



INSPE Académie de Limoges

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

Lettres

2020/2021

Étudier le récit fantastique à l'aide du cinéma en cours de français

Thomas Molizon

Stage effectué du 1er septembre au 6 juillet 2021

Collège Jean Monnet à Bénévent l'Abbaye

Mémoire encadré par MATHEY Estelle

Remerciements

Je remercie tout d'abord madame Estelle Mathey pour sa bienveillance, ses conseils avisés et ses qualités d'écoute qui m'ont permis de réaliser ce mémoire sereinement.

Je tiens ensuite à remercier mon tuteur, monsieur Vincent Combe. Son soutien permanent même dans les moments les plus difficiles, sa bienveillance naturelle ainsi que ses nombreux conseils toujours instructifs et pertinents ont grandement facilité mon intégration au collègue Jean Monnet et mes premiers pas dans le métier d'enseignant de Lettres. Je lui serai toujours reconnaissant de m'avoir si bien accompagné durant cette année de stage.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Remerciements	2
Droits d'auteurs	3
Table des matières	4
Introduction	5
1. Le genre et le registre fantastiques	7
1.1. Un genre aux frontières difficiles à définir en littérature et au cinéma	7
1.2. Les procédés du fantastique en littérature	10
1.3. Les procédés du fantastique dans le domaine cinématographique	10
2. L'expérimentation en classe	13
2.1. Contexte de réalisation	13
2.2. L'analyse comparée au centre du dispositif	13
2.3. Le déroulement de la séquence	17
3. Bilan de l'expérience	20
3.1. Un choix d'œuvres favorisant une meilleure connaissance du genre fantastique et de l'histoire des arts	20
3.2. Une mise en place productive du débat interprétatif en classe	20
3.3. Une amélioration des compétences de compréhension et de lecture des élèves.	22
3.4. Des activités de remédiation envisageables pour améliorer l'écrit	36
Conclusion	37
Références bibliographiques	38

Introduction

Le sujet de ce mémoire a d'abord été motivé par ma passion pour le cinéma. Je l'ai longtemps considéré comme un simple divertissement puis je me suis progressivement intéressé à son histoire et j'ai finalement appris à l'analyser durant mon parcours universitaire. Lorsque je suis devenu professeur stagiaire, j'ai tout de suite eu envie de travailler sur ce médium avec les élèves et de leur faire partager cette passion du mieux possible. Cependant, je voulais que le cinéma soit considéré comme un art qui nécessite des outils d'analyse spécifiques et ne soit pas envisagé sous un angle récréatif. De plus, je souhaitais que son utilisation, en cours de français, présente un intérêt pédagogique en accord avec les programmes du cycle 4 qui considèrent que les images fixes ou mobiles constituent une ressource précieuse pour l'apprentissage de la discipline car « *elles proposent aux élèves des figurations qui facilitent leur perception des textes littéraires ; elles sont également l'occasion de les confronter à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour les textes et de développer des méthodes d'analyse spécifiques pour chacun d'entre eux ; elles leur donnent accès à une culture complémentaire qui dialogue avec la culture littéraire et l'enrichit*¹ ». En tenant compte de ces considérations et du programme de la classe de 4^e, niveau qui m'a été confié cette année, il m'a semblé que le cinéma pourrait permettre d'étudier le récit fantastique dans le cadre du questionnement « La fiction pour interroger le réel ». Comme l'indique Denis Mellier, le fantastique, en étant inséparable d'une interrogation poétique sur la forme et le système de représentation qui le mettent en œuvre, pose un problème esthétique majeur :

*Le fantastique repose un paradoxe qui est sa condition même de possibilité : il s'agit dans la représentation de donner forme à ce qui, par définition, n'en a précisément pas.*²

Par ailleurs, cet enjeu esthétique est lié à un problème au niveau pragmatique puisque le fantastique vise à produire des effets particuliers sur le lecteur. Or il peut être difficile pour de jeunes élèves de saisir ces différents enjeux en littérature qui est une forme imaginaire très abstraite. Cependant, s'ils concernent également le cinéma, les difficultés qu'ils entraînent semblent moins grandes à surmonter en raison de la nature monstrative et de l'apparente accessibilité du médium qui lui confèrent une forme plus facile à appréhender. C'est pour cette raison que l'utilisation du cinéma conjointe au texte littéraire peut être pertinente pour étudier le récit fantastique en cours de français. Elle permettrait d'améliorer les compétences de compréhension et de lecture des élèves tout en leur donnant accès à une connaissance plus fine du genre et du registre fantastiques ainsi que de l'histoire des arts. De cette hypothèse découle alors une interrogation sur la manière dont l'étude du cinéma peut aider les élèves à

¹ Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) », *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 2020, n°31, p.15.

² Denis Mellier, *La Littérature fantastique*, Paris, Seuil, 200, p. 6.

mieux comprendre les procédés mis en œuvre et les effets produits par un texte littéraire fantastique. Ce travail tend d'abord à établir les spécificités du fantastique dans la perspective de son étude en classe à travers l'élaboration d'un dispositif qui est successivement décrit puis analysé dans les deux autres parties du mémoire.

1. Le genre et le registre fantastiques

1.1. Un genre aux frontières difficiles à définir en littérature et au cinéma

La littérature fantastique constitue un domaine de recherche particulièrement débattu et retravaillé. Cet intérêt est lié à la difficulté de définir strictement le fantastique. Ses délimitations représentent un enjeu majeur de la théorie littéraire car aucune approche n'a réussi à le circonscrire à un ensemble précis et fini de thèmes, de décors ou de situations et aucune définition n'a pu le réduire à des structures infaillibles et absolues ou à une esthétique aux formes et aux figures clairement délimitées. Cette difficulté s'explique par la diversité des thèmes, des styles, des procédés, des conceptions des relations entre la fiction et la réalité employés par les auteurs. À cette hétérogénéité de la littérature fantastique correspond une diversité des approches théoriques. Les premiers théoriciens du genre définissent le fantastique comme une rupture. Pierre George Castex évoque « *une intrusion brutale du mystère dans le cadre de la vie réelle* » et Roger Caillois mentionne « *une irruption de l'inadmissible au sein de l'inaltérable légalité quotidienne* ». Ainsi le fantastique se définit-il par rapport au réel. C'est dans un monde donné pour réel qu'a lieu l'irruption de ce « mystère » inexplicable, irrationnel qui donne naissance au fantastique. Ce conflit entre deux données antagonistes et hétérogènes permet de distinguer le fantastique du merveilleux. Celui-ci représente un univers à l'intérieur duquel le surnaturel est naturalisé. Les monstres, les créatures ou les pouvoirs extraordinaires font partie de l'ordre de ce monde et ne le remettent pas en question. À partir de cette rupture et des événements qui la provoquent, Roger Caillois développe une analyse thématique du fantastique tandis que Louis Vax privilégie une étude phénoménologique du genre. Néanmoins, l'approche théorique de Tzvetan Todorov expliquée dans l'ouvrage *Introduction à la littérature fantastique* paru en 1970, s'est imposée durablement comme le modèle le plus pertinent pour définir la littérature fantastique. En rompant avec les précédentes lectures thématiques et sémantiques, Todorov cherche un critère commun à tous les textes relevant d'ordinaire de cette catégorie. Ce critère est déterminé par l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturel. L'hésitation entre une série d'explications naturelles et une série d'explications surnaturelles pour définir l'événement donne vie au fantastique. Conçu de cette façon, il n'est alors qu'un moment du récit, un lieu d'ambiguïté érigé à la fois comme moteur et comme finalité d'un texte imaginaire. Si l'explication du phénomène est réaliste, le récit tend vers l'étrange. Si elle est surnaturelle, il tend vers le merveilleux. Déterminant dans le domaine de la recherche, le modèle théorique de Todorov a cependant été contesté à cause de la rigueur et de l'unicité de son critère, jugé trop restrictif pour rendre compte de la diversité du genre et de ses évolutions tout au long du vingtième siècle. Les thèses postérieures à celle de Todorov abordent le fantastique en usant de termes qui

renvoient à la notion d'indétermination plus ouverte et plus apte à rendre compte de la complexification des textes fantastiques. Irène Bessière par exemple, fait appel à « *une poétique de l'incertain* ». S'il est si difficile de définir précisément le fantastique, c'est avant tout en raison de son caractère évolutif qui est soumis à une complexification permanente de ses formes et de ses enjeux.

À défaut de circonscrire la littérature fantastique au sein d'un modèle théorique général, différentes tendances peuvent du moins être observées. Succédant au roman gothique de la seconde moitié du dix-huitième siècle, le fantastique s'établit véritablement comme genre littéraire au dix-neuvième siècle sous la plume des romantiques. La traduction des œuvres d'Hoffman à partir de 1828 marque l'acte de naissance du fantastique romantique. Ce type de fantastique est avant tout destiné à faire peur en confrontant, dans le récit, le surnaturel à une certaine idée du réel. Le fantastique romantique de Prosper Mérimée, de Gérard de Nerval ou de Théophile Gautier, par la cohérence de ses thèmes, de ses formes et de ses enjeux peut être envisagé comme un modèle canonique de la littérature fantastique au dix-neuvième siècle. Cependant, l'œuvre d'Hoffman introduit également le processus d'intériorisation de la crise fantastique qui repose sur l'ambiguïté des perceptions et l'expression d'une crise subjective. Or ce processus aura une influence majeure sur les formes du fantastique au vingtième siècle. Le genre subit, dès la fin des années 1930, sous l'impulsion des auteurs sud-américains et notamment de Jorge Luis Borges suivi ensuite par Julio Cortazar, un important renouvellement de ses thèmes et de ses techniques narratives. Il est ainsi en grande partie redéfini : la peur est parfois remplacée par la fantaisie ou par la provocation ludique du lecteur. La dimension artificielle du récit, la virtuosité du conteur sont plus volontiers exhibées, dans des dispositifs métalectiques ou autoréférentiels parfois complexes. Le surnaturel tend, bien souvent, à s'intérioriser et le récit devient une aventure de la conscience. C'est donc un emploi intellectuel du fantastique qui s'impose et non plus un emploi émotionnel comme au dix-neuvième siècle. Pour expliquer les différentes évolutions du genre, Denis Mellier propose un double modèle susceptible de caractériser les œuvres fantastiques : un fantastique de l'indétermination et un fantastique de la présence. Tandis que le premier privilégie la représentation d'une crise de l'intériorité qui tend à une mise en crise du sens, le second s'affirme par des formes extériorisées qui s'appuient sur la présence du surnaturel pour produire un effet de terreur. Cependant, les frontières de ce double modèle ne sont pas définitives et bon nombre de récits fantastiques s'établissent entre ces deux tendances. De la même manière, le fantastique romantique et le fantastique moderne ou néofantastique permettent de retracer l'évolution historique globale de la littérature fantastique mais les différents courants et mutations du genre s'articulent entre ces deux pôles.

La critique cinématographique rencontre les mêmes problèmes de délimitations que la critique littéraire pour définir le genre fantastique. Contestée dans le domaine de la littérature, le critère de l'hésitation développé par Todorov l'est encore plus dans celui du cinéma qui laisse moins de place au doute par sa nature monstrative. Dans une perspective critique intégrative, un film fantastique peut-être défini par la notion de rupture induite par l'intrusion du surnaturel dans le monde réel. La présence du monstre apparaît alors comme un motif plus déterminant pour définir les frontières du genre. Si la peur du lecteur est un critère jugé trop subjectif pour définir le genre en littérature, elle occupe un rôle plus essentiel au cinéma. Cependant, il ne s'agit pas de la peur du spectateur mais de celle du personnage confronté au phénomène fantastique comme le souligne Frank Henry :

Surtout cette réaction du personnage est indispensable pour que le spectateur adhère au film, qu'il y croie. Le monstre qui ne fait pas peur au personnage n'est pas une menace pour lui ni pour le monde réel dans lequel il vit. Et s'il n'est pas une menace, il n'y a pas de fantastique. Dans ce sens, la peur est indissociable du genre, elle en est une condition nécessaire.³

La peur permet également de distinguer le fantastique et le film d'épouvante. Alors que la peur du spectateur n'est que secondaire dans la première catégorie, elle est la raison d'être, le but affiché de la seconde.

En partant de cette définition, les films considérés comme fantastiques sont extrêmement nombreux et relèvent de courants divers et variés. Il est cependant possible d'isoler deux grandes tendances, similaires à celles établies par Denis Melier pour la littérature, qui permettent de comprendre l'évolution du genre. Un type de fantastique que l'on peut qualifier de gothique exhibe de manière très explicite des créatures monstrueuses pour produire un effet de terreur. Il s'agit, par exemple, des films d'Universal des années trente, du giallo italien ou encore du survival. Ce type de film est très proche du film d'épouvante et leurs frontières sont très poreuses. Au contraire, un autre courant du fantastique initié par Jacques Tourneur repose sur une poétique de l'implicite et de l'invisible où la manifestation fantastique n'est pas montrée mais suggérée et apparaît dans un cadre familial et intimiste. Comme en littérature, ces deux tendances ne sont pas hermétiques, et les films peuvent exploiter un régime mixte qui fait alterner implicite et explicite, exhibition et suggestion, questionnement sur le sens fantastique et saisissement spectaculaire lié à l'effet de terreur.

³ Frank Henry, *Le Cinéma fantastique*, Paris, Les Cahiers du cinéma, 2009, p. 19.

1.2. Les procédés du fantastique en littérature

Malgré leurs différences, les textes fantastiques développent un espace-temps réaliste dans un premier mouvement du récit pour l'abolir dans un second temps. Cet ancrage mimétique s'accompagne de deux types dominants de personnages : des personnages banals menant une vie très ordinaire ou des personnages plus atypiques mais fortement stéréotypés qui peuvent être des notables, des savants, des érudits, des artistes, etc. La grande majorité des textes fantastiques recourent également à une narration à la première personne qui permet d'authentifier le récit et facilite l'identification du lecteur pour que celui-ci adhère aux événements qui lui sont racontés. Néanmoins, les textes n'usent pas des mêmes procédés d'écriture selon qu'ils relèvent plutôt du fantastique de la présence ou de l'indétermination. Le fantastique de la présence met en œuvre des formes visuelles fortes au moyens de procédés descriptifs et hyperboliques. Il s'agit de montrer la manifestation fantastique le plus nettement possible dans toute sa monstruosité. Son écriture est alors caractérisée principalement par l'utilisation de l'hypotypose, par des marqueurs visuels de l'intensité : italiques, majuscules, exclamations, des hyperboles et des oxymores pour exprimer l'indicible. Au contraire, le fantastique de l'indétermination met en place une écriture et des procédés narratifs qui rendent ambiguës les notations du texte et travaillent à disqualifier les jugements des personnages et des narrateurs. Néanmoins, cette écriture ne renonce pas à l'objectivation de la forme fantastique mais elle la réalise de manière différente. Pour créer des effets d'incertitude, le fantastique de l'indétermination use de l'auto-suspicion : les personnages émettent des réserves sur leur perception des événements. Les métaphores et les comparaisons permettent alors de jouer sur les significations en mêlant le sens littéral et le sens second, l'abstrait et le concret. Les modalisateurs accompagnent ces figures pour mettre en doute la perception des événements. Le récit du narrateur peut être encadré par celui d'un narrateur extradiégétique ou d'un autre personnage qui constitue un récit cadre et crée une réserve sur la véracité de l'histoire racontée par le narrateur-personnage. Les descriptions de ce type de fantastique sont caractérisées par des euphémismes et des ellipses qui tendent à atténuer la représentation fantastique ou à la suspendre dans le hors-texte.

1.3. Les procédés du fantastique dans le domaine cinématographique

Pour mettre en scène le fantastique, le cinéma use de procédés qui seront exploités de manière différente selon les films. La dualité exhibition-suggestion touche à la question du hors-champ car celui-ci est le lieu où se dissimule le monstre qui menace l'espace du monde « réel » représenté dans le champ. C'est dans l'espace que se cachent, par exemple, le fantôme du film *L'Aventure de madame Muir* qui se matérialise ou s'évanouit à la faveur de panoramiques ou de travelling et Michael Myers, le tueur d'*Halloween* qui apparaît et disparaît

au gré des collures du montage. Pour figurer la manifestation fantastique, le cinéma peut également employer des effets spéciaux et recourir à la lumière et au son. Les premières grandes avancées dans le domaine des effets spéciaux datent des années trente et sont liées au succès du genre. Les animations image par image de Willis O'Brien pour *King-kong* ou les trucages de John P. Fulton pour donner l'illusion de l'invisibilité dans *L'Homme invisible* en sont représentatives. La mise en scène de l'ombre et de la lumière permet de créer l'obscurité indispensable au genre. Ce travail sur la lumière est particulièrement visible dans les films relevant du courant expressionniste comme *Nosferatu* de Murnau qui s'appuie sur des contrastes violents pour créer des zones d'ombre inquiétantes et suggérer la nuit. Lorsque le monstre se manifeste de jour, il est souvent situé dans des décors qui possèdent la même force évocatrice que la nuit : château gothique, cryptes médiévales, laboratoire secret, ruelles désertes, cimetières... La forêt traversée de brumes mystérieuses où rôdent les loups-garous dans *Hurléments* de Joe Dante est ainsi immédiatement interprétée comme un lieu sombre et inquiétant. Tout comme l'obscurité, le son sert à la création d'une ambiance étrange, lugubre ou même malsaine. La musique du film peut exploiter un thème qui annonce les apparitions du monstre. Dans *Le Loup-garou* de George Waggner, l'arrivée de la créature est toujours accompagnée d'une suite de notes appelée tierce du diable. Dans *Zombie* de Romero, les apparitions des morts-vivants sont ponctuées par un thème au synthétiseur dû au groupe Goblin. Ces différents thèmes contribuent à renforcer l'ambiance inquiétante du film par leur répétition qui souligne la situation cauchemardesque et inéluctable dans laquelle se trouvent les personnages. Au contraire, certains films font le choix de ne pas utiliser de musique et l'angoisse naît alors du silence. C'est le cas dans *Les Oiseaux* d'Hitchcock où l'absence de musique donne l'impression que les faits effrayants se déroulent en temps réel. La bande-son des films peut également retranscrire des bruits de toutes sortes qui contribuent à produire une atmosphère menaçante comme le vent qui souffle dans les branches des arbres dans *Phénomène* de Shyamalan ou bien le croassement des corbeaux dans *Sleepy Hollow* de Tim Burton. Le cinéma fantastique utilise par ailleurs un effet sonore particulier qui est l'effet bus. Celui-ci est une image redoublée par le son qui, en surgissant, cause un effet de surprise et sert le plus souvent à faire réagir physiquement le spectateur en créant une rupture dans la montée de l'angoisse ou du suspense. Cette appellation fait référence à une scène de *La Féline* dans laquelle Alice est poursuivie par Irena, une jeune femme susceptible de se transformer en panthère sous l'effet d'une émotion forte. Au moment où Alice est visiblement paralysée par la peur, le spectateur croit entendre un rugissement de félin quand survient un plan montrant un bus qui surgit devant elle avec fracas. Enfin, les films appartenant à ce genre peuvent recourir à des plans subjectifs (ou caméra subjective) pour que le spectateur s'identifie plus facilement au personnage et partage sa peur et ses doutes. Ce procédé est utilisé dans *Les Innocents* de Jack Clayton lorsque Miss Gidens aperçoit une femme dans le jardin du

manoir. Un plan subjectif invite alors le spectateur à épouser la vision du personnage pour qu'il éprouve le même trouble que lui en étant confronté à cette apparition qui semble surnaturelle. En vue d'étudier le fantastique à travers la littérature et le cinéma, l'enjeu a alors été de transposer ces connaissances théoriques au sein d'un dispositif adapté à l'enseignement du français pour des élèves de 4^e.

2. L'expérimentation en classe

2.1. Contexte de réalisation

Avant de décrire le dispositif, il convient d'évoquer le contexte dans lequel il a été réalisé. Les deux classes de 4^e auxquelles j'enseigne au collège Jean Monnet à Bénévent l'Abbaye, la 4^e A et la 4^e B, sont composées respectivement de vingt-et-un et de vingt élèves. Dans les deux classes, le niveau en français est globalement moyen et hétérogène. Les moyennes du premier trimestre, représentées par le niveau de maîtrise globale des compétences, permettent de s'en rendre compte. En 4^e A, un élève a obtenu une très bonne maîtrise, dix une maîtrise insuffisante, six une maîtrise fragile et quatre une maîtrise insuffisante. En 4^e B, un élève a obtenu une très bonne maîtrise, neuf une maîtrise satisfaisante, trois une maîtrise fragile et sept une maîtrise insuffisante.

À l'oral, les élèves se montrent souvent impliqués dans les activités proposées et intéressés par les œuvres étudiées. Les échanges sont riches et animés dans les deux classes bien que certains élèves demeurent plus en retrait. Pour une grande partie de l'effectif, le passage à l'écrit est plus compliqué : l'investissement dans le travail demandé n'est pas toujours suffisant ni régulier et les différents travaux que je suis amené à corriger témoignent d'un manque de rigueur assez généralisé. Les difficultés les plus importantes se rencontrent en orthographe et lors de l'analyse des textes en autonomie. La plupart des élèves ne parviennent pas encore à passer d'une lecture actualisante à une lecture experte, à se détacher de leurs impressions premières pour accéder à une analyse plus fine des procédés mis en jeu dans les textes. La formation des élèves à cette lecture est un des enjeux du cycle 4 dans lequel s'inscrit aussi le dispositif conçu pour étudier le fantastique. Avant de le réaliser, l'analyse d'un extrait du film *Blade Runner 2049* a pu être expérimentée lors de la deuxième séquence de l'année consacrée au questionnement complémentaire sur « La ville : lieu de tous les possibles ? ». Cette analyse n'a pas déstabilisé ni rebuté les élèves mais a suscité, au contraire, la formulation de nombreuses interprétations constructives et pertinentes ce qui m'a encouragé à poursuivre ce travail plus approfondi sur le cinéma. Enfin, un dernier élément à considérer pour la conception des évaluations est l'approche par compétences sans notes chiffrées à laquelle les élèves sont familiarisés depuis la classe de 6^e.

2.2. L'analyse comparée au centre du dispositif

L'étude du fantastique a été pensée à l'échelle d'une séquence intitulée « Le fantastique, un autre regard sur le réel », organisée autour de la problématique : Comment le fantastique remet-il en question les limites du monde réel ? et ayant pour principaux objectifs d'amener les élèves à connaître les caractéristiques du genre et du registre fantastiques, à

comprendre le rôle joué par la perception des personnages dans la représentation de la réalité ainsi que d'identifier des procédés littéraires et cinématographiques qui permettent de susciter la peur et un doute sur le lecteur/spectateur. Pour répondre à cette problématique et atteindre ces objectifs, j'ai décidé de travailler sur une nouvelle et un film fantastiques de manière comparée car je voulais que les deux moyens d'expression soient étudiés conjointement pour que le film ne soit pas subordonné au texte littéraire et que les élèves ne le considèrent pas comme une illustration mais comme un art à part entière. La méthode comparatiste me paraissait également la plus appropriée pour identifier des effets et des procédés communs entre le cinéma et la littérature mais aussi pour mettre en évidence des différences et les traits spécifiques de chaque langage. Cette confrontation de la nouvelle et du film a enfin été conçue pour répondre à mon hypothèse de recherche qui suggère que le cinéma, par sa nature monstrative, peut faciliter la compréhension du texte littéraire en explicitant et en révélant efficacement certains de ses procédés et les effets qu'ils suscitent.

Une fois que la méthode d'analyse des œuvres a été choisie, s'est posée la question du choix du corpus d'étude. Voulant privilégier une analyse plus formelle que thématique, j'ai décidé de ne pas travailler sur une œuvre littéraire et son adaptation mais sur deux œuvres différentes pour éviter que les élèves ne se concentrent et ne se livrent qu'à un simple repérage peu productif des points communs et des différences thématiques que l'adaptation peut inciter à réaliser. J'ai ainsi choisi de travailler, en œuvre intégrale dans le domaine de la littérature, sur *La Cafetière* de Théophile Gautier. Par ses thèmes, sa structure narrative, ses procédés d'écriture et les effets qu'elle cherche à produire, cette nouvelle peut être considérée comme un exemple très représentatif du fantastique romantique traditionnel qui se développe au dix-neuvième siècle. Or je voulais que les élèves, dans leur parcours de formation culturelle, se familiarisent avec ce type de fantastique avant de se confronter, plus tard, à d'autres modèles du genre. Par ailleurs, *La Cafetière* est une œuvre très riche sur un plan stylistique, qui permet d'étudier de nombreux procédés d'écriture du fantastique et différentes figures de style tels que la focalisation interne, la modalisation, l'hyperbole, la métaphore ou encore la prétérition. Au niveau pragmatique, cette nouvelle est également intéressante parce qu'elle cherche à susciter la peur du lecteur mais aussi et surtout un doute qui se maintient jusqu'à la fin du récit. Enfin, cette œuvre me paraissait accessible pour les élèves en raison de sa brièveté, du sujet insolite et fascinant qu'elle aborde : l'amour d'un jeune homme pour une cafetière qui prend vie, et son caractère onirique qui lui confère une forme de légèreté plaisante à la différence d'autres récits fantastiques qui, en cherchant à susciter l'épouvante, peuvent être plus rebutants pour de jeunes lecteurs. Pour la lecture cursive, mon choix s'est porté sur une nouvelle de Guy de Maupassant : *Qui sait ?* pour une des classes et *Le Horla* pour la deuxième. Les deux ouvrages étaient disponibles au CDI du collège ce qui évitait aux élèves

de les acheter, et ils leur donnaient accès à un autre versant de l'œuvre de Maupassant, auteur que nous avons déjà étudié lors de la première séquence de l'année sur le réalisme à travers l'analyse de *La Parure*. Les deux nouvelles permettaient d'approfondir le motif de l'hésitation par une autre série d'explications que celles évoquées dans *La Cafetière*, la folie se substituant au rêve. Enfin, elles se présentaient comme des compléments pertinents à l'œuvre de Théophile Gautier pour que les élèves développent leurs connaissances du genre. *Qui sait ?*, en représentant explicitement des meubles qui s'animent, possède une forte cohérence thématique et esthétique avec *La Cafetière* tandis que *Le Horla*, en suggérant plus qu'en montrant la présence surnaturelle, dévoile une poétique différente mais complémentaire de celle travaillée à travers l'œuvre intégrale. En parallèle des textes littéraires, le film retenu pour étudier le fantastique dans le domaine cinématographique est *Les Autres* d'Alejandro Amenábar. Celui-ci m'a paru pertinent pour aborder le fantastique de l'indétermination dans sa déclinaison filmique puisqu'il s'appuie sur une poétique de l'implicite et de l'invisible destinée à produire un doute sur le lecteur par l'utilisation de procédés que les élèves peuvent identifier comme le son, la lumière et le hors-champ. Par ailleurs, ce film me semblait efficace pour étudier la focalisation car il met en scène une révélation finale qui repose sur une inversion des points de vue. Cette révélation inattendue crée un effet d'attente et de surprise qui était susceptible d'intéresser les élèves en stimulant leur curiosité. Enfin, la dernière œuvre sélectionnée comme support d'évaluation est *La Féline* de Jacques Tourneur. Je souhaitais la faire connaître aux élèves puisqu'il s'agit d'un film très important dans l'histoire du cinéma qui a changé la manière de représenter le phénomène fantastique en le suggérant au lieu de le montrer, à la différence des autres films du genre parus avant lui tel que *Dracula* de Tod Browning. Ainsi, *La Féline* se présente comme un modèle canonique du fantastique de l'indétermination au cinéma et bien qu'il puisse paraître désuet aux yeux des élèves, il développe des effets et met en œuvre des procédés qui se retrouvent encore aujourd'hui dans un film comme *Les Autres*.

Ne pouvant pas mener l'analyse comparée de *La Cafetière* et du film *Les Autres* dans leur intégralité en une séquence, j'ai dû ensuite procéder à une sélection d'extraits. Je voulais qu'ils permettent d'étudier la structure narrative classique du récit fantastique à travers trois moments clés : l'instauration d'un cadre à la fois réaliste et inquiétant, la confrontation du personnage principal au phénomène fantastique et le dénouement du récit ; chaque extrait offrant la possibilité de travailler sur des procédés particuliers et un effet commun qui est le doute auquel se joint parfois la peur. Dans la perspective d'une analyse comparée, j'ai également cherché à ce que chaque extrait de la nouvelle puisse correspondre, sur un plan narratif, à chaque extrait du film. Aussi ai-je choisi l'incipit de *La Cafetière* auquel répond une scène située au début des *Autres*, un extrait de la nouvelle et du film dans lequel les deux

personnages principaux sont confrontés à une apparition en apparence surnaturelle, et le dénouement de chacune des œuvres. À partir de ces extraits, j'ai élaboré trois analyses comparées constituant trois séances différentes organisées autour d'une problématique pouvant s'appliquer aussi bien au texte littéraire qu'à l'extrait filmique. Chaque séance a été composée de la même manière, c'est-à-dire d'une lecture analytique de l'extrait de la nouvelle suivie par l'analyse de l'extrait du film. Au lieu de procéder à des commentaires comparés difficiles à élaborer avec des élèves de 4^e, il me semblait pertinent, pour plus de clarté et pour qu'ils comprennent et s'approprient plus aisément les deux œuvres, de décomposer ainsi les analyses comparées, ce qui n'exclut bien sûr pas la mise en place d'un dialogue entre les extraits.

Autour de ces trois analyses comparées, j'ai conçu deux séances consacrées à l'étude de la langue et du récit liées à l'écriture du fantastique. La première concerne la formation du conditionnel présent et passé, ses valeurs et notamment le rôle qu'il peut jouer dans la modalisation d'un énoncé à travers l'expression du doute. La deuxième est dédiée au point de vue du narrateur afin de comprendre l'utilisation de la focalisation interne dans un récit fantastique. Enfin, un autre point de langue qui n'est pas directement en lien avec l'objet d'étude est consacré aux terminaisons verbales en [E]. Le constat d'erreurs récurrentes dans les différentes productions écrites des élèves a motivé l'élaboration de cette séance qui entretient aussi un rapport avec l'étude du conditionnel lorsqu'il s'agit de distinguer un verbe conjugué à la première personne de ce temps ou du futur, ou bien de construire le conditionnel passé à l'aide du participe passé.

Ainsi, ce dispositif a été réfléchi pour travailler prioritairement des compétences de lecture et de compréhension dont les plus saillantes sont : « comprendre une œuvre intégrale ou un texte long », « comprendre un texte littéraire bref » et « lire l'image », mais également des compétences d'écriture, les deux domaines étant intimement liés car l'écrit peut servir à vérifier la compréhension des textes par les élèves. Dans ce domaine, « écrire un texte bref en réponse à une consigne », « produire un texte personnel long » et « la maîtrise de l'orthographe grammaticale » sont les principales compétences visées à partir du référentiel.

Pour évaluer ces compétences et les connaissances des élèves, plusieurs évaluations ont été prévues. La première est une évaluation diagnostique destinée à analyser un extrait issu d'un film fantastique pour identifier les connaissances des élèves sur le cinéma et leurs besoins avant l'étude du film en classe. En fin de séquence, j'ai envisagé de la transformer en évaluation sommative pour mesurer les acquisitions des élèves sur le cinéma et leur capacité à comprendre et analyser une séquence cinématographique. La deuxième évaluation sommative s'apparente à la rédaction d'un récit fantastique afin de mesurer, cette fois, les

acquisitions des élèves en littérature à travers le réemploi et la mobilisation des connaissances vues en cours.

2.3. Le déroulement de la séquence

La séquence a débuté par une activité initiale destinée à distinguer le merveilleux et le fantastique à partir d'une série de questions faisant appel aux connaissances et aux représentations des élèves puisqu'ils ont étudié un conte merveilleux, l'année dernière, en classe de 5^e, dans le cadre du questionnement « Imaginer des univers nouveaux ». Cette activité avait pour but de préparer la première lecture analytique de *La Cafetière* et d'élaborer une démarche déductive, en faisant comprendre aux élèves qu'à la différence d'un conte merveilleux, un récit fantastique se déroule dans un univers réaliste semblable au monde réel.

La séquence s'est poursuivie par la première analyse comparée menée à partir de l'incipit de *La Cafetière* et du premier extrait du film *Les Autres* qui présentent les personnages et le cadre du récit au lecteur/spectateur. L'extrait du texte littéraire décrit l'arrivée du narrateur, Théodore, dans la propriété d'un de ses amis située au fin fond de la Normandie. Après avoir découvert sa chambre qui lui laisse une curieuse impression, celui-ci est confronté à une première série d'événements étranges. L'extrait filmique évoque également une arrivée, celle de trois domestiques, dans une propriété isolée sur l'île de Jersey. Grace, la propriétaire, présente le manoir aux nouveaux arrivants tout en leur parlant de sa vie quotidienne. En s'interrogeant sur la façon dont ces extraits instaurent un cadre à la fois réaliste et inquiétant, les objectifs de cette première séance étaient de mettre en évidence les liens que le fantastique entretient avec l'esthétique réaliste que les élèves ont étudié lors de la première séquence de l'année, d'identifier des stéréotypes du genre fantastique comme la maison hantée, l'isolement du personnage principal ou l'importance de la nuit ; et d'avoir un premier aperçu du rôle joué par la perception des personnages dans la représentation de la réalité. Cette première analyse comparée a permis de travailler, en littérature, sur les marqueurs spatio-temporels, la focalisation interne et les éléments de la description qui créent une atmosphère étrange et inquiétante, tandis que l'analyse du film s'est consacrée essentiellement à l'étude du décor et des personnages par le biais des costumes, du physique et des expressions faciales des acteurs. L'évaluation diagnostique sur le cinéma est intervenue au milieu de cette séance, avant la première analyse filmique. Cette évaluation a été consacrée à l'analyse d'un extrait de *La Féline* dans lequel Iréna, l'héroïne du film, se lance à la poursuite d'Alice, la collègue de son fiancé Oliver, dont elle est jalouse. Au moyen du son, de la lumière, du hors-champ et des plans subjectifs, cet extrait suscite différents effets dont la peur, le doute et la surprise. À ce moment de la séquence, l'objectif n'était pas d'évaluer les élèves sur leurs connaissances des procédés cinématographiques mais de voir s'ils

comprenaient globalement l'extrait et arrivaient à justifier leurs réponses en les rédigeant correctement.

La deuxième séance de la séquence a été une étude de la langue sur le conditionnel. Pour que les élèves connaissent la formation du conditionnel présent et passé, et identifient ses différentes valeurs, la séance s'est composée d'un exercice d'observation à partir d'un corpus de phrases issues de *La Cafetière*, de la rédaction d'une leçon et d'exercices d'identification et de manipulation.

À la suite de ce point de langue, a eu lieu la deuxième analyse comparée entre la nouvelle et le film. Dans l'extrait littéraire, le narrateur, alors qu'il n'est pas sorti de sa chambre, fait la rencontre d'Angéla, une jeune femme qui est décrite comme « une créature mystérieuse ». Il danse avec elle mais lorsque minuit sonne, celle-ci se transforme en cafetière et se brise en mille morceaux. Dans l'extrait des *Autres*, Grace entend une mélodie de piano provenant de la salle de musique du manoir. Elle s'y rend mais ne trouve personne et verrouille l'instrument. Lorsqu'elle sort de la pièce, la porte se referme brusquement sur elle et elle ne parvient plus à l'ouvrir. Elle demande alors une autre clé à sa servante, ouvre la porte et constate que le piano est déverrouillé mais ne voit de nouveau personne dans la salle. En s'interrogeant sur la manière dont est représenté le phénomène fantastique dans les deux œuvres, l'objectif de cette séance était d'identifier des procédés littéraires et cinématographiques qui permettent de susciter la peur et un doute sur le lecteur/spectateur. Cette analyse comparée a permis de travailler, en particulier, sur les modalisateurs, l'hyperbole, la comparaison et la métaphore en littérature ; et sur le son, la lumière, le hors-champ et le plan subjectif au cinéma.

Cette séance a été suivie par une deuxième étude de la langue visant à la connaissance des différentes natures des terminaisons verbales en [E] et à leur maîtrise orthographique par le recours à des manipulations syntaxiques. Pour ce faire, les élèves ont été amenés à réaliser un exercice d'observation à partir d'une phrase issue de *La Cafetière*, à rédiger une leçon sous la forme d'un tableau et à effectuer des exercices de manipulation ainsi qu'une dictée.

Ensuite, afin de réfléchir à la façon dont le dénouement d'une œuvre fantastique peut maintenir un trouble dans l'esprit du lecteur, une dernière analyse comparée a été mise en œuvre entre la nouvelle et le film. Le dénouement de *La Cafetière* intervient directement après l'extrait précédemment étudié. Théodore se réveille entouré de ses amis. Il explique d'abord les événements de la nuit précédente de manière vraisemblable en évoquant « une faiblesse » à laquelle il serait sujet. Cependant, il réalise ensuite, avec exactitude, un dessin d'Angéla qui remet en cause cette explication, d'autant plus que le lecteur apprend à la toute fin de la

nouvelle que la jeune femme est morte depuis deux ans au moment des événements racontés. Le dénouement des *Autres* met en scène Grace qui recherche ses enfants dans son manoir. Elle parvient à les retrouver dans une pièce située à l'étage mais rencontre également des personnes assises autour d'une table qui communiquent avec ses enfants. Une des personnes présentes comprend que Grace s'est suicidée et les a tués. En le révélant à voix haute, elle déclenche la colère de la mère qui fait bouger violemment la table et déchire des papiers disposés sur celle-ci, avant de disparaître de l'écran. La scène s'achève par une discussion entre les personnages précédemment introduits, et le spectateur comprend alors qu'il s'agit des habitants de la maison et que, depuis le début du film, Grace était en réalité un esprit. La fin ouverte de la nouvelle a permis de travailler sur l'hésitation entre une explication rationnelle et une explication irrationnelle des événements à travers un relevé d'indices et un travail sur l'implicite tandis que l'analyse de l'extrait filmique s'est concentrée essentiellement sur le point de vue qui permet de comprendre la révélation finale des *Autres*.

Les analyses du film étant terminées et les différents procédés cinématographiques ayant été identifiés et définis au cours des séances, l'évaluation sommative sur le cinéma a été soumise aux élèves à ce moment de la séquence dans le but de mesurer leurs connaissances et leurs acquisitions sur le film fantastique.

La cinquième séance qui a abordé la question du point de vue au cinéma a permis d'opérer une transition vers la sixième séance consacrée au point de vue du narrateur. Un exercice d'observation à partir d'un corpus de textes issus d'*Un ménage de garçon* de Balzac, de *Bouvard et Pécuchet* de Flaubert et d'*Un Rêve* de Tourgueniev a été réalisé par les élèves pour qu'ils identifient les différents points de vue du narrateur dans un récit. Afin de comprendre l'incidence du point de vue sur la narration, ils ont ensuite été amenés à réécrire le dernier extrait de *La Cafetière* selon un point de vue omniscient.

Les analyses comparées et les différentes études de la langue et du récit étant terminées, la septième séance a pu être dédiée à une synthèse, élaborée à partir d'un texte à compléter, afin que les élèves recourent les caractéristiques du genre et du registre fantastiques vus à travers l'ensemble de la séquence.

Enfin, celle-ci s'est achevée par l'évaluation finale qui a pris la forme d'une rédaction d'un récit fantastique dans lequel les élèves devaient raconter la rencontre d'un personnage avec un objet qui prend vie, en décrivant un cadre à la fois réaliste et inquiétant et en suscitant la peur et un doute sur le lecteur. Un bilan du dispositif expérimenté en classe, faisant la somme de ses réussites et de ses insuffisances, peut à présent être établi.

3. Bilan de l'expérience

3.1. Un choix d'œuvres favorisant une meilleure connaissance du genre fantastique et de l'histoire des arts

Les questions posées aux élèves lors de l'activité initiale de la séquence pour aborder le fantastique ont révélé une connaissance assez limitée du genre. Les exemples qu'ils ont cités étaient exclusivement cinématographiques et relevaient plutôt de la science-fiction comme *Godzilla* et *La Planète des singes* ou de l'épouvante comme *Conjuring* et *American nightmare*. Les films choisis, *Les Autres* et *La Féline*, leur ont ainsi permis de découvrir le fantastique de l'indétermination et d'acquérir globalement une meilleure connaissance du genre et de l'histoire du cinéma.

Par ailleurs, les deux films, en ne montrant pas le phénomène fantastique mais en s'appuyant sur une poétique de l'implicite, ont surpris et déstabilisé les élèves qui sont davantage habitués aux films d'horreur dans lesquels le monstre ou la présence menaçante sont représentés très explicitement. Après le premier visionnage de l'extrait de *La Féline*, un élève, frustré de ne pas voir le phénomène surnaturel, m'a, par exemple, interpellé pour me dire que « nous faisons du surplace » depuis le début de la séquence. Cependant, cette frustration et cette incompréhension devant les extraits choisis n'étaient pas stériles mais ont montré, au contraire, qu'ils avaient de l'intérêt et éprouvaient de la curiosité pour les œuvres étudiées en cherchant à comprendre la raison pour laquelle elles avaient été sélectionnées. En rompant avec la vision traditionnelle du film d'épouvante, les deux longs-métrages ont été un moyen de déjouer les attentes des élèves et de remettre en cause les idées reçues qu'ils pouvaient avoir sur le fantastique.

À une plus grande échelle, cette remise en question a également concerné leur conception de la littérature et du cinéma à travers la confrontation de *La Cafetière* et des *Autres*. Bien que le cinéma soit un art de la monstration, un film peut choisir de ne pas montrer la manifestation fantastique et se contenter de la suggérer tandis qu'un texte littéraire peut se doter d'une forte dimension visuelle au moyen de l'écriture pour la représenter. Or l'étude de ces poétiques différentes dans les deux œuvres a entraîné une meilleure connaissance des arts de la part des élèves à l'issue de cette séquence qui a également fait naître des réactions enrichissantes.

3.2. Une mise en place productive du débat interprétatif en classe

Le dévoilement progressif de l'œuvre littéraire – chaque extrait de *La Cafetière* n'étant distribuée qu'au début des différentes lectures analytiques – la contextualisation volontairement lacunaire des extraits filmiques et l'effet d'incertitude suscité par les événements racontés dans les deux œuvres ont été un moyen de stimuler l'imagination des

élèves et de créer un effet d'attente, ce qui a généré la formulation de nombreuses hypothèses de lecture et des échanges féconds lors des séances. Dès lors, se sont instaurés, au cours de la séquence, des débats interprétatifs très riches et constructifs dans lesquels les élèves ont cherché à donner leurs interprétations des extraits analysés et à les confronter avec celles de leurs camarades dans une volonté d'échange et de partage. Cela a été particulièrement visible lors de la deuxième analyse du film consacrée à la représentation du phénomène fantastique. Afin que les élèves ne soient pas influencés lors du visionnage de l'extrait, j'ai volontairement occulté certains faits qui s'étaient passés précédemment dans le film. Par exemple, je ne leur ai pas dit que la fille de Grace avait vu d'autres personnes dans le manoir et qu'elle les avait dessinées. Dans cet extrait, Grace et le spectateur soupçonnent l'existence d'une présence dans la salle de musique cependant, puisqu'elle n'est pas montrée à l'écran, le spectateur peut avoir un doute sur la nature de celle-ci. Les élèves ont alors proposé différentes interprétations pour l'expliquer. Certains pensaient qu'il s'agissait d'un esprit invisible, d'autres d'une personne réelle qui se serait cachée tandis qu'une autre partie d'entre eux a émis l'hypothèse d'une hallucination de la part du personnage principal. Une des difficultés du débat interprétatif consiste alors à faire comprendre aux élèves qu'une œuvre peut recevoir plusieurs interprétations et que la leur ne prévaut pas forcément sur celles des autres. Cette prise en compte est nécessaire pour construire les relations avec autrui en classe mais aussi dans les échanges qui ont lieu en dehors car les élèves sont appelés à devenir des citoyens qui doivent et devront respecter la parole d'autrui.

Un autre enjeu du débat interprétatif est d'amener les élèves à justifier leurs interprétations en s'appuyant précisément sur le texte ou l'image. Par exemple, un élève était persuadé que les événements étranges vécus par le narrateur de *La Cafetière* étaient dus à une consommation excessive d'alcool. Cependant, aucun indice dans l'extrait étudié ne pouvait justifier cette hypothèse. Il a alors fallu que je lui rappelle qu'une interprétation n'est valable que si elle peut être validée par le texte. Pour devenir des lecteurs autonomes et aguerris, les élèves doivent apprendre à justifier leurs hypothèses de lecture et plus généralement leurs réponses. Or le débat interprétatif est un excellent moyen d'y parvenir. Il permet non seulement de travailler les compétences de lecture et de compréhension mais également l'expression orale en interaction et la formation de la personne et du citoyen en incitant les élèves à développer leur esprit critique et à faire preuve de réflexion et de discernement. L'amélioration des compétences de lecture et de compréhension a de plus été engendrée par l'analyse comparée des œuvres.

3.3. Une amélioration des compétences de compréhension et de lecture des élèves.

L'étude du cinéma a aidé les élèves à mieux comprendre les effets suscités par l'œuvre littéraire. Lors des deux premières lectures analytiques sur *La Cafetière*, je me suis rendu compte qu'ils avaient du mal à comprendre que la nouvelle cherchait à créer un doute sur le lecteur et qu'ils ne ressentaient pas nécessairement cet effet eux-mêmes. Cette difficulté est compréhensible car l'œuvre de Théophile Gautier le produit en recourant à l'implicite et à des indices qui peuvent être ignorés lors d'une première lecture. Par exemple, si le lecteur ne prend pas en considération la notation du narrateur « *Nous étions harassés* » présente dans l'incipit, il peut manquer une cause qui pourrait expliquer les événements surnaturels vécus par le narrateur et qui remettrait son récit en question. Par ailleurs, en lisant la nouvelle, il peut se laisser entraîner, comme le narrateur, par les événements extraordinaires sans s'interroger sur leur existence réelle, ce qui est facilité par la focalisation interne et le processus d'identification qui s'opère durant la lecture. Enfin, les procédés de l'hypotypose et de l'hyperbole utilisés pour représenter Angéla la rendent vivante aux yeux du lecteur et tendent à faire disparaître ses soupçons sur sa véritable nature. Pourtant, la nouvelle instaure bien, tout au long du récit, une hésitation entre une explication rationnelle et irrationnelle des événements. Or cet effet d'incertitude est plus facilement identifiable dans le film *Les Autres* qui, à la différence de l'œuvre littéraire, ne montre pas le phénomène surnaturel mais le suggère implicitement en rendant ainsi, de façon concrète, sa présence plus équivoque. C'est pourquoi l'étude comparée de la nouvelle et du film s'est révélée efficace pour travailler sur cet effet qui est présent dans la nouvelle mais qui est suscité différemment. Le cinéma, en servant de médiation entre le texte et les élèves, a alors facilité la compréhension de l'œuvre littéraire. Enfin, le développement des compétences de lecture et de compréhension peut être mesuré à l'aide des évaluations réalisées durant la séquence.

L'évaluation diagnostique s'apparente à une analyse de séquence portant sur un extrait du film *La Féline*. Elle est composée de quatre questions. La première concerne l'ancrage référentiel, la deuxième et la quatrième sont destinées à expliquer des effets qui sont la peur et la surprise, par l'identification de procédés précis. La troisième invite à réaliser un relevé d'indices et à interpréter un choix de mise en scène. À travers ce travail, l'objectif n'était pas d'évaluer les élèves sur des compétences précises mais d'établir un premier bilan de leurs connaissances en cinéma et de leur capacité à lire l'image en analysant leurs réponses aux questions. Dix-huit élèves en 4^e A et dix-neuf en 4^e B étaient présents lors de l'évaluation.

Pour la première question, seize élèves en 4^e B et treize en 4^e A ont trouvé que la scène se déroule dans un univers réaliste et ont justifié leur réponse en citant un exemple d'élément appartenant au monde réel comme la ville ou le bus. Deux élèves en 4^e B et cinq

en 4^e A ont notifié l'univers réaliste mais n'ont pas justifié leur réponse. Un élève de 4^e B n'a pas répondu à la question.

Concernant la deuxième question, les réponses sont plus variées. Dix élèves en 4^e B et trois en 4^e A ont seulement mentionné le bruit des pas ou des talons. Parmi eux, trois élèves de 4^e B ont précisé leur réponse en expliquant que le bruit des pas s'arrête soudainement. Quatre élèves en 4^e B et huit en 4^e A ont décrit la scène sans la commenter en recourant aux mots « *course-poursuite* » ou « *filature* ». Deux élèves en 4^e B ont répondu que le spectateur « *a peur qu'il arrive du mal à Alice* ». Un élève en 4^e B a expliqué, sans le nommer précisément, le processus d'identification qui s'élabore entre le spectateur et Alice. Un élève de 4^e A a cité la nuit sans donner davantage d'explications. Deux élèves en 4^e B ont donné plusieurs éléments de réponse. Le premier a mentionné à la fois, l'arrêt des bruits de pas, la disparition d'Irena ainsi que le grondement à la fin de l'extrait. Le deuxième a écrit que « *le spectateur partage les sentiments d'Alice* » et que « *l'atmosphère terrifiante est due au bruit fort des talons, la nuit et Irena qui disparaît* ». En 4^e A également, deux élèves ont formulé une réponse plus développée. L'un a noté la nuit et l'arrêt des bruits de pas tandis que l'autre a évoqué les gros plans sur les talons d'Irena, l'accélération et l'arrêt des bruits de pas ainsi que la lumière et l'ombre des lampadaires.

Pour la première partie de la troisième question, les élèves ont cité un ou deux indices. Quatre élèves en 4^e B et trois en 4^e A ont relevé le mouvement des buissons. Cinq élèves en 4^e B et quatre en 4^e A ont noté l'arrêt des bruits de pas. Quatre élèves en 4^e B ont fait allusion à la disparition d'Irena. Trois élèves en 4^e B et deux élèves en 4^e A ont évoqué à la fois l'arrêt des bruits de pas et le mouvement des buissons. Un élève dans chacune des classes, a relevé la disparition d'Irena et le grognement à la fin de l'extrait. Quatre élèves en 4^e A et un en 4^e B ont répondu sans donner d'indices et quatre élèves en 4^e A n'ont rien écrit pour cette question.

En ce qui concerne la deuxième partie de la troisième question, dix élèves en 4^e B et onze en 4^e A n'ont pas répondu. Deux élèves en 4^e B et trois en 4^e A ont évoqué un manque de moyens et une absence d'effets spéciaux à l'époque du film. Quatre élèves en 4^e B et deux en 4^e A ont répondu que la métamorphose n'était pas montrée pour le suspense. Un élève en 4^e B a expliqué que cela était fait pour « *garder un effet de surprise sur la forme finale d'Irena* ». Enfin, deux élèves en 4^e B et deux en 4^e A ont répondu de manière incohérente en ne comprenant pas que, dans cette question, le pronom « *elle* » a pour antécédent le mot « *métamorphose* » et non pas le nom propre « *Irena* ».

Pour la quatrième question, huit élèves dans chacune des classes ont répondu en citant l'arrivée du bus sans donner d'explications. Deux élèves en 4^e B et trois en 4^e A ont noté la disparition d'Irena. Quatre élèves en 4^e B et trois en 4^e A ont décrit, en l'expliquant, la

superposition du son du bus avec celui du grognement. Trois élèves en 4^e B et deux en 4^e A ont répondu de manière hors-sujet. Enfin, un élève en 4^e B et deux en 4^e A n'ont rien marqué sur leur copie pour cette question.

Cette évaluation montre que la grande majorité des élèves n'a pas été déstabilisé par la nature différente de cette évaluation en cherchant à répondre à toutes les questions, à l'exception d'un élève en 4^e B et de quatre élèves en 4^e A qui n'ont rien écrit pour les questions 3 et 4. De plus, les réponses témoignent globalement d'une compréhension partielle de l'extrait. La moitié des élèves a formulé des éléments de réponse cohérents et pertinents tels que l'arrêt des bruits de pas, la disparition d'Irena, le mouvement des buissons, le suspense suscité par l'extrait ou encore la superposition des sons du bus et du grognement très bien expliqué dans sept copies. Certains font également preuve d'ingéniosité pour répondre à la troisième question en faisant référence à un manque de moyens ou à des effets spéciaux insuffisants à l'époque où le film a été réalisé.

Néanmoins, les réponses révèlent également deux problèmes majeurs. Dans un tiers des copies, l'analyse de l'extrait est peu approfondie et développée car les élèves se contentent de citer ce qu'ils estiment être un procédé ou un indice sans le justifier ni l'expliquer. Dans un autre tiers des copies, les élèves décrivent la scène sans la commenter et sans répondre précisément aux questions. Leur propos peut alors tendre au hors-sujet. Un autre constat s'impose : la deuxième partie de la troisième question s'est révélée problématique pour de nombreux élèves puisque la moitié d'entre eux n'y a pas répondu. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette difficulté. Soit les élèves n'ont pas remarqué que la question comportait deux parties et ont tout simplement oublié de répondre à la seconde après avoir rédigé une réponse pour la première. Soit ils n'ont pas compris la question et n'ont pas répondu sinon de manière incohérente en ne parlant pas de la métamorphose. Ou alors, ils ont cherché à répondre mais n'ont rien trouvé et n'ont pas voulu essayer d'écrire une réponse. Quoi qu'il en soit, cette question portant sur l'effet de doute m'a permis de constater qu'il n'était pas une évidence pour les élèves et que son identification serait bien un des principaux objectifs de la séquence. À celui-ci s'ajoute la connaissance des procédés cinématographiques car les copies mettent également en exergue une méconnaissance du mot et de ce qu'il désigne. À l'exception du « *bruit* », les réponses des élèves à la deuxième question ne renvoient pas à des moyens formels mais plutôt à des éléments thématiques comme la disparition d'Irena ou l'arrivée du bus. Cependant, cette méconnaissance est tout-à-fait compréhensible car le mot « procédé » fait référence à une méthode de lecture experte que les élèves doivent apprendre à maîtriser durant le cycle 4 et au cours de cette séquence. Enfin, cette évaluation diagnostique démontre que les réponses sont très souvent mal rédigées en n'étant ni introduites ni contextualisées, et en s'appuyant sur des formulations approximatives ou

incorrectes. Seulement un quart des élèves dans les deux classes a fait l'effort de rédiger toutes les réponses en faisant appel à une syntaxe et à des formulations appropriées. Ces difficultés rencontrées lors de l'évaluation diagnostique peuvent être mises en perspective avec l'évaluation sommative qui se présente strictement sous la même forme.

Celle-ci porte sur le même extrait de *La Féline* et se compose des mêmes questions. Cependant, deux compétences, qui figurent clairement sur les copies, sont cette fois évaluées. L'item « écrire un texte bref en réponse à une consigne » a été choisi pour évaluer la capacité des élèves à produire des réponses développées et correctement rédigées tandis que « lire l'image » concerne la compréhension de l'extrait et son analyse. Pour comprendre plus aisément l'examen des copies, le corrigé suivant donne des éléments de réponses qui pouvaient être attendus :

1. La scène se déroule dans un univers réaliste car les éléments du décor comme le bus ou les lampadaires appartiennent au monde réel. De plus, il n'y a pas d'éléments surnaturels dans cet extrait.

2. Cet extrait suscite la peur du spectateur car la scène est plongée dans l'obscurité par la mise en scène de l'ombre et de la lumière diffusée par les lampadaires. Le son crée également une tension puisque le bruit des talons cesse pour laisser place au silence. L'arrêt des bruits de pas suggère la disparition d'Irena dans le hors-champ ce qui renforce son aspect menaçant. Enfin, l'utilisation des plans subjectifs permet au lecteur de s'identifier à Alice et de partager sa peur.

3. Les indices qui peuvent suggérer la métamorphose d'Irena sont : l'arrêt des bruits de pas, le mouvement des buissons et le bruit semblable à un grognement avant l'arrivée du bus. La métamorphose d'Irena n'est pas montrée pour créer un doute sur le lecteur et pour accentuer sa peur en sollicitant son imagination.

4. L'effet de surprise est dû au son puisque le spectateur entend un bruit semblable à un grognement (rugissement) et peut alors penser qu'Irena transformée en panthère va surgir sur Alice mais c'est finalement un bus qui arrive dans le champ de manière inattendue en produisant un bruit qui fait sursauter.

Pour la première question, sur vingt élèves ayant pris part à l'évaluation dans chaque classe, douze élèves en 4^e B et douze en 4^e A ont répondu que la scène se déroule dans un univers réaliste et ont justifié en citant au moins deux exemples. Six élèves en 4^e B et trois en 4^e A ont répondu de la même façon mais en précisant que ces exemples appartiennent au monde réel. Un élève en 4^e B et quatre en 4^e A ont noté l'univers réaliste sans justifier. Un élève dans chacune des classes n'a rien écrit.

Les réponses à la deuxième question sont plus disparates néanmoins trois modèles types peuvent être identifiés. Le premier consiste à décrire la scène sans la commenter ni l'expliquer. Cinq élèves dans chaque classe ont répondu de cette façon. Le deuxième correspond à des réponses développées et structurées qui font appel à deux arguments au moins mais ceux-ci ne sont pas des procédés formels et ne sont pas identifiés comme tels. Sept élèves en 4^e B et dix en 4^e A sont concernés par ce type de réponse. Le dernier modèle n'est pas très éloigné du précédent néanmoins il met, de plus, en évidence l'identification d'au moins un procédé formel qui est explicitement nommé. Il s'agit par exemple, du son, de la lumière, du plan subjectif, des plans rapprochés ou du hors-champ. Sept élèves en 4^e B et quatre en 4^e A s'inscrivent dans cette catégorie de réponse.

Pour la première partie de la troisième question, les réponses se distinguent par le nombre d'indices trouvés par les élèves. Neuf en 4^e B et six en 4^e A en ont cité un seul. Six élèves en 4^e B et huit en 4^e A en ont mentionné deux. Un élève en 4^e B en a relevé trois. Un élève en 4^e B et trois en 4^e A ont répondu sans donner d'indices. Deux élèves en 4^e A n'ont rien marqué pour cette question.

Concernant la deuxième partie de la troisième question, cinq élèves en 4^e B et neuf en 4^e A ont répondu de manière incohérente en comprenant que le pronom « *elle* » désignait Irena. Cinq élèves en 4^e B et huit en 4^e A n'ont rien noté. Six élèves en 4^e B et deux en 4^e A ont répondu que la métamorphose n'était pas montrée pour faire appel à l'imagination du spectateur. Deux élèves en 4^e B ont évoqué le suspense tandis que trois en 4^e A ont mentionné un effet de mystère ou de surprise. Un élève dans chacune des classes a fait allusion au doute. Enfin, deux élèves en 4^e A ont noté que la métamorphose pouvait être due à une hallucination de la part d'Alice.

Pour la quatrième question, sept élèves en 4^e B et onze en 4^e A ont répondu en citant l'arrivée soudaine du bus et en essayant de l'expliquer. Neuf élèves en 4^e B et quatre en 4^e A ont décrit la superposition du son du bus avec celui du rugissement en l'expliquant. Trois élèves dans chacune des classes ont répondu de manière hors-sujet, et un élève en 4^e A n'a rien écrit.

À l'issue de cette évaluation sommative, plusieurs constats peuvent être formulés. Par rapport à l'évaluation diagnostique, les élèves ont fait preuve d'une plus grande application qui s'observe par une volonté de répondre à toutes les questions à l'exception d'un élève dans chaque classe qui n'a rien répondu et d'un élève en 4^e A qui n'a pas fait les deux dernières. De plus, un effort pour rédiger correctement les réponses en les introduisant et en les contextualisant tout en recourant à des formulations appropriées est un point encourageant à souligner. Néanmoins, si ce constat s'applique à tous les élèves de 4^e B, un quart de l'effectif

de 4^e A doit encore progresser dans ce domaine en montrant plus de rigueur. Cette plus grande application donne aussi lieu à des réponses plus développées et conséquentes qui aboutissent très souvent à une analyse plus approfondie. Pour chaque réponse, les deux tiers des élèves dans chaque classe donnent plusieurs exemples, procédés ou indices qui s'accompagnent d'une justification ou d'une explication adéquate. Néanmoins, ce travail de justification demeure insuffisant pour un tiers des élèves qui sont capables de mieux faire s'ils développent leur réflexion.

Cette analyse plus approfondie témoigne d'une compréhension globale de l'extrait de la part des élèves. Les réponses hors-sujet ne concernent qu'une minorité d'entre eux et lorsqu'elles sont présentes, elles ne s'appliquent pas à l'ensemble du devoir. Même les réponses les plus descriptives ne révèlent pas une incompréhension totale de l'extrait mais une compréhension partielle. Cependant, les réponses à la deuxième partie de la troisième question démontrent une difficulté de compréhension déjà apparue lors de l'évaluation diagnostique. Si la moitié des élèves de chaque classe a répondu de manière satisfaisante en évoquant l'imagination ou le suspense par exemple, l'autre moitié n'a pas répondu à la question ou ne l'a pas comprise, et seulement deux élèves de l'effectif global ont noté explicitement que la métamorphose n'est pas montrée pour susciter un doute. Il est surprenant et décevant que cette partie du devoir ait été si peu réussie car le doute ou l'hésitation produit par une œuvre fantastique a été un des fils conducteurs de la séquence et il me semblait que cet effet était particulièrement remarquable dans cet extrait de *La Féline*. En reprenant cette question en classe lors de la correction du devoir, deux raisons sont apparues pour expliquer cette difficulté. D'une part, la formulation de la question a posé un problème car les élèves ont cru que le pronom « *elle* » désigne Irena ce qui change profondément le sens de la question. D'autre part, ils n'ont pas pris en compte les modalisateurs « *pense* » et « *peuvent* » présents dans le chapeau du devoir « *Irena pense être victime* » et dans le début de la troisième question « *Quels indices peuvent suggérer...* ». Or cette inattention les a influencés lors du visionnage de l'extrait puisqu'ils ont considéré que la métamorphose d'Irena avait réellement lieu sans doute possible. Afin que cette question ait été mieux réussie, il aurait peut-être fallu la formuler différemment et retravailler le chapeau en donnant moins d'informations et/ou en le rédigeant autrement ; mais je ne pense pas que cette difficulté ait été induite par une insuffisance du cours et du dispositif.

Enfin, un autre point de vigilance concerne l'identification précise des procédés cinématographiques. Ce devoir démontre que les élèves sont capables de comprendre et d'analyser assez intuitivement l'extrait en donnant des éléments de réponse pertinents mais ne maîtrisent pas encore la terminologie technique. Par exemple, la plupart des élèves ont bien compris et expliqué qu'Irena disparaît vers le milieu de l'extrait. Cependant, très peu ont

recouru au champ et au hors-champ pour approfondir leur explication. Ce constat n'est pas alarmant dans la mesure où ils ne comprennent pas encore nécessairement l'intérêt d'identifier précisément des procédés et de les nommer. Il est de plus compréhensible que ce vocabulaire technique et nouveau pour une grande partie d'entre eux puisse paraître abscons et soit difficile à assimiler en un temps resserré. Puisqu'un quart des élèves a toutefois réussi cet aspect du devoir, il est envisageable que la majorité d'entre eux continue à assimiler ces méthodes d'analyse en acquérant un degré de précision et une exigence supplémentaire à la fin du cycle 4.





Pour mesurer les progrès des élèves par rapport à l'évaluation diagnostique, ces constats peuvent être mis en perspective avec le bilan des acquisitions pour cette évaluation. Le barème suivant a été appliqué : Pour la compétence « écrire un texte bref en réponse à une consigne », la maîtrise est insuffisante si les réponses sont très succinctes et mal formulées. Elle est fragile si les réponses sont insuffisamment développées mais sont rédigées à l'aide de phrases simples correctement exprimées et structurées. Si les réponses sont suffisamment développées et correctement rédigées mais qu'il reste encore des erreurs de syntaxe ou de ponctuation, la maîtrise est satisfaisante. Elle est très bonne si le développement des réponses est consistant, clair, bien structuré et recourt à des phrases complexes correctement rédigées. Pour la compétence « lire l'image », la maîtrise est insuffisante si l'extrait est partiellement compris, les réponses ne sont pas justifiées et peuvent être incohérentes. Elle est fragile si l'extrait est globalement compris mais les réponses sont encore trop descriptives et manquent de précision. Elle est satisfaisante si : L'extrait est compris. Les explications sont pertinentes mais peuvent être confuses et/ou manquer de précision. Les exemples et les indices relevés sont suffisants. Quelques procédés sont identifiés et assez bien expliqués. Enfin, elle est très bonne si : l'extrait est très bien compris. Les explications sont riches et pertinentes. Les exemples et les indices relevés sont nombreux. Plusieurs procédés sont identifiés et expliqués.





Ainsi, en 4^e A, pour la compétence « écrire un texte bref en réponse à une consigne », quatre élèves acquièrent une très bonne maîtrise, onze une maîtrise satisfaisante, un élève obtient une maîtrise fragile et quatre une maîtrise insuffisante. Pour « lire l'image », deux élèves obtiennent une très bonne maîtrise, onze une maîtrise satisfaisante, quatre une maîtrise fragile et trois une maîtrise insuffisante.

En 4^e B, pour « écrire un texte bref en réponse à une consigne », quatre élèves acquièrent une très bonne maîtrise, dix une maîtrise satisfaisante, cinq une maîtrise fragile et un élève obtient une maîtrise insuffisante. Pour « lire l'image », cinq élèves obtiennent une

très bonne maîtrise, onze une maîtrise satisfaisante, trois une maîtrise fragile et un élève obtient une maîtrise insuffisante.

En pourcentage, la répartition quantitative des acquisitions est observable sur ces tableaux générés à l'aide du logiciel *SACoche* :

4A 02/03/2021 Analyse de séquence sur La Féline					Autre
FRANC.P4.F23 [S] [1] lire l'image	14%	19%	52%	10%	5%
FRANC.P4.F34 [S] [1] écrire un texte bref en réponse à une consigne	19%	5%	52%	19%	5%

4B 02/03/2021 Analyse de séquence sur La Féline					Autre
FRANC.P4.F23 [S] [1] lire l'image	5%	15%	55%	25%	0%
FRANC.P4.F34 [S] [1] écrire un texte bref en réponse à une consigne	5%	25%	50%	20%	0%





Le bilan des acquisitions révèle que cette évaluation a été bien voire très bien réussie par les élèves de 4^e B et assez bien voire bien réussie par ceux de 4^e A. Par ailleurs, une comparaison des réponses entre les évaluations diagnostiques et sommatives des élèves présents lors des deux devoirs montre une progression de la part de quinze d'entre eux en 4^e B et de quatorze en 4^eA. Cependant, trois élèves dans chaque classe n'ont ni progressé ni régressé et un élève a régressé dans les deux effectifs. À titre d'exemple, les copies des évaluations diagnostique et sommative de l'élève jointe en annexes me paraissent représentatives des progrès réalisés dans les deux classes.

L'évaluation diagnostique de cet élève montre que ses réponses ne sont pas correctement rédigées : elles ne sont pas introduites par une reprises des termes formulés dans les questions et la conjonction « *car* » est utilisée incorrectement en début de phrase. Certaines formulations telles que « *sa se déroule* » ou « *il y a une peur* » sont également maladroitement et inappropriées. Les réponses sont justes mais très succinctes parce que les justifications sont absentes et que le propos manque de précision. Pour la deuxième question, l'élève aurait pu par exemple préciser que le personnage n'entend plus de bruit car le son

produit par les talons d'Irena s'arrête au cours de l'extrait. Enfin, les mêmes réponses sont avancées pour la deuxième et la troisième questions ce qui met en évidence une difficulté à organiser le propos. La deuxième partie de la troisième question « *car elle se métamorphose* » trahit aussi une incompréhension. À la différence de ces réponses, celles de l'évaluation sommative sont mieux rédigées en étant correctement introduites. Néanmoins, la ponctuation insuffisante donne souvent lieu à des phrases trop longues et certaines formulations sont à retravailler. Il manque un verbe dans la proposition « *et d'un coup plus aucun bruit de pas* » et un mot dans « *Cela nous donne un effet avec le champ et le hors-champ* ». Par rapport à l'évaluation diagnostique, les réponses sont également plus développées et l'analyse est davantage approfondie. L'élève tente à chaque fois de les justifier et de les structurer ; il cite de nombreux exemples pour la première, formule plusieurs arguments pour la deuxième et il est le seul à avoir relevé les trois indices qui peuvent suggérer la métamorphose d'Irena bien que la proposition « *comme s'il y avait du vent* » introduit une contradiction regrettable. Tous ces éléments de réponse sont justes et pertinents. Pour la deuxième question, un procédé est clairement nommé « *le champ et le hors-champ* » et un autre, le plan subjectif est très juste mais n'est pas identifié avec précision « *Nous sommes plongés dans la vue d'Alice* ». Néanmoins, ces procédés ne sont pas très bien expliqués à l'instar de l'ensemble de cette réponse et de celle de la quatrième qui manquent de finesse. La disparition d'Irena comme la superposition des sons du bus et du rugissement auraient pu être explicitement évoquées. Enfin, il est particulièrement dommage qu'aucune réponse n'ait été formulée pour la deuxième partie de la troisième question. Pour toutes ces raisons, l'élève a obtenu une maîtrise satisfaisante pour les deux compétences évaluées mais il était proche d'acquérir une très bonne maîtrise. Cette comparaison entre les deux copies permet alors d'affirmer qu'il a, comme bon nombre de ses condisciples, progressé en acquérant une meilleure connaissance du cinéma et en développant de meilleures compétences de compréhension et de lecture. Cependant, celles-ci doivent aussi être mesurées au regard de l'évaluation finale de la séquence.

Celle-ci consiste à rédiger un récit fantastique dans lequel un personnage est confronté à un objet qui prend vie, en écrivant à la première personne du singulier et aux temps du passé, en construisant un cadre à la fois réaliste et inquiétant et en cherchant à susciter la peur et un doute sur le lecteur à l'aide d'une hyperbole et de plusieurs verbes conjugués au conditionnel. Pour noter les acquisitions des élèves, j'ai recouru à une grille d'évaluation développée par l'équipe de recherche pédagogique de l'académie de Limoges. Elle est personnalisable, permet de mobiliser différentes compétences du socle en ne se limitant pas au seul domaine de l'écrit et elle se préoccupe aussi bien du fond que de la forme du devoir. Elle est ainsi constituée d'une macro-compétence « s'exprimer pour raconter, décrire et

expliquer » qui définit la validation de l'objectif fixé par la rédaction en s'appuyant sur le niveau de maîtrise de plusieurs micro-compétences. Les deux tableaux ci-après donnent à voir la répartition des acquisitions des élèves en pourcentage à l'issue de l'évaluation :

4A 22/03/2021 Séquence 3 : Evaluation finale					Autre
FRANC.P4.F21 [S] [1] comprendre un mot inconnu, une phrase, une consigne	24%	38%	33%	5%	0%
FRANC.P4.F41 [S] [1] maîtrise syntaxique	19%	29%	43%	10%	0%
FRANC.P4.F35 [S] [1] produire un texte personnel long	5%	57%	33%	5%	0%
FRANC.P4.F40 [S] [1] maîtrise lexicale	10%	38%	48%	5%	0%
FRANC.P4.A11 [S] [1] mobiliser ses connaissances artistiques, culturelles et lexicales pour présenter, analyser et comprendre une oeuvre	19%	43%	33%	5%	0%
FRANC.P4.A13 [S] [1] s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	14%	29%	52%	5%	0%
FRANC.P4.F30 [S] [1] soigner la graphie	10%	29%	43%	19%	0%
FRANC.P4.F42 [S] [1] maîtrise de l'orthographe grammaticale	71%	19%	5%	5%	0%
FRANC.P4.M30 [S] [2] s'exprimer pour raconter, décrire et expliquer	19%	48%	29%	5%	0%

4B
23/03/2021
Séquence 3 : Evaluation finale

					Autre
FRANC.P4.F21 [S] [1] comprendre un mot inconnu, une phrase, une consigne	5%	15%	55%	15%	10%
FRANC.P4.F41 [S] [1] maîtrise syntaxique	15%	15%	45%	15%	10%
FRANC.P4.F35 [S] [1] produire un texte personnel long	5%	30%	35%	15%	15%
FRANC.P4.F40 [S] [1] maîtrise lexicale	5%	45%	35%	5%	10%
FRANC.P4.A11 [S] [1] mobiliser ses connaissances artistiques, culturelles et lexicales pour présenter, analyser et comprendre une oeuvre	15%	20%	35%	20%	10%
FRANC.P4.A13 [S] [1] s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	5%	15%	70%	0%	10%
FRANC.P4.F30 [S] [1] soigner la graphie	10%	15%	25%	25%	25%
FRANC.P4.F42 [S] [1] maîtrise de l'orthographe grammaticale	60%	30%	0%	0%	10%
FRANC.P4.M30 [S] [2] s'exprimer pour raconter, décrire et expliquer	20%	20%	50%	0%	10%

Ces résultats montrent des niveaux de maîtrise hétérogènes selon les compétences et selon les classes. Les compétences pour lesquelles le niveau de maîtrise est globalement satisfaisant dans les deux classes sont : « soigner la graphie », « la maîtrise syntaxique », « s'exprimer en utilisant les langages des arts pour exprimer sa sensibilité littéraire » et « produire un texte personnel long » bien que des nuances doivent être apportées pour cette dernière. La grande majorité des élèves a rendu une copie soignée et lisible qui respecte la longueur attendue, c'est-à-dire entre trois et quatre pages en sautant des lignes. La maîtrise syntaxique est également correcte dans plus de la moitié des copies ; les élèves parviennent à écrire des phrases développées et à combiner les propositions grammaticales de façon claire et logique. Cependant, certaines formulations demeurent souvent inappropriées ou maladroites et la ponctuation peut s'avérer insuffisante. Si les histoires imaginées par les élèves se révèlent souvent stéréotypées et peuvent manquer d'originalité, peu d'entre elles trahissent un manque d'imagination et d'idées. C'est pourquoi la compétence « s'exprimer en

utilisant les langages des arts pour exprimer sa sensibilité littéraire » est globalement bien maîtrisée. Enfin, la plupart des textes sont cohérents, correctement disposés en paragraphes et utilisent les temps du passé bien que cet aspect du travail soit moins bien réussi en 4^e A. La structure narrative classique du récit fantastique - présentation du cadre, rencontre du personnage avec le phénomène surnaturel et dénouement - se retrouve dans de nombreuses copies avec cependant parfois des disproportions. Par exemple, les péripéties vécues par le narrateur sont longuement développées au détriment de la description du cadre du récit qui est très brève. Trois principales erreurs pénalisent les élèves et les empêchent d'obtenir une maîtrise satisfaisante pour cette compétence qui concerne la production d'un texte personnel long : l'oubli de structurer le texte en paragraphes, la non-concordance des temps dans plusieurs passages du récit et une longueur de texte insuffisante.

D'autres compétences témoignent ensuite d'un niveau de maîtrise qui se situe globalement entre satisfaisant et fragile : « comprendre et prendre en compte des consignes », « la maîtrise lexicale » et « la mobilisation des connaissances culturelles et/ou stylistiques en lien avec le sujet ». Les attentes explicites exprimées par les consignes sont globalement comprises. Néanmoins, l'objet qui prend vie n'occupe pas toujours un rôle central dans certaines rédactions et peut même être totalement oublié dans d'autres. De plus, si le cadre est réaliste, il n'est pas forcément inquiétant ou alors cet aspect du récit est traité superficiellement. La majorité des copies fait en sorte de susciter la peur et un doute sur le lecteur avec des nuances selon les rédactions. Le doute peut prendre le pas sur la peur et inversement. En revanche, la consigne incitant les élèves à utiliser une hyperbole et plusieurs verbes au conditionnel n'est pas du tout respectée. Seulement un quart des élèves sur l'ensemble des deux effectifs y a prêté attention. La prise en compte insuffisante de certaines consignes peut être corrélée à la maîtrise lexicale car le lexique utilisé manque globalement de variété et de précision ce qui entraîne des répétitions et des descriptions assez pauvres. Le cadre du récit et le phénomène fantastique, en particulier, sont décrits très sommairement. De plus, les nombreux passages narratifs peuvent phagocyter les descriptions qui ne sont pas assez développées. En ce qui concerne les connaissances culturelles et/ou stylistiques en lien avec le sujet, il convient de les traiter séparément. Les connaissances culturelles sont globalement assez nombreuses et réinvesties de manière pertinente par les élèves. Beaucoup de copies recourent aux stéréotypes du genre fantastique tels que la maison hantée, l'isolement du personnage ou bien un objet qui sert de preuve à l'instar du dessin d'Angéla à la fin de *La Cafetière*. Il peut s'agir d'une photographie révélant la manifestation surnaturelle ou d'habits portant les traces de sa rencontre. Les raisons évoquées pour expliquer les événements font également appel à des notions travaillées durant la séquence comme les hallucinations, le rêve ou la folie. Enfin, dans certaines copies, se retrouvent des personnages

types du fantastique tels que le fantôme, le médium ou la voyante. Le réinvestissement des connaissances stylistiques est plus nuancé. Certains élèves de 4^e B, sûrement influencés par la lecture du *Horla*, ont eu la bonne idée de recourir à la forme du journal intime pour raconter les événements. Par ailleurs, les modalisateurs sont souvent utilisés à bon escient pour exprimer le doute du narrateur. Les verbes « penser », « se demander », « avoir l'impression » ou « sembler » se rencontrent fréquemment dans les copies mais le conditionnel n'est presque pas utilisé. Dans certaines rédactions, le doute s'exprime aussi à travers des dialogues constructifs entre les personnages qui permettent de confronter différents points de vue. Pour exprimer la peur, les élèves utilisent abusivement et presque exclusivement l'expression verbale « avoir peur » au détriment de l'hyperbole ou de champs lexicaux ciblés qui sont très peu employés. Plus que par des procédés d'écriture précis, les effets de peur et de doute sont suscités par le déroulement du récit qui crée une gradation dans la succession des événements en ménageant des rebondissements ou des révélations inattendues. Le suspense peut alors assez fréquemment se substituer au doute dans les rédactions.

Enfin, la maîtrise de l'orthographe grammaticale et lexicale est majoritairement insuffisante. En particulier, les erreurs concernant la conjugaison du passé simple et les terminaisons verbales en [E] sont très nombreuses et récurrentes dans les trois quarts des productions.

Ainsi, le niveau de maîtrise de ces différentes compétences aboutit à un résultat final mitigé qui est observable à travers la compétence principale évaluée « s'exprimer pour raconter, décrire, expliquer ». En 4^e A, sur vingt-et-un élèves, l'objectif est atteint par six élèves, partiellement atteint par dix élèves, dépassé par un élève et il n'est pas atteint par quatre élèves. En 4^eB, sur dix-huit élèves présents lors de l'évaluation, il est atteint par dix élèves, partiellement atteint par quatre élèves et n'est pas atteint par quatre autres. Au regard de ces résultats, il est possible de dire que cette évaluation n'a pas été bien réussie par les 4^e A et assez bien réussie par les 4^e B. La copie jointe en annexe permet de se rendre compte des réussites et des difficultés rencontrées par les élèves lors de ce devoir.

La copie est correctement présentée, l'écriture est fluide et lisible mais le texte est un peu court par rapport à la longueur attendue. Un effort qui reste insuffisant est fait pour structurer le récit en paragraphes malgré l'oubli de l'alinéa au début de la rédaction. Les nombreux marqueurs temporels « *Au début* », « *une nuit* », « *le mois qui suivit* » donnent de la cohérence et de la clarté au récit qui progresse de manière fluide, les différentes étapes et péripéties s'enchaînant efficacement. Les temps sont également utilisés à bon escient malgré certaines inversions entre l'imparfait et le passé simple et une tendance à remplacer ce dernier temps par le passé composé. Bien que certaines phrases soient trop longues et que la

conjonction « *et* » est parfois utilisée abusivement comme dans la proposition « *et là je vis quelqu'un dans la salle de musique, j'ai commençais à lui courir après et à crier et il s'est évaporait et je suis tomber* », la syntaxe est correcte dans l'ensemble, les phrases sont développées et s'enchaînent de manière logique. Les consignes sont globalement bien respectées. Les effets en particulier sont assez bien travaillés. Le doute est exprimé à l'aide de modalisateurs « *je ne comprenais pas* », « *Je pensais que je commençais à devenir fou* », néanmoins aucun verbe conjugué au conditionnel n'est employé. Le recours aux personnages des médiums est intéressant car il permet d'accéder à un autre point de vue que celui du narrateur. Ce personnage abordé dans la séquence par le biais du film *Les Autres* trouve une fonction justifiée dans ce récit mais il n'est peut-être pas suffisamment exploité. À défaut d'être originale, l'explication des événements par le rêve est efficace et permet de maintenir un doute jusqu'à la fin de l'histoire. La peur s'installe également progressivement par la gradation des événements étranges qui sont cependant répétitifs et qui supplantent les descriptions. L'aspect inquiétant du cadre n'est pas assez travaillé à l'instar des situations dans lesquelles est présenté le phénomène fantastique. La personne apparue dans la salle de musique aurait pu être décrite avec davantage de précisions et l'utilisation de l'hyperbole aurait été pertinente à ce moment du récit. Ces descriptions insuffisamment travaillées témoignent aussi d'un lexique assez précis mais qui manque globalement de variété et dévoile des maladresses : le verbe « *commencer* » est répété très souvent, le mot « *tapement* » est incongru. Enfin, le défaut majeur de cette copie est l'orthographe grammaticale qui n'est pas du tout maîtrisée comme en témoignent les nombreuses erreurs de conjugaison, d'accord et de terminaisons. Malgré ces défauts, cette rédaction concise et efficace démontre un travail honnête et sérieux. Les différentes remarques formulées à propos de cette copie permettent d'expliquer les raisons pour lesquelles cet élève a obtenu une maîtrise satisfaisante pour les compétences « *comprendre et prendre en compte des consignes* », « *maîtrise syntaxique* », « *maîtrise lexicale* », « *mobilisation de connaissances culturelles et/ou stylistiques en lien avec le sujet* », « *s'exprimer en utilisant les langages des arts pour exprimer sa sensibilité littéraire* » et « *soigner la graphie* » ; une maîtrise fragile pour « *produire un texte personnel long* » et une maîtrise insuffisante pour « *l'orthographe grammaticale et lexicale* ».

L'évaluation finale, l'évaluation sommative sur le cinéma ainsi que les trois copies données en exemples attestent globalement qu'à l'issue de la séquence, les élèves ont acquis une meilleure connaissance du fantastique en littérature et au cinéma, et ont amélioré leurs compétences de lecture et de compréhension en devenant des lecteurs plus aguerris. Cependant, le dispositif apparaît insuffisant pour faire progresser les élèves dans le domaine de l'écrit. C'est pourquoi des activités de remédiation sont envisageables afin de le faire évoluer.

3.4. Des activités de remédiation envisageables pour améliorer l'écrit

Au regard des résultats de l'évaluation finale, les séances consacrées à l'étude de la langue n'ont pas été suffisamment efficaces. Beaucoup d'erreurs d'orthographe témoignent d'une inattention des élèves et pourraient être évitées s'ils se relisaient plus attentivement. Néanmoins, certaines erreurs plus systématiques montrent qu'ils n'ont pas encore acquis tous les réflexes orthographiques et ne recourent pas assez aux manipulations syntaxiques. Pour y remédier, des activités plus régulières qui favoriseraient la réflexion des élèves et la mémorisation pourraient être élaborées. Par exemple, au lieu de consacrer une seule séance sur les terminaisons en [E] en un temps resserré, il serait possible de procéder une fois par semaine à des dictées négociées invitant à la discussion, ou à un exercice d'écriture qui permettraient aux élèves de consolider l'orthographe grammaticale en réfléchissant au système de la langue de façon plus régulière et approfondie.

Les rédactions ont également souvent mis en évidence l'utilisation d'un lexique peu varié et précis. Au cours de la séquence, l'étude des mots a été réalisée en contexte à travers les différentes lectures analytiques pour aider à la compréhension des textes, mais une activité plus spécifique et hors-contexte aurait pu être envisagée. Il serait, par exemple, possible de travailler l'expression de la peur qui s'est souvent révélée limitée dans les copies, au moyen d'exercices de classification de noms exprimant une peur de faible ou de forte intensité, ou d'exercices d'écriture nécessitant le recours à des expressions qui dévoilent ses manifestations physiques. Cette activité permettrait aux élèves d'acquérir un lexique plus riche et nuancé qu'ils pourraient réemployer lors de la rédaction.

Enfin, sur un plan stylistique, les rédactions ont été décevantes parce que les élèves n'ont pas réinvesti les procédés travaillés durant la séquence comme l'hyperbole ou l'utilisation du conditionnel. En classe, leur identification n'a pas posé de problèmes mais les élèves n'ont pas forcément compris leur utilité et c'est sans doute pour cette raison qu'ils n'ont pas su les utiliser dans leur rédaction. Pour remédier à cette difficulté et mieux préparer l'évaluation, il serait pertinent de concevoir un exercice d'écriture dans lequel les élèves seraient amenés à décrire les doutes d'un personnage de différentes manières. Cette manipulation des procédés donnerait plus de sens à leur utilisation dans un texte. Dès lors, ces différentes activités pourraient être un moyen d'améliorer l'écrit par la pratique sans nuire pour autant aux séances dédiées à la compréhension et à la lecture.

Conclusion

Les points de vigilance liés au domaine de l'écrit ne doivent cependant pas ternir excessivement la réussite globale du dispositif qui ne se mesure pas seulement par les résultats des évaluations, mais aussi par le plaisir que j'ai pris à le réaliser, et par l'investissement conséquent des élèves tout au long de la séquence. À ce titre, la participation orale plus active de certains membres des deux classes qui jusque-là étaient plus en retrait me semble assez révélatrice de l'intérêt que la séquence et l'étude du cinéma ont pu susciter. En ce sens, ce moyen d'expression pourrait aussi être un levier pour la différenciation à laquelle je devrais accorder plus d'importance dans le futur.

Outre cette problématique et le travail sur l'écrit, d'autres points auraient pu être menés différemment. J'aurais, par exemple, voulu m'intéresser davantage aux thèmes abordés dans les deux œuvres en les rattachant à l'analyse formelle du fantastique qui s'est essentiellement consacrée à ses procédés et à ses effets. Or les thèmes de la femme idéale, de l'amour impossible ou de l'altérité auraient donné une dimension plus concrète à l'analyse et captivé encore plus les élèves. Les analyses comparées auraient aussi pu être conçues différemment en commençant par l'analyse du film puis par la lecture analytique de l'extrait littéraire. De cette façon, le cinéma fonctionnerait alors davantage comme une propédeutique et éclairerait sans doute plus efficacement les subtilités et la complexité de l'œuvre littéraire. Enfin, une évaluation permettant de traiter conjointement le cinéma et la littérature – par exemple, un exercice de transposition dans lequel les élèves devraient à partir d'un extrait de film s'interroger sur la façon dont ils pourraient le représenter s'il était de nature littéraire – aurait été pertinente mais elle nécessiterait peut-être un niveau de classe plus élevé.

Avant de conclure ce mémoire, il est important de rappeler que le fantastique n'est qu'un des nombreux objets d'étude que le cinéma permet de travailler. De la même manière, ce moyen d'expression, par sa richesse et son accessibilité, peut aider à développer plusieurs domaines de compétences du socle et non pas seulement la compréhension et la lecture. Un travail sur le scénario pour améliorer l'écrit, ou la réalisation d'un court-métrage pour apprendre aux élèves à s'engager et prendre des initiatives dans le cadre de la formation de la personne et du citoyen sont d'autres exemples de possibilités offertes par l'étude du cinéma en cours de français.

Références bibliographiques

Corpus primaire

Œuvres étudiées en classe

GAUTIER Théophile, *La Cafetière* [1831], Paris, Gallimard, 2011.

AMENABÁR Alejandro, *Les Autres* [DVD], Paris, Studiocanal, 2007, 1 DVD, 1h 41 min.

Lectures cursives

MAUPASSANT Guy de, *Le Horla* [1886], Paris, Gallimard, 2011.

MAUPASSANT Guy de, « Qui sait ? » [1890] in *Le Horla et autres contes fantastiques*, Paris, Flammarion, 2017.

Support d'évaluation

TOURNEUR Jacques, *La Féline* [DVD], Nanterre, Elephant Films, 2017, 1 DVD, 1H 54 min.

Corpus secondaire

Sur l'analyse filmique

AUMONT Jacques et MARIE Michel, *L'Analyse des films*, Nathan Université, 1988.

AUMONT Jacques et MARIE Michel, *Dictionnaire théorique et critique du cinéma*, Paris, Armand colin, 2008.

AUMONT Jacques, BERGALA Alain, MARIE Michel et VERNET Marc, *Esthétique du film*, Paris, Armand Colin, 2008.

CHION Michel, *Le Son au cinéma*, Paris, Cahiers du cinéma, 1985.

DE BAECQUE Antoine, *Dictionnaire de la pensée du cinéma*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012.

DELEUZE Gilles, *Cinéma 1. L'image mouvement*, Paris, Editions de Minuit, 1996.

DELEUZE Gilles, *Cinéma 2. L'image temps*, Paris, Editions de Minuit, 1983.

JOST François, *L'œil caméra. Entre film et roman*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1989.

GAUDREULT André et JOST François, *Le Récit cinématographique*, Paris, Nathan, 1990.

GOLIOT-LÉTÉ Anne et VANOYE Francis, *Précis d'analyse filmique*, Paris, Armand Colin, 2012.

METZ Christian, *Langage et cinéma*, Paris, Larousse, 1971.

VANOYE Francis, *Récit écrit, Récit filmique*, Paris, Armand Colin, 2005.

Sur l'enseignement du cinéma en cours de français

BOURDIER Philippe, *Éducation et formation par le cinéma*, Paris, Connaissances et savoirs, 2017.

BOURDIER Philippe, *Un Grand écran pour les lettres : Le cinéma et l'enseignement du Français*, Paris, L'Harmattan, 2008.

COULON Stéphane, « Voir un film et écrire, récit d'une expérience », *Le Français aujourd'hui*, 2009, n° 165, p. 63-70. Disponible sur : <https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-2-page-63.htm> (consulté le 10/01/2021).

MOINE Raphaëlle, « Film, genre et interprétation », *Le Français aujourd'hui*, 2009, n°165, p. 9-16. Disponible sur : <https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-2-page-9.htm> (consulté le 10/01/2021).

ROLLET Sylvie, *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Paris, Nathan, 1996.

Sur la littérature fantastique

BARONIAN Jean-Baptiste, *Panorama de la littérature fantastique de langue française*, Paris, Renaissance du livre, 2000.

BESSIÈRE Irène, *Le Récit fantastique : la poétique de l'incertain*, Paris, Larousse, 1974.

BOZZETTO Roger, *L'Obscur objet d'un savoir*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1992.

CAILLOIS Roger, *Au Coeur du fantastique*, Paris, Gallimard, 1965.

CASTEX Pierre-Georges, *Le Conte fantastique en France de Nodier à Maupassant*, Paris, Corti, 1951.

FREUD Sigmund, *L'Inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, 1985.

JACKSON Rosemary, *Fantasy : the literature of subversion*, Londres et New-York, Methuen, 1981.

LITS Marc et YERLES Pierre, *Le Fantastique*, Paris, Didier-Hatier, 1990.

MELLIER Denis, *La Littérature fantastique*, Paris, Seuil, 2000.

SCHNEIDER Marcel, *Histoire de la littérature fantastique en France*, Paris, Fayard, 1985.

TODOROV Tzvetan, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, 1970.

VAX Louis, *L'Art et la littérature fantastiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1960.

---, *La Séduction de l'étrange*, Paris, Presses universitaires de France, 1965.

Sur le cinéma fantastique

BRION Patrick, *Le Cinéma fantastique*, Paris, La Martinière, 1994.

EISNER Lotte, *L'Écran démoniaque : les influences de Max Reinhardt et de l'expressionisme*, Paris, Losfeld, 1985.

HENRY Frank, *Le Cinéma fantastique*, Paris, Cahiers du cinéma, 2009.

LACLOS Michel, *Le Fantastique au cinéma*, Paris, Pauvert, 1957.

LEUTRAT Jean-Louis, *Vie des fantômes*, Paris, Cahiers du cinéma, 1995.

LENNE Gerard, *Histoire du cinéma fantastique*, Paris, Seghers, 1989.

PREDAL René, *Le Cinéma fantastique*, Paris, Seghers, 1970.

Annexes

Annexe 1. Présentation de la séquence	42
Annexe 1.1. Fiche synthèse de la séquence	42
Annexe 1.2. Description détaillée et progressive de la séquence	43
Annexe 2. Extraits de <i>La Cafetière</i>	45
Annexe 2.1. Extrait n°1	45
Annexe 2.2. Extrait n°2	47
Annexe 2.3. Extrait n°3	49
Annexe 3. Copies des évaluations sur le cinéma d'un élève.....	51
Annexe 3.1. Évaluation diagnostique	51
Annexe 3.2. Évaluation sommative	52
Annexe 4. Évaluation finale de la séquence	54
Annexe 4.1 Sujet de la rédaction	54
Annexe 4.2. Grille d'évaluation	54
Annexe 4.3. Copie d'un élève.....	55

Annexe 1. Présentation de la séquence

Annexe 1.1. Fiche-synthèse de la séquence

Classe de 4e		Séquence n°3
Coordonnées de la séquence	Titre de la séquence	Le fantastique, un autre regard sur le réel.
	Entrée(s) et questionnement(s)	Regarder le monde, inventer des mondes : La fiction pour interroger le réel.
	Problématique ; enjeux littéraire et de formation personnelle	Comment le fantastique remet-il en question les limites du monde réel ? - Connaître les caractéristiques du genre et du registre fantastiques. - Comprendre le rôle joué par la perception des personnages dans la représentation de la réalité. - Identifier et distinguer des procédés littéraires et cinématographiques qui permettent de créer un effet de peur et de doute.
	Œuvre intégrale et/ou corpus d'étude	Œuvre intégrale : <i>La Cafetière</i> , Gautier Extraits de film : <i>Les Autres</i> , Aménabar Lectures cursives : <i>Le Horla</i> , Maupassant (4 ^e B), <i>Qui sait ?</i> , Maupassant (4 ^e A) Support pour l'évaluation : Extrait de <i>La Féline</i> , Tourneur
Connaissances travaillées	Culture littéraire et artistique	- Nouvelle fantastique - Film fantastique
	Étude de la langue	- Le conditionnel - Les terminaisons verbales en [E] - Le point de vue du narrateur (la focalisation)
	Autres (EMI, EMC, croisements interdisciplinaires...)	
Compétences travaillées	Comprendre et s'exprimer à l'oral	- S'exprimer à l'oral en interaction
	Lire et comprendre l'écrit	- Comprendre des textes littéraires brefs - Comprendre une œuvre intégrale ou un texte long - Lire l'image - Comprendre des documents
	Écrire	- Écrire un texte bref en réponse à une consigne - Écrire sous la dictée - Produire un texte personnel long - Soigner la graphie - Maîtrise lexicale - Maîtrise syntaxique - Maîtrise de l'orthographe grammaticale
	Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	- Mettre en relation différents champs de connaissances artistiques - Mobiliser ses connaissances artistiques, culturelles et lexicales pour présenter, analyser et comprendre une œuvre

		- S'exprimer en utilisant le langage des arts pour exprimer sa sensibilité littéraire
	Méthodes et outils pour apprendre	
	Formation de la personne et du citoyen	- Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement
	Représentations du monde et activité humaine	- S'exprimer pour raconter, décrire, expliquer
Activités et modalités	Activités initiales	- Élaborer une distinction entre le merveilleux et le fantastique à partir des connaissances et des représentations des élèves.
	Activités intermédiaires	- Analyses comparées de la nouvelle <i>La Cafetière</i> et du film <i>Les Autres</i> . - Analyser un extrait d'un film fantastique. - Réécrire un extrait de <i>La Cafetière</i> selon un autre point de vue.
	Tâches complexes de fin de séquence	- Rédiger un récit fantastique dans lequel un personnage est confronté à un objet qui prend vie.

Annexe 1.2. Description progressive et détaillée de la séquence

Séance	Support(s)	Activités	Connaissances	Compétences
Entrée dans la séquence		- Distinguer le merveilleux et le fantastique à partir d'une série de questions faisant appel aux connaissances et aux représentations des élèves.	- Le genre et le registre merveilleux - Le genre et le registre fantastiques	- Comprendre une consigne. - Écrire un texte bref en réponse à une consigne. - S'exprimer à l'oral en interaction.
Séance 1 : Analyse comparée n°1	- L'incipit de <i>La Cafetière</i> . - Un extrait du film <i>Les Autres</i> . - Un extrait du film <i>La Féline</i> .	- Lecture analytique de l'incipit de <i>La Cafetière</i> . - Évaluation diagnostique sur le cinéma à partir d'un extrait du film <i>La Féline</i> . - Analyse du premier extrait du film <i>Les Autres</i> .	- Liens avec l'esthétique réaliste - Stéréotypes du genre fantastique - Rôle de la perception des personnages dans la représentation de la réalité	- Comprendre un texte littéraire bref. - Lire l'image. - S'exprimer à l'oral en interaction. - Mettre en relation différents champs de connaissances artistiques.
Séance 2 : Étude de la langue : Le conditionnel	- Corpus de phrases issues de <i>La Cafetière</i> .	- Exercice d'observation à partir d'un corpus de phrases notées au tableau et issues de <i>La Cafetière</i> . - Rédaction de la leçon. - Exercices d'identification et de manipulation.	- Formation du conditionnel présent et passé - Les valeurs du conditionnel	- Maîtrise de l'orthographe grammaticale.
Séance 3 : Analyse comparée n°2	- Deuxième extrait de <i>La Cafetière</i> . - Deuxième extrait du film <i>Les Autres</i> .	- Lecture analytique du deuxième extrait de <i>La Cafetière</i> . - Analyse du deuxième extrait du film <i>Les Autres</i> .	- Procédés littéraires et cinématographiques qui permettent de susciter la peur et un doute sur le lecteur/spectateur	- Comprendre un texte littéraire bref. - Lire l'image. - S'exprimer à l'oral en interaction.
				- Mettre en relation différents champs de connaissances artistiques. - Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement.
Séance 4 : Étude de la langue : Les terminaisons verbales en [E]	- Phrase issue de <i>La Cafetière</i> .	- Exercice d'observation à partir d'une phrase issue de <i>La Cafetière</i> . - Rédaction de la leçon sous forme de tableau. - Exercices de manipulation. - Dictée.	- Natures et orthographes des différentes terminaisons verbales en [E] - Manipulations syntaxiques	- Maîtrise de l'orthographe grammaticale. - Écrire sous la dictée.
Séance 5 : Analyse comparée n°3	- Dernier extrait de <i>La Cafetière</i> . - Dernier extrait du film <i>Les Autres</i> .	- Lecture analytique du dernier extrait de <i>La Cafetière</i> . - Analyse du dernier extrait du film <i>Les Autres</i> .	- Dénouement d'une œuvre fantastique - Procédés qui permettent de maintenir un trouble sur le lecteur - Le point de vue au cinéma	- Comprendre un texte littéraire bref. - Lire l'image. - S'exprimer à l'oral en interaction. - Mettre en relation différents champs de connaissances artistiques. - Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement.
Évaluation sommative sur le cinéma	- Extrait du film <i>La Féline</i> .	- Analyse d'un extrait du film <i>La Féline</i> .		- Lire l'image. - Rédiger un texte bref en réponse à une consigne.

Séance 6 : Étude du récit : Le point de vue du narrateur (La focalisation)	Corpus de textes : - <i>Un ménage de garçon</i> , Balzac. - <i>Bouvard et Pécuchet</i> , Flaubert. - <i>Un rêve</i> , Tourgueniev.	- Exercice d'observation à partir d'un corpus de textes. - Rédaction de la leçon. - Exercice de réécriture du dernier extrait de <i>La Cafetière</i> selon un point de vue omniscient.	- Les différents points de vue du narrateur dans un récit - L'incidence du point de vue sur la narration	- Comprendre des textes littéraires brefs. - Réécrire un texte dont on conserve la structure.
Séance 7 : Synthèse sur le fantastique		- élaboration de la synthèse de la séquence à partir d'un texte à compléter.	- Les caractéristiques du genre et du registre fantastiques - Les procédés et les effets du fantastique	- Comprendre des documents. - S'exprimer à l'oral en interaction.
Séance 8 : Évaluation finale		- Rédaction d'un récit fantastique.		- Comprendre une consigne. - Maîtrise syntaxique. - Produire un texte personnel long. - Maîtrise lexicale. - Maîtrise de l'orthographe grammaticale. - Soigner la graphie. - S'exprimer pour raconter, décrire et expliquer. - Mobiliser ses connaissances artistiques, culturelles et lexicales en lien avec le sujet. - S'exprimer en utilisant les langages des arts pour exprimer sa sensibilité littéraire.

Annexe 2. Extraits de *La Cafetière*

Annexe 2.1. Extrait n°1

I

L'année dernière, je fus invité, ainsi que deux de mes camarades d'atelier, Arrigo Cohic et Pedrino Borgnioli à passer quelques jours dans une terre au fond de la Normandie. Le temps, qui, à notre départ, promettait d'être superbe, s'avisa de changer tout à coup, et il tomba tant de pluie, que les chemins creux où nous marchions étaient comme le lit d'un torrent.

Nous enfoncions dans la bourbe jusqu'aux genoux, une couche épaisse de terre grasse s'était attachée aux semelles de nos bottes, et par sa pesanteur ralentissait tellement nos pas que nous n'arrivâmes au lieu de notre destination qu'une heure après le coucher du soleil.

Nous étions harassés ; aussi, notre hôte, voyant les efforts que nous faisons pour comprimer nos bâillements et tenir les yeux ouverts, aussitôt que nous eûmes soupé, nous fit conduire chacun dans notre chambre.

La mienne était vaste ; je sentis, en y entrant, comme un frisson de fièvre, car il me sembla que j'entrais dans un monde nouveau.

En effet, l'on aurait pu se croire au temps de la Régence, à voir les dessus de porte de Boucher représentant les quatre Saisons, les meubles surchargés d'ornements de rocaille du plus mauvais goût, et les trumeaux des glaces sculptés lourdement.

Rien n'était dérangé. La toilette couverte de boîtes à peignes, de houppes à poudrer, paraissait avoir servi la veille. Deux ou trois robes de couleurs changeantes, un éventail semé de paillettes d'argent, jonchaient le parquet bien ciré, et, à mon grand étonnement, une tabatière d'écaille ouverte sur la cheminée était pleine de tabac encore frais.

Je ne remarquai ces choses qu'après que le domestique, déposant son bougeoir sur la table de nuit, m'eut souhaité un bon somme, et, je l'avoue, je commençai à trembler comme la feuille. Je me déshabillai promptement, je me couchai, et, pour en finir avec ces sottises frayeuses, je fermai bientôt les yeux en me tournant du côté de la muraille.

Mais il me fut impossible de rester dans cette position : le lit s'agitait sous moi comme une vague, mes paupières se retiraient violemment en arrière. Force me fut de me retourner et de voir.

Le feu qui flambait jetait des reflets rougeâtres dans l'appartement, de sorte qu'on pouvait sans peine distinguer les personnages de la tapisserie et les figures des portraits enfumés pendus à la muraille.

C'étaient les aïeux de notre hôte, des chevaliers bardés de fer, des conseillers en perruque, et de belles dames au visage fardé et aux cheveux poudrés à blanc, tenant une rose à la main.

Tout à coup le feu prit un étrange degré d'activité ; une lueur blafarde illumina la chambre, et je vis clairement que ce que j'avais pris pour de vaines peintures était la réalité ; car les prunelles de ces êtres encadrés remuaient, scintillaient d'une façon singulière ; leurs lèvres s'ouvraient et se fermaient comme des lèvres de gens qui parlent, mais je n'entendais rien que le tic-tac de la pendule et le sifflement de la bise d'automne.

Une terreur insurmontable s'empara de moi, mes cheveux se hérissèrent sur mon front, mes dents s'entrechoquèrent à se briser, une sueur froide inonda tout mon corps. La pendule sonna onze heures. Le vibration du dernier coup retentit longtemps, et, lorsqu'il fut éteint tout à fait...

Oh ! non, je n'ose pas dire ce qui arriva, personne ne me croirait, et l'on me prendrait pour un fou.

Les bougies s'allumèrent toutes seules ; le souffler, sans qu'aucun être visible lui imprimât le mouvement, se prit à souffler le feu, en râlant comme un vieillard asthmatique, pendant que les pincettes fourgonnaient dans les tisons et que la pelle relevait les cendres.

Ensuite une cafetière se jeta en bas d'une table où elle était posée, et se dirigea, clopin-clopat, vers le foyer, où elle se plaça entre les tisons.

Quelques instant après, les fauteuils commencèrent à s'ébranler, et, agitant leurs pieds tortillés d'une manière surprenante, vinrent se ranger autour de la cheminée.

Théophile Gautier, *La Cafetière*, 1831.

Annexe 2.2. Extrait n°2

Je vis quelque chose qui m'était échappé : une femme qui ne dansait pas. Elle était assise dans une bergère au coin de la cheminée, et ne paraissait pas le moins du monde prendre part à ce qui se passait autour d'elle.

Jamais, même en rêve, rien d'aussi parfait ne s'était présenté à mes yeux ; une peau d'une blancheur éblouissante, des cheveux d'un blond cendré, de longs cils et des prunelles bleues, si claires et si transparentes, que je voyais son âme à travers aussi distinctement qu'un caillou au fond d'un ruisseau.

Et je sentis que, si jamais il m'arrivait d'aimer quelqu'un, ce serait elle. Je me précipitai hors du lit, d'où jusque-là je n'avais pu bouger, et je me dirigeai vers elle, conduit par quelque chose qui agissait en moi sans que je pusse m'en rendre compte ; et je me trouvai à ses genoux, une de ses mains dans les miennes, causant avec elle comme si je l'eusse connue depuis vingt ans.

Mais, par un prodige bien étrange, tout en lui parlant, je marquais d'une oscillation de tête la musique qui n'avait pas cessé de jouer ; et, quoique je fusse au comble du bonheur d'entretenir une aussi belle personne, les pieds me brûlaient de danser avec elle.

Cependant je n'osais lui en faire la proposition. Il paraît qu'elle comprit ce que je voulais, car, levant vers le cadran de l'horloge la main que je ne tenais pas :

– Quand l'aiguille sera là, nous verrons, mon cher Théodore.

Je ne sais comment cela se fit, je ne fus nullement surpris de m'entendre ainsi appeler par mon nom, et nous continuâmes à causer. Enfin, l'heure indiquée sonna, la voix au timbre d'argent vibra encore dans la chambre et dit :

– Angéla, vous pouvez danser avec monsieur, si cela vous fait plaisir, mais vous savez ce qui en résultera.

– N'importe, répondit Angéla d'un ton boudeur.

Et elle passa son bras d'ivoire autour de mon cou.

– Prestissimo ! cria la voix.

Et nous commençâmes à valser. Le sein de la jeune fille touchait ma poitrine, sa joue veloutée effleurait la mienne, et son haleine suave flottait sur ma bouche.

Jamais de la vie je n'avais éprouvé une pareille émotion ; mes nerfs tressaillaient comme des ressorts d'acier, mon sang coulait dans mes artères en torrent de lave, et j'entendais battre mon cœur comme une montre accrochée à mes oreilles.

Pourtant cet état n'avait rien de pénible. J'étais inondé d'une joie ineffable et j'aurais toujours voulu demeurer ainsi, et, chose remarquable, quoique l'orchestre eût triplé de vitesse, nous n'avions besoin de faire aucun effort pour le suivre.

Les assistants, émerveillés de notre agilité, criaient bravo, et frappaient de toutes leurs forces dans leurs mains, qui ne rendaient aucun son.

Angéla, qui jusqu'alors avait valsé avec une énergie et une justesse surprenantes, parut tout à coup se fatiguer ; elle pesait sur mon épaule comme si les jambes lui eussent manqué ; ses petits pieds, qui, une minute auparavant, effleuraient le plancher, ne s'en détachaient que lentement, comme s'ils eussent été chargés d'une masse de plomb.

– Angéla, vous êtes lasse, lui dis-je, reposons- nous.

– Je le veux bien, répondit-elle en s'essuyant le front avec son mouchoir. Mais, pendant que nous valsions, ils se sont tous assis ; il n'y a plus qu'un fauteuil, et nous sommes deux.

– Qu'est-ce que cela fait, mon bel ange ? Je vous prendrai sur mes genoux.

Sans faire la moindre objection, Angéla s'assit, m'entourant de ses bras comme d'une écharpe blanche, cachant sa tête dans mon sein pour se réchauffer un peu, car elle était devenue froide comme un marbre.

Je ne sais pas combien de temps nous restâmes dans cette position, car tous mes sens étaient absorbés dans la contemplation de cette mystérieuse et fantastique créature.

Je n'avais plus aucune idée de l'heure ni du lieu ; le monde réel n'existait plus pour moi, et tous les liens qui m'y attachent étaient rompus ; mon âme, dégagée de sa prison de boue, nageait dans le vague et l'infini ; je comprenais ce que nul homme ne peut comprendre, les pensées d'Angéla se révélant à moi sans qu'elle eût besoin de parler ; car son âme brillait dans son corps comme une lampe d'albâtre, et les rayons partis de sa poitrine perçaient la mienne de part en part.

L'alouette chanta, une lueur pâle se joua sur les rideaux.

Aussitôt qu'Angéla l'aperçut, elle se leva précipitamment, me fit un geste d'adieu, et, après quelques pas, poussa un cri et tomba de sa hauteur.

Saisi d'effroi, je m'élançai pour la relever... Mon sang se fige rien que d'y penser : je ne trouvai rien que la cafetière brisée en mille morceaux.

À cette vue, persuadé que j'avais été le jouet de quelque illusion diabolique, une telle frayeur s'empara de moi, que je m'évanouis.

Théophile Gautier, *La Cafetière*, 1831.

Annexe 2.3. Extrait n°3

Lorsque je repris connaissance, j'étais dans mon lit ; Arrigo Cohic et Pedrino Borgnioli se tenaient debout à mon chevet.

Aussitôt que j'eus ouvert les yeux, Arrigo s'écria :

– Ah ! ce n'est pas dommage ! voilà bientôt une heure que je te frotte les tempes d'eau de Cologne. Que diable as-tu fait cette nuit ? Ce matin, voyant que tu ne descendais pas, je suis entré dans ta chambre, et je t'ai trouvé tout du long étendu par terre, en habit à la française, serrant dans tes bras un morceau de porcelaine brisée, comme si c'eût été une jeune et jolie fille.

– Pardieu ! c'est l'habit de noce de mon grand-père, dit l'autre en soulevant une des basques de soie fond rose à ramages verts. Voilà les boutons de strass et de filigrane qu'il nous vantait tant. Théodore l'aura trouvé dans quelque coin et l'aura mis pour s'amuser. Mais à propos de quoi t'es-tu trouvé mal ? ajouta Borgnioli. Cela est bon pour une petite maîtresse qui a des épaules blanches ; on la délace, on lui ôte ses colliers, son écharpe, et c'est une belle occasion de faire des minauderies.

– Ce n'est qu'une faiblesse qui m'a pris ; je suis sujet à cela, répondis-je sèchement.

Je me levai, je me dépouillai de mon ridicule accoutrement.

Et puis l'on déjeuna.

Mes trois camarade mangèrent beaucoup et burent encore plus ; moi, je ne mangeais presque pas, le souvenir de ce qui s'était passé me causait d'étranges distractions.

Le déjeuner fini, comme il pleuvait à verse, il n'y eut pas moyen de sortir ; chacun s'occupa comme il put. Borgnioli tambourina des marches guerrières sur les vitres ; Arrigo et l'hôte firent une partie de dames ; moi, je tirai de mon album un carré de vélin, et je me mis à dessiner.

Les linéaments presque imperceptibles tracés par mon crayon, sans que j'y eusse songé le moins du monde, se trouvèrent représenter avec la plus merveilleuse exactitude la cafetière qui avait joué un rôle si important dans les scènes de la nuit.

– C'est étonnant comme cette tête ressemble à ma sœur Angéla, dit l'hôte, qui, ayant terminé sa partie, me regardait travailler par-dessus mon épaule.

En effet, ce qui m'avait semblé tout à l'heure une cafetière était bien réellement le profil doux et mélancolique d'Angéla.

– De par tous les saints du paradis ! est-elle morte ou vivante ? m'écriai-je d'un ton de voix tremblant, comme si ma vie eût dépendu de sa réponse.

– Elle est morte, il y a deux ans, d'une fluxion de poitrine à la suite d'un bal.

– Hélas ! répondis-je douloureusement.

Et, retenant une larme qui était près de tomber, je replaçai le papier dans l'album.

Je venais de comprendre qu'il n'y avait plus pour moi de bonheur sur la terre !

Théophile Gautier, *La Cafetière*, 1831.

Annexe 3. Copies des évaluations sur le cinéma d'un élève

Annexe 3.1. Évaluation diagnostique

NOM :

Prénom :

Date : 19/01/2021

4°

Analyse de séquence : *La féline*, Jacques Tourneur

L'héroïne de ce film, Irena, pense être victime d'une malédiction lancée sur les femmes de son village natal qui les amène à se transformer en panthères sous l'effet d'une émotion forte. Dans cet extrait, la jeune femme se lance à la poursuite d'Alice, la collègue de son fiancé Oliver, dont elle est jalouse.

Questions :

1. La scène se déroule-t-elle dans un univers réaliste ou irréel ? Justifiez votre réponse.

ça se déroule dans un monde réel

2. Par quels procédés cet extrait suscite-t-il la peur du spectateur ?

Il y a une peur car d'un coup elle n'entend plus de bruit

3. Quels indices peuvent suggérer la métamorphose d'Irena ? D'après vous, pourquoi n'est-elle pas montrée ?

Car d'un coup on n'entend plus de bruit. car elle se métamorphose

4. À quoi l'effet de surprise est-il dû, à la fin de l'extrait ?

Car on s'attend à ce qu'elle se métamorphose

Annexe 3.2. Évaluation sommative

NOM :

Prénom :

Date :

02/03/2021

4^e

Analyse de séquence : *La féline*, Jacques Tourneur

Compétences évaluées	
Lire l'image	
Écrire un texte bref en réponse à une consigne	

L'héroïne de ce film, Irena, pense être victime d'une malédiction lancée sur les femmes de son village natal qui les amène à se transformer en panthères sous l'effet d'une émotion forte. Dans cet extrait, la jeune femme se lance à la poursuite d'Alice, la collègue de son fiancé Oliver, dont elle est jalouse.

Questions :

1. La scène se déroule-t-elle dans un univers réaliste ou irréel ? Justifiez votre réponse.

La scène se déroule dans un univers réel car on entend la voix des personnages et on voit des murs de pierres. On entend aussi des lampadaires mais aussi un bus à la fin de l'extrait avec des personnes à l'intérieur. Il y a aussi les buissons qui bougent à la fin de l'extrait comme s'il y avait du vent.

2. Par quels procédés cet extrait suscite-t-il la peur du spectateur ?

Cet extrait suscite la peur du spectateur car Irena poursuit Alice et d'un coup plus aucun bruit de pas et aussi au moment où Alice monte dans le bus on dirait que quelque chose nous l'attaque. Cela nous donne un effet avec le champ et le hors-champ car cela crée un effet de surprise. À un moment dans l'extrait nous sommes plongés dans la robe d'Alice.

3. Quels indices peuvent suggérer la métamorphose d'Irena ? D'après vous, pourquoi n'est-elle pas montrée ?

On peut suggérer que Irena se métamorphose car d'un coup l'on n'entend plus de bruit de pas et on entend des bruissements comme s'il y avait du vent et quand le bus arrive on entend des bruits de roues comme un quénard et un regard.

4. À quoi l'effet de surprise est-il dû, à la fin de l'extrait ?

L'effet de surprise est dû au bus avec le bruit de roue mais l'effet de surprise est aussi créé à cause du vent et des bruissements de qui bruisse.

Annexe 4. Évaluation finale de la séquence

Annexe 4.1. Sujet

<u>Séance 8 : Évaluation finale</u>	
<u>Rédaction</u>	
Sujet :	
<p>Écrivez un récit fantastique dans lequel un personnage sera confronté à un objet qui prend vie. Votre récit sera écrit à la première personne du singulier, aux temps du passé (imparfait et passé simple) et se déroulera dans un cadre à la fois réaliste et inquiétant. Vous chercherez à susciter la peur et un doute sur le lecteur en utilisant pour cela plusieurs verbes conjugués au conditionnel et une hyperbole.</p>	

Annexe 4.2. Grille d'évaluation

Grille d'évaluation

A - Les consignes explicites et implicites du sujet d'écriture ont-elles été respectées ?					Évaluation
Comprendre et prendre en compte des consignes	Consignes peu comprises et prises en compte.	Compréhension partielle et approximative des consignes.	Compréhension globalement satisfaisante de toutes les attentes explicites exprimées par des consignes.	Très bonne prise en compte de toutes les attentes explicites et implicites du sujet.	
Écrire un récit fantastique dans lequel un personnage sera confronté à un objet qui prend vie : - En construisant un cadre à la fois réaliste et inquiétant. - En ayant pour objectif de susciter la peur et un doute sur le lecteur.					
B - Le texte produit est-il structuré et développé avec clarté et cohérence ?					
Maîtrise syntaxique	Difficulté à structurer et à ponctuer correctement des phrases simples.	Capacité à produire des phrases correctes même s'il reste des erreurs de syntaxe et/ou de ponctuation.	Capacité à écrire et ponctuer des phrases développées. Capacité à combiner et à enchaîner les propositions grammaticales de façon claire et logique.	Très bonne maîtrise de la grammaire de phrase.	
Produire un texte personnel long	Difficulté à rédiger dix lignes.	Texte cohérent d'une seule page correctement disposé en paragraphes / Texte de deux pages présentant des erreurs de cohérence.	Texte cohérent de deux pages au moins correctement disposé en paragraphes. 1 ^{re} personne du singulier et temps du passé (passé simple et imparfait)	Très bonne maîtrise de la grammaire de texte et de discours.	
C - Le texte produit est-il assez sensible, nourri et imaginaire pour susciter l'intérêt du lecteur ?					
Maîtrise lexicale	- Lexique insuffisant et/ou utilisé souvent de manière inappropriée.	- Le lexique utilisé est globalement approprié mais manque de variété et de précision, ce qui entraîne des répétitions maladroites.	Capacité à mobiliser un bagage lexical assez varié et précis.	Grâce à un riche bagage lexical, l'élève sait se montrer précis, nuancé ou sensible, dans son expression.	
en particulier, richesse des éléments pour décrire le phénomène fantastique et le cadre du récit.					
Mobilisation de connaissances culturelles et/ou stylistiques en lien avec le sujet	- Très peu de connaissances culturelles et/ou stylistiques sont réinvesties.	- Réinvestissement globalement maladroit de connaissances culturelles et/ou stylistiques.	Capacité à mobiliser des connaissances culturelles et stylistiques pour enrichir l'intérêt de sa production écrite.	Réinvestissement maîtrisé de nombreuses connaissances culturelles et/ou stylistiques au service de l'intérêt du texte.	
capacité à réinvestir des procédés d'écriture (notamment l'hyperbole) et des effets associés au registre fantastique.					
S'exprimer en utilisant les langages des arts pour exprimer sa sensibilité littéraire	Texte dans lequel la sensibilité et l'imaginaire de l'élève s'expriment très peu.	Texte dans lequel la sensibilité et l'imaginaire de l'élève s'expriment maladroitement et/ou peu.	Texte dans lequel s'expriment la sensibilité et l'imaginaire de l'élève.	Texte particulièrement riche et sensible.	
D - Le texte produit est-il présenté et orthographié de façon correcte ?					
Soigner la graphie	Écriture peu lisible et copie dont le soin est insuffisant.	Écriture ou soin à améliorer. Copie correctement présentée mais dont le texte est trop court.	Écriture fluide et lisible et présentation soignée dans une copie qui respecte la longueur attendue.	Présentation et écriture particulièrement soignées	
Maîtrise de l'orthographe grammaticale et lexicale	Maîtrise insuffisante des principales règles d'accord.	Maîtrise suffisante des principales règles d'accord.	Orthographe grammaticale et lexicale globalement correcte.	Orthographe grammaticale et lexicale globalement très bonne.	
en particulier, maîtrise de la conjugaison du passé simple de l'indicatif, du conditionnel et des terminaisons verbales en [E].					
S'exprimer pour raconter, décrire, expliquer	Objectif non atteint	Objectif partiellement atteint	Objectif atteint	Objectif dépassé	

Annexe 4.3. Copie d'un élève

22/03/2021

4^èA

Séance 8 : Évaluation finale
Rédaction

Sujet :

Écrivez un récit fantastique dans lequel un personnage sera confronté à un objet qui prend vie. Votre récit sera écrit à la première personne du singulier, aux temps du passé (imparfait et passé simple) et se déroulera dans un cadre à la fois réaliste et inquiétant. Vous chercherez à susciter la peur et un doute sur le lecteur en utilisant pour cela plusieurs verbes conjugués au conditionnel et une hyperbole.

Je venais d'emménager dans cette nouvelle maison, au début tout allait très bien mais au fur et à mesure du temps des objets se mis à bouger mais plus particulièrement, un vieux livre que je n'avais jamais vue ici. Au début je ne m'inquiétais pas plus que ça, mais je commençais à entendre des bruits, comme des tapissements, et des voix. C'est à partir de ce moment

que j'ai commençais a m'inquiétais .

Une nuit, je n'arrivais pas a dormir, et d'un coup j'entendais un gros bruit venant de l'étage du bas, j'étais paraliser, puis je repris mes esprit et j'ai pris une lampe et un petit couteau de poche et je descendis mais je vis personne, juste la cuisine et le livre passer sur le plan de travail.

Je n'ai pas pu dormir de la nuit. Le soleil se levait, je suis aller prendre mon petit déjeuner, puis je commençais a ranger la cuisine et je mis le livre dans la bibliothèque du 1^{er} étage et 1 heure après il était sur la table du salon, je ne comprenais pas. Puis la journée se passait normalement mise à part quelque bruit dans le grenier. La nuit je n'arrivais plus a dormir et se fut comme ça plusieurs jour. Le mois qui suivire il n'avait rien d'anormal dans la maison mais je pris quand même la

décision de faire venir des médiums... Mais ils n'y avaient rien d'anormal pour eux. Je pensais que je commençais à devenir fou, — le livre recommençais à bouger, encore plus qu'avant et les voix étaient venues. Et là je vis quelqu'un dans la salle de musique, j'ai commençais à lui venir après et à crier et il s'est évanoui et je suis tombé. D'un coup je me suis réveillés en sursaut dans mon lit, et j'ai réalisé que ce n'était que'un mauvais rêve.

Étudier le récit fantastique à l'aide du cinéma en cours de français

Ce mémoire tend à démontrer que le cinéma peut permettre à des élèves de 4^e de s'approprier plus aisément les spécificités du récit fantastique en littérature. Le dispositif expérimenté en classe à l'échelle d'une séquence est centré autour de l'analyse comparée de la nouvelle *La Cafetière* de Théophile Gautier et du film *Les Autres* d'Alejandro Aménabar. Il se révèle pertinent pour plusieurs raisons : le choix des œuvres entraîne une meilleure connaissance du genre et de l'histoire des arts, la confrontation des deux moyens d'expression instaure des débats interprétatifs productifs en classe, le cinéma, en servant de médiation entre le texte et les élèves, facilite la compréhension de l'œuvre littéraire et les évaluations sommatives réalisées à l'issue de la séquence témoignent globalement d'une amélioration des compétences de compréhension et de lecture des élèves. Néanmoins, le dispositif apparaît insuffisant pour les faire progresser dans le domaine de l'écrit. Pour cette raison, des activités d'écriture sont envisagées comme voies de remédiation à la fin de ce travail didactique.

Mots-clés : Fantastique, cinéma, analyse comparée, formation culturelle, compréhension, lecture

Study fantastic story using cinema in french classes

This dissertation attempts to demonstrate that cinema can allow pupils to understand more easily the fantastic story's specificities in literature. The device experimented in class within a sequence is based on comparative analysis of the short story *La Cafetière* written by Théophile Gautier and the movie *The Others* made by Alejandro Aménabar. The device is relevant for several reasons : the choice of works gives to the pupils a better knowledge of the fantastic kind and the history of art, the comparison of cinema and literature creates interpretative debates in class, cinema facilitates the understanding of literary work and the assessments show that pupils improve their reading and understanding skills. Nevertheless the device is insufficient to improve writing skills. That is why writing activities are considered as remediation at the end of this didactic work.

Keywords : Fantastic, cinema, comparative analysis, cultural education, understanding, reading