATIF, EMETTRE UNE OPINION ET LA JUSTIFIER	34
2.1.8. LE TRAVAIL AU QUOTIDIEN	35
<b>2.2. ANALYSE DE PRATIQUE : MA SEQUENCE</b>	<b>36</b>
2.2.1. SEANCE 1. LISONS UN FILM	36
2.2.2. SEANCE 2. ECRIRE POUR REFLECHIR	38
2.2.3. SEANCE 3. UN CONTE DANS LE CONTE	41
2.2.4. SEANCE 4. LES TEMPS DU RECIT	44
2.2.5. SEANCE 5. DECRIRE UNE ATMOSPHERE, CREER UNE ATMOSPHERE	45
2.2.6. SEANCE 6. LES MOTS POUR LE DIRE : ETUDE DU LEXIQUE	47
2.2.7. SEANCE 7. TRAVAILLER LE RESUME DE TEXTE GRACE AU SCHEMA NARRATIF DE <i>LA BARBE BLEUE</i>	54
2.2.8. SEANCE 8. LE MONSTRE HUMAIN	56
2.2.9. SEANCE 9. LE MONSTRE EST-IL TOUJOURS CELUI QUI EN A L'APPARENCE ? QUEL EST LE ROLE DES PERSONNAGES DE CONTES ?	57
2.2.10. SEANCE EVALUATION. ECRITURE : LA DIFFICULTE D'ECRIRE UNE CONSIGNE, LES ECUEILS DE LA MIENNE !	61
2.2.11. SEANCE CORRECTION	64
<b>CONCLUSION</b>	<b>66</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>69</b>
<b>FILMOGRAPHIE</b>	<b>70</b>
<b>SITOGRAFIE</b>	<b>70</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>71</b>
ANNEXE 1 ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE	71
ANNEXE 2 PROGRAMME DE TROISIEME, ENTREE AGIR SUR LE MONDE	72
ANNEXE 3 SEQUENCE DETAILLEE LES MONSTRES DANS LES CONTES	73
ANNEXE 4 QUESTIONNAIRES ADRESSES AUX PROFESSEURS DE FRANÇAIS DU COLLEGE DU CHAUDRON	86
ANNEXE 5 BILAN SEANCE 1 ET FICHE OUTIL : VOCABULAIRE DU CINEMA	89
ANNEXE 6 GRILLE DE SUIVI D'ORTHOGRAPHE	91
ANNEXE 7 COPIES D'ELEVES	92
ANNEXE 8 BILAN ET VOCABULAIRE TECHNIQUE SEANCE 5	95
ANNEXE 9 TEXTE INTEGRAL <i>LA BARBE BLEUE</i>	98

**RÉSUMÉ** **102**

---

**ABSTRACT** **102**

---

*« [...] la place et le rôle effectifs du cinéma dans l'enseignement des lettres sont de fait laissés à l'entière responsabilité des enseignants, le cinéma continue d'être ignoré en tant que culture [...] et il est de plus en plus ignoré en tant qu'ensemble d'œuvres s'inscrivant dans un continuum historique complexe (histoire de l'Art, histoire des représentations, Histoire tout court<sup>1</sup>). »*

Tout mon travail cette année avec ma classe de sixième a été un réinvestissement des enseignements suivis lors des cours de master de première et deuxième années, en particulier ceux de maîtrise de l'écrit et de compréhension en lecture par le biais de la lecture de l'image mobile, (exemple de la représentation mentale et du résumé), ainsi qu'une tentative d'éveil des élèves au jugement esthétique.

---

<sup>1</sup> Francis Vanoye, « Postface, des raisons d'espérer », Marie-Madeleine Bertucci et Pierre Sirvan (dir.), *Film et texte : une didactique à inventer*, *Le Français aujourd'hui*, n°165, Paris, Armand Colin, 2009, p. 91.

## ***Le Labyrinthe de Pan.***

### **L'histoire.**

Dans une Espagne uchronique de 1944, Carmen, récemment remariée et enceinte, s'installe avec sa fille Ofelia chez son nouvel époux, un homme brutal nommé Vidal, capitaine de l'armée franquiste qui traque une poche de Résistants au régime dans une région reculée. La fillette découvre près de la maison un labyrinthe gardé par un faune, étrange créature magique qui lui révèle qu'elle est une princesse disparue et qu'elle doit affronter trois épreuves pour rejoindre son royaume. Or, la mère d'Ofelia meurt en donnant le jour à un petit garçon jalousement gardé par le capitaine Vidal. Dès lors, la fillette livrée à elle-même n'aura de cesse de rejoindre son royaume. « Le livre de la croisée des chemins » cédé par le Faune, la guide dans chacune des épreuves. En premier lieu, Ofelia doit récupérer l'une des clés magiques engloutie par l'énorme crapaud qui a élu domicile dans la souche d'un arbre dont il a anéanti les ressources vitales. La deuxième clé est gardée par l'Homme Pâle, créature terrifiante, sorte d'ogre difforme dévorant les enfants. Enfin la dernière épreuve est un cas de conscience pour une jeune enfant car elle consiste en un dilemme, Ofelia étant sommée de sacrifier son petit frère. Le courage et la sagesse de la fillette auront finalement raison de toutes les menaces. Elle se sacrifie, laissant le nouveau-né en de bonnes mains. Ofelia disparaît donc dans le monde de la réalité ordinaire mais retrouve son statut de Princesse ainsi que sa famille, dans le monde merveilleux.



## Introduction générale

**Le cinéma, une porte ouverte sur le monde. Faire découvrir le cinéma comme art, objet culturel et objet de réflexion et entrée dans la littérature.**

Le choix d'étudier des passages choisis du *Labyrinthe de Pan* avec une classe de sixième émane, en premier lieu, d'une volonté d'aborder le film pour lui-même, autrement dit, en dehors du cadre habituel de l'adaptation au cinéma d'une œuvre littéraire, (pour rappel, a été par exemple mise à l'étude depuis 2 ans en Terminale *La Princesse de Montpensier*, nouvelle de Mme de Lafayette, adaptée au cinéma par Bertrand Tavernier). J'ai découvert ce long métrage du réalisateur mexicain, Guillermo del Toro, lors de la première année de Master au cours de l'UE cinéma préparant à l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle<sup>2</sup> dirigée par M. Arino. Nous avons alors dû imaginer une séquence d'apprentissage pour une classe de cinquième à partir d'un long extrait de ce film, associé à d'autres documents (images et textes). Il m'a paru intéressant en cette année de stage de deuxième année de Master MEEF, de transposer l'étude de cette même séquence de la fin du film (ainsi que d'autres, me permettant de travailler avec les élèves sur plusieurs objectifs et compétences préconisés par les programmes), dans ma classe de sixième, en adaptant bien sûr mes visées au niveau de mes élèves et à l'entrée du programme correspondante, mon but étant de confronter ce travail virtuel à la réalité du terrain. Plus personnellement, ce choix s'inscrit dans la continuité d'une passion que je porte au 7<sup>ème</sup> art depuis l'adolescence. Un bac littéraire option cinéma audio-visuel en 1989 puis les enseignements en cinéma suivis tout au long de mon cursus universitaire m'ont tout naturellement conduite à placer l'étude du film en bonne position dans mon enseignement actuel et à venir.

D'autre part, le domaine 1 du socle commun – les langages pour penser et communiquer – insiste sur le fait que « l'histoire des arts ainsi que les arts de façon générale amènent les élèves à acquérir un lexique et des formulations spécifiques pour décrire, comprendre et interroger les œuvres et langages artistiques<sup>3</sup> ». Or, le réalisateur Guillermo del Toro, évoquant son travail, fait lui-même référence à de nombreuses œuvres picturales, véritables sources d'inspiration de film en film. Ainsi, *Saturne dévorant un de ses fils* de Francisco de Goya ou encore *Nature morte à la raie* de Jean Siméon Chardin, ont-elles guidé le cinéaste pour créer ses monstres. Monstres qui de ce fait ne sont pas simplement

---

<sup>2</sup> ANNEXE 1

<sup>3</sup> Socle commun de compétences, de connaissances et de culture.

<https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

d'impressionnantes créatures de carton-pâte, mais des êtres ancrés dans une filiation, mythologique, légendaire, littéraire, artistique, permettant d'interroger la monstruosité à travers différentes entrées. De plus, le réalisateur étant lui-même féru de dessin, j'ai pu montrer à mes élèves les croquis préparatoires de l'artiste constituant le *storyboard*<sup>4</sup> du film pour les comparer aux créatures «abouties» du produit fini, ce qui contribue par ailleurs à apporter des notions sur la fabrication d'un film.

Par la richesse des questionnements qu'il soulève, par sa structure même, (où s'arrête la réalité ordinaire<sup>5</sup> dans la diégèse, où commence le merveilleux, à quel moment prend on conscience que les deux dimensions coexistent ; la jeune fille blessée du début du film est-elle assimilable à la princesse morte à ce même moment du film, le véritable monstre est-il mauvais du fait de son statut de monstre etc.), *Le Labyrinthe de Pan* est un support précieux pour aborder les mécanismes en jeu au cinéma et les spécificités de la construction du film, tout à la fois pour l'étude des monstres et pour celle des contes.

A l'aide de ce qui précède, le but de ma démarche est de conduire un certain profil d'élèves, arrivant en sixième avec de fortes lacunes en lecture, écriture et compréhension écrite et orale, à s'approprier petit à petit une culture savante, donc à entrer dans le texte littéraire par un biais légèrement détourné. En effet, *Le Labyrinthe de Pan*, par son écriture et sa structure, ne cesse de faire des incursions du côté de la littérature, celle en particulier avec laquelle Perrault, Grimm ou Andersen ont marqué les siècles jusqu'à nos jours. Outre les nombreuses références avouées ou non aux grands contes tels que *Le Petit Chaperon Rouge* ou encore *La Barbe Bleue*, à certains de leurs personnages, thèmes ou objets emblématiques (loup, princesse, curiosité et désobéissance, courage, symbolique des clés etc.), on y notera les mises en abyme de l'objet livre, notamment dans le prologue où la *voix over*<sup>6</sup> raconte l'histoire d'une princesse sous la forme d'un conte, avec tous les éléments propres à ce genre. Ce type d'attributs, communs au film et au conte en tant que genre littéraire, permettra

---

<sup>4</sup> « Le *storyboard*, en français « scénarimage » est une sorte de bande dessinée [parfois réalisée par le réalisateur lui-même] et qui donne à voir une première proposition pour les images du film avant tournage, à partir du découpage technique. » (Marie-Thérèse Journot, *Le vocabulaire du cinéma*, Armand Colin, Paris, 2015, p. 143.)

<sup>5</sup> Deux réalités coexistent dans *Le Labyrinthe de Pan*: la réalité ordinaire de la diégèse (soit l'uchronie de l'après-guerre civile espagnole et l'arrivée d'Ofelia et de sa mère dans ce monde), et le merveilleux. L'hésitation fantastique entre imaginaire et réalité s'arrêtant au moment où la preuve de l'existence du merveilleux est faite, selon la volonté du réalisateur.

<sup>6</sup> « Voix *over*, « par-dessus » en anglais, est utilisé par certains auteurs à la place de « *off* » pour désigner des sons émis par des sources n'appartenant pas à la diégèse régissant l'image, constituée en espace-temps » (Marie-Thérèse Journot, *Le vocabulaire du cinéma*, Michel Marie (dir.) Paris, Armand Colin, 2015, p. 109).

d'abord d'étudier les spécificités de chacun, puis ce qui les lie et enfin d'arriver à la lecture proprement dite des contes. Il me faut ajouter que la langue dans ce film est particulièrement soignée. Les scénaristes ont adopté une écriture qui se rapproche fortement de l'écriture littéraire voire poétique lorsque le faune s'adresse à Ofelia pour se présenter (21min18s) notamment ou lorsque cette dernière lit des contes de fées (12min40s) ou des épisodes du « livre de la croisée des chemins » (23min42s). J'ai fait l'hypothèse, au départ, que la familiarisation avec « la lecture » de la fiction de cinéma, supprimerait dans un premier temps les difficultés de compréhension du texte littéraire écrit dans la langue parfois « difficile » du 17<sup>ème</sup> siècle pour des élèves en difficulté scolaire. J'ai, de ce point de vue, constaté, que l'écriture ancrée dans une époque, une écriture « datée » en somme, perturbe, chez les élèves, la compréhension globale de l'histoire.

Les programmes officiels,<sup>7</sup> recommandent pourtant l'étude de tels textes comme le font également Elisabeth Le Deun et Hélène Navarro, qui soulignent dans leurs travaux que le niveau parfois très lacunaire des élèves ne doit pas conduire à un enseignement au rabais et qu'au contraire il est bon d'amener ces jeunes à se frotter à des textes difficiles. Voici ce qu'elles écrivent au sujet de la lecture d'œuvres littéraires intégrales avec des élèves en difficulté : « Si nous préconisons l'œuvre littéraire dans son intégralité (OLI) [...], pour permettre à des élèves « mal-lisants » de reconstruire l'acte de lire, c'est parce que nous faisons l'hypothèse que seuls des écrits complets et complexes, seuls des textes signifiants présentant des récits élaborés et motivants auront assez d'attrait pour séduire ce public en difficulté, fortement affecté par les expériences désagréables.<sup>8</sup> » C'est pourquoi, par ailleurs, il me semble indispensable de présenter aux élèves des textes certes simplifiés mais respectant l'œuvre originale, dans des collections telles que les Classiques de L'Ecole des loisirs, qui « se proposent de rendre accessibles aux jeunes lecteurs de grandes œuvres littéraires. Lorsque celles-ci sont abrégées, il ne s'agit jamais de résumés, ni de morceaux choisis, mais du texte même, réduit de manière à laisser intacts le fil du récit, le ton, le style et le rythme de l'auteur<sup>9</sup> ». C'est d'ailleurs dans cette collection que mes élèves ont lu l'*Odyssee* d'Homère avant d'en entamer l'étude.

---

<sup>7</sup> BO n°30 du 26 juillet 2018. Cycle 3 Français – Ajustement des programmes « Au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire [...] Les élèves sont amenés à lire des œuvres de plus en plus longues et complexes. »

<sup>8</sup> Hélène Navarro, Elisabeth Le Deun, *Prévenir l'illettrisme : une autre approche pour reconstruire la lecture*, Paris, Magnard, 2004, p. 24.

<sup>9</sup> Quatrième de couverture des Classiques Texte abrégé.

Je précise que le film étudié n'a été diffusé que partiellement aux élèves, pour des questions de droits d'auteur<sup>10</sup> et parce que visionner le film dans son intégralité ne saurait correspondre aux programmes officiels de français ; certains passages particulièrement violents lors desquels le franquiste Vidal torture ses ennemis, auraient choqué mon jeune public. De ce fait, pour des raisons de compréhension, j'ai, bien entendu, résumé à l'oral, sous forme de « racontage », selon l'expression imagée de Roland Goigoux et Sylvie Cebe<sup>11</sup>, les passages manquants entre deux séances étudiées. Les élèves les plus en difficulté ont donc pu se concentrer sur les techniques de constructions narratives et descriptives, qu'ils seront amenés à réinvestir lors de l'étude des textes.

Grâce à l'observation des mouvements de caméra, notamment, les élèves ont été amenés à décrire ces techniques propres au cinéma et à observer comment ils créent une atmosphère particulière. Cette partie de l'enseignement m'a amenée à travailler avec les élèves sur les émotions suscitées par les images, l'émission d'opinions et la justification de celles-ci. Les élèves peu à l'aise en expression orale ont donc dû adopter une posture de critiques émettant des avis et se confrontant à des points de vue différents des leurs. Cette dernière expérience a littéralement permis à certains enfants très en retrait voire mutiques dans la classe de prendre part à une discussion pour défendre leur point de vue.

Enfin, faire découvrir *Le Labyrinthe de Pan* à mes élèves de sixième, c'était bien entendu faire appel à leurs lectures passées, puisque le film regorge de références, notamment aux récits de création - la Princesse désobéissante qui s'exclut elle-même du royaume merveilleux, sorte de paradis terrestre, pour se retrouver confrontée aux aléas du monde du dehors – une uchronie sur la fin de la guerre civile espagnole après 1939 - dont elle n'a pas les clés. Le labyrinthe du titre n'est pas non plus sans évoquer celui du terrible Minotaure et le sacrifice annoncé du petit frère d'Ofelia n'est pas sans rappeler les jeunes gens que le roi

---

<sup>10</sup> Concernant les droits d'auteur, le collègue n'a pas pu acheter les droits du film. Cette procédure est obligatoire pour permettre la diffusion du film en classe. Selon l'article L122-5.3° du code de propriété intellectuelle « [l]'exception pédagogique et de recherche est une des exceptions au droit d'auteur ». Pour les œuvres cinématographiques « la longueur de l'extrait est limitée à six minutes et ne peut dépasser le dixième de la durée totale de l'œuvre, seulement à partir de supports du commerce. » Ainsi, dans le choix des extraits du *Labyrinthe de Pan*, diffusés dans la classe, j'ai minuté les projections pour ne pas dépasser le quota autorisé.

Source : Faire jouer l'exception pédagogique, consulté le 2/06/2019, à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/internet-responsable/se-documenter-publier/visualiser-projeter-des-contenus/faire-jouer-lexception-pedagogique.html>

<sup>11</sup> Sylvie Cebe et Roland Goigoux, *Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs*, cycle 3, SEGPA, Paris, Retz, 2018 (nouvelle édition).

d'Athènes envoie à la mort dans cet épisode de la mythologie. Ces liens que l'on tisse petit à petit entre -ici- le film, les acquis des élèves, ajoutés aux futures séquences d'apprentissage consacrées aux récits de création, à la mythologie ou encore à la ruse et à d'autres thématiques qu'ils rencontreront les années suivantes, représentent selon moi un moyen herméneutique de construire la culture de mes élèves qui pour la plupart sont éloignés de la littérature et de la langue française. En ce sens, l'article de Marie-Madeleine Bertucci et Emma Chemblette intitulé : « La médiaculture : une place à prendre dans l'enseignement du français?<sup>12</sup> » est éclairant. Les auteures y font l'hypothèse que ce qu'elles nomment « la médiaculture », perçue dans le milieu scolaire comme illégitime, principalement à cause de sa connotation péjorative de « culture de masse », pourrait bien, au contraire, contribuer à attirer ceux qu'elles appellent « public d'élèves nouveaux, ayant une faible connivence culturelle avec la littérature », vers « la culture patrimoniale ». Elles prennent pour exemple la série américaine *Oz*, dans laquelle les références littéraires sont pléthores, cette série reposant sur le même schéma que la tragédie grecque (narrateur = coryphée, mythes antiques, hybris, fatalité etc.). Les auteures écrivent en substance que la télévision (le cinéma, en ce qui me concerne), joue le rôle de transmetteur de culture savante, en re-contextualisant et en actualisant la tragédie grecque dans un cadre moderne, ce qui rend la culture plus accessible à ces « nouveaux élèves ». Il ne s'agit évidemment pas de renoncer à la littérature, mais bien d'établir des passerelles, de tisser des liens entre fiction filmée et textes littéraires dans le but de conduire les élèves vers la littérature. Une telle démarche suppose de recourir, dans un premier temps, aux spécificités de la fiction filmée. Ainsi, analyse-t-on des images, des sons, des paroles, un montage, qui s'apparentent aux choix narratifs et discursifs chez l'écrivain. L'analyse de la fiction prend alors une dimension nouvelle. Les élèves découvrent à la fois un support différent de ceux auxquels ils ont accès habituellement en classe et le lien fort qui existe entre deux conceptions de la fiction. Au sujet de la place du langage dans les fictions filmées, les auteures précisent notamment « [qu'] ils (la télévision et le cinéma) contiennent des énoncés linguistiques [...] et des images, qui contribuent à l'élaboration d'une rhétorique visuelle et sonore, qu'on peut appréhender à travers les choix narratifs et discursifs du montage<sup>13</sup> ». Ces mots m'intéressent à plus d'un titre ; c'est selon moi l'une des formes envisageables de transmission du patrimoine littéraire au sens large et d'entrée dans la compréhension des textes. J'établis un lien entre ce qui précède et l'UE de compréhension en lecture, au cours de

---

<sup>12</sup> Marie-Madeleine Bertucci et Emma Chemblette, « La médiaculture : une place à prendre dans l'enseignement du français ? », Marie-Madeleine Bertucci et Pierre Sirvan (dir.), *Film et texte: une didactique à inventer, Le français aujourd'hui*, n°165, Paris, Armand Colin, 2009, p. 27-37.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 34.

laquelle nos enseignantes Chantal Leleu et Mylène Eyquem, nous ont présenté l'ouvrage *Lector & Lectrix*<sup>14</sup> qui propose une méthode pour faciliter l'entrée en lecture de nos élèves en difficulté. Les auteurs Roland Goigoux et Sylvie Cebe y exposent la notion de « représentation mentale » qui consiste pour le lecteur ou l'auditeur à se faire un film de ce qu'on lit ou de ce qu'on nous lit (je développerai cette notion dans la deuxième partie de mon travail). Cette représentation mentale, donc, est selon moi, en quelque sorte matérialisée par l'image mobile, laquelle « dit et montre tout à la fois », comme l'expliquent encore Marie-Madeleine Bertucci et Emma Chemblette.

Pierre Sivan, dans un article intitulé « Besoin d'auteurs ? » pose cette question : « Comment les enseignants de français, habitués à certains usages de la notion d'auteur, peuvent-ils négocier avec celle-ci quand ils l'emploient dans le cadre de l'analyse du film ?<sup>15</sup> ». Et Sivan d'ajouter: « L'auteur se définit par la cohérence de son œuvre. Les différents films d'un auteur manifestent, de façon plus ou moins explicite, la présence d'obsessions récurrentes. Cette constance thématique s'accompagne d'une constance stylistique.<sup>16</sup> » Cette question m'amène à deux réflexions. L'univers de Guillermo del Toro reconnaissable entre tous -dès lors que l'on connaît un peu son œuvre - comme peuvent l'être les univers d'un Maupassant, d'un Zola ou encore d'un Hitchcock pour ce qui concerne le cinéma, pourrait permettre, à d'autres niveaux de classes voire dans un cours optionnel consacré au cinéma et à l'étude de films, une étude comparée. Le collège dans lequel j'enseigne cette année propose aux élèves volontaires cette option audio-visuel / cinéma dans laquelle ce genre d'analyse aurait tout à fait sa place. Cette année, avec mes élèves de sixième, nous avons abordé en surface la fabrication d'un film, ce qui nous a permis d'évoquer bien sûr le réalisateur mais aussi tous ceux, hommes et femmes qui contribuent au film, pour mettre l'accent sur le fait que l'œuvre de cinéma ne peut être que commune, ce qui n'est pas le cas en général pour la littérature. Pour un film tel que le *Labyrinthe de Pan* aux nombreux effets spéciaux, et à la musique-leitmotiv primordiale, il était évident d'aborder de manière simple ces notions de techniciens d'effets spéciaux, de maquillage, de musiciens. Et puisque le film au même titre que le texte comporte une instance narratrice et un processus de narration, il pourrait faciliter la compréhension future du texte littéraire par les élèves. Le temps d'étude consacré au *Labyrinthe de Pan* nous a d'ailleurs apporté des éléments pour éclaircir dans

---

<sup>14</sup> Sylvie Cebe et Roland Goigoux, *Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs*, cycle 3, Segpa, Paris, Retz, 2018 (nouvelle édition).

<sup>15</sup> Pierre Sivan, « Besoin d'auteurs ? », Marie-Madeleine Bertucci et Pierre Sirvan (dir.), *Film et texte: une didactique à inventer*, *Le français aujourd'hui*, n°165, Paris, Armand Colin, 2009, p. 39.

<sup>16</sup> *Ibid*, p. 40.

l'esprit parfois confus des élèves ces notions (récit, dialogue, retour en arrière, moment de l'action, prédiction etc.) ainsi que celles d'auteur, de narrateur, de personnage.

Les collégiens avec lesquels je travaille se situent dans cette frange de la population réunionnaise pour laquelle la rencontre avec la littérature et la culture en général n'a souvent pas eu lieu. Le collège Elie Wiesel du Chaudron est un établissement de proximité, de taille modeste (comptant environ 400 élèves), fortement inséré dans le quartier dont il porte le nom. Les élèves sont issus majoritairement des écoles élémentaires de Saint-Denis (Jean-Baptiste Bossard et Cité Michel Debré). Depuis la rentrée 2015, le collège est intégré dans un réseau d'éducation prioritaire (REP+) situé en Zone urbaine sensible. Aucune classe n'excède 24 élèves. Le collège propose à partir de la 6ème une section bilingue (anglais-allemand) et l'option créole à partir de la 5ème, l'option cinéma-audiovisuel, une section triathlon, ainsi qu'une classe orchestre. Les réseaux d'éducation prioritaire ont l'avantage d'être privilégiés en termes de moyens techniques. Ainsi l'étude d'un médium nécessitant des moyens particuliers est-elle aisée puisque chaque classe est équipée d'un lecteur de DVD et d'un écran, pour l'étude collective. L'évaluation individuelle à partir d'un extrait du film est envisageable, grâce aux ressources disponibles sur le site du ministère de l'Education Nationale. Le dossier pédagogique sur *Le Labyrinthe de Pan*<sup>17</sup> comprend des extraits du film et de nombreux photogrammes. Ceux-ci sont téléchargeables dans la salle informatique du collège, dotée d'une vingtaine d'ordinateurs ainsi que de tablettes, favorisant le travail de recherche individuel ou par binômes.

J'ai abordé plus haut les lacunes multiples et diverses (culturelles et sociales surtout) auxquelles sont confrontés les élèves de mon établissement. Je me demanderai donc dans ce mémoire comment envisager la transmission d'une culture littéraire par le biais du médium cinéma. Concrètement, il s'agira d'étudier dans quelle mesure *Le Labyrinthe de Pan* permet à la fois de faire découvrir aux élèves les spécificités d'un conte (genre littéraire) et de ses composantes (héros, héroïnes, objets magiques etc.), vus par le cinéma et d'y trouver des repères pour mieux appréhender l'étude de textes littéraires. L'exploitation de moments choisis du film aura permis de répondre à la problématique de la séquence qui pose la question : les monstres sont-ils toujours ceux que l'on croit ?

Le plan de mon mémoire découle de ce qui a été écrit ci-dessus. Je présenterai d'abord le réalisateur et le long-métrage, notamment dans la filiation du film avec les contes traditionnels, puis je m'arrêterai précisément sur ce qui fait à mon avis, la particularité du

---

<sup>17</sup> <http://www.lelabyrinthedepan-lefilm.com/enseignants/> - Dossier pédagogique consulté le 2/06/2019

cinéma de Guillermo del Toro en termes de narration, à travers la comparaison du film qui m'intéresse ici avec *L'Echine du Diable*, long-métrage qui précède de 5 ans *Le Labyrinthe de Pan* dans la carrière du réalisateur. Il me semble en effet que sur plusieurs points, l'un contient de nombreux éléments précurseurs, arrivés en quelque sorte à maturité dans l'autre. Dans une troisième partie, je m'attacherai à détailler l'intérêt pédagogique de l'étude d'un tel film dans un collège de REP +, en même temps que je procéderai à la description et à l'analyse du travail effectué avec les élèves, à partir des différentes étapes de ma séquence qui s'inscrit dans l'entrée des programmes « Le monstre aux limites de l'humain »<sup>18</sup>. Nous nous sommes familiarisés à la lecture de l'image mobile – les spécificités techniques et la grammaire du cinéma- afin de comprendre ce film complexe et notamment les différentes strates spatio-temporelles de l'histoire (réalité ordinaire-réalité merveilleuse ou « autre monde » merveilleux) et comment, dans ces mondes multiples, évoluent l'héroïne et les figures de monstres auxquelles elle est confrontée. Les monstres ont fait l'objet d'un travail détaillé puisqu'il s'est agi de les décrire physiquement, par leurs actions et enfin par les réactions qu'ils suscitent chez ceux qui les rencontrent. Ce travail a été effectué en fonction des séances, suivant des dominantes orales, écrites et plus spécifiquement langagières pour l'étude des monstres.

---

18

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture\\_litteraire\\_/02/2/9-RA16\\_C3\\_FRA\\_5\\_merveilleux\\_monstres\\_591022.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/02/2/9-RA16_C3_FRA_5_merveilleux_monstres_591022.pdf)



# 1. Quelques jalons marquants de la vie du réalisateur pour comprendre l'œuvre.

## 1.1. Une enfance marquée par l'Horreur

Lecteur précoce, l'enfant Guillermo del Toro a dévoré très tôt les grandes œuvres de la littérature de genre. Récits horrifiques, relevant du fantastique ou du merveilleux, contes de fées, *fantasy* et science-fiction, sans oublier récits de création et récits mythologiques ont forgé dès l'enfance la solide culture du futur créateur des monstres qui peupleront ses films de *Cronos* à *La forme de l'eau*. Charlotte Largeron, dans un ouvrage qu'elle consacre à l'artiste, traduit ainsi ce lien entre littérature et cinéma : « Guillermo del Toro intègre sans ambages sa passion des livres au sein de ses films, construits comme des contes invitant à entrer dans des univers où la suspension d'incrédulité est de mise et le pouvoir du récit aussitôt affirmé<sup>19</sup> ». Charlotte Largeron signale encore ces mots inspirés à Guillermo del Toro par Tolkien, le fameux créateur du *Seigneur des anneaux*, et qui donnent le ton de l'œuvre entière du créateur mexicain qui film après film s'emploie à « [c]réer une dimension indéniablement fantastique qui dépasse le réel et l'environne, mais dans un monde suffisamment réaliste pour la rendre accessible<sup>20</sup> ». De toute évidence, ces mots ne cesseront de s'appliquer à l'ensemble du travail du réalisateur du *Labyrinthe de Pan*, cette dimension trouvant à mon avis son véritable aboutissement dans le dernier long métrage à ce jour de del Toro, *La Forme de l'eau* sorti dans les salles en 2017.

## 1.2. Un univers peuplé de livres

### 1.2.1. Livre et pouvoir

Dans nombre de ses films, Guillermo del Toro inclut une dimension littéraire, ce qui fait de son œuvre une source non négligeable pour étudier le cinéma comme passerelle avec la littérature. Comme je l'écris plus haut, l'objet livre est primordial dans l'œuvre. *Le Labyrinthe de Pan* s'ouvre sur un récit du narrateur, une voix *over*<sup>21</sup> contant l'histoire d'une princesse enfuie de son royaume. C'est là, sous forme de mise en abyme, le premier conte de ce conte filmé. Par la suite, Ofelia, héroïne à plus d'un titre – à la fois Ofelia et Princesse Moana, à la fois courageuse et sage - fait en voiture le long trajet, (2min33s), qui la mène vers sa nouvelle vie, accompagnée d'une pile de livres que l'on comprend être des contes de fées. Dans cette scène, la fillette lit un conte pour passer le temps. La lecture est alors encore innocente et positive. En effet quoi de plus normal et rassurant

---

<sup>19</sup> Charlotte Largeron, *Guillermo del Toro. Des hommes, des dieux et des monstres*, Pertuis, Rouge profond, 2013, p. 24.

<sup>20</sup> *Ibid*, p. 22.

<sup>21</sup> Voix *over* : cf. note de bas de page n° 6, p. 7.

qu'un enfant lisant et se passionnant pour les histoires. La mère en revanche ne comprend pas l'engouement de sa fille et ce rejet du texte est marqué par une phrase définitive soulignée d'un mouvement de la tête qui exprime la vacuité qu'elle projette sur le fait de lire : « Je ne vois pas pourquoi tu as emporté tous ces livres Ofelia. Nous allons à la campagne, au grand air frais... encore des contes de fées... tu es trop grande pour te remplir la tête de toutes ces sottises. » (2min42s). On notera également lors de l'arrivée des deux personnages au moulin qui sert de repère aux franquistes, que les livres sont enserrés par une ceinture (6min25s), « à triple tour ». Il s'agit bien entendu d'une manière pratique de transporter ce petit bagage mais on ne peut s'empêcher d'y voir le symbole du savoir et de la réflexion bridés, étouffés par cette ceinture, telle la dictature militaire qui veut détruire la résistance. Plus tard, le Faune fournit à Ofelia « le livre de la croisée des chemins », objet prémonitoire (2min55s) qui guidera la fillette sur le chemin du royaume perdu. Les livres sont donc bien à la fois objets de pouvoir et éléments méprisés par les faibles et les franquistes.

### **1.2.2. Pouvoir du livre**

« Le livre de la croisée des chemins » a ceci d'extraordinaire qu'il a un pouvoir de prédiction. En effet, cet objet, vierge de toute écriture, va se couvrir d'illustrations ou de texte au fur et à mesure de la progression de l'histoire. Il est comme un narrateur tout puissant qui sait d'avance le cours des événements. Ainsi, Ofelia, sur le chemin menant à l'arbre moribond, apprend elle, (et nous, spectateurs, en même temps), de quoi sera faite sa première épreuve. Un peu plus tard, le livre annonce l'hémorragie de la mère lors de la naissance du bébé, et la mort de la jeune femme. Lors de cette scène impressionnante, les deux pages vierges du livre se couvrent du sang dessinant des trompes de Fallope (45min15s).

### **1.3. Sainte-Beuve, pas tout à fait contre**

Outre la littérature, la vie se charge de forger l'artiste en devenir. Del Toro parle souvent dans ses entretiens de son enfance mexicaine peuplée de croyances, de la magie noire dont est férue sa mère et qui marque le jeune garçon ; de la grand-mère, « vampire émotionnel » qui lui fait subir des exorcismes en le forçant à marcher avec des chaussures remplies de cailloux ; de l'âpre éducation jésuite qu'il reçut et dont il parle aujourd'hui avec un détachement non dénué de dégoût ; enfin, du père pris en otage alors que les voyous pensaient pouvoir tirer une belle rançon du fils qui réalise son premier film et que les malfrats pensent riche. Il ne s'agit pas là de décider si ces faits sont avérés ou non mais bien de constater que la violence de cette enfance a contribué à faire de l'œuvre une somme en constante évolution, bien que tenue par une ligne directrice toujours cohérente. La patte du réalisateur en quelque sorte. Del Toro confessera avoir voulu, dans son

œuvre, se confronter à cette violence à travers son travail de création<sup>22</sup>. Dans *Le Labyrinthe de Pan*, cette violence est d'ailleurs symbolisée dans le film par le fascisme et les tenants de cette idéologie.

On est ici tenté de citer Romain Gary pour qui créer est « une feinte pour tenter d'échapper à l'intolérable<sup>23</sup> ». Cette sorte de résilience par la création, le réalisateur y parvient lorsqu'il fréquente les nombreux artistes réfugiés espagnols, qui fuient leur pays en guerre pour tenter de vivre de leur art au Mexique et apporter le sang neuf à l'art mexicain.

#### **1.4. A la recherche du sous-texte / de l'intertexte. Tel le Petit Poucet, semer les graines qui permettront aux élèves de se repérer dans les futurs textes qu'ils découvriront.**

##### **1.4.1. Fuir le réel...**

La complexité dans *Le Labyrinthe de Pan* n'est pas seulement l'apanage des monstres mais de l'histoire tout entière. De l'aveu même de son réalisateur, c'est un film à deux dimensions, l'une et l'autre se mêlant délibérément. La première dimension est le monde de la réalité ordinaire dans la fiction, l'Espagne de l'après-guerre et de la résistance, le lieu où Ofelia et sa mère Carmen arrivent au début du film pour débiter leur nouvelle existence. Dans ce monde que l'héroïne va immédiatement redouter, gravitent déjà adjuvants et opposants à la fillette. Le capitaine (et ses hommes), ce beau-père qu'elle rejette dès son arrivée : « ce n'est pas mon père, ce n'est pas mon père », répète-t-elle avec insistance à sa future alliée, Mercedes. Du côté des maquisards, cette dernière revêt immédiatement le visage de la bonne fée (humaine) d'Ofelia. Del Toro la caractérise par ces mots : « Elles se voient l'une en l'autre, reconnaissant ainsi leur force<sup>24</sup> ». Mercedes est courageuse tout comme Ofelia et toutes deux pour des raisons différentes se liguent contre le tortionnaire Vidal. Très vite elles deviennent complices dans leurs actions puis amies, jusqu'à symboliquement appartenir à la même famille puisque Ofelia voit en Mercedes une maman de substitution, laquelle ne rejette pas en bloc les contes de fées.

##### **1.4.2. ...trouver refuge dans un monde supposément imaginaire.**

L'uchronie côtoie dans la fiction l'autre dimension : le monde merveilleux. Dès le début du film, ce monde merveilleux fait irruption dans la réalité semble-t-il comme univers apaisant où se réfugie l'héroïne pour fuir une nouvelle vie qu'elle perçoit d'emblée comme hostile. Dès lors, il nous apparaît, à nous spectateurs, que ce monde magique est un univers intérieur que la fillette se construit comme un mur protecteur contre la menace extérieure dont même sa propre mère, dont la grossesse est difficile et qui se montre faible voire lâche face au capitaine, ne peut la protéger. Cette

---

<sup>22</sup> Entretien avec Guillermo del Toro, Bonus de l'édition ultime du *Labyrinthe de Pan*, Wild Side Video, 2007.

<sup>23</sup> Romain Gary, *La Promesse de l'Aube*, 1960, (page manquante).

<sup>24</sup> « Entretien avec Guillermo del Toro au sujet de son film *Le labyrinthe de Pan*. », *L'avant-scène cinéma*, n° 597, novembre 2012, p. 10.

mère, comme dans le conte de fée, meurt d'ailleurs en couches, laissant sa fille seule avec son beau-père. La situation est ici inversée par le cinéaste mais on constate que le parâtre est tout aussi cruel que son équivalent féminin au choix loup ou ogre et qui de toute façon dévore (tue ici) les enfants.

### 1.4.3. Et le merveilleux devint réel

Pourtant, la fervente lectrice de conte qu'est Ofelia va se retrouver elle-même projetée « pour de vrai » dans l'univers merveilleux que le spectateur pense qu'elle s'est créé dans un premier temps. Marc Arino éclaire ce point dans son article consacré au *Labyrinthe de Pan* :

« Tout au long du film, les volets permettent ainsi de mélanger des plans et les mondes, donnant l'impression lorsque le glissement est horizontal de tourner les pages du Livre des chemins qu'Ofelia consulte à plusieurs reprises et qui l'avertit du risque de fausse couche de sa mère. [...] Ofelia découvre juste après sa mère qui se vide de son sang, coïncidence indiquant que l'Autre monde, que le spectateur commence à percevoir comme ayant une existence propre et non comme participant de l'imaginaire de la petite fille, se met à interagir avec le monde non magique<sup>25</sup> ».

De la même manière, Ofelia, qui doit subir la deuxième épreuve dictée par le faune – ce monstre qui la guide et la teste tout à la fois dans son voyage initiatique- passe de sa chambre, lieu appartenant à la réalité ordinaire dans la fiction, au monde merveilleux, par le biais d'une craie qui lui permet de dessiner sur le mur de sa chambre une porte par laquelle elle passe d'un univers à l'autre. Lors de la dernière épreuve, Ofelia s'échappe de la maison, emportant son frère nourrisson qu'elle doit donner en sacrifice dans le monde merveilleux où l'attend le Faune.

### 1.4.4. Une héroïne de fiction

La jeune Ofelia est un personnage de conte à plus d'un titre. Héroïne multiple, semblable à un ensemble de poupées gigognes, elle est avant tout l'héroïne, le personnage principal du *Labyrinthe de Pan*, conte merveilleux de Guillermo del Toro. La première boîte ouverte dévoile cette même fillette, nommée Ofelia que l'on apprend être une Princesse échappée d'un royaume alors que la deuxième boîte la montre arrivant dans l'arrière-pays catalan, devant y mener sa nouvelle vie. La troisième boîte nous la montre princesse soumise à des épreuves ; la fillette est à la fois Ofelia et Princesse selon les mondes dans lesquels elle agit avant de retrouver son identité, la véritable semble-t-il, de Princesse.

---

<sup>25</sup> Marc Arino, « *Le Labyrinthe de Pan* de Guillermo del Toro, une histoire de regards et de désobéissances », in A. Besson et E. Jacquelin (dir.), *Poétiques du merveilleux. Fantastique, science-fiction, fantasy en littérature et dans les arts visuels*, Arras, Artois Presses Université, « Etudes littéraires », 2015, p. 178.

#### **1.4.5. Une hypothèse : l'autre côté du miroir**

L'existence de deux mondes dans *Le Labyrinthe de Pan* pose la question de la hiérarchie entre les mondes et entre les deux formes de réalité, ordinaire et merveilleuse, ainsi que de leur ascendant les uns sur les autres. Or dans cette histoire, il est intrigant de constater l'inversion de l'organisation habituelle du monde du fait même du statut du personnage principal. En effet si la princesse cherche à revenir dans son royaume d'origine, cela le pose comme le monde premier et primant. Selon cette logique, le monde ordinaire, celui de l'uchronie réaliste n'est qu'un lieu de passage et d'accomplissement des épreuves, où la princesse se sent dès le départ étrangère. C'est néanmoins le passage obligé de son voyage initiatique.

#### **1.4.6. L'empreinte des contes et les valeurs des contes dans *le Labyrinthe de Pan***

Dès le prologue, la princesse nous est montrée désobéissante, aventurière avant l'heure qui voulut voir du pays et qui, telle une Eve goûtant du fruit de l'arbre de la connaissance, se retrouve jetée hors de son royaume, lieu comparable au jardin d'Eden où n'existe « ni mensonge, ni malheur », jusqu'à la chute. D'ailleurs, de son histoire, Guillermo del Toro parle comme d'un « Conte de fée sur le choix et la désobéissance ». Ofelia la première incarne ces valeurs mais d'autres personnages plus secondaires la suivent sur ce terrain ; c'est le cas de Mercedes et du docteur –ce dernier se sacrifie également- qui risquent leur vie pour soutenir la cause des résistants. Pour reprendre les mots de Guillermo del Toro, « chacun illustre ce thème à sa façon [...], chacun montrant qui il est à travers ce thème<sup>26</sup> », exactement, finalement, comme cela se produit dans les contes traditionnels. En cela Guillermo del Toro est proche de la tradition qu'il s'approprie néanmoins pour créer son propre monde. Ce thème est donc récurrent tout au long du film de même que celui des ruses, ruses qu'Ofelia doit constamment imaginer pour sortir victorieuse des épreuves dictées par le faune, ou encore de l'emprise du Capitaine Vidal, homme peu humain et peu sympathique qui a juré la perte de la fillette. Cependant cette dernière, en digne héroïne de conte oppose jusqu'au bout sa résistance à l'opresseur, allant jusqu'au sacrifice de soi pour sauver son jeune frère

Le réalisateur, évoquant encore son travail de création, compare les rebelles reclus dans la forêt aux bûcherons présents au début du *Petit Chaperon Rouge* et va plus loin en les associant au bûcheron qui sauve le Chaperon du ventre du loup dans certaines versions du conte. Son loup à lui a l'apparence humaine du féroce capitaine Vidal, tandis qu'Ofelia revêt les attributs de la fillette du conte, le tout transposé dans l'Espagne de l'après-guerre civile. « Etre à la fois très simple et très

---

<sup>26</sup> Entretien avec Guillermo del Toro, Bonus de l'édition ultime du *Labyrinthe de Pan*, Wild Side Video, 2007.

brutal<sup>27</sup>», c'est ce qui selon del Toro fait la force des contes de fées. Parallèlement à cela, il regrette que de nos jours la simplicité soit connotée péjorativement. En expliquant sa vision du conte de fée, (cette vision à la fois imprégnée de ses lectures et de ses expériences, des contes et des mythes, tout cela étant assimilé par lui et de ce fait très personnel), Guillermo del Toro parvient à créer un univers propre à lui. Ainsi revendique-t-il des personnages très stéréotypés, inspirés directement de la tradition, des caractères tels qu'on les trouve dans les contes mais qui pour autant ne sont ni simples ni simplistes mais universels.

## 1.5. Le rôle complexe des monstres

### 1.5.1. Faire peur

Dans l'imaginaire collectif, le monstre est celui qui fait peur. Pas toujours mais souvent, il est physiquement effrayant et décrit, dessiné, peint, sculpté, imaginé comme une créature très éloignée des humains que nous sommes. Depuis les monstres antiques comme Méduse, les Gorgones ou Cerbère jusqu'aux figures les plus modernes imaginées par les réalisateurs les plus visionnaires, les monstres nous subjuguent et provoquent en nous une réaction –un rire, un cri, une stupéfaction - souvent cathartique. Les monstres de del Toro n'échappent pas à la règle, le crapaud gigantesque, gluant, se repait de blattes énormes et grouillantes, l'homme pâle, aux yeux incrustés dans les mains, est anthropophage et le faune, mélange improbable d'animaux mythologiques, aux doigts griffus et aux yeux vitreux, est d'un premier abord repoussant. Comme l'écrit Alexandre Hougon dans un travail très éclairant sur les figures de monstres dans la littérature et au cinéma, « [...] le monstre circonscrit à sa seule dimension physique n'aurait pas grand intérêt sans celui qui lui fournit son épaisseur, le héros qui lui est confronté. L'un devint alors le révélateur de l'autre »<sup>28</sup> et l'auteur d'ajouter « [...] le monstre n'est jamais seul. Il est le plus souvent opposé à un héros qui a une vertu fondatrice. [...] La fonction du monstre est aussi de ce fait fonction narrative : au plan actantiel, il est élément perturbateur majeur, il est obstacle à la réalisation ou au retour à un état initial d'ordre et d'harmonie ; le tuer est donc indispensable dans une mécanique qui est aussi celle de la diégèse<sup>29</sup>. » Or il est intéressant de noter que le film de del Toro, du fait qu'il présente une multitude de monstres ayant des fonctions très différentes, complexifie le rapport du héros à la créature. C'est comme si chaque monstre était chargé d'une mission et d'une symbolique différentes des plus simples aux plus complexes. De ce point de vue, le crapaud et la manière dont il est mis en scène, pourraient être considérés comme le monstre à étudier le plus simple. L'animal,

---

<sup>27</sup> Entretien avec Guillermo del Toro, Bonus de l'édition ultime du *Labyrinthe de Pan*, Wild Side Video, 2007.

<sup>28</sup> Alexandre Hougon, « La figure du Monstre dans la littérature et au cinéma, monstre et intertextualité », 2002, p. 3 : [https://lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Monstres\\_Alexandre\\_Hougon.pdf](https://lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Monstres_Alexandre_Hougon.pdf)

<sup>29</sup> *Ibid*, p. 7.

en plus du monstre qu'il figure, représente, pour Ofelia l'héroïne, la première des épreuves censée la ramener vers son royaume perdu. Lorsqu'elle pénètre dans la souche de l'arbre que l'énorme batracien occupe depuis des décennies et dont il a subtilisé l'énergie vitale, elle se trouve nez à nez avec une créature de contes pour enfants. La bête est énorme, gluante, repoussante et son antre, grouillant de gigantesques blattes dont elle se repait à longueur de temps. Le crapaud est certes un glouton mais il n'est pas foncièrement féroce ou méchant, de telle sorte qu'il ne suscite pas véritablement de peur chez la fillette mais plutôt une sorte de dégoût qu'elle a tât fait de surmonter en mettant au point une ruse pour vaincre le monstre en moins de temps qu'il ne faut pour le dire. Là encore, l'hideuse masse jaunâtre qu'il régurgite – symbolisant la fin de l'agonie de l'arbre et la réussite de la première épreuve d'Ofelia- provoque, comme il se doit, le dégoût du spectateur et les mines écoeurées des élèves, mais cela reste du domaine de la réaction enfantine et prête finalement à sourire.

### **1.5.2. Attirer l'attention**

Il en va autrement de l'Homme Pâle. Celui-là est physiquement inhabituel et porte selon moi une symbolique plus complexe que Charlotte Langeron résume par ces mots : « Point d'orgue du bestiaire imaginé par Guillermo del Toro [...] le plus terrifiant des monstres de sa filmographie. Il renvoie à un être humain métamorphosé, symptomatique d'une harmonie rompue, sans doute par la guerre, au profit d'un monde chaotique<sup>30</sup> ». Outre la symbolique biblique dont est porteur ce monstre -et que del Toro explique chargée d'une dimension critique envers le fait religieux- il est physiquement répugnant. Le réalisateur décrivant la naissance de ce personnage le dépeint physiquement comme un vieil homme obèse qui aurait subitement perdu du poids. Ce personnage au premier abord statufié, est maigre, son corps n'est qu'un amas de peau flasque et son visage dépourvu d'yeux. Ceux-ci sont en réalité posés dans une coupelle et le monstre s'en saisit pour les placer dans la paume de ses mains, elles-mêmes ouvertes en éventails à la place des globes oculaires lorsque l'héroïne désobéit et cède au péché de gourmandise. Tout son être s'anime alors et il se met à poursuivre Ofelia dans le but de l'attraper puis de la dévorer comme il l'a fait effectivement avec les fées qui tentent de faire diversion. Ce sont les tableaux cités plus haut de Bacon et Chardin que le cinéaste prend comme modèle d'inspiration pour créer cet être difforme avec les techniciens des effets spéciaux. Contrairement à l'effet produit par le crapaud, ce monstre provoque chez la fillette –et le spectateur- un véritable effroi. Il est à proprement parler, médusant. Lorsqu'elle désobéit et goûte au fruit «défendu» disposé sur le buffet alors que le faune lui avait interdit de le faire, le monstre jusque-là inerte, s'anime et c'est une Ofelia sidérée qui va devoir

---

<sup>30</sup> Charlotte Langeron, *op. cit.*, p. 169.

échapper à ses griffes. Sous une apparence à nulle autre pareille, l'Homme Pâle rappelle l'Ogre des contes de fées, dévorant toutes crues ses victimes, tel le monstre du Petit Poucet dévorant ses propres filles. La séquence qui prend place dans l'antre du monstre est construite en parallèle avec celle d'un banquet donné par le capitaine Vidal. L'Homme Pâle apparaît dès lors comme double du capitaine Vidal, fasciste et véritable monstre de ce film, qui se réveille la nuit venue pour torturer jusqu'à la mort des êtres parfois innocents. Marc Arino, dans son article intitulé *Le Labyrinthe de Pan de Guillermo del Toro. Une histoire de regard et de désobéissance*, analyse ainsi ce personnage : « Pour rendre sursignifiant le caractère pathologique de ce représentant du franquisme, personnage stéréotypé quoique jamais vu au cinéma, Guillermo del Toro l'a doté d'un double dans le monde magique, Le Pale Man, dévoreur d'enfants [...] et qui représente pour le réalisateur « le caractère sans visage du fascisme, des institutions politiques ou religieuses <sup>31</sup> ». On est tenté ici d'en déduire que Vidal est doublement monstrueux, un monstre total en somme, puisqu'appartenant aux deux mondes, ordinaire et merveilleux.

### 1.5.3. Révéler

Le Faune est, avec Vidal et Ofelia, l'un des personnages principaux du *Labyrinthe de Pan*. Il est présent durant tout le film et c'est lui qui guide Ofelia vers son royaume perdu. En ce sens, il est le personnage le plus complexe de l'histoire. Il est monstre par son apparence physique. Etre hybride doué de parole, contrairement au Crapaud et à l'Homme Pâle, il est un messager du roi, père d'Ofelia, chargé de la tester et de constater qu'elle est bien digne de son rôle de princesse. Il me fait l'effet d'un père de substitution, félicitant, encourageant la fillette lorsqu'elle agit selon les règles ou au contraire, la réprimandant lorsqu'elle prend des chemins de traverse. Ce monstre est d'abord celui qui révèle à Ofelia son statut de Princesse et lui fournit les instructions, la soumet à des épreuves afin qu'elle se montre digne d'une souveraine. Le Faune est encore celui qui offre la Mandragore supposée sauver la mère et, à l'opposé, celui qui sous une attitude menaçante de dictateur pointe d'un doigt accusateur Ofelia refusant d'obéir et de sacrifier son petit frère lors de l'ultime épreuve. C'est enfin celui qui, dans le monde merveilleux du royaume, accueille Ofelia dans le paradis retrouvé. Son attitude permet de voir en lui une personnalité finalement très humaine, avec ses bons et ses mauvais côtés. A l'opposé, le capitaine franquiste Vidal est volontairement physiquement séduisant. En revanche le reste de son personnage est repoussant. Il est humain par nature, mais sa violence est proche de la folie. Cela est montré, non seulement lors des insoutenables scènes de tortures, mais peut-être plus encore dans de petits gestes moins

---

<sup>31</sup> Marc Arino, « Le Labyrinthe de Pan de Guillermo del Toro, une histoire de regards et de désobéissances », in *Poétiques du merveilleux. Fantastique, science-fiction, fantasy en littérature et dans les arts visuels* (dir. A. Besson et E. Jacquelin), Arras, Artois Presses Université, « Etudes littéraires », 2015, p. 181.



remarquables : sa façon brusque d'empoigner Ofelia lors de son arrivée au moulin et alors qu'elle ne tend pas la « bonne » main pour le saluer ; ses paroles déplacées lorsqu'il demande explicitement au médecin de sauver l'enfant plutôt que la mère ou encore les insultes qu'il profère en direction d'Ofelia lorsque la Mandragore, symbole de croyance est découverte.

## **1.6. La patte de l'artiste, éléments récurrents et précurseurs**

### **1.6.1. Proposition de comparaison entre deux films. *L'Echine du diable*, un travail préparatoire au *Labyrinthe de Pan*.**

Le résumé du film. Alors que la guerre civile espagnole fait rage, Carlos, jeune orphelin est abandonné à Santa Lucia, orphelinat catholique, perdu dans l'arrière-pays. L'établissement est dirigé par la bienveillante Carmen et par le professeur Casarès. Le jeune garçon doit faire face à l'hostilité de ses camarades et de l'homme à tout faire, le taciturne Jacinto. De surcroît, Carlos entend des soupirs qui semblent hanter l'imposante bâtisse. Un soir, une voix l'attire au sous-sol, où il découvre Santi, le fantôme d'un enfant mutilé. En fuyant, Carlos manque de se faire surprendre par Jacinto. Celui-ci projette de s'enfuir avec l'or des militants antifranquistes, que cache Carmen et qu'il cherche en vain. Peu à peu, les enfants font front pour se protéger de Jacinto. Carlos découvre que Jaime, l'un des petits orphelins a assisté au meurtre de Santi. L'assassin n'est autre que Jacinto que l'enfant avait surpris cherchant à ouvrir un coffre-fort. Le meurtrier dont on découvre l'enfance brisée déploie sa haine de tout et de tous, tue sa fiancée et met le feu à l'orphelinat. Seuls les enfants réchappent du drame, se retrouvant alors livrés à eux-mêmes.

Cinq ans séparent *L'Echine du Diable*, film réalisé par Guillermo del Toro en 2001 du *Labyrinthe de Pan*. Il est opportun de comparer ces deux longs-métrages pour tenter de pointer l'unité et la logique qui façonnent l'œuvre aujourd'hui abondante du réalisateur. D'ailleurs, ce travail de lecture comparée pourrait très bien être mené en troisième dans l'entrée des programmes « Agir sur le monde. Agir dans la cité: individu et pouvoir<sup>32</sup> », qui fait une large place aux guerres dans les textes littéraires. De plus, les figures de monstres sont, dans les deux films, des métaphores de la guerre et du dérèglement de la société à une époque donnée, ce qui leur confère une légitimité pour l'étude de tels thèmes.

### **1.6.2. Des lieux communs**

L'œuvre de ce réalisateur s'inscrit depuis ses débuts au cinéma dans le film de genre et plus particulièrement le genre fantastique, au sens large et cinématographique du terme, ses longs-métrages mêlant au fil des ans l'horreur, le merveilleux, le fantastique et les monstres qu'il prend

---

<sup>32</sup>ANNEXE 2

plaisir à créer et à renouveler sans cesse, ceux-ci étant des médiums lui permettant de dénoncer les travers de la société qu'il décrit. Les deux productions que je propose de comparer pour en montrer l'unicité et la continuité ont pour cadre la guerre ou l'après-guerre d'Espagne. D'ores et déjà les deux films présentent de manière quasi identique l'arrivée de jeunes héros dans un environnement nouveau. Celle de Carlos, adolescent de *L'Echine du Diable*, dans un monde hostile et éloigné de toute civilisation, tout comme le sont la campagne et le moulin où arrive Ofelia au terme d'un long périple dans le *Labyrinthe de Pan*. Leur sentiment initial de malaise dans ce nouvel environnement, l'éloignement ainsi que l'organisation en microsociété des deux univers contribuent à l'atmosphère inquiétante de ces deux œuvres et à faire des deux enfants des alter-ego.

### **1.6.3. L'objet leitmotiv**

Dans les deux longs métrages, le livre tient une place primordiale, puisqu'il est un objet familial, celui auquel les deux enfants se raccrochent dans le désespoir de la solitude. Carlos trouve refuge dans son unique *comics*, ouvrage plutôt masculin alors qu'Ofelia s'évade dans les contes de fées. Plus loin, *Le Comte de Monte-Cristo*, dans *L'Echine du Diable*, sera l'œuvre qui crée un lien et une complicité entre le garçon et le docteur Casarès, comme les contes lus par Ofelia la rapprochent de Mercedes et comme « le livre de la croisée des chemins » lui indique la voie d'un futur retour dans son royaume. Dans le même esprit, le cahier de dessins de Jaime, objet crucial du film de 2001, qui retrace le passé et contribue à élucider le meurtre de Santi (51min23s), se retrouve en miroir sous la forme du livre de la croisée des chemins qui lui, fonctionne comme une prolepse, annonçant à Ofelia ses différentes épreuves ou encore la fausse couche de sa mère.

### **1.6.4. Des symboles disséminés**

Au début des deux histoires, la bombe tombée du ciel, plantée au milieu de la cour de l'orphelinat représente une menace mystérieuse, qui semble être dotée d'une vie propre en émettant des bruits intrigants (20min30s). Carlos est conscient de cette vie et s'adresse à l'objet afin qu'il lui indique où trouver le fantôme (53min23s). Un ruban se décroche alors de la bombe et s'envole dans la direction où se trouve le petit monstre. Cet épisode est selon moi très proche de celui du totem qui lance l'aventure d'Ofelia en s'animant dès lors que la fillette replace l'œil manquant et dès qu'apparaît l'insecte-fée, premier signe de l'extraordinaire dans le film.

Dans *L'Echine du Diable*, le bassin qui abrite le défunt Santi est comparable au puits-labyrinthe, lieu du surnaturel dans le film de 2006. Ces deux endroits cristallisent les secrets inavouables au commun des mortels. Ils sont les lieux où se dénouent les deux histoires.

Guillermo del Toro a aussi fait des clés un objet primordial de ces films. Elles sont les gardiennes des lieux secrets : les deux clés qui permettent d'accéder à la cachette des lingots d'or

renvoient à celles de la réserve dans *Le Labyrinthe de Pan*. Les clés de l'armoire de Santi, que Carlos occupe désormais à l'orphelinat, lient les deux personnages, là encore dans une filiation, l'un étant tacitement celui qui devra faire toute la vérité sur la mort de l'autre. La jeune Ofelia, quant à elle, doit recueillir un certain nombre de ces objets pour espérer retrouver son royaume. Les clés permettent alors à chacun des deux enfants d'accomplir leur parcours initiatique, en leur/nous ouvrant les portes/les yeux sur la vérité. On peut aller plus loin dans la comparaison, en observant la construction circulaire des deux films, où l'on apprend seulement lors du dénouement comment les deux personnages enfants sont décédés.

Enfin, la mandragore, qui selon les termes du réalisateur, ressemble à un bébé, « fœtus difforme », renvoie le spectateur à ceux dotés d'une colonne vertébrale hybride dans *L'Echine du Diable*. Ici, la mandragore censée soigner la mère, s'approprier son mal et la sauver ; là, l'alcool qui conserve des fœtus de *L'Echine du diable* censé redonner vigueur aux hommes impuissants. On peut même rapprocher ces fœtus, baignant dans « l'eau des limbes », des deux êtres que sont le fœtus dans le ventre de la mère d'Ofelia et la mandragore, là encore alter ego de ce bébé qui ne verra jamais le jour. Ces monstres ont enfin en commun qu'ils peuvent n'être vus que des enfants, tels Santi, le fantôme du petit garçon tué dans *L'Echine du Diable* et le faune, que l'abominable Vidal ne peut percevoir dans une scène emblématique de la fin du film.

#### **1.6.5. Des figures récurrentes : des monstres enchanteurs refuges et exutoires à l'insoutenable réalité du monde ordinaire.**

La parole poétique. Charlotte Largeron analysant les monstres de Guillermo del Toro observe : « [Ses] œuvres [...] poussent à (re)découvrir la Beauté cachée sous la Bête. En elles, la sauvagerie innerve le merveilleux déployé : les corps brutalisés et les esprits tourmentés ne manquent pas, et jamais la dimension « enchantée » n'atténue le climat de tension ainsi que la violence perpétrée. »<sup>33</sup> Il est intéressant de s'arrêter un instant sur ces monstres merveilleux. En effet, malgré sa monstruosité, le fantôme de Santi - mortellement blessé puis noyé - reparait défiguré, tel un zombie, se déplaçant nimbé dans une sorte de liquide amniotique, du sang s'échappant de son crâne et flottant dans l'espace (54min22s). Lors de ses errances nocturnes dans l'orphelinat, il va, prophétisant dans une litanie et avec une voix d'outre-tombe « beaucoup d'entre vous vont mourir » (54min17s). La mise en scène et l'habillage cinématographiques confèrent à ce personnage une aura poétique qui rompt avec la monstruosité et la violence qu'il véhicule malgré tout.

Par son statut d'occupant du milieu aquatique, il est tentant de le comparer aux fœtus

---

<sup>33</sup> Charlotte Largeron, *op. cit.*, p. 132.

baignant dans l'eau de limbes, ces enfants morts nés que le docteur Casarès abrite dans son bureau et qui donnent son nom au film. A leur propos le docteur dira aussi que ce sont probablement les enfants qui « n'auraient jamais dû voir le jour » où « des enfants de parents inconnus » (39min45s). Là encore le spectateur peut établir un lien entre ces petits êtres et l'enfant abandonné que fut Jacinto et l'adulte qu'il est devenu, avide, sans pitié et qui nous fait nous dire qu'il n'aurait jamais dû voir le jour. Le personnage de Santi (comme le sera plus tard le monstre de *La forme de l'eau*), répond enfin au faune du *Labyrinthe de Pan* lors de sa première rencontre avec Ofelia. Dans une scène très onirique, il dresse de lui-même l'autoportrait majestueux d'un être né de la nature<sup>34</sup> (21min18s). Sam Azulys ne le décrit pas autrement,

« Créature végétale et minérale : son corps est recouvert d'une écorce fossilisée, il habite les profondeurs de la terre et ses cornes majestueuses évoquent des croissants de lune. Pan, divinité nocturne et chtonienne dont le nom véritable ne peut être prononcé que par le vent et les arbres, [...] émanation de la montagne, de la forêt et de la terre : en un mot de la nature elle-même<sup>35</sup> ».

La monstrosité est certes visible, d'abord physiquement puis par certains des comportements du faune ou de Santi mais elle semble adoucie par cette poésie qui les caractérise et qui en fait des êtres ambivalents, à la fois créatures et humains. De fait ils sont comme un miroir renvoyés aux humains et à leur propre ambivalence.

#### 1.6.6. Germination du mal

Les monstres humains, quant à eux, semblent avoir été imaginés par Guillermo del Toro, dans une sorte de filiation. Ainsi, le jeune Jacinto, par son caractère dur et calculateur, par ses actions et son comportement, contient-il en germes les attributs du futur capitaine Vidal. D'autre part, les deux films ont pour cadre la guerre civile espagnole à deux moments différents de l'histoire du pays : pendant et après le conflit. Le fascisme, sous-jacent dans le premier long-métrage, se trouve au premier plan dans *le Labyrinthe de Pan*, par la présence physique des franquistes et de leurs opposants dans le monde uchronique. Dans les deux cas, cette idéologie est personnifiée par deux figures masculines dont l'enfance brisée a engendré des monstres. Jacinto est un manipulateur qui n'a aucun état d'âme à battre les enfants de l'orphelinat, allant même jusqu'à tuer sa fiancée et le jeune Santi. Parallèlement, c'est sans hésitation que le Capitaine Vidal tire sur Ofelia, et torture des innocents. Cette filiation entre les deux personnages se manifeste encore symboliquement à

---

<sup>34</sup> Les paroles du faune se présentant à Ofelia : « Moi j'ai tellement de noms, des noms anciens que seuls peuvent prononcer le vent et les arbres ; je suis la montagne et la forêt et la terre. Je suis un faune; votre très humble serviteur. » (21 min 22 s)

<sup>35</sup> Sam Azulys, « La quête philosophale d'Ofelia. Féerie alchimique », *L'avant-scène cinéma*, n° 597, p. 17.

travers la montre paternelle cassée que Vidal n'a de cesse de réparer, alors que Jacinto, trouvant une mystérieuse photographie d'enfance annotée, s'y voit décrit par ces quelques mots poétiques mais non moins mystérieux : « la solitude du beau *prince* sans royaume, de l'homme sans cœur ». Cette phrase tragique lie le Jacinto devenu adulte cruel, à l'homme mûr et aigri qu'est devenu Vidal. En effet, le spectateur est amené à penser que s'ils avaient eu l'affection nécessaire dont doit bénéficier tout enfant, leur vie aurait été autre.

## 2. Analyse didactique et pédagogique de la séquence d'apprentissage

### 2.1. Au préalable

#### 2.1.1. L'utilisation de l'image mobile dans l'enseignement : les mots des professeurs

Avant l'entrée dans la séquence consacrée aux monstres, j'ai établi un questionnaire à destination des professeurs de lettres<sup>36</sup> de mon établissement, au sujet de leurs pratiques du cinéma dans la classe. D'une manière générale, mes collègues de français disent utiliser l'image mobile assez souvent pour servir leur enseignement. *Persepolis*<sup>37</sup>, dans le cadre de l'autobiographie, *Azur et Asmar*<sup>38</sup> pour une séquence sur les contes. L'image animée permet donc selon les longs-métrages choisis, des utilisations variées : évoquer la structure d'un genre avant d'entrer réellement dans le texte, c'est le cas du conte animé *Azur et Asmar*, ou encore illustrer des notions littéraires précises, un extrait de *Cyrano de Bergerac*<sup>39</sup> pour illustrer le lyrisme et l'art de l'éloquence. Le film est également judicieux pour entrer dans une réflexion plus largement artistique, ainsi, la caricature imaginée par Chaplin dans *Le Dictateur* permet-elle de dénoncer les travers de la société de manière parodique. La parodie demande un certain recul à des élèves souvent très sérieux dans leurs représentations du monde, pour comprendre et accepter la liberté que l'art (se) permet, ce qu'illustre encore par exemple le film *O'Brother, where are thou*<sup>40</sup>, « adaptation » très libre et loufoque des textes d'Homère et Joyce, transposés dans le Mississippi profond des années 30. Mon collègue et tuteur Matthieu K'Bidi qui enseigne également l'audio-visuel en option, constate que grâce à l'image, « les élèves en difficultés peuvent s'affranchir des problèmes de compréhension pour se consacrer plus efficacement aux notions de structures et d'effets ». Il précise toutefois que « c'est un avantage, mais qui ne garantit pas toujours une motivation nouvelle pour la lecture car elle sera toujours plus laborieuse que le visionnage »

#### 2.1.2. Du côté des élèves

Cela est confirmé par les élèves eux-mêmes. En effet, avant d'entrer dans la séquence proprement dite, ils ont également répondu à un questionnaire concernant leur « familiarité » avec le cinéma et l'image en général, les livres, les contes en particulier, le genre de films qu'ils voient si tel est le cas. Je leur ai demandé de citer des contes adaptés au grand écran qu'ils auraient lus et/ou

---

<sup>36</sup> ANNEXE 4

<sup>37</sup> *Persepolis* de Marjane Satrapi, d'abord bandes-dessinées (2000 -2003) puis film d'animation (2007), œuvre autobiographique dans laquelle l'auteure retrace son enfance à Téhéran durant la révolution islamique et son arrivée en Europe.

<sup>38</sup> *Azur et Asmar* de Michel Ocelot (2006).

<sup>39</sup> *Cyrano de Bergerac* de Jean-Paul Rappeneau (1990), film adapté de la pièce de théâtre d'Edmond Rostand.

<sup>40</sup> Réalisé par Ethan et Joël Cohen (2000).

vus, (*La Belle et la Bête* –le dessin-animé de Walt Disney ou les versions filmées américaines (2017) ou française (2014) pour les adaptations les plus récentes). Une telle démarche avait pour but de comprendre quel rapport mes élèves entretiennent au départ avec le cinéma, les contes (les livres au sens large), s'ils décèlent les particularités de chacun et dans quelle mesure la lecture d'images dans le film que nous étudions serait aisée. Les titres cités par eux sont en majorité des dessins animés adaptés de contes et dans ce cas, ce sont toujours les versions de Walt Disney dans lesquelles à mon sens toute aspérité, tout questionnement est, soit annihilé soit rendu possible mais à un niveau très superficiel. Une discussion informelle lors de la restitution des questionnaires a montré que les élèves limitent leurs réflexions à « c'est rigolo », « ça fait peur », « c'est bien », « je n'ai pas aimé ».

Pourtant, lorsque l'on amène les élèves à une réflexion structurée, par des questions ciblées, ces élèves émettent des avis, des jugements plus argumentés qui conduisent à un véritable débat interprétatif. Je n'avais prévu ces questionnaires à destination des élèves que comme un point de départ à mon propre travail, comme un état des lieux de leur pratiques culturelles en dehors de la scolarité et cette discussion avec eux me conforte dans l'idée de prévoir une séance à part que je pourrais intituler « débat interprétatif ». A l'avenir ce processus de lecture fera partie intégrante de mes analyses de textes (j'appelle ici texte, tout support, même visuel et animé qui permet de mener un travail de lecture), de même que l'usage régulier du film qui permet aux élèves de mieux percevoir les émotions lorsqu'elles sont montrées/exprimées à l'écran, alors que les mots ne permettent pas de façon évidente à des élèves du profil des miens de comprendre les subtilités des textes.

### **2.1.3. « Glisser de la participation affective directe et incontrôlée à son examen critique <sup>41</sup> »**

Ici encore l'UE de compréhension en lecture et les différentes étapes à mettre en place lors de la lecture et de la compréhension de textes m'ont permis d'orienter mon enseignement lors de la séquence consacrée à l'étude du film. Nous avons commencé les séances d'analyse filmique en partant des remarques « à brûle pourpoint » des élèves, comme nous l'aurions fait pour débiter l'étude d'un texte. L'analyse avait pour but de montrer comment l'atmosphère inquiétante que les élèves avaient vaguement perçue était créée par les mouvements de caméra, les bruitages, la musique, la technique en somme. Ils ont compris que le fait de ne pas savoir nommer un effet technique ne les empêchait pas de saisir l'intention du réalisateur à un moment précis, (c'est également le cas pour la lecture de texte : le fait de ne pas comprendre tous les mots d'un texte n'empêche pas de comprendre globalement ce texte). Cela est important à prendre en compte car les élèves sont vite démotivés à la moindre difficulté. Nous avons pu par la suite faire ce même travail avec le support

---

<sup>41</sup> Francis Vanoye, *op.cit.* p. 93.

textuel cette fois de *La Barbe Bleue* qui avait posé des problèmes de compréhension lors de la lecture cursive. Les tournures de phrases complexes ou le vocabulaire difficile leur font systématiquement dire qu'ils « ne comprennent rien ». Or, les élèves saisissent l'essentiel des textes et se rendent compte que ce sont les différentes tâches qu'ils effectuent lors du travail approfondi sur les textes qui sert à élucider les points difficiles comme les implicites par exemple. Ce double niveau de lecture – lecture personnelle, découverte, éventuellement approximative et lecture structuré, sensée - , beaucoup d'élèves n'en avaient pas conscience et le fait de devoir creuser, investiguer pour trouver du sens, comprendre comment le créateur (réalisateur ou écrivain) parvient à construire son œuvre, suscite l'intérêt des élèves.

Contrairement aux grands contes posés sur papier par Perrault, Grimm, Andersen ou d'autres auteurs de littérature de jeunesse plus proches de nous, les contes que les élèves connaissent sont principalement les dessins animés de Walt Disney ou leurs adaptations écrites, visions simplifiées voire simplistes, d'où les aspérités sont gommées. Les élèves en apprécient la drôlerie, le méchant puni, le gentil vainqueur et pour cause, ces films ne présentent pas de situations complexes tout comme ils ne provoquent pas de réactions complexes. Au contraire, *Le Labyrinthe de Pan*, qui propose des personnages ambivalents, nous a menés à un travail oral sur les opinions que les élèves pouvaient avoir sur de tels personnages ainsi que sur une histoire à la structure complexe. Les multiples interprétations, l'émission d'avis contraires ont conduit à un travail d'argumentation, bénéfique pour développer la réflexion et le vocabulaire de ces jeunes. Ce travail essentiellement oral de critique et d'analyse de l'art a fait l'objet d'un projet que j'ai présenté lors de la soutenance de l'UE art et culture. Découvrir avec les élèves une œuvre originale (non adaptée d'une histoire déjà connue d'eux), m'a paru intéressant car cela constituait à la fois un support neuf et un terrain de découvertes ou de redécouvertes pour les élèves. En d'autres mots il m'a semblé que le statut de conte merveilleux de ce film inconnu d'eux allait permettre aux élèves de faire rejillir des connaissances inactives. Ainsi les indices et les personnages du conte (princesse, monstres) très originaux dans leur traitement, demandent de creuser leur mémoire d'écoliers pour établir des similitudes avec des lectures passées. Cette part connue d'eux est indispensable au démarrage de l'analyse; elle est même le fondement de leur réflexion. Mais ce que l'on construit à partir de ce terrain connu provient entièrement de leurs observations du support nouveau et permet d'aller au-delà de leurs représentations basiques.

En 2009, Philippe Bourdier analyse les réponses à une enquête portant sur les représentations que les enseignants de français peuvent avoir sur le cinéma comme objet d'étude. Le constat il y a dix ans est que les enseignants pour de multiples raisons peinent à installer l'enseignement du cinéma dans leurs pratiques Dans son article, il souligne que certains enseignants



« soutiennent [...] l'idée que le film est un objet complexe du fait de la coexistence de plusieurs langages dans la construction d'une émotion (musique, image)<sup>42</sup> », ce qui représenterait un écueil.

Or j'ai observé que cette complexité (cela peut paraître paradoxal) réclame de la part des élèves une énergie qui rompt avec l'ennui que certains peuvent ressentir et même évoquer lors des apprentissages. La difficulté place les élèves en position d'acteurs de leur apprentissage et même d'enquêteurs, grâce aux questions-guidages de l'enseignant et leur procure en quelque sorte une mission d'investigation dont ils sortent valorisés puisqu'ils parviennent (parfois difficilement, il faut l'avouer) à trouver les réponses aux questions.

Pour aller plus loin, cette complexité est précisément un moyen de déclencher une appétence pour ce vers quoi mes élèves vont peu pour ne pas dire pas du tout : l'art en général, l'expression des émotions et des sentiments que l'art permet et à quoi il incite, la discussion (en temps qu'oral construit et argumenté), médium de l'expression des émotions. Les techniques propres au cinéma, la composition des plans, le montage qui donne son sens à l'histoire, la musique, tout cela, lorsque le fonctionnement et le sens en sont expliqués aux élèves, les amènent à entrer dans la narration plus aisément que dans le texte dans un premier temps. Plusieurs séances de mon travail sur le film ont mis en avant ce que j'appellerais largement la fabrication du film. Après observation par les élèves de plans spécifiques dont je voulais montrer l'intérêt et la signification qu'ils portaient pour la compréhension fine, nous avons pu nommer ces plans ou ces mouvements de caméra qui transcrivent une idée, une émotion, bref qui portent un sens, avant de réinvestir ces savoirs à d'autres moments du film. Lorsque, dans un deuxième temps, un texte du même genre (un conte en ce qui nous concerne) est soumis aux élèves, l'étude en est facilitée.

Le cinéma comme entrée dans la réflexion permet de questionner d'autres points communs entre les deux supports, texte et image et notamment celui de l'auteur. Si cette question ne semble pas se poser en littérature puisque l'on considère en général que le nom imprimé sur la couverture d'une œuvre réfère à celui-là même qui a pensé l'histoire et tenu la plume (ce peut être plusieurs auteurs pour une œuvre collective), il semble plus problématique d'imaginer le réalisateur (un individu) comme auteur à part entière d'un film. Il apparaît alors nécessaire d'amener les élèves à prendre conscience de la multiplicité des créateurs dans le film et de connaître (même sommairement avec des élèves de sixième) les différentes instances qui font le film même si le réalisateur reste maître du travail fini. Pour un film comme *Le Labyrinthe de Pan*, il était évident de

---

<sup>42</sup> Philippe Bourdier, « Les enseignants de français face au cinéma: un problème de représentation ? », Marie-Madeleine Bertucci et Pierre Sirvan (dir.), *Film et texte : une didactique à inventer, Le Français aujourd'hui*, n°165, Paris, Armand Colin, 2009, p. 55.

montrer l'élaboration des monstres ou du décor que le réalisateur, del Toro, a imaginés mais que les artistes plasticiens ont réalisés. Nous avons abordé une autre dimension cruciale du film, le montage, qui procure à l'histoire son sens définitif. Les élèves ont pu constater que le monteur (la monteuse) est presque l'égal du metteur en scène à ce stade de la construction du film. C'est lui qui, en collaboration avec le réalisateur, va user de sa maîtrise de l'association des plans pour donner le sens et le rythme au film final. Il était important de fournir aux élèves ces éléments de culture filmique du fait même de la complexité de la narration.

En effet, ici, la réalité ordinaire (l'uchronie représentée par l'après-guerre civile espagnole), se mêlant au merveilleux, les deux mondes s'interpénétrant, cela confère au film un triple attrait. La représentation réaliste de l'histoire des rebelles traqués par les franquistes, celle du monde merveilleux qui a sa vie propre et celle de l'irruption de l'un dans l'autre, qui vient ouvrir un autre champ d'investigation pour l'étude du film, trouvent véritablement leur équilibre dans cette phase finale du montage. Je citerai Francis Vanoye chargé de rédiger la postface de la revue *Le Français aujourd'hui*. *Film et texte: une didactique à inventer*.

« Ces contributions, [soit la somme des articles], montrent bien l'intérêt du développement d'un processus majeur dans la formation intellectuelle des élèves : la mise en regard du cinéma et de la littérature exerce en effet la capacité à problématiser et, par là même à se garder des simplifications abusives (le sens d'une image va de soi), à interroger les évidences, à recadrer des faits, des œuvres, des idées (l'image est trompeuse)<sup>43</sup>. »

#### **2.1.4. Attraper la perche tendue par Marie-Madeleine Bertucci et Emma Chemblette**

« L'étude du cinéma comme des séries télévisées questionne, voire remet en cause une tradition didactique fondée sur l'hégémonie de l'étude du langage en cours de français<sup>44</sup> ». S'il ne s'agit pas de renoncer à enseigner la littérature, on peut toutefois « s'interroger sur les contenus du cours de français, et notamment sur ce que celui-ci peut dire du monde contemporain aux élèves, par ses démarches propres, qui ne sont pas celles de l'histoire ou des sciences sociales<sup>45</sup> ». Cette remarque de deux des auteures de la Revue *le Français aujourd'hui* éveille en moi d'autres réflexions. La notion de « contemporanéité » me paraît ainsi judicieuse à prendre en compte lorsque l'on enseigne à des jeunes pour qui la modernité c'est ici et maintenant, pour qui le XXème siècle

---

<sup>43</sup> Francis Vanoye, *op. cit.*, p. 92.

<sup>44</sup> Marie-Madeleine Bertucci et Emma Chemblette, « La médiaculture : une place à prendre dans l'enseignement du français? », Marie-Madeleine Bertucci et Pierre Sirvan (dir.), *Film et texte: une didactique à inventer, Le français aujourd'hui*, n°165, Paris, Armand Colin, 2009, p. 34.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 34.

est déjà relégué à une sorte de Moyen-Age, avec lesquels il faut user de grands moyens pour leur faire aimer un petit peu l'*Odyssée*, pour qui la musique commence et s'arrête au RAP, pour qui, et la liste n'est pas exhaustive, un journaliste est un « youtubeur » et l'actualité sort de la bouche de « Squeezie », « Cyprien », « Pewdiepie » etc. Alors, entrer en littérature par ce que nos élèves fréquentent le plus aisément, à savoir l'image, en orientant leur regard vers le cinéma, le film bien choisi, à la fois divertissant, proche de leurs préoccupations et subrepticement porteur d'éléments pédagogiques, n'est-ce pas les préparer à accueillir le texte à venir avec ses mots parfois loin d'eux ?

### 2.1.5. Enjeux de la séquence<sup>46</sup>

Construite pour répondre à l'entrée du programme de cycle 3 « Le monstre aux limites de l'humain », ma séquence se veut une observation des moyens narratifs propres au cinéma et de leur mise en relation avec la narration des textes littéraires. Il m'a semblé que le film de Guillermo del Toro répondait à la proposition des programmes officiels d'étudier le monstre par le biais du cinéma mais qu'il permettait dans le même temps d'étudier le conte merveilleux, puisque ce long-métrage en possède bien des caractéristiques. Le film est certes complexe puisqu'il mêle l'Histoire, sous la forme d'une uchronie de l'après-guerre civile espagnole et le conte merveilleux, les deux niveaux de lecture se côtoyant, se mêlant même l'un, l'autre à certains moments de l'histoire.

Mon travail prend également en compte les recommandations de la partie histoire des arts du Bulletin Officiel :

« L'histoire des arts intègre autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires [...] Constitutif du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève, il associe la fréquentation des œuvres et l'appropriation de connaissances sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des beaux-arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma ; il repose sur la fréquentation d'un patrimoine aussi bien savant que populaire ou traditionnel, aussi diversifié que possible<sup>47</sup>. »

Je précise ici que le versant historique du film n'est pas abordé avec mes élèves de sixième, sauf quand cette « réalité » est nécessaire à la bonne compréhension de la fiction ; dans ce cas l'histoire est évoquée comme je l'ai signalé plus haut, sous la forme de ce que Goigoux nomme « racontage »<sup>48</sup>. Il s'agit alors de narrer, le plus souvent pour la contextualiser, une partie de

---

<sup>46</sup> ANNEXE 3

<sup>47</sup>

[http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user\\_upload/arts/histoire des arts/Histoire des arts cycle 3 B.O. 26.11.15.pdf](http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/histoire%20des%20arts/Histoire%20des%20arts%20cycle%203%20B.O.%2026.11.15.pdf)

<sup>48</sup> Sylvie Cebe et Roland Goigoux, *Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs*, cycle 3, SEGPA, Paris, Retz, 2018 (nouvelle édition).

l'histoire que les élèves n'ont pas vue mais qu'ils ont besoin de connaître pour comprendre le déroulement des évènements.

### **2.1.6. Les compétences : mettre en place différentes stratégies apprises tout au long du parcours MEEF**

J'ai veillé à ce que l'ensemble des compétences soient travaillées lors de cette séquence, mais celles relatives à l'expression orale et lecture (compréhension en lecture) ont naturellement dominé la séquence au fur et à mesure qu'avaient lieu les cours de Chantal Leleu et Mylène Eyquem qui nous ont beaucoup éclairés sur le sujet.

#### **2.1.6.1. Lecture et compréhension**

Les propositions en lecture, réinvesties par moi sur le terrain, ont contribué à ce que mes élèves adoptent une vraie attitude de lecteurs-critiques par rapport aux extraits étudiés, au texte de *La Barbe Bleue* et plus généralement aux textes étudiés depuis. Mes élèves, issus de cellules familiales complexes ne sont pas –pour la plupart –des lecteurs naturels. Beaucoup déchiffrent mal, ce qui handicape logiquement la compréhension. Or les choix d'entrée dans les textes par différents biais (lecture magistrale dans un premier temps ; impressions des élèves sur ce qu'ils ont compris, sur ce qu'ils se sont représenté à la lecture-découverte du texte ; élaboration de résumés par groupes hétérogènes etc.) améliorent nettement la compréhension. Hélène Navarro et Elisabeth Le Deun<sup>49</sup> mettent l'accent sur la lecture de l'œuvre intégrale qui, par opposition à des extraits, non contextualisés, pourrait-on dire, offre tous les indices pour entrer dans la compréhension. Celle-ci reste très lacunaire avec nos élèves de REP, mais l'étude du texte est malgré tout plus aisée lorsque les élèves ont pu « s'imprégner » en quelque sorte de l'œuvre dans son intégralité et l'étude plus approfondie d'extraits du livre est plus aisée.

#### **2.1.6.2. « Comprendre le fonctionnement de la langue. Enrichir le lexique, acquérir l'orthographe grammaticale » (Bulletin Officiel cycle 3)**

Deux séances de langue ont naturellement émergé lors de la construction de la séquence de travail. En premier lieu, la découverte des temps du récit et plus particulièrement des valeurs de l'imparfait et du passé-simple par le truchement d'un texte transcrit d'après un extrait du film et laissant clairement observer l'emploi de ces deux temps, dans un deuxième temps, nous avons mené un travail sur le lexique et le vocabulaire permettant la description des monstres en mettant en place une corole lexicale présentée lors de la deuxième année de master par Christine Vénérin. La compréhension en lecture à partir d'un support texte a fait l'objet d'une séance de deux heures à partir du conte de Perrault *La Barbe Bleue*, qu'il me paraissait judicieux d'étudier, de par son statut

---

<sup>49</sup> Hélène Navarro, Elisabeth Le Deun, *op. cit.*, p. 24.

de conte mais encore parce que Barbe Bleue est un humain (à la barbe bleue, certes), ce qui le rapproche de l'humain monstrueux qu'est le capitaine dans le *Labyrinthe de Pan*.<sup>50</sup>

**2.1.6.3. « Écrire à la main de manière fluide et efficace. Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre. Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte » (Bulletin Officiel cycle 3)**

L'écrit m'a semblé la compétence la plus difficile à aborder avec mes élèves. Lors de la première séquence de l'année consacrée à la poésie, mes élèves ont beaucoup écrit de poèmes « à la manière de » (Tristan Tzara, Raymond Queneau ou encore un calligramme à la manière de Guillaume Apollinaire). La trame de l'écriture étant par définition donnée dans ce genre d'exercice, l'écriture fut relativement aisée, (mis à part les énormes lacunes en orthographe lexicale et grammaticale) et les travaux très satisfaisants. C'est également par l'écrit que nous sommes parvenus à construire, à partir de la compréhension en lecture, des résumés. En revanche j'ai énormément peiné pour mener à bien un travail d'écriture d'invention. Le travail que je voulais mener en plusieurs étapes s'est révélé chronophage. Je pense que ma consigne n'était pas suffisamment claire, c'est un fait, mais ce premier travail d'écriture a fait ressortir des types d'erreurs que je pensais être maîtrisées à l'entrée en sixième ; notamment la construction de la phrase simple (constituée d'une majuscule en début de phrase, d'un point final, consistant en une suite de mots ayant un sens et possédant un seul verbe conjugué), la connaissance du masculin et du féminin, savoir ce qu'est un nom etc., or c'était (c'est toujours) loin d'être le cas pour la majorité des élèves.

**2.1.7. Faire des hypothèses, créer un débat interprétatif, émettre une opinion et la justifier**

En étudiant un support finalement assez nouveau, les élèves ont été amenés à confronter leurs idées en débattant à l'oral dans le but de réfléchir aux questions posées tout au long de la séquence. Outre les questionnements relatifs aux séances, mes élèves ont été très curieux et me semble-t-il ont d'eux même posé (se sont posé) des questions sur la narration filmique, assez complexe dans *Le Labyrinthe de Pan*. La structure en cercle du film qui commence par la presque fin de l'histoire, les flashbacks et la résolution finale ont suscité de nombreuses questions auxquelles les élèves, par le débat interprétatif ont été globalement capables de répondre par eux-

---

<sup>50</sup> A ce propos, Vidal, le capitaine franquiste devient en quelque sorte un monstre véritable après que Mercedes lui a littéralement coupé la bouche. Dans cette scène, Vidal qui entreprend de se recoudre la bouche seul et sans aucune anesthésie se crée un lien de parenté avec *L'Homme qui rit* de Victor Hugo et plus proche de nous avec l'une des prostituées de *L'Apollonide, souvenirs de la maison close* (Bertrand Bonello, 2011), qui se retrouve défigurée exactement de la même manière par l'un de ses clients. Cela crée bien-sûr des liens d'intertextualité, non plus seulement entre œuvres littéraire mais aussi entre livres et films.

mêmes. La place donnée à l'oral lors de cette séquence, je devrais dire la place prise par l'expression orale puisque je n'avais pas forcément prévu autant d'échanges entre les élèves, a permis à ceux en grande difficulté d'être évalués en partie par ce biais. C'est le cas pour 7 de mes élèves.

### **2.1.8. Le travail au quotidien**

Le rituel du rappel du récit<sup>51</sup> a permis aux élèves tout au long de la séquence de raconter dans un exercice oral de re-contextualisation le déroulement de l'histoire. Cela fut le cas au début de chaque début de séance d'apprentissage, pour se rappeler les différents moments du film, particulièrement lors de la première visite de mon directeur de mémoire. Mon tuteur qui assistait à la séance n'ayant pas vu le film auparavant, j'ai demandé à quelques élèves de résumer la succession des événements jusqu'à la séance du jour. Cet exercice, bénéfique à plusieurs égards, permet non seulement de vérifier ce que les élèves ont retenu de la séance précédente, de tester leur compréhension (de l'histoire en général), d'entendre comment ils s'expriment, d'entraîner à l'oral (à parler de façon distincte devant un public) et surtout de faire en sorte que tous (autant que possible) débutent la séance en ayant la même compréhension des faits. A ce moment, des propos peu clairs ou exprimés avec difficulté sont repris en priorité par d'autres élèves et le cas échéant par moi. C'est l'occasion d'entendre des élèves qui s'expriment peu par timidité ou manque de confiance en soi. On se rend compte que le fait de « raconter » à l'oral de façon informelle, un épisode, ou « de se lancer » à la suite d'un autre camarade pour compléter ou réfuter, permet aux élèves, pris dans une dynamique, d'être moins impressionnés lors de la prise de parole parce qu'un langage plus familier qu'à l'écrit est accepté. Ces débuts de séances sont d'autant plus indispensables que mon emploi du temps impose à tous une grande coupure entre les cours. Avec mes élèves nous nous voyons le lundi, une heure en AP le matin et une heure l'après-midi puis le vendredi entre deux et trois heures selon les semaines. Ces séances prennent souvent la forme d'un mini-débat au cours duquel les opinions, le regard porté sur le film, s'ils diffèrent d'un individu à l'autre, sont ajustés, recadrés par les pairs ou l'enseignant. Les élèves sont donc partie intégrante

---

<sup>51</sup> Judith Lavigne, Jocelyne Giasson, Lise Saint-Laurent, « Le rappel de récit: comparaison de trois méthodes de cotation », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 10, 2007, p. 165-179 : <https://doi.org/10.7202/1018169ar>. En introduction à leur article, les auteures définissent ainsi la notion : « Le rappel de récit, qui consiste à demander à un enfant de redire une histoire dans ses mots, est une stratégie pédagogique qui favorise la sensibilité à la structure du récit et la compréhension de texte, même chez les élèves en difficulté. » Elles ajoutent, citant d'autres recherches, que le rappel de récit est également considéré comme une façon particulièrement efficace d'évaluer la compréhension du lecteur.

d'un groupe, et savent que s'ils ont un point de vue différent, une « lecture » autre que celle d'un camarade, ils peuvent réagir, corriger, préciser, compléter des propos, sous l'impulsion des pairs. D'autre part cet « exercice » établi en rituel a nettement contribué à améliorer la capacité des élèves à synthétiser leur « racontage ». En effet au fur et à mesure que j'expérimentais les outils du cours de compréhension en lecture, les élèves apprenaient peu à peu la technique du résumé de texte.

## **2.2. Analyse de pratique : ma séquence**

### **2.2.1. Séance 1. Lisons un film**

Le double objectif de cette première séance était d'aborder avec les élèves la lecture de l'image mobile et les relations à établir entre l'extrait choisi et la narration littéraire. La séance s'est articulée à plusieurs titres autour de la notion de « prologue » et plus généralement de narration. Il s'agissait d'une part d'entrer dans la nouvelle séquence d'apprentissage et d'autre part de présenter aux élèves une longue séquence filmée qui elle-même constituait le prologue ou la séquence inaugurale du film qu'ils allaient découvrir.

J'ai proposé lors de cette première heure de pratiquer la lecture de l'image animée, de comprendre et d'interpréter cette image et d'établir des liens avec la narration littéraire. La séance a été construite en deux temps. Au préalable, j'ai demandé aux élèves de regarder attentivement les images, d'observer les mouvements de caméra mais aussi d'écouter les sons, la voix, toute chose en somme qui correspondrait à la représentation mentale en compréhension de texte. Ici, cette représentation est donnée ; elle *est* la vision particulière du réalisateur mais me permet concrètement d'expliquer à mes élèves ce que recouvre cette notion d'image mentale. En effet, les élèves voient la représentation du réalisateur et comprennent qu'il s'agit de sa vision très personnelle. Cela me permettait, par extension d'introduire cette notion d'image construite et d'établir un parallèle avec les futurs textes étudiés dont les élèves auraient à se figurer leur propre représentation mentale lors de la lecture magistrale, premier pas vers leur compréhension du texte.

Après un premier visionnage et la réflexion en binômes associant un élève en difficulté avec un autre plus « fort », nous sommes passés à une mise en commun. Les élèves ont d'abord pu exprimer leurs sensations (première étape de la représentation mentale) puisque l'extrait diffusé débutait par le générique où bruitages et musique précèdent l'image. C'est naturellement que les élèves sont partis de leurs propres sensations et connaissances pour décrire ce qu'ils voyaient et/ou percevaient.

Dans un deuxième temps, nous avons réfléchi aux différentes temporalités de cet extrait. Pour ce faire, des questions-guidage ont amené mes élèves à préciser leurs observations sur

lesquelles j'ai pu poser des termes plus techniques. Autrement dit, les élèves ont été amenés à constater que les « cartons » explicatifs apparaissant dès le générique permettaient de situer le temps de l'histoire - de l'Histoire (1944, après-guerre d'Espagne) -, avant de passer par le biais d'un effet spécial à un autre temps de l'histoire qu'ils ont identifié comme ne faisant pas partie de ce que nous avons convenu d'appeler « la réalité ordinaire ». En effet, grâce à un *zoom* dans l'œil de celle qui sera l'héroïne du film, le spectateur est transporté par un flashback dans un passé légendaire. Là encore en récapitulant régulièrement (cette régularité constituant un cheminement moins coûteux pour les apprenants face à une grande part de nouveauté), les observations des élèves, quelques-uns ont émis les termes de « prologue » et de « narrateur » (celui qui raconte en *voix-over*), que certains avaient déjà entendus en CM2 lors de l'étude de textes. J'ai posé des mots techniques sur les mouvements de caméra qui permettent de passer d'une temporalité et d'un lieu à d'autres et nous avons établi des parallèles entre ceux-ci et la structure des textes écrits, organisés à l'aide de mots de liaison, d'indices de temps et de lieux et découpés en phrases, paragraphes, chapitres.

Dans un souci de différenciation et de clarification, la réflexion ayant permis de prononcer ces mots de « prologue et narrateur », ceux-ci n'étant pas clairs pour tous, nous avons repris l'analyse en concentrant la démonstration pour amener à l'éclaircissement de ces termes. En effet, nous avons schématisé une frise chronologique de la séquence filmée pour en repérer les différentes temporalités, ce qui a permis de la faire concevoir comme la situation de départ de l'histoire et qui se produit avant le début réel de l'histoire et ce qui laisse des questions en suspens, questionnements que les élèves auront à résoudre au fil de la séquence d'apprentissage. Ils auront compris à l'issue de cette séance que plusieurs temporalités (comme dans la *Belle au bois dormant*, histoire donnée en lecture cursive) et plusieurs lieux se mêlent et que la suite de l'histoire devra démêler pourquoi ces deux mondes coexistent.

Avec du recul, je pense que la dominante orale du travail, qui consistait dans un premier temps à « faire feu de tout bois », aurait dû permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti, ce à quoi je n'ai pas laissé suffisamment de place. L'UE de compréhension en lecture menée par Mmes Leleu et Eyquem, débutée tard dans l'année m'a fait prendre conscience de l'importance de ce moment primordial et je l'appliquerai d'ailleurs plus tard dans cette séquence consacrée aux monstres dans les contes merveilleux. Pour autant, par les réponses et réflexions obtenues des élèves, j'ai constaté que la *structuration* de la séance, à la fois très organisée, mais laissant le champ libre aux observations, déductions et hypothèses, interprétations, révisions, avait mené à une réflexion riche à laquelle, pour beaucoup, les élèves ne seraient pas arrivés seuls. Je citerai pour exemple la scène inaugurale du film, constituée d'images commentées par une *voix-over*, équivalente à celle du **narrateur** dans un conte. Cette séquence, **prologue** de l'histoire, est un **conte** en soi, ce que les



élèves ont été capables d'identifier en faisant appel à leur proche passé d'élève de primaire. Ce conte-prologue permettra aux élèves les plus aguerris, de comprendre la suite du film et de subodorer que la Princesse et Ofelia ne font qu'une. Il en va de même pour un court plan au tout début du film, où la fillette, dont on ignore encore l'identité, est montrée en gros plan. Le sang refluant alors dans son nez, est en fait une scène de la fin du film, lorsque Ofelia meurt avant de retrouver son statut de princesse et ses parents dans le royaume. Cela m'a permis de présenter aux élèves la technique du retour en arrière ou *flashback*, qui perturbe **la chronologie du film** (de toute histoire d'une manière générale) et qui rend complexe sa lecture.

Comme cela pourrait être le cas lors de l'étude de la nouvelle à chute, nous avons « relu/revu » le début du film pour comprendre les indices disséminés tout au long de l'histoire pour saisir la fin et la structure en boucle du film. Pour les passages comme celui-ci, où l'interprétation est plus compliquée, j'ai été amenée à guider plus précisément les élèves, voire à expliquer le procédé avec ses tenants et aboutissants.

Comme à la fin de chaque séance, un bilan a été verbalisé par les élèves et ils ont reçu une fiche lexicale du vocabulaire technique du cinéma formulée de façon simple. Cette fiche-outil agrémentée de termes propres au commentaire littéraire lorsque les parallèles ont pu être établis a constitué une première approche de l'analyse de texte. Cette fiche récapitulative était destinée à être réutilisée afin de réinvestir le vocabulaire dans un souci de familiarisation<sup>52</sup>.

### 2.2.2. Séance 2. Ecrire pour réfléchir

Faire des hypothèses.

Partant du principe que les élèves avaient compris les multiples temporalités de l'histoire, je leur ai demandé de faire, sous la forme d'un écrit de travail, des hypothèses plausibles sur la suite à donner à un récit, en prenant comme point de départ les dernières lignes du récit inaugural retranscrite ci-dessous (cf. séance précédente).

« Toutefois, le roi, son père, savait que l'âme de la princesse reviendrait. Peut-être **dans un autre corps, en d'autres temps et dans un autre lieu** et il décida de l'attendre jusqu'à son dernier souffle, jusqu'à ce que la terre cesse de tourner. » (2min16s)

Développer une posture d'auteur.

Après avoir mis en exergue les trois groupes prépositionnels compléments circonstanciels, les élèves devaient dans un premier temps imaginer ce que seraient selon eux cet « autre corps », cet « autre temps », cet « autre lieu ». J'ai envisagé ces trois questions comme devant

---

<sup>52</sup> ANNEXE 5

constituer la première étape de l'écriture – le brouillon avec idées émises sous forme de notes - et l'ossature d'un futur récit. Les idées ont été mises en commun au tableau surtout afin de donner l'impulsion à ceux qui « n'ont pas d'idées ». Dans un deuxième temps, ce travail devait être développé et articulé après avoir travaillé en séances d'AP les liens logiques dans le récit et les reprises nominales et pronominales.

J'ouvre ici une parenthèse. Les élèves ont dû acheter au début de l'année un fichier intitulé *Apprendre à rédiger pas à pas 6<sup>e</sup>*<sup>53</sup>. Il s'agit d'un cahier d'activités construit sous forme de cheminement du plus simple au plus compliqué et devant mener les élèves à la rédaction de textes. Le cahier est divisé en 5 étapes: rédiger une phrase complète, ponctuer ; rédiger des questions et des réponses ; relier les phrases entre elles; enrichir le récit : description et circonstances ; enfin, organiser le récit: dialogues et paragraphes. J'utilise cet outil en général sitôt que je constate une difficulté récurrente dans les textes des élèves, afin de les aider à améliorer leurs écrits. En général, nous travaillons dans le cahier d'exercices puis nous pratiquons la remédiation à partir des textes fautifs des élèves.

#### Développer une histoire.

Lors de la deuxième étape de l'écrit, les élèves devaient développer leurs idées et raconter leur histoire en usant si possible de l'imparfait et du passé simple et veiller à organiser leur texte grâce aux connecteurs logiques travaillés lors des séances d'AP. Ce travail écrit a été le plus difficile à mener autant pour les élèves (au moins la moitié de l'effectif) que pour moi. Ce que je pensais simple s'est révélé très compliqué pour les deux parties. Je me suis rendu compte que les élèves ne maîtrisaient pas suffisamment le sens des connecteurs logiques<sup>54</sup>. Avec le recul je prends conscience que l'usage des temps selon leurs valeurs et l'usage des connecteurs, n'a pas été pratiqué suffisamment pour être réinvesti correctement, ces deux points étant complexes à maîtriser pour mon profil d'élèves.

#### Quelques mots sur l'hétérogénéité.

Force est de constater que ces élèves (à peu près 15 sur 22) arrivent en sixième en ne maîtrisant pas les savoirs nécessaires permettant de développer des apprentissages nouveaux. J'ai aussi des difficultés à gérer cette hétérogénéité entre 3 élèves (de bons à excellent.e.s.), 5 élèves qui maîtrisent bien les savoirs grammaticaux mais ne les réinvestissent pas dans les écrits longs et les autres élèves dont les lacunes vont de la fluence<sup>55</sup> en lecture à des lacunes en maîtrise de la langue

---

<sup>53</sup> Catherine Hars, Véronique Marchais, Claire-Hélène. Pinon, *Apprendre à rédiger pas à pas*, Nathan, 2014.

<sup>54</sup> Les copies de mes élèves en ANNEXE 7 en témoignent.

<sup>55</sup> La fluence est la fluidité avec laquelle les élèves lisent en respectant la prosodie des textes. La fluence est

(par exemple l'identification des constituants basiques de la phrase, les accords qui en découlent, la représentation de ce qu'est une phrase -majuscule, point, sens- etc.). Quelques élèves peuvent faire cinq fautes par ligne et quelques-uns écrivent de manière phonétique. Ce que j'essaie d'exprimer ici est l'urgence de travailler l'écrit en classe en même temps que l'aspect particulièrement chronophage de ce travail avec des élèves en difficulté d'apprentissage. Au début de l'année, j'ai utilisé une grille de révision-correction de textes<sup>56</sup> et que nous avons découverte dans l'UE de Mme Vénérin, consacrée à la maîtrise de l'écrit. Mon but était de pouvoir faire progressivement un état des lieux des notions acquises ou au contraire des notions à revoir avec les élèves. Or j'avoue avoir été surprise de « cocher » copie après copie, tous les points comme non maîtrisés par la majorité des élèves. De plus, je me suis rendu compte dès le début de l'année que lorsqu'un travail est mené sur plusieurs séances, sur un point particulier cela ne garantit pas la réussite lors du réinvestissement. Par exemple, il n'est pas rare de lire des « rédactions » de 10 lignes, constituées d'une seule phrase avec des majuscules ou des points placés de manière aléatoire. J'ai entrepris de revoir les bases de la phrase simple. Ce qui m'a semblé être compris lors des séances d'AP n'a pas été réinvesti lors des travaux d'écriture, même lorsque la consigne spécifiait clairement de porter son attention sur ce point. Les différences de niveaux m'ont rendue perplexe quant à la manière de les gérer. Devais-je reprendre toutes les notions, sachant que certains élèves ne savent pas reconnaître le sujet, le verbe, ne savent pas nommer l'adjectif, ne pratiquent pas les accords etc. ? De plus, les heures « perdues » au cours de cette année (plus de 20) en raison de la crise sociale des « gilets jaunes », les heures de cours non effectuées parce que les élèves étaient pris par des activités diverses (certainement utiles sans relations directes avec l'enseignement du français) n'ont fait qu'accroître l'angoisse de ne pas y arriver. Les discussions avec les collègues ainsi qu'avec mes camarades de M2 m'ont un peu rassérénée et j'ai perçu que je n'étais pas seule dans ce cas. Malgré la différenciation que je mets en place en AP notamment, il est difficile de ramener tous les élèves à un niveau suffisamment équilibré pour avancer d'un même pas.

D'autres pratiques d'écriture plus personnelles, moins complexes.

Inspirée par le carnet de lecteur présenté dans son cours de compréhension en lecture par Mme Leleu, j'ai mis en place avec les élèves cet outil. Il s'agit d'une pochette supposée recevoir toutes les notes afférentes aux lectures des élèves. Avant cela, considérant que peu d'élèves lisent en dehors de la classe, j'ai demandé à ce que les textes lus en classe ou à la maison fassent l'objet d'un petit paragraphe écrit, dans lequel les élèves notent leurs impressions de lecture, racontent

---

évaluée au cours des cycles 2 et 3 et consiste à faire lire aux élèves un certain nombre de mots en un temps défini. Il s'agit d'une étape préalable indispensable grâce à laquelle les élèves peuvent consacrer toute leur énergie à la compréhension des textes.

<sup>56</sup> ANNEXE 6

l'histoire en quelques mots. Force est de constater que cet outil a fait long feu et que seuls quelques élèves tiennent à jour leur cahier de lecteur. Je demande régulièrement aux élèves de pratiquer la copie de texte. Je choisis un passage d'un texte en lien avec la séquence en cours que les élèves doivent recopier avec application et surtout en ne laissant pas de fautes. La consigne spécifique aussi que les élèves lors du travail de copie prêtent attention aux accords dans le groupe nominal et aux accords sujet-verbe. L'extrait ainsi recopié est susceptible de faire l'objet d'une dictée. Je profite de ces remarques pour aborder ici les devoirs donnés à la maison. A vrai dire, une minorité d'élèves effectue ce travail personnel pour diverses raisons dont la principale semble-t-il est une atmosphère peu propice à la concentration chez soi. De ce fait, le temps scolaire est LE seul moment où le travail est effectif.

### 2.2.3. Séance 3. Un conte dans le conte

J'ai conçu la **séance 3** afin de travailler sur le conte et plus précisément pour souligner les caractéristiques de ce genre en en relevant les indices. Le support proposé à la classe est une transcription du texte dit en voix-off par le narrateur, passage montré aux élèves lors de la première séance. Ce texte écrit servira également aux deux séances suivantes. Voici l'intégralité de ce texte (1min20s) que les élèves ont entendu et dont ils ont eu une transcription partielle lors de la séance 2.

« **On raconte qu'il y a longtemps**, bien longtemps, **dans le royaume souterrain** où n'existent ni mensonges, ni douleurs, vivait une princesse qui rêvait du monde des humains. Elle rêvait du ciel bleu, de la brise légère et du soleil éclatant. **Un jour**, échappant à toute surveillance, la princesse s'enfuit. **Dès qu'elle fut dehors**, la lumière du soleil l'aveugla et effaça toute trace du passé. La princesse oublia qui elle était et d'où elle venait. Son corps connut le froid, la maladie et la douleur ; et **au bout de quelques années**, elle mourut. **Toutefois**, le roi, son père, savait que l'âme de la princesse reviendrait. Peut-être dans un autre corps, en d'autres temps et dans un autre lieu et il décida de l'attendre jusqu'à son dernier souffle, jusqu'à ce que la terre cesse de tourner. »

La concision du texte avait pour objectif d'aider à caractériser le genre du conte en peu de temps puisque les éléments à rechercher étaient regroupés en une dizaine de lignes. Le texte donné de manière transcrite n'a pas été immédiatement identifié par les élèves comme le conte de la voix-off dans le film. Cela a été l'occasion, partant du savoir préalable supposé des élèves, de leur demander après une première lecture, d'identifier le genre du texte à partir de la question: « à quels textes, que vous avez déjà lus, celui-ci vous fait-il penser ? La dénomination de « conte » a surgi assez vite, justifiée par la formule « il y a longtemps, bien longtemps », associée naturellement par les élèves à la formule « il était une fois ». Les élèves ont ensuite souligné tous les éléments qui

selon eux faisaient habituellement partie des contes. Comme souvent, l'activité a été menée en binômes pour parer au faible niveau de certains élèves faibles lecteurs.

La mise en commun a permis de relever les indices du conte suivants :

- « On raconte »
- « Il y a longtemps, bien longtemps »
- « Royaume souterrain »
- « Ni mensonge, ni douleur »
- « Princesse/ le Roi »
- « Monde des humains »
- « Un jour »
- « Dès qu'elle fut dehors »
- « Au bout de quelques années »
- « Effaçà toute trace du passé »

La plupart des élèves ont su reconnaître les indices habituels du conte (« on raconte », « il y a longtemps », « royaume », « Princesse », « Roi » dès la première lecture. Quelques-uns parmi les meilleurs lecteurs ont relevé « ni mensonges ni douleurs », précisant que dans les contes souvent au début ou à la fin tout « est beau/bien », enfin, peu ont décelé « la magie » présente de manière implicite dans ce texte.

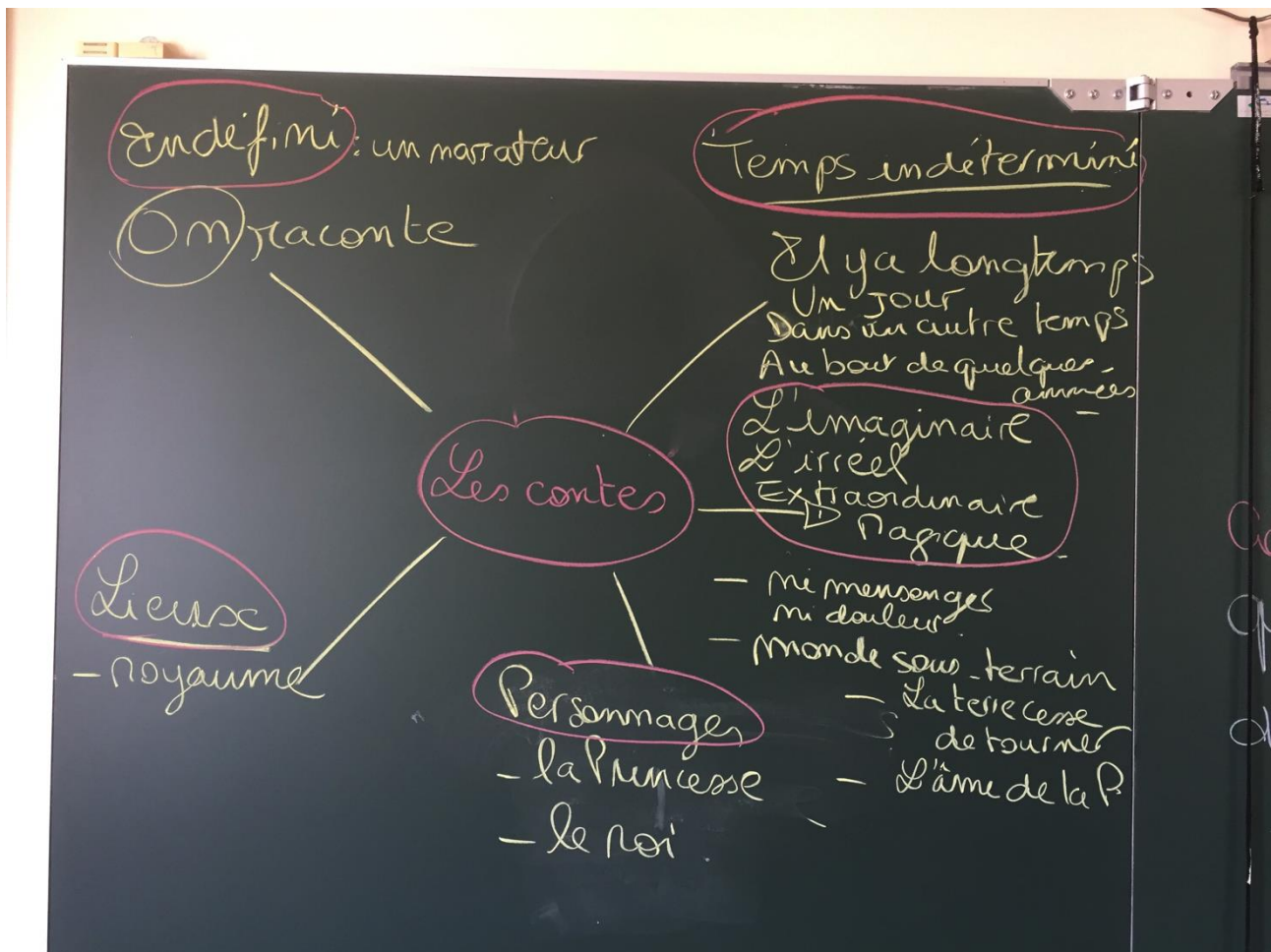


Schéma établi à propos des contes sous la dictée des élèves

Je remarque ici que les meilleurs lecteurs de ma classe ont su déceler les implicites du texte alors que les faibles lecteurs ont noté les éléments les plus évidents.

Toutes les réflexions ont été notées au tableau lors de la mise en commun. Par des questions et des déductions de ce qui avait déjà été émis par eux, nous avons complété notre relevé. Nous en avons déduit que les contes se caractérisaient par une temporalité, des lieux et des personnages aux contours flous : « Il y a très longtemps, un jour, au bout de quelques années, un royaume ». Dans ce cas précis, le narrateur raconte à l'aide du « on », pronom indéfini, équivalent selon leur expression à « il était une fois ». Cela a été l'occasion de resituer le conte dans la tradition orale puisque le texte est littéralement « conté » par la voix du narrateur dans le film. Nous sommes donc partis du savoir des élèves. La démarche du plus simple au plus complexe a abouti à cette réflexion, « Le monde des humains » s'oppose « au royaume souterrain ».

Une question est néanmoins restée en suspens : « la princesse morte est-elle la même personne que la fillette agonisante au bord du puits, ce que la suite du film nous révélerait. Le monde souterrain a été associé à la magie des contes où ne règnent « ni mensonge, ni douleur » alors que le monde humain du dehors est synonyme de violence, (cela est caractérisé dans l'extrait

du film, par la lumière qui éblouit Ofelia et lui fait oublier son passé), de maladie, de douleur, de froid et de mort.

Cette séance a permis de travailler la narration au service de l'image et d'aborder des notions de littérature et de grammaire du cinéma, de lecture de texte et de lecture d'images. Dans une volonté de ritualiser la construction « d'images mentales », les élèves ont été incités à constater que le film qui « dit et montre tout à la fois », leur offre une manière de se représenter ce que signifie se construire mentalement des images à partir de ce qu'on entend ; dans cette courte séquence en effet, les paroles du narrateur-conteur illustrent pas à pas les images que nous voyons; par ailleurs je l'ai déjà écrit mais ce texte dit par le narrateur est un conte, ce qui nous a précisément permis de le nommer comme conte en relevant les attributs de ce genre littéraire ; enfin, j'ai pu commenter l'extrait en montrant comment la réalisation, par les différents mouvements de caméras et autres effets spéciaux, était mise au service de l'expression des sentiments par exemple.

#### **2.2.4. Séance 4. Les temps du récit**

La séance 4, consacrée à la langue a été articulée avec la précédente. Après avoir repéré les indices du conte, les élèves ont été amenés à constater comment sont utilisés les temps d'un récit au passé, ici l'imparfait et le passé-simple. Ils ont travaillé sur le texte photocopié selon une démarche inductive: Par un questionnement guidé, les élèves observent et déduisent avant de construire la règle. Il n'est pas fait référence du moins au départ à des notions de langue ; le métalangage n'est utilisé qu'au moment où la règle est énoncée par les élèves eux-mêmes.

La consigne était la suivante : « Soulignez en rouge les faits habituels ou les descriptions, en bleu les actions qui se sont produites à un moment précis du passé et qui font avancer l'action. »

Lors de la mise en commun, j'ai noté les réponses des élèves au tableau puis nous avons établi la règle à partir des occurrences les plus évidentes.

Le corpus des phrases relevées :

1. Dans le royaume sous-terrain vivait une princesse qui rêvait du monde des adultes.
2. Elle rêvait du ciel bleu, de la brise légère et du soleil éclatant.
3. Un jour elle s'enfuit.
4. Dès qu'elle fut dehors, la lumière du jour l'aveugla et effaça toute trace du passé.

Les quatre parties possibles débutent par des formulations clés qui permettent de comprendre la tonalité de chaque partie. Les élèves ont trouvé que les deux premières phrases installent le cadre du récit, elles permettent de comprendre qui parle, de qui l'on parle, où l'on est et quand. La troisième phrase introduit une action: la princesse s'échappe. Puis survient le drame, la

Princesse perd la mémoire et meurt. J'ai fait remarquer que les compléments de phrase, compléments circonstanciels de temps « un jour » et « dès qu'elle fut dehors » mettent l'accent sur les éléments importants qui surviennent et dont les verbes sont conjugués au passé simple.

Les deux premiers exemples que les élèves ont reconnus et nommés comme étant de l'imparfait correspondaient aux descriptions, aux habitudes, en somme aux actions définies comme « de second plan » et le passé-simple, que seuls trois élèves ont su nommer, était réservé aux actions qui font avancer le récit, soit « aux actions principales ».

Par la suite les élèves ont été amenés à effectuer le même type d'activité sur divers textes courts. Enfin, la conjugaison de ces deux temps a fait l'objet de deux séances d'AP, puis des exercices d'application des exercices du manuel ont été donnés en devoir maison et corrigés lors d'une séance d'AP.

Le bilan a été énoncé comme suit par les élèves : Un récit d'aventures au passé fait alterner les verbes conjugués au passé simple et à l'imparfait (parfois aussi au plus-que-parfait). On utilise le passé simple pour les actions importantes qui ont lieu à un moment précis ou limité dans le temps (celles qui font avancer l'action) et l'imparfait pour les actions de second plan : les habitudes, les descriptions.

Procéder par observation et déduction pour l'étude de la langue rend véritablement les élèves acteurs de leur apprentissage puisqu'ils découvrent et énoncent pas à pas la construction de la notion par eux-mêmes. De ce fait une logique est en marche qui facilite les apprentissages et la mémorisation.

### **2.2.5. Séance 5. Décrire une atmosphère, créer une atmosphère**

La séance 5<sup>57</sup> posait la question : « Comment susciter une atmosphère inquiétante ou au contraire rassurante au cinéma ? ». Mon directeur de mémoire ainsi que mon tuteur étaient présents lors de cette heure de cours. Cela a donné lieu à une contextualisation orale de la part des élèves, destinée à présenter le film à mon tuteur qui ne le connaissait pas. Cette deuxième séance de lecture d'images (17min10s à 18min55s) avait pour objectif d'amener les élèves à caractériser une atmosphère et à comprendre les émotions suscitées par elle mais également de réinvestir le vocabulaire de l'analyse de film vu en séance 1. De la même manière que l'on aurait demandé aux élèves de souligner le vocabulaire qui caractérise une ambiance dans un texte écrit et d'étudier ces procédés (emploi d'adjectifs, d'adverbes, comparatifs divers, figures de style etc.), il s'est agi ici de trouver les mots pour dire l'angoisse puis la sérénité avant de comprendre par quels moyens

---

<sup>57</sup> ANNEXE 8



techniques, le réalisateur du *Labyrinthe de Pan* parvenait à créer l'inquiétude chez la jeune héroïne et au contraire qu'est ce qui fait qu'elle était rassurée. La première phase d'observation et de réflexion devait amener les élèves à répondre à la question : « comment qualifier l'ambiance / l'atmosphère de cet extrait ? Des élèves ont évoqué la peur qui envahit Ofelia au début de l'extrait, d'autres ont émis les termes tels que « mystérieux » et « angoisse ». Une question-guidage leur a fait moduler leur réponse. En effet, passé l'inquiétude teintée d'effroi, Ofelia est peu à peu rassurée par un élément particulier. La deuxième question devait permettre d'analyser les composantes de cette atmosphère. « D'après vous, comment le réalisateur a-t-il fait pour mettre en place cette atmosphère? ». La scène baignée dans la pénombre de la pièce (alors que la clarté n'est qu'un halo lointain), la nuit et le fait que la fillette ne parvienne pas à réveiller sa mère, les bruits indéterminés, la caméra dont le mouvement rappelle une présence invisible, le gros plan sur une partie du corps de l'héroïne juste avant que ne la frôle un « objet » non identifié, nous a permis de conclure que ce qu'on ne connaît pas (bruit, personnage, pénombre qui empêche de distinguer etc.) crée un faisceau d'éléments inquiétants. Au contraire, le visage inquiet voire effrayé de la fillette change d'expression lorsque la présence qu'elle ne discernait pas au départ n'est autre qu'un insecte fée familier de la fillette. Une fois cette reconnaissance établie, le visage d'Ofelia **s'illumine d'un sourire**, la **musique** (une berceuse leitmotiv) débute et la **clarté** se fait. Une troisième étape a consisté à mettre sur les images du vocabulaire technique propre au cinéma pour expliquer comment la mise en scène permet **l'expression d'émotions**. Enfin, logiquement nous avons pu ébaucher une définition du merveilleux dont est empreint ce film. La fillette demande à l'insecte si elle est une fée en lui montrant une fée dans son livre de conte. Instantanément **l'insecte se transforme/ « se métamorphose »**, selon l'un de mes élèves...en fée. Les élèves ont été amenés à observer qu'Ofelia n'est nullement surprise de ce changement et que c'est justement cela qui constitue le merveilleux (par opposition au registre fantastique).

L'analyse filmique étant une spécialité de M. Arino, à la fois directeur de mon mémoire et intervenant ESPE, il me semblait important de travailler, lors de ses visites, sur l'image animée et de montrer comment on pouvait analyser cette image au même titre qu'on le ferait pour le texte littéraire puisque les intentions sont similaires dans les deux supports, même si les moyens d'y parvenir sont forcément différents. Ma séance était maîtrisée car très préparée et cela m'a permis de la mener comme je l'avais prévu. Cependant, j'ai eu beaucoup de mal à gérer le volume de la parole des élèves qui ont peu l'habitude de s'adresser à un auditoire et qui de ce fait parlaient très bas (c'est d'ailleurs toujours le cas). Lors de cette visite mais également de la seconde, j'ai dû systématiquement répéter les paroles des élèves.

### 2.2.6. Séance 6. Les mots pour le dire : étude du lexique

Cette séance a eu lieu au retour de deux semaines de vacances. Après un rappel par les élèves des séances précédentes, nous avons travaillé durant deux heures sur la description des monstres en ayant posé au préalable la question suivante : « comment décrire un monstre de conte à l'oral et à l'écrit ». Il s'agissait pour moi de réinvestir le cours de Christine Vénérin consacré à l'étude du lexique.

Supports : Vocabulaire (disponible) des élèves + extrait de la première rencontre d'Ofelia avec le faune qui doit susciter d'autres mots ou expressions.

Objectifs : Reconnaître un personnage crucial des contes : le monstre. Savoir employer un vocabulaire adéquat pour décrire le monstre et ses agissements, structurer le lexique et l'enrichir pour produire un écrit long.

Compétence : être capable de caractériser un personnage, son physique et ses agissements/ ses réactions, celles qu'il suscite.

Déroulement :

1 - Par groupe de quatre, les élèves ont dû trouver tous les mots et expressions connus d'eux et qui permettent de parler des monstres. Lors de la mise en commun, un rapporteur dans chaque groupe de travail a énoncé les mots trouvés. Les cinq minutes imparties ont laissé le temps aux élèves de trouver beaucoup de mots de natures différentes, ainsi que quelques expressions.

**Remarque.** Pour préparer cette séance, j'ai suivi les cours de Mme Vénérin sur la corole lexicale et suivi le cheminement de la séance d'analyse de pratique lors de laquelle l'une de mes collègues était filmée par l'enseignante. Il m'a semblé que la première étape de recueil du vocabulaire disponible des élèves s'était bien déroulée, d'ailleurs les groupes d'élèves ont formulé un lexique abondant et intéressant.

Ci-dessous, tout le vocabulaire<sup>58</sup> trouvé par les élèves à l'issue de leur concertation. C'est la première étape du travail amenant à la corole lexicale.

---

<sup>58</sup> Le mot « dangereux », ayant été mal orthographié au tableau, a été corrigé lors de la séance suivante.

## Séance 6 Rencontre avec les monstres

1/ Trouvez tous les mots ou expressions pour

parler des monstres.

- |                |              |                |
|----------------|--------------|----------------|
| - griffu -     | - cruel      | - destructeur  |
| - monstre -    | - gourmand   | - satanique    |
| - peur -       | - sombre     | - diabolique   |
| - terrifiant - | - macabre    | - immonde -    |
| - méchant -    | - horrible   | - lugubre -    |
| - géant -      | - poilu      | - abominable - |
| - laid -       | - dangereux  | - gros         |
| - gluant       | - hideuse    | - inhumain -   |
| - effrayant -  | - sans pitié | - affreux -    |
| - dégoûtant -  | - gothique   | - massacre     |
|                | - grincheuse | - répugnant -  |

2 – La deuxième étape a permis de compléter le relevé des élèves. Mais, alors que la démarche observée en cours à l'ESPE demande aux élèves de compléter le relevé avec du lexique trouvé dans un texte donné, mes élèves ont dû travailler sur l'image mobile. L'extrait de la première rencontre d'Ofelia avec le faune a été notre support pour cette phase de la recherche. Les mots n'étant pas donnés, les élèves ont dû observer le monstre pour le décrire physiquement dans un premier temps. Les questions-guidages venant agrémenter les réflexions des élèves ont permis de faciliter la description « morale » du monstre.

Questions générales pour lancer la recherche. (les phrases en italiques correspondent peu ou prou aux réponses attendues de la part des élèves.

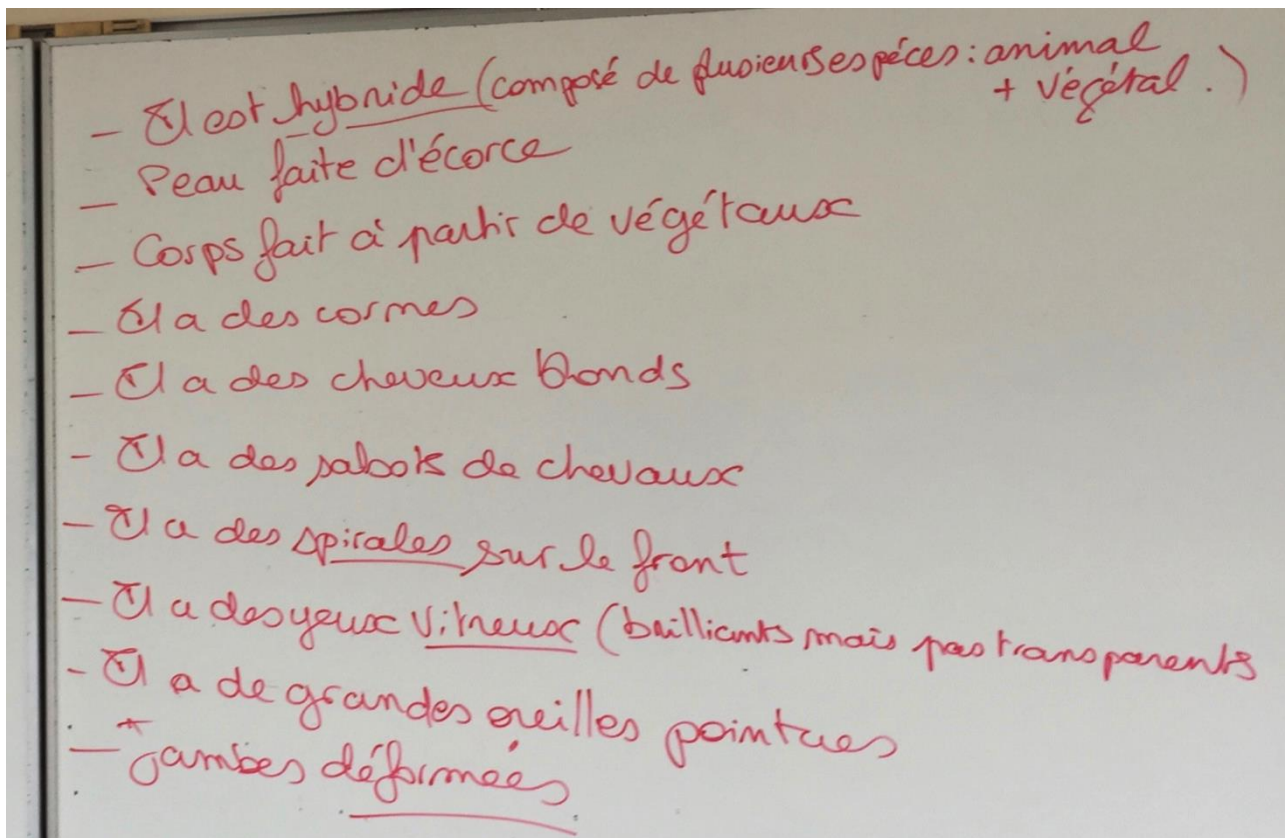
- Que se passe-t-il dans cette séquence du film ? *20'52 c'est la première rencontre d'Ofelia avec le faune. Elle y apprend qui elle est : immortelle, princesse.*

- Quels personnages sont présents ? *Ofelia, l'insecte-fée, le « monstre/faune ».*
- Comment apparaît le monstre ? Comment le découvre-t-on ? *Il se confond avec un tronc d'arbre ; on prend conscience de sa spécificité lorsqu'il se met en mouvement.*
- Comment fait-on sa connaissance : *la question d'Ofelia déclenche la parole du monstre.*
- Ofelia est-elle toujours effrayée ? *Non, elle est rassurée par les fées qui volètent autour du faune et qu'elle a déjà rencontrées.* Le monstre nous dit qui il est. De quoi il est fait. Il réalise un autoportrait que l'on peut qualifier de poétique.
- Quel est rôle du monstre? *Il annonce à Ofelia qu'elle est une princesse, lance les épreuves et fait apparaître un objet-personnage: le « Livre de la croisée des chemins ». 22'50 il annonce les trois épreuves et disparaît comme par enchantement».*

C'est un être « complexe », proche des « monstres mythologiques », comme un élève l'a énoncé. Un questionnement de ma part a fait émerger le caractère « difforme » du monstre et sa composition faite de plusieurs êtres différents. Nous avons appris le terme « hybride ». C'est également par un questionnement poussé que les élèves sont arrivés à émettre l'idée que les yeux du faune, à ce moment du film, sont « **blancs** », « **non transparents** », « **un peu comme du lait** », selon leur observations et que j'ai défini comme étant « des yeux vitreux ». Ce nouveau vocabulaire<sup>59</sup> est venu compléter notre liste comme le montre l'illustration ci-dessous.

---

<sup>59</sup> Le mot « brillant », mal orthographié au tableau, a été corrigé lors de la séance suivante.



A ce stade, le vocabulaire était riche et mêlait les mots pour décrire les monstres physiquement, moralement et par rapport aux émotions qu'ils suscitent chez ceux qui y sont confrontés.

Je me suis alors retrouvée face à deux écueils : d'abord la classification, avant même de l'avoir demandée aux élèves me paraissait très compliquée à mettre en place et la corole m'est apparue tentaculaire. Il m'a alors semblé que ma consigne et le vocabulaire à rechercher aurait dû être plus ciblés. Peut-être aurait-il fallu axer la recherche uniquement sur les caractéristiques physiques du monstre, au moins dans un premier temps. Nous nous retrouvions avec du vocabulaire décrivant le monstre : physiquement, selon son attitude, selon les émotions qu'il suscite, enfin selon son rôle. De plus comme le temps qui m'est imparti par séance s'est révélé trop court nous n'avons pas pu terminer le classement par groupe ; j'ai donc demandé aux élèves de classer le vocabulaire chez eux (seuls donc), alors que, je l'ai compris plus tard, le classement en classe et en groupe amène à une négociation indispensable entre les élèves. De ce fait, les élèves (ceux qui avaient fait le travail) sont arrivés chacun avec leur classement sous la forme du tableau ci-dessous.

Anne - Charlette				
Peur	Méchant	Grand	Laid	Fort
royable	peis ce impitoyable	immense gigantesque	répugnant repoussant	robuste inattaquable

Lionel			
Physiq	Moral méchant	Moral gentil	Moral Neutre
dégoûtant videux	méchant effrayant	Serein	Gourmand Gimcheux

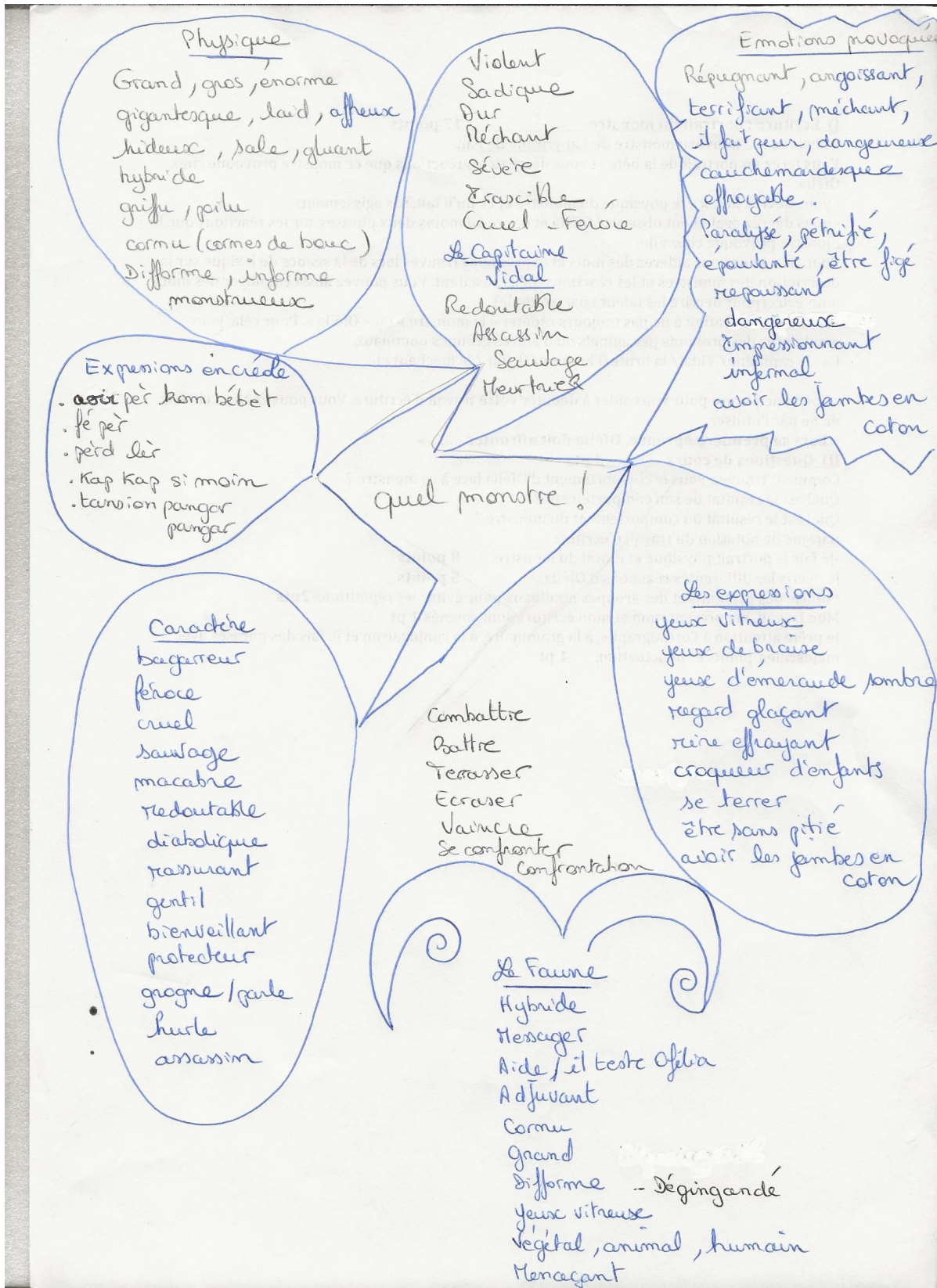
Zhaïqi		
descript° morales	description physique	expressions morales
méchant langereux	poilu géant	Sans pitié

Haut en Bas	
expressions physiques	
yeux vitreux oreilles pointues	

Finalement j'ai dû relever les classements les plus intéressants, que j'ai distribués à la classe et nous avons continué le classement dans la corole tous ensemble en classe entière. Voici donc ci-dessous la corole lexicale finale construite avec les élèves incluant le vocabulaire actif des élèves, le vocabulaire émis par eux suite à la découverte du faune dans le *Labyrinthe de Pan* et enfin le vocabulaire trouvé dans l'extrait de l'album de jeunesse *Le Vieil Ogre*.



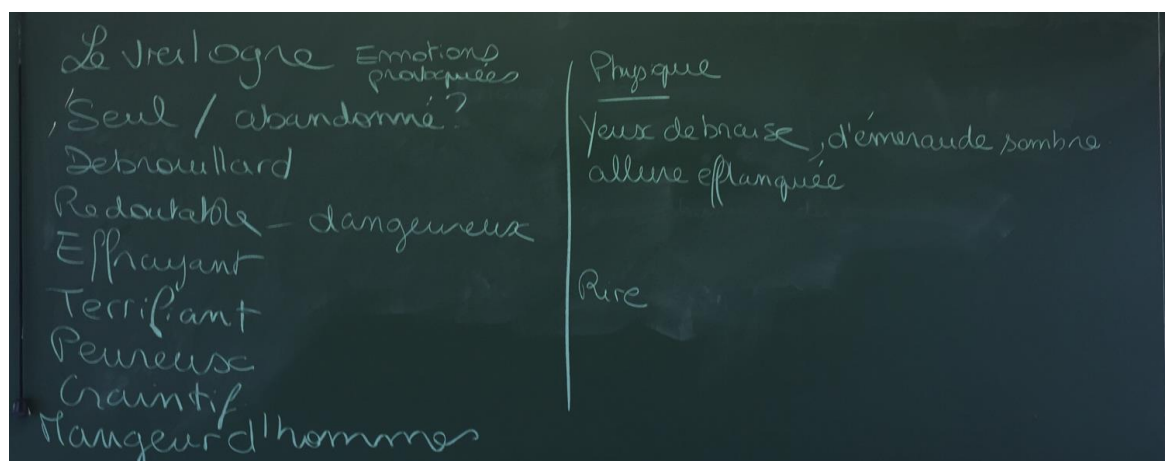


<sup>60</sup> La corole lexicale ou fleur de mots est un outil développé et valorisé par le groupe EVA et M. Cellier.

Pour finaliser ce travail, j'ai proposé aux élèves un extrait de texte issu de l'album de jeunesse *Le Vieil Ogre*<sup>61</sup>. Après avoir travaillé sur les différentes manières de parler et d'écrire sur les monstres à partir du savoir des élèves puis de l'observation d'images animées, le nouveau support, un texte cette fois, demandait des élèves une lecture plus fine puisque la description du monstre y est surtout implicite. De ce fait, les élèves ont eu des difficultés à établir un relevé exhaustif. Les caractéristiques autant physiques que morales de l'ogre étaient découvertes par déductions successives.

« Très jeune, l'ogre avait dû se débrouiller tout seul, se battre pour survivre, se servir de ses dents. Il était devenu redoutable. Il faisait peur à peine on le voyait. Ses yeux de braise et d'émeraude sombre, son allure efflanquée et son rire effrayant, tout en lui terrifiait les gens. Il vivait réfugié au fond de son repaire, caché aux yeux de tous – car les monstres se terrent -, épiant chaque mouvement. Ne sortant que la nuit, ou presque, pour s'en aller croquer un innocent. » *Le Vieil Ogre*, Marie-Sabine Roger et Frédérique Bertrand, Les albums Casterman

Par eux-mêmes, les élèves ont souligné : « ogre, redoutable, faisait peur, sombre, rire effrayant, croquer un innocent ». Quelques-uns ont souligné : « se battre pour survivre, se servir de ses dents, allure efflanquée ou encore épiant chaque mouvement, les monstres se terrent ». Je m'arrête ici plus longuement car ces quelques élèves ont « senti » que ces expressions étaient pertinentes à relever mais ils n'étaient pas en mesure d'exprimer concrètement en quoi ces expressions étaient judicieuses à relever pour parler des monstres. Et pour cause, les élèves ont été déstabilisés du fait qu'elles revêtent des implicites. Là encore les questions-guidages et la discussion entre professeur et élèves et entre pairs ont éclairci petit à petit le sens caché sous les implicites. Voici le vocabulaire explicite que les élèves ont relevé lors de la lecture de l'extrait du texte *Le Vieil Ogre*.



<sup>61</sup> Marie-Sabine Roger, Frédérique Bertrand, *Le Vieil Ogre*, Les albums Casterman, 2008.



Le bilan de ce travail sur le lexique est donc mitigé puisque je n'ai pas su mener à bien la recherche telle qu'elle est préconisée. Néanmoins, le vocabulaire a été réinvesti de façon plutôt satisfaisante pas les élèves lors du travail écrit. J'ai réitéré ce travail sur le lexique lors de ma séquence sur l'Odyssée pour aborder la notion de « plus fort ».

Nous avons établi avec les élèves un bilan de fin de séance. On peut établir des monstres et du faune en particulier :

- une **description physique** : **gigantesque, maigre, hybride** (mi-animal, mi-végétal, mi-humain (car il parle), **yeux vitreux, grand, cornes et sabots de boucs, oreilles pointues** etc.
- on peut décrire le monstre en observant **les réactions qu'il suscite chez celui qui l'affronte ou qui le rencontre**: effrayant au premier regard (physique, grognement, gestuelle), Ofelia est stupéfaite, interdite, médusée ; il se révèle bienveillant et poétique.
- on peut le décrire par **son rôle** dans l'histoire : le faune est un **messager** du roi, père d'Ofelia. Il lui annonce qui elle est, d'où elle vient, les épreuves qu'elle devra surmonter.

### 2.2.7. Séance 7. Travailler le résumé de texte grâce au schéma narratif de *La Barbe Bleue*<sup>62</sup>

Les élèves ont lu pendant les vacances de janvier les contes de Perrault en prose. Il leur a été demandé d'écrire des comptes rendus de lecture sur deux contes de leur choix et qui devaient alimenter leur carnet de lecteur. Il s'est avéré que de nombreux élèves avaient eu du mal à faire ce travail et à écrire un résumé fidèle à l'histoire. Les parties non comprises avaient été occultées ou au contraire, recopiées littéralement lorsque les élèves ne savaient pas si elles étaient importantes. Mon objectif était donc d'entraîner les élèves au résumé et pour cela, d'établir le schéma narratif de ce conte, une étape possible pour parvenir à la compréhension du texte.

Lors de la préparation de cette séance j'ai effectué une découpe du texte en cinq paragraphes selon des entrées qui correspondent au schéma narratif des contes en cinq étapes, soit (c'est moi qui souligne):

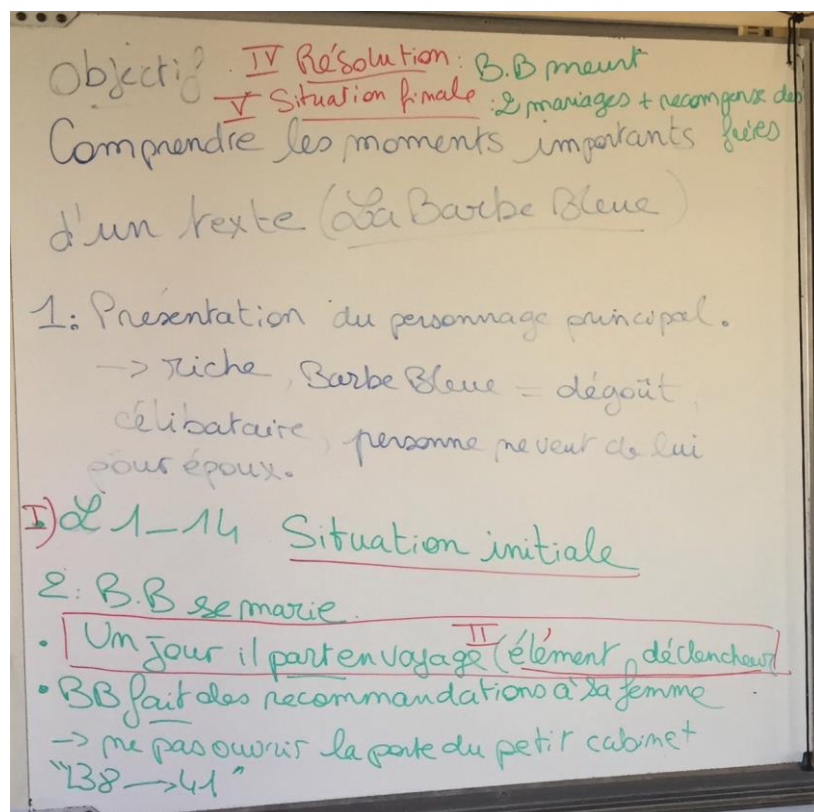
- -La situation initiale : présentation des personnages, contexte;
- - Les éléments déclencheurs : le départ du mari et la remise des clés.
- Les péripéties : transgression de l'interdit : utilisation de la clé; découverte des cadavres; retour du mari ; châtement annoncé ; attente interminable (la soeur Anne).
- - La résolution : mort de Barbe Bleue et dénouement heureux.
- La situation finale : mariages heureux et récompense des frères.

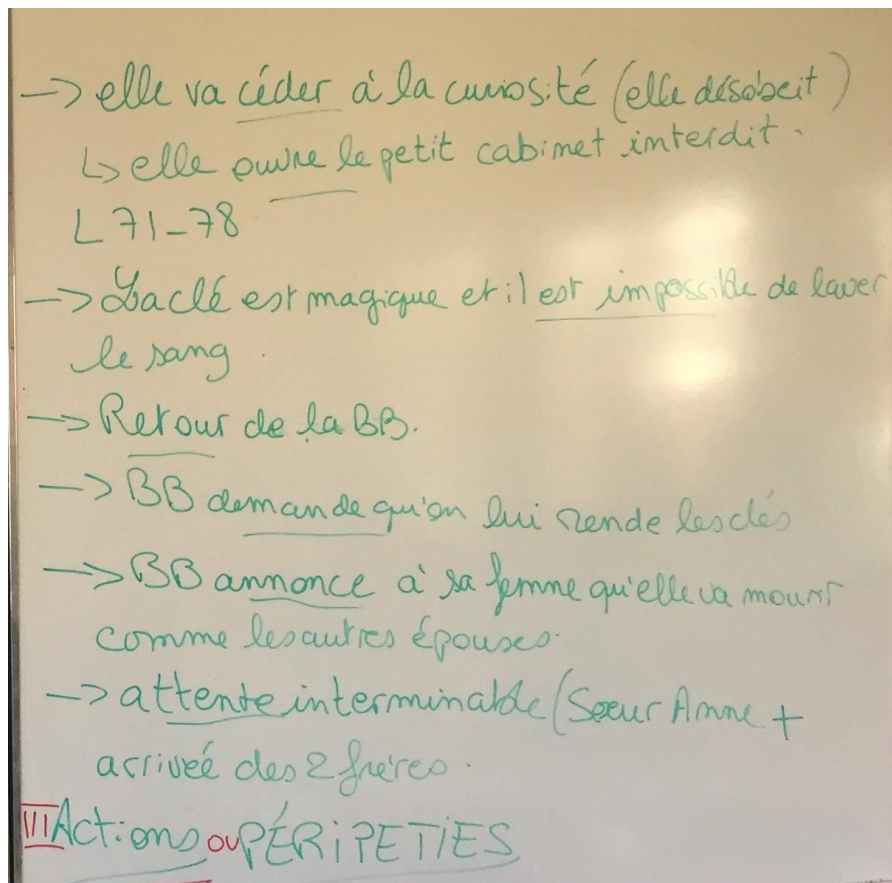
---

<sup>62</sup> ANNEXE 9

Les élèves ayant été répartis en cinq groupes, en fonction des cinq paragraphes, ma consigne demandait d'effectuer un résumé de deux lignes **au maximum** d'un paragraphe par groupe. La restriction exigeait des élèves une vraie réflexion pour parvenir à la concision souhaitée. Ce travail mis en commun a mis au jour un texte épuré de ses détails, et ne mentionnant que des éléments importants. Nous nous sommes arrêtés à ce stade du travail sur le résumé mais pour aller plus loin dans l'activité et pour prouver que ce résumé écrit par les élèves était acceptable, nous aurions pu, comme nous l'ont appris nos enseignantes en charge de l'UE de compréhension en lecture, ajouter des détails peu importants pour le suivi de l'histoire, ce qui aurait eu précisément pour but de montrer l'inutilité de tels détails. Ainsi l'énumération des biens de *Barbe Bleue* ou encore le programme de la partie de campagne destinée à séduire l'une des jeunes voisines, s'avèrent-ils inutiles pour l'exercice particulier du résumé mais sont-ils primordiaux pour lire et déduire un implicite du texte: le personnage de *Barbe Bleue* est un homme riche. Ces activités menant à la construction de résumés sont un exercice que j'ai inclus dans ma pratique car la compréhension globale à laquelle on parvient alors permet d'entrer rapidement et de manière plus efficace dans l'analyse fine du texte, qui elle est autrement plus compliquée avec des élèves du niveau des miens.

Voici sommairement le résultat de la concertation entre les élèves, mise en commun par eux au tableau, afin d'établir un résumé du texte proposé.





### 2.2.8. Séance 8. Le monstre humain

Dominante : lecture d'images mobiles et fixes.

Supports : des photogrammes choisis du capitaine Vidal ainsi que des extraits courts et significatifs de quelques agissements du capitaine fanatique.

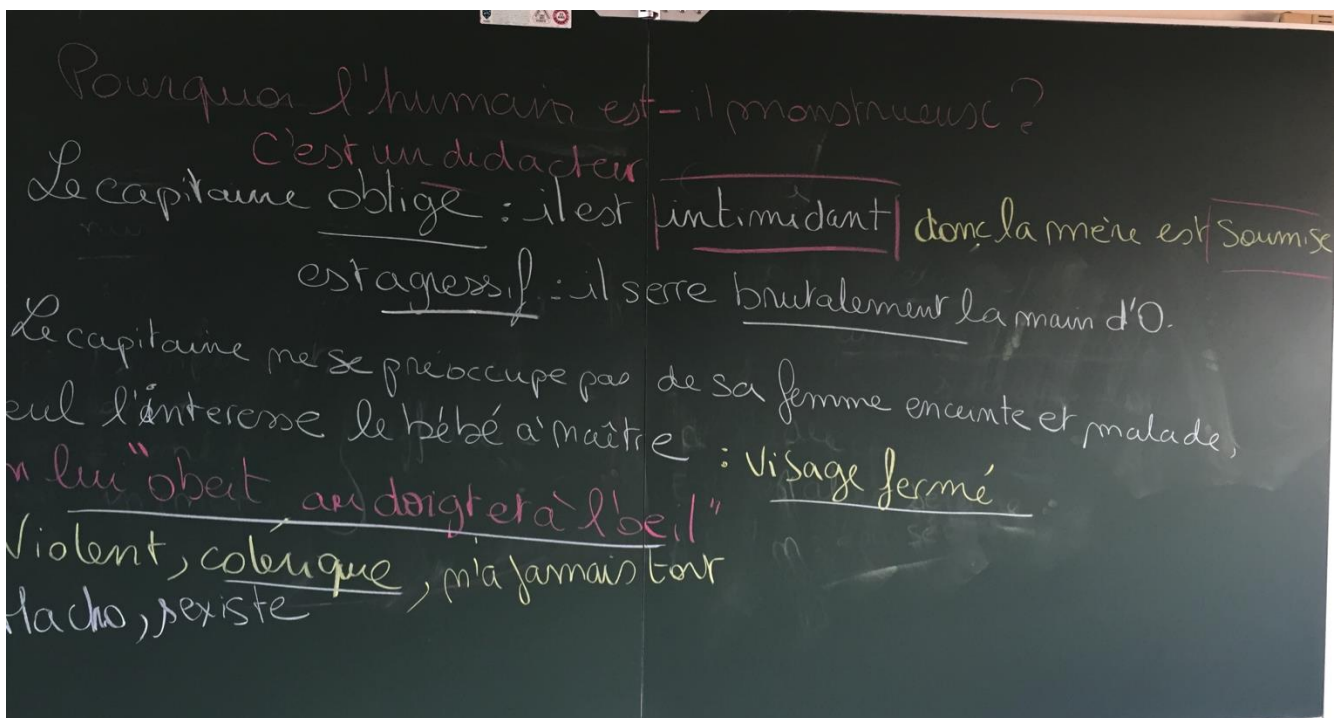
Objectifs : réinvestir la séance sur le monstre, compléter la corole sur les monstres du *Labyrinthe de Pan*.

Compétences : Etre capable de définir en quoi un humain peut-être monstrueux. Caractériser un personnage.

Chaque groupe a pris en charge un extrait ou deux photogrammes issus du film et a établi une liste permettant d'évoquer la monstruosité du personnage selon trois directives : l'attitude du personnage (violent, sans cœur, grossier etc.), les réactions (crainte, principalement) qu'il suscite et les moyens techniques usités pour appuyer le caractère du capitaine (contre plongées le plaçant en position de supériorité par exemple.)

Je ne détaille pas plus cette séance dans laquelle il s'agissait de caractériser un personnage dans son environnement ce qui a déjà été fait à plusieurs reprises dans ma séquence. A l'issue de leur réflexion les élèves ont pu compléter la corole lexicale ou leur tableau.

Avec eux, nous avons observé que Vidal est le monstre humain. Volontairement séduisant dans son apparence, toujours bien mis, apprêté, bien vêtu, il en impose, ce que les élèves n'ont pas vu. J'imagine que la notion de séduction est encore loin d'eux à leur âge et leur idée de l'élégance et de la prestance n'est pas facilement détectable chez un personnage des années 40 qui a probablement passé la quarantaine et qui est vêtu de l'uniforme. Il est charismatique nous a dit un élève et craint de tous. Sa part monstrueuse est visible dans sa froideur, ses paroles cassantes, ses actes d'une violence insoutenable et dans sa maniaquerie. Dès le début du film, le capitaine impose sa patte, marque les esprits. Forcée calmement mais très fermement par Vidal à s'asseoir dans le fauteuil roulant alors qu'elle n'en éprouve pas le besoin, Carmen obtempère finalement, comme poussée par une force invisible. Ofelia, tout enfant qu'elle soit, se voit reprocher de ne pas tendre la bonne main lors des salutations avec son beau-père. La parole, une fois de plus cassante, est glaciale. Cette caractérisation était primordiale pour que les élèves prennent conscience que le monstre n'est pas forcément physiquement difforme. Elle était importante également pour aborder la dernière séquence du film étudiée avec les élèves. Comme le montre le tableau ci-après, les élèves ont su trouver les mots pour décrire ce personnage.



### 2.2.9. Séance 9. Le monstre est-il toujours celui qui en a l'apparence ? Quel est le rôle des personnages de contes ?

Cette séance, la dernière de notre travail sur « le monstre aux limites de l'humain », constitue la conclusion de la séquence avant l'évaluation ; nous nous y interrogeons sur d'autres particularités des contes et y apportons une réponse à la problématique générale : « Le monstre est-

il celui que l'on croit ? » ainsi qu'à la question particulière posée en début de séance : « Quelles sont les conséquences du comportement des personnages. »

L'extrait montré aux élèves et situé à la presque fin du film, constitue le dénouement de l'histoire. J'ai procédé au « racontage » des épisodes précédents que les élèves n'ont pu voir afin de combler les vides dans la compréhension. Suite à sa première rencontre avec le faune, Ofelia a surmonté des épreuves dictées par lui. Lors de ces épreuves, Ofelia a dû récupérer 3 clés magiques censées lui ouvrir les portes du royaume (celui duquel elle s'échappe en tant que Princesse au début du film et qui la projette dans un autre monde où elle revient dans la peau d'une fillette en 1944. Alors que le capitaine Vidal continue de traquer les résistants avec son armée, la mère d'Ofelia accouche d'un bébé, mais elle meurt en lui donnant le jour. Ofelia reste donc seule avec un beau-père qu'elle déteste, un petit frère que Vidal (le beau-père d'Ofelia et père du nouveau-né) surprotège et une maman de substitution, Mercedes - gouvernante au service de Vidal et qui s'avère être du côté de la résistance. C'est un personnage en tous points positif qui protège Ofelia et procure vivres et médicaments aux maquisards - Ofelia a affronté avec courage et succès deux monstres pour recueillir les clés magiques qui lui permettront d'entrer dans le royaume où l'attendent ses parents.

L'extrait du jour a illustré la troisième et ultime épreuve d'Ofelia. Le Faune lui ordonne d'amener son petit frère jusqu'au labyrinthe en vue d'un sacrifice, ce qu'ignore la fillette a priori. Ofelia va donc devoir l'emporter sans que le capitaine Vidal s'en aperçoive. Elle y parvient avant que Vidal se rende compte de sa disparition et se lance à la poursuite de la fillette.

La séance a consisté à nouveau en une lecture d'images<sup>63</sup>. Pour autant mon objectif était différent des précédentes séances puisque j'ai voulu amener les élèves à dégager du conte merveilleux les grandes valeurs que ce genre véhicule et qui se trouvent regroupées dans l'extrait: la résistance à l'opresseur, le courage, le sacrifice, la punition des méchants et la récompense des bons. Nous avons apporté des preuves supplémentaires de la présence du merveilleux par rapport aux observations faites auparavant avec les élèves en séance 5, principalement du fait que le Capitaine Vidal ne voit pas le Faune, lui, l'homme indigne d'accéder à cette dimension merveilleuse, alors que dans la même scène (dans le même temps) Ofelia, elle, voit et converse avec la bête (1h41min22s). C'est la caméra dite subjective, soit la caméra placée en lieu et place du regard d'un personnage (ici le capitaine Vidal) qui permet au spectateur de comprendre de quel

---

<sup>63</sup> Séquence filmique de 1h40min25s à 1h42min17s puis de 1h43min54s à 1h46min18s, extrait situé à la fin du film et qui constitue la résolution du film/conte si l'on reprend le schéma narratif de ce genre vu lors de la séance sur *La Barbe Bleue*.

point de vue on voit la scène. Quelques élèves plus aguerris à l'observation et à la lecture d'images ont vaguement noté ce détail important sans pour autant comprendre le mécanisme en œuvre qui a été élucidé par moi. Nous avons dans ce dernier extrait pu reprendre le vocabulaire du schéma narratif et déduire que les valeurs portées par le conte conduisent à une **résolution** en demi-teinte selon le point de vue où l'on se place. L'héroïne se sacrifie et meurt dans la réalité de l'histoire, mais en contrepartie, Ofelia ou plutôt la princesse Moana retrouve son royaume et une vie nouvelle débute pour elle entourée de sa famille à nouveau réunie. Cet aspect de l'histoire où deux mondes coexistent a dû être clarifié puisque certains élèves n'ayant pas « revu » les hypothèses émises au début de la séquence pensaient que le monde merveilleux trouvait sa place dans l'imaginaire de la jeune fille. D'autres encore pensaient qu'Ofelia morte ressuscitait, - dans le sens où l'être mort reprend vie - dans le royaume. Il est vrai que le film (en général) ne permet pas toujours le retour en arrière, la relecture des séquences précédentes pour confirmer ou infirmer la compréhension, comme c'est le cas dans un livre. De plus l'idée de ces deux mondes existant parallèlement n'est pas évidente à cerner pour des élèves encore jeunes et a fortiori en difficultés. Roland Goigoux et Sylvie Cebe abordent ainsi la question de la « révision » d'une hypothèse première :

« [dans un texte] chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. Cela suppose qu'il soit suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables ; bref qu'il conserve son interprétation ouverte et attende d'avoir traité toutes les données textuelles pour établir une compréhension définitive. Cela suppose aussi qu'il évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte <sup>64</sup> ».

En écrivant ces mots je me rends compte qu'une schématisation au tableau sous forme de frise chronologique, (soit l'un des moyens d'amener à la compréhension), de la situation finale aurait été judicieuse pour concrétiser voire éclaircir cette fin d'histoire.

Pour ce qui concerne le déroulement de la séance, les élèves ont travaillé en trois grands groupes pour répondre à des questions supposées guider leur réflexion sur le comportement des trois personnages dans cet extrait. L'organisation des groupes est en général réfléchi de façon à ce qu'il y ait au moins un élève très bon dans chaque groupe, soit les trois meilleurs élèves de la classe. Je sais pouvoir compter sur elle ou lui pour mener la discussion et éventuellement reformuler les consignes. Lors de cette séance précisément, j'ai volontairement rédigé les questions en mentionnant trois verbes car certains élèves ont des difficultés à comprendre certains mots. En

---

<sup>64</sup> Sylvie Cebe et Roland Goigoux, *op. cit.*, p. 9.

procédant ainsi, j'explique que les trois termes signifient plus ou moins la même chose mais que « caractériser » ou « qualifier » est plus adéquat quant à ce que j'attends des élèves.

Ils ont dû réfléchir afin de répondre à une ou deux des questions suivantes. Les phrases en italique sont les réponses attendues.

(Premier groupe) Comment pouvez-vous décrire/caractériser/qualifier le comportement d'Ofelia ? *Elle se sacrifie. Elle est courageuse.*

Finalement, que résulte-t-il de ce comportement : *elle meurt MAIS elle est récompensée. Elle retrouve sa « vraie place » de Princesse dans le royaume.*

(Deuxième groupe) Comment pouvez-vous décrire/caractériser /qualifier le comportement du faune. *Il est d'abord menaçant, lorsqu'Ofelia refuse de lui livrer le bébé, puis il se radoucit lorsqu'il tente de la convaincre.*

Cela m'a permis de prononcer le terme « ambivalent » qu'un élève a cherché dans le dictionnaire avant d'énoncer la définition à l'attention de la classe : le faune porte en lui deux réactions deux sens contraires.

(Troisième groupe) Comment pouvez-vous décrire/caractériser/qualifier le comportement de Vidal. Les élèves ont émis un vocabulaire déjà abordé lors de la séance de lexique. *Il est méchant, féroce, cruel, c'est un tueur. Il tue la fillette avec sang-froid tout comme il assassine les opposants au régime et toute personne dont il ne sait quoi penser.*

Pourquoi selon vous ne voit-il pas le faune ? *Il n'est pas digne, il ne le mérite pas, il représente le mal, alors qu'Ofelia représente la pureté et le bien.*

Il s'en est suivie une mise en commun et une discussion-débat entre les élèves – j'étais dans la position du médiateur, voire du modérateur -, a apporté des réponses (en italique ci-dessus) au sujet des valeurs portées par le conte. Les réponses des élèves ont constitué le bilan de la séance.

A ce sujet, je précise ici que je rédige des bilans de séances que je distribue aux élèves plus lents qui n'ont pas le temps de noter avant la fin du cours. Je le fais également systématiquement pour mon élève dyslexique et pour quelques élèves pour qui l'écriture est difficile. Ainsi je suis sûre qu'ils rentrent chez eux avant un support fiable pour leurs révisions.

Réponse à la problématique 1 : « Le monstre est-il celui que l'on croit ? »

- Ici le monstre est l'humain (le Capitaine Vidal).

- Le faune, lui est un **adjuvant**, (vocabulaire abordé lors de la séance sur *La Barbe Bleue*. Les élèves avaient bien retenu le terme « opposant », mais pas celui d'« adjuvant ». Ce vocabulaire ainsi que l'adjectif « hybride », a été réemployé naturellement lors des séances consacrées à l'*Odyssee* où quelques élèves ont défini le Cyclope, les Sirènes ou encore Charybde et Scylla comme « opposants » à Ulysse et ses compagnons), mais avec des réactions parfois ambivalentes (c'est à dire qu'il porte en lui deux réactions deux sens contraires).
- Le vrai monstre, lui, est un allié. (Le terme allié a été prononcé par un élève, réminiscence d'une séance sur le conte où nous avons appris les termes « adjuvant » et « opposant », « l'adjuvant » ayant été défini comme celui qui aide, l'ami, l'allié.
- Ofelia terrasse le monstre. Là encore le verbe « terrasser » provient de la séance de langue sur le vocabulaire des monstres
- Elle accomplit avec succès la dernière épreuve.

Réponse à la problématique 2 : Dans les contes les héros sont **courageux car ils résistent à leur ennemi**, ils peuvent se **sacrifier** pour l'autre, ils sont **récompensés** (*La Petite Sirène* qui se sacrifie pour rejoindre le monde des hommes, La Cadette récompensée dans *les Fées*) alors que les méchants sont **punis** (*Barbe Bleue*, la belle-mère ogresse de la *Belle au Bois Dormant*, le loup dans certaines versions du *Petit Chaperon Rouge*). Les élèves ayant lu en lecture cursive les contes de Perrault en prose<sup>65</sup> ont été capables de citer quelques-uns de ces exemples.

Le retour critique a été plutôt positif. Néanmoins il m'a été reproché d'attendre trop de précision de la part des élèves. En d'autres termes, d'attendre d'eux les mots précis que je voulais qu'ils prononcent (sacrifice, ruse ou encore résistance, vocables plutôt compliqués pour des jeunes de leur âge), alors que des périphrases pour signifier la même chose étaient tout à fait acceptables.

Cette critique évidemment justifiée m'a permis de me rendre compte que je devais impérativement « lâcher du lest » afin que les élèves se sentent satisfaits d'eux-mêmes, encouragés et sentent que je suis fière d'eux, ce qui est le cas.

#### **2.2.10. Séance évaluation. Ecriture : La difficulté d'écrire une consigne, les écueils de la mienne !**

J'avais choisi un extrait *du Labyrinthe de Pan* (de 30min53s à 31min37s et de 33min45s à 33min55s) en guise de texte-support pour l'évaluation finale de la séquence. L'image animée m'a paru intéressante car elle permettait de voir le monstre à décrire en mouvement ainsi que l'héroïne dont les mimiques de dégoût notamment pouvaient inspirer les élèves. Il s'agissait de la première des épreuves d'Ofelia : sa confrontation avec un énorme crapaud à l'issue de laquelle l'héroïne doit

<sup>65</sup> Charles Perrault, *Contes de ma Mère l'Oye*, Libro, p. 26-31.



récupérer une clé magique. Les élèves ont visionné à deux reprises cet extrait en particulier mais également les quelques images précédentes qui constituaient une contextualisation de l'extrait donné. La fillette y consulte « le livre de la croisée des chemins », dans lequel elle lit à haute voix « l'histoire du vieil arbre », occupé par un crapaud monstrueux qui en subtilise les sources vitales depuis des temps immémoriaux (29min40s). Comme je l'ai écrit dans ma première partie, ce livre vierge s'illustre des textes ou des images supposées annoncer à Ofelia son avenir.

Voici ma consigne.

### **I) Ecriture : portrait du monstre - 20 points**

- Observez ce nouveau monstre du *Labyrinthe de Pan*.

Vous ferez un portrait de la bête et vous décrierez les réactions que ce monstre provoque chez Ofelia.

- vous devrez décrire le physique du monstre et ce qu'il fait, ses agissements.

- vous devrez également observer Ofelia et écrire au moins deux phrases sur les réactions que le monstre provoque chez elle.

Pour cela, vous vous aiderez des mots et expressions trouvés lors de la séance de lexique sur la description des monstres et des réactions qu'ils suscitent. Vous pouvez aussi employer des mots nouveaux (pour décrire les odeurs par exemple).

- Vous ferez attention à ne pas toujours répéter « le monstre » ou « Ofelia ». Pour cela, vous emploierez des pronoms personnels ou d'autres groupes nominaux. (Je précise ici que nous avons consacré quelques séances d'AP aux reprises nominales et pronominales).

Ex : le capitaine/ Vidal/ la brute/l'homme/ il /lui / le méchant etc.

- Voici une phrase pour vous aider à débiter votre travail d'écriture. Vous pouvez aussi choisir de ne pas l'utiliser.

**« Lors sa première épreuve, Ofelia doit affronter... »**

### **II) Questions de cours - Points bonus**

Comment trouvez-vous le comportement d'Ofelia face à ce monstre ? *Elle est courageuse.*

Quel est le résultat de son comportement ? *Elle est récompensée.*

Quel est le résultat du comportement du monstre Vidal ? *Il est puni.*

## Barème de notation du travail d'écriture

- Je fais le portrait physique et moral du monstre. ....10 pts
- Je décris les différentes réactions d'Ofelia. ....5 pts
- J'utilise des pronoms et des groupes nominaux pour éviter les répétitions..... 2pts
- Mon travail, ma présentation et mon écriture sont soignés..... 1 pt
- Je prête attention à l'orthographe, à la grammaire, à la conjugaison et je fais des phrases avec majuscules, points et ponctuation. ....2 pts

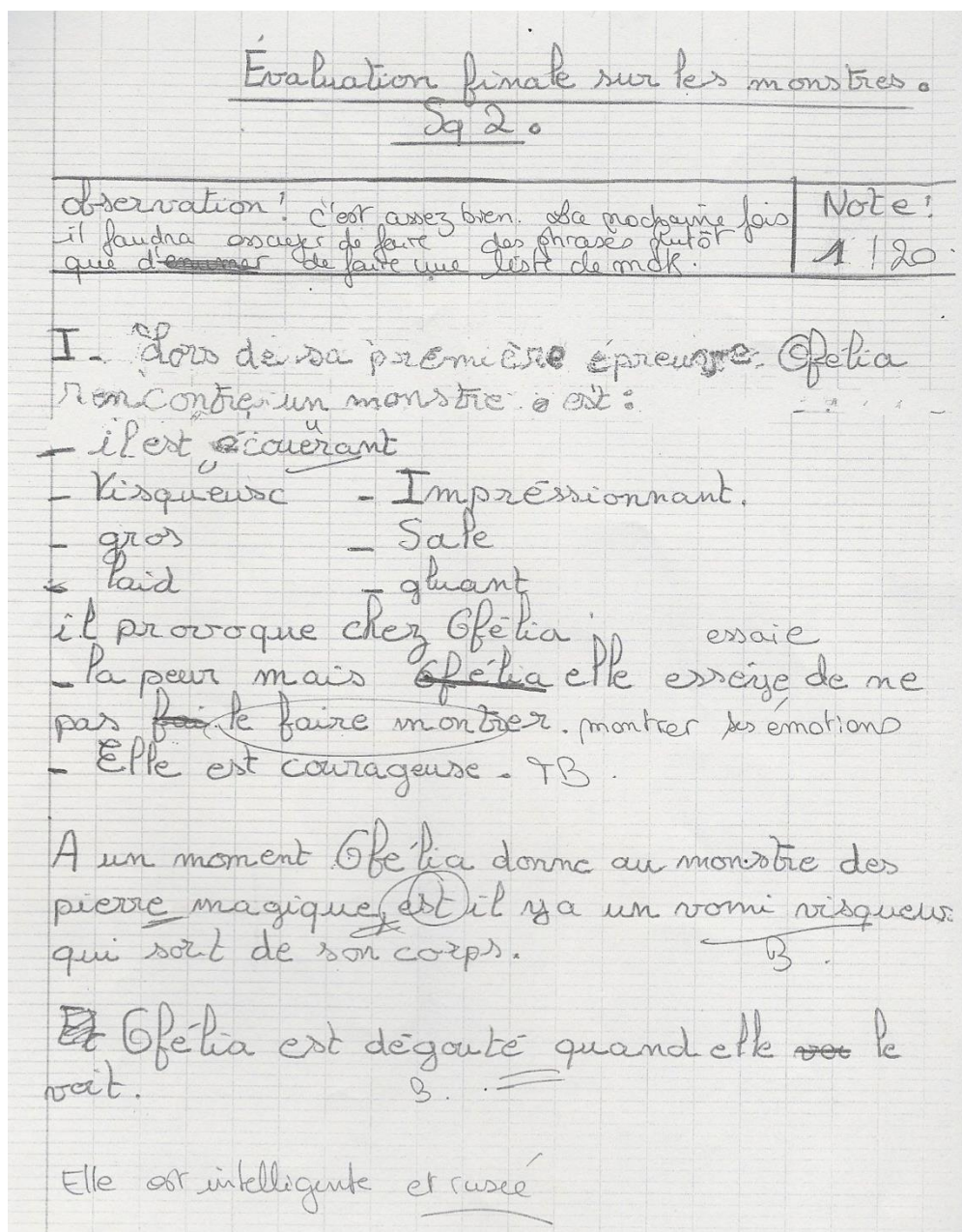
Passation de la consigne (10 minutes) :

La consigne a été lue par quelques élèves et chaque point élucidé par moi au besoin. Ainsi les élèves ne savaient-ils pas exactement quelle forme donner à leur écrit. J'ai dû préciser : «Vous écrirez une petite histoire », expliquant ainsi qu'ils devaient raconter ce qu'il se passe à l'écran, (les actions) en même temps que décrire le monstre et les réactions de la fillette face au crapaud.

Analyse réflexive :

Bien que ce travail ait été assez bien réussi par la plupart des élèves, compte tenu encore une fois de leurs difficultés lors du passage à l'écriture, les copies moins réussies péchaient surtout car les élèves avaient élaboré une liste (parfois avec tirets) des caractéristiques du monstre au lieu de les inclure dans un récit. Et pour cause, je ne spécifiais pas dans ma consigne de mêler **récit** et **description**. Je me rends compte que les différents points de la consigne, censés exprimer ces deux notions n'apportent pas la concision nécessaire à la compréhension de ce que je demande, particulièrement pour les élèves les plus en difficulté. Le temps passé à expliquer chaque point de cette consigne n'a pas forcément aidé les élèves comme je le pensais. Il m'a semblé avec du recul que nous n'avions pas travaillé suffisamment l'écriture et particulièrement l'écriture d'invention, ni abordé ce mélange qui me semblait naturel lorsqu'on écrit, entre récit, descriptions et pourquoi pas dialogues. Pour la séquence consacrée à la poésie, les élèves ont écrit beaucoup mais toujours « à la manière de » tel ou tel poète, ce qui leur procurait un modèle en quelque sorte. Lors de la passation de la consigne j'aurais peut-être pu établir un rapprochement entre ce que je demandais précisément pour ce devoir et un texte comme *La Barbe Bleue* ou un autre des contes de Perrault que nous avons étudiés auparavant afin d'établir des parallèles entre ceux-ci et ce que j'attendais des élèves à l'évaluation. Je conçois que je suis fautive de ce que certains élèves n'ont pas produit ce que j'attendais d'eux. L'élaboration de la consigne est certainement ce qui me demande le plus de travail et de temps. Chaque mot doit être choisi, pesé afin de mener les élèves à la compréhension la plus rapide, la plus limpide et dans le cas de l'écriture d'invention cela est vraiment complexe.

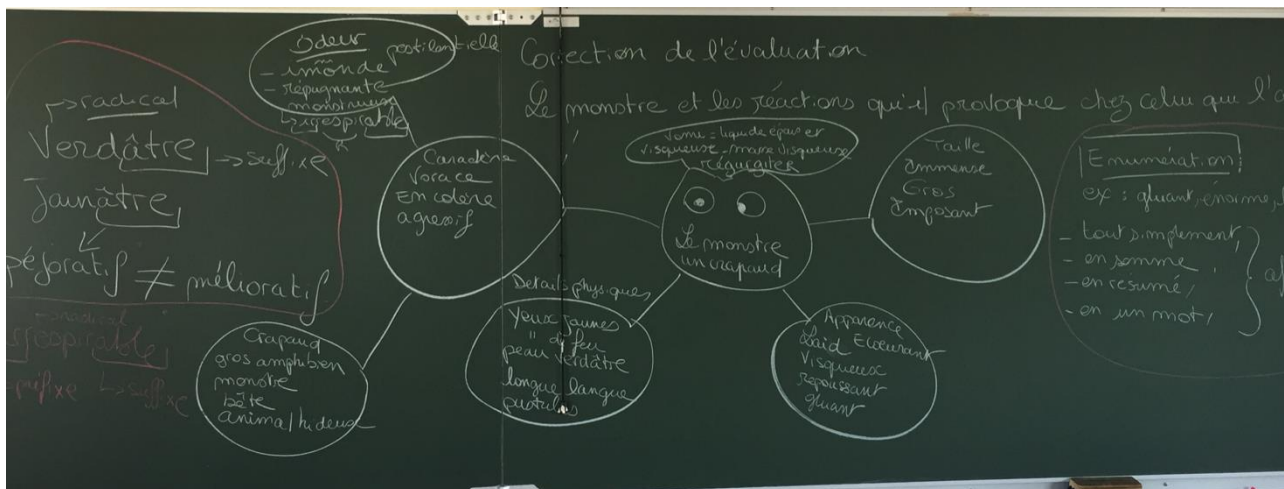
Ci-dessous, un exemple de copie d'élève n'ayant pas inclus la description du monstre dans le corps du récit.



### 2.2.11. Séance correction

Comme à l'accoutumé, la correction de l'évaluation, (lorsque celle-ci consiste en une rédaction), a pris place sur une séance, sous la forme d'une remédiation. Lors de mes corrections, je dresse un corpus de bonnes idées d'élèves (illustration 1 Corpus de bonnes idées d'élèves) que je soumetts à la classe. Cette mise en exergue permet bien sûr d'éclaircir ce qui était attendu des élèves mais également de mettre en avant certains élèves par ailleurs faibles scripteurs, (qui ne sont pas nommés mais se reconnaissent puisque je cite leurs mots), qui ont trouvé des façons judicieuses de décrire le monstre. Plus généralement cette correction commune est destinée à améliorer les écrits : à gommer

les maladresses, et à corriger la syntaxe des phrases. Nous avons par ailleurs dressé une nouvelle corole spéciale pour ce monstre, illustrée ci-dessous.



29'42" → 31'39"  
33'46"

Correction évaluation monstres dans les contes.

Extraits de bonnes copies :

Le monstre à la longue langue.

Ofélia a une idée pour vaincre le gros amphibien.

Le vomit = la chose visqueuse.

La masse informe et visqueuse

Un énorme et vieux crapaud / animal hideux.

Animal qui se nourrit de la faune locale

Ofélia trouve ce monstre répugnant

« arrivée face au crapaud, la petite a peur car il est énorme, écoeurant, laid, sale, gluant, tout simplement affreux / EN SOMME, affreux. Énumération + une formule qui résume « en somme », « tout simplement », « en un mot, affreux ».

Ce monstre abominable, les avalèrent d'un coup et recracha un liquide jaune, gluant et répugnant dans lequel se trouvait la clé.

Au départ, elle est apeurée, elle respire fort. Puis quand elle trouve son idée, son visage s'éclaircit.

Ofélia est d'abord apeurée par le monstre, puis arrive le dégoût. Alors elle trouve une idée qui lui donne du courage. Lorsque l'horrible animal avala les pierres, il recracha une pâte dorée qui dégouta Ofélia.

Grâce à sa voracité sans pareil, le crapaud tomba dans le piège.

Le monstre

- son gros ventre et ses yeux couleur de feu
- ses énormes yeux jaunes / jaunâtres
- l'animal régurgite
- il rétrécit
- le monstre gourmand
- crasseux, agressif

Ofélia

- apeurée
- dégoûtée
- soulagée lorsqu'elle trouve une bonne idée, une ruse
- elle prétend de ne pas avoir peur pour se donner du courage.
- elle est sûre d'elle.
- elle est épuisée

Grâce à son comportement, elle parvient à le combattre = positif  
A cause de sa gourmandise, le crapaud perd son butin = négatif

illustration 1 Corpus de bonnes idées d'élèves

## Conclusion

De l'expérience que j'ai faite d'entrer, avec mes élèves, dans l'apprentissage du français par le biais de l'étude d'un film, je tire la conclusion que malgré les aléas divers auxquels j'ai/nous avons fait face, l'intérêt fut immédiat, l'engouement certain et l'implication palpable. Si comme je le crois la « différenciation » est une clé pour aider les élèves en difficulté, alors ouvrir ces jeunes au monde en exploitant le film, (c'est à dire en adaptant les préconisations des programmes officiels à l'étude de l'image animée), comme on exploite les textes, est à n'en pas douter une piste à explorer activement. A ce sujet précisément, l'un des articles du *Français aujourd'hui*, ouvrage sur lequel je me suis largement appuyée pour écrire cette réflexion sur mon travail, met en exergue un projet particulier, mené dans un établissement de REP + difficile, de la banlieue parisienne (ce qui n'est pas le cas au collège du Chaudron qui malgré son statut d'établissement à profil, reste un lieu relativement calme et propice à l'apprentissage). A l'heure des choix didactiques à effectuer pour préparer ce projet et alors que le cinéma s'est imposé comme médium privilégié, l'auteur de l'article et acteur du projet note ceci :

« Il a semblé à tous les participants au projet que, malgré l'obstacle de la langue, tout élève même en difficulté dans le système scolaire traditionnel peut ressentir un intérêt immédiat pour le récit filmique, exprimer certaines réactions face aux images, apprendre progressivement à confronter ces réactions au film lui-même et à les justifier<sup>66</sup>. »

Bien sûr, un tel travail n'est pas une fin en soi. L'idée est de travailler sur le film pour entrer dans un second temps dans le texte littéraire. Pour moi, professeure, il s'agit bien de mettre en corrélation mon enseignement et les recommandations des programmes avec le support que j'ai choisi, d'où un vrai travail d'adaptation. L'intérêt du film d'une manière générale est essentiellement sa proximité avec le texte littéraire autant de par les thèmes exploités dans l'un et l'autre que par les champs présents en littérature et au cinéma et grâce auxquels il est possible et judicieux d'établir des ponts, de faire des comparaisons. C'est d'autant plus vrai avec le *Labyrinthe de Pan*, répétons-le, à la fois conte merveilleux figurant des monstres divers, fiction mettant côte à côte une réalité uchronique, (fictionnelle donc) et un monde merveilleux, œuvre proposant des mises en abyme ; autant de sujets que l'on retrouve dans les deux champs. Les élèves ayant le plus de difficultés à décrypter le texte au premier abord vont préparer leur entrée dans les mots à travers des images qui leur

---

<sup>66</sup> Stéphane Coulon, « Voir un film et écrire, récit d'une expérience », Marie Madeleine Bertucci et Pierre Sivan (dir.), *Film et texte une didactique à inventer, Le français aujourd'hui*, n°165, 2009, p. 63-70.

facilitent en quelque sorte le travail.

L'image, (les images) faisant partie du quotidien de ces élèves, agit me semble-t-il comme un lien de parenté rassurant, surtout pour certains qui ne maîtrisent pas bien la langue et le lexique. Mettre en place des outils de compréhension en lecture de l'image, puis mettre ces mêmes outils au service du texte tout en ayant établi des points de convergence entre ce qui est « donné, offert » par l'image et ce qui est « à creuser, à investiguer » dans le texte écrit, trace une sorte de chemin pas à pas vers la compréhension et plus loin, vers l'analyse fine des textes.

Dans ce travail, l'oral et plus précisément la création d'un large espace offert à l'expression orale dans ma classe a considérablement et positivement libéré et amélioré la parole.

S'il devait y avoir un bémol à mes observations, ce serait sans conteste le passage de l'oral à l'écrit. Sans que j'aie réellement compris au premier abord pourquoi tout s'écroule lorsque l'on passe de l'entraînement en langue qui apparaît maîtrisé lors des exercices de réinvestissement, les élèves semblent en effet ne pas établir de liens entre ces connaissances en langue et l'usage qu'ils devraient en faire à l'écrit. Je vois deux raisons à cela ; il se crée peut-être une sorte de crainte de l'écrit qui représente l'aboutissement de tout le travail effectué auparavant et qui provoquerait une d'angoisse amenant l'élève à écrire à partir de ses acquis comme si rien de nouveau n'avait été étudié. L'élève, au moment du passage à l'écrit tombe alors dans tous les écueils déjà rencontrés sur son chemin auparavant et que les différents apprentissages lors de la séquence auraient dû corriger. Il se remet à répéter les mêmes erreurs ; celles revenant le plus souvent sont les répétitions à outrance d'un nom ou d'un groupe nominal et l'usage à foison des verbes avoir et être. Finalement l'écrit paraît tout simplement bâclé. D'ailleurs l'une de mes élèves, parmi les meilleur-e-s de ma classe, vive, s'exprimant bien et se révélant experte lorsque nous travaillons la langue m'a dit, alors je cherchais à comprendre ses résultats décevants à l'écrit « faire vite, ne pas faire attention ». Certains élèves refusent de se relire et préfèrent rendre leur travail comme pour s'en débarrasser. Une deuxième raison possible (et cause de la première ?) est la difficulté de l'écrit d'invention en soi, où quasiment tout est par définition « à inventer » et à gérer simultanément: l'inventivité, les points particuliers de la consigne (« votre travail comportera au moins deux compléments du nom », ou encore « pour éviter les répétitions, vous emploierez des synonymes / des reprises pronominales » etc.), et bien sûr l'attention à porter à l'orthographe lexicale et grammaticale. Il faut donc du temps pour établir ce lien dont je parlais entre la langue décontextualisée et sa re-contextualisation ; mais alors l'année scolaire ne suffit pas pour constater des « résultats ».

**Un maître mot : le temps.** Afin de pouvoir observer le cheminement et les évolutions des élèves, il me plairait de rester dans un établissement de REP/REP+ où le travail est certes complexe,



ce qui est dû à l'hétérogénéité des élèves mais, me semble-t-il tellement plus passionnant. Notre but ne doit surtout pas être de finir coûte que coûte le programme officiel. Si l'on veut faire progresser nos élèves, il faut prendre le temps, être patient. En cela, partir de textes motivants pour eux pour en découvrir les mécanismes et la langue est primordial.

Pour terminer sur une note vraiment positive je voudrais souligner la fraîcheur et la naïveté au bon sens du terme de mes élèves qui leur a permis de s'émerveiller aux images du *Labyrinthe de Pan*. Enfin, je voudrais écrire ici le plaisir que j'ai pris à enseigner dans ce collège où tout n'est pas toujours facile mais où les stratégies à trouver et à mettre en place pour intéresser les élèves sont d'autant plus enrichissantes pour chacun.

## BIBLIOGRAPHIE

(L')*Avant-scène cinéma*, « Guillermo del Toro, *Le labyrinthe de Pan* : dossier sur le film et le réalisateur, scénario intégral et dialogues bilingues », n° 597, 2012.

Arino Marc, « Le Labyrinthe de Pan de Guillermo del Toro, une histoire de regards et de désobéissances », in *Poétiques du merveilleux. Fantastique, science-fiction, fantasy en littérature et dans les arts visuels* (dir. A. Besson et E. Jacquelin), Arras, Artois Presses Université, « Etudes littéraires », 2015, p. 173-185.

Bertucci Marie-Madeleine, et Sivan Pierre (dir.), *Film et texte: une didactique à inventer*, Paris, Armand Colin, Association française des enseignants de français, 2009.

Cèbe Sylvie et Goigoux Roland, *Lector & Lectrix cycle 3, SEGPA : apprendre à comprendre les textes narratifs*, 2018.

Gary Romain, *La promesse de l'aube* (Éd. Définitive), Paris, Gallimard, Collection Folio 373, 2001.

Hars Catherine, Marchais Véronique, et Pinon Claire-Hélène, *Apprendre à rédiger pas à pas 6e cahier d'activités*, Paris, Nathan, 2014.

Journot Marie-Thérèse, *Le vocabulaire du cinéma* (4e édition), Paris, Armand Colin, 2015.

Largeron Charlotte, *Guillermo del Toro: des hommes, des dieux et des monstres*, Pertuis, Rouge Profond, 2013.

Lavigne Judith, Giasson Jocelyne, Saint-Laurent Lise, « Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°10, 2007, p.165-17 : <https://doi.org/10.7202/1018169ar>

Navarro Hélène et Le Deun Élisabeth, *Prévenir l'illettrisme: une autre approche pour reconstruire la lecture*, Paris, Magnard, 2004.

Perrault Charles, *Contes de ma mère l'Oye* [1697], Paris, Libro, 1994.

Roger Marie-Sabine, et Bertrand Frédérique, *Le Vieil Ogre*, Bruxelles /Paris, Casterman, 2008.



## FILMOGRAPHIE

Guillermo del Toro, *Le Labyrinthe de Pan*, 2006, DVD Wild Side Video, 2007.

Guillermo del Toro, *L'Échine du Diable*, 2001, DVD Studio Canal, 2002.

## SITOGRAPHIE

Histoire des arts (cycle 3)

[http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user\\_upload/arts/histoire\\_des\\_arts/Histoire\\_des\\_arts\\_cycle\\_3\\_B.O.\\_26.11.15.pdf](http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/histoire_des_arts/Histoire_des_arts_cycle_3_B.O._26.11.15.pdf)

Le monstre aux limites de l'humain.

« 9-RA16\_C3\_FRA\_5\_merveilleux\_monstres\_591022.pdf ». Consulté le 30 mai 2019. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture\\_litteraire\\_/02/2/9-RA16\\_C3\\_FRA\\_5\\_merveilleux\\_monstres\\_591022.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/02/2/9-RA16_C3_FRA_5_merveilleux_monstres_591022.pdf).

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

« Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté le 30 mai 2019. <https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>.

ASP

« L'option Cinéma au CAPES externe de Lettres modernes ». Article. éducol, le site des professionnels de l'éducation. Consulté le 30 mai 2019. <https://eduscol.education.fr/cinema/formation-et-recherche/concours/loption-cinema-au-capes-de-lettres>.

Article

Hougon Alexandre, « La figure du Monstre dans la littérature et au cinéma, monstre et intertextualité », 2002, p.3 [https://lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Monstres\\_Alexandre\\_Hougon.pdf](https://lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Monstres_Alexandre_Hougon.pdf)

# ANNEXES

## ANNEXE 1 Analyse d'une situation professionnelle

Source : <https://eduscol.education.fr/cinema/formation-et-recherche/concours/loption-cinema-au-capes-de-lettres>

Cinéma

L'épreuve prend appui sur une séquence filmique accompagnée d'un dossier constitué de plusieurs documents (photogrammes de film, textes littéraires, articles critiques, extraits de scénario...). Le candidat analyse les documents, l'extrait filmique, les enjeux du dossier en s'appuyant sur sa culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence.

L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle vérifie la capacité des candidats:

- à analyser ces textes ou ces documents et à faire preuve d'esprit critique;
- à inscrire l'ensemble des textes et documents dans une démarche d'apprentissage en relation avec les programmes et à proposer de manière précise et réfléchie la mise en œuvre d'une séance dans une classe ;
- à mobiliser, à un premier niveau de maîtrise, les procédés didactiques courants mis en œuvre dans un contexte professionnel réel, procédés susceptibles notamment de favoriser l'intérêt et l'activité propre des élèves, au service des apprentissages ;
- -à se projeter dans l'exercice du futur métier ;
- à communiquer à l'oral de manière claire et organisée.

Au cours de l'entretien qui suit l'exposé du candidat, la perspective d'analyse de situation professionnelle définie par l'épreuve est élargie à la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

Durée de la préparation : trois heures ; durée totale de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes) ; coefficient 2.

## ANNEXE 2 Programme de troisième, entrée Agir sur le monde

Agir sur le monde	
<p>Agir dans la cité : individu et pouvoir</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– découvrir des œuvres et textes du XXe siècle appartenant à des genres divers et liées à des bouleversements historiques majeurs ;</li><li>– comprendre en quoi les textes littéraires dépassent le statut de document historique et pourquoi ils visent au-delà du témoignage et de la simple efficacité rhétorique ;</li><li>– s’interroger sur les notions d’engagement et de résistance, et sur le rapport à l’histoire qui caractérise les œuvres et textes étudiés.</li></ul>	<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– en lien avec la programmation annuelle en histoire (étude du XXe siècle, thème 1 : « L’Europe, un théâtre majeur des guerres totales »), une œuvre ou la partie significative d’une œuvre portant un regard sur l’histoire du siècle – guerres mondiales, société de l’entre-deux- guerres, régimes fascistes et totalitaires (lecture intégrale).</li></ul> <p>On peut aussi étudier des extraits d’autres œuvres, appartenant à divers genres littéraires, ainsi que des œuvres picturales ou des extraits d’œuvres cinématographiques.</p>

Source eduscol :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/4/Cycle\\_4\\_programme\\_consolide\\_1038204.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf)

### ANNEXE 3 Séquence détaillée Les monstres dans les contes

**Entrée du programme de sixième :** « le monstre aux limites de l'humain ». Le monstre dans les contes merveilleux.

Support : Guillermo del Toro, *Le Labyrinthe de Pan*, 2006

Problématiques :

- Le monstre est-il vraiment celui que l'on croit ?
- Quelles sont les valeurs véhiculées par ce conte ?

Objectifs généraux :

- Découvrir des œuvres, textes et documents mettant en scène des figures de monstres.
- Découvrir un conte original au cinéma.
- Comprendre le sens des émotions fortes que suscite la vision des monstres dans ce conte.
- S'interroger sur les limites de l'humain que le monstre permet de figurer et d'explorer.
- S'interroger sur la part de l'humain du monstre et sur la part de monstre chez l'humain.
- S'interroger sur les caractéristiques d'un conte (personnages, épreuves, valeurs portées, magie)
- Une héroïne.

Compétences

- Lire : apprendre à lire des images animées et des photogrammes et analyser les émotions qu'ils provoquent.
- Reconnaître des éléments d'un conte traditionnel dans ce film-conte original (c'est-à-dire non adapté d'un conte écrit)
- Dire : les émotions suscitées par les monstres et le cadre dans lequel ils évoluent.
- Ecrire pour réfléchir.

Séance 1 *Lisons un film. Entrée dans la séquence – « prologue ».*

Lecture d'images. 1 heure

Support: la séquence inaugurale du film

Objectifs : aborder avec les élèves la « **lecture** » d'images animées et leur relation avec la narration littéraire (**L'analyse filmique** comme intermédiaire dans l'enseignement du français pour l'apprentissage de la **narration**, et l'étude de la description de personnages et de situations.)

## Compétences

- Connaître les caractéristiques d'une séquence inaugurale dans un film.
- Découvrir des **aspects esthétiques** et culturels du cinéma.

### Amener les élèves à découvrir :

- les principaux types de plans de la séquence.
- les principaux axes et mouvements la caméra pour susciter ou traduire des émotions.

### Le **vocabulaire** minimum pour comprendre cette séquence

- voix off
- flash-back ou retour en arrière
- leitmotiv ou motif répétitif (la berceuse)
- ponctuation au cinéma, le fondu au noir
- emplacement caméra (plongée, contre plongée)
- plan séquence

Définition des différents termes abordés (polycop) 5 min

*Séance 2 – D'après-toi, que devient la princesse ?*

Ecrit de travail en groupe 2 heures

Support : idem séance 1

Objectifs : faire écrire la suite d'une histoire

Compétence : amener les élèves à faire des hypothèses, imaginer la suite d'une histoire à partir des indices présents dans le texte / déduire à partir d'implicites.

Consigne : réécoutez les derniers mots de la *voix-off* et imaginez par deux ce qu'il advient de la princesse, ce qui lui arrive.

« Elle mourut...

Toutefois... »

Trois étapes : 3 paragraphes décrire qui, quand, où ? Individuel.

Plus tard Raccrocher ces paragraphes entre eux. Par des liens logiques (connecteurs)

*Séance 3 Redécouvrir un genre : le conte*

Lecture, 1 heure

Support : texte retranscrit séance inaugurale (10 lignes)

1<sup>er</sup> temps. Consigne: lisez ce texte. Dites à quel genre de texte il vous fait penser. Pensez aux textes lus auparavant.

Citez un ou deux textes du même genre.

Quels indices précis vous permettent de classer ce texte dans cette catégorie. (NB celle des contes)

Soulignez les indices.

Mise en commun : Indices du conte

« On raconte »

« Il y a très longtemps »

« Royaume »

« Princesse »

« Monde des humains »

« Un jour »

« Dès qu'elle fut dehors »

« Au bout de quelques années »

« Effaçait toute trace du passé »

2<sup>ème</sup> temps. Consigne : relisez le texte et cette fois soulignez toutes les expressions qui indiquent le temps (quand) et les lieux (où).

Remplacez ces expressions par d'autres ayant le même sens.

Jadis, Il y a fort longtemps, Au temps des chevaliers, sitôt qu'elle fut dehors, Après quelques années, longtemps après...

*Séance 4 – 1 heure Langue, les temps du récit. (Les valeurs et emplois de l'imparfait et du passé simple à la troisième pers singulier et pluriel)*

Support : texte retranscrit (voix off) de la séquence inaugurale,

(Séance ajoutée suite aux séances reportées).

*Séance 5 visite Marc Arino. Rencontre avec l'insecte-fée.*

Dominante orale

Support extrait du *Labyrinthe de Pan*

Timing de 17'09'' à 18'54''

Problématique Comment susciter une atmosphère inquiétante au cinéma ou au contraire exprimer la sérénité / le calme/ la quiétude ?

Faire le parallèle entre l'inquiétude (la peur) et la sérénité retrouvée.

Objectifs :

- amener les élèves à « lire » une atmosphère inquiétante et son contraire au cinéma.
- réinvestir et compléter le vocabulaire du cinéma vu en séance 1.

Compétence : comprendre comment les émotions sont suscitées au cinéma.

Déroulement :

Contextualisation : situer l'action

Deux visionnages

Mise en commun au tableau : **deux colonnes PEUR / SERENITE**

Réponses élèves

**Reprendre l'extrait** en détails en complétant les réponses par des guidages plus précis. Et au fur à mesure donner le vocabulaire nécessaire à la compréhension du film.

Bilan et annonce séance lexicale de la peur + comment est exprimée la peur dans la littérature.

**Créer l'inquiétude et la peur, exemple avec un extrait du Labyrinthe de Pan :**

**Plan d'ensemble lit / intérieur nuit**

**Pénombre** domine alors que la **clarté** semble réduire à un point au fond = halo lumineux

C'est la **nuît**, Ofelia et sa mère dorment.

**Bruits off inquiétants**: craquements + bruit de ce qui semble être un insecte.

La mère qui **ne se réveille pas** (mentionner le somnifère donné par le médecin)

Respiration forte d'Ofelia (elle a peur) qui rappelle le plan du début du film lorsque la fillette est blessée.

Un bruit de fond.

La caméra effectue un mouvement circulaire autour d'Ofelia. La caméra est alors comme une *présence invisible* qui tourne autour de la fillette, la scrute: **caméra subjective**.

**La plongée** (caméra en hauteur filme Ofelia en contrebas sur son lit), = menace invisible, accompagnée d'un léger mouvement de caméra qui figure toujours cette présence invisible.

Mouvement permanent de la caméra = présence, quelque chose ou quelqu'un rode...

**Gros plan** sur les pieds d'Ofelia, signe que quelque chose va arriver...l'insecte qui surgit sur ses pieds.

### **Rupture : de la peur à la sérénité**

17'53'' Même plan qu'au début de la séquence filmique mais rapproché + le lit de face et cette fois plus de place est faite à la lumière.

Luminosité = un bon présage ?

Entrée dans le **champ**, de l'insecte qu'Ofelia connaît déjà. Elle le *reconnaît*. Elle est intriguée mais n'est plus inquiète.

« C'est toi ? » = signe qu'Ofelia a reconnu l'insecte/fée

Puis l'insecte se rapproche et la musique-berceuse entendue au début du film démarre.

Symbole de la berceuse = rassurant, positif

Sourire d'Ofelia = elle (et nous), sommes rassurés.

**Dialogue** entre Ofelia et la fée : **champ contre champ**. Ofelia avec son langage humain, l'insecte avec son bruit particulier.



## **PEUR de l'inconnu / SERENITE lorsque de la reconnaissance.**

### **Naissance du merveilleux.**

Ofelia montre son livre de contes à l'insecte qui se transforme...en fée, symbole du merveilleux.

Métamorphose de l'insecte en fée.

Musique féérique (cf. musique que l'on entend en pareil cas dans les dessins animés de Walt Disney par exemple)

Le merveilleux, c'est lorsque le personnage de conte se trouve confronté à des événements extraordinaires mais n'est pas surpris par eux.

### **Vocabulaire nécessaire pour lire et comprendre cet extrait + photocopié de l'échelle des plans.**

#### **Plan de demi-ensemble, gros plan.**

Au cinéma il y a différents plans. Ils sont nommés en fonction de la distance de la caméra par rapport à ce qui est filmé. Le plan qui présente un espace très vaste est le **PLAN D'ENSEMBLE**. Le plan qui couvre un décor de grandes dimensions mais plus limité est le **PLAN DE DEMI-ENSEMBLE**. En ce qui concerne les personnages, le **PLAN MOYEN** les cadre en pied, le **PLAN AMÉRICAIN** à mi-cuisse, le **PLAN RAPPROCHÉ** à la hauteur de la taille ou de la poitrine, le **GROS PLAN** à la hauteur du cou. Le **TRÈS GROS PLAN** isole une partie du visage (les yeux, la bouche etc).

**Intérieur nuit** : une scène de filmée dedans et de nuit.

**Caméra subjective** : la caméra est placée de telle sorte qu'on dirait qu'elle est à la place du regard d'un personnage, (invisible pour le spectateur), qui regarde un autre personnage que l'on voit.

#### **Plongée**

La caméra « regarde » de haut en bas pour donner une impression d'écrasement et la **CONTRE-PLONGÉE**, la caméra « regarde » de bas en haut, comme pour donner de l'importance au sujet, au personnage.

**Champ** : tout ce qui est visible à l'écran.

#### **Champ / contrechamp**

Prise de vue faite dans le sens opposé à celui du plan précédent.

Le montage en champ-contrechamp est souvent utilisé pour filmer une conversation : nous voyons successivement de face un interlocuteur, puis l'autre. Comme lors du dialogue entre Ofelia et l'insecte/fée.

### **Bilan séance 5 (élèves)**

Guillermo del Toro, le réalisateur du *Labyrinthe de Pan* utilise plusieurs effets de cinéma pour créer l'inquiétude et la peur :

- la nuit,
- des bruitages (l'insecte, la respiration forte, le souffle),
- des mouvements de caméra qui donnent l'impression que quelqu'un d'invisible observe l'héroïne.

A l'inverse, pour créer l'impression de sérénité, d'apaisement, le réalisateur :

- éclaire les personnages,
- ajoute une musique apaisante,
- fait intervenir le merveilleux (la transformation de l'insecte en fée, le dialogue entre la fée et Ofelia),
- établit une complicité entre l'enfant et l'insecte-fée, lorsqu'Ofelia lui montre le livre de contes. Elles ne parlent pas le même langage mais elles se comprennent.

### **Séance 6 Drôle d'endroit pour une drôle de rencontre**

#### **MISE EN GROUPE AU DEBUT DU COURS**

« Rappel » par un élève de ce qui précède c'est-à-dire séance 5 avant vacances.

**Problématique** : comment décrire un monstre de conte à l'oral et à l'écrit.

**Supports** : Vocabulaire (actif) des élèves + extrait de la première rencontre d'Ofelia avec le faune qui doit susciter du vocabulaire.

**Objectifs** : Reconnaître un personnage crucial des contes : le monstre. Savoir employer un vocabulaire adéquat pour décrire le monstre et ses agissements, structurer le lexique et l'enrichir.

**Compétence** : être capable de caractériser un personnage, son physique et ses agissements/ ses réactions, celles qu'il suscite.

## Déroulement

1 - Par groupe, trouvez tous les mots ou expressions que vous connaissez déjà pour décrire un monstre.

Mise en commun et classement.

2 - Montrer l'extrait : 19'50 Ofelia, suivant la fée, redescend sous terre et rencontre le faune pour la première fois.

Compléter le lexique actif des élèves avec celui pouvant caractériser ce monstre si particulier.

Compléter le classement.

**Pour classement :** grognement animal puis parole qui renvoie à son hybridité physique, , air menaçant, il parle, être hybride mi-homme, mi-animal mi-végétal, tête, visage corps, main, jambe, laid, sauvage effrayant, effroyable, gigantesque, infernal, redoutable, puissant, abominable, repoussant, répugnant.

Le monstre : son physique, son attitude, émotions qu'il suscite, son rôle.

Rôle du monstre ? Il annonce à Ofelia qu'elle est une princesse, lance les épreuves et faire apparaître un objet-personnage/ LE LIVRE de la croisée des chemins.

Chaque élève a établi un classement sous forme de tableau ou de corole pour décrire les monstres sous tous leurs aspects.

## Bilan de fin de séance.

On peut faire des monstres

- une **description physique** : hybride (mi-animal, mi-végétal, mi-humain car il parle, yeux vitreux, grand, cornes de boucs etc.
- -on peut le décrire par rapport aux réactions qu'il provoque : effrayant au premier regard (physique, grognement), il se révèle bienveillant et poétique (Moi...j'ai eu tant de noms...Des noms anciens que seuls peuvent prononcer le vent et les arbres. Je suis la montagne, la forêt et la terre.
- on peut décrire le monstre en observant **les réactions qu'il suscite chez celui qui l'affronte ou qui le rencontre**: le Faune paraît d'abord effrayant à Ofelia, mais une fois qu'elle est rassurée d'abord par la présence des fées, puis par le fait que le monstre se présente à elle (donc qu'elle le connaît), alors elle n'a plus peur.

- on peut le décrire par **son rôle exact** dans l’histoire : le faune est un **messager** du roi, père d’Ofelia. Il lui **annonce** qui elle est, d’où elle vient, les **épreuves** qu’elle devra surmonter.

Devoir maison : Le Vieil Ogre. Souligner en bleu les caractéristiques physiques et en rouge les réactions suscitées.

Séance 9 Le monstre humain 1heure

Lecture d’images.

Supports : Photogrammes du capitaine Vidal + extraits courts de quelques agissements du dictateur.

Objectifs : réinvestir la séance sur le monstre.

Compétences : être capable de dire en quoi cet homme est un monstre. / Caractériser un personnage.

Mise en groupes : chaque groupe prend en charge un extrait et établit un écrit de travail. Un rapporteur.

**Attitude** du personnage.

**Réactions** (crainte) qu’il suscite.

**Moyens techniques** employés pour appuyer le caractère du personnage. (contre plongées).

Les extraits

5’46 à 6’37 –Vidal accueille O et C. Il oblige la mère à s’asseoir sur le fauteuil roulant

- Vidal serre la main d’Ofelia

8’13 Ofelia refuse ce beau-père antipathique.

14’ à 15’ Conversation capitaine Vidal + docteur

1h18’ La Mandragore

1h26’40’’ Vidal menace Ofelia

Mise en commun + compléter corole lexicale

Bilan Vidal est hautain, effrayant car il suscite la crainte chez ceux qu’il côtoie, violent, INTIMIDANT, il agit comme un dictateur.

## Séance 7 La Barbe Bleue

### Dominante **lecture**

Préalable : les élèves ont lu pendant les vacances de janvier les contes de Perrault en prose. Il leur a été demandé d'écrire des comptes rendus de lecture sur deux contes au choix. Il s'est avéré que de nombreux élèves avaient eu de mal à faire ce travail et à écrire un résumé fidèle à l'histoire. Les parties non comprises avaient été occultées.

Objectif : Etablir le schéma narratif de ce conte afin d'en comprendre les étapes pour parvenir à la compréhension fine du texte.

Compétences : Savoir chercher les moments importants lors de la lecture d'une histoire. Préparer le résumé.

- Les « adjuvants ».
- Les « opposants ».
- L'objet magique.
- L'épreuve.
- Situation initiale: présentation des personnages, contexte.
- Eléments déclencheurs : le départ du mari et la remise des clés (consignes).
- Action centrale (déclenchement, péripéties) : Transgression de l'interdit : utilisation de la clé ; découverte des femmes ; retour du mari ; châtement (condamnée à périr pour faute) ; Attente interminable (sœur Anne).
- Résolution : mort de Barbe Bleue et dénouement heureux.
- Situation finale : mariages heureux et récompense des frères.

Dernière séance, préambule : il sera fait un rappel de la séance précédente, séance de lexique « à rallonge », qui s'est déroulée le vendredi 2 et le lundi 4 février. Cette séance lexique avait pour objectif d'organiser des mots et expressions trouvés par les élèves, susceptibles de décrire les monstres en général, mais aussi le Faune de l'histoire. Cette étape préalable conduit à un travail d'écriture. Je projeterai aux élèves une partie du film qui constitue la première épreuve d'Ofelia : sa confrontation avec le crapaud. Ils devront effectuer une description organisée et précise de ce nouveau monstre et des réactions qu'il suscite chez l'héroïne. *Note : ce travail d'écriture prenait*

*place logiquement tout de suite après la séance de lexique, vendredi 15 février, mais la rencontre pendant deux heures avec des conteurs, m'a obligée à différer l'écriture le vendredi 22 février.*

Lors de la séance lexique, Ofelia et nous, avons fait connaissance avec le Faune.

Nous l'avons décrit physiquement : grand, maigre, arborant des cornes et des sabots de boucs, des spirales décorent son front, il a des cheveux, il est difforme, il a les yeux vitreux, c'est un être hybride, mi-végétal, mi-animal, mi-humain, puisqu'il parle etc. Les expressions « hybride » et « yeux vitreux », ont été données par moi après que les élèves ont relevé ces caractéristiques du faune.

Nous avons défini les émotions qu'il provoque chez Ofelia : elle est effrayée au premier abord, mais très vite, le monstre ouvre la « boîte aux fées » et ces êtres qu'Ofelia connaît déjà, la rassurent. Plus détendue, la fillette est bientôt tout fait rassurée par le Faune qui se décrit poétiquement comme constitué du vent, de la terre, en somme, un être émanant directement de la Nature. Les élèves ont enfin établi le rôle de ce monstre dans l'histoire : c'est un messager du roi. Il annonce à Ofelia qu'elle est une princesse et qu'elle va devoir faire face à des épreuves et il disparaît après avoir confié à l'héroïne, le livre mystérieux « de la croisée des chemins ».

Dernière séance            1 heure

#### Objectifs :

- amener les élèves à dégager du conte merveilleux, les grandes valeurs que ce genre véhicule: la résistance à l'opresseur, le courage, le sacrifice, la punition des méchants et la récompense des « gentils ».
- répondre à la question : le monstre est-il celui que l'on croit ?
- ajouter des preuves du merveilleux au travail fait auparavant avec les élèves, notamment le fait que Vidal ne voit pas le Faune, lui, l'homme indigne d'accéder à cette dimension merveilleuse.

#### Compétences :

- déduire du comportement des personnages de conte ce qui les caractérise : des valeurs.
- réinvestir le vocabulaire du cinéma.
- reconnaître des éléments du merveilleux

Support : séquence filmique de 1h40'25'' à 1h42'17'' puis de 1h43'54'' à 1h46'18'', extrait situé à la fin du film et qui constitue la résolution du film/conte si l'on reprend le schéma narratif de ce genre vu lors de la séance sur *La Barbe Bleue*.

## Déroulé

« Racontage » aux élèves. Suite à sa première rencontre avec le faune, Ofelia a surmonté des épreuves dictées par lui. Lors de ces épreuves, Ofelia doit récupérer 3 clés magiques censées lui ouvrir les portes du royaume. Alors que le capitaine Vidal continue de traquer les résistants avec son armée, la mère d'Ofelia accouche d'un bébé, mais elle meurt en lui donnant le jour. Ofelia reste donc seule avec ce beau-père qu'elle déteste, un petit frère que le beau-père surprotège et la maman de substitution, Mercedes. Ofelia a dû affronter deux monstres pour recueillir les clés magiques qui lui permettront d'entrer dans le royaume où l'attendent ses parents.

**L'extrait d'aujourd'hui** constitue la troisième et dernière épreuve d'Ofelia. Le Faune lui a demandé de lui amener son petit frère (nourrisson) jusqu'au labyrinthe. Ofelia va donc devoir le prendre en cachette sans que le capitaine Vidal s'en aperçoive. Elle y parvient avant que Vidal se rende compte que le bébé a disparu et se lance à la poursuite de la fillette.

Séquence de la dernière épreuve = course poursuite dans le labyrinthe / confrontation Ofelia-Faune et Ofelia-capitaine / Ofelia tuée par Vidal / Ofelia retrouve ses parents au royaume.

Résolution de l'histoire.

Modalités : Groupe de 4

Questions guidage et réflexion en groupes 15 min

### *GROUPE 1*

1- Comment pouvez-vous décrire/caractériser/qualifier le comportement d'Ofelia ? Elle *se sacrifie/courageuse*.

2- Finalement, que résulte-t-il de ce comportement : elle meurt MAIS *récompensée. Retrouve sa « vraie place »*.

### *GROUPE 2*

Comment pouvez-vous décrire / caractériser le comportement du faune. *Il est d'abord menaçant/puis avenant*.

Amener le terme « ambivalent ». (il porte en lui deux réactions deux sens contraires).

### *GROUPE 3*

Comment pouvez-vous décrire / caractériser le comportement de Vidal. *Méchant, féroce, tueur etc*

Pourquoi selon vous ne voit-il pas le faune ? *Il n'en est pas digne, il ne le mérite pas , il représente le mal, alors qu'Ofelia représente la pureté et le bien.*

## MISE EN COMMUN

10 minutes Réponse aux questions valeurs.

5 minutes Réponse le monstre est-il celui que l'on croit ?

### Bilan

Réponse problématique 1 : le monstre est-il celui que l'on croit ?

Ici le monstre est l'humain.

Souligner l'ambivalence du faune dans son attitude. Adjuvant mais avec des réactions parfois ambivalentes (il porte en lui deux réactions deux sens contraires).

Le vrai monstre, lui, est un allié.

Elle terrasse le monstre

Elle accomplit avec succès la première épreuve

Réponse problématique 2 : Dans les contes les héros sont courageux, ils peuvent se sacrifier pour l'autre, ils sont récompensés (*La Petite Sirène* qui se sacrifie pour rejoindre le monde des hommes, La Cadette récompensée dans *les Fées*) alors que les méchants sont punis (*Barbe Bleue*, la belle mère ogresse de la *Belle au Bois Dormant*, le loup dans certaines versions du *Petit Chaperon Rouge*).

### **Evaluation - Ecriture**

Extrait de la première épreuve Ofelia et le crapaud

Description physique du crapaud et réactions d'Ofelia face à cette bête.

### **Questions de cours**

Les caractéristiques du conte

Comment Ofelia réagit-elle face au monstre?

Elle fait preuve de ...

Quel est le résultat de ses agissements ? .....



#### ANNEXE 4 Questionnaires adressés aux professeurs de français du collège du Chaudron

Questionnaire à destination des professeurs de français du collège Elie Wiesel du Chaudron, au sujet du cinéma en classe de français.

Avez-vous déjà suivi une formation sur l'enseignement du cinéma en cours de français ?

Si oui quand ? (durant vos études / formation alors que vous étiez déjà titulaire...)

Depuis la titularisation, je pose ma candidature tous les ans au PAF en vain... Par contre, dans le cadre de mes études, une option « cinéma » était proposée (licence lettres) et j'ai pu suivre aussi quelques cours de « cinéma » à l'IUFM.

Avez-vous déjà fait usage du cinéma dans vos cours de français ?

Oui.

Si oui est-ce une pratique régulière ?

Non, c'est assez rare.

Quel(s) film(s) avez-vous choisi de monter à vos élèves, dans quelle(s) entrée(s) des programmes ? Pour quels niveaux de classes ?

6<sup>ème</sup> : *Azur et Asmar* dans le cadre du conte.

5<sup>ème</sup> : *voyage au centre de la terre*, dans le cadre de l'aventure et de l'adaptation du roman de Jules Verne.

3<sup>ème</sup> : *Persepolis*, dans le cadre de l'autobiographie et *Marion, 13 ans ans pour toujours*, dans le cadre des travers de la société.

Quelles ont été les réactions de vos élèves à l'utilisation de ce genre de support ?

Les élèves sont plus réceptifs et plus intéressés.

Pensez-vous que l'étude d'un film en classe de français, compte tenu des notions communes à l'étude du film et du texte littéraire, puisse aider certains élèves, en difficultés, à s'intéresser davantage à la littérature ?

Oui, je pense que l'étude du film peut motiver davantage les élèves.

Si vous n'avez jamais étudié de film en cours avec vos élèves, pourquoi ?

Questionnaire à destination des professeurs de français du collège Elie Wiesel du Chaudron, au sujet du cinéma en classe de français.

Avez-vous déjà suivi une formation sur l'enseignement du cinéma en cours de français ?

- Oui, l'année de stage à l'IUFM et une formation sur l'image

Avez-vous déjà fait usage du cinéma dans vos cours de français ?

- Oui

Si oui est-ce une pratique régulière ?

- Oui

Quel(s) film(s) avez-vous choisi de monter à vos élèves, dans quelle(s) entrée(s) des programmes ? Pour quels niveaux de classes ?

En : 3ème Persepolis pour l'autobiographie et Le Dictateur, pour dénoncer les travers de la société

En 6<sup>ème</sup> : O Brother pour l'Odyssée et Azur et Asmar pour le conte

Quelles ont été les réactions de vos élèves à l'utilisation de ce genre de support ?

Toujours motivés par le support vidéo, les élèves sont intéressés par ce support car il offre plus directement une projection d'un récit ou d'un texte.

Pour tous, il supprime les barrières de la compréhension de lecture.

Pensez-vous que l'étude d'un film en classe de français, compte tenu des notions communes à l'étude du film et du texte littéraire, puisse aider certains élèves, en difficultés, à s'intéresser davantage à la littérature ?

Le parallèle entre livre et film permet l'étude de nombreux aspects de l'écriture sous un angle nouveau. Il met en valeur les techniques de constructions narrative et descriptive grâce à la symétrie entre les deux supports. Les élèves en difficultés peuvent donc s'affranchir des problèmes de compréhension pour se consacrer plus efficacement aux notions de structures et d'effets. C'est un avantage mais il ne garantit pas toujours une motivation nouvelle pour la lecture car elle sera toujours plus laborieuse que le visionnage.

Si vous n'avez jamais étudié de film en cours avec vos élèves, pourquoi ?

Merci,

Catherine Gayral



Questionnaire à destination des professeurs de français du collège Elie Wiesel du Chaudron, au sujet du cinéma en classe de français.

Avez-vous déjà suivi une formation sur l'enseignement du cinéma en cours de français ? **NON**

Si oui quand ? (durant vos études / formation alors que vous étiez déjà titulaire...)

Avez-vous déjà fait usage du cinéma dans vos cours de français ?

**OUI**

Si oui est-ce une pratique régulière ? **DE TEMPS EN TEMPS, CELA PEUT ETRE ECLAIRANT**

Quel(s) film(s) avez-vous choisi de monter à vos élèves, dans quelle(s) entrée(s) des programmes ? Pour quels niveaux de classes ?

**6<sup>ème</sup> : extrait de l'Odyssée (culture commune/ récit d'aventures) / 5<sup>ème</sup> : extrait de bisclavret (litt médiévale)/ 4<sup>ème</sup> : django unchained (EPI esclavage) 3<sup>ème</sup> : extraits de cyrano de Bergerac (le lyrisme et l'art de l'éloquence)**

Quelles ont été les réactions de vos élèves à l'utilisation de ce genre de support ? **Réaction classique, ils ont l'habitude de regarder des vidéos chez eux et en classe.**

Pensez-vous que l'étude d'un film en classe de français, compte tenu des notions communes à l'étude du film et du texte littéraire, puisse aider certains élèves, en difficultés, à s'intéresser davantage à la littérature ? **Oui, assurément. Le message se fait avec moins de détour et le point faible des élèves : imaginer ce qu'ils lisent, est gommé**

Si vous n'avez jamais étudié de film en cours avec vos élèves, pourquoi ?

Merci,

Catherine Gayral

## ANNEXE 5 Bilan séance 1 et fiche outil : vocabulaire du cinéma

Bilan séance 1 : Le Labyrinthe de Pan

Je lis des images animées et je note quelques ressemblances avec les textes écrits.

1 - la voix-off, annonce le contexte historique du film - la guerre d'Espagne.

Cette voix off nous donne également des informations qui permettent de comprendre le film (l'histoire de la princesse).

2 – La chanson fredonnée et le panoramique amène le spectateur à découvrir la fillette (mystérieuse) qui saigne du nez.

3 –Le zoom sur l'œil de la fillette transporte le spectateur au temps de la princesse dans le royaume sous terrain.

4 – Le fondu au blanc fait passer le spectateur à l'extérieur du royaume, dans le monde des humains où meurt la princesse. C'est comme un nouveau paragraphe.

Le début du film, c'est le prologue d'un livre, c'est à dire que l'on y découvre des indices qui vont nous permettre de comprendre l'histoire.

Les images traduisent exactement ce que dit le narrateur mais au lieu de la ponctuation, des paragraphes et des chapitres du livre nous découvrons leur équivalent au cinéma.

### Quelques définitions, que j'ai synthétisées et reformulées, pour « lire » un film

<b>Champ</b>	C'est tout ce qui est visible à l'écran, tout ce qui entre dans le cadre.
<b>Effets spéciaux</b>	Sont des trucages destinés à modifier une image dans le but de créer un effet spectaculaire.
<b>Flash-back</b>	Retour en arrière, en images.
<b>Fondu</b>	Fait partie des <b>ponctuations</b> du film, pour <b>enchaîner</b> deux situations, deux moments.
<b>Fondu au blanc</b>	Fait passer le spectateur à l'extérieur du royaume, dans le monde des humains où meurt la princesse. C'est comme un nouveau paragraphe. Le début du film c'est le prologue d'un livre, c'est à dire que l'on y découvre des indices qui vont nous permettre de comprendre l'histoire. Les images traduisent exactement ce que dit le narrateur mais au lieu de la ponctuation, des paragraphes et des chapitres du livre nous découvrons leur équivalent au cinéma.
<b>Fondu enchaîné</b>	Se fait lors du <b>montage</b> du film. On passe d'une image a à une image b. A disparaît progressivement. En même temps, b apparaît alors que a n'a pas encore quitté l'écran. Pendant un court instant, a et b se superposent, se confondent.
<b>Montage</b>	Après le tournage du film, on assemble tous les morceaux filmés pendant le tournage, tous les plans. On les assemble dans un ordre spécial selon l'histoire que l'on veut raconter.
<b>Mouvements de caméra</b>	Pour tourner un plan, donc des images, la caméra peut être disposée de plusieurs façons. - elle peut-être fixe. - portée à l'épaule. - déplacée sur des rails ou fixée sur un véhicule, c'est un <b>travelling</b> . - elle peut bouger sur elle-même, (de droite à gauche ou l'inverse ; de bas en haut ; de haut en bas), c'est le <b>panoramique</b> . <i>Par exemple au début du Labyrinthe de Pan, lorsque la princesse s'échappe de son royaume sous-</i>

	<i>terrain et qu'elle grimpe pour aller au dehors.</i>
<b>Musique et sons</b>	En général, permettent de rythmer le film. <i>La petite musique que l'on entend au début du labyrinthe de pan, nous l'entendons plusieurs fois au cours de l'histoire. Elle revient souvent. Le mouvement de caméra bas en haut ou de haut en bas, comme quand la princesse monte vers le monde des humains, revient lui aussi souvent dans ce film. Ce sont des <b>leitmotiv</b>.</i>
<b>Plan</b> (comme une phrase)	Que l'on voit à l'image entre le moment où l'on démarre la caméra et le moment où on l'arrête. <b>Le gros plan</b> : le gros plan coupe un personnage au niveau des épaules ou juste au-dessus. De cette façon, on isole le visage du personnage et on met en avant son expression, ses émotions. <b>Le très gros plan</b> : c'est un plan très serré d'une partie du corps (exemple d'un doigt, d'une cicatrice, un œil) qui prendra toute la surface de l'écran.
<b>Plan séquence</b> (comme une longue phrase avec des détails)	Comme son nom l'indique, c'est un seul plan, sans arrêt de la caméra. Ce plan est assez long, c'est pour cela qu'on l'appelle séquence. <i>Par exemple, le royaume sous-terrain de la princesse au début du labyrinthe de pan, constitue un plan séquence.</i>
<b>Voix off</b>	C'est une voix qui correspond à celle du narrateur dans les livres. Dans un film, on entend la voix d'un personnage qui raconte l'histoire, qui fait un récit. Ce personnage n'est pas vu par le spectateur au moment où il parle. Cette voix-off, nous guide dans des moments importants du film, elle nous explique certaines choses afin que nous comprenions mieux ce qui se passe. <i>Exemple du début du labyrinthe de pan.</i>
<b>Voix-off</b>	Annonce le contexte historique du film - la guerre d'Espagne. Cette <b>voix off</b> nous donne également des informations qui permettent de comprendre le film (l'histoire de la princesse).
<b>Zoom</b> (ou travelling optique)	La caméra est fixe mais en manipulant l'objectif, on crée une impression de mouvement de la caméra vers l'avant ou l'arrière. <i>Par exemple, le zoom sur l'œil de la fillette, qui nous fait entrer dans le monde sous-terrain de la princesse.</i> Sur l'œil de la fillette transporte le spectateur au temps de la princesse dans le royaume sous terrain.

# ANNEXE 6 Grille de suivi d'orthographe

## FICHE DE SUIVI D'ORTHOGRAPHE

Fiche à glisser sous transparent et à conserver dans le classeur. A joindre à chaque copie.

NOM Prénom : .....

### Signification des signes

++ : très bien / + : correct / ≈ : moyen / - : en difficulté / -- : en grande difficulté

Critères d'évaluation	Copie 1 Type Date	Copie 2 Type Date	Copie 3 Type Date	Copie 4 Type Date	Copie 5 Type Date	Copie 6 Type Date	Copie 7 Type Date	Copie 8 Type Date	Copie 9 Type Date	Copie 10 Type Date
<b>Les accords dans la phrase</b>										
J'accorde le déterminant et le nom.										
J'accorde le sujet et le verbe.										
J'accorde en genre et en nombre l'adjectif avec l'élément qu'il qualifie.										
Je maîtrise l'accord du participe passé.										
<b>La conjugaison</b>										
Je maîtrise la conjugaison des verbes courants.										
<b>Le vocabulaire</b>										
Je maîtrise l'orthographe des mots courants.										
J'écris correctement les mots nouveaux.										
<b>La ponctuation</b>										
J'ai mis une majuscule en début de phrase.										
Ma ponctuation est correcte en fin de phrase.										
J'utilise des virgules pour détacher des groupes à l'intérieur des phrases.										
<b>Les homophones</b>										
Je distingue les sons et les graphies a à : on ont : son sont : se ce : c'est s'est ses ces sait										
Je distingue les sons et les graphies quel(le) qu'elle : quel que quelque : quoi que quoique										



TB ... a part les fautes  
BRAVO!!!

comme qui  
d'autre?

100 ans plus tard la jeune princesse réapparait dans un  
corp de fillette, elle avait les yeux couleur vert avec  
quelque touche de gris, elle avait la peau blanche  
aussi blanche que de la neige. Elle était réapparut dans  
une famille très très pauvre... Tellement pauvre qu'ils  
décidèrent de l'abandonner quelque part dans le désert à  
ses 8 ans car l'argent se faisait rare et que la  
nourriture était aussi devenue rare. Elle marcha des heures  
et des heures... Elle s'évanouit à un moment mais par  
chance une femme la vit. Elle décida donc de l'adopter  
mais souvent la jeune princesse avait des flashs, des  
flashs de son ancienne vie. Un jour elle décida de  
s'enfuir et découvrir les endroits de ces fameux flashs.  
Lorsqu'elle arriva là-bas elle découvrit un homme.  
Cet homme donna 3 missions à cette jeune fille en  
disant: « Pour retourner dans le château de ton père fais  
ces 3 missions pour y retourner. La première mission  
était que elle devait ramener le cœur d'un monstre  
2<sup>e</sup> De ramener les cornes d'un taureau 3<sup>e</sup> Et le cœur de  
sa mère. Elle accepta et parti faire ces trois  
missions... accepter

choisis un  
autre d'abe

choisis un autre  
verbe que "faire"

- > Elle est toujours une fillette 100 ans plus tard  
↳ donc, que s'est-il passé?  
↳ tu t'es inspiré d'une histoire que tu connais?  
Si oui, c'est bien et très intéressant!
- > La fillette abandonnée parce que sa famille est pauvre  
↳ de quoi t'inspires-tu?
- > Elle doit rapporter le cœur d'un monstre => de quoi  
t'inspires-tu?
- > Ce serait bien de raconter la fin!



## La suite

2 ans plus tard la petite fille se réveille à ses 15 ans elle découvre qu'elle et attaché puis des mort viennent vers elle et lui demandent un mot le mot disait

repet.

si tu vas  
combattre avec  
les hommes  
et que tu reviens  
vivante tu seras  
chery tai avec un colin  
magique qui te donnera tous  
ce que tu voudras veux  
signes de mort

La petite fille accepte et se met en route un soir elle décide de s'arrêter un soir et le lendemain elle se réveille puis voit un charosse de passer devant elle et il avait une femme dans le charosse qui lui dit de monter et la petite fille monta puis elle lui la femme demande a la petite fille qu'elle aime son prénom mais la petite fille lui dit qu'elle ne savait pas et la femme la nomma Ophelia elle dit a la femme ce quelle devait faire elle lui a tout raconté elle réussit et seras chery elle avec le colin magique son père et la petite fille aime si heureuse de se voir et elle promet de ne plus retourner dans le monde dans haut.

don (= de en haut)

Éliane, il n'y a pas de ponctuation dans ton texte!

Petite fille et femme sont répétées au moins 5 fois! souviens-toi des exercices sur les pronoms qui servent à remplacer les noms. Trouve aussi d'autres noms pour remplacer ces répétitions.

Corrige les fautes



Elle reviendra dans le corps d'une fille de 15 ans, 2 ans après

la guerre d'Espagne, ayant ravagé le pays et <sup>le sud-ouest</sup> une partie de la

France. Elle est et sa mère se dirige vers le manoir de M. Pan, <sup>accords??</sup>

une personne <sup>peut</sup> qui comprend les monstres et qui peut lever une malédiction, et elle remarque que son corps se désintègre. <sup>↳ nature de ce mot??</sup>

Pour <sup>elle</sup> que son ne disparaît pas, elle doit voir M. Pan mais il

est dans une trappe et elle doit réussir 3 épreuves qui sont:

- traverser un pont suspendu en mauvais état au-dessus de monstres
- rester dans une chambre remplie de scorpions et d'araignées pendant 30 secondes
- lutter un cyclope avec une lance

Après avoir fini les épreuves, la malédiction <sup>est</sup> levée et elle <sup>retourne</sup> dans le royaume souterrain <sup>accord??</sup>

## ANNEXE 8 Bilan et vocabulaire technique séance 5

### Créer l'inquiétude et la peur, exemple avec un extrait du Labyrinthe de Pan

Plan d'ensemble lit / intérieur nuit

La pénombre domine alors que la clarté semble réduite à un point au fond = halo lumineux.

C'est la nuit, Ofelia et sa mère dorment.

Bruits off inquiétants: craquements + bruit de ce qui semble être un insecte.

La mère qui ne se réveille pas (à cause du somnifère donné par le médecin)

Respiration forte d'Ofelia (elle a peur) qui rappelle le plan du début du film lorsque la fillette est blessée.

Un bruit de fond.

La caméra effectue un mouvement circulaire autour d'Ofelia. La caméra est alors comme une *présence invisible* qui tourne autour de la fillette, la scrute: caméra subjective.

La plongée (caméra en hauteur filme Ofelia en contrebas sur son lit), = menace invisible, accompagnée d'un léger mouvement de caméra qui figure toujours cette présence invisible.

Mouvement permanent de la caméra = présence, quelque chose ou quelqu'un rode.

Gros plan sur les pieds d'Ofelia, signe que quelque chose va arriver...l'insecte qui surgit sur ses pieds.

### Rupture : de la peur à la sérénité

17'53'' Même plan qu'au début de la séquence filmique mais rapproché + le lit de face et cette fois plus de place est faite à la lumière.

Luminosité = un bon présage ?

Entrée dans le champ, de l'insecte qu'Ofelia connaît déjà. Elle le *reconnaît*. Elle est intriguée mais n'est plus inquiète.

« C'est toi ? » = signe qu'Ofelia a reconnu l'insecte/fée.

Puis l'insecte se rapproche et la musique-berceuse entendue au début du film démarre.

Symbole de la berceuse = rassurant, positif

Sourire d'Ofelia = elle (et nous), sommes rassurés.

Dialogue entre Ofelia et la fée : champ contre champ. Ofelia avec son langage humain, l'insecte avec son bruit particulier.

Peur de l'inconnu PUIS sérénité lors de la reconnaissance.

## Naissance du merveilleux.

Ofelia montre son livre de contes à l'insecte qui se transforme... en fée, symbole du merveilleux.

Métamorphose de l'insecte en fée.

Musique féérique (comme les musiques que l'on entend en pareil cas dans les dessins animés de Walt Disney).

*Le merveilleux, c'est lorsque le personnage de conte se trouve confronté à des événements extraordinaires mais n'est pas surpris par eux.*

**Vocabulaire, synthétisé et reformulé, nécessaire pour lire et comprendre cet extrait + photocopié de l'échelle des plans.**

Plans	Au cinéma il y a différents plans. Ils sont nommés en fonction de la distance de la caméra par rapport à ce qui est filmé : <ul style="list-style-type: none"><li>• Le plan qui présente un espace très vaste est le plan d'ensemble.</li></ul> Le plan qui couvre un décor de grandes dimensions mais plus limité est le plan de demi-ensemble. En ce qui concerne les personnages : <ul style="list-style-type: none"><li>• Le plan moyen les cadre en pied,</li><li>• Le plan américain à mi-cuisse,</li><li>• Le plan rapproché à la hauteur de la taille ou de la poitrine,</li><li>• Le gros plan à la hauteur du cou.</li><li>• Le très gros plan isole une partie du visage (les yeux, la bouche etc).</li><li>•</li></ul>
Intérieur nuit	Une scène de filmée dedans et de nuit.
Caméra subjective	La caméra est placée de telle sorte qu'on dirait qu'elle est à la place du regard d'un personnage, (invisible pour le spectateur), qui regarde un autre personnage que l'on voit.
Plongée	La caméra « regarde » de haut en bas pour donner une impression d'écrasement et la contre-plongée, la caméra « regarde » de bas en haut, comme pour donner de l'importance au sujet, au personnage.
Champ	Tout ce qui est visible à l'écran.
Champ / contrechamp	Prise de vue faite dans le sens opposé à celui du plan précédent.
	Le montage en champ-contrechamp est souvent utilisé pour filmer une conversation : nous voyons successivement de face un interlocuteur, puis l'autre. Comme lors du dialogue entre Ofelia et l'insecte/fée.

## Bilan séance 5 (élèves)

Guillermo del Toro, le réalisateur du *Labyrinthe de Pan* utilise plusieurs effets de cinéma pour créer l'inquiétude et la peur :

- la nuit
- des bruitages (l'insecte, la respiration forte, le souffle)
- des mouvements de caméra qui donnent l'impression que quelqu'un d'invisible observe l'héroïne.

A l'inverse, pour créer l'impression de sérénité, d'apaisement, le réalisateur :

- éclaire les personnages
- ajoute une musique apaisante
- fait intervenir le merveilleux (la transformation de l'insecte en fée, le dialogue entre la fée et Ofelia).
- établit une complicité entre l'enfant et l'insecte-fée, lorsqu'Ofelia lui montre le livre de contes. Elles ne parlent pas le même langage mais elles se comprennent.

## ANNEXE 9      Texte intégral *La Barbe Bleue*

### *La Barbe Bleue*

Il était une fois un homme qui avait de belles maisons à la ville et à la Campagne, de la vaisselle d'or et d'argent, des meubles en broderie, et des carrosses tout dorés ; mais par malheur cet homme avait la Barbe bleue : cela le rendait si laid et si terrible, qu'il n'était ni femme ni fille qui ne s'enfuît de devant lui. Une de ses Voisines, Dame de qualité, avait deux filles parfaitement belles. Il lui en demanda une en Mariage, et lui laissa le choix de celle qu'elle voudrait lui donner. Elles n'en voulaient point toutes deux, et se le renvoyaient l'une à l'autre, ne pouvant se résoudre à prendre un homme qui eût la barbe bleue. Ce qui les dégoûtait encore, c'est qu'il avait déjà épousé plusieurs femmes, et qu'on ne savait ce que ces femmes étaient devenues. La Barbe bleue, pour faire connaissance, les mena avec leur Mère, et trois ou quatre de leurs meilleures amies, et quelques jeunes gens du voisinage, à une de ses maisons de Campagne, où on demeura huit jours entiers. Ce n'était que promenades, que parties de chasse et de pêche, que danses et festins, que collations : on ne dormait point, et on passait toute la nuit à se faire des malices les uns aux autres ; enfin tout alla si bien, que la Cadette commença à trouver que le Maître du logis n'avait plus la barbe si bleue, et que c'était un fort honnête homme. Dès qu'on fut de retour à la Ville, le Mariage se conclut. Au bout d'un mois la Barbe bleue dit à sa femme qu'il était obligé de faire un voyage en Province, de six semaines au moins, pour une affaire de conséquence ; qu'il la priait de se bien divertir pendant son absence, qu'elle fit venir ses bonnes amies, qu'elle les menât à la Campagne si elle voulait, que partout elle fit bonne chère.

— Voilà, lui dit-il, les clefs des deux grands garde-meubles, voilà celles de la vaisselle d'or et d'argent qui ne sert pas tous les jours, voilà celles de mes coffres-forts, où est mon or et mon argent, celles des cassettes où sont mes pierreries, et voilà le passe-partout de tous les appartements : Pour cette petite clef-ci, c'est la clef du cabinet au bout de la grande galerie de l'appartement bas : ouvrez tout, allez partout, mais pour ce petit cabinet, je vous défends d'y entrer, et je vous le défends de telle sorte, que s'il vous arrive de l'ouvrir il n'y a rien que vous ne deviez attendre de ma colère.

Elle promit d'observer exactement tout ce qui lui venait d'être ordonné ; et lui, après l'avoir embrassée, il monte dans son carrosse, et part pour son voyage. Les voisines et les bonnes amies n'attendirent pas qu'on les envoyât quérir pour aller chez la jeune Mariée, tant elles avaient d'impatience de voir toutes les richesses de sa Maison, n'ayant osé y venir pendant que le Mari y était, à cause de sa Barbe bleue qui leur faisait peur. Les voilà aussitôt à parcourir les chambres, les cabinets, les gardes-ropes, toutes plus belles et plus riches les unes que les autres. Elles montèrent ensuite aux gardes-meubles, où elles ne pouvaient assez admirer le nombre et la beauté des tapisseries, des lits, des sofas, des cabinets, des guéridons, des tables et des miroirs, où l'on se voyait depuis les pieds jusqu'à la tête et dont les bordures, les unes de glaces, les autres d'argent et de vermeil doré, étaient les plus belles et les plus magnifiques qu'on eût jamais vues. Elles ne cessaient d'exagérer et d'envier le bonheur de leur amie, qui cependant ne se divertissait point à voir toutes ces richesses, à cause de l'impatience qu'elle avait d'aller ouvrir le cabinet de l'appartement bas. Elle fut si pressée de sa curiosité, que sans considérer qu'il était malhonnête de quitter sa compagnie, elle y descendit par un petit escalier dérobé, et avec tant de précipitation, qu'elle pensa se rompre le cou deux ou trois fois. Étant arrivée à la porte du cabinet, elle s'y arrêta quelque temps, songeant à la défense que son Mari lui avait faite, et considérant qu'il pourrait lui arriver malheur d'avoir été désobéissante ; mais la tentation était si forte qu'elle ne put la surmonter : elle prit donc la petite clef, et ouvrit en tremblant la porte du cabinet. D'abord elle ne vit rien, parce que les fenêtres étaient fermées ; après quelques moments elle commença à voir que le plancher était tout couvert de sang caillé, et que dans ce sang se miraient les corps de plusieurs femmes mortes et attachées le long des murs (c'étaient toutes les femmes que la Barbe bleue avait épousées et qu'il avait égorgées l'une après l'autre).

Elle pensa mourir de peur, et la clef du cabinet qu'elle venait de retirer de la serrure lui tomba de la main.

Après avoir un peu repris ses esprits, elle ramassa la clef, referma la porte, et monta à sa chambre pour se remettre un peu ; mais elle n'en pouvait venir à bout, tant elle était émue. Ayant remarqué que la clef du cabinet était tachée de sang, elle l'essuya deux ou trois fois, mais le sang ne s'en allait point ; elle eut beau la laver et même la frotter avec du sablon et avec du grais, il y demeura toujours du sang, car la clef était Fée, et il n'y avait pas moyen de la nettoyer tout à fait : quand on ôtait le sang d'un côté, il revenait de l'autre. La Barbe bleue revint de son voyage dès le soir même, et dit qu'il avait reçu des lettres dans le chemin, qui lui avaient appris que l'affaire pour laquelle il était parti venait d'être terminée à son avantage. Sa femme fit tout ce qu'elle put pour lui témoigner qu'elle était ravie de son prompt retour. Le lendemain il lui redemanda les clefs, et elle les lui donna, mais d'une main si tremblante, qu'il devina sans peine tout ce qui s'était passé.

— D'où vient, lui dit-il, que la clef du cabinet n'est point avec les autres ?

— Il faut, dit-elle, que je l'aie laissée là-haut sur ma table.

— Ne manquez pas, dit la Barbe bleue, de me la donner tantôt.

Après plusieurs remises, il fallut apporter la clef. La Barbe bleue, l'ayant considérée, dit à sa femme :

— Pourquoi y a-t-il du sang sur cette clef ?

— Je n'en sais rien, répondit la pauvre femme, plus pâle que la mort.

— Vous n'en savez rien, reprit la Barbe bleue, je le sais bien, moi ; vous avez voulu entrer dans le cabinet ! Hé bien, Madame, vous y entrerez, et irez prendre votre place auprès des Dames que vous y avez vues.

Elle se jeta aux pieds de son Mari, en pleurant et en lui demandant pardon, avec toutes les marques d'un vrai repentir de n'avoir pas été obéissante.

Elle aurait attendri un rocher belle et affligée comme elle était ; mais la Barbe bleue avait le cœur plus dur qu'un rocher.

— Il faut mourir Madame, lui dit-il, et tout à l'heure.

— Puisqu'il faut mourir, répondit-elle, en le regardant les yeux baignés de larmes, donnez-moi un peu de temps pour prier Dieu.

— Je vous donne un quart d'heure, reprit la Barbe bleue, mais pas un moment davantage.

Lorsqu'elle fut seule, elle appela sa sœur, et lui dit :

— Ma sœur Anne (car elle s'appelait ainsi), monte, je te prie, sur le haut de la Tour pour voir si mes frères ne viennent point ; ils m'ont promis qu'ils me viendraient voir aujourd'hui, et si tu les vois, fais-leur signe de se hâter.

La sœur Anne monta sur le haut de la Tour, et la pauvre affligée lui criait de temps en temps :

— Anne, ma sœur ne vois-tu rien venir ?

Et la sœur Anne lui répondait :

— Je ne vois rien que le Soleil qui poudroie, et l'herbe qui verdoie.

Cependant la Barbe bleue, tenant un grand coutelas à sa main, criait de toute sa force à sa femme :

— Descends vite ou je monterai là-haut.

— Encore un moment, s'il vous plaît, lui répondait sa femme ; et aussitôt elle criait tout bas :

— Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?

Et la sœur Anne répondait :

— Je ne vois rien que le Soleil qui poudroie, et l'herbe qui verdoie.

— Descends donc vite, criait la Barbe bleue, ou je monterai là-haut.

— Je m'en vais, répondait sa femme, et puis elle criait :

— Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?

— Je vois, répondit la sœur Anne, une grosse poussière qui vient de ce côté-ci.

— Sont-ce mes frères ?

— Hélas ! non, ma sœur, c'est un Troupeau de Moutons.

— Ne veux-tu pas descendre ? criait la Barbe bleue.

— Encore un moment, répondait sa femme ; et puis elle criait :

— Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?

— Je vois, répondit-elle, deux Cavaliers qui viennent de ce côté-ci, mais ils sont bien loin encore : Dieu soit loué, s'écria-t-elle un moment après, ce sont mes frères, je leur fais signe tant que je puis de se hâter.

La Barbe bleue se mit à crier si fort que toute la maison en trembla.

La pauvre femme descendit, et alla se jeter à ses pieds toute éplorée et toute échevelée.

— Cela ne sert de rien, dit la Barbe bleue, il faut mourir, puis la prenant d'une main par les cheveux, et de l'autre levant le coutelas en l'air, il allait lui abattre la tête. La pauvre femme se tournant vers lui, et le regardant avec des yeux mourants, le pria de lui donner un petit moment pour se recueillir.

— Non, non, dit-il, recommande-toi bien à Dieu ; et levant son bras...

Dans ce moment on heurta si fort à la porte, que la Barbe bleue s'arrêta tout court : on ouvrit, et aussitôt on vit entrer deux Cavaliers, qui mettant l'épée à la main, coururent droit à la Barbe bleue. Il reconnut que c'était les frères de sa femme, l'un Dragon et l'autre Mousquetaire, de sorte qu'il s'enfuit aussitôt pour se sauver ; mais les deux frères le poursuivirent de si près, qu'ils l'attrapèrent avant qu'il pût gagner le perron. Ils lui passèrent leur épée au travers du corps, et le laissèrent mort. La pauvre femme était presque aussi morte que son Mari, et n'avait pas la force de se lever pour embrasser ses Frères.

Il se trouva que la Barbe bleue n'avait point d'héritiers, et qu'ainsi sa femme demeura maîtresse de tous ses biens.

Elle en employa une grande partie à marier sa sœur Anne avec un jeune Gentilhomme, dont elle était aimée depuis longtemps ; une autre partie à acheter des Charges de Capitaine à ses deux frères ; et le reste à se marier elle-même à un fort honnête homme, qui lui fit oublier le mauvais temps qu'elle avait passé avec la Barbe bleue.

## MORALITÉ

La curiosité malgré tous ses attraits, coûte souvent bien des regrets ;

On en voit tous les jours mille exemples paraître.

C'est, n'en déplaise au sexe, un plaisir bien léger ;

Dès qu'on le prend il cesse d'être,

Et toujours il coûte trop cher.

## AUTRE MORALITÉ

Pour peu qu'on ait l'esprit sensé,

Et que du Monde on sache le grimoire,

On voit bientôt que cette histoire est un conte du temps passé ;



Il n'est plus d'Époux si terrible,

Ni qui demande impossible,

Fût-il malcontent et jaloux.

Près de sa femme on le voit filer doux ;

Et de quelque couleur que sa barbe puisse être,

On a peine à juger qui des deux est le maître.



## RÉSUMÉ

A travers ce mémoire je relate les différentes expérimentations que j'ai menées avec mes élèves de sixième d'un collège de REP + pour aborder l'étude des monstres dans les contes. C'est à partir du long-métrage de Guillermo del Toro, *Le Labyrinthe de Pan*, que nous avons travaillé les différentes compétences du socle commun pour tenter de faciliter l'apprentissage de certains de mes élèves en grande difficulté. Ce film est intéressant à plusieurs égards. C'est d'une part un vivier pour l'étude des monstres et plus largement pour l'étude des types de personnages qu'il met en scène. C'est d'autre part une œuvre riche par sa structure qui offre différentes petites séquences suffisamment indépendantes d'un point de vue narratif pour être étudiées comme des histoires à part entière : par exemple le plan séquence de la princesse fuyant son royaume, véritable conte dans le conte. Il m'a paru intéressant de partir de l'image animée avec laquelle les élèves de mon collège sont familiers plutôt que de textes dont la langue leur est parfois absconse. Nous avons donc appris à « lire » un film, à travailler le vocabulaire relatif aux monstres, ainsi que les temps principaux du récit de façon à écrire à partir des images du film. Nous avons débattu et offert un véritable espace à l'expression orale. Enfin, j'espère presque plus que tout avoir ouvert à mes élèves une fenêtre sur les arts. Une telle démarche est me semble-t-il un moyen de conduire ces élèves, dont beaucoup ont des lacunes en français, à aimer se confronter aux textes, à la langue française et à aimer apprendre.

Mots clés : cinéma, littérature, compréhension en lecture, monstres, contes.

## ABSTRACT

This memoir shows different things that I have experienced with grade 6 (year 7) pupils in a priority education area secondary school in order to study monsters in fairy tales. I chose *Pan's Labyrinth*, a film directed by the mexican director Guillermo del Toro, as my main resource. This movie is interesting in many ways. On one hand, it is a breeding ground for the study of monsters and more broadly, for the study of the characters shown. On the other hand, it is a rich work by its structure that offers short sequences, independent enough from a narrative point of view, to be studied as a full story : for instance the sequence shot of the princess fleeing her kingdom, which is a full story in the tale. As nowadays kids are more familiar with images than words and texts, they have been offered to study literature through a movie. We have learnt how « to read » pictures , we have investigated on how to find and choose the appropriate words to be able to talk about monsters. We also worked on grammar tenses through reading comprehension. Oral expression was considered as a main objective. Through this experiment I hope to have given my pupils a taste of art . It seems to me that such a different way of teaching could give an impulse to my students not all familiar with french language, specially because they are creole (sometimes comorian) native speakers.

Key words : movie, litterature, reading comprehension, monsters, fairy tales.