



UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE PERNAMBUCO
CENTRE D'ARTS ET COMMUNICATION
DÉPARTEMENT DES LETTRES

LÍVIA MELO FARIAS DA SILVA

Le cinéma en classe de Français Langue Étrangère (FLE) : une proposition didactique-pédagogique à partir de l'animation et documentaire *Couleur de peau: Miel*, de Jung Sik Jun et Laurent Boileau et du court métrage *Foutaises*, de Jean-Pierre Jeunet

Recife
2024

LÍVIA MELO FARIAS DA SILVA

**Le cinéma en classe de Français Langue Étrangère (FLE) : une proposition
didactique-pédagogique à partir de l'animation et documentaire *Couleur de peau: Miel*,
de Jung Sik Jun et Laurent Boileau et du court métrage *Foutaises*, de Jean-Pierre
Jeunet**

Mémoire de fin d'études présenté comme
exigence partielle pour l'obtention de la Licence
en Lettres Françaises à l'Université Fédérale à
Pernambuco.

Sous l'orientation de la Prof.^a Dr.^a Catarina
Andrade

Recife

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Lívia Melo Farias da.

Le cinéma en classe de Français Langue Étrangère (FLE) : une proposition didactique-pédagogique à partir de l'animation et documentaire Couleur de peau : Miel, de Jung Sik Jun et Laurent Boileau et du court métrage Foutaises, de Jean-Pierre Jeunet / Lívia Melo Farias da Silva. - Recife, 2024.

56 : il.

Orientador(a): Catarina Amorim de Oliveira Andrade

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Francês - Licenciatura, 2024.

Inclui referências, anexos.

1. FLE. 2. Cinéma. 3. Éducation. 4. Subjectivité. I. Andrade, Catarina Amorim de Oliveira. (Orientação). II. Título.

440 CDD (22.ed.)

LÍVIA MELO FARIAS DA SILVA

Le cinéma en classe de Français Langue Étrangère (FLE) : une proposition didactique-pédagogique à partir de l'animation et documentaire Couleur de peau: Miel, de Jung Sik Jun et Laurent Boileau et du court métrage Foutaises, de Jean-Pierre Jeunet

Mémoire de fin d'études présenté comme exigence partielle pour l'obtention de la Licence en Lettres Françaises à l'Université Fédérale de Pernambuco.

Présenté et soutenu publiquement : 20/03/2024.

JURY EXAMINATEUR

Directrice de recherche
Prof.^a Dr^a Catarina Andrade
Université Fédérale de Pernambuco

Examineur interne
Cecília Leão
Université Fédérale de Pernambuco

Examineur externe
Thiago Antunes
PPGEdu - Université Fédérale de Pernambuco

REMERCIEMENTS

Je consacre ce mémoire à tous ceux qui m'ont aidé jusqu'ici. Si j'oublie de mentionner quelqu'un, ne vous inquiétez pas. Je suis reconnaissante de toute façon. Je voudrais remercier d'abord ma famille, notamment ma mère Valéria et mon frère João Bosco, pour toute la patience qu'ils ont eu avec moi pendant cette période turbulente de ma vie et pour toutes les autres choses, je sais que parfois je peux être un « peu » compliquée.

Puis, je voudrais remercier mes chers amis de la licence en Lettres Françaises : Charles, Fran et Malu. Je dois absolument dire que sans leur soutien, ce parcours aurait été impossible. Nos moments de détente, quand nous buvions des milk-shakes au CAC en parlant de bêtises, et même les moments de désespoir, sont des choses que j'apprécie beaucoup. Cela me fait tellement rire lorsque j'y repense. Je voudrais également remercier Zuleide, Bia et Leep (in memoriam), des ami.e.s très spécial.e.s dans ma vie et dans la construction de la personne que je suis aujourd'hui.

Pour finir, je remercie ma directrice de recherche, Catarina Andrade, pour tout le soutien pendant la recherche, pour l'ouverture de l'espace pour les échanges, pour toutes les autres opportunités et surtout pour m'avoir donné l'opportunité d'étudier et découvrir un domaine que j'admire énormément : le cinéma-éducation.

« Le cinéma c'est en effet une multitude de
choses. »

(Jacques Rancière, 2011)

« Ah, si au cinéma
On pouvait sentir la température
De l'amour
Du couple à l'écran, de son sexe
L'odeur de la couleur »

(Ana Frango Elétrico, 2019)

« Le cinéma, c'est génial. »

(Portraits Fantômes, 2023)

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente des réflexions sur les images et la présence du cinéma en salle de classe, particulièrement en classe de Français Langue Étrangère (FLE). À partir de nos réflexions, nous soutenons l'idée de travailler le cinéma en tant qu'art en salle de classe (Bergala, 2008). Le cinéma traité en tant qu'art à l'école peut offrir aux apprenants une rencontre significative avec l'altérité, en sachant que le point essentiel pour réfléchir à l'identité est à travers de cette interaction avec l'Autre. Dans le cas du cinéma, cette interaction réside dans le passage à l'acte de création, qui comprend le *voir* et le *faire* cinéma. Nous souhaitons, à partir de cette étude, présenter une proposition didactique visant à intégrer le cinéma en salle de classe de FLE de manière qu'on puisse ouvrir un espace de réflexion sur l'identité des élèves à travers les films *Couleur de peau : Miel* et *Foutaises*. Pour atteindre cet objectif, notre travail se divise en trois chapitres : le cadre théorique, où nous présenterons des réflexions sur le cinéma et les images dans nos vies et en salle de classe, l'analyse de notre corpus et, pour finir, notre proposition didactique. Pour cela, nous nous appuyerons sur les travaux d'Alain Bergala, Cezar Migliorin, Isaac Pipano, Jacques Aumont, François Demougin, Jorge Larrosa, entre autres.

Mots-clés: cinéma, éducation, FLE, identité.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta algumas reflexões sobre as imagens e a presença do cinema em sala de aula, em particular na sala de aula de Francês enquanto língua estrangeira (FLE). A partir de nossas reflexões, nós defendemos a ideia de trabalhar o cinema enquanto arte em sala de aula (Bergala, 2008). O cinema tratado enquanto arte na escola pode oferecer aos estudantes um encontro significativo com a alteridade, sabendo que o ponto essencial para refletir sobre identidade é através dessa interação com o Outro. No caso do cinema, essa interação reside na passagem ao ato de criação, que compreende o *ver* e o *fazer* cinema. Nós desejamos, a partir deste estudo, apresentar uma proposta didática que pense em fazer o cinema presente em sala de aula de FLE, de modo que se possa abrir um espaço de reflexão sobre a identidade dos estudantes através do filme *Couleur de peau : Miel e Foutaises*. Para atingir este objetivo, nosso trabalho se divide em três capítulos: o quadro teórico, onde apresentaremos reflexões sobre o cinema e as imagens nas nossas vidas e na sala de aula, a análise do nosso corpus e, por fim, nossa proposta didática. Para isso, nos apoiaremos nos trabalhos de Alain Bergala, Cezar Migliorin, Isaac Pipano, Jacques Aumont, François Demougin, Jorge Larrosa, entre outros.

Palavras-chave: cinema, educação, FLE, identidade.

LISTE D'ABRÉVIATIONS

CAp	Colégio de Aplicação
CECRL	Cadre Européen Commun des Références pour les Langues
FLE	Français Langue Étrangère
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programme institutionnel de bourses d'initiation scientifique
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTE D'IMAGES

- Image 1 : Définitions du mot « cinéma » selon le Larousse.
- Image 2 : Définitions du mot « cinéma » selon le Robert.
- Image 3 : Grille pour le spectateur de télévision ou de cinéma.
- Image 4 : Dessin fait par Jung à l'âge adulte.
- Image 5 : Les premiers moments de Jung avec sa famille belge en animation.
- Image 6 : Les premiers moments de Jung avec sa famille belge en images d'archive.
- Image 7 : Photos de Jung après et avant d'entrer à l'orphelinat.
- Image 8 : Jung jaloux de sa sœur Valérie.
- Image 9 : Jung pratiquant le karaté.
- Image 10 et 11 : Dessins de l'imagination de Jung, sa rencontre avec sa mère biologique.
- Image 12 : Dessin de Jung et sa mère adoptive.
- Image 13 : Dominique Pinon en Foutaises.
- Image 14 : Le personnage principal en train d'observer la rue.
- Image 15 : Deux personnes aveugles se heurtent par accident dans la rue.
- Image 16 : Petit pois seul dans l'assiette.
- Image 17 : Petit pois reconnaissant.
- Image 18 : Plan subjectif.

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION	11
1. LE CINÉMA ET LA CONSTRUCTION CONTINUE DE L'IDENTITÉ	15
1.1. Les images dans le processus de construction des identités	15
1.2. Le cinéma en salle de classe	19
1.2.1. Qu'est-ce que le cinéma ?	19
1.2.2. La place du cinéma dans la salle de classe de FLE : quelques considérations	23
1.2.3. Faire présent le cinéma à l'école en tant qu'Art	28
2. COMMENT PENSER SUR L'IDENTITÉ À LA SALLE DE CLASSE À PARTIR DE COULEUR DE PEAU : MIEL ET FOUTAISES?	31
2.1. <i>Couleur de Peau : Miel</i> (2012) de Jung Sik Jun et Laurent Boileau	32
2.2. <i>Foutaises</i> (1990) de Jean-Pierre Jeunet	37
3. UNE PROPOSITION DIDACTIQUE-PÉDAGOGIQUE À PARTIR DES FILMS COULEUR DE PEAU : MIEL ET FOUTAISES	42
3.1. Contextualisation de notre proposition didactique	42
3.2. Présentation de notre proposition didactique	44
3.2.1. Première partie : La poésie dans les banalités de soi	45
3.2.2. Deuxième partie : Exploitation du cinéma et du point de vue	47
CONSIDÉRATIONS FINALES	50
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	52
ANNEXES	56

INTRODUCTION

Dès l'enfance, les images font partie intégrante de nos vies. Nous sommes constamment bombardés et affectés par des images qui entrent en contact avec nos expériences, notre vision du monde, nos idéologies, etc. De cette manière, chaque individu les reçoit d'une façon différente et subjective. À partir du montage, le cinéma nous présente des images en mouvement : un mélange d'images en mouvement qui apportent des intentionnalités, des représentations, des sons, l'Autre (Abdallah-Preteuille, 2018) qui vont établir (ou non) un lien avec le spectateur.

L'année de 1895 est considérée comme le point de départ de l'histoire du cinéma après l'invention du cinématographe par les Frères Lumières. Cet appareil permettait l'enregistrement d'une série d'images fixes appelées « photogrammes » qui, lorsqu'elles étaient projetées, créaient une illusion de mouvement. Les premiers films réalisés n'étaient pas si longs, ils avaient environ une durée de 50 secondes (Migliorin; Pipano, 2016). Le film *L'arrivée d'un train en gare de La Ciotat* a été le premier film à avoir une projection publique. Ce moment marque, pour Jean-Louis Comolli (2008 apud Fresquet, 2010), la naissance du spectateur en tant que sujet de cinéma. C'est à partir de ce moment que les spectateurs commencent à connaître le fonctionnement du cinéma.

Lorsque nous pensons à la place du cinéma dans nos vies aujourd'hui, nous ne pouvons pas nier que chacun d'entre nous possède une relation différente avec le septième art. Certains l'aiment, tandis que d'autres préfèrent se concentrer sur d'autres aspects de la vie. Cependant une chose est certaine : que ce soit dans les discussions sur les Oscars, les annonces télévisées, ou les livres, le cinéma est partout dans notre société. Mais une question se pose : le cinéma est-il présent dans la salle de classe de FLE ?

Ce mémoire de fin d'études naît comme un espace de réflexion sur la présence du cinéma en salle de classe, notamment en salle de classe de FLE. Notre objectif général est de réfléchir sur la place du cinéma en salle de classe en tant qu'art de manière qu'on puisse réfléchir à l'identité des élèves à travers des films, afin de renforcer leur subjectivité. En particulier, nos objectifs spécifiques sont: 1) Faire une recherche bibliographique et qualitative sur le rôle des images dans nos vies et à l'intérieur de la salle de classe et sur la présence du cinéma en salle de classe de FLE; 2) Analyser comment il serait possible de travailler la réflexion sur l'identité et l'auto-connaissance à partir des films; 3) Présenter et étudier les films *Couleur de peau: Miel* (2012) et *Foutaises* (1990); et, pour finir, 4) Proposer une application didactique à partir des films choisis.

Ce travail est motivé par notre amour pour le cinéma et notre désir de le faire présent dans l'école, et pour nous, en particulier, dans les cours de FLE. Il est aussi essentiel de mentionner que cette recherche a été initialement motivée à partir de notre participation dans un atelier de cinéma et éducation promu par le PET - Letras de l'UFPE qui a eu lieu pendant le deuxième semestre de 2019 et a été assurée par la Professeure-Docteure Catarina Andrade. Dans cet atelier, la professeure nous a présenté des réflexions et des propositions didactiques pour travailler le cinéma en salle de classe. Cette expérience nous a fait réfléchir pour la première fois à la place du cinéma et comment serait-il possible de l'utiliser dans les cours de FLE.

Nous avons également eu l'expérience de participer en tant que chercheuse au PIBIC-UFPE. Notre projet de recherche avait pour objectif de proposer des réflexions et des analyses sur des principes pédagogiques des utilisations du cinéma en salle de classe de FLE, afin de produire des fiches pédagogiques favorisant la présence du cinéma français et francophone dans l'enseignement-apprentissage de langue et de culture françaises. Par ailleurs, nous avons également l'objectif de critiquer l'utilisation utilitariste et instrumentale du cinéma en salle de classe pour penser le cinéma en tant qu'Art nous offrant des expériences et des rencontres (Bergala, 2008). De cette façon, nous nous appuyerons sur les études dans le domaine du cinéma-éducation réalisées à partir de notre recherche.

En sachant que le cinéma bénéficie d'une grande production en France et dans les pays francophones, c'est-à-dire, les pays où la langue française est parlée. Nous pensons alors qu'il est important d'encourager les apprenants de FLE à connaître des films francophones. Ainsi, cette recherche vise à répondre aux questions suivantes : Pourquoi faut-il susciter l'intérêt, chez les apprenants, pour les films francophones ? Comment peut-on travailler la réflexion sur l'identité en salle de classe de FLE à partir des films francophones *Foutaises* (1990) et *Couleur de peau: Miel*, de Jung Sik Jun et Laurent Boileau (2012) ?

D'abord, expliquons la raison pour laquelle nous avons choisi ces deux films. D'un côté, nous avons le film d'animation et documentaire autobiographique *Couleur de peau: Miel*. Ce film, récompensé par plusieurs prix, mélange de nombreux styles d'animation. Notre choix de ce film a été réalisé au cours de notre recherche de PIBIC. Ce film, qui raconte l'histoire d'un garçon adopté par une famille belge, nous a profondément touché. Nos discussions sur le film nous ont permis de réfléchir à différentes façons de l'intégrer en salle de classe. De l'autre côté, nous avons le court-métrage français *Foutaises*. Ce court-métrage de Jean-Pierre Jeunet, réalisateur célèbre du cinéma français connu pour des films tels que *Delicatessen* (1991) et *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (2001), joue avec la poésie dans

les choses considérées sans importance. Le personnage principal présente sans critères ses « j'aime, je n'aime pas ». Ces deux films sont très différents l'un de l'autre. Ils présentent des divergences dans leur langage cinématographique. Pourtant, nous pensons que ces deux films peuvent bien déclencher le processus de réflexion sur soi-même et l'auto-regard chez l'apprenant, et aider à comprendre sa propre identité.

Nous croyons à l'importance de créer un espace pour la compréhension de soi-même et de sa propre identité en salle de classe à partir du cinéma. De plus, nous estimons qu'une activité d'expression artistique serait particulièrement pertinente, car elle permettrait à l'apprenant de jouer un rôle actif en ce qui concerne son apprentissage en s'exprimant à travers l'art, dans nos cas l'art du cinéma, tout en utilisant la langue étrangère.

Afin de suivre une progression, nous avons divisé ce mémoire de fin d'étude en trois chapitres. Le premier chapitre sera divisé en deux sous-chapitres. D'abord, dans le première sous-chapitre, nous discuterons, à partir d'une recherche bibliographique, sur le rôle des images dans nos vies et à l'intérieur de la salle de classe de FLE. Nous parlerons dans le deuxième sous-chapitre présenterons une réflexion sur les définitions du mot cinéma, la place du cinéma dans la salle de classe et l'importance d'intégrer le cinéma en tant qu'art à l'école.

Pour mener à bien nos réflexions et analyses, nous nous appuyerons sur les travaux de certains théoriciens. Dans le premier chapitre, en ce qui concerne l'étude sur le rôle des images et le cinéma en salle de classe, nous nous appuyerons sur plusieurs chercheurs du domaine du cinéma-éducation, de l'image et de l'identité, tels que : Adriana Fresquet (2013), Alain Bergala (2008), Jacques Aumont (2002), hooks (2023), Cezar Migliorin et Isaac Pipano (2016, 2019), Joly et Martin (2021), Larrosa (2002, 2018), Mondzain (2011), Rancière (2011), parmi d'autres.

Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous analyserons le corpus choisi, c'est-à-dire, les films francophones sélectionnés : *Foutaises* (1990) et *Couleur de peau : Miel*, de Jung Sik Jun et Laurent Boileau (2012). Nous diviserons ce chapitre en deux sous-parties, à savoir les particularités de ces films, les contextes dans lesquels ils ont été réalisés et les possibles manières de les travailler en salle de classe.

Pour conclure, dans le troisième chapitre de notre travail, nous envisageons de proposer une intervention didactique-pédagogique en salle de classe de FLE, basée sur les films choisis, en faisant un rapport avec notre recherche théorique. Notre intention est de concevoir une proposition didactique afin de favoriser la réflexion de l'identité des élèves et de l'utilisation des compétences linguistiques en classe de FLE. Pour ce faire, nous présenterons une contextualisation de notre proposition didactique en proposant des

réflexions sur le *Cadre Européen Commun des Références pour les Langues* (CECRL, 2001) et le.s public.s cible.s pour notre activité. Nous nous baserons aussi aux cahiers du *Inventar com a diferença*, un matériel didactique qui présente des propositions et des pratiques - appelés « dispositifs » - qui font penser le cinéma et les droits humains dans le contexte de l'éducation, pour créer notre proposition.

1. LE CINÉMA ET LA CONSTRUCTION CONTINUE DE L'IDENTITÉ

Afin de mener à bien nos analyses, nous présenterons dans le premier chapitre de ce travail notre cadre théorique concernant les thématiques et domaines que nous avons étudiés lors de notre recherche de PIBIC. Ce premier chapitre vise à réfléchir au rôle des images dans nos vies et à l'intérieur de la salle de classe de FLE. En outre, nous proposerons une réflexion sur le cinéma et sa présence en salle de classe en nous appuyant sur les discussions présentées par plusieurs auteurs.

1.1. Les images dans le processus de construction des identités

Jacques Aumont (2002, p. 17), théoricien du cinéma et de l'image, nous présente une constatation plutôt évidente en ce qui concerne les images : elles existent parce que nous avons des yeux. Cette constatation nous semble évidente, parce que cela découle du fait que les images sont construites à partir de cet organe tout au long de notre vie. En effet, la perception visuelle capture des mouvements, des couleurs, de la lumière, des formes, des contrastes. Notre corps et notre tête, toujours en mouvement, participent aussi à ce processus de construction imagétique. En outre, nous pouvons affirmer que :

En ouvrant les yeux, l'homme est entouré d'images que le monde nous offre ou nous impose. Il suffit de bouger légèrement le visage pour percevoir différents objets. Si vous marchez en avant ou en arrière, vous aurez des perspectives différentes d'un même point. Si vous avez les yeux fermés, les images qui illustrent les rêves peuplent l'esprit (Raposo, 2009, p. 13, notre traduction¹).

Toutefois, il est important de remarquer que cet organe ne définit pas le regard. En fait, « le regard est ce qui définit l'intentionnalité et la finalité de la vision » (Aumont, 2002, p. 59). Les yeux ne sont pas des instruments neutres qui transmettent le monde d'une manière fidèle, mais ils font partie des composantes de la communication du cerveau avec le monde. Le spectateur fonctionne comme un « partenaire actif » émotionnellement et cognitivement dans la compréhension des images, c'est-à-dire, elles sont reçues et comprises sur la perception de celui qui les regarde. L'image communique avec notre pensée et chacun de nous l'interprète de manière différente. Elle « est donc, du point de vue de son auteur comme

¹ Texte d'origine : « Ao abrir os olhos, o homem está rodeado de imagens que o mundo oferece ou impõe. Basta mover um pouco o rosto para perceber diversos objetos. Ao andar para frente ou para trás terá perspectivas diferentes de um mesmo ponto. Se estiver de olhos fechados, as imagens que ilustram sonhos povoam a mente. »

de son spectateur, un phénomène également lié à l'imagination » (Aumont, 2002, p. 88, notre traduction²).

On sait que dès les temps primitifs les êtres humains ont eu besoin de dispositifs et de symboles pour essayer de comprendre le monde qui les entourait. Les enjeux du quotidien, qui faisaient partie intégrante de leurs vies, tels que la quête pour des aliments et pour des refuges, l'affrontement des animaux prédateurs, les phénomènes naturels d'explications mystérieuses, ont été représentés en formes et dessins. D'après Philippe Descola (2011), l'act de représenter visuellement ou « figurer » est une façon de « donner à voir l'armature ontologique du réel » (Descola, 2011, p.17), c'est-à-dire, donner une forme réel et tangible à des concepts abstraits en les faisant compréhensibles à travers des représentations visuelles ou symboliques.

Martine Joly et Jessie Martin (2021) disent en ce qui concerne la présence des images dans l'histoire de l'être humain :

Au commencement il y avait l'image. De quelque côté qu'on se tourne, il y a de l'image. « Partout à travers le monde l'homme a laissé les traces de ses facultés imaginatives sous forme de dessins, sur les rochers, qui vont des temps les plus anciens du paléolithique à l'époque moderne. »³ Ces dessins étaient destinés à communiquer des messages et nombre d'entre eux ont constitué ce que l'on a appelé « les avant-courriers de l'écriture », utilisant des procédés de description représentation qui ne retenaient qu'un développement schématique de représentations de choses réelles (Joly; Martin, 2021, p. 13).

Les images ont une importance primordiale dans l'histoire de la communication humaine avant même l'écriture. D'ailleurs, nous pouvons dire que cela met en évidence la capacité de l'homme de représenter son imagination à travers les images. Cette représentation est liée aux souvenirs et à la pensée, mais aussi à la réalité concrète. La représentation du monde qui nous entoure et du monde à l'intérieur de nous-même.

Le spectateur, défini par Cezar Migliorin et Isaac Pipano (2016) comme « celui qui accompagne la création de sens dans l'image et s'émerveille de toutes les autres significations qui n'ont pas été intentionnellement créés » (Migliorin; Pipano, 2016, p.13, notre traduction⁴), reçoit les images de manière subjective. Elles ne présentent pas de significations fixes, les significations des images sont fluides et changent selon les contextes dans lesquels elles sont perçues et interprétées. Par ailleurs, assister à des images signifie assister aussi à des narratives, car les images véhiculent des narratives de l'Autre dans un

² Texte d'origine : « a imagem é, pois, tanto do ponto de vista do seu autor quanto de seu espectador, um fenômeno ligado também à imaginação. »

³ APUD Gelb, I. J. Pour une histoire de l'écriture, Flammarion, 1973.

⁴ Texte d'origine : « O espectador é aquele que acompanha a criação de sentido na imagem e se encanta com todos os outros sentidos que não foram propositalmente criados. »

espace-temps, dont l'interprétation est liée à nous. C'est pour cette raison que les images offrent un espace d'ouverture à l'altérité, à l'Autre.

L'altérité permet le regard sur et l'interaction avec l'Autre. À partir de cela, le spectateur construit une vision de l'Autre et, en même temps, ce regard de l'Autre se reflète sur lui-même, même lorsque l'Autre est lui-même dans un moment différent. Concernant cette interaction avec l'Autre, Santos (2011) dit : « Si la condition sine qua non pour l'existence de l'identité est la présence de l'altérité, nous croyons, donc, que la construction de l'identité culturelle doit être comprise et analysée comme un processus, une dynamique relationnelle d'identité et de différence » (Santos, 2011, p.146, notre traduction⁵). De cette façon, pour réfléchir à sa propre identité, il serait indispensable de se rapporter à l'Autre.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) défend l'idée que l'identité est un processus qui n'est pas fixe ou déterminé par des caractéristiques immuables. Selon lui :

(...) l'identité n'est pas une essence; ce n'est pas une donnée ou un fait - que ce soit de la nature ou de la culture. L'identité n'est pas fixe, stable, cohérente, unifiée, permanente. L'identité n'est pas non plus homogène, définitive, achevée, identique, transcendante. D'autre côté, nous pouvons dire que l'identité est une construction, un effet, un processus de production, une relation, un acte performatif. L'identité est instable, contradictoire, fragmentée, inconsistante, inachevée. L'identité est liée à des structures discursives et narratives. L'identité est liée à des systèmes de représentation (Silva, 2000, p. 96-97, notre traduction⁶).

L'identité est toujours en construction. Elle n'est pas le résultat donné à une situation d'un individu qui existe de manière isolée. En réalité, nous pouvons même dire « les identités ». Conformément à Jean-Pierre Cuq (2003, p. 123), didacticien français, l'identité est comprise en trois niveaux pour l'enseignement. D'abord, nous avons l'identité au niveau de l'individu. Ensuite, nous avons l'identité au niveau du groupe et, enfin, nous avons l'identité au niveau de la société. Dans tous ces niveaux, il y a la rencontre avec l'Autre, avec celui qui est différent. C'est quelque chose d'incontournable, notamment en salle de classe dans un contexte formatif.

⁵ Texte d'origine: Se a condição sine qua non para a existência da identidade é haver a alteridade, acreditamos, então, que a construção da identidade cultural deve ser compreendida e analisada, como um processo, uma dinâmica relacional de identidade e diferença.

⁶ Texte d'origine: (...) identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação.

Le cinéma, imprégné d'images de l'Autre, communique avec nos expériences, nos visions du monde et nos idéologies. Par conséquent, chaque image atteint chaque individu d'une manière unique et singulière. Les images pénètrent chaque spectateur d'une manière différente. C'est ce que dit Marie-José Mondzain (2011) :

L'image n'est pas le lieu de la réconciliation et de l'identification. Elle n'est pas l'opérateur du même, mais l'agent de l'hétérogène et du disjoint. Voir ensemble est un apprentissage des voisinages, une expérience de l'hospitalité à partir d'une séparation irréductible où se construit la jonction fragile de l'hétérogène (Mondzain, 2011, p. 125, notre traduction⁷).

C'est pour cette raison que, dans le processus de construction identitaire, les images auront une grande importance, mais elles traversent les individus de manière singulière. D'ailleurs, la surexposition aux images nous fait désensibiliser à ses significations et particularités. Migliorin et Pipano (2016) soulignent que « nous sommes quotidiennement entourés d'images, un excès qui, souvent, nous conduit à la cécité : plus nous voyons d'images dans le monde, moins nous les percevons dans leurs micro-compositions - et de plus en plus elles se ressemblent les unes aux autres » (Migliorin; Pipano, 2016, p. 22, notre traduction⁸). Dans ce cas, il est nécessaire de dénaturer la manière de voir les images.

Lorsque nous parlons de la présence des images en salle de classe, Françoise Demougin (2012), pense l'image comme un stimulateur verbal et un révélateur, celui-là pour considérer l'image comme un déclencheur verbal, où les apprenants peuvent partager leurs plusieurs lectures de l'image, et celui-ci pour considérer l'image comme lieu stratégique des compétences linguistiques, socio-pragmatiques et culturelles. L'image n'est pas donc un objet de transcoding, mais comme « une part dans la totalité des codes qu'elle utilise et d'autre part comme un lieu de production de sens » (2012, p. 107). L'image comme quelque chose qui favorise l'altérité va aussi « renvoyer celui qui la regarde à sa propre identité » (ibidem, p. 108).

Par ailleurs,

parler aujourd'hui d'éducation du/au regard à propos de l'image, c'est précisément interroger un aller-retour entre l'image et le regard. L'image éduque le regard, et le regard éduqué peut alors regarder l'image. Ni simple sensation, ni seule réflexion, elle suppose la sensation, puisqu'elle procède à partir d'elle, et elle est condition de possibilité de la pensée. On voit tout le parti à tirer d'une telle constatation: jetant un pont entre le réel et l'intellect, l'image permettrait d'introduire une tension essentielle entre ce qui est du domaine du visible (de la sensation) et ce qui est du

⁷ Texte d'origine: A imagem não é o lugar da reconciliação e da identificação. Ela não é o operador do mesmo, mas o agente do heterogêneo e do desajustado. Ver em conjunto é uma aprendizagem das vizinhanças, uma experiência da hospitalidade a partir de uma separação irreduzível onde se constrói a frágil junção do heterogêneo.

⁸Texte d'origine : Estamos cotidianamente rodeados de imagens, um excesso que, muitas vezes, nos leva à cegueira: quanto mais imagens vemos no mundo, menos as percebemos em suas microcomposições — e cada vez mais elas se parecem umas com as outras.

domaine de l'intelligible (de la réflexion). L'image apparaît donc comme un principe dynamique qui ouvre l'accès à la réalité qu'elle reproduit, le tout par le truchement d'une langue sans laquelle elle reste muette (Demougin, 2012, p. 104)

Les images jouent ainsi un rôle important lorsque nous pensons à la compréhension de la réalité. L'éducation du regard consiste à constater la complexité et les représentations dans les images et comment elles se rapprochent avec notre manière de percevoir le monde et à percevoir nous-mêmes. On peut parler de/sur/avec et le plus important : à partir de l'image, pour mettre en évidence les singularités des apprenants, leur donner la parole.

1.2. Le cinéma en salle de classe

Le cinéma possède un potentiel singulier de séduire les spectateurs. Cela est dû à plusieurs facteurs, tels que l'exploitation de l'imaginaire, sa capacité de combiner des images, des sons et des mouvements et sa puissance de susciter des émotions chez les spectateurs.

Dans ce sous-chapitre, nous présenterons une réflexion sur le cinéma et l'importance de faire le cinéma présent dans la salle de classe. Premièrement, nous ferons une brève analyse des définitions du mot « cinéma » afin de vérifier ses différentes représentations. Deuxièmement, nous proposerons des considérations sur la place du cinéma en salle de classe et dans la salle de classe de FLE. Enfin, nous présenterons une réflexion théorique sur l'importance de travailler le cinéma en tant qu'art en salle de classe.

1.2.1. Qu'est-ce que le cinéma ?

Un jour, une fille à l'âge de 5 ans est allée au cinéma avec sa mère et son frère pour regarder ce qui est peut-être son premier film au cinéma (ou son premier souvenir au cinéma). Ils ont regardé un film brésilien qui racontait l'histoire d'une famille très célèbre au Brésil, la famille Silva, c'était le film *A Grande Família : O Filme* (Maurício Farias, 2007). Dix-sept ans plus tard, elle se rappelle que la salle de cinéma était bondée et que certaines personnes étaient même assises dans les escaliers du cinéma pour regarder le film, en raison du manque de places disponibles. Elle se rappelle d'images aléatoires du film, des bruits du film et dans la salle, des éclats de rires, entre autres choses. En revanche, elle ne se souvient pas de l'intrigue du film, mais cela n'a pas d'importance.

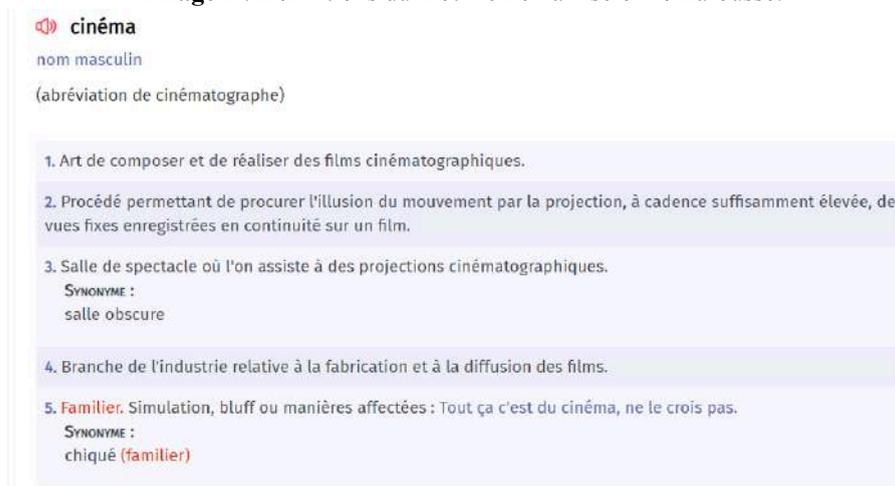
Au fil des années, cette fille est allée au cinéma des centaines de fois et elle a regardé beaucoup d'autres films. Parfois, elle s'est amusée, d'autres fois elle a beaucoup pleuré ou même n'a rien ressenti. Certains films lui ont permis d'apprendre de nouvelles choses,

d'autres lui ont fait découvrir différentes cultures. Il y a des moments où le cinéma a été un espace d'accueil, un refuge pour échapper aux problèmes, à la solitude, à tout. Il a pu être une source d'inspiration, une évasion nécessaire dans les moments difficiles. L'écrivaine, professeure et activiste, bell hooks⁹ (2023, p.17), a dit que la plupart de nous va au cinéma pour entrer dans un monde différent de celui que nous connaissons et dans lequel nous nous sentons plus à l'aise. Elle nous dit aussi que « le cinéma crée de la magie. Il prend la réalité et la transforme en quelque chose de différent juste devant nos yeux. (...) Le cinéma offre une version réinventée, réimaginée de la réalité. Cela peut sembler familier, mais en réalité, c'est un univers à part du monde réel. » (hooks, 2023, p.17) Le cinéma a ce côté affectif dans la vie de quelques personnes. En fin de compte, qu'est-ce que le cinéma ?

Réfléchir à cette question nous semble fondamental pour comprendre les dimensions que ce mot apporte. Ainsi, afin d'introduire notre sujet d'étude, nous envisageons de commencer par présenter les définitions fournies par deux dictionnaires de ce mot clé pour notre recherche : *cinéma*, . Notre objectif ne consiste pas à trouver une définition idéale pour ce mot, mais plutôt de réfléchir et analyser les différentes représentations associées à ce mot.

Commençons alors par le dictionnaire *Larousse* qui présente les définitions suivantes pour le mot « cinéma » :

Image 1 : Définitions du mot « cinéma » selon le Larousse.



Source : Larousse en ligne.¹⁰

D'autres définitions du mot « cinéma » sont données par le dictionnaire *Le Robert* :

Image 2 : Définitions du mot « cinéma » selon le Robert.

⁹ L'auteur a choisi d'avoir son nom et prénom publiés en lettres minuscules.

¹⁰ Disponible à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cin%C3%A9ma/16037> . La dernière consultation que nous avons faite, c'était en décembre 2023.

Définition de **cinéma**  nom masculin

1. **Procédé permettant d'enregistrer photographiquement et de projeter des vues animées.** *Le cinéma muet ; parlant. Amateur de cinéma. → cinéophile.*
– Salle, séance de cinéma.
2. **Salle de projections.** → **familier** ciné, cinoche. *Aller au cinéma. Cinéma d'art et d'essai*.*
Cinéma à salles multiples. → multiplexe.
3. **Art de composer et de réaliser des films** (→ le septième art). *Studio de cinéma. Acteur, réalisateur (→ metteur en scène) de cinéma.*
– Ensemble de films ; art, industrie cinématographique.
4. **locution, familier** *C'est du cinéma, c'est invraisemblable* (→ du roman). *Faire du cinéma, tout un cinéma, des démonstrations affectées* (pour obtenir qqch.). *Arrête ton cinéma.* → **comédie** (II). *Se faire du cinéma : s'imaginer les choses comme on les souhaiterait.* → **fantasmer.**

Source : le Robert en ligne.¹¹

Les deux dictionnaires proposent des définitions similaires du mot « cinéma ». Nous ferons attention à ces similitudes entre les définitions de cinéma en tant que « salle », « procédé » et « art », telles qu'elles sont présentes dans ces deux dictionnaires.

Pensons d'abord, au mot « cinéma » en tant que salle. La salle de cinéma est un espace qui permet des rencontres. On peut y aller simplement pour rencontrer un ami, pour passer du temps avec un être cher ou même pour briser la monotonie d'un dimanche ennuyeux. Mais dans toutes les occasions c'est possible de vivre une expérience singulière, immersive et collective. La salle de cinéma favorise une expérience collective, elle nous permet de ressentir des émotions collectivement et simultanément. Le psychanalyste Diego Penha, en défendant l'idée de la salle de cinéma comme un phénomène historiquement collectif, déclare: « Il n'y a-t-il pas une petite sensation que nous entrons dans une séance de cinéma entourée d'inconnus et sortons avec quelques complices ? Peut-être parce que nous entrons étrangers les uns aux autres et sortons avec une expérience commune.¹² » (Penha, 2020) Cette expérience commune est très présente dans la salle de cinéma, mais nous ne devons pas penser le commun comme quelque chose d'homogène, mais comme « un espace d'inclusion ou d'ouverture à « l'inconnu commun », une invitation à la conjonction sans identification, à l'existence donnée dans l'extériorité de la relation et non dans l'intériorité d'une identification ou d'une « communion ».¹³ » (Silva, 2011, p.24) De la sorte, bien que le

¹¹Disponible à: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/cinema>

La dernière consultation que nous avons faite, c'était en janvier 2023.

¹² Texte d'origine : Não existe uma pequena sensação de que entramos em uma sessão cercados de desconhecidos e saímos com alguns cúmplices? Talvez seja porque entramos estranhos uns aos outros, e saímos com uma experiência em comum.

¹³ Texte d'origine : Um comum que seja espaço de inclusão ou de abertura ao “desconhecido comum”, um convite à conjunção sem identificação, à existência dada na exterioridade da relação e não na interioridade de uma identificação ou de uma comunhão. (Notre traduction)

cinéma soit une expérience collective, où des inconnus se rencontrent, les singularités de chaque individu se joignent aux singularités des autres individus.

De plus, si nous pensons le cinéma en tant que procédé, cela nous renvoie à l'idée de cinéma en tant que technique ou même processus. À partir d'un procédé, le réalisateur obtiendra le résultat souhaité. Cela nous fait penser le cinéma comme une création intentionnelle, planifiée et réalisée pour créer un effet spécifique sur le spectateur. Réfléchir au mot « cinéma » comme une technique est intéressant pour réfléchir aux représentations et aux choix imagétiques et filmiques du réalisateur dans le processus de mise en scène des éléments, bien comme éduquer le regard des spectateurs, dans notre cas, les apprenants. Comme l'a souligné bell hooks, le cinéma même s'il semble représenter la réalité, il n'est qu'en fait une version réinventée et réimaginée d'elle. Par conséquent, il est essentiel de questionner ce qui est présenté comme étant « réel », pour permettre un regard critique des images présentées.

Pour conclure notre analyse des définitions du mot « cinéma » selon le *Larousse* et le *Robert*, nous parlerons de la définition de « cinéma » en tant qu'Art. Aussi appelé « le septième art », nom attribué par Ricciotto Canudo (1879-1923), le cinéma est considéré comme un art depuis les années 1910-1920 (Vancheri, 2018). Canudo soutenait l'idée que le cinéma avait la capacité de synthèse des Arts (l'architecture, la peinture, la sculpture, la musique, la danse et la littérature). Ainsi, en considérant le cinéma comme un des arts et comme une fusion des arts, nous pouvons lui attribuer un caractère esthétique. D'ailleurs, l'attribution du cinéma en tant qu'art nous conduit à reconnaître le cinéma en tant que langage, ayant la capacité de « synthétiser, renouveler, transformer et diffuser les autres Arts » (Brandão, 2008, p. 55)

Au-delà de constater que le cinéma est une synthèse des arts, Canudo (1923 apud Brandão, 2008) cherche également à définir ce qui est « Art ». Selon lui, l'art a la puissance de capturer des aspects essentiels de la vie et les conférer une signification représentative et durable. De ce fait, voir le cinéma en tant qu'expression artistique signifie penser le cinéma en tant que la trace d'un geste de création (Bergala, 2008)

Le philosophe Jacques Rancière (2009) soutient l'idée d'art en tant que pratique sociale et politique, elle n'est pas seulement une forme d'expression artistique. L'art ne se limite pas à représenter le monde, mais il le transforme et invente des mondes différents. Selon Rancière « les pratiques artistiques sont des manières de faire (...) » (Rancière, 2009, p.

17, notre traduction¹⁴). Ces pratiques artistiques peuvent causer des conflits et des tensions, mais peuvent aussi manifester des subjectivités, même pour ceux et celles considéré.e.s invisibles. Nous pouvons dire que « l'art apparaît comme forme de résistance - qui peut déstabiliser les certitudes du contexte scolaire » (Berti, 2015, p. 46, notre traduction¹⁵), parce que, selon Adriana Fresquet (2013) « l'art n'obéit pas, ne répète pas, n'accepte pas sans questionner. L'art réclame, déconstruit, résiste avec une certaine irrévérence. » (Fresquet, 2013, p. 40, notre traduction¹⁶).

1.2.2. La place du cinéma dans la salle de classe de FLE : quelques considérations

La définition du cinéma en tant qu'art nous amène à réfléchir : est-ce que le cinéma est-il vraiment traité en tant qu'Art en salle de classe? De surcroît, est-il même présent ? Si tel est le cas, de quelle manière est-il présent ? Et en particulier, quelle est sa place au sein des cours de Français Langue Étrangère ?

De plus en plus, l'idée du cinéma en salle de classe est vendue comme une manière quasiment révolutionnaire de fuir de l'enseignement traditionnel. Par exemple, dans un cours d'histoire, lorsque l'enseignant souhaite aborder en salle de classe la Seconde Guerre Mondiale, au lieu de proposer la lecture d'un texte, il pourrait avoir l'intention de passer le film *La Liste de Schindler* (Steven Spielberg, 1993) ou *La Vie est belle* (Roberto Benigni, 1997) juste pour introduire cette période historique. Le même se passe lorsqu'un enseignant souhaite travailler la littérature en commençant par l'intermédiaire d'un film. Dans ces deux exemples, nous voyons une réduction du film au contenu programmatique, sans toutefois avoir une exploitation d'autres aspects du film. C'est cela que nous appelons « l'instrumentalisation du cinéma », l'utilisation d'un film comme un support pour travailler une thématique, voir le film en tant qu'instrument. Duarte (2009) parle d'une vision qui est présent dans l'imaginaire de plusieurs enseignants :

Curieusement, les moyens éducatifs considèrent encore l'audiovisuel comme un simple complément d'activités véritablement éducatives telles que la lecture de textes, par exemple, le considérant ainsi comme une ressource additionnelle et

¹⁴ Texte d'origine : As práticas artísticas são maneiras de fazer (...)

¹⁵ Texte d'origine : a arte aparece como forma de resistência -, que pode desestabilizar as certezas no contexto escolar.

¹⁶ Texte d'origine : Arte não obedece, não repete, não aceita em questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência.

secondaire par rapport au processus éducatif proprement dit. (Duarte, 2009, p.18, notre traduction¹⁷)

Par ailleurs, l'idée d'introduire le cinéma en salle de classe est confrontée à plusieurs facteurs susceptibles de poser des problèmes aux enseignants. Tout d'abord, dans certains cas, les enseignants sont pressés de suivre le programme de la discipline de manière stricte, ce qui les amène à se sentir limités dans leur capacité à envisager d'autres activités en dehors de ce programme. C'est une problématique difficile, car dans ce type de situation, l'enseignant aura tendance à négliger des activités qui stimulent l'art et la créativité des élèves. Tout ce qui est réalisé par le professeur aura un résultat prédéfini, sans y permettre une véritable adaptation aux subjectivités des apprenants. En raison de cela, la conséquence de ce manque de liberté est une démotivation et même un épuisement mental de la part des enseignants qui se sentent fréquemment sans voix propre.

Un autre facteur concerne la formation des enseignants. Certains enseignants ne se sentent pas à l'aise d'utiliser les films en salle de classe en raison de la peur de ne pas savoir comment les utiliser. Cette question vient accompagnée d'une tendance à penser que seuls les enseignants en arts peuvent bien utiliser les films en salle de classe. À ce sujet, Bergala (2008) affirme que l'art ne peut pas être limité à une discipline ou à un professionnel spécialisé. Pour lui, penser de cette manière réduit le pouvoir symbolique de l'art.

En outre, il y a encore des enseignants qui résistent à l'idée d'intégrer le film en salle de classe, pensant que ce n'est pas le lieu approprié pour les films. Selon Michel Tardy (1966), l'école a une tendance à privilégier l'approche rationnelle du savoir en favorisant l'écrit et l'oral. Tout ce qui est subjectif, tout ce qui n'est pas attendu perturbe cette approche rationnelle. « L'image de cinéma, qui relève de l'imaginaire, l'effraie. Les images autorisées à pénétrer dans l'enceinte de l'école sont des images assagies, aux couleurs médiocres et de mauvaise qualité qui ne mobilisent pas l'imagination » (Cauwenberge, 2005, p. 14). Les films qui présentent des images puissantes sont contrôlés, ce qui peut conduire à une domestication des images dans la salle de classe.

D'autres fois, un film peut être utilisé en salle de classe juste pour résoudre une situation imprévue, telle que l'absence d'un enseignant ou lorsque celui-ci ne sait pas quoi faire. Le film sert alors dans ce cas comme une « rustine » (Moran, 1995). C'est sous-estimer le pouvoir du film à susciter des discussions enrichissantes aux membres de la salle de classe.

¹⁷ Texte d'origine : Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito.

Lorsque nous pensons à la place de l'audiovisuel dans l'enseignement de FLE, il est intéressant de faire un retour en arrière de quelques années au passé. Tout au long des années, différentes méthodologies d'enseignement ont été employées dans l'enseignement de FLE. Ces méthodologies se sont succédées pour répondre aux besoins de la société en fonction de la période historique. La méthodologie traditionnelle, par exemple, notamment associée à la méthode de la grammaire-traduction, accordait une attention particulière au texte littéraire, plutôt qu'à la langue parlée et à la communication (Germain, 1993). En revanche, après les années 50, les objectifs des apprenants de la langue ont commencé à évoluer, mettant davantage l'accent sur la langue comme outil de communication. Plusieurs méthodologies se sont développées à partir de ce moment, telles que la méthodologie directe, la méthodologie active et la méthodologie audio-orale.

Entre les années 1960 et 1970, une méthodologie qui visait l'utilisation conjointe de l'image et du son devient plus forte: la méthodologie audiovisuelle. C'était grâce à un appareil appelé « magnétophone » que les enregistrements sonores étaient présentés, tandis que le livre servait simplement à contenir les images des dialogues. De ce fait, les images pouvaient être classifiées en deux types : images de transcodage, qui étaient utilisées justement pour « traduire » visuellement le contenu oral, et images situationnelles, « qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques » (Seara, 2001, p. 149). Ces images dans les deux cas étaient statiques et présentées séquentiellement pour illustrer en tant qu'auxiliaires de l'oralité.

Depuis les années 80, la méthodologie SGAV (structuro-globale-audio-visuelle) gagne sa place dans les cours de langue. Cette méthodologie voyait la langue comme « un moyen d'expression et de communication orale » (ibid., p. 154). De cette manière, bien que la méthodologie se rendait compte des quatre compétences, elle favorisait plutôt l'apprentissage de la parole en situation. Un aspect intéressant de la méthode SGAV est la mise en valeur du facteur affectif. L'expression des sentiments et d'émotions, qui était généralement absente dans les méthodologies antérieures, prend ainsi de l'importance. Un autre aspect également mis en valeur est le non-verbal, comme les gestes, les mimiques, les intonations et les rythmes du dialogue parlé. En général, nous pouvons dire que cette méthodologie repose sur trois éléments principaux : la situation communicative, le dialogue et l'image, ainsi que la culture, à travers ces dialogues qui présentent des éléments culturels faisant référence au mode de vie des locuteurs natifs.

La méthodologie SGAV a été critiquée par plusieurs auteurs en raison de cette soumission de l'image au verbe (Margerie, 1981, apud Muller, 2014), elle est négligée en tant

qu'élément autonome et indépendant. Daniel Coste (1975) critique aussi l'utilisation des images par la SGAV, il affirme que cette méthodologie rend les images artificielles pour les simplifier comme des simples transcriptions visuelles.

En contrepartie, si nous pensons à comment les images sont utilisées aujourd'hui. Lorsque nous consultons le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2001), un document développé par le Conseil de l'Europe visant à définir les niveaux de maîtrise de langue (les niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2), ainsi qu'à encourager les praticiens dans le domaine des langues à réfléchir sur le processus d'apprentissage d'une langue, nous observons un manque d'informations concernant l'utilisation de films ou d'images pendant le processus d'apprentissage. Pour obtenir cette information, nous avons cherché les mots *cinéma*, *films* et *images* dans le *Cadre*. Les mots *cinéma* et *films* en général sont présentés pour indiquer les compétences de compréhension de l'oral.

Le *CECRL* suit une perspective actionnelle, c'est-à-dire, une perspective d'enseignement très basée « à l'accomplissement des tâches à effectuer » (CECRL, 2001, p. 15). Le mot *tâche* est défini comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (ibidem, p. 16). Ce document est largement employé par les enseignants et constitue une référence dans l'élaboration de la plupart des méthodes. Ainsi, il est donc notoire que la perspective actionnelle est très en vogue actuellement.

En grande partie du CECRL, il est généralement constaté qu'un apprenant de langue étrangère pourra commencer à comprendre un film à partir du niveau B1, où il est considéré comme un « utilisateur indépendant ». D'après ce document, l'utilisateur indépendant peut :

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. (CECRL, 2001, p. 25)

Pour illustrer notre constatation antérieure, nous pouvons observer la grille pour les spectateurs de télévision ou de cinéma ci-dessous présentée dans une section du *Cadre* qui propose des activités de réception et stratégies incluant des activités d'écoute et de lecture, cette grille (Image 3) est présentée une sous-section intitulée « Réception audiovisuelle ». Les activités de réception audiovisuelle sont traitées comme une compétence où « l'utilisateur reçoit simultanément une information auditive et une information visuelle. »

Image 3 : Grille pour le spectateur de télévision ou de cinéma.

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.

Source : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, p. 59.

Nous pensons que réduire la compréhension d'un film seulement au niveau de langue de l'apprenant de langue étrangère est réduire la capacité d'un film à communiquer avec une personne ou à un groupe de personnes par ses images ou d'autres éléments présents dans une œuvre. D'une part, nous voyons que les films et le cinéma sont mentionnés dans la plupart des cas pour faire référence à leur aspect linguistique, comme pour la compréhension orale, nous ne les voyons pas présentés comme des objets artistiques. D'autre part, dans la plupart des occurrences, le mot *images* n'est utilisé que comme un support facilitateur, soit facilitateur pour la saisie de vocabulaire, soit de facilitateur pour la compréhension d'un texte oral ou écrit.

Malgré ces questions, nous remarquons qu'il y a des enseignants qui souhaitent intégrer le cinéma en salle de classe. Par exemple, pendant notre formation, durant un stage d'observation obligatoire, réalisé entre les mois de mars et d'avril 2022 au CAP, de l'UFPE, nous avons eu l'occasion d'observer les cours de deux enseignants. Lors d'une de ces observations, les élèves ont eu l'opportunité de regarder un film d'animation intitulé *Le Voyage du Prince* (2019) du réalisateur français Jean-François Laguionie. Le film apporte une forte présentation du sujet interculturel, en montrant le choc culturel et la découverte de l'Autre à travers l'histoire d'un singe qui se perd dans une autre société. Les apprenants ont bien aimé le film et l'enseignant a proposé un débat sur la thématique écologique et morale du film. Dans ce groupe, il y avait une hétérogénéité des niveaux des apprenants, mais malgré cela, la plupart d'entre eux a pu participer au débat chacun à sa manière.

En bref, nous pouvons peut-être conclure à partir de ces considérations que l'un des grands problèmes lorsque nous parlons du cinéma et des images en salle de classe est qu'ils sont normalement réduits à des simples supports didactiques. Il faut que nous voyons le cinéma en salle de classe en tant qu'objet artistique qui permet une « expérience

éthique-esthétique et expressive de la sensibilité, de la connaissance et des multiples langages humaines » (Guimarães, Fantin, 2016, p. 144). Muller, en réfléchissant sur les rôles des images en salle de classe, défend la présence des images pour « faire rêver, séduire, faire sourire » (Muller, 2014, p.121) parce qu'« elles permettent d'expliquer, d'identifier, de repérer, de témoigner, de dénoncer ou de provoquer dans des contextes aussi divers (...) » (ibidem, p.121). Autrement dit : il existe plusieurs chemins pour utiliser les images en salle de classe, autres que celui de simplement les utiliser pour illustrer ou faciliter la compréhension orale.

1.2.3. Faire présent le cinéma à l'école en tant qu'Art

Après les considérations précédentes, nous souhaitons soutenir l'idée d'intégrer le cinéma en salle de classe comme un art, afin de nous éloigner de l'utilisation du cinéma en salle de classe en tant que simple instrument ou outil. Nous pensons que considérer le cinéma comme un art en salle de classe est un acte de résistance face à l'utilitarisme, qui prédomine dans notre société capitaliste. Le cinéma contribue à l'affirmation de différents modes de vie, ainsi que de repenser des espaces traditionnels d'éducation. Lorsque le cinéma est traité en tant qu'art (Bergala, 2008), il peut offrir une rencontre significative avec l'altérité.

En comprenant le cinéma comme un art en salle de classe, il est responsable d'instaurer la rencontre avec l'Autre. Dans cette rencontre entre Moi et l'Autre, les deux sont affectés. À travers le cinéma, les deux sujets présents dans cette interaction peuvent connaître l'autre, se connaître et se reconnaître dans l'Autre. Cette interaction peut être appelée *interculturalité* (Abdallah-Preteuille, 2018). En sachant que l'espace de la salle de classe est intrinsèquement interculturel, l'importance de cette interaction avec l'Autre en salle de classe est donnée aux rencontres, aux échanges et aux chocs qu'elle permet. Elle favorise la création d'une notion d'identité chez le sujet qui est impliqué dans ce processus.

Par ailleurs, nous pouvons également affirmer que le cinéma nous permet de voir ce qui est « ailleurs » (le monde au-delà de la salle de classe). Selon Adriana Fresquet (2013, p. 19), professeure et chercheuse dans le domaine du cinéma-éducation, le cinéma nous offre une fenêtre qui nous permet de voir ce qui est lointain, dans l'espace et dans le temps, de voir ce que nous ne sommes pas capables de visualiser directement. Elle affirme également que cette fenêtre devient un miroir qui nous permet de regarder à l'intérieur de nous-mêmes et aussi de faire de longs voyages en nous. Le cinéma facilite ainsi une communication avec l'autre et avec soi-même.

En outre, il est important de mettre en relief que le cinéma n'a pas l'obligation de nous enseigner quoi que ce soit. Les films n'ont pas l'obligation de nous transmettre un message ou de nous même présenter une morale. Un film ne doit pas être présenté comme une manière « idéale » d'illustrer quelque chose. À l'égard de Bergala, l'art qui se résume à transmettre des messages n'est pas de l'art, mais un véhicule indigne de l'art. Pour le cinéma, c'est la même chose. Les films dans la salle de classe ne doivent pas être réduits aux messages transmis, sinon il y a un risque d'instrumentaliser un film.

En considérant encore le cinéma comme un art permettant de différentes rencontres, Rivotella (2005 apud Guimarães, Fantin, 2016) affirme que le cinéma est un croisement de pratiques sociales diverses, en étant également un agent de socialisation, parce qu'il promeut des rencontres « des personnes avec des personnes dans la salle d'exposition, des personnes avec elles-mêmes, avec les récits dans les films, avec les cultures dans des représentations controversées et des imaginaires multiples » (Guimarães; Fantin, 2016, p. 143, notre traduction¹⁸). De cette manière, le cinéma permet d'ailleurs d'instaurer un espace interculturel, en englobant, dans un contexte éducatif, le travail de plusieurs aspects tels que l'aspect alphabétique ou instrumental, l'aspect culturel, l'aspect cognitif, ainsi que l'aspect, psychologique, l'aspect esthétique et les aspects sociaux (Guimarães; Fantin, 2016).

Encore dans la discussion de cinéma en tant qu'art, Bergala souligne que l'école représente souvent le seul espace où, de nombreux enfants, pourront avoir le contact avec le cinéma qui permet la rencontre avec l'altérité. Il affirme que « si la rencontre avec le cinéma en tant qu'art n'a pas lieu à l'école, il y a beaucoup d'enfants pour lesquels elle risque de ne pas avoir lieu du tout. » (Bergala, 2008, p. 33, notre traduction¹⁹). C'est pourquoi penser le cinéma en tant qu'art est si important dans le contexte scolaire.

Le point initial pour aborder le cinéma en tant qu'art est de travailler le cinéma à partir d'une pédagogie de création. Ce n'est pas intéressant de penser le cinéma comme un objet qui peut être décrypté ou lu. Bergala soutient l'idée d'une pédagogie de passage à l'acte. Cette pédagogie est « caractérisée par le mode d'approximation de l'objet » (Fresquet, 2013, p. 56). Le travail avec le film est priorisé par le biais créatif, en rejetant ainsi une pédagogie qui vise seulement à analyser le langage du film. À propos de cela, Rancière affirme que se

¹⁸ Texte d'origine: de pessoas com pessoas na sala de exibição, das pessoas com elas mesmas, com as narrativas nos filmes, com as culturas nas controversas representações e com imaginários múltiplos.

¹⁹ Texte d'origine : Se o encontro do cinema enquanto arte não acontecer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum.

concentrer sur les aspects techniques et les procédures formelles du film, c'est négliger « que le cinéma est un art pour autant qu'il est un monde » (Rancière, 2011, p. 13).

Le geste de création est si important dans cette pédagogie parce qu'il implique la réflexion sur le *voir* et le *faire*. Dans un premier temps, l'apprenant-spectateur va regarder le film et pourra imaginer comment les films ont été faits, réfléchir sur les décisions du réalisateur, réfléchir à l'acte de création du réalisateur. Puis c'est le moment de faire du cinéma et pour faire du cinéma est toujours nécessaire de faire des choix, les relationner et prendre des décisions, c'est que Bergala appelle « les opérations intellectuelles du passage à l'acte ». D'après cet auteur, l'idée d'un apprenant-spectateur-créateur reste souvent négligée à l'école, qui a une grande tendance à passer trop vite à l'analyse et au déchiffrage, sans permettre une découverte plus sensible à chacun. Dans un monde où les choses se passent rapidement, même le sensible et le subjectif doivent jaillir sans tarder.

Lorsque nous pensons au rôle des enseignants dans cette mission, Bergala nous dit que le professeur doit avoir le rôle de *porteur*, c'est-à-dire, il fonctionne comme un médiateur dans le processus de présentation d'un film. Ce terme, créé par Serge Daney, désigne, selon Bergala, quelqu'un qui accompagne « dans un bateau ou à la montagne, ceux qui doivent conduire et « faire passer » en prenant les mêmes risques que les personnes auxquelles il devient provisoirement responsable. » (Bergala, 2006, p. 65-66. In : Fresquet, 2013, p. 47). Le *porteur* a donc la nécessité d'expérimenter, s'approprier et se relationner avec les films, à la fois en tant que spectateur et en tant que créateur.

Le professeur doit être présent dans ce processus en laissant les apprenants vivre d'expérimenter leurs aventures, en même temps, qu'il même est dans une aventure. D'ailleurs, conformément à Paulo Freire (2000), l'acte d'enseigner exige toujours un risque, une acceptation du nouveau. La connaissance n'est pas transmise par l'enseignant, mais se construit à partir de la relation de l'enseignant, de l'apprenant et du monde autour. Freire (1992) signale que « le professeur n'enseigne vraiment que dans la mesure où il connaît le contenu qu'il enseigne, c'est-à-dire, dans la mesure où il s'approprie de ce contenu, où il l'apprend. Dans ce cas, en enseignant, le professeur ou la professeure re-connaît à nouveau l'objet déjà connu. » (Freire, 1992, p. 42) Ainsi, le professeur refait (ou reconstruit) ses connaissances à partir des connaissances des élèves.

En voyant le cinéma à l'école en tant que geste de création, c'est possible d'avoir une expérience très intéressante avec le monde. En ce qui concerne le *voir*, c'est intéressant de réfléchir aux choix du réalisateur et même de questionner certains points de vue. Quant au *faire* cinéma, c'est l'occasion de penser à notre propre point de vue. Migliorin et Pipano

(2016), « c'est en faisant du cinéma, en interagissant avec ses alentours, avec l'altérité et avec les différences, que les adultes et les enfants travaillent et inventent ensemble » (2016, p. 11, notre traduction²⁰). Travailler le cinéma en salle de classe est surtout une action démocratique où tous les membres de la classe peuvent y participer.

Dans le contexte de l'enseignement, il est également important de créer un espace d'ouverture pour discuter des expériences. Jorge Larrosa (2018) met en évidence l'importance du partage des expériences pour l'apprentissage. Selon lui, « Sentir et apprendre, cependant, dépendent absolument d'une ouverture et d'une exposition à cela. Il ne s'agit pas d'apprendre de l'expérience de l'autre, mais de s'ouvrir à ce qu'il a à dire, à ce que l'on peut vivre » (Larrosa, 2018, p.76, notre traduction²¹). Cela contribue à la formation et la transformation de celui qui partage et celui qui écoute/voit. De plus, à travers le partage, le sujet attribue une signification à ce qui a été vu. À la lumière de Benjamin (2012) et Larrosa (2002), Adriana Hoffmann Fernandes (2015) soutient l'idée que :

la narration est toujours un récit de soi, raconter et partager avec l'autre sa propre expérience. Et en parlant de ce qui les a touchés, ce qui les a marqués dans le film, les narrateurs et les auditeurs ne font pas seulement l'échange d'expériences, mais les inventent également et se réinventent (Fernandes, p. 105, In: Fresquet, Adriana, 2015, notre traduction²²).

En bref, c'est grâce à ces grandes possibilités que permet le cinéma que nous avons choisi de défendre sa présence en salle de classe. De ce fait, nous avons choisi deux films pour notre proposition didactique : *Couleur de peau : Miel* (2012) et *Foutaises* (1990). Dans le prochain chapitre, nous les présenterons et proposerons quelques réflexions de ces deux films francophones.

2. COMMENT RÉFLÉCHIR SUR L'IDENTITÉ EN SALLE DE CLASSE À PARTIR DE *COULEUR DE PEAU : MIEL* ET *FOUTAISES*?

Un garçon coréen adopté par une famille belge et un homme français listant les choses qu'il aime et les choses qu'il n'aime pas... Quel rapport pouvons-nous établir entre ces deux ? Dans ce chapitre, nous analyserons les deux films choisis comme corpus de notre recherche : le film biographique et documentaire *Couleur de peau : Miel* et le court-métrage *Foutaises*, en réfléchissant sur les éléments présentés dans les films, afin de penser à la manière dont la

²⁰ Texte d'origine : É no fazer cinema, lidando com o seu entorno, com a alteridade e com as diferenças que adultos e crianças trabalham e inventam juntos.

²¹ Texte d'origine : O sentir e o aprender, porém, dependem absolutamente de uma abertura e exposição a isso. Não aprender da experiência do outro, mas abrir-se ao que ele tem a dizer, ao que se pode viver.

²² Texte d'origine : la narration est toujours un récit de soi, racontant et partageant avec l'autre sa propre expérience. Et en parlant de ce qui les a touchés, ce qui les a marqués dans le film, les narrateurs et les auditeurs ne font pas seulement l'échange d'expériences, mais les inventent également et se réinventent.

question de l'identité (ou de l'auto-connaissance) est abordée dans ces deux œuvres cinématographiques. Dans les deux films, la question de l'identité est traitée de manière différente. Alors que dans le film *Couleur de Peau : Miel*, Jung, le personnage principal du film, navigue entre le passé et le présent dans sa quête identitaire, le personnage du court-métrage dit aléatoirement les choses qu'il apprécie et les choses qu'il n'apprécie pas. Les deux ont des tons très différents aussi. Tandis que le film possède des moments plus émouvants et sensibles, le court-métrage est très décontracté.

2.1. *Couleur de Peau : Miel* (2012) de Jung Sik Jun et Laurent Boileau

Suite à la guerre de Corée en 1953, de nombreux enfants sont devenus orphelins. Pour résoudre ce problème, le gouvernement a lancé une campagne pour encourager l'adoption des enfants coréens par des étrangers. Nous connaissons un de ces enfants dans le film : Jung. C'est lui-même à l'âge adulte qui présente le film : « L'histoire d'un enfant qui quitte son pays natal, parce qu'un jour, au bas d'un papier, quelqu'un a écrit : « Recommandé pour l'adoption, Couleur de peau : Miel » ». (Image 4)

Image 4 : Dessin fait par Jung à l'âge adulte.



Source : *Couleur de peau : Miel*, 2012.

Jung nous fait savoir qu'il est né en Corée et a quitté ce pays à l'âge de 5 ans, après être adopté par une famille belge. Le film fait un parcours entre le passé et le présent à partir des souvenirs du personnage, qui sont parfois imprécis et fragmentés. Adapté de sa bande dessinée autobiographique, ce film mélange le réel, l'animation et des documents d'archives. On pourrait le diviser en trois moments: avant l'adoption de Jung, après son adoption et le présent de Jung, à l'âge adulte. Ces moments ne sont pas strictement présentés de façon linéaire. On fait des allers-retours qui nous mènent à comprendre l'histoire de vie du personnage et ses émotions.

Pour cela faire, *Couleur de peau : Miel* mêle des techniques différentes pour illustrer des moments et les sentiments de Jung. Tout au long du film, trois styles d'animation sont utilisés: l'animation 3D, l'animation 2D et le dessin. L'animation 3D, le style d'animation tridimensionnel, est utilisé lorsqu'il voulait montrer son passé concret, ses souvenirs avec sa famille belge, des souvenirs à l'école, etc. Pour illustrer des rêves et quelques moments avant son adoption, l'animation 2D a été utilisée. Le dessin est utilisé par Jung dans le film pour montrer son imagination, par exemple quand il veut illustrer sa famille biologique qu'il ne connaît pas et qu'il n'a aucun souvenir concret.

Par ailleurs, des images sont aussi utilisées dans le film. Il y a des archives historiques, montrant des images de guerre, des enfants orphelins, des reportages, ainsi qu'il y a aussi des enregistrements de famille et des photographies, montrant les premiers moments de Jung avec sa famille adoptive (Images 5, 6, 7) et également des scènes du présent, Jung adulte de retour à son pays d'origine, la Corée du Sud.

Image 5 : Les premiers moments de Jung avec sa famille belge en animation.



Source : *Couleur de peau : Miel*, 2012.

Image 6 : Les premiers moments de Jung avec sa famille belge en images d'archive.



Source : Couleur de peau : Miel, 2012.

Image 7 : Photos de Jung après et avant d'entrer à l'orphelinat.



Source : Couleur de peau : Miel, 2012..

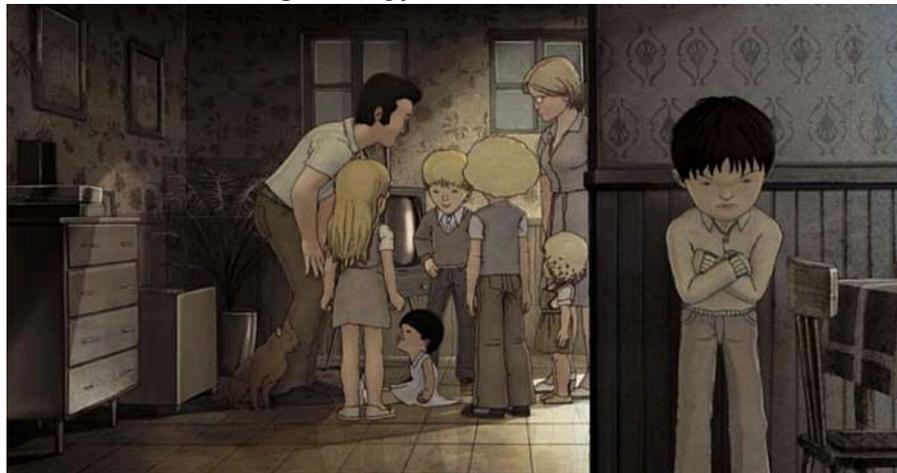
L'utilisation de ces plusieurs techniques nous fait plonger dans le sensible de l'histoire. Nous découvrons l'histoire de ce garçon coréen adopté par une famille belge, pas d'une manière extrêmement documentaire, mais d'une manière qui nous permet de ressentir la sensibilité, les enjeux identitaires, les confusions et la subjectivité de Jung.

Le film traverse les genres documentaire et animation, en présentant les questions de l'enfance et de l'adolescence et ses inquiétudes identitaires tout au long de sa vie. Le film présente ainsi quelques questions qui passent par les notions de universels-singuliers. Cette notion établie par Hegel (apud Porcher, 1994) « c'est la présence du particulier dans l'universel et la dimension universelle présente dans un particulier » (Porcher, 1994, p. 11), c'est-à-dire, ce sont des questions universelles, telles que la famille, l'amour, l'amitié, la quête identitaire, la relation entre frères et sœurs, l'adoption, mais avec des particularités. Ainsi, par exemple,

même si une personne ne connaît pas la question spécifique des adoptions des enfants coréens, elle peut être touchée par le sujet de l'adoption en général.

Le film illustre un sentiment de jalousie de Jung envers sa sœur, Valérie, qui, comme lui, a été aussi adoptée par sa famille. En même temps qu'il ressent de la jalousie de ne pas être le « seul coréen de la famille », il ressent une sorte de rejet par sa sœur, parce qu'elle lui fait penser à sa propre image. (Image 8) Cette question de son identité coréenne est abordée quelques fois pendant le film, notamment dans les moments où il sent une vraie haine des autres coréens adoptés qu'il rencontre dans la rue. Nous pouvons dire que cette haine par les autres Coréens est peut-être une projection de la haine ressentie pour lui-même et sa propre identité coréenne.

Image 8 : Jung jaloux de sa sœur Valérie.



Source : Couleur de peau : Miel, 2012.

Un autre moment du film où la question identitaire est mise en évidence est lorsqu'il découvre la culture japonaise. Jung commence à renier sa propre identité coréenne pour désirer être japonais. (Image 9) Jung dit dans le film qu'il avait besoin de se rattacher à une « culture orientale » et, pour lui, la culture japonaise était meilleure que la coréenne. Peut-être que ce besoin est venu de la nécessité d'affirmer son identité. Nous savons qu'à cet âge normalement les adolescents expérimentent des problèmes d'identité, mais dans le cas de Jung, cela se passe par les questions de son adoption et de son déracinement.

Par ailleurs, nous pouvons dire que cette vision de Jung de la culture japonaise passe aussi par une question orientaliste (Said, 2007). L'orientalisme peut être défini comme la vision de l'Occident sur l'Orient. Définir le Japon comme « meilleur » passe par la considération que la culture japonaise est plus riche que les autres cultures « orientales », parce qu'elle est plus acceptée par les « Occidentaux », c'est-à-dire les Européens et les Américains.

Image 9 : Jung pratiquant le karaté.



Source : Couleur de peau : Miel, 2012..

En outre, dans un autre moment du film, Jung nous présente sa relation avec l'art quand il était adolescent :

Le dessin a toujours été, pour moi, un formidable moyen d'évasion, mais aussi un refuge. Tout ce qui me déplaisait dans la réalité, je le faisais disparaître. Je me recréais un monde dont je devenais le chef d'orchestre. J'étais tour à tour un gaulois, un légionnaire, un gladiateur. (COULEUR de peau : Miel, Réalisé par Jung Sik Jun et Laurent Boileau. Produit par Mosaïque Films et Artémis Productions. Belgique, Corée du sud, France, Suisse, 2012.)

Cette parole de Jung nous mène à réfléchir au rôle de l'art et de l'expression artistique dans la quête de l'identité. À travers son art et ses dessins, Jung a pu comprendre que les images de son enfance étaient présentes dans son sous-conscient. « Les petits dessins que je faisais sans réfléchir ne mentaient pas. Ils m'avaient ouvert une porte sur mes origines », dit Jung après se rendre compte de l'influence des images de son enfance sur le style de son animation.

Le film montre également une inquiétude de Jung par rapport à l'identité, étroitement liée à sa quête de sa mère biologique et sa relation avec sa mère adoptive. Si nous faisons des analogies, la quête de sa mère biologique est aussi une quête de son identité. Comme il ne connaît pas sa mère, c'est comme s'il ne connaissait pas lui-même. Pendant le film, il continue à l'imaginer et à réfléchir comment serait s'ils se rencontraient. (Images 10 et 11)

Images 10 et 11 : Dessins de l'imagination de Jung, sa rencontre avec sa mère biologique.



Source : Couleur de peau : Miel, 2012.

Les problèmes qu'il a avec sa mère adoptive sont peut-être liés à sa sensation de non-appartenance à ce pays et à cette famille. Dans une scène du film, Jung se dispute avec sa mère adoptive et elle le compare à une pomme pourrie. En outre, elle lui dit de rester loin de leurs enfants. C'est comme s'il était abandonné à nouveau, comme si elle ne le considérait pas comme l'un des ses fils. Pourtant, à la fin du film, nous voyons une réconciliation entre Jung et sa mère adoptive lorsqu'il traverse une période difficile d'autodestruction et sa mère prend soin de lui. (Image 12) C'est un moment de réconciliation entre son imagination et sa réalité.

Image 12 : Dessin de Jung et sa mère adoptive.



Source : Couleur de peau : Miel, 2012.

En bref, l'utilisation de ces plusieurs techniques nous fait rentrer dans le sensible de l'histoire. Nous découvrons l'histoire de ce garçon coréen adopté par une famille belge, pas d'une manière extrêmement documentaire, mais d'une manière que nous pouvons ressentir la sensibilité, les enjeux identitaires, les confusions et la subjectivité de Jung. Le film présente plusieurs thématiques en traversant plusieurs questions du Soi.

2.2. *Foutaises* (1990) de Jean-Pierre Jeunet

Foutaises (1990), réalisé par Jean-Pierre Jeunet, est un court-métrage de 7 minutes et 30 secondes en noir en blanc qui joue avec la poésie dans les choses apparemment sans importance. Ce court-métrage présente un personnage, joué par Dominique Pinon (Image 13), qui présente sans critères ses « *J'aime, Je n'aime pas* ».

Image 13 : Dominique Pinon en *Foutaises*.



Source : *Foutaises*, 1990.

Le terme *Foutaises* signifie, selon le *Larousse*, une chose sans importance, sans intérêt²³. Le *Robert* définit ce terme comme une « chose insignifiante ». Le court-métrage présente ainsi un portrait des banalités, des choses sans importance, des bêtises que le personnage aime et n'aime pas. Bien que *Foutaises* soit simple, il apporte de la poésie en nous présentant les impressions du personnage sur des scènes de son quotidien dont il a été témoin ou qu'il a vécues. Par exemple, dans une situation où il dit : « J'aime bien être témoin d'une scène tellement énorme qu'on oserait même pas la mettre dans un film », lorsqu'il témoigne une scène de deux personnes aveugles se heurtant par accident dans la rue (images 14 et 15). Nous constatons que le réalisateur fait l'usage des paradoxes pour montrer la poésie dans les curiosités de la vie.

Image 14 : Le personnage principal en train d'observer la rue.

²³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/foutaise/34898>



Source : Foutaises, 1990.

Image 15 : Deux personnes aveugles se heurtent dans la rue.



Source : Foutaises, 1990.

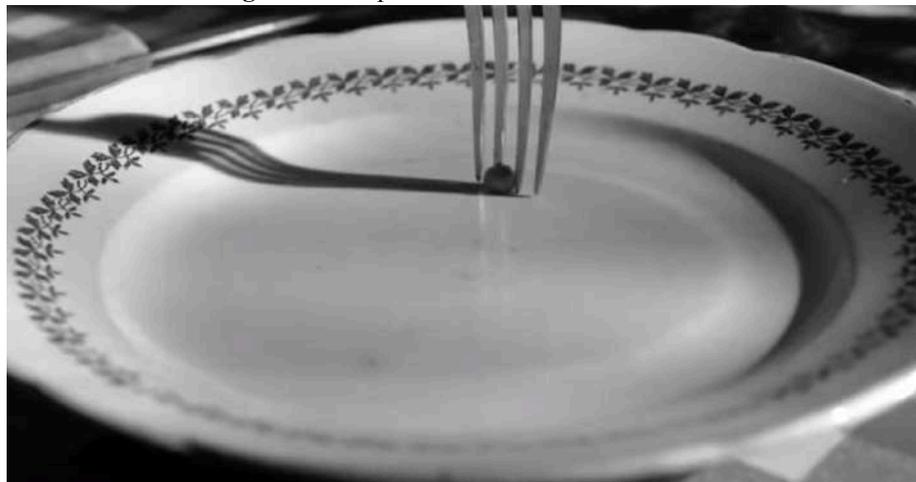
Nous utilisons le mot *poésie* dans notre travail, pas dans le sens de *poème*. La poésie ici est ce qui provient du sentiment, une production artistique qui suscite des émotions. Selon le poète mexicain Octavio Paz (1982), la poésie peut se trouver partout. Elle peut se trouver dans les moments du quotidien, dans les personnes, dans la nature. La poésie est :

connaissance, salut, pouvoir, abandon. Opération capable de transformer le monde, l'activité poétique est révolutionnaire par nature ; exercice spirituel, elle est une méthode de libération intérieure. La poésie révèle ce monde et crée un autre. Pain des élus ; aliment maudit. Ce qui isole, ce qui unit. Invitation au voyage, retour à la terre natale. Inspiration, respiration, exercice musculaire. Prière au vide, dialogue avec l'absence : elle se nourrit de l'ennui, de l'angoisse et du désespoir. (...) (Paz,, 1982, p. 15, notre traduction²⁴)

²⁴Texte d'origine: A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero

La poésie possède donc cette force puissance et transformative dans notre vie. Dans le court-métrage, Jean-Pierre Jeunet utilise des métaphores, des rimes visuels et un très bon montage pour célébrer les particularités de soi et les choses banales de la vie quotidienne de chacun avec la poésie en créant un film décontracté, voire étrange. Il présente au hasard des choses plus simples (et même pathétiques) comme « J'aime pas laisser un petit pois tout seul dans mon assiette. » (Image 16) et puis en recourant même à l'utilisation de l'animation pour illustrer un petit pois en disant « Merci » (Image 17) et également des choses plus profondes comme « J'aime pas l'idée qu'on dort un tiers de sa vie, mais j'aime bien l'idée qu'après la mort, ce sera pas pire qu'avant la naissance. ».

Image 16 : Petit pois seul dans l'assiette.



Source : Foutaises, 1990.

Image 17 : Petit pois reconnaissant.



Source : Foutaises, 1990.

Lister ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas, bien que cela semble simple, permet en même temps de s'affirmer, de se regarder, de se découvrir et de réfléchir à qui nous sommes et également de présenter au monde extérieur qui nous sommes à partir des choses, les

sentiments, nos goûts, nos dégoûts... Cet exercice a été proposé initialement par Roland Barthes, un important théoricien de la littérature française, ainsi que dans le court-métrage, il propose aussi sa liste de « *J'aime, Je n'aime pas* ».

J'aime, Je n'aime pas

Roland Barthes

J'aime : la salade, la cannelle, le fromage, les piments, la pâte d'amandes, l'odeur du foin coupé (j'aimerais qu'un « nez » fabriquat un tel parfum), les roses, les pivoinies, la lavande, le champagne, des positions légères en politique, Glenn Gould, la bière excessivement glacée, les oreillers plats, le pain grillé, les cigares de Havane, Haendel, les promenades mesurées, les poires, les pêches blanches ou de vigne, les cerises, les couleurs, les montres, les stylos, les plumes à écrire, les entremets, le sel cru, les romans réalistes, le piano, le café, Pollock, Twombly, toute la musique romantique, Sartre, Brecht, Verne, Fourier, Eisenstein, les trains, le médoc, le bouzy, avoir la monnaie, Bouvard et Pécuchet, marcher en sandales le soir sur les petites routes du Sud Ouest, le coude de l'Adour vu de la maison du docteur L., les Marx Brothers, le serrano à sept heures du matin en sortant de Salamanque, etc.

Je n'aime pas : les loulous blancs, les femmes en pantalon, les géraniums, les fraises, le clavecin, Miro, les tautologies, les dessins animés, Arthur Rubinstein, les villas, les après midi, Satie, Bartok, Vivaldi, téléphoner, les chœurs d'enfants, les concertos de Chopin, les bransles de Bourgogne, les dancieries de la Renaissance, l'orgue, M. A. Charpentier, ses trompettes et ses timbales, le politico sexuel, les scènes, les initiatives, la fidélité, la spontanéité, les soirées avec des gens que je ne connais pas, etc. (...) ²⁵.

À la fin de la liste, Barthes ajoute encore : « *J'aime, je n'aime pas* : cela n'a aucune importance pour personne; cela, apparemment, n'a pas de sens. Et pourtant tout cela veut dire : mon corps n'est pas le même que le vôtre. (...) », c'est-à-dire, ce sur nous qui est sans importance pour les autres peut en réalité nous définir, affirmer notre singularité sans avoir la nécessité d'explications.

À la manière de Georges Perec, un célèbre écrivain français, a réalisé le même exercice en listant ses « *J'aime, Je n'aime pas* » :

J'aime / Je n'aime pas de Georges Perec

J'AIME : les parcs, les jardins, le papier quadrillé, les stylos, les pâtes fraîches, Chardin, le jazz, les trains, être en avance, le basilic, marcher dans Paris, l'Angleterre, l'Ecosse, les lacs, les îles, les chats, la salade de tomate épépinée et pelée, les puzzles, le cinéma américain, Klee, Verne, les machines à écrire, la forme octogonale, l'eau de Vichy, la vodka, les oranges, l'angélique, les buvards, The Guinness Book of Records, Steinberg, Antonello de Messine, les Baedeker, la Bibliothèque Elzévirienne, Info the dusk- charged air, les coccinelles, le général Éblé, les mots-croisés de Robert Scipion, Verdi, Malher, les noms de lieu, les toits d'ardoises, La Chute d'Icare, les nuages, le chocolat, les énumérations, le bar du Pont-Royal, Le Sentiment géographique, les vieux dictionnaires, la calligraphie, les cartes et les plans, Cyd Charisse, les pierres, Tex Avery, Chuck Jones, les paysages plein d'eau, Biber, Bobby Lapointe, Le Sentiment des choses (Mono no aware), le munster sans cumin, avoir beaucoup de temps, faire des choses différentes en même temps ou presque, Laurel et Hardy, les entresols, la dérive dans une ville étrangère, les passages couverts, le fromage, Venise, Jean Grémillon, Jacques Demy, le beurre salé, les arbres, (...)

²⁵ Source : <http://escarbille.free.fr/vme/?txt=jjpBarthes> : Texte publié originalement dans la revue L'Arc n° 76, en 1979.

Je n'aime pas : les légumes, les montres-bracelets, Bergman, Karajan, le nylon, le « kitsch », Slavik, les lunettes de soleil, le sport, les stations de ski, les voitures, la pipe, la moustache, les Champs-Élysées, la radio, les journaux, le music-hall, le cirque, Jean-Pierre Melville, l'expression « à gogo », les fripes, Charlie Hebdo, Charlie Chaplin, les Chrétiens, les Humanistes, les Penseurs, les « Nouveaux (cuisiniers, philosophes, romantiques, etc.) », les hommes politiques, les chefs de service, les sous-chefs de service, les pastiches de Burnier et Rambaud, le merlan, les coiffeurs, la publicité, la bière en bouteille, le thé, Chabrol, Godard, la confiture, le miel, les motocyclettes, Mandiargues, le téléphone, Fischer-Dieskau, la Coupole, les cuisses de grenouille, les t-shirts, les coquilles Saint-Jacques servies dans des coquilles Saint-Jacques, la couleur bleu, (...) ²⁶.

Plusieurs auteurs ont présenté leur liste. Cet exercice est une manière ludique et personnelle de créer un autoportrait. Dans le contexte scolaire, nous voyons que de nombreux enseignants ont déjà proposé des activités pour présenter les choses que les apprenants apprécient et les choses qu'ils n'apprécient pas. De cette façon, nous avons décidé de proposer une exploitation didactique qui présentait le court-métrage aux apprenants et qui, à la fois, les motivait à produire, à travers le passage à l'acte de création, leurs propres poésies sur les banalités de leurs vies.

3. UNE PROPOSITION DIDACTIQUE-PÉDAGOGIQUE À PARTIR DES FILMS *COULEUR DE PEAU : MIEL ET FOUTAISES*

Dans le dernier chapitre de notre travail, nous présenterons notre proposition didactique. Tout d'abord, nous ferons quelques considérations concernant le contexte de notre proposition. Ensuite, nous montrerons comment nous avons structuré notre proposition didactique en présentant les objectifs de chaque étape et quelques réflexions.

3.1. Contextualisation de notre proposition didactique

Avant de préparer toute activité proposée en salle de classe, il est indispensable pour l'enseignant de prendre en compte quelques éléments. Toutes les décisions prises par l'enseignant indiquent une intentionnalité pédagogique voire une idéologie. Il est important de réfléchir à la place des apprenants dans le cours, à sa propre position en tant qu'enseignant dans une activité, ainsi qu'aux caractéristiques du public, y compris leurs objectifs.

Lorsque nous préparons un cours de Français Langue Étrangère, plusieurs éléments du contexte d'enseignement sont généralement pris en compte, tels que les types de supports utilisés, la durée du cours, les objectifs envisagés, l'âge des apprenants, entre autres choses.

²⁶ Source : <https://www.desordre.net/textes/bibliotheque/auteurs/percec/aime.htm>

En outre, le niveau de maîtrise de langue est aussi considéré. Comme nous l'avons déjà dit, le *CECRL* est très utilisé en ce qui concerne la recommandation pour le choix des textes (écrits et oraux) en fonction du niveau de langue de l'apprenant. Ce n'est qu'à partir du niveau B1 que l'apprenant est capable, selon le *Cadre*, de commencer à comprendre un film.

Par contre, dans notre proposition didactique, nous n'irons pas choisir un niveau de langue. Nous présenterons deux raisons de ce choix : premièrement, nous pensons qu'établir un niveau de langue pour une activité dont le cinéma est traité en tant qu'art, est le réduire à son aspect linguistique. Plusieurs sont les apprentissages qu'un apprenant de langue peut tirer d'un film, notamment sur les aspects culturel et sensible, par exemple. Deuxièmement, nous pensons également que notre proposition didactique pourra être adaptée par l'enseignant.e en accord avec ses intentions. Notre proposition d'activité n'est pas comme une recette où toutes les étapes doivent être respectées, pour que le plat soit « parfait », c'est à chaque enseignant.e de décider ce qui est important (ou non) pour lui/elle. Sans un niveau de langue, chaque apprenant va s'exprimer à partir de ces connaissances.

À propos le public cible de notre proposition didactique, nous estimons que l'activité pourrait fonctionner pour un public adolescent, mais aussi pour un public de grands-adolescents et adultes. Notre proposition d'activité vise à encourager une réflexion personnelle sur la construction continue de sa propre identité, c'est-à-dire, nous envisageons d'instaurer un espace d'auto-connaissance à partir du cinéma en tant qu'art qui favorise l'altérité. De cette manière, nous pensons que notre proposition conviendrait pour un public adolescent en raison de cette période qui est un moment où l'adolescent est encore en train de se découvrir et de se connaître. Selon M. Devernay et S. Viaux-Savelon (2014), il s'agit d'une période marquée par les développements physique, cognitif et psychologique d'une personne. De plus, l'adolescence est une « phase d'expérimentation et de prise de risque dans tous les domaines afin d'accéder à la construction de l'identité » (Devernay; Viaux-Savelon, 2014, p. 3) L'adolescent passe par un processus de subjectivation, qui est sa construction comme « sujet » De même, nous pensons que notre proposition conviendrait également à un public de grands-adolescents et adultes, parce que l'identité étant toujours en construction, il est intéressant de réfléchir à qui nous sommes et peut-être à qui nous étions.

D'ailleurs, il est important de réfléchir au rapport des apprenants avec l'audiovisuel et le cinéma. Actuellement, l'audiovisuel est partout dans la vie des apprenants. Les réseaux sociaux tels que le *Tiktok*, l'*Instagram*, le *Twitter* et le *Youtube* traversent les frontières du *online* et se présentent (et influencent) dans la vie réelle et dans les discours. Les apprenants, notamment les plus jeunes, sont déjà habitués à l'audiovisuel. Le cinéma plusieurs fois

occupe la place du divertissement : aller au cinéma seulement pour regarder un film et voir si « c'est bien » ou si « c'est mauvais ». L'importance de travailler le cinéma en salle de classe réside dans la création d'un espace de réflexion sur l'altérité et aussi un espace d'expansion de répertoire audiovisuel, en sachant bien que l'apprenant n'est pas une page blanche, chaque apprenant arrive à l'école avec ses propres répertoires. En effet, notre activité veut placer les apprenants au centre de leur apprentissage, en tant qu'individus et acteurs sociaux (CECRL, 2001), qui ont le besoin de communiquer et interagir avec les autres.

L'approche que nous adopterons pour travailler les films en salle de classe sera divisée en quatre, nous appellerons ces subdivisions d'étapes. Les étapes seront : 1) sensibilisation; 2) la projection du film; 3) après la projection du film et 4) passage à l'acte de création. Dans la première étape, l'étape de sensibilisation, notre objectif est de préparer les apprenants à la projection et d'introduire le film qui va être regardé. La deuxième étape consiste au visionnage du film. Nous pouvons passer le film en salle de classe de deux manières : le visionnement complet du film ou le visionnement d'extraits (Alavoine, 2010). La troisième étape, après la projection du film, représente le penser sur le film, douter les éléments mis en scène, établir une relation entre les apprenants-spectateur et l'image. Nous n'envisageons pas déchiffrer le film, trouver une « interprétation idéale » de ce qui a été vu, mais réfléchir à ce qui montre les images. Pour finir, la dernière étape de notre approche au film consistera au passage à l'acte de création. Selon Bergala, l'acte de création comprend trois opérations intellectuelles, trois gestes : élire, disposer et attaquer.

Élire comprend le choix des éléments, c'est-à-dire, prendre décisions entre les plusieurs possibilités. Disposer signifie organiser les éléments sélectionnés, les mettre les uns en relation avec les autres. Attaquer c'est réfléchir et décider à comment les éléments seront présentés, c'est « agir, jouer le rôle, déterminer et positionner l'angle ou le point d'attaque sur les choses choisies et disposées à filmer » (Fresquet, 2013, p. 57, notre traduction²⁷). Ces opérations se nourrissent mutuellement. Autrement dit : elles s'alimentent mutuellement et se traversent.

La passage à l'acte de création est indispensable. C'est à ce moment où l'apprenant-cinéaste sera capable de prendre des décisions esthétiques et sensibles, parce que « faire tourner un plan, c'est se placer au cœur de l'acte cinématographique, découvrir que toute la puissance du cinéma est dans l'acte brut de capturer une minute du monde » (Bergala,

²⁷ Texte d'origine: atacar refere-se a agir, atuar, determinar e posicionar o ângulo ou o ponto de ataque sobre as coisas escolhidas e dispostas para filmar.

2008, p. 210, notre traduction²⁸) Après cette étape, il est intéressant de discuter ce qui a été réalisé, parler du processus et ne pas focaliser juste sur le produit. Le rôle de l'enseignant dans ce contexte est celui de provocateur. » (Toledo, p. 168, 2014.)

3.2. Présentation de notre proposition didactique

Nous avons divisé notre proposition didactique en deux grandes parties : la première consiste en une activité visant à réfléchir sur les banalités de soi à travers le court métrage *Foutaises*, tandis que dans la deuxième partie, nous avons élaboré une activité qui a pour but amener l'apprenant à **réfléchir sur son histoire afin de mieux comprendre son identité** à partir le film *Couleur de peau : Miel*. Nous avons considéré que le temps nécessaire pour chaque partie est de trois heures. Les deux parties de l'activité s'intéressent à créer un espace favorable à l'auto-connaissance et peuvent être réalisées en deux jours différents. En considérant le cinéma en salle de classe en tant qu'art, nous avons appris qu'il favorise un rencontre avec l'altérité. Cette altérité est indispensable dans le processus de réflexion de l'identité. Pour ce faire, nous avons décidé de subdiviser les parties de notre proposition didactique en étapes pour la structurer de manière claire.

3.2.1. Première partie : La poésie dans les banalités de soi

Sensibilisation

Initialement, dans la première étape de cette partie l'activité, la sensibilisation, l'objectif principal consiste à familiariser les élèves avec le sujet abordé et même à les apporter à la salle de classe, nous avons pensé à faire une petite activité de conversation. L'activité serait structurée autour des questions suivantes :

1. *Qui es-tu?*
2. *Qu'est-ce que tu aimes faire dans ton temps libre?*
3. *Qu'est-ce que tu n'aimes pas du tout faire ?*

Ce premier moment serait convenable pour encourager les apprenants à s'exprimer librement sur leurs préférences. C'est une occasion de réfléchir et d'identifier leur première impression d'eux-mêmes, ainsi d'analyser ce qu'ils décident qu'il est important de partager avec leurs camarades de classe comme des choses qu'ils apprécient ou n'apprécient pas. C'est

²⁸Texte d'origine : rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo.

un moment de l'activité où des réponses personnelles sont espérées où l'enseignant pourra connaître les élèves à travers leurs visions d'eux-mêmes.

Par la suite, l'enseignant procédera à l'introduction de l'objet d'étude du cours : le court métrage *Foutaises*. Pour ce faire, il posera des questions visant à connaître les habitudes des apprenants en ce qui concerne le cinéma et leurs connaissances sur le cinéma francophone. Les questions seront posées aux apprenants de manière collective.

4. *Vous aimez regarder des films ?*

5. *Vous connaissez des films francophones ? Si oui, lesquels ?*

6. *Vous savez ce qu'est un court-métrage? Quelle est la différence entre un court-métrage et un long-métrage ?*

Après ce moment, l'enseignant annoncera aux élèves le film qui sera projeté. D'abord, il présentera le titre et demandera aux apprenants s'ils savent ce qui signifie le mot « Foutaises ». S'ils ne savent pas, il serait intéressant de leur demander de chercher sur le dictionnaire. Puis, ce sera le moment de regarder le court-métrage.

La projection du film

La deuxième étape de l'activité consiste à la projection du court-métrage. En ce moment, les apprenants regarderont le film peut-être pour la première fois et l'enseignant va regarder le film pour la deuxième, troisième, quatrième fois... C'est l'occasion de redécouverte du film, car à ce moment, l'enseignant sera aussi spectateur que les apprenants. C'est évident qu'il n'aura pas la même expérience inédite des apprenants avec les surprises, mais il est possible de découvrir de choses différentes à partir de ce ré-visionnage. « En revoyant un film, nous révisons en même temps notre première vision. » (During, 2021)

Après la projection du film

Après la projection du film, nous avons jugé important de connaître les premières impressions des élèves et ce qui les a particulièrement marqués. Ensuite, dans un deuxième moment, nous envisageons de réfléchir aux éléments du court-métrage en commençant par le personnage principal. Nous pensons proposer aux élèves de donner un nom au personnage du film. Puis, nous envisageons de leur demander de présenter le personnage en répondant à quelques questions. Ces questions sont des éléments qui ne sont pas mentionnés dans le court-métrage. Cette étape de l'activité vise à stimuler la créativité et l'imagination des élèves, à jouer avec ce qui n'est pas vu.

*Pour quelle équipe est-ce qu'il supporte ?
 Quel est son plat préféré ?
 Est-il marié ? Est-ce qu'il a une petite amie ? Est-il célibataire ?
 Quelle est sa profession ?
 Met-il les haricots par-dessus ou au-dessous du riz ?
 Quels adjectifs pourriez-vous lui attribuer ?
 Il dort à quelle heure tous les soirs ?*

Voici quelques questions simples que le professeur peut poser pendant cette étape de l'activité, bien sûr, avec la possibilité d'adaptation en fonction du contexte et du profil des élèves. En fin de compte, chaque élève peut donner son interprétation de ce personnage. Cette activité peut ainsi stimuler le développement de l'expression orale des étudiants.

Après ce moment, nous avons considéré important de penser un moment où les apprenants puissent penser leur propre liste des « *J'aime, je n'aime pas* ». Nous avons pensé leur distribuer une feuille divisée par deux. D'un côté, une partie consacrée à écrire les « *J'aime* » et une autre consacrée aux « *Je n'aime pas* » sans se soucier d'une logique, écrire selon leur cœur. C'est un moment qui peut stimuler l'expression écrite des apprenants.

Passage à l'acte de création

Suite à l'étape de penser le film, nous passons à l'acte de création. Dans cette étape, il est important de vérifier la disponibilité des portables pour tous les apprenants. Si c'est le cas, il serait aussi intéressant de disponibiliser des caméras pour les apprenants en les divisant en groupes pour que chacun puisse avoir l'accès à cet appareil qui peut sembler étrange dans leurs réalités.

Pour conclure l'activité, nous demandons aux apprenants de prendre leur liste et de se mettre devant ou derrière les caméras ou les portables pour enregistrer une vidéo sous forme de clips, où ils présentent leurs listes de goûts et dégoûts à travers des images, même lorsqu'il s'agit d'aspects abstraits tels que les sentiments. Les apprenants pourront utiliser le recours de la narration ou parler dans les clips enregistrés. Nous prévoyons de proposer, en ce moment, de réaliser cela en dehors de la salle de classe, en explorant l'école ou les alentours de l'école, ou à la maison, en explorant leurs maisons ou la ville où ils vivent. À ce point, il est intéressant de demander aux apprenants de penser à ce qu'ils vont filmer (élire), puis vérifier comment ils vont organiser et enfin filmer (disposer et attaquer). C'est l'occasion où se passe « une opération d'écriture avec les images » (Migliorin, 2014, p.102).

Dans un dernier moment, il est indispensable de discuter sur leur expérience de filmer leurs films, vérifier s'ils ont trouvé des difficultés, entre autres choses, et créer un moment de partage de leurs productions en salle de classe.

3.2.2 Deuxième partie : Exploitation du cinéma et du point de vue

Sensibilisation

C'est le jour de regarder le film *Couleur de Peau : Miel* en salle de classe. Les apprenants vont se réunir et vont s'organiser pour visionner le film. Avant la projection du film, l'enseignant distribuera une feuille de papier à chaque apprenant et leur demandera d'écrire des mots, des sentiments, des inquiétudes, des sensations qui émergent chez eux ou des situations qui marquent leur attention pendant le film, l'enseignant fera ce même exercice. En ce moment, l'enseignant ne va pas donner d'informations complémentaires sur le film, il sera l'occasion de le découvrir ensemble.

La projection du film

Pendant la projection du film, les apprenants et l'enseignant regarderont le film en notant les mots et les sentiments qui les touchent.

Après la projection du film

Après la projection du film, l'enseignant demandera aux apprenants de dire de quoi parle le film, pour cela, nous avons pensé de proposer que chaque apprenant choisisse un des mots notés sur leurs feuilles et le colle sur le tableau pour créer un nuage de mots du film *Couleur de Peau : Miel*. Le film aborde plusieurs sujets, mais pour l'instant, lors de cette l'activité, nous envisageons d'observer ce qui les a le plus marqué dans le film. À partir du nuage de mots, il y aura une discussion. Puis, l'enseignant va passer par les mots du nuage de mots et interroger la raison du choix. Tous les apprenants pourront participer à ce moment, même s'il ne s'agit pas du mot qu'ils ont choisi.

Ensuite, pour approfondir davantage leur subjectivité, nous pensons de vérifier d'autres sentiments et d'autres points qui ne sont peut-être pas présents dans le nuage de mots, mais que les apprenants veulent quand même partager. Pour ce faire, nous avons quelques questions pour ce moment, en sachant que d'autres questions peuvent surgir, telles que :

- 1) *Qu'est-ce qui vous a encore attiré l'attention dans le film ?*
- 2) *Quelles ont été vos inquiétudes pendant son visionnage ?*
- 3) *Vous le recommanderai à un collègue ? Pourquoi ?*
- 4) *Le film utilise plusieurs techniques (les types d'animation, les images d'archive, les images du « présent »). Selon vous, pourquoi les réalisateurs ont choisi de présenter le film de cette manière ?*

Passage à l'acte de création

Après ce moment, c'est l'heure de créer! Pour le passage à l'acte de création, moment indispensable dans le travail de cinéma en salle de classe, nous nous sommes inspirés dans un exercice proposé par Alain Bergala et Nathalie Bourgeois : la Minute Lumière. Cet exercice, inspiré des premiers films des Frères Lumières, mobilise les trois opérations intellectuelles défendues par Bergala (élire, disposer et attaquer) en proposant l'enregistrement d'une scène du quotidien à partir d'un plan fixe de maximum une minute. Ensuite, toutes les Minutes Lumières réalisées sont regardées en salle de classe. Selon Adriana Fresquet (2013), la pratique de la Minute Lumière présente un geste démocratique. Cet exercice

permet à l'auteur, qui devient enfant ou premier cinéaste à chaque fois, de pouvoir filmer quelque chose qui se passe dans le monde, avec une marge de liberté qui se glisse entre les règles de laisser la caméra immobile et de filmer jusqu'à 60 secondes. Chacun fait un choix pour filmer un fragment de la réalité - qui est aussi un choix éthique et politique -, mais c'est aussi un choix qui nous révèle quelque chose de ce qu'il imagine de la réalité (...) Cette pratique combine aussi une expérience particulière d'auteur et d'altérité, permettant à celui qui la réalise de suivre un processus individuel et de compléter le cycle dans la visualisation collective du processus (Fresquet, 2013, p. 88-89, notre traduction²⁹).

Ainsi, nous nous inspirons de la Minute Lumière, mais nous avons jugé également important de faire quelques adaptations pour notre activité. Dans cette étape de l'activité, les apprenants vont choisir un des mots collés sur le tableau et vont créer un petit plan d'environ une minute à deux minutes pour présenter leur représentation de ce mot. C'est la création d'un court-métrage à partir d'un concept. Il n'y a pas de problème si plusieurs apprenants choisissent un même mot. En fait, il sera intéressant de voir comment plusieurs apprenants ont choisi de représenter un mot-concept en images et en textes.

²⁹ Texte d'origine : Ele permite ao autor, que vira criança ou primeiro cineasta, cada vez, poder filmar algo que acontece no mundo, com uma margem de liberdade que se escorre entre as regras de deixar a câmera parada e filmar até 60 segundos. Cada um faz uma escolha para filmar um fragmento da realidade - que é também uma escolha ética e política -, mas também é uma escolha que nos revela algo do que ele imagina da realidade (...) Essa prática combina, também, uma vivência particular de autoria e alteridade, permitindo a quem o realiza fazer um processo individual e completar o ciclo na visualização coletiva do processo.

Après le choix du mot, les apprenants vont choisir, organiser et filmer un plan. Comme dans la première partie de l'activité, il est important de vérifier si tous les apprenants ont l'accès à des portables ou à des caméras pour réaliser les films.

Dans la Minute Lumière, il est proposé de laisser la caméra fixée dans un trépied, mais nous pensons que les apprenants pourront aussi mouvement la caméra pour enregistrer leur plan, mais une règle importante : le plan doit être enregistré en première personne, également appelé un plan subjectif, un plan filmé à partir d'un point de vue spécifique. Conformément aux mouvements de l'apprenant-cinéaste, la caméra doit aussi bouger. Nous pensons que penser ce mouvement de caméra est intéressant pour imaginer le regard des apprenants et leur interaction sur/avec le monde qui les entourent. Plusieurs films ont déjà utilisé cette ressource cinématographique, comme le film français *Le Scaphandre et le Papillon* (Julian Schnabel, 2008) (Image 13).

Image 18 : Plan subjectif.



Source : *Le Scaphandre et le Papillon*, 2008.

D'ailleurs, les apprenants pourront filmer ce qu'ils veulent. Cela peut être des gens à la rue, des personnes à l'école, la création d'un art, un ami, un paysage, peu importe. L'image doit traduire, selon leur perspective, le mot-sentiment-concept qu'ils ont choisi. S'ils veulent montrer leur visage, il faut chercher un objet qui permette de montrer leur reflet, comme un miroir, un autre téléphone portable, le reflet d'une fenêtre ou une flaque d'eau. Nous pensons que filmer le plan en première personne donnera un caractère plus personnel à leurs créations.

Pendant leur plan, ils pourront utiliser leur voix pour exprimer ce qu'ils veulent à partir du mot choisi. Ils peuvent raconter une histoire, créer un petit poème, parler à quelqu'un, envoyer un message à quelqu'un qui n'est pas présent, parler de leur relation avec ce mot ou même expliquer la raison du choix de ce mot.

Dans un autre jour, les productions des apprenants seront réunies dans une seule vidéo et seront regardées par le groupe. Après, les apprenants donneront leurs impressions et partageront leurs expériences et difficultés éventuelles qu'ils ont eu pendant le processus.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Ce mémoire de fin d'études s'intéressait à réfléchir sur la présence du cinéma en salle de classe. À partir de nos réflexions, nous avons constaté que le cinéma possède plusieurs représentations et que malheureusement, il y a encore quelques enjeux en ce qui concerne sa présence en salle de classe. Dans ce travail, nous avons voulu soutenir l'idée d'intégrer le cinéma en salle de classe en tant qu'art. Selon Bergala, le cinéma traité en tant qu'art peut offrir un espace de rencontre avec l'altérité. L'altérité permet le contact avec l'Autre, dans ce contact les deux sont affectés. La présence de l'altérité est indispensable pour penser à l'identité. D'ailleurs, notre objectif principal est d'élaborer une proposition didactique pour travailler les films *Couleur de peau : Miel* et *Foutaises*.

Nous nous sommes demandés : Pourquoi faut-il susciter l'intérêt, chez les apprenants, pour les films francophones ? Comment peut-on travailler la réflexion sur l'identité en salle de classe de FLE à partir des films francophones *Foutaises* (1990) et *Couleur de peau: Miel*, de Jung Sik Jun et Laurent Boileau (2012) ? À partir de la proposition didactique que nous avons présentée à la fin de notre recherche, nous concluons qu'il est possible de faire le cinéma présent en salle de classe en tant qu'art, en rejetant le traitement du cinéma comme simple outil. Susciter l'intérêt, chez les apprenants, pour les films francophones est important principalement pour enrichir leurs répertoires et aussi créer un espace de rencontre avec l'altérité. Notre proposition didactique n'a pas eu l'occasion d'être expérimentée en salle de classe, mais nous espérons que, bientôt, nous puissions le faire.

Nous avons confirmé notre hypothèse : créer un espace pour la compréhension de soi-même et de sa propre identité en salle de classe à partir du cinéma est important. Nous avons découvert la pédagogie de passage à l'acte de création, proposé par Bergala, qui peut faire référence à la réflexion d'un film en tant qu'un geste de création tant à partir du rôle de spectateur de cinéma qu'au rôle de créateur.

Nous espérons également que ce travail a pu contribuer au domaine du cinéma-éducation dans l'enseignement-apprentissage de FLE et aussi pour la réflexion sur la formation des sujets présents dans l'espace scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALAVOINE, Bernard. Confronter les adaptations cinématographiques aux romans de Georges Simenon : une expérience dans l'enseignement du FLE. In : **La place de la littérature dans l'enseignement du FLE** : Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Athènes : Université d'Athènes, 2010. p. 99-112.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **L'éducation interculturelle**. Clamecy: PUF, 2018.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 7e édition. Campinas: Papirus, 2002.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema** : Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro : Booklink, 2008.

BRANDÃO, Helena Sofia Miranda. “**A fábrica de imagens**” O cinema como arte plástica e rítmica. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de Lisboa, 2008.

CAUWENBERGE, Geneviève Van. **Quelle place pour le cinéma à l'école ?**. Liège: Centre de formation des enseignants, 2005.

Conseil de l'Europe. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues** : apprendre, enseigner et évaluer. Paris : Didier, 2001.

CUQ, Jean-Pierre (coord.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DEMOUGIN, Françoise. **Image et classe de langue** : Quels chemins didactiques ? Lingvarvm Arena, vol.3, pp.103-105, 2012. Disponible à : <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>.

DESCOLA, Philippe (dir.). **La fabrique des images**. Visions du monde et formes de la représentation. Paris: Musée du quai Branly, Somogy Éditions d'Art, 2010.

DEVERNAY, M; VIAUX-SAVELON, S. **Développement neuropsychique de l'adolescent** : les étapes à connaître. Réalités pédiatriques. n. 187, p. 1-7, 2014. Disponible sur : < https://sfsa.fr/wp-content/uploads/2013/02/00_Dos_Devernay_Neuro.pdf > Consulté en février 2024.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DURING, Élie. **Temps réel et simultanité dans 24 heures chrono – et coda** : l'expérience du visionnage. In : ALLOUCHE, Sylvie (éd.) 24 heures chrono, naissance du genre sécuritaire ? Archive ouverte J. Vrin, consulté le 7 mars 2024, https://archive-ouverte.vrin.fr/item/during_temps_reel_et_simultaneite_dans_24_heures_chrono_-_et_coda_l_experience_du_revisionnage_2021, 2021.

GERMAIN, Claude, **Évolution de l'enseignement des langues**: 5000 ans d'histoire. Paris : CLÉ International, 1993.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; FANTIN, Monica. **O cinema e os filmes de animação em contextos formativos**. Educação Em Foco, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 141–156, 2016. Disponible à : < <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119660> >. Consulté en : février 2024.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. “A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme” - A obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação. In : FRESQUET, Adriana et al. (Org.). **Cinema e educação** : a lei 13.006, reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação** : reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HOOKS, bell. **Cinema vivido** : Raça, classe e sexo nas telas. São Paulo : Elefante, 2023.

JOLY, Martine; MARTIN, Jessie. **L'introduction à l'analyse de l'image**. 4e édition Malakoff : Armand Colin, 2021.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002, p. 20-28.

_____. Passagens entre a escola e o cinema. In : SANTOS, M; LAZZARETI, A; COSTA, J. (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual** : luz na docência. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018. p.63-79.

MIGLIORIN, Cezar. O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos. In: Barbosa, M.C.; Santos, M.A. (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p.155-165.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac et al. **Cadernos do Inventar** : Cinema, educação e direitos humanos. Ilustrações Fabiana Egrejas. Niterói : EDG, 2016.

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação e educação, São Paulo, v. 1, nº 2, p. 27-35, jan./abr, 1995. Disponible à : <http://penta3.ufrgs.br/animacoes/MovieMaker/VideoSalaAula-Moran.pdf> Consulté en : janvier 2024.

MULLER, Catherine. **L'image en didactique des langues et des cultures** : Une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. Synergies Portugal, 2014, Les revues du

GERFLINT, Regards de recherche sur l'avenir de la didactique des langues-cultures (2), pp. 119-130.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1982.

PENHA Diego. In: GUERRA, Flávia; STIVALETTI, Thiago. **A falta que o cinema nos faz**. Sesc São Paulo, 2020. Disponible à : <https://www.sescsp.org.br/a-falta-que-o-cinema-nos-faz/>
Consulté en : mars 2024.

PORCHER, Louis. **L'enseignement de la civilisation**. In : Revue française de pédagogie. Volume 108, 1994. pp. 5-12.

RAPOSO, Bernardo Portugal Silva. **A construção da imagem no telejornalismo**: processos perceptivos e persuasivos. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Les écarts du cinéma**. Paris : La fabrique éditions, 2011.

SAID, Edward. **Orientalismo** : O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo : Companhia das Letras, 2007.

SILVA. Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença** : A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis : Vozes, 2014.

SILVA, Rodrigo; NAZARÉ, Leonor (org.). **A república por vir**. Arte, Política e Pensamento para o século XXI. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

TARDY, Michel. **Le professeur et les images**. Paris : PUF, 1966.

TOLEDO, Moira. Audiovisual : uma revolução potencial para a sua sala de aula. In : Barbosa, M.C.; Santos, M.A. (Org.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

VANCHERI, Luc. **Le cinéma ou le dernier des arts**. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2018.

Films mentionnés dans le travail

A GRANDE família. Réalisé par Maurício Farias. São Paulo : Europa Filmes, 2007. DVD.

COULEUR de peau : Miel. Réalisé par Jung Sik Jun et Laurent Boileau. Belgique/France : 2 minutes, Dreamwall, 2012. DVD.

DELICATESSEN. Réalisé par Jean-Pierre Jeunet. France : Universal Studio, 1991. DVD.

FOUTAISES. Réalisé par Jean-Pierre Jeunet. Paris : Tapioca Films, 1990. Youtube.

LE FABULEUX destin d'Amélie Poulain. Réalisé par Jean-Pierre Jeunet. France : Imagem Filmes, 2001. DVD.

LA LISTE de Schindler. Réalisé par Steven Spielberg. États-Unis : Universal Pictures Production, 1993. DVD.

LE SCAPHANDRE et le Papillon. Réalisé par Julian Schnabel. Paris : eOne Films Distribution, 2008. DVD.

ANNEXES

Annexe 1 : Texte du court-métrage *Foutaises* (1990)

Oh, j'aime pas les étalages des boucheries, bah ! Non, moi, ce que j'aime, c'est... j'sais pas... Ah si, tiens, par exemple, un truc que j'aime : ouvrir un livre plusieurs mois après les vacances et puis retrouver du sable entre les pages. Ouais ! Et pis, j'aime bien faire une seule bouchée des jaunes d'œufs sur le plat, manger le jambon à même le papier, et croquer les oreilles des petits beurres. J'aime remonter mes chaussettes, pisser sous la douche ; par contre, j'aime pas m'arracher les poils du nez. Ah !

Y a une chose que j'aime : l'innocence des mômes. J'aime pas faire l'amour avec une femme et penser à ce qu'il y a à l'intérieur. J'aime le catalogue de Manufrance, les catastrophes illustrées des vieux Larousse, les mots : *Trans Europe Express... Trans Orient Express... Trans Siberian Express...* J'aime bien le graffiti du bout de ma rue, mais j'aime pas la collection de mon cousin qui habite à Gueugnon : rognures d'ongles, touffes de cheveux, poussières de barbe, appendices et flacons de larmes.

J'aime bien être témoin d'une scène tellement énorme qu'on oserait même pas la mettre dans un film. J'aime le bois de Boulogne les jours fériés. J'aime bien le chien de mademoiselle Mauricette. Ah oui, j'aime bien les trains qui se côtoient aux approches des gares. Mais j'aime pas laisser un petit pois tout seul dans mon assiette. J'aime pas les barbus sans moustaches. J'aime pas l'idée qu'on dort un tiers de sa vie, mais j'aime bien l'idée qu'après la mort, ce sera pas pire qu'avant la naissance. J'aime Bibi Fricotin, Razibu Zouzou et le petit Cérébos. J'aime le rire de Richard Widmark. Et puis euh... Thierry la Fronde.

J'aime pas... la goutte d'eau qui remonte. J'aime mon chien quand il s'ébroue, mais... pas quand il vient me réveiller en collant sa truffe froide sur ma joue ! Quand j'étais gosse, j'aimais l'odeur du pain grillé, le matin, le plastique à recouvrir les livres, à la rentrée, et puis les petits pots de colle blanche, à l'école. J'aimais prendre les escalators dans le mauvais sens, dérouler la toile cirée, et fouler la neige immaculée. Mais j'aimais pas, et j'aime toujours pas, les cadavres des sapins de Noël sur les trottoirs en janvier.

J'aime les départs en vacances ! J'aime bien allumer la radio et tomber sur la chanson que j'avais justement envie d'écouter. Mais j'aime pas la fin des émissions à la télé. Surtout quand j'ai pas sommeil. Par contre, quand je sors la nuit, j'aime bien tourner la tête et voir la tour Eiffel qui s'éteint. Et pour finir, quand je vais au cinéma voir un vieux film... j'aime bien quand arrive le mot... « FIN » .

Source : FOUTAISES. Réalisé par Jean-Pierre Jeunet. Paris : Tapioca Films, 1990. Youtube.