



HAL
open science

Quels films pour transmettre quelle(s) histoire(s) cinématographique(s) et culturelle(s) aux apprenants de FLE ?

Ejla Kovačević

► To cite this version:

Ejla Kovačević. Quels films pour transmettre quelle(s) histoire(s) cinématographique(s) et culturelle(s) aux apprenants de FLE?. Linguistique. 2020. dumas-03227322

HAL Id: dumas-03227322

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03227322>

Submitted on 17 May 2021

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



UFR de *Littérature, Linguistique, Didactique*
Département de *Didactique du français langue étrangère (ENEAD)*

**Quels films pour transmettre quelle(s) histoire(s) cinématographique(s)
et culturelle(s) aux apprenants de FLE ?**

Mémoire professionnel présenté pour l'obtention du
**Master 2 *Didactique des langues, du FLE et du FLS : métiers de la recherche, de
l'enseignement et de l'ingénierie***
Domaine *Sciences humaines et sociales*
Mention *Didactique des langues*

par Ejla KOVAČEVIĆ

Sous la direction de : Mme Magali RUET
Deuxième lecteur : Mme Mireille NATUREL
Responsable de la formation : Mme Muriel MOLINIÉ

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Mme Magali Ruet, pour son soutien et accompagnement sans faille, ainsi que pour les échanges qui m'ont été des aides précieuses.

Merci à Mme Mireille Naturel pour le temps consacré à la lecture de ce travail.

Merci à Mme Florence Nigrón Dautović pour m'avoir permis d'intégrer son équipe et de réaliser cette recherche, et à mes collègues d'Un autre monde pour l'accueil qu'elles m'ont réservé.

Merci à mes apprenantes pour avoir participé à cette recherche, qui m'ont accordé leur confiance et m'ont donné envie d'aller au bout de ce travail.

Enfin, merci à ma famille et mes amis pour leur encouragement tout au long de ces études.

Sommaire

Introduction	6
PARTIE I : CADRAGE THEORIQUE	9
Chapitre 1 : Didactique de l'image et FLE	9
1.1. Place du cinéma dans la classe de FLE	9
1.2. Fonctions didactiques de l'image filmique	12
1.2.1. L'Image filmique comme facilitateur sémantique	12
1.2.2. L'image filmique comme motivateur verbale.....	13
1.2.3. L'image filmique comme révélateur de l'interdépendance de la langue et de la culture	14
1.2.4. Apprendre à lire les images filmiques.....	15
1.3. Enjeux du choix du corpus cinématographique	17
Chapitre 2 : Représentations sociales et histoire culturelle	22
2.1. Représentations sociales.....	22
2.1.1. Quelques définitions des représentations sociales	23
2.1.2. Représentations et stéréotypes dans la classe de FLE.....	23
2.1.3. Le cinéma comme représentation sociale.....	25
2.2. Histoire culturelle	25
2.2.1. De l'histoire traditionnelle à l'histoire culturelle	26
2.2.2. Histoire(s) du cinéma	28
2.2.3. Histoires culturelles et cinématographiques dans la classe de FLE	29
Chapitre 3 : Les choix terminologiques	31
3.1. La nationalité du film	32
3.2. Le cinéma d'art et essai	33
3.3. Le cinéma grand public	35
PARTIE II : PRÉSENTATION ET CONTEXTUALISATION DE RECHERCHE	36
Chapitre 1 : Présence du cinéma français en contexte éducatif croate	36
1.1. Les établissements éducatifs publics	37
1.1.1. Les établissements de l'enseignement primaire et secondaire	37

1.1.2.	Les établissements de l'enseignement supérieur.....	39
1.2.	L'Alliance française et l'Institut français.....	42
1.2.1.	L'Alliance française	42
1.2.2.	L'Institut français	43
Chapitre 2 :	Terrain de recherche	44
2.1.	L'association « Un autre monde ».....	45
2.2.	L'Atelier cinéma	46
2.2.1.	Introduction	46
2.2.2.	Entre public envisagé et public réel	47
2.2.3.	Grands objectifs et démarche didactique	48
2.2.4.	Constitution du programme de l'atelier cinéma.....	50
2.2.5.	Choix du corpus cinématographique.....	51
2.2.6.	Schéma d'une séquence fondée sur un film	52
2.2.7.	Exemple d'activités de contextualisation.....	53
2.2.8.	Exemple d'activités de l'analyse filmique	54
2.2.9.	Exemple d'activités de réflexion.....	55
2.2.10.	« Mon journal de cinéma ».....	56
Chapitre 3 :	Problématique et méthodologie de la recherche.....	56
3.1.	Problématique et finalités de la recherche.....	57
3.2.	Méthodologie en recherche-action	58
3.3.	Recueil des données	60
3.3.1.	Enregistrements de cours	60
3.3.2.	Productions écrites des apprenants.....	61
3.3.3.	Mon journal de cinéma.....	61
3.3.4.	Le questionnaire de fin de l'atelier.....	62
PARTIE III :	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	62
Chapitre 1 :	Les représentations des femmes dans le cinéma français	63
1.1.	Introduire une autre histoire du cinéma français en classe de FLE.....	63
1.2.	Choix des films d'Alice Guy Blaché.....	64
1.3.	Objectifs et déroulement de la séquence autour Alice Guy Blaché	65

1.4.	Analyse des données	66
1.4.1.	<i>Les résultats du féminisme</i> : entre film engagé et film fantastique	66
1.4.2.	Dépasser les stéréotypes de genre à travers la fiction filmique.....	69
1.5.	Conclusion.....	70
Chapitre 2 : Les représentations de la « Ville Lumière »		72
2.1.	Le fabuleux destin d'Amélie Poulain et l'imaginaire parisien.....	72
2.2.	Les enjeux et les exemples de didactisation d' <i>Amélie</i> en classe de FLE	73
2.3.	Objectifs et déroulement de la séquence autour <i>Amélie</i>	75
2.4.	Analyse des données	78
2.4.1.	Développer sa réflexion à travers la confrontation avec l'autre.....	78
2.4.2.	<i>Amélie</i> , une rêverie que les apprenants aiment	80
2.5.	Conclusion.....	81
Chapitre 3 : Les représentations du cinéma français		84
3.1.	La place du cinéma de la Nouvelle Vague dans la classe de FLE	84
3.2.	Objectifs et déroulement de la séquence autour Nouvelle Vague.....	86
3.3.	Analyse des données	87
3.3.1.	Les films de la Nouvelle Vague comme représentants du cinéma français	87
3.3.2.	Le goût cinématographique comme révélateur du capital culturel	89
3.4.	Conclusion.....	90
Conclusion.....		91
Bibliographie.....		94
Sitographie		98
Annexes		99
Table des matières		112
Résumé		116
Abstract.....		117

Introduction

Dans le cadre de mon stage à l'association pour l'enseignement créatif de la langue française, « Un autre monde », j'ai proposé à ma responsable de prendre en charge et de concevoir l'Atelier cinéma pour un public d'étudiants et d'adultes croatophones de niveau hétérogène (à partir de B1 selon le CECRL). L'objectif de l'Atelier était d'initier les apprenants à l'histoire de la culture cinématographique française et d'améliorer leurs compétences linguistiques. Dans ce cours le cinéma est envisagé comme objet d'apprentissage en lui-même et pas seulement comme support pour l'apprentissage de la langue.

L'idée de mener l'atelier cinéma et d'en faire mon terrain de recherche est le fruit d'un certain nombre de mes expériences professionnelles et personnelles antérieures. En effet, mon intérêt pour le cinéma français remonte à mon adolescence. J'ai nourri cet intérêt et j'ai eu la chance de le transformer en ma profession. Ainsi, depuis plus de cinq ans, je travaille comme journaliste de cinéma, où j'écris souvent sur le cinéma francophone. Ma curiosité pour la culture et le cinéma français m'a aussi amenée à étudier la langue et littérature françaises et la littérature comparée à la Faculté de lettres de Zagreb. Ainsi, dans le cadre des études de littérature comparée, j'ai eu l'occasion de suivre les cours d'histoire, d'esthétique et de la théorie du cinéma. Néanmoins, j'ai été très surprise de constater qu'au moment où je menais la recherche, au sein du département de langue et littérature françaises il n'y avait pas un cours consacré au cinéma français. C'était le moment où j'ai commencé à me poser des questions sur la légitimité de cinéma en tant qu'objet d'apprentissage dans les institutions éducatives.

Dans le cadre du Master 1 FLE j'ai eu l'occasion de suivre le cours « L'image en didactique ». Ce cours m'a permis d'entrer dans la problématique, notamment concernant le corpus cinématographique qu'on privilégie au cours de FLE. Étant intéressée de voir comment mettre en pratique ces connaissances, dans le cadre de mon stage de M1 à l'Alliance française de Zagreb, j'ai eu l'occasion d'observer plusieurs cours de l'Atelier cinéma. Après l'observation et la discussion avec l'enseignante, j'ai pu constater que ce domaine est encore très vague pour les enseignants de FLE. Vu qu'il n'existe aucun dispositif d'éducation au cinéma français au sein du FLE, qui permettrait aux enseignants de concevoir un programme structuré et cohérent de l'atelier, ladite enseignante m'a confié que, n'ayant d'autres ressources, elle recourt souvent à des matériels pédagogiques créés par les autres enseignants sur les sites

internet. En ce sens, son choix des films dépendait majoritairement de la disponibilité des fiches pédagogiques accompagnant le film. Après avoir consulté moi-même les sites qu'elle m'a proposé, j'ai pu constater un gros manque de diversité dans le choix des films. Très souvent sont privilégiés les films contemporains de fiction qui ont eu un grand succès commercial, tel que *Amélie*, *Intouchables* ou *Entre les murs*, au détriment d'une gamme de genres provenant de divers époques cinématographiques.

Si l'histoire de cinéma n'est pas seulement une histoire de l'art mais aussi celle d'une société, d'une nation, comme le dit Pascal Ory (2004), on peut constater que dans la perspective FLE, le cinéma est un suprême vecteur de transmission de l'identité culturelle française. Par conséquent, en constituant notre corpus cinématographique, nous constituons également une certaine histoire culturelle qu'on souhaite transmettre à nos apprenants.

Ces réflexions m'ont confortées dans l'envie de concevoir moi-même un atelier cinéma qui ne se limiterait pas aux films commerciaux, mais qui introduirait une histoire de cinéma français dans toute sa diversité. L'objectif principal est de voir comment un enseignant, par son choix de corpus cinématographique, peut transmettre différentes représentations et histoires culturelles françaises. De ce fait, cette recherche est aussi une occasion de réfléchir et confronter mes propres représentations sur le cinéma et culture française, en prenant en compte mon double statut professionnel, celui d'enseignante de FLE et celui de critique de cinéma.

Ce projet de recherche sous forme d'étude de cas, vise à contribuer aux discussions concernant l'enseignement du cinéma en classe de FLE. Elle s'adresse principalement à tous les enseignants de FLE qui se questionnent sur comment constituer un corpus cinématographique pertinent. Vu que la question des représentations culturelles dans le cinéma française est un vaste sujet, cette recherche concerne également tous ceux qui s'intéressent au cinéma français. Elle peut servir notamment à un public d'étudiants en cinéma, les professeurs ou professionnels du cinéma.

La problématique qui se pose pour cette recherche et que je souhaiterais traiter concerne la constitution du corpus cinématographique français, notamment : Quels films pour transmettre quelle(s) histoire(s) cinématographique(s) et culturelle(s) aux apprenants de FLE ? Quelles sont les représentations sur la culture française que se construisent les apprenants à travers les films ?

Plusieurs hypothèses seront à vérifier à travers la recherche. Notamment, il est question de savoir si :

- 1) Les films commerciaux ont tendance à véhiculer des stéréotypes culturels chez les apprenants.
- 2) Les films d'art et essai donnent aux apprenants une représentation de la culture française alternative aux lieux communs.
- 3) Il existe une corrélation entre le niveau d'éducation des apprenants et la capacité de reconnaître des stéréotypes culturels.
- 4) Un corpus cinématographique qui propose à la fois des films contemporains et des films anciens de divers genres est le plus formateur car il donne une image plus complexe et réaliste de la culture française.

PARTIE I : CADRAGE THEORIQUE

Avant de passer à la présentation des processus et résultats de la recherche, nous allons aborder les notions et les questions qui ont nourri la réflexion, la conduite de la recherche et l'analyse des données. Les trois notions clés sont « la didactique de l'image », « le cinéma français » et « les représentations socioculturelles ». Nous allons examiner et clarifier les significations et sens de ces notions, leur valeur théorique, et leur usage et pertinence pour cette recherche.

Chapitre 1 : Didactique de l'image et FLE

1.1. Place du cinéma dans la classe de FLE

La possibilité de recourir au support cinéma en classe de FLE est apparue lorsque la première projection audiovisuelle privée sur écran télé l'a permis. L'élaboration de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) dans les années 1960 suivie par l'avènement du magnétoscope dans les années 1970, a suscité la diffusion et l'utilisation du matériel audiovisuel comme support pédagogique dans les classes de langue. Nourrie par les théories provenant de la linguistique appliquée, notamment par les travaux de Petar Guberina, Ferdinand de Saussure et Charles Bally, la méthodologie SGAV était la première à reconnaître l'importance des aspects non verbaux de la langue et de la communication orale dans la création du sens (rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique etc.). D'où la notion de *structuro-global* qui mettait en valeur l'ensemble de différents éléments, verbaux et non verbaux, comme parties intrinsèques de la communication. Dans le contexte de l'enseignement, ces prémisses ont soutenu la méthodologie qui privilégiait l'apprentissage de la langue à partir des situations de communication réelle, affirmant que la compréhension globale de la situation rendait l'accès au sens et ensuite aux formes linguistiques plus facile. Pour permettre un contact direct avec la langue réelle et la visualisation des dialogues, l'utilisation de documents authentiques audiovisuels était fortement encouragée.

Cette démarche était ensuite développée et élaborée dans les années 1980 dans le cadre de l'approche communicative qui accordait davantage d'importance aux valeurs pragmatiques de la langue et à l'apprentissage de savoir-faire langagiers. Savoir adapter les énoncés linguistiques

en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.) devient aussi important que la connaissance du vocabulaire ou de la grammaire. En ce sens, la compétence en communication impliquait non seulement la simple connaissance de la langue mais aussi la connaissance des règles d'emploi de cette langue (Cuq et Gruca 2005).

C'est aussi dans les années 1980 que les premiers ouvrages dédiés à la didactisation des documents audiovisuels sortent, notamment *Des medias dans les cours de langue* de Louis Porcher et Charles de Margerie, texte d'une grande tenue qui posera les fondations pour les futures réflexions sur la didactique de l'image. S'accrochant aux idées introduites par l'approche communicative, les auteurs décrivent les médias et le cinéma comme supérieurs au matériel écrit parce qu'ils permettent d'« entrer en contact avec la langue » (Porcher et Margerie 1981 : 24). Ils sont réalistes sur un plan langagier et donc permettent à l'apprenant d'envisager le comportement langagier des locuteurs natifs et l'ensemble des productions langagières non verbales. Au sens large, les films possèdent une grande « représentativité » de la culture en question (ibid : 19), une autre valeur qui répondait aux exigences de l'approche communicative visant à unir l'apprentissage de la langue et de la civilisation. Quoique l'image filmique soit différente du monde et ne peut pas être considérée comme réalité, l'apport culturel et civilisationnel du cinéma est indéniable. En ce sens, quand nous voulons montrer un aspect socioculturel du pays, voire des éléments de la vie quotidienne, les conventions, valeurs ou le savoir-vivre, le support cinéma se révèle supérieur aux autres supports, notamment pour sa « vraisemblance », sa nature polysémique et divertissante.

Avec l'émergence de la perspective actionnelle et sa préconisation dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001), la valeur didactique du film sera attestée sous la forme de compétence en « réception audiovisuelle ». Dans le CECRL nous trouvons une brève énumération d'activités de réception audiovisuelle :

- *suivre des yeux un texte lu à haute voix*
- *regarder la télévision, une vidéo ou, au cinéma, un film sous-titré*
- *utiliser les nouvelles technologies (multimédia, cédérom, etc.)*

(Conseil de l'Europe, 2001 : 59)

Suivant la liste, une grille avec les capacités audiovisuelles à développer selon le niveau langagier de l'apprenant est donnée :

COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS	
C2	Comme C1
C1	Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.
B2	Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés. Peut comprendre un documentaire, une interview, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard.
B1	Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que brèves interviews, conférences et journal télévisé si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée. Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.
A2	Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel. Peut suivre les rubriques du journal télévisé ou de documentaires télévisés présentés assez lentement et clairement en langue standard, même si tous les détails ne sont pas compris.
A1	Pas de descripteur disponible.

1.1. Tableau des descripteurs du CECRL pour les capacités audiovisuelles. (Conseil de l'Europe, 2001: 59)

En ligne avec le développement et la multiplication des nouvelles technologies et dispositifs médiatiques (notamment Internet) dans les années 2000, le CECRL reconnaît l'importance des médias dans la vie quotidienne des apprenants ainsi que leur potentiel pédagogique dans la transmission des faits socioculturels et langagiers.

Grace à Internet, un grand nombre de contenus audiovisuels est aujourd'hui accessible aux enseignants et aux apprenants en un seul clic. Cela dit, les ouvrages qui donneraient aux enseignants de grandes lignes pédagogiques à suivre dans les classes des langue sont plus nécessaires que jamais. Même si dans le domaine du FLE existent de nombreuses publications dédiées à ce sujet, les démarches pédagogiques pour le matériel audiovisuel sont souvent présentées de manière trop généraliste, sans prendre en compte la particularité du chaque medium. Par conséquent, nous trouvons les mêmes principes didactiques proposés pour tout le contenu audiovisuel, que ce soit un film, un journal télévisé ou une vidéo sur youtube. Cela devient encore plus problématique lorsque nous examinons le champ de la didactique de l'image, qui au sein du FLE recouvre non seulement l'audiovisuel mais aussi l'image fixe.

Cela dit, même si le cinéma en France est reconnu comme discipline artistique et enseigné comme une matière autonome dans les curriculums scolaires français (Laborde 2017 :

36), dans les classes de FLE il existe encore un fossé considérable entre l'instrumentalisation du cinéma et le fait de le considérer comme art qui mérite d'être l'objet d'apprentissage lui-même. À la suite de ces réflexions, nous tenons à présenter quelques fonctions didactiques du cinéma soutenant la légitimité de l'utilisation de ce médium en classe du FLE.

1.2. Fonctions didactiques de l'image filmique

Dans le contexte d'enseignement du FLE plusieurs travaux théoriques ont été effectués pour démontrer les fonctions et notamment les avantages de l'utilisation du support audiovisuel. Après leur analyse, nous avons pu relever trois fonctions clés de l'image filmique qui ont été mises en évidence par tous les auteurs :

- Facilitateur sémantique
- Stimulateur verbal
- Révélateur de l'interdépendance de la langue et de la culture.¹

Nous allons présenter en quelques lignes chaque fonction afin de mieux comprendre la polyvalence et la richesse de ce médium.

1.2.1. L'Image filmique comme facilitateur sémantique

L'image filmique permet la reconnaissance d'indices sémantiques multiples de la situation de communication présentée dans le cours, aidant ainsi les apprenants à accéder au sens de la situation de communication sans avoir besoin de comprendre tous les éléments langagiers. Or, comme le dit Françoise Demougain, l'image permet « un transcodage du sens étranger dans un sens iconique évident, directement accessible » (Demougain 2012 : 106). C'est pourquoi on voit souvent l'image filmique être utilisée en tant que document déclencheur, c'est-à-dire, dans la première étape de la séquence didactique, qui vise à introduire et faire entrer les apprenants dans la thématique globale du cours. L'approche actionnelle préconise cette structure de la séquence qui mènerait les apprenants vers la construction de compréhension progressive – du connu à l'inconnu - en s'appuyant sur les savoirs et savoir-faire des apprenants

¹ Cette terminologie est empruntée du travail de Françoise Demougain « Image et classe de langue: Quels chemins didactiques? » (2012) car elle nous a semblé la plus claire et complète. L'auteure applique ces fonctions à tous les types d'images, y inclus l'image filmique.

déjà acquis. La phase de repérage des dimensions plutôt pragmatiques donc sert à immerger les apprenants dans la situation de communication, à provoquer leur parole, facilitant ainsi l'activation et l'investissement de leurs capacités linguistiques qui serviront de base à l'introduction et au développement de nouveaux éléments langagiers.

Dans le contexte de l'atelier cinéma que nous avons mené, j'utilisais souvent des bandes annonces comme document déclencheurs, notamment pour introduire des films dont l'analyse était faite pendant plusieurs séances. C'était l'occasion de susciter la curiosité des apprenants, les encourager à prendre la parole, faire des hypothèses et deviner ensemble quelques informations essentiels sur le film (date de création, nationalité, genre, acteurs, la problématique...). Cette phase d'anticipation s'est montrée essentielle pour la motivation et la confiance des apprenants, rendant la suivie et la compréhension du film entier plus aisé. En ce sens, elle a également permis de minimiser et dédramatiser la frustration chez les apprenants lorsque les paroles dans le film n'étaient pas immédiatement ou entièrement comprises.

1.2.2. L'image filmique comme motivateur verbale

L'image filmique est de nature polysémique, elle ne signifie rien en dehors du contexte et d'une démarche interprétative (Demougain 2012 : 112). Cette caractéristique de l'image sollicite donc la pluralité des lectures, les divergences interprétatives au sein de la classe, qui, en revanche, ouvrent la voie à la réflexion personnelle et stimulent l'expression orale des apprenants. En outre, l'image filmique possède une nature narrative, elle raconte des histoires, d'où sa dimension ludique qui donne plaisir aux apprenants: « point n'est besoin de grandes analyses pour savoir qu'il y a un plaisir enfantin de l'homme à écouter dire des aventures de quelque nature qu'elles soient. » (ibid : 105). L'image filmique fonctionne donc comme vecteur de l'imaginaire des apprenants incitant leur curiosité et la volonté de s'impliquer et de partager son avis. Cela étant dit, l'impact émotionnel que l'image filmique a sur les spectateurs est bien connu et souligné par de nombreux auteurs. Selon Compte, l'implication affective de l'apprenant constitue « l'une des forces-moteurs de l'apprentissage » (Compte 1993 : 21), ce point s'appuyant sur la ligne de pensée des didacticiens « cognitivistes », qui ont beaucoup insisté sur le fait que la stimulation sensorielle, affective et imaginaire des apprenants permettait d'augmenter la quantité et la qualité de leurs apprentissages.

Enfin, il va sans dire que le film fait aujourd'hui partie des médiums les plus aimés et consommés par les apprenants. Issu de la culture populaire et du divertissement, c'est un stimulus excitant et amusant qui les engage émotionnellement et intellectuellement et peut donc fournir un apprentissage de la langue plus intuitive, interactive et implicite qui est fortement valorisée par les pédagogues contemporains.

1.2.3. L'image filmique comme révélateur de l'interdépendance de la langue et de la culture

« Enseigner une langue hors de son environnement culturel, c'est en faire une langue mortelle » (Lambert 1994 : 35) – c'est une idée déjà évoquée par les didacticiens du FLE des années 70, qui ont vu le développement des compétences socio-culturelles chez les apprenants aussi importantes que des compétences langagières. Comme nous l'avons appris de la linguistique structurale, la langue est une construction culturelle, un code qui reflète la conscience de la communauté qui la parle. En ce sens, la langue est intrinsèquement liée à la culture, les deux se nourrissent et se reflètent, étant ensemble en constante évolution et mutation. D'où le concept de « langue-culture » dans la didactique du FLE qui met en avant la forte interdépendance de ce rapport.

Le film en tant que médium qui offre la possibilité de percevoir la langue dans tous ses états et dans des situations de communication proche du réel (nous le savons, l'image filmique est toujours une construction produite par quelqu'un et non pas un reflet de nature), se montre alors comme un « vecteur particulièrement efficace de la langue-culture » (Demougain 2012 : 104). En effet, le film porte « des marques, des traces, des indices des certains aspects anthropologiques relativement caractéristiques d'une époque, d'un milieu, d'un lieu (...) » (Porcher et Margerie 1984 : 87) ainsi que des mythes et des stéréotypes manifestes et latents (Demougain 2012 : 105). Les films permettent donc à l'apprenant de découvrir les implicites culturelles, les conventions sociales, des représentations et des traits identitaires collectifs de la communauté parlante, qui lui seraient autrement inaccessibles, à moins qu'il ne soit lui-même physiquement immergé dans celle-ci.

1.2.4. Apprendre à lire les images filmiques

Dans le contexte numérique actuel de prolifération des dispositifs d'images et de sons, nous pouvons dire que nous vivons à l'ère des langues et des communications audiovisuelles. Ceci dit, de plus en plus de manuels de FLE proposent le travail autour d'un support audiovisuel, cependant, cette « lecture » du contenu audiovisuel reste souvent sur la surface, n'allant pas au-delà de la transparence référentielle du contenu proposé. Dans le cas des supports cinématographiques, cela se traduit en focus majoritairement mis sur l'histoire les personnages, alors que le contexte socio-historique du film, sa production et ses réceptions diverses se voient rarement abordées. Par conséquent, nous nous contentons souvent d'interprétations trop réductrices et simplistes, et manquons ainsi l'occasion d'aborder le débat et les questions plus complexes sur les modalités de représentations audiovisuelles, sur les dimensions symboliques et sous-jacents du film, ou bien le contexte plus large de l'industrie cinématographique et culturelle en France. Comme le dit Barbara Laborde : « (...) ni le film ni le cinéma n'existe par essence sans leur matérialité médiatique et leur réalité socio-économique. » (Laborde 2017 : 73).

Compte tenu la complexité des images médiatiques, Frédéric Lambert réclame l'importance de la formation des enseignants de langue « à l'analyse des messages de la culture de masse et à une sémiologie des messages mixtes », en soulignant que, contrairement au croyance populaire, l'image est « toujours une langue étrangère » et non un « langage universel » (Lambert 1994 : 35). Dans cette lignée, nombreux sont auteurs qui ont reconnu l'importance de développement des capacités de lecture d'images chez les apprenants, ayant pour but d'inciter une réflexion personnelle et un recul critique envers l'imagerie médiatisée. Porcher et Margerie, par exemple, parle de la nécessité d' « éduquer » et « cultiver » le regard (Porcher et Margerie 1981 : 93), Frédéric Lambert préconise « l'apprentissage du vocabulaire esthétique » (Lambert 1994 : 36), alors que Demougain utilise la notion de « compétence lectorale (spectatoriale) » qu'elle ensuite définit comme « la capacité à comprendre l'image en acte et non pas comme un objet figé, ossifié. » (Demougain 2012 : 114).

Ce dernier est en lien avec les idées présentes dans l'œuvre de Barbara Laborde, qui met en valeur l'approche « médio-pragmatique » (Laborde 2017) à l'enseignement du cinéma. Cette approche a pour but de révéler aux apprenants les conditions de l'émergence du sens que l'on fait du film, et de les faire prendre conscience de l'incomplétude de toute lecture, car elle est toujours conditionnée par celui qui regarde. Pour citer l'auteure : « le sens n'est pas dans le film, mais dans la manière dont le spectateur le reçoit, lui-même pris dans ses coordonnées

socio-culturelles » (ibid : 112). En ce sens, la manière dont on perçoit les images est également le produit d'une éducation, de l'intériorisation de certains schèmes perceptifs, et de notre expérience personnelle (Demougain 2012). Nous pensons que cette approche à l'enseignement de l'image permet une posture interprétative plus active et plus vigilante de la part des apprenants, les rendant plus conscients de leur propre regard et conditionnement, et par conséquent des conditions qui ont fait naître le film en question.

La critique de film est l'un des exemples les plus courants qui montrent différentes interprétations d'œuvres cinématographiques. Lors d'une séance de l'atelier cinéma, nous avons proposé aux apprenants à lire plusieurs critiques sur le film que nous avons regardé ensemble et leur ont demandé de les commenter et ensuite écrire leur propre critique. La confrontation des apprenants aux points de vue divers, soit des autres apprenants soit des critiques s'est montrée particulièrement stimulant pour le développement de leur propre réflexion. Dans les écrits, nous avons pu voir certains légèrement changer leurs premières réflexions et volontairement incorporer les pensées d'autres étudiants ou celles vues dans les textes critiques.

Enfin, selon Demougain, « c'est moins l'image qui doit être modifiée par le regard que le regard par elle-même » (ibid : 112). Cette rencontre avec l'image et la hétérogénéité des regards permet aux apprenants de faire une sorte d' « ethnologie de soi-même » et ouvre la possibilité de « passer d'une compétence lectorale à une compétence interculturelle. » (ibid : 114). La confrontation de différents points de vue dans la classe permet donc aux apprenants de reconnaître et d'intégrer de nouvelles représentations, voire de changer leur point de vue. Dans le contexte de l'enseignement du cinéma, cette approche pragmatique qui reconnaît des « différentes communautés interprétatives » (Stanley Fish 1976) et l'importance du contexte socio-historique des films se montre en effet plus révélatrice des réalités et des nuances de la culture française.

Cette courte présentation des trois fonctions didactiques de l'image filmiques (auxquelles nous avons ajouté la quatrième – le développement de la compétence lectorale), avait pour but de montrer la légitimité du cinéma en tant qu'objet d'apprentissage dans la classe de FLE. Contrairement aux autres supports (e.g. le texte, la chanson, les bandes-dessinées), le film par sa nature audiovisuel et polysémique sollicite chez les apprenants triple compétence : linguistique, socio-pragmatique et culturelle. Il est un support fortement aimé et apprécié par les apprenants, un support qui suscite la curiosité et l'apprentissage intuitive. Il met les apprenants au contact de la réalité de la langue et de la réalité du monde, et leur permet de

découvrir les implicites cultures, les représentations ainsi que les stéréotypes de la culture française. Nous nous sommes servis de ces réflexions pour notre recherche qui vise précisément à éclaircir l'importance et les répercussions de la dimension socio-culturelle du cinéma dans l'enseignement du FLE.

1.3. Enjeux du choix du corpus cinématographique

Lorsqu'il s'agit d'envisager quel type de film choisir pour la classe de FLE, les réponses de la part des chercheurs en didactique du FLE ne sont pas toujours à l'unisson. En effet, durant notre recherche, nous avons pu remarquer que dans le domaine du FLE existe un grand nombre d'ouvrages théoriques discutant de la didactique de l'audiovisuel, cependant, ce nombre baisse radicalement quand nous essayons de trouver des guides ou des manuels qui proposeraient et discuteraient des exemples concrets de didactisation des films. Ce manque apparaît être compensé dans l'espace Internet, qui est à ce jour saturé de sites web dédiés à la didactique du cinéma, proposant des films, des pistes et des fiches pédagogiques prêtes à l'emploi.

La consultation de ces sites pour s'inspirer ou pour incorporer certaines activités autour d'un film peut se montrer tout à fait utile, mais elle est sans intérêt si nous désirons élaborer une suite d'unités didactiques autour de plusieurs films afin d'introduire la culture cinématographique française de manière structurée, cohérente et progressive.

Le seul site qui offre une sorte de diaporama de la culture cinématographique française adapté aux besoins d'enseignants et d'apprenants de FLE et qui pourrait être utilisé comme un guide ou source d'inspiration pour la conception de l'atelier cinéma est « Apprendre le français avec le cinéma »². Dans ce site, l'auteure met à disposition des ressources variées à exploiter en classe (le public visé sont des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé) telles que : l'histoire du cinéma français, des thèmes divers liés à la culture cinématographique française (e.g. les femmes cinéastes, le festival de Cannes, remakes et adaptations littéraires, doublage et sous-titrage, critiques et magazines), les extraits et dialogues de films divers.

² Le site a été créé par une enseignante de FLE, Isabelle Servant, à partir de son cours « French cinema » qu'elle a tenu au sein du département de Français Langue Étrangère à l'Université de Stanford. Le site est consultable sur ce lien : <http://www.cinemafrancais-fle.com/>

Même si nous avons pu constater une très bonne qualité des fiches pédagogiques (les activités sont assez variées et permettent le développement des compétences linguistiques et socioculturelles des apprenants), le choix des films se révèle assez réducteur. En effet, l'auteure ne propose que des films de fictions qui ont connu un grand succès en France et à l'international. Parmi eux nous trouvons notamment *Amélie Poulain* (2001), *La Môme* (2007), *Coco avant Chanel* (2009) ou bien *La Haine* (1995). Il s'agit des films que nous voyons très souvent utilisés dans les classes de FLE car ils abordent des thèmes ou bien des « lieux communs » de la culture française que les apprenants reconnaissent immédiatement : l'amour, la chanson française, la mode, la banlieue.

Pendant l'une des conversations que nous avons eu l'occasion de mener avec des enseignants de FLE à l'Alliance française de Zagreb concernant l'usage des images stéréotypées dans la classe, nous avons pu entendre certains dire que les apprenants en fait « aiment les stéréotypes de la culture française » et ce sont précisément ces représentations qui leur ont donné envie d'apprendre le français. Force est de constater que ce genre de convictions contribuent au fameux « syndrome de Paris »³ où les personnes se retrouvent déstabilisées par le fossé culturel entre la réalité de la France et la vision idéalisée qu'elles s'en font à l'étranger.

Suivant ces constats, en tant qu'enseignants, nous devrions nous poser des questions suivantes : Quelle image de la culture française souhaitons-nous transmettre par les films ? Qu'est-ce que les apprenants apprennent des films qui véhiculent des stéréotypes ? Pensons-nous vraiment que les apprenants ne sont pas capables de comprendre ou ne souhaitent pas être exposés à des films qui offrent une vision différente et plus nuancée de la culture française ? Ce sont certaines des questions auxquelles cette recherche essayera à répondre. C'est également la raison pour laquelle nous n'avons pas abordé ici une liste exhaustive de critères de sélection des films, mais nous allons plutôt analyser quelques remarques générales sur les qualités que nous devrions chercher dans les films, notamment en faisant référence aux différences entre les films d'art et essai et les films grand public.

³ Un trouble psychologique lié à un choc culturel qui touche spécifiquement les touristes japonais quand ils visitent la capitale française. Le syndrome a été identifié dans les années 1980 par le Dr. Hiroaki Ota, psychiatre du centre hospitalier Sainte-Anne à Paris (Levy : 2004).

Vanoosthuyse a remarqué qu'en recourant aux contenus stéréotypés nous montrons en effet un manque de respect pour l'intelligence des apprenants (Vanoosthuyse 2018⁴). Pour lui, un bon support cinématographique est donc celui qui « motive l'étonnement, l'interrogation, la créativité et le débat, justement parce qu'il sort des stéréotypes », ou bien celui qui « exploite [les stéréotypes] mais permet aussi leur critique » (ibid.). Porcher et Margerie suivent cette conviction et mettent en valeur les images polysémiques ou bien « l'inhabituel » dans les films car il « est source de communication plus que l'évidence » et permet « une confrontation des interprétations » (Porcher et Margerie 1981 : 37).

Célèbre « passeur d'images » Alain Bergala aborde dans son œuvre influente *L'hypothèse-cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* les enjeux de la transmission du cinéma comme art et comme véritable objet d'apprentissage. Même si son livre ne touche pas strictement le domaine du FLE, certaines idées que nous avons pu y trouver résonnent avec celles des didacticiens du FLE. Selon lui, le visionnage du film doit présenter une occasion, une rencontre qui précisément met en question nos habitudes et représentations culturelles. Il met en avant donc la nécessité d'exposer les apprenants à l'altérité de l'œuvre d'art, aux films parfois incompréhensibles, qui « déséquilibrent » le spectateur, car seuls ces films sont véritablement formateur (Bergala 2002). Selon Alain Bergala, ce sont plutôt les films d'« art et essai » qui sont susceptibles d'étonner les apprenants et de leur donner une vision plus complexe du monde que les films grand public.

Nous pouvons trouver des remarques similaires chez Demougain et Dumont qui disent que « le seul recours aux films dits commerciaux présente un inconvénient certain [...] : ces films présentent en réalité, de manière anecdotique, un aspect partiel du déjà existant [...]. Autrement dit la complexité du réel paraît occulté, voire déformée » (Demougain et Dumont 1999 : 35-36). Le problème avec les films grand public est donc qu'ils montrent souvent des aspects de la réalité de manière assez banale, voire inexacte, ou bien par le biais des stéréotypes dont nous avons déjà parlé. Il convient alors « privilégier les séquences où la richesse culturelle est avérée » (ibid. 37). Geneviève Zarate, par contre, pense que le recours aux stéréotypes dans une classe de langue pourrait présenter une opportunité de les faire évoluer ou bien s'inverser : « les lieux communs, les préjugés, les connaissances sommaires sont des matériaux riches à condition d'être l'objet d'une lecture distanciée, au second degré » (Zarate 1986 : 48 – 49).

⁴ Cours de Didactique de l'image tenu au sein du Master 1 Didactique du FLE à l'Université Sorbonne Nouvelle, Année 2017-2018

Certains auteurs comme Vanoosthuyse condamne l'approche qui vise à limiter ou prescrire l'usage de certains types de films dans la classe, en disant qu'« il n'existe pas de corpus 'naturels' ni de films 'obligés' : la constitution du corpus est toujours le résultat d'un choix de l'enseignant, et c'est à lui d'être actif dans ce choix et d'être responsable, c'est-à-dire de pouvoir justifier son choix par la formulation d'enjeux intellectuels, d'objectifs et d'activités pédagogiques » (Vanoosthuyse 2018). Cette perspective strictement didactique nous la trouvons aussi chez Barbara Laborde dans son œuvre *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*. Comme Vanoosthuyse, elle n'exclut pas à priori l'utilisation de certains films dans la classe, qu'ils soient commerciaux ou non. Elle propose par contre le choix des films en fonction des objectifs pédagogiques que l'enseignant se pose : « ceux qui servent le mieux le projet qu'on leur assigne (plaisir, communication, divertissement, choc esthétique, savoirs à transmettre, projets pédagogiques, enseignements culturels etc.) seront considérés comme ayant le plus de valeur dans le cadre de ce projet » (Laborde 2017 : 76). A cet égard, « tout peut être objet d'étude, à condition d'être au centre d'un projet pédagogique clair. » (ibid.)

Cependant, les deux auteurs ne manquent pas d'ajouter d'autres critères auxquels il faut penser, ce qui du coup complique encore une fois cette affaire de choix. Chez Vanoosthuyse nous lisons ainsi que l'enseignant devrait proposer un film dont il est certain « que les apprenants n'ont jamais rien vu de pareil et n'auront pas l'occasion de rien voir de pareil en dehors du cours » (Vanoosthuyse 2018). Compte tenu ce critère, nous pouvons discuter de la légitimité et de l'utilité des films commerciaux en classe de FLE. En effet, nous pouvons imaginer que certains de ces films les apprenants les ont déjà vu ou connaissent bien leur sujet, particulièrement si ces films ont eu le succès dans leur pays. Il nous semble que l'exploitation de ces films n'a pas un grand intérêt didactique car ils n'apportent aux apprenants rien de nouveau, d'intéressant ou d'« inhabituel » à découvrir.

Laborde à son tour évoque l'idée de Roger Chartier sur la hiérarchisation des œuvres cinématographiques basée sur « la richesse de l'articulation entre le passé et le présent »⁵. Selon cette idée « plus un contenu audiovisuel montre un lien avec le passé 'dynamique', actif, interrogé, plus il peut être considéré comme ayant une valeur intellectuelle, symbolique,

⁵ Cette idée est contenue dans la leçon donnée au collège de France: « Le passé au présent. Histoire et littérature », 20 octobre 2011, 11h – 12h, Cours Amphithéâtre Guillaume Budé – Marcelin Berthelot, cours filmé et disponible en ligne : <https://www.college-de-france.fr/site/roger-chartier/course-2011-10-20-11h00.htm>

culturelle, supérieure à d'autres » (Laborde 2017 : 76). Nous avons affaire ici encore une fois à un critère assez vague bien qu'intéressant, dans le sens que l'auteure hésite à développer davantage cette idée, voire à nous proposer des films qui répondraient à ce critère.

Si nous ajoutons à ces théories convergentes de nombreuses ressources dispersées dans les différents recoin d'internet, souvent d'une qualité douteuse et d'une sélection des films réductrices, nous serions idéalistes si nous pensions que tous les enseignants de FLE ont le temps et les connaissances indispensables sur le cinéma ou la culture française pour pouvoir trier et déchiffrer quels films répondraient aux critères de « richesse culturelle » ou « richesse de l'articulation entre le passé et le présent ». Cela dit, si nous avons à notre disposition des manuels de FLE dédiés à la mode, pourquoi ne serait-il pas envisageable de proposer des manuels dédiés au cinéma français et/ou francophone qui faciliterait le travail des enseignants, compte tenu particulièrement de la demande croissante des ateliers cinéma dans les écoles de langue.

Nous croyons que ce domaine a aussi un besoin crucial d'un guide ou un site pédagogique créés par des professionnels de ce domaine, qui aborderait les questions de l'enseignement du cinéma en classe de FLE de manière cohérente, structurée, consistante. Un guide qui proposerait une liste des films classiques et contemporains de genres différents à visionner, accompagnées de dossiers et fiches pédagogiques, de pistes à suivre dans l'analyse de film. Cela permettrait aux enseignants de découvrir la richesse de la production audiovisuelle et d'introduire dans leurs classes les films que les apprenants peut-être n'ont pas encore eu l'occasion de voir au cinéma ou à la télévision. Ainsi, nous créons l'occasion pour les apprenants de rencontrer différentes facettes de l'« imaginaire social » de la France. Un très bon exemple à suivre serait les sites comme Zéro de conduite⁶ ou Le Centre National du Cinéma et de l'image animée (CNC)⁷ qui proposent des ressources pédagogiques pour l'enseignement du cinéma dans le cadre scolaire français.

Pour conclure, nous ne pensons pas qu'il faille censurer les images et instaurer une liste définitive de films, cependant, le mantra « tout se vaut » qui apparaît très souvent dans ce champ ne semble même pas être productif. En effet, ce point de vue est souvent la raison pour laquelle

⁶ Le site partenaire du réseau Canopé dont le propos est de promouvoir une actualité éducative du cinéma dans différentes disciplines scolaires. Le site est consultable sur ce lien: <https://www.zerodeconduite.net/>

⁷ Le site est consultable sur ce lien : <https://www.cnc.fr/>

les enseignants ne voient pas le cinéma en tant que véritable objet d'apprentissage qui mérite d'être analysé pour ce qu'il est – un objet culturel et artistique - mais qui est plutôt utilisé comme simple prétexte de l'apprentissage, comme document déclencheur ou illustratif, ou bien pour la détente ou le divertissement des apprenants.

Chapitre 2 : Représentations sociales et histoire culturelle

2.1. Représentations sociales

2.1.1. Quelques définitions des représentations sociales

« Derrière l’insignifiance apparente des interactions sociales, derrière la routine, la trivialité du quotidien, circule l’implicite, signe d’une expérience muette du monde » (Zarate 1986 : 16), ainsi décrit l’auteure d’*Enseigner une culture étrangère* l’expérience d’appartenance à une communauté. En effet, le fonctionnement de toute communauté repose sur un principe de « consensus social » tacite où « les différents membres du groupes se reconnaissent parce qu’ils adhèrent à des représentations du monde et à des intérêts communs. » (ibid.).

À cet égard, si nous souhaitons appartenir à un groupe social, nous sommes censés « maîtriser les règles du jeu social » (ibid.) qui impliquent non seulement la connaissance de différentes références sociales ou de règles de savoir-vivre, mais aussi une adhésion à « une vision du monde », à un « ensemble d’opinions et de croyances qui se donnent comme indiscutables » (ibid.). Il s’agit de s’approprier des représentations sociales, ou bien des « ensembles de connaissances, attestées ou illusoire, relatives à l’environnement des individus » (Moliner 2001 : 8), qui présentent d’ailleurs un processus collectif par lequel « toute société construit la réalité qu’elle éprouve, afin de l’approprier, de l’affronter, de la dominer ou de s’en accommoder (Flament et Rouquette 2003) » (Filion 2005 : 3).

Ainsi, les représentations sociales offrent à l’individu « un cadre de référence lui permettant d’appréhender la réalité (Mugny, Quiamzade et Tafani dans l’ouvrage sous la direction de Moliner 2001) » (Filion 2005 : 3) et jouent un rôle important à la fois « dans la structuration du cadre culturel d’une société et dans la dynamique des acteurs » (Filion 2005 : 1). C’est en fait à travers les représentations que la société « produit son héritage culturel et le façonne continuellement » et qu’elle « puise dans cet héritage afin d’orienter son organisation perpétuelle. » (ibid : 2). Les représentations sont ainsi profondément ancrées dans la société et transmises en continu par les générations.

2.1.2. Représentations et stéréotypes dans la classe de FLE

Les représentations étant des éléments constitutifs des cultures nationales, elles prennent naturellement une place importante dans l'enseignement de la langue-culture étrangère. En effet, lorsque nous demandons aux apprenants à quoi la France leur fait penser, nous entrons déjà dans le champ des représentations. L'un des plus grands enjeux de l'enseignement de la culture étrangère est cependant de savoir reconnaître quand nous avons affaire à des représentations légitimes ou stéréotypées.

Pour clarifier la distinction entre les deux, nous allons brièvement aborder la notion du stéréotype. Selon Geneviève Zarate, le fonctionnement du stéréotype repose sur trois mécanismes :

- une opération de **simplification** et de **généralisation** qui conduit à reproduire la spécificité d'un groupe culturel ou d'un pays ;
- une opération de **qualification** qui consiste à décrire un groupe culturel ou un pays selon un nombre fermé d'attributs ;
- une opération de **catégorisation** qui signale les particularités symboliques propres au référent décrit sans s'appuyer sur la matérialité effective de ces différences.

(Zarate 1986 : 62-63)

La représentation stéréotypée perpétue donc une image grossière d'une culture étrangère, celle qui est complètement détachée de la réalité objective. L'utilisateur du stéréotype oublie ou ne se tient pas compte de nuances et de différences entre l'individu et le collectif. Il procède à des généralisations qui fonctionnent sur le modèle « ce qui est juste pour le groupe l'est ipso facto pour l'individu » (Preiswerk et Perrot 1975 : 238.), en appliquant la même liste de traits réducteurs à tous les membres de la communauté.

Ces interprétations réductrices ne devraient pas être ignorées dans la classe de FLE. Bien au contraire, il est important de les aborder et les relever au sein de la classe pour qu'une réflexion plus nuancée puisse prendre place. L'objectif est de conduire les apprenants vers une approche plus distanciée, critique et objective de la culture française, à savoir une prise de conscience de la relativité des représentations et de la « vision ethnocentrique et manichéiste du monde » qui les sous-tendent (Zarate 1986 : 66). Or, nous devons garder à l'esprit qu'il est impossible de transmettre la culture étrangère dans sa totalité, voire de proposer une description absolument véridique de celle-ci ; l'observation d'une culture dépend toujours de la position qu'adopte celui qui observe (ibid : 37). Cela étant dit, les enseignants de FLE devraient non

seulement observer et prendre en considération les représentations que se font les apprenants, mais aussi les leurs.

2.1.3. Le cinéma comme représentation sociale

Dans son article « L’imaginaire cinématographique : une représentation culturelle » paru dans *Sociétés*, Christine Freitas Gurtfreind aborde le cinéma comme une « représentation de l’esprit en images » qui nous permet de « saisir l’endémique de la vie quotidienne : les désirs, les rêves, les aspirations des individus ; bref, le sensible. » (Freitas Gurtfreind 2006: 111). Selon elle, la spécificité du cinéma provient de « sa capacité subjective de montrer une réalité » (ibid : 112). Même si le rapport analogique au réel de l’image figurative implique une ressemblance objective avec la réalité (Demougain 2012 : 106), le cinéma est loin d’être une simple reproduction mécanique de la réalité. Il articule en fait une vision du monde extérieur individualiste et propre à son auteur.

Cette idée a été développée notamment par Edgar Morin dans son livre *Le cinéma ou l’homme imaginaire* où il comprend le cinéma en tant qu’une « articulation entre le système socioculturel et l’imaginaire » (Freitas Gurtfreind 2006 : 113) qui implique non seulement l’univers personnel et socioculturel du cinéaste mais aussi celui du spectateur. D’un côté, nous avons le cinéaste dont l’œuvre reflète son expérience du monde, et qui dans la « reconstruction rhétorique du réel » ouvre l’espace symbolique dans lequel se mêlent les faits culturels et les valeurs connotées (Demougain 2012 : 106). De l’autre côté, nous avons le spectateur dont la compréhension du film repose également sur ses propres représentations et caractéristiques socioculturelles.

À cet égard, l’interprétation du film que se fait le spectateur n’est pas toujours en accord avec celle du créateur ; le spectateur construit « sa propre narration qui lui permet de comprendre le récit » (Freitas Gurtfreind 2006 : 113). Il ne faut pas oublier que le regard est toujours culturellement déterminé et qu’un même film n’est pas reçu partout de la même façon (ibid : 118). Cette prise de conscience de la relativité du regard et de la « réalité » telle qu’elle est présentée dans les films dits « réalistes » nous a semblé essentielle pour notre recherche, et a présenté l’un des objectifs (et défis) pédagogiques majeurs de l’atelier cinéma mené à Zagreb.

2.2. Histoire culturelle

2.2.1. De l'histoire traditionnelle à l'histoire culturelle

L'un des courants en sciences sociales qui a profondément changé notre façon d'étudier l'histoire de la réalité sociale et ses représentations était la Nouvelle Histoire. L'héritier de l'école des *Annales* française⁸, ce nouveau courant historiographique se développe dans les années 1970 avec le but d'élargir le champ de l'histoire au-delà de ses anciennes marges, à savoir de promouvoir l'esprit interdisciplinaire ou pluridisciplinaire qui réunirait les historiens avec les professionnels d'autres champs (l'économie, la sociologie, l'anthropologie et la psychologie) dans l'étude des faits historiques et sociales. Contrairement à l'histoire traditionnelle, dite « événementielle », qui a vu le passé comme une chaîne de « grands événements » politiques, militaires et diplomatiques, la Nouvelle Histoire s'est intéressée à l'ensemble de la vie sociale en couvrant les thèmes tels que la vie au travail, les structures familiales, le système éducatif, les habitudes alimentaires, les croyances et les attitudes, à savoir un éventail de phénomènes provenant de la vie quotidienne (Zarate 1986 : 42 – 43)

Selon Fernand Braudel, l'une des figures les plus éminentes de l'école des *Annales*, l'histoire traditionnelle était attentive « au temps bref, à l'individu, à l'événement » et nous a « depuis longtemps habitués à son récit précipité, dramatique, de souffle court » (Braudel, 1958 : 727). Ce récit « de courte durée » qui met en avant les événements « à oscillations brèves, rapides, nerveuses » (Braudel 1969 : 12) ressemble fortement à celui du journaliste ou chroniqueur (ibid : 728). Braudel condamne l'histoire événementielle et introduit une nouvelle approche à l'étude de l'histoire qui met en avant une description plus nuancée des structures et phénomènes de la vie quotidienne. Or, il propose l'analyse quantitative des phénomènes située dans la « longue durée » (ibid : 727) qui permettrait de mieux comprendre le contexte, les mécanismes de fonctionnement, les tendances et les schémas historiques d'un objet étudié. Comme le dit Philippe Ariès : « L'observateur d'aujourd'hui s'il veut parvenir à une connaissance qui échappait aux contemporains, doit donc dilater son champ de vision et l'étendre à une durée plus longue que celle qui sépare deux grands changements successifs » (Ariès 1975 : 12)

⁸ L'école marque ses débuts avec la parution de la revue *Annales* en 1929 sous la direction de Marc Bloch et Lucien Febvre.

C'est alors au sein de la Nouvelle Histoire ou bien de « l'histoire des mentalités »⁹ que nous voyons les représentations en tant que phénomènes de « longue durée » devenir un vrai objet d'étude: « L'histoire des mentalités ne peut se faire sans être étroitement liée à l'histoire des systèmes culturels, systèmes de croyances, de valeurs, d'équipement intellectuel au sein desquels elles se sont élaborées, ont vécu et évolué. » (Le Goff 1974 : 89).

La théorie et la méthodologie développées dans le cadre de l'histoire des mentalités seront fondamentales pour l'histoire culturelle, qui en France apparaît comme une discipline à part au tournant des années 1960-1970. Elle est dès lors définie comme « une histoire sociale des représentations » dont l'objet est « l'ensemble des représentations collectives propres à une société (Ory 1987 : 68). Ce domaine n'est pas cependant unifié. Elle est aujourd'hui structurée principalement autour de divers objets de recherches (les politiques et institutions culturelles, les patrimoines, les industries culturelle, le livre, les médias, la presse, l'audiovisuel, les imaginaires sociaux, les sensibilités), où l'accent est mis sur les phénomènes de médiation, de circulation et de réception des objets culturels (Poirrier 2015 : 332). Ces questionnements la mettent souvent en dialogue avec différentes disciplines cousines, notamment la sociologie de la culture, l'anthropologie culturelle et avec l'histoire des arts au sens large (ibid : 333).

L'une des préoccupations majeures de l'histoire culturelle est le relativisme (Ory 1987 : 72), à savoir que l'historien doit toujours avoir conscience de « la polysémie des objets représentatifs » (lecture plurielle) et le fait que « chacun desdits objets est daté et situé » (lecture conjoncturelle) (ibid). Autrement dit, chaque étude historique nécessite une lecture contextualisée, un recul qui place l'historien dans la position de l'étranger. Il peut ainsi « relativiser un point de vue des témoins directs et englober dans son analyse les significations implicites trop évidentes pour qu'elles puissent être objectivées par les contemporains de l'époque » (Zarate 1986 : 46).

En ce sens, quand nous parlons de l'histoire d'un pays, il ne faut pas oublier qu'elle peut être objet de versions différentes (ibid : 50). C'est notamment le cas avec les histoires nationales, où, dans le contexte de la France, l'écriture officielle de l'histoire a visé d'instituer un sentiment patriotique et d'unité nationale (ibid.).

⁹ L'histoire des mentalités apparaît d'abord dans l'œuvre de Marc Bloch et Lucien Febvre dans les années 1920-30. Après avoir été surpassée par l'histoire économique et sociale, elle resurgit dans les années 1960-70 avec la troisième génération de l'école des Annales, à savoir les représentants de la Nouvelle Histoire (Hulak 2008).

2.2.2. Histoire(s) du cinéma

Suivant les leçons des nouveaux historiens, lorsque nous parlons de l'histoire du cinéma, nous devons garder à l'esprit qu'il n'existe pas une seule histoire ni une seule façon de parler de l'histoire du cinéma. En effet, nous pouvons distinguer trois modèles traditionnels de l'histoire cinématographique qui se superposent jusqu'à ce jour : l'histoire techniciste, l'histoire cinéphile et l'histoire encyclopédique (Gauthier 2007). L'histoire techniciste, émergée déjà dans les années 1890, vise à décrire l'histoire du cinéma à travers des étapes du développement des appareils et inventions relatifs au cinéma. Dans cette approche de l'histoire du cinéma, le cinéma n'est pas vu comme art, il est plutôt « l'aboutissement de recherches scientifiques dont les conséquences sont multiples : utilisation du cinéma à des fins savantes, applications pédagogiques, développements spectaculaires dans le cadre de ce que l'on appelle alors le 'cinéma-théâtre'. » (ibid : 11).

Les cinéphiles dont les écrits apparaissent à la fin des années 1910, voyaient l'histoire du cinéma comme un « prolongement de l'exercice critique » (ibid : 12). La finalité étant de promouvoir et de faire reconnaître le cinéma en tant qu'art. Ces œuvres étaient focalisées majoritairement sur « l'évolution esthétique » (ibid : 13) du cinéma, à savoir sur l'analyse des auteurs, leurs styles et la circulation des genres. Cependant elles étaient très souvent imprégnées de jugements de goût où certains cinéastes étaient fortement valorisés et d'autres condamnés « à l'oubli » (ibid : 13). Enfin, l'histoire encyclopédique se développe avec la parution des archives et des cinémathèques dans les années 1920 et 1930 qui ont permis l'accès à la documentation nécessaire pour ce type de travail. Son exemple le plus connu est *Histoire générale du cinéma* (1946) de Georges Sadoul, une œuvre essentielle sur l'histoire du cinéma mondial recueillant un éventail de documents et témoignages (ibid : 14).

D'après Robert Mandrou, l'un des promoteurs de l'histoire des mentalités et l'un des premiers auteurs qui abordent le cinéma dans le contexte de la Nouvelle Histoire, le problème avec ces modèles est qu'ils ne permettent pas de comprendre le rôle du cinéma dans la civilisation (Mandrou 1958 : 141). En effet, le cinéma est un art « qui est plus qu'un art » (ibid : 140) ; c'est avant tout un spectacle dans lequel se lient et se mêlent l'art, l'industrie et la société (ou bien les spectateurs). Par rapport aux historiens cinéphiles Mandrou note qu'ils devraient dépasser « ce niveau biographique et ces comparaisons au fil des œuvres qui ne vont pas plus

loin que l'analyse ou la psychanalyse des vie littéraires », qui fait enfin que l'histoire du cinéma ressemble plutôt à « une certaine histoire littéraire » (ibid.).

L'approche de l'histoire du cinéma telle qu'elle est proposée par l'histoire culturelle envisage le cinéma comme un fait culturel, « un ensemble de pratiques, sociales, économiques et culturelles, produisant à la fin des fins du culturel, i.e. le film. » (Gauthier 2007 : 16), où il n'est « plus seulement question de films, mais aussi de salles, d'exploitants, de distributeurs, de *médiateurs* enfin (critiques et cinéphiles) » (ibid : 15).

L'histoire culturelle donc s'intéresse à tout ce qui environne le cinéma, à un système complexe de production et de réception des films, visant à « briser les modèles traditionnels de hiérarchisation des films et d'écriture de leur histoire » (ibid : 17). Elle cherche, par exemple, à comprendre, à élaborer et à déconstruire les grands concepts cinématographiques tels que « l'auteur », « l'école nationale », « le classique cinématographique », « le patrimoine cinématographique » en prenant en compte le contexte de leur émergence et leur évolution.

Dans le contexte du cinéma national, ou bien du cinéma français qui fait l'objet de notre recherche, cette démarche permet de découvrir la culture cinématographique française, et à travers elle, la culture et l'histoire françaises au sens large. Le cinéma est ainsi envisagé comme un lieu privilégié de mémoire collective (Brunetta 2006) et comme un vecteur de transmission et d'affirmation d'une identité nationale. Il nous permet de revenir et de comprendre le passé. Or comme le dit Ory :

C'est parce que le cinéma ne se limite pas aux films, c'est parce que le film ne se limite pas au long métrage, bref c'est parce que le cinéma n'est pas fait par des cinéphiles pour des cinéphiles que son histoire ne peut être seulement une histoire de l'art mais qu'elle est aussi celle d'un spectacle – ce qui n'est aucunement synonyme – celle d'une société, celle d'une nation. (Ory 2004 : 7-8)

2.2.3. Histoires culturelles et cinématographiques dans la classe de FLE

Dans le contexte de l'enseignement du FLE, le cinéma par sa capacité à témoigner et à raconter des histoires s'avère ou outil précieux de médiation interculturelle. Il permet de donner un aperçu des aspects de la culture et l'histoire françaises à travers différentes époques. Chaque film cependant raconte une histoire particulière qui est fondée sur la vision qu'a l'auteur du monde. En effet, c'est cette vision particulière qui fait du cinéma une forme d'art et non pas une synthèse documentaire de la réalité. Cette leçon de relativité des récits culturels et historiques que le cinéma donne est l'une des raisons pour lesquelles l'enseignement du cinéma en classe de FLE devrait être encouragé. Cependant, lorsque nous constituons notre corpus cinématographique, nous sommes obligés de choisir parmi des milliers de récits et de visions, constituant ainsi nous-même une certaine histoire culturelle de la France qui sera transmise aux apprenants. En ce sens, lors du choix d'un film pour un cours de français, une attention particulière doit être portée non seulement à « ce qui » est montré, mais aussi à « comment » il est montré, étant donné que le même sujet peut être présenté de différentes manières. Une bonne pratique qui révèle cette pluralité des regards serait d'aborder deux ou plusieurs films qui abordent le même sujet de manière complètement disparate.

Enfin, nous pensons que l'étude de l'œuvre audiovisuelle doit toujours être accompagnée d'un processus de contextualisation. Souvent la pratique de visionnage des films en classe de FLE se limite à une vérification de la compréhension des éléments linguistiques contenus dans le film, réduisant ainsi cette riche ressource à un simple support pour l'apprentissage de la langue. Sans contexte, l'apprenant n'a pas d'outils lui permettant de prendre un recul critique par rapport à la vision du monde qui y est proposée et ainsi éviter le décodage naïf de la réalité étrangère. Or, « plus un document est contextualisé, plus la réflexion personnelle de l'élève est sollicitée. » (Zarate 1986 : 110), l'objectif étant que l'apprenant apprenne à « démonter l'absolu de tout propos en le rapportant à la position sociale et aux enjeux de celui qui l'énonce » (ibid.).

De ce fait, il convient que le visionnage du film soit accompagné d'un travail sur le contexte du film, voire sur les questions de production et, si possible, de réception, qui permettent de situer le film dans le contexte plus large de la culture et l'histoire cinématographique française (e.g. fiche technique contenant le nom de réalisateur, l'année et le pays de production, le genre, les récompenses, la réception critique et publique...).

De cette manière nous dirigeons les apprenants vers une compréhension plus subtile de l'œuvre cinématographique, celle qui prend en compte « les intermédiaires » opérant entre le contenu

audiovisuel et le spectateur, celle qui va vers la « désacralisation de l'œuvre elle-même » et que nous considérons dès lors comme une « conjoncture et non plus comme un texte immuable à déchiffrer » (Laborde 2017 : 74).

Chapitre 3 : Les choix terminologiques

La pertinence du support cinéma en classe de FLE tient particulièrement au fait que, depuis son invention par les frères Lumière en 1895, il existe en France une importante culture et industrie cinématographique. L'objectif de notre atelier cinéma à Zagreb était d'introduire les apprenants à l'histoire du cinéma français avec une attention portée à la fois aux films dits d'art et essai et à ceux dits grand public. Ce chapitre offre une réflexion et un éclairage des notions mentionnées, à savoir « le cinéma français », « film d'art et essai » et « film grand public ». Il s'agit de notions très souvent utilisées dans le discours public, mais dont les définitions restent floues, voire divergentes, selon les points de départ d'auteurs. Cela étant dit, les réflexions présentées ci-dessous adoptent également l'une des nombreuses perspectives possibles sur ces notions.

3.1. La nationalité du film

L'apparition de la notion « cinéma des nations » en France est largement le fruit des préoccupations tant économiques que politiques induites par la crise de l'industrie cinématographique française après la Première Guerre mondiale. C'est en effet le moment où le cinéma américain pour la première fois prime sur le cinéma français - jusque-là la plus puissante industrie du monde – profitant de l'interruption totale de production en France. Dans l'envie de restaurer leur pouvoir économique et culturel, les professionnels et les critiques cinématographiques français se voient recourir au discours nationaliste, en réclamant la refondation de l'art cinématographique, qui serait fortement ancré dans la nation et qui serait « authentiquement français » (Gauthier 2004 : 63). Dès lors sont associés réussite artistique et identité nationale (ibid : 62), autrement dit, plus une œuvre porte des traits identitaires de son pays d'origine, plus grande est sa valeur artistique. Ce système de valorisation et de classification de styles artistiques en fonction de leur pays d'origine provient directement de Beaux-Arts, et en ce sens il présentait l'un des moyens de légitimation du cinéma comme septième art (ibid : 77).

Malgré cette résistance à des films américains dits « universels » dans les premières années après la Grande Guerre, qui selon les critiques français avaient « une technique parfaite » mais à qui manquaient « toute originalité spirituelle vraiment nationale » (Rainaldy 1922), nous savons aujourd'hui que l'histoire du cinéma français est une affaire loin d'être purement française. En effet, elle est pour une part importante une « histoire de transferts

culturels » (Vanoosthuyse : 2018) due notamment au fort capital culturel de la France, à une histoire des relations politiques et économiques avec d'autres pays, ainsi qu'à une longue histoire des migrations. En ce sens, si nous retenons des critères habituels pour désigner la nationalité de film, nous verrons qu'avec les films français cette question est un peu plus complexe.

Si nous prenons le critère de nationalité de réalisateur, il faut prendre en compte qu'une partie non négligeable des films tournés en France et en français ont été réalisés par des réalisateurs étrangers, tels que Chantal Akerman (Belge), Roman Polanski (Polonais), Michael Haneke (Autrichien) ou Louis Buñuel (Espagnol), pour n'en nommer que quelques-uns. De l'autre côté, nous avons un certain nombre de réalisateurs français qui ont tournés des films à l'étranger, tels que Jean Renoir ou René Clair qui ont eu une carrière aux États-Unis. Si nous choisissons le critère financier, il faut considérer comme français un éventail de films réalisés à l'étranger et par des étrangers avec l'aide de capitaux français, ainsi qu'un nombre considérable de films tournés en France qui étaient financés par des capitaux étrangers (coproductions).

Ces exemples montrent le caractère intrinsèquement « transnational » du cinéma français (ibid.), le caractère provenant de l'histoire interculturel de la France qui reste jusqu'à ce jour un creuset d'échanges politiques, économiques et culturels, tant au niveau européen que mondial. Lorsqu'il s'agit de choisir un film français pour la classe de FLE, rien n'empêche d'aborder un film réalisé par un auteur étranger tant que le film est en français et que les apprenants peuvent apprendre quelque chose sur la culture française. Force est de constater que cette approche présente également une occasion d'aborder la question des migrations et de l'interculturalité en France, voire la question de nationalité du film elle-même.

3.2. Le cinéma d'art et essai

Dans les années 1950, un mouvement de soutien aux salles de cinéma exposant des films différents du conventionnalisme de l'époque s'est organisé et a donné naissance à la notion de « cinéma d'Art et Essai ». Ce mouvement – dirigé par l'Association française des cinémas d'Art et Essai (AFCAE) qui en effet fait naître l'expression l'Art et Essai (Bourgatte 2012 : 113) - est rapidement reconnu par les pouvoirs public, notamment par le Ministère de la Culture sous la direction d'André Malraux et par le Centre nationale du cinéma et de l'image animée (désormais CNC), avec un système de classement des salles de cinéma et de soutien financier bientôt instauré. Le label Art et essai et le soutien financier sont accordés aux cinémas exposant suffisamment de films labélisés Art et Essai, notamment en fonction de la diversité et de l'innovation de la programmation.

Selon le décret du 2002¹⁰, l'œuvre Art et essai est celle répondant à au moins l'une de ces caractéristiques :

- œuvre ayant un caractère de **recherche** ou de **nouveauté** dans le domaine cinématographique ;
- œuvre présentant d'incontestables qualités mais **n'ayant pas obtenu l'audience qu'elle méritait** ;
- œuvre reflétant la vie de pays dont la production cinématographique est peu diffusée en France ;
- œuvre de reprise présentant **un intérêt artistique ou historique**, et notamment considérée comme « **classique de l'écran** » ;
- œuvre de courte durée tendant à renouveler, par sa qualité et son choix, le spectacle cinématographique.

Peut à titre exceptionnel être considérée comme une œuvre d'art et d'essai :

- œuvre récente ayant **concilié les exigences de la critique et la faveur du public** et pouvant être considérée comme apportant une **contribution notable à l'art cinématographique** ;
- œuvre **d'amateur** présentant un caractère particulièrement remarquable.

¹⁰ Décret n° 2002-568 du 22 avril 2002 du ministre de la Culture portant définition et classement des établissements de spectacles cinématographiques d'art et d'essai. Le document est consultable sur ce lien : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2002/4/22/2002-568/jo/texte>

À l'aune de ces critères, un collège de 100 membres regroupant des professionnels du secteur cinématographique vote régulièrement sur l'ensemble des sorties cinématographiques afin de « recommander » un film pour le label Art et Essai (ibid : 113).

Nous nous servons de cette définition de film d'art et essai pour vérifier les hypothèses de notre recherche, en prenant en compte notamment le critère économique (réalisations n'ayant pas eu un grand succès commercial), le critère esthétique (réalisations non conventionnelles, ayant une forme cinématographique novatrice/créative), et le critère pédagogique (œuvre jugé « classique » du cinéma dont l'intérêt artistique et historique est reconnu).

3.3. Le cinéma grand public

Contrairement au film d'art et essai dont le statut est, comme nous l'avons vu, institutionnalisé en France, les définitions du cinéma grand public restent floues. Cela étant dit, il existe plusieurs points de vue ou critères à partir desquels il est possible de le désigner, les critères économique et esthétique étant le plus souvent utilisés. Nous entendons ainsi le plus souvent qu'un film grand public est celui qui a eu un grand succès commercial, qui sert au divertissement du public, mais qui n'offre rien de nouveau à l'art cinématographique, voire qui exploite les codes conventionnels du cinéma et offre une vision simpliste et stéréotypée de la réalité sociale. Pour éviter ce genre de généralisations, nous avons opté pour une approche qui part des modalités de production d'un film grand public et analyse ses répercussions sur la forme et le contenu d'œuvre. Nous allons présenter ici quelques remarques essentielles.

De manière générale, par le cinéma grand public ou « populaire » nous entendons, comme son nom l'indique, un cinéma « visant un public de masse » (Beurain, Passevant et Portis 2004 : 5). Cet objectif influence majoritairement la façon dont les films sont créés et présentés au public. Alors que la tradition du cinéma d'art et essai est fondée sur la liberté créatrice absolue d'auteur, le processus de création des films grand public est de manière générale assujéti aux influences externes, à savoir à un système complexe de production, distribution et promotion (ibid : 7). Des intérêts surtout financiers de ces facteurs externes ont en effet tendance à influencer, voire modifier le contenu et la forme du « produit » cinématographique afin d'attirer le public le plus large possible. À cet égard, le cinéma grand public est souvent assimilé au cinéma « commercial », dont nous trouvons les origines aux États-Unis et dans les grandes productions hollywoodiennes.

PARTIE II : PRÉSENTATION ET CONTEXTUALISATION DE RECHERCHE

Chapitre 1 : Présence du cinéma français en contexte éducatif croate

Dans ce chapitre nous examinerons la place du cinéma français dans le contexte éducatif croate. Nous parcourrons et analyserons l'état des lieux de l'enseignement du cinéma et particulièrement du cinéma français au sein des écoles primaires, des lycées et des universités, et ensuite au sein des Alliances françaises et de l'Institut français en tant que lieux de référence pour la promotion de la langue et la culture françaises.

1.1. Les établissements éducatifs publics

1.1.1. Les établissements de l'enseignement primaire et secondaire

Dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire national (écoles primaires, collèges et lycées), le statut du cinéma est encore très faible. Il est en effet très peu exploité en tant que support d'apprentissage et exceptionnellement en tant qu'objet d'apprentissage (Đorđić 2016 : 12). Dans le cadre de l'enseignement primaire il est intégré dans le cours de langue et littérature croates au sein des unités dédiées à l'éducation aux médias où il n'occupe que quelques séances, tandis que dans les lycées sa présence est presque inexistante, réduite au niveau facultatif. La présence du cinéma dans les classes dépend ainsi majoritairement de l'intérêt des enseignants pour le cinéma et de leur envie de l'intégrer dans le cours. Cela étant dit, jusqu'à ce jour il n'y a que quelques établissements de l'éducation secondaire en Croatie offrant « L'art cinématographique » comme cours facultatif (ibid.).

Outre le taux horaire insuffisant et le fait que le film n'a pas une place bien méritée dans les programmes de l'éducation secondaire, une autre raison de la mauvaise position du cinéma dans le système éducatif est le manque de formation des enseignants (ibid : 13).

En effet, bien qu'il existe des programmes de développement professionnel non institutionnels, les universités n'offrent généralement pas de cours de cinéma ni de méthodologie cinématographique pour les futures enseignants. Cela n'est pas seulement le cas pour les étudiants de croate mais aussi pour les étudiants de français (nous aborderons ce sujet plus en détail dans la section suivante).

Quant à la présence du cinéma français, dans le curriculum pour les écoles primaires¹¹ seul le visionnage des films des frères Lumière et de George Méliès (en tant que pionniers du

¹¹ Curriculum pour les écoles primaires publié par le Ministère de l'éducation, des sciences et des sports est consultable sur ce lien :

cinéma) est proposé au sein des cours de croates dédiés au cinéma. Outre la patrimoine cinématographique croate qui naturellement prend naturellement une place privilégiée dans le programme, c'est la cinématographie américaine qui est la plus représentée dans le programme, où nous avons pu voir des titres tels que *Spiderman 2* (Sam Raimi, 2004) et *Batman* (Tim Burton, 1989). Quel est l'intérêt pédagogique de ces films de super-héros sauf le divertissement des élèves? Malheureusement nous n'avons pas pu trouver la réponse à cette question dans le curriculum.

Compte tenu la présence insuffisante du cinéma dans les classes et le manque de formation des enseignants, nous avons pu voir la naissance d'initiatives non institutionnelles dédiés à la promotion de l'enseignement au cinéma qui proposent des projections cinématographiques et ateliers éducatifs aux élèves et aux enseignants. L'association zagreboise « Djeca susreću umjetnost » [« Les enfants rencontrent l'art »]¹² est l'une de ces initiatives, qui a conçu et lancé en 2012 le programme cinématographique pour les élèves de l'école primaire (âgées de 7 à 15 ans) en complément du programme de la culture médiatique au sein du cours de la langue croate. Le programme est organisé chaque année scolaire en deux cycles, automne et printemps, et propose une sélection des films européens et croates principalement non commerciaux à visionner, suivi par des ateliers dans lesquels les élèves discutent des analyses de films avec des professionnels. Le site met à disposition également de nombreuses fiches pédagogiques que les enseignants peuvent télécharger et utiliser dans leurs classes. L'objectif de ce programme est de contribuer « à l'éducation de jeunes téléspectateurs avertis qui réfléchissent de manière critique sur les films regardés et en discutent de manière argumentative. » (notre traduction)¹³

Parmi les films sélectionnés pour l'année scolaire 2019-2020 nous avons pu remarquer que la cinématographie française a une représentation beaucoup plus élevée que les cinématographies d'autres pays européens ; parmi 30 titres, nous avons pu trouver six titres français majoritairement contemporains qui ont eu un grand succès mondial tels que *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011), *Ma vie de courgette* (Claude Barras, 2016), *Ernest et Célestine* (Stéphane Aubier, Vincent Patar et Benjamin Renner, 2012), mais aussi un classique tel que *Le Ballon rouge* (Albert Lamourisse, 1956).

https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf

¹² Le site officiel de l'association est consultable sur ce lien: <https://www.sedmikontinent.org>

¹³ « Program doprinosi odgajanju osviještenih mladih gledatelja koji kritički promišljaju odgledane filmove i argumentirano o njima raspravljaju. » <https://www.sedmikontinent.org/za-ucitelje-i-nastavnike/>

Hors des initiatives individuelles des professeurs ou bien des initiatives non institutionnelles, nous avons donc pu constater que le cinéma est encore très peu abordé et enseigné dans les établissements scolaires même si les élèves ont montré l'envie et le besoin de cette formation¹⁴. En ce qui concerne la place du cinéma français, il était intéressant de noter la différence entre le programme cinématographique proposé par le Ministère de l'éducation et celui proposé par l'établissement non institutionnel tel que « Djeca susreću umjetnost » bien que les deux visent le même public. Vu que le programme de l'association se situe dans la tradition du cinéma d'art et du cinéma non commercial, effaçant complètement la cinématographie hollywoodienne de son programme, une forte présence du cinéma français, qui a jusqu'à ce jour le plus de capital culturel parmi d'autres cinématographies européennes, n'est pas si étonnant.

1.1.2. Les établissements de l'enseignement supérieur

Nous avons noté dans la section précédente le problème de manque de formation des enseignants au cinéma et à sa pédagogie. En effet, après l'examen des programmes des départements de la langue et culture françaises à l'Université de Zagreb et à l'Université de Zadar (les seules universités en Croatie proposant des études de français) nous avons pu constater que le cinéma français et/ou francophone est très peu présent en tant qu'objet d'étude. Jusqu'à récemment le département de français à la Faculté des lettres à Zagreb ne proposait aucun cours sur le cinéma.

En effet, ce n'est qu'en 2019 qu'un cours sur le cinéma francophone contemporain est introduit. Le cours retrace l'évolution du cinéma francophone dès années 1990 jusqu'à nos jours, en s'appuyant principalement sur l'analyse de films et d'auteurs provenant largement du contexte du cinéma d'art¹⁵. Cette approche « auteuriste » qui se fonde sur l'étude plutôt esthétique de l'histoire du cinéma correspond bien à des tendances que nous avons vues chez les « historiens cinéphiles » abordées dans la partie précédente¹⁶. Dans la liste de films à visionner nous trouvons des auteurs tels que Chantal Akerman, Jacques Audiard, Xavier

¹⁴ Selon l'enquête sur la connaissance du cinéma et des habitudes cinématographiques menée auprès des lycéens du lycée XVIII à Zagreb dans l'année scolaire 2011-2012, 84,48% des élèves ont répondu par l'affirmative quand ils étaient interrogés sur la nécessité d'apprendre le cinéma au lycée (Đorđić 2016 : 14)

¹⁵ Le plan de cours n'est malheureusement pas disponible sur Internet. Nous avons pu observer le plan de cours grâce à l'une de nos collègues qui a suivi ce cours.

¹⁶ Voir 2.2.2. Histoire(s) du cinéma, p. 28 - 29

Beauvais, Catherine Breillat, Leos Carax, Jean-Pierre et Luc Dardenne, Claire Denis, Virginie Despentes, Xavier Dolan, Gaspar Noé, Bruno Dumont, François Ozon.

Même si nous saluons la décision d'enfin introduire un cours cinématographique dans le programme universitaire, il est dommage que les apprenants n'aient pas l'occasion d'apprendre l'histoire du cinéma français et francophone dans son entièreté et de gagner une image plus claire de son évolution, comme c'est le cas avec la littérature française¹⁷. À cet égard, il nous semble qu'il aurait été plus logique de proposer aux étudiants au moins deux cours dédiés à l'histoire cinématographique francophone, l'un qui retracerait l'histoire du cinéma francophone dès ses débuts jusqu'aux années de la Nouvelle Vague (des années 1950), et l'autre qui retracerait le développement jusqu'à nos jours.

Au sein du département de français à l'Université de Zadar nous ne trouvons également qu'un seul cours dédié au cinéma français. Il s'agit d'un cours facultatif au sein de la licence intitulé « Littérature française et film »¹⁸. Comme son titre l'indique, le cours n'est pas strictement cinématographique, il vise par contre à analyser des relations entre le cinéma et la littérature française, notamment à travers l'étude comparative des œuvres littéraires et leurs adaptations sur le grand écran. Parmi les œuvres cinématographiques proposées pour le visionnage et l'analyse, nous avons pu observer six séances sur quinze dédiées à des films d'auteurs issus de la Nouvelle Vague, tels que Claude Chabrol (*Madame Bovary*, 1991), François Truffaut (*Fahrenheit 451*, 1966), Jean-Luc Godard (*Alphaville*, 1965), Chris Marker (*La Jetée*, 1962) et Alain Resnais (*Hiroshima mon amour*, 1959).

L'étude des courants modernistes du cinéma français est traditionnellement fortement présente également dans les études de cinéma au sein de l'Académie des Arts dramatiques à Zagreb ainsi qu'au sein du département de la Littérature comparée de la Faculté des lettres à Zagreb¹⁹. Par exemple, dans le cours « Esthétique du cinéma » à l'Académie des Arts dramatiques sont représentés les films de Jean-Luc Godard (*Le Mépris*, 1963), de François Truffaut (*La nuit américaine*, 1977) ainsi que de Luis Buñuel (*Belle de Jour*, 1967 ; *Cet obscur*

¹⁷ En effet, au sein du département de français il existe des dizaines de cours dédiés à la littérature française. Juste dans le cadre d'une licence nous trouvons neuf cours obligatoires, qui abordent la littérature française du Moyen Âge jusqu'au 21ème siècle. Le programme de la licence est consultable sur ce lien : <http://www.ffzg.unizg.hr/roman/francuski/programi/izvedbeni-plan-preddiplomskog-studija-francuskoga-jezika-i-knjizevnosti/>

¹⁸ Le plan de cours est consultable sur ce lien (seulement en version croate) https://www.unizd.hr/Portals/16/francuski/silabi%202019_20/Francuska%20knjizevnost%20i%20film%20silabus.pdf

¹⁹ En Croatie les études théoriques du cinéma et de l'audiovisuel sont intégrés dans le cursus de la Littérature comparée à la Faculté des lettres à Zagreb, contrairement à la France et à quelques autres pays européens qui offrent le parcours cinéma et l'audiovisuel comme programme universitaire à part.

objet du désir, 1973) à côté des œuvres italiennes (notamment de Luchino Visconti) et suédoises (notamment d'Ingmar Bergman) également issues des courants modernistes.²⁰ Dans la description du cours il est noté que l'objectif du cours est de faire découvrir les œuvres cinématographiques les plus importantes ou bien « les classiques cinématographiques » réalisés jusqu'aux années 1970. Les films de La Nouvelle Vague sont abordés également très régulièrement dans les cours sur l'histoire et la théorie du cinéma au sein du département de la Littérature comparée, cependant les œuvres contemporaines ne sont presque jamais représentées.

Après cet examen des programmes universitaires, nous avons pu constater que le cinéma français est bien présent dans les cursus universitaires, cependant, cette représentation est très souvent assez tronquée, et ne sont abordées que certaines époques et réalisateurs, comme c'est le cas, nous l'avons vu, avec la Nouvelle Vague.

En ce qui concerne la présence de la didactique de l'image, le département du FLE à l'Université de Zagreb n'offre pas de cours dédié à la didactique de l'image ou bien des supports audiovisuels. En revanche, le Master Didactique du FLE à l'Université de Zadar dispose d'un cours intitulé « Théâtre et film dans l'enseignement du Français Langue Étrangère ». Dans les objectifs de cours nous lisons :

*À la fin des cours, les étudiants seront aptes aussi bien de **monter un spectacle de théâtre** avec des apprenants de FLE (de tous les niveaux), que de **donner un cours sur un texte choisi du théâtre français ou francophone** [...] Ils seront aussi initiés à l'analyse et à l'approche critique concernant l'utilisation des textes de théâtre dans les classes de FLE ; de choisir et d'analyser des textes des auteurs les plus importants du théâtre français et francophone [...]. Ils seront aussi capables de créer et de préparer eux-mêmes des fiches pédagogiques concernant des textes de théâtre ou des films en langue française pour tous les niveaux d'apprentissage de FLE ou de française langue seconde (jusqu'au niveau C2).²¹*

²⁰ Le plan de cours « Esthétique du cinéma » est consultable sur ce lien (seulement en version croate) :

<https://www.isvu.hr/javno/hr/vu1053/nasprog/2017/pred65736.shtml>

²¹ La description de cours avec la bibliographie proposée pour le cours sont consultables ici :

https://ffs.unizd.hr/Portals/16/web%20fr/3.4.%20%28O%29%20Theatre%20et%20film%20dans%20l_enseignement%20du%20FLE.pdf

D'après la description ci-dessus il est évident que dans ce cours la didactique de l'image prend une place secondaire. En effet, il n'est même pas clair si le film est abordé en tant qu'œuvre audiovisuelle ou si il s'agit plutôt d'analyse des scénarios, vu que le programme met en valeur principalement l'analyse des textes. L'observation de la bibliographie proposée pour le cours confirme cette supposition, ne listant que les œuvres sur la didactique du théâtre.

En analysant la place de l'éducation au cinéma français et à la didactique de l'image dans les cursus universitaires, nous pouvons conclure que les futurs enseignants de FLE sont loin d'être suffisamment outillés de connaissances nécessaires pour aborder le cinéma dans les classes de FLE. Dans la section suivante nous verrons comment ce manque se manifeste en pratique, notamment en analysant le contenu de l'atelier cinéma au sein de l'Alliance française de Zagreb.

1.2. L'Alliance française et l'Institut français

1.2.1. L'Alliance française

La présence de l'Alliance française en Croatie date des années 1950, avec l'Alliance Française de Zagreb étant la première à ouvrir. Au fil des années, le réseau se répand progressivement et à ce jour on compte cinq Alliances françaises dans les plus grandes villes croates : Zagreb, Split, Osijek, Rijeka et Dubrovnik. Dans le cadre de l'enseignement du FLE, les écoles de l'Alliance française se présentent comme un lieu de référence et jouissent d'une grande réputation auprès du public croate.

Dans le cadre de notre stage de Master 1 à l'Alliance française de Zagreb, nous avons eu l'occasion d'observer des pratiques d'enseignement auprès de différentes classes de FLE. Étant intéressé par la didactique de l'image dans la classe, nous avons accordé une attention particulière aux cours de l'atelier cinéma. En effet, l'Alliance française de Zagreb est la seule en Croatie à proposer un atelier dédié à la culture cinématographique francophone. L'atelier est proposé à un public adulte et étudiant ayant un niveau de langue avancé (à partir du niveau B2) et vise à faire découvrir la culture cinématographique à travers le visionnage de films francophones. L'atelier existe depuis des années et se déroule une fois par semaine. Vu qu'il ne s'agit pas d'un cours traditionnel de FLE, l'atelier jouit d'un public minoritaire mais assez

fidèle, voyant la majorité des apprenants revenir année après année. Les apprenants sont pour la plupart de jeunes professionnels et diplômés de divers domaines des sciences humaines.

Le programme de l'atelier n'est pas structuré ou préparé en avance. Cela étant dit, l'enseignant choisit des films à montrer et à analyser au fur et à mesure, en s'appuyant le plus souvent sur des matériels pédagogiques et à des films proposés par d'autres enseignants sur les sites internet. En ce sens, son choix du corpus cinématographique dépend de manière générale des ressources immédiatement disponibles. Là, nous souhaitons revenir sur la question de la qualité des ressources pédagogiques disponibles en ligne. Comme nous l'avons montré dans la partie précédente²², à cause du manque de guides pédagogiques structurés ou de ressources professionnelles en ligne qui montreraient de bonnes pratiques dans le domaine de la didactique de l'image pour les enseignants du FLE, les ressources actuellement disponibles sur internet se sont montrées largement insuffisantes (e.g. manque de diversité dans le choix de films, le cinéma largement traité comme support langagier et non pas comme objet d'apprentissage).

En effet, d'après plusieurs séances de l'atelier cinéma que nous avons pu suivre (fondées sur les ressources trouvées sur internet), nous avons pu remarquer que l'analyse filmique se réduisait souvent sur le repérage du récit et des personnages, suivi par un travail sur la langue et une petite discussion autour d'un thème abordé dans le film, tandis que les aspects proprement filmiques et le questionnement sur la culture cinématographique plus large, à savoir le contexte socio-historique du film, sa valeur esthétique et sa réception, étaient contournés. Nous avons donc pu constater que le film dans cet atelier a été principalement utilisé comme support langagier et comme déclencheur de parole, mais pas comme véritable objet d'étude.

1.2.2. L'Institut français

Depuis sa fondation en 1921, l'Institut français de Zagreb (et le seul en Croatie) constitue un lieu incontournable et de référence pour la promotion et la diffusion de la langue et la culture françaises en Croatie. L'Institut coopère régulièrement avec de nombreuses institutions et d'acteurs du secteur culturel croate, en donnant un soutien aux événements qui intègrent dans leurs programmations des productions culturelles françaises. À cet égard, il faut noter que l'activité de l'Institut français est pour la plupart concentrée sur le programmation culturelle, alors que c'est plutôt l'Alliance française qui propose des cours de français.

²² Voir 1.3. Enjeux du choix du corpus cinématographique, p. 17 - 22

L'Institut est également l'un des organisateurs principaux du mois de la Francophonie, une festivité culturelle annuelle se tenant partout en Croatie dans le mois de mars. Parmi de nombreux événements sont régulièrement proposées des séances de films francophones contemporains, notamment des films d'art qui ont eu du succès auprès des cercles festivaliers.

En ce qui concerne la promotion des œuvres cinématographiques francophones, l'Institut français possède d'ailleurs l'une des plus riches collections de DVD des films francophones, disponibles à l'emprunt aux membres de la Médiathèque. La collection rassemble des films de divers genres et époques, avec un accent particulier mis sur les films classiques et non commerciaux qui ont été récompensés en France et ailleurs (e.g. César du cinéma, le Festival de Cannes). Selon la directrice de la Médiathèque avec laquelle nous avons eu l'occasion de parler, parmi les films les plus prêtés sont les films contemporains, les films biographiques et les adaptations des œuvres littéraires.

Sur la question de la fréquence à laquelle les enseignants de FLE empruntent des films, nous avons été surpris de constater que très peu d'enseignants consultaient cette riche collection, et si ils ou elles la consultent, c'est généralement pour un usage individuel et non pas pour la classe. Vu que la médiathèque est le seul endroit où nous pouvons trouver des films francophones avec des sous-titres français (l'un des critères cruciaux quand nous choisissons un film pour la classe), nous pouvons dès lors supposer que, soit les enseignants utilisent rarement des films dans leurs classes, soit, s'ils les utilisent, qu'ils consultent plutôt des ressources cinématographiques en ligne (avec les lacunes que nous avons déjà mentionnées).

Il est dommage que les enseignants de FLE n'aient pas encore reconnu le potentiel didactique de la vidéothèque, dont les titres diversifiés et alternatifs à ceux que nous voyons dans les cinéma commerciaux présentent un support précieux non seulement pour l'apprentissage de la langue, mais aussi pour la découverte de l'histoire culturelle et cinématographique française dans toute sa richesse.

Chapitre 2 : Terrain de recherche

Dans ce chapitre, nous examinerons plus en détail notre terrain de recherche. Nous présenterons d'abord l'association « Un autre monde » dans laquelle s'est tenu l'atelier cinéma.

Et ensuite, nous présenterons l'atelier cinéma, à savoir les objectifs que nous nous sommes fixés, le profil du public, la démarche didactique, le programme de l'atelier, et les exemples de différents types d'activités proposés aux apprenants.

2.1. L'association « Un autre monde »

Ce projet de recherche se situe dans une association pour l'enseignement créatif du français « Un autre monde » à Zagreb, en Croatie. Il s'agit d'une association à but non lucratif créée en 2001 par des familles binationales (franco-croates) ayant le désir de conserver et de développer un lien avec la France. Le programme a pour objectif principal de permettre aux enfants issus des familles binationales et vivant hors de France de découvrir, apprendre, maintenir ou perfectionner leur connaissance de la langue française, sa culture et son histoire. L'association a de même ouvert ses portes à tout public ayant l'envie d'apprendre le français. Ainsi propose-t-elle des cours de français divers adaptés aux profils et besoins particuliers des apprenants :

- cours de français pour enfants et jeunes francophones
- cours d'apprentissage pour scolaires débutants et confirmés
- atelier de langue pour préscolaires
- préparation au DELF/DALF
- cours de conversation pour étudiants et adultes
- ateliers culturels et créatifs

L'association se distingue par son approche pédagogique qui vise à mettre en place un enseignement basé sur les intelligences multiples. Cette théorie, développée par le psychologue cognitiviste Howard Gardner en 1983, suggère qu'il existe huit types d'intelligence correspondant chacune à un talent, une aptitude spécifique (logico-mathématique, linguistique, kinesthésique, visuo-spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste et musicale). Selon Gardner, tous les individus possèdent chacun des huit intelligences à des degrés variés et peuvent les développer tout au long de leur vie. Les professeurs à « Un autre monde » sont ainsi invités à développer et à proposer des supports, des activités et des stratégies d'enseignement divers afin de permettre aux apprenants de mobiliser leurs compétences et intelligences de différents ordres.

2.2. L'Atelier cinéma

2.2.1. Introduction

Dans le cadre de mon stage de Master 2 Didactique du français et des langues, j'ai eu l'occasion d'enseigner à l'association « Un autre monde ». J'ai été chargée d'un atelier culturel portant sur le cinéma français. L'objectif de ce cours était d'initier les apprenants à l'histoire de la culture cinématographique française et d'améliorer leurs compétences linguistiques à travers le visionnage de films et la réalisation de différentes activités contextualisées.

L'atelier a été conçu pour un public d'étudiants et adultes croatophones hétérogène, ayant déjà un bon niveau de français (à partir de B1 selon le CECRL).

Dans ce cours, le cinéma est envisagé comme objet d'apprentissage et non pas comme simple prétexte ou support pour l'apprentissage de la langue. Cela vaut dire que nous ne utilisons pas le film pour illustrer une notion de linguistique ou de grammaire, ou un savoir culturel. Nous le prenons pour ce qu'il est en premier lieu – une œuvre artistique créée dans un contexte spécifique. En ce sens, l'accent a été mis sur les spécificités esthétiques et sur le contexte historique et socioculturel des films proposés. Concernant la structure du cours, nous avons opté pour une approche chronologique, axée sur le visionnage des films représentatifs d'une certaine époque ou d'un mouvement cinématographique.

Chaque séance de cinéma a été accompagné : 1) des supports textuels ou audiovisuels révélant le contexte historique et socioculturelle du film et 2) d'une analyse filmique.

Le but de l'analyse filmique était de mettre en évidence l'esthétique voir la valeur artistique de l'ouvrage. Nous parlons ici des aspects proprement filmiques (le montage, le décor, le son, la narration...) qui montrent les mécanismes de la fiction. Alors, nous avons privilégié l'entrée dans les faits culturels présents dans le film par le biais de l'étude du langage cinématographique et la façon dont l'auteur crée une certaine vision du monde.

Nous pensons que cette démarche implicite et déductive qui s'appuie sur « comment » incite les apprenants à prendre du recul et à questionner la vision du monde explicitement proposée. Suivant la pensée de Frédéric Lambert « lire une image, ce n'est donc pas se satisfaire de sa seule visibilité, mais c'est aussi interroger sa lisibilité et ses dimensions symboliques qui permettent de l'interpréter. » (Lambert 1994: 36). Dans la même veine, la mise en place d'un contexte historique et socioculturel du film permet aux apprenants de le situer « comme un

point de vue particulier » (Zarata : 110) et d'éviter le décodage trop généraliste et naïf. Alors, cette démarche vise à donner aux apprenants une image plus complexe de la culture et du cinéma français, à développer leur jugement critique, à « cultiver leur regard » (Porcher, Margerie 1993 : 93).

2.2.2. Entre public envisagé et public réel

L'atelier cinéma a été conçu pour un public d'étudiants et d'adultes croatophones hétérogène ayant déjà un bon niveau de français (à partir de B1 selon le CECRL). Vu qu'il ne s'agissait pas d'un cours de FLE traditionnel, mais d'un atelier culturel qui a mis l'accent sur l'apprentissage des faits culturels liés au monde du cinéma français et à l'amélioration des aptitudes conversationnelles, il était possible d'accueillir un public avec des niveaux de français hétérogènes tant qu'ils avaient des connaissances linguistiques de base qui leur permettraient de suivre et de participer au cours.

Dans la phase d'inscription à l'atelier, nous avons reçu une dizaine de demandes, provenant majoritairement d'étudiants de la Faculté des lettres, particulièrement du département de FLE. Cet intérêt est dû certainement au fait qu'à cette époque il n'existait aucun cours dédié au cinéma français et/ou francophone au sein de la Faculté des lettres, et également au fait que le programme du département de FLE offrait peu de cours consacrés au perfectionnement des aptitudes conversationnelles.

Nous avons pu constater cependant très peu d'intérêt de la part des apprenants de français habituels au sein d'« Un autre monde », ce qui peut s'expliquer par le fait que la majorité était déjà inscrite dans l'un des cours de FLE à l'école, mais aussi par le fait que l'atelier a été présenté comme un cours conversationnel nécessitant un certain niveau de français qu'un bon nombre d'apprenants n'a peut-être pas encore atteint, ou bien avaient des difficultés à l'estimer.

Il était intéressant également de remarquer très peu d'intérêt provenant des étudiants de l'Académie des arts dramatiques de Zagreb que nous avons pensé d'abord être fortement attirés par ce type de cours. Nous tenons à revenir ici encore une fois sur le statut et la présence de la langue et la culture françaises en Croatie, qui pour des raisons historiques et politiques ont une position bien mineure par rapport à l'anglais et l'allemand, particulièrement en Croatie continentale. Cette position se reflète aussi sur le niveau universitaire, et sur le peu de nombre de cours de Français sur objectif spécifique ou universitaire et de coopérations entre les

universités zagreboises et françaises qui permettraient et promouvraient les mobilités du personnel et des étudiants en France.

Au sein de l'Académie des Arts dramatiques, par exemple, aucune mobilité Erasmus en France²³ n'est prévue, alors que le départ à l'échange à l'étranger se montre souvent un grand motivateur pour l'apprentissage de la langue du pays en question.

Enfin, vu qu'il s'agit d'un atelier sur un sujet particulier tel qu'est le cinéma français (qui a bien moindre présence en Croatie que le cinéma américain par exemple), et le fait que l'atelier était destiné à des apprenants avec un bon niveau de français, nous ne nous attendions pas à un grand nombre d'apprenants. Nous avons finalement eu trois apprenantes au profil bien particulier. Elles étaient toutes étudiantes ou diplômées de la Faculté des lettres de Zagreb, âgées de 23 à 35 ans. Irena était en Master de Français Langue Étrangère et de l'Histoire de l'art, Tena était diplômée en Littérature comparée et Paula faisait des études doctorales en cinéma. Elles avaient cependant un niveau de français bien hétérogène, en fonction des années et du contexte de l'apprentissage de langue. Irena étant étudiante de français, elle a montré pendant l'atelier un niveau avancé de français (B2-C1 selon le CECRL), Tena, qui apprenait le français dans les écoles de langues depuis 4 ans a montré un niveau intermédiaire (B1-B2 selon le CECRL), alors que Paula était une autodidacte dont l'usage du français était majoritairement passif et irrégulier; elle avait en ce sens des difficultés considérables avec les productions orales et écrites, alors qu'elle était parfaitement capable de comprendre un vaste nombre de documents textuels et audiovisuels.

De ce fait, nous avons dû faire particulièrement attention à ce que les supports et les activités proposées de l'atelier soient adaptées et accessibles à toutes les apprenantes, de façon à ce que chacune puisse apprendre quelque chose. L'enjeu était donc de concevoir des activités équilibrées, qui ne seraient pas trop faciles pour des apprenantes avancées ni trop difficiles pour des apprenantes moins expérimentées.

2.2.3. Grands objectifs et démarche didactique

L'objectif de l'atelier cinéma était de faire connaître aux apprenants les fondamentaux

²³ La liste de pays où les étudiants de l'Académie des Arts dramatiques ont pu réaliser leurs mobilités dans l'année universitaire 2019-2020 est disponible sur ce lien: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Suradnja/Medunarodna_razmjena/Studenata/Erasmus_SMS/2019_20/A_DU_Eplus_exchanges_SMS_2019_20.pdf

de la culture cinématographique française et d'améliorer leurs compétences langagières à travers le visionnage et l'analyse de films représentatifs. Nous avons ainsi opté pour une démarche didactique qui visait à la fois à l'acquisition de savoir socio-culturel (notamment les représentations socioculturelles de la France) et linguistique liées à la langue et la culture française, et au savoir du cinéma lui-même. Ce dernier comprenait non seulement la découverte de l'histoire du cinéma français mais aussi le développement des compétences de réception d'une œuvre cinématographique (e.g. savoir analyser le film en utilisant le vocabulaire cinématographique) et des dispositions esthétiques des apprenants (e.g. développer le goût pour le cinéma, faire des critiques et donner son jugement sur un film). À cet égard, la démarche didactique que nous avons adoptée était placée à la croisée de la didactique du FLE et de la didactique de l'image.

Quant à la méthodologie, nous nous sommes appuyés sur les principes de l'approche actionnelle dans l'élaboration des matériels pédagogiques. En ce sens, nous avons privilégié le travail sur la langue à partir de documents authentiques (textuels et audiovisuels) ainsi que des activités et des tâches contextualisés, voire en situation de communication réelle suscitant le travail collectif et les échanges oraux entre les apprenants. L'accent a été de même mis sur les activités individuelles stimulant la réflexion personnelle des apprenants, qui demandaient à la fois la mise en place de connaissances acquises dans le cours et un recul critique par rapport à elles. En ce sens, cette méthodologie a eu pour but d'instaurer un sens d'autonomie chez les apprenants, tant dans l'apprentissage de la langue que des faits culturels, où notre position d'enseignants n'était pas celle d'autorité mais plutôt d'un guide.

Ci-dessous voici quelques grands objectifs de l'atelier cinéma :

- **objectifs socio-culturels** : découvrir la culture cinématographique française (l'histoire du cinéma français, les genres, les mouvements, les festivals, les grands réalisateurs et réalisatrices, les acteurs et actrices) et à travers elle l'histoire culturelle de la France
- **objectifs linguistiques lexicaux** : apprentissage du vocabulaire cinématographique (e.g. plans, types de montage, types d'angles de vue) ;
- **objectifs fonctionnels de communication** : résumer le film ; analyser le film ; faire des critiques et donner son jugement sur des films ;
- **objectifs linguistiques grammaticaux** : révision des acquis grammaticaux (à partir de niveau B1 selon le CECRL).

2.2.4. Constitution du programme de l'atelier cinéma

L'atelier cinéma se tenait pendant sept mois (de décembre 2018 à juin 2019) avec une séance de deux heures par semaine. Nous avons structuré l'atelier à travers plusieurs unités abordant l'histoire du cinéma français de manière chronologique. Chaque unité a compris environ trois séances et a traité soit une époque, soit un mouvement cinématographique, soit une thématique liée à la culture cinématographique française. Par ailleurs, nous avons prévu pour chaque unité le visionnage et l'analyse d'un ou plusieurs films que nous avons jugés représentatifs pour le sujet en question.

Nous avons voulu ainsi proposer un programme bien structuré, cohérent, progressif, avec des objectifs bien définis, qui permettrait aux apprenants de suivre leur progression et de se faire une idée de la logique du développement et de l'évolution du cinéma en France.

Ci-dessous nous présentons le plan de l'atelier avec les thèmes abordés et les films proposés pour le visionnage et l'analyse.

PROGRAMME DE L'ATELIER CINÉMA

Unité 1 : Qu'est-ce le cinéma français?

Introduction des notions fondamentales (les genres, les catégories cinématographiques, les métiers du cinéma)

Qu'est-ce qui fait la nationalité du film ?

Analyse de la bande annonce du film *Amour* (Michael Haneke, 2012)

Unité 2 : Naissance du cinéma

La découverte du cinématographe et les films des frères Lumière : analyse des films *La sortie de l'Usine Lumière à Lyon* (1895) et *L'arroseur arrosé* (1895)

Le cinéma fantastique de Georges Méliès : analyse du film *Le Voyage dans la Lune* (1902)

Alice Guy Blaché, la pionnière oubliée : analyse du film *Les résultats du féminisme* (1906)

Unité 3 : Le cinéma après la Première guerre mondiale

L'art et le cinéma des années 1920 : le cinéma d'avant-garde et les dadaïstes

Analyse du film *Entre'acte* (René Clair, 1924)

Unité 4 : Le cinéma après la deuxième Guerre mondiale

Le cinéma de la Nouvelle Vague : contexte et caractéristiques esthétiques

Analyse du film *Alphaville* (Jean-Luc Godard, 1965)

Unité 5 : Le cinéma du look et imaginaires parisiens

Le Cinéma du look : contexte et caractéristiques esthétiques

Analyse d'un extrait du film *Fabuleux destin d'Amélie Poulain* (Jean-Pierre Jeunet, 2001)

Représentations de Paris dans l'imaginaire collectif

Unité 6 : La banlieue dans le cinéma contemporain

Représentations des banlieues parisiennes

Analyse d'un extrait du film *Divines* (Houda Benyamina, 2016)

Unité 7 : Le Festival de Cannes

Regard sur l'histoire du Festival de Cannes

Les palmarès de la 72^e édition du Festival de Cannes

Visionnage des reportages et des bandes annonces des films récompensés dans la 72^e édition du Festival: *Portrait d'une jeune fille en feu* (Céline Sciamma), *Le jeune Ahmed* (frères Dardenne), *Les Misérables* (Ladj Ly)

Unité 8 : Doublage ou sous-titrage ?

Histoire du doublage en France

Introduction au film d'animation

Analyse d'un extrait du film *Alice au pays des merveilles* (1951)

Unité 9 : Tâche finale et évaluation

2.2.5. Choix du corpus cinématographique

Dans la constitution du corpus des films pour la classe, nous avons fait attention à ce que plusieurs critères soient satisfaits, en fonction de l'objectif pédagogique de notre atelier cinéma, à savoir l'enseignement-apprentissage de l'histoire de culture cinématographique française et indirectement de l'histoire culturelle de la France :

- on propose à la fois des films anciens et des films contemporains car c'est « ainsi qu'on ouvre la formation sur une profondeur historique » (Vanoosthuyse, 2018) ;
- on propose des films qui dépassent l'anecdotique et le stéréotype et ainsi transmettent des images et des représentations plus complexes de la société française ;

- on propose des films « classiques » ayant une valeur historique, culturelle et esthétique reconnue et qui font partie de la culture générale en France (le patrimoine cinématographique) ;
- on propose des films que les apprenants n'ont pas eu l'occasion de voir, notamment des films d'art et essai qui n'ont pas été distribués en Croatie, afin d'enrichir la culture cinématographique des apprenants ;
- on propose des films de divers genres pour montrer les différentes représentations de la réalité en fonction des codes narratifs propres à chaque genre

Nous avons construit le corpus au fur et à mesure, en fonction des besoins, des compétences et des connaissances des apprenants déjà acquises, et bien entendu, en fonction de critères langagiers. En ce sens, pour que les apprenants puissent suivre les films, nous avons veillé à ce qu'ils aient des sous-titres français, que le débit des acteurs ne soit pas trop rapide, que la présence d'argot ou d'archaïsmes, ou bien de références culturelles n'empêchent pas la compréhension globale du récit.

En ce qui concerne le choix entre le visionnage du film entier et de son extrait, nous avons privilégié le visionnage du film entier ; non seulement parce que nous pensons que le film en tant qu'œuvre d'art mérite d'être montré dans son intégralité, mais aussi parce que l'extrait nous ne permet pas d'aborder l'analyse filmique plus profonde. En effet, si nous optons de ne montrer que l'extrait, nous sommes obligés de choisir et de travailler sur un aspect particulier du film, ce qui risque de laisser une image grossière ou inexacte du film.

Cependant, nous pensons que l'exploitation de l'extrait du film est tout à fait pertinente dans les cas où l'objectif pédagogique n'est pas strictement l'apprentissage du cinéma en lui-même, mais plutôt l'apprentissage d'un fait culturel ou langagier. En ce sens, nous avons utilisé, par exemple, un extrait du film *Divines* pour illustrer et aborder le sujet de représentations des banlieues dans les médias et le vocabulaire du langage argotique.

2.2.6. Schéma d'une séquence fondée sur un film

Considérant qu'il n'y a pas d'approche didactique fixe de la didactisation des films comme objets d'apprentissage dans le contexte du FLE, nous avons décidé d'entreprendre une méthode expérimentale, dans laquelle nous avons combiné les méthodologies du FLE et les

méthodologies d'analyse filmique. Notre approche s'est appuyé notamment sur le principe que le film est une œuvre artistique créée dans un contexte spécifique. Sa forme et son contenu sont à la fois « le reflet et le symptôme » du contexte socio-historique dans lequel il a été réalisé (Laborde 2017 : 43).

C'est pourquoi nos séquences commençaient toujours avec une **étape de contextualisation**, à savoir avec des activités de démarrage qui introduisaient l'auteur, l'époque et le contexte socioculturel du film. Comme supports, nous avons utilisé souvent des documents authentiques textuels (e.g. article de journal) ou bien audiovisuels (e.g. reportage). Ces documents nous ont permis d'aborder les activités de compréhension orale ou écrite, ou bien de déclencher la parole chez les apprenants si cette étape se déroulait uniquement à l'orale sous la forme de remue-méninges.

Après l'étape de contextualisation, nous procédions au visionnage du film suivi de l'étape de **l'analyse filmique**. Le but de l'analyse filmique était de repérer le plan thématique et esthétique du film. Le plan thématique comprenait généralement les activités de repérage de l'histoire, des personnages, des lieux, alors que le plan esthétique contenait les activités de repérage des aspects de la mise en scène (e.g. le décor, le jeu d'acteur, la lumière, les costumes) et de la cinématographie (e.g. le montage, le son, la composition, l'échelle des plans, l'angle des plans). Vu que le cours a suivi chronologiquement le développement du cinéma français, nous avons également veillé à ce que nous introduisons des activités qui mettaient en évidence les différences et les points communs entre films de différentes époques (e.g. la thématique, le traitement du récit, la technique cinématographique). Cette démarche met en valeur davantage l'importance du contexte dans la compréhension et l'interprétation du film, voire la prise de conscience de l'intertextualité des films qui font toujours référence à des images et à des histoires déjà connues et vues (Lambert 1994).

Enfin, la troisième étape de la séquence ou **l'étape de réflexion** comprenait des activités visant la mise en pratique et la fixation des savoirs linguistiques, culturels et cinématographiques abordés dans les séances précédentes. Il s'agissait notamment des activités de production écrite (e.g. rédiger une critique de cinéma) ou de production orale (e.g. débat) ayant pour but d'inciter la réflexion personnelle et critique des apprenants et de voir le film dans un contexte socio-historique plus large, comme un fait culturel dont le récit peut nous parler non seulement de l'histoire mais aussi du présent. De ce fait, le film devient un outil transhistorique et un outil qui permet d'associer langage visuel, langue et culture.

2.2.7. Exemple d'activités de contextualisation

Activité 1

Lisez le texte.

NAISSANCE DU CINEMA (III)

Alice Guy Blaché, la pionnière oubliée

Alice Guy Blaché (1873-1968) est tout à la fois la première réalisatrice et la première productrice de cinéma. Elle fait figure de pionnière à plus d'un titre : collaborant avec les frères Lumière à la naissance du cinéma, elle réalise plus de 700 films, fonde sa maison de production aux États-Unis et révolutionne l'usage des effets spéciaux.



Et si le cinéma avait été inventé par une femme ? Ou plutôt, si ce n'était pas Léon Gaumont mais bien sa secrétaire qui avait réalisé l'essentiel des courts-métrages de fiction de ce jeune studio, inspirant toute une génération de réalisateurs et suscitant des

vocations chez des acteurs tels que Lois Weber et Buster Keaton ? Pourtant, le nom d'Alice Guy-Blaché est largement inconnu au bataillon des figures marquantes de l'histoire du cinéma.

[Extrait du texte distribué aux apprenants]

Activité 2

Répondez aux questions. Justifiez vos réponses en citant le passage du texte.

1. Qui était Alice Guy Blaché ?
2. Quel était son premier emploi ?
3. Quel film l'a inspirée à faire son premier film *La fée aux choux* ?
4. Quels genres cinématographiques a-t-elle inauguré ?
5. Qu'a-t-elle fait aux États-Unis ?
6. Qu'est-ce qui lui est arrivé à son retour en France ?

2.2.8. Exemple d'activités de l'analyse filmique

Activité 1

Regardez les deux films d’Alice Guy Blaché puis remplissez le tableau.

	La fée aux choux	Les résultats du féminisme
Date de sortie		
Durée		
Genre		
Sujet		
Personnages		
Montage		
Plans		
Trucages		

Activité 2

Répondez aux questions.

1. Notez les différences et les points communs entre les films *La fée aux choux* et *Les résultats du féminisme*.

1. En quoi ces films ressemblent et en quoi se distinguent

- a) des films des frères Lumière
- b) des films de Georges Méliès ?

2. Expliquez le titre *Les résultats du féminisme*.

2.2.9. Exemple d’activités de réflexion

Activité 1

Rédigez un essai en répondant aux questions suivantes :

- Que dit le film *Les résultats du féminisme* sur les rôles sociaux des hommes et des femmes dans la société française au début du 20ème siècle? Est-ce que ces rôles sont toujours les mêmes?
- Selon vous, pourquoi l'œuvre d'Alice Guy Baché a été longtemps négligé par les historiens du cinéma ?

2.2.10. « Mon journal de cinéma »

L'un des objectifs de l'atelier cinéma était également de faire développer chez les apprenants des habitudes cinématographiques, à savoir de les susciter à une découverte individuelle des films francophones en dehors de la classe. Ainsi, au début de l'atelier, nous avons demandé à chacune des apprenantes de mener son « journal de cinéma » dans lequel elles prenaient des notes et des réflexions sur les films francophones qu'elles ont regardés tout au long de l'atelier.

Chaque semaine les apprenantes étaient invitées à regarder au moins un film de leur choix et à le présenter au début du cours. Cette activité a présenté l'occasion pour le partage des goûts, la découverte de la richesse de la cinématographie francophone, et a aussi eu une valeur didactique langagière dans le sens où elle a suscité et a facilité la prise de parole chez les apprenants dès le début du cours.

Enfin, ces journaux étaient également importants pour nous en tant que enseignants-chercheurs, de façon qu'ils étaient révélateurs des goûts, des sensibilités et des représentations que les apprenants se faisaient sur la culture française et francophone.

Chapitre 3 : Problématique et méthodologie de la recherche

Dans ce chapitre, nous allons observer la problématique de la recherche et les hypothèses dont il était question d'examiner et de vérifier au cours de la recherche. Ensuite, nous élaborerons notre positionnement épistémologique et les choix méthodologiques qui nous ont permis de conduire nos recherches et de produire nos analyses. Enfin, nous présenterons différents types d'informations collectées au cours de la recherche et le raisonnement derrière leur choix.

3.1. Problématique et finalités de la recherche

L'idée de mener l'atelier cinéma et d'en faire notre terrain de recherche est le fruit d'un certain nombre de nos expériences professionnelles et personnelles antérieures. Au préalable, notre intérêt pour le cinéma dans le contexte de l'enseignement du FLE provient de notre double trajectoire professionnelle : celle de critique de cinéma et celle d'étudiante de FLE. Pendant nos études de Master 1, nous avons eu l'occasion d'examiner et de mettre en relation les théories et les pratiques de la didactique de l'image dans les classes de FLE, notamment à travers le cours de Didactique de l'image, et l'observation de l'atelier cinéma à l'Alliance française de Zagreb dans le cadre de notre stage. À l'issue de cette expérience, nous avons pu observer qu'il existait un fossé considérable entre les études théoriques et leur mise en pratique.

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, les études de cinéma français et les pratiques de la didactique de l'image dans le contexte du FLE sont encore très peu développées en Croatie. Ce manque d'éducation des enseignants est l'une des raisons pour laquelle le cinéma est rarement utilisé dans les classes de FLE en Croatie. Or, s'il est utilisé, cela n'est que pour illustrer un propos linguistique ou pour divertir les apprenants. Ce constat nous a donné l'envie de construire nous-même un atelier cinéma où le cinéma n'est pas un simple support d'apprentissage de langue, mais un véritable objet d'étude.

Lors de la constitution de programme de l'atelier cinéma, la question qui s'est posée et dont nous nous sommes beaucoup interrogés concernait le choix des films. Étant donné qu'au sein du FLE il n'existe pas encore un dispositif ou un guide exhaustif qui mettrait en pratiques de nombreuses réflexions théoriques sur l'utilisation du cinéma dans les classes, nous avons dû nous appuyer sur nos propres connaissances du cinéma français, tout en réfléchissant sur la démarche didactique qui permettrait l'apprentissage non seulement de la langue-culture mais aussi des savoirs sur le cinéma lui-même.

Pour ce projet de recherche, nous avons voulu examiner notamment les enjeux du choix du corpus cinématographique en fonction de son contenu. Le cinéma, comme nous l'avons déjà dit, est un suprême vecteur de transmission de l'identité culturelle, il reflète l'histoire culturelle et les représentations d'une communauté.

À cet égard, nous avons souhaité interroger comment l'enseignant, par son choix de films, peut transmettre différentes représentations et histoires culturelles française. Et encore, quelles sont les représentations sur la culture française que se construisent les apprenants à travers les films.

Plusieurs hypothèses seront à vérifier à travers la recherche. Notamment, il est question de savoir si :

- 1) Les films commerciaux ont tendance à véhiculer des stéréotypes culturels chez les apprenants.
- 2) Les films d'art et essai donnent aux apprenants une représentation de la culture française alternative aux lieux communs.
- 3) Il existe une corrélation entre le niveau d'éducation des apprenants et la capacité de reconnaître des stéréotypes culturels.
- 4) Un corpus cinématographique qui propose à la fois des films contemporains et des films anciens de divers genres est le plus formateur car il donne une image plus complexe et réaliste de la culture française.

À travers cette recherche, nous souhaitons contribuer aux discussions sur la didactique de l'image dans le contexte de l'enseignement du FLE. Étant donné que la recherche se focalise sur les enjeux du choix du corpus cinématographique, mais aussi sur l'impact de ce choix sur les représentations de la culture française, la recherche s'adresse principalement aux enseignants de FLE qui souhaitent incorporer le cinéma dans leurs classes et qui se questionnent sur comment constituer un corpus cinématographique pertinent.

Étant donné que la question des représentations culturelles dans le cinéma française est un vaste sujet, cette recherche peut également servir à tous ceux qui s'intéressent au cinéma français, à savoir aux étudiants de cinéma, professeurs ou professionnels du cinéma.

3.2. Méthodologie en recherche-action

Pour cette recherche, nous avons adopté une méthodologie en recherche-action, qui s'est montrée pertinente et souvent utilisée dans les recherches en didactique des langues. Ce choix de la méthodologie a été motivé par le fait que nous cherchions à contextualiser des phénomènes étudiés, en prenant en compte les spécificités du terrain, la biographie des apprenants ainsi que la nôtre. De ce fait, cet objectif n'aurait pu être atteint qu'en étant nous-mêmes impliqués dans la recherche, et par l'observation et l'analyse continues des interactions dans la classe.

Ces principes de l'implication du chercheur et de sa distanciation par rapport aux pratiques observées sont fondamentaux pour la méthodologie en recherche-action. Elle met donc en valeur la connaissance produite en situation, à savoir les allers-retours continuels entre travail théorique et de terrain, dont le but est de *comprendre* des phénomènes et non de donner des chiffres exactes (comme c'est le cas dans les sciences naturelles). Cela étant dit, à travers ce projet de recherche, nous n'avons pas visé à atteindre une « vérité absolue » (c'est illusoire), mais plutôt à interpréter et à donner la significativité aux situations observées, en exploitant les relations intersubjectives entretenues au sein de la classe. De ce fait, notre recherche n'était pas positiviste mais bien interprétative.

Ce positionnement nous a naturellement conduit à une démarche empirico-inductive qualitative :

Centre sur l'interprétation et la compréhension des phénomènes, la recherche qualitative met en œuvre des processus permettant de produire du sens avec les personnes, lieux, groupes concernés par les recherches, au moyen d'une activité située, partagée et négociée. (Castellotti et Moore, 2014 : 535).

Au lieu d'utiliser des données de type quantitatif, nous avons privilégié l'analyse d'actions et d'interactions se déroulant en classe, afin de pouvoir – à travers l'analyse détaillée d'un petit nombre de données – passer du singulier au général.

Lors de l'analyse des données, nous avons veillé à suivre et à garder à l'esprit les principes épistémologiques fondamentaux d'une démarche qualitative tels que décrits par Philippe Blanchet (2014 : 12) :

- ***principe d'humanisme*** (les humains, individus et/ou groupes, sont considérés comme des sujets autonomes, dignes, respectables, riches de toute leur singularité)

- **principe d'intersubjectivité** (c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux)
- **le principe d'endo-référentialité** (compréhension des sujet à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations)
- **le principe d'hétérogénéité** (les phénomènes humains et sociaux, les humains, sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe et chaotique, qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégagant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues).

3.3. Recueil des données

Pour répondre à la problématique et vérifier la validité de nos hypothèses, nous avons collecté différents types de données au cours de l'atelier. Vu que notre recherche est qualitative et interprétative, nous avons opté pour des données qui nous permettaient de produire des analyses allant au-delà des faits immédiatement observables. Afin de révéler les représentations que se font les apprenants sur la culture et le cinéma français, nous avons dû nous appuyer sur de différents types de données qui mettaient en évidence leurs processus de réflexions ainsi que leurs potentielles transformations au fur et à mesure de la recherche. Ceci dit, nous avons collecté des données au fur et à mesure, tout au long de l'atelier, et n'avons procédé à l'analyse qu'à la fin de l'atelier. Cette approche nous a permis de mieux analyser et observer les changements dans la réflexions des apprenants, à savoir, de comparer les réflexions qu'ils ont eu au début avec celles qu'ils ont eues à la fin de l'atelier.

Ci-dessous nous présenterons les données ainsi que les modalités de leur recueil.

3.3.1. Enregistrements de cours

Au cours de l'atelier, nous avons récupéré au total 5 heures d'enregistrements audio. Nous n'avons pas enregistré systématiquement toutes les séances. Nous avons par contre stratégiquement sélectionné les séances, les activités et les interactions à enregistrer, toujours en fonction des besoins de notre recherche. À cet égard, nous avons omis l'enregistrement des

activités qui ont eu un objectif purement linguistique et avons enregistré plutôt celles de l'analyse filmique et de réflexion (à savoir les productions orales sous forme de débats et de discussions).

L'enregistrement des interactions nous a permis d'avoir un aperçu de réflexions plus spontanées et immédiates sur les films, et ainsi révéler la façon dont un étudiant construit ses réflexions, comment elles évoluent, changent ou peuvent rester les mêmes au cours de l'activité donnée, et notamment comment ces réflexions sont impliquées par les interactions avec nous et d'autres apprenants de la classe.

À la fin de l'atelier, nous avons soigneusement examiné tous les enregistrements, en faisant des transcriptions des parties qui comprenaient un contenu pertinent pour notre problématique.

3.3.2. Productions écrites des apprenants

Nous avons récupéré au cours de l'atelier au total 7 productions écrites des apprenants, à savoir 2 critiques de cinéma, 2 essais réflexifs et 3 récits sous forme libre. Le nombre n'est pas uniforme car certaines apprenantes n'ont pas rendu leur travail (nous avons eu au total 3 apprenantes). Ces productions nous ont été précieuses pour l'examen des réflexions issues de cours. À savoir, pour analyser comment et si les discussions en classe ont eu l'influence sur la réflexion et les représentations des apprenants. En annexe, nous n'avons retenu que des productions qui ont été pertinentes pour notre problématique.

3.3.3. Mon journal de cinéma

Pour la production de nos analyses, nous nous sommes également servis de « Mon journal de cinéma » des apprenants. Il s'agit d'un cahier de notes et de réflexions personnelles sur les films francophones que les apprenants ont regardés en dehors de l'atelier. Chaque semaine les apprenants ont été invités à regarder au moins un film de leur choix et à le présenter au début du cours.

Compte tenu la forme libre du journal, ces journaux nous ont pu donner un aperçu sur les goûts et préférences cinématographiques des apprenants, et par conséquent sur leurs représentations du cinéma et de la culture français. Nous avons récupéré les journaux de tous les trois apprenants à la fin de l'atelier.

3.3.4. Le questionnaire de fin de l'atelier

À la fin de l'atelier, nous avons diffusé aux apprenants un questionnaire avec 8 questions ouvertes afin d'examiner leur réception et évaluation de l'atelier, et indirectement leurs perceptions du cinéma français. Nous avons particulièrement demandé aux apprenants de noter ce qu'ils ont retenu du cours, à savoir des films et des activités qu'ils ont appréciées, ainsi que des films qu'ils recommandent aux autres. Nous avons pu récupérer les réponses de tous les trois apprenants.

Ci-dessous nous joignons le questionnaire distribué aux apprenants :

L'Atelier cinéma , qu'en penses-tu?

Pourquoi as-tu décidé de t'inscrire à l'atelier cinéma ?

Quel genre de films français préfères-tu?

Qu'as-tu appris sur le cinéma et la culture française que tu ne savais auparavant ?

Quel film ou réalisateur abordé dans l'atelier a retenu le plus ton attention ? Pourquoi ?

Quelles activités as-tu trouvées les plus intéressantes ? les plus amusantes ? les plus utiles ?

Est-ce que tu penses que le film est un bon moyen d'apprendre le français ?

Est-ce que tu recommanderais l'atelier cinéma à tes amis ? Pourquoi ?

Donne quelques titres ou réalisateurs français / francophones absolument à voir avant de mourir ! ☺

PARTIE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Chapitre 1 : Les représentations des femmes dans le cinéma français

1.1. Introduire une autre histoire du cinéma français en classe de FLE

L'un des objectifs de l'atelier cinéma était de faire découvrir l'évolution du cinéma français dès ses débuts jusqu'à aujourd'hui. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, la première unité didactique a été consacrée aux pionniers du cinéma français, notamment aux films des frères Lumières exposés lors de la toute première projection cinématographique publique, le 28 décembre 1895 à Paris, et à des premiers films de science-fiction de Georges Méliès. Ses deux noms sont bien reconnus partout dans le monde et apparaissent dans toutes les histoires du cinéma. Mais est-ce la seule histoire des débuts du cinéma que l'on puisse proposer aux apprenants de FLE, c'est-à-dire que seuls les hommes étaient responsables de l'invention et du développement du 7^e art?

Travaillant comme critique de cinéma, nous nous sommes beaucoup interrogés sur la place et les représentations des femmes dans le cinéma, et on a pu remarquer que celles-ci restent encore dans un cadre très limité, à savoir que la place naturelle de la femme est surtout devant la caméra, alors que c'est à titre exceptionnel qu'on l'accepte derrière la caméra. Ce discours est largement soutenu par les histoires « officielles » du cinéma écrites par les hommes, qui dans la plupart de cas ne voient la première femme cinéaste émerger que dans les années 1920 (e.g. Germaine Dulac), soit près de 30 ans après la première projection cinématographique.

Aujourd'hui, c'est grâce à des critiques, réalisatrices et théoriciennes du cinéma que cette histoire grossière du cinéma commence à être petit à petit révisée et corrigée, révélant au public une gamme des femmes cinéastes dont l'œuvre a été écartée de l'histoire juste parce qu'elles étaient des femmes.

C'était notamment le cas avec Alice Guy Blaché (1873-1968), la première réalisatrice et la première productrice de cinéma qui a laissé derrière elle plus de mille titres cinématographiques, et dont le nom et des contributions pionnières au développement de l'art cinématographique sont restées pourtant largement inconnues jusqu'à récemment. Son œuvre a obtenu plus d'intérêt public après la sortie du film documentaire *Be Natural. L'histoire cachée d'Alice Guy Blaché* (Pamela B. Green, 2018) retraçant son parcours passionnant, de secrétaire de Léon Gaumont à directrice du célèbre studio de cinéma aux États-Unis.

Le questionnement sur les représentations des femmes dans l'histoire du cinéma que suscite la trajectoire d'Alice Guy Blaché nous a encouragé à aborder dans l'atelier cinéma cette cinéaste oubliée, à savoir d'introduire tout une séquence retraçant sa vie et son œuvre filmique, ceci ayant pour but de révéler aux apprenantes une autre histoire du cinéma français.

1.2. Choix des films d'Alice Guy Blaché

Pour le visionnage et l'analyse filmique dans la classe, nous avons choisi deux courts films de fiction d'Alice Guy Blaché : *La fée aux choux* (1896) et *Les résultats du féminisme* (1906). Nous avons opté pour ces films notamment car ils mettent en question l'imaginaire féminin ainsi que les rôles que la société française imposait aux femmes au début du XX^e siècle.

La fée aux choux, un court-métrage d'une minute, met en scène une jeune fille qui sort des nouveaux nés d'un jardin de choux, évoquant ainsi des histoires folkloriques sur la naissance des bébés, qui ont servi, parmi d'autres histoires et mythes entourant le corps féminin, à infantiliser et à réprimer la sexualité féminine.

Les résultats du féminisme par contre interroge de manière humoristique les rôles sociaux des hommes et des femmes en France au début du XX^e siècle, en imaginant un monde où les rôles de genres sont inversés. Dès lors ce sont les femmes qui occupent un rôle social dominant, elles portent des pantalons et passent le temps dans les bars, alors que les hommes subissent à des activités typiquement féminines, restant toujours à l'intérieur des maisons car bannis des bars, cousant et prenant soin des bébés. C'est une vision bien exagérée, présentée dans une forme de farce, qui pourtant révèle toute absurdité des rôles de genre.

Ces films méritent bien leur place dans l'histoire du cinéma étant parmi les premiers films de fiction au monde²⁴, qui ont d'ailleurs contribué à la popularisation de ce genre bien avant Georges Méliès qui est encore largement considéré comme son inventeur.

De plus, avec *Les résultats du féminisme* notamment, nous voyons ce nouveau médium utilisé pour la première fois comme instrument de critique sociale, marquant ainsi les débuts de ce que nous considérons aujourd'hui le cinéma engagé.

²⁴ « [Alice Guy Blaché] propose à Léon Gaumont de s'extraire des simples vues animées, principalement documentaires, et de tourner des petites histoires scénarisées dans l'esprit de *L'Arroseur arrosé* réalisé par Louis Lumière. ». L'article « Alice Guy, première réalisatrice de fiction », mise en ligne le 18 octobre 2018. https://www.cnc.fr/cinema/actualites/alice-guy-premiere-realisatrice-de-fiction_881163

Toutes ces remarques ont conforté notre décision de projeter ces deux films dans l'atelier cinéma, en les prenant comme un point de départ pour une réflexion sur les représentations des femmes, tant dans le cinéma que dans la société française en général.

1.3. Objectifs et déroulement de la séquence autour Alice Guy Blaché

Suivant le schéma que nous avons présenté dans la partie précédente²⁵, la première étape de notre séquence a été consacré à des activités de contextualisation visant à faire découvrir la vie et l'œuvre cinématographique d'Alice Guy Blaché. Pour travailler le contexte, nous avons choisi de nous pencher sur un document textuel authentique, c'est-à-dire un article de journal que nous avons légèrement modifié et raccourci afin qu'il soit plus accessible aux apprenantes²⁶.

Après la lecture du texte en groupe, les apprenants ont dû répondre à une suite des questions vérifiant la compréhension du texte. L'objectif de cette étape était de préparer les apprenants à un visionnage actif des films choisis, où ils garderaient à l'esprit le contexte socio-historique dans lequel les films ont été créés. Cette étape avait également pour but de stimuler l'intérêt et la curiosité pour ces vieux films muets en noir et blanc, que les apprenants, de manière générale, n'ont pas l'habitude de regarder, voire ne les trouvent pas particulièrement attirant ou amusant.

Nous avons alors procédé à l'analyse filmique de *La fée aux choux* et *Les résultats du féminisme* avec deux activités. Dans la première il était question de remplir la fiche avec les informations de base sur les films que les apprenants ont pu repérer pendant le visionnage (la date de sortie, la durée, le genre, le sujet, les personnages, la présence ou non de montage, les types de plans, la présence ou non des trucages).

La deuxième activité a été composée d'une suite de questions ouvertes visant à mener les apprenants vers une analyse plus approfondie et contextualisée. Par exemple, nous avons demandé aux apprenants de comparer les films d'Alice Guy Blaché avec les films de Georges Méliès et frères Lumières qu'ils avaient regardé dans les séances précédentes et de donner leur interprétation du titre *Les résultats du féminisme*. Les apprenants ont fait individuellement ces activités, à l'écrit, suivies par le partage des réponses en groupe et une courte discussion. Leur

²⁵ Voir 2.2.5. Schéma d'une séquence fondée sur un film, p. 53 – 54

²⁶ Voir Annexe 2 : Support authentique textuel pour la séquence autour Alice Guy Blaché, p. 100 -103

but était avant tout de situer l'œuvre d'Alice Guy Blaché dans le contexte du cinéma français de cette époque, à savoir de révéler des points communs et des différences sur le plan esthétique, thématique, voire idéologique.

Cette étape avait pour but de préparer les apprenants pour la dernière activité, à savoir l'activité de réflexion où les apprenants devaient rédiger un essai sur les rôles des femmes et des hommes dans la société française au début du XX^e siècle en se penchant sur le film *Les résultats du féminisme*, et ensuite de comparer ces rôles avec ceux d'aujourd'hui.

Cette activité avait pour but la systématisation des connaissances sur Alice Guy Blaché et d'utiliser son histoire comme exemple illustratif du traitement des femmes au début du XX^e siècle.

À cet égard, les principaux objectifs de la séquence ont été les suivants :

- faire connaître la vie et l'œuvre d'Alice Guy Blaché et ses contributions pionnières au cinéma français ;
- relativiser la véracité des discours sur l'histoire du cinéma français ;
- aborder et questionner les stéréotypes sur les femmes ;
- comparer les représentations des femmes dans la société française au début du XX^e et aujourd'hui.

Ces objectifs s'inscrivent dans la finalité plus large de l'atelier cinéma, à savoir, de proposer une histoire plus complexe et réaliste de la culture française. À partir d'analyse des discussions en classe et des rédactions des apprenants, nous allons examiner si l'introduction des films d'Alice Guy Blaché a suscité chez les apprenants une réflexion plus nuancée, notamment sur les représentations des femmes dans le cinéma français.

1.4. Analyse des données

1.4.1. *Les résultats du féminisme* : entre film engagé et film fantastique

Comme nous l'avons déjà noté, l'objectif de visionnage des films d'Alice Guy Blaché était de provoquer la réflexion critique chez les apprenants, et de faire examiner la position de réalisatrice au sein du cinéma français.

En demandant aux apprenantes de comparer les films de la réalisatrice à des films des frères Lumière (e.g. *Arroseur arrosé*) et de Georges Méliès (*Le Voyage dans la Lune*) qu'elles ont regardés précédemment en classe, nous avons pu entendre des réponses qui vont au-delà des éléments filmiques transparents et immédiatement accessibles au spectateur.

En décrivant les similarités avec les films de frères Lumières, Irena a bien remarqué les caractéristiques communes qu'a *La fée aux choux* avec des films de frères Lumière par rapport à la technique cinématographique utilisé dans ces premiers essais filmiques. À savoir, ils sont d'une durée extrêmement courte (1-3 minutes), ils manquent de narration développée, et normalement ils ne montrent qu'une seule scène tournée dans un seul plan fixe.

Le film montre la vie quotidienne, il n'y a pas de trucages, et peut-être la durée. Par exemple, « La fée aux choux » peut-être comparé avec, je sais pas, à « l'Arroseur arrosé » et d'autres films. (Irena)

En abordant les différences, elle remarque que les films de réalisatrice la servent à transmettre un certain message politique, qui va au-delà de divertissement pur :

*Bon... Alice Guy Blaché montre **une critique sociale**... est-ce qu'on peut parler de ... c'est peut-être **un film engagé**? (Irena)*

Paula, par contre, a hésité à définir les films comme engagés, en mettant en relation la compréhension du féminisme telle qu'elle est donnée par la réalisatrice et son propre point de vue sur le mouvement :

*Je ne suis pas sûre que c'est un film engagé. Parce que **les femmes apprennent tous les gestes mauvais des hommes**... elles fument, elles se battent, sont oppressives, elles boivent... **Pour moi le féminisme est une lutte commune pour l'égalité.** (Paula)*

En effet, selon Paula, *Les résultats du féminisme* est « un film fantastique ». Elle le compare aux films de science-fiction de George Méliès car l'inversion des rôles telle qu'elle est présentée dans le film n'étaient pas possibles dans cette époque-là, ni ne l'est aujourd'hui :

*Paula : Les résultats du féminisme sont **un film fantastique**, comme le film de Georges Méliès, parce que il n'y a possible... parce que **les inversions de rôles, c'est pas possible.***

Nous : Tu penses que cela n'est pas possible?

Paula : Non.

Nous : Dans le monde contemporain non plus ?

*Paula : Aussi non. Parce que **il y a plus de femmes qui refusent le féminisme et perpétuent les stéréotypes**... qui s'habillent comme les femmes...*

Nous : Et les hommes ne s'habillent pas comme « les hommes » ?

*Paula : Oui, mais, « **le deuxième sexe** » est pendant des siècles dans une position mauvaise.*

Nous pouvons voir ici que cette activité de comparaison a permis à l'apprenante d'activer les savoirs qu'elle avait acquis en dehors de la classe pour bien défendre son point de vue. Elle fait également référence au célèbre essai de Simone de Beauvoir *Le Deuxième Sexe* (1949) qui traite cette longue histoire de discrimination des femmes, enracinée notamment dans les mythes et les religions.

Lorsqu'on a demandé aux apprenantes de donner leur interprétation du titre *Les résultats du féminisme*, Irena a également recouru à ses savoirs généraux sur le mouvement féministe tout en s'appuyant sur le contexte socio-historique dans lequel le film a été réalisé :

*J'ai noté la dernière scène, le commentaire sur la dernière scène, parce que nous voyons que les rôles sont... **les rôles sont définis traditionnellement encore une fois, alors le changement n'a rien changé**... n'a pas eu lieu disons... et que alors le monde... **comme si le monde ne peut pas fonctionner dans le sens proposé par Alice Guy Blaché**. Et quand elle dit « *Les résultats du féminisme* » dans le titre, le résultat peut être compris comme l'hypothèse parce que **ce sont les débuts du féminisme, du développement de l'idée**. (Irena)*

L'autre apprenante était d'accord avec Irena, en confirmant qu'il s'agissait bien des débuts du mouvement féministe en France et que la réalisatrice en effet peut être considérée comme « proto-féministe ». Elle a aussi rajouté que « la vie » de la réalisatrice nous montre qu'elle a bien « détruit les rôles traditionnelles » (Paula).

D'après ces exemples, nous avons pu constater que les activités mettant en valeur les principes de contextualisation et d'historicisation dans l'analyse filmique suscitent chez les apprenants une réflexion plus objective et nuancée. Ils sont menés à activer leurs connaissances et savoirs acquis en dehors de la classe et à réfléchir sur le film dans un contexte culturel plus large. Nous sommes dès lors loin de simples échanges de goût réduites aux phrases « ce film est beau » ou « ce film me plaît », desquelles les apprenants ne pourraient pas apprendre grand chose.

1.4.2. Dépasser les stéréotypes de genre à travers la fiction filmique

Après la discussion en classe, nous avons voulu voir ce que les apprenants ont retenu du personnage d’Alice Guy Blaché et des films visionnés à travers la rédaction d’un essai où elles ont eu la possibilité de synthétiser leurs pensées. Voici le consigne :

Rédigez un essai en répondant aux questions suivantes :

*Que dit le film **Les résultats du féminisme** sur les rôles sociaux des hommes et des femmes dans la société française au début du 20ème siècle? Est-ce que ces rôles sont toujours les mêmes?*

Selon vous, pourquoi l’œuvre d’Alice Guy-Banché a été longtemps négligé par les historiens du cinéma ?

Après l’analyse des essais, nous avons pu constater un très haut degré de réflexion critique chez les apprenantes, bien développée, tout en montrant une très bonne connaissance du contenu abordé dans le cours. Elles étaient toutes capable d’analyser, de contextualiser et enfin de valoriser l’œuvre d’Alice Guy Blaché, en intégrant leur propre réflexion sur les représentations sociales des femmes. Nous allons ici analyser et donner quelques exemples tirés d’essais qui soutiennent nos observations.²⁷

Au préalable, les apprenants ont bien compris que l’objectif du film *Les résultats du féminisme* était de se moquer des stéréotypes de genre présents en France au début du XX^e siècle, comme nous le pouvons voir dans les exemples ci-dessous :

*« À cette époque, c’était **un film qui a provoqué les idées établies.** » (Tena)*

*« ce film représente **un rebellion** contre la pensée de cette époque. » (Tena)*

*« les rôles sociaux sont **exagérés et caricaturé** » (Tena)*

*« Le film montre les caractéristiques des hommes et des femmes vues comme **les clichés** d’un point de vue d’aujourd’hui » (Irena)*

Ensuite, à partir du film, elles étaient capables de repérer les stéréotypes des femmes dominants à cette époque :

²⁷ Voir Annexe 3 : Essais d’apprenants sur Alice Guy Blaché, p. 104 - 105

« *Les femmes s'occupent de la maison et tout ce qui y est lié. Elles doivent être belles aussi, ce qui veut dire qu'elles doivent se soigner. **Les femmes présentent la maison.** L'image d'un domicile parfait dépend de la femme. En même temps, **la femme dépend de l'homme financièrement.** » (Irena)*

« ***La compréhension traditionnelle des rôles sociaux des hommes et des femmes place une femme dans activités d'intérieur** et les hommes ont un rôle social dominant » (Tena)*

De plus, elles ont pu constater que le contenu fictionnel du film, à savoir, l'inversion des rôles, permet la reconnaissance des stéréotypes et par la suite leur dépassement :

« *L'inversion des rôles présentées dans le film nous fait remarquer que certaines tâches sont réservées pour les femmes. Les hommes sont fiers, ils boivent, ils se disputent et leur tâche est de lire les journaux pour savoir ce qui se passe dans le monde et pour être prêts de défendre la patrie [...] **L'inversion des rôles nous fait comprendre leur différence** ou mieux dire l'éloignement des deux pôles. » (Irena)*

« *Je trouve que **le film est un bon moyen de se débarrasser de l'idéologie traditionnelle.** » (Tena)*

Enfin, l'une des apprenants a abordé le sujet des représentations des femmes dans l'histoire du cinéma, remarquant l'inégalité et la discrimination comme l'une des principales causes d'effacement des femmes de l'histoire :

« *Il peut être que l'œuvre d'Alice Guy Blaché a été longtemps négligé par les historiens du cinéma parce qu'elle est femme. **Les hommes portait les changements et c'était à eux de garantir un progrès dans les domaines différents de la vie.** » (Irena)*

1.5. Conclusion

Avant d'avoir présenté Alice Guy Blaché dans la classe, aucune des apprenantes n'était au courant ni de son nom ni de son œuvre cinématographique. Pour eux, les représentants du début du cinéma français n'étaient que Georges Méliès et les frères Lumière. Ceci dit, les apprenantes ont été positivement surprises d'apprendre qu'il existait aussi des femmes qui ont façonné l'avenir du cinéma tel qu'on connaît aujourd'hui. En ce sens, elles ont présenté un haut intérêt pour en apprendre davantage sur la vie et l'œuvre de cette cinéaste oubliée.

Donner à des apprenantes le contexte socio-historique de l'œuvre cinématographique s'est avéré crucial pour une analyse et une interprétation correctes des films visionnés. Cette approche contextuelle a permis un visionnement plus engagé, critique et globalement plus agréable de ces vieux films en noir et blanc et sans son, que les apprenants, de manière générale, ne rencontraient pas ou ne choisissent pas eux-mêmes de regarder.

Par ailleurs, le côté politique, voire engagé des films provoquant les représentations stéréotypées des femmes en France au début du XX^e siècle a également permis aux apprenantes de reconnaître, comparer et réfléchir sur les stéréotypes et les rôles de genre présents dans la société contemporaine.

Enfin, le destin malheureux du pionnier qui a été injustement omis de l'histoire du cinéma français (et mondial), a transmis aux apprenantes une leçon sur la relativité des discours historiques, à savoir qu'il y a toujours «quelqu'un» qui écrit l'histoire, à partir d'un point de vue. Dans ce cas-là, nous avons eu l'exemple d'une histoire écrite par des hommes qui n'ont pas reconnu les vastes contributions au cinéma d'une femme.

Finalement, nous avons pu constater l'importance de cette leçon pour les apprenantes à partir de réponses qu'elles ont fournies dans le questionnaire distribué à la fin de l'atelier. En effet, deux apprenantes sur trois ont marqué des films d'Alice Guy Blaché comme ceux qui ont laissé la plus grande marque sur elles²⁸.

²⁸ Voir Annexe 4 : Questionnaire de fin d'année sur l'atelier cinéma, p. 106 – 108

Chapitre 2 : Les représentations de la « Ville Lumière »

2.1. Le fabuleux destin d'Amélie Poulain et l'imaginaire parisien

L'un des films français qui a connu le plus gros succès international dans l'histoire récente du cinéma français est sans doute *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (Jean-Pierre Jeunet, 2001). L'histoire fabuleuse d'une jeune serveuse parisienne jouée par la vedette Audrey Tatou a joui des sympathies tant auprès de la critique que du public, recevant de très nombreuses récompenses, dont quatre aux Césars (le meilleur film, le meilleur réalisateur, la meilleure musique de film, le meilleur décor) et cinq nominations aux Oscars.

L'attrait de cette comédie romantique repose surtout sur son caractère féerique et parfois enfantin, avec une représentation idyllique de la vie contemporaine à Paris. Le film met en scène des personnages ordinaires et simples (les serveurs, les petits marchands, les concierges), valorisent la joie de la vie quotidienne et les « petits plaisirs » (e.g. Amélie aime briser la croûte de la crème brûlée). Ce procédé évacue de la ville la politique et les enjeux socio-culturels, transmettant ainsi au spectateur l'image de Paris plutôt du « bon vieux temps ». La musique de Yann Tiersen, en particulier les pièces contenant l'accordéon, renforce encore cette imaginaire nostalgique. En ce sens, cette représentation pittoresque de Paris ne constitue pas une nouveauté. En effet, elle est présente dans l'imaginaire collectif depuis longtemps. Sa circulation est assurée notamment par les produits culturels tels que la littérature, le cinéma et les chansons françaises, où parmi le public le plus touché nous trouvons souvent les apprenants de FLE.

Alors que le public français, qui effectivement connaît les réalités de la société française, peut bien discerner le caractère imaginaire de la « Ville Lumière » tel qu'il est présenté dans *Amélie*, nous ne sommes pas sûrs si le même constat pourrait être appliqué aux apprenants de FLE. En effet, en tant qu'anciens apprenants de FLE en Croatie, nous pourrions témoigner qu'une image très limitée et réductrice de la France était enseignée, surtout appuyée sur de belles images, belles lettres et belles chansons, alors que la réalité sociale a été peu discutée. Même si cette approche nourrissant davantage les représentations idéalisées des apprenants peut être considérée comme un moyen de maintenir leur intérêt pour l'apprentissage de la langue, nous pensons qu'il est important d'aborder et de remettre en question les représentations et les

stéréotypes culturels en classe de langue, car c'est par cette approche qu'on leur transmet une véritable compétence interculturelle.

Cela étant dit, nous nous sommes beaucoup interrogés sur la pertinence de l'usage d'*Amélie* en classe de FLE. Au cours de notre recherche, nous avons pu constater qu'il est l'un des films les plus utilisés en classe de FLE, compte tenu de centaines de fiches pédagogiques mises à disposition en ligne. Dans la section suivante, nous présenterons quelques enjeux de didactisation d'*Amélie* en classe de FLE, en analysant la pertinence didactique des exemples d'activités disponibles en ligne.

2.2. Les enjeux et les exemples de didactisation d'*Amélie* en classe de FLE

Comme nous l'avons noté, le succès et l'attrance du *Fabuleux destin d'Amélie Poulain* tient beaucoup à l'image embellie de la capitale française. Le film perpétue ainsi la vision romantique et impressionniste de la culture française à laquelle la plupart des apprenants de FLE adhèrent. Avec son succès commercial sans précédent, il est devenu un produit culturel paradigmatique de la France contemporaine. C'est pourquoi il n'est pas surprenant que ce film soit souvent projeté dans des cours de FLE.

Nous voulons cependant questionner la pertinence de ce film dans les classes de FLE, à savoir, examiner ce que les apprenants peuvent réellement retenir de la culture française à partir de film. Or, s'il était possible de proposer une analyse filmique qui attirerait l'attention des apprenants non seulement sur le contenu, mais aussi sur la forme, voire l'esthétique du film, les aidant ainsi à démystifier et à comprendre en quoi repose sa qualité séductrice et son succès global.

Après la consultation des dossiers pédagogiques disponibles en ligne, nous avons pu constater que la plupart des enseignants ne proposait que l'analyse du contenu, ayant pour l'objectif l'acquisition des compétences purement linguistiques. Sont privilégiées notamment les activités de repérage des personnages et de l'histoire. Nous tenons à afficher ci-dessous quelques exemples :

6. Les petits plaisirs d'Amélie

a) Quels sont les trois plaisirs d'Amélie ?

- Plonger sa main dans les sacs de grains
- Aligner toutes ses chaussures et les cirer avec soin
- Briser la croûte de la crème brûlée avec la pointe de sa petite cuillère
- Faire des ricochets
- Vider son sac à main, le nettoyer et tout ranger
- Embêter ses voisins
- Prendre des bains bien chauds

1.1. Exemple de l'activité de repérage (Isabelle Servant, <http://www.cinemafrancais-fle.com>)

VRAI OU FAUX

Amélie Poulain est buraliste.

Nino Quincampoix est collectionneur des photomaton ratés.

L'homme de verre reproduit un tableau de Renoir.

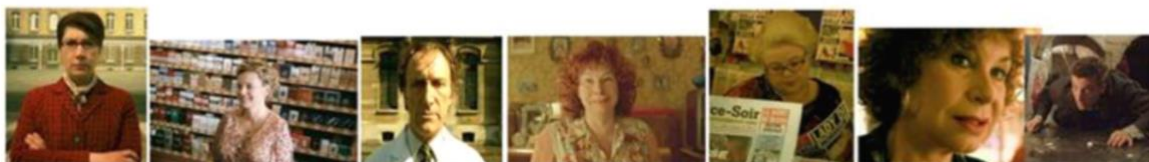
Les mêmes photos déchirées qu'elle retrouve sont celles de son petit ami.

Les nains de jardin de Raphaël Poulain ont été volés par des voleurs.

1.2. Exemple de l'activité de repérage de type « vrai ou faux » (Michel Boiron, <http://www.tv5monde.com>)

QUI EST QUI ?

Un forain mystérieux / La glacière / Nino l'hurluberlu / Le mari de la fleuriste / La buraliste hypocondriaque / La vendeuse commère du kiosque / Le médecin militaire / L'hôtesse de l'air amusante / Le technicien réparateur / La patronne de bar / L'auteur raté / L'institutrice pleine de tics / Le méchant épicier / La concierge déprimée



1.3. Exemple de l'activité de repérage des personnages (David Ortiz, <http://latelierfle.blogspot.com>)

Parfois nous avons pu voir également des activités proposant le repérage du contenu culturel visant en majorité la découverte des lieux et des monuments de Paris apparaissant dans le film (la Tour Eiffel, Notre-Dame, le Sacré-Cœur). Force est de constater que le travail sur ces types d'activités avec les adultes portent peu d'intérêt, étant donné que la majorité connaissent bien ces grands lieux parisiens. En ce qui concerne les activités de repérage des personnages et de l'histoire, elles peuvent être tout à fait pertinentes si notre public n'a jamais vu *Amélie*. Vu qu'il s'agit de l'un des films français les plus populaires, il est peu probable que ce soit le cas pour la majorité des apprenants, sauf si le public sont des enfants ou de jeunes adolescents.

Comme nous l'avons déjà noté dans la première partie concernant le choix des films, le visionnage des films que les apprenants ont déjà vus n'a pas trop d'intérêt didactique car de manière générale ils n'apportent ni n'apprennent pas quelque chose de nouveau. Ils ne suscitent pas la curiosité des apprenants comme un contenu qu'ils n'ont jamais rencontrés. Ceci dit, dans quelles situations serait-il alors pertinent de proposer le visionnage d'*Amélie*? Quelle démarche et quelles activités pourrait-on proposer pour éviter la répétition des banalités et des représentations stéréotypés de la culture française?

Dans la section suivante nous souhaitons présenter la démarche didactique que nous avons adoptée dans notre atelier cinéma, en expliquant les objectifs et les exemples d'activités proposées à partir de l'extrait d'*Amélie*.

2.3. Objectifs et déroulement de la séquence autour *Amélie*

Lorsque nous préparions la fiche pédagogique pour le film, nous savions que toutes nos apprenantes l'avaient déjà vu. Nous avons quand même décidé de l'aborder dans l'atelier, dans une visée de proposer un autre regard sur le film, celui qui inciterait un recul plus objectif et permettrait de découvrir les aspects du film dont elles n'étaient peut-être pas au courant.

Les principaux objectifs que nous nous sommes fixés et avons essayé d'atteindre pendant le cours étaient les suivants :

- faire comprendre le contexte socio-historique du film
- faire acquérir les compétences d'analyse esthétique du film
- faire repérer les représentations stéréotypées de Paris et de la culture française

Vu que les apprenantes avaient déjà visionné le film, nous avons proposé l'analyse filmique à partir de l'extrait du film (les premiers 15 minutes du film). Avant le visionnage, nous avons introduit le contexte du film, notamment le réalisateur et son œuvre. Nous avons fait cette partie à l'oral, dans une forme de remue-méninges, pour examiner et compléter les savoirs que les apprenantes avaient déjà eu sur l'œuvre de Jean-Pierre Jeunet. Étant donné qu'elles ont une bonne culture cinématographique, elles ont pu donner les noms de certains de ses autres films, tels que *Delicatessen* (1991) et *La cité des enfants perdus* (1995) qu'il a coréalisés avec Marc Caro.

Par la suite, nous avons situé le film dans le contexte du cinéma français au début des années 2000, insistant beaucoup sur le changement du style visuel qui a été marqué par un fort éloignement du réalisme de la Nouvelle Vague. Ce changement a commencé déjà dans les années 1980 et 1990 avec l'arrivée de réalisateurs tels que Luc Besson, Léos Carax et Jean-Jacques Beineix, qui ont valorisé le retour au studio, le spectacle, les grands récits d'amour et surtout une esthétique novatrice inspirée de la culture pop et consumériste, les publicités et le développement de la technologie numérique. Les critiques ont nommé ces nouveaux venus les représentants du « cinéma du look » car beaucoup d'importance a été mise sur le « look » ou l'esthétique du film, caractérisé par un certain maniérisme et lyrisme. En effet, les réalisateurs empruntaient à la fois du spectacle hollywoodien et du réalisme poétique français des années 30 (e.g. les films de Marcel Carné) mêlant ainsi les éléments du cinéma commercial et du cinéma d'art.

Nous pouvons trouver également ce procédé dans *Amélie*. Le film met en œuvre à la fois les stratégies narratives typiques pour le cinéma hollywoodien (e.g. l'histoire d'amour avec le *happy end*, les personnages peu développés, c'est-à-dire réduits à des types) et les stratégies esthétiques novatrices, inscrivant le film dans la tradition du film d'art ou bien d'avant-garde (e.g. utilisation des angles de vue inhabituels, montage saccadé).

Cette introduction au contexte du film et à ses spécificités esthétiques s'est montrée utile pour l'analyse filmique suivant le visionnage de l'extrait. Dans cette lignée, l'une des activités avaient pour but de révéler les éléments du *Fabuleux destin d'Amélie Poulain* associés au Cinéma du look et ceux associés à la Nouvelle Vague (vu que la Nouvelle Vague était le sujet de l'unité précédant *Amélie*). Voici l'activité ci-dessous :

Cinéma du look et La Nouvelle Vague

Sur le plan thématique et esthétique, comment *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* se distingue-t-il des films de la Nouvelle Vague ? Est-ce qu'il y a des points communs ?

Aidez-vous avec le tableau récapitulant les caractéristiques de la Nouvelle Vague.

Nouvelle Vague

- Tournages en extérieur
- Caméra légère et portable
- Décors naturels
- Acteurs inconnus
- Dialogues simples, souvent improvisés
- Petits budgets
- Equipe minimale
- Histoires simples parfois autobiographiques
- Pas de règles

1.4. Exemple de l'activité d'analyse filmique

Nous avons abordé la question des stéréotypes dans le film et le caractère idyllique de Paris à partir d'une activité de compréhension écrite qui comprenait la lecture des cinq extraits de critiques sur *Amélie*, tant positives que négatives. Les apprenants ont dû d'abord repérer lesquelles étaient positives et lesquelles négatives, et ensuite, révéler les points forts et les points faibles des films selon les critiques. Enfin, ils devaient choisir des textes avec lesquels ils étaient d'accord ou non, et expliquer leur choix²⁹.

Cette activité avait pour but de confronter les apprenants avec les points de vue divergeant, à savoir de faire développer ou mettre en question leur propre regard et les interprétations qu'ils se sont créés avant l'atelier. Parmi les critiques proposées, nous avons intentionnellement optés pour celles mettant en avant le caractère féerique du film dont certains appréciaient et les autres décrivaient comme stratégie populiste et trompeuse, qui « met en scène un fantasme démagogique et superficiel de population prolétaire ».³⁰

Finalement, en ce qui concerne les activités de réflexion personnelle, nous avons demandé aux apprenants de rédiger leur propre critique du *Fabuleux destin d'Amélie Poulain*, en s'appuyant sur les nouvelles connaissances abordées en classe, à savoir le contexte socio-

²⁹ Voir Annexe 5 : Activité de compréhension écrite (*Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*), p. 109

³⁰ Extrait de critique de Serge Kaganski intitulée « *Amélie* pas jolie » parue dans *Libération*, mise en ligne le 31 mai 2001 : https://next.liberation.fr/cinema/2001/05/31/amelie-pas-jolie_366387)

historique, les spécificités esthétique et les représentations de Paris dans le film. Dans la section suivante, nous vérifions si les objectifs ont été atteints ou non.

2.4. Analyse des données

2.4.1. Développer sa réflexion à travers la confrontation avec l'autre

Les discussions menées durant l'analyse filmique, notamment celles autour de différentes réceptions critiques du film, se sont montrées propices pour le développement des capacités réflexives des apprenantes. En effet, même si cette confrontation avec les autres points de vue n'a pas affecté leur jugement du film (toutes les apprenantes ont généralement aimé le film), nous avons pu remarquer que, grâce à cette rencontre avec d'autres regards, les apprenantes étaient plus capables de développer et de justifier leur avis sur le film, appuyé d'ailleurs sur des informations pertinentes.

Nous allons dès lors présenter un exemple de discussion autour d'une critique et comment cela a ouvert la voie vers la réflexion plus approfondie du film.

Voici la critique qu'il était question d'analyser :

Le succès d'Amélie est vierge d'idéologie; c'est de la pure technique mise au service d'une propagande affective pour désespérés: son réalisateur utilise des formes télépublicitaires, propres à séduire les «jeunes» et ceux qui voudraient le rester, pour enchanter la misère affective et sociale contemporaine. [extrait de l'activité]

Cette critique prend la position qui défend les films qui offrent une vision plus objective et critique de la réalité, et ne voit dans le film qu'une rêverie amusante et esthétiquement plaisante infantilisant davantage le public.

Nous avons d'abord demandé à une apprenante de donner le sens de phrase « Le succès d'Amélie est vierge d'idéologie ». Au début, l'apprenante a hésité, ne comprenant pas le sens de la locution 'être vierge de'. En lui demandant de lire la suite et de mettre la phrase dans le contexte de l'extrait entier, elle est enfin arrivée à révéler et à synthétiser le sens en utilisant ses propres mots :

*Nous : 'Le succès d'Amélie est vierge d'idéologie'... Qu'est-ce qui veut dire cette phrase?
Irena: Hmm...Je n'ai pas compris même si tu nous as noté cette expression 'vierge de'*

Nous : Cela veut dire que le film ne contient pas d'idéologie... si tu regardes la phrase suivante... 'c'est de la pure technique mise au service d'une propagande affective pour désespérés' ... comment tu comprends ça?

Irena: Que le film n'a pas une histoire qu'il veut présenter au public, qu'il veut... qu'il s'agit de séduction grâce à...ou à cause de technique cinématographique... que c'est plutôt plaisant à regarder, pour voir et... que c'est tout.

La suite du questionnement a visé à faire mieux comprendre la position de cette critique qui offre une vision du monde contemporain plutôt sombre, traitant les spectateurs comme des consommateurs passifs ne cherchant que l'amusant et la fuite dans l'imaginaire pour se consoler. Selon lui, c'est précisément ce que le film fantastique et nostalgique tel qu'*Amélie* permet. Nous avons pu constater que l'apprenante a été bien capable discerner cette position qui à partir du film offre une réflexion plus large sur l'état de la société contemporaine.

Nous: Le critique dit ensuite que c'est 'une propagande affective pour les désespérés'. Qui sont, selon toi, les désespérés? Il s'adresse à qui?

Irena: Les désespérés sont le public... n'est-ce pas ?

Nous : Oui, c'est ça. Et qu'est-ce qu'il pensent de ces gens ? Quelle est sa vision du monde ?

*Irena : **Que les gens ne pensent pas à ce sujet qu'il trouve important, qu'il n'ont pas d'opinion, qui sont dans leurs têtes, leurs rêves, qu'il veulent trouver un monde idéal ou tout est parfait. [...] Le critique pense que le réalisateur trouve le public un peu enfantin, sans idéologie politique, sans... il trouve que le film est réalisé pour ce qui vivent dans un monde idéal.***

Finalement, quand nous avons demandé à l'apprenante de donner son opinion sur les critiques, cette discussion et la confrontation avec d'autres points de vue a aidé l'apprenante de mieux défendre et justifier son jugement du film qui était et restait positif :

*Ces critiques... ont donné un point de vue différent parce que ... quand je vois Amélie ... ce que je vois, bon, un film qui réchauffe le cœur... c'était tout. **Je sais que c'est un monde idéaliste**, que les choses ne sont pas telles que le réalisateurs nous présentent, mais le film me plaît, j'aime l'atmosphère, la musique, la mission d'Amélie et tout ça .. **je ne crois pas que chaque film doit être une idéologie politique ou sociale, et que l'art pour l'art peut exister et doit exister aujourd'hui aussi...** et oui, c'est une opinion qui n'a pas changé même si j'ai vu Amélie beaucoup de fois. J'ai toujours les mêmes impressions. (Irena)*

À travers cet extrait, nous pouvons voir la capacité de l'apprenante de reconnaître la fiction filmique et le caractère plutôt féerique du film, ainsi que la capacité de défendre cette

démarche filmique dont l'objectif principal est de donner un plaisir esthétique, en s'opposant à ceux qui prônent le cinéma réaliste et engagé.

2.4.2. *Amélie*, une rêverie que les apprenants aiment

Nous allons maintenant examiner la réception du film des apprenantes à travers l'analyse des productions écrites³¹, à savoir les critiques du film proposées dans le cadre de l'activité de réflexion.

Voici le consigne de l'activité :

Écrivez votre propre critique du film « Le fabuleux destin d'Amélie Poulain » en soulignant ses points forts et points faibles.

Après l'analyse, nous avons pu observer le suivant :

- les apprenantes ont pu reconnaître l'importance du contexte du film pour son succès ;
- les apprenantes ont pu reconnaître qu'il s'agit de l'une fiction filmique donnant une image fantaisiste de Paris ;
- les apprenantes ont pu révéler des éléments dans le film et les spécificités esthétiques qui rendent le film attrayant pour un grand public ;
- les apprenantes n'ont pas changé leur avis qui est resté plutôt positif

Nous allons dès lors présenter quelques exemples qui confortent nos observations.

Les exemples suivants montrent que les apprenants ont bien reconnu l'esthétique de Jean-Pierre Jeunet comme novatrice dans le contexte du cinéma français et mondial de cette époque-là, qui a largement contribué au succès du film :

*« Quand ont été distribué, le film de Jean-Pierre Jeunet **represent** un vraiment **nouveauté**. Ne pas seulement parce que ses **scénario**, mais bien aussi **pour son effets spéciaux, notamment le montage**. » (Paula)*

*« Entre Delicatessen et La Cité des enfants perdus, Jean-Pierre Jeunet est **un grand réalisateur connu par les films qui ont les éléments de la band dessinée et la science fiction** » (Tena)*

³¹ Voir Annexe 6 : Productions écrites des apprenantes (*Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*), p. 110-111

Par ailleurs, les apprenants ont pu bien identifier le caractère fantastique du film qui véhicule une représentation stéréotypée de Paris :

*« s'agit d'une comédie romantique qui montre la vie d'une fille naive dans **les images idéalisées de Paris** [...] Il s'agit de **une histoire peu réaliste** avec les images parfaits [...] Le rôle de Audrey Tatout illustre parfaitement ce **monde imaginaire à Paris comme une carte postale** » (Tena)*

Si elles ont reconnu le caractère peu réaliste du film, elles ont quand même mis en évidence de nombreux aspects positifs qui les ont finalement fait donner une critique plutôt positive du film. Les apprenantes ont apprécié particulièrement l'esthétique, le choix d'acteurs et l'histoire :

*« Entre vidéoclips et animation, cette montage a donné le film la dynamique et **un particulier et exceptionnel style**. » (Paula)*
*« **une histoire tendre et chaleureuse** » (Paula)*
*« les acteurs, Audrey Tatou et Mathieu Kassovitz, apportent quelque chose très fabuleux : leurs visages, **très jeune et sympa**, sont **excellent choisie** pour cet **merveilleux histoire** » (Paula)*
*« Bien que ce soit de un monde imaginaire où les gens font du bien sans raison, **le film donne de la satisfaction au spectateur et lui permet de croire que les gens au cœur sont bons et font le bien** » (Tena)*

2.5. Conclusion

Suite à cette analyse, nous pouvons voir que les objectifs que nous nous sommes fixés pour cette séquence ont été généralement atteints. Les apprenantes ont bien reconnu les mécanismes derrière cette fiction séduisante qui a peu de liens avec la réalité de la société française contemporaine. Nous voudrions ici cependant souligner quelques facteurs spécifiques qui ont finalement permis cela, ainsi que certaines hésitations par rapport au choix de ce film en classe de FLE.

Au préalable, comme nous l'avons indiqué précédemment, toutes les apprenantes avaient déjà vu le film avant l'atelier, certaines même plusieurs fois. Cela a permis aux apprenantes de prendre du recul plus facilement, sans être sous l'influence de premières impressions et sentiments. En effet, *Amélie* est un film qui pénètre facilement sous la peau du spectateur précisément parce que, comme nous l'avons dit plus haut, se livre à cette représentation sentimentaliste de Paris que les apprenants simplement adorent, avec, de plus,

des personnages adorables, à la fois « commun » et décalé, avec lesquels les apprenants peuvent facilement s'identifier ou sympathiser. Le film joue donc beaucoup sur les sentiments du public, et parce qu'il « réchauffe le cœur » et que les apprenants y attachent leurs émotions, il apparaît difficile, voire gênant de faire quitter les apprenants cette terre magique, afin de leur donner un regard plutôt sobre sur le film.

En ce sens, quoi que dans notre cas les apprenants aient pu dans une certaine mesure se détacher du film et intégrer dans leur réflexion des points de vue divergeant, leur expérience préalable du film finalement n'a pas changé. En fait, quand les apprenants ont été invités à nommer quelques films français incontournables que tout le monde devrait voir³², l'une des apprenantes (Irena) a parmi d'autres noté *Amélie*. Cette apprenante a aussi mentionné ce film comme celui qui a retenu le plus son attention dans l'atelier. Elle a commenté son choix ainsi :

« Amélie a retenu mon attention parce que j'ai commencé de le comprendre d'un autre point de vue. J'ai vu ce film cent fois mais je ne savais pas qu'il s'agissait d'un exemple du cinéma du look. Cette information m'a éclairci le film et m'a aidé de comprendre le film en entier. » (Irena)

À partir de ce commentaire, nous pouvons voir encore une fois comment le travail sur le contexte du film peut aider les apprenants à développer une réflexion plus sophistiquée et objective sur l'œuvre cinématographique, celle qui va au-delà du simple partage du goût. Au lieu de dire que le film a retenu son attention car il « réchauffe le cœur », l'apprenante a donc apprécié plutôt le contenu du cours qui lui a appris quelque chose de nouveau.

Dans cette lignée, après notre propre réflexion sur cette séquence et particulièrement sur comment traiter le thème de l'imaginaire parisien, nous pensons maintenant qu'il vaudrait mieux aborder ce sujet via une approche comparative, c'est-à-dire en montrant aux étudiants deux films qui offrent deux visions opposées de la capitale. Par exemple, une qui est idéalisée dont l'exemple est *Amélie*, et une autre qui donne un regard plus réaliste (un bon exemple récent serait *Jeune femme* de Léonor Serraille montrant une jeune femme se débrouillant seule à Paris surtout gris et pluvieux). De cette manière, nous pensons que les apprenants pourraient plus facilement reconnaître un faux imaginaire.

Il fallait tenir compte du fait que tous les apprenants n'ont pas forcément eu l'occasion de vivre à Paris, ils n'ont peut-être été là que pour une visite, ou ils n'y ont peut-être jamais été. Alors, pour certains d'entre eux *Amélie* pourrait tout aussi bien être un film sur la réalité de

³² Voir Annexe 4 : Questionnaire de fin d'année sur l'atelier cinéma, p. 106 – 108

Paris. Notre public consistait, en revanche, d' étudiantes et d'adultes qui ont toutes visité Paris au moins une fois, elles possédaient toutes une bonne culture générale, et pouvaient pour cette raison, nous croyons, plus facilement reconnaître la représentation stéréotypée de la ville. Cela étant dit, si le public était différent, nous ne choisirions probablement pas uniquement ce film pour travailler les stéréotypes sur la culture française, mais insisterions plutôt sur l'approche comparative.

Chapitre 3 : Les représentations du cinéma français

3.1. La place du cinéma de la Nouvelle Vague dans la classe de FLE

Ce chapitre sera consacré à l'examen de place et de valeur didactique du cinéma de la Nouvelle Vague dans le contexte de l'enseignement du FLE. Nous allons notamment interroger la réception et les représentations que les apprenants croates ont de ce courant cinématographique célèbre, en s'appuyant sur les données issues de nos observations de l'atelier cinéma.

L'expression « La Nouvelle Vague » apparaît à la fin des 1950 pour désigner une nouvelle génération des cinéastes qui a profondément bouleversé la manière dont on crée et pense le cinéma. La spécificité de ce courant était le rattachement étroit des réalisateurs à la théorie et critique du cinéma, où la majorité d'entre eux a écrit sur les films avant de commencer à les tourner. Ses représentants emblématiques, dont François Truffaut, Claude Chabrol, Jean-Luc Godard, Eric Rohmer, étaient tous associés à la revue *Cahiers du cinéma*, dont les publications ont d'ailleurs fortement contribué à la promotion de cette nouvelle tendance.

L'une des notions clés de la Nouvelle Vague était « le cinéma d'auteur » qui a mis en valeur la fonction de réalisateur dans l'acte de création cinématographique. Le réalisateur dans ce sens-là n'est pas seulement celui responsable de la mise-en-scène (ce qui était souvent le cas dans le cinéma traditionnel français), il est également scénariste, « un auteur » tout comme un écrivain, dont les films reflètent sa vision et son style.

En outre, les réalisateurs de la Nouvelle Vague se sont vu opposer aux grands récits et spectacles des films commerciaux de cette époque, en dénonçant le fossé entre la réalité et sa représentation au grand écran. Ils ont donc prôné le retour à la réalité immédiate, les histoires simples, les tournages spontanés dans la rue et le choix d'acteurs inconnus.

Le contexte des années 1960 qui voit l'entrée des études cinématographiques à l'université, le développement de festivals de cinéma ainsi qu'un système de productions cinématographiques indépendantes (Chaudron 2008), ont largement contribué à la dispersion de la Nouvelle Vague à l'international, dont l'union réussie entre la théorie et la pratique, d'ailleurs soutenue par le haut capital culturel de la France, a donné au courant une forte valeur intellectuelle et culturelle, particulièrement à l'étranger.

En effet, la réputation de la Nouvelle Vague doit beaucoup à l'étranger, où ses réalisateurs ont « toujours reçu un accueil critique enthousiaste » et une « attention permanente et attentive de la part des professionnels (producteurs, distributeurs, directeurs de festivals » (Renouard 2012 : 17). Cet aura international sera également l'une des raisons pour lesquelles le concept de la Nouvelle Vague et ses représentants vont connaître une « longévité stupéfiante » (ibid : 15).

En France, le concept du cinéma d'art et essai sera fortement associé au cinéma d'auteur dont l'héritage continuera à vivre dans les œuvres de réalisateurs contemporains. Parmi les représentants de cette nouvelle génération s'appuyant sur la tradition de la Nouvelle Vague sont les réalisateurs tels que François Ozon, Olivier Assayas ou Arnaud Desplechin.

Compte tenu l'influence et l'énorme héritage de ce courant cinématographique qui permet de comprendre également le paysage cinématographique française contemporain, les films de représentants de la Nouvelle Vague tout à fait méritent sa place dans la classe de FLE. Ils constituent une partie importante de l'histoire culturelle et cinématographique française.

Or, suivant le nombre de dossiers pédagogiques disponibles en ligne, nous avons pu constater que les films de la Nouvelle Vague ne sont abordés qu'à titre exceptionnel, surtout avec un public ayant déjà un bon niveau de français (B2-C1 selon le CECRL) ou dans un contexte spécifique d'enseignement tel qu'est l'atelier cinéma. Parmi les films les plus représentés sont notamment *Les quatre cents coups* de François Truffaut et *À bout de souffle* de Jean-Luc Godard, qui sont également les plus célèbres œuvres de la Nouvelle Vague.

Comme nous l'avons remarqué avant, les enseignants privilégient de manière générale des films contemporains qui ont eu d'ailleurs un grand succès international. Nous pouvons assumer des raisons derrière ce choix réducteur, à savoir la (in)disponibilité des films dans le pays d'enseignement, le manque d'intérêt ou une faible connaissance du cinéma de la part des enseignants. Il est certain que pour le visionnage des films issues du courant si emblématique pour la culture française, les enseignants devraient pouvoir expliquer son contexte et l'importance, sans lequel ces films pourraient parfois apparaître dépassés ou ennuyants, surtout pour la jeune génération de spectateurs.

En ce sens, nous voudrions ici encore une fois souligner la nécessité des cours de cinéma français et francophone et de didactique de l'image au sein des départements de FLE, qui mettaient en évidence la valeur pédagogique des œuvres cinématographiques dans l'apprentissage de la langue-culture française.

Dans la section suivante nous montrerons la démarche que nous avons effectuée pour l'enseignement de la Nouvelle Vague, en expliquant le choix du film et les objectifs de la séquence.

3.2. Objectifs et déroulement de la séquence autour Nouvelle Vague

Nous avons commencé notre séquence avec le travail sur le contexte de la Nouvelle Vague. Nous avons choisi d'aborder le contexte à travers une activité de compréhension écrite, en distribuant le texte qui résume les points essentiels à retenir sur le courant : le contexte socio-historique, les représentants (réalisateurs et acteurs), le rapport à l'esthétique et aux conditions de production des films. Les apprenants ont dû ensuite répondre à un nombre de questions ouvertes qui vérifiaient la compréhension de ces informations de base.

Pour le visionnage et l'analyse filmique nous avons choisi le film de Jean-Luc Godard, *Alphaville* (1965). Alors que Jean-Luc Godard est un personnage fondateur et emblématique de la Nouvelle Vague, le film que nous avons choisi ne rentre pas dans la matrice habituelle du courant. Il s'agit de film de science-fiction incorporant notamment les codes du film noir, s'écartant ainsi des drames « réalistes » que nous associons d'habitude à la Nouvelle Vague.

Les deux raisons sont derrière ce choix. À priori, nous avons pu constater que toutes les apprenantes ont déjà eu une bonne connaissance de la Nouvelle Vague, non seulement des œuvres majeures, mais aussi d'une gamme d'autres films réalisés par les auteurs représentatifs de ce courant. Nous avons pu observer cela dès la première séance de l'atelier où nous avons demandé aux apprenantes de donner les noms de leurs films ou réalisateurs préférés. En effet, cette phase d'introduction a été essentielle pour révéler leurs goûts et préférences, que nous avons toujours à l'esprit lors de la sélection des films pour chaque séquence. Subséquemment, nous avons choisi *Alphaville* pour montrer aux apprenants la diversité de réalisateur tel qu'est Jean-Luc Godard, et également pour faire révéler une influence importante du cinéma hollywoodien sur la Nouvelle Vague, auquel ledit film fait une référence forte. Ceci dit, à travers le visionnage d'*Alphaville*, nous avons voulu enfin questionner les représentations du cinéma français et des réalisateurs de la Nouvelle Vague des apprenantes, qui, au cours de l'atelier, se sont montrées étonnement unidimensionnelles, voire figées.

Dans ce sens, notre séquence sur le cinéma de la Nouvelle Vague avait plusieurs objectifs :

- faire découvrir les représentants et les caractéristiques de la Nouvelle Vague ;
- situer la Nouvelle Vague dans le contexte socio-historique du cinéma et de la culture française ;
- faire découvrir la diversité du « film d'auteur » à travers le film de science-fiction de Jean-Luc Godard ;
- déconstruire les représentations uniformes du cinéma français.

3.3. Analyse des données

3.3.1. Les films de la Nouvelle Vague comme représentants du cinéma français

Au début de l'atelier cinéma, nous avons demandé aux apprenants de dire quelles notions ou mots leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent au cinéma français. Nous avons pu entendre les notions telles que « la comédie » et « les fondateurs » mais beaucoup plus les notions telles que « le drame », « la vie quotidienne », « le réel », « le film d'art » et, entre tous les mouvements du cinéma français, seulement « la Nouvelle Vague » a été mentionné, dont tous les apprenants étaient au courant.

D'après ce remue-méninge, nous avons pu constater que nos apprenants associaient le cinéma français au préalable avec les drames montrant les scènes de la vie quotidienne, ayant d'ailleurs une valeur « artistique » reconnue, et surtout avec l'héritage de la Nouvelle Vague. Cette représentation s'est montrée persistente tout au long de l'atelier. En effet, nous avons pu remarquer une forte fascination et appréciation des films ressortis de la Nouvelle Vague à plusieurs occasions.

L'une des tâches que nous avons assignées aux apprenants était de faire un exposé oral sur un sujet lié à la culture cinématographique française. Les apprenants avaient toute liberté dans le choix du sujet ainsi que dans la forme de l'exposé. Cela étant dit, deux apprenants sur trois ont décidé d'aborder des sujets liés à la Nouvelle Vague. L'une (Irena) a donné un exposé sur de célèbres actrices de la Nouvelle Vague (e.g. Jean Seberg, Delphine Seyrig, Anna Karina, Anne Wiazemsky) et l'autre (Tena) sur le contexte théorique de la Nouvelle Vague, se focalisant notamment sur l'histoire de la revue *Cahiers du cinéma*. Tena a aussi décidé de montrer les extraits de *Les quatre cents coups* et *À bout de souffle* pour illustrer les caractéristiques du courant.

Par ailleurs, même si les apprenantes ont été exposées à une gamme d'autres films français au cours de l'atelier, elles ont toutes à la fin d'année marqué les réalisateurs et les films

de la Nouvelle Vague comme ceux qu'il fallait *absolument* voir. Voici ci-dessous l'extrait du questionnaire³³ avec la question et les réponses des apprenantes :

Donne quelques titres ou réalisateurs français / francophones absolument à voir avant de mourir ! ☺

*Tena : À bout de souffle – Jean-Luc Godard
Alphaville - Jean-Luc Godard
Pierrot le Fou - Jean-Luc Godard
Les 400 coups- François Truffaut
Jules et Jim - Français Truffaut*

Paula : Philippe Garrel, François Ozon, Claire Denis, Jean-Luc Godard, Éric Rohmer, Jacques Rivette, Olivier Assayas, Léos Carax

*Irena : 1) Amélie (Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain), Jean-Pierre Jeunet
2) La Piscine, Jacques Deray
3) Cloé de 5 à 7, Agnès Varda
4) Le Grand Blond avec une chaussure noire, Yves Robert.*

Nous pouvons voir que Tena n'a marqué que les films emblématiques de la Nouvelle Vague, alors que Paula a rajouté également les « auteurs » de la jeune génération dont le travail s'appuie sur l'héritage de la Nouvelle Vague. Seule Irena a montré un goût pour les films sortant de cette tradition (sauf Agnès Varda), en notant la comédie populaire de Yves Robert et le classique du film policier de Jacques Deray.

Enfin, que leurs représentations du cinéma français étaient principalement associées au cinéma de la Nouvelle Vague, les apprenantes elles-mêmes en ont pu prendre conscience à la fin de l'atelier. À la question « Qu'as-tu appris sur le cinéma et la culture française que tu ne savais pas auparavant? » Irena a répondu ainsi :

« J'ai appris qu'il y a plus d'un mouvement dans l'histoire du cinéma français que la Nouvelle Vague. J'ai appris les différences entre le cinéma traditionnel et la Nouvelle Vague. » (Irena)

À la suite de cette analyse, nous pouvons dire que les objectifs que nous nous sommes fixés pour la séquence sur la Nouvelle Vague ont été partiellement atteints. Comme au début du cours, les apprenants ont de manière générale retenus la fixation sur la tradition de la

³³ Voir Annexe 4 : Questionnaire de fin d'année sur l'atelier cinéma, p. 106 -108

Nouvelle Vague, associant le cinéma français principalement avec les films d'art de genre dramatique.

Nous pensons que ces résultats sont également du fait que le programme de l'atelier a été majoritairement conçu autour des classiques cinématographiques et effectivement autour des films d'art, alors que les films grand public n'ont été abordés qu'avec *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*. Nous pensons maintenant que cette approche n'a pas été la meilleure pour notre public.

3.3.2. Le goût cinématographique comme révélateur du capital culturel

Notre public consistait principalement en des jeunes femmes issues du milieu universitaire, qui, comme nous l'avons montré dans le chapitre consacré à la place du cinéma français dans les universités croates³⁴, met un fort accent, voire une haute valeur culturelle à des « films d'auteurs » et surtout à des films de la Nouvelle Vague. Le cinéma grand public en revanche est complètement écarté des programmes universitaires. Conséquemment, nous voyons une image « artistique », « intellectuelle », « anticommerciale » et « anticonformiste » du cinéma français étant véhiculée par les universités. C'était du coup la même image que nous avons pu observer chez nos apprenantes.

En outre, nous avons pu remarquer que nous-mêmes n'avons pas été exemptés de ces représentations grossières et que notre choix de corpus cinématographique pour l'atelier en témoigne. Si nous revenons à nos réflexions initiales sur le choix des films, nous savons que ce choix inclut aussi le choix des histoires culturelles que nous souhaitons transmettre aux apprenants. Vu que ce choix est toujours conditionné par nos propres biographies et par le contexte socioculturel auquel nous appartenons, notre choix des films est du coup révélateur de nos propres représentations du cinéma et de la culture française. C'est enfin nous qui décidons quelles représentations nous trouvons « valables » et lesquelles « stéréotypées ».

Nous en tant qu'étudiante de FLE et critique de cinéma ont été largement affectés par le discours sur le cinéma et la culture française qui circule dans les universités, ainsi que dans les cercles festivaliers et professionnels du cinéma. Cette expérience nous a montré d'abord la persistance du discours élitiste qui à priori classent les films d'auteurs comme « bons » et les films grand public comme « mauvais ». Compte tenu également une haute valeur symbolique et culturelle qui est donnée à la France dans le système scolaire et universitaire croate, le goût

³⁴ Voir 1.1.2. Les établissements de l'enseignement supérieur, p. 39 – 42

pour le cinéma français et particulièrement pour les films d'auteurs est associé à un haut capital culturel, voir à un « bon goût », qui apparaît par la suite comme critère essentiel d'identification et d'appartenance au cercle universitaire et culturel zagrebois.

Ce contexte a du coup considérablement influencé notre choix des films pour l'atelier. Il s'agit effectivement du même contexte auquel nos apprenantes étaient exposé et appartenaient (ou bien visaient appartenir). Le journal du cinéma qu'elles avaient menés durant l'atelier en était bien révélateur. Même en dehors des cours, les apprenantes optaient pour le visionnage de films d'art ou de grandes classiques. Parmi les réalisateurs se trouvaient ainsi Agnès Varda, Jacques Rivette, Patrice Leconte, Alain Resnais, Jean Renoir ou Olivier Assayas, pour n'en nommer que quelques-uns.

3.4. Conclusion

D'après cette analyse, nous pouvons constater que notre hypothèse préalable, à savoir, que les films d'art donnent aux apprenants une représentation de la culture française alternative aux lieux communs, s'est montrée fautive. En effet, dans le contexte de notre recherche, les films d'art se sont montrés porteurs des stéréotypes sur le cinéma et la culture française. Les représentations qui sont véhiculées par les films d'art, et particulièrement des films ressortis de la Nouvelle Vague, perpétuent l'image de la France « cultivée », « intellectuelle » et « anticonformiste ». Cette représentation est notamment liée à l'imaginaire des années 1960, marquées par de grandes figures intellectuelles (Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Michel Foucault...), le renouvellement littéraire (e.g. Le Nouveau roman), des manifestations du Mai 1968, et finalement par le succès stupéfiant de la Nouvelle Vague, dont le discours « auteuriste » et la valorisation de spontanéité dans la création sans formation préalable, ont permis de véhiculer un vieil mythe romantique de la création (Chaudron 2008) ainsi que le mythe d'un certain « génie » français (Renouard 2012 : 19).

Enfin, c'est à nous en tant qu'enseignant d'examiner au début du cours les représentations de nos apprenants, et en fonction de ces informations, d'essayer de construire un corpus qui permette de les dépasser. En ce sens, compte tenu du profil de nos apprenants, nous pensons que nous aurions dû proposer un corpus composé plutôt de films contemporains et de films grand public qui permettaient de découvrir une autre histoire culturelle française, celle populaire, avec laquelle les apprenants étaient moins familières.

Conclusion

Ce travail avait pour but d'examiner le statut et les enjeux de l'enseignement du cinéma dans le cadre d'une classe de FLE. Quoiqu'il soit aujourd'hui l'une des formes d'art et des médiums les plus consommées par les apprenants, nous avons pu constater que son potentiel didactique est encore peu éprouvé par les enseignants. Or, son usage est pour la plupart soumis aux visées purement linguistiques, ou au divertissement des apprenants.

Dans notre travail, nous sommes partis de la position qui condamne cette approche instrumentaliste et préconise celle qui reconnaît le cinéma en tant qu'œuvre artistique méritant d'être étudiée pour ce qui est.

Le manque de diversité des films choisis pour la classe de FLE, comme le montrent les exemples de nombreux sites Internet, et notamment le privilège du cinéma commercial, nous ont conduits à examiner les moyens d'offrir aux apprenants un programme plus diversifié, couvrant différents types de films et d'époques du cinéma français, avec l'hypothèse que ce type d'approche serait plus bénéfique, à avoir révélerait une image plus complexe et réaliste de la culture française. Nous avons en outre émis l'hypothèse que les films commerciaux destinés à un large public véhiculent des représentations plutôt stéréotypées de la culture française, alors que les films d'art offrent une vision plus riche et alternative de celle-ci. Nous avons également émis l'hypothèse que la sensibilité des élèves aux stéréotypes dépend de leur niveau d'éducation.

Les résultats de nos recherches se sont montrés assez intéressants, certains validant et certains fort dénonçant nos hypothèses. L'analyse de la séquence sur la réalisatrice Alice Guy Blaché a montré comment les apprenants peuvent reconnaître la relativité des discours historiques sur le cinéma par le biais d'une figure si importante mais oubliée du cinéma français, ce qui a également permis de parler de la représentation des femmes tant dans le cinéma que dans la culture française en tant que telle.

Le cas d'Amélie Poulain nous a fait conclure qu'il y a peu d'intérêt à montrer des films commerciaux que les apprenants ont déjà vus, car ils ont souvent déjà leur opinion là-dessus et il est difficile de les sortir de cette position initiale. En revanche, les apprenants pouvaient facilement repérer l'image stéréotypée de la France, celle romantique et impressionniste, ce qui est du fait que nos apprenants appartenaient à un groupe social spécifique, c'est-à-dire aux cercles universitaires et culturels, qui condamnent les produits de la culture de masse. Cela étant dit, la perception des étudiants du cinéma français était plus largement liée à l'héritage de

la Nouvelle Vague, le produit d'exportation le plus célèbre de France, qui a transmis la vision intellectuelle et anticonformiste de la France, celle à laquelle le pays doit une grande partie de son haut capital culturel. Cette vision, tout aussi uniforme et stéréotypée que la vision romantique de la classe ouvrière parisienne, n'a cependant pas été perçue par les apprenants comme un stéréotype. Ils ont accordé une grande valeur et une grande appréciation à ces films tout au long de la recherche. Nous avons réalisé que notre perception et nos stéréotypes étaient les mêmes, compte tenu non seulement de nos hypothèses initiales sur les «vues alternatives» des films d'art, mais aussi de notre implication dans le même «habitus» que nos apprenants. En ce sens, nous avons pu constater que la perception de ce qui est ou non stéréotypé n'était pas conditionnée par le niveau d'éducation, mais plutôt par les valeurs et les goûts du groupe social auquel les apprenant appartenaient ou s'identifiaient.

Compte tenu de ces résultats, nous sommes arrivés à quelques critères à prendre en compte lors du choix des films pour une classe de FLE :

- Il faudrait privilégier des films que les apprenants n'ont pas eu l'occasion de voir, car ils ont généralement une opinion formée sur les films qu'ils ont vus et il est difficile de les apprendre ou de leur ouvrir une perspective différente à ce sujet ;
- nous devons considérer le contexte social et les représentations de nos étudiants avant de choisir un film, afin de pouvoir proposer une œuvre qui enrichisse ou défie leur image existante de la culture française ;
- nous devons être conscients de notre propre point de vue et de nos propres représentations, et proposer ainsi des films qui ne sont pas nécessairement à notre goût, mais nous savons qu'il serait bénéfique de les montrer aux étudiants ;
- nous devons éviter la vision élitiste qui valorise les films artistiques et dévalue le cinéma commercial. Les films artistiques ainsi que les films commerciaux peuvent avoir une valeur didactique en fonction de la façon dont nous les enseignons.

Enfin, nous souhaitons revenir sur un point important concernant la démarche pédagogique de l'enseignement du cinéma, celui que nous ne trouvons pas suffisamment reconnu par les chercheurs en didactique de l'image dans le FLE.

Nos recherches ont montré l'immense importance de la contextualisation des œuvres cinématographiques. Cette étape dans la séquence pédagogique s'est avérée dans tous les cas bénéfique aux apprenants, à savoir elle a permis la prise du recul objectif des apprenants et par la suite le développement d'une réflexion plus nuancée et critique sur les films. Ce travail de

contextualisation a permis enfin de considérer le film non pas comme le résultat du génie d'une seule personne, mais comme un produit et le reflet d'un contexte socio-historique spécifique.

La recherche sur la didactique cinématographique a encore un long chemin à parcourir. C'est particulièrement le cas en Croatie, où les universités offrent peu ou aucun cours de didactique du cinéma à leurs étudiants. Cela nous laisse dans une situation où le cinéma continuera à être un support secondaire à l'apprentissage des langues, où seuls les enseignants passionnés par le cinéma pourront reconnaître ses nombreux avantages didactiques et ainsi l'aborder plus souvent en classe. Le problème de cette discipline est que dans le contexte du FLE, les recherches sur la didactique de l'image ne couvrent pas seulement l'image animée mais aussi l'image fixe, en adoptant de manière générale une approche sémiologique qui en dit beaucoup sur la forme mais très peu sur le contenu, et encore moins sur les spécificités et les mécanismes d'une industrie culturelle de masse à laquelle appartient le cinéma.

Avec ce travail, nous voulons ainsi contribuer aux réflexions sur l'usage du cinéma dans la classe de FLE, dans un souhait de voir plus d'œuvres qui en soulignent les avantages, notamment pour le développement de la réflexivité et de la compétence interculturelle.

BIBLIOGRAPHIE

ARIÈS, Philippe. (1975). *Essais sur l'histoire de la mort en Occident du Moyen Age à nos jours*. Paris, Seuil.

BERGALA, Alain. (2002). *L'hypothèse-cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris, Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma.

BEURAIN N., PASSEVANT C., PORTIS L.. (2004). « Le cinéma populaire et ses idéologies », *L'Homme & la Société*, 2004/4, n° 154. [<https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2004-4-page-5.htm>] (consulté le 5 mai 2020)

BLANCHET P. (2014). « Nécessité d'une réflexion épistémologique », dans BLANCHET P., CHARDENET P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, 2ème édition, Paris, Éditions des archives contemporaines.

BOURGATTE, Michaël. (2014). « Le cinéma d'Art et Essai : un label de la qualité institutionnelle mis à l'épreuve de l'expertise ordinaire ». *Communication & langages*, 2012/4, n° 174 : 109-122. [<https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2012-4-page-109.htm>] (consulté la 7 mai 2020)

BRAUDEL, Fernand. (1958). « Histoire et Sciences sociales : La longue durée ». *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 13^e année, n° 3 : 725-753. [https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1958_num_13_4_2781] (consulté le 15 mai 2020)

BRAUDEL, Fernand. (1969). *Écrits sur l'histoire*. Paris, Flammarion

BRUNETTA, Gian Piero. (2006). « Le cinéma ». *L'Italie par elle-même. Lieux de mémoire italiens de 1848 à nos jours*, Mario Isnenghi (dir.). Presses de l'École normale supérieure

CASTELLOTTI V., MOORE D. (2014). « Recherche qualitative », dans BLANCHET P., CHARDENET P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. 2ème édition, Paris, Éditions des archives contemporaines.

CHANTIER, Roger. (2011). « Le passé au présent. Histoire et littérature ». Leçon donnée au Collège de France le 20 octobre 2011. [<https://www.college-de-france.fr/site/roger-chartier/course-2011-10-20-11h00.htm>] (consulté le 15 avril 2020).

Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

CHAUDRON, Martine. (2008). « Pourquoi la catégorie « film d'auteur » s'impose-t-elle en France précisément ? ». *Sociologie de l'Art*, vol. opus 11 & 12, no. 1 : 101-138. [<https://www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2008-1-page-101.htm>] (consulté le 2 mai 2020)

COMPTE, Compte (1993). *La vidéo en classe de langues*. Paris, Hachette

CUQ J.-P., GRUCA I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.

DEMOUGIN, Françoise. (2012). « Image et classe de langue: quels chemins didactiques? ». *LINGVARVMARENA*, n° 3 : 103-115.

DEMOUGIN Françoise, DUMONT Pierre. (1999). *Cinéma et chanson, pour enseigner le français autrement : une didactique du français langue seconde*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées ; Paris, Delagrave.

ĐORĐIĆ, Ana. (2016). « Nastava filmske umjetnosti u srednjoj školi ». *Hrvatski*. 14^e année, n° 1, Zagreb : 9-19. [<https://hrcak.srce.hr/191850>] (consulté le 10 mai 2020).

FILION, Martin. (2005). « Les représentations sociales et culturelles ». *Textes de méthodologie*, 2005/01. [<http://www.chaire-cd.ca>](consulté le 30 avril 2020).

FISH, Stanley. (1976). « Interpreting the 'Variorum' », *Critical Inquiry*, 2, 3: 465-485.

FREITAS GUTFREIND, Cristiane. (2006). « L'imaginaire cinématographique : une représentation culturelle ». *Sociétés*, vol. 94, n° 4 : 111-119.

GAUTHIER, Christophe. (2004). « Le cinéma des nations : inventions des écoles nationales et patriotisme cinématographique (années 1910 – années 1930) ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 4, n° 51-4 : 58-77.

GAUTHIER, Christophe. (2007). « Le cinéma : une mémoire culturelle », *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, n°52. [<http://1895.revues.org/1012>] (consulté le 5 mai 2020)

HULAK, Florence. (2008). « En avons-nous fini avec l'histoire des mentalités ? ». *Philonsorbonne 2/2008*. [<http://journals.openedition.org/philonsorbonne/173>](consulté le 30 mai 2020)

LABORDE, Barbara (2017). *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*. Presses Sorbonne Nouvelle.

LAMBERT, Frédéric. (1994). « Images Langues Étrangères ». *Médias : Faits et effet*. Français dans le monde, Recherches et application, 1994 / juillet, coordonné par Thierry Lancien, Hachette EDICEG.

LE GOFF, Jacques. (1974). « Les Mentalités. Une histoire ambiguë ». *Faire de l'histoire. Nouveaux objets*, tome III. Paris, Gallimard.

MANDROU, Robert. (1958). « Histoire et cinéma ». *Annales. Économies, sociétés, civilisations*. 13e année, n° 1 :140-149.

MOLINER, Pascal (ouvrage sous la direction de). (2001). *La dynamique des représentations sociales*, PUG, Grenoble.

ORY, Pascal. (1987) « L'histoire culturelle de la France contemporaine : question et questionnement ». *Vingtième Siècle*, n°16 : 67 – 82. [https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1987_num_16_1_1925] (consulté le 10 avril 2020).

ORY Pascal. (2004). « Introduction ». *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n°51- 4 : 7-9. [<https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2004-4-page-7.htm>] (consulté le 10 mars 2020).

POIRRIER, Philippe. (2015). « L'Histoire culturelle », *Dictionnaire de l'historien*, Gauvard Claude et Sirinelli Jean-François (dir.). Paris, PUF : 332-335.

RENOUARD, Gilles. (2012). *Le cinéma français dans le monde*. Paris, Klincksieck,

PREISWERK Roy, PERROT Dominique. (1975). *Ethnocentrisme et Histoire, l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris, Editions Anthropos.

PORCHER L., MARGERIE, Ch. (1981). *Des médias dans les cours de langue*. Paris, CLE International.

RAINALDY Henry. (1922). « Le film universel ». *Le courrier cinématographique*, 12e année, n° 16.

VANOOSTHUYSE François. (2018). *Didactique de l'image. Cours universitaire, L'Université Sorbonne Nouvelle, Master 1 Didactique du FLE. Année universitaire 2017-2018*.

ZARATA Geneviève. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.

SITOGRAPHIE

« Alice Guy, première réalisatrice de fiction », mise en ligne le 18 octobre 2018.

[https://www.cnc.fr/cinema/actualites/alice-guy-premiere-realisatrice-de-fiction_881163]

(consulté le 20 mai 2020)

Apprendre le français avec le cinéma français. Ressources pédagogiques pour les enseignants de FLE (par Isabelle Servant).

[<http://www.cinemafrancais-fle.com/>] (consulté le 10 mai 2020)

Centre national du cinéma et de l'image animée. Site officiel.

[<https://www.cnc.fr/>] (consulté le 1 mai 2020)

Décret n° 2002-568 du 22 avril 2002 du ministre de la Culture portant définition et classement des établissements de spectacles cinématographiques d'art et d'essai.

[<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2002/4/22/2002-568/jo/texte>] (consulté le 10 mai 2020)

Djeca susreću umjetnost [« Les enfants rencontrent l'art »]. Ateliers du cinéma pour les écoliers et les enseignants croates. Site officiel. [<https://www.sedmikontinent.org>] (consulté le 10 mai 2020)

LEVY, Audrey. (2004). « Des Japonais entre mal du pays et mal de Paris », *Liberation*, mise en ligne le 13 décembre 2004.

[https://web.archive.org/web/20191219211711/https://next.liberation.fr/vous/2004/12/13/des-japonais-entre-mal-du-pays-et-mal-de-paris_502663] (consulté le 30 mai 2020).

KAGANSKI Serge. « *Amélie pas jolie* », *Libération*, mise en ligne le 31 mai 2001.

[https://next.liberation.fr/cinema/2001/05/31/amelie-pas-jolie_366387] (consulté le 5 juin, 2020).

Zéro de conduite. Ressources pédagogiques pour travailler le film en contexte scolaire français. [<https://www.zerodeconduite.net/>] (consulté la 29 avril 2020)

ANNEXES

Annexe 1: Document sous droits non diffusable

Annexe 2 : Support authentique textuel pour la séquence autour Alice Guy Blaché

NAISSANCE DU CINEMA (III)

Alice Guy Blaché, la pionnière oubliée

Alice Guy Blaché (1873-1968) est tout à la fois la première réalisatrice et la première productrice de cinéma. Elle fait figure de pionnière à plus d'un titre : collaborant avec les frères Lumière à la naissance du cinéma, elle réalise plus de 700 films, fonde sa maison de production aux États-Unis et révolutionne l'usage des effets spéciaux.



Et si le cinéma avait été inventé par une femme ? Ou plutôt, si ce n'était pas Léon Gaumont mais bien sa secrétaire qui avait réalisé l'essentiel des courts-métrages de fiction de ce jeune studio, inspirant toute une génération de réalisateurs et suscitant des vocations chez des acteurs tels que Lois Weber et Buster Keaton ? Pourtant, le nom d'Alice Guy-Blaché est largement inconnu au bataillon des figures marquantes de l'histoire du cinéma.

La secrétaire et *La fée aux choux*

À la fin du XIX^{ème} siècle, **Léon Gaumont** et les **frères Lumières** sont en grande compétition : chacun veut être le premier à réussir à projeter des images animées. Les lyonnais gagnent la partie en filmant ***La sortie de l'Usine Lumière***. Ils invitent sans tarder leur concurrent à la première séance de projection en 1895. Léon Gaumont est accompagné de sa jeune secrétaire de 23 ans, **Alice Guy**. La plupart des métrages sont des vues documentaires, les inventeurs étant davantage intéressés par le fonctionnement de leurs machines. Mais lorsqu'est projeté le gag de ***L'arroseur arrosé***, Alice Guy a une idée : « Fille d'un éditeur, j'avais beaucoup lu, pas mal retenu... [Je] pensais qu'on pouvait faire mieux. M'armant de courage, je proposai timidement à Gaumont d'écrire une ou deux saynètes³⁵ et de les faire jouer par des amis », écrit-elle dans son ***Autobiographie d'une pionnière du cinéma (1873-1968)***. C'est ainsi qu'avec le matériel du studio elle met en scène ***La fée aux choux*** : une minute montrant une jeune fille sortir des nouveaux nés d'un jardin de choux. Le succès prévisible de ce qui est alors **la toute première fiction narrative** incite Léon Gaumont à lui confier le département de la réalisation. De 1897 à 1907, c'est elle qui assure l'essentiel des productions non-documentaires des **studios Gaumont**. D'une grande inventivité, elle expérimente les genres (comédie, fantastique, poursuite) et les techniques (ralenti, accéléré, surimpressions, fondus) jusqu'à la projection de scènes et d'un dispositif sonore synchronisé inventé par Léon Gaumont. *La durée des films* s'allonge avec les années, passant de bandes de 20 mètres en 1902 à son entreprise la plus ambitieuse en 1906, ***La naissance, la vie et la mort du Christ***, une fresque historique en 25 tableaux qui est d'ailleurs **le tout premier péplum**³⁶. En 1905, une équipe la filme dirigeant une scène et **inaugure ainsi le *making-off***.

Avant-gardiste et dérangeante (adjectif verbal)

Le courage de la jeune réalisatrice est d'autant plus remarquable **qu'elle évolue dans un milieu résolument masculin**. Les films de fiction sont d'ailleurs très peu considérés, étiquetés comme un sous-genre par rapport aux documentaires. Pour elle, la caméra est davantage un moyen d'exprimer sa créativité, son humour mais aussi sa

³⁵ La saynète : courte pièce, sketch

³⁶ Le péplum: Film à grand spectacle reconstituant des épisodes de l'histoire ou de la mythologie antique.

critique sociale. En 1906, elle réalise *Les Résultats du féminisme* dans lequel les femmes occupent un rôle social dominant et où les hommes sont cantonnés aux activités d'intérieur, à l'éducation des enfants et sont interdits de certains bars quand ils ne sont pas soumis aux pulsions sexuelles des femmes. En 1907, Léon Gaumont l'envoie avec son mari Herbert Blaché aux **États-Unis**. Il veut qu'elle commercialise les nouvelles technologies de la marque. Mais il ne lui faudra pas plus d'un an pour reprendre sa caméra. Elle s'adapte aux goûts du public très friand³⁷ de ces nouvelles distractions et réalise des western, des films policiers et d'action. Elle prend des risques et tourne avec des acteurs afro-américains, des cascadeurs et des animaux sauvages. En 1910, elle crée son propre studio de production dans le New Jersey, **la Solax**, qui rencontre vite un grand succès. Elle travaille avec toutes les stars du cinéma muet et réalise des films en coproduction avec la Film Supply Company, autre maison de production majeure de l'ère du cinéma muet, qui produit notamment les films de **Charlie Chaplin**.

Effacée de l'Histoire

Alors qu'elle est au premier plan de la production cinématographique, une série d'événements ont raison de sa carrière américaine. Aux soucis personnels (infidélités de son mari, divorce, maladie) s'ajoutent la restructuration du secteur autour de puissants trusts à Hollywood et non plus à New York. La Solax est saisie par le fisc³⁸ en 1920 et doit fermer. Alice Guy tente de louer ses talents à Hollywood mais finit par jeter les armes et rentre en France. Mais **Léon Gaumont** ne retravaillera pas avec elle et **ne fera jamais publiquement référence à son travail. Ses quelques mille films sont oubliés et finissent par se perdre ou être détruits quand ils ne sont pas crédités à d'autres réalisateurs.** Alice Guy gagne sa vie en écrivant des contes pour enfants et des traductions. Elle passe en Suisse lors de la Seconde guerre mondiale et y écrit ses mémoires. Elles ne seront publiées que huit ans après sa mort par l'association féministe Musidora. À côté d'elle, les frères Lumières, Georges Méliès ou son scénariste Louis Feuillade connaissent une postérité bien plus grande, alors même que leur carrière a été plus brève. Mais une réalisatrice américaine, **Pamela Green**, s'est employée à lui rendre sa place de pionnière. Après huit ans d'enquête,

³⁸ Le fisc: L'administration des impôts

elle retrouve une grande partie de ses films et en 2018 réalise un documentaire sur sa vie intitulé ***Be natural*** (« sois naturel »), le mot d'ordre de ses films.

Annexe 3 : Essais d'apprenants sur Alice Guy Blaché

Essai d'Irena

Le film montre les caractéristiques des hommes et des femmes
comme les clichés ~~de~~ ^{d'un} ~~point~~ point de vue d'aujourd'hui. Les
hommes sont brutaux et les femmes timides. ~~et~~ c'est-à-dire,
observant les relations entre les hommes et les femmes, on peut dire
que les hommes veulent conquérir et les femmes veulent être conquises.
Cependant, l'inversion des rôles ~~présentés~~ dans le film ~~souligne~~ ^{nous fait} ~~aussi~~
remarquer aussi que certaines tâches sont réservées pour les femmes.
Les hommes sont fiers, ils boivent, ils se disputent et leur tâche
est de savoir ce qui se passe dans le monde et pour être prêts
à lire les journaux pour
à défendre la patrie. De l'autre côté, les femmes s'occupent de la
maison et tout ce qui y est lié. Elles doivent être belles aussi, ce qui
veut dire qu'elles doivent se soigner. Les femmes présentent la maison,
l'image d'un domicile parfait dépend de la femme. En même temps,
la femme dépend de l'homme, financièrement. La fin (du film) nous montre
que le changement n'est pas possible. L'auteur pose une question dans le
titre, ~~elle~~ elle introduit une hypothèse. L'inversion des rôles nous fait
comprendre ~~leur~~ ~~différence~~ ~~entre~~ ~~les~~ ~~deux~~ ~~sexes~~ ou mieux
dire l'éloignement des deux pôles. ~~Il~~ ~~est~~ ~~clair~~ ~~qu'~~ ~~aujourd'hui~~ ~~Heure~~ ~~si~~ ~~certains~~
choses ont changé depuis des siècles, ~~on~~ on peut encore voir ~~de~~ ~~certains~~
~~nombreux~~ ~~exemples~~ ~~de~~ ~~double~~ ~~voies~~ ~~de~~ ~~critères~~. C'est-à-dire
il y a des choses qui sont tolérées aux hommes, mais ne le sont pas
aux femmes. Il peut être que l'œuvre d'Alice Guy Blaché a été ^{longtemps} ~~négligée~~
par les historiens du cinéma ~~en~~ ~~raison~~ ~~de~~ ~~ce~~ ~~qu'elle~~ ~~est~~ ~~une~~ ~~femme~~.
Les hommes portaient les charges ~~et~~ ~~ce~~ ~~qui~~ ~~est~~ ~~aujourd'hui~~ ~~aussi~~ et c'était
à eux de garantir un progrès dans ~~les~~ domaines différents de la vie.
~~et~~ ~~ce~~ ~~qui~~ ~~est~~ ~~aujourd'hui~~ ~~aussi~~

Essai de Tena

"Les résultats du féminisme"

Premièrement, dans cet essai, je vais présenter les principales réflexions du (un) court métrage "les résultats du féminisme" ^{au début} du 20^{ème} siècle. Ensuite, je vais comparer les rôles sociaux des hommes et des femmes qui ont déjà été présentés dans le film avec les mêmes rôles sociaux d'aujourd'hui.

"les résultats du féminisme" est un film français réalisé par Alice Guy, sorti en 1906. À cette époque, c'était un film qui a provoqué les idées établies. Alice Guy ^{est} la première femme cinéaste qui a présenté les idées féministes comme normales. Le scénario s'agit du l'âge du féminisme où les hommes se comportent comme des femmes et vice versa. Le film montre la vie quotidienne où les rôles sociaux des hommes et des femmes ont été inversés. D'ailleurs, les hommes font le ménage et cuisinent tandis que les femmes lisent des journaux et boivent au café. Tout au long du film il y a un effet comique: les hommes portent des chapeaux de femmes et vice versa, les hommes gardent des enfants alors que les femmes se disputent au sujet des hommes, etc. D'une part, les rôles sociaux sont exagérés et caricaturés, alors que d'autre part, est certainement intéressant de voir comment se présente un monde où les hommes sont fragiles tandis que les femmes sont dominantes. Le concept traditionnel des rôles sociaux des hommes et des femmes place une femme dans activités d'intérieur et les hommes ont un rôle social dominant. Voilà pourquoi l'égalité entre hommes et des femmes n'a pas été atteinte. Malheureusement, nous ~~avons~~ ^{vivons} toujours dans un monde où l'on croit que une femme doit faire le ménage et s'occuper des enfants. Aujourd'hui, les femmes sont encore dans la bataille pour leurs droits.

Au bout du compte, ce film représente un rébellion contre la pensée de cette époque. Le film montre une inversion impossible qui nous montre un monde différent où les femmes sont dominantes. Je trouve que le film est un bon moyen de se débarrasser de l'idéologie traditionnelle. ~~et de montrer que la femme peut être indépendante~~

Pour finir, aujourd'hui les femmes continueront à se battre pour leur droits jusqu'à ce qu'elles ^{atteignent} ~~atteignent~~ l'égalité dans tous les domaines ^{réaliser}.

Annexe 4 : Questionnaire de fin d'année sur l'atelier cinéma

Réponses d'Irena

L'Atelier cinéma, qu'en penses-tu?

Pourquoi as-tu décidé de t'inscrire à l'atelier cinéma ?

Je me suis inscrite à l'atelier cinéma parce que le sujet m'intéressait depuis longtemps et que je voulais travailler sur la fluidité de mon français.
approfondir

Quel genre de films français préfères-tu?

Je préfère les comédies et les drames, mais j'aime aussi les films expérimentaux.

Qu'as-tu appris sur le cinéma et la culture française que tu ne savais pas auparavant ?

Qu'j'ai appris que il y a plus ~~de~~ ^{un} mouvement dans l'histoire du cinéma français. ~~que La Nouvelle Vague n'est pas le seul mouvement important.~~ J'ai appris les différences entre le cinéma traditionnel et la Nouvelle Vague. Enfin, pour comprendre un film, il faut comprendre ~~la~~ la période où le film a été réalisé et ~~à~~ comprendre ~~comme un~~ ^{son} contexte.

Quel film ou réalisateur abordé dans l'atelier a retenu le plus ton attention ? Pourquoi ?
Le film "Amélie" a retenu mon attention parce que ~~je n'ai jamais~~ ^{je n'ai jamais} ~~vu ce film~~ ^{commence de le comprendre} d'un autre point de vue. J'ai vu ce film cent fois mais je ne savais pas qu'il s'agissait d'un exemple du cinéma du look. Cette information m'a éclairé le film et m'a aidé de comprendre le film en entier.

Quelles activités as-tu trouvé les plus intéressantes ? les plus amusantes ? les plus utiles ?

J'ai aimé regarder les films ~~et~~ les bandes annonces et puis en discuter. Il m'était très amusant la partie créative de l'atelier où nous avons écrit les poèmes dadaïstes et avons fait les posters. Quant aux activités qui m'étaient les plus utiles, j'ai beaucoup aimé les travaux ~~de~~ ^{de} l'écriture et les exercices d'écoute.

Est-ce que tu penses que le film est un bon moyen d'apprendre le français ?

Je pense que le film est un très bon moyen d'apprendre le français. De cette façon on apprend le vocabulaire, la prononciation, mais aussi ~~sa~~ ^{sa} les gestes et la culture française.

Est-ce que tu recommanderais l'atelier cinéma à tes amis ? Pourquoi ?

Oui, je recommanderais l'atelier cinéma à mes amis parce que c'est un bon moyen de se faire les amis avec les autres cinéphiles ~~et~~ ^{et} de développer les outils pour mieux comprendre l'histoire du cinéma français.

Donne quelques titres ou réalisateurs français / francophones absolument à voir avant de mourir ! ☺

- 1) Amélie, (Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain), Jean-Pierre Jeunet
- 2) La Piscine, Jacques Deray
- 3) Cléo de 5 à 7, Agnès Varda
- 4) Le Grand Blond avec une chaussure noire, Yves Robert

Réponses de Tena

L'Atelier cinéma, qu'en penses-tu?

Pourquoi as-tu décidé de t'inscrire à l'atelier cinéma?

J'ai décidé de m'inscrire à l'atelier parce que j'ai trouvé que c'était une bonne occasion d'améliorer mon français. Vu que j'ai étudié la littérature comparée et que j'aime bien le cinéma, c'était une bonne occasion de relier mes deux passions: le français et le cinéma.

Quel genre de films français préfères-tu?

Je préfère les genres tel que le film d'action, le film noir, le thriller, le drame. J'aime bien les films réalistes qui sont inspirés d'histoires vraies.

Qu'as-tu appris sur le cinéma et la culture française que tu ne savais pas auparavant?

J'ai beaucoup appris sur le cinéma des années 1920 et sur la naissance du cinéma en général (Georges Méliès, Alice Guy Blonch). Aussi, j'ai renouvelé mes connaissances sur certaines époques de l'histoire du cinéma. En plus, j'ai découvert de nouveaux réalisateurs du 21^{ème} siècle comme Houda Benyamina, réalisatrice de

Quel film ou réalisateur abordé dans l'atelier a retenu le plus ton attention? Pourquoi?

Le film "Des résultats du féminisme" a retenu le plus mon attention car c'est un film qui provoque les idées établies des années 1900. Ce film montre la vie quotidienne où les rôles sociaux des hommes et des femmes sont inversés. Ce film représente un rébellion contre la pensée de cette époque-là et en ce sens un bon moyen de se débarrasser de l'idéologie traditionnelle.

Quelles activités as-tu trouvé les plus intéressantes? les plus amusantes? les plus utiles? Ce que j'ai trouvé le plus intéressant, c'est la discussion au début de chaque séance où nous parlons sur les films que nous avons vu la semaine dernière. C'était intéressant d'apprendre la langue française à travers ces discussions. L'activité qui m'était la plus amusante - la coupe d'un collage de papier pour créer une chanson dadaïste.

Est-ce que tu penses que le film est un bon moyen d'apprendre le français?

Je pense que l'apprentissage des langues à travers le film est un excellent idée et je continuerai de l'apprendre certainement de la même manière.

Est-ce que tu recommanderais l'atelier cinéma à tes amis? Pourquoi?

Oui, bien sûr. Je le recommanderais parce que c'est un bon moyen d'apprendre la langue et la culture françaises.

Donne quelques titres ou réalisateurs français / francophones absolument à voir avant de mourir! ☺

À bout de souffle - Jean-Luc Godard
Alphaville - Jean-Luc Godard
Pierrot le Fou - Jean-Luc Godard
Les 400 coups - François Truffaut
Jules et Jim - François Truffaut

Réponses de Paula

L'Atelier cinéma, qu'en penses-tu?

0,5 kg = 5

Pourquoi as-tu décidé de t'inscrire à l'atelier cinéma ?

J'ai ~~eu~~ décidé ^{de} m'inscrire à l'atelier cinéma parce que je voudrais apprendre le français, et parce que j'aime l'analyse et le cinéma français.

Quel genre de films français préfères-tu ?

J'aime beaucoup les films ~~de~~ Nouvelle Vague, mais aussi ^{de la} post-nouvelle vague, particulièrement Philippe Garrel et Olivier Assayas.

Qu'as-tu appris sur le cinéma et la culture française que tu ne savais pas auparavant ?

J'ai ~~été~~ appris ^{le} tant de choses nouvelles: le vocabulaire de cinéma, porter sur les films ^{d'une} de manière ^{critique} critique. (l'analyse et la critique du film)

Quel film ou réalisateur abordé dans l'atelier a retenu le plus ton attention ? Pourquoi ?

Alice Guy - Blaché, parce que ^{qu'elle} elle a été une grande ^{de + le} femme ^{du} cinéma, très importante pour le développement de cette machine.

Quelles activités as-tu trouvées les plus intéressantes ? les plus amusantes ? les plus utiles ?

Les activités que j'ai ~~trouvées~~ trouvées les plus intéressantes sont le quiz, beaucoup de ^{matériel} matériel didactiques et ^{matériel} matériel vidéo.

Est-ce que tu penses que le film est un bon moyen d'apprendre le français ?

Je pense que le film est ^{definitivement} un bon moyen pour apprendre le français, mais seulement ^{s'il y a} s'il y a ^{des sous-titres} des sous-titres.

Est-ce que tu recommanderais l'atelier cinéma à tes amis ? Pourquoi ?

Absolument ! L'atelier cinéma est un ^{excellent} grand moyen pour apprendre bien de choses sur le cinéma français, ^{au} ~~à~~ langage de son ^{naissance} naissance.

Donne quelques titres ou réalisateurs français / francophones absolument à voir avant de mourir ! ☺

PHILIPPE GARREL

JACQUES RIVETTO

FRANÇOIS OZON

OLIVIER ASSAYAS

CLAIRE DENIS

LEOS CARAX

JEAN-LOUC GODARD

ERIC BOHMER

(le langage maternel)
à son

Annexe 5 : Activité de compréhension écrite (*Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*)

CRITIQUES

1. *C'est un film hors du temps qui vous transporte dans un univers parallèle de rêveries et de conte de fées. La musique est géniale et participe à la féerie.*
2. *Le nouveau film de Jean-Pierre Jeunet est un pur bonheur. C'est un film qui réchauffe le cœur en ces temps de cynisme et de sinistrose³⁹. Un film drôle et mélancolique, unique et revigorant.*
3. *Le succès d'Amélie est vierge d'⁴⁰idéologie; c'est de la pure technique mise au service d'une propagande affective pour désespérés: son réalisateur utilise des formes télépublicitaires, propres à séduire les «jeunes» et ceux qui voudraient le rester, pour enchanter⁴¹ la misère affective et sociale contemporaine.*
4. *Ce que j'ai aimé : La fraîcheur, et les images vues autrement, une histoire simple mais qui vous fait rêver. Moi qui n'aime pas l'accordéon, j'ai découvert des morceaux de musique que j'ai apprécié.*
5. *On nous explique que le réalisateur regarde le peuple avec empathie. A notre sens, il regarde surtout le peuple avec sentimentalisme et nostalgie réductrice, il met en scène un fantasme démagogique et superficiel de population prolétaire, il filme un populo de carte postale qui n'a jamais existé sauf dans l'imagerie et l'inconscient collectif forgés par messieurs Carné, Prévert et Doisneau. Et alors qu'une œuvre d'art se doit d'affronter le présent voire le proche futur, Jeunet dirige son regard en arrière toute.*

Lisez les extraits des critiques puis répondez aux questions :

1. Quels extraits donne une critique positive et lesquels une critique négative du film ?
2. Selon les critiques, quels sont les points forts et les points faibles du film ?

LES POINTS FORTS	LES POINTS FAIBLES

³⁹ La sinistrose = pessimisme excessif

⁴⁰ Vierge de = qui ne contient pas

Annexe 6 : Productions écrites des apprenantes (Le fabuleux destin d'Amélie Poulain)

Critique de Tena

Une page vaut mille mots ✓ :)
- de Fabuleux Destin d'Amélie Poulain

Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain est un film français réalisé par Jean-Pierre Jeunet en 2001. Entre Delicatessen et La Cité des enfants perdus, Jean-Pierre Jeunet est un grand réalisateur connu pour les plus qui ont intégré les éléments de la bande dessinée et la science-fiction.

Il s'agit d'une comédie romantique qui montre la vie d'une jeune fille naïve dans les images idéalisées de Paris. Audrey Tautou est l'actrice principale qui joue parfaitement le rôle d'une jeune fille désireuse dont la mission est d'aider les gens. Il s'agit d'une histoire peu réaliste avec les images parfaites qui montre les éléments de la bande dessinée et la science-fiction. Le rôle d'Audrey Tautou illustre parfaitement ce monde imaginaire à Paris (comme) une carte postale qui ressemble à

C'est un film merveilleux qui a réalisé un succès extraordinaire dans le monde entier. Bien que le film comporte des éléments de cinéma du look, le film ne donne pas l'importance que du visuel. La narration est tout aussi importante que l'histoire qui s'accorde bien avec le style visuel.

Bien que ce soit un monde imaginaire où les gens font du bien sans raison, le film donne de la satisfaction au spectateur et lui permet de croire que les gens au cœur sont bons et font le bien.

Si vous voulez voir une belle histoire et sortir du cinéma avec le sourire, ne manquez pas de regarder!

Critique de Paula

Production écrite

Écrivez votre propre critique de film « Le fabuleux destin d'Amélie Poulain » en soulignant ses points forts et points faibles. (environ 250 mots)

Le titre: Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain contemporaine

Quand il est sorti, le film de Pierre Jeunet représentait ^{une vraie} un véritable nouveauté. ~~Ne pas~~ ^{Non} seulement ^(pour) parce que son scénario, avec une histoire tendre et chaleureuse, mais bien aussi pour ~~ses~~ ^(ses?) effets spéciaux, notamment le montage. Entre vidéos clips et animation, ~~ce~~ ^{ce} montage a donné ^{au} le film ^{une allure} un particulière et un ^{très} dynamique et un exceptionnel style.

Bien aussi, les acteurs (main), Audrey Tautou et Mathieu Kassovitz, apportent quelque chose très fabuleux: leurs visages, très jeunes et sympas, sont excellent choisis pour cette ~~merveilleuse~~ histoire, merveilleuse. ^{ils sont un excellent choix}

Le film n'a eu pas de défauts.

Table des matières

Remerciements	2
Sommaire	3
Introduction	6
PARTIE I : CADRAGE THEORIQUE	9
Chapitre 1 : Didactique de l'image et FLE	9
1.1. Place du cinéma dans la classe de FLE	9
1.2. Fonctions didactiques de l'image filmique	12
1.2.1. L'Image filmique comme facilitateur sémantique	12
1.2.2. L'image filmique comme motivateur verbale.....	13
1.2.3. L'image filmique comme révélateur de l'interdépendance de la langue et de la culture.....	14
1.2.4. Apprendre à lire les images filmiques.....	15
1.3. Enjeux du choix du corpus cinématographique	17
Chapitre 2 : Représentations sociales et histoire culturelle.....	22
2.1. Représentations sociales.....	22
2.1.1. Quelques définitions des représentations sociales	23
2.1.2. Représentations et stéréotypes dans la classe de FLE.....	23
2.1.3. Le cinéma comme représentation sociale.....	25
2.2. Histoire culturelle	25
2.2.1. De l'histoire traditionnelle à l'histoire culturelle	26
2.2.2. Histoire(s) du cinéma	28
2.2.3. Histoires culturelles et cinématographiques dans la classe de FLE	29
Chapitre 3 : Les choix terminologiques.....	31
3.1. La nationalité du film	32
3.2. Le cinéma d'art et essai	33
3.3. Le cinéma grand public	35

PARTIE II : PRÉSENTATION ET CONTEXTUALISATION DE RECHERCHE	36
Chapitre 1 : Présence du cinéma français en contexte éducatif croate	36
1.1. Les établissements éducatifs publics	37
1.1.1. Les établissements de l'enseignement primaire et secondaire	37
1.1.2. Les établissements de l'enseignement supérieur	39
1.2. L'Alliance française et l'Institut français	42
1.2.1. L'Alliance française	42
1.2.2. L'Institut français	43
Chapitre 2 : Terrain de recherche	44
2.1. L'association « Un autre monde »	45
2.2. L'Atelier cinéma	46
2.2.1. Introduction	46
2.2.2. Entre public envisagé et public réel	47
2.2.3. Grands objectifs et démarche didactique	48
2.2.4. Constitution du programme de l'atelier cinéma	50
2.2.5. Choix du corpus cinématographique	51
2.2.6. Schéma d'une séquence fondée sur un film	52
2.2.7. Exemple d'activités de contextualisation	53
2.2.8. Exemple d'activités de l'analyse filmique	54
2.2.9. Exemple d'activités de réflexion	55
2.2.10. « Mon journal de cinéma »	56
Chapitre 3 : Problématique et méthodologie de la recherche	56
3.1. Problématique et finalités de la recherche	57
3.2. Méthodologie en recherche-action	58
3.3. Recueil des données	60
3.3.1. Enregistrements de cours	60
3.3.2. Productions écrites des apprenants	61
3.3.3. Mon journal de cinéma	61
3.3.4. Le questionnaire de fin de l'atelier	62

PARTIE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	62
Chapitre 1 : Les représentations des femmes dans le cinéma français	63
1.1. Introduire une autre histoire du cinéma français en classe de FLE.....	63
1.2. Choix des films d’Alice Guy Blaché.....	64
1.3. Objectifs et déroulement de la séquence autour Alice Guy Blaché	65
1.4. Analyse des données	66
1.4.1. <i>Les résultats du féminisme</i> : entre film engagé et film fantastique	66
1.4.2. Dépasser les stéréotypes de genre à travers la fiction filmique.....	69
1.5. Conclusion.....	70
Chapitre 2 : Les représentations de la « Ville Lumière »	72
2.1. Le fabuleux destin d’Amélie Poulain et l’imaginaire parisien.....	72
2.2. Les enjeux et les exemples de didactisation d’ <i>Amélie</i> en classe de FLE	73
2.3. Objectifs et déroulement de la séquence autour <i>Amélie</i>	75
2.4. Analyse des données	78
2.4.1. Développer sa réflexion à travers la confrontation avec l’autre.....	78
2.4.2. <i>Amélie</i> , une rêverie que les apprenants aiment	80
2.5. Conclusion.....	81
Chapitre 3 : Les représentations du cinéma français	84
3.1. La place du cinéma de la Nouvelle Vague dans la classe de FLE	84
3.2. Objectifs et déroulement de la séquence autour Nouvelle Vague.....	86
3.3. Analyse des données	87
3.3.1. Les films de la Nouvelle Vague comme représentants du cinéma français	87
3.3.2. Le goût cinématographique comme révélateur du capital culturel	89
3.4. Conclusion.....	90
Conclusion.....	91
Bibliographie.....	94
Sitographie	98
Annexes	99

Annexe 1 : Document sous droits non difussable	99
Annexe 2 : Support authentique textuel pour la séquence autour Alice Guy Blaché	100
Annexe 3 : Essais d'apprenants sur Alice Guy Blaché	104
Annexe 4 : Questionnaire de fin d'année sur l'atelier cinéma	106
Annexe 5 : Activité de compréhension écrite (<i>Le fabuleux destin d'Amélie Poulain</i>)	109
Annexe 6 : Productions écrites des apprenantes (<i>Le fabuleux destin d'Amélie Poulain</i>)	110
Table des matières	112
Résumé	116
Abstract.....	117

Résumé

Cette recherche explore les avantages et les défis de la didactique du cinéma dans le contexte de l'enseignement du FLE, en interrogeant particulièrement les enjeux de la constitution d'un corpus cinématographique qui permettrait la transmission des représentations véridiques du cinéma et de la culture française. Cette étude de cas menée auprès d'un public d'adultes croates dans le cadre de l'atelier cinéma à Zagreb, vise à examiner les représentations du cinéma et de la culture française que se font les apprenants à travers les films. L'étude repose sur une recherche-action incluant l'analyse de données diverses (productions écrites, enregistrements des cours, questionnaire, journal de cinéma des apprenants). Elle accorde une attention particulière au contexte social des apprenants dans l'interprétation des données, à savoir au cercle culturel et universitaire, qui se révèle dans cette étude comme être à l'origine de certains stéréotypes sur la France. L'étude montre d'ailleurs que la contextualisation des films et les interactions mettant en évidence la relativité d'interprétations filmiques contribuent au développement de la réflexion critique des apprenants.

Mots clés

didactique du cinéma, représentations, cinéma français

Abstract

This research explores the advantages and the challenges of the didactics of cinema in the context of teaching French as a foreign language, by questioning in particular the challenges of the constitution of a cinematographic corpus which would allow the transmission of truthful representations of cinema and French culture. This case study, conducted with an audience of Croatian adults as part of the cinema workshop in Zagreb, aims to examine the representations of cinema and French culture that learners acquire through films. The study is based on action research including the analysis of various data (written productions, course recordings, questionnaire, learners' cinema journal). It pays particular attention to the social context of the learners in the interpretation of the data, namely to the cultural and university circle, which emerges in this study as the origin of certain stereotypes about France. The study also shows that the contextualization of films and the interactions highlighting the relativity of filmic interpretations contribute to the development of learners' critical thinking.

Keywords

pedagogy of cinema, representations, French cinema



