



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas Especialidad: francés

TRAVAIL DE FIN DE MÁSTER

Le cinéma francophone sous une perspective de Genre

- Applications didactiques en cours de FLE-

Paula Calvo Rodríguez

Tutora: Belén Artuñedo Guillén

Departamento de Filología francesa y alemana

Curso: 2021- 2022

Resumen:

Las mujeres cineastas siempre han formado parte de la historia del séptimo arte francófono, si bien, en diversas ocasiones, su contribución y su reconocimiento se hayan visto supeditadas a un segundo plano, en lo que respecta a su posición en la industria cinematográfica. Desde las primeras aportaciones de las pioneras de una producción femenina, hasta las reivindicaciones feministas de nuestros días, tanto actrices, como directoras y guionistas, procedentes de diversas culturas, han luchado conjuntamente por la consolidación de un cine que promueva valores tales como la tolerancia, la diversidad cultural y la equidad de oportunidades, asentando así las bases de un cinematografía de temática de género que, no sólo constituye un recurso determinante de cara al aprendizaje de lenguas extranjeras, si no una estrategia fundamental para fomentar la igualdad de género y la educación en valores de los estudiantes.

Palabras clave: *Cine, Género, Mujeres, Francofonía, Educación*

Résumé:

Les femmes cinéastes ont toujours appartenu à l'histoire du septième art, même si, à plusieurs reprises, leur contribution et leur reconnaissance ont été reléguées au second plan, en ce qui concerne leur position dans l'industrie cinématographique. Depuis les premiers apports des pionnières d'une production féminine, jusqu'aux revendications féministes actuelles, des actrices, des réalisatrices et des scénaristes provenant de diverses cultures, se sont battues ensemble pour la consolidation d'un cinéma qui promeut des valeurs telles que la tolérance, la diversité culturelle et l'égalité d'opportunités, en établissant les piliers d'un cinéma de genre qui ne constitue pas seulement une ressource déterminante pour l'apprentissage des langues étrangères, mais aussi une stratégie fondamentale pour favoriser l'égalité de genre et l'éducation en valeurs des apprenants.

Mots clés : *Cinéma, Genre, Femmes, Francophonie, Éducation*

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	4
1. LE CINÉMA FRANCHOPONE FRANÇAIS : QUELLE PLACE POUR LES FEMMES ?	6
1.1 La situation des femmes cinéastes dans l'actualité	6
1.2 Parcours historique : le cinéma réalisé par des femmes	11
1.3 Francophonie et cinéma.....	15
2. LA PERSPECTIVE DE GENRE EN COURS DE FLE	19
2.1 L'éducation aux valeurs et le genre.....	19
2.2 La place de l'égalité de genre dans les Objectifs de l'Agenda 2030	22
2.3 La transversalité et la compétence culturelle : quels supports pour travailler en cours de FLE ?	23
3. LE SUPPORT CINÉMATOGRAPHIQUE COMME RESSOURCE D'APPRENTISSAGE EN COURS DE FLE	26
3.1 La compréhension audiovisuelle en cours de FLE, état des lieux.....	26
3.2 Les avantages du cinéma dans la formation des étudiants de FLE	28
4. ÉTUDE DE TROIS FILMS	31
4.1 <i>Cléo de 5 à 7</i> d' Agnès Varda	31
4.2 <i>Papicha</i> de Mounia Meddour.....	35
4.3 <i>Atlantique</i> de Mati Diop.....	38
5. PROPOSITIONS DIDACTIQUES DES FILMS	40
SÉANCES	43
<i>Séance 1</i>	43
Activité 1 : Interview avec Agnès Varda- <i>Le cinéma au féminin</i>	43
Activité 2 : Au-delà du cinéma.....	44
Activité 3 : la bande annonce	46
<i>Séance 2</i>	48
Activité 1 : Les émotions et les sentiments	48
Activité 2: « D'objet à sujet »	49
Activité 3 : Le symbolisme du film.....	50

<i>Séance 3</i>	52
Activité 1 : « Le Tarot ».....	52
Activité 2 : Découpage narratif du film.....	53
<i>Séance 4</i>	55
Activité 1 : Critiques pour un jour.....	55
<i>Séance 5</i>	58
Activité 1 : La bande annonce.....	58
Activité 2 : <i>Papicha</i> : pour les femmes algériennes.....	59
<i>Séance 6</i>	61
Activité 1 : La culture algérienne.....	61
Activité 2 : La femme algérienne dans le film <i>Papicha</i>	62
<i>Séance 7</i>	64
Activité 1 : Histoires instantanées.....	64
Activité 2 : Interview avec Mati Diop.....	65
Activité 3 : Les réalisatrices à Cannes.....	66
<i>Séance 8</i>	67
<i>Séance finale</i>	68
Evaluation du projet	69
Conclusion.....	70
Bibliographie.....	72
Filmographie	75
Annexes :	76

*« Apprendre à regarder le banal pour le rendre extraordinaire,
c'est se rendre compte que rien n'est banal. »*

Agnès Varda

Introduction

L'inégalité de genre constitue l'une des questions de débat les plus présentes dans la société de nos jours. Bien que, de plus en plus, des progrès sociaux et culturels se produisent, un écart considérable sépare le statut des hommes et des femmes, autant dans le secteur économique que dans le secteur culturel, en mettant surtout l'accent sur l'industrie audiovisuelle et cinématographique. L'étude de la perspective de genre nous permet d'analyser et de lutter contre l'origine de ces situations défavorables pour les femmes ; et leur intégration dans le milieu éducatif, concrètement dans l'enseignement de langues étrangères, constitue l'un des outils les plus efficaces afin d'y parvenir à ce contexte d'égalité souhaité.

Une langue si épanouie dans le panorama mondial, comme c'est le cas du français, se trouve dans un état de métamorphose constante. C'est pour cette raison que l'enseignement d'une langue doit pareillement refléter cette évolution et s'adapter aux nouvelles réalités socioculturelles que la langue véhicule. Le cinéma constitue encore une ressource pas assez employée en tant que support éducatif en cours de français langue étrangère, malgré son énorme versatilité et ses infinies possibilités d'application dès une approche actionnelle des tâches. Le septième art aide non seulement à développer et à renforcer les quatre compétences langagières de base des apprenants, mais son utilisation comme support d'apprentissage sert à découvrir d'autres perspectives culturelles et artistiques, en même temps que les étudiants réfléchissent à propos de différentes situations et problématiques présentes dans le monde, en développant leur esprit critique et leur compétence culturelle.

Étant donné que le cinéma a toujours éveillé ma curiosité, non seulement par sa manière si extraordinaire d'illustrer le monde, mais aussi par son pouvoir de le changer, j'ai décidé de consacrer mon travail à la découverte de cette ressource et à son exploration comme outil d'apprentissage. Afin que cet apprentissage s'avère significatif, le cinéma doit montrer des problématiques qui nous concernent tous, c'est pour cela que j'ai choisi également d'intégrer un cinéma francophone sous une perspective de genre comme motivation principale de ce travail, dû à mes implications personnelles dans ce sujet, mais aussi pour revendiquer qu'il

existe d'autres cultures et des perspectives différentes, très souvent négligées, qu'il faut découvrir et connaître.

Le but principal de ce travail est de proposer l'incorporation du cinéma francophone dans les cours de langue étrangère, d'une manière transversale et sous une perspective de genre, afin de donner de la visibilité et de la reconnaissance aux réalisatrices de plusieurs cultures francophones et aux histoires qui représentent la réalité de ces artistes. De cette manière, nous promovons des valeurs sociales telles que l'égalité de sexes, la pluriculturalité et la diversité. En outre, ce mémoire a l'objectif de prouver que, malgré la méconnaissance générale qui existe encore aujourd'hui à propos de la carrière et des accomplissements des femmes cinéastes, nous sommes les descendants d'une production cinématographique francophone de qualité qui constitue le résultat d'une longue histoire oubliée et sous-estimée par certains secteurs de la société actuelle.

Dans le but de développer ces sujets dans le présent mémoire, nous introduirons dans un premier moment la position actuelle des femmes dans l'industrie cinématographique, en passant par un parcours à travers l'histoire du septième art français impulsé par des femmes, pour finalement parler de l'essor qu'est en train de vivre le cinéma africain francophone. Ensuite, nous aborderons la question de la perspective de genre et sa respective d'intégration dans l'éducation secondaire, afin de justifier l'exploration didactique du cinéma comme support d'apprentissage dans l'enseignement de FLE, ainsi que la source de cette valeur et de la compétence interculturelle. En outre, nous présenterons une sélection des films joués et réalisés par des femmes francophones, afin d'analyser les idées et les problématiques représentées et leur regard critique à propos de ces sujets. En dernière instance, nous proposerons une série d'activités en rapport avec les long-métrages choisis dans l'objectif d'explorer et de travailler ces questions avec les apprenants de FLE.

1. LE CINÉMA FRANCHOPONE FRANÇAIS : QUELLE PLACE POUR LES FEMMES ?

Le cinéma, comme beaucoup d'autres métiers, a été toujours considéré une affaire et une profession initiée et menée par des hommes. En effet, non seulement l'industrie cinématographique francophone mais le secteur mondial du cinéma a été toujours cantonné au pouvoir des grands chefs d'entreprise, parmi lesquels il est toujours difficile de trouver la figure d'une réalisatrice ou d'une productrice. Cela s'explique principalement en raison de l'invisibilité existante liée à la présence de femmes dans la totalité de formes de pouvoir, que ce soit dans le monde du cinéma ou dans celui de tout autre art scénique.

C'est vrai que la situation des femmes dans le cinéma en France demeure plus encourageante et n'a rien à voir avec celle d'autres pays ; certes, les femmes réalisatrices françaises représentent depuis 1970 entre le 15 et le 20 pour cent du total des cinéastes (Sellier & Rollet, 2019), une donnée qui peut sembler optimiste pour les années 70, mais qui actuellement ne se rapproche pas de notre idée de société égalitaire attendue, dans les domaines social et professionnel. Analysons donc, s'il y a eu des avancées en ce qui concerne le rôle des femmes dans l'industrie cinématographique de nos jours et quelle est la place exacte octroyée à ces cinéastes par la société contemporaine.

1.1 La situation des femmes cinéastes dans l'actualité

Avant de plonger dans les effets de l'histoire du cinéma impulsé par des femmes dans l'actualité, il est indispensable de différencier d'une part, ce que constitue pour le public le cinéma fait par des femmes ,et d'autre part ses dissimilitudes avec le cinéma à thématique de genre. En effet, un film produit par une réalisatrice n'implique pas qu'il soit une production à thématique de genre, ce qui fait vraiment le pont entre les deux concepts réside dans l'intention et les objectifs de chacun. Ainsi, nous comprenons comme cinéma à thématique de genre les films qui abordent des valeurs comme l'émancipation des femmes, la sororité, et la lutte contre les standards traditionnels établis qui empêchent la libération féminine dans toutes ses dimensions, tandis que le cinéma dirigé par des femmes ne comprend nécessairement aucun genre cinématographique précis et n'aurait pas à se différencier d'autres, même si notre société tend toujours à classer tous les concepts selon le stéréotypage et les préjugés de genre reçus.

La problématique qui nous concerne réside dans la difficulté de déterminer la définition de « genre » en français depuis une vision cinématographique. Certes, les « études de genre »

(en anglais *gender studies*) n'ont pas identifié un terme équivalent dans la langue française, qui emploie le mot « sexe » à la fois pour désigner le sexe biologique et pour se référer au sexe-social, aussi connu comme genre (Sellier & Rollet, 2019). En outre, il faut ajouter la tendance française de ne pas reconnaître les inégalités qui entourent les questions de genre, et par conséquent le rejet existant d'un cinéma féministe ou d'un cinéma de femmes. Ainsi, nous emploierons dans ce travail le terme « film à thématique ou avec une dimension de genre » afin d'aborder la production au centre de notre analyse.

Dans l'actualité, il y a de plus en plus de femmes qui se lancent à la direction de courts et de longs-métrages qui se rapportent à ce type de cinématographie engagée, cependant, le vrai défi de leurs carrières arrive au moment du financement de leurs respectifs projets, ce qui nous mène à nous demander si la problématique réside dans le manque ou presque absence de reconnaissance envers ces femmes de la part des grandes entreprises cinématographiques et des médias, et pas dans un problème généralisé de qualité des leurs produits, comme ceux qui écrivent l'histoire nous font croire.

En effet, malgré les progrès en question d'égalité, le machisme de l'industrie est incontestable, tous les postes associés au monde du cinéma sont concernés par ce courant dominant : réalisatrices, actrices, scénaristes mais aussi critiques, costumières et maquilleuses souffrent les conséquences que le modèle hollywoodien du cinéma a mondialement imposé. L'industrie continue alors à être soumise à un sexisme et à une misogynie qui se voient reflétées dans les salaires, la répartition des rôles et par conséquent dans la reconnaissance des femmes qui font partie du monde du cinéma. Une discrimination sexuelle qui s'intensifie lorsque ces artistes arrivent au troisième âge et commencent à devenir des actrices « non-désirables » pour le public (majoritairement masculin).

En commençant par les questions techniques et financières, le budget des femmes cinéastes et actrices continue aujourd'hui à être la cible des disparités salariales à titre d'exemple, le salaire horaire moyen d'une réalisatrice de long métrage est inférieur de 31,5% à celui d'un réalisateur (Abadie, 2019). En plus, le système français a une tendance à privilégier avec un soutien économique les premiers films des réalisatrices débutantes, tandis que les difficultés parviennent au moment de financer les projets suivants, en comptant jusqu'au présent avec un 10% de femmes françaises qui aient réalisé trois films ou plus tout au long de leur carrière professionnelle (Rollet, 2017).

D'autre part, il faut considérer la question de la répartition des genres cinématographiques, car, même s'il existe un certain bouleversement des rôles, notre société est construite sur des visions traditionnellement établies : celle du « masculin » et celle du « féminin ». Cette alternance est transposable au cinéma : les films d'action et de guerre se trouvent souvent associés à une production masculine, tandis que les films romantiques et familiaux sont attribués aux femmes. En France, les femmes réalisatrices confrontent plus de barrières afin de réaliser des grandes productions, de sorte que leur genre de prédilection réside dans le cinéma d'auteur.

Par rapport à la place des actrices dans les films, les statistiques et enquêtes montrent le décalage qui existe au milieu de l'industrie par rapport à la prise de parole dans les dialogues des métrages. À titre d'exemple, le test « de Bechtel »¹ employé afin d'analyser la représentation féminine dans les scénarios des films, permet d'évaluer ce sexisme. Les résultats sont clairs : « depuis 1995, 46% des scénarios masculins échouent au test, contre 6% des scénarios féminins » (Rollet, 2017), ce qui nous démontre que les propres femmes cinéastes respectent plutôt les consignes en question d'égalité que les réalisateurs.

Toutes ces questions se voient mitigées par l'importance de la mise en scène française. En effet, dans le cinéma français, l'esthétique prédomine sur les autres éléments du métrage et même s'impose au discours, ce que nous définirions comme la tendance formaliste traditionnelle du cinéma français (Sellier & Rollet, 2019). Les films français possèdent généralement certains traits et teintes esthétiques très caractéristiques qui nous permettent de les inscrire immédiatement dans l'ensemble de la filmographie du pays. Qui n'a jamais vu un film à la télévision et a pensé en moins d'une seconde qu'il s'agissait effectivement d'un film français ? Les couleurs, les personnages, l'humour, la bande-son... tout aide à construire une atmosphère qui appartient à cette exception culturelle française présente dans toutes les expressions artistiques de l'Hexagone. Cependant, cette suprématie formaliste atténue souvent l'importance d'autres composants du film tels que la critique politique et sociale, la représentation de l'appartenance ethnique ou le sujet qui nous intéresse : la vision de la perspective de genre.

¹ Test qui sert à identifier le sexisme d'un film. Afin qu'un film passe cette évaluation, il doit présenter au moins deux femmes protagonistes, qui échangent des opinions et qui se communiquent sur des sujets qui ne concernent pas leur rapport à un homme.

Le domaine de l'esthétique possède également un versant polémique dans le monde du septième art. Certes, ce pouvoir de l'image constitue un autre inconvénient pour la figure de la femme au cinéma, étant donné que, généralement, et surtout dans les grandes productions, la femme continue à être vue comme un objet sexualisé qui doit se soumettre à l'exposition de son corps, uniquement dans le but de plaire au spectateur. Les normes esthétiques dominent le panorama cinéphile depuis longtemps et c'est à ce moment-là où « le jeunisme » entre en scène. Même s'il s'agit d'un problème général, les femmes souffrent cette injustice en première instance. En effet, le jeunisme mené par l'industrie cinématographique de nos jours, exploite le talent des jeunes actrices qui normalement apparaissent dans les films parce qu'elles suivent des standards de beauté et des stéréotypes qui s'imposent à leur discours ou à toute autre faculté artistique personnelle.

Concernant la légitimité et la reconnaissance institutionnelle des femmes et en tenant par référence la représentation des femmes à Cannes, le festival du cinéma considéré comme le plus célèbre en France, et l'un des plus importants au niveau mondial, nous pouvons établir un bilan des circonstances : en 2021 la réalisatrice française Julia Ducournau a été la deuxième femme à gagner le prix de La Palme d'Or au festival avec son film *Titane*. Avant elle, la seule femme qui avait été lauréate avec le même prix a été la scénariste et réalisatrice néo-zélandaise Jane Campion par son film *The Piano* en 1993 (Rollet, 2017). La différence entre ces deux dates est considérable, en outre, nous avons dû attendre jusqu'à 2021 pour assister à la victoire d'une femme représentant la France. Alors, cette absence de cinéastes parmi la sélection est due à un problème d'originalité des œuvres ou il s'agit plutôt d'un problème d'inclusivité de la part de l'organisation ?

Ce n'est pas nécessaire de mener une étude approfondie sur cette question, les chiffres nous le démontrent : en effet, dans les années 2005, 2010 et 2013 aucune femme a été sélectionnée comme candidate au prestigieux prix de la Palme d'Or de Cannes (Meynard, 2022). En plus, à aucun moment au cours de l'histoire du festival, il y a eu plus de quatre femmes en lice pour le prix, ce qui souligne cette absence de représentation féminine qui existe encore au centre du septième art, comme dans beaucoup d'autres disciplines professionnelles de notre société contemporaine. De cette manière, les données coïncident avec le rôle minoritaire des femmes dans les postes de direction, production et création.

En définitive, même si les projets d'analyse et de recherche dans le champ des relations de genre dans le cinéma se trouvent en plein développement et que nous assistons à un essor

des productions filmiques féminines, l'industrie cinématographique française reste encore dominée par le regard et le pouvoir traditionnel masculin qui rend le cinéma féminin un genre minoritaire. Certes, selon le site officiel du festival de Cannes : « parmi les 18 films qui participent dans la Sélection Officielle de cette année, seulement trois films sont dirigés par des femmes, ce qui suppose le 16% de la représentation totale » (Festival de Cannes, 2022) Et effectivement, les résultats de la cérémonie de cette année, qui a eu lieu le 17 mars, ne s'écartent pas trop des sondages, à l'exception du prix *ex-aequo* de la réalisatrice française Claire Denis, qui constitue la seule femme palmée de cette année, pour son long-métrage *Stars at Noon* (Festival de Cannes, 2022)

En dépit des données recueillies, l'implication des femmes qui dénoncent publiquement les inégalités de l'industrie devient de plus en plus significative et cela entraîne des apports décisifs pour un problème fondamental de notre société, comme c'est la visibilité de la violence au travail exercée envers les femmes : le documentaire *Les Effrontées*, une série produite par France TV, expose les témoignages des actrices et des réalisatrices françaises qui ont vécu dans leur propre peau non seulement les inégalités mais le harcèlement dans leur carrières professionnelles (Mérat, Boutit, Peyrard, & Schnabel, 2022). Comme alternative de confrontation, plusieurs organismes, telles que l'association féministe *Le Deuxième Regard*, aujourd'hui connue sous le nom de *Collectif 50/50*, ou l'association *Femmes et Cinéma* luttent depuis longtemps pour mettre fin à cette discrimination, en promouvant l'égalité et la diversité sexuelle et de genre dans l'audiovisuel francophone (Collectif 50/50, 2018)

Par ailleurs, malgré les circonstances défavorables et le sexisme encore intégré dans le système, les femmes acquièrent de plus en plus de prestige dans l'industrie du septième art français. Nous pourrions même parler d'une nouvelle génération émergente de jeunes réalisatrices revendicatives et critiques, dont leur cinéma vise à combattre les injustices qui entourent les collectifs opprimés et socialement négligés, soulignant par exemple, la figure de la réalisatrice Céline Sciamma qui dans son film *Portrait d'une jeune fille en feu* (2019) montre la découverte sexuelle féminine en rendant visibles des sujets à controverse comme l'homosexualité ou l'avortement clandestin, ou celle d'autres réalisatrices et scénaristes francophones émergentes comme Julia Ducournau, Mona Achache ou Mati Diop.

Pour conclure, après un bilan de la situation actuelle des femmes dans le cinéma français et francophone, nous pouvons confirmer que, malgré les progrès en termes d'appréciation de leur travail et de leur talent, les statistiques nous montrent que les femmes ont encore beaucoup

de chemin à parcourir pour parvenir à l'équité en matière d'emploi. Pouvons-nous parler ouvertement du progrès ou nous devons assumer que nous nous rapprochons de plus en plus vers la régression que vers l'évolution ? Dans l'objectif de donner une réponse à cette question et d'établir une comparaison avec perspective, nous analyserons depuis une approche historique et sociale, le labeur et les apports des femmes cinéastes françaises qui à travers leur production et leurs réussites ont défié le panorama patriarcal de son temps jusqu'aujourd'hui.

1.2 Parcours historique : le cinéma réalisé par des femmes

Avant de consolider notre panoramique historique qui porte sur la contribution et les apports des femmes à la culture cinéphile française, il est fondamental de faire la différence entre ce que nous constatons comme « cinéma réalisé par des femmes » et ce que nous identifions comme « cinéma féminin traditionnel », deux termes qui sont généralement employés dans le même but, mais dont leur signification diffère notamment.

Alors, si on cherche dans le dictionnaire *Larousse* quelles acceptions définissent le terme « féminin », le dictionnaire nous indique:

« Féminin » :

-Qui est propre à la femme : *Le charme féminin.*

-Qui est destiné, réservé aux femmes.

-Qui a les caractères reconnus traditionnellement à la femme : *Il a une sensibilité féminine* (Dictionnaire Larousse, s.f.)

Par conséquent, si nous établissons un lien entre ce terme et le mot cinéma, nous aurions comme résultat le concept du cinéma traditionnel féminin, une production basée sur des récits dont les femmes deviennent les protagonistes et instauré par l'industrie afin d'attirer l'attention du public féminin de l'époque. Ces films, dont les sujets portaient surtout sur la vie domestique des femmes, leur quotidien familial au foyer, leurs passions et leurs inquiétudes, encadrent la figure de la femme sous un point de vue très conventionnel : des femmes dont le seul objectif est de trouver l'amour, conçu comme la plus grande réalisation auquel elles pouvaient aspirer dans leurs vies. Même si la plupart de ces films contempaient la femme comme le noyau de l'intrigue, ces long-métrages étaient produits presque exclusivement par des hommes et les sujets constituaient des problématiques sans substance qui n'avaient pas une volonté de réflexion qui conduise au changement social, mais plutôt qui renforçaient l'idée de cette femme

soumise et délicate qui ne possédait pas de grandes ambitions. En définitive, la femme telle que la voient les hommes.

À la suite de ces faits, nous exposerons la position que les pionnières françaises (productrices, actrices, réalisatrices...) ont occupé dans le monde du cinéma français et les combats et avancées qu'elles ont promus afin de renverser ces idées traditionnellement conçues. En définitive, des femmes courageuses qui ont essayé d'établir un autre regard à travers des histoires et des perspectives différentes à celles de leurs contemporains.

Les femmes ont toujours appartenu à ce monde depuis la fin du XIX siècle, date où le cinématographe a été créé par les frères Lumière. Contrairement à l'engagement que les femmes exerçaient dans l'industrie cinématographique américaine, en France, elles constituaient la main d'œuvre du cinéma. Le célèbre réalisateur de la Nouvelle Vague Jean-Luc Godard affirmait : « *Tourner est masculin, monter féminin* » En effet, dans les débuts de cette invention, les femmes s'occupaient du montage de la plupart des films, elles passaient leurs jours à couper et à coller les bouts de pellicule, un travail très mal payé qui était aussi nuisible pour la santé, à cause des produits employés pour sa fabrication (Rollet, 2017)

Pour les actrices la situation était encore pire, outre que le manque de rôles féminins, les chanceuses qui arrivaient à y trouver leur place, ne jouaient pas de personnages avec des traits de caractère ni élaborés ni profonds. Les héroïnes de ces films constituaient des issus des archétypes littéraires, des personnages construits afin de plaire plutôt que pour entraîner une réflexion chez le spectateur. En définitive, elles constituaient pour le grand public des produits de marché qu'il fallait commercialiser et qui renforçaient le point de vue masculin.

Quant au rôle des réalisatrices et des productrices, tout au long du cours de l'histoire française, il y a eu des pionnières qui ont perdu leur célébrité, mais qui ont également constitué les piliers et les origines sur lesquelles le septième art se fonde. L'une des grandes oubliées de l'histoire a été Alice Guy-Blaché. Certaines études cinématographiques la contemplent comme la première réalisatrice de l'histoire mais aussi comme la première cinéaste à diriger un film de fiction (un genre qui ne disposait pas encore de limites définies), grâce à l'incorporation des effets spéciaux dans les métrages. En 1910, cette réalisatrice, qui était née à Saint-Mandé, devient la première femme du monde à fonder une maison de production (*Solax Company*) et à diriger un studio, cependant, elle acquiert la plupart de son succès aux États-Unis, grâce à sa décision de quitter la France pour vivre en Amérique avec son mari. Malgré l'énorme

prolifération de sa production, presque tous les titres de ses métrages ont été perdus et d'autres lui ont été usurpés sous des pseudonymes masculins (Green, 2020)

Concernant les autres personnalités qui méritent d'être nommées, Jeanne Roques, connue sous le nom de scène Musidora, une séductrice actrice du cinéma muet des années 20, qui a érigé aussi sa propre maison de production et est devenue la troisième femme réalisatrice de l'histoire du cinéma après la théoricienne et cinéaste Germaine Dulac. En tant que réalisatrice, actrice et productrice Musidora a adapté aussi les œuvres d'autres écrivains comme les romans de la célèbre écrivaine et pionnière de l'autofiction, Colette (Blonde, 2017). Les deux femmes ont vécu ensemble et partagé un engagement féministe sur la liberté sexuelle.

Dans la décennie des années 30, la productrice Jacqueline Audry trouve aussi sa position dans le monde du métrage. Selon l'historiographie du cinéma : « *entre 1945 et 1968 la cinéaste réalise seize long-métrages de fiction, ce qui en fait la plus prolifique au monde* » (Rollet, 2017). Par ailleurs, ses films ne se limitaient uniquement à la fiction, elle touchait une diversité de genres cinématographiques tel que le western ou la comédie. Le plus exceptionnel de sa carrière sont les personnages qu'elle a créés ; en effet, ses héros filmiques étaient des femmes fortes et décidées qui parvenaient à se libérer de leurs chaînes afin d'atteindre leurs buts et leurs désirs, une image qui contraste significativement avec le stéréotype de femme passive de l'époque.

À la fin des années 50, un nouveau mouvement artistique expérimental connu sous le nom de *La Nouvelle Vague* naît en France. Nous pouvons concevoir l'idée qu'avec un courant qui priorisait la nouveauté des messages et des scénarios et les idées des plus jeunes réalisateurs, le panorama cinéphile deviendrait plus inclusif et le sexisme existant diminuerait. Néanmoins, l'histoire s'est répétée : Jean-Luc Godard, Jacques Demy, Louis Malle, François Truffaut...le panorama cinématographique se trouvait encore une fois vide de représentation féminine, seulement une femme a réussi à conquérir les salles de cinéma de la Nouvelle Vague et a continué à le faire jusqu'à il y a quelques années : la célèbre réalisatrice, actrice et scénariste française, Agnès Varda, dont l'œuvre fera l'objet de nos propositions didactiques.

Son long métrage *La Pointe Courte* (1954) est considérée par certains historiens du cinéma comme l'un des premiers films qui déclenchent le mouvement de la Nouvelle Vague (Rollet, 2017). L'importance de la production de cette cinéaste, d'origine belge, réside dans la philosophie de ses métrages, une philosophie encadrée dans les paradigmes du mouvement féministe, étant donné que non seulement dans ses long-métrages mais aussi dans sa prolifique

carrière documentaire, elle réfléchit sur des questions telles que la sexualité et le plaisir féminin, l'interruption volontaire de grossesse ou la violence aux multiples facettes exercée envers les femmes, des sujets qui n'avaient pas été le point de réflexion de beaucoup d'autres réalisatrices jusqu'à cette époque de l'histoire.

Parmi ses long-métrages, *Cléo de 5 à 7* (1962) et *Sans toit ni loi* (1985) constituent les chefs d'œuvre de son parcours cinématographique cependant, elle a continué à tourner des films jusqu'à ses derniers jours, en laissant derrière elle une production extraordinaire, pour laquelle elle a reçu l'Oscar d'Honneur en 2017 (Bastide, 2009).

En poursuivant notre parcours historique, il faut attendre l'année 1970 pour que la société commence à discuter sur des sujets qui auparavant constituaient des tabous, grâce aux divers progrès sociaux et à l'essor du mouvement féministe. 1970 a été également la date dans laquelle l'industrie cinématographique française commence à octroyer de la reconnaissance à l'identité des réalisatrices, dû, dans une large mesure, aux mouvements de mai 68 et aux revendications des femmes qui luttaient pour la prise de conscience de leur émancipation et de leur libération féminine. En outre, cette même année, la recherche sur les études de genre commençait à occuper sa place dans certains domaines qui comprenaient également la culture cinématographique (Sellier & Rollet, 2019).

Prenant comme référence les postulats féministes sur le cinéma, du texte initiateur du mouvement de la théoricienne britannique Laura Mulvey : « *Visual pleasure and narrative cinema* » (1975), dans lequel elle manifeste la manière dont le septième art favorise la suprématie patriarcale, plusieurs femmes se lancent à dénoncer cette situation, comme cela se reproduit ouvertement dans le documentaire *Sois belle et tais-toi !* (1981) de l'actrice française et militante féministe Delphine Seyrig (Rollet, 2019). Certes, à travers son métrage, elle interviewe plusieurs actrices de diverses nationalités afin d'exposer leurs témoignages à propos du traitement reçu par la puissante industrie du cinéma gérée par des hommes. Toutes les interviewées arrivent à une conclusion uniforme : à un moment donné de leurs carrières, chacune avait été manipulée ou vexée par ses directeurs avec des intentions économiquement avantageuses et en faisant référence à leur image et leur corps.

C'était à cette époque, et au-delà, que le genre comique se trouvait également au centre des études des théoriciens du cinéma. Des recherches plus contemporaines comme celle de Kathleen Rowe, spécialiste du cinéma, portent sur l'analyse du développement de la comédie et sa corrélation avec la conception des femmes comme l'élément de la dérision. Ses

déclarations s'appuient sur le mécanisme des blagues, dans lequel nous constatons trois facteurs : la personne qui reproduit l'humour, et l'individu qui rit (des figures masculines) et finalement, la personne-objet qui se trouve à l'origine de la moquerie (la figure féminine) (Sellier & Rollet, 2019). Ce schéma humoristique s'est adapté également pendant plusieurs années à la production cinématographique. Néanmoins, à cause de l'impulsion menée par les mouvements féministes révolutionnaires, les actrices commencent à jouer des rôles de comédie et par conséquent, à devenir aussi la personne qui façonne l'humour et pas uniquement l'objet de celui.

En définitive, l'histoire du septième art en France est définie depuis ses origines par des personnalités féminines qui ont joué un rôle décisif pour la libération et les droits des femmes. Dès les pionnières, certaines d'elles encore inconnues par la société, jusqu'aux réalisatrices et actrices qui ont réussi à se faire une place dans le panorama cinéphilie, toutes leurs carrières et apports professionnels ont aidé à renforcer la construction sociale de l'identité des femmes et leur émancipation. En prime, grâce à l'essor et aux efforts du mouvement féministe depuis les années 70, aujourd'hui nous pouvons clarifier les triomphes de ces femmes, négligées tout au long de l'histoire, ce qui nous a permis dès lors, d'ouvrir les portes à une nouvelle dimension cinématographique encore plus inclusive et hétérogène : celle du cinéma francophone.

1.3 Francophonie et cinéma

Le terme « francophonie » devient aussi ancien que l'invention du cinéma : il date de la fin du XIX^{ème} siècle, cependant ce n'est qu'en 1970 que les fondateurs membres du projet de la Francophonie Institutionnelle ont créé L'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), devenue en 2005, L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), tel que nous la connaissons de nos jours. Cette organisation a été constituée dans l'objectif de promouvoir la diversité culturelle et linguistique de la langue française, en s'appuyant dans un contexte fondé sur des valeurs tels que la démocratie, la paix et le droit à l'éducation des citoyens des 88 États membres (Organisation International de la Francophonie, s.f.)

Dans un premier temps, nous aborderons le concept de « francophonie » et la relation croissante qui existe entre ce sujet et le monde du cinéma, en tant que patrimoine culturel francophone. Un lien qui existe depuis 1972, date dans laquelle nous pouvons encadrer les débuts d'un cinéma francophone, qui concerne surtout le continent africain. Même si le concept de francophonie intègre d'autres pays cosmopolites comme la Belgique, la Suisse ou le Canada qui bénéficient d'une exhaustive production cinématographique de qualité, nous allons nous

concentrer dans le cinéma du continent africain, puisque, même s'il s'agit d'un cinéma plus marginal, et moins diffusé par les médias, il est en train de vivre un essor très significatif, en accentuant surtout le travail des jeunes générations de cinéastes africaines.

Ainsi, nous considérons que la production filmique de pays comme le Sénégal ou l'Algérie nous intéresse davantage dans ce travail, étant donné qu'il ne reçoit autant d'attention de la part du public et des médias, de manière qu'il est un cinéma moins exploité commercialement et par conséquent, moins connu par les nouvelles générations. Alors, notre objectif est d'analyser en gros l'histoire du cinéma africain au féminin, afin de défendre sa richesse culturelle entraînée par la coexistence et le métissage de cultures et de sociétés, et pour montrer que, malgré son image biaisée, le cinéma africain a beaucoup de propos à revendiquer.

En effet, en 1972 lors de la fin des mouvements indépendantistes du pays, L'Afrique commence à reconnaître ses premières cinéastes africaines : Safi Faye, réalisatrice sénégalaise lance dans la même année son film *La Passante*, considéré comme le premier métrage produit par une femme africaine (Rollet, 2019). Avant elle, une réalisatrice camerounaise nommée Thérèse Sita-Belle avait aussi tourné un film documentaire, cependant sa reconnaissance n'a pas été si significative.

L'Afrique est restée pendant longtemps comme la grande oubliée de la francophonie, si nous la comparons avec la culture cinématographique des pays francophones tels que la Belgique ou le Canada. Certes, sa situation en tant que continent sous-développé se reflète également dans les faibles investissements économiques destinés à la culture du pays. Néanmoins, L'Afrique garde une histoire critique et engagée derrière la caméra ; tandis que dans les années soixante les films portaient sur le sujet de la guerre et sa conséquente indépendance coloniale à travers la perspective des colonies, dans les années suivantes, et plus concrètement aux années 80, les films commençaient à montrer les luttes menées par les femmes pour leur émancipation féminine, jusqu'à 1991, date dans laquelle *l'Union panafricaine des femmes professionnelles de l'image* (UPAFI) a été créée afin de combattre la marginalisation des femmes cinéastes dans leur carrière professionnelle (Dongmo & Africiné, s.f.).

Depuis les années 90 jusqu'aujourd'hui, une nouvelle vague de réalisatrices émerge et le cinéma francophone africain commence à introduire de nouvelles problématiques au centre de ses histoires. Par ailleurs, l'ambiance des films ne se limite pas uniquement au continent africain, mais elle est transférée aux autres contextes plus cosmopolites tels que la France

métropolitaine, ce changement s'explique à cause de l'exil que les réalisateurs et réalisatrices de la deuxième génération de migrants africains ont dû effectuer dès leur plus jeune âge.

Même si la lutte féministe se maintient comme un item itératif des longs métrages des cinéastes francophones femmes, le facteur autobiographique des réalisatrices joue un rôle innovateur dans les films contemporains. Ainsi, les personnages au centre de l'écran représentent le reflet de la vie et des inquiétudes de plusieurs réalisatrices qui derrière leurs héroïnes masquent leur propre histoire et leurs propres combats accomplis, jusqu'à devenir ce qu'elles représentent aujourd'hui.

La production francophone la plus actuelle mélange souvent la réalité avec un versant plus fictionnel, les sous-thèmes les plus récurrents portent sur l'immigration et l'importance des origines des réalisatrices, les films montrent ainsi les processus d'une quête constante de l'identité des protagonistes, une identité qui se voit tronquée par la problématique de la double appartenance sociale et culturelle, ce qui empêche ces héroïnes de s'identifier et de s'enraciner pleinement dans aucune culture, soit la culture maternelle ou celle de leur nouvelle destination. D'ailleurs, dans ces histoires, l'inconvénient de la double appartenance aggrave le conflit existant entre la première et la deuxième génération d'immigrants : les conflits familiaux entre les parents de la première génération et leurs enfants constituent l'un des sous-thèmes les plus reproduits dans l'imaginaire francophone des films, des problèmes qui portent souvent sur la question de la cohabitation des diverses religions et le mariage interconfessionnel.

Parallèlement à ces sujets, nous constatons la représentation d'autres réalités comme la pauvreté caractéristique de la vie suburbaine de la banlieue et son contraste avec le rythme de vie cosmopolite, une réalité dont la violence exercée envers les membres des minorités ethniques de la périphérie par l'État français devient un objet de critique pour ces cinéastes. En dernière instance, en dépit de la pluralité de propos, le but ultime des récits est presque toujours la quête de la libération des protagonistes, un triomphe réussit grâce à la soutenance mutuelle et la sororité entre femmes, une constante qui se répète dans les films des réalisatrices francophones, comme c'est le cas du film *Mustang* (2015) de la réalisatrice turc-française Deniz Gamze Ergüven, nominée aux Oscars l'année après la sortie du film, ou celui de la réalisatrice sénégalaise Mati Diop : *Atlantique* (2019).

La diversité culturelle si distinctive du cinéma francophone non seulement est présente derrière la caméra mais aussi devant elle dans les respectifs castings cinématographiques. Ces réalisatrices francophones visent à montrer au public une variété d'acteurs et d'actrices plus

multiethnique que celle de leurs homologues françaises. En effet, dans ces dernières années s'est produit un essor du cinéma des réalisatrices et d'actrices franco-magrébines, en particulier avec des films comme *Divines* (2016) de Houda Benyamina ou *Papicha* (2019) de Mounia Meddour, tous les deux des réalisatrices franco-algériennes. À travers divers genres cinématographiques (comédie, tragédie, thriller...), elles nous présentent un cinéma traditionnellement connu comme « le cinéma des minorités » qu'elles mêmes ont rénové en le transformant en une cinématographie engagée de critique sociale qui montre des femmes racialisées au centre de l'histoire et qui lutte contre la stigmatisation du cinéma interethnique.

En ce qui concerne la représentation de la francophonie dans le festival de Cannes dans sa dernière cérémonie, trois films francophones soutenus par l'OIF ont été sélectionnés dans les différentes sections, dont deux sont réalisés par des femmes, concrètement *Le Bleu du Caftan* de Mariam Touzani, en représentant le Maroc dans la Sélection officielle, et *Sous les figes* d'Erige Sehiri dans la Quinzaine des Réalisateurs, en représentant la Tunisie (La Francophonie au 75e Festival de Cannes, 2022)

Par conséquent, L'Organisation internationale de la francophonie est devenue un pilier fondamental pour l'expansion du cinéma francophone, étant donné que l'un de ses objectifs culturels principaux est de multiplier les œuvres cinématographiques des pays francophones grâce à leur financement économique et une revalorisation de leur qualité audiovisuelle. En tant que projet collaborateur, l'OIF a intégré son programme le *Fonds Images de la Francophonie*, qui depuis une trentaine d'années lutte pour une amélioration des conditions de production et de diffusion des œuvres des pays francophones du Sud (OIF, 2022). Ses initiatives n'observent pas uniquement la parité de genre comme l'une de leurs voies principales d'intervention financière, mais permettent aux plus jeunes artistes, encore méconnues par l'industrie, de soutenir leurs premiers projets afin de promouvoir leur lancement sur le marché audiovisuel mondial, en ouvrant de cette manière les portes à une nouvelle génération de femmes cinéastes qui se battent pour un cinéma francophone intégrateur, divers et engagé.

2. LA PERSPECTIVE DE GENRE EN COURS DE FLE

Nous avons appris que l'attribution des rôles de genre se trouve fortement influencée par la dynamique du pouvoir patriarcal. Par voie des conséquences, les inégalités et les stéréotypes fondés sur le genre figurent encore dans plusieurs aspects de la société, y compris le système éducatif français et mondial. L'intégration d'une perspective de genre dans l'enseignement secondaire et plus concrètement, dans la didactique de langues étrangères, suppose un facteur fondamental afin de réduire ces disparités socio-culturelles entre hommes et femmes pour mener à une éducation juste et de qualité. Ainsi, compte tenu du fait que cette notion constitue l'un des principaux objectifs du développement durable de l'Agenda 2030, le rôle des enseignants s'avère décisif pour la transmission de l'équité de genre, en s'appuyant dans la transversalité et la diversité de valeurs humains.

Dans ce chapitre, nous aborderons dans un premier temps le concept d'éducation aux valeurs et l'importance d'intégrer une perspective de genre dans le domaine scolaire à travers des plans de sensibilisation des élèves. Par la suite, nous analyserons la place de l'égalité de genre dans le projet de l'Agenda 2030, pour finalement repérer les compétences et les supports dont nous disposons en cours de FLE, afin de promouvoir et de travailler cette valeur par le biais des pratiques et des tâches éducatives.

2.1 L'éducation aux valeurs et le genre

L'éducation en tant que processus formateur doit être fondée sur une série des valeurs non seulement académiques et culturelles, mais aussi humaines et intégratrices, parmi lesquelles, l'égalité de genre, ainsi que l'empathie, le travail collaboratif ou l'autonomie des apprenants constitue l'une des cibles principales à accomplir par l'ensemble de membres de la communauté éducative, un milieu généralement féminisé de la part des enseignants et des apprenants.

Nous comprenons le concept éducation aux valeurs comme : « toute pratique éducative qui a pour but de mobiliser et de transmettre une série des connaissances et des compétences communes et de les orienter vers une telle fin éducative, en instituant un rapport à soi, aux autres et au monde » (Boissinot & Delvaux, 2021, pág. 57). En effet, chaque société se structure autour d'une série de croyances et de traditions spécifiques qui dépendent de la culture, l'ethnie ou la religion et qui font que toutes les populations ne partagent pas le même concept d'égalité. Dès lors, la fonction de l'éducation aux valeurs, aussi connue sous le nom d'éducation morale,

a pour but de transmettre certains principes et valeurs communs, indépendamment des croyances ou des pensées des apprenants. L'éducation morale se scinde de l'éducation civique, étant donné que cette dernière a pour but d'apprendre aux élèves les règles législatives qui fixent la structure d'un pays ou d'une société, et l'éducation morale veut faire des élèves des citoyens déterminés et engagés avec les problématiques de cette dernière (Torres, 2015, pag. 79).

Quant à l'ensemble de valeurs morales, elles varient selon chaque société et elles doivent s'adapter aux changements historiques et culturels afin de rénover les bases de l'environnement institutionnel et académique. Pour la France, depuis 2017, lors de la Journée mondiale de lutte contre les violences faites aux femmes, l'égalité de genre a été déclarée « grande cause nationale » par le président de la république Emmanuel Macron (ONU, 2022). Ce fait implique, entre autres répercussions interdisciplinaires, que le système éducatif français doit obligatoirement s'engager en faveur des politiques d'égalité à travers l'intégration d'une perspective de genre dans les cours de l'enseignement primaire et secondaire.

Préalablement à l'intégration d'une optique de genre dans les cours de FLE, il est nécessaire de connaître l'analyse de genre dans notre contexte académique, c'est-à-dire, quelles sont les circonstances socioculturelles déterminées dans lesquelles se trouvent nos étudiants. Nous avons pris comme référence la déclaration du Gouvernement du Canada, qui affirme que : *l'analyse selon le genre constitue un outil qui examine et évalue les différences selon les sexes afin de déterminer les incidences différentes des politiques et des programmes sur les femmes et les hommes* (Gouvernement du Canada, 2017). Ce système s'avère extrapolable aux sociétés occidentales, afin de repérer les dissimilitudes sociales et culturelles dans toutes les étapes des processus de planification et de mise en œuvre académique, et ainsi, constater les effets différentiels possibles, avant la mise en place de cette perspective de genre. Par ce moyen, nous impulsions un modèle de pensée qui garde à l'esprit les diverses nécessités, conditions et préférences de l'ensemble des apprenants, sans dénigrer aucun genre ou collectif.

Concernant les résultats de ces analyses sous une optique de genre, elles s'avèrent, de façon générale, plus décourageantes envers la condition des femmes. Cette analyse a pour but ultime de démontrer que, dans la plupart des pays, la reconnaissance, les possibilités formatives et l'accès aux ressources académiques varient et se voient déterminées selon le fait d'être un homme ou une femme. Dans l'objectif de sensibiliser les apprenants à propos des discriminations que les femmes et les filles souffrent chaque jour, non seulement dans la sphère académique, mais dans le reste des secteurs, il faut garantir des politiques et des programmes

entraînés par les directives européennes existantes qui corrigent ces injustices et qui garantissent une éducation plus juste, inclusive et diverse.

Afin d'intégrer cette perspective de genre dans les diverses sphères de la société, plusieurs pays européens et francophones ont adopté des démarches politiques. À titre d'exemple, le Canada a créé « le Plan fédéral pour l'égalité entre les sexes » dans le but de promouvoir l'égalité des sexes parmi toutes les facettes de la vie culturelle canadienne (Gouvernement du Canada, 2017). Quant à la France, l'organisme de l'AFD (Agence française de développement) vise à impulser l'égalité comme le principal facteur de développement de la société française.

En ce qui concerne la relation entre l'égalité des sexes et l'enseignement des langues étrangères dans l'éducation secondaire, l'ONU a publié en 2015 « la Guide pour l'égalité des genres dans les politiques et les pratiques de formation des enseignants » :

Un outil visant à introduire la perspective de genre dans tous les aspects de la formation initiale et continue des enseignants, en particulier les politiques et la planification, la budgétisation, l'élaboration des programmes d'études, la pédagogie et le matériel didactique, les services de soutien sensibles au genre, le suivi et l'évaluation (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2017).

Certes, le rôle et l'influence des enseignants et des institutions académiques, en tant qu'acteurs de changement s'avère décisif et constitue le pilier de base afin d'inculquer cette perspective de genre qui doit faire partie des pratiques d'apprentissage des apprenants, conformant une culture institutionnelle sexospécifique (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2017).

Quant aux conséquences de sa transmission, l'assimilation de la valeur de l'égalité de genre dans l'éducation des étudiants permet non seulement d'améliorer leur perception du monde, en ouvrant de nouvelles perspectives éducatives, mais d'approfondir leurs raisonnements autour des leurs connaissances théoriques et pratiques de leur apprentissage. De la sorte, l'éducation aux valeurs, ajoutée à une adéquate formation des éducateurs améliore la qualité des résultats des apprenants, en plus de constituer un instrument de renforcement de la tolérance, la communication, l'esprit critique et la lutte contre les stéréotypes de genre qui concerne l'une des priorités globales de l'UNESCO.

2.2 La place de l'égalité de genre dans les Objectifs de l'Agenda 2030

La création de L'Agenda 2030 remonte à la Conférence de Rio 2012, dans laquelle les États membres de l'ONU ont accordé d'établir une série d'Objectifs de développement durable (ODD) que finalement ont été adoptés le 25 septembre 2015, dans le but de couvrir l'ensemble des questions économiques, sociales et environnementales qui concernent le devenir de l'humanité. Le programme de L'Agenda 2030 repose concrètement sur 17 Objectifs de développement durable transversaux et universels, parmi lesquels l'inégalité de genre entre les femmes et les hommes constitue l'un des enjeux principaux à surmonter par des pays comme l'Espagne, afin de parvenir à cet horizon idéal pour l'année 2030 (ONU, 2022)

À l'instar d'autres objectifs comme le droit au travail décent ou l'élimination de la pauvreté des pays, l'égalité de genre compose l'objectif numéro 5 du projet ou l'ODD5 : « *Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles* » (ONU, 2022)

Concernant le propos principal de l'ODD5, il s'appuie sur la quête de la parité personnelle et professionnelle, en luttant contre toute sorte de discrimination ou de violence exercée contre les filles et les femmes de la planète. Afin de combattre ce souci, le dessein se scinde (comme le reste de propositions de l'Agenda) en divers cibles détaillées, qui dans ce cas comprennent : l'éradication de la violence et l'exploitation, l'élimination des mariages forcés et les mutilations, la promotion et partage des travaux domestiques, la participation et accès aux postes de direction, la santé sexuelle, le droit et l'accès aux ressources, l'autonomisation des femmes et finalement, les politiques d'égalité qu'il faudrait appliquer en faveur du développement du reste des propositions (ONU, 2022).

La valeur universelle du plan de l'Agenda 2030 inclut non seulement les secteurs politique et économique, mais aussi la sphère éducative et scolaire des états membres du projet. Par conséquent, l'ensemble de pays, y compris l'Espagne, doivent instaurer et proclamer une série de politiques à l'égard de l'égalité des sexes, afin de mettre fin à ces injustices discriminatoires. En commençant par l'application des deux enjeux qui nous concernent davantage dans le milieu éducatif : l'ODD5.1 et l'ODD5.2, qui concernent la suppression de toute sorte de violence, de discrimination ou d'exploitation envers la femme. Certes, en ce qui concerne le rôle de l'Espagne, l'engagement vers une éducation et un combat culturel en faveur de l'égalité constitue l'une de ses priorités dans le plan de l'Agenda 2030 du pays. À titre d'exemple, el “*Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades*” (IMIO) constitue l'un des principaux organismes institutionnels d'information qui a pour but d'impulser

l'application transversale du principe d'égalité de traitement et d'opportunités, en travaillant avec tous les départements législatifs du pays.

Selon les principes de l'Agenda 2030, même si tous les sous-objectifs gardent une interrelation entre eux et doivent être abordés avec la même importance, il faut commencer par leur stimulation dans le domaine pédagogique, à travers l'éducation des apprenants. Dès lors, et dû à la transversalité caractéristique des objectifs, ce propos s'inscrirait aussi dans l'ODD4 qui repose sur la mise en valeur d'une Éducation de qualité des citoyens et citoyennes, et plus concrètement dans la section 4.5 qui promulgue l'élimination des disparités de genre dans le domaine éducatif et l'accès égalitaire à tous les niveaux d'enseignement éducatif. En outre, il faut souligner l'objectif 4.A, lequel défend la création des installations éducatives inclusives, de manière que l'entourage de l'apprentissage s'avère non violent et sûr pour tous (Gobierno de España, 2021).

À propos de ces mesures, nous sommes pour une première intégration de la perspective de genre dans le milieu éducatif, puisque nous considérons qu'elle contribue à diminuer les futures problématiques issues des discriminations pour raisons de sexe dans le reste de secteurs de la structure sociale. En définitive, nous envisageons que ces politiques favorisent les valeurs de tolérance et d'égalité, en encourageant la justice sociale des citoyens.

Dans l'objectif de repérer la méthode pour entreprendre cet apprentissage, analysons maintenant quelles sont les compétences et les supports nécessaires afin de travailler et de promouvoir l'égalité de genre dans le cours de français comme langue étrangère, par le biais d'une approche transversale des compétences culturelles.

2.3 La transversalité et la compétence culturelle : quels supports pour travailler en cours de FLE ?

Une fois établie la situation et les propos de la perspective de genre dans l'environnement éducatif actuel, il faut aborder les concepts de « transversalité » et de « compétence culturelle » dans le cadre de la didactique de langues étrangères.

Ainsi, nous nous intéressons à l'égalité de genre en tant que sujet transversal. Certes, l'intégration de la perspective de genre dans le cours de FLE et dans l'enseignement en général suppose une dimension qui va au-delà de l'apprentissage de la langue étrangère, et qui, par conséquent, permet de conjuguer cet apprentissage avec la réalité du contexte culturel, économique et politique d'une société déterminée. Ainsi, les facteurs qui sont à la base du

principe de l'égalité de genre constituent l'une des principales problématiques actuelles de la société espagnole qu'il faut mettre en question depuis le processus enseignement-apprentissage. À titre d'exemple, dans la dernière loi éducative du pays qui doit entrer en vigueur l'année prochaine (la LOMLOE), l'égalité de genre occupe une place déterminante : la loi souligne l'approche de cette perspective non sexiste dans toutes les étapes d'apprentissage, à travers la promotion de l'égalité effective entre les sexes, l'éradication de toute sorte de violence de genre et l'intégration de l'orientation éducative affective sexuelle (LOMLOE, 2020)

D'une part, grâce à l'assimilation des sujets dits « transversaux », les apprenants de FLE non seulement s'instruisent dans des questions linguistiques et discursives issues des quatre compétences générales langagières réunies dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), mais ils renforcent leur esprit critique de réflexion en mobilisant et en analysant l'information culturelle que les enseignants leur font parvenir. Ainsi, les étudiants deviennent des sujets actifs et motivés qui sont capables de construire leurs propres idées autour des enjeux et des phénomènes authentiques et caractéristiques du monde auquel ils se rattachent.

En outre, l'apprentissage de langues étrangères permet davantage que d'autres matières de promouvoir ouvertement ce changement dans l'attitude des apprenants. À cet égard, les enseignants de *Français Langue Étrangère* doivent proposer par le biais de leurs processus méthodologiques, des activités de recherche qui soient d'une part, envisagées sous une approche actionnelle des tâches, et d'autre part, fondées en matière de la compétence culturelle de la langue du pays de destin.

D'autre part, la transversalité se trouve également associée à l'interculturalité et à la compétence culturelle du langage. En ce qui concerne le concept de « compétence culturelle », il renvoie aux codes et aux références culturelles d'un pays, que les apprenants acquièrent dans l'objectif de transmettre et d'interpréter des messages dans la langue cible, de sorte qu'il n'y ait ni des interférences ou des intrusions dans le processus de communication, ni des chocs culturels dans le processus d'adaptation des individus (Conseil de l'Europe, 2020). Grâce à l'assimilation de la compétence culturelle, les étudiants sont capables d'identifier les différents types de contextes et de situations communicatives afin d'y s'adapter et de savoir de quelle manière ils peuvent s'y débrouiller.

La compétence culturelle d'un pays concerne tous les usages, les comportements et les savoirs d'une société déterminée. Par conséquent, le procès d'apprentissage d'une langue

étrangère comme le français s'avère un terrain de comparaison entre deux cultures dû à l'effet de distanciation entre la langue-culture maternelle d'appartenance et la langue dite, « seconde ». Cette prise de distance nous permet de différencier et d'analyser avec perspective les diverses constructions sociales et culturelles de chaque pays sous une approche interculturelle (Cognigni & Vecchi, 2018, pág. 2).

Par ailleurs, la notion d'interculturalité fait partie également de la compétence culturelle des apprenants de français, étant donné qu'à travers l'introduction des éléments interculturels, nous promouvons l'adoption des valeurs d'autres sociétés, en renforçant les concepts d'empathie et de tolérance et en évitant la construction des stéréotypes culturels généralisés. De la sorte, l'importance d'introduire en cours de FLE des composants culturels dans les activités afin de sensibiliser les élèves face à la culture de la langue cible, passe par l'insertion et l'emploi des ressources artistiques concernant cette culture, comme la littérature, la musique ou le cinéma. Cette dernière manifestation artistique constitue un support audiovisuel très fonctionnel afin de travailler la compétence culturelle dans les cours de FLE, étant donné qu'il s'avère simultanément un moyen d'expression de la langue et de la culture francophone. De ce fait, à travers le visionnage des films appartenant à de différents pays de langue française, les étudiants de FLE peuvent mettre en rapport et travailler en cours les points en commun et les dissimilitudes entre les cultures francophones, en plus de favoriser l'intégration de la perspective de genre et l'éducation aux valeurs, précédemment analysées.

En conclusion la connaissance intègre de la culture de la France comme de celle des pays francophones passe non seulement par la maîtrise de la langue mais aussi par l'acquisition de leurs habitudes, leurs traditions et leurs manifestations artistiques. La langue siège la culture mais aussi constitue un pont d'accès vers les différentes manifestations culturelles d'une société. Analysons maintenant, dans quelle mesure le cinéma constitue l'un des supports les plus efficaces et exploitables afin de sensibiliser les apprenants envers ces idées et principes.

3. LE SUPPORT CINÉMATOGRAPHIQUE COMME RESSOURCE D'APPRENTISSAGE EN COURS DE FLE

Dans le chapitre précédent nous avons repéré que l'éducation aux valeurs, ainsi que l'étude de la culture francophone constituent deux éléments fondamentaux pour le processus enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Maintenant, nous nous intéresserons à l'importance du cinéma en tant que ressource d'apprentissage pour le développement de cette compétence culturelle chez les élèves de FLE. D'abord, nous nous concentrerons sur la place de la compréhension audiovisuelle en cours de français, ensuite, nous présenterons les avantages que le support audiovisuel entraîne pour les étudiants, pour finalement analyser la question du langage cinématographique et la représentation de la perspective de genre dans le cinéma francophone.

3.1 La compréhension audiovisuelle en cours de FLE, état des lieux

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les activités et les stratégies dans le cours de langue étrangère doivent comporter trois types de compréhension : la compréhension orale, la compréhension de lecture et la compréhension audiovisuelle, concrètement, le visionnement des vidéos, des films ou d'autres formats dans n'importe quel support digital ou audiovisuel.

La compréhension audiovisuelle comprend de manière générale les retransmissions en direct et les enregistrements de vidéos, néanmoins, pour les niveaux les plus élevés de l'éducation secondaire, le développement de cette compétence inclut la projection exhaustive de long-métrages qui peuvent être projetés avec ou sans sous-titres, avec la voix-off ou avec l'emploi du langage signé, en fonction du niveau de la langue et de l'environnement éducatif de chaque cours (Conseil de l'Europe , 2020, pág. 64).

Dans l'objectif d'élaborer des activités pertinentes et d'exploiter la compétence audiovisuelle des apprenants, le rôle des enseignants et leur formation en matière cinématographique résulte décisive. De la sorte, face à leurs cours, les éducateurs doivent choisir des outils audiovisuels qui ne relèguent pas aux élèves à la passivité, mais qui suscitent une réflexion critique dans la construction de leurs divers points de vue (Hameau, 2014, pág. 50).

Certainement, l'une des problématiques les plus fréquentes de l'emploi du cinéma en classe de FLE réside dans l'ambiguïté qui caractérise souvent les ressources sélectionnées : normalement, le choix des films s'appuie dans le but de divertir les apprenants, en même temps qu'ils s'adaptent à la compréhension orale de la langue cible. Cependant, la ressource choisie doit intégrer une double fonction : d'une part, concevoir le cinéma comme moyen de divertissement et d'autre part, employer le cinéma comme diffuseur des valeurs et des questions transversales, comme l'égalité de genre qui nous concerne dans le présent travail. En dernier recours, pour que ce choix soit significatif, il doit s'avérer réaliste et applicable en cours conforme au temps dont nous disposons, étant donné que la projection des films peut s'étendre durant plusieurs séances.

Une autre problématique de l'intégration de la compétence audiovisuelle dans le domaine académique des langues, demeure dans le fait de didactiser le support cinématographique par le biais d'activités ou de l'organisation de projets. En effet, les professeurs de FLE sont conscients du potentiel culturel et langagier de cet outil, en revanche, ils repèrent beaucoup de contraintes à l'heure de tirer profit des films choisis et de leurs possibilités d'interprétation, en étant incapables de différencier le visible du lisible des images (Hameau, 2014, pag. 12). En plus, face à la didactisation du matériel, il faut tenir compte que pour les apprenants, ce n'est pas nécessaire de tout comprendre puisque la propre richesse de sons et de l'image filmique peut être analysée sans avoir besoin de connaître tout le vocabulaire ou les expressions idiomatiques du film, un facteur qui fait également partie de l'un des objectifs de la compétence audiovisuelle.

Par ces raisons, le cinéma reste toujours l'un des soutiens d'apprentissage les moins exploités dans la didactique de langues étrangères, malgré toute la potentialité qui le caractérise. En outre, son emploi pédagogique se limite souvent uniquement au renforcement de la compréhension orale et pas à la valorisation d'autres points forts comme la critique du message évoqué, le symbolisme de l'histoire, la richesse et la diversité des personnages, l'esthétique, etc. ; en résumé, tous les éléments qui vont permettre d'exploiter le versant artistique et culturel du métrage.

Alors, analysons par la suite quels sont les atouts que les étudiants de langue étrangère peuvent prélever par le biais de l'emploi du cinéma comme ressource d'apprentissage pendant leur formation éducative et humaine.

3.2 Les avantages du cinéma dans la formation des étudiants de FLE

Le support cinématographique constitue d'abord une alternative pour sortir de l'utilisation des manuels éducatifs traditionnels qui normalement nous offrent une perspective ambiguë et erronée de la réalité et des relations établies au sein des pays francophones. La manière dont les enseignants utilisent des situations, des énoncés ou des images pour mener un enseignement aide à construire l'idée que les étudiants possèdent du monde qui les entoure. De la sorte, les supports d'apprentissage doivent s'accorder aux problématiques réelles de la société et à l'évolution qui la caractérise.

D'abord, la versatilité des formats audiovisuels permet d'en tirer profit, afin de les incorporer dans chaque niveau éducatif. En effet, nous disposons d'une longue série d'outils multimédia sur lesquels nous pouvons travailler en cours : des documentaires, des long et court-métrages, des bandes d'annonce, etc., sans négliger la multiplicité de thématiques et de genres cinématographiques que nous pouvons exploiter en cours de FLE selon l'objectif de chaque activité. Ainsi, grâce à l'emploi des technologies multimédia comme le cinéma, nous déterminons deux conséquences principales : la première est que l'apprenant devient l'acteur et le responsable de son propre apprentissage, la deuxième, qu'il développe en même temps ses compétences linguistiques et culturelles.

D'une part, il ne faut pas oublier qu'en incorporant progressivement le cinéma comme moyen d'enseignement d'une langue, nous encourageons les apprenants à regarder des films dans leur version originale, ce qui leur permet de mieux maîtriser la langue cible et de constater les différents registres ou argots et les expressions idiomatique, tout en enrichissant leurs compétences langagières, et en mettant notamment l'accent sur la compréhension orale.

D'autre part, le septième art fait partie des loisirs culturels des apprenants, de sorte qu'ils se trouvent plus familiarisés avec cet outil qui attire davantage leur attention que d'autres matériaux pédagogiques. En conséquence, le rôle des enseignants est de faire que cette consommation du cinéma ne se limite pas à une consommation ludique, mais qu'ils doivent découvrir la manière d'activer leur compétence critique, afin d'éveiller des connaissances et des émotions chez eux. À titre d'illustration, grâce au visionnage du cinéma, l'étudiant peut voir reflétée sa propre histoire ou l'histoire des autres à l'écran, de sorte qu'il est capable de ressentir une expérience intègre de sensations perceptives et psychologiques qui enrichissent sa capacité d'analyse et la consolidation de son regard personnel sur le monde.

En ce qui concerne son versant culturel, le plus significatif de cette ressource réside dans le fait que le cinéma comprend tous les composants d'une culture, en d'autres termes, le cinéma constitue un art qui intègre l'ensemble de manifestations artistiques attributives d'un pays : la langue, l'histoire, les images traditionnelles, la musique, les expressions corporelles, les comportements, les habitudes, etc. En définitive, il constitue un moyen majeur de diffusion culturelle et historique. À titre d'exemple, dans les longs-métrages de notre étude, les films *Papicha* de Mounia Meddour et *Atlantique* de Mati Diop, les réalisatrices nous présentent, depuis une perspective historico-sociale francophone, deux contextes alternatifs qui véhiculent une critique sociale dans leur intention communicative, en rendant visible la réalité de deux peuples dont leurs héroïnes incarnent des personnages marginalisés de la menaçante Algérie des années 90 et de la pauvreté de la banlieue de Sénégal.

C'est à ce point que le concept de francophonie, qui se trouve également lié au sujet de l'interculturalité, entre en jeu. En effet, en intégrant le cinéma francophone africain dans le cours de FLE, sans se cantonner à la production cinématographique française, nous avons pour objectif que le support filmique devienne un émetteur du bagage culturel de chaque pays et en conséquence, du principe de l'interculturalité.

Quant aux avantages d'intégrer une production francophone dans l'enseignement des apprenants de langue étrangère, nous attendons promouvoir le partage des idées grâce au repérage des différences socioculturelles et idéologiques d'autres peuples, ce qui aide les élèves à générer des opinions diverses et à se questionner sur les idées préconçues qu'ils gardent à propos d'une communauté différente à la sienne. Ainsi, notre but ultime est de susciter leur intérêt pour ce qui se passe dans d'autres sociétés ou collectifs et d'entraîner une réflexion personnelle à ce propos.

Par ailleurs, l'éducation aux valeurs comme la diversité, favorise que le regard de chaque étudiant se structure et qu'il permette, en même temps, la découverte d'autrui. Pour l'enseignant, ces aboutissements facilitent l'inclusion des apprenants et le climat de coopération et d'interaction dans la classe, ce qui forme les étudiants à l'apprentissage collaboratif.

De plus, un autre atout du support cinématographique est sa dimension de véhicule de dénonciation des inégalités et des injustices entraînées par certains comportements et idéologies. Pour cette raison, les enseignants doivent choisir des sujets d'analyse, comme le cinéma depuis une optique de genre qui, bien qu'ils soient connus par les étudiants, ils doivent

suscitent une réaction de leur part. En d'autres mots, il s'avère nécessaire que les apprenants se positionnent envers les problématiques qui touchent autant notre société que les sociétés voisines.

D'après nous, il s'avère très intéressant pour l'enseignant de repérer dans quelle mesure l'apprenant se voit reflété dans l'histoire, ce qui aide à construire chaque personnalité, du même coup que l'élève se prépare pour s'insérer dans la société. Ainsi, il faut tenir compte et tirer profit de l'importance de constater la diversité d'interprétations et d'impressions chez les élèves: comment chaque personne perçoit l'histoire et les idées principales, comment l'histoire peut éveiller des souvenirs, des rapports entre les héros et chaque individu, etc. En définitive, le fonctionnement de la classe évolue et :« *les relations que le professeur entretient avec les élèves se transforment, ainsi que celles que les élèves entretiennent entre eux et avec les contenus d'enseignement* » (Hameau, 2014).

En résumé, malgré toute cette série de bénéfices éducatifs issus de l'incorporation progressive de l'outil filmique dans les cours de FLE, nous considérons que l'instrumentalisation du support cinématographique continue à occuper une place très faible dans le milieu académique des langues étrangères. Dès lors, il est fondamental de dresser des propositions filmiques plus captivantes pour la classe, pour favoriser la capacité créative et imaginative des apprenants, en éveillant leur curiosité et leur intérêt, de manière que l'apprentissage devienne un processus stimulant et motivateur.

Après avoir analysé toutes ces questions et dans l'objectif de prouver qu'il existent des possibilités de tirer profit de cet outil en cours, nous présenterons l'analyse de trois films francophones comme source de valeurs tels que le multiculturalisme, l'émancipation et la libération féminine, afin de proposer ensuite des applications didactiques liées à ces trois supports pour les incorporer en cours FLE. L'objectif de ces propositions consiste à montrer qu'il s'avère possible un renouvellement des méthodes éducatives, de manière qu'elles résultent plus attirantes et qu'elles se rapprochent davantage de la réalité et des préoccupations qui la concernent.

4. ÉTUDE DE TROIS FILMS

Le choix des long-métrages suivants dans ce travail a pour but ultime d'entraîner une réflexion profonde et enrichissante chez les élèves de FLE, non seulement à travers leur visionnement mais en leur proposant une série de tâches afin qu'elles stimulent la compréhension orale et l'expression de leurs différents points de vue, en ce qui concerne les thèmes et les sous-thèmes représentés dans les différentes histoires. Afin d'accomplir ces objectifs, nous allons proposer aux apprenants une série de films produits et joués par des femmes françaises et francophones qui gardent un même point en commun : toutes présentent sous des regards, des époques et des contextes différents, les pensées, les inquiétudes et les combats des femmes, issus d'une problématique sociale. La prise en considération de ces trois productions constitue une ressource pertinente pour l'apprentissage, étant donné que nous proposons aux élèves des films qui portent sur des sujets réels à controverse dans l'actualité mais aussi extrapolables universellement, ce qui permet également d'analyser la diversité de contextes socioculturels et le regard d'autres sociétés.

Préalablement à la proposition d'activités didactiques, nous aborderons, les trois long-métrages sélectionnés ; dans un premier temps, nous analyserons *Cléo de 5 à 7* (1962), film-culte de la célèbre réalisatrice française de la Nouvelle Vague Agnès Varda. En outre, nous introduirons le film intitulé *Papicha* (2019), le premier long-métrage de la cinéaste franco-algérienne Mounia Meddour qui a été inscrit dans la section « Un Certain Regard » de Cannes la même année de sa première. En dernier instance, nous étudierons le film *Atlantique* (2019) de l'actrice et réalisatrice franco-sénégalaise Mati Diop, la première femme africaine à présenter un film dans le célèbre festival de Cannes.

4.1 *Cléo de 5 à 7* d' Agnès Varda

Née en Bruxelles en 1928, une jeune Arlette Varda se voit forcée à quitter la Belgique de ses origines lors du déclenchement de la Seconde Guerre Mondiale, en 1940. En tant qu'exilée de guerre, elle émigre avec sa famille jusqu'au Sud de la France, pour s'initier dans les études d'histoire de l'art dans l'École du Louvre de Paris, quelques années plus tard. Avant de se plonger dans le monde du septième art, dans ses débuts professionnels, Agnès Varda s'est dédiée au domaine de la photographie, même si à la fin de sa carrière, sa figure comprend les métiers d'actrice, productrice, scénariste et réalisatrice, en plus de laisser derrière elle une production de presque une quarantaine d'ouvrages scindés en long-métrages, court-métrages et

documentaires. Dans son début comme cinéaste, et en tant que femme émancipée économiquement, elle a fondé sa propre coopérative filmographique, *Ciné-Tamaris*, afin de diriger et de financer son premier film, résultat de la contribution de son salaire et de celui de ses copains de production (Bastide, *Cléo de 5 à 7* d'Agnès Varda, 2019)

Sorti en 1962, *Cléo de 5 à 7* constitue le deuxième long-métrage d'Agnès Varda et celui qui l'a placée parmi les réalisatrices les plus réputées de l'histoire du cinéma français. Son succès s'explique non seulement grâce à la nouveauté de son récit (voir Annexe I) mais à l'originalité de son style de tournage et à la symbolique de ses personnages. En effet, lorsque nous regardons *Cléo de 5 à 7*, le premier élément qui attire l'attention des spectateurs est la pluralité de personnages féminins qui constituent le scénario du film, une caractéristique qui contraste avec la rareté et presque absence de femmes réalisatrices durant la période de la Nouvelle Vague. Ainsi, le film porte sur la réflexion à propos des péripéties d'une jeune femme, à laquelle la réalisatrice offre presque la totalité de la parole, afin que le public soit témoin des pensées et de l'analyse de la vie d'une femme à qui revient quasiment l'ensemble de l'action du film. Cléo ne constitue plus l'objet d'analyse mais le sujet analyseur et de ce fait, l'image dévalorisante de la femme à laquelle le cinéma traditionnel s'était habitué se voit renversée par l'illustration de cette nouvelle héroïne qui représente le portrait d'un regard féminin renouvelé. En termes de la représentante de la Nouvelle Vague : « *On me regarde mais moi je regarde* » (Rollet, 2017, pag. 45).

Le message principal qu'Agnès Varda a voulu transmettre dans ce long-métrage touche la suppression des stéréotypes qui concernent le genre féminin, une éradication qui passe par la transition du caractère de la figure de Cléo. Il s'agit d'une jeune femme pleine de sensualité et de beauté qui incarne tous les topiques littéraires classiques que comprennent le culte de l'apparence : une femme blonde, belle, délicate, coquette et élégante qui aime plaire. Cette superficialité et ce narcissisme appartenant à l'imaginaire théâtral qui entoure la vie de Cléo se voient tronqués par l'annonce de son possible cancer, à partir de cette rupture du récit, la protagoniste sort de sa bulle d'innocence et de luxe, afin de plonger dans le monde réel et dans les scènes les plus mondaines de Paris. C'est à ce moment-là qu'elle commence son procès d'approbation en extériorisant ses inquiétudes, et par conséquent en analysant la réalité par elle-même, une réalité dont la perception est renversée par une nouvelle manière de comprendre le monde, fixant les détails les plus banals qui avant ne signifiaient rien d'attirant pour elle. La focalisation dans le personnage de Cléo, interprété par l'actrice Corinne Marchand, suscite que le regard féminin s'impose au regard masculin, cette prédominance se voit renforcée par la

pluralité de personnages féminins qui jouent dans l'histoire et qui en plus de maîtriser une grande partie du scénario, elles exercent tout sorte de professions (une femme conductrice de taxi, une chef d'atelier, une artiste renommée, etc.)

En ce qui concerne les sujets qui font avancer la narration de l'histoire : la peur à la mort et l'inquiétude issue du passage du temps, ce sont des thèmes résultants de deux réalités sociales courantes à l'époque : la maladie du cancer et le conflit entraîné par la Guerre d'Algérie. Certes, dans le film, Cléo souffre par son possible cancer, un sujet que Varda a voulu inclure dans la trame puisque, à ce moment, la société française se trouvait imprégnée d'inquiétude et de méconnaissance face aux conséquences de cette maladie. Par rapport à la guerre, elle est également nommée dans le film, car l'année de la sortie du long-métrage correspondait avec l'année où la censure cinématographique envers le conflit en Algérie a cessé d'intervenir dans les films, une censure qui avait été en vigueur depuis 1953 et qui ne permettait d'évoquer ou représenter aucune référence sur les conséquences militaires de la France dans le territoire de l'Algérie (Bastide, 2019, pág. 17). De ce fait, la réalisatrice a évoqué des réalités socio-politiques qui touchaient le pays dans le moment de la production du film, ce qui renforce le caractère engagé de l'artiste et sa volonté de montrer le monde tel qu'il était.

La représentation de la femme ne constitue pas uniquement le seul élément authentique du film, les décors et l'esthétique acquièrent également du protagonisme dans le tournage, en mettant l'accent sur l'image transmise de Paris. Certes, le film commence avec une panoramique des rues et des lieux les plus significatifs de la ville, comme si le spectateur était la propre figure qui se trouve derrière la caméra. Tandis que le long-métrage se déroule, la réalisatrice nous situe dans d'autres endroits de la vie quotidienne parisienne, comme les cafés-restaurants, les jardins publics, les quartiers ou le métro, dans le but de représenter la vie telle qu'elle était à travers le reportage de Paris. Le résultat de ce type de tournage de plans naturels constitue un panorama sociologique du Paris de 1961, ce qui renforce la beauté et la spontanéité de la vie, en même temps que l'effervescence et le charme de la vie parisienne.

Par rapport aux aspects esthétiques supplémentaires du film, il faut repérer l'emploi innovateur de deux éléments : la couleur et le temps. En effet, dans le long-métrage il existe un contraste établi entre l'emploi de la couleur, au début de l'histoire avec les cartes du tarot, et celui du noir et blanc dans le reste de plans de l'histoire. Par rapport au temps, sa singularité repose dans l'aspect que la durée du film se correspond avec le temps du récit, de cette manière, l'action se déroule dans une heure et demie de la journée de Cléo (concrètement entre 17 h à 18

h 30) qui se trouve scindée en 13 chapitres dans lesquels nous assistons à sa transformation. Cette disposition des séquences renforce le temps d'attente de la protagoniste qui se correspond avec celui du spectateur, dans le but de montrer que le temps compte pour tous sans distinction. Avec l'incorporation de ces techniques stylistiques, nous repérons déjà dans ses premiers films, l'esprit innovateur et révolutionnaire précoce de la cinéaste de la Nouvelle Vague.

Pour toutes ces raisons et grâce à la nouvelle vision du regard féminin personnifié dans la figure de Cléo, son film est devenu un pilier et un référent pour la reconnaissance du cinéma féminin français postérieur. Agnès Varda, femme qui ne s'est pas jamais conformée et n'a jamais cessé d'observer plus loin que le reste, a octroyé à la sphère du septième art, un chef-d'œuvre qui, à première vue, semble être chargé d'une simplicité dans son intrigue, mais qui en réalité, est plein des symboles et dont le message fait de ce métrage un démarrage remarquable de sa production focalisée chez la femme du XX siècle. Une production qui sera suivie d'autres films célèbres comme : *L'une chante, l'autre pas* (1977), *Sans toit ni loi* (1985).

En résumé, la figure d'Agnès Varda représente l'autodétermination et la liberté, une liberté à la fois personnelle et professionnelle, étant donné qu'elle a cherché tout au long de sa carrière artistique à reconduire sa production vers un cinéma d'auteur plein de subjectivité et vu dès la perspective libérale de l'analyse de l'identité féminine. La pluralité de types et de genres cinématographiques qu'elle a produit (court-métrage, long-métrage, documentaires, fiction, drame, etc.) font de la cinéaste l'une des réalisatrices françaises les plus prolifiques du monde. Parmi la pluralité de ses distinctions, elle a reçu un César d'honneur (2001), la Palme d'honneur de Cannes (2015) et l'Oscar d'honneur (2017) deux ans avant sa mort en 2019 (Bastide, 2019, pág. 19)

4.2 *Papicha* de Mounia Meddour

En ce qui concerne la biographie de la réalisatrice de ce long-métrage, Mounia Meddour, son identité constitue une amalgame de diverses cultures. Certes, sa naissance a eu lieu à Moscou, cependant elle garde toujours ses racines algériennes et sa postérieure nationalité française. Lorsqu'elle était adolescente, la cinéaste a été contrainte à quitter son pays à cause de la montée des attaques radicales d'Alger et la persécution civile menée contre son père, qui se trouvait persécuté et menacé de mort par les forces civiles, dû à son idéologie politique contre le système établi. Entant qu'exilée politique et une fois installée en France, elle commence ses études cinématographiques à La Fémis où elle se consacre à la production audiovisuelle de documentaires (Meddour, 2020). *Papicha* constitue le premier long-métrage de la réalisatrice francophone, dans lequel elle nous raconte son expérience personnelle comme femme algérienne qui a vécu dans sa propre peau la terreur de la Décennie Noire. De cette manière, le récit devient une histoire avec des teintes autobiographiques, dans laquelle la cinéaste mélange l'influence des altercations vécues dans sa jeunesse en Algérie avec la critique socio-politique et la fiction cinématographique.

Quant au contexte spatio-temporel, le film se déroule alors dans la conjoncture de « La Décennie Noire » algérienne (1991-2002), une guerre civile dans laquelle les forces de sécurité du Gouvernement algérien se sont relevés contre les divers groupes islamistes armés qui menaçaient de remporter les élections du pays par la force et la terreur de leurs crimes (Jouaret, 2021). Cette décennie caractérisée par une ambiance de tension et de violence extrême a causé des milliers de persécutions et d'assassinats, en entraînant un massacre social avec non seulement des victimes brutalement assassinées, mais aussi des disparus, des exilés et des réfugiés politiques. Malgré la distance temporelle qui nous sépare du conflit, ils existent encore des failles parmi la population algérienne qui refuse d'oublier la terreur entraînée par cette débâcle.

Par rapport à la représentation du conflit dans le film, la réalisatrice algérienne a dû mener un travail de déracinement, afin de s'éloigner de ses origines, pour après y retourner quelques années plus tard grâce à un processus de rétrospection entraîné à travers le tournage de cette production. De cette façon, elle a été capable de raconter son histoire avec davantage de perspective, une histoire qui est la même pour tant d'autres femmes algériennes comme elle. En effet, l'exil politique constitue une ressemblance que la réalisatrice partage avec l'actrice

algérienne protagoniste du film, Lyna Khoudri qui avait dû quitter l'Alger à l'âge de 6 ans en raison de l'instabilité de la situation politique du pays (Meddour, Boutella, & Khoudri, 2019).

Papicha constitue un terme d'origine algérienne qui renvoie à une jeune fille jolie caractérisée par la lutte pour son émancipation et sa résistance (Meddour, 2020). Ainsi, le long-métrage dans son intégralité devient une représentation des femmes qui ont vécu et qui ont résisté à cette oppression sociale et politique imposée pendant la guerre civile algérienne. La colère imprégnée dans les esprits des femmes algériennes durant cette période est représentée par la figure de Nedjma, une adolescente qui ose questionner les règles dictées par les autorités du pays, sans se soucier des conséquences imminentes que ses comportements révolutionnaires peuvent déclencher.

Au cours du déroulement de l'action, la violence est évoquée à travers diverses tournures polémiques : du côté historique, le spectateur assiste aux abus extrémistes des groupes radicaux islamiques, des agressions graduelles qui commencent par les vexations et les insultes mais qui peu à peu acquièrent un versant plus obscur et drastique qui finalise avec l'éclat des attentats menés par le terrorisme islamique. À cause de l'ampleur des événements, les assassinats des citoyens algériens deviennent si communs que la mort est représentée dans le film comme une manifestation habituelle dans la vie des familles d'Alger.

D'un autre côté, sous la perspective socioculturelle, le film expose des sujets à controverse qui constituent également une autre sorte de violence, cette fois-ci exercée à l'égard des femmes. Effectivement, la misogynie et le machisme ancrés dans la société du Maghreb, sont représentés dans plusieurs séquences du film, dans lesquelles le dogmatisme de ces tendances mène les jeunes protagonistes à livrer une vie dans la clandestinité, étant donné que le loisir est interdit aux femmes dans ce système masculinisé, dont elles étaient exclues de presque tous les espaces publics. Au début de l'histoire nous repérons certaines observations envers ce machisme moralisateur qui, au fur et à mesure que le drame avance, s'intensifie avec des procédures comme l'interdiction aux femmes d'aller au travail, d'étudier ou même de parler en français à cause de l'imposition de l'arabe comme langue prépondérante de ces groupes fanatiques traditionnels. En outre, parmi les sous-thèmes que la réalisatrice a voulu aussi dévoiler dans son récit, nous constatons les références aux critiques envers le mariage obligatoire et la problématique de l'avortement qui renforcent l'intolérance contre la liberté de choix des femmes. Deux questions qui se trouvent au centre de la pensée de ce fanatisme religieux et moral des organisations sectaires arabes.

Toutes ces injustices ne parviennent pas à interrompre le parcours de la vie de l'héroïne de ce long-métrage, la jeune et ambitieuse Nedjma qui exploite son talent artistique de couturière afin de faire de la mode son arme contre les impositions et les codes esthétiques établis. De la sorte, le message que l'œuvre a pour volonté de nous transmettre réside dans la revendication de la liberté de décision et d'actuation des femmes algériennes à travers la vestimentaire, ce qui devient leur moyen d'expression et de refus contre l'obligation de porter le *hijab* noir traditionnel qui recouvre tout leur corps en les empêchant de se montrer au monde.

Concernant, la réception du long-métrage, le film a été nommé candidat aux Oscars afin de représenter l'Algérie dans la cérémonie, parmi d'autres nominations internationales. Néanmoins, malgré le succès et la portée internationale que le film a acquis après son lancement, la censure politique a joué son rôle autoritaire et s'est interposé dans la diffusion du métrage. En effet, l'avant-première de *Papicha*, qui était prévue pour le mois de septembre de 2019 en Algérie, a été interdite par le gouvernement algérien, quelques jours avant sa projection. Les raisons de l'annulation de la sortie n'ont pas été justifiées, néanmoins, la propre réalisatrice affirme que la situation d'instabilité politique du pays, ajoutée aux sujets qui se trouvent représentés dans le long-métrage pourraient constituer les motivations de cette censure (Meddour, Boutella, & Khoudri, 2019) En dépit de cette ordonnance, *Papicha* est finalement sorti en France sans aucune entrave ou imposition le 9 octobre 2019.

En guise de conclusion, nous pouvons extraire de cette première œuvre de Mounia Meddour une double vision cinématographique; d'une part, son témoignage des événements sociopolitiques de l'Algérie des années 90 qui renforcent la valeur autobiographique et documentaire de sa vie et le sentiment de défense de ses racines algériennes. D'autre part, la visibilité de la résilience des femmes dans cette époque obscure, qui s'efforcent pour continuer avec leurs vies même si les doctrines du système constituent un obstacle pour elles, met en évidence l'aspect engagé du film dont l'héroïne qui ne conçoit pas les menaces sociales comme un danger, représente dans sa figure un manifeste pour la liberté des toutes les femmes algériennes opprimées.

4.3 *Atlantique* de Mati Diop

Atlantique constitue le dernier film francophone objet de notre étude, il s'agit du premier long-métrage dirigé par la réalisatrice franco-sénégalaise Mati Diop, une œuvre à la fois coproduite par la France, le Sénégal et la Belgique. Le film a reçu en 2019 le Grand Prix du Jury de la cérémonie de Cannes, en octroyant à cette réalisatrice la reconnaissance d'être la première femme noire de l'histoire du festival à recevoir cette mention (Diop, 2019). En ce qui concerne l'intrigue de l'histoire d'*Atlantique*, elle s'articule sur plusieurs dimensions qui comprennent l'engagement politique et social de l'auteure à propos de l'exil migratoire, la question de l'émancipation des femmes sénégalaises et les dissidences socioculturelles du continent africain.

D'abord, ce film nous plonge dans le contexte social du phénomène migratoire de l'Afrique, à cause duquel une multitude d'africains se voient forcés à quitter leur pays à travers la mer et risquent leurs vies, dans l'espoir de trouver un avenir prometteur dans le continent européen de destin. Dans la plupart des traversées migratoires maritimes les conséquences s'avèrent tragiques, en comportant des naufrages, des centaines de disparus et des milliers de morts qui restent dans l'oubli. Dans un interview du canal de radio « France Inter », la cinéaste met l'accent dans une formule inspiratrice qui l'a accompagnée tout au long du tournage de son film : « *Quand on décide de partir c'est qu'on est déjà morts* ». Dans la rencontre, elle affirme que l'un des motifs qui avaient entraîné la réalisation du long-métrage, était le témoignage d'un survivant qui lui avait transmis ces mots touchants (Diop, 2019). De ce fait, à travers la représentation et l'allusion à cette débâcle humaine, la réalisatrice du film suggère une critique contre les politiques d'accueil de réfugiés menées par les pays développés qui s'avèrent insuffisantes et laissent des milliers des personnes sans-abri.

Pareillement à l'œuvre précédente, *Papicha*, l'exil représente une influence essentielle dans la motivation de l'histoire racontée, nonobstant, cette fois ci, il ne se trouve pas stimulé par des raisons politiques mais par des contraintes économiques issues d'une précarité du travail. Certes, la dimension politique et engagée du film est aussi évoquée à travers la représentation des déséquilibres sociaux du continent africain. La réalisatrice nous présente deux scénarios antagonistes de la ville de Dakar ; d'une part, nous repérons la richesse appartenant au système capitaliste et d'autre part, nous identifions la précarité de la banlieue du continent africain dont la population se voit perturbée par les inégalités, la corruption et l'exploitation de main d'œuvre menée par les patrons des chantiers et les dirigeants politiques.

Quant au motif qui fait de ce film l'un des choix de ce mémoire, il réside dans la vision alternative que la réalisatrice a choisi pour observer le phénomène de l'exil. En effet, l'action du récit ne se focalise pas dans la traversée des migrants et dans leurs futures répercussions mais dans la situation des femmes qui doivent attendre leurs familles dans le territoire africain. Par conséquent, elle nous propose une réalité à laquelle le spectateur se trouve moins habitué: celle de la vision féminine de cette catastrophe. Certes, nous sommes conscients qu'au commencement du film les personnages masculins partent dans une embarcation vers l'Espagne, cependant dans le déroulement des événements, la focalisation cinématographique tourne autour de la vie des jeunes femmes sénégalaises, représentées par la figure d'Ada, héroïne de l'histoire.

Ada incarne l'opposition aux règles morales et religieuses traditionnelles du Sénégal ; ainsi, elle refuse ouvertement le mariage convenu et le tabou de la virginité féminine qui promulgue qu'elle doit se maintenir pure et intacte jusqu'à son mariage. La cinéaste sénégalaise symbolise chez cette héroïne la contestation contre une population qui se trouve régie par des valeurs comme la polygamie, le mariage obligatoire et dans laquelle les hommes s'occupent de l'économie du foyer et les femmes des travaux quotidiens. La rupture du film se produit lorsque les hommes quittent le territoire africain et les femmes assument leur rôle dans la communauté, en plus, c'est dans ce moment de l'action où le spectateur réalise que quelque chose de troublant est arrivée aux jeunes migrants et que c'est pour cela que les femmes décident de se soulever.

Finalement, en ce qui concerne le style du film, même si *Atlantique* expose une réalité sociale contemporaine, il constitue un long-métrage qui s'encadre davantage dans la sphère de la fiction cinématographique. Une fiction que la réalisatrice a voulu inclure dans son récit dramatique à travers l'intégration de la magie et des images oniriques, dans le but de soulager les événements tragiques entraînés par la fuite maritime des migrants.

En définitive, grâce à son premier long-métrage, Mati Diop a réussi à concevoir un cinéma non seulement plus inclusif en ce qui concerne les origines ethniques mais aussi par rapport à la visibilité de la réalité moins connue de cette catastrophe historique dès un point de vue féminin. Elle a essayé de bouleverser l'image péjorative que nous avons des migrants dû aux informations médiatique frauduleuses, en conférant une voix à ces femmes qui attendent une vie qui ne retourne jamais et qui représentent toutes les pertes oubliées dans les profondeurs de l'Atlantique.

5. PROPOSITIONS DIDACTIQUES DES FILMS

Après avoir analysé les principes théoriques qui portent sur la place des femmes dans l'histoire cinématographique francophone et l'état des lieux de la perspective de genre et du cinéma dans l'enseignement de FLE, nous allons présenter une série de propositions didactiques à propos de trois exemples filmiques abordés dans le chapitre antérieur, afin de susciter chez l'apprenant un apprentissage interculturel orienté vers l'égalité de genre.

Contexte et justification

En ce qui concerne le contexte éducatif, les activités que nous proposons font partie d'un projet didactique scindé en 8 séances de cours de FLE, qui s'adressent à un niveau B1, correspondant avec le niveau exigé pour la deuxième année d'éducation secondaire (*Bachillerato*), selon la normative de la LOMLOE. Afin de développer ces tâches, nous nous adresserons à une classe de 15 étudiants de français comme première langue étrangère, une matière pour laquelle nous dédierons trois heures hebdomadaires tout au long de l'année scolaire. L'ensemble des séances auront lieu dans la période du premier trimestre, puisqu'au début du cours, les étudiants profitent de moins charge de travail en relation à la préparation des examens de fin d'année de l'EBAU. Par conséquent, le temps dédié au développement des activités comprendra approximativement deux mois, étant donné que nous emploierons une heure de FLE par semaine afin de les travailler.

Quant à l'élaboration d'activités face au projet didactique, je me suis appuyée sur le brouillon du projet curriculaire de la normative LOMLOE *-Ley Orgánica 3/2022 du 29 décembre-*, avec lequel nous avons travaillé tout au long de ce Master, étant donné que cette législation constituera la nouvelle loi d'éducation en vigueur dans les centres éducatifs des communautés espagnoles le prochain cours.

Concernant les objectifs généraux, la mise en place de l'ensemble des activités va permettre aux étudiants de travailler les quatre compétences clés de la langue française, à travers une série de tâches qui impliquent la pratique de la compréhension orale et écrite et de l'expression écrite et orale en français. Par ailleurs, la thématique interculturelle des films, nous permettra aussi de mettre l'accent sur les compétences culturelle et audiovisuelle, de manière que l'étudiant renforcera son étude des « autres-cultures » et des valeurs des sociétés différentes à la sienne.

En outre, par rapport à la typologie des activités, la méthode employée consistera en une méthodologie sous une perspective actionnelle des tâches qui, selon ce qui est établi dans *le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) fait que les apprenants deviennent acteurs de leur propre apprentissage, à travers une approche pédagogique par tâches qui, dans notre cas, se trouvent en rapport avec les supports cinématographiques choisis et les diverses lignes de recherche de ce travail.

En définitive, le choix de ces activités s'explique dans une grande mesure en raison du contenu interculturel et de l'optique de genre qu'elles nous offrent, en plus de leurs diverses applications possibles en cours de FLE. Désormais, nous allons procéder à la présentation des objectifs, des contenus et des critères d'évaluation de l'ensemble de séances qui structurent notre projet éducatif.

CADRE DU PROJET

Objectifs

- Guider et motiver l'apprenant par le biais des activités dynamiques et participatives.
- Promouvoir les compétences langagières parallèlement à la compétence culturelle francophone.
- Travailler avec des supports audiovisuels et cinématographiques authentiques.
- Encourager le respect envers d'autres cultures en promouvant le concept d'interculturalité.
- Intégrer la perspective de genre en cours dans le but de combattre les inégalités et les stéréotypes de genre.
- Encourager une réflexion critique dans l'esprit des apprenants par la visualisation des ressources filmiques.

Contenus

- Le lexique cinématographique
- Les émotions et les sentiments
- La description de l'apparence physique et du caractère
- L'expression de l'opinion
- L'argumentation et les connecteurs discursifs
- L'expression de l'hypothèse
- La subordination

Compétences

- Compétence culturelle
- Compétence audiovisuelle
- Compétence multilingue
- Compétence d'apprendre à apprendre

SÉANCES

Séance 1

L'objectif principal de cette séance est d'approcher les apprenants de notre projet, en commençant par la présentation de la célèbre réalisatrice française Agnès Varda et son chef d'œuvre: le film *Cléo de 5 à 7* (1962) . Nous considérons qu'il est fondamental de dédier une séance complète à sa figure dû à son énorme succès mondial comme femme réalisatrice et pionnière d'un cinéma engagé avec les problématiques des femmes. En première instance, nous proposerons aux apprenants une vidéo d'une interview dans laquelle la cinéaste exprime son point de vue à propos de la situation des femmes dans l'industrie cinématographique, ainsi nous travaillerons la compréhension orale des étudiants et l'expression de leurs diverses opinions, en établissant une comparaison entre la vidéo et la situation actuelle de la femme au cinéma. Après, nous travaillerons avec des matériaux authentiques, comme la bande d'annonce de *Cléo de 5 à 7*, afin de repérer les premières impressions des apprenants face à l'héroïne de ce métrage. Le but de cette première séance est de travailler avec des matériaux réels pour développer la compétence audiovisuelle et culturelle, en même temps que les différentes compétences langagières des étudiants.

Activité 1 : Interview avec Agnès Varda- *Le cinéma au féminin*

- ❖ Durée : 15 minutes
- ❖ Type d'activité : activité d'introduction
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les étudiants sont capables de comprendre et de suivre une interview authentique et d'en tirer le message principal.

Pour commencer notre séance et nous introduire dans le champ lexical du cinéma, nous allons voir deux images en noir et blanc sur l'écran digital de la salle de classe :



À partir de ces images, les élèves doivent faire des hypothèses à propos de ce qu'ils voient dans les photographies, le professeur guide l'activité avec des questions comme :

-À quelle époque appartiennent ces images ?

-Qu'est-ce que vous voyez dans la première photo ?

-Quelles pourraient être les métiers de ces personnes ? Pouvez-vous associer une profession du monde cinématographique à chacun ?

-À votre avis, quelle est la profession de la femme de la deuxième photo ? Vous la connaissez ?

Pour vérifier les hypothèses à propos des images, les apprenants vont écouter une première fois ce témoignage diffusé en 1978 par la *Radiotélévision Suisse*, dans lequel Agnès Varda, la femme de la deuxième photo, qui était en effet réalisatrice, parle sur la place des femmes dans l'industrie cinématographique et sur le fait d'être l'une des peu nombreuses aux années 80. Il faut l'écouter depuis la minute 1 :19.

***Lien à l'interview :** <https://youtu.be/tNKds4B0XQ4>

Activité 2 : Au-delà du cinéma

- ❖ Durée : 30 minutes
- ❖ Type d'activité : activité de développement
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques: les apprenants sont capables de réfléchir sur le contenu audiovisuel et d'argumenter en employant l'expression écrite et orale.

Maintenant, le professeur va fournir un questionnaire à chacun. En premier lieu, les apprenants doivent lire les questions et ensuite, ils vont regarder une deuxième fois la vidéo jusqu'à la moitié de l'interview. Pour cette première partie de l'activité, les élèves essayeront de répondre uniquement aux premières 4 questions. Les réponses doivent être bien rédigées, avec des phrases complexes et leurs respectifs connecteurs. Pour finir, ils vont mettre en commun les différentes réponses à l'oral.

Questionnaire :

- Que comprenez-vous, selon votre critère, par « cinéma de femme » ?
.....
- Vous êtes d'accord avec l'affirmation que la fonction de modifier l'image reçue de la femme au cinéma repose chez les femmes?

-
- D’après la réalisatrice, de quoi les femmes de l’industrie en ont assez ? Croyez-vous que ces clichés existent encore dans l’actualité ?
.....
 - Pensez-vous que les métiers des femmes, nommés par la cinéaste, ont quelque reconnaissance dans l’industrie de nos jours ?
.....
 - Que comprenez-vous par « *hiérarchisation* » dans ce métier ?
.....
 - La réalisatrice parle des avantages du travail mixte des équipes, pouvez-vous ajouter d’autres avantages ?
.....
 - Pensez-vous que la situation dans l’industrie cinématographique a vraiment changé par rapport à l’actualité? Dans quels aspects ?
.....
 - Connaissez-vous d’autres femmes cinéastes françaises ou francophones ? Dans ce cas, lesquelles ?
.....



Une fois répondues et mises en commun les quatre premières réponses, nous allons voir la vidéo de l’autre moitié de l’interview, afin qu’ils répondent aux questions manquantes du questionnaire. Ensuite, nous mettrons en commun les différentes réponses à l’oral, afin de débattre sur les problématiques proposées dans une activité d’interaction.

Finalement, par binômes, les élèves feront une activité d'écriture dans laquelle ils rédigeront la synopsis de l'interview à Agnès Varda, en organisant l'information reçue et en employant l'expression de l'argumentation explicative, causale et temporelle. Dans l'objectif de ne pas répéter des mots, ils doivent essayer de trouver des synonymes au sein du lexique cinématographique que nous avons travaillé précédemment.

Activité 3 : la bande annonce

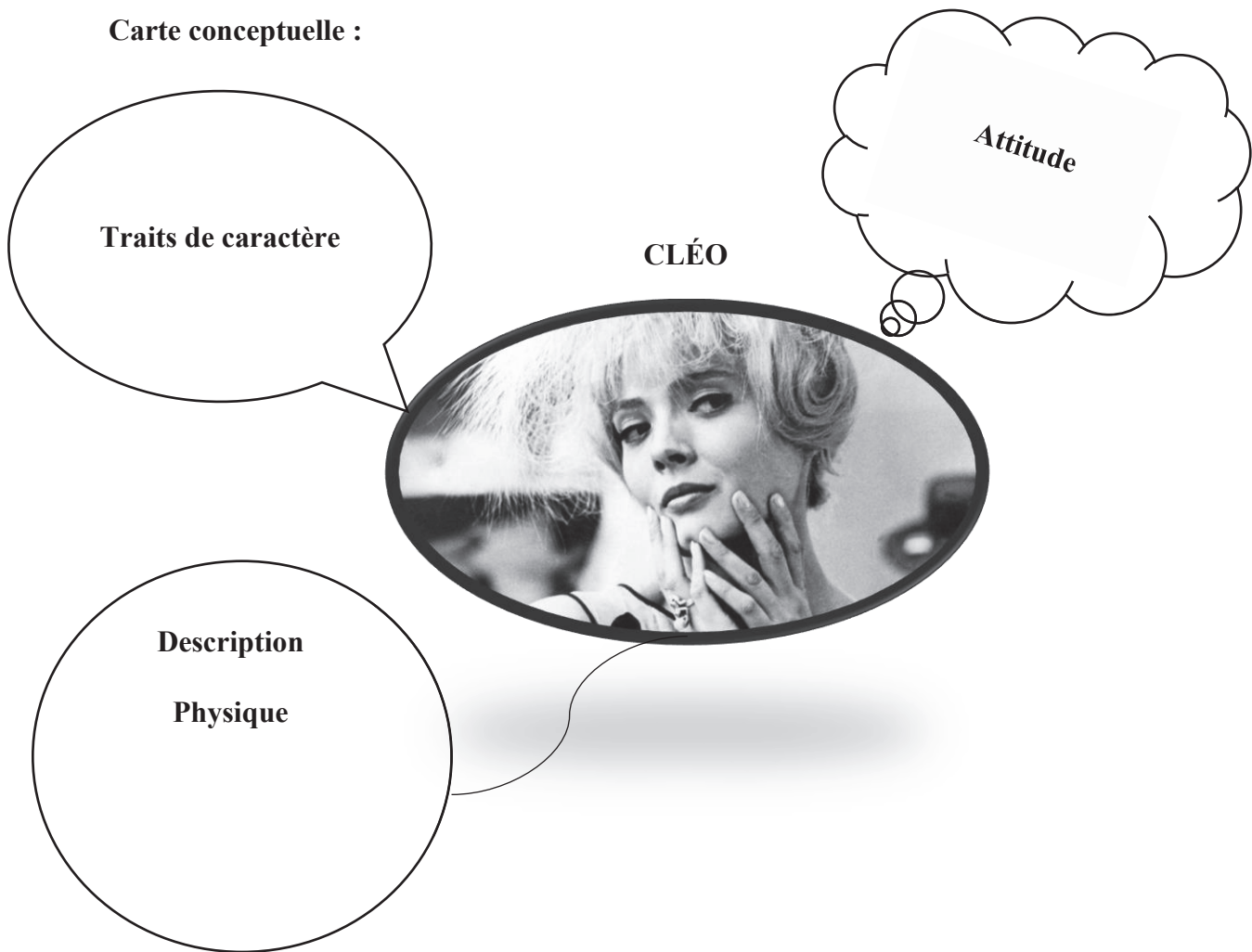
- ❖ Durée : 20 minutes
 - ❖ Type d'activité : activité d'approfondissement
 - ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les apprenants interprètent l'information et sont capables de faire une description hypothétique du personnage, en développant leur compétence audiovisuelle.
1. Pour l'activité suivante, nous allons voir la bande annonce du plus célèbre film d'Agnès Varda, *Cléo de 5 à 7*. À partir de ce premier visionnement, les apprenants vont prendre des notes à propos de leurs premières impressions que la vidéo leur suggère. Par exemple, ils peuvent dresser une liste d'adjectifs et de substantifs.



Lien à la bande annonce : <https://youtu.be/TnzD-XXiHk>

2. Maintenant, nous allons voir la bande d'annonce une deuxième fois et après, l'enseignant va projeter une carte conceptuelle sur l'écran digital :

Carte conceptuelle :



Comme vous voyez le personnage principal du film, Cléo, se trouve au centre de notre carte conceptuelle. Autour de sa figure j'ai laissé d'autres boîtes avec un vide d'information que les apprenants doivent remplir avec leurs notes de la tâche précédente, selon s'il s'agit d'une description physique, un trait de caractère ou une attitude du personnage.

De cette façon, les élèves essayeront d'établir une description de l'héroïne de l'histoire. Après, le groupe au complet mettra en commun les notes de la description à l'oral.

3. Pour finaliser cette activité, le professeur va mettre la vidéo de la bande annonce une dernière fois. En tenant compte des aspects principaux de ce personnage que les étudiants ont trouvé, il va lancer cette question : *dans votre opinion, quelles expériences va vivre Cléo dans le film ? quelle est son histoire ?* Les élèves échangeront leurs hypothèses en les justifiant avec une argumentation causale et conditionnelle.

Séance 2

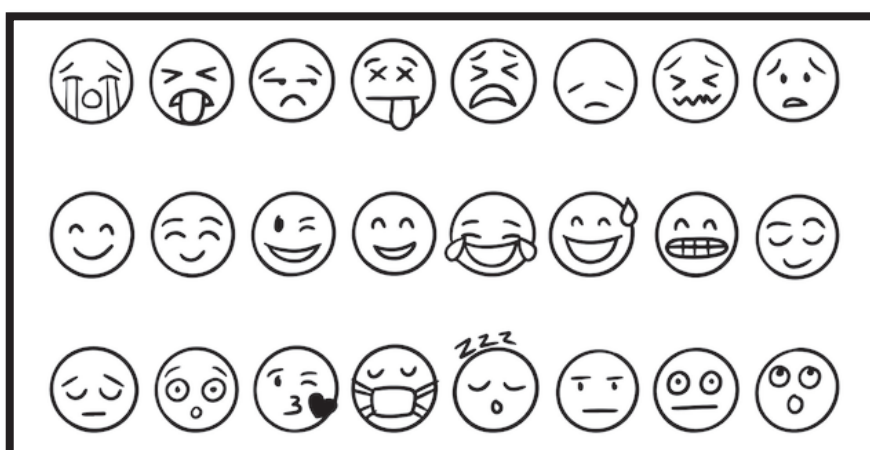
Dans cette séance, nous allons plonger dans l'interprétation du message du film, à travers le parcours du personnage de Cléo. Ainsi, nous travaillerons avec le symbolisme du film et la comparaison de l'analyse de deux scènes spécifiques, afin de repérer de quelle manière le comportement de Cléo évolue dans l'histoire, et comment elle passe d'être vue comme une poupée entourée de beauté et de caprices à une femme qui regarde le monde, qui se questionne et qui ne craint pas d'exprimer ses inquiétudes aux autres. Les activités de cette séance ont pour but de travailler avec la créativité et la libre imagination des apprenants, en nous concentrant sur les compétences audiovisuelles ainsi que la réflexion sur le genre.

Activité 1 : Les émotions et les sentiments

- ❖ Durée : 10 minutes
- ❖ Type d'activité : activité d'introduction
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les étudiants sont capables d'employer le lexique des sentiments et des émotions en l'associant à une image déterminée.

Afin de commencer cette séance, nous allons travailler avec le lexique des émotions et des sentiments. L'enseignant va projeter des émoticônes sur l'écran pour que les apprenants associent les images aux sentiments et aux émotions. S'il y a des mots qu'ils ne trouvent pas, ils doivent essayer de s'en approcher avec leur définition.

LES ÉMOTIONS :



Nous allons travailler de manière orale, mais ils vont noter sur une liste tout le vocabulaire concernant les sentiments. Pour le développement de l'activité l'enseignant va aider les élèves avec ses propres gestes et attitudes.

Activité 2: « D'objet à sujet »

- ❖ Durée : 25 minutes
 - ❖ Type d'activité : activité de développement
 - ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les étudiants sont capables d'analyser deux scènes différentes et de les comparer en faisant des hypothèses à l'oral.
1. Pour cette activité, nous allons diviser la classe en 4 groupes : deux groupes vont regarder dans un ordinateur ou tablette proportionné par l'enseignant, une scène du film (que se déroule au début de la minute 00 :22,20 jusqu'à la minute 00 :26) et les autres vont regarder une scène qui correspond presque avec la fin du film (1 :08 jusqu'à 1 :15). Dans les deux scènes, on voit le personnage de Cléo, mais représenté d'une manière très différente. Afin de continuer à pratiquer l'emploi de la description de l'apparence et du caractère, et le lexique des sentiments, chaque groupe doit identifier les sentiments qu'ils pensent que Cléo est en train d'éprouver dans la scène correspondante.



Scène 1



Scène 2

2. Activité d'interaction du groupe : nous allons mettre les deux scènes, mais maintenant pour l'ensemble de la classe, de manière que tous les apprenants voient les deux histoires. Ensuite, chaque groupe va s'adresser à ses copains afin d'exprimer à l'oral les sentiments qu'ils ont trouvé dans le déroulement de la scène analysée. En effet, ils doivent justifier pourquoi ils ont repéré ces sentiments déterminés et pas d'autres.
3. Bilan: Pour finir l'activité et dans l'objectif de repérer les différences entre ces deux scènes du film, le professeur adresse au groupe les questions suivantes:
 1. *Quelles différences vous trouvez d'une scène à une autre ?*
 2. *Comment a changé le caractère de Cléo ? Qu'est-ce qui a pu lui arriver ?*
 3. *Trouvez-vous une évolution personnelle de l'héroïne d'une scène à une autre ?*

4. D'après vous, que veut manifester la réalisatrice avec cette métamorphose du personnage ?

Activité 3 : Le symbolisme du film

- ❖ Durée : 25 minutes
- ❖ Type d'activité : activité d'approfondissement
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les apprenants interprètent une image en employant la structure de l'hypothèse.

1. Dans l'activité suivante, nous essayerons d'établir en binômes, une signification pour chaque symbole du film (en 30 ou 40 mots). Je vais montrer 4 images et les apprenants doivent faire de hypothèses à propos de ce que leur transmet chaque photographie. Le professeur propose des questions comme :

-Que représente pour vous le symbolisme de chaque image ?

-Est-ce que dans votre pays, ces symboles représentent quelque chose pour la société ?

La couleur noire



La nudité



Les miroirs



La couleur blanche



2. Une fois que nous avons mis en commun nos hypothèses, nous relierons chaque symbole au parcours du personnage de Cléo. L'objectif de cette tâche est d'approfondir dans le message du film, en renforçant l'emploi de l'hypothèse en français, en suivant la structure si + imparfait + conditionnel présent. Ensuite, on va mettre en commun les résultats à l'oral

➤ Par exemple : *si la couleur noire était un symbole, elle représenterait...*

3. Après avoir mis en commun les résultats, nous découvrirons la signification réelle de chaque élément. Le professeur proportionne la signification réelle des symboles de manière désordonnée, par groupes, les apprenants doivent associer chaque signification après leur lecture à chaque symbole déterminé. Ensuite, nous vérifierons s'ils ont bien choisi la valeur.

SYMBOLES :

- La couleur noire
- La nudité
- Les miroirs
- La couleur blanche

SIGNIFICATION

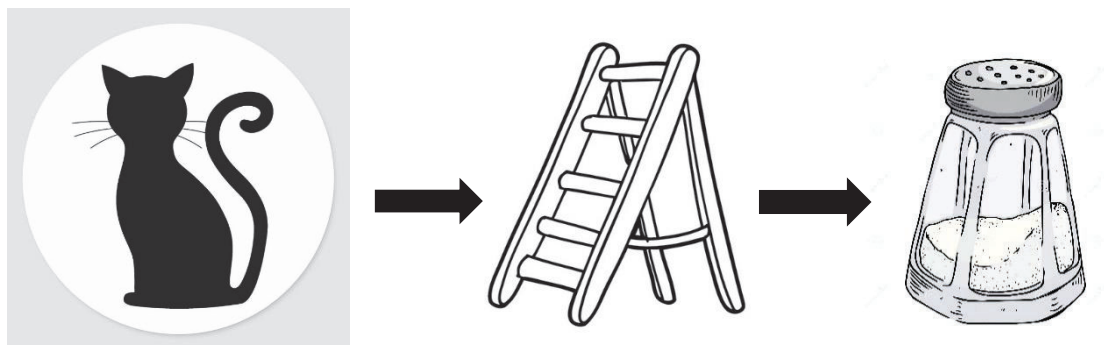
- La libération de la femme
- Évocation tragique
- La métamorphose
- La mort, la fracture identitaire

Signification réelle de chaque symbole :

- **La couleur noire** : la couleur noire symbolise la métamorphose de Cléo.
- **La nudité** : la libération des femmes à travers le portrait en miroir de la nudité du corps.
- **La couleur blanche** : pouvoir d'évocation tragique du blanc. En mots de la réalisatrice:
« Quand j'imaginai Cléo en danger, la menace était blanche comme serait la mort. J'avais lu qu'en Orient, la couleur du deuil est blanche. »
- **Les miroirs** : double signification du miroir brisé, symbole de mort, mais aussi de la fracture identitaire.

4. Finalement, en groupes de 3 élèves, les apprenants vont penser à la valeur d'autres symboles connus de leur culture. Ensuite, nous allons discuter à l'oral les propositions de chaque groupe. Le professeur lance des questions comme : *Quelle valeur comporte chaque symbole dans votre pays? Qu'en pensez-vous ?*

Le professeur projette des images d'autres symboles comme un chat noir, un escalier un pot de sel afin que les élèves fassent des hypothèses :



5. Pour continuer à découvrir d'autres symboles de cultures différentes, les apprenants vont chercher chez eux des symboles qui représentent la culture française ou francophone (des couleurs, des formes, des objets, des animaux...). C'est une tâche à faire à la maison. Dans la séance suivante, on fait la mise en commun et on réalise une activité d'interaction pour comparer ces symboles avec ceux de la culture espagnole.

Séance 3

Activité 1 : « Le Tarot »

- ❖ Durée : 25 minutes
- ❖ Type d'activité : activité de développement
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les apprenants sont capables d'interpréter et de faire des hypothèses face à un évènement futur

Le début du film commence avec la visite de Cléo à une cartomancienne. Le professeur va apporter un jeu de cartes du Tarot réel comme celui du film. Il les distribue aux élèves. Pour commencer, nous allons voir le début de *Cléo de 5 à 7* et vous devez repérer les cartes que la cartomancienne emploie afin de lire le présent, le passé et l'avenir de Cléo. Ce premier visionnement sera sans son et sans sous-titres, afin que les apprenants fassent des hypothèses à propos de la signification de chaque carte du Tarot. Ensuite, nous allons mettre en commun à l'oral toutes ces hypothèses.



Lien à la scène :

https://transmettrelecinema.com/wpcontent/uploads/2019/09/cleode5a7_ext_debut-1.mp4

Nous couperons la vidéo avant la réaction de Cléo face aux présages de la cartomancienne. Le professeur demande aux apprenants : *Comment vous croyez qu'elle va réagir ?* Les élèves feront des hypothèses à propos de sa réaction sous la forme d'un petit débat à l'oral.

Finalement, on verra la vidéo complète avec la réaction de Cléo, dans l'objectif de vérifier les hypothèses des élèves.

Activité 2 : Découpage narratif du film

- ❖ Durée : 30 minutes
- ❖ Type d'activité : activité de développement
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les apprenants sont capables de suivre la narration d'un récit de manière orale.

Dans cette activité nous allons travailler avec le découpage narratif réel du film, dans l'objectif de renforcer la structure et la cohésion du récit. Dans les séances précédentes, le professeur aura invité les élèves à regarder le film s'ils ne l'ont pas encore vu.

1. En premier lieu, nous allons couper et distribuer des fiches aux élèves (1 ou 2 par étudiant) sans le titre du chapitre, de manière à ce qu'ils doivent faire une lecture individuelle et penser à quel moment de l'histoire cela peut se passer : au début, à la fin, etc.
2. Après une première lecture, l'enseignant demande qui pense avoir, les cartes qui se correspondent avec le début du film et qui ont les cartes qui se correspondent avec la fin. Ainsi, les élèves se regroupent en deux groupes différents dans le but d'ordonner chronologiquement les événements de la synopsis du film.
3. Par la suite, l'apprenant fournira la synopsis originelle du film, afin que chaque groupe vérifie son travail avec l'ordre chronologique réel. Finalement, en binômes, ils doivent faire une tâche de rédaction en essayant de résumer la synopsis du film en 150 mots.

***Pour l'activité nous couperons le contenu en gras qui est la division originelle des chapitres.**

<p style="text-align: center;">0 Prologue (00 :00 :00 – 00 :05 :46)</p> <p>À 17 h, Cléo consulte Irma, une cartomancienne. Consacré à la lecture du passé et du présent, le premier jeu de tarots situe Cléo dans son entourage immédiat. Dans un deuxième jeu, Cléo tire la carte du squelette. Alors qu'elle éclate en sanglots, Mme Irma la pousse vers la sortie. « J'ai vu le cancer. Elle est perdue », chuchote-t-elle.</p>	<p>VII Cléo de 17h38 à 17h45 (00:37:59 – 00:44:55)</p> <p>Cléo répète « Sans toi », une chanson dont les paroles dramatiques entrent en résonance avec ses préoccupations du moment. Bouleversée, elle se met en colère contre Bob. Puis elle revêt une petite robe noire, ôte sa perruque, coiffe sa toque neuve et sort précipitamment. Dans la rue, des passants font cercle autour d'un avaleur de grenouilles. Cléo s'enfuit, écoeurée.</p>
<p>I Cléo de 17h05 à 17h08 (00:05:46 – 00:08:39)</p> <p>Cléo se ressaisit et descend l'escalier, altière. Dans le hall, elle capte son reflet démultiplié dans un miroir. Elle flâne rue de Rivoli. Au café « Ça va, ça vient », elle retrouve Angèle, sa gouvernante. Cléo, anxieuse, cherche le reflet de son image à la jointure de deux miroirs et se met à pleurer.</p>	<p>VIII Quelques autres de 17h45 à 17h52 (00:44:55 – 00:52:09)</p> <p>Arrivée au carrefour Vavin, Cléo entre au Café du Dôme. Elle programme une de ses chansons sur le juke-box et s'étonne de ne susciter qu'indifférence. Saisissant au vol le nom de son amie Dorothée, elle se sauve. Un groupe de gens entoure un homme qui se perce les bras. Cléo pénètre dans une académie de sculpture où Dorothée pose nue devant de jeunes artistes</p>
<p>II Angèle de 17h08 à 17h13 (00:08:39 – 00:13:39)</p> <p>Angèle, le patron et un garçon de café s'affairent pour consoler Cléo. Tandis qu'Angèle raconte l'histoire d'un homme condamné par la science, revenu entre les siens après un long voyage, Cléo espionne la discussion orageuse d'un jeune couple. Angèle et Cléo traversent la rue et entrent dans une boutique de chapeaux. Cléo s'agite, fouille partout et essaye plusieurs chapeaux en souriant.</p>	<p>IX Dorothée de 17h52 à 18h (00:52:09 – 00:59:32)</p> <p>La séance est terminée : Dorothée se rhabille. Cléo évoque la gêne que lui inspire la nudité. Dans une vieille auto conduite par Dorothée, les deux femmes vont chercher une copie de film à la gare Montparnasse et la livrent à Raoul, projectionniste dans un cinéma de quartier. En chemin, Cléo confie à son amie qu'elle est malade.</p>
<p>III Cléo de 17h13 à 17h18 (00:13:39 – 00:19:07)</p> <p>Cléo achète une toque de fourrure noire. Angèle et elle quittent la boutique et prennent un taxi conduit par une femme. La radio diffuse une chanson de Cléo, qui s'insurge contre la mauvaise qualité du pressage. La rue est bloquée par un bizutage d'étudiants des Beaux-Arts. Le taxi s'immobilise devant une vitrine de masques africains. La peur saisit à nouveau Cléo.</p>	<p>X Raoul de 18h à 18h04 (00:59:32 – 01:03:37)</p> <p>Raoul installe Dorothée et Cléo dans la cabine de projection afin qu'elles regardent un court métrage burlesque. Il raconte les mésaventures d'un jeune homme découvrant que ses lunettes noires étaient la cause de tous ses tourments. À sa vision, Cléo se détend et reprend goût à la vie.</p>
<p>IV Angèle de 17h18 à 17h25 (00:19:07 – 00:26:07)</p> <p>Tandis que les étudiants grimés encerclent le véhicule, la conductrice raconte l'agression dont elle a été il y a peu la victime. La radio diffuse un bulletin d'information évoquant « des manifestations musulmanes en Algérie ».</p> <p>Arrivées à destination, Cléo et Angèle descendent du taxi. Dans son loft immaculé, Cléo retrouve son calme et attend ses musiciens.</p>	<p>XI Cléo de 18h04 à 18h12 (01:03:37 – 01:12:17)</p> <p>En sortant, Dorothée brise un miroir de poche. La peur reprend Cléo. Un peu plus loin, un attroupement devant une vitre brisée ; on parle d'un mort. Cléo raccompagne Dorothée en taxi, puis prolonge la course jusqu'au parc Montsouris. Près de la cascade, elle est accostée par un jeune homme. Cléo l'écoute, amusée, puis s'éloigne lorsqu'il évoque le signe zodiacal du « cancer ».</p>

<p>V Cléo de 17h25 à 17h31 (00:26:07 – 00:31:49)</p> <p>Surprise : c'est José, son amant et protecteur qui lui rend une visite éclair. En découvrant sa bouillotte, il se moque de cette hypocondriaque. L'amant parti, Cléo se plaint à Angèle de son égoïsme et manifeste l'intention de le quitter. Angèle argumente pour l'en dissuader.</p>	<p>XII Antoine de 18h12 à 18h15 (01:12:17 – 01:15:48)</p> <p>Bavard invétéré, Antoine la rejoint ; il lui parle de son service militaire, de la guerre d'Algérie, de l'amour et de la mort. Lorsque Cléo lui avoue sa peur d'être atteinte d'un cancer, il décide de l'accompagner à l'hôpital où elle doit aller chercher le bilan de sa biopsie.</p>
<p>VI Bob de 17h31 à 17h38 (00:31:49 – 00:37:59)</p> <p>Mis dans la confiance par Angèle, Bob, le pianiste, et Plumitif, le parolier, font leur entrée, déguisés en infirmier et en apothicaire. La plaisanterie n'est pas du goût de Cléo. Alors qu'ils commencent à répéter les nouvelles chansons, de vieilles rancœurs surgissent et un malaise s'installe.</p>	<p>XIII Cléo et Antoine de 18h15 à 18h30 (01:15:48 – 01:30:09)</p> <p>Antoine continue son monologue : sa grand-mère, l'été, Cléo de Mérode, Florence et Cléopâtre... Ils quittent le parc et sautent dans un bus. Dans la cour de l'hôpital, le médecin indique à Cléo qu'elle devra se présenter le lendemain pour commencer son traitement. Tandis qu'Antoine demeure pétrifié par le diagnostic, Cléo a enfin trouvé l'apaisement.</p>

Séance 4

Contextualisation : la sortie de ce long-métrage en 1962 a supposé un impact pour le public de l'époque à cause de l'image de la femme transmise par la réalisatrice, une image qui renversait tout ce qui avait été vu dans l'écran auparavant à cause de la force et la nouveauté de l'héroïne d'Agnès Varda. *Cléo de 5 à 7* a constitué non seulement un progrès dans la représentation des femmes au grand écran grâce au personnage joué par Corinne Marchand, mais aussi pour les mouvements sociaux et féministes qui commençaient à s'épanouir parmi la société française.

Activité 1 : Critiques pour un jour

- ❖ Durée : 55 minutes
- ❖ Type d'activité : activité d'approfondissement
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les élèves sont capables de rédiger une synthèse critique en développant l'expression de l'opinion.

Nous allons introduire l'activité avec un débat groupal à propos du message du film. Le professeur projette deux images sur l'écran : une photographie d'Agnès Varda et une autre de Cléo.



Nous demanderons aux apprenants s'ils se souviennent de la première activité du projet et de la manière avec laquelle Agnès Varda s'exprimait à propos de l'industrie du cinéma. Ensuite, nous demanderons aux apprenants s'ils croient que *Cléo* est un film féministe après toutes les activités que nous avons fait. Nous ferons ensemble un débat à propos de cette question et à propos de leurs opinions sur le film : s'ils l'ont aimé, s'ils peuvent ajouter quelque chose de nouveau, etc.

Ensuite, afin de travailler leur capacité de synthèse et de rédaction, en plus que l'expression du point de vue personnel, les apprenants doivent imaginer qu'ils sont des critiques cinématographiques de l'époque, afin de rédiger une critique du film *Cléo de 5 à 7* pour un journal très célèbre. En 250 mots ils doivent souligner :

- Les aspects novateurs du film en relation avec la figure de la femme
- Les répercussions qu'il a entraînées chez le public de l'époque.
- Finalement ils doivent inventer un slogan créatif et originel qui résume leur critique et qui attire l'attention des lecteurs.

Une fois rédigées, l'enseignant corrigera leurs textes au moyen d'une indication des erreurs à chaque ligne, mais sans leur donner la solution. Ils devront ensuite s'autocorriger. Le professeur corrigera de nouveau les versions définitives.

Le but de cette séance est de rédiger en binômes une critique cinématographique. L'enseignant va fournir une fiche avec un modèle pour que les apprenants connaissent la structure de la critique, une structure qui doit intégrer :

STRUCTURE DE LA CRITIQUE

1. Une Introduction : présentation du film et de la réalisatrice.
2. Argumentation sur le sujet principal du film.
3. Argumentation sur le rôle des actrices et acteurs.
4. Évaluation et critique à propos de la réalisatrice et la question du genre dans le film.
5. La ponctuation que les apprenants donnent à l'ensemble du film en étoiles.



Séance 5

Maintenant, nous allons travailler avec un support cinématographique francophone plus contemporain : *Papicha*, l'œuvre de la réalisatrice franco-algérienne Mounia Meddour. L'objectif principal de cette séance introductive est de présenter de manière générale aux élèves le sujet du film et le contexte historique et culturel dans lequel il se situe. Afin d'introduire la séance, nous visualiserons la bande annonce officielle du film, pour faire des hypothèses à propos du sujet. Après, dans le but de pratiquer la compréhension orale, nous présenterons aux élèves une interview de *France Inter*, dans laquelle la réalisatrice et les actrices parlent de leur expérience professionnelle et de leur rapport personnel aux événements du film.

Activité 1 : La bande annonce

- ❖ Durée : 20 minutes
- ❖ Type d'activité : activité d'introduction
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les étudiants sont capables de travailler avec des matériaux audiovisuels authentiques comme la bande annonce d'un film.

Comme pré-activité, l'enseignant va montrer aux élèves l'affiche officielle du film sur l'écran digital. Ensuite, il demandera aux apprenants de faire des hypothèses sur le titre (s'il s'agit d'un nom propre, d'un lieu, un terme religieux...) et quelle pourrait être, à leur avis, la relation entre les femmes de l'image. Ensuite, il demandera à la classe s'ils connaissent le terme « sororité », on cherchera la définition et on la commentera en cours.



1. Après, on passera au premier visionnement de la bande annonce officielle du film. Dans cette première partie, les apprenants doivent identifier :
 - L'époque et le pays dans lesquels le film se déroule
 - La profession de la protagoniste
 - Le sujet principal au centre de l'action.

Ensuite, nous réaliserons ensemble une pluie de mots afin de partager les impressions et les idées principales que les apprenants ont repérées par rapport au sujet et un élève les écrira sur le tableau digital.

Lien à la bande annonce : https://youtu.be/6_BaALYe6rc

2. Dans le deuxième visionnement nous allons confirmer nos hypothèses précédentes. Par ailleurs, maintenant les élèves doivent :
 - Repérer les circonstances sociopolitiques dans lesquelles l'action se déroule.
 - Le mot clé qui fait référence à ces circonstances (« terrorisme »).
 - La relation de ces circonstances avec la figure des femmes.
3. Il y aura un troisième visionnement après lequel nous adresserons aux apprenants les questions suivantes :
 - Savez-vous déjà qui est *Papicha* ?
 - Quels types de violence exercée envers les femmes avez-vous repérés dans la bande annonce ?

Nous ferons ensemble la mise en commun à l'oral pendant toute la séance dans une activité d'interaction.

Activité 2 : *Papicha* : pour les femmes algériennes

- ❖ Durée : 40 minutes
- ❖ Type d'activité : activité de développement
- ❖ Critère d'évaluation spécifique : les apprenants sont capables de comprendre et de suivre une interview et de repérer le message principal.

Afin de travailler la compréhension orale et d'introduire le long-métrage choisi, nous visionnerons une interview du programme de radio *France Inter*, avec les protagonistes et la réalisatrice du film Mounia Meddour. Avant de mettre la vidéo, nous demanderons aux apprenants s'ils savent pourquoi la protagoniste s'appelle *Papicha* afin qu'ils proposent des hypothèses.

Lien à l'interview : <https://youtu.be/PtJL4MHu1ZQ> (écouter jusqu'à la minute 5:40)

Une fois que nous avons écouté l'interview, les apprenants doivent lire et répondre à ces premières questions à propos de la compréhension orale. Nous corrigerons les réponses ensemble de manière orale.

Questions :

- *Qu'est-ce que ça veut dire vraiment le terme « Papicha » ?*
- *À travers quels évènements la violence s'exerçait dans son pays ? Les apprenants doivent nommer les types de violence exercée envers la femme qu'ils ont écoutés.*

Ensuite, nous allons débattre sur les réponses et nous mettrons la vidéo une deuxième fois afin qu'ils répondent à d'autres questions :

- *Quel est le rapport entre la réalisatrice Mounia Meddour et l'Algérie ?*
- *Pourquoi Mounia a dû quitter l'Algérie ?*
- *Quelles ont été les conséquences personnelles de cette situation politique pour la réalisatrice et pour les actrices ?*

Dans la mise en commun des réponses, nous introduirons un débat à propos de la résilience de la femme algérienne et à propos la manière dont le film représente cette résilience et cette force à travers la figure des femmes.

Finalement, après le troisième et dernier visionnement de l'interview, nous essayerons de donner une réponse à ces questions :

- *Pourquoi la protagoniste est modiste ? Quelle valeur a la mode et la façon de s'habiller dans le film ? Quel défi pour la société algérienne suppose l'organisation de ce défilé de mode ?*

L'objectif de ces questions est de mener un débat final sur la problématique suivante : S'habiller d'une manière déterminée sert à lutter pour les droits de chaque personne ou de chaque peuple? Est-ce que vous associez ces symboles et ces couleurs à certaines valeurs sociales ? Lesquelles ? Nous projetterons sur l'écran ces images afin d'animer le débat :



Séance 6

Cette séance est dédiée à la culture et à l'histoire de l'Algérie. Afin d'introduire les apprenants dans ce contexte interculturel, nous présenterons deux extraits du film *Papicha* qui montrent explicitement certains aspects de la société algérienne que nous voulons analyser en cours. À titre d'exemple : le statut de la femme ou le pouvoir de la religion. Le but de cette séance est de travailler la compétence culturelle et interculturelle des apprenants en leur montrant des documents qui s'approchent de la réalité, en même temps que nous consolidons les compétences langagières et discursives, en mettant surtout l'accent dans leur capacité d'analyse audiovisuelle et dans l'expression de leurs différents points de vue.

Activité 1 : La culture algérienne

- ❖ Durée : 35 minutes
- ❖ Type d'activité : activité d'introduction et d'approfondissement
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les étudiants interprètent une scène authentique du film et réfléchissent à propos des problématiques proposées.

Nous allons voir un extrait du film (minute 00 :20 jusqu'au minute 00 :29) dans lequel nous apercevons quelques indices de manifestations du fanatisme religieux, comme celui que suppose la suprématie de la langue arabe et la conséquente interdiction de la langue française, et l'oppression des groupes islamiques de l'Alger, en ce qui concerne l'imposition envers les femmes algériennes de porter le voile noir.

Nous allons organiser trois visionnements. À partir de l'extrait, les apprenants doivent :

1. Premier visionnement : identifier le problème linguistique en Algérie. *Pourquoi existe cette interdiction de la langue française ? quelles valeurs sont associées au français ?*
2. Deuxième visionnement : identifier l'importance de la religion. Les élèves doivent observer d'abord les images projetées par le professeur : le voile, une croix chrétienne, une main de Fatima, une kipa. En groupe, on analyse quelles valeurs ont ces symboles ? Le professeur profite de leurs réponses pour ouvrir le débat : *Est-ce que quelqu'un peut obliger une personne à porter un symbole religieux ? Est-ce qu'on doit interdire les symboles religieux dans les établissements publics ?*
3. Troisième visionnement : après le dernier visionnement, et en binômes, les étudiants feront un résumé sur le manque de droits de femmes en Algérie (en 10 lignes). Ils doivent identifier pour quels droits doit lutter la femme dans ces cultures, en établissant un décalogue des revendications de la femme algérienne, avec les structures :

-Nous avons le droit de + infinitif

-Nous revendiquons + substantif

-Nous voulons...

4. Tâche finale : en binômes, se servant du résumé, ils doivent rechercher des informations sur les thèmes suivants de la culture arabe :

Sujets :

-Cohabitation de langues

-Fanatisme religieux

-Avortement

-Mariage

-Voile noir (*hidjab*)

-Décennie Noire



Nous effectuerons la mise en commun des recherches à l'oral, lesquelles donneront lieu à un débat groupal sur les problématiques choisies.

Activité 2 : La femme algérienne dans le film *Papicha*

- ❖ Durée : 20 minutes
- ❖ Type d'activité : activité d'approfondissement
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les étudiants interprètent une scène authentique du film et réfléchissent à propos des problématiques proposées

Dans cet extrait du film (minute 00 :53-00 :59), nous allons contempler une scène dans laquelle plusieurs femmes voilées en noir font irruption dans l'université et affrontent les jeunes protagonistes qui s'amuse en dansant :

1. Pendant le premier visionnement, il faut repérer et prendre des notes à propos des reproches exprimés par ces femmes. Après, on fera la mise en commun.

2. Précédemment à la deuxième projection, nous débâtirons sur la problématique suivante : *quel est le rôle que l'université et les organismes éducatifs doivent avoir en défense des droits des femmes ?*



3. Débat final : l'objectif de cette tâche finale est de débattre sur l'interculturalité et de comparer les diverses formes d'intolérance dans les différentes sociétés. Nous poserons les questions, tenant compte de la possible présence d'élèves d'origine arabe qui portent le voile, par conséquent, il faut guider le débat de manière délicate et respectueuse.

Questions guide :

- Que pensez-vous à propos que les femmes portent le voile noir ?*
- Quelle est votre opinion à propos de ces autres symboles religieux ? Vous les connaissez ? vous en connaissez d'autres ?*
- Quelles autres formes d'intolérance existent dans notre société ?*
- Par quels moyens nous pouvons les combattre ?*
- Notre société est intolérante ? Et machiste ?*



L'objectif principal de cette tâche est de travailler la production orale réflexive et l'argumentation, sous la forme d'une table ronde. Pour le déroulement, nous allons organiser la classe en cercle, ainsi chaque étudiant peut partager son point de vue de manière plus proche de leurs copains. En outre, avec cette disposition de la salle de classe, les élèves se sentiront plus motivés pour intervenir dans la conversation. Le but est de créer un climat de participation active et dynamique. Avec cette activité, nous fermerons le cycle de séances autour du film *Papicha*.

Séance 7

La séance numéro 7 sera dédiée au dernier long-métrage choisi: *Atlantique* (2019), de la réalisatrice sénégalaise Mati Diop. En ce qui concerne les activités, dans cette séance nous travaillerons également avec des soutiens audiovisuels authentiques, comme la bande annonce du film ou une interview de la chaîne de télévision française *France 24h*. De cette manière, afin que les apprenants connaissent quelques repères à propos de la problématique du métrage, nous proposerons des activités qui ont pour objectif de travailler avec la compréhension et l'expression orale et écrite des apprenants, en mettant l'accent sur l'expression de leur opinion et leur point de vue critique sur des aspect socioculturels africains et sur la perspective de genre.

Activité 1 : Histoires instantanées

- ❖ Durée : 25 minutes
 - ❖ Type d'activité : activité d'introduction
 - ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les apprenants sont capables de rédiger un texte à partir de l'interprétation d'une image.
1. Pour commencer la séance, l'enseignant va projeter sur l'écran l'image suivante qui correspond à l'affiche officiel du film :



Afin de travailler avec le lexique lié au cinéma, les apprenants doivent faire des hypothèses à l'oral, à propos du genre cinématographique du film (il s'agit d'un documentaire, d'un film de science-fiction, etc.)

2. Le professeur fera visionner la vidéo de la bande annonce du film sans sons et sans sous-titres, afin de constater les hypothèses et afin de repérer les premières impressions des apprenants. Ensuite, de manière orale, toute la classe va faire des propositions à propos du sujet du film. L'objectif est de voir si les étudiants identifient l'évènement qui est au cœur du déroulement de l'histoire (l'exil des migrants africains). Le professeur écrira les mots et les idées de la classe au tableau, sous la forme d'une carte conceptuelle.
3. L'enseignant montrera une deuxième fois la bande annonce sans sons et sans sous-titres pour ne pas donner des pistes aux élèves. Les apprenants, en binôme, doivent essayer de rédiger une petite histoire en 2 minutes, en tant que synopsis du film et en intégrant les mots-clés que le professeur a antérieurement écrit au tableau, selon leurs hypothèses. Une fois rédigés, ils les liront à haute voix pour examiner les ressemblances et les différences et nous déciderons le choix d'un seul texte avec les contributions de tous les groupes, dans une activité d'interaction.
4. Pour finir, le professeur mettra la bande annonce une dernière fois, cette fois-ci avec du son et des sous-titres afin de vérifier si les histoires de apprenants ont quelque chose à avoir avec le contenu réel du métrage.

Lien à la bande annonce : https://youtu.be/7EhpO_C6bS4

Activité 2 : Interview avec Mati Diop

- ❖ Durée : 30 minutes
- ❖ Type d'activité : activité de renforcement
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les étudiants sont capables de comprendre une interview de radio authentique et de soustraire les messages principaux.

La séance continuera avec un extrait de l'interview de la chaîne de télévision française « France 24h » à la réalisatrice du film, Mati Diop. Les apprenants écouteront de la minute 8 :11 jusqu'à la minute 11 :07 afin de réfléchir sur les questions suivantes à l'oral:

Dans la première écoute, ils doivent essayer de répondre à ces questions :

- *À quelle figure de la société sénégalaise est vraiment consacré le film ?*

- *Avec quelle célèbre figure de la mythologie classique est comparée l'héroïne du film ? Ça vous rappelle d'autres films que vous avez vus ?*

Une fois répondues les questions, les étudiants doivent partager leurs réponses avec le professeur et l'ensemble de la classe. Ensuite, ils écouteront une deuxième fois l'interview afin de donner une réponse à cette problématique proposée par l'enseignant :

- *Quel préjugé existe-t-il selon la réalisatrice autour de la jeunesse sénégalaise ? Vous-pensez qu'il existe ce préjugé dans notre société ? Ce préjugé s'aggrave lors qu'on parle des femmes ? Pourquoi ?*

Au Sénégal, une grande partie des jeunes doivent traverser la mer afin de trouver une meilleure vie au-delà de l'océan. Ces jeunes sont vus comme des personnes préjugées par notre société, mais pourquoi ? L'objectif de cette question est d'initier un débat à propos des préjugés sur les jeunes africains en exil et de finalement de les comparer avec le rôle de la jeunesse dans notre société et sur les préjugés qu'ils existent aujourd'hui autour des jeunes. La classe va se regrouper dans un cercle le professeur guidera le débat. Deux élèves devront être les secrétaires et prendront des notes sur les arguments principaux des leurs camarades.

Lien à l'interview : https://youtu.be/NUTp_DOTJdk

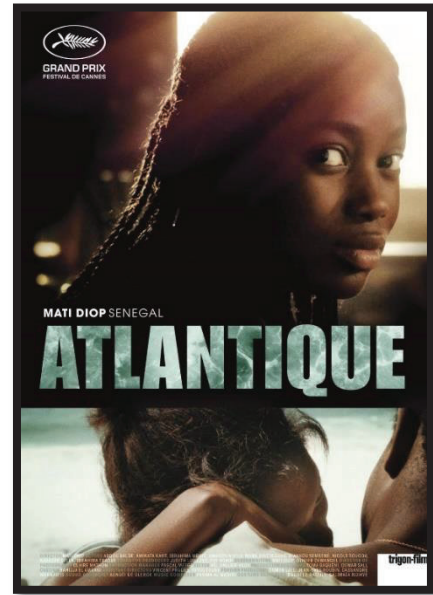
Activité 3 : Les réalisatrices à Cannes

- ❖ Durée : 30 minutes
- ❖ Type d'activité : activité d'approfondissement
- ❖ Critères d'évaluation spécifiques : les apprenants sont capables de rédiger un commentaire dans lequel ils expriment leur point de vue à propos d'une problématique.

Contextualisation : Mati Diop est jusqu'aujourd'hui la première femme noire réalisatrice qui a été en lice pour La Palme d'Or, le grand prix du festival de Cannes. L'enseignant va mettre un dernière fois l'extrait de l'interview, dans lequel, la réalisatrice s'exprime à propos de cet évènement (minute 12 : 13 jusqu'à la minute 14 :10). Ensuite, le professeur demandera aux élèves qui travaillent en binôme d'écrire le compte rendu de l'entretien avec les informations les plus pertinentes.

Dans l'interview, Mati Diop parle sur l'avenir des générations des jeunes réalisatrices migrantes et du cinéma africain des femmes en général. À partir de ses affirmations, l'enseignant proposera quelques questions afin de guider la rédaction du compte rendu des élèves :

- *Quelles sont les impressions de cette cinéaste sur l'avenir des pays francophones dans l'industrie cinématographique ?*
- *Vous partagez son opinion ?*
- *Pensez-vous que les femmes réalisatrices francophones sont en train d'occuper leur place dans ce milieu masculinisé ?*



À la fin de la séance, le professeur ramassera les comptes rendus pour les corriger en soulignant les erreurs et ensuite, il demandera à tous les binômes de corriger le compte rendu d'un autre couple de camarades et ils leur expliqueront les corrections réalisées. Finalement le professeur fera la correction définitive. L'objectif de ce type de correction est d'intégrer l'erreur dans l'apprentissage.

Séance 8

Dans le cadre de notre projet éducatif d'approche du cinéma francophone sous une optique de genre, nous avons proposé une série de tâches consolidées autour de trois long-métrages différents. Désormais, c'est le tour des apprenants d'approfondir dans le sujet de notre investigation. Cette avant-dernière séance sera dédiée à la mise en œuvre de la fin de notre projet de recherche : les apprenants doivent s'organiser en 3 groupes de 5 élèves afin de travailler sur la vie et la contribution au cinéma d'une réalisatrice francophone et sa production cinématographique : ces réalisatrices seront la cinéaste française Céline Sciamma, la réalisatrice turco-française Deniz Gamze Ergüven et la cinéaste magrébine Houda Benyamina. Ainsi, chaque groupe travaillera sur le parcours d'une femme francophone différente.

Le projet comptera avec deux parties ; une première partie d'organisation collaborative, recherche de documents, visionnement du film choisi, critique de la thématique, élaboration de la synopsis, etc ; et une deuxième, dans laquelle les apprenants doivent communiquer leurs résultats à travers un exposé orale d'une durée de 15 minutes maximum. Cette séance sera

complètement dédiée au travail libre par groupes dans la salle de classe. Les consignes du travail collaboratif sont les suivantes :

1. Élaboration d'une fiche technique créative à propos de la vie de la réalisatrice et son chef d'œuvre : les apprenants doivent élaborer une fiche technique dans laquelle, ils compléteront les données formelles de ce document, selon les recherches qu'ils aient effectué. Ils peuvent également ajouter des photos ou des collages. La fiche sera remise à l'enseignant dans la séance suivante.
2. Production orale et communication des recherches : chaque groupe doit organiser et exposer son travail en suivant la structure suivante :
 - Parler brièvement de la vie de la réalisatrice et de ses réussites professionnelles.
 - Analyser quels sont les sujets et les valeurs au centre de son œuvre cinématographique.
 - Brève conclusion à propos de l'intention de son œuvre, en la reliant à la question de la perspective de genre (de quelle manière la question de genre est traitée par la réalisatrice).

Séance finale

La dernière séance sera dédiée à la production orale des travaux réalisés afin de clôturer notre cycle cinématographique : les apprenants vont faire un exposé par groupes, d'environ 15 minutes afin de communiquer leurs résultats à l'ensemble de la salle de classe. Dès lors, l'enseignant aura l'option d'analyser comment les étudiants sont capables de se débrouiller à travers le développement de la classe inversée et il pourra vérifier si les apprenants de FLE ont retenu et amélioré les compétences requises dès le début des séances, telles que la compétence interculturelle et la compétence audiovisuelle, en plus des quatre compétences langagières.

Evaluation du projet

En ce qui concerne l'évaluation, nous qualifierons l'ensemble des séances selon les critères suivants. La note moyenne fera partie du 20% de la note finale de la matière de FLE.

Critère d'évaluation	Pourcentage
<i>Élaboration d'un fiche technique créative</i>	20 %
<i>Production orale du travail collaboratif</i>	20 %
<i>Participation et intérêt dans les activités réalisées en cours</i>	10 %
<i>Exécution des tâches de chaque séance.</i>	50 %

Conclusion

L'élaboration de ce travail de fin de Master m'a permis d'approfondir mes connaissances à propos des apports des femmes au septième art francophone et a ratifié l'idée qui, au début, m'avait poussée à réaliser ce mémoire : enseigner les langues étrangères depuis une optique de genre s'avère possible grâce aux ressources audiovisuelles telles que le cinéma. En effet, cet art qui se trouve en constante évolution, nous offre un large éventail d'alternatives afin d'en tirer profit dans le processus enseignement-apprentissage du français, en même temps qu'il nous permet d'intégrer dans l'éducation la compétence culturelle et la perspective de genre, d'une manière réaliste, transversale et pragmatique.

En établissant une comparaison entre mes recherches et la place réelle du support cinématographique en cours de FLE, pendant ma période de stage, j'ai pu constater que, de manière générale, la place que l'éducation secondaire accorde au contenu audiovisuel est très limitée, voire inexistante. Il en est de même pour la faible reconnaissance des éléments francophones et interculturels qui, bien qu'ils existent dans les programmes éducatifs, toute leur richesse culturelle n'est pas pleinement exploitée d'une manière réaliste et engagée avec les problématiques qui nous concernent de nos jours. Par conséquent, j'ai également pu réaffirmer mes hypothèses : le cinéma continue à être employé comme loisir pour remplir les séances du cours, au lieu d'être proposé avec des vraies fins de réflexion et d'éducation aux valeurs.

De la sorte, la motivation de cette recherche dès le début était de établir que le cinéma peut constituer l'un des supports éducatifs les plus attirants pour les apprenants de FLE, en même temps qu'il devient une source de valeurs sociales qui participent à la formation des élèves, en structurant ainsi une éducation plus inclusive, plus diverse et plus égalitaire. En effet, les propositions didactiques que j'ai développées vérifient ces hypothèses et démontrent qu'il s'avère possible de didactiser un outil comme le cinéma sans avoir le besoin d'occuper l'ensemble des heures de cours en visionnant le film entier, comme généralement on a l'habitude de faire dans le domaine éducatif. Par ailleurs, grâce à ce projet d'activités j'ai constaté que le travail avec les films ne doit pas strictement se limiter au renforcement de la compréhension orale, sinon que les apprenants peuvent développer d'autres compétences, pas nécessairement langagières, mais interdépendantes comme la compétence interculturelle ou l'éducation en valeurs comme l'égalité de genre, à travers diverses tâches qui promeuvent le partage d'opinions et la pensée critique des étudiants. Par ailleurs, en suscitant la curiosité des

élèves, nous pouvons attendre une réponse positive à notre invitation de regarder les films en entier chez eux.

En définitive, grâce à ce travail j'ai pu découvrir un domaine de recherche infiniment prolifique qui offre un énorme bagage culturel, dans lequel toutes les manifestations artistiques d'une culture trouvent leur place et que, certainement j'espère pouvoir appliquer un jour dans mes cours en tant que future enseignante. Par ailleurs j'ai pu également plonger dans la richesse qu'offre le monde du cinéma francophone réalisé et interprété par des femmes, une dimension que je ne concevais pleinement jusqu'à présent, mais que je continuerai à découvrir et à admirer, puisque l'éducation aux valeurs dans une approche transversale dans le système éducatif s'avère une nécessité et que les Objectifs pour un développement durable (ODD) exigent à tous les pays engagés de créer des politiques pour y réussir, notamment éducatives. Les professeurs doivent en être conscients et travailler en cours dans ce but.

Le cinéma ne se limite pas à un moyen de divertissement pour tuer le temps en cours de FLE, il éveille des émotions, il nous fait pleurer, rire, imaginer, réfléchir et développer un esprit critique à parts égales, et il doit faire partie de la vie des apprenants comme tout autre ressource culturelle et artistique.

Bibliographie

○ *Histoire du cinéma* :

- Abadie, C. (2019, janvier 13). *Quelle est la place des femmes dans le cinéma?* . Récupéré sur Road to Cinéma: <https://roadtocinema.paris/index.php/2019/01/13/quelle-est-la-place-des-femmes-dans-le-cinema/>
- Bastide, B. (2009). *Agnès Varda: le cinéma et au-delà*. Récupéré sur Presses universitaires de Rennes (OpenEdition Books): <https://books.openedition.org/pur/1774?lang=es>
- Bastide, B. (2019, août 27). *Cléo de 5 à 7 d'Agnès Varda*. Récupéré sur Centre national du cinéma et de l'image animée (CNC): https://www.cnc.fr/cinema/education-a-l-image/lyceens-et-apprentis-au-cinema/dossiers-pedagogiques/dossiers-maitre/cleo-de-5-a-7-dagnes-varda_1039049
- Blonde, D. (2017, novembre 26). Musidora, star du muet. *Autant En Emporte L'Histoire (France Inter)*. (S. Duncan, Intervieweur) Radio. Récupéré sur <https://www.franceinter.fr/emissions/autant-en-emporte-l-histoire/autant-en-emporte-l-histoire-26-novembre-2017>
- Festival de Cannes*. (2022). Récupéré sur Site Officiel : <https://www.festival-cannes.com/es/festival/>
- Green, P. B. (2020, 02 09). *Sé Natural: Alice Guy-Blaché*. Récupéré sur Radio y Televisión Española (RTVE): <https://www.rtve.es/play/videos/la-noche-tematica/se-natural-alice-guy-blache/5831950/>
- Meddour, M. (2020). *Fiction et Réalité*. Sound Cloud. Récupéré sur https://soundcloud.com/fiction-realite/conversation-avec-mounia-meddour-realisatrice-de-papicha?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing
- Meddour, M., Boutella, S., & Khoudri, L. (2019, octobre 09). *France Inter*. (L. Salamé, Intervieweur) Radio. Récupéré sur <https://youtu.be/PtJL4MHu1ZQ>
- Mérat, L., Boutit, E., Peyrard, S., & Schnabel, S. (Réalisateurs). (2022). *Les Effrontées: Le cinéma au féminin* [Film]. Récupéré sur <https://www.france.tv/france-2/les-effrontees-le-cinema-au-feminin/>

Meynard, M. (2022, mai 13). Quand les femmes secouent le cinéma. *France Inter*. (S. Devillers, Intervieweur) Radio France Inter. Récupéré sur <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/l-instant-m/l-instant-m-du-vendredi-13-mai-2022-6320315>

Rollet, B. (2017). *Femmes et cinéma, sois belle et tais-toi!* Éditions Belin.

Rollet, B. (2019). *Histoire du cinéma au féminin*. Récupéré sur Université Populaire des Images UPOPI: <https://upopi.ciclic.fr/apprendre/l-histoire-des-images/histoire-du-cinema-au-feminin>

○ **Perspective de genre :**

Boissinot, A., & Delvaux, B. (2021, septembre). *Les Valeus dans l'éducation*. Récupéré sur France Éducation international: <https://www.france-education-international.fr/document/ries-n87-introduction>

Cognigni, E., & Vecchi, S. (2018, juin 02). *Enseigner les langues-cultures dans une optique de genre, Recherches en didactique des langues et des cultures*. Récupéré sur OpenEdition Journals : <https://journals.openedition.org/rdlc/4103#tocto1n3>

Collectif 50/50. (2018). Récupéré sur <https://collectif5050.com/>

Gobierno de España. (2021). *Agenda 2030*. Récupéré sur Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030: <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>

Gouvernement du Canada. (2017, 06 07). *Intégration d'une perspective de genre*. Récupéré sur <https://www.international.gc.ca/world-monde/funding-financement/mainstream-integration.aspx?lang=fra>

ONU. (s.d.). *L'Agenda 2030 en France - Objectifs du Développement durable*. Récupéré sur Site de l'ONU de l'Agenda 2030: <https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/article/odd5-realiser-l-egalite-des-sexes-et-autonomiser-toutes-les-femmes-et-les>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017). *Guide pour l'égalité des genres dans les politiques et les pratiques de formation des enseignants*. Récupéré sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252829>

Sellier, G., & Rollet, B. (2019, mai 03). *Cinéma et genre en France : état des lieux*. Récupéré sur Clio. Femmes, Genre, Histoire (OpenEdition Journals): <http://journals.openedition.org/clio/1533>

○ **Didactique du cinéma et enseignement de FLE:**

Conseil de l'Europe . (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* . Récupéré sur https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Dictionnaire Larousse. (s.d.). Récupéré sur LAROUSSE: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/f%C3%A9minin/33208>

Hameau, F. (2014). *Le cinéma en classe de FLE: la formation de l'esprit critique des apprenants de FLE par le cinéma*. Université d'Angers. Récupéré sur <https://dune.univ-angers.fr/fichiers/20091555/20142MDLA2598/fichier/2598F.pdf>

LOMLOE. (2020, décembre 30). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Récupéré sur Boletín Oficial del Estado: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Rosen, É. (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. (N° 45). CLE International.

Torres, J.-C. (2015, avril). *Enseigner les valeurs : conditions pour une éducation morale dans les EPLE*. Récupéré sur CAIRN. INFO Matières à réflexion: <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2015-4-page-77.htm>

○ **Francophonie:**

Diop, M. (2019, septembre 30). La traversée de Mati Diop. *Boomerang*. (A. Trapenard, Intervieweur) Radio. France Inter. Récupéré sur <https://www.franceinter.fr/emissions/boomerang/boomerang-30-septembre-2019>

Dongmo, S., & Africiné, D. (s.d.). *Afrique francophone : zoom sur les réalisatrices*. Récupéré sur Le site cinéma et images de la Francophonie (Organisation international de la Francophonie): <https://www.imagesfrancophones.org/actualites/afrique-francophone-zoom-sur-les-realisatrices-47>

Jouaret, M. (2021, janvier 03). *L'Algérie « post-décennie noire » : de l'imposition de l'impunité à la revendication d'une justice transitionnelle*. Récupéré sur OpenEdition Journals : L'Algérie « post-décennie noire » : de l'imposition de l'impunité à la revendication d'une justice transitionnelle

La Francophonie au 75e Festival de Cannes. (2022). Récupéré sur Organisation internationale de la Francophonie (OIF): <https://www.francophonie.org/la-francophonie-au-75e-festival-de-cannes-2210>

Organisation Internationale de la Francophonie. (s.d.). Récupéré sur OIF: <https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754>

Programme Audiovisuel. (s.d.). Récupéré sur Organisation internationale de la Francophonie: <https://www.francophonie.org/audiovisuel-55>

Filmographie

Diop, M. (Réalisateur). (2019). *Atlantique* [Film]. Sénégal, France.

Meddour, M. (Réalisateur). (2019). *Papicha* [Film]. Algérie, France, Belgique et Qatar .

Varda, A. (Réalisateur). (1962). *Cléo de 5 à 7* [Film]. France.

Annexes :

1 Fiche technique du film : « CLÉO DE 5 À 7 »



Année : 1962

Pays : France

Durée : 1h 30

Genre : Drame

Réalisatrice : Agnès Varda

Production : Rome Paris Films

Musique : Michel LEGRAND

Directeur de photographie : Jean RABIER

Montage : Janine VERNEAU, Pascale LA VERRIÈRE

Interprètes : Corinne MARCHAND (Cléo), Antoine BOURSEILLER (Antoine), Dominique DAVRAY (Angèle), Dorothee BLANK (Dorothee), Michel LEGRAND (Bob, le pianiste), Jose Luis DE VILLALONGA (l'amant), Loye PAYEN (Irma, la cartomancienne), Lucienne MARCHAND (la conductrice du taxi), Serge KORBER (le parolier), Robert POSTEC (le docteur)...

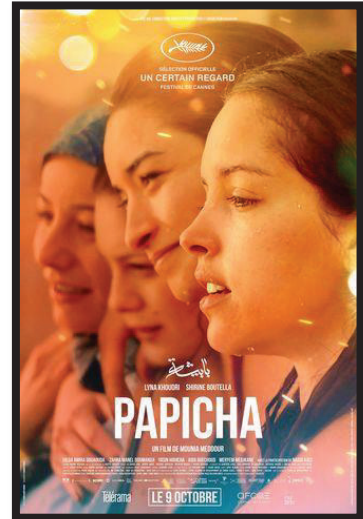
Prix : Prix Méliès 1962/ Nominé à La Palme d'Or à Cannes (1962)

SYNOPSIS

Cléo est une jeune et belle chanteuse à succès qu'attend impatiemment les résultats d'analyses médicales. Le film commence avec la visite de Cléo à une cartomancienne qui présage la mort de la protagoniste et qui par conséquent, augmente l'angoisse de son attente. En essayant de s'évader de ses pensées négatives, la jeune chanteuse déambule parmi des divers scénarios de la ville de Paris, tandis qu'elle réfléchit sur la futilité de la vie en compagnie de plusieurs personnages. À la fin de son randonnée, Cléo rencontre Antoine, un soldat en permission qui va partir en Algérie et avec qui, finalement, elle affrontera ses résultats médicaux, après lui confier ses plus profondes inquiétudes personnelles.

2 Fiche technique du film :

« PAPICHA »



Année : 2019

Pays : Algérie, France, Belgique, Qatar

Langues : français, arabe

Durée : 1 h 48m

Genre : Drame (Long-métrage)

Réalisatrice : Mounia Meddour

Scénario : Fadette Drouard, Mounia Meddour

Production : Patrick André, Xavier Gens, Grégoire Gensollen, Belkacem Hadjadj, Mounia Meddour.

Musique : Robin Coudert

Directeur de photographie : Léo Lefèvre

Montage : Damien Keyeux

Interprètes : Lyna Khoudri, Amira Hilda Douaouda, Shirine Boutella, Yasin Houicha, Zahra Manel Doumandji, Meriem Medjkrane, Nadia Kaci...

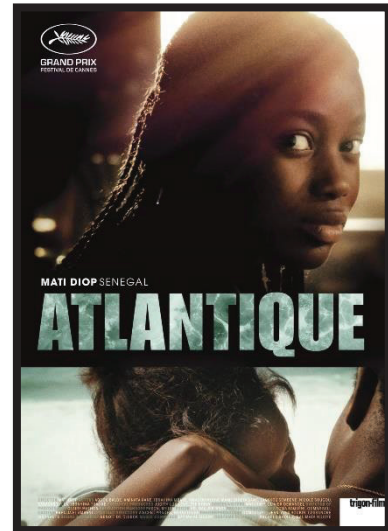
Prix : Festival de Cannes 2019 : Un Certain regard (Section Officielle), Prix César 2019 : meilleur premier film, meilleure espoir féminin (Lyna Khoudri) et Prix Alice Guy, Festival de Valladolid (Seminci) : Meilleure nouvelle réalisatrice et Prix du public.

SYNOPSIS

L'action se situe en Alger des années 90, pendant la décennie noire de la guerre civile algérienne. Nedjma est une étudiante universitaire qui rêve d'être une styliste de renom, mais pendant qu'elle se bat pour son rêve, elle vend secrètement ses créations aux jeunes algériennes. En s'opposant à la situation d'oppression politique du pays, Nedjma décide de se révéler contre cette injustice sociale en organisant un défilé de mode clandestin afin de montrer son refus envers les codes vestimentaires du voile noir imposés aux femmes.

3 Fiche technique du film :

« ATLANTIQUE »



Année : 2019

Pays : Sénégal, France

Durée : 1h 45m

Genre : Drame/ fiction (Long-métrage)

Réalisatrice : Mati Diop

Scénario: Mati Diop, Olivier Demangel

Production : Pascal Metge, Judith Lou Lévy, Ève robin

Coproduction : Sénégal- France-Bélgique ; Cinekap, Frakas Productions, Les Films du Bal

Musique : Fatima Al Qadiri

Directeur de photographie : Claire Mathon

Montage : Aël Dallier-Vega

Interprètes : Mame Binta Sane, Babacar Sylla, Amadou Mbow, Ibrahima Mbaye, Abdou Balde, Aminata Kane, Diankou Sembene, Nicole Sougou...

Prix : Grand Prix du Jury du Festival de Cannes (2019), Prix du meilleur premier film à New York (Circle de Critiques, 2019).

SYNOPSIS

Dans les rues de la périphérie de Dakar, les jeunes sénégalais se voient forcés à franchir l'Océan Atlantique pour partir en Europe, afin d' y trouver un avenir prospère pour leurs familles. Ada est l'une de ces jeunes femmes sénégalaises qui doit attendre l'arrivé de son amour, Souleiman. Dans le courant de son impatiente attente, la famille d'Ada signe son mariage avec un jeun riche et puissant du pays, cependant, ce dont personne n'est conscient est que la charme de l'amour qu'Ada éprouve pour son amant peut traverser les frontières d'un océan si immense que l'Océan Atlantique.