



HAL
open science

L'enseignement du fait culturel au lycée à travers l'utilisation de supports cinématographiques

Amélie Mangier

► **To cite this version:**

Amélie Mangier. L'enseignement du fait culturel au lycée à travers l'utilisation de supports cinématographiques. Education. 2017. dumas-01753151

HAL Id: dumas-01753151

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753151>

Submitted on 29 Mar 2018

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes



UNIVERSITÉ
SAVOIE
MONT BLANC

Année universitaire 2016-2017

Diplôme Universitaire

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

Mention Second degré

Parcours Adapté : Anglais

L'enseignement du fait culturel au lycée à travers l'utilisation de supports cinématographiques

Présenté par Mlle. Amélie Mangier

Écrit scientifique réflexif encadré par M. Jean-Marie Ruiz

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| 1. Partie théorique | 2 |
| 1.1 Introduction..... | 2 |
| 1.2 Etat de l'art..... | 4 |
| 1.2.1. L'importance du fait culturel en cours d'anglais | 4 |
| 1.2.2. L'utilisation de la vidéo en cours de langue | 7 |
| 1.2.3. Pourquoi choisir le support cinématographique ?..... | 10 |
| 1.2.4. Quelle utilisation du film en anglais ? | 13 |
| 1.3 Formulation de la problématique | 17 |
| 2. Méthode | 18 |
| 2.1 Participants..... | 18 |
| 2.2 Matériel | 20 |
| 2.3 Procédure | 22 |
| 3. Résultats | 25 |
| 4. Discussion et conclusion | 30 |
| 5. Bibliographie | 33 |
| 5.1 Sources secondaires | 33 |
| 5.2 Articles académiques..... | 33 |
| 5.3 Sites internet | 34 |
| 6. Annexes | 35 |

1. Partie théorique

1.1 Introduction

L'apprentissage des langues a toujours été un secteur en pleine évolution. Sans nul doute faut-il prendre en compte le besoin de toujours réactualiser les savoirs. Mais si l'apprentissage des langues n'est jamais stable, c'est aussi parce que les langues ne peuvent être détachées d'un contexte, d'une civilisation, d'une culture. La sociolinguistique, qui a véritablement pris son essor dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle, est en effet une discipline linguistique qui « étudie dans une société donnée les interactions entre la diversification linguistique et les contradictions du corps social »¹. Chaque pays anglophone ayant sa propre culture, les langues doivent constamment être revisitées afin de proposer une acquisition toujours plus affinée.

Aujourd'hui, le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) met en avant l'importance de la culture dans l'apprentissage des langues et répond ainsi à l'observation rappelée ci-dessus. Aussi, l'apprentissage du fait culturel en classe n'est plus remis en question. Diverses solutions ont alors vu le jour pour permettre l'intégration du fait culturel. Le but de cet écrit scientifique est d'en étudier l'une d'elles : la vidéo, et plus précisément le support cinématographique, voire télévisé. Comment alors utiliser le cinéma pour enseigner le fait culturel en lycée ?

C'est ce que nous proposons d'étudier dans cet écrit scientifique réflexif. La partie théorique aura pour but de condenser et répertorier les lectures pertinentes sur cette thématique. Elle sera divisée en quatre parties, où nous nous intéresserons tout d'abord à l'importance du fait culturel en cours d'anglais. Nous travaillerons ensuite sur l'utilisation du support vidéo. Nous essaierons de démontrer la pertinence de choisir le support cinématographique pour travailler en cours d'anglais. Enfin, nous évaluerons les utilisations possibles du film dans cette matière.

Cet état de l'art sera suivi d'une partie intitulée « méthode » qui présentera les choix faits au regard de la problématique posée. La partie « résultat » décrira les concepts mis en œuvre pour appliquer l'utilisation du support cinématographique dans l'apprentissage du fait

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/sociolinguistique> consulté le 22 novembre 2016 à 9h38.

² <http://www.learnnc.org/lp/editions/collab101/1242> consulté le 15 octobre 2016 à 15h38

³ Leylavergne, Jacques, Parra, Andrea (2010). « La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère », *Zona proxima N°13*, mis en ligne en juillet 2010, consulté le 25 octobre 2016.

⁴ Tarin, René (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, (chapitres 3 et 4). Bruxelles : Editions Labor.

⁵ <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/148-%E2%80%93-les-mat%C3%A9riels-audiovisuels->

culturel au lycée. Enfin, ces résultats ouvriront sur une discussion des conclusions à tirer de cette expérience.

1.2 Etat de l'art

1.2.1. L'importance du fait culturel en cours d'anglais

Si le fait culturel a aujourd'hui acquis une place particulière dans l'apprentissage des langues vivantes dans le secondaire, c'est en raison du lien rigide qui existe entre la culture et le langage. C'est ce que nous proposons de démontrer dans un premier temps ici.

L'histoire et l'anglais en tant que matières enseignées dans le secondaire sont considérées par Karen Cobb Carroll comme étant des « partenaires naturels » ou « *natural partners* » comme elle le souligne dans son article². En effet, il semble que la clé pour enseigner l'anglais est de proposer un apprentissage en contexte ; c'est-à-dire d'étudier la spécificité culturelle des pays anglophones pour mieux maîtriser son outil de communication. Si le CECRL propose aujourd'hui cette conclusion, c'est bien parce qu'il a été avéré que les interactions langagières ne peuvent être dissociées d'un contenu socio-culturel. A titre d'exemple, Jacques Leylavergne³ a fait remarquer que si un étranger au groupe social ne parle pas la langue de ce groupe, il ne pourra pas se faire comprendre. Il lui faudra donc apprendre les codes linguistiques pour intégrer l'ensemble. Cependant, s'il acquiert les principes langagiers mais pas son fonctionnement social, il ne pourra être accepté socialement.

C'est aussi la conclusion de René Tarin qui est d'avis que « la culture donne les clés et le sens »⁴. Langage et culture sont deux outils de communication qui permettent de décoder une civilisation. Esther Mediero Duran souligne par la même occasion le rapport étroit entre langage et culture dans l'apprentissage d'une civilisation : « le langage est un moyen qui exprime les idées des gens, transmet la culture »⁵. Langage et culture sont tous deux des facteurs sociaux qu'il devient impossible de dissocier.

Le langage est un outil de communication évoluant en même temps que la société, comme nous l'avons évoqué dans notre introduction. C'est l'objet d'étude de la sociolinguistique. Quant à la culture, elle peut être définie de la manière suivante : « l'ensemble des comportements des sociétés, ainsi que l'ensemble des aspects intellectuels et sociaux propres à une civilisation et à un peuple »⁶. Ainsi, culture et langage sont des

² <http://www.learnnc.org/lp/editions/collab101/1242> consulté le 15 octobre 2016 à 15h38

³ Leylavergne, Jacques, Parra, Andrea (2010). « La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère », *Zona proxima N°13*, mis en ligne en juillet 2010, consulté le 25 octobre 2016.

⁴ Tarin, René (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, (chapitres 3 et 4). Bruxelles : Editions Labor.

⁵ <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/148-%E2%80%93-les-mat%C3%A9riels-audiovisuels-dans-l'apprentissage-d'une-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-et-le-r%C3%B4le-pr%C3%A9pon> consulté le 24 octobre 2016 à 11h48.

⁶ Le Hénaff, Carole (2009). « Utiliser le contexte culturel pour mieux communiquer en langue étrangère »,

phénomènes de société, qui ne cessent d'évoluer, et qui visent à transmettre des connaissances, des pratiques. Un apprentissage de la culture anglophone peut alors dans une certaine mesure illustrer les évolutions langagières. [Carole Le Hénaff va notamment citer l'exemple du mot « handball ». Outre l'apprentissage lexical, cet exemple montre également l'importance du contexte culturel pour décoder une langue ou une culture.]

Par ailleurs, le langage a pour vocation première la communication, une capacité que l'on retrouve chez Puren⁷, qui a découpé la compétence culturelle en cinq parties. Selon lui, la composante interculturelle est la « capacité à communiquer avec autrui » (Le Hénaff, p.2). Ce dernier propose ainsi une définition de la culture qui laisse deviner d'autres compétences que la simple notion de « culture cultivée » (terme de Jacques Leylavergne, p.119), c'est-à-dire la littérature, la peinture, la sculpture, la musique ... La culture dite « anthropologique » (Leylavergne, p.120) regroupe alors les composantes transculturelle, co-culturelle et multiculturelle ; c'est-à-dire les capacités à retrouver des valeurs universelles, des facteurs sociaux spécifiques à certaines civilisation ou à coexister avec différentes cultures. L'apprentissage de la culture en cours d'anglais permet alors de dépasser et d'expliquer les stéréotypes. Langage et culture sont non seulement outils de communication, mais aussi outils de compréhension, de déchiffrement.

L'apprentissage du fait culturel témoigne ainsi d'une portée critique, un objectif citoyen non négligeable, que nous nous proposons d'évoquer à présent. Les actes de colloques datant d'octobre 1990 et portant sur « l'apprentissage de la civilisation en cours de langue » mettent en avant la notion d'interdisciplinarité. Selon Colette Bernas et Elizabeth Gaudin, l'acquisition des principes et caractéristiques des civilisations étrangères pousseraient les élèves à s'approprier d'abord les connaissances de leur propre culture : « Il semble illusoire d'attendre des élèves qu'ils saisissent la spécificité d'une culture national étrangère s'ils ne saisissent pas ; s'ils ne reconnaissent pas en même temps la spécificité de leur propre culture nationale »⁸.

Hyper Article en Ligne – Sciences de l'Homme et de la Société, mis en ligne le 4 décembre 2009, consulté le 25 octobre 2016. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01139204> (p.2).

⁷ Puren, Christian (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues – culture : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. Langues modernes, 3, p55-71 cité dans Le Hénaff, p.3.

⁸ Actes de colloque (1990). *Enseignement / Apprentissage de la civilisation en cours de langue*. Département « didactiques des disciplines », LNRP.

L'apprentissage d'une civilisation étrangère semble alors participer à l'assimilation des connaissances et des « valeurs de la république »⁹, aptitudes répertoriées dans le référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Il s'inscrit dans une démarche citoyenne, permet d'établir des parallèles et d'élargir l'esprit critique des élèves. Nous nous situons à nouveau dans une action, une activité visant l'apprentissage, l'éducation civique des apprenants qui va bien au-delà de l'apprentissage d'une simple langue vivante.

En outre, cette particularité illustre la place du contenu culturel en cours de langue que l'Education Nationale défend aujourd'hui, sur les principes délimités par le CECRL. L'approche retenue est une approche actionnelle européenne. Cette approche met l'accent sur *l'utilisation* de la langue ; on n'apprend plus seulement pour maîtriser une langue étrangère. Il s'agit à présent de mettre à disposition des outils linguistiques pour que l'élève accomplisse des *tâches*, puisse faire passer un message concret, ou puisse transmettre une idée, des sentiments, des émotions. Là encore, on n'enseigne plus sans contexte. Puren rebaptise cette action une « perspective co-actionnelle co-culturelle »¹⁰ dans la mesure où pour apprendre une langue étrangère, il faut se l'approprier, s'en servir pour comprendre les phénomènes de cohérence et de contradiction entre différentes civilisations. Il reconnaît ainsi le contenu culturel comme étant un accès possible dans la sphère de l'Autre, un moyen de s'approprier des connaissances sur certaines civilisations afin de mieux comprendre la sienne. L'apprentissage du fait culturel s'octroie ainsi une portée civique.

Une incohérence demeure cependant dans le système éducatif français puisque les institutions officielles n'exigent pas de connaissances culturelles. En effet, le fait culturel n'est pas évalué par les compétences répertoriées qui incluent la compréhension de l'oral et de l'écrit, l'expression orale et écrite ainsi que l'interaction orale.

D'autres polémiques ont été soulevées, notamment dans les actes de colloque. La question suivante a par exemple été signalée: est-il possible d'évoquer des questions de civilisation avec des élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue ? Ces interrogations trahissent un certain scepticisme qui semble toujours persister quant à l'apprentissage du fait culturel en cours de langue.

⁹ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 consulté le 20 décembre 2016 à 14h02.

¹⁰ Demougin, Françoise (2008). « La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes », *Tréma N°30*, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://trema.revues.org/427> ; DOI : 10.4000/trema.427.

Et pourtant de nombreux pays étrangers ont approuvé et ont recouru à cet enseignement. John McCarthy évoque l'expérience irlandaise, où le programme des langues vivantes est divisé en trois parties dont une portant sur la « sensibilité culturelle »¹¹ qu'il décrit comme étant une « pédagogie comparative qui vise à mettre en perspective le contenu de l'expérience personnelle des élèves [...] il s'agit de décrire et de discuter de la vie quotidienne dans le pays dont la langue est étudiée ».

De la même façon aux Etats-Unis, les élèves ont la possibilité de suivre deux classes qu'ils pourront présenter aux examens à l'issue du secondaire afin de déterminer leurs aptitudes pour intégrer des universités. Il s'agit des classes intitulées APUSH (*Advanced Placement United States History*) et APELA (*Advanced Placement English Language Arts*). Ici, le fait culturel fait largement partie du programme de langue vivante et est également évalué.

Si l'apprentissage du fait culturel en cours de langue semble avoir du succès autant en France qu'à l'étranger, c'est aussi parce qu'il est facteur de motivation chez les élèves. Esther Mediero Duran ajoute que les élèves se sentent plus impliqués dans leur apprentissage grâce à la contextualisation. D'autre part, le fait culturel n'est pas délimité par la salle de classe. Il s'agit d'un sujet que les élèves peuvent évoquer en dehors de la classe dans un contexte bien différent de celui de l'apprentissage. Ce facteur de motivation se retrouvera dans l'utilisation du support filmique en classe puisque c'est aussi un support qui ne se limite pas à l'école. Nous proposons par conséquent de nous intéresser à présent à l'utilisation de la vidéo en cours de langue.

1.2.2. L'utilisation de la vidéo en cours de langue

Si l'enseignement du fait culturel tient aujourd'hui une part plus importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il en va de même pour l'utilisation du support vidéo. Les raisons sont diverses et variées. Dans un premier temps, nous tâcherons de dresser une analyse des arguments qui ont permis au personnel d'éducation de justifier son usage régulier en classe d'anglais.

¹¹ <http://eduscol.education.fr/cid46266/choix-europeens-et-choix-nationaux-en-matiere-de-contenus-culturels.html> consulté le 15 octobre 2016 à 14h37.

L'une des principales raisons mentionnées par les critiques est la charge authentique que contiennent les vidéos. En effet, la vidéo permet de placer les élèves dans un contexte authentique. La vidéo contextualise puisqu'elle propose des enregistrements faits par des locuteurs natifs. Par conséquent, les élèves sont alors exposés aux « réalités sonores de la langue, élément à part entière du patrimoine artistique des pays »¹². Ils peuvent par exemple se familiariser avec les variétés d'accents de la langue anglaise. La langue d'apprentissage est ainsi plus naturelle. Elissa Tognozzi rappelle cependant dans son article que même si le langage est « naturel », les paroles prononcées sont bien souvent « écrites à l'avance » : *"natural language despite scripted"*¹³. Cette remarque est plus pertinente encore en ce qui concerne les productions cinématographiques.

Par ailleurs, si le recours à la vidéo facilite l'accès à une langue authentique, il permet aussi de varier les supports d'étude en classe comme l'indique Josiane Hamonet-Babonneau : la vidéo « offre à l'enseignant la possibilité de varier les thèmes, approches, activités »¹⁴.

Les critiques évoquent aussi le pouvoir de l'image, pouvoir bien plus durable que les mots, d'après Elissa Tognozzi (Elissa Tognozzi, 2010, p.72). Si l'excès d'images émises génère bien trop souvent la passivité, l'étude à proprement parler de ce support pourrait aider les élèves à apprendre à réfléchir sur le pouvoir de l'image, sur ce qu'ils voient, ainsi qu'à former un esprit critique leur permettant d'analyser eux-mêmes les sociétés qui les entourent. Josiane Hamonet-Babonneau souhaite en faire des « spectateurs actifs, voire même des consommateurs avertis » (Hamonet-Babonneau, 1996, p.117). L'usage de la vidéo serait doté, tout comme l'apprentissage du fait culturel, d'une ambition civique. Il s'agit d'éduquer l'élève, de stimuler chez lui des réactions en même temps que sa participation. L'image bien souvent dérange et peut pousser l'élève à participer, plus que ne le ferait un extrait littéraire par exemple.

Le pouvoir de l'image se traduit également par sa richesse, son abondance de signes, de données, d'informations que l'élève décodera beaucoup plus rapidement qu'un texte écrit. La compréhension du sens se fait de manière pratiquement instantanée, ce qui facilite par la suite les échanges oraux, la communication.

¹² Inspection générale de l'éducation nationale. 1999. « L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes ». In *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale, langues vivantes*. Paris : La Documentation française, consulté le 24 octobre 2016 à 13h39, URL : <http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/ecole/langues/rapport.html>

¹³ Tognozzi, Elissa (2010). Teaching and Evaluating Language and Culture Through Film, *Italica Vol. 87 N°1*, consulté le 25 octobre 2016, p.72.

¹⁴ Hamonet-Babonneau, Josiane (1996). *The Teacher's Survival Kit, Tome 4, L'Image fixe, l'image mobile : apprentissage et évaluation*. CRDP de Bretagne, p.118.

Une autre raison a également été évoquée par les critiques. Il semble que le support vidéo suscite davantage l'intérêt des élèves et renforce leur motivation. Elissa Tognozzi souligne qu'une vidéo à portée humoristique ou bien pertinente pour un étudiant entraînera une implication plus minutieuse de la part des élèves : *“ideally, the clip would contain humour or emotional overtones and would be relevant to the students' life”* (Tognozzi, 2010, p.73). Le rapport à l'image étant déjà établi grâce à la télévision qui fait partie du quotidien des élèves, les enseignants peuvent s'appuyer sur ces prérequis. Enfin il est judicieux de prendre aussi en considération les goûts et préférences des élèves.

Les critiques s'accordent donc à dire que la vidéo offre de nombreux avantages. Ils évoquent également les méthodes et moyens pour utiliser de manière adéquate ce support. Le professeur se doit de suivre un protocole pour préparer l'étude d'un document vidéo. Tout d'abord, il est conseillé de définir les objectifs de la séance avant de sélectionner une vidéo pertinente, qui répondrait à ces critères. La vidéo est à visionner au moins trois fois afin d'en faire un résumé de type universitaire avant d'en préparer une étude scolaire. Il est également recommandé d'écrire le script de la vidéo. L'analyse de la vidéo reste un moment clé puisqu'il permet de déceler les éventuels problèmes et la charge d'implicite que rencontreront les élèves. Il s'agit de savoir prendre de la distance par rapport au support, de pouvoir « déconstruire pour reconstruire » (Hamonet-Babonneau, 1996, p.106), de rester vigilant face au pouvoir de l'image mobile. En définitive, il est crucial d'appliquer le même type de préparation qu'un tout autre support d'autant plus que ce support engendre également des problèmes à surmonter.

En effet, tous les établissements ne sont pas équipés de manière identique. Les supports matériels peuvent ne pas être mis à disposition des enseignants qui ne sont pas toujours formés à analyser des supports vidéo. Bien souvent, le choix d'un travail en équipe reste l'une des meilleures solutions pour avoir le temps de préparer des analyses vidéo. Enfin, le vocabulaire demeure un obstacle puisque ce support implique un lexique spécifique. C'est d'autant plus vrai lorsque le support vidéo est un support cinématographique. Josiane Hamonet-Babonneau rappelle que « les contraintes du milieu scolaire ne permettent cependant pas de donner beaucoup d'ampleur à la dimension cinéma » (Hamonet-Babonneau, 1996, p.117). Toutefois, au cours de ces dernières années, grâce à des fonds spéciaux, les sorties cinéma sont plus accessibles qu'à l'époque où Josiane Hamonet-Babonneau a rédigé son ouvrage sur l'image mobile.

Cet argument nous conduit à présent à nous intéresser au support cinématographique en particulier.

1.2.3. Pourquoi choisir le support cinématographique ?

Cette réflexion a pour origine une constatation faite ces dernières années. Si l'on s'intéresse de plus près aux derniers longs métrages nominés et récompensés par des académies cinématographiques, telles que les Oscars aux Etats-Unis ou les BAFTA (*British Academy of Films and Television Arts*) en Grande-Bretagne, ou bien si l'on étudie la grille de programmes proposée par des chaînes de télévisions telles que la BBC ou ITV, les *biopics* et *costume dramas* sont de plus en plus populaires. Un *biopic* est un film dont le scénario s'inspire d'un personnage célèbre. Les *costume dramas*, quant à eux, font référence à un genre cinématographique particulier : les films historiques en costumes d'époque.

Pour n'en citer que quelques uns, évoquons le triomphe de la série télévisée *Downton Abbey*, qui vient surfer sur le succès de sa grande sœur de quelques décennies, *Upstairs Downstairs*, ou encore le *biopic* retraçant la vie politique de Margaret Thatcher, *La Dame de fer*, et *12 Years a Slave*, film historique à costumes narrant l'histoire d'un Noir Américain kidnappé et vendu comme esclave dans une Amérique d'avant la Guerre de Sécession. J. David Slocum rappelle que les films traitant de la Seconde Guerre mondiale ont connu un vif succès à partir des années 1990 et 2000, notamment avec les films *Saving Private Ryan*, *The Thin Red Line*, *Hart's War*, *Pearl Harbor* et *Band of Brothers* : "*The WW2 combat film enjoyed a revival in the late 1990s and early 2000s*".¹⁵

Dans son article, Debarchana Baryah constate lui aussi l'apparition récente de ce nouveau genre : "*the past two decades saw an unprecedented rise in television and cinema productions that are set in the past*"¹⁶. Cependant, Baryah n'impute pas cette nouvelle pratique à un sentiment nostalgique. Selon lui, les spectateurs parviennent à s'identifier aux personnages appartenant à des générations antérieures. Il évoque par exemple la génération du baby-boom qui s'identifie aux personnages de la série télévisée *Mad Men* car ils appartiennent à la génération de leurs parents. L'autre explication consiste à dire que les

¹⁵ Slocum, J. David (2005). Cinema and the Civilizing Process: Rethinking Violence in the World War II Combat Film, *Cinema Journal Vol.44 N°3*, 35-63, consulté le 25 octobre 2016.

¹⁶ Baryah, Debarchana (2014). Remembering through Retro TV and Cinema: Mad Men as Televisual Memorial to 60s America, *COPAS Current Objectives of Postgraduate American Studies Vol. 15 N°1*, consulté le 25 octobre 2016

productions cinématographiques et télévisées à costumes permettent au spectateur de voyager toute en restant bien installé chez soi.

Par ailleurs, il faut noter que les adaptations cinématographiques sont aujourd'hui au programme des concours de recrutement, comme celui de l'agrégation, qui propose chaque année d'étudier au moins une œuvre littéraire et l'une de ses adaptations filmiques. Le cinéma est aussi devenu un domaine de recherche dans l'enseignement supérieur. Enfin, les supports filmiques sont conformes à la politique d'approche actionnelle, retenue dans l'enseignement des langues étrangères au sein de l'Union Européenne, que nous avons évoqué précédemment. En effet, il s'agit d'une approche privilégiant la progression de l'élève grâce à des tâches qui mettent en avant le contenu. Les films répondent à cette démarche dans la mesure où il s'agit de déchiffrer la langue non pas pour apprendre cette langue, mais pour intégrer le contenu du film, pour répondre à des obstacles d'assimilation culturelle. Ce support s'est développé dès les années 1980 et est devenu aujourd'hui une pratique courante, à la fois un véritable outil dans l'apprentissage mais aussi un élément facilitateur pour les élèves.

Les films historiques paraissent ainsi être un support tout à fait pertinent pour étudier le fait culturel en classe. Non seulement ils illustrent le fait culturel en question, mais le support cinématographique est en lui-même un support dont les élèves sont habitués, surtout en dehors de l'établissement scolaire. Le film peut presque être considéré comme un prolongement de la vie sociale. Regarder un film ou une série télévisée est perçu comme une activité agréable. Le support en devient presque ludique ; il peut même devenir un élément de motivation pour l'élève.

En effet, les films aident sans nul doute les élèves à mieux connaître une culture et à s'en approprier les coutumes. Par ailleurs, Elissa Tognozzi soutient que les images mobiles facilitent le travail de mémoire : *“Watching films ‘create enduring memories’”*¹⁷. Il semblerait que le cinéma agisse comme un intermédiaire, transférant la culture d'un pays au spectateur qui « s'imprègn[e] alors [des] rituels d'une société à travers l'image, le son et les personnages »¹⁸. Le cinéma devient alors un outil à visée éducative, un « agent de 'l'approfondissement de la compétence culturelle des apprenants' »¹⁹.

¹⁷ Sherman, Jane (2003). *Using Authentic Video in the Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, p.72 cité dans Tognozzi, 2010, p.72.

¹⁸ <https://arlap.hypotheses.org/5126> consulté le 24 octobre 2016 à 10h37.

¹⁹ Porcher & Margeris (1981). *Des Médias dans les cours de langues*. Paris : CLE International, p.92 cité dans Maury, Cristelle (2012). « L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques

Si le cinéma est un moyen utile pour assimiler les spécificités des cultures étrangères, c'est aussi parce que ce support original motive les élèves. L'une des principales questions que se posent les enseignants lorsqu'ils préparent leurs séquences pédagogiques est la suivante : comment donner aux élèves l'envie d'apprendre ? Les productions cinématographiques répondent à ces exigences car elles ne sont pas seulement considérées comme des supports d'apprentissage mais comme des divertissements. Ainsi, les films deviennent un « objet d'intérêt et un déclencheur de motivation pour l'acquisition des langues »²⁰.

Enfin, il convient de signaler que l'exploitation d'un document cinématographique est vaste et son analyse est une véritable source d'enrichissement linguistique. A titre d'exemple, l'élève devra travailler et maîtriser le vocabulaire spécifique à l'étude filmique. L'élève pourra aussi s'appuyer sur les images, bruitages et autres sons et musiques pour comprendre l'extrait. Ainsi, non seulement le support motive les élèves mais il aide également ceux en difficulté qui se retrouvent armés d'outils contextuels pour déchiffrer la langue. C'est ce que Cristelle Maury souligne en évoquant le fait que les « formes portent le sens » (Maury, 2012, p.5). L'image mobile est un facteur clé dans la compréhension d'une langue.

Cependant, bien que cet outil se soit révélé plus pédagogique qu'on ne l'aurait cru, il faut aussi mettre en garde contre son utilisation excessive. Le « témoignage culturel », comme le nomme Josiane Hamonet-Babonneau, est empreint de subjectivité. Et c'est ainsi que le regard « peut être déformé par le temps, les convictions, la technique filmique » (Hamonet-Babonneau, 1996, p.118). En effet, outil de communication, le film est une marque personnelle, un regard intérieur sur un pan de la société. Il faut donc faire preuve de critique et de distance face à ce support. La vision du réalisateur peut d'ailleurs elle aussi être un objet d'étude au même titre que l'œuvre de ce dernier.

Il peut donc être parfois difficile pour le professeur de concilier reproductions historiques et faits réels, dans la mesure où le nœud de tension se situe au niveau de l'exactitude des éléments narrés. C'est par ailleurs le point de vue de Roger A. Beaumont : *“the history teacher has long contended with the images presented by historical*

points de convergence disciplinaires », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXI N° 2, mis en ligne le 18 mai 2012, consulté le 24 octobre 2016. URL : <http://apliut.revues.org/2661> ; DOI : 10.4000/apliut.2661

²⁰ Maury, Cristelle (2012). « L'Intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergences disciplinaires », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXI n°2, p.5 cité dans <https://arlap.hypotheses.org/5126> consulté le 24 octobre 2016 à 10h37

[productions], with varying degrees of accuracy, documentation, and interpretation”²¹. Selon Beaumont, l’usage des romans serait particulièrement délicat. Aussi, nous pourrions modérer les critiques qui visent à décrédibiliser l’usage du support cinématographique en cours de langue : chaque support a été élaboré par un auteur ; chaque support est par conséquent plus ou moins subjectif. C’est ce que rappelle Mike Kirkup. Même les historiens proposent un résumé de l’Histoire entaché par leurs propres visions des événements : *“plays, paintings, novels and television documentaries all give us versions of history. Even historians give us a number of views of history”*²².

Claire Kramersch prend également en compte l’imaginaire du spectateur, qu’elle considère comme autant dangereux que les adaptations filmiques car les spectateurs finissent par s’y attacher, fabriquant ainsi une image biaisée des faits culturels qu’ils alimentent grâce aux films à costumes. *“On the reality of facts and events that constitute a nation’s history and culture is superimposed a cultural imagination that is no less real”*²³.

Un dernier danger dans l’apprentissage du fait culturel à travers le support cinématographique se révèle être le concept de mythe ou légende. Cette problématique fera d’ailleurs l’objet d’un approfondissement en classe au cours de la séquence que nous évoquerons plus bas. Les cultures sont bien souvent empreintes de mythes qui viennent s’attacher aux faits avérés, voire les entacher, ce qui pose un problème dans l’enseignement de la culture : *“the teaching of a culture is all the more difficult as myth and reality both contradict and reinforce one another”* (Kramersch, 1993, p.207). Les mythes fascinent, et il est indéniable qu’ils sont une aubaine pour les productions cinématographiques et télévisées qui cherchent avant tout à attirer un large public pour rentabiliser la réalisation. Il me semble que les exemples les plus frappants sont les « uchronies », ce genre artistique qui consiste à réécrire l’Histoire en en modifiant certains éléments. Ce genre est d’ailleurs bien souvent associé à la science-fiction. A titre d’exemple, *Abraham-Lincoln: Vampire Hunter* surfe non seulement sur le succès des œuvres vampiriques du 21^{ème} siècle, mais aussi sur le côté légendaire du 16^{ème} président des Etats-Unis, faisant du très respecté Abraham Lincoln un chasseur de vampires...

1.2.4. Quelle utilisation du film en anglais ?

²¹ Beaumont, Roger A. (1971). Images of War: Films as Documentary History, *Military Affairs Vol. 35 N°1*, 5-7, p.5.

²² Kirkup, Mike (2003). *Representing History*, Film Education, p.3.

²³ Kramersch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, p.207.

Quelques sites rassemblent des pistes d'exploitation proposées pour l'étude de films en classe. A titre d'exemple, le site www.teachwithmovies.org offre des ébauches de séquences pédagogiques et propose d'étudier le film *Little Women* dans le but d'en apprendre davantage sur le rôle de la femme et l'éducation des enfants au 19^{ème} siècle, ainsi que sur la Guerre de Sécession américaine. Les professeurs peuvent donc s'appuyer sur des sites internet proposant l'analyse de films spécifiques ou de faits culturels adaptés à l'écran.

Verreman a également dressé un tableau des traits dominants dans l'exploitation de la vidéo en cours de langue, que Dominique Macaire a examiné dans son article²⁴. Cet inventaire peut également orienter l'étude des extraits afin qu'ils répondent aux objectifs de la séquence. Verremon liste ainsi cinq dominantes. La dominante culturelle vise à enrichir les connaissances civilisationnelles (qui nous intéressent particulièrement dans cette étude réflexive), artistiques (film à étudier en tant qu'œuvre artistique), littéraires (s'il s'agit d'une adaptation) et communicationnelles. Les autres dominantes comprennent les caractéristiques filmique, linguistique, de « type psychopédagogique » (c'est-à-dire les éléments de motivation et techniques d'apprentissage) et la dominante de « formation générale » (ce qui correspond à la formation à l'image et à l'analyse filmique selon Verreman (Macaire, 2011, p.3)

Le choix de l'extrait est absolument vital dans l'utilisation du support cinématographique en cours d'anglais. Josiane Hamonet-Babonneau liste les principaux éléments à prendre en compte pour bien savoir sélectionner le passage idéal. Tout d'abord, ce dernier doit être court. Un extrait bref peut être visionné plusieurs fois et analysé en profondeur. De plus, il doit être plus ou moins représentatif du film entier mais il peut tout aussi bien être tiré du début, du milieu ou de la fin du long-métrage. Hamonet-Babonneau préconise de travailler sur des extraits du début car ils sont, selon elle, suffisamment confus mais aussi suffisamment riches symboliquement pour déclencher la prise de parole chez l'élève. Celui-ci serait très vite amené à se poser des questions, à formuler des hypothèses qui pourront ensuite être vérifiées plus tard. Il faut également proposer un extrait qui soit en

²⁴ Verreman, A., 2000, La vidéo en classe de langue, un révélateur des modèles et des matrices d'une discipline. Étude des livrets pédagogiques accompagnant les vidéos en allemand, Doctorat nouveau régime. 99/STR2/0035, Référence 0547.31278/00, Copyright A.N.R.T, Université Lille III, 2000, Lille-Thèses, ISSN 0294-1767. Extraits sur le site : www.chez.com/alainverreman cité dans Macaire, Dominique (2011). « L'étude de films en cours de langue du secteur LANSAD : vers un projet pluridimensionnel », à paraître In Causa, M. Derivry, M. Lutrand-Pezan, B. Narcy-Combes, J.-P., mise en ligne le 28 mars 2011, consulté le 24 octobre 2016. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580546>

adéquation avec les objectifs visés par le professeur et choisir un fragment polysémique, c'est-à-dire suscitant diverses interprétations pour faciliter l'échange.

D'après une étude réalisée par l'université de Cambridge en Angleterre (*CLIL – Content and Language Integrated Learning approach*), pour enseigner l'histoire en cours d'anglais, il est utile de commencer par définir pour quelles raisons les apprenants connaissent déjà un tel événement historique. Or, bien souvent, c'est grâce à des supports cinématographiques que certaines bases sont déjà acquises. Aussi, il s'agit en premier lieu de considérer le film comment étant à la fois un matériel historique et un support cinématographique sans oublier de prendre en compte le contexte. Mike Kirkup a souligné l'importance de ces trois champs dans le but de lister et de différencier les composés filmiques : l'exactitude et la source d'un côté, la forme et la technique de production d'un autre côté, et le contexte. Ce découpage me semble judicieux dans la mesure où il nous permet de porter un regard critique sur toute production à visée historique. Il répond ainsi à l'un des obstacles relevés dans la partie précédente, celui de l'incertitude sur l'exactitude des faits mis en images.

Quant à l'étude concrète d'un extrait vidéo, les critiques relèvent trois pratiques principales. Il est possible de montrer le document dans sa totalité pour une compréhension orale globale, puis de visionner l'extrait par fragment en proposant des arrêts sur image. Une seconde façon de proposer une étude filmique serait de regarder l'extrait sans la bande son. L'attention est alors portée sur l'image et les élèves sont amenés à formuler des hypothèses quant au contenu. Enfin, la dernière option serait de visionner l'extrait sans l'image. Cependant, l'analyse de la vidéo doit pour chaque modèle être précédée d'un travail d'anticipation.

Un travail sur l'affiche des films est préconisé pour anticiper l'histoire (personnages principaux, époque, action, accessoires...). A partir de ce travail d'anticipation, on peut dresser une liste des mots, des adjectifs, des verbes et autres objets qu'on pourrait voir ou entendre. Ainsi, le barrage d'un vocabulaire précis est levé.

Parmi les activités proposées, Esther Mediero Duran recommande un exercice de devinette : il s'agira de faire deviner le synopsis en s'appuyant sur le titre et la bande annonce. Cette activité permettra à l'enseignant de s'assurer des connaissances antérieures et des acquis des élèves, mais aussi d'attirer l'attention sur les éléments importants des extraits visionnés. L'activité inverse peut également être envisagée : faire deviner un titre à partir du synopsis.

En ce qui concerne les tâches finales, elles peuvent être diverses et variées : des écrits d'invention (production d'un journal intime), des rédactions de type *essay* (portant sur l'exactitude des productions filmiques, sur les symboles historiques, littéraires ou culturels présents, ou encore sur les procédés cinématographiques employés), des débats ou des pseudo-interviews (propositions provenant du site internet www.teachwithmovies.org).

Les sous-titres restent un élément controversé en cours de langue. Faut-il ou non faire visionner avec les sous-titres ? Josiane Hamonet-Babonneau balaie cette question et suggère qu'il s'agit plus de savoir comment utiliser les sous-titres si l'on fait le choix de les conserver plutôt que d'alimenter la controverse sur le bien-fondé de leur utilisation. Il est possible de se passer de sous-titres si la charge lexicale n'est pas trop astreignante. De plus, il est judicieux de choisir un extrait dans lequel l'image l'emporte sur le son, et un extrait qui suscite par la même occasion un vif intérêt chez le spectateur qui pourra ainsi compenser le manque d'informations audibles par l'image. Enfin Josiane Hamonet-Babonneau conseille également de mettre le script à disposition des élèves. En revanche, on choisira de conserver les sous-titres dans le but de faire acquérir du lexique comme des expressions idiomatiques aux apprenants, ou de leur apprendre à différencier les registres et niveaux de langue.

Pour conclure sur cet état de l'art, rappelons que l'œuvre filmique est un outil, un support qui peut être pédagogique mais doit dans ce cas être analysé en profondeur d'un point de vue universitaire, puis didactique. On ne saurait proposer une activité sur des supports cinématographiques sans avoir en amont travaillé sur le meilleur procédé pour un apprentissage optimal.

1.3 Formulation de la problématique

L'un des premiers objets d'étude qui me semblait pertinent d'évoquer au lycée était l'engouement pour le passé, et que j'ai signalé via l'enthousiasme conséquent et croissant des spectateurs pour les films historiques en costumes d'époque et les *biopics*. Par la suite, ce cheminement m'a donc conduit à associer cet attachement pour le passé au septième art. Ne serait-il pas judicieux de proposer une étude d'un événement historique à travers le support cinématographique ?

Après avoir listé diverses productions filmiques répondant à cette requête, j'ai également noté qu'il faudrait aussi apporter un regard critique et chercher à aider les élèves à distinguer les éléments romancés des faits avérés. Quel est alors le rôle du professeur de langue dans la formation du citoyen ?

Toutes ses conjectures suscitent alors un questionnement : dans quelle mesure peut-on utiliser le cinéma au lycée pour enseigner le fait culturel au cours d'anglais ?

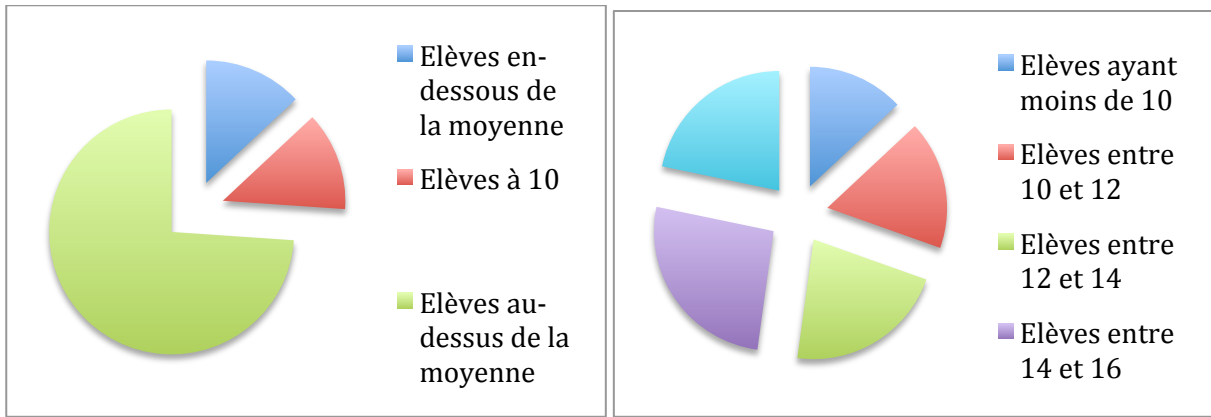
2. Méthode

Afin de répondre à ces interrogations, j'ai proposé à l'une de mes classes de travailler sur une séquence retraçant les grands moments de la civilisation américaine en intégrant des projections cinématographiques. Les thèmes de cette séquence se rattachaient à l'entrée culturelle de cycle de seconde intitulée « Mémoire : héritage et rupture ». La séquence avait pour titre *American History through a lens*, et s'intéressait à trois grands épisodes de l'Histoire des Etats-Unis : l'époque coloniale, la révolution américaine et l'œuvre d'Abraham Lincoln (fin de l'esclavage et guerre de Sécession).

2.1 Participants

Ce projet de séquence a eu lieu au lycée du Granier à La Ravoire (73), un établissement proposant des formations d'enseignement général et technique (bac et BTS) à 1500 élèves environ. La séquence a été proposée à un groupe classe de seconde générale de vingt-trois élèves. L'une d'entre elles a rejoint la classe peu avant les vacances de Noël après une réorientation professionnelle. Il s'agissait donc de la première séquence complète à laquelle elle assistait.

Le groupe est hétérogène avec cependant une très bonne tête de classe qui pousse la classe vers le haut (graphiques 1 et 2). De nombreux élèves sont moteurs et la plupart des élèves en difficulté cherchent à vaincre leurs difficultés. Ils se montrent tous très volontaires et travaillent en petits groupes avec plaisir. Ils ont à titre d'exemple rendu plusieurs fois des travaux qu'ils ont pu préparer en petits groupes de trois à quatre élèves. C'est d'ailleurs sur cet aspect du travail, la collaboration, que je vais m'appuyer pour tenter d'acquérir une masse importante de connaissances sans que la séquence ne soit trop longue.



Graphiques 1 & 2 - Graphiques représentant la répartition des élèves en terme de notes (moyennes du 1^{er} trimestre)

Tous sont âgés de 15 à 16 ans ; une élève a redoublé sa seconde l’an passé. Le groupe compte quinze filles et huit garçons.

2.2 Matériel

En ce qui concerne le matériel, les objectifs de cette séquence étaient de favoriser le travail individuel, en autonomie, ou en groupe de trois environ. Le professeur était plus en retrait que d'habitude. Afin d'introduire la nouvelle séquence, une séance a eu lieu en salle informatique. Cette activité avait deux objectifs. Tout d'abord, je voulais que les élèves apprennent à aller chercher l'information par eux-mêmes, qu'ils comprennent qu'ils détenaient la clé pour comprendre les éléments de la séquence. Un travail en binôme sur les ordinateurs leur donnait suffisamment d'autonomie pour qu'ils trouvent les données recherchées. De plus, ce travail me permettait de fixer les grands moments de l'Histoire des Etats-Unis qui allaient être l'objet de notre étude.

La problématique de cet écrit réflexif portant sur l'utilisation du cinéma en cours de langue, la séquence a par conséquent intégré des études filmiques. Les œuvres étudiées étaient les suivantes : un extrait de la bande annonce de l'œuvre de Disney *Pocahontas* de Mike Gabriel et Eric Goldberg (1995), et de *Abraham Lincoln Vampire Hunter* (Timur Bekmambetov, 2012) ainsi que des extraits des films *National Treasure* (Jon Turteltaub, 2004), *Django Unchained* (Quentin Tarantino, 2012) et *12 Years a Slave* (Steve McQueen, 2013). Ainsi, chaque séance portant sur un personnage historique ou un événement de l'Histoire américaine était introduite par une activité portant sur l'extrait cinématographique. Cette activité introduisait une réflexion liée aux manipulations cinématographiques.

Après avoir travaillé sur une séquence vidéo qui introduisait la thématique et permettait en même temps d'émettre déjà quelques critiques et remarques, l'événement historique a été ensuite étudié plus précisément pour déceler le fait historique avéré de l'invention cinématographique. Les élèves ont alors été amenés à travailler en petits groupes (cinq groupes de trois élèves, deux groupes de quatre élèves, mixtes), étudiant un document (ou corpus de documents) précis qu'ils avaient ensuite à rapporter à la classe. Ces documents avaient pour but, soit de clarifier les faits historiques traités dans l'extrait filmique, soit de démontrer les incohérences entre version romancée et faits avérés.

Pour cela, les supports mis à disposition étaient variés. Pour étudier l'époque coloniale et le personnage quasi mythique de Powhatan (Pocahontas), le document 1 proposait un court texte rappelant ce que l'on sait aujourd'hui de la vie de la princesse Powhatan, une capture du film, une gravure de la rencontre entre Powhatan et les colons, ainsi qu'une photographie de la statue de Pocahontas érigée près de l'église St George, Gravesend, Kent (Royaume-Uni). Ces trois derniers éléments illustraient certains extraits du texte. Le document 2

contenait des extraits de deux chansons du film ainsi que deux captures d'écran du film correspondant aux moments où les chansons ont été interprétées à l'écran. Le document 3 était une reproduction d'une gravure datant de 1607 qui racontait l'histoire de John Smith et de sa rencontre avec les peuples indiens. Enfin, le document 4 était un extrait d'une interview d'une professeure d'histoire à l'université de St Francis, Illinois, illustrée par deux captures d'écran du film (annexe n°1).

Réutiliser des images du film était utiles dans la mesure où elle facilitait la compréhension des documents écrits pour les élèves et maintenaient leur motivation.

En ce qui concerne la révolution américaine, les groupes d'élèves ont également étudié divers supports. Le document 1 reproduisait le tableau de Trumbull *The Declaration of Independence* (1819) accompagné d'un court article intitulé "*What's wrong with the picture?*" par Gil Klein et expliquant les dissimilitudes entre le fait avéré, la signature de la Déclaration d'indépendance, et le tableau peint par Trumbull. Le document 2 était composé d'un poème de Genie Keller, *I am the Declaration of Independence* (Juillet 2003) et de deux caricatures visant à souligner les points de tension dans la déclaration (quels *hommes* sont considérés comme étant égaux selon la Déclaration ? Les femmes ? Les Noirs esclaves ?). Enfin, le document 3 était la Déclaration elle-même (reproduction) ainsi qu'un texte expliquant le document historique (annexe n°2).

Le dernier objet d'étude était l'héritage du président Lincoln. C'est pour cette raison qu'un premier corpus de documents offrait plusieurs œuvres iconographiques sur sa grandeur et sa contribution (photographies d'un billet de cinq dollars, de sa statue au centre du *Lincoln Memorial* à Washington, D.C., et du bâtiment lui-même, ainsi que la reproduction d'une lithographie illustrant l'assassinat de Lincoln). Ces éléments étaient indispensables pour comprendre les raisons pour lesquelles Lincoln est devenu ces dernières décennies un personnage de film si populaire. Il y avait également deux poèmes, l'un de Jesse Hutchinson, Jr, *The Liberty Ball*; l'autre était un chant de guerre utilisé pendant la Guerre de Sécession, *Union Dixie*. Tous deux portaient sur la guerre civile américaine et le rôle qu'a joué Lincoln dans cette guerre. Enfin, certains élèves ont également eu à étudier le discours de *Gettysburg* (*Gettysburg Address* annexe n°3).

2.3 Procédure

La séquence s'est divisée en douze séances. La tâche finale consistait à répondre à une question de type *essay* : "*cinema is useful to know more about history. Do you agree?*"

Une liste d'objectifs a été établie pour donner aux élèves les clés afin de répondre à cette problématique qui se rapprochait finalement de la problématique de la séquence elle-même : peut-on raconter fidèlement l'histoire des Etats-Unis en images ? Voici en détail les objectifs de la séquence:

Culturels : dresser un panorama général de l'histoire des Etats-Unis en approfondissant certains points précis.

Lexicaux : maîtriser les champs lexicaux des différents événements historiques traités, le lexique cinématographique ainsi que le lexique critique.

Grammaticaux : connaître les temps du passé (*preterit, past perfect*), rebrassage de certains modaux et de leur utilisation (*can't*), savoir construire une phrase sans agent défini (rumeur, passif, traduction de « on »).

Phonologiques : travailler l'intonation, veiller à la prononciation correcte de certains noms propres.

Citoyens : développer un regard critique envers les œuvres cinématographiques et autres œuvres iconographiques à long terme.

La première séance visait à introduire les bases pour cette étude, c'est-à-dire à dresser une liste des grands moments de l'Histoire américaine et à délimiter notre champ d'expertise. Après ce travail en salle informatique, nous avons entamé notre premier objet d'étude. Celui-ci portait sur l'époque coloniale et la princesse indienne Powhatan, que j'ai corrélée avec le personnage de fiction Pocahontas du film Disney. Un extrait de la bande annonce du film *Pocahontas* a capté dans un premier temps l'attention des élèves. Avant d'entamer une étude filmique, j'ai proposé une activité d'anticipation, comme le préconisent les différents critiques évoqués plus haut. J'ai projeté une gravure de la princesse tout en les aidant à faire le lien avec Pocahontas. Par la suite, nous avons visionné un extrait de la bande annonce du film *Pocahontas* et ils ont eu une grille d'aide pour affiner leur écoute, l'objectif étant de pouvoir situer les éléments principaux de l'extrait – et donc de l'époque : qui ? quand ? où ? quoi ? Une dernière étape consistait à vérifier ce que l'on a pu apprendre sur l'époque coloniale à travers l'œuvre de Disney. Les élèves ont donc travaillé en groupes sur différents documents qu'ils devaient ensuite synthétiser pour les autres groupes ayant étudié d'autres corpus.

Le même mode opératoire a été mis en place pour chaque grand moment de l'Histoire américaine traité : anticipation via une image, étude d'un extrait cinématographique, comparaison avec d'autres documents (certains artistiques tels que la gravure, la photographie, la peinture, la sculpture, ...) entre la fiction et la réalité, mise en commun.

Le deuxième arrêt de cette séquence portait sur la révolution américaine. En guise d'anticipation, j'ai proposé un travail sur une des affiches du film *National Treasure*, ce qu'il était également conseillé de faire. Ce travail permettait de mettre en place les éléments majeurs de la période tout en soulignant l'engouement des Américains pour leur Histoire. Suite à cela, nous avons travaillé sur un extrait du film, tout d'abord visionné sans le son. Des arrêts sur image ont également été utiles pour attirer l'attention des élèves sur certains éléments du décor. Cet extrait m'a également permis de mettre véritablement en place un lexique cinématographique adapté. Enfin, les élèves ont eu à disposition des documents plus précis sur la révolution américaine. Mon but ici était d'utiliser d'autres formes d'art, pas seulement le cinéma, pour évoquer le fait culturel en classe, et de travailler sur les dissimilitudes entre fait avéré et fait romancé.

Le dernier arrêt évoquait les événements autour de la Guerre de Sécession : esclavage, émancipation, et rôle du président Lincoln dans la réunification de l'Union. Deux films m'ont été utiles pour dresser le contexte américain de la seconde partie du 19^{ème} siècle : *Django Unchained* et *12 Years a Slave*. J'ai eu à nouveau recours à une anticipation via les affiches des deux films dans le but de dresser des hypothèses sur le contenu des œuvres cinématographiques. Suite à cette première approche, trois extraits de *Django Unchained* ont été visionnés. L'objectif de ce premier visionnage était d'en apprendre davantage sur l'esclavage aux Etats-Unis. Suite à cela, deux extraits de *12 Years a Slave* ont fait l'objet de notre étude, ainsi qu'un arrêt sur image. Ces derniers extraits ont été choisis car ils illustraient des éléments plus complexes de l'esclavage, comme la notion de commerce et l'économie, ainsi que la non-entité des esclaves noirs au regard de la loi. Après m'être donc assurée que le contexte était maîtrisé, mon mode opératoire a été quelque peu modifié dans la mesure où, pour travailler sur la grandeur de Lincoln et son héritage pour le peuple américain, j'ai d'abord proposé une activité sur des documents authentiques (toujours par groupe) avant l'étude d'un extrait cinématographique visant à critiquer l'apport historique dans le cinéma. J'ai pris la décision de montrer la bande annonce du film *Abraham Lincoln Vampire Hunter* en fin d'activité car il est bien évidemment beaucoup plus original et s'éloigne drastiquement des faits historiques. A nouveau, l'extrait a d'abord été visionné sans le son puis nous avons cherché à dresser les différences entre le Lincoln historique et le Lincoln de fiction. Enfin,

une dernière activité de type texte à trous m'a permis de mettre en avant et de contraster le terme de « légende », c'est-à-dire une personne – telle que Lincoln, ou la princesse Powhatani/Pocahontas – ayant vécu historiquement mais dont l'héritage est empreint de fantaisie.

J'ai par ailleurs préconisé une étude filmique sans les sous-titres car la compréhension orale n'était pas problématique. Pour les extraits plus difficiles, j'ai mis à disposition un texte à trous leur permettant de dépasser certaines complexités langagières ou bien nous avons visionné l'extrait sans le son, quand les paroles n'apportaient guère plus à la compréhension de certains points précis.

En ce qui concerne la tâche finale, mon but était double. Il s'agissait de m'assurer que les élèves avaient senti les dangers et raccourcis que peuvent prendre les réalisations cinématographiques tout en leur montrant que la culture peut être ludique et qu'ils sont sans cesse sollicités par celle-ci via le cinéma et la télévision. En d'autres termes, je souhaitais ainsi « dédramatiser » l'apprentissage du fait culturel en cours d'anglais.

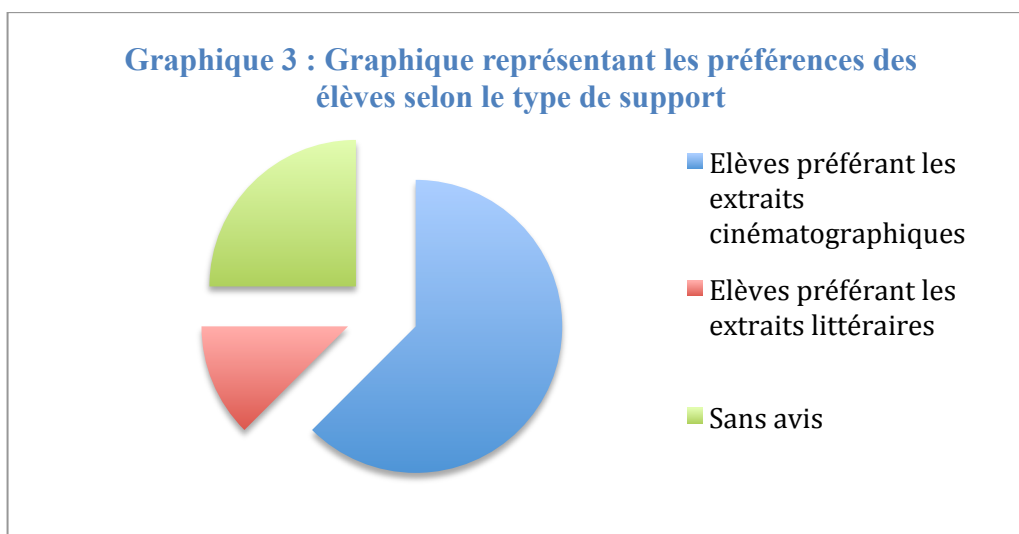
En outre, malgré les préconisations des critiques, je n'ai pas proposé d'activités de visionnage des extraits sans l'image, ni proposé d'activités de devinettes portant sur le synopsis ou le titre, les films étudiés en classe étant récents et de ce fait, connus de la plupart des élèves.

3. Résultats

Je m'intéresserai ici au travail fourni par les élèves ainsi qu'à leur implication lors de cette séquence. Ces résultats me seront utiles pour répondre à ma problématique, en dresser les limites, et si besoin proposer des améliorations.

Juste avant d'entamer la séquence portant sur les grands moments de l'Histoire américaine à travers l'image mobile, j'ai donné aux élèves un questionnaire visant à déterminer leurs affinités avec le cinéma. Par ailleurs, nous venions de terminer une séquence portant sur la fiction dystopique ; ils avaient ainsi eu la possibilité de travailler à la fois sur des extraits littéraires et sur des productions filmiques. Ce questionnaire est disponible dans la section annexe (annexe n°4).

Seize élèves ont accepté de donner leur avis. Sur ces seize questionnaires rendus, dix élèves avouent préférer les extraits cinématographiques aux extraits littéraires, deux choisissent la littérature, et quatre d'entre eux n'ont pas de préférence. Voici un graphique récapitulant ces informations (graphique 3).



Il semblerait donc qu'une majorité des élèves soit enclin à travailler avec des supports filmiques. Selon eux, les films sont « plus simples à comprendre » et « plus captivants » que les extraits littéraires. C'est d'ailleurs ce qui avait été noté par des critiques : l'image mobile est clairement un atout à la compréhension d'un extrait. Leur étude permet de « découvrir » des productions qu'ils n'auraient peut-être jamais regardées, ou de discuter sur des productions qu'ils ont vues et appréciées : *“It's more fun when it's animated”*.

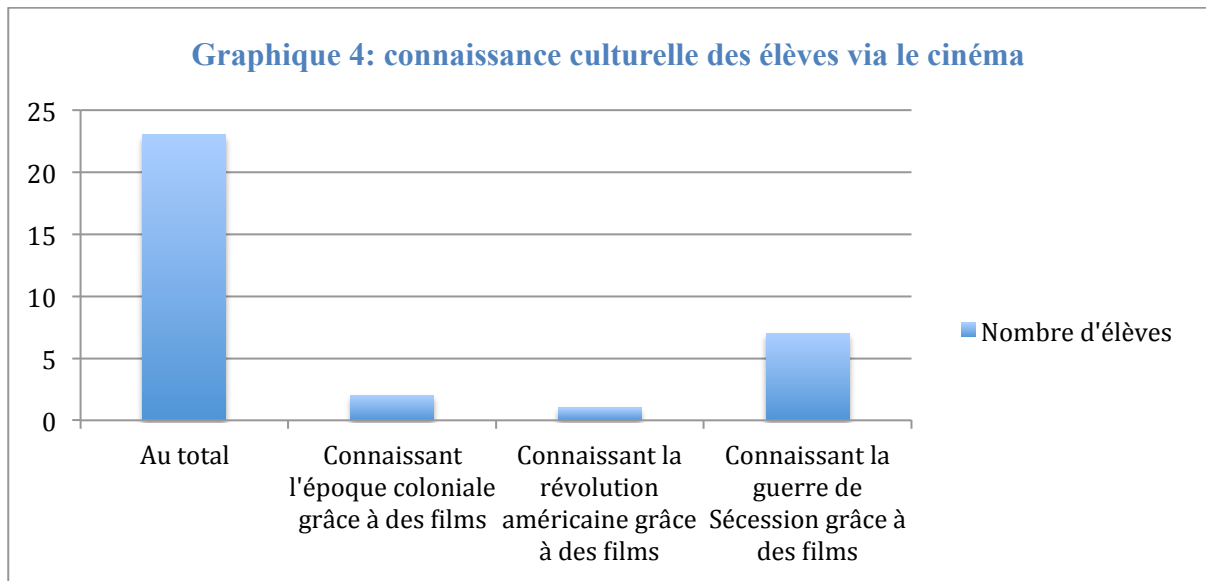
Par ailleurs, d'autres réponses corroborent ce résultat. A titre d'exemple, quinze élèves sur seize aiment étudier des films en classe d'anglais. Les raisons sont variées : les élèves peuvent ainsi « s'améliorer en anglais » notamment en « prononciation », ils « comprennent mieux » ce qui facilite l'écoute et l'attention ; c'est « plus intéressant » mais aussi « différent » et « original ». C'est un univers familier et la plupart des élèves peuvent alors s'appuyer sur leurs connaissances personnelles, des connaissances qui n'étaient pas forcément destinées à être réutilisées en classe, mais qui les mettent néanmoins à l'aise. L'élève ayant répondu par la négative ajoute que les films sont parfois trop « compliqués ». Cependant, la tendance montre bien que l'utilisation de films en classe est un atout.

Neuf élèves sont certains que l'étude de films les aide à progresser en anglais. Seulement une élève n'est pas d'accord, et cinq autres ne sauraient dire si l'image mobile est véritablement une ressource en cours d'anglais. Cependant, la plupart notent l'importance de l'image pour comprendre des extraits lorsque la langue est une barrière.

Afin d'anticiper la séquence sur les grands moments de l'Histoire des Etats-Unis, j'ai voulu savoir s'ils connaissaient déjà des films historiques en costumes d'époque. Après un temps d'hésitation où certains élèves n'ont pas compris à quel genre de films je faisais allusion, les réponses ont très vite fusé. Les films suivants ont été cités par les élèves eux-mêmes : *Pearl Harbor* (Michael Bay, 2001, cité deux fois), *Titanic* (James Cameron, 1998, cité quatre fois), *La Rafle* (Rose Bosch, 2010), *Case départ* (Thomas Ngijol et Fabrice Eboué, 2011), *Django Unchained* (Quentin Tarantino, 2013), *Schindler's List* (Steven Spielberg, 1994), *Saving Private Ryan* (Steven Spielberg, 1998), *Les Visiteurs* (Jean-Marie Poiré, 1993), *Gladiator* (Ridley Scott, 2000), *Spartacus* (Steven S. DeKnight, 2010), *Pocahontas* (Mike Gabriel et Eric Goldberg, 1995), *L'Enfant de Buchenwald* (Philipp Kadelbach, 2015) et *Marie Antoinette* (Sofia Coppola, 2006). Les réponses sont tout à fait pertinentes dans la mesure où deux d'entre elles ont été les objets de notre étude : *Pocahontas* et *Django Unchained*. J'ai donc fait l'hypothèse que l'étude de ces deux supports allait être facilitée. Je me suis donc appuyée sur ces résultats afin de mettre en œuvre ma séquence.

Au cours de cette séquence, à chaque fois que nous entamions un nouvel objet d'étude (époque coloniale, révolution américaine, esclavage et guerre de Sécession), j'ai organisé une rapide enquête pour déterminer quels élèves connaissaient tel personnage historique ou tel événement et comment ils le connaissaient. Cette expérience reprenait l'étude réalisée par l'université de Cambridge, évoquée plus haut, qui montrait que si les élèves ont connaissance

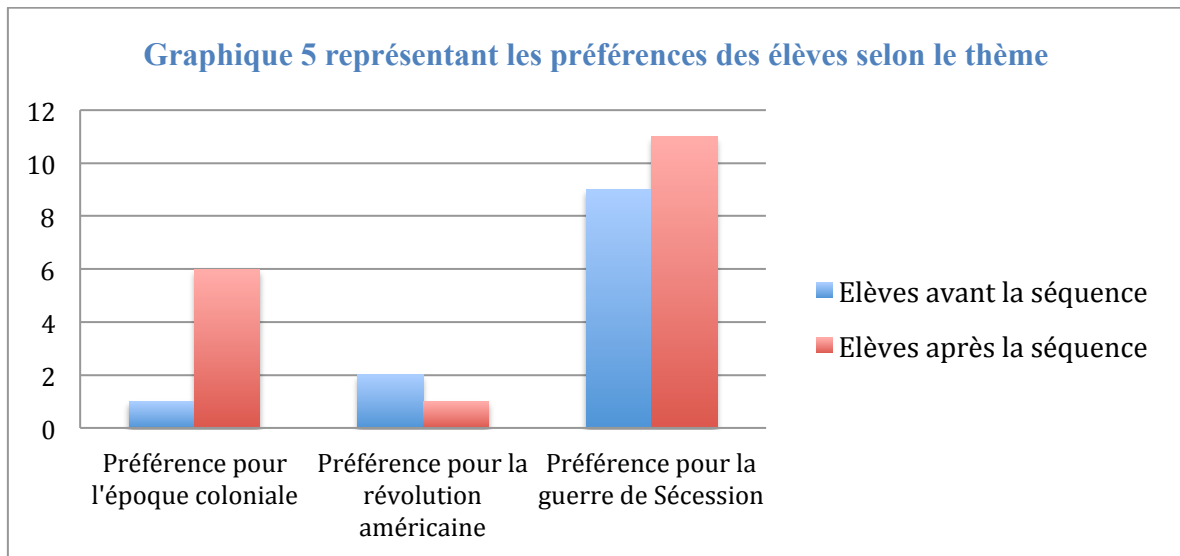
de certains événements historiques, c'est grâce au cinéma. En voici un résumé schématisé des résultats (graphique 4) :



En ce qui concerne l'époque coloniale, deux élèves s'étaient déjà appropriés quelques connaissances et ont su deviner le lien entre le personnage historique, la princesse Powhatan, et le personnage de fiction, Pocahontas. Cependant, les élèves ont été moins inspirés par la révolution américaine : seulement un élève avait connaissance du sujet grâce au film *National Treasure*, qu'il avait lui-même regardé, et que j'ai projeté en classe. En revanche, la guerre de Sécession et l'esclavage sont des thématiques préalablement connues des élèves : sept élèves ont déjà vu un film traitant de ces sujets. En outre, il est à noter qu'une élève avait pensé au film *Django Unchained*, un film de Quentin Tarantino portant sur l'esclavagisme aux Etats-Unis (et également utilisé dans ma séquence), en réponse à la question suivante : quels films historiques à costumes d'époque connaissez-vous ? Cette enquête m'a permis de constater que les films à costumes les plus récents sont bien souvent connus des élèves. Ces dernières années, la condition noire aux Etats-Unis a été très souvent portée à l'écran. Il était donc plausible que les élèves en sachent davantage sur l'esclavage que l'époque coloniale, comme l'a montré cette expérience.

Une dernière donnée me semble pertinente. Avant de débiter la séquence, j'ai demandé aux élèves quel événement historique les attirait le plus. En fin de séquence, ils devaient me dire quel est celui qu'ils ont préféré. Ce dernier élément du questionnaire (annexe n°5) m'a permis de comparer les réponses des élèves avant et après la séquence, de déterminer leurs intérêts en début de séquence, ainsi que leur évolution, mais également les

raisons de leur choix. Il m'a aussi permis de constater si les films étudiés avaient joué un rôle dans l'apprentissage. En voici un graphique résumant les informations collectées.



D'après ce graphique, la période de la guerre de Sécession avait déjà attiré l'attention des élèves avant le début de la séquence, et son étude a confirmé cette inclination. En outre, la plupart des votes montrent également que les extraits cinématographiques les plus appréciés étaient ceux traitant de cette même période : huit votes pour *Abraham Lincoln Vampire Hunter*, six votes pour *12 Years A Slave* et quatre votes pour *Django Unchained* (c'est-à-dire dix-huit au total), contre cinq votes en faveur de *Pocahontas*, et seulement un pour *National Treasure*. L'époque coloniale, qui n'avait pas reçu de nombreux votes en amont, a cependant bénéficié d'une vive remontée puisqu'elle a été pour six élèves la période de l'Histoire américaine qu'ils ont préférée.

D'autres éléments me sont utiles pour évaluer la motivation des élèves lors de cette séquence. Tout d'abord, la participation reste un enjeu pour le cours de langue et peut aussi être un indicateur de l'inspiration et de l'attention des élèves. Il s'agit cependant d'une donnée difficile à manier car il existe bien trop de facteurs aléatoires : le type d'activités proposées pendant les séances qui peuvent ou non engendrer des moments de prises de parole, l'attention des élèves, la qualité des supports, l'heure de la journée, la fatigue, ... Aussi, aucun résultat concluant n'a pu être réalisé.

En revanche, certains supports particuliers ont très nettement été déclencheurs de parole, comme l'extrait de la bande annonce de *Pocahontas*, et même l'extrait de *National Treasure* malgré la difficulté du lexique. Le fait d'avoir travaillé sur l'affiche du film a permis

non seulement d'attirer leur attention, mais d'anticiper et d'éliminer les difficultés de la vidéo. De la même manière, les études des extraits de *Django Unchained* et *12 Years a Slave* ont été productives. L'attention des élèves face aux nouveaux supports cinématographiques peut également être expliquée par le fait qu'ils introduisaient une nouvelle page de l'Histoire américaine. Si l'ennui a commencé à se faire sentir après les travaux de groupe (en particulier après la séance sur Pocahontas et l'époque coloniale), l'apprentissage d'une nouvelle facette de l'Histoire suscitait à nouveau l'attention et reconcentrait les élèves.

Par ailleurs, les élèves ont été amenés à plusieurs reprises à travailler en groupes sur des corpus de documents différents traitant d'un objet d'étude particulier. A la suite de ce travail en autonomie (bien que guidé par le professeur), les élèves avaient pour objectif de résumer leur corpus à la classe. Cette prestation orale était notée. Les productions orales des élèves ont montré un réel entrain chez certains groupes, en particulier pour le travail portant sur la Déclaration d'Indépendance. Ces derniers ont cherché à poser des questions pour comprendre les éléments implicites des documents et les partager avec la classe avec concision. A noter cependant que les prestations ayant eu lieu en début de séquence ont été plus laborieuses que celles faites en fin de séquence.

4. Discussion et conclusion

A l'origine de cette étude sur l'utilisation du cinéma au lycée, mon objectif principal était de prouver qu'il est possible, voire profitable, d'utiliser des ressources cinématographiques pour enseigner le fait culturel.

Les dernières réformes dans l'enseignement des langues étrangères soulignent l'importance de ne pas séparer langue et culture. Aujourd'hui, on apprend une langue étrangère avec un contexte. Mais le fait culturel a encore du mal à intégrer le corpus des savoirs enseignés au cours de langue. Les programmes étant larges, l'apprentissage de la culture anglophone n'y a pas toujours sa place. C'est en tout cas au professeur de choisir ses propres sujets d'étude. A titre d'exemple, le programme du palier seconde est le suivant : sentiment d'appartenance, singularités et solidarités; visions d'avenir, créations et adaptations; mémoire, héritages et ruptures. La dernière grande thématique va pouvoir entraîner l'intégration du culturel en anglais. Ma première séquence de l'année portait par ailleurs sur les mémoires des enfants pendant le Blitz. Je n'avais pas utilisé de supports cinématographiques; cependant, la Seconde Guerre mondiale étant au programme d'histoire de 3ème, les élèves avaient su réutiliser leurs connaissances. De plus, l'une des tâches intermédiaires consistait à créer un « poster souvenir » d'un enfant pendant le Blitz. Ces éléments avaient motivé les élèves, et ont pu remplacer l'utilisation de supports cinématographiques.

Ceci étant dit, après avoir pu observer mes élèves tout au long de cette séquence visant à intégrer les arts pour comprendre l'histoire des Etats-Unis, il me semble qu'il s'agit là d'un outil judicieux qui, à dose mesurée, motive les élèves et les aide à progresser. Beaucoup d'élèves faibles se servent de l'image pour comprendre et tenter de participer en classe. La vidéo est donc clairement un outil. Mais le film apporte un plus dans la mesure où les élèves sont captivés par l'histoire et l'intrigue, ce qui les pousse à suivre, à participer, ...

En ce qui concerne la méthodologie mise en place, j'ai voulu utiliser le cinéma pour faire découvrir des grands moments de l'Histoire américaine aux élèves, tout en cherchant à affiner leur esprit critique. En effet, on ne peut pas seulement s'appuyer sur des créations fictionnelles pour s'instruire. Il m'était indispensable d'utiliser aussi des outils papier, des documents authentiques. Les élèves sont ainsi devenus chercheurs, décryptant des textes pour affiner leurs connaissances. Une partie des activités concernant les œuvres cinématographiques consistait aussi à prendre en compte à quel point les œuvres peuvent être

romancées. Il fallait faire la différence entre l'Histoire, et l'histoire. Cette subtilité était au cœur de la séquence. Les œuvres cinématographiques, en particulier *Pocahontas* et *Abraham Lincoln Vampire Hunter*, m'ont servi de tremplin pour évoquer la manipulation artistique mise en œuvre pour attirer un public plus large. Mais le cinéma n'est pas la seule forme d'art qui m'a permis de former les élèves à avoir un esprit plus critique par rapport à l'image. A titre d'exemple, la peinture de Trumbull, *The Declaration of Independence*, montre elle aussi les possibilités infinies qu'a l'image pour manipuler les regards. D'autres formes artistiques ont été explorées au cours de la séquence, comme la sculpture (celle de Pocahontas, qui montre qu'on a cherché à immortaliser une version presque légendaire du personnage historique ; celle de Lincoln, dont le but était tout aussi similaire). Ces particularités ont été bien perçues par les élèves grâce à un travail approfondi de compréhension et de comparaison des différents supports.

Quant à nos hypothèses de départ, elles étaient diverses :

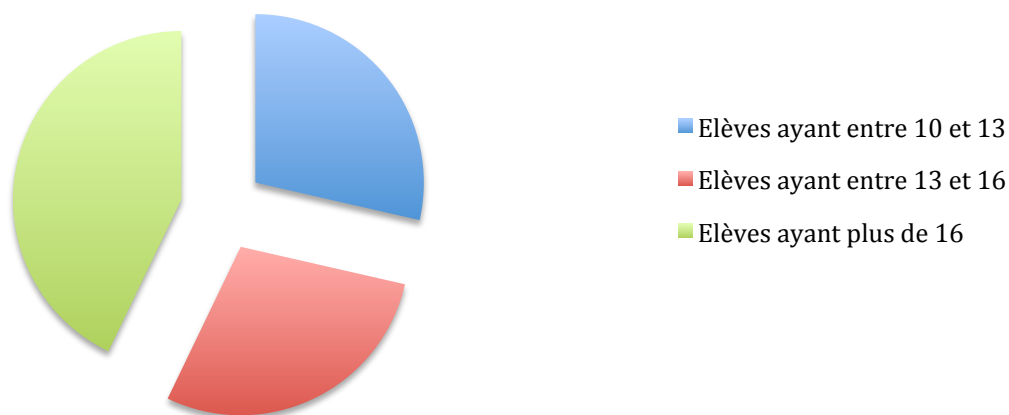
- Le cinéma peut-il aider l'apprentissage du fait culturel en lycée ?
- Le cinéma est-il un facteur de motivation chez l'élève ?
- Le fait culturel peut-il être facilement intégré en classe de langue ?

A moindre dose, le cinéma va sans aucun doute attirer l'attention des élèves et leur enseigner quelques faits historiques sans que le cours devienne excessivement magistral. Les élèves ont par ailleurs été plus bien réceptifs aux objectifs de la séquence : l'Histoire américaine et la critique des supports fictionnels. Ceci me pousse à valider l'assertion que le fait culturel a bien sa place en cours de langue.

Cependant, comme les critiques l'ont souligné, l'utilisation du support cinématographique doit être travaillée et répond à des règles d'utilisation strictes pour un résultat entièrement satisfaisant.

En somme, certains objectifs semblent avoir été atteints lors de l'expérimentation. Mes recherches de départ m'ont été précieuses pour maîtriser le support cinématographique et pour savoir m'en servir à bon escient en classe. Pour étayer mes propos et conclure sur l'efficacité de la séquence, j'ai utilisé les résultats au test de fin de séquence, qui avait pour format la rédaction d'un *essay* en réponse à la problématique suivante : "*cinema is useful to know more about history. Do you agree?*"

Graphique 6 représentant la répartition des élèves en terme de notes (essai)



Les notes ont été tout à fait satisfaisantes, comme le montre le graphique 6. En outre, plus d'un tiers des élèves ont eu plus de seize sur vingt, ce qui est très encourageant pour la suite.

Le résultat, bien que positif, doit être néanmoins nuancé. La séquence a été très longue, et les élèves ont eu à étudier et à comprendre beaucoup de nouveaux éléments en même temps. Le manque de variation des supports s'est parfois fait sentir. Pour pouvoir pleinement répondre aux hypothèses formulées, on pourrait par exemple imaginer une autre séquence d'apprentissage sur l'histoire d'un autre pays anglophone, modifier les éléments qui ont compliqué la tâche de cette séquence (principalement sa longueur, son manque de variations des supports, des activités en groupes qui étaient, somme toute, trop nombreuses), et dresser un bilan des deux expériences. Enfin, il est évident qu'on ne saurait tirer des conclusions trop hâtives sur l'efficacité de l'utilisation du support cinématographique en cours d'anglais pour enseigner le fait culturel sur la base d'une seule expérimentation. Cet écrit réflexif reste donc une piste possible pour répondre à cette problématique, mais il n'est en aucun cas terminal.

5. Bibliographie

5.1 Sources secondaires

Hamonet-Babonneau, Josiane (1996). *The Teacher's Survival Kit, Tome 4, L'Image fixe, l'image mobile : apprentissage et évaluation*. CRDP de Bretagne.

Kramersch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Tarin, René (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactiques. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, (chapitres 3 et 4). Bruxelles : Editions Labor.

Actes de colloque (1990). *Enseignement / Apprentissage de la civilisation en cours de langue*. Département « didactiques des disciplines », LNRP.

5.2 Articles académiques

Baryah, Debarchana (2014). Remembering through Retro TV and Cinema: Mad Men as Televisual Memorial to 60s America, *COPAS Current Objectives of Postgraduate American Studies Vol. 15 N°1*, consulté le 25 octobre 2016.

Beaumont, Roger A. (1971). Images of War: Films as Documentary History, *Military Affairs Vol. 35 N°1*, 5-7, consulté le 25 octobre 2016.

Demougin, Françoise (2008). « La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes », *Tréma N°30*, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://trema.revues.org/427> ; DOI : 10.4000/trema.427.

Leylavergne, Jacques, Parra, Andrea (2010). « La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère », *Zona proxima N°13*, mis en ligne en juillet 2010, consulté le 25 octobre 2016.

Macaire, Dominique (2011). « L'étude de films en cours de langue du secteur LANSAD : vers un projet pluridimensionnel », à paraître In Causa, M. Derivry, M. Lutrand-Pezan, B. Narcy-Combes, J.-P., mise en ligne le 28 mars 2011, consulté le 24 octobre 2016. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580546>.

Le Hénaff, Carole (2009). « Utiliser le contexte culturel pour mieux communiquer en langue étrangère », *Hyper Article en Ligne – Sciences de l'Homme et de la Société*, mis en ligne le 4 décembre 2009, consulté le 25 octobre 2016. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01139204>.

Kirkup, Mike (2003). *Representing History*, Film Education, consulté le 25 octobre 2016.

Maury, Cristelle (2012). « L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaires », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXI N° 2, mis en ligne le 18 mai 2012, consulté le 24 octobre 2016. URL : <http://apliut.revues.org/2661> ; DOI : 10.4000/apliut.2661.

Slocum, J. David (2005). Cinema and the Civilizing Process: Rethinking Violence in the World War II Combat Film, *Cinema Journal* Vol.44 N°3, 35-63, consulté le 25 octobre 2016.

Tognozzi, Elissa (2010). Teaching and Evaluating Language and Culture Through Film, *Italica* Vol. 87 N°1, consulté le 25 octobre 2016.

Inspection générale de l'éducation nationale. 1999. « L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes ». In *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale, langues vivantes*. Paris : La Documentation française, consulté le 24 octobre 2016 à 13h39, URL : <http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/ecole/langues/rapport.html>.

5.3 Sites internet

<http://eduscol.education.fr/cid46266/choix-europeens-et-choix-nationaux-en-matiere-de-contenus-culturels.html> consulté le 15 octobre 2016.

<http://www.teachwithmovies.org/> consulté le 15 octobre 2016.

<http://www.learnnc.org/lp/editions/collab101/1242> consulté le 15 octobre 2016.

<https://arlap.hypotheses.org/5126> consulté le 24 octobre 2016.

<http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/148-%E2%80%93-les-mat%C3%A9riels-audiovisuels-dans-l'apprentissage-dune-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-et-le-r%C3%B4le-pr%C3%A9pon> consulté le 24 octobre 2016.

<http://www.cnrtl.fr/definition/sociolinguistique> consulté le 22 novembre 2016.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 consulté le 20 décembre 2016.

6. Annexes

Annexe n°1

Doc 1 : The legend of Pocahontas

It is believed that Pocahontas was born in 1595, in Virginia, where she was the daughter of the powerful Powhatan Indian chief who ruled over about forty tribes from his capital Werowocomoco.

Although few facts are known about her everyday life in the Mattaponi clan, she is said to have been fascinated by the European settlers. In 1607, John Smith, an English adventurer who had been captured by Powhatan, was to be clubbed to death. After pleading in vain with her father, it is thought that Pocahontas saved Smith's life by putting her own head over his as it was about to be crushed. It is from John Smith's own account that we know of the story.

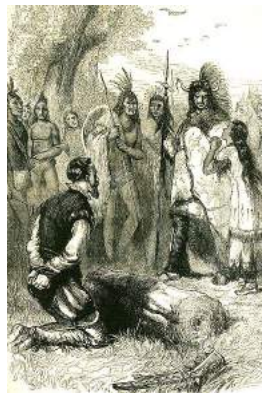
In 1613 she was kidnapped by a European settler – Captain Samuel Argall, and used as a hostage. However, Pocahontas became a Christian, taking the name Rebecca, and in 1614 she married the Englishman, John Rolfe, who had introduced the cultivation of the milder West Indian tobacco into Virginia.

Two years later they went to England with their son, Thomas, where she went to the court of King James I. Unfortunately Pocahontas became ill and in 1617, just after she had begun her return voyage to America, she died.

She was buried at Gravesend where her statue stands today.



Screenshot Disney movie (1995)



Engraving



Photo of Statue of Pocahontas in St George's Church, Gravesend, Kent

Doc 2 : Songs from the Disney movie

Colours of the Wind (Music by Alan Menken, Lyrics by Stephen Schwartz, Vocals Judy Kuhn)

POCAHONTAS

*You think I'm an ignorant savage
And you've been so many places,
I guess it must be so,*

*But I still cannot see,
If the savage one is me,
How can there be so much that you don't know
You think you own whatever land you land on
The earth is just a dead thing you can claim
You think the only people who are people
Are the people who think like you
But if you walk the footsteps of a stranger,
You'll learn things you never knew you never knew.*

Savages (Music by Alan Menken, Lyrics by Stephen Schwartz, Vocal David Ogden Stiers & Jim Cummings & Chorus)

RATCLIFFE

*What can you expect
From filthy little heathens?
Their whole disgusting race is like a curse.*

*Their skin's a hellish red
They're only good when dead*

They're vermin, as I said

ENGLISH SETTLERS

They're savages! Savages!

RATCLIFFE

Drive them from our shore!

They're not like you and me

Which means they must be evil

We must sound the drums of war!

NATIVE AMERICANS

Now we sound the drums ... of ... war!



Screenshots Disney movie (1995)

Doc 3 : An engraving from 1607



Doc 4 : The Pocahontas myth – fiction or reality? An interview

By Cathy Schultz, Ph. D, History Professor, University of St Francis, Joliet, IL

Question (Q). Was John Smith such a pensive, introspective chap?

Answer (A). Hardly. The real John Smith was an opinionated, forceful soldier, who is credited with saving the Jamestown settlement by cracking down on lazy settlers who would rather hunt for gold than grow food. [...] He penned thrilling adventure stories of his exploits [...]

Q. In the film, the Indians are said to “lack guile, treachery, or greed.” Is that true?

A. Far too romanticized. The movie depicts the Indians living in harmony with nature and one another. They’re peaceful, except when the English goad them. And they all do lots of playing and dancing. In reality, Powhatan, Pocahontas’s father was an astute and tough chief, who ruled by conquest over the surrounding tribes. Politically savvy and fierce in battle, his people were far from the innocent, childlike creatures we see in the film. [...]

Q. How did Smith get along with the Indians?

A. It was a complex relationship. On the one hand, Smith admired Powhatan, and may even have been ritually adopted into his tribe. [...] But Smith could be sneaky, promising muskets for food, for example, with no real intention of providing them. [...]



Screenshots Disney movie (1995)

Annexe n°2

Doc 1: Painting *The Declaration of Independence* by Trumbull (1819) with a short article



“What’s wrong with this picture?” by Gil Klein (2011)

<http://www.history.org/Foundation/journal/Winter11/painting.cfm>

Walk through the Rotunda of the national Capitol and the painting smacks you in the eye. Life-size, wise old Benjamin Franklin and short, plump John Adams look on as rangy Thomas Jefferson lays the *Declaration of Independence* on a table before John Hancock, president of the Second Continental Congress. Underneath, the sign: “Congress, at the Independence Hall, Philadelphia, July 4, 1776.”

Wrong, wrong, wrong. Look again at the painting and see it for what it is: a sometime source of confusions.

Artist John Trumbull titled it *The Declaration of Independence*. Nothing about July 4. Congress was sitting in Philadelphia all right but at what it called the Pennsylvania State House [...]

“Why would anyone think something as revolutionary as the *Declaration* could happen in a day?” said Karie Diethorn, curator of Independence National Historical Park. “But there’s a romance associated with it and a belief that it had to happen that way—that these fifty-six men, like a chemistry experiment, were the catalyst that created America—poof.” [...]

Jefferson sketched, faultily, the room where Congress met, and Trumbull used the drawing to paint the background, leaving room for individual portraits. Independence Hall does not look like Trumbull’s. Those flags and drum on the wall? Trumbull said he made that up. The fancy furniture? The delegates sat on Windsor and ladder-back chairs. [...]

More accurately, Trumbull shows that the Declaration was the work of a committee—Roger Sherman, Robert Livingston, Jefferson, Adams, and Franklin—and that Jefferson was not the sole author.

Doc 2: Poem “I am the Declaration of Independence” & cartoons
by Genie Keller (July 2003)

*I was born in 1776 on the 4th of July
Amid strife and the burning question of, why?
My aim to succeed in every way
To Bless my people with hope everyday.
My every word took a solemn beginning
The anticipation of futures and also of winning.*

*I was written with skill from far above
With meaningful words, blended with love.
The pattern was struck into every mind
To explain what was there for all mankind.
The Truth of the Right belongs to all men
To protect it and Guard it, secured to the end.*

*Now with hope in our hearts and the will of the state
With life, liberty and pursuit of happiness,
OR, our fate
I pledged to each person, the promise of peace
For Loyalty and Independence never to cease.
I wrote to protect us in all of our Rights
And grant us much strength through out all of the nights.*



Cartoons

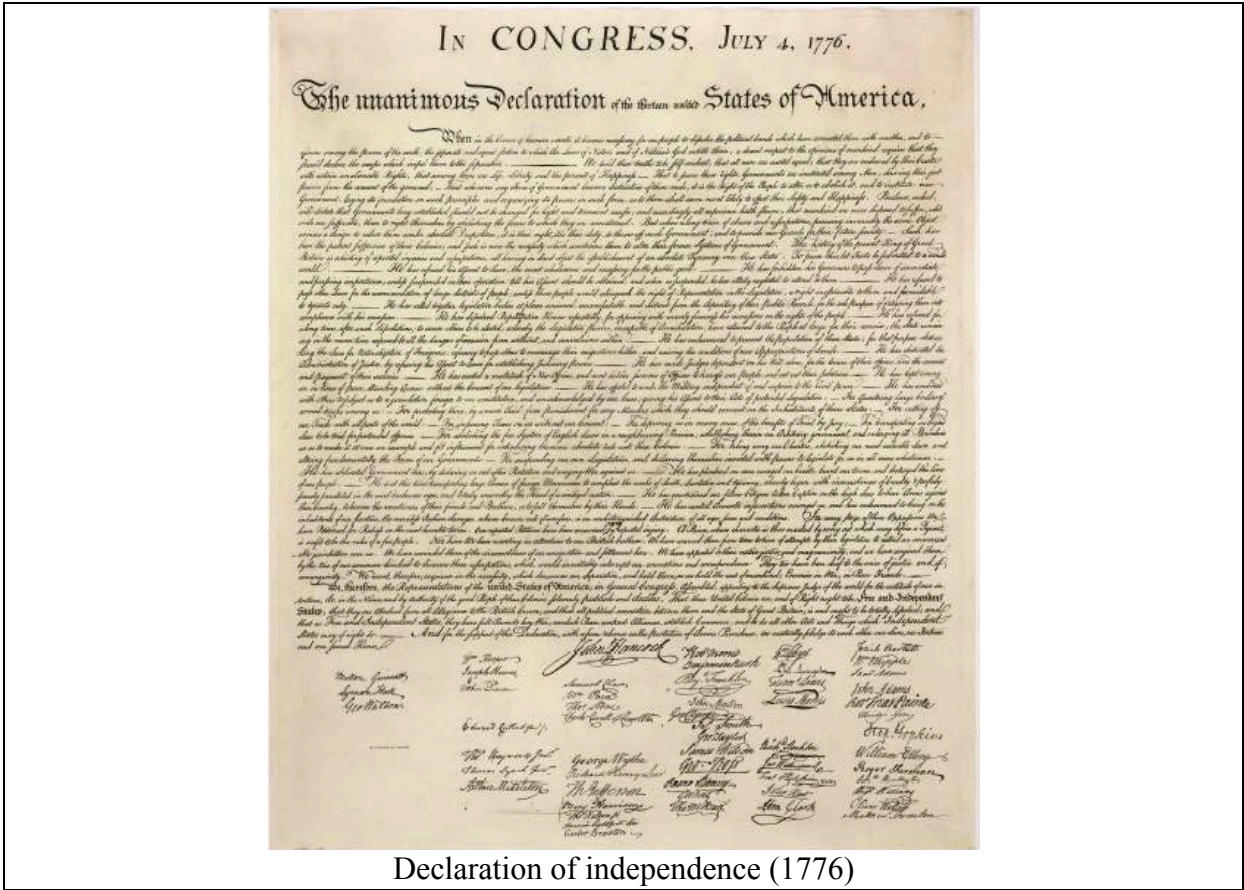
Doc 3: Declaration of Independence explained with a copy of the Declaration

The main purpose of America's *Declaration of Independence* was to explain to foreign nations why the colonies had chosen to separate themselves from Great Britain. The Revolutionary War had already begun, and several major battles had already taken place. The American colonies had already cut most major ties to England, and had established their own congress, currency, army, and post office.

On June 7, 1776, at Independence Hall in Philadelphia, Richard Henry Lee voiced a resolution that the United States should be completely free of England's influence, and that all political ties between the two countries should be dissolved.

Congress agreed and began plans to publish a formal declaration of independence and appointed a committee of five members to draft the declaration. Thomas Jefferson was chosen to draft the letter - which he did in a single day. Four other members, Roger Sherman, Robert Livingston, Benjamin Franklin and John Adams were part of the committee to help Jefferson.

In the *Declaration of Independence*, Jefferson explained that a body of people has a right to change governments if that government becomes oppressive (unfair and controlling). He further explained that governments fail when they no longer have the consent of the governed. [...] Of the 56 signers of the Declaration of Independence, John Hancock, of Massachusetts, was the first.



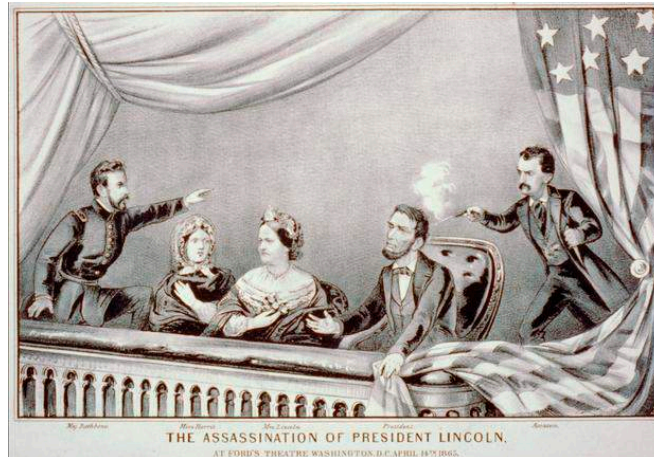
Annexe n°3

Doc 1: Collection of images

U.S. \$5 bill

Lincoln Memorial, Washington, D.C.

Lincoln's statue



Lithographic print (1865)

Doc 2: Poem "The Liberty Ball" (19th c.) by Jesse Hutchinson, Jr.

Come all ye true friends of the nation,

Attend to humanity's call;

Come aid in the slave's liberation,

And roll on the Liberty Ball. [...]

We're foes unto wrong and oppression,

No matter which side of the sea,

And ever intend to oppose them

Till all of God's image are free. [...]

We'll finish the temple of freedom,

And make it capacious within,

That all who seek shelter may find it

Whatever the hue of their skin. [...]

Success to the old-fashioned doctrine,

That men are created all free;

And down with the power of the despot,

Wherever his strongholds may be. [...]

The liberty hosts are advancing,

For freedom to all, they declare,

The downtrodden millions are sighing,

Come break up our gloom of despair. [...]

<http://www.civilwarpoetry.org/union/songs/libertyball.html>

Doc 3: Poem "Union Dixie" (19th c.), anonymous

Away down South in the land of traitors, Rattlesnakes and alligators,

Right away, come away, right away, come away.

Where cotton's king and men are chattels, Union boys will win the battles,

Right away, come away, right away, come away.

Then we'll all go down to Dixie, Away, away,

Each Dixie boy must understand

That he must mind his Uncle Sam
Away, away, And we'll all go down to Dixie.
Away, away, And we'll all go down to Dixie.
I wish I was in Baltimore, I'd make Secession traitors roar,
Right away, come away, right away, come away. [...]
Away, away, And we'll all go down to Dixie.
Oh, may our Stars and Stripes still wave
Forever o'er the free and brave,
Right away, come away, right away, come away.
And let our motto ever be "For Union and for Liberty!"
Right away, come away, right away, come away. [...]
<http://www.civilwarpoetry.org/union/songs/union-dixie.html>

Doc 4: *Gettysburg Address* (Nov 1863, Gettysburg PA), Abraham Lincoln

Four score and seven years ago our fathers brought forth on this continent a new nation, conceived in liberty, and dedicated to the proposition that all men are created equal.

Now we are engaged in a great civil war, testing whether that nation, or any nation so conceived and so dedicated, can long endure. We are met on a great battlefield of that war. We have come to dedicate a portion of that field, as a final resting place for those who here gave their lives that that nation might live. It is altogether fitting and proper that we should do this.

But, in a larger sense, we can not dedicate, we can not consecrate, we can not hallow this ground. The brave men, living and dead, who struggled here, have consecrated it, far above our poor power to add or detract. The world will little note, nor long remember what we say here, but it can never forget what they did here. It is for us the living, rather, to be dedicated here to the unfinished work which they who fought here have thus far so nobly advanced. It is rather for us to be here dedicated to the great task remaining before us—that from these honored dead we take increased devotion to that cause for which they gave the last full measure of devotion—that we here highly resolve that these dead shall not have died in vain—that this nation, under God, shall have a new birth of freedom—and that government of the people, by the people, for the people, shall not perish from the earth.

Annexe n°4

Give your opinion!

Did you like this unit on dystopian stories? Why?

Which material did you prefer?

- *Movie extracts (The Host, The Giver)*

- *Literary extracts (The Hunger Games, Ender's Game, The Giver)*

Why?

Do you like studying films in English class? Why?

Does that help you progress in English? Why?

Do you often go to the movies/watch TV shows? Why?

Do you know any costume drama / films about historical events? If yes, write down the titles.

*Which historical event attracts you the most? Colonial era & American Indians (17th century)
American revolution (18th century) – slavery & emancipation in America (19th century)*

Annexe n°5

Give your opinion!

*1] Which movie extract did you prefer? - Pocahontas - National Treasure
- Django Unchained - 12 Years a Slave - Abraham Lincoln Vampire Hunter*

*2] Which historical event did you prefer to study?
- Colonial era & American Indians (17th century) - American revolution (18th century)
- Slavery & emancipation in America (19th century)*

*3] Which unit did you prefer since the beginning of the year?
- Children during the Blitz - Sporting events - Dystopian stories
- US history through films*

4] Why?

Année universitaire 2016-2017

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours : Adapté Anglais

Titre de l'écrit scientifique réflexif : L'Enseignement du fait culturel au lycée à travers l'utilisation de supports cinématographiques
Auteur : Amélie Mangier

Résumé : L'apprentissage culturel est aujourd'hui complètement intégré à l'enseignement des langues vivantes au lycée. De plus, les films historiques en costumes d'époque n'ont jamais été si populaires. Cet écrit propose ainsi une nouvelle expérimentation : il s'agit d'intégrer le fait culturel au programme du cours d'anglais en utilisant le support cinématographique.

Mots clés : Enseignement des langues étrangères – fait culturel – civilisation anglophone – supports cinématographiques – support vidéo en classe d'anglais – CECRL

Summary: Teaching cultural facts is nowadays a part of what is taught in language classes in high schools. Moreover, costume dramas have never been as popular as they are today. This dissertation aims as such at providing a new experimentation: incorporating cultural elements into the programme of the English class through the use of cinema.

Key words: Teaching foreign languages – cultural elements – English civilisation – cinema – videos in English classes - CECRL