



HAL
open science

L'intérêt du cinéma comme médium pédagogique. Une nouvelle approche de l'enseignement du français au collège

Irina Lammler

► To cite this version:

Irina Lammler. L'intérêt du cinéma comme médium pédagogique. Une nouvelle approche de l'enseignement du français au collège. Art et histoire de l'art. 2018. dumas-03892977

HAL Id: dumas-03892977

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03892977>

Submitted on 10 Dec 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3
Mention : Cinéma et Audiovisuel
Spécialité : Études cinématographiques et audiovisuelles

Mémoire final de Master 2

L'intérêt du cinéma comme médium pédagogique
Une nouvelle approche de l'enseignement du français au collège

Auteure : Irina Lämmler



Sous la direction de Mme Perrine Boutin

Soutenu à la session de septembre 2018

L'intérêt du cinéma comme médium pédagogique

Une nouvelle approche de l'enseignement du français au collège

Résumé

Partant de constats issus de ma pratique d'enseignante de français depuis 8 ans, j'interroge avec ce travail la place que le cinéma peut prendre dans le cours de français au collège et l'intérêt qu'il peut y avoir à s'appuyer sur ce médium pour favoriser les apprentissages. Je tente de comprendre pourquoi le cinéma permet aujourd'hui, davantage que le texte littéraire, de faire renouer les élèves avec le plaisir de l'interprétation et pourquoi il favorise leur attention et donc leur adhésion aux apprentissages. Mais pour un professeur de Lettres modernes, privilégier l'étude de films et d'images à l'étude de textes ne va pas de soi. Si les programmes de l'Éducation nationale encouragent les enseignants à multiplier les supports pour enseigner, peut-on véritablement envisager tout un chapitre de cours autour d'une œuvre cinématographique ? Dans ce cas-là, quelles approches sont à privilégier pour éviter de rencontrer avec les images les mêmes difficultés que les élèves rencontrent avec les textes littéraires ? Ces deux interrogations guident toute ma démarche.

La première partie de ce mémoire revient de façon plus développée sur mes expériences professionnelles et fait le point sur ce que Jacques Rancière nomme « la force éducatrice des images » qui est une remise en question de la passivité supposée des spectateurs devant les images. Au contraire, il apparaît que parce que le cinéma parle aux émotions, il pousse à partager, à échanger. Or dans un contexte scolaire, la capacité à parler de ce que l'on a vu, ressenti, pensé est un formidable levier pour les apprentissages. Pour ces mêmes raisons, l'émotion favorise la mémorisation, l'attention et la cohésion du groupe-classe. Accorder toute sa place à l'émotion dans une salle de classe, c'est privilégier des approches théoriques qui remettent au centre de la pratique pédagogique le spectateur et l'expérience qu'il fait du film. Aussi ce sont les approches *Cultural studies* et pragmatiques du cinéma qui constituent le noyau théorique de ce travail avec l'idée de réduire l'écart entre les pratiques des jeunes hors du temps scolaire et les enseignements dispensés à l'école.

La deuxième partie interroge la place du cinéma dans les programmes de français en vigueur au collège. En analysant les discours des instructions officielles, elle montre que le professeur peut multiplier les supports pour enseigner. Cette lecture conduit à distinguer les objets d'étude dans lesquels les œuvres cinématographiques peuvent être exploitées dans des groupements de documents à partir d'extraits et ceux dans lesquels l'œuvre cinématographique peut être étudiée dans son intégralité. En lien avec les objets d'étude identifiés dans les programmes, un corpus de films sur lequel travailler avec les élèves y est proposé.

La troisième partie développe plusieurs exercices à partir du corpus de films et accorde une large place à la réception des élèves. Y sont présentés également des scénarios pédagogiques complets autour d'extraits de films, vidéos, séries télévisées et documentaires ainsi que deux séquences à partir d'une œuvre filmique intégrale. L'enjeu étant, alors, de montrer que l'on peut enseigner les notions de français au programme à partir d'un film au même titre qu'avec une œuvre littéraire.

MOTS-CLEFS : pédagogie de l'image ; enseignement et cinéma ; éducation à l'image ; émotion et cinéma ; pédagogie par l'émotion ; français et cinéma

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes celles et ceux qui m'ont aidée au cours de l'élaboration de ce mémoire.

Perrine Boutin qui m'a suivie pendant ces deux années d'étude. Je lui suis très reconnaissante pour ses précieux encouragements, ses conseils, sa réactivité et sa confiance.

A Samuel, Vladimir, Jean-Baptiste, Salima, Pierre, Jess, Olivia, Jérémie, Anna, Johanna, Ludovic et les documentalistes des bibliothèques Vaclav Havel et Françoise Sagan qui m'ont conseillée pour constituer mon corpus de films.

A mon frère qui a mis, à distance, ses compétences informatiques au service de ce travail.

A ma mère pour ses relectures et le temps qu'elle m'a permis de dégager pour rédiger.

A Mila que j'ai parfois quelque peu négligée pour mener à bien mes recherches et à Joane pour son incroyable tranquillité.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
1. CADRE THEORIQUE.....	9
1.1. Constats de départ.....	9
1.1.1. <i>L'analyse littéraire : une pratique scolaire déconnectée.....</i>	9
1.1.2. <i>Gestion de classe et adhésion des élèves aux images.....</i>	11
1.1.3. <i>Le cinéma en cours de français : le règne de l'adaptation.....</i>	13
1.2. « La force éducatrice de l'image »	16
1.2.1. <i>Passivité du spectateur ?</i>	16
1.2.2. <i>Voir c'est dire, c'est lire, c'est agir.....</i>	18
1.2.3. <i>Une pédagogie par l'émotion</i>	20
1.3. Réduire l'écart : changement d'approches théoriques.....	23
1.3.1. <i>Tradition française cinéphilique et mise à l'écart du cinéma grand public.....</i>	23
1.3.2. <i>Des approches centrées sur la réception.....</i>	26
2. CADRE INSTITUTIONNEL, THEMATIQUES ET CORPUS	30
2.1. Analyse des programmes de français de 2008 à 2016.....	30
2.1.1. <i>Le programme de français de 2008.....</i>	30
2.1.2. <i>Analyse de la place du cinéma dans les nouveaux programmes de français 2016.....</i>	33
2.2. Méthodes : Adapter, exploiter, étudier	34
2.2.1. <i>Pourquoi pas adapter ?</i>	34
2.2.2. <i>Exploiter versus étudier : quelles différences ?.....</i>	36
2.2.3. <i>Quelles thématiques exploitées en groupement ? Quelles thématiques étudiées en lecture intégrale ?</i>	38
2.3. Proposition d'un corpus	40
2.3.1. <i>Justification du corpus.....</i>	40
2.3.2. <i>Méthode.....</i>	44
2.3.3. <i>Corpus.....</i>	46
3. PROPOSITIONS PRATIQUES.....	50
3.1. A l'échelle du document	52
3.1.1. <i>Décrire le monstre</i>	53
3.1.2. <i>De quelques héros DC Comics : approche Gender studies.....</i>	60
3.1.3. <i>Repenser l'évaluation</i>	66
3.1.4. <i>Approche « géographique » de la ville fictionnelle.....</i>	69
3.1.5. <i>« Se raconter, se représenter »</i>	73
3.2. Exploiter des œuvres cinématographiques à l'échelle de la séquence : exemple de deux séquences autour de groupements d'extraits.....	75
3.2.1. <i>Dans les labyrinthes : groupement d'extraits.....</i>	75
3.2.2. <i>« De l'art de déformer l'information » : groupement d'œuvres et d'extraits.....</i>	81
3.3. Etudier l'œuvre cinématographique à l'échelle de la séquence : exemple de deux séquences autour de deux œuvres intégrales.....	87
3.3.1. <i>« La Part des anges de Ken Loach, une fable écossaise » : œuvre intégrale.....</i>	87

3.3.2. « Indigènes ou la lutte pour la reconnaissance des tirailleurs » : œuvre intégrale	93
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHIE	102
ANNEXES	110
<i>ANNEXE 1 – Tableau récapitulatif des thématiques identifiées à partir de l’analyse du discours des nouveaux programmes et méthodes</i>	111
<i>ANNEXE 2 – Corpus de films</i>	116
<i>ANNEXE 3 – Exemples de réalisations d’élèves sur l’exercice 5 – Evaluer par un storyboard</i>	119

INTRODUCTION

Ce mémoire de recherche interroge la place que peut prendre le cinéma dans l'enseignement du français au collège et l'intérêt qu'il peut y avoir à s'appuyer sur ce médium pour favoriser les apprentissages. Ce travail entrepris l'année dernière dans le cadre du master « recherche en études cinématographiques et audiovisuelles » trouve sa source dans mon expérience professionnelle de professeur de français. Pour bien comprendre ce qui a motivé cette recherche, il me semble utile, pour commencer, de revenir sur mon parcours d'enseignante.

J'ai obtenu le CAPES¹ de Lettres modernes en 2009. Mon entrée comme stagiaire dans le métier a correspondu avec la mise en place de l'histoire des arts au collège et au lycée. J'ai donc bénéficié pendant ma formation à l'IUFM² de cours pour intégrer l'histoire des arts à ma discipline. Dans ce contexte institutionnel incitatif, il m'a paru assez naturel d'intégrer le cinéma dans ma pratique pédagogique. J'avais suivi à l'université un enseignement optionnel sur l'adaptation littéraire et l'analyse filmique et je me sentais en mesure de transmettre mes connaissances à des collégiens. C'est donc vers l'adaptation cinématographique de classiques de la littérature que j'ai orienté mon travail. Cette approche me permettait d'initier mes élèves à l'analyse filmique et de leur faciliter l'entrée dans des œuvres littéraires complexes de par leur langue ou leur sujet. Après une année de stage en collège, j'ai été envoyée comme titulaire en zone de remplacement en Seine-Saint-Denis.

Ma première mission comme néo-titulaire s'est effectuée sur une année dans un lycée de Livry-Gargan. J'ai été surprise par le décalage entre les exigences attendues pour l'épreuve anticipée de français et la réalité des capacités des élèves. Dans sa grande majorité, ma classe de première ne s'autorisait pas à interpréter les textes littéraires au programme de l'oral du baccalauréat. En fin d'année, mes élèves m'ont demandé que je leur imprime les explications de texte réalisées en classe pour les apprendre par cœur. Ils n'avaient absolument pas confiance dans leur capacité à rattacher du sens aux procédés stylistiques repérés dans les textes. Surtout, ils ne parvenaient pas à accorder de l'importance à leurs ressentis et à leurs

¹ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

² Institut universitaire de formation des maîtres rebaptisé en 2013 ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation).

intuitions de lecteurs. La pratique de l'analyse de texte en lycée paraissait totalement déconnectée du plaisir de la lecture, du plaisir de co-construire le sens de l'œuvre littéraire.

Ce constat a constitué une première étape dans la remise en cause de ma pédagogie. Il a été renforcé l'année suivante lorsque j'ai été affectée dans un établissement REP+³ à Aulnay-sous-Bois. Dès le début de l'année, je me suis heurtée avec mes trois classes de sixième à des difficultés auxquelles je n'étais pas préparée. Ce collège concentre des élèves issus majoritairement de l'immigration et de classes sociales très modestes qui ont de grandes difficultés d'apprentissage et un accès à la lecture et à la culture peu aisé. Certains élèves sont même en très grande difficulté scolaire et la plupart ont une image très négative d'eux-mêmes, qu'ils ont intériorisée et dont ils ont du mal à se défaire. Avec les premières évaluations, la gestion de classe devient parfois difficile, notamment sur les heures de l'après-midi. Je décide d'inscrire la classe la plus en difficulté à « Collège au cinéma⁴ » et j'intègre de plus en plus de vidéos, d'images et d'extraits de films à mes séances de cours. Je ne construis plus aucune séance d'analyse et de compréhension de textes sans mise en images au préalable et, souvent, cela fonctionne. La classe inscrite à « Collège au cinéma » se fédère et s'investit dans les activités en lien avec les films au programme. Les élèves se montrent très enthousiastes et font preuve d'une grande aisance lorsqu'il s'agit d'échanger sur les films et de donner leurs impressions. C'est cette expérience qui m'a menée vers la recherche.

Avec ce mémoire, j'ai voulu tenter de comprendre pourquoi le cinéma permettait aujourd'hui, davantage que le texte littéraire, de faire renouer les élèves avec le plaisir de l'interprétation et pourquoi il favorisait leur attention et donc leur adhésion aux apprentissages. Autrement dit, pourquoi le cinéma est-il plus attractif pour les élèves que le texte littéraire ? Pourquoi dans la classe, cela fonctionne mieux en le disant avec des images ?

Ces questions entraînent une autre : comment exploiter cette aisance des élèves avec les images pour mieux enseigner le français ?

Cependant, pour un professeur de Lettres modernes, privilégier l'étude de films et d'images

³ Réseau Education prioritaire renforcé.

⁴ « Collège au cinéma » est un dispositif national proposant « aux élèves, de la classe de sixième à celle de troisième, de découvrir des œuvres cinématographiques lors de projections organisées spécialement à leur intention dans les salles de cinéma et de se constituer ainsi, grâce au travail pédagogique d'accompagnement conduit par les enseignants et les partenaires culturels, les bases d'une culture cinématographique. » Présentation du dispositif sur le site du CNC : <http://www.cnc.fr/web/fr/college-au-cinema>

à l'étude de texte ne va pas de soi. Si les ressources officielles encouragent les enseignants à multiplier les supports pour enseigner, peut-on véritablement envisager tout un chapitre de cours autour d'une œuvre cinématographique ? Dans ce cas-là, quelles approches sont à privilégier pour éviter de rencontrer avec les images les mêmes difficultés que les élèves rencontrent avec les textes littéraires ? Ces deux interrogations guident toute ma recherche.

Pour y répondre, j'ai divisé mon travail en trois parties.

La première partie de ce mémoire revient de façon plus développée sur les expériences professionnelles mentionnées ci-dessus et tente de comprendre ce qui a pu mieux fonctionner avec le cinéma et pourquoi. Elle fait également le point sur les approches théoriques sur lesquelles je souhaite m'appuyer pour enseigner le français avec le cinéma, afin d'imaginer des activités innovantes et performantes en troisième partie de ce travail.

La deuxième partie interroge la place du cinéma dans les programmes de français en vigueur au collège. En analysant les discours des instructions officielles, je montrerai que le professeur peut multiplier les supports pour enseigner et que les films ou extraits de films sont mentionnés à plusieurs reprises pour traiter les objets d'étude au programme. Cette lecture me conduira à distinguer les objets d'étude dans lesquels les œuvres cinématographiques peuvent être exploitées dans des groupements de documents à partir d'extraits et ceux dans lesquels l'œuvre cinématographique peut être étudiée dans son intégralité. En lien avec les objets d'étude identifiés, je proposerai alors un corpus de films sur lequel travailler avec les élèves.

La troisième partie développe plusieurs exercices à partir du corpus de films qui s'inscrivent dans les objets d'étude au programme en français et répondent aux exigences théoriques que j'aurai fixées en amont. J'y présente également des séquences pédagogiques complètes autour d'extraits de films, vidéos, séries télévisées et documentaires ainsi que deux séquences à partir d'une œuvre filmique intégrale. Pour ces dernières, l'enjeu étant moins de multiplier les approches innovantes que de montrer que l'on peut enseigner les notions de français au programme à partir d'un film au même titre qu'avec une œuvre littéraire.

1. CADRE THEORIQUE

Dans cette première partie, je reviens plus longuement sur mon expérience professionnelle et j'essaie de comprendre pourquoi le cinéma a été souvent plus efficace comme support d'apprentissage avec mes élèves que le texte littéraire. Je fais, ensuite, un bilan des approches théoriques que je souhaite mobiliser pour enseigner le français avec le cinéma. Avec pour objectif principal de ne pas rencontrer avec ce médium les mêmes freins que les élèves rencontrent devant l'analyse de texte.

1.1. Constats de départ

Dès ma première année comme enseignante de Lettres modernes stagiaire, j'ai intégré dans mes cours les images (fixes et mobiles) afin de dynamiser certaines séances, de les rendre plus attractives – je reviendrai sur ce pouvoir des images dans un second temps. Cette démarche pédagogique était motivée également par mon intérêt pour l'histoire de l'art et ma formation universitaire qui m'avait conduite à aborder en licence l'adaptation cinématographique d'œuvres littéraires dans les séminaires de Jean-Louis Leutrat. Et deux expériences professionnelles, survenues respectivement la deuxième année où j'ai enseigné et la troisième, m'ont conduit à m'interroger sur l'utilisation et l'intérêt de travailler avec les images mobiles en cours de français.

1.1.1. L'analyse littéraire : une pratique scolaire déconnectée

Au lycée où j'ai été nommée après mon année de stage, j'ai eu l'occasion d'enseigner à une classe de 1^{ère} ES et d'accompagner pour la première fois des élèves jusqu'aux épreuves anticipées de français en fin de première. Les élèves, d'un niveau tout à fait satisfaisant, rencontraient beaucoup de difficultés à se préparer à l'épreuve écrite du commentaire composé, et c'était encore plus prégnant pour la première partie de l'épreuve orale d'analyse de texte puisque la grande majorité des élèves apprenaient par cœur les plans détaillés que nous avons travaillés en classe. Ils tombaient bien souvent dans l'écueil de ne pas pouvoir adapter le plan détaillé vu en classe à la problématique imposée par l'examineur le jour de l'oral. Cette confrontation au texte, à l'analyse stylistique du texte, telle qu'on me l'avait enseignée et à laquelle j'avais pris beaucoup de plaisir, me paraissait en décalage avec les intérêts de mes élèves. Surtout, ceux-ci ne semblaient pas partager mon goût pour ce décorticage formel des textes littéraires et ne se sentaient, bien souvent, pas autorisés à livrer un point de vue personnel,

une interprétation singulière appuyée sur une remarque stylistique, de leur lecture du texte. J'étais parvenue dans mes études à intégrer les évolutions des théories littéraires appliquées à l'explication de texte, à faire confiance à ma capacité de lecture et à mes intuitions face au texte, influencée que j'étais par les théories de la réception largement diffusées à l'Université de la Sorbonne Nouvelle où j'avais fait mes études. J'avais lu ou entendu parler de Wolfgang Iser⁵ et de « l'œuvre ouverte » d'Umberto Eco⁶ qui invitent le lecteur à prendre une part égale avec l'auteur dans la construction du sens du texte. Ou, comme l'écrit Pierre Bayard dans son essai *Qui a tué Roger Acroyd ?* :

Il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. Il est utopique de penser qu'il existerait un texte objectivable, sur lequel les différents lecteurs viendraient se projeter. Et si ce texte existait, il serait malheureusement impossible d'y accéder sans en passer par le prisme d'une subjectivité. C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de façon différente.⁷

Pour Pierre Bayard, le texte demeure incomplet sans l'actualisation du lecteur et sans son investissement dans la construction du sens. A maintes reprises, j'ai entendu des remarques sceptiques et narquoises de mes élèves face à mes tentatives passionnées de les convertir à mes interprétations sur tel ou tel texte : « Madame, vous croyez vraiment que l'auteur a voulu dire ça ? ». Quel professeur de lettres n'a jamais ressenti ce grand moment de solitude lorsqu'il s'escrime au tableau à insuffler vie à l'explication de texte devenue un rituel scolaire déconnecté des pratiques de lecture des élèves, devenue « une pratique sans croyance⁸ ». Comme le rappelle Annie Rouxel dans son article « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?⁹ », l'histoire de l'enseignement de la littérature a entraîné la mise à l'écart du sujet. C'est notamment « le formalisme issu de l'analyse structurale, clairement prescrit par les instructions officielles et programmes de la fin des années 1980¹⁰ » qui a conduit à exclure le lecteur de la lecture scolaire du texte. Dans la pratique, il m'a semblé que mes élèves parvenaient à s'appropriier les outils de l'analyse de texte, mais ne réussissaient pas à en dégager une interprétation, à donner du sens à cette analyse. Autrement dit, la dimension « scientifique » de l'explication de texte était acceptée et, dans une certaine mesure,

⁵ Voir W. Iser, *L'Acte de lecture* (1985), Bruxelles, Mardaga.

⁶ Voir Umberto Eco, *L'Œuvre ouverte* (1965), Paris, Points.

⁷ Pierre Bayard, *Qui a tué Roger Acroyd ?*, Paris, Minuit, 1998, p. 128.

⁸ Voir Christian Baudelot, Marie Cartier & Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999, p. 199.

⁹ Annie Rouxel, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui* 2007/2 (n° 157), p. 65-73. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm> (article consulté le 22 Janvier à 11h00)

¹⁰ *Op. Cit.*, p. 65.

intégrée, mais coupée de toute liberté interprétative, de toute implication émotionnelle de la part des élèves se livrant à l'exercice du commentaire composé. Pourtant, mon expérience de correctrice de l'EAF¹¹ m'a montré que les élèves choisissent encore et toujours en grande majorité l'exercice du commentaire composé, le privilégiant à l'écriture d'invention (introduite en 2001 dans les programmes de lycée et analysée comme « une réponse institutionnelle à la faillite du modèle de lecture analytique¹² » par Annie Rouxel) qui, si elle gagne du terrain, n'en est pas moins considérée par les élèves (et leurs enseignants sans doute) comme un exercice plus accessible et donc moins valorisé par les correcteurs.

1.1.2. Gestion de classe et adhésion des élèves aux images

L'objet de ma recherche n'est pas d'apporter des réponses à cette défiance des élèves face à la pratique scolaire de la lecture. Mais ce constat, issu de ma pratique professionnelle, a fortement influé sur mon choix de privilégier d'autres supports pour enseigner le français et, notamment, le cinéma. C'est, peut-être, en interrogeant l'introduction de ce support dans le cadre du cours de français que certaines réponses à la difficulté présentée aujourd'hui par l'analyse de texte émergeront. De fait, la démarche pour déchiffrer une image est « plus spontanément reçue par les élèves. Le succès de l'exploitation d'une séquence filmique en collège ou en lycée le confirme.¹³ » Ce constat est celui partagé par l'Inspection générale du groupe des lettres au tournant du XXI^e siècle. Le groupe note également qu'« on voit chez les jeunes professeurs, souvent nommés en zones prioritaires, une propension plus spontanée à utiliser les nouveaux supports », alors qu'à l'époque où a été rédigé ce rapport d'inspection les IUFM ne dispensaient guère de formation à l'image aux enseignants stagiaires – ce qui a fortement évolué depuis avec l'introduction, entre autres, d'une option cinéma à l'épreuve d'admission du CAPES de Lettres modernes ainsi qu'avec l'introduction à la rentrée 2011 de l'épreuve d'histoire des arts au brevet des collèges.

Après une année en lycée, j'ai été envoyée dans un collège ECLAIR (Ecole Collège Lycée Ambition Innovation Réussite), acronyme remplacé depuis par REP+ (Réseau Education Prioritaire renforcé). Je n'avais que trois sixièmes et il m'a paru nécessaire, notamment sur certains créneaux horaires, de mobiliser les images pour parvenir à captiver les élèves et, parfois, pour réussir à faire cours. Autrement dit, ce n'est pas tant un geste pédagogique

¹¹ Epreuves anticipées de français.

¹² *Op. cit.*, p. 67.

¹³ Inspection générale année 1999-2000 groupe de lettres, *L'image dans l'enseignement des lettres*, rapporteur Hélène Waysbord-Loing, p. 16

« spontané » de la part des enseignants stagiaires qui les conduit à davantage « utiliser les nouveaux supports », mais bien souvent la réalité de la gestion de classe dans certains établissements qui les entraîne à mobiliser d'autres supports que le texte littéraire pour parvenir à faire cours. Le groupe d'Inspection générale des lettres déjà cité en convient : l'image paraît être un détour pédagogique efficace « pour établir une écoute, une adhésion au départ refusées¹⁴ » et « pour donner à l'étude de l'image son assise et sa rigueur, le cinéma est une pierre angulaire, par sa qualité d'art, l'intérêt qu'il suscite chez les jeunes, et le rapport au contemporain permis par lui.¹⁵ » Stéphane Coulon, professeur de français en zone d'éducation prioritaire partage cet avis que le cinéma est un art « démocratique ». Il a mené une expérience pendant plusieurs années en quatrième avec une classe à profil : des élèves en grande difficulté scolaire ou issus de la classe d'accueil de l'établissement (élèves non francophones). Cette expérience, « la Classe Festival », avait pour ambition de faire découvrir aux élèves le fonctionnement d'un festival de cinéma. Dans la restitution qu'il fait de ce travail avec les élèves, il écrit :

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. Le professeur de français en charge de la classe a déjà pu constater avec d'autres élèves, depuis dix ans qu'il enseigne en Seine-Saint-Denis, que le cinéma est un bon outil pour lever certaines inhibitions face à l'expression orale [...]¹⁶

J'ai pu expérimenter le même processus dans les différents établissements où j'ai enseigné. Cette année encore dans un collège REP du XIXe arrondissement de Paris, avec une classe de troisième au niveau très hétérogène et au comportement en classe très difficile à canaliser, il m'a paru nécessaire de proposer une séquence de cours qui pouvait intéresser le plus grand nombre. J'ai ainsi construit des séances à partir du film *Minority Report* de Spielberg¹⁷ dans le cadre du questionnement complémentaire intitulé dans les programmes de français « Progrès et rêves scientifiques ». Pendant la projection de la première séquence du film, les élèves ne se sont pas tus – comme à leur habitude – mais leurs commentaires, qui d'habitude fusent sur les relations interpersonnelles dans la classe, étaient orientés sur le film. Le visionnage d'un extrait,

¹⁴ *Op. cit.*, p. 13

¹⁵ *Op. cit.*, p. 6

¹⁶ Stéphane Coulon, « Voir un film et écrire, récit d'une expérience », *Le Français aujourd'hui* 2009/2 (n°165), p. 65. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-2-page-63.htm> (Article consulté le 25 janvier 2018 à 11h04).

¹⁷ Steven Spielberg, *Minority Report*, 2002, Etats-Unis.

ainsi que le travail de réflexion et de production que j'ai amorcé avec eux sur l'affiche du film de Spielberg a suscité le débat et la participation de certains élèves qui ne s'exprimaient pas jusqu'alors dans la classe. Le cinéma a une force d'interpellation et une capacité à retenir l'attention des élèves et me paraît donc être un médium pédagogique très efficace.

1.1.3. Le cinéma en cours de français : le règne de l'adaptation

Par ailleurs, l'introduction du cinéma en classe de français n'est pas encore une pratique qui va de soi. C'est pourquoi, cette pratique « innovante » incite davantage le professeur à s'interroger sur sa pédagogie. Laurent Gaspard, professeur de français et histoire en lycée professionnel résume à propos cet aspect :

Il semble, parce que l'introduction d'un film en classe ne va pas (encore) tout à fait de soi, que le cinéma s'est longtemps présenté comme espace de rupture, cette introduction favorise les interrogations pédagogiques ; elle pousse, peut-être plus que l'étude d'un livre, à penser l'acte éducatif. En outre, et c'est décisif, ce que de tels travaux changent immédiatement, et je peux en témoigner de première main, c'est le regard de l'enseignant sur ses élèves : un regard plus attentif, nécessairement plus bienveillant.¹⁸

On pourrait, peut-être, rapprocher cette notion de « rupture » dont parle Laurent Gaspard avec un exemple donné par Emmanuel Burdeau lors d'une conversation¹⁹ avec Marie-José Mondzain et Jacques Rancière. Il rappelle que le « cinéma est une pratique des jeunes hors du temps scolaire » et mentionne le passage des *Quatre cents coups*²⁰ où Antoine Doinel sèche l'école pour aller au cinéma. Je reviendrai au cours de cette recherche sur le « pouvoir des images », sur leur pouvoir de séduction et, donc, sur l'intérêt de s'y appuyer pour enseigner. Il est certain que pour un professeur de lettres, privilégier l'étude de films et d'images à l'étude de textes, pose question et c'est ce qui m'a conduit dans cette recherche.

Mais après ces deux constats issus de ma pratique professionnelle – difficulté des élèves face à l'analyse de texte et intérêt de l'introduction du cinéma pour dynamiser et faciliter la gestion de classe – il me paraît intéressant de m'arrêter sur ce qui se fait déjà en cours de français en

¹⁸ Laurent Gaspard, « Quel(s) parcours(s), dans le programme de français, pour accompagner les lycéens professionnels vers le cinéma ? » *Le Cinéma à l'ère du numérique*, 10 mai 2016. Conférence accessible à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/cinema/pieces-jointes/divers/lycee-pro-conference-laurent-gaspard/view> (consultée le 25 janvier à 11h12).

¹⁹ « Conversation avec Marie-José Mondzain et Jacques Rancière » // avec Emmanuel Burdeau. Dans le cadre du festival Côté court au Ciné 104 Pantin, 13 juin 2014. Les Enjeux du regard /01, Cahiers proposés par Périphérie – Imaginem, Automne 2015. *Education à l'image, pour quoi faire ?* p. 9.

²⁰ François Truffaut, *Les Quatre cents coups*, 1959, France.

matière de cinéma. Si on peut parler de « rupture », « d'innovation » lorsqu'on introduit le cinéma en cours de français, il faut cependant rappeler que cette pratique est tout de même encouragée par les programmes de français depuis le tournant des années 90. Mais, comme le regrette Olivier Curchod²¹, la rencontre du cinéma et du français dans le cadre scolaire se limite bien souvent à l'exploitation d'une adaptation cinématographique d'un classique de la littérature. Il rappelle pourtant que c'est l'entrée à l'agrégation interne de lettres classiques des *Visiteurs du soir*²², film qui n'est pas une adaptation d'un texte littéraire, qui a enclenché l'introduction progressive du cinéma dans le cours de français. Ainsi en 1996, l'inspection générale inscrit au programme général du bac L et du bac ES en option, le film de Renoir *Partie de campagne*²³. Mais il s'agit alors d'une adaptation de la célèbre nouvelle de Guy de Maupassant et toutes les précautions sont prises puisque « les professeurs étaient invités à travailler le film avec leurs élèves, tout en sachant que les questions posées à l'examen ne porteraient que sur la nouvelle de Maupassant²⁴ ».

Le Bulletin officiel du 30 août 2001 fixe quatre objets d'étude pour le cours de littérature en terminale L avec, notamment, l'objet d'étude intitulé « Langage verbal et images », et à l'intérieur de cette rubrique deux sous-ensembles, « Littérature et langage de l'image » et « Littérature et cinéma »²⁵. C'est dans ce cadre que les œuvres suivantes figureront au programme de terminale L – œuvres qui sont toutes des adaptations : *Le Procès* (Welles, 1962), *Les Liaisons dangereuses* (Frears, 1988), *Tous les matins du monde* (Corneau, 1991), *Zazie dans le métro* (Malle, 1960), *Œdipe Roi* (Pasolini, 1967), *La Princesse de Montpensier* (Tavernier, 2010)²⁶. Pour Olivier Curchod, « le cinéma n'a plus droit de cité qu'appuyé sur un texte littéraire : Kafka autorise Welles, Laclôs légitime Frears.²⁷ »

²¹ « Cinéma et enseignement du français : histoire d'une rencontre manquée. Entretien avec Olivier Curchod » par Marie-Madeleine Bertucci et Pierre Sivan, in *Le Français aujourd'hui*, 2009/2 n°165, édition Armand Colin, p. 79-90. Docteur en études cinématographiques, Olivier Curchod est professeur agrégé de lettres classiques en classes préparatoires.

²² Marcel Carné, *Les Visiteurs du soir*, 1942, France.

²³ Jean Renoir, *Partie de campagne*, 1936, France. Adaptation de la nouvelle de Guy de Maupassant, *Une partie de campagne*, 1881.

²⁴ Marie-Madeleine Bertucci, Pierre Sivan, « Cinéma et enseignement du français : histoire d'une rencontre manquée. Entretien avec Olivier Curchod », *Le Français aujourd'hui* 2009/2 (n°165), p. 86.

²⁵ Pour une consultation du B.O., voir : <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/hs3/default.htm>

²⁶ Orson Welles, *Le Procès*, 1962, Allemagne-Italie-France. Adaptation du *Procès* de Franz Kafka paru en 1926. Stephen Frears, *Dangerous Liaison* (Les Liaisons dangereuses), 1988, Etats-Unis-Angleterre. Adaptation de *Les Liaisons dangereuses* de Pierre Choderlos de Laclôs (1782). Alain Corneau, *Tous les matins du monde*, 1991, France. Adaptation de *Tous les matins du monde* de Pascal Quignard (1991). Louis Malle, *Zazie dans le métro*, 1960, France. Adaptation du roman éponyme de Raymond Queneau paru en 1959. Pier Paolo Pasolini, *Edipe Re* (Œdipe Roi), 1967, Italie. Adaptation de la tragédie éponyme de Sophocle et de sa suite *Œdipe à Colone*, représentées entre 430 et 420 av. J.-C. Bertrand Tavernier, *La Princesse de Montpensier*, 2010, France-Allemagne. Adaptation de la nouvelle éponyme de Mme de La Fayette publiée en 1662.

²⁷ *Op. cit.*, p. 86.

Pour avoir, dans ma pratique, abordé également des œuvres cinématographiques adaptées de textes littéraires, j'aimerais proposer autre chose avec cette recherche. Loin de moi l'idée de dénigrer cette approche qui me paraît tout à fait pertinente dans le cadre du cours de français et, notamment, en lycée puisque les impératifs (temps, modalités de l'examen) du baccalauréat n'autorisent pas forcément une autre approche du cinéma. Mais ma recherche porte sur le cinéma dans le cours de français au collège car le collège m'a toujours paru plus propice à l'innovation et à l'expérimentation pédagogiques. En outre, on le verra avec notamment Laurent Jullier et Barbara Laborde, réduire l'approche cinématographique en cours de français aux problématiques liées à l'adaptation a tendance à s'enseigner en appliquant au cinéma les outils narratologiques, hérités des travaux de Gérard Genette²⁸ et de l'analyse structurale du cinéma. Or, j'ai montré que cette approche très formelle des œuvres d'art et des textes littéraires rencontre aujourd'hui une résistance de la part des élèves. En outre, cette approche formaliste de l'analyse de films n'est pas la seule disponible et l'enseignement du français gagnerait sans doute à varier son regard sur les objets culturels. Enfin, Catherine Bazin-Mesnager propose dans son mémoire de Master II professionnel intitulé « *Quand lire, c'est voir (et voir, c'est lire) : L'adaptation de romans au cinéma dans le cours de français en classes de seconde et première générales* »²⁹, une réflexion tout à fait passionnante sur l'adaptation cinématographique en cours de français au lycée et sur les manières de renouveler les pratiques pédagogiques sur ce type de films. C'est pourquoi il m'a semblé qu'il était judicieux de proposer autre chose dans ma recherche.

²⁸ Voir Gérard Genette, *Figures*, Editions du Seuil, 1966-2002.

²⁹ Catherine Bazin-Mesnager, *Quand lire, c'est voir (et voir, c'est lire), L'adaptation de romans au cinéma dans le cours de français en classes de seconde et premières générales*, mémoire de Master II Professionnel sous la direction de Perrine Boutin, Université Sorbonne Nouvelle, année 2014-2015.

1.2. « La force éducatrice de l'image³⁰ »

« L'image ne communique rien d'autre que [...] la mise en mouvement du spectateur. L'émotion est motion ». Marie-José Mondzain³¹.

C'est sous l'influence, entre autres, de Jacques Rancière et de Marie-José Mondzain que j'aimerais montrer ici que parce qu'il suscite des émotions, le cinéma est un outil pédagogique particulièrement efficace. Ce qui me conduira à remettre en question les discours qui, depuis l'Antiquité, attribuent à l'image un pouvoir maléfisant ou positionnent ceux qui produisent et analysent les images du côté des dominants, de l'action – du pouvoir justement –, alors que ceux qui les regardent seraient du côté de la passivité, constitueraient « la part du pauvre, la part des ignorants et la part de ceux qui ne comprennent pas le dessous des choses³² ». Enfin, je reviendrai sur les constats issus de ma pratique professionnelle et développés ci-dessus pour tenter de comprendre pourquoi le cinéma permet aujourd'hui, davantage que le texte littéraire, de faire renouer les élèves avec le plaisir de l'interprétation et favorise aussi l'attention des élèves et leur adhésion aux apprentissages.

1.2.1. Passivité du spectateur ?

Sylvie Ardon rappelle que la dispute entre les partisans de l'image et ses détracteurs remonte à l'Antiquité, à Platon et Aristote. « Imitatrice, elle trompe pour Platon, éduque pour Aristote. Détourne de la vérité ou conduit à la connaissance. Séduit les parties les plus faibles de notre âme, pour le premier, est efficace par le plaisir même qu'on y prend, pour le second.³³ » Imitation, mensonge et séduction seraient les attributs négatifs de l'image ; savoir, efficacité et plaisir ses attributs positifs. Dans ce cas, il est certain que ma recherche se positionne davantage du côté d'Aristote que de Platon, mais avec les ouvrages de Jacques Rancière on trouvera, sans doute, à sortir de cette opposition binaire. Peut-être que cette défiance vis-à-vis des images a partie liée avec l'émotion qu'elle provoque chez les spectateurs ?

³⁰ Formule de Jacques Rancière in « Conversation avec Marie-José Mondzain et Jacques Rancière » // avec Emmanuel Burdeau, p. 20.

³¹ Marie-José Mondzain, *Homo spectator*, Bayard, Paris, 2007, p. 213

³² Jacques Rancière, *Op. cit.*, p. 10.

³³ Sylvie Ardon, *L'image et la pédagogie dans l'enseignement secondaire*, Rapport de recherche bibliographique, mars 2002, p. 45. DESS Ingénierie documentaire sous la direction de Jacqueline Rey, ENSSIB. <http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessid/rrbardon.pdf> (rapport consulté le 29 janvier à 12h44)

Edgar Morin dans *Le Cinéma ou l'homme imaginaire* situe « la participation affective du spectateur comme stade génétique et comme fondement structurel du cinéma³⁴ ». Et Francis Vanoye de rappeler que la première projection de *L'arrivée d'un train en gare de La Ciotat* (1896) des Frères Lumières « terrorisait » les spectateurs « jusqu'à les faire fuir³⁵ ». Le présupposé de cette étape de ma recherche – le cinéma parce qu'il parle aux émotions est « motion » – est illustré au premier degré par cet exemple des premières expériences cinématographiques. La peur provoquée par le visionnage conduisait, dit-on, les spectateurs à un véritable mouvement de survie par la fuite. Francis Vanoye relie cette émotion cinématographique « primitive » au « penchant régressif » des êtres humains, au « désir éternel de retour à l'enfance », qui « prendrait le relais du désir d'émotions fortes éprouvées dans les divertissements dits 'populaires' : foire, cirque, mélodrames et vaudevilles, music-hall [...]»³⁶ Mais si certains films cherchent sciemment à provoquer ce type d'émotions chez le spectateur, le cinéma repose également, d'après lui, sur :

des figures complexes constituées d'éléments fictionnels (situation, personnages, lieux) et cinématographiques (acteurs, formes filmiques). C'est alors un autre groupe d'émotions qui est sollicité [...] plus liées à la reproduction de la vie sociale, plus articulées à des comportements communicatifs.³⁷

Cependant, ce mouvement de fuite des premiers spectateurs du cinéma semble avoir irrigué les critiques contre le pouvoir « abrutissant » de l'image cinématographique et de l'image en général, et illustre également la « conscience qui s'endort » que reproche Jean-Paul Sartre à la « conscience qui s'émeut » – cité par Francis Vanoye. La légende entourant les premières expériences cinématographiques corrobore l'idée que les spectateurs sont incapables de distinguer l'apparence de la réalité, la vérité cachée derrière l'écran. Voici un des reproches récurrent des accusateurs de l'image, d'après Jacques Rancière : « regarder est le contraire de connaître³⁸ ». Ce postulat paraît à l'évidence totalement antithétique avec une ambition pédagogique. Tout comme la formule de Guy Debord dans *La Société du spectacle*, remaniée par Jacques Rancière, « plus il contemple, moins il est³⁹ ».

³⁴ Edgar Morin, *Le Cinéma ou l'homme imaginaire* (1956), Les Editions de Minuit, 1978, p. 112.

³⁵ Francis Vanoye : « *L'émotion : esquisse d'une réflexion* » in Alain Dhote (dir) : *CinémAction* n°5 – 1989 ; p. 187.

³⁶ *Op. cit.*, p. 186.

³⁷ *Op. cit.*, p. 188.

³⁸ « Conversation avec Marie-José Mondzain et Jacques Rancière » // avec Emmanuel Burdeau, *Op. cit.*, p. 8.

³⁹ Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, éditions La Fabrique, 2008, p. 12. Citation originale de Guy Debord : « L'aliénation du spectateur au profit de l'objet contemplé (qui est le résultat de sa propre activité inconsciente) s'exprime ainsi : plus il contemple, moins il vit ; plus il accepte de se reconnaître dans les images dominantes du besoin, moins il comprend sa propre existence et son propre désir. » *La Société du spectacle*, Gallimard, 1992, p. 16.

1.2.2. *Voir c'est dire, c'est lire, c'est agir*

Pourtant de nombreux penseurs actuels s'élèvent contre cette vision de l'image et leurs théories influencent également le monde éducatif. L'introduction de l'image dans le cours de français qui faisait redouter aux pédagogues des années 70-80, la disparition de la « civilisation de l'écrit ⁴⁰ » est aujourd'hui encouragée dans les programmes – nous verrons dans le détail le contenu des programmes dans un second temps de cette recherche. Il est bien loin le temps des premières expériences cinématographiques des Frères Lumière et de l'école buissonnière d'Antoine Doinel dans la salle de cinéma. La fréquentation des images par les jeunes fait partie du temps hors scolaire mais aussi des temps de pause à l'intérieur des établissements où les *smartphones* sont souvent autorisés dans les cours de récréation. En outre, qu'il s'agisse des images ou des films, la salle de cinéma n'est plus l'espace privilégié de « consommation » du cinéma ⁴¹. Comme le rappelle Jacques Rancière, « on vit d'abord dans les images ⁴² ». Et Marie-José Mondzain de souligner que « les enfants sont loin d'être naïfs, passifs et primaires devant les images. Ils ont une familiarité formidable, un voisinage, une entente, un plaisir immédiat. Et en plus une agilité dans les façons d'en faire, d'en voir, d'en fabriquer aujourd'hui... ⁴³ » De fait, avec internet, tout le monde est en capacité de participer à la production et à la diffusion des images (et des textes) et les jeunes se sont largement emparés de cet outil. Aussi, il me paraît essentiel d'aménager ma pédagogie pour exploiter cette proximité des élèves avec les images. Et de partir de ce que les élèves aiment, de ce que « les gens peuvent » en suivant le « grand renversement émancipateur ⁴⁴ » que pense Jacques Rancière dans *Le Spectateur émancipé* et *Le Maître ignorant*.

Mais, effectivement, ça c'est aussi l'expérience de la cinéphilie à travers moi : ce qui est important, c'est de partir de cette capacité à aimer, de cette capacité à être ému, à ressentir quelque chose, et à partir de là susciter une capacité à le mettre en partage, qui nécessairement est une capacité à en parler. ⁴⁵

Ce point de départ qui s'appuie sur l'émotion, les sentiments et la sensation est un parti pris pédagogique qui peut avoir des répercussions très opérantes sur les capacités d'apprentissage

⁴⁰ Sylvie Ardon, *Op. cit.*, p. 50.

⁴¹ Voir Barbara Laborde, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, coll. « Les fondamentaux », 2017, Partie I.

⁴² « Conversation avec Marie-José Mondzain et Jacques Rancière », *Op. cit.*, p. 9.

⁴³ *Ibid.*, p. 14.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 16.

⁴⁵ *Ibid.*

des élèves. Dans les propos de Jacques Rancière, il y a une véritable association entre le fait de regarder, de communiquer et de dire. Et l'expérience cinéphilique est loin d'être une pratique passive. Jacques Rancière nous invite à remettre en question l'opposition entre regarder et agir. Pour lui, « le spectateur agit, comme l'élève ou le savant. Il observe, il sélectionne, il compare, il interprète, il lie ce qu'il voit à bien d'autres choses qu'il a vues sur d'autres scènes, en d'autres sortes de lieux⁴⁶ ... ». Autrement dit, c'est la même action interprétative à laquelle se livre le spectateur de cinéma et celui d'un texte littéraire. Selon Steinlein, les textes écrits, les films et le langage filmique sont constitués de « blancs » que le spectateur doit combler⁴⁷.

On peut illustrer cette construction interprétative du spectateur avec le principe de hors-champ au cinéma et à travers une séquence filmique que j'aime beaucoup montrer aux élèves pour aborder la notion de fantastique dans ma discipline : la poursuite d'Alice par Irina dans *La Féline* de Tourneur⁴⁸. Irina est persuadée d'être une descendante d'une race de femmes susceptibles de se transformer en panthères. Elle épouse Oliver dont Alice est la collègue. Dans la séquence qui m'intéresse, Irina, jalouse, a espionné Alice et Oliver au restaurant et décide de suivre Alice qui rentre ensuite chez elle par des rues désertes. La menace qui pèse sur Alice, la transformation suggérée d'Irina en panthère à ce moment-là ne sont jamais explicitement montrées, mais tout se joue et se devine dans le son en hors-champ des talons aiguilles d'Irina qui apparaît et disparaît soudainement. Ainsi, il n'y aurait pas de différences fondamentales entre la posture du spectateur et celle du lecteur : le spectateur crée les images de ce qu'il ne voit pas, comble les vides de la diégèse, interprète l'absence de bruits, co-construit imaginativement le film. La question demeure alors : pourquoi le cinéma est-il plus attractif pour les élèves que le texte littéraire ? Pourquoi, dans la classe, ça marche mieux en le disant avec un film ? Sans doute la proximité avec les images des élèves, leur « voisinage » dont parle Marie-José Mondzain est à mettre sur le compte de cette attraction du cinéma. On peut regretter que les élèves lisent moins mais, c'est un fait, « on ne peut nier que le cinéma contemporain a, au moins partiellement, pris en charge le rôle qui était celui de la littérature aux siècles précédents, notamment représenter et interroger le réel ?⁴⁹ » C'est, peut-être aussi, pour revenir à ce qui émeut au cinéma, à ce qui parle plus directement aux sens dans les films que l'on pourra comprendre et réinvestir cette efficacité du cinéma dans la classe que j'ai pu expérimenter dans ma pratique professionnelle.

⁴⁶ Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, p. 19.

⁴⁷ Voir Almut Steinlein, *Une esthétique de l'authentique : les films de la Nouvelle Vague*, L'Harmattan, 2007.

⁴⁸ Jacques Tourneur, *Cat People* (La Féline), 1942, Etats-Unis.

⁴⁹ Olivier Curchod, *Op. cit.*, p. 88.

1.2.3. Une pédagogie par l'émotion

Ce développement sur l'émotion cinématographique et ses attraits pédagogiques doit beaucoup à la lecture du travail de thèse de Claire Del Olmo, intitulé *La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l'enseignement – apprentissage du français langue étrangère : considérations sur la trilogie cognition-émotion-culture*⁵⁰. La chercheuse rappelle que le cinéma est un moyen de montrer l'expression des émotions mais aussi un « inducteur⁵¹ » d'émotions auprès des spectateurs. Elle propose alors de montrer aux élèves apprenant le français langue étrangère des films avec une forte charge émotionnelle, car l'émotion entrainerait une meilleure mémorisation de la part des élèves. Il me semble qu'il n'est pas nécessaire de penser un corpus de films particulièrement « bouleversants » pour s'appuyer dans les apprentissages sur trois éléments essentiels qu'elle rattache à l'émotion : mémorisation, attention et cohésion du groupe-classe. Surtout si l'on note, avec Francis Vanoye, que l'émotion ressentie par un spectateur pendant une séquence filmique est fortement dépendante de son histoire personnelle.

La mémorisation d'informations est favorisée notamment par l'attention soutenue des apprenants. Je l'ai déjà souligné : le travail en classe sur un document filmique m'a souvent permis de parvenir à faire cours, d'obtenir l'adhésion de mes élèves qui me la refusaient en début de cours. L'attention est définie comme une « tension de l'esprit vers un objet à l'exclusion de tout autre⁵² ». Et celle-ci est évidemment essentielle dans l'apprentissage. Dans un article intitulé « L'attention en classe : fonctionnement et applications⁵³ », on peut lire que l'attention soutenue, permettant aux élèves de maintenir longtemps leur attention, est fortement engagée dans les apprentissages. Pour Bertrand et Garnier⁵⁴, l'attention est impliquée dans la perception, le traitement de l'information et la mémorisation. Il convient de rappeler que les événements provoquant des émotions sont mieux mémorisés que ceux qui ne procurent pas d'émotion. C'est d'ailleurs un aspect cognitif connu et exploité par les publicitaires puisque, bien souvent, les coupures publicitaires télévisuelles interviennent dans des moments de « cliffhanger », de suspens, de fortes tensions dramatiques. On peut penser aussi aux séries

⁵⁰ Claire Del Olmo, *La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l'enseignement – apprentissage du Français langue étrangère : considérations sur la trilogie cognition-émotion-culture*. Thèse dirigée par Michel Billières. Linguistique. Université Toulouse le Mirail – Toulouse II, 2014. Accessible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127231/document>

⁵¹ Claire Del Olmo, résumé de thèse. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127231/document>

⁵² <http://www.cnrtl.fr/definition/attention>

⁵³ Voir H. Poissant, M. Falardeau & B. Poëllhuber, « L'attention en classe : fonctionnement et applications ». *Mc Gill Journal of Education*, 28(2), p. 289-302.

⁵⁴ A. Bertrand et P.H. Garnier, *Psychologie cognitive*, Studyrama, 2005.

télévisées qui exploitent ce procédé narratif pour tenir en haleine les spectateurs d'un épisode à l'autre. L'exemple le plus récent et emblématique étant la mort de Jon Snow à la fin de la saison 5 de *Game of Thrones* (Benioff, Weiss, Martin ; 2011-en production) qui a donné lieu à un nombre incalculable de réactions et de spéculations de la part des fans – récompensés dans l'épisode 2 de la saison 6 par la résurrection du personnage. Mais c'est aussi à l'intérieur d'un même épisode, dans les moments de tensions, de suspens ou avant une révélation que le spot publicitaire intervient. Ainsi, les spectateurs sont dans une attention extrême à ce qui se passe sur l'écran et la coupure publicitaire intervient à ce moment précis. Il est certain alors que la mémorisation des marques et des messages publicitaires est très efficace⁵⁵. Dans une étude intitulée « Remembering pictures : pleasure and arousal in memory ⁵⁶ », Bradley, Greenwald, Petry et Lang restituent les résultats d'une expérience réalisée à partir de 60 diapositives visionnées par les participants. Un an après le visionnage, les diapositives ayant provoqué des émotions intenses sont bien mieux rappelées que les autres. Ainsi, parce qu'il provoque des émotions chez les élèves, le cinéma peut favoriser leur attention en classe et leur mémorisation.

Claire Del Olmo convoque également dans sa recherche les ouvrages de Bernard Rimé et Emmanuelle Zech⁵⁷ pour rappeler que l'homme éprouve le besoin de partager ses émotions et que ce partage peut développer la cohésion du groupe-classe. Or, cette cohésion est propice aux apprentissages. Dans le même ordre d'idée, la tendance actuelle au sein de l'Education nationale encourage les enseignants à penser leur pédagogie autour de projets. C'était le principe des EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) introduits avec la réforme du collège, en 2016. Ces EPI invitaient les professeurs à travailler différemment et devaient permettre de construire et approfondir des connaissances et compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète. Il va de soi que la cohésion du groupe-classe peut être développée par la réalisation d'un projet collectif et que cette cohésion améliorant le climat de la classe est non seulement bénéfique à l'enseignement, mais peut être également accentuée par l'émotion partagée. Rimé et Zech précisent que les individus qui ont vécu un épisode émotionnel éprouvent le besoin d'en parler. On peut donc émettre l'hypothèse suivante (hypothèse qui guidera nos propositions pédagogiques concrètes dans le troisième et dernier

⁵⁵ Pour aller plus loin, voir O. Droulers & B. Rouillet, (2003). *Impact des programmes télévisés humoristiques ou violents sur la mémorisation publicitaire*. http://www.marketing-trends-congress.com/sites/default/files/congress_papers/328/Impact%20of%20violent%20tv%20programs%20on%20e%20mbedded%20advertisements.docx

⁵⁶ M.M. Bradley, M.K. Greenwald, M.C. Petry, & P.J. Lang, Remembering pictures : pleasure and arousal in memory. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 18(2), p.379-390

⁵⁷ Voir Bernard Rimé, *Le Partage social des émotions*, PUF, 2005 et Bernard Rimé, Emmanuelle Zech, « The social sharing of emotion: Interpersonal and collective dimensions ». In: *Boletín de Psicología*, Vol. 70, 2001, p. 97-108. Article consultable : https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:87534/datastream/PDF_01/view

temps de cette recherche) : l'émotion véhiculée par le cinéma pousserait les êtres à communiquer, à partager et augmenterait la cohésion de groupe.

Aussi, au moment de proposer des séances de cours en français autour du cinéma, je garderai bien en mémoire tous ces éléments qui favorisent la mémorisation des apprentissages. D'abord, en accordant une place importante à *l'oral* dans le cadre d'un travail en français avec le cinéma car, comme le dit Marie-José Mondzain, « apprendre à voir ce n'est alors rien d'autre qu'apprendre à parler⁵⁸ » ; en sachant aussi que les échanges au sein de la classe à propos d'une émotion éprouvée lors du visionnage d'une séquence filmique favorisent, comme on vient de le voir, la cohésion du groupe-classe tout comme les démarches de *projet*. Enfin, et même si la proposition peut paraître a priori saugrenue, il sera pertinent de réfléchir dans certains exercices à s'appuyer sur la *charge émotionnelle* provoquée par certaines scènes filmiques pour favoriser la *mémorisation* des élèves. Rappelons que cette stratégie pédagogique et « marketing » n'est pas très éloignée de celle, très répandue dans ma discipline, qui consiste à stimuler le désir de lecture des élèves en n'abordant pas frontalement l'œuvre à lire, mais en créant des sortes de « teasing⁵⁹ », en retardant le moment de dévoiler l'intrigue. Il s'agit alors d'éveiller la curiosité des élèves en travaillant sur les différentes premières de couvertures des livres, en leur faisant émettre par exemple des hypothèses sur l'œuvre, qu'ils auront à confirmer ou infirmer pendant la lecture. Pourquoi pas, alors, s'appuyer sur la puissance émotionnelle de certaines scènes filmiques pour créer une attente entre deux séances de cours, ou interrompre un visionnage pour lancer une activité d'écriture à partir des images en partant du principe que l'imaginaire des élèves sera alors davantage stimulé ?

Si l'on peut parler de la « force éducatrice de l'image » avec Jacques Rancière, c'est que l'image ne rend pas nécessairement passif celui qui la contemple. Bien au contraire, la familiarité des jeunes avec les images, leur capacité également à en produire constituent un socle pour les apprentissages. En outre, j'ai montré que l'œuvre cinématographique est co-construite par le spectateur et que, parce qu'il parle aux émotions, le cinéma donne envie d'en parler. Cette dimension émotionnelle du cinéma présente de nombreux intérêts pour l'enseignement : la mémorisation, l'échange, la fédération du groupe classe. A partir de ces constats, il convient d'interroger maintenant les théories du cinéma qui permettraient de penser ou de favoriser cette force éducatrice des images.

⁵⁸ *Op. cit.*, p. 14.

⁵⁹ Teasing : « technique publicitaire qui vise à éveiller la curiosité du contact pour augmenter l'attention portée au message et sa mémorisation » <https://www.definitions-marketing.com/definition/teasing/>

1.3. Réduire l'écart : changement d'approches théoriques

1.3.1. Tradition française cinéphilique et mise à l'écart du cinéma grand public

J'aimerais, maintenant, me pencher sur un élément qui est revenu à plusieurs reprises dans ce développement et dans mes lectures pour étayer mes hypothèses sur l'efficacité pédagogique des images et du cinéma. Marie-José Mondzain parle de « proximité » des jeunes avec les images, de s'appuyer sur ce voisinage pour « constituer du lien à partir d'expériences extrêmement hétérogènes⁶⁰ ». Claire Del Olmo écrit que :

Les études traitant des relations dans le domaine des Instituts Universitaires Technologiques soulignent que la proximité des étudiants avec les enseignants fait partie des facteurs favorisant l'instauration de bonnes relations pédagogiques et permettant la réussite des apprentissages des étudiants. Coulon et Paivandi (2008)⁶¹ montrent comment la proximité sociale avec les enseignants dans les Instituts Universitaires Technologiques conduit à moins de démotivation ou d'échecs des étudiants en ce qui concerne les apprentissages comparé aux démotivations et échecs que connaissent les étudiants des universités.

Autrement dit, « la proximité sociale » de l'enseignant avec ses étudiants serait bénéfique aux apprentissages. Enfin, Jacques Rancière convoquant Jacotot condamne l'instauration traditionnelle d'un écart dans la transmission du savoir :

C'est d'abord cet écart radical que l'enseignement progressif ordonné enseigne à l'élève. Il lui enseigne d'abord sa propre incapacité. Ainsi vérifie-t-il incessamment dans son acte sa propre présupposition, l'inégalité des intelligences. Cette vérification interminable est de ce que Jacotot nomme l'abrutissement⁶².

Dans la pratique pédagogique, il me paraît intéressant de réfléchir à ces notions de proximité et d'écart, mentionnées dans les citations ci-dessus. La « proximité » prônée par Marie-José Mondzain, « l'écart radical » dénoncé par Jacques Rancière me conduisent à rechercher de nouvelles approches théoriques pour enseigner le français avec le cinéma.

L'histoire du cinéma en France au XXe siècle peut être comparée à l'histoire du roman. Au XIXe siècle, les romanciers réalistes et naturalistes ont cherché à légitimer le roman, à lui

⁶⁰ *Op. cit.*, p. 29.

⁶¹ Voir Alain Coulon et Saeed Paivandi, *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Consultable sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/40674-etat-des-savoirs-sur-les-relations-entre-les-etudiants-les-enseignants-et-les-iatoss-dans-les-etablissements-d-enseignement-superieur.pdf>

⁶² Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, p. 15.

donner une portée scientifique afin que ce dernier ne soit plus considéré comme aux siècles précédents comme un « empoisonneur public⁶³ », comme la lecture privilégiée des jeunes femmes (et du peuple), comme un genre peu sérieux... On entend les mêmes reproches sous la plume de Georges Duhamel⁶⁴ à l'encontre du cinéma :

C'est un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés, de créatures misérables, ahuries par leur besogne et leurs soucis. C'est, savamment empoisonnée, la nourriture d'une multitude que les Puissances de Moloch ont jugée, condamnée et qu'elles achèvent d'avilir.

On retrouve ici les critiques du janséniste Pierre Nicole contre le roman. Il y a dans ces mots de Duhamel un mépris incroyable pour un « art » qui serait celui de la multitude servile et pauvre, un divertissement abrutissant pour les masses. C'est, notamment, pour s'insurger contre ce mépris pour le cinéma et pour lui conférer une valeur artistique que dès les années 20, les théories du « cinéma comme art » se développent en France, en particulier à travers les critiques cinématographiques de Louis Delluc et la création, sur son initiative, des ciné-clubs. Les critiques et futurs réalisateurs de la Nouvelle Vague sont les héritiers de cette « première avant-garde⁶⁵ » et vont poursuivre la recherche formelle en privilégiant l'analyse des formes filmiques, l'analyse du texte du film ainsi que la notion d'auteur. Et cette vision de l'analyse filmique s'est imposée en France et s'est diffusée à partir des années 50, des *Cahiers du cinéma* aux institutions scolaires. Si cette conception du cinéma comme art a beaucoup fait pour permettre l'entrée du cinéma dans le cadre scolaire, elle a également occulté d'autres approches du cinéma qui ont émergé dans les années 70 aux Etats-Unis.

Aujourd'hui, des universitaires comme Noël Burch, Barbara Laborde, Laurent Jullier ou encore Geneviève Sellier tentent de montrer dans leurs publications que cette approche formelle des films n'est pas la seule envisageable ni la seule souhaitable et, ce, d'autant plus, lorsqu'on pense le cinéma dans un contexte scolaire. De fait, comme le souligne Barbara Laborde dans sa thèse « l'écrasante domination de l'approche formaliste [...] accompagne un déni de la

⁶³ Pierre Nicole, *Traité de la comédie* (1667), Paris, Les Belles Lettres, 1961, p. 23.

⁶⁴ Georges Duhamel (1884-1966), *Scènes de la vie future*, Mercure de France, 1930 (Mille et une nuits, 2003).

⁶⁵ « Ce mouvement, appelé aussi « impressionnisme français » (dénomination légitimée, après-coup, par Henri Langlois), par opposition à l'expressionnisme allemand, regroupe autour du critique et réalisateur Louis Delluc, les cinéastes Germaine Dulac, Marcel L'Herbier, Abel Gance, Jean Epstein, René Clair. Il s'agit pour eux de faire du cinéma un art radicalement neuf [...] Pour les cinéastes de cette école impressionniste, le langage visuel est primordial, souvent plus important que le sujet. Ils explorent les possibilités visuelles du film par les cadrages, les mouvements, les rythmes, les jeux de lumière et d'ombre, le symbolisme. »

Article Wikipédia : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Premi%C3%A8re_avant-garde_\(cin%C3%A9ma\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Premi%C3%A8re_avant-garde_(cin%C3%A9ma))

réception⁶⁶ » et s'inscrit à contre-courant de « ce qu'est devenu le cinéma et l'évolution des pratiques spectatoriennes dans le cadre de la cinéphilie " postmoderne " et des nouvelles technologies⁶⁷ ». Cette approche va aussi à l'encontre de nombreux constats sociologiques, comme ceux que publiait Jean-Michel Guy sur la culture cinématographique des Français :

[...] art populaire depuis toujours, le cinéma contribue à la formation des goûts et à la constitution de référence commune. Les Français s'y reconnaissent et donnent, là plus encore qu'ailleurs, l'image de publics non cloisonnés, indociles aux hiérarchisations savantes et aux catégories fermées⁶⁸.

Au fond, l'approche du cinéma par l'analyse formelle telle qu'elle est pratiquée dans le cadre scolaire reconduit le mépris initial de Georges Duhamel contre le cinéma et la culture populaire. Il y aurait un « bon » cinéma, un « cinéma comme art » et un cinéma des masses abrutissant. Cette distinction (et le terme, dans ce contexte, doit aussi s'entendre comme *distinction* au sens bourdieusien) est exactement celle que fait Alain Bergala dans *L'Hypothèse cinéma, petit traité de la transmission du cinéma par l'école et ailleurs*. Rappelons qu'Alain Bergala est à la fois connu pour ses écrits dans *Les Cahiers du cinéma* et ses réalisations et qu'il s'était vu confier par Jack Lang⁶⁹ la responsabilité du plan « cinéma à l'école », dans le cadre de la Mission d'éducation artistique et d'action culturelle. Son *Hypothèse cinéma* a permis de légitimer et confirmer tous les mouvements d'éducation à l'image mis en place avant les années 2000 (« Ecole au cinéma » ou encore « l'enseignement obligatoire cinéma et audiovisuel » des séries L au lycée). *L'Hypothèse cinéma* a été, en effet, le premier écrit médiatisé à penser l'éducation à l'image et a, de fait, largement inspiré l'institution scolaire. Dans cet ouvrage, Bergala écrit que « si l'on réussit, avec des films à la valeur artistique indiscutable (si, cela existe !), à reconstituer quelque chose qui ressemble à un goût, on aura davantage fait, pour résister aux mauvais films et aux films dangereux⁷⁰ ».

J'ai déjà suggéré, appuyée par les propos de Jacques Rancière et Marie-José Mondzain que partir de ce que les élèves aiment est un point de départ, une manière de réduire l'écart entre le maître et les élèves, entre l'institution et la pratique des jeunes qui peut se révéler très opérante dans la classe. Il me paraît alors évident qu'il faudrait investir dans la classe d'autres approches

⁶⁶ Barbara Laborde, *Du cinéma comme un art à l'école*, Paradigmes et enjeux de l'enseignement obligatoire et de spécialité « cinéma et audiovisuel » en série L, thèse dirigée par Laurent Jullier, Université Sorbonne Nouvelle, 2012, p. 545.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 546

⁶⁸ Sous la direction de Jean-Michel Guy, *La Culture cinématographique des français*, Ministère de la culture, 2000, p. 79.

⁶⁹ Jack Lang, Ministre de l'éducation de mars 2000 à mai 2002.

⁷⁰ Alain Bergala, *L'Hypothèse cinéma, petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Édition des Cahiers du cinéma, collection « Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma », Paris, 2002, réédition 2006, p. 47.

du cinéma que celle (l'analyse formelle) préconisée jusqu'à présent par l'institution. Aussi, j'aimerais inscrire cette recherche dans la lignée des *Cultural Studies* « qui se sont développées comme une prise en compte de la culture des classes populaires⁷¹ ». L'idée n'est pas forcément de ne travailler avec les élèves que des films qui « font courir les foules⁷² », mais de refuser la hiérarchisation entre la « bonne » et la « mauvaise culture », entre le « cinéma d'auteur » et « le cinéma populaire » ou, comme le dit Alain Bergala, « les films à la valeur artistique indiscutable » et « les mauvais films ». Pour Richard Shusterman, cité par Barbara Laborde :

L'analyse de la légitimation esthétique de la culture populaire constitue l'une des tâches les plus pressantes de la théorie culturelle, et c'est une tâche dont l'importance n'est pas seulement esthétique, mais aussi à forte dimension sociale et politique [...] On nous fait mépriser les choses qui nous procurent du plaisir, on nous rend honteux du plaisir qu'elles nous donnent.⁷³

Il me paraît certain que de reconduire à travers l'enseignement le mépris pour les pratiques des jeunes hors du temps scolaire, mais aussi celles des enseignants qui ne se situent pas dans un au-dessus du savoir déconnecté du mouvement du monde, peut conduire à un rejet par les adolescents de la culture enseignée à l'école. Il me semble que c'est – dans le cadre scolaire – cette dimension « sociale et politique » que pointe Shusterman dans ses propos.

Ainsi, privilégier de nouvelles approches théoriques pour aborder le cinéma en cours de français c'est d'abord partir du sujet-spectateur, de la réception des élèves, de leurs usages.

1.3.2. Des approches centrées sur la réception

L'évaluation des apprentissages par les compétences⁷⁴ dans le secondaire permet de penser un enseignement du français à travers le cinéma qui développerait justement les compétences attendues en fin de cycle. « Comprendre et s'exprimer à l'oral » est l'un des premiers attendus du socle. Ainsi on pourrait imaginer un temps spécifique et construit à partir de la prise de parole des élèves sur le film, sur l'extrait visionné... Ces temps d'échanges oraux dans les

⁷¹ Geneviève Sellier, *Cultural Studies, gender et études filmiques* in : *Cultural Studies : genèse, objets, traductions* [en ligne], éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2010, disponible sur internet : <http://books.openedition.org/bibpompidou/1630>

⁷² Laurent Jullier, *Analyser un film, de l'émotion à l'interprétation*, Flammarion, coll. Champs arts, 2012, p. 15.

⁷³ Richard Shusterman, « Culture populaire et éducation », p. 71, in *L'art contemporain, champs artistiques, critères, réception*, actes du colloque au musée d'art contemporain de Lyon, octobre 1998, SAEZ Jean-Pierre, RASPAIL Thierry (dirs), trad. de Bernard Genton, Édition L'Harmattan, Paris, pp. 71-90, disponible en ligne : <http://www.fau.edu/artsandletters/humanitieschair/culture-populaire-et-education.pdf>

⁷⁴ « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. » Introduction au décret du 31 mars 2015, consultable : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

classes existent mais ils sont rarement pensés en amont ou comme un moment d'apprentissage. Pourtant, les ouvrages⁷⁵ de pédagogie qui proposent des activités autour de l'oral en classe abondent. Barbara Laborde qui a enseigné en lycée l'option cinéma et audiovisuel a pu également constater que la place accordée aux paroles des élèves, aux échanges oraux dans la classe ne fait pas souvent l'objet d'une réflexion pédagogique :

L'espace de prise de parole sur le film existe et certains professeurs le revendiquent, mais – pour ce que j'ai pu en savoir – il ne devient pas la base d'un cours, ou le point d'ancrage de l'apprentissage, et au contraire, il est toujours présent comme ce que l'apprentissage doit dépasser.⁷⁶

Les échanges oraux ne sont qu'une des manières possibles de remettre au centre de la pratique pédagogique l'expérience que les élèves peuvent avoir d'un film ou de tout autre objet culturel.

Il faudrait, sans doute, également accorder davantage de place à l'histoire du film, au « vulgaire ce que-ça-raconte⁷⁷ ». Ce que l'analyse formelle des films a eu tendance à vouloir sans cesse dépasser. L'histoire du film c'est ce qui nous touche, ce qui nous permet de vivre d'autres vies, d'autres expériences, c'est ce qui nous change, nous élargit, nous interroge, c'est ce qui continue « à alimenter nos rêveries bien après⁷⁸ ». Il paraît évident que cet aspect de la fiction ne doit plus être négligé dans le cadre d'un enseignement qui veut s'appuyer sur la « force éducatrice des images ». L'enseignant pourra ainsi s'inspirer du long chapitre intitulé « L'analyse de l'histoire » dans l'ouvrage de Laurent Jullier *Analyser un film, de l'émotion à l'interprétation*. Il sera alors question de comprendre la construction narrative du film et comment elle nous fait ou non de l'effet. On pourra également choisir un personnage, s'interroger sur ce qui le pousse ou non à agir, observer également le(s) rôle(s) qu'il souhaite ou s'efforce de tenir en fonction des autres, des attentes de la société, des attentes liées à son identité sexuelle et sociale. Enfin, on se penchera sur ce que dit le film d'un point de vue idéologique, politique ou éthique de la même manière que l'on s'interroge sur la morale de l'histoire à partir d'une fable de La Fontaine ou d'un roman de Balzac.

Dans *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*, Barbara Laborde propose également une approche intéressante à travers ce qu'elle nomme « la médio-pragmatique ».

⁷⁵ Voir Laetitia Opigez et Alexandra Pulliat, *Enseigner l'oral au cycle 4, Oser et savoir prendre la parole*, Réseau Canopé, collection Agir, 2017 / Michelle Béguin, *L'oral à la parole, pratique de l'oral au collège*, CRDP de l'Académie de Versailles, collection Agir, 2013.

⁷⁶ Barbara Laborde, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, p. 552.

⁷⁷ Noël Burch, *De la beauté des latrines, pour réhabiliter le sens au cinéma*, 2007, L'Harmattan, coll. « Champs visuels », p. 69.

⁷⁸ Laurent Jullier, *Op. cit.*, p. 12.

Une approche pragmatique du cinéma consisterait justement à prendre en compte la réception de l'œuvre, à « envisager l'œuvre comme une co-construction de sens, variable en fonction de ses multiples possibilités de réceptions par les spectateurs, de ses multiples formes médiatiques⁷⁹ ». La médio-pragmatique réunit cinéma et audiovisuel qui apparaissent très souvent comme antithétiques dans le cadre scolaire, l'un relevant de « l'art », l'autre des « industries culturelles » ; plus généralement encore, l'un relevant de la « culture », l'autre des « médias ». Or, Barbara Laborde montre que ce qui caractérise la culture des jeunes aujourd'hui c'est leur « omnivorisme » :

Les goûts lycéens aujourd'hui se caractérisent en effet par leur éclectisme, leur « omnivorisme », leur versatilité, leur adhésion aux modes, et manifestent un rapport très individualisé à la culture légitime véhiculée par l'institution. « Ils n'en font qu'à leur tête » [...]⁸⁰

Par ailleurs, on ne regarde plus des films uniquement au cinéma ou à la télévision. On peut les télécharger sur son ordinateur, les regarder sur son portable, par exemple. Or ces nouveaux modes de visionnage impliquent également des changements dans la production des films, dans leur format, etc. On ne peut pas non plus ne pas considérer aujourd'hui les séries télévisées lorsqu'on se propose de travailler sur le cinéma avec des élèves. Il y a une véritable interpénétration entre le cinéma et les séries télévisées puisque des acteurs passent de l'un à l'autre, comme des réalisateurs et que certains films sont aujourd'hui produits spécifiquement pour internet (*Okja* de Bong Joon-Ho, en 2017, avait été présenté à Cannes avant d'être diffusé exclusivement sur la chaîne télévisée privée Netflix) et que certaines séries sont également diffusées dans les salles de cinéma (Festival Séries Mania au Forum des Images).

La médio-pragmatique telle qu'elle est présentée par Barbara Laborde propose de prendre en compte toutes ces évolutions, toutes ces modes et de les réinvestir dans l'enseignement. Elle suggère ainsi des exercices inspirants autour de la dimension économique du cinéma : mettre en place un dispositif de *crowdfunding*⁸¹. Ce type d'exercice pourrait donner lieu à la production d'écrits en français et permettre aux élèves de travailler, notamment, la compétence argumentative. Je ne développerai pas ici les nombreux exercices que l'universitaire propose dans son livre mais je retiens de ses propositions certains aspects : compréhension de la

⁷⁹ Barbara Laborde, *Op. cit.*, p. 24.

⁸⁰ Barbara Laborde, « Ils n'en font qu'à leur tête », ou les lycéens Français face au cinéma qu'on enseigne, *Revue Kinephanos, La Légitimation culturelle*, Vol. 2, N°1, mars 2011. Consultable : <http://www.kinephanos.ca/2011/lyceens-francais/>

⁸¹ Financement participatif.

dimension économique du cinéma, intérêt pour ses modes de diffusion (transmedia⁸², GIF...), réhabilitation du fond sur la forme autour, par exemple, d'« exercices pédagogiques d'écriture variés [qui] peuvent croiser l'activité des fanfictions⁸³ »⁸⁴, analyse de réception et élargissement du corpus.

Dans ce développement, j'ai essayé de comprendre à partir d'expériences professionnelles concrètes ce qui avait pu fonctionner dans mes cours avec le cinéma et pourquoi. J'ai voulu également faire le point sur les approches théoriques sur lesquelles je souhaitais m'appuyer pour enseigner le français avec le cinéma et pour proposer des activités innovantes et performantes dans la suite de ma recherche. Il me semble essentiel, maintenant, d'analyser les programmes de français pour voir comment insérer ces activités dans le cadre institutionnel fixé par le ministère de l'Education nationale.

⁸² Barbara Laborde citant Henri Jenkins le définit comme un « processus dans lequel les éléments d'une fiction sont dispersés sur diverses plateformes médiatiques dans le but de créer une expérience de divertissement coordonnée et unifiée ». *Op. cit.*, p. 73

⁸³ « Une *fanfiction*, ou *fanfic* (parfois écrit *fan-fiction*), est un récit que certains fans écrivent pour prolonger, amender ou même totalement transformer un produit médiatique qu'ils affectionnent, qu'il s'agisse d'un roman, d'un manga, d'une série télévisée, d'un film, d'un jeu vidéo ou encore d'une célébrité », définition *Wikipédia*, consultable : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Fanfiction>

⁸⁴ Barbara Laborde, *Op. cit.*, p. 81.

2. CADRE INSTITUTIONNEL, THÉMATIQUES ET CORPUS

Après avoir, dans un premier temps, motivé cette recherche à partir de constats issus de ma pratique professionnelle et inscrit ma démarche dans un cadre théorique, il me paraît essentiel de faire un détour par le cadre institutionnel. Je me propose, ainsi, d'interroger les discours véhiculés dans les programmes de français sur l'analyse d'images et, plus spécifiquement, lorsqu'il est mentionné, sur le cinéma. A partir de cette analyse, je vais tenter d'identifier des thématiques imposées par l'institution qui permettent, cependant, de proposer un travail à partir d'un corpus cinématographique. Enfin, je proposerai – inspirée par mes lectures théoriques et les hypothèses énoncées plus en amont – un corpus d'œuvres filmiques à travailler en classe de français au collège.

2.1. Analyse des programmes de français de 2008 à 2016

2.1.1. Le programme de français de 2008

Lorsque j'ai commencé à enseigner le français, il m'a fallu lire et décortiquer les programmes disciplinaires fixés par l'Education nationale à très grande vitesse puisque j'ai fait partie de la seule promotion de stagiaires démarrant dans le métier à temps plein (rentrée scolaire 2011). Les programmes avaient été remaniés peu de temps avant (*BO n°6 du 28 août 2008*) mon entrée dans le métier. Pour un enseignant débutant et dans l'urgence de préparer ses séquences⁸⁵ de cours, il est très rassurant de s'appuyer sur le cadre national fixé pour sa discipline dans les programmes. D'autant plus, lorsque ces derniers proposent un parcours chronologique et, surtout, suggèrent un corpus d'œuvres pour chaque niveau.

Le programme de français de 2008 avait notamment pour ambition d'assurer « la cohérence entre les enseignements de français et d'histoire ». Ainsi, certaines époques étaient privilégiées dans les deux disciplines en fonction des niveaux : « sixième : l'Antiquité ; cinquième : le Moyen Âge, la Renaissance et le XVIIe siècle ; quatrième : les XVIIIe et XIXe siècle ; troisième : les XXe et XXIe siècles⁸⁶ ». A ce cadre chronologique, venait s'ajouter une « initiation à l'étude des genres et des formes littéraires⁸⁷ ». En outre et selon les genres étudiés, le programme rassemblait « des propositions [de lectures] parmi lesquelles le professeur était libre de faire des choix à l'intérieur des rubriques, selon le niveau de sa classe et son projet

⁸⁵ Une séquence en français est un programme pédagogique cohérent composé de séances.

⁸⁶ *Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008*, p. 1.

⁸⁷ *Ibid.*

d'enseignement⁸⁸ ». Les termes « propositions » et « libre » suggèrent une certaine liberté pédagogique dans le choix des œuvres proposées. Mais il s'agissait tout de même de faire des choix à l'intérieur « des rubriques ». Par ailleurs, les programmes étant également sources d'inspiration pour les auteurs de manuels scolaires, ce sont les mêmes œuvres proposées dans les programmes que l'on pouvait retrouver dans les manuels.

Les « choix » de l'enseignant étaient donc fortement guidés. Ainsi, les élèves étaient amenés à découvrir en sixième des textes de l'Antiquité, des contes et récits merveilleux, de la poésie avec les fables de La Fontaine et d'autres poèmes de formes variées, du théâtre avec certaines pièces de Molière ou une courte pièce du XXe siècle. En cinquième, on retenait notamment la rubrique sur la littérature du Moyen Âge et de la Renaissance, les récits d'aventure, les jeux de langage en poésie et la comédie pour ce qui est du théâtre. Je ne vais pas m'étendre outre mesure sur ces programmes qui sont aujourd'hui désuets. Surtout que ma recherche porte sur les nouveaux programmes en vigueur au collège. Cependant, le fait de revenir sur ces anciens programmes va me permettre de mieux montrer la véritable nouveauté que constituent les nouveaux programmes mais aussi, et c'est un aspect décisif pour ma recherche, la plus grande liberté offerte dans le choix des œuvres – et des supports – à étudier avec les élèves. Par ailleurs, l'évolution des programmes renseigne aussi beaucoup sur l'évolution de la didactique⁸⁹ en français.

Avant d'aborder les nouveaux programmes, j'aimerais revenir sur les listes d'œuvres ou d'auteurs qui étaient proposées dans les anciens. De fait, c'est un des aspects qui m'a le plus frappée (et inspirée) avec les nouveaux programmes : la disparition quasi totale⁹⁰ de ces propositions d'œuvres ou d'auteurs à lire en fonction des genres étudiés (et, dans une moindre mesure, la disparition partielle du classement des objets d'étude par genre et chronologie). Pour donner un exemple, il était conseillé de faire lire en cinquième une des œuvres suivantes au choix : « *Le Livre des Merveilles* de Marco Polo, *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe, *L'Île au trésor* de Robert Louis Stevenson ; un roman de Jules Verne ; *Croc-Blanc*, *L'Appel de la forêt* de Jack London ; *Le Lion* de Joseph Kessel ; *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier ; *Mondo et autres histoires* de J.M.G. Le Clézio ». Ces listes d'ouvrages recommandés ont presque entièrement disparu des nouveaux programmes et cette disparition fait sens. De fait,

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ La didactique est attachée aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage. La didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques d'élèves en classe.

⁹⁰ En effet, ne sont mentionnés dans les nouveaux programmes que *L'Odyssée* d'Homère et *Les Métamorphoses* d'Ovide comme titres d'œuvre à lire, voir p. 16, Annexe 2, Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015.

elle laisse une plus grande liberté pédagogique aux enseignants et au choix des supports que ceux-ci souhaitent travailler avec leurs élèves. Et, puisque ma recherche interroge la place que le cinéma peut prendre dans l'enseignement du français, cette « disparition » des textes littéraires « patrimoniaux » ouvre sans doute la porte de la salle de classe à d'autres objets culturels pour enseigner.

Dans cette perspective, un dernier détour par les anciens programmes s'impose puisque l'introduction de l'image dans le cours de français y était déjà très présente. Qu'en est-il de la place de l'image dans ces anciens programmes ? Il suffit pour répondre à cette question de se pencher d'abord sur la partie « préambule » de ces textes. Et, notamment, dans la sous-partie consacrée à la « lecture » où apparaît en troisième et dernière position – après « 1. Fonder une culture humaniste » et « 2. Lecture analytique, lecture cursive » – « 3. La lecture de l'image ». On pourra s'interroger sur cette position et sur la hiérarchisation qu'elle peut suggérer entre la lecture de textes littéraires et la lecture de l'image puisque, par classe, on retrouve l'étude de l'image toujours en dernière position et après l'étude des grands genres littéraires jumelés aux grandes périodes historiques. Par ailleurs, cette hiérarchisation se lit entre les lignes dans les développements des programmes : « La lecture des images, fixes ou animées [...] favorise la compréhension des œuvres littéraires étudiées⁹¹... ». L'objet, ici, n'est pas de juger de la pertinence ou non de traiter la lecture des images comme un soutien à l'étude des textes littéraires, mais simplement de constater que dans ces anciens programmes on observe encore une partition (dans la mise en page des programmes d'abord) entre le texte littéraire et la place de la lecture des images en français, mais aussi une hiérarchisation dans les termes puisque l'objectif final reste les textes littéraires. Ainsi, on peut lire que « la lecture de l'image a sa place en préparation, accompagnement, prolongement des textes et domaines abordés durant l'année⁹² ». Dans cet énoncé, la lecture de l'image occupe une place importante mais annexe, à la périphérie des textes littéraires. Il me semble que la formulation des nouveaux programmes accorde une place bien plus centrale à la lecture de l'image, et de fait à la lecture de l'image mobile et c'est ce que je souhaite montrer maintenant. Ces nouveaux programmes autorisent, voire encouragent, le professeur de français à multiplier les supports pour enseigner et permettent, de fait, d'envisager une séquence de français centrée, par exemple, sur une œuvre cinématographique.

⁹¹ *Ibid.*, p. 2.

⁹² *Ibid.*, p. 3

2.1.2. Analyse de la place du cinéma dans les nouveaux programmes de français 2016

Si l'on observe ces nouveaux programmes dans l'ensemble, on note qu'il n'y a plus une partition entre lecture de textes littéraires et lecture d'images. En outre, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, la culture littéraire au cycle 3 (CM1, CM2, 6^{ème}) et au cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) n'est plus structurée autour d'objets d'étude génériques, mais autour « de grandes entrées pour chaque année du cycle⁹³ ». Et ces « entrées appellent les mises en relation entre les textes et documents ou œuvres artistiques. La lecture d'œuvres intégrales est ainsi mise en relation avec des extraits d'autres œuvres ainsi qu'avec des œuvres iconographiques et cinématographiques⁹⁴ ».

En sixième, le professeur de français organisera sa progression annuelle autour des entrées thématiques suivantes : « Le monstre, aux limites de l'humain », « Récits d'aventure », « Récits de création ; création poétique », « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques ». Dans les intitulés mêmes de ces entrées, n'apparaît qu'à deux reprises le terme « récit ». On verra dans les indications de corpus, exclusivement génériques, correspondant à ces thématiques si cette intuition est vérifiée. Autrement dit, si ces thématiques peuvent être abordées avec un autre objet culturel que le récit ou le texte littéraire.

Au cycle 4, il est mentionné en ouverture du chapitre consacré au français dans les programmes que « la découverte et l'étude de textes littéraires et d'œuvres artistiques, choisis librement par le professeur⁹⁵ » s'organise en réponse aux questionnements induits par les grandes thématiques proposées. Le distinguo opéré dans le discours du *Journal Officiel* entre textes et œuvres et l'association des deux suggèrent, en effet, une plus grande liberté dans les corpus sélectionnés par le professeur de français. L'œuvre⁹⁶ est un terme générique englobant le terme plus spécifique de texte littéraire. Je serai donc attentive dans les indications de corpus à cette distinction qui permet l'ouverture du cours de français à d'autres supports que le texte.

Au cycle 4, sont mentionnées quatre grandes thématiques avec des questionnements spécifiques en fonction des niveaux, auxquelles vient s'ajouter un questionnement complémentaire par année. Ces entrées sont : « Se chercher, se construire », « Vivre en société, participer à la société », « Regarder le monde, inventer des mondes » et « Agir sur le monde ».

⁹³ Annexe 2, Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015, p. 4.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 9.

⁹⁵ Annexe 3, Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015, p. 5.

⁹⁶ « Œuvre d'art, résultat de la création esthétique d'un artiste », définition du *Robert illustré et son dictionnaire internet*, 2016.

Dans le détail, et c'est ce que je me propose de montrer ici, le cinéma apparaît à plusieurs reprises dans les indications de corpus à mettre en œuvre pour traiter ces grandes thématiques. Sur les quatre niveaux du collège, j'ai pu compter : 11 thématiques sur 19 mentionnant le cinéma. Mais je souhaite établir une distinction entre ces 11 thématiques puisque le cinéma y est convoqué sous l'angle de l'adaptation, mais il est également suggéré d'« exploiter » des œuvres cinématographiques pour traiter une grande entrée. Et l'on rencontre dans les indications de corpus, plus rarement, le terme « étudier » un film au même titre qu'étudier un texte. Or ces différents termes me paraissent introduire des nuances importantes dans la manière d'aborder l'image mobile au sein d'une séquence de cours.

2.2. Méthodes : Adapter, exploiter, étudier

2.2.1. Pourquoi pas adapter ?

Prenons, pour débiter, le terme « adapter » qui se réfère à l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire. Je souhaite commencer par cette dimension de l'usage du cinéma dans le cours de français pour l'écarter d'emblée de ma recherche. En effet, je ne souhaite pas développer outre mesure l'usage de l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire puisqu'il me semble que cet usage est déjà largement diffusé et pratiqué par les professeurs de français, comme je l'ai rappelé plus haut. C'est, en outre, une suggestion de travail comparatiste qui apparaît très souvent dans les manuels. J'ai, moi-même, plusieurs fois travaillé en français avec mes élèves sur des adaptations : *Roméo et Juliette* de Shakespeare/ Baz Luhrmann ; *Dracula* de Stoker/Coppola ; *Minority Report* de K. Dick/Spielberg, *Les Liaisons dangereuses* de Laclos/Frears⁹⁷.

Si l'approche suggérée dans les programmes à travers l'adaptation cinématographique me paraît pertinente, elle ne rentre cependant pas dans le cadre que j'ai fixé pour cette recherche. Cette approche comparatiste me semble définie dans la partie « Lecture et compréhension de l'écrit et de l'image » des programmes : « Les images fixes ou mobiles constituent une ressource précieuse au cycle 4 : elles proposent aux yeux des élèves des figurations du monde et facilitent ainsi leur perception des textes littéraires⁹⁸ ». Dans cet usage des images, apparaît l'idée de

⁹⁷ Baz Luhrmann, *Romeo + Juliet*, Etats-Unis, 1996. Adapté de *Roméo et Juliette* de William Shakespeare (1597) ; Francis Ford Coppola, *Bram Stoker's Dracula*, Etats-Unis, 1992. Adapté de *Dracula* de Bram Stoker (1897) ; Steven Spielberg, *Minority Report*, Etats-Unis, 2002. Adapté de la nouvelle *The Minority Report* de Philipp K. Dick (1956).

⁹⁸ Annexe 3, *Ibid.*, p. 8.

faciliter l'entrée et la compréhension des textes littéraires. Or, cette approche me semble établir encore une hiérarchisation entre l'image et le texte puisque la finalité est toujours le texte. Le travail à partir d'une adaptation cinématographique apparaît au cycle 3 dans la thématique « Récits d'aventure » où il faut étudier « un classique du roman d'aventure (lecture intégrale) » « et des extraits de différents classiques du roman d'aventures [...] » « ou bien des extraits de films d'aventures ou un film d'aventures autant que possible adapté de l'un des livres étudiés ou proposés en lecture cursive⁹⁹. » Ainsi, on étudiera en sixième un classique du roman d'aventure et des extraits de roman d'aventures. Le « ou bien » propose en alternative à un groupement de textes sur le récit d'aventure, un groupement d'extraits de films ou un film d'aventure. Mais le choix des films doit se réduire dans la mesure du possible à une adaptation du récit d'aventure étudié en lecture intégrale ou en lecture cursive¹⁰⁰.

Remarquons que dans les anciens programmes, les récits d'aventure étaient abordés en classe de cinquième, or ce basculement en sixième de textes souvent assez longs peut expliquer que les programmes suggèrent d'avoir recours à l'adaptation cinématographique. Il n'est pas anodin, dans cette perspective, que l'adaptation surgisse également en classe de quatrième avec le questionnement spécifique « La fiction pour interroger le réel¹⁰¹ » qui implique l'étude d'un roman ou de nouvelles réalistes ou naturalistes en lecture intégrale. Les professeurs savent par la pratique que ce sont des œuvres qui ne sont pas forcément d'un accès facile aux collégiens à cause de la place qu'elles accordent à la description et par l'inscription de leurs intrigues dans des époques, des milieux et autour de personnages plutôt éloignés des élèves. En outre, la longueur des romans réalistes ou naturalistes peut constituer un frein à la lecture de la plupart des élèves. Cela explique, sans doute, que les indications de corpus suggèrent aux professeurs de « s'appuyer sur une adaptation cinématographique ou télévisuelle d'un roman ou d'une nouvelle réaliste ou naturaliste ». On peut définir le verbe pronominal « s'appuyer sur » comme le fait de « prendre appui sur quelqu'un ou quelque chose », de rechercher un soutien. Ainsi, la formulation même des programmes suppose d'utiliser l'adaptation cinématographique comme une « béquille » du texte littéraire.

Ce cheminement à travers les nouveaux programmes me permet donc de réduire quelque peu le cadre de ma recherche puisque je souhaite écarter les deux thématiques mentionnées ci-

⁹⁹ Annexe 3, *Ibid.*, p. 16.

¹⁰⁰ Je précise que la lecture intégrale d'une œuvre en cours de français suppose une lecture analytique d'une œuvre qui se définit « comme une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation » alors que la lecture cursive « est une lecture personnelle de l'élève, en dehors du temps scolaire mais le plus souvent en rapport avec le travail conduit en classe. » Définition proposée par le *Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008*, p. 2-3.

¹⁰¹ Thème « Regarder le monde, inventer des mondes ».

dessus : « La fiction pour interroger le réel » et « Récits d'aventure » pour les raisons mentionnées également plus en amont. Ma recherche ne traitera pas de l'adaptation cinématographique dans le cours de français et donc pas des thématiques suggérant de convoquer des adaptations.

2.2.2. Exploiter versus étudier : quelles différences ?

Il convient maintenant de s'interroger sur la distinction entre les termes « étudier » et « exploiter » qui reviennent à plusieurs reprises dans les indications de corpus des nouveaux programmes, lorsqu'il s'agit de travailler la lecture de texte ou la lecture d'images. Quelle est la différence entre « exploiter » et « étudier » et pourquoi ces deux termes sont-ils repris et parfois distingués dans les indications de corpus ?

La première hypothèse qui m'apparaît est qu'ils doivent impliquer deux manières de travailler l'œuvre suggérée avec les élèves. J'insiste bien sur ces deux termes puisqu'il est même précisé dans les programmes de français, par exemple pour le questionnement complémentaire en quatrième « La ville, lieu de tous les possibles » :

On peut étudier ou exploiter :

- des descriptions et récits extraits des grands romans du XIX^e siècle à nos jours présentant des représentations contrastées du milieu urbain ;
- des poèmes qui construisent la ville comme objet poétique.
On peut aussi étudier l'importance de la ville dans le roman policier et dans le roman d'anticipation.
- On peut également exploiter des extraits de films, de BD, des portfolios photographiques...¹⁰²

La différence entre ces deux termes ne m'étant pas immédiatement évidente, le détour par un dictionnaire s'impose. Dans *Le Robert illustré*¹⁰³, le verbe « exploiter » est synonyme de « tirer parti de », de « utiliser d'une manière avantageuse » et, de façon plus péjorative, de « se servir de quelqu'un »¹⁰⁴. Pour ce qui est du verbe « étudier », on peut retenir du dictionnaire les définitions suivantes : « chercher à acquérir la connaissance de » et « chercher à comprendre par un examen ». En ce sens, le terme équivaut à « analyser, observer »¹⁰⁵. Ces définitions me conduisent à penser qu'avec le verbe « exploiter », on introduit l'idée de travailler, par exemple sur une œuvre, pour démontrer quelque chose qui se trouve à l'extérieur de celle-ci – pourquoi

¹⁰² Je souligne.

¹⁰³ Edition Le Robert, 2015.

¹⁰⁴ *Op. cit.*, p. 711.

¹⁰⁵ *Op. cit.*, p. 694.

pas une idée ou une problématique. Alors qu'avec le terme « étudier », on s'applique à considérer l'œuvre comme une fin en soi, on s'évertue à la décortiquer minutieusement.

Cette distinction entre « exploiter » et « étudier » entre finalement en résonance avec une pratique encouragée par les programmes (anciens et nouveaux) et répandue dans le cours de français : distinguer l'étude d'une œuvre intégrale de celle d'un groupement de textes. En effet, la progression annuelle du cours de français invite à alterner des séquences autour d'une œuvre littéraire intégrale et des séquences construites autour d'un groupement d'extraits de textes (et documents) réunis autour d'une même thématique, d'une même idée, d'une même problématique. La notion de « groupement de textes » apparaît pour la première fois dans le *Bulletin officiel* du 7 juillet 1983. Son application permet de renouveler les modalités de l'épreuve anticipée de français au baccalauréat comme le précise Michel Descote (formateur IUFM) :

[...] il s'agissait d'éviter l'évaluation des capacités de l'élève à partir de la lecture d'un texte "à l'état de fragment isolé". Pour cela, il est préconisé de constituer la liste d'oral avec : - des œuvres qui ont été lues dans leur intégralité ; - des groupements de textes choisis et étudiés selon une cohérence thématique ou problématique clairement formulée : par exemple, un groupe de poèmes permettant d'étudier la fuite du temps chez les poètes romantiques ou l'automne dans la poésie d'Apollinaire ; un choix de pages groupées pour une étude de la condition humaine selon Pascal et Voltaire ou de la critique de la société chez les philosophes du XVIIIème siècle, etc.¹⁰⁶

Au lycée comme au collège, le groupement de textes rassemble des extraits d'œuvres choisis et étudiés selon une cohérence thématique ou problématique. Alors que la lecture intégrale est l'analyse d'une seule œuvre. Si l'on applique la même méthode à notre objet qu'est le cinéma, on pourra alors identifier des thématiques propices à « l'exploitation » d'un groupement d'extraits de films ou de plusieurs exercices, autour d'extraits de films et d'autres documents (textes, images fixes, musique...), et des thématiques qui autorisent l'étude d'une œuvre cinématographique, l'analyse d'une seule et même œuvre. Bien sûr, il convient de rappeler ici que les programmes constituent des incitations à étudier telle ou telle thématique, à privilégier une lecture intégrale ou un groupement de textes. Ils ne se présentent en aucun cas comme une interdiction ou une prescription formelle. Cependant, il est important de remarquer que dans ces nouveaux programmes, il y a une véritable incitation à mobiliser des extraits de films pour traiter une thématique ainsi que la possibilité de travailler une thématique en français à partir

¹⁰⁶ Anne Armand, Michel Descotes, M. et al. 1992. *La séquence didactique en français : classes de lycée, CAPES, agrégation*, Paris, Bertrand Lacoste.

d'une œuvre cinématographique en lecture intégrale. Or ce dernier point m'apparaît très novateur.

2.2.3. *Quelles thématiques exploitées en groupement ? Quelles thématiques étudiées en lecture intégrale ?*¹⁰⁷

J'ai pu identifier dans les programmes quatre entrées où il est suggéré d'« exploiter » une œuvre cinématographique ou un film. Autrement dit, où l'on invite le professeur à intégrer à un groupement de textes littéraires des documents relevant d'autres arts. Il s'agit en sixième de la thématique « Le monstre aux limites de l'humain », d'une thématique en cinquième « Héros, héroïnes et héroïsmes », une thématique en troisième « Se raconter, se représenter » et d'un questionnement complémentaire en quatrième : « La ville, lieu de tous les possibles ? ».

Si la formulation des indications de corpus varie d'une entrée à l'autre, on retrouve globalement un même encouragement : multiplier les supports pour établir des liens entre différents documents et pour illustrer une même thématique. Ainsi, il est conseillé en sixième d'étudier des extraits de *L'Odyssée* ou des *Métamorphoses* « en lien avec des documents permettant de découvrir certains aspects de la figure du monstre dans la peinture, la sculpture, l'opéra, la bande dessinée ou le cinéma¹⁰⁸ ». Dans le même ordre, on trouve en troisième une suggestion de groupement de textes qui « peut intégrer des exemples majeurs de l'autoportrait ou de l'autobiographie dans d'autres arts (peinture, photographie ou images animées – vidéo ou cinéma)¹⁰⁹ ». Enfin, on retrouve à quelques mots près les mêmes termes dans les thématiques « Héros, héroïnes et héroïsmes » et « La ville, lieu de tous les possibles ? ». Pour aborder ces entrées, on « peut aussi exploiter des extraits de bandes dessinées ainsi que des films ou extraits de films¹¹⁰ » et des « portfolios photographiques¹¹¹ ». Il convient d'ajouter à ces quatre thématiques, celle abordée en quatrième « Dire l'amour », car il est précisé dans les textes que « l'on peut *étudier* une tragédie du XVIIe... ou encore des extraits de nouvelles, de romans et de films présentant l'analyse du sentiment amoureux.¹¹² » L'énumération et les pluriels suggèrent, en effet, de travailler sur un corpus varié mêlant extraits de nouvelles, romans *et*

¹⁰⁷ Pour un résumé sous forme de tableau de ces thématiques identifiées et des méthodes préconisées, voir l'annexe 1, p.111.

¹⁰⁸ Annexe 2, *op. cit.*, p. 16.

¹⁰⁹ Annexe 3, *op.cit.*, p. 15.

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ *Op. cit.*, p. 248.

¹¹² *Op. cit.*, p. 247.

films. Je propose donc d'aborder la thématique imposée à partir d'un groupement de documents constitué, entre autres, d'extraits de films.

J'aimerais suggérer également une variation autour du groupement puisqu'il m'a semblé aussi que les programmes « incitaient » ou « autorisaient » dans leur formulation la construction de groupements d'extraits uniquement filmiques. Autrement dit, on pourrait envisager de travailler sur une thématique à partir de plusieurs extraits de films. C'est le cas de la thématique « Imaginer des univers nouveaux » en cinquième où il est mentionné que l'« on peut exploiter des images fixes ou des extraits de films créant des univers imaginaires¹¹³ ». C'est encore le cas avec la thématique « informer, s'informer, déformer ? » abordée en quatrième, puisqu'il est écrit : « on peut aussi étudier des extraits de romans, de nouvelles *ou* de films des XIXe, XXe et XXIe siècles traitant du monde de la presse et du journalisme¹¹⁴ ». Dans ces deux formulations, notons la conjonction « *ou* » qui présente l'étude d'extraits de films comme une alternative exclusive. Il paraît donc envisageable ici aussi d'imaginer un corpus d'extraits filmiques autour du monde de la presse et du journalisme.

Moins nombreuses sont les thématiques où il apparaît envisageable d'étudier un film en œuvre intégrale. Ce qui suppose que la séquence didactique¹¹⁵ peut être construite autour d'une seule et même œuvre filmique. En outre, la « lecture intégrale » invite naturellement à un visionnage de l'œuvre dans son intégralité. En sixième, la thématique « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques » propose d'étudier des fables, fabliaux ou sotties¹¹⁶ « fondées sur la ruse et les rapports de pouvoir et une pièce de théâtre ou un film sur le même type de sujet (lecture ou étude intégrale)¹¹⁷ ». Il est donc bien précisé entre parenthèses que le film, au même titre qu'une pièce de théâtre, peut être étudié dans son intégralité. En troisième, c'est l'utilisation du terme générique « œuvre », déjà évoquée plus en amont, qui pourrait inciter le professeur de français à étudier une œuvre cinématographique pour traiter de la thématique « Agir dans la cité : individu et pouvoir ». Il est ainsi mentionné dans les indications de corpus qu'il faut « étudier en lien avec la programmation annuelle en histoire [...] une œuvre ou une 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)¹¹⁸ ». Il est, d'ailleurs, également possible de traiter cette thématique en étudiant des « extraits d'œuvres

¹¹³ *Op. cit.*, p. 246.

¹¹⁴ *Op. cit.*, p. 248.

¹¹⁵ On désigne par là « un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif, sur un ensemble de plusieurs séances ». Programme du collège, 1996.

¹¹⁶ Genre dramatique médiéval qui relève de la satire sociale ou politique.

¹¹⁷ *Op. cit.*, p. 124.

¹¹⁸ *Op. cit.*, p. 250.

cinématographiques¹¹⁹ ». Ainsi, cette dernière thématique peut être traitée à travers l'étude d'une œuvre ou d'extraits d'œuvres cinématographiques.

Cet exercice d'analyse du discours des nouveaux programmes montre que le cours de français doit/peut s'ouvrir à d'autres objets culturels que le texte littéraire avec, notamment, le cinéma. Neuf thématiques au programme du collège en français – si l'on omet à dessein les deux thématiques convoquant l'adaptation – mentionnent « le film » ou « l'œuvre cinématographique ». Mais j'ai voulu des nuances dans les suggestions de travail sur ces objets. Ainsi, il me semble pertinent de traiter cinq thématiques à partir d'un groupement de documents dont un ou plusieurs extraits de films ou des exercices inspirés du cinéma, par exemple. On peut également imaginer deux séquences didactiques construites à partir d'extraits filmiques variés. Enfin, deux thématiques permettent d'envisager une étude intégrale d'un film.

Après avoir inscrit cette recherche dans un cadre théorique et institutionnel, je souhaite proposer un corpus d'œuvres cinématographiques pour travailler sur les thématiques identifiées à l'instant. La constitution de ce corpus sera donc guidée par ce double « cadre » et la définition de critères issus de ma réflexion théorique et de ma pratique.

2.3. Proposition d'un corpus

« [...] A travers ces barreaux symboliques séparant deux mondes, la grande route et le château, l'enfant pauvre montrait à l'enfant riche son propre joujou, que celui-ci examinait avidement comme un objet rare et inconnu. Or, ce joujou, que le petit souillon agaçait, agitait et secouait dans une boîte grillée, c'était un rat vivant ! Les parents, par économie sans doute, avaient tiré le joujou de la vie elle-même.

Et les deux enfants se riaient l'un à l'autre fraternellement, avec des dents d'une égale blancheur. » Charles Baudelaire¹²⁰.

2.3.1. Justification du corpus

Dans ce poème, Charles Baudelaire construit deux portraits antithétiques d'enfants, séparés par les grilles d'un jardin. L'un possède un magnifique joujou qu'il dénigre, fasciné et envieux qu'il est du joujou du pauvre. Or ce joujou est un rat vivant. Mais les deux enfants que tout oppose se sourient « avec des dents d'une égale blancheur ». Ce poème en prose fonctionne comme un apologue et, également, comme un art poétique. Les deux enfants sont d'égale beauté

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ Charles Baudelaire, « Le Joujou du pauvre », In *Le Spleen de Paris* (1869).

et apprécient le même joujou. Le fossé social qui les oppose est aboli par leur intérêt commun pour un jouet vivant. Le poète nous dit aussi qu'il n'y a pas de « laideur » extraite de la vie qui ne puisse faire l'objet d'un poème ou d'une fascination : ainsi ce rat vivant, « tiré de la vie elle-même », cet « objet rare et inconnu ». Le poète refuse le bel objet poétique, le bon objet poétique. On lit souvent que Charles Baudelaire a fait entrer la laideur en poésie.

Aussi, au moment de réfléchir à la question : « Qu'est-ce qu'un bon film ? » ou, plus exactement, « qu'est-ce qu'un bon film à étudier dans un cadre scolaire ? », ce sont les images poétiques de Charles Baudelaire qui me reviennent en mémoire et entrent en résonance avec celles que convoque Laurent Jullier lorsqu'il tente de répondre à cette même question dans son livre *Qu'est-ce qu'un bon film ?* Notamment, dans l'extrait suivant :

[...] du moment que quelqu'un parvient à « faire parler » un film, pourquoi essayer de lui en mettre un autre, plus légitime ou prétendument meilleur pour lui, sous les yeux ?

Pour Laurent Jullier, il n'y a pas de hiérarchie à instaurer entre les films, il n'y a pas de « jouet » plus légitime qu'un autre. Si l'on poursuit la métaphore, on pourrait se demander pourquoi l'institution scolaire devrait-elle remplacer « le rat vivant » par « le joujou splendide, aussi frais que son maître, verni, doré, vêtu d'une robe pourpre, et couvert de plumets et de verroteries¹²¹ » ? Et l'image, ci-dessous, extraite du film *Ratatouille*¹²² me paraît illustrer de façon caricaturale les propos de Baudelaire et le rapport de l'institution scolaire (ou de la poésie classique) avec les « mauvais joujous » culturels. *Ratatouille* est, en effet, une grosse production des studios américains Pixar et raconte les aventures d'un rat qui souhaite intégrer l'élite de la grande cuisine parisienne. On le voit bien sur l'image ci-dessous, le rat est franchement menacé par les couteaux des chefs cuisiniers.



Image extraite du film *Ratatouille* de Brad Bird.

¹²¹ Charles Baudelaire, « Le joujou du pauvre », *Op. cit.*

¹²² Brad Bird, *Ratatouille*, prod. Pixar Animations Studios, Etats-Unis, 2007.

Bien sûr, il convient ici de nuancer quelque peu ce rapport de l'institution scolaire avec les films grand public ou les objets culturels relevant de la culture populaire. Comme je l'ai rappelé, le cinéma a en France une histoire particulière et une spécificité. Et la conception du « cinéma comme art » a beaucoup fait pour permettre aux films de rentrer dans le cadre scolaire, même si elle a eu tendance à occulter certains films. Plus récemment, et Barbara Laborde le rappelle dans son ouvrage *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*, « la transition est rapide¹²³ » : les nouvelles pratiques numériques, les nouvelles formes de visionnage et de consommation des images évoluent à très grande vitesse et le bagage théorique pour les penser met certainement plus de temps pour pénétrer l'institution scolaire.

Dans son ouvrage, Laurent Jullier identifie et interroge 6 critères¹²⁴ qui permettraient de dire qu'un film est bon. Cependant, ces critères ne s'imposent en aucune façon comme des jugements de valeur définitifs. Il ressort plutôt de cette lecture, une impression d'extrême relativité des critères de valeur, résumée dans les propos suivants :

Pourquoi ne pas vivre en paix, donc ? Au fil du temps, j'ai trouvé de moins en moins d'arguments pour défendre dans l'absolu la valeur des films que j'aimais, jusqu'à n'en plus trouver du tout, pour finir par dire que je les aimais parce qu'ils me convenaient [...]¹²⁵

Ainsi c'est l'usage que l'on fait des films, le regard que l'on pose sur eux, « les demandes implicites qu'on leur fait¹²⁶ » qui introduisent des différences entre les films.

Ce constat a guidé la constitution de mon corpus de films à travailler avec les collégiens, dont je vais maintenant résumer mes critères de sélection. J'ai toujours gardé comme objectif celui de « réduire l'écart ». Ou, si l'on file la métaphore baudelairienne du « Joujou du pauvre », il m'a semblé nécessaire de penser un corpus qui pourrait *idéalement* supprimer « la grille », s'affranchir « des barreaux symboliques séparant deux mondes » : l'institution scolaire et le temps extra scolaire. Ainsi mon corpus se propose de *refuser les hiérarchies* entre les films « d'auteurs » ou « patrimoniaux » et les films « grand public » dans la lignée des *Cultural studies*. Dans le même ordre d'idées, j'aimerais *élargir le corpus* aux séries télévisées, aux documentaires, aux courts métrages.

¹²³ « Si la transition est difficile, ce n'est pas parce que les enseignants sont complètement coupés des réalités du monde, surtout pas parce qu'ils sont de mauvaise volonté, mais parce que la transition est rapide et que personne ne les y a vraiment préparés, non par négligence institutionnelle, mais parce que personne n'y était vraiment préparé ! », *Op. cit.*, p. 87

¹²⁴ Laurent Jullier, *Op. cit.* Ces 6 critères sont : le succès, la réussite technique, l'édification, l'émotion, l'originalité, la cohérence.

¹²⁵ Laurent Jullier, *Ibidem*, p. 52.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 54.

Toujours avec cette volonté de « réduire l'écart », il m'a semblé pertinent de ne proposer que des œuvres cinématographiques *postérieures aux années 80*. J'ai estimé, mais ce présupposé m'est très personnel, que les adolescents pouvaient plus aisément « entrer » dans un film récent où les personnages, l'époque, les acteurs renvoyaient dans la mesure du possible à un univers « commun » de références. Ce sont, en définitif, les mêmes critères qui me guident lorsque je souhaite proposer des listes de lectures cursives¹²⁷ à mes élèves. Je recherche la plupart du temps des œuvres fictives où l'identification avec les personnages peut être favorisée (correspondance d'âge entre mes élèves et les personnages de fiction, par exemple), où les intrigues peuvent a priori intéresser les adolescents parce qu'ils sont traversés par les mêmes questionnements.

Je garde également en mémoire au moment de constituer ce corpus, les éléments que j'ai développés plus en amont sur « La force éducatrice des images » et notamment, leur pouvoir émotionnel. Ainsi, je ne dédaignerai pas, par exemple, ce que « la cinéphilie institutionnelle », d'après Laurent Jullier, « déteste par-dessus tout » : le film sentimental ou « midinette, cuculla-praline, lacrymal, dégoulinant, kistch, écœurant, mièvre, ridicule, neuneu ou sombrant dans le pathos¹²⁸ ». Autrement dit, le critère qui consiste à dire qu'un bon film est *émouvant* m'apparaît comme tout à fait valable pour constituer mon corpus.

Enfin, il me paraît également inévitable d'introduire le critère de *plaisir* pour constituer ce corpus. Et d'abord le plaisir de l'enseignant puisque je sais d'expérience que l'on enseigne mieux ce que l'on aime. Je pourrais ainsi reprendre à mon compte en les modifiant quelque peu les propos de Marie-José Mondzain : je crois qu'il faut toujours partir de ce que l'on aime avant de dire ce que l'on doit aimer¹²⁹. Barbara Laborde suggère la même chose lorsqu'elle se demande « Pourquoi alors ne pas imaginer un enseignement du cinéma dont l'argument pédagogique serait aussi celui du plaisir ?¹³⁰ »

Après avoir établi mes critères, je pouvais commencer à constituer mon corpus en fonction des thématiques identifiées dans les nouveaux programmes de français.

¹²⁷ Voir définition, note de bas de page n°100.

¹²⁸ Ibidem, p. 193.

¹²⁹ La citation exacte est la suivante : « Je ne vais pas en dire plus parce qu'il faut faire vite, mais je crois qu'il faut toujours passer par ce que l'autre aime avant de lui dire ce qu'il doit aimer. Il faut construire les raisons d'aimer : si tu veux que j'aime ce que tu aimes, il faut que tu me dises pourquoi c'est si bien. », « Conversation avec Marie-José Mondzain et Jacques Rancière » // avec Emmanuel Burdeau, Op. cit., p. 16.

¹³⁰ Barbara Laborde, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, p. 78.

2.3.2. Méthode

Certaines œuvres sur lesquelles je souhaiterais travailler proviennent d'une consultation que j'ai effectuée dans mon entourage (amis, documentalistes, collègues enseignants, formateur IUFM, chercheurs). J'ai ainsi sollicité une quinzaine de personnes pour qu'ils me donnent des conseils d'œuvres cinématographiques en fonction des critères énoncés plus haut et des thématiques identifiées. J'avais également insisté auprès des personnes sollicitées pour qu'elles tiennent compte de l'âge des publics visés. Les personnes consultées pour cette petite enquête constituent un panel varié de profils professionnels ayant de près ou de loin un intérêt pour le cinéma. Cinq d'entre eux ont un profil de spécialiste (ou font partie de la « cinéphilie institutionnelle¹³¹ »). Parmi ces spécialistes, deux d'entre eux sont réalisateurs (courts métrages de fiction, documentaires, films d'entreprise) dont l'un a été aussi éditeur et diffuseur de films « art et essai ». Il y a également une chargée de communication pour une grande cinémathèque européenne et deux chercheurs en cinéma. Sept des personnes interrogées ont un profil orienté vers la pédagogie et sont aussi des « passeurs d'images » : trois enseignantes de lettres modernes en collège, une formatrice IUFM, une chercheuse en pédagogie de l'image et trois documentalistes spécialisés dans le fond jeunesse de médiathèques parisiennes. Enfin, j'ai également consulté des cinéphiles ordinaires (ou « spectateur ordinaire¹³² ») dont la profession n'est pas en lien avec le cinéma : deux médecins et une docteure en psychologie spécialisée pour les enfants et adolescents. Toutes les personnes interrogées sont nées entre la fin des années 70 et les années 80. J'ai contacté ces personnes par mail en leur envoyant en pièce jointe un document à remplir sur lequel j'avais noté les thématiques identifiées par classe et laissé un espace vierge pour les films qu'ils me conseillaient¹³³. Dans le corps du mail, je précisais mes critères énoncés plus haut.

Les principaux problèmes rencontrés dans cette consultation concernent les « spécialistes » interrogés. Si certains d'entre eux ont intégré à leur proposition des films « mauvais genre »

¹³¹ Cinéphilie Institutionnelle : en France, part de la cinéphilie orthodoxe « liée » aux institutions. Positions ou itinéraires professionnels communs, pouvoir décisionnaire dans les financements publics, influences symboliques, etc., toute une gamme d'expressions du lien en question est possible », Laurent Jullier, *Op. cit.*, p. 233.

¹³² « Spectateur ordinaire : notion développée par Jean-Marc Leveratto dans la lignée de l'« homme moyen » de Marcel Mauss, pour désigner le spectateur qui, dans le cadre d'une situation cinématographique, essaie de ne sacrifier aucune dimension du spectacle au profit de la construction d'un plaisir autre (savant, militant, snob, etc.) que celui de sa propre expérience du film. Ce « spectateur sans qualités » n'est soumis à aucune contrainte professionnelle ni récompensé quand il rend publique son appréciation du film », Ibidem, p. 236.

¹³³ Document en annexe 2, p. 116.

comme *Zombie*¹³⁴ ou *The Thing*¹³⁵ pour interroger la thématique « Le monstre, aux limites de l'humain » par exemple, ils n'ont pas tenu compte de l'âge des élèves de sixième (*Zombie* étant interdit au moins de 16 ans et *The Thing* au moins de 12 ans). Enfin, j'ai souvent retrouvé dans leurs propositions des énumérations d'auteurs qui relèvent du « cinéma patrimonial » ayant une place déjà importante – sinon exclusive – au sein de l'institution scolaire. Ainsi pour la thématique « Dire l'amour » abordée en quatrième, on m'a conseillé la liste de réalisateurs suivants : Rohmer / Mouret / Hong-Sang Soo / Allen. Mais, dans ce même groupe, certains ont su me conseiller également des séries télévisées, des films grand public ou des documentaires pertinents et inspirants. On pourrait en déduire (tout en notant que le panel n'est pas très représentatif en raison du nombre des personnes interrogées et de leur tranche d'âge) que l'éclectisme des goûts est une tendance générale et sociétale qui touche aussi les spécialistes ou la « cinéphilie institutionnelle »¹³⁶.

Je me suis également rendue compte qu'avec cette consultation, je ne donnais pas la parole aux adolescents. J'ai aussitôt demandé aux documentalistes de la Marie de Paris que j'avais contactés s'ils pouvaient me communiquer les films les plus empruntés en fonction des cartes jeunesse des bibliothèques de la ville. Surtout que depuis avril 2017, le Conseil de Paris a consenti à rendre enfin gratuit l'emprunt de DVD et de CD – au même titre que les livres – aux usagers mineurs et aux bénéficiaires des minimas sociaux. Aussi, les documentalistes ont pu constater une hausse importante des emprunts de DVD par les jeunes, mais ils m'ont affirmé que pour des raisons de protection des données, ils ne pouvaient pas me communiquer les titres les plus empruntés par les adolescents. En revanche, les documentalistes de la Médiathèque Françoise Sagan ont accepté de m'envoyer un fichier regroupant toutes les œuvres cinématographiques qu'ils ont étiquetées pour un public adolescent et qu'ils ont classées par genres et thématiques. Ce document m'a été d'une grande utilité pour découvrir des œuvres en fonction des thématiques que j'avais moi-même identifiées.

¹³⁴ George Andrew Romero, *Dawn of the Dead* (*Zombie*), Etats-Unis et Italie, 1978. Film interdit au moins de 18 ans lors de sa sortie. Actuellement interdit au moins de 16 ans.

¹³⁵ John Carpenter, *The Thing* (*La Chose*), Etats-Unis, 1982. Film interdit au moins de 13 ans lors de sa sortie en salle en France (puis au moins de 12 ans avec le changement de la classification).

¹³⁶ Pour approfondir, voir l'article de Philippe Coulangeon, « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? » in *Sociologie et sociétés*, 36(1), p. 59-85, 2004. Consultable en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2004-v36-n1-socsoc815/009582ar.pdf>

2.3.3. Corpus

La liste exhaustive des films retenus en fonction des thématiques identifiées dans les programmes de français est consultable en annexe à ce mémoire¹³⁷. Je ne mentionnerai ici que les films ou les extraits de films qui feront l'objet dans ma dernière partie d'une séance de cours ou d'une séquence didactique. Pour le niveau sixième et la thématique « Le monstre, aux limites de l'humain », la série télévisée *Stranger Things*¹³⁸ me paraissait réunir de nombreux atouts. Les héros de la série sont un groupe de pré-adolescents et ont des préoccupations proches de celles du public visé : jeux vidéos, amitiés, premiers émois sentimentaux, relations conflictuelles avec les parents... L'identification avec les personnages de fiction me paraît ainsi favorisée et la compréhension des enjeux facilitée. De plus, la construction de la série et le découpage des épisodes usent souvent du suspense pour maintenir l'attention et favoriser le « binge-watching¹³⁹ ». Ces techniques scénaristiques sont susceptibles de captiver les élèves et de stimuler leur imagination, même sur des extraits courts. Le genre de *Stranger Things*, science-fiction horrifique, me semble être également attractif pour des collégiens. Enfin, l'ambiance de la série est largement inspirée par les films de science-fiction des années 80, ce qui permet au professeur de faire un lien avec les films cultes qu'il a lui-même regardés adolescent et de réduire ainsi l'écart entre les références culturelles de ses élèves et les siennes.

Je souhaitais travailler avec les collégiens sur les super-héros et la thématique sur l'héroïsme en cinquième s'y prêtait parfaitement. J'avais d'abord imaginé travailler sur les héros Marvel puisque ces dernières années on ne compte plus le nombre de séries et de films dérivés de cet univers comics. Il me paraissait intéressant de me pencher en classe sur ce phénomène et d'en analyser le succès. En outre, j'avais été particulièrement enthousiasmée par le film *Black Panther*¹⁴⁰ et les renversements génériques opérés dans le film par l'omniprésence de héros noirs et de personnages féminins puissants. Mais les références à l'histoire du mouvement noir américain qui jalonnent le film ne me semblaient pas aisément perceptibles par des élèves de sixième dont le programme d'histoire est axé, principalement, sur l'Antiquité. Cependant, le film *Black Panther* m'a mis sur la voie d'une lecture gender du genre du super-héros. J'ai donc

¹³⁷ Page 116.

¹³⁸ Matt et Ross Duffer, *Stranger Things*, série originale, Etats-Unis, diff. originale : 15 juillet 2016 – en production.

¹³⁹ « visionnage boulimique »

¹⁴⁰ Ryan Coogler, *Black Panther*, Etats-Unis, Marvel Studios, 2018.

choisi deux héros « mythiques » – *Superman* et *Wonder Woman* – appartenant à l'univers DC Comics, concurrent de Marvel, et deux versions récentes¹⁴¹ de ces franchises.

Le film *Collateral*¹⁴² de Michael Mann est ressorti à plusieurs reprises de ma consultation effectuée pour la thématique « la ville, lieu de tous les possibles ». Je gardais un très bon souvenir du film lors de sa sortie en salle et le rythme haletant et resserré de l'intrigue me semblait susceptible de captiver les collégiens. En outre, j'avais assisté à une conférence intitulée « Résister ! ou le cinéma comme imagination géographique » de Bertrand Pleven, dans le cadre de l'édition 2014 de « Collège au cinéma¹⁴³ » dans l'académie de Créteil, et celui-ci avait mentionné le film de Michael Mann à cette occasion. Avec *Collateral*, il y avait matière à proposer un exercice sur la représentation de la ville de Los Angeles et ses ambivalences : lieu de rencontres, de solitude mais aussi lieu de désillusion et de peurs.

Pour la thématique en cinquième « Imaginer des univers nouveaux », le film de Guillermo del Toro, *Le Labyrinthe de Pan*¹⁴⁴, m'a été suggéré à deux reprises. Après visionnage du film, j'ai décidé de ne pas le retenir car l'intrigue et le labyrinthe m'ont paru particulièrement effrayants pour des élèves de cinquième. En revanche, le thème du labyrinthe m'est apparu propice au travail sur des extraits filmiques et permettait de croiser trois objets d'étude en cinquième : « imaginer des univers nouveaux », « l'être humain est-il maître de la nature ? » et « héros, héroïnes et héroïsme ». Avec le labyrinthe comme fil directeur, j'ai imaginé un corpus d'extraits alliant des films grand public comme le récent *Harry Potter et la coupe de feu*¹⁴⁵ ou le plus ancien *Labyrinthe*¹⁴⁶ de Jim Henson, à un film plus patrimonial : *The Shining* de Kubrick¹⁴⁷ (en choisissant une séquence adaptée à la sensibilité de jeunes élèves). J'ai pu également élargir mon corpus aux séries télévisées avec la vision moderne et métaphorique du labyrinthe qu'offrent les banlieues américaines, dont le générique de *Weeds*¹⁴⁸ présente une version uniforme et hautement symbolique.

L'univers des médias et de l'information sert de décor à de nombreuses séries télévisées récentes, mais pour traiter de la thématique « Agir sur le monde. Informer, s'informer, déformer » en quatrième, j'ai préféré convoquer le genre du documentaire qui se prêtait davantage – formats plus courts – à une exploitation en classe. Trois œuvres conseillées ont

¹⁴¹ Zack Snyder, *Man of Steel*, Etats-Unis et Royaume-Uni, 2013 ; Patty Jenkins, *Wonder Woman*, Etats-Unis, 2017.

¹⁴² Michael Mann, *Collateral*, Etats-Unis, 2004.

¹⁴³ Voir note de bas de page n°4.

¹⁴⁴ Guillermo del Toro, *El laberinto del fauno*, Espagne et Mexique, 2006.

¹⁴⁵ Mike Newell, *Harry Potter and the Goblet of Fire*, Royaume-Uni et Etats-Unis, 2005.

¹⁴⁶ Jim Henson, *Labyrinth*, Royaume-Uni et Etats-Unis, 1986.

¹⁴⁷ Stanley Kubrick, *The Shining*, Etats-Unis et Royaume-Uni, 1980.

¹⁴⁸ Jenji Kohan, *Weeds*, Showtime, Etats-Unis, 2005-2012.

retenu mon attention : *The Centrifuge Brain Project* de Till Nowak, *Opération Lune* de William Karel et *Lettre de Sibérie* de Chris Marker¹⁴⁹. Toutes trois me permettaient d'aborder de façon ludique un des enjeux souligné dans les programmes et véritable enjeu sociétal : « Comprendre l'importance de la vérification et du recoupement des sources, la différence entre fait brut et information, les effets de la rédaction et du montage¹⁵⁰ ».

Enfin, pour les séquences didactiques autour d'une œuvre intégrale, j'ai retenu parmi les propositions *La Part des Anges* de Ken Loach¹⁵¹ et *Indigènes* de Rachid Bouchareb. Mes motivations étaient très différentes pour ces deux films. Pour le premier, le plaisir de partager une œuvre que j'apprécie particulièrement avec des élèves de sixième m'a permis de lever tous les freins. En effet, le film de Ken Loach paraît, a priori, convenir davantage à des élèves plus matures car les protagonistes sont de jeunes adultes et la découverte de l'univers du whisky ne semble pas très appropriée à de jeunes spectateurs. Mais la thématique de la ruse au programme de sixième est particulièrement bien exploitée dans le film et le thème de la dégustation peut aisément donner lieu à un travail sur le lexique de la nourriture. Un travail sur le vocabulaire que j'ai, par ailleurs, l'habitude d'effectuer en sixième autour des contes et de la figure de l'ogre. Pour ce qui est d'*Indigènes*, je n'ai pas choisi le film par goût personnel mais plutôt pour l'intérêt que peut présenter pour des élèves de troisième l'injustice qu'il dénonce : l'oubli dans la mémoire collective française du rôle de l'armée d'Afrique pendant la Seconde Guerre mondiale. En outre, le film de Rachid Bouchareb entre parfaitement dans les attentes fixées par les programmes : « découvrir des œuvres [...] en lien avec les bouleversements historiques majeurs » du XXe siècle, « s'interroger sur les notions d'engagement et de résistance, et sur le rapport à l'histoire qui caractérise les œuvres et les textes étudiés »¹⁵². Enfin, ce film qui développe dans sa stratégie promotionnelle tout un argumentaire pédagogique et militant offre une belle opportunité de travailler avec les élèves sur la réception et les discours critiques.

Avec ce développement, j'ai montré que l'institution n'était pas réfractaire au fait de travailler sur d'autres supports que le texte littéraire en français. Bien au contraire, les nouveaux programmes incitent les professeurs de français à varier les objets culturels pour aborder certaines thématiques au programme. Mais entre les suggestions des Bulletins officiels et leur

¹⁴⁹ Till Nowak, *The Centrifuge Brain Project*, Allemagne, 2011 ; William Karel, *Opération Lune*, France, 2004 ; Chris Marker, *Lettre de Sibérie*, France, 1957.

¹⁵⁰ B.O., *Op. cit.*, p. 148

¹⁵¹ Ken Loach, *The Angels' Share*, Royaume-Uni, 2012 ; Rachid Bouchareb, *Indigènes*, Algérie, Belgique, France et Maroc, 2006.

¹⁵² B.O., p. 250.

mise en pratique, il y a un pas à franchir qui peut parfois rebuter, déstabiliser ou en tout cas bousculer nos habitudes. Ce pas c'est tout l'enjeu de mon mémoire et je souhaite le franchir dans la dernière partie en proposant des scénarios pédagogiques à partir du corpus de films mentionné ci-dessus.

3. PROPOSITIONS PRATIQUES

Dans ce dernier développement, j'ai pour ambition de proposer, pour commencer, quelques exercices pratiques empruntés ou inspirés du médium cinéma, qui peuvent être convoqués en fonction des cinq premières thématiques identifiées : « Le monstre, aux limites de l'humain », « Héros, héroïnes et héroïsmes », « La ville, lieu de tous les possibles ? », « Dire l'amour » et « Se raconter, se représenter ». Puis, je concevrai des séquences pédagogiques complètes : deux séquences à partir d'extraits de films et deux autres sur un film en « lecture intégrale ».

Les différents exercices que je vais développer sont à chaque fois l'occasion de mettre en pratique les approches théoriques développées dans ce mémoire et, notamment, celles consistant à réduire l'écart, donc à mettre l'élève au centre des apprentissages en le faisant produire, en lui faisant manipuler des objets par exemple. Mais ils me conduiront aussi à privilégier d'autres approches du cinéma que celle, communément pratiquée, de l'analyse formelle. Je m'inspirerai ainsi des *Cultural studies* ou encore de la géographie. En outre, même lorsqu'il s'agira de proposer quelques exercices autour du vocabulaire d'analyse filmique, je privilégierai les activités qui mettent l'élève dans une position active, souvent créatrice.

Cette dernière partie doit beaucoup pour sa forme et sa démarche au livre de Chantal Dulibine et Bernard Grosjean *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée*¹⁵³, dont l'originalité de la démarche est de proposer dans les premiers chapitres une mine d'exercices possibles qui peuvent être effectués sur un temps relativement court et réinvestis dans des objets d'étude autres que le théâtre. De nombreux exercices de cet ouvrage tournent autour de la notion de « théâtre-image¹⁵⁴ ». L'un d'entre eux encourage les élèves à construire par groupe un tableau vivant d'une scène de théâtre. L'idée est de *donner à voir* à travers les placements et les expressions des élèves une synthèse des enjeux du texte étudié. J'ai organisé une activité de ce type avec une classe de 1^{ère} ES après l'analyse de la fable de La Fontaine : « Les Obsèques de la Lionne ». Les élèves devaient construire collectivement un tableau vivant de l'histoire. Le résultat ci-dessous¹⁵⁵ montre de leur part, en plus d'une compréhension fine des rapports de pouvoir dénoncés, une maîtrise des implicites de la fable : les courtisans imitant dans un même mouvement canin les pleurs du roi et illustrant ainsi les fameux vers « Peuple caméléon, peuple singe du maître,/ On dirait qu'un esprit anime mille corps¹⁵⁶ », ainsi que l'implication et le

¹⁵³ Chantal Dulibine et Bernard Grosjean, *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée*, Scérén-CRDP Académie de Créteil, collection Argos Démarches, 2004.

¹⁵⁴ *Op.cit.*, chapitre 4, p. 93 à 106.

¹⁵⁵ Photographie d'élèves retirée pour la publication en ligne de ce mémoire.

¹⁵⁶ Vers extraits des « Obsèques de la Lionne » de Jean de La Fontaine, *Fables*, Livre VIII, 14, 1678.

surplomb critique du fabuliste (jeune homme affublé d'une écharpe pour matérialiser la perruque de l'auteur). Surtout, cet exercice ludique a le mérite de marquer les élèves visuellement et leur permet de mieux mémoriser les enjeux du texte en perspective des EAF¹⁵⁷.

Image supprimée pour la version numérique de ce mémoire

Lycée André Boulloche, 2013, © IL

Dans la même perspective, les auteurs suggèrent de trouver quelques affiches différentes d'un même spectacle de théâtre et de demander aux élèves de reproduire très précisément la gestuelle, la posture et éventuellement les déguisements, puis de tenir la pose pendant quelques minutes. Un temps d'échange autour de ce qu'ils ont proposé est une bonne introduction à la lecture d'une pièce de théâtre. Ce détour par des exemples issus du livre de Chantal Dulibine et Bernard Grosjean met en avant une intuition qui a guidé la compilation et la création de plusieurs exercices que je vais détailler : *mettre les mots en image* mais aussi *partir des images et les mettre en mots*.

J'ai pu expérimenter à plusieurs reprises dans ma pratique l'efficacité du voir et notamment lorsque celui-ci est couplé au souci de la compréhension narrative ou de la production d'un texte. Sylvie Cèbe et Roland Goigoux dans leur livre de remédiation en lecture intitulé *Lector et Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs* utilisent l'expression « construire un film » pour expliciter la notion complexe de « représentation mentale¹⁵⁸ » nécessaire à une lecture efficiente. Ils proposent de l'expliquer aux élèves de la manière suivante :

Une représentation mentale est ce que le lecteur fabrique dans sa tête quand il veut comprendre un texte. Il rassemble les idées importantes et les organise pour qu'elles fassent une histoire cohérente. Il fabrique ainsi une sorte de film de cinéma qui représente l'histoire lue¹⁵⁹.

Ainsi, une bonne lecture repose sur la capacité qu'a le lecteur à se faire un film de sa lecture. Dans *Lector & Lectrix*, on propose même aux élèves de dessiner le film – ce qui dans la pratique ressemble davantage à des vignettes de bande-dessinée – de ce qu'ils ont lu pour montrer qu'ils ont compris¹⁶⁰. Il s'agit dans les deux exemples développés de « donner à voir », de « se faire

¹⁵⁷ Je précise que cette photographie figurait dans le descriptif répertoriant textes et documents pour l'oral des EAF des élèves. Ainsi les examinateurs pouvaient leur poser des questions sur cet exercice.

¹⁵⁸ Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, *Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs* (CM1, CM2, 6^{ème}, Segpa), Edition Retz, 2009, p. 30.

¹⁵⁹ *Ibidem*.

¹⁶⁰ Voir *Op. cit.*, p. 34-37, premier exercice à partir de *L'Homme à l'oreille coupée* de J.-C. Mourlevat.

un film » pour mieux maîtriser les enjeux d'un texte ou d'une lecture, donc de passer du texte à l'image et vice versa (même s'il s'agit d'une image mentale).

Il me semble que ce va-et-vient est tout à fait bénéfique aux apprentissages et qu'il peut être associé à d'autres compétences travaillées dans le cours de français. Mon premier mouvement consiste donc à présenter des exercices inspirés de l'image filmique, du médium cinéma et impliquant un trajet de l'image à la production d'un texte descriptif. Si j'ai inventé un bon nombre de ces exercices, certains d'entre eux sont inspirés du livre de Barbara Laborde *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias, trajets théoriques et perspectives pédagogiques*¹⁶¹, de *Petite Fabrique de l'image* de Jean-Claude Fozza, Anne-Marie Garat et Françoise Parfait¹⁶² et de *L'Education aux médias, un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels* édité par l'UNESCO et surtout de son « Manuel à l'intention des enseignants » que l'on doit à David Buckingham¹⁶³.

3.1. A l'échelle du document

Dans les programmes, j'ai identifié cinq thématiques qui permettent de convoquer le cinéma au même titre que d'autres supports. « Le monstre, aux limites de l'humain » est une thématique particulièrement propice au travail sur les images. Et on peut tout à fait insérer, dans une séquence pédagogique consacrée aux monstres, un ou plusieurs exercices inspirés du cinéma comme cela est suggéré dans les programmes. Cette thématique occasionne souvent un travail en classe sur la description. On fait remarquer, par exemple, aux élèves que les monstres sont souvent des créatures hybrides, comme les sirènes de *L'Odyssee* qui sont mi-femmes mi-oiseaux. L'étude de la représentation des monstres donne lieu également à une réflexion sur le « sens des émotions fortes que suscite (leur) description¹⁶⁴ ». Ainsi, le premier exercice que j'ai imaginé s'appuie sur la charge émotionnelle qui précède l'apparition du monstre et conduit à la production d'un texte narratif et descriptif de la part des élèves.

¹⁶¹ *Op. cit.*

¹⁶² Jean-Claude Fozza, Anne-Marie Garat et Françoise Parfait, *Petite Fabrique de l'image*, Magnard, 2003.

¹⁶³ David Buckingham « Manuel à l'intention des enseignants », p. 21-53 in, *L'Education aux médias, un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*, Divina Frau-Meigs (responsable éditoriale), UNESCO, 2006.

¹⁶⁴ *Bulletin officiel*, p. 123.

3.1.1. Décrire le monstre

L'exercice que j'ai intitulé « Imaginer une chose étrange » consiste à combler par les mots les blancs des images filmiques. Il s'agit de combler les blancs entre deux extraits d'un même film ou d'un même épisode de série ; donc d'insister sur la nécessaire participation des spectateurs à la construction de l'histoire. Le premier extrait projeté sert donc de déclencheur de l'écriture. Aussi ai-je choisi un extrait qui joue particulièrement sur les émotions du spectateur puisque, comme je l'ai montré plus en amont, celles-ci accentuent l'attention et la mémorisation. Un *cliffhanger* pourra donc davantage stimuler l'imagination des élèves qu'une scène qui ne crée pas de suspense particulier. Les extraits que j'ai choisis proviennent de la saison 2 de *Stranger Things*¹⁶⁵ et se situent à la fin et au début d'un épisode. Cette série – mais l'exercice peut évidemment se faire avec d'autres extraits – me paraît particulièrement convenir à un public de collégiens puisque les personnages principaux sont des adolescents qui ont entre douze et treize ans. J'ai déjà précisé que cette proximité d'âge entre les personnages de fiction et les élèves favorisait l'identification. Par ailleurs, *Stranger Things* réduit l'écart entre les références des adolescents et celles du professeur puisque l'ambiance de la série est fortement inspirée des films de science-fiction des années 80. Dans les extraits qui nous intéressent, il est fait très explicitement référence à *Ghostbusters*¹⁶⁶.

Exercice 1 – Imaginer une chose étrange

Compétences : « Parler en prenant en compte son auditoire », « Participer à des échanges dans des situations diversifiées », « Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter », « Ecrire à la main de manière fluide et efficace », « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre ».

Niveau et thème : 6^{ème}, « Le monstre, aux limites de l'humain »

Objectifs : S'initier aux stratégies scénaristiques des séries télévisées à travers la figure du « cliffhanger ». Prêter attention aux détails de l'image filmique et à la cohérence du texte. Travailler la description d'un monstre.

Activité préparatoire

Cherchez la définition du terme « Cliffhanger », prenez des notes afin d'être en mesure de présenter la notion à vos camarades. Essayez d'illustrer la notion avec des exemples issus de votre culture générale.

Déroulement de la séance

1/ *Le cliffhanger – définition*

➔ Revenir sur la notion (du roman feuilleton à la série télévisée) à partir des exposés oraux de quelques élèves.

➔ Trace écrite

2/ *Activité d'écriture*

¹⁶⁵ *Stranger Things*, série originale créée par Matt Duffer et Ross Duffer, Etats-Unis, diff. originale : 15 juillet 2016 – en production.

¹⁶⁶ *Ghostbusters (SOS Fantômes)*, Ivan Reitman, Etats-Unis, 1984.

→ Support : *Stranger Things*, Saison 2, épisode 2, « Chapitre 2 : Des bonbons ou un sort, espèce de taré » (*Chapter Two: Trick or Treat Freak*), réalisation Matt et Ross Duffer, date de première diffusion 27 octobre 2017 sur Netflix + *Stranger Things*, Saison 2, épisode 3, « Chapitre 3 : Le batracien » (*Chapter Three: The Pollywog*), réalisation Shawn Levy, première diffusion 27 octobre 2017 sur Netflix.

Extrait 1 : Stranger Things S02E02 (Tous les extraits exploités dans les exercices sont consultables ici : <https://tango.pt/ilammer/>)

→ Découpage de l'extrait de 51:50 à début du générique de fin avec la chanson du film *Ghostbusters*. Le personnage (Dustin Henderson) rentre de la soirée d'Halloween, il porte un costume du film *Ghostbusters* ainsi qu'une arme factice et un piège à fantômes (tous deux empruntés à l'univers de *Ghostbusters*). Il entend des bruits inquiétants provenant de la poubelle qui se trouve sous le porche de sa maison. Il s'approche lentement et soulève le couvercle. Le dernier plan est en caméra subjective depuis le fond de la poubelle.

→ Echanges collectifs sur ce qui se trouve dans la poubelle.

Extrait 2 : Stranger Things S02E03

Découpage de l'extrait : Début de l'épisode 3 jusqu'à 1:03 (rire faux entre Dustin et sa mère). Dustin rentre chez lui, sa mère le surprend et l'interroge sur les bruits qui proviennent de son piège à fantômes. Dustin invente un mensonge et se rend dans sa chambre.

Sujet d'écriture : Quelle est la chose étrange qui regarde Dustin du fond de la poubelle ?

Vous répondrez à cette question en inventant un texte qui permette de relier les deux extraits visionnés. Votre texte doit contenir une description précise de la chose.



Capture d'écran de *Stranger Things*, Saison 2, épisode 2 (52 :40)

Prolongement

→ Les productions écrites des élèves peuvent être ensuite comparées et analysées. On peut également comparer leur description du monstre à une image du monstre lorsqu'il a achevé sa mutation dans *Stranger Things*.

→ Un travail sur l'hybridité du monstre de *Stranger Things* peut être également amorcé puisque celui-ci se transforme très vite en un mélange de lézard-dinosaure pour le corps et plante carnivore pour la tête qui rappelle également la créature de la série de films *Alien*¹⁶⁷.

→ Cette activité d'écriture peut entraîner une séance consacrée au film *Ghostbusters* ou à l'élaboration d'une typologie de quelques monstres du cinéma des années 80 auxquels fait référence *Stranger Things*.

¹⁶⁷ Ridley Scott, *Alien*, Etats-Unis et Royaume-Uni, 1979 ; James Cameron, *Aliens*, Etats-Unis, 1986 ; David Fincher, *Alien 3*, Etats-Unis, 1992, Jean-Pierre Jeunet, *Alien : Resurrection*, Etats-Unis, 1997.

Le deuxième exercice descriptif que je souhaite développer s'inspire principalement de deux lectures : Olivia Rosenthal, *Toutes les femmes sont des aliens*¹⁶⁸ et certains textes de Sergueï Mikhaïlovitch Eisenstein réunis dans *Eisenstein, le mouvement de l'art*¹⁶⁹. Eisenstein analyse avec un langage cinématographique certains textes d'auteurs classiques précinématographiques pour isoler des procédés visuels et sonores élaborés par la littérature, procédés qui doivent selon lui être affichés « en guise de préceptes, dans les salles de montage des réalisateurs¹⁷⁰ ». Dans le « mouvement de la couleur », il expérimente à partir d'une tragédie très courte de Pouchkine, *Le Festin pendant la peste*¹⁷¹, ce que pourrait donner à l'écran la métaphore filée de la couleur noire, symbole de la peste. Dans cette tragédie en un acte, des amis festoient pendant une épidémie de peste. Un prêtre intervient et condamne le banquet dans ce contexte de mort. Les amis le chassent mais en perdent leur gaieté. Eisenstein ne cite pas le texte de Pouchkine mais en propose d'emblée une adaptation. Pour que la couleur noire soit assimilée à la mort noire de la peste, il faut que le noir envahisse progressivement l'image, qu'il s'infilte plan après plan dans des détails de plus en plus significatifs. Tel le prêtre de la tragédie qui vient rappeler la présence de la peste et ses terribles ravages, le noir s'impose peu à peu et vient enserrer « les insensés festoyeurs ». Lors du montage, Eisenstein signale que « les tons venus de la partie " joyeuse du spectre " seront progressivement exclus. Puis à l'intérieur des cadres, le noir surgira " à travers une chaîne de détails " : l'ombre d'un nuage, des costumes sombres, la silhouette noire d'un prêtre, une nappe de fumée, des carrés d'ombre noire et immobile dans les rues désertes formant un contraste brûlant avec les vêtements rouge et jaune des convives du festin. Cette invasion de la couleur noire révélera au spectateur " l'image de la Mort noire¹⁷² " ».

[...] à travers toute la scène nous aurons le même établissement de l'im-couleur et de l'éducation du spectateur vers la perception d'image désirée, comme il est de règle partout et toujours lorsque nous avons affaire à l'image et à la création d'image¹⁷³.

Cette lecture m'avait inspiré une écriture d'invention pour des lycéens que je mentionne rapidement avant d'aborder celle qui m'intéresse davantage pour cette recherche. On pourrait

¹⁶⁸ Olivia Rosenthal, *Toutes les femmes sont des aliens*, Editions Verticales-Gallimard, 2016.

¹⁶⁹ *Eisenstein, le mouvement de l'art*, texte établi par François Albera et Naoum Kleiman, collection 7ème Art, Les éditions du Cerf, 1986.

¹⁷⁰ *Op. cit.*, p. 31.

¹⁷¹ Alexandre Pouchkine, *Le Festin pendant la peste*, 1831.

¹⁷² *Eisenstein, Le Mouvement de l'art*, p.54.

¹⁷³ *Ibidem*.

tout-à-fait demander à des élèves de lycée, possédant quelques rudiments du vocabulaire de l'analyse filmique, de se livrer au même exercice qu'Eisenstein sur les premières pages du roman de Jean Giono, *Le Hussard sur le toit*¹⁷⁴. Dans le roman de Giono, ce n'est plus la Mort noire de la peste mais la Mort blanche du choléra qui envahit peu à peu tout le paysage provençal¹⁷⁵. L'écriture proposée alors par les élèves témoignerait d'une compréhension des implicites du texte, à travers l'invasion progressive à l'écran, de la couleur blanche métaphorique... Mais pour des collégiens, il m'a semblé que c'était le mouvement d'adaptation inverse qui pouvait être pertinent. Autrement dit, que fait la littérature lorsqu'elle s'empare du cinéma ? Florence Seyvos dans *Le garçon incassable*¹⁷⁶ décrit à plusieurs reprises des scènes de film avec Buster Keaton, mais c'est surtout l'écriture d'Olivia Rosenthal lorsqu'elle décrit des passages de la saga *Alien* avec Sigourney Weaver dans le rôle titre qui m'a inspiré l'exercice suivant.

Exercice 2 – Décrire un monstre à la manière d'Olivia Rosenthal

Compétences : « Comprendre un texte littéraire et l'interpréter », « Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter », « Ecrire à la main de manière fluide et efficace », « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre », « Produire des écrits variés ».

Niveau et thème : 6^{ème}, « Le monstre, aux limites de l'humain »

Objectifs : Lire un texte et l'analyser en prêtant attention aux effets de suspens dans l'écriture. Produire un texte précis associant impressions du narrateur, description et narration. Travailler la description d'un monstre.

Déroulé de la séance

→ *Texte à distribuer* :

« [...] c'est par les yeux du chat qu'on voit d'abord Alien, c'est le chat qui le premier a dans les pupilles la forme entière d'un Alien, cet être absolument sans forme ou qui a toutes les formes, Alien a toutes les formes, c'est le plus effrayant, quand on regarde l'écran on ne sait jamais où et sous quelle forme il peut apparaître, Alien est le seul film qu'on regarde par les bords, on a les yeux rivés aux quatre côtés de l'écran, au lieu de fixer l'image par son centre on est toujours attiré par les périphéries, c'est hors-champ que ça se passe et c'est toujours du bord que ça surgit, dans le vaisseau qui est un labyrinthe incompréhensible de couloirs suintants, sombres, bruns et luisants, la bête sans forme est tapie, elle se faufile, elle cherche les corps au sang chaud, des proies faciles, le chat lui aussi pourrait être une proie, il se promène dans le vaisseau, il est perdu, on le cherche, on l'appelle, petit petit petit, viens par ici, il y a des salles énormes, des salles des machines avec des bobines pendues à des plafonds gigantesques, un homme appelle, petit petit petit, le chat joue à chat mais il ne sait pas qu'il joue à chat avec l'humain et avec l'Alien, c'est un double jeu, soudain une ombre le recouvre une grande ombre se pose sur lui, il

¹⁷⁴ Jean Giono, *Le Hussard sur le toit*, éditions Gallimard, 1951.

¹⁷⁵ Voici un extrait du passage auquel je fais référence : « La route qui serpentait à coups de reins de plus en plus raides pour se hisser à travers de vieux rochers couverts de lichens blancs frappait parfois de la tête du côté du soleil. Alors, dans le ciel de craie s'ouvrait une sorte de gouffre d'une phosphorescence inouïe d'où soufflait une haleine de four et de fièvre, visqueuse, dont on voyait trembler le gluant et le gras. Les arbres énormes disparaissaient dans cet éblouissement ; de grands quartiers de forêt engloutis dans la lumière n'apparaissaient plus que comme de vagues feuillages de cendre, sans contours, vagues formes presque transparentes et que la chaleur recouvrait brusquement d'un lent remous de viscosités luisantes », *Le Hussard sur le toit*, p. 13

¹⁷⁶ Florence Seyvos, *Le Garçon incassable*, Editions de l'Olivier, 2013.

feule, ses poils se hérissent, il fait le gros dos, devant l'ampleur de l'ennemi qui se reflète dans sa pupille et qu'on ne voit pas, devant l'immensité de son agresseur il détale, il a l'instinct de survie, il fuit, *cat cat cat* murmure l'homme dans le labyrinthe, il avance prudemment à la recherche du chat, il transpire, il a peur, il cherche son compagnon, *cat cat cat come here*, viens ici, et quand il se penche en avant et s'accroupit pour l'attraper la grande ombre vient sur lui aussi et le recouvre, avant qu'il n'ait eu le temps de se relever il est transpercé par un tentacule immense qui jaillit devant l'écran, il hurle et il est soulevé de terre et ses yeux se révulsent, après quoi règne le silence [...] »

Olivia Rosenthal, *Toutes les femmes sont des aliens*, éditions Verticales-Gallimard, 2016, p. 30-31.

→ Un premier temps est consacré en classe à la lecture collective et à l'analyse d'un extrait du texte d'Olivia Rosenthal. On fera remarquer aux élèves les spécificités de cette écriture qui sait créer des effets de suspens : usage de la virgule, rythme qui s'accélère et multiplication des verbes face au danger de la situation (« il feule, ses poils se hérissent, il fait le gros dos », « il transpire, il a peur, il cherche son compagnon » ou polysyndète¹⁷⁷ pour les fans de figure de style « il hurle et il est soulevé de terre et ses yeux se révulsent »), répétition de paroles avant l'apparition du monstre (« petit petit petit », « cat cat cat »). On observera la progression du texte qui mélange les impressions du spectateur face au film et la description de ce qui se passe à l'écran. On notera également le mélange entre narration, description et l'insertion de paroles du film (sorte de discours indirect libre qui n'est pas signalé par des guillemets). La notion de hors-champ pourra faire l'objet d'une explication vidéo à partir du site : <http://upopi.ciclic.fr/vocabulaire/definition/sceance-1#definition-1-2>

Prolongement

→ On propose aux élèves de convoquer le souvenir qu'ils ont d'un film, d'un dessin animé ou d'un épisode de série où un monstre surgit et de raconter ce moment à la manière d'Olivia Rosenthal. Ce travail peut être fait en classe ou à la maison. Il sera facilité si les élèves parviennent à regarder à nouveau chez eux l'extrait qu'ils souhaitent raconter.

Cette séance d'analyse de texte conduisant à la production d'un texte « à la manière de » peut intervenir après une séance sur l'épisode du cyclope dans *L'Odyssée* d'Homère. On retrouve le gigantisme du monstre, sa violence, l'immensité de son royaume avec l'image du labyrinthe où se perdent l'humain et le « petit » chat. Mais, comme un miroir inversé, le texte d'Homère fait triompher l'homme sur le monstre puisqu'Ulysse transperce l'œil du Cyclope avec un javelot incandescent, alors qu'ici c'est un tentacule immense de l'Alien qui transperce l'homme.

Avec le prolongement et après avoir découvert ou reconnu le film culte *Alien* à travers le texte de Rosenthal, les élèves sont amenés à produire eux-mêmes un texte mais à partir de leurs références culturelles, de leurs souvenirs de spectateurs. Ici encore, c'est la volonté de réduire l'écart entre la culture scolaire et celle des adolescents hors institution qui m'a guidée. En outre, cet exercice d'écriture permet de remettre l'élève au centre du processus de réception du film.

¹⁷⁷ « RHÉT. Figure consistant à répéter une même conjonction (le plus souvent et) avant chaque mot d'une énumération, ou devant chacun des membres d'une phrase. » <http://www.cnrtl.fr/definition/polysynd%C3%A8te>

Le dernier exercice auquel j'ai pensé, en lien avec la thématique sur le monstre et la description, m'a été à nouveau inspiré par la lecture d'un texte d'Eisenstein. Dans « Le cinéma et la littérature », Eisenstein cite Anatole France pour faire un lien entre la littérature et le cinéma à partir des ciseaux :

...Ah ! les ciseaux ! Qui pourra chanter leur utilité en littérature ! On représente toujours le parfait écrivain la plume d'oie au bout des doigts. C'est son arme, ses armoiries. Moi, je voudrais que l'on me peignît maniant les ciseaux comme une couturière¹⁷⁸ ...

La plume d'oie, l'écriture, le « liant » passe ici au second plan derrière l'instrument de la découpe. Et Eisenstein d'ajouter « Dans les films comme dans les livres, ce sont les mêmes ciseaux de monteur qui servent à mettre la dernière main et " à l'esprit " et à l'aspect extérieur de l'œuvre¹⁷⁹ ». Ainsi, c'est le découpage (et réassemblage) des phrases de l'écrivain qui donne toute sa cohérence d'ensemble à l'œuvre, tout son sens. En tout cas, c'est ce qu'Eisenstein souhaite mettre en avant de la technique de l'écrivain et de ce que le monteur doit emprunter à la littérature : un découpage entre les phrases, un « divorce » d'abord pour un remariage plus efficace ensuite. On peut d'ailleurs rappeler que dans un article célèbre « Belà oublie les ciseaux », Eisenstein reproche au théoricien du cinéma Béla Balázs d'ignorer le concept de montage dans ses écrits, d'« oublier les ciseaux », de ne pas voir en eux (en lui) un moment central du processus de création d'un film. C'est en m'inspirant de cette citation et du parallèle entre littérature et montage que j'ai imaginé un exercice pour les collégiens qui prenne au pied de la lettre et de façon ludique les ciseaux du monteur comme outil pour retravailler un texte littéraire.

Exercice 3 – La littérature aux ciseaux

Compétences : « Parler en prenant en compte son auditoire », « Comprendre un texte littéraire et l'interpréter », « Ecrire à la main de manière fluide et efficace », « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre », « Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser », « Produire des écrits variés ».
Niveau et thème : 6^{ème}, « Le monstre, aux limites de l'humain »
Objectifs : Découvrir ce qu'était le montage au cinéma. Apprécier la construction d'une description dans un roman. S'exercer à la description à partir d'une activité pratique et ludique et d'une amorce.

Activité préparatoire

A la maison, les élèves doivent faire une recherche sur ce qu'est l'histoire du montage au cinéma. Ils doivent être en mesure d'exposer à la classe ce qu'ils ont trouvé, par un bref exposé.

¹⁷⁸ Eisenstein citant Anatole France cité lui-même par son secrétaire J.-J. Brousseau, *Anatole France en pantoufles*, Crès, Paris 1924.

¹⁷⁹ Eisenstein, *Le Mouvement de l'art*, p. 31

Déroulement de la séance

1/ Faire le point sur le montage.

2/ Explication de l'exercice et du lien entre littérature et montage : les ciseaux.

3/ Distribution de la photocopie d'un texte descriptif et lecture :

« [...] Son nez aquilin lui donnait véritablement un profil d'aigle ; il avait le front haut, bombé, les cheveux rares aux tempes mais abondants sur le reste de la tête ; les sourcils broussailleux se rejoignaient presque au-dessus du nez, et leurs poils, tant ils étaient longs et touffus, donnaient l'impression de boucler. La bouche, ou du moins ce que j'en voyais sous l'énorme moustache, avait une expression cruelle, et les dents, éclatantes de blancheur, étaient particulièrement pointues ; elles avançaient au-dessus des lèvres dont le rouge vif annonçait une vitalité extraordinaire chez un homme de cet âge. Mais les oreilles étaient pâles, et vers le haut se terminaient en pointe ; le menton, large, annonçait, lui aussi, de la force, et les joues, quoique creuses, étaient fermes. Une pâleur étonnante, voilà l'impression que laissait ce visage.

J'avais bien remarqué, certes, le dos de ses mains qu'il tenait croisées sur ses genoux, et, à la clarté du feu, elles m'avaient paru plutôt blanches et fines ; mais maintenant que je les voyais de plus près, je constatais, au contraire, qu'elles étaient grossières : larges, avec des doigts courts et gros. Aussi étrange que cela puisse sembler, le milieu des paumes était couvert de poils. Toutefois, les ongles étaient longs et fins, taillés en pointe. Quand le comte se pencha vers moi, à me toucher, je ne pus m'empêcher de frémir. Peut-être, son haleine sentait-elle mauvais ; toujours est-il que mon cœur se souleva et qu'il me fut impossible de le cacher. Le comte, sans aucun doute, le remarqua, car il recula en souriant d'un sourire qui me parut de mauvais augure et qui me laissa encore mieux voir ses dents proéminentes. [...] »

Bram Stoker, *Dracula*, traduction de Lucienne Molitor, Éditions Marabout, 1963.

4/ Faire remarquer l'organisation de la description.

5/ Consignes d'écriture : Découpez la feuille en deux fragments. Ecartez les fragments, collez-les sur un support plus grand et rédigez l'entre-deux en tenant compte des données du texte et de l'organisation de la description.

Prolongement

A la maison (pour le plaisir), les élèves découpent un visage dans un magazine, puis coupent verticalement ou horizontalement ce visage et le collent sur un support plus grand en écartant les deux parties du visage. Ils doivent dessiner ensuite l'entre-deux de façon à obtenir une figure globale mais monstrueuse.

Ces trois exercices peuvent, bien évidemment, être proposés pour d'autres niveaux et sur d'autres extraits de films ou de textes puisque la description est travaillée jusqu'en troisième. Mais la thématique du monstre s'y prêtait particulièrement en raison de sa dimension très visuelle. La thématique « Héros, héroïnes et héroïsme » que je souhaite aborder maintenant suggère également tout un imaginaire visuel. J'ai trouvé, par ailleurs, qu'elle se prêtait bien à une approche *Cultural* et *Gender studies*.

3.1.2. De quelques héros DC Comics : approche Gender studies

Lorsque je commence une séquence sur le héros, j'ai pour habitude de demander aux élèves d'apporter en classe des images de héros. Au tableau, je note les noms de leurs héros, ce qui permet une première approche de la notion et quelques constats : les images apportées par les élèves présentent davantage de héros que d'héroïnes et sont majoritairement blancs. Par ailleurs, leurs images représentent à la fois des demi-dieux de l'Antiquité, des chevaliers, des figures héroïques non fictionnelles (résistants, footballeurs...) et des héros fictionnels plus récents empruntés pour la plupart à l'heroic fantasy et à l'univers Marvel ou DC Comics. Ce panel très varié me permet de retracer l'évolution de la notion et de rappeler (avec l'appui de l'exposition en ligne de la BNF sur le héros¹⁸⁰) que le terme « héroïne » n'apparaît qu'au XVe siècle pour désigner une femme courageuse qui fait preuve de « force d'âme ». Définition révélatrice de la différence sexuée autour de la notion puisque le héros masculin est « lourdement lesté par la bravoure guerrière ou 'la force de caractère' tandis qu'au féminin, l'héroïne hérite d'une 'force d'âme' à la valeur moins consistante¹⁸¹. » Les élèves de collège sont très sensibles à ces représentations stéréotypées et genrées à un âge où justement ils construisent leur identité sexuée¹⁸². Ainsi, je me rappelle de la surprise des élèves d'une classe de quatrième lorsque je leur faisais remarquer que dans *Dracula* de Bram Stoker la plupart des victimes sont des femmes alors que les experts, le monstre et les héros sont des hommes. Ils furent également passablement agacés lorsque je leur faisais noter que les servantes de Balzac et Flaubert – Félicité et La Grande Nanon¹⁸³ – n'avaient pas de noms alors que leurs maîtres bourgeois étaient désignés par leur nom de famille.

L'exercice que j'aimerais proposer maintenant emprunte pour beaucoup à l'approche *Gender studies* des genres cinématographiques telle qu'elle est pensée par Raphaëlle Moine. Cette approche a plus à voir avec la réception des films de genre qu'avec l'idée selon laquelle les films fonctionneraient selon des schémas toujours identiques, indépendamment des époques, des publics visés, etc. Si l'on peut essayer d'identifier une « formule générique » qui permette de rattacher tel film au western, tel autre au mélodrame ou au biopic, il paraît plus pertinent de s'attacher à ce qui change dans ces « formules génériques ». Notamment, lorsqu'un genre historiquement destiné à un public masculin adolescent – celui du super-héros – devient un

¹⁸⁰ Voir le lien suivant : <http://classes.bnf.fr/heros/arret/index.htm>

¹⁸¹ *Ibidem*.

¹⁸² On distingue communément l'identité sexuelle reposant sur l'appartenance au sexe biologique assigné à la naissance et l'identité sexuée qui désigne le sentiment d'appartenance à son sexe défini culturellement par les normes sociales de féminité et de masculinité.

¹⁸³ Gustave Flaubert, « Un cœur simple », *Trois contes*, 1877 ; Honoré de Balzac, *Eugénie Grandet*, 1834.

genre de masse en passant sur grand écran et propose, en plus de super-héros blancs et musclés, de mettre au cœur du film des super-héroïnes ou encore des super-héros noirs. Le genre du super-héros possède des caractéristiques qui permettent toutefois au spectateur de le reconnaître et qui conditionnent ainsi son horizon d'attente. On retrouve un ou plusieurs héros possédant des super-pouvoirs qui s'opposent aux forces du mal. Parmi ces héros¹⁸⁴, certains viennent d'ailleurs (autre temps, autre lieu, autre planète, autre galaxie), sont dotés de pouvoirs extraordinaires comme les dieux et disposent de moyens techniques exceptionnels. Dans cette catégorie, figurent les deux héros qui vont nous intéresser : Superman et Wonder Woman. Tous deux ont également, comme la plupart des héros, une double-identité et un costume qui leur permet de passer d'une vie « normale » à une « vie héroïque » et d'accomplir leur mission consistant très souvent à sauver une ou des victimes contre les vilains. Enfin, les deux héros DC Comics ont fait l'objet, en 2013 et en 2017, d'une adaptation cinématographique remontant à leur origine. Et tous deux, ont été de gros succès au box-office. On peut même remarquer que *Wonder Woman*¹⁸⁵ a dépassé *Man of Steel*¹⁸⁶ puisque le film réalise 821,9 millions USD contre 668,1 millions USD. Fait singulier, car très peu de super-héroïnes occupent un rôle principal dans un film et que, parmi celles qui ont fait l'objet d'un film, Wonder Woman est la seule qui ait rencontré le succès au box office, contrairement à *Catwoman*¹⁸⁷ et *Elektra*¹⁸⁸. Ces deux films m'intéressent également car contrairement aux a priori que l'on peut avoir sur ce genre de film, ils offrent une lecture qui peut apparaître comme « modernisée » des rapports de genre, reflétant en cela les évolutions de la société. On est face à un héros masculin qui pendant toute son adolescence doit apprendre à contenir sa force et sa violence. En outre, la femme dont il tombe amoureux, Lois Lane, est une femme active et qui va prendre part à l'action pour éradiquer les vilains. A l'inverse, Wonder Woman souhaite dès son plus jeune âge devenir une guerrière. Elle possède, cependant, un costume hyper-sexualisé qui semble en contradiction avec ses pouvoirs guerriers puisqu'elle porte des talons compensés. Pourtant, Wonder Woman, film réalisé par une femme, se revendique d'une certaine tradition féministe. On pense par exemple au relooking de Wonder Woman en suffragette lorsqu'elle arrive à Londres. En outre,

¹⁸⁴ Pour aller plus loin, voir Jean Ungaro, *Le corps de cinéma : le super-héros américain*, l'Harmattan, 2010 et Umberto Eco, *De Superman au surhomme*, Librairie générale française, 2005.

¹⁸⁵ Patty Jenkins, *Wonder Woman*, prod. DC Entertainment, RatPAC Entertainment, Atlas Entertainment Warner Bros, Etats-Unis, 2017.

¹⁸⁶ Zack Snyder, *Man of Steel*, prod. Legendary Pictures, Syncopy Films, DC Entertainment Warner Bros Etats-Unis et Royaume-Uni, 2013.

¹⁸⁷ Pitof, *Catwoman*, Etats-Unis, 2004, Box-office : \$80 millions.

¹⁸⁸ Rob Bowman, *Elektra*, Etats-Unis, 2005, Box-office : \$56,6 millions.

certaines scènes d'action où elle se trouve avec l'homme dont elle va tomber amoureuse mettent en avant sa supériorité physique mais également son intelligence : elle est polyglotte, par exemple. Par ailleurs, au début du film, on la découvre à son travail au Musée du Louvres où elle semble exercer la fonction de conservatrice du patrimoine. Autre élément intéressant dans ce film, l'expert scientifique est une femme surnommée Dr Poison. On constate donc une évolution en comparaison des stéréotypes rattachés au féminin dans les œuvres du XIXe siècle que j'ai citées en amont. Evidemment, si l'on regarde les deux films dans le détail, on verra que certains stéréotypes sont reconduits : femme victime et homme guerrier. Dans *Man of Steel*, Lois Lane est agie par le père biologique de Superman, Kal El. C'est lui qui lui apprend comment éradiquer les vilains. De même, la super-guerrière kryptonienne Faora est sous les ordres du Général Zod. Enfin, Superman parvient à triompher du Général parce que ce dernier menace une famille américaine. Alors que c'est l'amour de Steve Travor qui permet à Wonder Woman de triompher d'Arès. On peut aussi regretter que dans tous ses déplacements dans le monde normal, Wonder Woman soit en permanence guidée par Steve Travor, prise par la main, entraînée par lui à tel ou tel endroit. Enfin, mis à part le début du film et la présence sporadique du Dr. Poison, Wonder Woman est entourée uniquement d'hommes pendant toute sa mission. Toute la difficulté de l'exercice que je vais proposer maintenant est d'adapter à des élèves de cinquième cette lecture gender des films de genre. Il conviendra aussi de faire confiance à leur connaissance des stéréotypes rattachés au féminin et au masculin pour que la lecture des films ne soit pas trop descendante.

Exercice 4 : Comparer des extraits de films de super-héros (approche *Gender studies*)

Compétences : « Participer de façon constructive à des échanges oraux », « Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires », « Mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes et les productions artistiques et littéraires et pour enrichir son expression personnelle. », « Établir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses. »
Niveau et thème : 5^{ème}, « Héros, héroïnes et héroïsmes »
Objectifs : Découvrir des œuvres proposant des représentations du héros et de l'héroïne et de ses actions. Comprendre la singularité du héros et les valeurs collectives qu'il défend. S'interroger sur la représentation genrée du héros dans un film de genre.

Activité préparatoire

Les élèves doivent apporter en classe une illustration des tenues d'origine de Wonder Woman et Superman en prévision d'un travail comparatif sur l'évolution des costumes.

Déroulé de la séance

Justification du corpus

➔ Extrait 1 Themyscira & Extrait 2 Krypton¹⁸⁹: Découverte de Diana sur Themyscira (aussi appelée *Paradise Island*) et naissance de Kal-El sur Krypton.

Nos deux héros sont à la fois uniques sur leur lieu d'origine et sur leur terre d'accueil. Kal-El est le seul enfant né de façon naturelle, Diana est la seule enfant sur l'île des Amazones. Récit des origines transmis par le père pour Kal-El, par la mère pour Diana.

Deux personnages ayant un lien avec le divin (*tradition du héros demi-dieu*) : explicite pour Diana qui se révèle être la fille de Zeus, implicite pour Kal-El qui partage quelques points communs avec Jésus (âge, passage sur la foi dans une église, marketing chrétien de la Warner pour la promotion du film).

Une mission identique : sauver l'humanité pour Superman en combattant le Général Zod qui souhaite fonder une nouvelle planète Krypton sur Terre en tuant tous les humains ; sauver l'humanité pour Wonder Woman en tuant le dieu de la guerre Arès.

Deux rencontres sentimentales importantes : Lois Lane pour Superman, Steve Trevor pour Wonder Woman.

Trajectoire des personnages

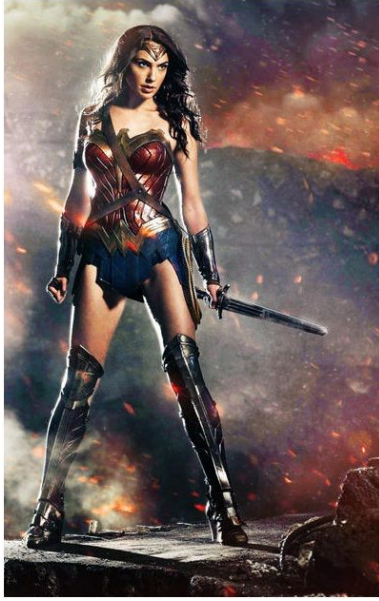
1/ Apparence physique

➔ Faire décrire aux élèves les deux costumes. Pendant tout l'exercice, demander aux élèves d'interpréter ce qu'ils voient.

➔ A noter l'évolution des couleurs par rapport aux costumes d'origines : des bleus et rouges plus sombres. Quelle interprétation ? (*héros américains avec des costumes rappelant les couleurs du drapeau américain dans les comics > héros planétaires au cinéma*)

➔ Points communs et différences : costumes moulants, couleurs similaires. Un costume très couvrant pour l'homme, peu de tissu pour la femme. Cheveux gominés pour l'homme et cheveux lâchés pour la femme. Mise en valeur de la poitrine et des jambes de la femme, des muscles pour l'homme. Wonder Woman possède des armes (lasso et épée) et, paradoxalement, des talons compensés.

¹⁸⁹ Les extraits cités peuvent être visionnés en suivant le lien:
<https://tango.pt/ilammler/Superman%20vs%20Wonder%20Woman/>



190

2/ Vie sentimentale

Diana sauve la vie de Steve Trevor dont l'avion s'écrase sur l'île de Themyscira. Elle tombe progressivement amoureuse de Steve Trevor qui se sacrifie héroïquement à la fin du film. C'est parce qu'elle comprend finalement ce qui est vraiment important grâce à l'amour de Steve qu'elle parvient à tuer le vilain et à sauver le monde. Elle apparaît alors comme une femme forte mais au service de la quête héroïque d'un homme qui peut se révéler ainsi le véritable héros de l'histoire... → Extrait 4 : Choix de l'amour

Clark Kent sauve également la vie de Lois Lane au-début du film et c'est parce qu'elle croit en lui qu'il parvient à assumer son rôle de « sauveur de l'humanité ». En revanche, comme dans de nombreux films de super-héros, Lois est souvent la proie privilégiée des vilains et Superman doit donc la sauver à plusieurs reprises. → Extraits : Sauvetages Man of Steel

3/ Idéologie

Deux caractères très opposés a priori : Diana enfant rêve de devenir une grande guerrière, d'apprendre à se battre (cf. Extrait 1). Clark adolescent doit apprendre à ne pas se battre pour cacher son identité (→ Extrait 3 : Pacifisme Clark). Inversion du stéréotype qui associe la mentalité guerrière à l'homme.

Deux récits d'apprentissage et de découverte de valeurs collectives à défendre :

- La famille pour Superman → Extrait 5 : Choix de la famille
- L'amour pour Wonder Woman

Prolongement

Demander aux élèves de rédiger la synthèse de l'analyse réalisée en classe. La rédaction d'une réponse construite contenant des exemples précis est attendue. Elle doit répondre à la question suivante : *Quels sont les points communs et les différences entre les représentations de Superman et Wonder Woman dans les extraits visionnés ?*

Mise en commun des réponses des élèves et trace écrite.

¹⁹⁰ Images prises sur internet

Cette analyse pourrait intervenir à la fin d'une séquence pédagogique intitulée « A la rencontre des héros », comme celle qui est proposée par le manuel Belin¹⁹¹. Cette séquence propose d'abord quatre textes de l'Antiquité à nos jours et quatre héros : Achille de *L'Illiade*, Roland de *La Chanson de Roland*, Nāvis de la bande-dessinée *Sillage* et Katniss Everdeen de *Hunger Games*¹⁹². Il y a une volonté manifeste dans ces choix de montrer que les héroïnes sont de plus en plus nombreuses – c'est d'ailleurs souligné dans le bilan de la séquence. Mais ces textes sont suivis d'une analyse de la représentation de Superman au cinéma à partir d'extraits et de photogrammes du film réalisé par Richard Donner en 1978¹⁹³. Aussi, il paraît plus pertinent dans la logique du manuel d'introduire une séance d'analyse comparée d'un héros et d'une héroïne dans des adaptations cinématographiques plus récentes. Si les films de super-héros existent depuis longtemps, ils sont devenus légion depuis quelques années : des expositions leur sont consacrées, on ne compte plus le nombre de séries télévisées centrées sur un super-héros Marvel. On est face à un phénomène de société qui dit sans doute beaucoup de notre époque. D'ailleurs, le manuel Belin propose à la fin du chapitre consacré aux héros un atelier d'écriture scénaristique¹⁹⁴ révélateur : « Vous êtes scénariste à Hollywood et vous devez imaginer les aventures d'un nouveau super-héros pour un film. En l'an 3000, votre héros doit sauver la planète d'une catastrophe imminente ». La méthode préconisée pour imaginer la catastrophe est « d'anticiper des problèmes à venir à partir de documents scientifiques actuels qui attirent notre attention sur la progression des pollutions, le réchauffement climatique ou la disparition de certaines espèces¹⁹⁵ ». On pourra faire remarquer aux élèves que le début de *Man of Steel* voit la fin de la planète Krypton à cause de l'épuisement de ses ressources par les Kryptonniens.

En proposant aux élèves d'analyser des extraits de films récents sur des super-héros, le professeur s'appuie sur des objets culturels que les adolescents apprécient a priori. Ainsi, il exploite l'attractivité des extraits projetés pour favoriser l'attention du groupe-classe, les échanges et les analyses. Enfin, il introduit une réflexion qui déborde du cadre du film de super-héros pour interroger la construction des représentations stéréotypées de la féminité et de la masculinité dans les objets culturels contemporains. Le professeur peut, en outre, prolonger la

¹⁹¹ Français, *L'envol des lettres 5^{ème}*, sous la direction de Florence Randanne, éditions Belin 2016, p.150 à 171.

¹⁹² Homère, *L'Illiade* (VIII^e siècle av. J.-C.), Anonyme, *La Chanson de Roland* (XII^e siècle) Morvan, Buchet, *Sillage*, éditions Delcourt, début de publication en 1998, Suzanne Collins, *Hunger Games*, t. 1, Pocket Jeunesse, 2009.

¹⁹³ Richard Donner, *Superman*, Royaume-Uni et Etats-Unis, 1978.

¹⁹⁴ Scénario qui se révèle être davantage un synopsis puisqu'il doit comporter le cadre, la présentation du héros et les péripéties.

¹⁹⁵ *Op. cit.*, p. 169.

réflexion en cherchant les raisons sociétales qui conduisent à la production intensive de films de super-héros dans les dernières décennies.

3.1.3. Repenser l'évaluation

Pour la thématique « Dire l'amour » en quatrième, il m'a été plus facile de trouver des films (liste en annexe¹⁹⁶) qui seraient susceptibles d'intéresser les élèves. Paradoxalement, c'est une activité qui ne nécessite pas le visionnage d'un extrait de film qui m'est venue à l'esprit pour cette thématique.

J'ai remarqué qu'à chaque fois que je changeais les modalités d'évaluation d'une séquence pédagogique, cela permettait à certains élèves – peu en réussite sur l'exercice standard de la question sur un texte – de remonter leur moyenne et de changer de dynamique dans la classe. Cette année, j'ai ainsi proposé à une classe de cinquième à profil théâtre d'être évaluée sur une séquence intitulée « En famille avec l'*Avare* de Molière » par une prestation orale. Les élèves devaient par binôme imaginer et écrire une scène de querelle entre un parent et un enfant et ensuite la jouer en classe. Je n'ai évalué ainsi que le passage à l'oral. L'exercice a beaucoup plu : certains élèves s'étaient déguisés, avaient travaillé sur la gestuelle et l'occupation de l'espace. L'évaluation a donc été très réussie et les compétences attendues pour cette séquence validées par l'ensemble de la classe. Je précise que la plupart des élèves de la classe possédaient des difficultés à bien construire leurs idées à l'écrit et que cette évaluation a permis de modifier quelque peu « l'éternelle tête de classe » en français constituée d'élèves ayant de l'aisance à l'écrit. L'année dernière, j'avais déjà expérimenté un autre type d'évaluation qui avait permis également de faire réussir et de « raccrocher » aux apprentissages des élèves en échec dans ma discipline. Cette fois-ci, il s'agissait, non pas d'oral, mais de dessin, de la mise en image par un storyboard d'une scène de théâtre : la célèbre scène du balcon de *Roméo et Juliette* de Shakespeare. Au cycle 4, les programmes précisent bien que les élèves doivent acquérir des « éléments d'analyse d'images » pour « lire et comprendre des images fixes ou mobiles »¹⁹⁷. J'avais donc initié mes élèves à quelques notions d'analyse filmique dans la séance qui avait précédé l'évaluation par un storyboard. Cette évaluation permettait de mesurer l'acquisition de ce vocabulaire. Surtout, elle me donnait l'occasion de vérifier la compréhension fine des enjeux de la scène du balcon par les élèves et de les mettre dans une position créative.

¹⁹⁶ Voir p.116.

¹⁹⁷ *Op. cit.*, p. 235.

Exercice 5 – Evaluer par un storyboard

Compétences : « Lire des œuvres littéraires, fréquenter des œuvres d'art », « Elaborer une interprétation de textes littéraires », « Etablir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses ».

Niveau et thème : 4^{ème}, « Dire l'amour »

Prérequis : Les élèves ont déjà vu des extraits de storyboard pendant la séquence. Ils ont étudié le texte de la scène du balcon et ont réfléchi à la mise en scène de cette scène par Olivier Py. Enfin, ont été vues quelques notions d'analyse filmique à partir du site <http://upopi.ciclic.fr/vocabulaire/>

→ Texte à étudier en amont

Le jardin des Capulet.

Sous les fenêtres de l'appartement de Juliette.



Entre Roméo. [...]

JULIETTE. – Hélas !

ROMÉO, *à part*. – Elle parle ! Oh ! Parle encore, ange resplendissant ! Car tu rayannes dans cette nuit, au-dessus de ma tête, comme le messenger ailé du ciel, quand, aux yeux bouleversés des mortels qui se rejettent en arrière pour le contempler, il devance les nuées paresseuses et vogue sur le sein des airs !

JULIETTE. – Ô Roméo ! Roméo ! pourquoi es-tu Roméo ? Renie ton père et abdique ton nom ; ou, si tu ne le veux pas, jure de m'aimer, et je ne serai plus une Capulet.

ROMÉO, *à part*. – Dois-je l'écouter encore ou lui répondre ?

JULIETTE. – Ton nom seul est mon ennemi. Tu n'es pas un Montague, tu es toi-même. Qu'est-ce qu'un Montague ? Ce n'est ni une main, ni un pied, ni un bras, ni un visage, ni rien qui fasse partie d'un homme... Oh ! sois quelque autre nom ! Qu'y a-t-il dans un nom ? Ce que nous appelons une rose embaumerait autant sous un autre nom. Ainsi, quand Roméo ne

s'appellerait plus Roméo, il conserverait encore les chères perfections qu'il possède... Roméo, renonce à ton nom ; et, à la place de ce nom qui ne fait pas partie de toi, prends-moi tout entière.

ROMÉO. – Je te prends au mot ! Appelle-moi seulement ton amour et je reçois un nouveau baptême : désormais je ne suis plus Roméo.

JULIETTE. – Quel homme es-tu, toi qui, ainsi caché par la nuit, viens de te heurter à mon secret ?

ROMÉO. – Je ne sais par quel nom t'indiquer qui je suis. Mon nom, sainte chérie, m'est odieux à moi-même, parce qu'il est pour toi un ennemi : si je l'avais écrit là, j'en déchirerais les lettres.

JULIETTE. – Mon oreille n'a pas encore aspiré cent paroles proférées par cette voix, et pourtant j'en reconnais le son. N'es-tu pas Roméo et un Montague ?

ROMÉO. – Ni l'un ni l'autre, belle vierge, si tu détestes l'un et l'autre.

[Après un long dialogue amoureux, Juliette souhaite une bonne nuit à Roméo]

ROMÉO. – Oh ! vas-tu donc me laisser si peu satisfait ?

JULIETTE. – Quelle satisfaction peux-tu obtenir cette nuit ?

ROMÉO. – Le solennel échange de ton amour contre le mien.

JULIETTE. – Mon amour ! je te l'ai donné avant que tu l'aies demandé. Et pourtant je voudrais qu'il fût encore à donner.

ROMÉO. – Voudrais-tu me le retirer ? Et pour quelle raison, mon amour ?

JULIETTE. – Rien que pour être généreuse et te le donner encore. [...] Si l'intention de ton amour est honorable, si ton but est le mariage, fais-moi savoir demain, par la personne que je ferai parvenir jusqu'à toi, en quel lieu et à quel moment tu veux accomplir la cérémonie, et alors je déposerai à tes pieds toutes mes destinées, et je te suivrai, monseigneur, jusqu'au bout du monde !

LA NOURRICE, *derrière le théâtre*. – Madame !

William Shakespeare, *Roméo et Juliette*, II, 2, 1597, traduction de François-Victor Hugo, 1859-1866. Illustration *Roméo et Juliette*, mise en scène d'Olivier Py, théâtre national de l'Odéon, Paris, 2011.

→ *Consignes distribuées*

I. Comment procéder ?

- Relire la scène du balcon et la synthèse sur la mise en scène d'Olivier Py
L'idée est de bien saisir les enjeux de la scène, la position des personnages, etc.
- Regarder les deux exemples de storyboards dans les séances précédentes.
Imiter, s'inspirer, réinvestir ce qui a été analysé pendant cette séance.
- Apprendre le vocabulaire de l'analyse filmique vu en classe et le réinvestir dans le storyboard

II. Critères de réussite

- Soin, lisibilité
- Compréhension des attentes
- Originalité et efficacité des plans, des choix de réalisation
- Réinvestissement des notions vues en classe

→ *Distribution d'un modèle de storyboard vierge*

→ *Barème de correction*

<i>Votre travail montre que vous avez bien compris les enjeux de la scène du balcon (5 points)</i>		
<i>Vous avez su réinvestir le vocabulaire d'analyse filmique (4 points)</i>		
<i>Vos plans sont originaux (3 points)</i>		
<i>Votre storyboard est fait avec soin et lisibilité (4 points)</i>		
<i>Vous avez écrit sans faute d'orthographe et construit correctement vos phrases (4 points)</i>		
<i>Note</i>		

Quelques storyboards d'élèves peuvent être consultés en annexe¹⁹⁸ à ce mémoire. L'exercice a été globalement apprécié et pertinent. Les réalisations les moins réussies l'ont été surtout pour des questions de soin et de lisibilité. Mais si je devais refaire cet exercice, je prévois davantage de place pour les écrits du storyboard afin que les liens entre le texte et sa mise en image soient

¹⁹⁸ Voir annexe 3, p. 119.

plus évidents. Surtout, j'insisterai davantage sur l'orthographe puisque la plupart des élèves en se concentrant sur le dessin ont négligé la ponctuation et l'orthographe des rares écrits. Enfin, j'étudierais en amont le modèle distribué et réfléchirais avec les élèves sur les éléments à inscrire dans la partie « commentaires » et dans la partie « dialogue » du storyboard pour harmoniser leurs propositions et faciliter ainsi l'évaluation.

Repenser l'évaluation et bousculer quelque peu les cadres avec ce type de devoir permet de réduire l'écart entre les élèves qui sont en tête de classe et les élèves décrocheurs. La dimension créative de l'évaluation emporte l'adhésion des élèves et leur permet de mieux comprendre le texte par sa mise en image : ils se « font littéralement un film » de ce qu'ils ont lu.

3.1.4. Approche « géographique » de la ville fictionnelle

La thématique consacrée à la ville en quatrième invite à la transdisciplinarité. En cours de français, on peut être ainsi amené à travailler sur les évolutions de la ville de Paris de Haussmann au Grand Paris, en croisant des réflexions sur l'urbanisme et la géographie avec des réactions des écrivains à ces changements. Il m'a semblé qu'une approche de l'espace au cinéma, de la géographie de la ville construite dans l'espace de la fiction pouvait être une entrée intéressante pour travailler sur la thématique « La ville, lieu de tous les possibles ? ». Mon approche est influencée par les recherches de Bertrand Plevin sur les territoires urbains dans le cinéma contemporain et les fictions audiovisuelles. Il a notamment travaillé sur un film que j'apprécie beaucoup, *Collateral* de Michael Mann¹⁹⁹, à partir des deux séquences d'ouverture du film qui suivent successivement le chassé-croisé d'Annie, la procureure, et Vincent, le tueur à gage, de l'aéroport (LAX) de Los Angeles à Downtown, à bord du taxi de Max²⁰⁰.

Je me propose de questionner plutôt la séquence finale du film lorsque les trois protagonistes – Annie, Vincent et Max – sont réunis à l'extérieur du taxi. C'est une scène de tension extrême puisque Max réalise que la dernière victime de Vincent sera Annie avec qui il projette d'avoir une relation amoureuse. Il va donc essayer d'empêcher cet énième meurtre. Je précise que Bertrand Plevin a une formation de géographe et qu'il convient donc d'adapter quelque peu l'approche « géographique » du film au cours de français. La séquence qui va nous intéresser permet de saisir toute l'horizontalité de la ville moderne puisqu'on va suivre les

¹⁹⁹ Michael Mann, *Collateral*, Etats-Unis, 2004.

²⁰⁰ Voir Bertrand Plevin, « Horizons géographiques du cinéma de fiction », *Géographie et cultures*, 93-94 | 2015, mis en ligne le 20 septembre 2016. URL : <http://journals.openedition.org/gc/3958>. On peut également consulter pour le plaisir l'analyse en vidéo qu'il fait du générique « réactionnaire » de *Game of Thrones* : http://www.liberation.fr/ecrans/2013/10/03/game-of-thrones-a-une-geographie-reactionnaire_936820

protagonistes du 16^{ème} étage aux souterrains du métro. En outre, si cette séquence voit se former un couple – Annie et Max – et la prise de pouvoir du chauffeur de taxi sur le tueur à gage, elle montre aussi la ville comme espace menaçant et violent. Ainsi, la séquence filmique choisie s’inscrit dans les recommandations du bulletin officiel puisqu’il convient de « s’interroger sur les ambivalences des représentations du milieu urbain : lieu d’évasion, de liberté, de rencontres, de découvertes, mais aussi lieu de ‘perdition’, de solitude, de désillusion, de peurs ou d’utopies²⁰¹ ». Enfin, cette analyse débouchera sur la production par les élèves d’un « pocket film » sur leur ville.

Exercice 6 – Un trajet héroïque dans une ville la nuit

Compétences : « Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires », « Lire des œuvres littéraires, fréquenter des œuvres d’art », « Mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes et les productions artistiques et littéraires et pour enrichir son expression personnelle ». Niveau et thème : 4^{ème}, questionnement complémentaire « La ville, lieu de tous les possibles ? »
Objectifs : Découvrir une séquence de film et concentrer son analyse sur l’espace de la ville, sa signalétique et les trajets des personnages. Remarquer les ambivalences dans les représentations de la ville. Tourner un film avec un minimum de connaissances techniques.

Déroulement de la séance

1/ Visionnage en classe de l’extrait « Fin Collateral » (<https://tango.pt/ilammler/Fin%20Collateral/>)

➔ Synopsis du film : Max est chauffeur de taxi. Il connaît parfaitement la ville et peut estimer selon l’heure le temps que va durer chaque trajet. Au début du film c’est un rêveur, un passif qui souhaite monter une compagnie de limousines de location mais qui est chauffeur de taxi depuis plus de 10 ans. Il commence son service de nuit et conduit Annie, procureure, qui va préparer toute la nuit sa plaidoirie pour un procès important le lendemain. Il la dépose dans le centre de Los Angeles et sur le trajet les deux personnages font connaissance. Annie lui laisse sa carte de visite. Puis un dénommé Vincent monte à bord de son taxi. Vincent est un tueur à gage et il a une liste de témoins à tuer pendant la nuit pour le compte d’un certain Félix. Max est pris en otage par Vincent et forcé de lui servir de chauffeur pendant sa nuit meurtrière. Au moment où commence notre extrait : Max a décidé de ne plus conduire Vincent et a provoqué un accident. Il se rend alors compte qu’Annie est la dernière victime de Vincent...

➔ Visionnage : pendant le visionnage, les élèves doivent être attentifs à la signalétique de la ville (feux, flèches...), aux trajets effectués par les protagonistes. Annoncer un défi pour accentuer l’attention des élèves aux détails de la séquence : une erreur s’est glissée entre deux plans, un panneau apparaît alors qu’il n’était pas présent auparavant. Le signe indiquant le métro dans l’immeuble n’est pas présent lorsqu’Annie et Max se dirigent vers l’escalator (voir à 10 :44 dans l’extrait). Il apparaît quand Vincent se dirige à son tour vers l’escalator (extrait à 11 :00).

➔ Réactions des élèves et réalisation d’une carte mentale du trajet de Max. La carte mentale permet de se rendre compte de l’exclusion de Max dans l’espace de la ville au début, face à Vincent et Annie qui sont dans le building et dans les étages. Puis Max les rejoint et guide ensuite Annie vers les profondeurs du métro. A la fin, les « couples » de personnages sont inversés : Annie et Max partent ensemble et Vincent meurt seul dans le métro qui continue sa route.

²⁰¹ Op. cit., p. 248.

2/ Deux pistes pour l'analyse

➔ Remarquer le trajet héroïque de Max qui jusqu'alors avançait à bord d'une voiture dans la ville et suivait les trajets voulus par les autres personnages. Il quitte sa voiture, reste sur la route, court et « grille » des feux rouges, devient « hors-la-loi » ou sort du droit chemin (vole un portable, menace avec une arme puis tue Vincent), poursuit un trajet souvent à contre-sens (ne suit pas les flèches signalées sur le sol ou sur les côtés) et devient acteur de l'histoire (il a compris le meurtre qui se prépare, prévient Annie et voit les deux personnages dans la tour depuis son observatoire en bas du building). A partir du moment où il est en charge de la protection d'Annie, il la guide en permanence, décide de tous les trajets, de tous les mouvements. Il parvient finalement à tuer le tueur professionnel dans le métro et s'en va avec Annie à pied. Max est enfin devenu acteur de sa vie. (On peut rappeler aux élèves que Vincent est à l'origine de ce changement : il lui dit à plusieurs reprises « Life's too short » – leitmotiv rappelé par une affiche publicitaire dans le métro dans la séquence de fin.)



Capture d'image de *Collateral*, 14:54

➔ Remarquer l'ambivalence de la ville moderne la nuit : la ville et l'horizontalité des buildings lumineux constituent une partie très présente du décor de la séquence. C'est un univers minéral, le royaume de la voiture avec très peu de piétons et d'être humain (un gardien mort, deux passants, deux passagères indifférentes dans le métro). C'est également l'espace labyrinthique et désertique du métro dans lequel Max oriente Annie, la sauve en tuant le monstre Vincent. La ville est également un espace menaçant et violent : vol du portable, meurtre du gardien, meurtre de Vincent, musique off accentuant la menace pendant toute la course-poursuite... Enfin, dans *Collateral* la ville est un lieu de rencontre (rencontre amoureuse entre Annie et Max), mais aussi un lieu où l'on meurt dans le plus grand anonymat (derniers mots de Vincent : « Un type meurt dans le métro de Los Angeles. Tu crois que quelqu'un va le remarquer ? »)

Prolongement par un « pocket film²⁰² poétique »

Proposer aux élèves de réaliser avec la caméra de leur smartphone ou de leur appareil photographique (seul ou à plusieurs) le film d'une partie de leur trajet dans la ville pour aller au collège le matin. Le film est construit sous la forme d'un plan séquence, il ne doit pas excéder 3 minutes et sera visionné en classe.

I. Comment procéder ?

- Faire le trajet une première fois en identifiant la partie que vous allez filmer, prenez des notes sur les éléments que vous voulez filmer (pancarte, panneaux, affiches, immeuble, façade, détails minuscules...)
- Dessinez le plan du trajet qui sera filmé et marquez d'une croix les éléments que vous voulez montrer.
- Filmez en une seule prise le trajet.

➔ Variante avec point de vue : Vous pouvez choisir de voir la ville depuis la vision d'un adolescent ou celle d'un oiseau, d'un chien, d'un vieillard, d'un agent de police, d'un agent de nettoyage urbain...

II. Comparaison et analyse des productions des élèves.

²⁰² Voir le potentiel pédagogique du « Pocket film », p. 28-29 de l'ouvrage *Education à l'image* sous la direction de Benoît Labourdette, Les éditions de l'ACAP, 2015. Consultable ici :

http://www.benoitlabourdette.com/IMG/pdf/2015_livre_education_a_l_image_2.0.pdf

Il me semble judicieux d'insérer cette séance sur *Collateral* dans une séquence sur la poésie de la ville moderne, entre une séance sur « écrire la ville » et sur « la verticalité de New York ». La séance intitulée « écrire la ville » permet d'analyser comment les écritures de la ville moderne peuvent influencer l'écriture poétique. Cette séance débute par l'analyse d'un clip vidéo de Michel Gondry pour la chanson « La Tour de Pise » de Jean-François Coen²⁰³, se poursuit par la lecture d'un extrait de *La Ville écrite* de Philippe Artières²⁰⁴, du passage de « Zone » de Guillaume Apollinaire où ce dernier vante « les inscriptions des enseignes et des murailles / Les plaques les avis...²⁰⁵ » ou encore du « sonnet XI Sunday, mein Oberkampf » de Jacques Roubaud que l'on rencontre dans le recueil *La forme d'une ville change plus vite, hélas, que le cœur des humains*²⁰⁶. On peut également ajouter à ces documents le tableau de Gérard Fromanger, *Tirez-Tirez, Boulevard des italiens*²⁰⁷ qui joue sur les mots de la ville pour construire le titre de l'œuvre. Cette séance préliminaire exerce les élèves à repérer les détails écrits dans les œuvres d'art et les rend sensibles aux écritures poétiques qui s'emparent, jouent et se trouvent modifiées par les écritures de la ville. Ils seront ainsi mieux préparés à observer les détails de la signalétique, des affiches dans la séquence de film visionnée. Il pourra être intéressant également de poursuivre la séance sur Los Angeles dans *Collateral* par une séance sur une autre ville américaine, à travers l'analyse de l'arrivée de Bardamu à New York, le personnage de *Voyage au bout de la nuit*²⁰⁸. En effet, certaines impressions ressenties par Bardamu face à cette « ville debout²⁰⁹ » rejoignent celles ressenties par le spectateur face à la représentation de Los Angeles la nuit. La ville de New York est perçue comme une ville écrasante en raison de sa verticalité. Bardamu la trouve d'une virilité inhumaine²¹⁰, menaçante avec les « crevasses de cette muraille, les rues de la ville²¹¹ ». On peut même établir un lien de classe entre Max – le chauffeur de taxi, qui se trouve au début de notre extrait au pied de l'immeuble, regardant en contre-plongée Annie et Vincent évoluer dans les étages du building – et Bardamu, le « miteux », le « galérien », le migrant qui arrive à New York.

²⁰³ Voir <https://www.youtube.com/watch?v=VwhgMGhT-mQ>

²⁰⁴ Philippe Artières, *La Ville écrite*, Centre Georges Pompidou, 2012.

²⁰⁵ Guillaume Apollinaire, « Zone », *Alcools*, 1913.

²⁰⁶ Jacques Roubaud, *La forme d'une ville change plus vite, hélas, que le cœur des humains*, éditions Gallimard, 1999.

²⁰⁷ Gérard Fromanger, *Tirez-Tirez, Boulevard des Italiens* (1971), huile sur toile (100x100)

²⁰⁸ Louis-Ferdinand Céline, *Voyage au bout de la nuit*, 1932.

²⁰⁹ *Ibidem*.

²¹⁰ « Mais chez nous, n'est-ce pas, elles sont couchées les villes, au bord de la mer ou sur les fleuves, elles s'allongent sur le paysage, elles attendent le voyageur, tandis que celle-là l'Américaine, elle ne se pâmail pas, non, elle se tenait bien raide, là, pas baisante du tout, raide à faire peur ». *Ibidem*.

²¹¹ *Ibidem*.

L'analyse proposée sur la séquence de *Collateral* permet de varier les approches pour lire un film. Ici, on s'est intéressé aux écrits dans le film, à l'espace de la ville construit par la fiction, aux trajets des personnages, à ce que ça raconte. En outre, l'extrait visionné est une course-poursuite. C'est donc un passage d'une grande tension dramatique qui va captiver les élèves même s'ils n'ont pas vu le film en entier. Enfin, le prolongement qui repose sur la production d'un film par les élèves autorise un travail créatif en groupe qui peut changer, par une pratique ludique, leur regard sur leur propre ville.

3.1.5. « Se raconter, se représenter »

En troisième, la thématique « Se raconter, se représenter » doit permettre aux élèves de « percevoir l'effort de saisie de soi et de recherche de la vérité, (de) s'interroger sur les raisons et les effets de la composition du récit ou du portrait de soi²¹² ». Quoi de plus efficace et de plus stimulant pour des adolescents que de proposer à la classe leur propre autoportrait ? L'activité que je vais détailler maintenant – inspirée de *Petite fabrique de l'image*²¹³ – permet en début d'année de fédérer le groupe classe en apprenant aux élèves à mieux se connaître, à partager leurs points communs et leurs différences.

Exercice 7 - Créer la bande son d'un souvenir

Niveau et thème : 3^{ème}, « Se raconter, se représenter »

Objectifs : Apprendre à mieux se connaître. S'investir dans un projet et produire une œuvre. Manier des outils numériques.

Activité préparatoire

Les élèves doivent apporter en classe une photographie personnelle sur laquelle ils sont présents. Leur expliquer qu'ils vont devoir imaginer puis reconstituer la sonorisation de leur photo.

Déroulé de la séance

1/ En classe, les élèves volontaires racontent le souvenir associé à la photographie apportée et insistent sur la dimension sonore absente de l'image ou suggérée par des éléments de l'image.

2/ Au brouillon, ils notent les bruits, les voix, les silences, éventuellement la musique..., tout ce qui va constituer la bande sonore de la photographie. Cette recherche va mettre en jeu le souvenir des circonstances de la prise de la photo, mais doit également tenir compte des indications de l'image suggérant des sons.

²¹²B.O., *Op. cit.*, p. 249.

²¹³*Op. cit.*

3/ En salle informatique, les élèves fabriquent la bande sonore de leur photographie à partir du logiciel Audacity²¹⁴ (*open source*, multiplateforme et souvent installé sur les ordinateurs des établissements scolaires). Le format de sortie de la bande sonore doit être le même pour tous pour que le professeur puisse la faire écouter en classe et pour des raisons de partage et d'espace disque : le fichier WAV (taille beaucoup trop grande) sur lequel ils vont travailler doit être exporté en MP3, avec un mode de débit binaire entre 170kbps et 210kbps. Fixer la durée de la bande-son à 1 ou 2 minutes (1 Mo-5 Mo).

4/ Pour trouver des morceaux libres de droits, des boucles sonores ou des bruitages, les élèves peuvent se rendre sur les sites suivants : www.universal-soundbank.com, <http://lasonotheque.org/>, www.sound-fishing.net, www.fxmania.eu.org

5/ Le fichier son doit être envoyé au professeur par mail sur l'ENT (espace numérique de travail) du collège ou donné sur une clef USB.

Restitution et valorisation du travail

Prévoir un temps d'écoute en classe de quelques bandes sonores. Pour dynamiser ce temps d'écoute, on peut proposer aux élèves d'imaginer la photographie qui va avec le son.

Avec les différentes activités proposées, j'ai pu illustrer par des exemples concrets les approches théoriques que je souhaitais privilégier en cours de français pour favoriser les apprentissages. Ces approches, inspirées du cinéma, s'appuient sur des extraits captivants de films ou de séries (exercices 1 et 6) qui permettent d'accentuer l'attention des élèves, leur investissement dans les activités proposées à l'issue des visionnages et stimulent leur imagination. Les films ou les extraits diffusés en classe sont, par ailleurs, choisis en fonction de l'attractivité qu'ils peuvent avoir a priori sur des adolescents : série télévisée fantastique, film de monstre, de super-héros ou film d'action. J'ai essayé également de penser la plupart des exercices détaillés ci-dessus à partir de la réception des élèves (exercices 1, 2, 3, 5 et 6). Enfin, le travail en groupe, la production et la manipulation par les élèves ont également guidé la conception de ces exercices qui n'ont pour la grande majorité jamais été mis en pratique (à l'exception de l'évaluation par storyboard). Ce sont les mêmes principes qui vont présider à l'élaboration de séquences pédagogiques complètes dans la suite de cette recherche.

²¹⁴ Voir ce site pour des tutoriels qui expliquent le fonctionnement du logiciel : <http://www.tutoriels-animes.com/comment-couper-un-mp3.html#tuto>

3.2. Exploiter des œuvres cinématographiques à l'échelle de la séquence : exemple de deux séquences autour de groupements d'extraits

Les séquences pédagogiques composées de groupement de textes et de documents peuvent être de quatre types : groupement thématique autour d'une réalité commune, groupement problématique confrontant un problème spécifique d'écriture, le fonctionnement d'un genre, etc., l'histoire des idées et des formes qui retrace par exemple l'évolution d'un genre et la découverte d'un univers (une œuvre globale en cinq ou six documents, une œuvre spécifique avec cinq ou six documents provenant de cette œuvre). La première séquence que je vais détailler appartient au premier type de groupement : le groupement thématique.

3.2.1. Dans les labyrinthes : groupement d'extraits

J'ai rassemblé des extraits de films, de séries, de documents variés – photographie, lithographie, articles de presse, textes littéraires, paroles de chanson – pour explorer une thématique : le labyrinthe. Cette séquence intitulée « Dans les labyrinthes » peut être conduite en 5^{ème} dans le cadre de la thématique sur les univers imaginaires. Mais elle renvoie également à deux objets d'étude en cinquième : « Héros, héroïnes et héroïsme » et « L'être humain est-il maître de la nature ? ». En effet, le labyrinthe se situe à la frontière entre le jardin et la forêt. Ses différentes caractéristiques sont très ambivalentes : expression de la domination de l'homme sur la nature ou lieu angoissant de perte. Le labyrinthe est souvent un lieu rituel pour le héros ; il constitue un parcours initiatique qui va le conduire vers l'âge adulte ou vers un pouvoir royal, comme pour Thésée. Mais le héros peut également se perdre dans les dédales du labyrinthe : perdre la raison ou perdre la vie, comme pour Cédric Diggory dans *Harry Potter et la coupe de feu*²¹⁵. Cet espace mythique et universel est réinvesti dans la littérature contemporaine ou l'écriture scénaristique des productions audiovisuelles comme principe d'écriture du type « le livre ou la série dont vous êtes le héros ». On peut également en percevoir une réactualisation moderne dans les jeux d'échappement qui connaissent un grand succès. Enfin, on peut retrouver certaines caractéristiques du labyrinthe dans les représentations urbaines que construisent le cinéma ou les séries. On pense à Jacques Tati avec *Playtime*²¹⁶ et ses dédales de bureaux cases, tous identiques, où M. Hulot peine à trouver son chemin. Plus récemment, les séries américaines se sont penchées sur le mythe de la banlieue américaine

²¹⁵ *Harry Potter and the Goblet of Fire*, réalisé par Mike Newell, Royaume-Uni et Etats-Unis, 2005. Adaptation du roman éponyme de J.K. Rowling, 2000.

²¹⁶ *Playtime*, réalisé par Jacques Tati, France, 1967.

résidentielle – lieu emblématique de *l'American Way of Life* – pour mieux l'écorner. C'est particulièrement sensible dans des séries comme *Desperate Housewives*²¹⁷ et *Weeds*²¹⁸ où le dédale uniforme et propre des rues suburbaines cache meurtres, trahisons, trafic de drogue.

Séquence : « Dans les labyrinthes »

Thématique : « Regarder le monde, inventer des mondes : imaginer des univers nouveaux »

Classe de cinquième

Une séquence en lien avec la thématique « Agir sur le monde : héros, héroïnes et héroïsme » et le questionnement complémentaire « L'être humain est-il maître de la nature ? » : tous deux abordés en 5^{ème}.

Objectifs : Découvrir des textes et des images relevant de différents genres (mais principalement de fictions cinématographiques et audiovisuelles) et proposant la représentation d'un espace imaginaire et mythique : le labyrinthe. S'interroger sur les différentes fonctions du labyrinthe : lieu mythique, parcours initiatique, manifestation de l'ingéniosité humaine, lieu d'isolement ou de divertissement, lieu angoissant, représentation de la complexité du monde moderne ou de l'uniformité de la ville moderne. Produire un récit merveilleux tout au long de la séquence.

Sortie scolaire : « Un labyrinthe sous nos pieds », visite des catacombes de Paris.

N.B. Les activités préparatoires et de prolongements sont réalisées la plupart du temps à la maison.

Séance 1 : Cerner le thème (1 h)

Objectifs : Entrer dans la séquence. Emettre des hypothèses qui vont guider les différentes analyses pendant la séquence. Découvrir l'origine du mythe européen du labyrinthe. Rédiger une synthèse collective.

Activité préparatoire : Dessinez un labyrinthe de la forme et de la matière de votre choix.

➔ En classe, comparaison des productions des élèves et premières pistes de réflexion.

1/ Question aux élèves : connaissent-ils des œuvres dans lesquelles il y a des labyrinthes ?

➔ Noter les caractéristiques de ces labyrinthes pour les élèves au tableau : titres d'œuvre et ce qui se passe dans les labyrinthes.

2/ Premières hypothèses : Pourquoi cet espace étrange revient-il si souvent dans les œuvres de fiction ? Quels sont les éléments qui lui sont associés ? Espace minéral, végétal ou autre ? Lieu dangereux pour le héros ou parcours initiatique ? Figure de la maîtrise de l'homme sur la nature ou reflet de l'absurdité de la condition humaine ?

3/ Distribution et lecture d'un extrait des *Métamorphoses* d'Ovide (Livre VIII : « Thésée et le Minotaure »).

➔ Synthèse sur le texte d'Ovide.

Séance 2 : Le labyrinthe merveilleux (1h30)

Objectifs : Identifier quelques caractéristiques du labyrinthe merveilleux moderne : épreuve initiatique pour le héros. Remarquer les liens avec le mythe antique (introduire la notion de réécriture). Réinvestir l'observation des images et le dessin pour inventer un récit merveilleux. Travailler la description.

²¹⁷ Série américaine créée par Marc Cherry, diffusée de 2004 à 2012 (chaîne d'origine ABC).

²¹⁸ Série américaine créée par Jenji Kohan, diffusée du 7 août 2005 au 16 septembre 2012 (chaîne d'origine Showtime).

Activité préparatoire : Faire le point sur ce qui précède l'épreuve du labyrinthe dans *Harry Potter et la coupe de feu* à partir de l'*Encyclopédie Harry Potter* et l'article sur « le tournoi des trois sorciers » (<http://www.encyclopedie-hp.org/monde-magique/divers/competitions/le-tournoi-des-trois-sorciers/>)

1/ Visionnage de l'EXTRAIT 1 « Labyrinthe Harry Potter » <https://tango.pt/ilammler/Labyrinthes/>

- Description du labyrinthe merveilleux : forme géométrique, angulaire avec un centre à atteindre (vue aérienne du labyrinthe qui montre le plan de l'édifice), immensité végétale. Un espace qui rappelle la forêt maléfique des contes avec la brume et les immenses parois qui se referment et se modifient aux passages des champions.
- Une épreuve initiatique pour le héros : le labyrinthe agit sur la mentalité des champions. Viktor Krum – ensorcelé – s'en prend à Fleur Delacour puis à Cédric Diggory. Harry Potter semble être le seul à garder ses esprits : il vient en aide à Fleur, empêche Cédric de jeter un sort à Viktor. Il sauve également Cédric Diggory (même s'il hésite quelques instants). Harry Potter fait preuve de qualités héroïques (courage, empathie, générosité) et s'empare de la coupe de feu avec Cédric.

2/ Visionnage de l'EXTRAIT 2 « Le combat contre Voldemort »

<https://tango.pt/ilammler/Labyrinthes/>

- Le labyrinthe était une première épreuve, la véritable épreuve pour le héros intervient ensuite : combattre Voldemort. Ici, encore, Harry Potter fait preuve de courage et de qualités guerrières face à Voldemort puisqu'il l'affronte dans un duel.
- Réécriture du mythe antique : Harry Potter, tel Thésée, doit affronter un monstre terrible (mi-homme, mi-serpent) pour sortir du labyrinthe. Et, c'est l'amour de ses proches – de sa mère en particulier – qui le sauve comme celui d'Ariane pour Thésée. Voldemort rappelle d'ailleurs que c'est déjà l'amour de la mère de Harry Potter qui s'est sacrifiée pour protéger son fils qui a permis à Harry Potter d'être « le survivant ».

3/ Rédaction d'une synthèse collective sur les caractéristiques du labyrinthe merveilleux.

Prolongement : Commencez le début d'un récit merveilleux au brouillon. Racontez comment votre héros se retrouve dans un labyrinthe. Votre labyrinthe doit être décrit minutieusement. Inspirez-vous, par exemple, de votre dessin de la séance 1 et du labyrinthe d'*Harry Potter et la coupe de feu*. Vous arrêterez votre récit après l'entrée de votre héros dans le labyrinthe.

Séance 3 : Le « labyrinthe » ludique - Inventer un escape game (1h)

Objectifs : Développer la cohésion de groupe. Faire travailler la logique et l'intelligence collective.

Motiver les apprentissages par une activité ludique. Réinvestissement d'une activité dans un récit.

Activité préparatoire : lecture offerte de quelques débuts de récits d'élèves. Remarques et conseils.

Demander aux auditeurs d'imaginer une suite à ce qu'ils ont entendu.

1/ La mode du jeu d'évasion grandeur nature (cours magistral)

- Lien avec le labyrinthe : trouver la sortie et non plus le centre.
- Déclinaison physique et ludique d'un type de jeu vidéo.
- Qualités requises pour réussir à s'échapper : réflexion, persévérance, logique...

2/ Comment créer son escape game (ou escape room) dans un cadre pédagogique

- Définir l'objectif principal.
- Penser au nombre de participants par escape game (2 à 10 joueurs).
- Créer des binômes-maître du jeu (inventeurs d'un escape game).
- Imaginer un scénario : Pourquoi les joueurs sont-ils bloqués ? Que doivent-ils chercher ? Que se passera-t-il s'ils ne parviennent pas à sortir ?
- Inventer des énigmes surprenantes et ludiques.
- Penser à utiliser des objets, des codes pour les énigmes.
- Prévoir des coups de pouce si les équipes sont bloquées.
- Tester le jeu.

Prolongement : Prolongez votre récit merveilleux. Pour sortir du labyrinthe, inspirez-vous de la séance et des énigmes inventées pour insérer des énigmes dans votre récit (deux-trois maximum). Vous arrêterez votre récit, lorsque votre héros aura résolu les énigmes. Mais une dernière épreuve l'attend sur laquelle nous travaillerons dans une prochaine séance.

→ Cette séance peut être prolongée par un EPI²¹⁹ avec un professeur d'une autre discipline (mathématiques, histoire, technologie...). La réalisation du projet résidera alors dans la création d'un escape game par les élèves de la classe qui sera testé par les parents d'élèves, une autre classe de l'établissement en fin d'année... La conception d'un EPI permettra la mise en place d'un décor, d'une ambiance et d'un travail collaboratif de l'ensemble de la classe. Les énigmes pourront porter, par exemple, sur des connaissances liées aux disciplines concernées par l'EPI.

Pour développer un escape game dans un cadre pédagogique, voir les sites suivants :

<https://profpower.livrescolaire.fr/escape-game-pedagogique/>

http://scape.enepe.fr/IMG/pdf/secrets_escape_game.pdf

Séance 4 : Un labyrinthe terrifiant ? (2h)

Objectifs : Découvrir un réalisateur et son œuvre. Percevoir à nouveau les influences : conte, mythe. Travailler l'interprétation à partir des émotions ressenties devant un film. Emettre des hypothèses. Prendre la parole en public et mettre des mots sur des émotions.

Activité préparatoire : Faire des recherches sur Stanley Kubrick et son œuvre. Etre en mesure de présenter sous la forme d'un exposé de 5 minutes ses recherches à la classe.

→ Pour le bon déroulement de la séance, les élèves ne doivent pas prendre connaissance du synopsis du film avant, ni du genre.

1/ Diffusion de l'extrait de *Shining*²²⁰ de Stanley Kubrick (« The Shining Labyrinthe » - <https://tango.pt/ilammler/Labyrinthes/>) : Diffusion de l'extrait sans les images. Les élèves doivent ensuite émettre des hypothèses sur ce qu'ils ont entendu. Le professeur note au tableau les idées des élèves.

2/ Diffusion du même extrait avec les images : Vérification des premières hypothèses et correction au tableau. Echanges autour des impressions des élèves : Quels sentiments suscitent cet extrait ? Pourquoi ? Quelles images ont retenu leur attention ? Pourquoi ? Quels sont les liens entre les personnages d'après eux ? Quel est le métier de l'homme ? Où se passe cette scène ? A quelle période de l'année ? Que va-t-il se passer ensuite ?

3/ Regrouper les élèves par groupe de 4 : ils doivent imaginer collectivement un bref récit (en s'inspirant éventuellement de la structure narrative du conte merveilleux apprise en sixième) sur ce qui se passe avant l'extrait et après, sur les liens entre les personnages...

4/ **Devoir 1** : Restitution orale et par groupe du récit imaginé à partir de la séquence visionnée.

Grille d'évaluation

Les élèves adaptent leur niveau de langue (syntaxe et lexicale) aux destinataires	/5
Les élèves regardent leurs interlocuteurs et s'expriment avec énergie	/5
Les élèves essaient d'utiliser les ressorts expressifs de la parole pour captiver leur auditoire	/5
La prestation du groupe montre que le travail collectif a été bien réparti et organisé	/5
Note	/20

5/ Livrer aux élèves le synopsis du film et quelques éléments d'analyse de la séquence. S'appuyer par exemple sur la page 3 (synopsis) et sur les pages 14 et 15 (Analyse de séquence « Tel est pris qui croyait prendre ») du dossier pédagogique du CNC édité dans le cadre de « Lycéens et apprentis au cinéma » sur le film de Kubrick. (<http://www.cnc.fr/web/fr/lyceens-et-apprentis-au-cinema1/-/ressources/3908511>)

Prolongements : a. Montrer aux élèves la scène du labyrinthe sous la neige, lorsque Jack poursuit Danny pour le tuer. b. A la maison, les élèves doivent prolonger leur récit merveilleux en imaginant le combat

²¹⁹ Voir page 21.

²²⁰ Stanley Kubrick, *The Shining*, Etats-Unis et Royaume-Uni, 1980.

contre le monstre qui se trouve dans le labyrinthe. Ils peuvent s'inspirer des deux figures de monstre vues dans la séquence : le sorcier-serpent, le père-ogre-minotaure.

Séance 5 : Le labyrinthe impossible (1h)

Objectifs : Observer et interpréter une œuvre d'art qui désoriente le regard. Faire des liens entre des objets culturels d'époques différentes.

1/ Projection de la lithographie de Maurits Cornelis Escher, *Relativité*, 1953. 27,7x29,2cm

L'œuvre est consultable ici : <http://www.mcescher.com/gallery/back-in-holland/relativity/>

Faire circuler en parallèle un poster de l'œuvre.

2/ Analyse de la lithographie d'Escher

- Quel est le sens de la lithographie : de quel côté faut-il pencher la feuille ?
- Les élèves doivent choisir un des personnages et suivre les trajets possibles pour celui-ci.
- Explication des trois points de fuite de la lithographie qui créent trois espaces distincts avec trois gravités. (La plupart des silhouettes n'ont aucune chance de jamais se croiser).

3/ Illustration en mouvement de la lithographie d'Escher

Visionnage d'un extrait de *Labyrinthe* réalisé par Jim Henson (1986) :

« Labyrinthe Escher Bowie » <https://tango.pt/ilammler/Labyrinthes/>

YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=k1Z2pk5J9Ng>

4/ Synthèse sur le labyrinthe impossible : Une œuvre qui offre une vision pessimiste du monde : un monde sans issue où des êtres sans visage ne se rencontrent jamais ? Ou un jeu vertigineux et ludique avec la perception de l'observateur à la manière d'un kaléidoscope ?

Séance 6 : Dans le dédale d'une œuvre d'art ou quand le lecteur devient l'auteur (1h)

Objectifs : Découvrir un mouvement littéraire qui a mis au centre de sa pratique les jeux avec les mots. Aborder ce que peut être une œuvre d'art « labyrinthique ». Lire un texte interactif et découvrir que ce principe est actualisé dans les séries télévisées.

Activité préparatoire : Effectuer sur Vikidia une recherche sur ce qu'est l'OULIPO.

1/ Synthèse sur l'OULIPO

2/ Découverte d'« un conte à votre façon » de Raymond Queneau (*Contes et propos*, éditions Gallimard, 1981).

➔ Distribuer le texte aux élèves. Demander à chaque élève de lire une première fois silencieusement le texte en choisissant son parcours de lecture (l'élève entoure les numéros choisis). Faire lire successivement trois élèves pour écouter trois histoires différentes.

3/ Mettre en parallèle cet exercice littéraire avec les séries interactives

Exemple intéressant : *Mosaic*, mini-série américaine créée par Steven Soderberg (diffusée à partir du 22 janvier 2018 sur HBO). Avec une application, le spectateur peut visionner les huit heures de vidéo de la série – sans en modifier l'histoire – mais il peut décider d'en savoir un peu plus sur une rencontre ou un personnage.

Autre exemple : *Netflix* et ses dessins animés dont vous êtes le héros²²¹.

Prolongement : Terminez votre récit merveilleux et proposez à la manière de Raymond Queneau deux fins possibles.

Séance 7 : Evaluation de fin de séquence (1h30)

Apporter en classe les brouillons du récit merveilleux. Rédaction sur table au propre.

Séance 8 : Pour aller plus loin - Dédales suburbains (1h)

Objectifs : Elaborer une interprétation des images. Etablir des liens entre des productions artistiques différentes. Aborder une dernière représentation du labyrinthe à travers la représentation de l'uniformité de la banlieue moderne (et américaine). Percevoir la charge critique d'une œuvre artistique. Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre.

1/Analyse d'image

²²¹ Voir : http://www.lemonde.fr/pixels/article/2017/06/20/netflix-teste-le-dessin-anime-dont-vous-etes-le-heros_5148246_4408996.html

→ Projeter au tableau la photographie aérienne d'Alex MacLean, *Circular housing Development*. Sun City Arizona.



222

→ Demander aux élèves de noter trois-quatre termes qui leur viennent à l'esprit en regardant la photographie de MacLean.

→ Recueillir au tableau les mots proposés. Faire un lien avec la thématique de la séquence.

2/ Analyse du générique de la série *Weeds*

→ Synopsis : Dans une banlieue chic américaine Agrestic, Nancy Botwin est confrontée à des difficultés financières depuis la mort de son mari. Elle décide, alors, de vendre de la drogue pour conserver son niveau de vie.

→ Visionnage du générique : <https://www.youtube.com/watch?v=6fwwR9VmqRc>

→ Quelques éléments pour l'analyse : Rapprochement progressif : première image montrant le programme immobilier, puis le programme en construction, quelques maisons puis l'entrée majestueuse et le nom de la ville (Agrestic : onomastique > agressivité, Agreste > qui a des caractéristiques qu'on attribue aux personnes vivant à la campagne, dur, rustre, austère...). Glissement visuel de l'espace aux habitants qui, comme le souligne avec férocité la chanson du générique, sont tous identiques, représentent « une humanité formatée²²³ ». Un élément vient « menacer » cette uniformité dans la dernière image du générique : l'émergence de l'ombre d'une feuille de cannabis.

→ Distribution des paroles de la chanson

« Little Boxes »²²⁴, bande-son du générique :

Little boxes on the hillside,
Little boxes made of ticky tacky
Little boxes on the hillside,
Little boxes all the same.
There's a pink one and a green one
And a blue one and a yellow one
And they are all made out of ticky tacky
And they all look just the same.

And the people in the houses
All went to the university
Where they were put in boxes
And they came out all the same.
And there's doctors and lawyers
And business executives
And they are all made out of ticky tacky

²²² <http://www.mheu.org/fr/chronologie/alex-maclean-1.htm>

²²³ Gérald Billard, Arnaud Brennetot, Bertrand Pleven, Amandine Prié et Donna Spalding Andréolle, « Subversive suburbia : L'effondrement du mythe de la banlieue résidentielle dans les séries américaines », *TV/Séries* [En ligne], 2 | 2012, mis en ligne le 01 novembre 2012. URL : <http://tvseries.revues.org/1356>

²²⁴ Chanson folk, composée par Malvina Reynolds en 1962.

And they all look just the same.²²⁵ [...]

3/ Synthèse sur ces « labyrinthes » suburbains et ce qu'ils représentent.

Sources principales : TDC, « Le labyrinthe » n°972, 15 mars 2009. *L'oral à la parole, pratiques de l'oral au collège*, sous la direction et la coordination de Michelle Béguin, collection « Pratiques à partager », CRDP de l'académie de Versailles, 2013. <http://www.cnc.fr/web/fr/lyceens-et-apprentis-au-cinema1/-/ressources/3908511>
Gérald Billard, Arnaud Brennetot, Bertrand Pleven, Amandine Prié et Donna Spalding Andréolle, « Subversive suburbia : L'effondrement du mythe de la banlieue résidentielle dans les séries américaines », *TV/Series* [En ligne], 2 | 2012, mis en ligne le 01 novembre 2012. URL : <http://tvseries.revues.org/1356>

3.2.2. « De l'art de déformer l'information » : groupement d'œuvres et d'extraits

La séquence que je souhaite proposer maintenant est une séquence thématique puisqu'elle questionne les frontières entre fiction et réalité mais elle se penche également sur le fonctionnement d'un genre, le documentaire, à travers ses détournements : « documenteur », « mockumentary ». Elle s'inscrit dans l'objet d'étude au programme de quatrième « Informer, s'informer, déformer » et permet de traiter en partie un autre objet d'étude « la fiction pour dire le réel ». Ainsi, j'ai imaginé ouvrir cette séquence par des lectures cursives qui introduisent les notions qui vont être développées en classe. Des journalistes s'inventent une fausse identité pour mieux témoigner de la réalité sur laquelle ils ont décidé d'enquêter. Les habits fictionnels rendent possible le témoignage sur le réel. Nellie Bly se fait passer pour démente et est internée dans une institution psychiatrique. Elle va pouvoir, ainsi, dénoncer les mauvais traitements dont sont l'objet les patientes. John Howard Griffin parvient à changer sa couleur de peau et fait l'expérience de la ségrégation et du racisme dans le sud des Etats-Unis. Florence Aubenas, quant à elle, change d'identité et devient femme de ménage intérimaire. Elle rend compte sans fioriture de l'extrême précarité à laquelle elle a été confrontée. Dans le même ordre d'idées mais avec un mouvement inverse et plus de légèreté, les documentaires visionnés pendant la séquence s'amusent à « faire vrai », usent du montage et des ressources sonores pour mieux déformer la réalité. Mais cette démarche n'en révèle pas moins des problématiques bien réelles

²²⁵ Traduction personnelle :

« Petites boîtes sur le coteau/ Petites boîtes faites de brique et de broc/ Petites boîtes sur le coteau/ Petites boîtes, toutes pareilles./ Il y en a une verte et une rose/ Et une bleue et une jaune/ Et elles sont toutes faites de brique et de broc/ Et elles ont toutes l'air exactement pareilles.
Et ces gens dans les boîtes/ Vont tous à l'université,/ Et ils sont tous mis dans des boîtes,/ Et ils en sortent tous pareils./ Et il y a des médecins et il y a des avocats/ Et des cadres commerciaux,/ Et ils sont tous faits de brique et de broc/ Et ils ont tous l'air exactement pareils.[...] »

et d'actualité. Manipulation des images, faux témoignages et montages sonores font paraître bien poreuses les frontières « audiovisuelles » entre réalité et fiction. Cette séquence a, bien entendu, une ambition citoyenne : rendre les élèves vigilants face à l'information reçue mais elle n'en conserve pas moins une dimension ludique par l'expérimentation en classe de l'art de la déformation. Plusieurs séances conduiront les élèves à produire eux-mêmes des documents trafiqués, de pures fictions qui « font vrai ». Enfin, une attention particulière sera portée tout au long de la séquence aux ressources de la parole à travers des débats, des échanges et des lectures expressives.

Séquence : « De l'art de déformer l'information »
Groupement de films et d'extraits de films
Thématique : « Informer, s'informer, déformer ? »
Classe de 4^{ème}

Objectifs : Découvrir des documents sur des supports et dans des formats divers. Comprendre l'importance de la vérification et du recoupement des sources, les effets de la rédaction et du montage. Se familiariser avec un genre : le documentaire à travers ses détournements sous la forme de « documenteurs ». S'interroger tout au long de la séquence sur les frontières fragiles entre réalité et fiction, sur ce que peut la fiction pour dire le réel et comment les effets de réel peuvent être exploités dans la fiction. Ainsi, cette séquence résonne également avec une autre thématique au programme de quatrième : « La fiction pour dire le réel ». Cette séquence conduira les élèves à s'approprier les caractéristiques du « faire vrai » pour créer un court « documenteur » à leur tour. La séquence permettra également de multiplier les pratiques de l'oral.

Devoir 1 - Lectures cursives

Inventer un personnage de fiction pour dire le réel. L'écriture journalistique « undercover ».

- Nellie Bly, *10 jours dans un asile*, éd. Points, 2015. 6 euros. 140 pages.

Engagée en 1887 au journal *New York World* du célèbre Joseph Pulitzer, Nellie Bly a pour mission de se faire passer pour folle et d'intégrer un asile d'aliénés. Dans ce reportage, elle met en lumière les conditions épouvantables d'internement des patientes ainsi que les méthodes criminelles du personnel.

- J. H. Griffin, *Dans la peau d'un noir*, Folio, éd. Gallimard. 7 euros. 249 pages.

En 1959, un journaliste américain, John Howard Griffin s'inflige un lourd traitement chimique pour changer la couleur de sa peau. Dans son livre, il fait le récit de la ségrégation raciale et des humiliations subies par les Noirs en Alabama.

- Florence Aubenas, *Le Quai de Ouistreham*, éd. Points, 2011. 6-7 euros. 260 pages.

Début 2009, la journaliste Florence Aubenas décide de se transformer en demandeuse d'emploi. Durant six mois, elle partage le quotidien des vraies victimes de la crise économique actuelle, à savoir des hommes et surtout des femmes qui alternent emplois précaires et périodes de chômage. (*Lecteurs expérimentés.*)

Rendre compte de sa lecture sous forme d'interview

SUJET

Vous êtes journaliste et vous avez obtenu de rencontrer en exclusivité le personnage principal du livre que vous avez lu ! Interviewez-le sans plus attendre ! Rédigez ensuite l'interview (questions et réponses). **Votre interview doit rendre compte de votre lecture attentive de l'œuvre choisie.**

COMMENT PROCEDER ?

1/ Pendant la lecture

➔ Soulignez au crayon de papier les passages qui pourraient faire l'objet d'une question : ses idées, son caractère, son évolution dans le livre, quelques péripéties, les tics de langage ou expressions qui lui sont propres...

2/ La rédaction

- Ecrire les questions et les réponses en faisant les transformations nécessaires (passage au discours direct à la première personne, expressions du langage parlé ou tournures familières, ponctuation expressive, phrases courtes).
- Ecrire les réponses du personnage en bon français, c'est-à-dire, supprimer les euh !, les répétitions... Mais respecter les propos, la valeur des mots, les tournures originales utilisées par le personnage.
- Inventer 10 questions pertinentes et y répondre.
- Vérifier la cohérence et l'ordre des questions-réponses.

3/ La présentation du devoir

- Choisir un titre.
- Ecrire un chapeau (vous pouvez décrire le lieu de l'interview ou autre et présenter un peu le personnage que vous allez interviewer)
- Illustrer l'interview avec une photo (réelle puisqu'il s'agit de journalistes infiltrés comme Aubenas, Bly, Griffin.).
- L'interview est signée au moyen de la formule : *propos recueillis par*

Séance 1 : Cerner le genre (1h)

Objectifs : *Cerner ce qu'est un documenteur ou faux-documentaire. Faire le point sur les problématiques qui vont guider le travail en séquence. Apprendre la notion de mot-valise.*

Activité préparatoire (en classe) : Par binôme, inventer la définition de « documenteur » et utiliser le mot dans une phrase qui en précise le sens.

1/ Définir ce qu'est le documenteur (ou faux-documentaire).

Terme français inventé par Agnès Varda pour son film sorti en 1980 *Documenteur*. Ce mot-valise désigne un canular qui tout en ayant l'apparence d'un vrai documentaire montre une histoire où (presque) tout est inventé ou bien défend une idée farfelue.

Terme à distinguer du *mockumentary* où l'intention parodique est visible, du docu-fiction (assemblage d'éléments documentaires et d'éléments fictionnels revendiqués), du *docu-drama* (reconstitution par la fiction d'un événement réel) ou encore du *found-footage* (enregistrements trouvés) dont le principe consiste à présenter une partie ou la totalité d'un film comme étant des enregistrements authentiques.

→ Deux problématiques : Quels sont les éléments qui donnent au documenteur « l'apparence » d'un documentaire ? Pourquoi mentir ?

2/ Notion – le mot-valise

Cours et exercices

3/ Visionnage de *The Centrifuge Brain Project* de Till Nowak (2011, Allemagne)

Lien vers la vidéo avec sous-titres français → <https://www.youtube.com/watch?v=RVeHxUVkW4w>

Prolongement : D'après vous, ce documentaire est-il un documenteur, un docu-fiction, un *mockumentary* ? Répondez à cette question avec des exemples précis tirés du film.

Séance 2 – Echapper à la réalité avec *The Centrifuge Brain Project* (1h)

Objectifs : *Définir le mockumentary. Être attentif aux éléments qui donnent de la crédibilité aux propos et aux images, à ce qui « fait vrai ».*

1/ Définir le sous-genre du documentaire de Till Novak

→ Les élèves doivent lire leur réponse à l'activité de prolongement du cours précédent.

→ Si certains élèves ne sont pas d'accord, laisser la place au débat.

2/ Deuxième visionnage de *The Centrifuge Brain Project*

→ Distribuer une feuille avec un tableau à deux colonnes : « Ce qui fait vrai » / « Ce qui fait douter ».

Ce qui fait vrai	Ce qui fait douter
<i>Lieux : centre de recherche, laboratoire, véritable fête foraine</i>	<i>Les manèges : matériellement irréalisables et de plus en plus fous.</i>
<i>Personnage : Scientifique (blouse blanche), ordinateur, nom et profession</i>	<i>Les problèmes (mettant en danger la vie des participants) liés aux attractions minimisés par le scientifique.</i>
<i>Éléments scientifiques : graphiques, diagrammes, termes spécialisés, plan détaillé des « manèges »</i>	<i>Citation clin d'œil : « Et la vie tout entière est un effort pour échapper à la réalité »</i>
<i>Images d'archives</i>	<i>Scientifique qui danse dans le dernier plan.</i>

Générique de fin avec le nom du comédien qui joue le rôle du scientifique.

- Pendant ce second visionnage, les élèves doivent remplir le tableau.
 - Mise en commun des réponses et synthèse au tableau et dans le cours.
- 3/ Travailler l'argumentation et l'écriture de synthèse : Pourquoi mentir ?
- Les élèves doivent rédiger une réponse détaillée à la question suivante : *A votre avis, que cherche à nous dire le réalisateur Till Novak avec ce documenteur ? (Dimension ludique, philosophique et réflexion sur les images.)*

Séance 3 : Le canular radiophonique (1h30)

Objectifs : Découvrir la légende médiatique de *La Guerre des mondes* comme preuve du pouvoir de la radio sur notre imaginaire. Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole.

1/ Ecouter l'émission / Lire le texte <https://www.youtube.com/watch?v=WnXwJS6MMfA&t=1124s> (TC in > 15 :42 / TC out 18 :43)

Texte : Extrait correspondant de *La Guerre des mondes*, (pièces radiophoniques d'après H. G. Wells), E. Koch, 1938. De « *Amis auditeurs, c'est le spectacle le plus terrifiant que j'aie vu de ma vie [...]* » à « *Bruit du microphone qui tombe, puis silence de mort.* »

- Questionnez les élèves sur leurs réactions à l'écoute de cette émission.
- Quels sont les moyens utilisés pour faire croire aux auditeurs qu'ils vivent une invasion martienne en direct ? (*Installation d'un cadre réaliste : une émission radiophonique musicale en duplex d'un célèbre hôtel de luxe, invités français très connus ; variété des genres radiophoniques utilisés : flash météo, jingle, direct, retransmission, duplex, communiqué, reportage, interview ; tonalité des voix de plus en plus inquiètes ; bruitages, cris, travail du souffle et de la respiration.*)

2/ Analyser la Une du *Daily News* du 31 octobre 1938



FAKE RADIO 'WAR' STIRS TERROR THROUGH U.S.



- Quelles sont les techniques utilisées pour dramatiser l'événement ? (*gros titre, assemblage de trois photographies qui résument les trois grandes étapes de l'affaire de La Guerre des mondes : canular, panique, regrets d'Orson Welles. Première photographie : femme présentée à côté d'un poste radio, avec un bras cassé, comme victime de « guerre ». Prise de vue en contre-plongée d'Orson Welles, surexposition, projection de l'ombre, travail sur la posture. Dernière image rappelle l'invasion martienne à partir d'une machine créée pour une autre histoire imaginée par H.G. Wells...*)

3/ Synthèse écrite : « Du canular à la légende, illustration de la rivalité entre presse écrite et radiodiffusion à l'époque. »

Prolongement : Dire un extrait de l'émission

- Sélectionnez une partie du texte avec votre binôme puis travaillez votre lecture de façon expressive afin de la rendre crédible et impressionnante pour votre auditeur.
- Ajoutez ensuite des bruits à certains endroits.
- Déterminez qui lira le texte et qui fera les bruitages.
- Proposez votre travail à la classe, derrière un rideau.

Quelques conseils : modulez votre voix en relation avec les types de phrases et le lexique ; travaillez la respiration et le souffle, insérez des silences aux bons moments ; créez des bruitages qui ponctuent le

discours (grincements, cris d'épouvante, bruit de pas, sifflement et bourdonnement, bruit de flammes avec du papier froissé, etc.)

Séance 4 : Le vocabulaire de la presse (1h30)

Objectifs : *Enrichir son vocabulaire. Apprendre le lexique de la presse. Distinguer objectivité et subjectivité. Travailler sur les connotations. Participer à un débat et trouver des arguments.*

Séance à construire à partir de manuels scolaires de quatrième (*Fleurs d'encre 4^{ème}*, Hachette éducation, 2016 ; *Le Livre scolaire* <http://fr.calameo.com/read/000596729e80726d0c3c0>, *Le Vocabulaire par les exercices 4^{ème}*, Cahier d'exercices 2017, Bordas)

Exercices sur les mots de la même famille que « informer ».

Exercices sur le vocabulaire de la presse écrite, analyse d'une « Une », de la structure d'un article.

Exercice sur les connotations (mots de la presse dépréciatifs, neutres ou mélioratifs).

Exercice sur le vocabulaire de la presse en ligne.

Exercices sur l'objectivité et la subjectivité de certains énoncés journalistiques.

Prolongement : organiser un débat.

→ Selon vous, l'écriture journalistique doit-elle être objective ou subjective ?

→ Pour trouver vos arguments, inspirez-vous des exercices de la séance et de votre culture personnelle.

Devoir 2 : Interrogation écrite sur le vocabulaire de la séance.

Séance 5 : Atelier « doublage à l'arrache » (2h)

Objectifs : *Percevoir les possibilités de détournement des images avec la voix off et le commentaire. Consolider les notions de subjectivité/objectivité/connotations. Pratiquer l'oral de manière ludique en détournant un extrait de reportage télévisuel par un faux-doublage.*

Activité préparatoire (en classe) : Découvrir une scène culte de comédie française à l'origine du titre de la séance et identifier les différentes catégories de sons reproduits à la bouche.

Extrait de *La Cité de la peur* (Alain Berberian et Alain Chabat, France, 1994)
<https://www.youtube.com/watch?v=oIOf5-6Uk38>

1/ Les différentes catégories et statuts de sons – synthèse écrite : paroles, bruits, musique, sons in, sons hors champ, sons off

2/ « Quand la parole donne son sens à l'image »

→ Visionnage extrait *Lettre de Sibérie* Chris Marker (France, 1957), « la scène de Yakoutsk ».

→ <https://www.youtube.com/watch?v=x0NZZdZPSkw>

Une séquence culte filmée par Chris Marker en 1957 qui démontre que le montage sonore et le commentaire peuvent faire dire tout ce qu'on veut aux images. Trois commentaires différents sont portés sur la même séquence d'images de Yakoutie soviétique. Deux incarnent des points de vue radicalement opposés, l'un deux se veut objectif.

→ Demander aux élèves quels éléments sonores sont utilisés par Chris Marker pour modifier le sens des images ? (Musique, commentaire en voix off, vocabulaire dépréciatif ou mélioratif.)

→ D'après ce qu'ils ont compris de l'objectivité dans la séance précédente : peuvent-ils affirmer que le dernier commentaire est objectif ? (Comparaison avec les autobus parisiens, « excellente voiture », « avec courage et ténacité », « embellir leur ville qui en a besoin ».)

3/ Atelier doublage à l'arrache (en salle informatique)

→ Par groupe de deux, les élèves choisissent un extrait de reportage télévisuel ou de documentaire sélectionné au préalable par le professeur.

→ Rédaction d'un texte détournant les images avec éventuellement ajout de bruits, de musique.

→ Lecture expressive du texte et enregistrement avec le logiciel Audacity.

→ Visionnage collectif de quelques travaux d'élèves : le fichier image (sans le son) avec l'enregistrement réalisé par les élèves.

Séance 6 : Fake News (1h - en salle informatique ou séance avec tablette numérique)

Objectifs : *Développer son esprit critique face aux informations. Distinguer les sources d'information. Connaître le fonctionnement des médias en ligne. Définir « Fake News » et « parodie ». S'exercer à la rédaction d'un article de presse parodique.*

Activité préparatoire : Chercher les définitions de « fake news » et « satire ».

1/ Proposer plusieurs titres d'article aux élèves. Ces titres doivent être classés individuellement en trois catégories : « fake news », « parodie », « fait avéré ».

Quelques exemples de titres :

<http://www.legorafi.fr/2018/05/24/parcoursup-un-lyceen-se-voit-proposer-un-an-detudes-dans-un-camp-de-travail-en-coree-du-nord/>

https://www.lexpress.fr/actualite/sciences/l-america-in-qui-a-construit-sa-fusee-pour-prouver-que-la-terre-est-plate-renonce_1963840.html

<https://www.msn.com/fr-fr/actualite/insolite/inquiet-netflix-contacte-un-de-ses-utilisateurs-qui-a-%20regard%C3%A9-188-%C3%A9pisodes-en-une-semaine/ar-BBIWIWe?li=BB0Jji>

https://www.lemonde.fr/economie/article/2018/05/09/uber-reve-de-faire-decoller-ses-taxis-volants-en-2023_5296583_3234.html

<http://geekhebdo.com/requins-alligators-rues-de-miami-lors-de-louragan-irma/>

2/ En groupe, les élèves peuvent consulter l'article en ligne dans son intégralité. Ils doivent repenser leur premier classement et être en mesure d'expliquer les critères qui leur ont permis de déterminer ce nouveau classement. Restitution.

3/ Définition collective (avec trace écrite) de « fake news », « parodie » et « fait avéré ». Faire le point sur les critères pour vérifier une information (vérifier la source, la date, recouper les informations) + utiliser un site spécialisé dans la vérification de la véracité d'une information ou le degré de fiabilité d'un site internet (<https://www.lemonde.fr/verification/>, <https://liberation.checknews.fr/>, <http://www.hoaxbuster.com/>, <http://www.hoaxkiller.fr/>)

Émettre collectivement des hypothèses pour expliquer la recrudescence des fausses informations ces dernières années.

Prolongement : Devoir 3 – Rédiger un article de presse parodique

→ S'inspirer de quelques articles du site parodique www.legorafi.fr (le professeur sélectionne quelques articles en amont de la séance).

→ Respecter la structure de l'article de presse : titre, chapeau, exergue, surtitre, intertitre (réinvestissement de la séance de vocabulaire S4).

Séance 7 : Ciné-Club - Opération lune

Objectifs : Découvrir un documenteur. Établir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses.

1/ Pour préparer le visionnage : Éclairer le contexte historique et les références (Guerre froide à travers la conquête spatiale, Stanley Kubrick, etc.). Il n'est pas nécessaire d'éclairer les élèves au préalable sur le genre du film.

2/ Projection du film (52min) : <https://tango.pt/ilammler/Documenteurs/Op%C3%A9ration%20Lune/>

3/ Échanges-débats autour des émotions des élèves, de ce qu'ils ont appris, du contenu du film de William Karel, sur la manière dont le réalisateur a procédé pour détourner les témoignages et sur ses intentions.

Quelques liens pour préparer la séance :

https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/clemi/semaine_de_la_presse/dossier_operation_lune_arte_0158009_7.pdf

https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/clemi/semaine_de_la_presse/DAP_Ope_ration_Lune_Clemi_Stras_bourg.2018_1_.pdf

<https://histoire-cite.ch/archives/2017/files/Fiche-ped-OPERATION-LUNE.pdf>

Séance 8 : Projet « Archéologie imaginaire »

Objectifs : S'exercer à la création d'une vidéo documentaire. Rédiger un texte pastiche. Travailler en groupe.

Activité préparatoire : Les élèves doivent apporter en classe un objet trouvé ou récupéré.

1/ S'inspirer :

→ Extrait de *La Petite Sirène (The Little Mermaid)*, Walt Disney Pictures, États-Unis, 1989. « Un zigourflex » : <https://www.youtube.com/watch?v=vQt1gf42Ze0>

- Vidéo de Jacques-Louis Nyst, *L'Objet*, 1974. <https://vimeo.com/141764222>
- Sélection de quelques poèmes de Francis Ponge, *Le Parti pris des choses*, 1942.

2/ Produire :

- A partir de l'objet apporté en classe, imaginez un récit écrit retraçant son histoire qui pastiche le discours scientifique de l'archéologie : datation, fabrication, situation géographique et historique, fonctions et usages, etc.
- Présentez votre texte sous la forme d'une « conférence » que vous filmerez.
- Variante : vous pouvez ajouter de fausses interviews ou commentaires en voix « off ».

3/ Restituer :

→ Le professeur intervient à différents moments du projet. Il récupère les textes écrits pour conseils et améliorations éventuelles à l'issue de la phase d'écriture en classe. Il suggère la constitution de groupes pour la réalisation de la vidéo qui sera réalisée à la maison avec un appareil photo ou un smartphone. Il conseille les élèves souhaitant ajouter des commentaires ou des interviews sur les logiciels de montage. Enfin, il impose le format de restitution des productions : durée, poids du fichier, etc. L'étape écrite et le projet final peuvent faire l'objet d'une évaluation.

4/ Valoriser :

- Les meilleures productions feront l'objet d'une projection au collège ou seront mises en ligne sur le site du collège, du CDI, le blog de la classe, etc.

Sources : Jean-Claude Fozza, Anne-Marie Garat, Françoise Parfait, *Petite fabrique de l'image*, éditions Magnard, 2003, p. 272. *Fleurs d'encre 4^{ème}*, Hachette Education, éd. 2016, p. 206-207. *Le Livre scolaire* <http://fr.calameo.com/read/000596729e80726d0c3c0>, *Le Vocabulaire par les exercices 4^{ème}*, Cahier d'exercices 2017, Bordas.

https://www.clemi.fr/fileadmin/user_upload/Fiche_d_accompagnement_Le_Gorafi_-_SPME_2018.pdf

3.3. Etudier l'œuvre cinématographique à l'échelle de la séquence : exemple de deux séquences autour de deux œuvres intégrales

L'enjeu avec ces deux dernières séquences consacrées à l'étude d'une œuvre cinématographique intégrale est quelque peu différent des propositions précédentes. En effet, il s'agit moins ici d'innover que de montrer que l'on peut aisément travailler des notions de français avec l'objet filmique, au même titre qu'avec un texte littéraire.

3.3.1. « La Part des anges de Ken Loach, une fable écossaise » : œuvre intégrale

Avec *La Part des anges*, les élèves seront ainsi amenés à effectuer tout un travail sur le lexique de la nourriture et de la dégustation, mais aussi sur les synonymes, antonymes, l'onomastique et les niveaux de langue. Par ailleurs, le film de Ken Loach peut aisément se lire comme une fable avec ses morales et ses personnages astucieux qui par la ruse parviennent à se sortir d'un mauvais pas et à « résister au plus fort ».

Séquence : « La Part des Anges de Ken Loach, une fable écossaise »

Œuvre intégrale *La Part des Anges* de Ken Loach

Thématique : Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques

Classe de 6ème

Place de la séquence dans la progression annuelle : cette séquence gagnerait à être étudiée en fin d'année avec des élèves de sixième plus matures. En effet, les thématiques abordées, l'âge des protagonistes à l'écran n'entraînent pas forcément une identification des élèves. Une autre alternative consisterait à aborder cette séquence en début d'année en parallèle de la Semaine du goût, mais le professeur doit s'assurer au préalable de la maturité du groupe classe.

Objectifs de la séquence : *Comprendre comment s'inventent et se déploient les ruses de l'intelligence aux dépens des puissants et quels sont les effets produits sur le lecteur ou le spectateur. S'interroger sur la finalité, le sens de la ruse et sur les valeurs mises en jeu. Développer son lexique. Comprendre, interpréter et analyser un film.*

Devoir 1 - Visionnage « cursif »

La ruse au cœur du film

Etape 1 : se procurer (emprunt en médiathèque municipale ou au CDI, achat en VOD) un des films suivants :

- *Fantastic Mr. Fox*, Wes Anderson, Etats-Unis, 2009.
- *Le Chat du Rabbin*, Joanne Sfar et Antoine Delesvaux, France, 2011.
- *Hors-jeu* (Offside), Jafar Panahi, Iran, 2006.
- *Les Citronniers* (Shajarat Limoun), Eran Riklis, France-Israël-Allemagne, 2008.

Réaliser une critique audio ou vidéo de votre visionnage.

Etape 2 : rédiger une critique sur le film visionné en insistant sur la ou les ruses dans le film. Vous évoquerez vos réactions de spectateurs (avez-vous ri ? souri ? été ému ? A quels moments ?).

Etape 3 : s'entraîner à lire sa critique (intonation, expressivité, silence, souffle).

Etape 4 : enregistrer sa critique audio ou vidéo.

Séance 1 : Entrer dans la séquence

Objectifs : *Créer un horizon d'attente chez les élèves. Préparer la vision du film. Construire du sens et élaborer des significations. Emettre des hypothèses à partir d'une affiche de film et du titre. Travailler sur le mot ruse et les héros rusés.*

Activité préparatoire : Les élèves doivent apporter en classe des illustrations représentant des héros ou héroïnes rusés.

1/ Identifier à partir des illustrations des élèves, les caractéristiques des héros rusés et leurs raisons de ruser. Coller l'illustration en ouverture de séquence. Trace écrite.

2/ Projection au tableau de l'affiche anglaise du film.

→ Demander aux élèves de décrire l'affiche.

→ Emettre des hypothèses sur le lieu, les personnages, l'intrigue, le genre du film.

→ Donner aux élèves la traduction du titre, entamer une réflexion sur ce que peut être « la part des anges ».

3/ Activité d'écriture brève avec amorce : à partir de l'amorce suivante « *Pour moi, « la part des anges » c'est...* », les élèves doivent écrire leur propre définition de ce titre énigmatique.

Prolongement : à la maison, les élèves font des recherches sur ce que signifie l'expression « la part des anges ».

Séance 2 : Les « anges » face aux juges

Objectifs : Interpréter une séquence du film. Identifier le ton d'une séquence de film. Découvrir un aperçu du fonctionnement de la justice : la comparution immédiate. Etablir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses.

Activité préparatoire : Retour sur les recherches des élèves. Faire un lien avec les kilts et les bouteilles que portent les personnages sur l'affiche.

1/ Visionnage de la séquence d'ouverture du film « Au tribunal » : TC in 00 :31 / TC out 06 :31

2/ Questions de compréhension sur la séquence filmique :

→ Où se passe la scène ? (Introduire la notion de flashback.)

→ Qui est le personnage principal ? Qui sont les personnages secondaires ? (Temps de la séquence consacré à Robbie, passé du personnage développé...)

→ Quelle est la tonalité de la séquence ? Comédie avec les délits mineurs d'Albert, Rhino et Mo, niveaux de langue, flashback sur le délit d'Albert, ivresse. Ces personnages vous paraissent-ils rusés ? Mais dimension tonalité pathétique également : délits mineurs entrecoupés de délits reflétant la détresse sociale (désespoir d'un homme qui commet un délit pour retourner en prison, femme de ménage qui continue à percevoir les allocations de chômage) et gravité des faits de violence reprochés à Robbie.

→ Le sens de la mise en scène : des personnages jugés qui n'ont pas la parole (analyse de la voix de la justice en hors champ), différence entre les regards des jugés et ceux des juges, différence des niveaux de langue, sympathie du spectateur dirigée vers Robbie (et les autres prévenus), avec les circonstances atténuantes énumérées par son avocate, et la menace qui semble peser sur lui, avec la réaction de Clancy et ses hommes au prononcé du jugement.

3/ Point sur la procédure judiciaire : la comparution immédiate et le travail d'intérêt général.

4/ Synthèse écrite : Les élèves écrivent un résumé personnel de la séquence visionnée.

Prolongement : Lecture et analyse d'un extrait de la fable de La Fontaine « Les animaux malades de la peste » (Livre VII, fable 1) qui est une dénonciation de la justice des puissants et du pouvoir de la parole. De « *Le Lion tint conseil, et dit : Mes chers amis,* » à « *Les jugements de cour vous rendront blanc ou noir* ».

Visionnage du film de TC in > 6 :31 à TC out > 40:40

Séance 3 : La langue de la dégustation

Objectifs : Travail sur les synonymes, les antonymes et les niveaux de langue. Découvrir l'art de la dégustation et son vocabulaire spécifique. Interpréter une séquence de film. Initiation aux différents comiques. Faire le point sur les qualités du rusé Robbie.

Activité préparatoire : Chercher dans un dictionnaire des synonymes et des antonymes du verbe boire : *trinquer, écluser, avaler, siroter, picoler, chopiner, vider, ingurgiter, laper, se souler, siffler, se taper, déguster, se désaltérer, se cuiter / régurgiter, cracher, rejeter, rendre...*

1/ Classer les synonymes et antonymes trouvés par les élèves en fonction de leur niveau de langue.

2/ Visionner l'extrait du film où Robbie initie ses amis à la dégustation de whisky (TC in > 36 :48 à TC out > 40 :40).

3/ Analyse de la séquence :

→ Qui goûte ? Qui boit ?

→ Quels sont les sens sollicités lors de la dégustation ?

→ Quels éléments de la séquence déclenchent le rire du spectateur ?

→ Le sens de la mise en scène : comment la mise en scène met-elle l'accent sur le talent de Robbie ? (Des personnages en opposition : niveaux de langue et vocabulaire, ceux qui goûtent et ceux qui boivent et crachent, poésie des sens et vulgarité, personnages sérieux et personnages comiques).

4/ Un portrait construit par opposition : synthèse sur le talent qu'a développé Robbie.

Prolongement : Activité d'écriture ludique : « *Le sens explose du sous-bois terreux du passé. Les arômes humides et sombres de jadis nous cernent.* » Transformez ces deux phrases en niveau de langue courant puis familier. Variante : Transformez le dialogue scénarisé suivant en langage soutenu.

ALBERT : Vous vous foutez de ma gueule ? Vous me prenez pour un abruti ?

MO : T'es vraiment con. Ecoute-le. Il va t'expliquer.

RHINO : On a bu tout ça et on est même pas bourrés.

AMI DE ROBBIE : *Ouais, moi aussi je veux un truc qui déchire*²²⁶.

Visionnage du film de TC in >40 :40 à TC out > 1 :00 :33

Séance 4 : « On ne juge pas un livre à sa couverture »

Objectifs : Travailler sur les expressions figées. Rédiger un texte d'imagination en s'appuyant sur un extrait de film comme amorce. Analyser un extrait de film. Identifier les valeurs véhiculées par le film. Etablir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses.

Activité préparatoire : Voici le titre de la prochaine séance de cours : « On ne juge pas un livre à sa couverture », quel est le sens de cette expression figée ?

1/ Les expressions figées :

→ Présentation des recherches des élèves sur l'activité préparatoire.

→ Cours sur les expressions figées.

→ Exemples et exercices « Les animaux dans les expressions figées ».

2/ Visionnage de la réunion de préparation du vol, TC in > 1 :00 :33 / TC out > 1 :03 :47

3/ Questions de compréhension sur la séquence visionnée :

→ Que projettent de faire les 4 comparses ? *On suppose qu'ils veulent dérober le whisky très ancien et très onéreux.*

→ Comment imaginent-ils procéder ? Quelle est la difficulté principale ? *Ils veulent se faire passer pour des fans de whisky et s'introduire ainsi à la distillerie où se trouve le fameux whisky. Mais les 4 amis ont l'apparence de délinquants et pensent ne pas pouvoir être introduits dans le cercle des amateurs de whisky.*

→ Qui trouve la solution ? N'est-ce pas surprenant ? *Albert est présenté comme un ignorant tout au long de la séquence, c'est pourtant lui qui imagine l'astuce des kilts.*

4/ Synthèse écrite sur l'analyse de séquence « Les trompeuses apparences » : *La question de l'apparence est au cœur de la séquence visionnée (et du film). Les quatre comparses ont l'apparence de jeunes délinquants. Ils ne peuvent, vêtus de leurs habits normaux, s'introduire dans le cercle fermé de la distillerie Balblair où sera mis aux enchères le Malt Mill. Albert suggère alors à ses amis de porter un kilt qui les fera passer pour des écossais fans de whisky. Ce qui est surprenant car la séquence insiste sur son ignorance. Il ne connaît pas La Joconde ni Albert Einstein mais c'est lui qui imagine l'astuce des kilts. Comme le dit Thaddeus Maloney à Robbie plus tôt dans le film : « On ne juge pas un livre à sa couverture » (Never judge a Book by its Cover). Cette expression semble être un des messages du film : les quatre « délinquants » se révèlent de fins stratèges – Robbie en tête – et font preuve d'une grande débrouillardise pour se sortir de la misère.*

5/ Activité d'écriture : imaginer l'arnaque qui va suivre en vous inspirant du récit de Robbie sur le contrebandier qui faisait passer la frontière à ses ânes. Quelques indices sur la ruse imaginée par Robbie sont disséminés dans le décor de la séquence visionnée et dans le récit du contrebandier. **Devoir 2.**

Prolongement : Lecture d'une fable de La Fontaine sur la thématique des apparences trompeuses « Le Cochet, le Chat et le Souriceau » (Livre VI, fable 5) et sa morale « Garde-toi, tant que tu vivras, / De juger des gens sur la mine. »

Séance 5 : Lexique – Vocabulaire de la ruse

Objectifs : Acquérir du vocabulaire. Consolider le travail sur les synonymes effectué en **séance 3**. Découvrir les connotations dépréciatives et mélioratives, la formation des mots et d'autres expressions figées. Rédiger un récit court.

Cette séance peut être construite à partir du chapitre 41 « La ruse et le mensonge dans les fables et fabliaux », page 84-85 du Cahier d'activité Bordas, *Le Vocabulaire par les exercices*, 2017.

On peut proposer à l'issue de la séance d'exercices, une activité d'écriture qui sera évaluée permettant le réinvestissement du vocabulaire découvert dans la séance. Exemple de sujet à développer : « Inventez une ruse. Vous emploierez au moins 8 mots vus pendant la séance. » **Devoir 3.**

²²⁶ Il s'agit ici des sous-titres français du film qui diffèrent donc de la version originale en anglais.

Séance 6 : Le voyage à Balblair

Objectifs : S'entraîner à synthétiser, à justifier et à construire du sens. Participer à des échanges et communiquer ses hypothèses. Percevoir les valeurs défendues par le film et la ruse. Etablir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses.

1/ Restitution des devoirs d'invention de la séance 4. Lecture de quelques productions.

Visionnage du film de TC in > 1 :03 :47 à TC out > 1 :31 :38

2/ Discussion informelle sur la partie visionnée du film et confrontation avec les récits imaginés par les élèves et la ruse de Robbie.

3/ Découper et titrer une séquence longue « Le voyage à Balblair » :

→ Demander aux élèves de proposer un découpage avec des titres du long passage visionné.

→ On peut imaginer le découpage et les titres suivants : 1/ « **En route vers la distillerie** » (TC in 1 :03 :48 / TC out 1 :06 :40), 2/ « **Révélation d'une partie du plan** » (TC in 1 :06 :40 / TC out 1 :10 :46), 3/ « **Dégustation du Malt Mill** » (TC in 1 :10 :47 / TC out 1 :13 :45), 4/ « **La nuit dans le chai** » (TC in 1 :13 :46 / TC out 1 :20 :42), 5/ « **La vente aux enchères ou le jeu des puissants** » (TC in 1 :20 :43 / TC out 1 :25 :08), 6/ « **Le marché avec Maloney** » (TC in 1 :25 :09 / TC out 1 :27 :20), 7/ « **Un retour agité** » (TC in 1 :27 :21 / TC out 1 :31 :38). Pour faciliter l'exercice, on peut proposer un photocopie avec des photogrammes tirés du film à numéroté et titrer.

→ Mise en commun des propositions des élèves et justifications.

→ Cet exercice permet de vérifier la compréhension des élèves sur un passage long et leur capacité à repérer le rythme, le dynamisme, la cohérence et l'habileté du scénario.

5/ Analyser la scène de « la nuit dans le chai » :

→ Visionnage de la scène.

→ Questions de compréhension et interprétation :

- Quels sont les outils que Robbie avait préparés en amont ? *Lampe frontale, portable, petite fiole, tuyau, gants...*
- Quel événement inattendu modifie son plan ? *L'arrivée de Thaddeus dans le chai et l'échec du marché qu'il tente de passer avec le propriétaire du chai.*
- Quelle erreur sans conséquence commet Robbie ? *Il oublie de remettre la gaze sur l'ouverture du fût.*
- Comment Robbie efface-t-il les preuves de son vol ? *Il prélève un autre fût et remplit le fût de Malt Mill avec.*
- Pour aller plus loin : Comment Robbie va-t-il tirer partie de l'entrevue de Thaddeus et Angus dans le chai ? *Robbie va ne voler que trois bouteilles et les revendre à Thaddeus. Il exigera aussi d'obtenir un emploi lors de la transaction.*

6/ Synthèse écrite : *A aucun moment, la mise en scène ne condamne le vol de Robbie. Bien au contraire, tout est fait pour montrer qu'il est rusé : il a anticipé le matériel dont il aurait besoin mais il sait également s'adapter à la situation, saisir une opportunité lorsqu'elle se présente. En outre, Thaddeus qui semblait être un honnête homme, suffisamment riche pour ne pas avoir à tricher, est prêt à commettre le même vol que Robbie. Enfin, on peut remarquer que la scène de « la nuit dans le chai » est suivie par la vente aux enchères filmée par une caméra virevoltante (panoramique droite/gauche rappelant un match de ping pong) où des sommes colossales sont mises en jeu. L'Américain qui achète le Malt Mill à prix d'or ne se rend pas compte du mélange des whiskies. Ken Loach se moque ainsi des nantis et prend clairement le parti de la jeunesse et des pauvres avec ces deux scènes.*

Prolongement : 1/ On peut proposer en prolongement la lecture de l'épisode du Cheval de Troie et faire un parallèle entre la ruse d'Ulysse et celle de Robbie. Si l'enjeu n'est pas le même, il s'agit dans les deux cas de s'introduire chez « l'ennemi », d'utiliser une diversion (le cheval /la dégustation qui concentre toute l'attention) pour se faire enfermer et atteindre la cible. 2/ Un parallèle peut aussi être fait entre la ruse de Robbie et une aventure du roman de Renard qui met en valeur la ruse contre les puissants (voir « Les trois jambons de Maître Ysengrin » sur le site Gallica

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6566860z/f9.image>).

Séance 7 : « On va déguster »

Objectifs : Cette séance peut s'inscrire dans le cadre de la Semaine du goût et permet de sensibiliser les élèves à l'éducation du goût. Être attentif à ses propres sensations, aux ingrédients et utiliser un vocabulaire spécifique. Travailler les comparaisons et les phrases exclamatives. Proposer une activité d'écriture ludique permettant de revenir à des textes classiques littéraires et au genre de l'éloge.

Activité préparatoire : Les élèves apportent en classe un emballage (propre) d'un produit qu'ils aiment manger. En fin de séance, ils écriront un éloge de ce produit en réinvestissant le vocabulaire vu pendant la séance.

1/ Le professeur propose aux élèves 4 marques d'un même produit (chocolat, pain, confiture par exemple). Il choisira des produits différents en proposant des produits industriels et des produits artisanaux.

2/ Les élèves sont invités à goûter les produits et à évoquer leurs sensations en convoquant les cinq sens : toucher, odorat, vue, goût et ouïe.

3/ Les élèves choisissent ensuite un des produits et remplissent une fiche de dégustation préalablement pensée par le professeur avec des exemples de mots : épicé, croustillant, boisé, âcre, opaque...

4/ On peut également leur proposer une roue des arômes (nombreuses propositions sur internet) en fonction des produits dégustés, pour étoffer leur vocabulaire. Comme Robbie dans la scène de dégustation étudiée, ils doivent faire des comparaisons entre les saveurs du produit et d'autres arômes. *Exemple : un chocolat avec des notes florales qui rappellent la rose et des notes épicées qui évoquent le poivre.*

Prolongement : Activité d'écriture

→ Ecrivez un texte élogieux sur le produit que vous avez apporté en classe.

→ Veillez à utiliser du vocabulaire vu pendant la séance et à parsemer votre texte de phrases exclamatives !

→ Pour faciliter l'exercice, le professeur propose en amont quelques exemples de textes élogieux (par exemple, première strophe de « La Chevelure » de Baudelaire dans *Les Fleurs du mal*, 1857).

Visionnage du film de TC in >1 :31 :38 à la fin

Séance 8 : Robbie, prince des vauriens

Objectifs : Travailler sur l'onomastique et l'antithèse. Etablir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses. Percevoir les valeurs défendues par le film et la ruse de Robbie. Aborder la notion d'ironie.

Activité préparatoire : Le titre de la séance suivante est « Robbie, prince des vauriens », sur quels jeux de mots et références repose-t-il ?

1/ L'onomastique du prénom Robbie : signification du prénom en anglais (to rob), lien avec la figure médiévale de Robin des Bois.

2/ Comprendre la dernière séquence visionnée :

→ Qui réalise la transaction avec Thaddeus ? Qui observe cette transaction ?

→ Quel emploi Robbie a-t-il obtenu en plus de l'argent ?

→ Pour qui est la seconde bouteille ?

→ Quel a été le rôle de Harry dans le parcours de Robbie ? (*donner sa chance, transmettre sa passion, permettre de trouver sa voie*).

→ Quelles valeurs sont mises en avant dans la dernière scène du film ? (*débrouillardise, amitié, solidarité, famille, espoir d'une vie meilleure*)

→ Qui livre la morale de cette fable écossaise ? (*Rhino dit : « Il s'est bien débrouillé : un gosse, une meuf, une voiture... »*)

3/ Synthèse écrite « La ruse pour s'en sortir » :

→ Les élèves rédigent une réponse construite et justifiée à la question suivante : qu'est-ce que la ruse de Robbie a permis ?

→ Synthèse collective des réponses des élèves.

4/ Notion : l'ironie

Travailler sur un énoncé ironique. Les derniers mots du film sont : « Tu es un vaurien, Robbie Emerson ! ». Quel sens faut-il donner à cette réplique de Léonie, la compagne de Robbie ?

Évaluation de fin de séquence (Devoir 4) : Proposer une évaluation en deux parties. Une première partie comportant des questions de compréhension sur une séquence du film non analysée (la scène avec les policiers, par exemple) et une seconde portant sur les notions (comique, synonyme, connotations, comparaisons, antithèse, ironie...) et le lexique vus pendant la séquence.

Sources : *Dossier pédagogique sur La Part des Anges* proposé par Anne Vervier du centre culturel Les Grignoux, 2012. *Ateliers d'expression*, Stéphanie Schneider, Accès Editions, 2010. Cahier d'activité Bordas, *Le Vocabulaire par les exercices*, 2017.

3.3.2. « *Indigènes ou la lutte pour la reconnaissance des tirailleurs* » : œuvre intégrale

La séquence proposée à partir du film *Indigènes* de Rachid Bouchareb répond aux exigences du programme pour la classe de troisième et l'objet d'étude : « Agir dans la cité : individu et pouvoir ». Elle questionne surtout les enjeux littéraires et de formation personnelle stipulés dans le Bulletin officiel : « S'interroger sur les notions d'engagement et de résistance, et sur le rapport à l'histoire qui caractérise les œuvres et textes étudiés.²²⁷ ». En effet, comme on va le voir dans le travail proposé aux élèves, la séquence didactique s'ouvre comme le film par une réflexion sur l'engagement des tirailleurs. Mais c'est surtout le rapport de l'œuvre de fiction à l'histoire qui va être questionné tout au long de la séquence. L'affiche canadienne du film, sous-titrée « un film si puissant qu'il changea le cours de l'histoire », annonce clairement l'ambition de l'œuvre. Nous verrons comment cette prétention se retrouve au cœur du film et dans sa stratégie promotionnelle. Et, à partir d'articles de presse, nous tenterons de saisir comment le film a été reçu dans la presse, notamment la presse algérienne. Nous essaierons de comprendre pourquoi le film a fait l'objet de lectures divergentes en France et en Algérie. Ainsi, la séquence accorde une large place à la question de la réception et les élèves seront eux-mêmes amenés à produire une critique du film dans l'évaluation de fin de séquence. *Indigènes* offrira également l'occasion de travailler des notions et des compétences disciplinaires, comme la mise en abyme, les registres (épique, réalisme), les points de vue, les mots d'origine grecque et latine, l'écriture de synthèse (en images, à l'oral et à l'écrit) et l'écriture d'invention type brevet.

²²⁷ *Op. cit.*, p. 250.

Séquence : *Indigènes* ou la lutte pour la reconnaissance des tirailleurs

Etude du film Indigènes de Rachid Bouchareb

Thématique : « Agir dans la cité : individu et pouvoir »

Classe de 3^{ème}

Objectifs : Découvrir une œuvre du XXI^e siècle en lien avec les bouleversements historiques majeurs du XX^e siècle. S'interroger sur les notions d'engagement et sur les rapports à l'histoire qui caractérise l'œuvre étudiée. Comprendre l'efficacité « politique » d'un film et comment la perception de l'Histoire modifie la réception d'un film.

Sortie scolaire : Musée de l'histoire de l'immigration, Palais de la Porte Dorée.

Séance 1 : Cerner le contexte historique et les enjeux de la séquence

Objectifs : Cerner le contexte historique. Découvrir les enjeux de la séquence en étudiant les stratégies argumentatives et promotionnelles déployées dans la bande-annonce du film. Identifier la tonalité épique.

Activité préparatoire : Qui sont les soldats indigènes de l'armée française pendant la Seconde Guerre mondiale ? Effectuer une recherche, prendre quelques notes afin de présenter son travail à l'oral en classe.

1/ Reprise de l'activité préparatoire.

2/ Visionnage de la bande-annonce du film : <https://www.youtube.com/watch?v=wsglMk5Ju74>

3/ Notion : le registre épique

4/ Questions de compréhension et d'analyse

- Repérer la tonalité épique de la bande-annonce : *guerre, musique, effets de dramatisation, héroïsation de 4 personnages...*
- Repérer les stratégies commerciales développées par la bande-annonce : *acteurs célèbres, genre du film de guerre, histoire d'amour, prix d'interprétation masculine au Festival de Cannes...*
- Identifier les visées militantes et pédagogiques : *informations historiques sur fond noir (1943, 233 000 soldats d'Afrique...), quelques phrases significatives (Sami Bouajila : « On est en train de changer le destin de la France... Il est temps que les choses changent pour nous aussi », « Cette fois je vous jure, on aura ce qu'on mérite. » ; officier français : « Toute la France vous regardera, et se rappellera de vous ».)*
- Identifier le décalage entre les propos de Bouajila et la connaissance que les élèves avaient de cet épisode de la Seconde Guerre mondiale avant de commencer la séquence.
- Emettre une première hypothèse sur l'ambition principale du film : *lutte pour la reconnaissance des soldats indigènes, combler le vide de la mémoire.*

4/ Synthèse écrite sur l'analyse de la bande-annonce

Prolongement : Proposer aux élèves de réaliser une affiche imaginaire du film *Indigènes*. Affiche qui doit réaliser une synthèse sur les stratégies pédagogiques et commerciales identifiées dans la séance. Les élèves peuvent travailler à plusieurs sur leur affiche et sont invités à la créer sur l'éditeur d'images Medibang Paint pro. Prévoir un temps dans la séance pour amorcer ce travail en classe et guider les élèves. (**Devoir évalué n°1**).

Visionnage du film *Indigènes* TC in > début à TC out > 00 :14 :09

Séance 2 : L'engagement des indigènes

Objectifs : S'interroger sur les notions d'engagement et de volontariat. Amorcer le portrait des 4 personnages principaux.

1/ Pendant le visionnage, les élèves commencent à remplir le tableau ci-dessous :

Personnage	Pourquoi s'engage-t-il ?	Portrait moral et social
Saïd	<i>Aider la France contre l'occupation Allemande.</i>	<i>Villageois pauvre et timide. Dégoupilleur.</i>

	<i>Soulager sa mère qui vit dans la pauvreté.</i>	
Yasir	<i>Pour l'argent et pour pouvoir marier son frère.</i>	<i>Montagnard, très attaché à son frère, « vénal ». Goumier.</i>
Abdelkader	<i>Gradé, idéaliste, croit en l'armée et en l'égalité des soldats.</i>	<i>Cultivé, épris de justice, prend la défense de ses camarades. Caporal.</i>
Messaoud	<i>Motivations non développées à ce stade du film.</i>	<i>Blagueur, apparaît désabusé. Tireur.</i>

2/ Après le visionnage, discussion informelle avec les élèves sur leurs premières impressions et remarques sur la construction et le contenu du film :

- le titre (en français puis en arabe)
- le générique (images d'archives)
- la production du film : France – Belgique – Algérie – Maroc.
- le découpage du film avec chapitres du noir et blanc à la couleur
- les lieux d'origine des recrues et leur milieu social : villageois pauvres, montagnards, berbères, Algérie, Maroc...

3/ Remplissage collectif du tableau distribué en amont.

4/ S'interroger sur la notion d'engagement volontaire :

➔ Pour aller plus loin et approfondir le propos du film, lecture et analyse de l'article de Claudia Courtois du journal *Le Monde*, 14 août 2004, <https://www.bladi.net/bordeaux-l-errance-d-anciens-combattants-marocains.html>

5/ Synthèse écrite sur l'engagement des indigènes.

Prolongement : Lecture et parallèle avec la mobilisation générale de 1914 dans *Voyage au bout de la nuit* (1932) de L.-F. Céline, éditions Gallimard 1952, Folio n°28, p. 8 à 10. Lecture et analyse de « - Il y a l'amour, Bardamu ! » à « On était faits, comme des rats. »

Séance 3 : Lexique, guerre et lyrisme

Objectifs : *Acquérir du vocabulaire par les exercices. Découvrir une chanson anti-militariste. Découvrir des mots d'origine latine ou grecque. Travailler les synonymes. Rédiger une lettre.*

➔ Cette séance peut s'inspirer des pages 168 et 169 du manuel *L'Envol des lettres 3^{ème}*, (dir. Florence Randanne, Belin, 2016) et des pages 68 et 69 du cahier *Le Vocabulaire par les exercices* (dir. Thomas Gargallo, Bordas, 2017)

Activité préparatoire : Surlignez dans la chanson de Jean-Roger Caussimon « Si vis pacem... » (1977) les termes qui relèvent du lexique de la guerre. D'après vous, quel est le message de cette chanson ?

1/ Exercice sur la formule latine « si vis pacem, para bellum »

2/ Exercice sur les racines grecques et latines (-bell et -polem)

3/ Exercice sur les synonymes de guerre ou bataille

4/ Exercice sur le lexique des opérations militaires

5/ Exercice sur le vocabulaire du film : goumier, pacification, permission, pieds noirs, tirailleurs...

Visionnage du film *Indigènes* TC in > 00 : 14 :10 à TC out > 00 : 43 :00

Prolongement : Activité d'écriture. Imaginez la lettre que Messaoud, de retour au combat, écrit à Irène. Cette lettre doit décrire son quotidien dans l'armée, les batailles et témoigner de son amour pour la jeune femme. Réemployez le vocabulaire vu pendant la séance et respectez la mise en page de la lettre. **(Devoir n°2, rédaction type brevet)**

Séance 4 : Le point de vue dans les scènes de batailles

Objectifs : *Revoir les notions de point de vue dans un récit et aborder le point de vue dans un film. Analyser et comparer deux mises en scène de bataille.*

Activité préparatoire : Etudier les points de vue dans un récit. Après avoir lu plusieurs fois le texte ci-dessous, répondez précisément aux questions.

« [...] Et dès le lendemain matin ça n'a plus eu de cesse encore, dans le perpétuel tonnerre polyphonique sous le grand froid confirmé. Canon tonnant en basse continue, obus fusants et percutants de tous calibres, balles qui sifflent, claquent, soupirent ou miaulent selon leur trajectoire, mitrailleuses, grenades et lance-flammes, la menace est partout : d'en haut sous les avions et les tirs d'obusiers, d'en face avec l'artillerie adverse et même d'en bas quand, croyant profiter d'un moment d'accalmie au fond de la tranchée où l'on tente de dormir, on entend l'ennemi piocher sourdement au-dessous de cette tranchée même, au-dessous de soi-même, creusant des tunnels où il va disposer des mines afin de l'anéantir, et soi-même avec.

On s'accroche à son fusil, à son couteau dont le métal oxydé, terni, bruni par les gaz ne luit qu'à peine sous l'éclat gelé des fusées éclairantes, dans l'air empesté par les chevaux décomposés, la putréfaction des hommes tombés puis, du côté de ceux qui tiennent encore à peu près droit dans la boue, l'odeur de leur pisse et de leur merde et de leur sueur, de leur crasse et de leur vomi, sans parler de cet effluve envahissant de rance, de moisi, de vieux, alors qu'on est en principe à l'air libre sur le front. Mais non : cela sent le renfermé jusque sur sa personne et en elle-même, à l'intérieur de soi, derrière les réseaux de barbelés [...].

Tout cela ayant été décrit mille fois, peut-être n'est-il pas la peine de s'attarder encore sur cet opéra sordide et puant. [...] »

Jean Echenoz, *14*, Editions de Minuit, 2012.

1. Quel est le sujet de ce texte ?
2. Le narrateur est-il un personnage ou est-il à l'extérieur de l'histoire ? *Le narrateur semble présent mais n'est pas identifié.*
3. Ce texte est-il narratif, descriptif, explicatif ou informatif ? *Texte descriptif.*
4. Quel est le point de vue adopté dans la partie soulignée ? Quel est l'effet recherché ? Qui intervient directement dans la partie gris clair ? *Dans la partie soulignée, le point de vue paraît être omniscient et donne ainsi une vision générale des combats. Dans le passage gris clair, le narrateur intervient directement.*
5. Quel point de vue est adopté dans les parties en gris foncé ? Quel effet produit ce choix de point de vue ? Observez attentivement le choix des pronoms pour répondre. *Dans les parties en gris foncé, le point de vue est interne. L'utilisation du pronom « on » englobe le narrateur sans pour autant le distinguer de la masse des soldats, et implique le lecteur qui se retrouve à son tour plongé dans la profusion de bruits, d'odeurs et de lumières.*
6. Comment filmeriez-vous cette scène ?

1/ Reprise collective de l'activité préparatoire

2/ Notion : les points de vue dans un récit

Visionnage de deux séquences du film : « la bataille du Mont Cassin » TC in > 00 : 14 : 10 TC out > 00 : 25 : 50 et « le combat dans le village alsacien » TC in > 01 : 34 : 31 TC out > 01 : 45 : 44

3/ Analyse des points de vue dans deux batailles du film

a. Bataille du Mont Cassin

→ Comment la bataille est-elle filmée ? *La bataille est filmée du point de vue des soldats : caméra au milieu des soldats qui immerge le spectateur au cœur de l'action. Quelques plans larges montrent les officiers à l'arrière des combats et leur point de vue. Les soldats apparaissent alors comme des petits points noirs que l'on envoie au casse-pipe pour permettre aux généraux de repérer l'artillerie ennemie.*

→ Comment l'ennemi est-il montré ? *L'ennemi ne nous est montré qu'à travers ses armes : gros plans sur une mitrailleuse par exemple. Il est dépersonnalisé.*

→ Quelle est l'attitude des 4 protagonistes principaux pendant la bataille ? *Ils ont peur. Le caporal Abdelkader, par exemple, est montré comme inexpérimenté puisqu'il se réfugie derrière un rocher où il n'est pas à l'abri des balles. Un soldat plus expérimenté vient le prévenir au prix de sa vie. La caméra filme également la main de Messaoud qui tient une cigarette et tremble.*

→ Quel est le rôle du son ? *Un chant de prière et de la musique triste ouvre et ferme la séquence lui conférant une dimension solennelle et dramatique. Pendant les combats, le bruit des canons est omniprésent et vient souvent recouvrir les cris des hommes.*

- b. Combat dans le village alsacien
- ➔ Comment la bataille est-elle filmée ? *On suit successivement le point de vue des 4 protagonistes, ponctuellement celui des soldats allemands. Ce sont des combats rapprochés en différents lieux qui sont montrés avec une suite de plans rapides.*
 - ➔ Quel est le rôle de la musique ? *Une musique anxiogène ouvre la séquence et accentue la tension de la scène. Puis, une musique plus mélancolique apparaît lorsque Messaoud puis Yassir meurent. Elle annonce, souligne, accentue le drame et accompagne de courtes pauses de l'action. Enfin, elle réapparaît à l'arrivée des renforts mais il est trop tard : seul Abdelkader a survécu au combat.*
- 4/ Synthèse écrite : Répondez à la question suivante de manière détaillée et justifiez par des exemples précis tirés des séquences étudiées.
- ➔ Quelle évolution des 4 héros les différences de mise en scène entre les deux batailles soulignent-elles ?

Suggestion de réponse :

Dans la première scène de bataille tout concourt à montrer l'inexpérience des quatre protagonistes principaux : Abdelkader est tétanisé, caché derrière un rocher, Messaoud a les mains qui tremblent, Yassir détrouse des cadavres... Les quatre soldats sont pris dans la masse des soldats qui sont envoyés à la boucherie. Ils ne sont que des cibles pour l'ennemi dont on ne voit que les armes, ils ne sont que de la chair à canon du point de vue des généraux qui se tiennent à l'arrière et observent les combats de loin. Le bruit des canons qui recouvre le cri des hommes participe également de cette déshumanisation générale.

Dans la seconde scène de bataille, on assiste à une véritable héroïsation des protagonistes : ils sont quatre face à de nombreux soldats allemands, ils obéissent aux ordres du caporal, ils savent qu'ils n'ont que peu de chance de survivre mais se battent jusqu'au bout. Saïd, notamment, a une attitude héroïque et meurt alors qu'il tente de sauver le sergent blessé. La musique qui annonce le décès de deux des quatre soldats ajoute encore à l'empathie que le spectateur éprouve pour les valeureux combattants.

Visionnage du film *Indigènes* TC in > 00 :43 :00 à TC out > 1 :34 :30

Séance 5 : Le réalisme mis en scène dans et autour du film

Objectifs : *Percevoir les effets de réalisme dans le film et la recherche d'authenticité autour de la promotion du film, qui légitiment l'ambition du réalisateur de faire reconnaître le rôle des indigènes pendant la Seconde Guerre mondiale. Analyser des documents variés.*

Activité préparatoire : Quels éléments dans le film et sa mise en scène vous paraissent accentuer la dimension réaliste de l'histoire racontée ? Répondez avec précision à cette question.

1/ Reprise de l'activité préparatoire : *générique avec images d'archives, lieux réels, chapitres avec dates et lieux qui passent du noir et blanc à la couleur, accent travaillé des personnages...*

2/ Analyse de documents autour du film : « l'identification des acteurs aux personnages du film »

➔ Vidéo INA (<https://www.dailymotion.com/video/xf861>) de la cérémonie de remise des prix du Festival de Cannes 2006 où l'on voit les acteurs du film reprendre en chœur le chant des tirailleurs que l'on entend dans le film : « C'est nous les Africains²²⁸... »

➔ Photo de la montée des marches du Festival de Cannes 2006 avec les acteurs principaux et des anciens combattants maghrébins. (https://affif-sitepublic-media-prod.s3.amazonaws.com/media_image/0001/18/5625330be3e37c570a2dd4cc67c31187dd04a85c.jpeg)

➔ Propos de l'acteur Jamel Debbouze « Extraits de la plaquette de presse du film », p. 16.

http://3b-productions.com/wp-content/uploads/2015/11/INDIGE%CC%80NES_DP-planches.pdf

« Lorsque Rachid Bouchareb est venu me parler de son projet, il a d'abord fait un parallèle entre ce que nous faisons tous les deux. Il m'a dit que même si nous ne faisons pas le même métier, nous nous battons tous les deux pour faire reculer les préjugés. [...] Je connaissais mal la réalité de l'engagement des "Indigènes" pendant la Seconde guerre mondiale. Comme pour toutes les jeunes générations, c'est un aspect qui a été occulté. C'est Rachid qui m'a montré

²²⁸ Paroles Commandant Reyjade, musique capitaine Félix Boyer, 1940.

le certificat du Ministère de la Défense Nationale attestant de l'engagement de mon grand-père, Saïd Debbouze, dans le 7ème bataillon du deuxième régiment. On ne m'en avait jamais vraiment parlé dans ma famille, sauf un peu ma mère et ma grand-mère, qui savait seulement que son mari était parti se battre. [...] Savoir que mon grand-père avait été tirailleur et s'était battu pour la Mère Patrie renforçait encore un sentiment profond que j'ai toujours eu en moi. Ce pays est le mien, je suis un enfant de la France. Il n'est pas question d'autre chose que d'être en paix, à sa place, en sachant qui on est, d'où l'on vient, et d'en finir une fois pour toutes avec ce sentiment détestable qui, parfois relayé par les institutions, essaie de vous faire croire que vous êtes un étranger.

Cette impression bizarre de se sentir étranger chez soi est schizophrénique. Après ce film, beaucoup seront tranquillisés, ils sauront qu'ils sont à la maison ! Ce film ne va rien exacerber, il va apaiser, simplement parce qu'il dit. Nos parents ne se sont jamais sentis tranquilles. Aujourd'hui, les gens de ma génération, issus de la même histoire que la mienne, sauront qu'ils sont chez eux et que leur avenir est là ! [...]

Prolongement : Pour approfondir le parallèle construit autour du film entre les acteurs et les personnages, il serait intéressant de regarder avec les élèves des extraits du documentaire *Jamel, Rachid, Roschdy, Samy, petits-fils de tirailleurs*²²⁹ qui tente de démontrer que les ancêtres des quatre acteurs ont peut-être été tirailleurs.

Séance 6 : Le devoir de mémoire

Objectifs : Analyser une séquence de film. Introduire la notion de mise en abyme et ce qu'elle révèle des enjeux du film.

Activité préparatoire : Effectuer une recherche sur ce qu'est la mise en abyme dans une œuvre d'art.

1/ Reprise de l'activité préparatoire et synthèse sur la mise en abyme

2/ Visionnage d'une séquence de film [TC in > 1 :45 :45 à TC out > 1 :48 :53](#)

3/ Questions de compréhension et interprétation :

→ Y a-t-il un procédé de mise en abyme dans l'extrait visionné ?

→ Décrivez-le ? *Dans le village alsacien, un caméraman filme des soldats français autour des Alsaciens libérés et commente : « soldats français libèrent l'Alsace ». Abdelkader, véritable héros du combat, observe la mascarade et passe dans le dos du caméraman. Mais la caméra de Rachid Bouchareb ne manque rien de la scène et nous livre le point de vue du caporal.*

→ Que ressentez-vous devant cette scène ?

→ Cette scène vous en rappelle-t-elle une autre du film ? *Après la bataille du Mont Cassin, un photographe prend les cadavres en photo et questionne le colonel sur le bilan humain des combats. Ce dernier lui demande de parler de la « magnifique victoire » que représente cette bataille. Les morts, recouverts d'un drap blanc, sont anonymes et oubliés au profit de la victoire stratégique et militaire sur les Allemands.*

→ Que révèle la mise en abyme sur les intentions du réalisateur ? *La caméra de Rachid Bouchareb, à l'inverse de celle que l'on voit à l'écran, braque l'attention des spectateurs sur le destin singulier de quatre indigènes. Dans la scène visionnée, elle se focalise sur le point de vue d'Abdelkader. La haie d'honneur des Alsaciens reconnaissants qu'il traverse lorsqu'il sort du village est celle que cherche à provoquer le réalisateur auprès du public du film. Une reconnaissance tardive que l'Etat français n'a pas accordée à l'époque aux tirailleurs : l'attitude du colonel vis-à-vis d'Abdelkader est assez significative de l'attitude générale des institutions d'alors. Le colonel ignore Abdelkader alors qu'il lui avait promis une récompense et lui avait dit ces mots : « Vous serez les premiers d'entre nous à entrer en Alsace. Toute la France vous regardera et se rappellera de vous. » Avec ce film pédagogique et grand public, Rachid Bouchareb tente de raviver dans la mémoire des Français le rôle des tirailleurs pendant la Seconde Guerre mondiale.*

Prolongement : Effectuer des recherches sur l'impact qu'a eu le film *Indigènes* sur la vie politique française à sa sortie.

²²⁹ Morad Aït Habbouche et Hervé Corbière, *Jamel, Rachid, Roschdy, Samy, petits-fils de tirailleurs*, production Antipode, France 3 et France 5, 2006.

Séance 7 : La réception d'*Indigènes* dans la presse : variables historiques

Objectifs : *Savoir analyser des articles de presse et en faire une synthèse. S'entraîner à la présentation orale d'une synthèse. Travailler l'écoute et la compréhension des enjeux d'un exposé en reformulant des questions propres à montrer ses enjeux. Travailler en groupe. Percevoir la labilité du sens d'un film à partir de sa réception. Découvrir quelques éléments sur la Décolonisation à partir de la réception par la presse algérienne du film.*

Déroulé de la séance

Etape 1 : Diviser la classe en trois groupes, distribuer trois articles différents à analyser. Le professeur prévoit des questions pour chaque document afin de guider les élèves.

- <https://www.critikat.com/actualite-cine/critique/indigenes/>
- <https://www.courrierinternational.com/revue-de-presse/2006/10/09/la-presse-algerienne-denonce-une-grande-supercherie>
- <https://l-express.ca/indigenes-quand-lhistoire-et-la-fiction-saffrontent/>

Exemple de questions types : Titre ? Sous-titre ? Sources ? Thèse avancée ? Points forts et points faibles du film ? Ce que les élèves ont pensé de l'article ?

Etape 2 : Lecture, observation et analyse en répondant dans le cours aux questions.

Etape 3 : Répartition des rôles pour la restitution : 1 (ou 2 élèves) par groupe présente les documents, (sources, lecture), 1 (ou 2 élèves) en fait l'analyse grâce aux questions. **Devoir n°3, exposés.**

Etape 4 : Mes cinq questions

Choisir une des présentations et formuler cinq questions auxquelles l'élève serait en mesure de répondre après avoir écouté attentivement l'exposé.

Evaluation de fin de séquence (devoir n°4)

- I. Etude comparée de deux extraits de films avec questions de compréhension sur les points communs et les différences : dernière partie d'*Indigènes* (TC in > 1 :48 :54 à 1 :53 :48) et dernière scène *Il faut sauver le Soldat Ryan*²³⁰ (TC in > 2 :32 :20 à TC out > 2 :35 :55).
- II. Rédiger sa critique du film *Indigènes*. En vous inspirant du travail effectué pendant la séquence sur le film, rédigez votre propre critique du film *Indigènes*. Celle-ci doit être structurée et vos avis justifiés à partir d'exemples précis tirés du film.

Sources : Michel Condé, *Dossier pédagogique sur Indigènes*, centre culturel Les Grignoux, 2006. Alice Faye, *Dossier pédagogique sur Indigènes*, CRDP Alsace, SCEREN. Valérie Macron, *Indigènes, dossier d'accompagnement pédagogique*, Zérodeconduite.net et l'Agence Cinéma Education, 2006. Laurent Tessier, « La place des films de fiction dans les dispositifs de lutte pour la reconnaissance : les cas de *Platoon* et *Indigènes* », *L'Année sociologique*, vol.58, p. 435-460, 2008/2 (<https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2008-2-page-435.htm>). Barbara Laborde, « Un exemple : la réception d'*Intouchables*, des variables culturelles », p.85-86, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, coll. « Les fondamentaux », 2017.

²³⁰ Steven Spielberg, *Saving Private Ryan*, Etats-Unis, 1998.

CONCLUSION

Avec ce travail, j'ai voulu montrer que le cinéma est un médium pédagogique particulièrement efficace pour plusieurs raisons. La première – et sans doute la plus importante – est que les adolescents ont une grande proximité avec les images. Ils en regardent, en produisent, en commentent tous les jours. Il me paraissait essentiel de m'appuyer dans ma pédagogie sur cette familiarité. La seconde relève plus spécifiquement du cinéma puisque ce dernier parle à nos émotions. Cette spécificité, loin d'être un frein à la pensée et à la connaissance, est un « outil » performant pour mémoriser, captiver, imaginer et favoriser la cohésion d'un groupe d'élèves. Encore faut-il lui accorder toute la place qu'elle mérite et ne pas verser dans l'analyse purement formelle de l'objet filmique, telle qu'elle s'est longuement pratiquée dans les classes. Le film, comme le dit Laurent Jullier, « n'est pas un message textuel envoyé par un auteur à un public qui le décode, mais une expérience qui sollicite toutes nos facultés : sensorielles (il y a des films qui *font de l'effet*), cognitives (il faut bien les comprendre) et imaginatives (ils nous transportent presque tous ailleurs et continuent à alimenter nos rêveries bien après qu'on les a vus.) »²³¹. Faire entrer l'émotion dans les apprentissages, considérer ce qui *fait de l'effet*, c'est aussi laisser la place aux échanges et à la réception des élèves.

Les scénarios pédagogiques que j'ai imaginés s'intéressent à ce que raconte le film, à ses personnages, aux messages que l'on veut y voir, à ce que les élèves peuvent en dire, à ce que ces derniers veulent imaginer et écrire une fois que le vidéoprojecteur s'est éteint, aux traces que les images laissent dans leur mémoire. Or tous ces éléments travaillent des compétences à acquérir et à développer dans le cours de français.

L'autre ambition que j'avais pour ce mémoire était de proposer des exercices pratiques partant de ce que les élèves aiment a priori. Cela impliquait, d'abord, de changer mon regard sur les objets culturels, en acceptant qu'il n'y a pas de « bons » ou de « mauvais films », d'œuvres qui peuvent entrer dans les classes et d'autres que l'on regarde secrètement chez soi, presque honteusement, mais qui ne doivent surtout pas faire l'objet d'une analyse à l'école. Aussi, le corpus sur lequel j'ai travaillé tente d'effacer ces frontières entre un cinéma auteuriste, parfois confidentiel, et des films grand public.

²³¹ *Op. cit.*, p. 11-12.

Au moment de clore ce travail, me reviennent en mémoire les mots de Laurent Gaspard lorsqu'il écrit que pour le professeur de français l'introduction d'un film en classe – j'ajouterais d'un film grand public – « ne va pas (encore) tout à fait de soi²³² » et qu'elle entraîne donc à penser l'acte éducatif peut-être plus qu'avec un livre. Il me semble que ce que j'ai questionné et inventé dans ma pratique professionnelle avec ce médium pourrait tout à fait bousculer mon approche des textes littéraires. Enfin, la disparition dans les textes officiels des programmes de français des listes d'œuvres patrimoniales à étudier en classe ouvre, de fait, tout un champ des possibles.

²³² Voir page 13.

BIBLIOGRAPHIE

Toutes les références électroniques citées dans ce mémoire ont été consultées une dernière fois le 28 août 2018 à 13h30.

Ouvrages et articles généraux

A POLLINAIRE Guillaume, « Zone », *Alcools*, 1913.

ARTIERES Philippe, *La Ville écrite*, Centre Georges Pompidou, 2012.

BALZAC Honoré de, *Eugénie Grandet*, 1834.

BAUDELAIRE Charles, *Le Spleen de Paris* (1869).

BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie & DETREZ Christine, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999.

BAYARD Pierre, *Qui a tué Roger Acroyd ?*, Paris, Minuit, 1998.

BERTRAND Annie et GARNIER Pierre-Henri, *Psychologie cognitive*, Studyrama, 2005.

BRADLEY Margaret M., GREENWALD Mark K., PETRY M.C., & LANG Peter J., « Remembering pictures : pleasure and arousal in memory ». *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 18(2), p.379-390

BROUSSON Jean-Jacques, *Anatole France en pantoufles*, Crès, Paris 1924.

CELINE Louis-Ferdinand, *Voyage au bout de la nuit*, 1932.

COULANGEON Philippe, « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*, 36(1), 2004, p. 59-85.
<https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2004-v36-n1-socsoc815/009582ar.pdf>

DEBORD Guy, *La Société du spectacle*, Gallimard, 1992.

DROULERS Olivier & ROULLET Bernard, (2003). *Impact des programmes télévisés humoristiques ou violents sur la mémorisation publicitaire*. http://www.marketing-trends-congress.com/sites/default/files/congress_papers/328/Impact%20of%20violent%20tv%20programs%20on%20embedded%20advertisements.docx

DUHAMEL Georges (1884-1966), *Scènes de la vie future*, Mercure de France, 1930 (Mille et une nuits, 2003).

FLAUBERT Gustave, « Un cœur simple », *Trois contes*, 1877.

ECO Umberto, *L'Œuvre ouverte*, Paris, Points, 1965.

ECO Umberto, *De Superman au surhomme*, Librairie générale française, 2005.

GENETTE Gérard, *Figures*, Editions du Seuil, 1966-2002.

GIONO Jean, *Le Hussard sur le toit*, éditions Gallimard, 1951.

- ISER Wolfgang, *L'Acte de lecture*, Bruxelles, Mardaga, 1985.
- LA FONTAINE Jean de, *Fables*, Livre VIII, 14, 1678
- NICOLE Pierre, *Traité de la comédie* (1667), Paris, Les Belles Lettres, 1961.
- POISSANT Hélène, FALARDEAU Mireille & POËLLHUBER Bruno, « L'attention en classe : fonctionnement et applications ». *Mc Gill Journal of Education*, 28(2), p. 289-302.
- PONGE Francis, *Le Parti pris des choses*, NRF-Gallimard, 1942.
- POUCHKINE Alexandre, *Le Festin pendant la peste*, 1831.
- QUENEAU Raymond, *Contes et propos*, éditions Gallimard, 1981.
- RANCIERE Jacques, *Le Spectateur émancipé*, éditions La Fabrique, 2008.
- RIME Bernard, *Le Partage social des émotions*, PUF, 2005.
- RIME Bernard, ZECH Emmanuelle, « The social sharing of emotion: Interpersonal and collective dimensions », *Boletín de Psicología*, Vol. 70, 2001, p. 97-108.
https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:87534/datastream/PDF_01/view
- ROUBAUD Jacques, *La forme d'une ville change plus vite, hélas, que le cœur des humains*, éditions Gallimard, 1999.
- SEYVOS Florence, *Le Garçon incassable*, Editions de l'Olivier, 2013.
- SHUSTERMAN Richard, « Culture populaire et éducation », *L'art contemporain, champs artistiques, critères, réception*, actes du colloque au musée d'art contemporain de Lyon, octobre 1998, Saez Jean-Pierre, Raspail Thierry (dirs), trad. de Bernard Genton, Édition L'Harmattan, Paris, p. 71-90 <http://www.fau.edu/artsandletters/humanitieschair/culture-populaire-et-education.pdf>

Ouvrages et articles sur le cinéma

- ALBERA François et KLEIMAN Naoum (texte établi par), *Eisenstein, le mouvement de l'art*, collection 7ème Art, Les éditions du Cerf, 1986.
- BILLARD Gérald, BRENNETOT Arnaud, PLEVEN Bertrand, PRIE Amandine et SPALDING ANDREOLLE Donna, « Subversive suburbia : L'effondrement du mythe de la banlieue résidentielle dans les séries américaines », *TV/Series* [En ligne], 2 | 2012, mis en ligne le 01 novembre 2012. URL : <http://tvseries.revues.org/1356>
- BURCH Noël, *De la beauté des latrines, pour réhabiliter le sens au cinéma*, L'Harmattan, coll. « Champs visuels », 2007.
- GUY Jean-Michel, *La Culture cinématographique des français*, Ministère de la culture, 2000.
- JULLIER Laurent, *Analyser un film, de l'émotion à l'interprétation*, Flammarion, coll. Champs arts, 2012.

JULLIER Laurent, *Qu'est-ce qu'un bon film ?*, Editions La Dispute, 2002.

MORIN Edgar, *Le Cinéma ou l'homme imaginaire* (1956), Les Editions de Minuit, 1978.

PLEVEN Bertrand, « Horizons géographiques du cinéma de fiction », *Géographie et cultures*, 93-94 | 2015, mis en ligne le 20 septembre 2016. <http://journals.openedition.org/gc/3958>.

ROSENTHAL Olivia, *Toutes les femmes sont des aliens*, Editions Verticales-Gallimard, 2016.

SELLIER Geneviève, « Cultural Studies, gender et études filmiques », *Cultural Studies : genèse, objets, traductions* [en ligne], éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2010. <http://books.openedition.org/bibpompidou/1630>

STEINLEIN Almut, *Une esthétique de l'authentique : les films de la Nouvelle Vague*, L'Harmattan, 2007.

TESSIER Laurent, « La place des films de fiction dans les dispositifs de lutte pour la reconnaissance : les cas de *Platoon* et *Indigènes* », *L'Année sociologique*, vol.58, p. 435-460, 2008/2. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2008-2-page-435.htm>

UNGARO Jean, *Le corps de cinéma : le super-héros américain*, l'Harmattan, 2010

VANOYE Francis, « L'émotion : esquisse d'une réflexion », *CinémAction n°5*, Alain Dhote (dir.), 1989, p. 183-191.

Ouvrages, articles et entretiens sur l'éducation à l'image

ARDON Sylvie, *L'image et la pédagogie dans l'enseignement secondaire*, Rapport de recherche bibliographique, mars 2002, DESS Ingénierie documentaire sous la direction de Jacqueline Rey, ENSSIB. <http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessid/rrbardon.pdf>

BAZIN-MESNAGE Catherine, *Quand lire, c'est voir (et voir, c'est lire)*, *L'adaptation de romans au cinéma dans le cours de français en classes de seconde et premières générales*, mémoire de Master II Professionnel sous la direction de Perrine Boutin, Université Sorbonne Nouvelle, année 2014-2015.

BERGALA Alain, *L'Hypothèse cinéma, petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Édition des Cahiers du cinéma, collection « Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma », 2002, réédition 2006.

BERTUCCI Marie-Madeleine, SIVAN Pierre, « Cinéma et enseignement du français : histoire d'une rencontre manquée. Entretien avec Olivier CURCHOD », *Le Français aujourd'hui* 2009/2 (n°165), pp.79-90.

BUCKINGHAM David, « Manuel à l'intention des enseignants », *L'Éducation aux médias, un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*, Divina Frau-Meigs (responsable éditoriale), UNESCO, 2006, pp. 21-53.

BURDEAU Emmanuel : « Conversation avec Marie-José Mondzain et Jacques Rancière » *Éducation à l'image, pour quoi faire ?*, 2015, pp.7-31. <http://www.imagem.fr/IMG/pdf/les-enjeux-du-regard-01-education-a-l-image-pour-quoi-faire.pdf>

CONDE Michel, *Dossier pédagogique sur Indigènes*, centre culturel Les Grignoux, 2006

DEL OLMO Claire, *La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l'enseignement – apprentissage du Français langue étrangère : considérations sur la trilogie cognition-émotion-culture*. Thèse dirigée par Michel Billières. Linguistique. Université Toulouse le Mirail – Toulouse II, 2014. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127231/document>

GASPARD Laurent, « Quel(s) parcours(s), dans le programme de français, pour accompagner les lycéens professionnels vers le cinéma ? », *Le Cinéma à l'ère du numérique*, 10 mai 2016. <http://eduscol.education.fr/cinema/pieces-jointes/divers/lycee-pro-conference-laurent-gaspard/view>

LABORDE Barbara, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, coll. « Les fondamentaux », 2017.

LABORDE Barbara, *Du cinéma comme un art à l'école, Paradigmes et enjeux de l'enseignement obligatoire et de spécialité « cinéma et audiovisuel » en série L*, thèse dirigée par Laurent Jullier, Université Sorbonne Nouvelle, 2012.

LABORDE Barbara, « ' Ils n'en font qu'à leur tête' ou les lycéens Français face au cinéma qu'on enseigne », *Revue Kinephanos, La Légitimation culturelle*, Vol. 2, N°1, mars 2011. <http://www.kinephanos.ca/2011/lyceens-francais/>

LABOURDETTE Benoît (dir.), *Éducation à l'image*, Les éditions de l'ACAP, 2015. http://www.benoitlabourdette.com/IMG/pdf/2015_livre_education_a_l_image_2.0.pdf

MACRON Valérie, *Indigènes, dossier d'accompagnement pédagogique*, Zérodeconduite.net et l'Agence Cinéma Education, 2006.

MONDZAIN Marie-José, *Homo spectator*, Bayard, Paris, 2007.

VERVIER Anne, *Dossier pédagogique sur La Part des Anges*, Centre Culturel Les Grignoux, 2012.

WAYSBOARD-LOING Hélène (rapporteur), *L'image dans l'enseignement des lettres* Inspection générale année 1999-2000 groupe de lettres. <http://media.education.gouv.fr/file/99/6/5996.pdf>

Ouvrages, articles, revues et manuels de pédagogie

ARMAND Anne, DESCOTES Michel, M. *et al.* 1992. *La séquence didactique en français : classes de lycée, CAPES, agrégation*, Paris, Bertrand Lacoste.

BEGUIN Michelle, *L'oral à la parole, pratique de l'oral au collège*, CRDP de l'Académie de Versailles, collection Agir, 2013.

BERTAGNA Chantal et CARRIER François (dir.), *Fleurs d'encre français 4^{ème}*, Editions Hachette pédagogie, 2016.

CEBE Sylvie et GOIGOUX Roland, *Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs* (CM1, CM2, 6^{ème}, Segpa), Edition Retz, 2009.

COULON Alain et PAIVANDI Saeed, *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*.
<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/40674-etat-des-savoirs-sur-les-relations-entre-les-etudiants-les-enseignants-et-les-iatoss-dans-les-etablissements-d-enseignement-superieur.pdf>

DULIBINE Chantal et GROSJEAN Bernard, *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée*, Scérén-CRDP Académie de Créteil, collection Argos Démarches, 2004.

FOZZA Jean-Claude, GARAT Anne-Marie et PARFAIT Françoise, *Petite Fabrique de l'image*, Magnard, 2003.

GARGALLO Thomas (dir.), *Le Vocabulaire par les exercices 4^{ème}* et *Le Vocabulaire par les exercices 6^{ème}*, Editions Bordas, 2017.

SCHNEIDER Stéphanie, *Ateliers d'expression*, Accès Editions, 2010.

OPIGEZ Laetitia et PULLIAT Alexandra, *Enseigner l'oral au cycle 4, Oser et savoir prendre la parole*, Réseau Canopé, collection Agir, 2017.

RANDANNE Florence (dir.) *Français, L'envol des lettres 5^{ème}*, éditions Belin 2016.

ROUXEL Annie, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui* 2007/2 (n° 157), p. 65-73. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm>

TDC, « Le labyrinthe » n°972, 15 mars 2009.

Références filmographiques

AÏT HABBOUCHE Morad et CORBIERE Hervé, *Jamel, Rachid, Roschdy, Samy, petits-fils de tirailleurs*, production Antipode, France 3 et France 5, 2006.

BERBERIAN Alain et CHABAT Alain, *La Cité de la peur*, France, 1994.

BIRD Brad, *Ratatouille*, Etats-Unis, 2007.

BOWMAN Rob, *Elektra*, Etats-Unis, 2005.

CAMERON James, *Aliens*, Etats-Unis, 1986.

CARNE Marcel, *Les Visiteurs du soir*, France, 1942.

CARPENTER John, *The Thing (La Chose)*, Etats-Unis, 1982.

COOGLER Ryan, *Black Panther*, Etats-Unis, Marvel Studios, 2018.

CORNEAU Alain, *Tous les matins du monde*, 1991, France. Adaptation de *Tous les matins du monde* de Pascal Quignard (1991).

DONNER Richard, *Superman*, Royaume-Uni et Etats-Unis, 1978.

DUFFER Matt et Ross, *Stranger Things*, série originale, Etats-Unis, diff. originale : 15 juillet 2016 – en production.

FINCHER David, *Alien 3*, Etats-Unis, 1992.

FREARS Stephen, *Dangerous Liaison (Les Liaisons dangereuses)*, 1988, Etats-Unis-Angleterre. Adaptation de *Les Liaisons dangereuses* de Pierre Choderlos de Laclos (1782).

CHERRY Marc, *Desperate Housewives*, série américaine diffusée de 2004 à 2012 (chaîne d'origine ABC).

CLEMENTS Ron et MUSKER John, *The Little Mermaid*, Etats-Unis, 1989.

GONDRY Michel, « La Tour de Pise », clip vidéo pour la chanson de Jean-François Coen, 1993.

HENSON Jim, *Labyrinth*, Royaume-Uni et Etats-Unis, 1986.

JENKINS Patty, *Wonder Woman*, prod. DC Entertainment, RatPAC Entertainment, Atlas Entertainment Warner Bros, Etats-Unis, 2017.

JEUNET Jean-Pierre, *Alien : Resurrection*, Etats-Unis, 1997.

KAREL William, *Opération Lune*, France, 2004.

KOHAN Jenji, *Weeds*, Série américaine diffusée du 7 août 2005 au 16 septembre 2012 (chaîne d'origine Showtime).

KUBRICK Stanley, *The Shining*, Etats-Unis et Royaume-Uni, 1980.

LOACH Ken, *The Angels 'Share (La Part des Anges)*, Royaume-Uni, 2012.

MALLE Louis, *Zazie dans le métro*, 1960, France. Adaptation du roman éponyme de Raymond Queneau paru en 1959.

MANN Michael, *Collateral*, Etats-Unis, 2004.

MARKER Chris, *Lettre de Sibérie*, France, 1957.

NEWELL Mike, *Harry Potter and the Goblet of Fire*, Royaume-Uni et Etats-Unis, 2005. Adaptation du roman éponyme de J.K. Rowling, 2000.

NOWAK Till, *The Centrifuge Brain Project*, Allemagne, 2011.

NYST Jacques-Louis, *L'Objet*, Belgique, 1974.

PASOLINI Pier Paolo, *Edipe Re* (Œdipe Roi), 1967, Italie. Adaptation de la tragédie éponyme de Sophocle et de sa suite *Œdipe à Colone*, représentées entre 430 et 420 av. J.-C.

PITOF, *Catwoman*, Etats-Unis, 2004.

REITMAN Ivan, *Ghosbusters (SOS Fantômes)*, Etats-Unis, 1984.

RENOIR Jean, *Partie de campagne*, 1936, France. Adaptation de la nouvelle de Guy de Maupassant, *Une partie de campagne*, 1881.

ROMERO George Andrew, *Dawn of the Dead (Zombie)*, Etats-Unis et Italie, 1978.

SCOTT Ridley, *Alien*, Etats-Unis et Royaume-Uni, 1979.

SNYDER Zack, *Man of Steel*, prod. Legendary Pictures, Syncopy Films, DC Entertainment Warner Bros, Etats-Unis et Royaume-Uni, 2013.

SODERBERGH Steven, *Mosaïc*, mini-série, diffusion originale 22 janvier 2018 – 26 janvier 2018, chaîne d'origine HBO.

SPEILBERG Steven, *Saving Private Ryan (Il faut sauver le soldat Ryan)*, Etats-Unis, 1998.

SPIELBERG Steven, *Minority Report*, Etats-Unis, 2002. Adapté de la nouvelle *The Minority Report* de Philipp K. Dick (1956).

TATI Jacques, *Playtime*, réalisé par, France, 1967.

TAVERNIER Bertrand, *La Princesse de Montpensier*, 2010, France-Allemagne. Adaptation de la nouvelle éponyme de Mme de La Fayette publiée en 1662.

TOURNEUR Jacques, *Cat People (La Féline)*, 1942, Etats-Unis.

TRUFFAUT François, *Les Quatre cents coups*, 1959, France.

WELLES Orson, *Le Procès*, 1962, Allemagne-Italie-France. Adaptation du *Procès* de Franz Kafka paru en 1926.

LUHRMANN Baz, *Romeo + Juliet*, Etats-Unis, 1996. Adapté de *Roméo et Juliette* de William Shakespeare (1597)

COPPOLA Francis Ford, *Bram Stoker's Dracula*, Etats-Unis, 1992. Adapté de *Dracula* de Bram Stoker (1897).

Références iconographiques et musicales

COHEN Jean-François, « La Tour de Pise », clip vidéo réalisé par dMichel Gondry, 1993.

FROMANGER Gérard, *Tirez-Tirez, Boulevard des Italiens* (1971), huile sur toile (100x100), collection privée.

ESCHER Maurits Cornelis, *Relativité*, Lithographie, 1953. 27,7x29,2cm, Musée des beaux-arts du Canada, don de George Escher, Mahone Bay, Nouvelle-Écosse, 1990.

MACLEAN Alex, *Circular housing Development*. Sun City Arizona.

http://www.alexmaclean.com/portfolio/dwelling/LS5343_16

REYNOLDS Malvina, « Little Boxes », Album *Ear to the Ground*, 1962.

Programmes officiels de l'Éducation Nationale

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, *Enseigner au collège*, Français, Programme et accompagnement, CNDP, 2005.

<https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-08/anciens-programmes-college.pdf>

Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), annexes 1, 2 et 3.

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184

Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, Hors-série n°3 du 30 août 2001, programme des lycées :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/hs3/default.htm>

Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 :

<http://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>

ANNEXES

ANNEXE 1 – Tableau récapitulatif des thématiques identifiées à partir de l’analyse du discours des nouveaux programmes et méthodes

« Méthode »	Niveau	Thématique ou questionnement	Enjeux littéraires et de formation personnelle (extraits du <i>Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015</i>)	Indications de corpus orienté « cinéma » (extraits du <i>Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015</i>)	
	Sixième	Le monstre, aux limites de l’humain	<p>Découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des figures de monstres.</p> <p>Comprendre le sens des émotions fortes que suscitent la description ou la représentation des monstres et le récit ou la mise en scène de l’affrontement avec eux.</p> <p>S’interroger sur les limites de l’humain que le monstre permet de figurer et d’explorer.</p>	<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ en lien avec <u>des documents</u> permettant de découvrir certains aspects de la figure du monstre dans la peinture, la sculpture, l’opéra, la bande dessinée ou <u>le cinéma</u>, des extraits choisis de l’<i>Odyssée</i> et/ou des <i>Métamorphoses</i>, dans une traduction au choix du professeur. 	
	Regarder le monde, inventer des mondes				
	Cinquième	Imaginer des univers nouveaux	<p>Découvrir des textes et des images relevant de différents genres et proposant la représentation de mondes imaginaires, utopiques ou merveilleux ;</p> <p>Être capable de percevoir la cohérence de ces univers imaginaires ;</p> <p>Apprécier le pouvoir de reconfiguration de l’imagination et s’interroger sur ce que ces textes et images apportent à notre perception de la réalité.</p>	<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ un conte merveilleux (lecture intégrale). <p>On peut aussi étudier des extraits d’utopies ou de romans d’anticipation, ou encore un groupement de poèmes ou de récits proposant une reconfiguration poétique de la réalité.</p> <p>On peut <u>exploiter des images fixes ou des extraits de films</u> créant des univers imaginaires.</p>	
Agir sur le monde					
Cinquième	Héros / héroïnes et héroïsmes	<p>Découvrir des œuvres et des textes relevant de l’épopée et du roman et proposant une représentation du héros / de l’héroïne et de ses actions.</p> <p>Comprendre le caractère d’exemplarité qui s’attache à la geste du héros / de l’héroïne et la relation entre</p>	<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ en lien avec la programmation annuelle en histoire (thème 2 : Société, Église et pouvoir politique dans l’occident féodal, XIe-XVe siècle), des extraits d’œuvres de l’époque médiévale, chansons de geste ou romans de chevalerie 		

EXPLOITER Groupement d'extraits et d'œuvres			la singularité du personnage et la dimension collective des valeurs mises en jeu. S'interroger sur la diversité des figures de héros / d'héroïnes et sur le sens de l'intérêt qu'elles suscitent.	et ➤ des extraits d'œuvres épiques, de l'Antiquité au XXIe siècle. On peut aussi <u>exploiter des extraits</u> de bandes dessinées ainsi que <u>des films ou extraits de films</u> mettant en scène des figures de héros / d'héroïnes .
	Questionnement complémentaire			
	Quatrième	La ville, lieu de tous les possibles ?	Montrer comment la ville inspire les écrivains - poètes, auteurs de romans policiers, grands romanciers des XIXe et XXe siècles...- et les artistes qui la représentent dans sa diversité, sa complexité et ses contradictions. S'interroger sur les ambivalences des représentations du milieu urbain : lieu d'évasion, de liberté, de rencontres, de découvertes, mais aussi lieu, de « perte », de solitude, de désillusion, de peurs ou d'utopies. Réfléchir aux conséquences à venir du développement des mégalo-poles.	On peut étudier ou exploiter : ➤ des descriptions et récits extraits des grands romans du XIXe siècle à nos jours présentant des représentations contrastées du milieu urbain ; ➤ des poèmes qui construisent la ville comme objet poétique. On peut aussi étudier l'importance de la ville dans le roman policier et dans le roman d'anticipation. ➤ On peut également <u>exploiter des extraits de films</u> , de BD, des portfolios photographiques...

Se chercher, se construire			
Quatrième	Dire l'amour	<p>Découvrir des poèmes lyriques de différentes époques exprimant les variations du discours amoureux.</p> <p>Comprendre les nuances du sentiment amoureux et quelques-unes des raisons qui en font un thème majeur de l'expression littéraire et artistique.</p> <p>S'interroger sur le rôle des images et des références dans le lyrisme amoureux.</p>	<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ un ensemble de poèmes d'amour, de l'Antiquité à nos jours. <p>On peut aussi étudier une tragédie du XVIIe siècle, une comédie du XVIIIe siècle ou un drame du XIXe siècle, ou encore <u>des extraits</u> de nouvelles, de romans et <u>de films</u> présentant l'analyse du sentiment amoureux.</p>
Troisième	Se raconter, se représenter	<p>Découvrir différentes formes de l'écriture de soi et de l'autoportrait.</p> <p>Comprendre les raisons et le sens de l'entreprise qui consiste à se raconter ou à se représenter.</p> <p>Percevoir l'effort de saisie de soi et de recherche de la vérité, s'interroger sur les raisons et les effets de la composition du récit ou du portrait de soi.</p>	<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ un livre relevant de l'autobiographie ou du roman autobiographique (lecture intégrale). <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ des extraits d'œuvres de différents siècles et genres, relevant de diverses formes du récit de soi et de l'autoportrait : essai, mémoires, autobiographie, roman autobiographique, journaux et correspondances intimes, etc. <u>Le groupement peut intégrer des exemples majeurs de l'autoportrait ou de l'autobiographie dans d'autres arts (peinture, photographie ou images animées – vidéo ou cinéma).</u>

Agir sur le monde				
	Quatrième	Informer, s'informer, déformer ?	<p>Découvrir des articles, des reportages, des images d'information sur des supports et dans des formats divers, se rapportant à un même événement, à une question de société ou à une thématique commune.</p> <p>Comprendre l'importance de la vérification et du recoupement des sources, la différence entre fait brut et information, les effets de la rédaction et du montage.</p> <p>S'interroger sur les évolutions éditoriales de l'information.</p>	<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ des textes et documents issus de la presse et des médias (journaux, revues, enregistrements radio ou télévisés, médias numériques). Le travail peut se faire en lien avec la Semaine de la presse et des médias, comme préparation ou dans le prolongement de cet événement. <p>On peut également exploiter des textes et documents produits à des fins de propagande ou témoignant de la manipulation de l'information.</p> <p>On peut aussi étudier <u>des extraits</u> de romans, de nouvelles ou <u>de films</u> des XIXe, XXe et XXIe siècles traitant du monde de la presse et du journalisme</p>
ETUDIER Œuvre intégrale	Sixième	Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques	<p>Découvrir des textes de différents genres mettant en scène les ruses et détours qu'invente le faible pour résister au plus fort.</p> <p>Comprendre comment s'inventent et se déploient les ruses de l'intelligence aux dépens des puissants et quels sont les effets produits sur le lecteur ou le spectateur.</p> <p>S'interroger sur la finalité, le sens de la ruse, sur la notion d'intrigue et sur les valeurs mises en jeu.</p>	<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ des fables et fabliaux, des farces ou soties développant des intrigues fondées sur la ruse et les rapports de pouvoir <p>et</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ une pièce de théâtre (de l'Antiquité à nos jours) ou <u>un film</u> sur le même type de sujet (<u>lecture ou étude intégrale</u>).

Agir sur le monde			
	Troisième	<p>Agir dans la cité : individu et pouvoir</p>	<p>Découvrir des œuvres et textes du XXe siècle appartenant à des genres divers et en lien avec les bouleversements historiques majeurs qui l'ont marqué.</p> <p>Comprendre en quoi les textes littéraires dépassent le statut de document historique et visent au-delà du témoignage, mais aussi de la simple efficacité rhétorique.</p> <p>S'interroger sur les notions d'engagement et de résistance, et sur le rapport à l'histoire qui caractérise les œuvres et textes étudiés.</p>
			<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ en lien avec la programmation annuelle en histoire (étude du XXe siècle, thème 1 « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales »), <u>une œuvre</u> ou une 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 (<u>lecture intégrale</u>). <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>

ANNEXE 2 – Corpus de films

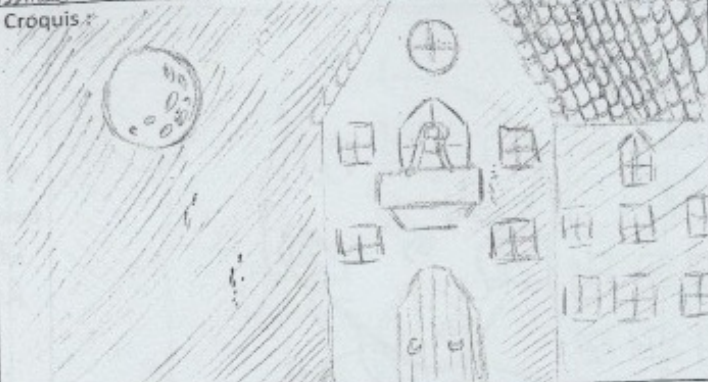



	Thèmes, notions	films
Sixième	Monstre gentil ou à combattre	Matt & Ross Duffer, <i>Stranger Things</i> , série, Etats-Unis, 2016-... Bong Joon-Ho, <i>Okja</i> , Corée du Sud et Etats-Unis, 2017. Guillermo del Toro, <i>The Shape of Water (La Forme de l'eau)</i> , Etats-Unis, 2017. Tim Burton, <i>Frankenweenie</i> , Etats-Unis, 2012. Pete Docter, <i>Monsters, Inc. (Monstres et Cie)</i> , Etats-Unis, 2001. Brad Bird, <i>The Iron Giant (Le Géant de fer)</i> , Etats-Unis, 1999. Tim Burton, <i>Edward aux mains d'argent</i> , 1990. James Cameron, <i>Aliens</i> , Etats-Unis, 1986. Wolfgang Petersen, <i>Die unendliche Geschichte (L'histoire sans fin)</i> , Allemagne et Etats-Unis, 1984. Joe Dante, <i>Gremlins</i> , Etats-Unis, 1984. Ivan Reitman, <i>Ghostbusters (S.O.S Fantômes)</i> , Etats-Unis, 1984. Steven Spielberg, <i>E.T. The Extra-Terrestrial (E.T. l'extraterrestre)</i> , Etats-Unis, 1982.
	Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques	François Ruffin, <i>Merci Patron !</i> , France, 2016. Iciar Bollaín, <i>El Olivo (L'Olivier)</i> , Espagne, 2016. Ken Loach, <i>The Angels' Share (La Part des anges)</i> , Royaume-Uni, 2012 Wes Anderson, <i>Fantastic Mr Fox</i> , Etats-Unis, 2009. Eran Riklis, <i>Etz Limon (Les Citronniers)</i> , France, Allemagne et Israël, 2008. Jafar Panahi, <i>Offside (Hors-jeu)</i> , Iran, 2006. Steven Spielberg, <i>Catch Me If You Can (Arrête-moi si tu peux)</i> , Etats-Unis, 2002. Steven Soderbergh, <i>Erin Brokovich</i> , Etats-Unis, 2000.
Cinquième	Création d'univers imaginaires	Pete Docter et Ronnie Del Carmen, <i>Inside Out (Vice-versa)</i> , Etats-Unis, 2015. Wes Ball, <i>The Maze Runner (Le Labyrinthe)</i> , Etats-Unis, 2014. Ari Folman, <i>Le Congrès</i> , Etats-Unis, Luxembourg, Israël, France et Pologne, 2013. James Cameron, <i>Avatar</i> , Etats-Unis et Royaume-Uni, 2009. Mike Newell, <i>Harry Potter and the Goblet of Fire (Harry Potter et la coupe de Feu)</i> , Royaume-Uni et Etats-Unis, 2005. Guillermo del Toro, <i>El Laberinto del fauno (Le Labyrinthe de Pan)</i> , 2006. Jean-Pierre Jeunet, <i>La Cité des enfants perdus</i> , France, Allemagne et Espagne, 1993.
	Œuvres épiques, héroïsme	Patty Jenkins, <i>Wonder Woman</i> , Etats-Unis, 2017. Thomas Salvador, <i>Vincent n'a pas d'écailles</i> , France, 2014. Zack Snyder, <i>Man of Steel</i> , Etats-Unis et Royaume-Uni, 2013. Matthew Vaughn, <i>Kick-Ass</i> , Etats-Unis et Royaume-Uni, 2010.





		Zacharias Kunuk, <i>Atanarjuat</i> , Canada, 2002. Ridley Scott, <i>Gladiator</i> , Etats-Unis et Royaume-Uni, 2000. Rob Reiner, <i>The Princess Bride</i> , Etats-Unis, 1987.
Quatrième	Dire l'amour (lyrisme amoureux, analyse du sentiment amoureux)	André Téchiné, <i>Quand on a 17 ans</i> , France, 2016. Wes Anderson, <i>Moonrise Kingdom</i> , Etats-Unis, 2012. Mia Hansen Love, <i>Un amour de jeunesse</i> , France et Allemagne, 2011. Miguel Arteta, <i>Youth in Revolt ! (Be Bad !)</i> , Etats-Unis, 2010. Jane Campion, <i>Bright Star</i> , Australie, Etats-Unis, France et Royaume-Uni, 2009. Emmanuel Mouret, <i>Changement d'adresse</i> , France, 2006. Woody Allen, <i>Match Point</i> , Etats-Unis, Royaume-Uni et Luxembourg, 2005. Yee Chih Yen, <i>Lanse da men (Blue Gate crossing)</i> , Taïwan, 2003. Claire Simon, <i>800 km de différence</i> , France, 2002. Eric Rohmer, <i>Conte d'été</i> , France, 1996. Baz Lurhmann, <i>Romeo + Juliet</i> , Etats-Unis, 1996.
	Presse, journalisme ou montage et manipulation de l'information	Tom McCarthy, <i>Spotlight</i> , Etats-Unis, 2015. Laura Poitras, <i>Citizenfour</i> , Etats-Unis et Allemagne, 2014. Aaron Sorkin, <i>The Newsroom</i> , série, Etats-Unis, 2012-2014. Abi Morgan, <i>The Hour</i> , série, Royaume-Uni, 2011-2012. Till Nowak, <i>The Centrifuge Brain Project</i> , Allemagne, 2011. Richard Curtis, <i>Good Morning England</i> , Royaume-Uni, Allemagne et France, 2009. Ladj Ly, <i>Go fast connexion</i> , France, 2008. David Simon, <i>The Wire (Sur écoute)</i> , saison 5, série, Etats-Unis, janvier 2008-mars 2008. Olivier Kohn, <i>Reporters</i> , série, France, 2007- 2009. William Karel, <i>Opération Lune</i> , France, 2004. Peter Weir, <i>The Truman Show</i> , Etats-Unis, 1998. Allan Moyle, <i>Pump Up the Volume</i> , Etats-Unis et Canada, 1990. Woody Allen, <i>Zelig</i> , Etats-Unis, 1983.
	Représentation de la ville au cinéma	Denis Villeneuve, <i>Blade Runner 2049</i> , Etats-Unis, 2017. Dominique Cabrera, <i>Corniche Kennedy</i> , France, 2017. Eugène Green, <i>La Sapienza</i> , France et Italie, 2015. Jean-Loup Felicioli et Alain Gagnol, <i>Une vie de chat</i> , France, Pays-Bas, Suisse et Belgique, 2010. Dany Boon, <i>Bienvenus chez les ch'tis</i> , France, 2008. Michael Mann, <i>Collateral (Collatéral)</i> , Etats-Unis, 2004. Robert Guédiguian, <i>La Ville est tranquille</i> , France, 2000. Bertrand Tavernier, <i>Ça commence aujourd'hui</i> , France, 1999. Johan van der Keuken, <i>Amsterdam Global Village</i> , Pays-Bas, 1996.

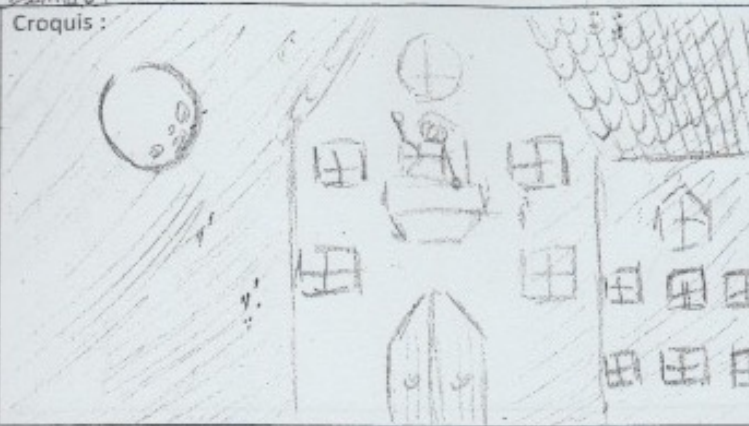


Troisième	Autoportrait (ou cinéma autobiographique)	Eric Caravaca, <i>Carré 35</i> , France, 2017. Guillaume Galiène, <i>Les garçons et Guillaume, à table!</i> , France et Belgique, 2013. Valérie Donizelli, <i>La Guerre est déclarée</i> , France, 2011. Henri-François Imbert, <i>No Pasaran, album souvenir</i> , France, 2003. Eric Pauwels, <i>Lettre d'un cinéaste à sa fille</i> , Belgique, 2002.
	Histoire du XXe : engagement, résistance, rapport à l'histoire	Christopher Nolan, <i>Dunkirk (Dunkerque)</i> , Etats-Unis, Royaume-Uni, France et Pays-Bas, 2017. Simon Rouby, <i>Adama</i> , France, 2015. Marie-Castille Mention Shaar, <i>Les Héritiers</i> , France, 2014. Elia Suleiman, <i>The Time That Remains (Le Temps qu'il reste)</i> , France, Israël et Palestine, 2009. Rachid Bouchareb, <i>Indigènes</i> , Algérie, Belgique, France et Maroc, 2006. Ken Loach, <i>Land and Freedom</i> , Royaume-Uni, 1995.

ANNEXE 3 – Exemples de réalisations d’élèves sur l’exercice 5 – Evaluer par un storyboard


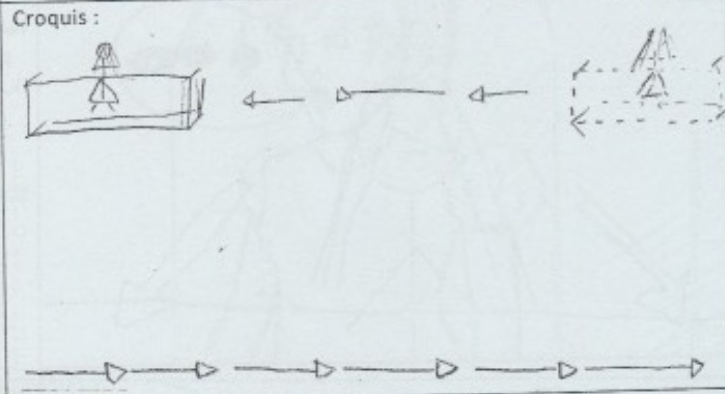
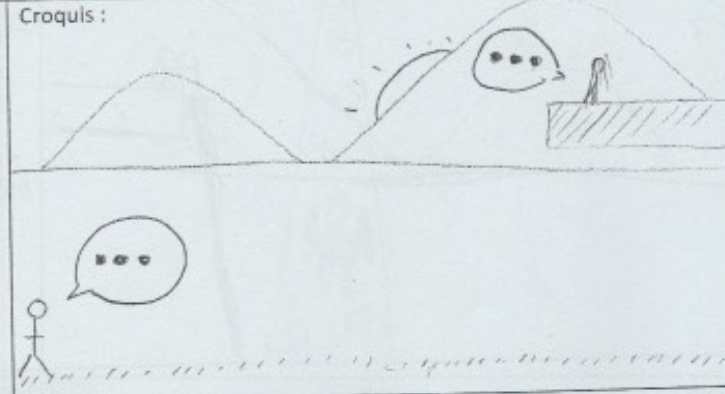
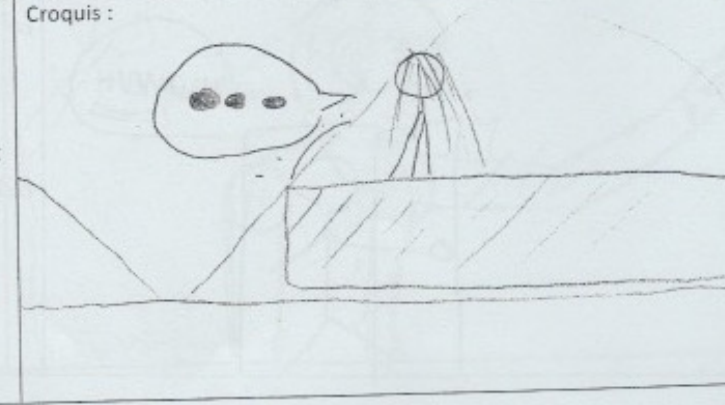
Exemple 1

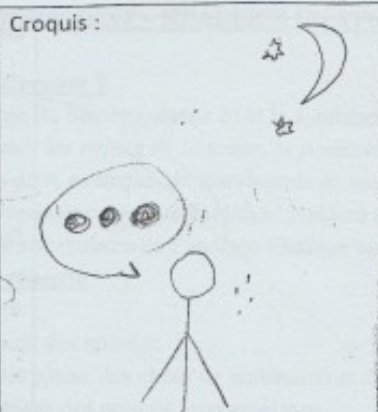
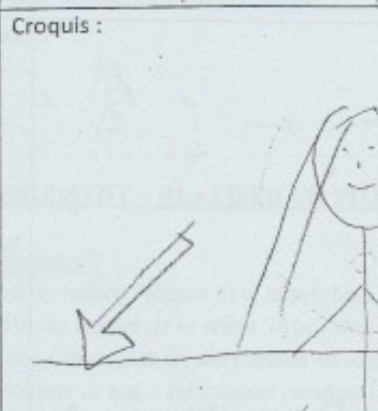
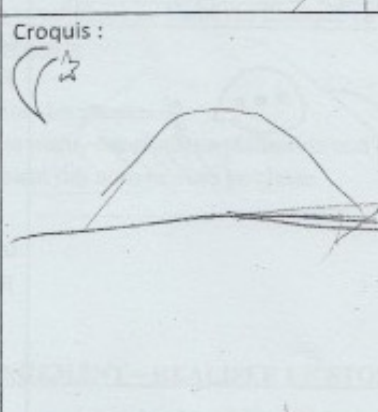
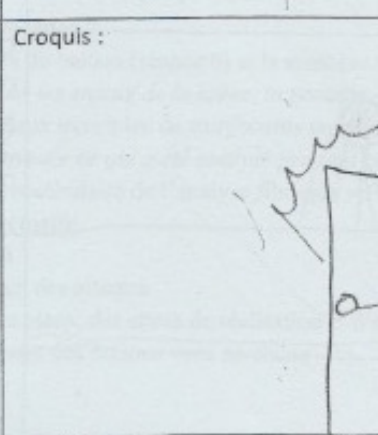
<p>Scène : Scène 2 acte 2 Plan : panoramique Durée : 5 s Ambiance : Bruits de crickets Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires : de plan est filmé en rue panoramique + traveling Dialogue nouveau à périm</p>
<p>Scène : Scène 2 acte 2 Plan : rapproché Durée : 4 s Ambiance : Bruits de crickets Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires : Dialogue Jutiette à part</p>
<p>Scène : Scène 2 acte 2 Plan : général Durée : 5 s Ambiance : Musique ROMANTIQUE Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires : Roméo est filmé en contre plongée ! Dialogue Roméo à part</p>
<p>Scène : Scène 2 acte 2 Plan : rapproché Durée : 15 s Ambiance : Musique Romantique Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires : Dialogue Roméo à part</p>

<p>Scène : Scène 1 Plan : Gros plan Durée : 10s Ambiance : Musique Romantique Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Dialogue Juliette à Roméo</p>
<p>Scène : Scène 2 Plan : AMÉRICAIN Durée : 15s Ambiance : Musique Romantique Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Dialogue Juliette à Roméo</p>
<p>Scène : Scène 2 Plan : Rapproché Durée : 8s Ambiance : Musique Romantique Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Dialogue Roméo à Juliette</p>
<p>Scène : Scène 2 Plan : PANORAMIQUE Durée : 10s Ambiance : Bruit de crickets Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>La caméra Monte progressivement vers la Lune</p> <p>Dialogue AUCUN</p>

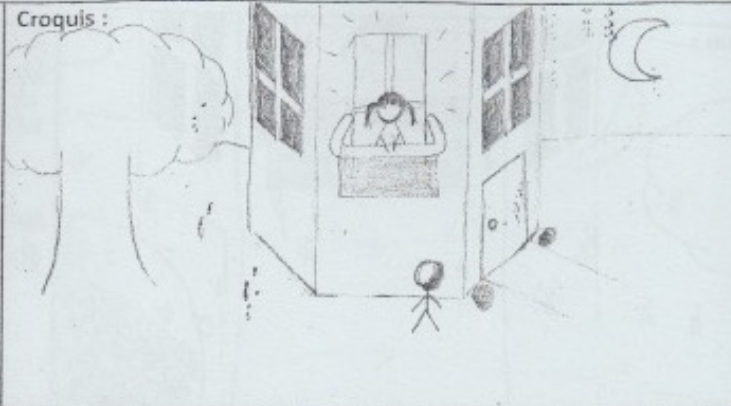
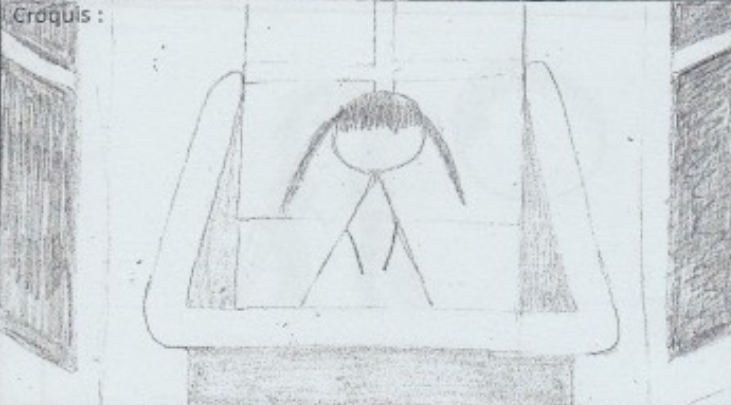
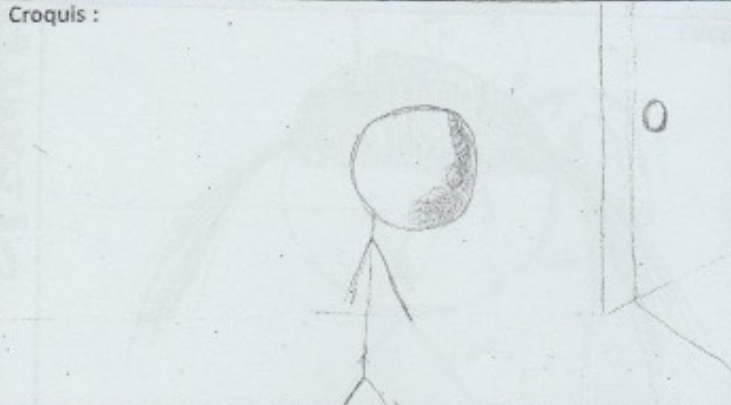
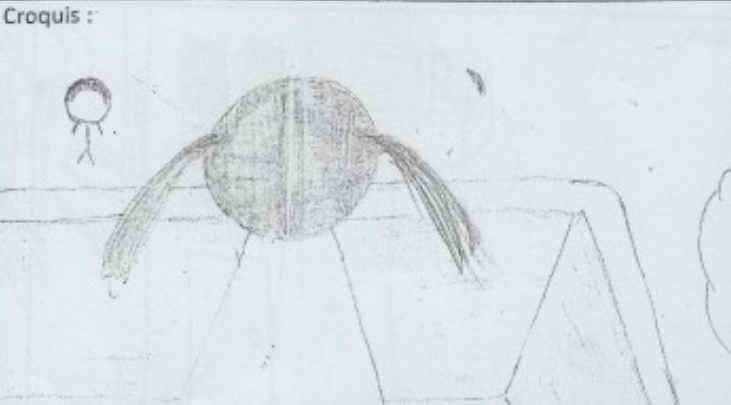
<p>Scène : Scène 2 Plan : acte 2 panoramique Durée : 5 sec Ambiance : Bruit de craquements Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Dialogue Juliette à Roméo</p>
<p>Scène : Scène 2 Plan : acte 2 gros plan Durée : 5 sec Ambiance : Bruit de craquements Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Dialogue Roméo à Juliette</p>
<p>Scène : Scène 2 Plan : acte 2 Gros Durée : 5 s Ambiance : Bruit de craquements Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires : base de Nourrice hors cadre champ</p> <p>Dialogue La Nourrice à Juliette</p>
<p>Scène : Plan : Durée : Ambiance : Int / Ext Jour / Nuit Chrominance</p>	<p>Croquis :</p>	<p>Commentaires :</p> <p>Dialogue</p>

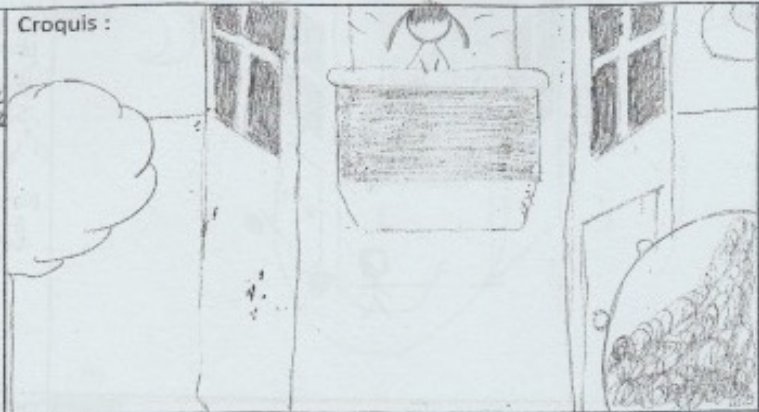
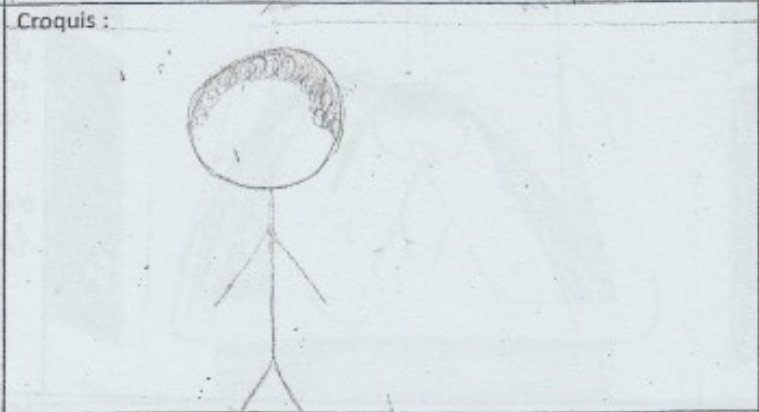
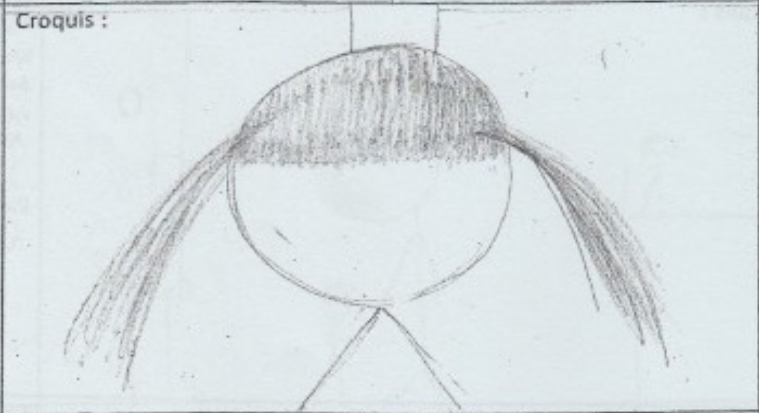
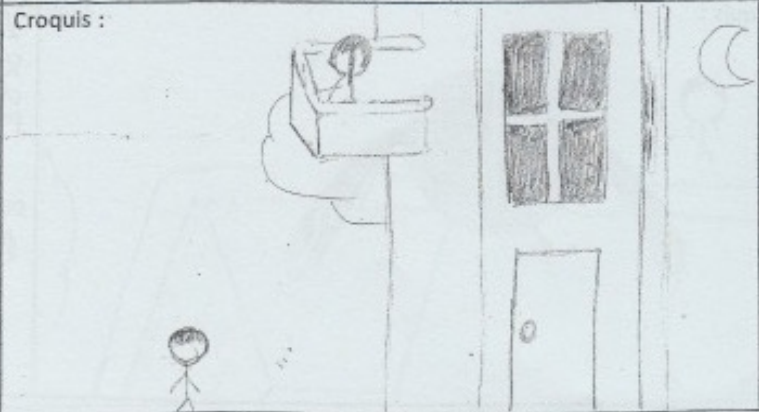
Exemple 2

<p>Scène :</p> <p>Plan : panoramique</p> <p>Durée : courte</p> <p>Ambiance :</p> <p>Int / Ext</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Coucher du soleil</p> <p>Dialogue</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : Travelling Général</p> <p>Durée : ~ 5 sec</p> <p>Ambiance :</p> <p>Int / Ext ?</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Travelling.</p> <p>Ok mais fine je comprends pas très bien. A préciser</p> <p>Dialogue</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : Général</p> <p>Durée : ~10 sec</p> <p>Ambiance : Romantique</p> <p>Int / Ext ?</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Musique : violons</p> <p>Dialogue</p> <p>Début du dialogue</p> <p>faux</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : moyen</p> <p>Durée : ~20 sec à ~30 sec</p> <p>Ambiance : Romantique</p> <p>Int / Ext ?</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Musique : inchangée</p> <p>Ciel plus sombre</p> <p>Il fait presque nuit</p> <p>Dialogue</p> <p>Longue Tranche de Juliette</p>

<p>Scène :</p> <p>Plan : double plan ameri cam</p> <p>Durée : ~10 sec</p> <p>Ambiance : Romantique</p> <p>Int / Ext Jour / <u>Nuit</u></p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Dialogue Dialogue entre eux</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : Zoom arrière - Rapprochi</p> <p>Durée :</p> <p>Ambiance : Triste - Romantique</p> <p>Int / Ext Jour / <u>Nuit</u></p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Moment où ils vont se quitter car la nuit tombe</p> <p>Dialogue</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : Montage</p> <p>Durée : 10 sec</p> <p>Ambiance : Romantique</p> <p>Int / Ext Jour / <u>Nuit</u></p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>Ils s'embrassent!</p> <p>Dialogue</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : Général major</p> <p>Durée : ~1 sec</p> <p>Ambiance :</p> <p>Int / Ext Jour / <u>Nuit</u></p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>La nourrice rentre</p> <p>Dialogue</p>

Exemple 3

<p>Scène :</p> <p>Plan : plan d'ensemble</p> <p>Durée :</p> <p>Ambiance :</p> <p>Int / Ext</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>La caméra fait un plan large puis zoom légèrement sur Juliette.</p> <p>Dialogue</p> <p>lignes 1 à 5</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : plan rapproché</p> <p>Durée :</p> <p>Ambiance :</p> <p>Int / Ext</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>La caméra fait un plan rapproché puis zoom sur le visage de Juliette.</p> <p>Dialogue</p> <p>lignes 6 à 7</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : plan américain</p> <p>Durée :</p> <p>Ambiance :</p> <p>Int / Ext</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>La caméra fait un plan américain sur Romeo puis remonte en parallèle jusqu'à Juliette</p> <p>Dialogue</p> <p>ligne 8</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : plan en plongée</p> <p>Durée :</p> <p>Ambiance :</p> <p>Int / Ext</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>La caméra film Romeo du point de vue de Juliette puis zoom sur Romeo</p> <p>Dialogue</p> <p>lignes 9 à 13</p>

<p>Scène :</p> <p>Plan : plan en contre-plongée</p> <p>Durée :</p> <p>Ambiance :</p> <p>Int / Ext</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>La caméra film (du point de vue de Roméo) en contre-plongée</p> <p>Dialogue</p> <p>ligne 14 à 16</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : plan américain</p> <p>Durée :</p> <p>Ambiance :</p> <p>Int / Ext</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>La caméra film Roméo en plan américain parlant à Juliette.</p> <p>Dialogue</p> <p>ligne 17 à 18</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : gros plan</p> <p>Durée :</p> <p>Ambiance :</p> <p>Int / Ext</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>La caméra fait un très gros plan sur Juliette puis un gros plan sur Roméo comme la précédente image</p> <p>Dialogue</p> <p>ligne 18 à 21</p>
<p>Scène :</p> <p>Plan : plan d'ensemble</p> <p>Durée :</p> <p>Ambiance :</p> <p>Int / Ext</p> <p>Jour / Nuit</p> <p>Chrominance</p>	<p>Croquis :</p> 	<p>Commentaires :</p> <p>La caméra zoom jusqu'à voir l'expression de Juliette puis redescend sur Roméo en travelline, ainsi de suite jusqu'à ce</p> <p>Dialogue</p> <p>ligne 22 à 32</p>

* la servante appelle Juliette
marrée

FIN

