

---

# Universidad de Valladolid

## TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y  
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS:  
ESPECIALIDAD FRANCÉS

LE CINÉMA COMME APPLICATION DIDACTIQUE EN COURS DE FLE. LANGUE,  
CULTURE ET DIVERTISSEMENT.

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA FRANCESA Y ALEMANA

Arya MUÑOZ ARAGÓN

Tutora: Beatriz Coca Méndez

Curso 2024/2025

## **Agradecimientos:**

Quiero expresar mis agradecimientos a cuantas personas han hecho que este año haya sido más fácil y llevadero.

A mi madre, Merce. Gracias por tu fuerza diaria, por tu capacidad de superación, por aprender cada día y, sobre todo, por esas comidas, que, alejadas de lo puramente culinario, han sido una terapia emocional.

A mi padre, Pablo. Gracias por haberme animado, hace ya más de diez años, a matricularme en francés en la EOI. ¡Y mira hasta dónde ha llegado la *francesita*! Sin duda, tu fuerza y tu guía han sido indiscutibles en esta andadura.

A mi abuela Maruja por ser un pilar de apoyo incondicional. Sé que te hace muy feliz verme conseguir cada logro, por pequeño que sea, ya que tú no tuviste la oportunidad.

A mi hermana Alba por ser mi compañera de vida, mi mejor amiga y por entenderme solo con una mirada. Gracias por todo.

A María, a Palu y a Parche.

También quiero agradecer a mi tutora Beatriz Coca, así como al resto de profesores del Departamento de francés por sus conocimientos, paciencia, cercanía y buen humor, que han sido clave para poder concluir esta etapa.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>1. Introduction</b>	<b>p. 3</b>
<b>1.1. Justification</b>	<b>p.3</b>
<b>1.2. Objectifs de la recherche</b>	<b>p.4</b>
<b>2. Le cadre légal</b>	<b>p.4</b>
<b>2.1 État actuel de la question</b>	<b>p.7</b>
<b>2.2 Problèmes possibles et leurs solutions possibles</b>	<b>p.8</b>
<b>3. Cadre théorique</b>	<b>p.10</b>
<b>3.1. Le cinéma comme outil éducatif</b>	<b>p.10</b>
<b>3.2 Qu'est-ce que c'est la culture et sa relation avec la langue</b>	<b>p.11</b>
<b>3.3 Le Cinéma et d'autres ressources pédagogiques</b>	<b>p.13</b>
<b>3.4 L'importance du matériel authentique</b>	<b>p.14</b>
<b>4. Proposition d'Unité Didactique</b>	<b>p.15</b>
<b>4.1 Introduction</b>	<b>p.15</b>
<b>4.2 Justification</b>	<b>p.16</b>
<b>4.3 Évaluation</b>	<b>p.17</b>
<b>4.4 Sélection des films</b>	<b>p.18</b>
<b>5 Unité Didactique</b>	<b>p.19</b>
<b>6. Résultats et discussion</b>	<b>p.36</b>
<b>7. Conclusions</b>	<b>p.42</b>
<b>8. Références bibliographiques</b>	<b>p.44</b>
<b>9. Législation consultée</b>	<b>p.45</b>
<b>10. Annexes</b>	<b>p.46</b>

## Résumé

L'utilisation du cinéma comme ressource didactique dans l'enseignement des langues étrangères permet d'intégrer de manière efficace les compétences linguistiques, communicatives et culturelles en classe. Les étudiants peuvent être exposés et confrontés à des contextes réels de communication, par le biais des matériaux audiovisuels authentiques ; ceux-ci sont susceptibles de nourrir une motivation et une participation plus active de leur part.

Par ailleurs, la mise en œuvre d'une Unité Didactique met en évidence la valeur du cinéma dans un environnement éducatif multiculturel et ce qui contribue, donc, à améliorer la compréhension orale. Les tâches faites en cours de FLE, en poursuivant l'intériorisation et la maîtrise de la compétence plurilingue, doivent souscrire impérativement les lois en vigueur du système éducatif espagnol.

**Mots-clés :** Cinéma, Culture, Compétences linguistiques, Enseignement, FLE.

## Resumen

El uso del cine como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras permite integrar de manera eficaz las competencias lingüísticas, comunicativas y culturales en clase. Los estudiantes son expuestos a contextos reales de comunicación, a través de materiales audiovisuales auténticos; estos pueden fomentar una motivación y una participación más activa por su parte.

Además, la implementación de una unidad didáctica pone de manifiesto el valor del cine en un entorno educativo multicultural, lo que contribuye, por lo tanto, a mejorar la comprensión oral. Las tareas realizadas en el marco de los cursos de FLE, al perseguir la interiorización y el dominio de la competencia plurilingüe, deben obligatoriamente respetar las leyes vigentes del sistema educativo español.

**Palabras clave:** Cine, Cultura, Competencias lingüísticas, Educación, FLE.

# **1. Introduction**

## **1.1. Justification**

À l'heure actuelle, nous vivons dans une société mondialisée et l'usage des langues étrangères devient essentielle pour la communication entre les individus. Grâce à ces langues, les personnes peuvent s'enrichir aussi bien dans le plan culturel que sociologique, c'est ainsi que la maîtrise des langues devient un outil très important dans les domaines divers de notre vie. Au-delà de cet apport individuel, les langues contribuent à l'enrichissement personnel ainsi que dans le domaine socioculturel ; dans la sphère de l'intimité, les langues s'avèrent un vecteur indispensable d'empathie pour la communication et l'échange, sans négliger la dose exigée à l'esprit critique.

Dans ce Mémoire de Master<sup>1</sup>, nous allons explorer l'enrichissement que le cinéma peut apporter à l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le français. En effet, le cinéma est un type d'art multisensoriel qui reflète la culture d'une langue autre, et dans le domaine de l'enseignement, le potentiel communicatif socioculturel s'avère indéniable, puisqu'il devient une sorte de kaléidoscope visuel, linguistique et culturel. De ce point de vue, l'enseignement d'une langue étrangère est axé sur la communication, sans oublier les compétences traditionnelles — expression orale et écrite et compréhension orale et écrite —. Pour cette raison, les dynamiques proposées aux élèves qui apprennent une langue étrangère — en l'occurrence le FLE — s'inscrivent toujours dans un contexte culturel, dans l'espoir d'améliorer la maîtrise de l'élève dans ce domaine.

Selon la réglementation espagnole en vigueur concernant l'éducation secondaire, l'interculturalité doit être l'un des contenus obligatoires dans le cours de langue étrangère. Pour cette raison, le cinéma devient une très ressource plus que convenable dans l'apprentissage d'une langue étrangère ; en effet, l'immersion et la motivation sont des éléments clés dans le contexte éducatif, c'est pourquoi l'utilisation de films dans la langue étrangère d'étude — dans notre cas le FLE — est susceptible d'enrichir les différentes compétences, ainsi que la connaissance de la diversité culturelle du monde francophone.

Comme on l'a déjà remarqué, le cinéma contribue également à améliorer la production orale : phonétique et d'expression. En visionnant des films en version originale, les élèves sont introduits à une immersion linguistique sans avoir besoin de quitter la salle de classe. Les élèves sont ainsi exposés à un langage authentique et réel, selon les différents niveaux de langue et le

---

<sup>1</sup> Désormais, il sera désigné TFM.

registre familier ou colloquial nourri d'idiomatices, parfois difficiles à difficiles à trouver dans les manuels scolaires. Du point de vue phonétique, ces documents visuels sont ancrés dans la société et doivent, donc, refléter des accents variés et, par conséquent, des prononciations et des intonations émotionnelles, ce qui leur permettra également de développer une compréhension auditive plus fine. Enfin, le support visuel contribue aussi à développer le raisonnement logique et la déduction langagière de certains mots inconnus.

## **1.2. Objectifs de la recherche**

Ce TFM se propose de mettre en relief les avantages du cinéma comme ressource pédagogique dans les diverses dynamiques en classe. En effet, le cinéma peut amener les élèves à apprendre la langue étrangère d'une manière différente, plus dynamique et polyvalente. Dans cette perspective actancielle, il est également conseillé d'explorer les bases théoriques qui inspirent cette façon de travailler : d'abord une approche théorique pour passer après à la pratique.

Sous cette perspective pratique, l'Unité Didactique a été menée à terme dans un établissement d'enseignement secondaire — IES Ribera de Castilla —. Les observations et remarques à propos de cette Unité Didactique permettront de vérifier et de constater si les objectifs ont été bel et bien atteints. Dans le cas contraire, il sera conseillé de mettre en marche de nouvelles stratégies, dans l'espoir de contribuer à la maîtrise langagière et communicative des élèves. De plus, il faut tenir compte de l'utilisation de matériaux authentiques et, dans le cas des films choisis, le cinéma n'a pas été initialement conçu comme matériel didactique, mais comme un support adapté.

## **2. Le cadre légal**

La Loi Organique 3/2020, du 29 décembre, pour l'Éducation, connue sous le nom de LOMLOE, constitue le principal référent législatif du système éducatif espagnol à l'heure actuelle. Cette loi, qui se fait écho partiellement la précédente LOMCE, introduit une approche renouvelée dans l'enseignement des langues étrangères, soulignant leur rôle en tant qu'outil pour la compréhension interculturelle et le développement personnel et social des élèves. Ce seront celles-ci et les suivantes citées dans lesquelles s'inscrira l'Unité Didactique proposée.

Le développement curriculaire de la LOMLOE se concrétise dans le Décret Royal 217/2022, du 29 mars, par lequel sont établis l'organisation et les enseignements minimaux du secondaire. En particulier, concernant la deuxième langue étrangère, il est dit :

La oferta de la materia de Segunda Lengua Extranjera contribuye de forma directa a la mejora de las destrezas lingüísticas, plurilingües e interculturales del alumnado. La dimensión comunicativa compuesta por las dos primeras ayuda a desarrollar las capacidades vinculadas con el lenguaje y la comunicación y favorece el enriquecimiento de su repertorio lingüístico. La dimensión intercultural engloba los aspectos históricos y culturales que permiten conocer, valorar y respetar la diversidad tanto lingüística como cultural. Ambas dimensiones, la comunicativa y la intercultural, contribuyen a que el alumnado pueda ejercer una ciudadanía independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática.<sup>2</sup> (Décret Royal 217/2022, 2022 : 165)

Cet aspect revêt une importance particulière dans le cadre d'une Unité Didactique sur le cinéma français, où le composant culturel est inhérent à l'apprentissage linguistique.

Après avoir établi les bases, il incombe à la Communauté de Castille-et-León de définir le curriculum de l'Éducation Secondaire Obligatoire (ESO) et du Baccalauréat pour la prochaine application dans les centres de cette communauté, en adaptant les directives nationales aux particularités de la région, en incorporant des spécificités méthodologiques et organisationnelles propres. En ce moment, nous nous inscrivons dans les décrets 39/2022 et 40/2022, qui correspondent respectivement à l'ESO et au Baccalauréat. Ces derniers dérivent directement de la loi et organisent le curriculum autour de compétences clés, intégrant de manière transversale l'apprentissage des langues étrangères. À partir de maintenant, nous nous concentrerons principalement sur le décret 39/2022 puisque l'Unité Didactique proposée par la suite serait réalisée en quatrième année de l'ESO. Ainsi, des objectifs clairement liés à l'étude du cinéma en tant que ressource pédagogique sont établis :

Compétence 1: « Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas. »<sup>3</sup> La première étape de toute communication linguistique est la compréhension du message.

---

<sup>2</sup> Voici notre traduction proposée : « L'offre de la matière de Deuxième Langue Étrangère contribue de manière directe à l'amélioration des compétences linguistiques, plurilingues et interculturelles des élèves. La dimension communicative composée par les deux premières, aide à développer les capacités liées au langage et à la communication et favorise l'enrichissement de leur répertoire linguistique. La dimension interculturelle englobe les aspects historiques et culturels qui permettent de connaître, de valoriser et de respecter la diversité tant linguistique que culturelle. Les deux dimensions, communicative et interculturelle, contribuent à ce que les élèves puissent exercer une citoyenneté indépendante, active et engagée dans une société démocratique. »

<sup>3</sup> Voici notre traduction proposée : « Comprendre et interpréter le sens général et les détails les plus pertinents de textes exprimés de manière claire et dans la langue standard, en recherchant des sources fiables et en utilisant des stratégies telles que l'inférence de significations, pour répondre à des besoins communicatifs concrets. »

Compétence 2: « Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.»<sup>4</sup> Cette compétence justifie des activités telles que la rédaction de critiques cinématographiques ou la simulation d'interviews d'acteurs, où les étudiants doivent appliquer des structures grammaticales et un lexique spécifique dans des contextes réels.

Compétence 6: « Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales. »<sup>5</sup> Le cinéma — expression artistique et reflet de la société — devient une ressource idéale pour travailler cette compétence, permettant d'analyser des thèmes tels que l'identité francophone, la migration ou l'histoire récente de la France.

Dans l'Annexe II.A de la loi, dédiée aux principes méthodologiques de l'étape, le décret autonome introduit une plus grande flexibilité curriculaire, permettant aux établissements éducatifs de concevoir des projets interdisciplinaires reliant différents domaines de connaissance. Cette flexibilité est particulièrement utile pour une Unité Didactique sur le cinéma, car elle facilite l'intégration des contenus de français, d'histoire et d'éducation artistique, enrichissant ainsi l'apprentissage axé sur les compétences.

Le décret autonome souligne la nécessité d'employer des méthodologies actives et des contextes réels d'apprentissage, ce qui, dans une unité sur le cinéma, pourrait se traduire par l'utilisation de l'Apprentissage basé sur les projets (ABP), l'utilisation d'une approche communicative ou l'emploi des TIC. De plus, cette loi encourage les stratégies personnalisées afin qu'elles puissent être adaptées à chaque individu et à ses conditions dans le but d'améliorer l'intégration et l'apprentissage.

---

<sup>4</sup> Voici notre traduction proposée : « Produire des textes originaux, de longueur moyenne, simples et avec une organisation claire, en utilisant des stratégies telles que la planification, la compensation ou l'autoréparation, pour exprimer de manière créative, adéquate et cohérente des messages pertinents et répondre à des objectifs communicatifs concrets. »

<sup>5</sup> Voici notre traduction proposée : « Évaluer de manière critique et s'adapter à la diversité linguistique, culturelle et artistique à partir de la langue étrangère, en identifiant et en partageant les similitudes et les différences entre les langues et les cultures, afin d'agir de manière empathique et respectueuse dans des situations interculturelles. »

## 2.1 État actuel de la question

Comme on l'a déjà remarqué, l'enseignement des langues étrangères a évolué vers une approche destinée à la communication entre individus, s'éloignant ainsi des méthodes plus traditionnelles basées sur la mémorisation des structures linguistiques. Par conséquent, cette évolution a encouragé l'intégration de la culture comme un élément transversal, non seulement dans l'apprentissage des langues étrangères mais en général. Un exemple clair est l'incorporation en classe d'œuvres au format bande dessinée (BD), qui reflète l'importance de relier les contenus linguistiques de la matière aux manifestations culturelles contemporaines.

Le cinéma s'est également consolidé comme une ressource pédagogique de grande valeur en cours de langue, en raison de son caractère multidimensionnel, car c'est un format qui favorise aussi l'empathie, le débat critique et l'immersion dans des contextes socio-communicatifs réels. Le cinéma a la capacité d'intégrer le son, l'image et la narration, ce qui lui rend un outil très dynamique dans le processus d'apprentissage, puisqu'il est le complément d'autres formats plus traditionnels comme les livres.

Le cinéma comme support pédagogique inspire certaines questions : dans quelle mesure et de quelle façon le cinéma a été incorporé dans les cours de langue étrangère ? Nous pouvons constater que le support cinématographique a été beaucoup plus utilisé dans le cours de langue au cours des années 20 de notre siècle. Cela se doit sans doute à plusieurs facteurs : tout d'abord, c'est le cadre normatif éducatif, car la Loi organique LOMLOE met l'accent sur les approches par compétences et l'importance des contextes réels lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui a favorisé l'utilisation de matériaux audiovisuels afin de montrer des exemples en contexte. Ensuite, la consolidation de cette approche communicative par le biais du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), qui priorise précisément la compréhension interculturelle et les compétences multimodales. Enfin, un autre facteur serait la numérisation progressive des salles de classe avec des initiatives comme *Educa en Digital*, dans l'espoir de promouvoir la transformation technologique de l'éducation en Espagne, facilitant ainsi des plateformes comme *Aulafilm*, qui fournit un catalogue de films européens pour promouvoir le cinéma comme ressource éducative.

En effet, ces facteurs ont favorisé la consolidation de diverses tendances pédagogiques qui sont employées dans les établissements scolaires. Parmi elles, nous pouvons souligner : 1 une inclusion progressive de la projection de films en langue étrangère en classe ; 2 un accent renforcé sur la compétence interculturelle en tirant parti du potentiel du cinéma pour travailler

les stéréotypes et aborder la diversité culturelle, particulièrement, présente aussi à l'école qu'au lycée ; et 3 une participation plus active à des initiatives ou des projets cinématographiques extracurriculaires. Un exemple de cette dernière est constitué par les lycées publics de Valladolid, dont les élèves — accompagnés par les professeurs — assistent chaque année à la Semaine Internationale du Film de Valladolid (SEMINCI) pour regarder des films en version originale française ; une activité qui assemble l'apprentissage linguistique et l'immersion dans des contextes culturels authentiques.

Il est vrai et certain que le cinéma comme support linguistique est de plus en plus fréquent dans le cours de FLE, bien que son usage ne cache pas d'autres contraintes technologiques.

## **2.2 Problèmes possibles et leurs solutions possibles**

L'incorporation du support cinématographique dans les cours de FLE offre de grands avantages pour les élèves et les professeurs. Cependant, comme on l'a déjà remarqué, il est question d'un support didactique soumis à des facteurs qui dépassent leur rôle pédagogique par les interférences techniques, technologiques ou logistiques... Tout d'abord, nous pouvons être confrontés à des problèmes liés à la connectivité ou à des problèmes techniques, tels que la disponibilité des équipements technologiques, car les établissements scolaires ne disposent pas de projecteurs dans chaque salle de classe, d'écrans de qualité ou de systèmes de son adapté au type de salle. Par ailleurs, nous pouvons rencontrer certaines difficultés concernant la connectivité : l'accès à Internet ou à des différentes plateformes de streaming comme *Aulafilm*, en raison d'un manque ou d'un retard de licence. Enfin, dans la dynamique des problèmes de connectivité, les droits d'auteurs et de protection des films ne sont pas à négliger, car l'usage des liens sur Internet peut porter préjudice sur la propriété intellectuelle si les exceptions éducatives ne sont pas respectées — conformément à l'article 32.3 de la Loi 21/2014, du 4 novembre, qui modifie le texte refondu de la Loi sur la Propriété Intellectuelle, approuvé par le Décret Royal Légitatif 1/1996, du 12 avril, et la Loi 1/2000, du 7 janvier, de Procédure Civile —.

Dans un domaine moins technique, la sélection des documents visuels pose également d'autres problèmes, qui dépassent le technique. Or, le choix pédagogique doit se faire écho des difficultés langagières, d'expression, même des accents, voire des dialogues trop rapides ou d'un contenu culturellement complexe et éloigné, ce qui peut décourager les étudiants. En ce qui concerne les barrières pédagogiques, nous pouvons également rencontrer un manque de

temps scolaire, très fréquent dans tous les cours, car la projection et l'exploitation didactique d'un film demande plusieurs séances de la matière, ce qui peut entrer en conflit avec la planification académique serrée — surtout dans les cours plus avancés —. Enfin, parmi ces difficultés, nous trouvons l'approche superficielle, dans la projection d'un film dépourvue des activités préalables ou postérieures telles que l'analyse, le débat ou la compréhension orale, qui réduisent l'impact éducatif de la projection.

Une résistance institutionnelle ou enseignante peut exister. Ici, nous pourrions inclure quelque chose de très courant, à savoir le préjugé selon lequel le cinéma n'est qu'un élément de pur divertissement, et certains conseils d'administration ou professeurs peuvent le sous-estimer par rapport à d'autres méthodes plus traditionnelles. De plus, dans ce domaine, nous pouvons également faire face à un manque de formation des enseignants, car de nombreux professeurs n'ont pas reçu la formation convenable ni n'ont eu l'opportunité de développer l'*« alphabétisation audiovisuelle »*, pour pouvoir créer et élaborer des activités liées au cinéma, telles que l'analyse de scènes ou d'affiches, le sous-titrage créatif, la dissociation image et son, etc.

Une autre barrière réside dans les difficultés que les élèves peuvent rencontrer. Certains exemples plus pertinents peuvent être un niveau linguistique insuffisant, car les étudiants, ayant une faible maîtrise de la langue étrangère, peuvent se sentir frustrés si le film n'est pas adapté à leur niveau de compétence linguistique — en raison de l'absence de sous-titrage—. De même, il est convenable de considérer une fracture numérique probable en classe, car tous les élèves n'ont pas accès à des ressources externes telles que des plateformes en ligne pour travailler en dehors de la classe. Enfin, il est fondamental de prendre en compte le format dans lequel nous allons présenter le film, en tenant compte du fait que les nouvelles générations sont habituées à des contenus très courts — comme *TikTok* ou *YouTube Shorts* — ou même à la consommation simultanée de plusieurs vidéos différentes, ce qui pourrait générer une certaine résistance face aux longs-métrages.

Finalement, le contenu de certains aspects socioculturels sont susceptibles de devenir problématiques ou sensibles, du fait de leur contenu, leur intentionnalité et même de leur usage du français urbain et argotique. De ce point de vue, le rôle médiateur du professeur s'avère fondamentale.

Or, la sélection du contenu cinématographique est plus que nécessaire ; dans le cas contraire, nous pouvons nous retrouver avec des films avec des contenus inappropriés, tels que

des scènes de violence, d'une discrimination offensive ou d'un langage agressif. En ce sens, il serait convenable de tenir compte du décalage qui peut s'établir entre l'émetteur — le film — et les récepteurs — les élèves —, puisqu'un film quelconque peut présenter certains contenus socioculturels très éloignés de la mentalité des jeunes lycéens espagnols. D'une part, le visionnage des films, qui remettent en question ces préjugés, peut contribuer à les adoucir chez les élèves. Et d'autre part, si le choix de certains films renforce des stéréotypes sur certains pays francophones, loin de les réduire, cela pourrait les perpétuer et même les renforcer.

Enfin, certaines solutions possibles à ces problématiques pourraient commencer par : consolider la formation des enseignants dans des ateliers sur le cinéma et l'apprentissage avec des cours de mise à jour méthodologique ; utiliser des extraits courts axées sur des objectifs spécifiques et adaptés au temps établi pour les cours; promouvoir l'utilisation des plateformes éducatives avec des licences légales ou de longs métrages du domaine public ; concevoir des unités didactiques avec des activités structurées pour une meilleure compréhension orale. Tout cela doit être fait dans l'espoir d'encourager le travail entre les élèves afin qu'ils interagissent entre eux, fassent des débats, découvrent la culture de l'autre, etc.

### **3. Cadre théorique**

#### **3.1. Le cinéma comme outil éducatif.**

Le cinéma, en tant que format artistique de diffusion, a énormément changé au fil du temps. Le 7<sup>e</sup> Art, lors de son apparition en 1895, était loin d'être conçu comme support pédagogique, puisque son apparition se devait plutôt aux nouveaux loisirs demandés par la société du début du XX<sup>e</sup> siècle et, plus précisément, dans les Paris des années 20.

Le temps est passé et le loisir cinématographique a bien gagné la sphère sociale et, par conséquent, l'enseignement. À l'heure actuelle, le cinéma est devenu, entre autres, un support pédagogique en raison de son accessibilité aux supports médiatiques. En effet, le fait de se servir du matériel audiovisuel a contribué à son usage didactique à grands pas. Cela permet aux étudiants d'une langue étrangère — de manière individuelle ou réglementée dans un établissement secondaire — de regarder des films plusieurs fois, ce qui contribue à l'appréciation de certains détails aussi bien linguistiques que culturels... À ce moment-là, nous pouvons souscrire cette remarque de Celia Carracedo : « Con un solo fragmento posiblemente estaremos ofreciendo un hecho artístico, un acto de habla, un contexto, una descripción cultural,

un ejemplo del sistema gramatical, fonético y pragmático. »<sup>6</sup> (Carracedo, 2009 : 229). Cette affirmation porte à réfléchir sur les avantages du cinéma comme support ludique et pédagogique, puisque ce support audio-visuel est susceptible de motiver l'apprentissage sociolinguistique des apprenants et, donc, stimuler son processus d'apprentissage. Nous concevons le cinéma comme vecteur de communication dans un contexte en situation, dans laquelle les dialogues ont été choisis dans le but des objectifs langagiers et socioculturels.

Depuis les années 80, l'acquisition langagière a été conçue comme un horizon, qui dépasse la transmission normative des règles grammaticales en FLE, alors qu'elle vise à la formation de l'élève dans le but constituer son identité dans une société diverse. À ce stade, il est convenable de souligner les remarques de Fong concernant l'enseignement par le biais du cinéma : « l'enseignement d'une langue étrangère, la langue et la culture sont deux éléments complètement indissociables et doivent être enseignés de manière intégrée ». (Fong et al. 2018 : 257). De ce point de vue, les films se nourrissent de références culturelles, historiques, linguistiques, musicales... et c'est dans ces domaines qu'il sera convenable de les mettre en pratique en cours de FLE. À cet égard, nous devons souligner ce que dit Lopez-Gallardo :

Ya que [el cine] permite comprender las semejanzas y las diferencias entre la cultura propia y la representada en la película. Este muestra aspectos cotidianos de la vida diaria, desde los objetos característicos (ropa, vivienda, comidas) hasta las costumbres, los hábitos, las celebraciones, los rituales, etc.<sup>7</sup> (López-Gallardo, 2014 : 14 *apud*. Álvarez Gil)

### **3.2 Qu'est-ce que c'est la culture et sa relation avec la langue**

La culture est un concept qui est parfois compliqué à déterminer, c'est pourquoi elle a évolué au fil des siècles. Selon la Real Academia Española, l'une des acceptations de la culture est « Conjunto de modos de vida, conocimientos y grado de desarrollo de una época o de un grupo. »<sup>8</sup> et selon l'Académie française :

Ensemble des acquis littéraires, artistiques, artisanaux, techniques, scientifiques, des mœurs, des lois, des institutions, des coutumes, des traditions, des modes de pensée et de vie, des comportements et usages de toute nature, des rites, des mythes et des croyances qui

---

<sup>6</sup> Voici notre traduction proposée : « Avec un seul fragment, nous pourrions offrir un fait artistique, un acte de parole, un contexte, une description culturelle, un exemple du système grammatical, phonétique et pragmatique. »

<sup>7</sup> Voici notre traduction proposée : « Car [le cinéma] permet de comprendre les similitudes et les différences entre sa propre culture et celle représentée dans le film. Cela montre des aspects quotidiens de la vie de tous les jours, depuis les objets caractéristiques (vêtements, logement, nourriture) jusqu'aux coutumes, aux habitudes, aux célébrations, aux rituels, etc. »

<sup>8</sup> Voici notre traduction proposée : « Ensemble de modes de vie, de connaissances et de degré de développement d'une époque ou d'un groupe. »

constituent le patrimoine collectif et la personnalité d'un pays, d'un peuple ou d'un groupe de peuples, d'une nation.

À l'heure actuelle, l'acquisition d'une culture étrangère ne peut se réduire à un ensemble d'éléments délimités (Byram, 1997 : 34). De ce point de vue, il n'est pas oiseux d'affirmer la solidité des éléments tangibles de la culture, comme la gastronomie, la littérature ou le cinéma ; des éléments intangibles comme les valeurs, les normes sociales ou l'humour et enfin les pratiques communicatives, comme les conventions linguistiques selon le traitement formel ou informel, ou certaines pratiques conversationnelles telles que l'emploi quotidien du vouvoiement en français. Pour atteindre la compétence interculturelle, il est nécessaire d'être capables de maîtriser efficacement chacune de ces dimensions. Cette tâche acquiert, donc, une complexité accrue, compte tenu des dimensions de la culture francophone, extraordinaire, riche et diverse, surtout si l'on considère la variété des territoires et des communautés qui composent le monde francophone au-delà de l'Hexagone.

La culture avance, tout comme la langue, par exemple, « liberté, égalité, fraternité » va au-delà d'être une phrase, mais représente l'idéal de la culture républicaine française. Pour certains auteurs comme Sapir :

Les mœurs sont le résultat de ce qu'une société fait et pense, le langage est la manifestation particulière de la pensée [...] L'évolution des mœurs, autre façon de nommer l'histoire, est une suite complexe de changements survenus dans les comportements de la société, ses acquisitions, ses pertes, les transferts de ses centres d'intérêt et de ses rapports. (Sapir, 1921 : 137)

Nous pouvons la vérifier dans des exemples historiques — et cinématographiques s'il y en a —, comme Mai 68 « ses acquisitions », ou le transfert des centres d'intérêt comme peut l'être la perte de l'Indochine également présente au cinéma.

D'autres auteurs, comme Guy Claxton précisent que « [*una persona*] a través del lenguaje, describe el mundo tal como lo experimenta, pero la misma forma en que lo experimenta está informada por el lenguaje que ha aprendido a hablar »<sup>9</sup> (Claxton, 2001 : 205 *apud* Rodríguez Abella). Nous le constatons au cinéma également, car celui-ci capture l'évolution des mœurs socioculturelles à travers les dialogues, qui reflètent les changements linguistiques -comme nous le voyons dans la différence entre le français classique, le français

---

<sup>9</sup> Voici notre traduction proposée : « [*une personne*] à travers le langage, décrit le monde tel qu'elle l'expérimente, mais la manière même dont elle l'expérimente est informée par le langage qu'elle a appris à parler. »

standard et le verlan présent dans *La haine*—, ainsi que les thèmes présents dans d'autres films —comme *Entre les murs*, qui montre des conflits culturels dans de différentes couches sociales et multiculturelles, ou même l'esthétique du film, passant de l'esthétique de la Nouvelle Vague avec une critique sociale subtile à un réalisme plus brut des années 2000.

Comme on l'a déjà consigné, la relation entre la langue et la culture se manifeste dans multiples facettes de la vie, sans négliger les représentations artistiques — plus précisément dans les produits audiovisuels —. C'est pourquoi il est convenable de mettre en valeur l'importance de l'immersion fictionnelle que le cinéma propose. Sans être le seul outil à employer en cours de FLE, le cinéma se caractérise par sa capacité de favoriser l'adaptation des apprenants au contexte pédagogique, grâce à l'immersion.

### 3.3 Le Cinéma et d'autres ressources pédagogiques

En plus d'être un grand représentant de la culture, le cinéma possède un caractère s'empare du spectateur et éveille la connexion émotionnelle. Nous l'appellerons l'immersion fictionnelle et, d'après Françoise Lavocat (2020), est un processus par lequel un spectateur — dans le cas d'un film — ou un lecteur — dans le cas d'un livre — s'immerge dans un univers déjà construit. L'auteur a constaté que le cerveau n'a pas la même réaction en lisant un livre qu'en visionnant un film. Dans ce sens, le cinéma est le moyen par excellence qui garantit l'immersion fictionnelle, bien que cela soit soumis aux changements actuels avec l'apparition des jeux de réalité virtuelle. (Lavocat, 2020 : 22). Comme on l'a déjà consigné, la relation entre la langue et la culture se manifeste de multiples façons dans les représentations artistiques — plus spécifiquement dans les produits audiovisuels —. C'est pourquoi il est important de souligner l'importance de l'immersion fictionnelle que possède le cinéma. Bien qu'il ne soit pas le seul outil à employer en cours de langue, qui se distingue par cette capacité différentielle, puisque le support cinématographique s'avère une ressource qui aide les étudiants à mieux s'adapter au contexte pédagogique grâce à l'immersion.

En lisant un livre quelconque, c'est à nous de faire surgir les images de ce monde fictif qui se trouve devant le lecteur. Il est donc question de le construire perceptivement et sensoriellement avec l'aide des indications et des commentaires du texte, cela se fait également avec certains éléments textuels, qui contribuent à une plus grande immersion fictionnelle de la part du lecteur, tel est le cas de l'usage des pronoms à la première personne, qui favorisent une identification plus facile avec le personnage.

En revanche, le cinéma présente directement les images, ce qui rend le degré d'immersion fictionnelle beaucoup plus élevé. Contrairement à d'autres supports audiovisuels basées sur la réalité — comme les actualités ou les documentaires —, la fiction cinématographique génère une identification affective et cognitive plus profonde en combinant, par exemple, la narration structurée avec le développement de thèmes contextualisés, qui contribuent à une meilleure compréhension de la langue et, donc, à son usage ; les environnements culturels authentiques, car il y a une présence d'espaces référents symboliques et de relations sociales qui transcendent le linguistique ; et la présence même de la dimension émotionnelle, liant l'apprentissage à des expériences humaines qui seront mémorisées par les élèves, comme visualiser des sentiments de joie, de nostalgie, de tristesse, etc.

### **3.4 L'importance du matériel authentique**

L'importance de l'utilisation de matériel authentique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères joue un rôle très important. Actuellement, et grâce à un plus grand accent mis sur l'intention communicative lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'utilisation de matériel authentique dans les salles de classe a augmenté.

Contrairement à un matériel didactique qui a été élaboré spécifiquement pour l'enseignement des langues étrangères, le matériel authentique est un matériel qui n'a pas été conçu à des fins didactiques, mais qui peut néanmoins être adapté à l'enseignement afin que les élèves puissent observer des exemples réels de communication, car ceux-ci font partie de la vie quotidienne des locuteurs natifs, selon Larsen-Freeman et Anderson : « To overcome the typical problem that students cannot transfer what they learn in the classroom to the outside world, and to expose students to natural language in a variety of situations, adherents of CLT (Communicative Language Teaching) advocate the use of authentic language materials. »<sup>10</sup> (Larsen-Freeman et Anderson, 2011 : 166). Parmi ces matériaux, nous pouvons trouver des films, des plans de ville, des menus de restaurant, des magazines de supermarché, etc.

Les matériaux authentiques peuvent être de différents types, selon le classement de Mochón Ronda :

- 1.- Materiales reales en imágenes.

---

<sup>10</sup> Voici notre traduction proposée : « Pour surmonter le problème typique selon lequel les étudiants ne peuvent pas transférer ce qu'ils apprennent en cours au monde extérieur, et pour exposer les étudiants à la langue naturelle dans une variété de situations, les partisans de l'approche communicative plaident en faveur de l'utilisation de matériaux linguistiques authentiques. »

1.1.- Imágenes fijas, fotos, gráficos, señales, cuadros, mapas, publicidades

1.2.- Materiales reales filmicos : películas o spot

2.- Materiales reales escritos : impresos de los bancos, artículos, poemas, cuentos, fragmentos de una novela, un slogan publicitario o recetas de cocina, un artículo de prensa

3.- Materiales audio : canciones, fragmentos de programas de

4.- Materiales y objetos de la vida cotidiana: utensilios de cocina, objetos de decoración, etc.  
(Mochón Ronda, 2005 : 8)

Bien que cela puisse être souvent un défi pour l'enseignant de trouver ce type de matériel, ceux-ci devraient être en accord avec les intérêts de l'élève afin d'assurer une plus grande implication en classe, et être relativement actuels pour montrer la culture actuelle du pays ; de plus, ils doivent également être accessibles pour les élèves afin d'éviter la frustration et, sur le plan curriculaire, être conformes aux normes en vigueur.

Comme exemple réel de la culture et de la langue d'un pays, nous allons présenter une Unité Didactique basée sur le cinéma avec deux films différents — Amélie et *Entre les murs* — , dans l'espoir de présenter deux réalités différentes.

## 4. Proposition d'Unité Didactique

### 4.1 Introduction

L'Unité Didactique que j'ai proposée se déroule en 6 séances, dont la dernière est conçue comme tâche finale et, donc, c'est le bilan. Au cours des 5 séances précédentes, les élèves doivent faire face à de différentes activités faites en cours de français : faire un synopsis, réorganiser certains des dialogues, la visualisation des extraits des films ou formuler des phrases à partir de certains schémas lexicaux, grammaticaux, voire civilisationnels. Après avoir fait ces activités et travaillé les différentes notions grammaticales, telles que les pronoms relatifs, les particules interrogatives et la différence phonétique entre le présent de l'indicatif et le passé composé, les élèves devront mener à terme une tâche finale : écrire le synopsis d'un film créé par eux-mêmes et le présenter en classe. Tout cela dans l'espoir de travailler les compétences concernant la production orale et écrite.

## 4.2 Justification

Dans cette Unité Didactique, les aspects didactiques fondamentaux seront explorés à travers une série de tâches et la production d'une activité finale précise. En ce qui concerne cette mise en pratique, j'ai suivi les conseils de ma tutrice de stage dans le but de mener à terme les activités déjà établies en cours de français. Sous ses consignes, j'ai essayé, dans la mesure du possible, de mener à terme le choix de certaines activités toujours en rapport avec la vie quotidienne en France : le fait d'aller au cinéma, de fréquenter des sites ciné ou de lire le synopsis d'un film, etc.

Sous cette perspective, je me suis servie de stratégies telles que la répétition de certaines consignes en contexte, à l'aide des gestes pour illustrer les explications qui le demandaient sans négliger les remarques de la correction phonétique, dans le but de contribuer à la compréhension orale convenable. Et tout cela dans l'espoir de motiver et d'encourager les élèves à l'usage de la langue française. En effet, le travail en équipe, la créativité et la participation active s'avèrent les piliers fondamentaux de cette entreprise didactique, dans l'espoir de motiver la construction du savoir-faire à travers l'expérimentation et l'interaction.

En ce qui concerne ce plan méthodologique, j'ai décidé de suivre une approche actionnelle basée sur des tâches et menée, dans la plupart des séances, de façon coopérative. En général, ces tâches seront effectuées par groupes selon un schéma établi : les élèves commencent chaque séance par des activités plus faciles ou qui ne demandent pas une connaissance de la langue trop approfondie. Sous cette perspective, ils peuvent se servir de leur intuition et même aborder des activités impliquant une plus grande difficulté pas encore travaillée en raison de leur complexité.

Or, chaque tâche prévue est conçue selon un objectif précis, selon la réalité et l'expérience des apprenants, sans oublier l'acquisitions de savoirs déjà travaillés dans la séance précédente et ceux prévus à travailler dans la session suivante. Cette méthode, basée sur la création de tâches, permet aux étudiants d'acquérir des connaissances de façon pratique et indépendante. Pour mener à terme cette entreprise, il ne faut pas non plus négliger les consignes légales qui inspirent l'Éducation nationale et régionale. C'est pour cela que cette perspective didactique s'inspire de l'approche curriculaire précisée dans les différentes ordonnances éducatives et linguistiques. Dans une perspective multi-niveau, la conception de cette Unité Didactique est basée sur ces documents :

- Niveau supra : le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), établissant que le niveau de départ pour les élèves en 4ème année d'ESO est

approximativement A2.

- Niveau macro : l'unité d'enseignement est encadrée par la réglementation en vigueur en Espagne, à savoir LOMLOE, le décret royal 217/2022 qui établit les critères d'évaluation et les compétences clés pour la phase secondaire.
- Niveau méso : le décret 39/2022 de Castilla y León est suivi, qui réglemente le programme d'études de l'ESO dans cette communauté autonome, en l'adaptant aux besoins spécifiques des élèves. Dans ce domaine, le français a été choisi comme deuxième langue étrangère.
- Niveau micro : la planification didactique répond à la programmation du département de français de l'établissement scolaire, qui se fait écho des méthodologies actives, tout comme d'une approche communicative de l'apprentissage de la langue étrangère.

En ce qui concerne le calendrier et l'organisation du programme de mon intervention, cette Unité Didactique a été menée à terme lors de six séances de 55 minutes, selon l'emploi du temps établi par l'établissement éducatif IES Ribera de Castilla, et selon la cadence de deux heures hebdomadaires établies pour le Français en 4<sup>ème</sup> d'ESO. C'est pourquoi notre choix vise l'enseignement de cette langue comme deuxième langue étrangère.

Par ailleurs, la mise en pratique de cette Unité Didactique se propose de favoriser l'acquisition de compétences diverses, telles que la compétence en communication linguistique, la plurilingue, la numérique et la sociale. Or, les compétences spécifiques 1, 2, 3, 4 et 5 seront abordées, selon la réglementation en vigueur. En ce qui concerne les objectifs de ce niveau éducatif, cette Unité Didactique se propose de contribuer à renforcer les objectifs définis dans la LOMLOE : A), B), E), I), J), L). Sous cette perspective, cette Unité Didactique est structurée selon les blocs de communication (A.1, A.3, A.4, A.9, A.10, A.14), et de multilinguisme (B.1, B.4). Enfin, les aptitudes des élèves seront évaluées sur la base des critères d'évaluation suivants : 1.3, 2.1, 2.2, 3.4, 4.4, 5.1.

### **4.3 Évaluation**

Afin de pouvoir parvenir à une évaluation et de donner une note finale aux étudiants, je vais me servir des grilles d'évaluation pour chacune des séances. Ces grilles comportent quatre niveaux linguistiques, qui permettront d'évaluer leur maîtrise langagière. En utilisant de différentes rubriques, selon les indicateurs de réussite, il est possible de parvenir à établir une rubrique finale, basée sur la tâche finale, structurée autour de différents exercices à faire.

#### **4.4 Sélection des films**

Les films qui ont été choisis pour l'élaboration de cette Unité Didactique sont *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* de Jean-Pierre Jeunet (2001), plus connu sous le nom d'*Amélie*, et *Entre les murs*, de Laurent Cantet (2008). D'une part, *Amélie* est un film canonique du cinéma français moderne. Ce film présente une image de Paris plus actuelle, puisque c'est le cadre spatial du film ; quant à la chronologie, elle est faite de cassures de la ligne temporelle et, donc, nourrie des flash-backs d'un temps passé. De plus, c'est un film qui se prête à une exploitation pédagogique, car il présente une grande variété de ressources linguistiques : les temps verbaux, le lexique, la phonétique, etc. Ce qui favorise l'acquisition d'une compétence communicative plus large chez les élèves.

D'autre part, *Entre les murs*, est un film plus récent. Il présente un panorama plus réaliste et contemporain de la vie scolaire dans un lycée en France. Ce film a été sélectionné pour sa manière de présenter une grande diversité culturelle au sein d'une classe d'enseignement secondaire, qui présente sans ambages la réalité actuelle. Le langage utilisé dans ce film est authentique et, comme il convient aux personnages, le code du français se correspond à l'âge des lycéens ; tout comme les thèmes abordés : transversaux et actuels, comme les aspirations professionnelles, la famille, les migrations, les différences culturelles, la tension en classe, la relation avec les professeurs, etc., des éléments qui aideront également les élèves à se sentir plus représentés et à avoir une plus grande motivation.

## 5 Unité Didactique

Tableau général de l'Unité Didactique : Aller au cinéma

<b>Étape : Éducation Secondaire Obligatoire</b>	<b>Niveau / année scolaire : 4<sup>e</sup>ESO</b>	<b>Temporalisation : 6 séances de 55 minutes</b>												
<b>Objectifs de l'étape : A), B), E), I), J), L)</b>														
<b>Compétences clés</b> A) Compétence en communication linguistique. B) Compétence plurilingue. D) Compétence numérique. E) Compétence personnelle, sociale et apprendre à apprendre.		<b>Compétences spécifiques</b> 1, 2, 3, 4, 5												
<b>Contenus</b> A.1, A.3, A.4, A.9, A.10, A.14, B.1, B.4, C.3.		<b>Critères d'évaluation</b> 1.3, 2.1, 2.2, 3.4, 4.4, 5.1.												
<b>Situation d'apprentissage</b>  Aller au cinéma.														
<b>Activités par séances</b> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Séance 1</th> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Séance 2</th> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Séance 3</th> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Séance 4</th> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Séance 5</th> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Séance 6</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">           - La date et le temps            - Présentation Questions/Réponses            - « Ce que » et « ce qui »         </td><td style="padding: 5px;">           - La date et le temps            - « Ce dont » Regarder <i>Amélie</i>.            - Compréhension orale            - Jeu des interrogatifs         </td><td style="padding: 5px;">           - La date et le temps            - Un synopsis désordonné            - Chercher les interrogatifs et pronoms         </td><td style="padding: 5px;">           - La date et le temps            - Regarder <i>Entre les murs</i>            - Compréhension orale            - Un dialogue désordonné         </td><td style="padding: 5px;">           - La date et le temps            - Production écrite         </td><td style="padding: 5px;">           - La date et le temps            - Présentations            - Kahoot !         </td></tr> </tbody> </table>			Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	- La date et le temps - Présentation Questions/Réponses - « Ce que » et « ce qui »	- La date et le temps - « Ce dont » Regarder <i>Amélie</i> . - Compréhension orale - Jeu des interrogatifs	- La date et le temps - Un synopsis désordonné - Chercher les interrogatifs et pronoms	- La date et le temps - Regarder <i>Entre les murs</i> - Compréhension orale - Un dialogue désordonné	- La date et le temps - Production écrite	- La date et le temps - Présentations - Kahoot !
Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6									
- La date et le temps - Présentation Questions/Réponses - « Ce que » et « ce qui »	- La date et le temps - « Ce dont » Regarder <i>Amélie</i> . - Compréhension orale - Jeu des interrogatifs	- La date et le temps - Un synopsis désordonné - Chercher les interrogatifs et pronoms	- La date et le temps - Regarder <i>Entre les murs</i> - Compréhension orale - Un dialogue désordonné	- La date et le temps - Production écrite	- La date et le temps - Présentations - Kahoot !									

**Attention à la diversité**

Absence d'attention à la diversité.

**TABLEAU DE LA SÉANCE 1**

<b>Séance 1</b>	
<b>Compétences spécifiques</b>	<b>Indicateurs de résultats</b>
1, 2, 3, 4.	<p>(1.3.1) L'élève comprend les questions posées à l'oral par l'enseignant ou par ses camarades de classe sur des sujets quotidiens. Il est capable d'identifier la réponse type à l'aide d'exemples, en reconnaissant des expressions et des structures courantes en français.</p> <p>(1.3.2) L'élève applique des stratégies selon l'observation d'exemples, la comparaison et la déduction pour comprendre et établir la différence entre l'emploi de ces pronoms relatifs « ce que » et « ce qui ».</p> <p>(2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales et non verbales comme l'intonation et les gestes pour faciliter la compréhension du message.</p> <p>(4.4.1) L'élève reformule la structure grammaticale apprise en utilisant ses connaissances et construit de nouvelles phrases basées sur les éléments thématiques des films présentés par l'enseignant en classe.</p>
<b>Contenus de matière et de caractère transversal</b>	<b>Activités / Tâches</b>
A. Communication A.1 : Stratégies d'usage courant pour la planification, l'exécution, le contrôle et la réparation de la compréhension, de la production et de la coproduction de textes oraux, écrits et multimodaux.	<p><b>La date et le temps</b></p> <p>(2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales et non verbales comme l'intonation et les gestes pour faciliter la compréhension du message.</p>

<p>A.3 : Fonctions communicatives d'usage courant adaptées au domaine et au contexte communicatif : saluer et dire au revoir, présenter et se présenter ; décrire des personnes, des objets, des lieux, des phénomènes et des événements ; comparer des personnes, des objets ou des situations ; situer des événements dans le temps ; situer des objets, des personnes et des lieux dans l'espace ; demander et échanger des informations sur des questions quotidiennes ; donner et demander des consignes, des opinions, des conseils et des ordres</p> <p>; offrir, accepter et refuser de l'aide, des propositions ou des suggestions ; exprimer partiellement le goût ou l'intérêt et les émotions ; décrire des situations présentes et des actions habituelles ; raconter des événements passés (ponctuels, habituels ou interrompus) ; exprimer des événements futurs ; exprimer des intentions, des prévisions et des plans pour l'avenir ; exprimer l'opinion, la possibilité, la capacité, l'obligation, l'interdiction et le conseil</p> <p>; exprimer des argumentations simples ; exprimer des conditions, des hypothèses et des suppositions ; exprimer l'incertitude et le doute ; exprimer la certitude, la déduction ; reformuler, spécifier, expliquer et résumer le discours.</p>	<p><b>Présentation Questions/Réponses</b></p> <p>(1.3.1) L'élève comprend les questions posées à l'oral par l'enseignant ou par ses camarades de classe sur des sujets quotidiens. Il est capable d'identifier la réponse type à l'aide d'exemples, en reconnaissant des expressions et des structures courantes en français.</p> <p><b>Ce que et ce qui</b></p> <p>(1.3.2) L'élève applique des stratégies selon l'observation d'exemples, la comparaison et la déduction pour comprendre et établir la différence entre l'emploi de ces pronoms relatifs « ce que » et « ce qui ».</p> <p>(4.4.1) L'élève reformule la structure grammaticale apprise en utilisant ses connaissances et construit de nouvelles phrases basées sur les éléments thématiques des films présentés par l'enseignant en classe.</p>
<p>A.4 : Genres discursifs dans la compréhension, la production et la coproduction de textes oraux et écrits, brefs et simples.</p> <p>A.9 : Confiance en soi et initiative. L'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage.</p> <p>A.10 : Modèles sonores, accentuels,</p>	

<p>rythmiques et d'intonation d'usage courant, ainsi que significations et intentions communicatives générales associées à ces modèles.</p> <p>A.14 : Ressources pour l'apprentissage et stratégies d'utilisation courante de recherche et de sélection d'informations : dictionnaires sur tout support, livres de référence, bibliothèques, ressources numériques et informatiques, outils et applications mobiles.</p> <p>B. Plurilinguisme.</p> <p>B.1 : Stratégies et techniques pour répondre efficacement et avec des niveaux croissants de fluidité, d'adéquation et de correction à un besoin communicatif précis, malgré les limitations de ce niveau de compétence en langue étrangère et dans les autres langues du répertoire linguistique.</p>	
---	--

## TABLEAU DE LA SÉANCE 2

Séance 2	
Compétences spécifiques	Indicateurs de résultats
1, 2, 3, 4.	<p>(1.3.1) L'élève identifie le sens global et les idées principales de l'extrait cinématographique du film <i>Amélie</i>, en reconnaissant des expressions et des situations courantes du langage audiovisuel en français.</p> <p>(1.3.2) L'élève reconnaît et relie correctement les particules interrogatives en français avec des réponses correctes dans le jeu des découpages, tout en faisant preuve d'une compréhension du type d'information demandée dans chaque cas.</p> <p>(2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales</p>

	<p>et non verbales comme l'intonation et les gestes pour faciliter la compréhension du message.</p> <p>(2.1.2) L'élève formule des phrases orales claires et cohérentes sur les goûts et les opinions liés au cinéma (comme les films, les acteurs ou les éléments d'une salle de cinéma), en utilisant correctement « ce que », « ce qui » et « ce dont ».</p> <p>(4.4.1) L'élève reformule des phrases en utilisant « ce que », « ce qui » et « ce dont » à partir d'éléments propres au cinéma, en montrant qu'il comprend leur emploi et qu'il est capable d'expliquer ou de réorganiser le contenu appris.</p>
<b>Contenus de matière et de caractère transversal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Communication</li> </ul> <p>A.1 : Stratégies d'usage courant pour la planification, l'exécution, le contrôle et la réparation de la compréhension, de la production et de la coproduction de textes oraux, écrits et multimodaux.</p> <p>A.3 : Fonctions communicatives d'usage courant adaptées au domaine et au contexte communicatif : saluer et dire au revoir, présenter et se présenter ; décrire des personnes, des objets, des lieux, des phénomènes et des événements ; comparer des personnes, des objets ou des situations ; situer des événements dans le temps ; situer des objets, des personnes et des lieux dans l'espace ; demander et échanger des informations sur des questions quotidiennes ; donner et demander des consignes, des opinions, des conseils et des ordres ; offrir, accepter et refuser de l'aide, des propositions ou des suggestions ; exprimer partiellement le goût ou l'intérêt et les émotions ; décrire des situations présentes et des actions</p>	<b>Activités / Tâches</b> <p><b>La date et le temps</b></p> <p>(2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales et non verbales comme l'intonation et les gestes pour faciliter la compréhension du message.</p> <p><b>Ce dont</b></p> <p>(2.1.2) L'élève formule des phrases orales claires et cohérentes sur les goûts et les opinions liés au cinéma (comme les films, les acteurs ou les éléments d'une salle de cinéma), en utilisant correctement « ce que », « ce qui » et « ce dont ».</p> <p>(4.4.1) L'élève reformule des phrases en utilisant « ce que », « ce qui » et « ce dont » à partir d'éléments propres au cinéma, en montrant qu'il comprend leur emploi et qu'il est capable d'expliquer ou de réorganiser le contenu appris.</p> <p><b>Regarder <i>Amélie</i> et compréhension orale</b></p> <p>(1.3.1) L'élève identifie le sens global et les idées principales de l'extrait cinématographique du film <i>Amélie</i>, en reconnaissant des expressions et des situations courantes du langage audiovisuel en français.</p>

<p>habituelles ; raconter des événements passés (ponctuels, habituels ou interrompus) ; exprimer des événements futurs ; exprimer des intentions, des prévisions et des plans pour l'avenir ; exprimer l'opinion, la possibilité, la capacité, l'obligation, l'interdiction et le conseil ; exprimer des argumentations simples ; exprimer des conditions, des hypothèses et des suppositions ; exprimer l'incertitude et le doute ; exprimer la certitude, la déduction ; reformuler, spécifier, expliquer et résumer le discours.</p> <p>A.4 : Genres discursifs dans la compréhension, la production et la coproduction de textes oraux et écrits, brefs et simples.</p> <p>A.9 : Confiance en soi-même et initiative. L'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage.</p> <p>A.10 : Modèles sonores, accentuels, rythmiques et d'intonation d'usage courant, ainsi que significations et intentions communicatives générales associées à ces modèles.</p> <p>A.14 : Ressources pour l'apprentissage et les stratégies d'utilisation courante de recherche et de sélection d'informations : des dictionnaires sur tout support, le manuel du cours, des ressources numériques et informatiques, des outils et des applications mobiles.</p> <p>B. Plurilinguisme.</p> <p>B.1 : Des stratégies et des techniques pour répondre convenablement, et avec des niveaux croissants de fluidité, d'adéquation et de correction à un besoin communicatif précis malgré les limitations de ce niveau de compétence en langue étrangère.</p>	<p><b>Jeu des interrogatifs</b></p> <p>(1.3.2) L'élève reconnaît et relie correctement les particules interrogatives en français avec des réponses correctes dans le jeu des découpages, tout en faisant preuve d'une compréhension du type d'information demandée dans chaque cas.</p>
--	---

C. Interculturalité C.3 : Aspects socioculturels et sociolinguistiques de base relatifs à la vie quotidienne, les conditions de vie et les relations interpersonnelles ; conventions sociales de base, courtoisie linguistique ; culture, coutumes et valeurs propres aux pays où l'on parle la langue étrangère.	
--	--

### TABLEAU DE LA SÉANCE 3

Séance 3	
Compétences spécifiques	Indicateurs de résultats
1, 2, 4	<p>(1.3.1) L'élève interprète chaque paragraphe du synopsis désordonné d'<i>Amélie</i>, en même temps qu'il identifie certains éléments clés, tels que les personnages, les actions et les lieux. Il est censé évaluer leur cohérence narrative en les réorganisant selon ses connaissances acquises sur l'argument du film et le langage cinématographique.</p> <p>(1.3.2) L'élève met en pratique des stratégies d'analyse textuelle pour comprendre le sens global et localiser à la fois des particules interrogatives explicites et des réponses implicites à ces particules grammaticales dans un synopsis narratif. Le but établi est de constater qu'il est capable d'identifier, de classer et de justifier l'utilisation des structures relatives « ce que », « ce qui » et « ce dont » selon le verbe ou la construction verbales qui les introduit.</p> <p>(2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales et non verbales comme l'intonation et les gestes pour faciliter la compréhension du message.</p> <p>(4.4.1) L'élève explique à voix haute l'ordre dans lequel il a mis les paragraphes du synopsis d'<i>Amélie</i>, tout en résumant les idées principales de chacun d'eux et en utilisant des stratégies de médiation comme l'interprétation contextuelle et la connexion avec des structures narratives de base (présentation du personnage, personnages secondaires, intrigue).</p>

	(4.4.2) L'élève identifie dans le synopsis les particules interrogatives et les pronoms relatifs « ce que », « ce qui » et « ce dont », et explique à l'oral leur fonction dans le texte, en aidant ses camarades à comprendre le sens et la structure des phrases dans lesquelles apparaissent ces tournures.
<b>Contenus de matière et de caractère transversal</b>	<b>Activités / Tâches</b>
A. Communication. A.1 : Stratégies d'usage courant pour la planification, l'exécution, le contrôle et la réparation de la compréhension, de la production et de la coproduction de textes oraux, écrits et multimodaux.	<b>La date et le temps</b>  (2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales et non verbales comme l'intonation et les gestes pour faciliter la compréhension du message.
A.3 : Fonctions communicatives d'usage courant adaptées au domaine et au contexte communicatif : saluer et dire au revoir, présenter et se présenter ; décrire des personnes, des objets, des lieux, des phénomènes et des événements ; comparer des personnes, des objets ou des situations ; situer des événements dans le temps ; situer des objets, des personnes et des lieux dans l'espace ; demander et échanger des informations sur des questions quotidiennes ; donner et demander des consignes, des opinions, des conseils et des ordres ; offrir, accepter et refuser de l'aide, des propositions ou des suggestions ; exprimer partiellement le goût ou l'intérêt et les émotions ; décrire des situations présentes et des actions habituelles ; raconter des événements passés (ponctuels, habituels ou interrompus) ; exprimer des événements futurs ; exprimer des intentions, des prévisions et des plans pour l'avenir ; exprimer l'opinion, la possibilité, la capacité, l'obligation,	<b>Synopsis désordonné</b>  (1.3.1) L'élève interprète chaque paragraphe du synopsis désordonné d' <i>Amélie</i> , en même temps qu'il identifie certains éléments clés, tels que les personnages, les actions et les lieux. Il est censé évaluer leur cohérence narrative en les réorganisant selon ses connaissances acquises sur l'argument du film et le langage cinématographique.  (4.4.1) L'élève explique à voix haute l'ordre dans lequel il a mis les paragraphes du synopsis d' <i>Amélie</i> , tout en résumant les idées principales de chacun d'eux et en utilisant des stratégies de médiation comme l'interprétation contextuelle et la connexion avec des structures narratives de base (présentation du personnage, personnages secondaires, intrigue).
	<b>Chercher les interrogatifs et pronoms relatifs</b>  (1.3.2) L'élève met en pratique des stratégies d'analyse textuelle pour comprendre le sens global et localiser à la fois des particules interrogatives explicites et des réponses implicites à ces particules grammaticales dans un synopsis narratif. Le but établi est de constater qu'il est capable d'identifier, de classer et de justifier l'utilisation des structures relatives « ce que », « ce qui » et « ce dont » selon le verbe ou la construction verbale qui les introduit.  (4.4.2) L'élève identifie dans le synopsis les particules

<p>l'interdiction et le conseil ; exprimer des argumentations simples ; exprimer des conditions, des hypothèses et des suppositions ; exprimer l'incertitude et le doute ; exprimer la certitude, la déduction ; reformuler, spécifier, expliquer et résumer le discours.</p> <p>A.4 : Genres discursifs dans la compréhension, la production et la coproduction de textes oraux et écrits, brefs et simples.</p> <p>A.10 : Modèles sonores, accentuels, rythmiques et d'intonation d'usage courant, ainsi que significations et intentions communicatives générales associées à ces modèles.</p> <p><b>B. Plurilinguisme.</b></p> <p>B.1 : Stratégies et techniques pour répondre efficacement et avec des niveaux croissants de fluidité, d'adéquation et de correction à un besoin communicatif concret malgré les limitations dues au niveau de compétence en langue étrangère et dans les autres langues du répertoire linguistique propre.</p> <p>B.4 : Expressions et lexique spécifique d'usage courant pour échanger des idées sur la communication, la langue, l'apprentissage et les outils de communication et d'apprentissage (métalangage).</p>	<p>interrogatives et les pronoms relatifs « ce que », « ce qui » et « ce dont », et explique à l'oral leur fonction dans le texte, en aidant ses camarades à comprendre le sens et la structure des phrases dans lesquelles apparaissent ces tournures.</p>
---	---

## TABLEAU DE LA SÉANCE 4

<b>Séance 4</b>	
<b>Compétences spécifiques</b>	<b>Indicateurs de résultats</b>
1, 2, 3, 5.	<p>(1.3.1) L'élève met en pratique des stratégies de déduction, reconnaît des indices visuels et auditifs (gestes, intonation, contexte) dans le but d'identifier le sens général du fragment audiovisuel et de répondre de manière cohérente aux questions posées.</p> <p>(1.3.2) L'élève identifie et reconstruit l'ordre logique du dialogue à partir de la sélection d'indices linguistiques (pronoms, connecteurs, structures interrogatives et réponses) et contextuels pour organiser le dialogue de manière cohérente.</p> <p>(2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales et non verbales comme l'intonation et les gestes pour faciliter la compréhension du message.</p> <p>(3.4.1) L'élève participe activement à la création du poster numérique en rédigeant un message clair, cohérent et approprié au contenu de son film et en utilisant l'intelligence artificielle de manière autonome ou collaborative, en suivant les instructions techniques et en respectant les délais et les règles de l'environnement numérique (Teams, mail, USB).</p> <p>(5.1.1) L'élève reconnaît et explique la fonction syntaxique des relatifs « ce que », « ce qui » et « ce dont » dans les exemples proposés, en même temps qu'il fait preuve de la compréhension de leur usage spécifique et une différenciation par rapport aux structures équivalentes dans sa première langue, soit : l'espagnol.</p>
<b>Contenus de matière et de caractère transversal</b>	<b>Activités / Tâches</b>
A. Communication. A.1 : Stratégies d'usage courant pour la planification, l'exécution, le contrôle et la réparation de la compréhension, de la production et de	<b>La date et le temps</b> <p>(2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales et non verbales comme l'intonation et les gestes pour</p>

<p>la coproduction de textes oraux, écrits et multimodaux.</p> <p>A.3 : Fonctions communicatives d'usage courant adaptées au domaine et au contexte communicatif : saluer et dire au revoir, présenter et se présenter ; décrire des personnes, des objets, des lieux, des phénomènes et des événements ; comparer des personnes, des objets ou des situations ; situer des événements dans le temps ; situer des objets, des personnes et des lieux dans l'espace ; demander et échanger des informations sur des questions quotidiennes ; donner et demander des consignes, des opinions, des conseils et des ordres ; offrir, accepter et refuser de l'aide, des propositions ou des suggestions ; exprimer partiellement le goût ou l'intérêt et les émotions ; décrire des situations présentes et des actions habituelles ; raconter des événements passés (ponctuels, habituels ou interrompus) ; exprimer des événements futurs ; exprimer des intentions, des prévisions et des plans pour l'avenir ; exprimer l'opinion, la possibilité, la capacité, l'obligation, l'interdiction et le conseil ; exprimer des argumentations simples ; exprimer des conditions, des hypothèses et des suppositions ; exprimer l'incertitude et le doute ; exprimer la certitude, la déduction ; reformuler, spécifier, expliquer et résumer le discours.</p> <p>A.4 : Genres discursifs dans la compréhension, la production et la coproduction de textes oraux et écrits, brefs et simples.</p> <p>A.9 : Confiance en soi-même et initiative. L'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage.</p> <p>A.10 : Modèles sonores, accentuels,</p>	<p>faciliter la compréhension du message.</p>
<p><b>Regarder <i>Entre les murs</i> et compréhension orale</b></p> <p>(1.3.1) L'élève met en pratique des stratégies de déduction, reconnaît des indices visuels et auditifs (gestes, intonation, contexte) dans le but d'identifier le sens général du fragment audiovisuel et de répondre de manière cohérente aux questions posées.</p> <p>(5.1.1) L'élève reconnaît et explique la fonction syntaxique des relatifs « ce que », « ce qui » et « ce dont » dans les exemples proposés, en même temps qu'il fait preuve de la compréhension de leur usage spécifique et une différenciation par rapport aux structures équivalentes dans sa première langue, soit : l'espagnol.</p>	<p><b>Un dialogue désordonné</b></p> <p>(1.3.2) L'élève identifie et reconstruit l'ordre logique du dialogue à partir de la sélection d'indices linguistiques (pronoms, connecteurs, structures interrogatives et réponses) et contextuels pour organiser le dialogue de manière cohérente.</p>
<p><b>Prompt IA</b></p> <p>(3.4.1) L'élève participe activement à la création du poster numérique en rédigeant un message clair, cohérent et approprié au contenu de son film et en utilisant l'intelligence artificielle de manière autonome ou collaborative, en suivant les instructions techniques et en respectant les délais et les règles de l'environnement numérique (Teams, mail, USB).</p>	

rythmiques et d'intonation d'usage courant, ainsi que significations et intentions communicatives générales associées à ces modèles.

A.14 : Ressources pour l'apprentissage et stratégies d'utilisation courante de recherche et de sélection d'informations : dictionnaires sur tout support, livres de référence, bibliothèques, ressources numériques et informatiques, outils et applications mobiles.

#### B. Plurilinguisme

B.1 : Stratégies et techniques pour répondre efficacement et avec des niveaux croissants de fluidité, d'adéquation et de correction à un besoin communicatif concret malgré les limitations dues au niveau de compétence en langue étrangère et dans les autres langues du répertoire linguistique propre.

B.4 : Expressions et lexique spécifique d'usage courant pour échanger des idées sur la communication, la langue, l'apprentissage et les outils de communication et d'apprentissage (métalangage).

#### C. Interculturalité

C.3 : Aspects socioculturels et sociolinguistiques de base relatifs à la vie quotidienne, les conditions de vie et les relations interpersonnelles ; conventions sociales de base, courtoisie linguistique ; culture, coutumes et valeurs propres aux pays où l'on parle la langue étrangère.

#### **Contenu de caractère transversal**

Compétence numérique.

## TABLEAU DE LA SÉANCE 5

Séance 5	
Compétences spécifiques	Indicateurs de résultats
2.	<p>(2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales et non verbales comme l'intonation et les gestes pour faciliter la compréhension du message.</p> <p>(2.2.1) En groupe, l'élève rédige en groupe un synopsis 10 lignes environ, avec une structure narrative claire et en utilisant des connecteurs de base et des connaissances adaptés au niveau A2 de FLE, sans fautes qui empêchent la compréhension et en respectant les consignes indiquées.</p>
Contenus de matière et de caractère transversal	Activités / Tâches
A. Communication. A.1 : Stratégies d'usage courant pour la planification, l'exécution, le contrôle et la réparation de la compréhension, de la production et de la coproduction de textes oraux, écrits et multimodaux.	<b>La date et le temps</b>  (2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales et non verbales comme l'intonation et les gestes pour faciliter la compréhension du message.
A.3 : Fonctions communicatives d'usage courant adaptées au domaine et au contexte communicatif : saluer et dire au revoir, présenter et se présenter ; décrire des personnes, des objets, des lieux, des phénomènes et des événements ; comparer des personnes, des objets ou des situations ; situer des événements dans le temps ; situer des objets, des personnes et des lieux dans l'espace ; demander et échanger des informations sur des questions quotidiennes ; donner et demander des consignes, des opinions, des conseils et des ordres ; offrir, accepter et refuser de l'aide, des propositions ou des suggestions ;	<b>Production écrite</b>  (2.2.1) En groupe, l'élève rédige en groupe un synopsis 10 lignes environ, avec une structure narrative claire et en utilisant des connecteurs de base et des connaissances adaptés au niveau A2 de FLE, sans fautes qui empêchent la compréhension et en respectant les consignes indiquées.

exprimer partiellement le goût ou l'intérêt et les émotions ; décrire des situations présentes et des actions habituelles ; raconter des événements passés (ponctuels, habituels ou interrompus) ; exprimer des événements futurs ; exprimer des intentions, des prévisions et des plans pour l'avenir ; exprimer l'opinion, la possibilité, la capacité, l'obligation, l'interdiction et le conseil ; exprimer des argumentations simples ; exprimer des conditions, des hypothèses et des suppositions ; exprimer l'incertitude et le doute ; exprimer la certitude, la déduction ; reformuler, spécifier, expliquer et résumer le discours.

A.4 : Genres discursifs dans la compréhension, la production et la coproduction de textes oraux et écrits, brefs et simples.

A.14 : Ressources pour l'apprentissage et stratégies d'utilisation courante de recherche et de sélection d'informations : dictionnaires sur tout support, livres de référence, bibliothèques, ressources numériques et informatiques, outils et applications mobiles.

## B. Plurilinguisme

B.1 : Stratégies et techniques pour répondre efficacement et avec des niveaux croissants de fluidité, d'adéquation et de correction à un besoin communicatif concret malgré les limitations dues au niveau de compétence en langue étrangère et dans les autres langues du répertoire linguistique propre.

## C. Interculturalité

C.3 : Aspects socioculturels et sociolinguistiques de base relatifs à la vie quotidienne, les conditions de vie et les relations interpersonnelles

<p>; conventions sociales de base, courtoisie linguistique ; culture, coutumes et valeurs propres aux pays où l'on parle la langue étrangère.</p> <p><b>Contenus de caractère transversal</b></p> <p>Expression écrite.</p>	
---	--

**TABLEAU DE LA SÉANCE 6**

Séance 6	Compétences spécifiques	Indicateurs de résultats
1, 2, 3.	<p>(1.3.1) L'élève identifie correctement le sens global et les idées principales de ses propres synopsis. Ensuite, il se pose les questions convenables pour les placer correctement dans le <i>Kahoot !</i></p> <p>(1.3.2) L'élève utilise des stratégies de compréhension orale et d'inférence pour reconnaître des détails pertinents et répondre correctement aux questions formulées à partir des synopsis de ses camarades.</p> <p>(2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales et non verbales comme l'intonation et les gestes pour faciliter la compréhension du message.</p> <p>(2.1.2) L'élève expose oralement son synopsis de façon claire et structurée, avec une introduction, un développement et une conclusion, en se servant d'une thématique en rapport au film inventé par les élèves et des ressources expressives comme l'intonation, les pauses ou le contact visuel et en respectant les directives indiquées.</p> <p>(3.4.1) L'élève utilise de manière autonome et responsable une plateforme numérique interactive (<i>Kahoot !</i>), en faisant preuve de son implication dans le travail coopératif et du respect dans l'utilisation des environnements numériques partagés.</p>	

Contenus de matière et de caractère transversal	Activités / Tâches
<p>A. Communication.</p> <p>A.1 : Stratégies d'usage courant pour la planification, l'exécution, le contrôle et la réparation de la compréhension, de la production et de la coproduction de textes oraux, écrits et multimodaux.</p>	<p><b>La date et le temps</b></p> <p>(2.1.1) L'élève formule et répond de manière claire, structurée et cohérente aux questions simples sur la temporalité –aujourd'hui, hier, demain– et le temps météorologique, en utilisant les ressources verbales et non verbales comme l'intonation et les gestes pour faciliter la compréhension du message.</p>
<p>A.3 : Fonctions communicatives d'usage courant adaptées au domaine et au contexte communicatif : saluer et dire au revoir, présenter et se présenter ; décrire des personnes, des objets, des lieux, des phénomènes et des événements ; comparer des personnes, des objets ou des situations ; situer des événements dans le temps ; situer des objets, des personnes et des lieux dans l'espace ; demander et échanger des informations sur des questions quotidiennes ; donner et demander des consignes, des opinions, des conseils et des ordres ; offrir, accepter et refuser de l'aide, des propositions ou des suggestions ; exprimer partiellement le goût ou l'intérêt et les émotions ; décrire des situations présentes et des actions habituelles ; raconter des événements passés (ponctuels, habituels ou interrompus) ; exprimer des événements futurs ; exprimer des intentions, des prévisions et des plans pour l'avenir ; exprimer l'opinion, la possibilité, la capacité, l'obligation, l'interdiction et le conseil ; exprimer des argumentations simples ; exprimer des conditions, des hypothèses et des suppositions ; exprimer l'incertitude et le doute ; exprimer la certitude, la déduction ; reformuler, spécifier, expliquer et résumer le discours.</p> <p>A.4 : Genres discursifs dans la</p>	<p><b>Présentations</b></p> <p>(2.1.2) L'élève expose oralement son synopsis de façon claire et structurée, avec une introduction, un développement et une conclusion, en se servant d'une thématique en rapport au film inventé par les élèves et des ressources expressives comme l'intonation, les pauses ou le contact visuel et en respectant les directives indiquées.</p> <p><b>Kahoot !</b></p> <p>(1.3.1) L'élève identifie correctement le sens global et les idées principales de ses propres synopsis. Ensuite, il se pose les questions convenables pour les placer correctement dans le <i>Kahoot !</i></p> <p>(1.3.2) L'élève utilise des stratégies de compréhension orale et d'inférence pour reconnaître des détails pertinents et répondre correctement aux questions formulées à partir des synopsis de ses camarades.</p> <p>(3.4.1) L'élève utilise de manière autonome et responsable une plateforme numérique interactive (<i>Kahoot !</i>), en faisant preuve de son implication dans le travail coopératif et du respect dans l'utilisation des environnements numériques partagés.</p>

compréhension, la production et la coproduction de textes oraux et écrits, brefs et simples.

A.9 : Confiance en soi-même et initiative. L'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage.

A.14 : Ressources pour l'apprentissage et stratégies d'utilisation courante de recherche et de sélection d'informations : dictionnaires sur tout support, livres de référence, bibliothèques, ressources numériques et informatiques, outils et applications mobiles.

#### B. Plurilinguisme

B.1 : Stratégies et techniques pour répondre efficacement et avec des niveaux croissants de fluidité, d'adéquation et de correction à un besoin communicatif concret malgré les limitations dues au niveau de compétence en langue étrangère et dans les autres langues du répertoire linguistique propre.

#### C. Interculturalité

C.3 : Aspects socioculturels et sociolinguistiques de base relatifs à la vie quotidienne, les conditions de vie et les relations interpersonnelles ; conventions sociales de base, courtoisie linguistique ; culture, coutumes et valeurs propres aux pays où l'on parle la langue étrangère.

#### **Contenus de caractère transversal**

Expression orale.

Créativité.

Compétence numérique.

## **6. Résultats et discussion**

Cette Unité Didactique a été réalisée dans le lycée IES Ribera de Castilla, établissement éducatif situé dans la ville de Valladolid et, plus précisément, dans le quartier de la Rondilla. Ce lycée est composé d'une communauté éducative composée de 1 300 élèves environ, dont 450 font leur scolarité dans l'Éducation Secondaire Obligatoire (ESO) et le Baccalauréat. Cet établissement est situé dans un milieu de caractère ouvrier et il accueille un pourcentage élevé d'élèves appartenant à des groupes en situation de vulnérabilité sociale.

Ce centre se distingue par sa diversité culturelle, ce qui pourrait favoriser l'exploitation pédagogique de mon Unité Didactique, car le multiculturalisme est une caractéristique de ce lycée, puisqu'on y remarque 31 nationalités différentes chez les élèves, parmi lesquelles la marocaine, la roumaine ou la bulgare sont les plus représentées dans le centre. Cette richesse culturelle est présente également dans le groupe des enseignants, composé d'environ 136 professeurs. Nous remarquons aussi la présence de différentes nationalités et de langues, comme l'espagnol, le français ou l'anglais, entre autres, ce qui enrichit le processus d'enseignement-apprentissage, en particulier dans le domaine des langues étrangères.

Mon Unité Didactique, qui porte sur le cinéma et qui a été mise en pratique en 4<sup>e</sup> de l'ESO, s'est échelonnée sur 5 séances au lieu des 6 prévues, en raison de quelques complications dans le calendrier scolaire de l'établissement. Cela a fait que certaines activités ont été modifiées et même supprimées.

Pour évaluer cette Unité Didactique, j'ai préparé deux examens de compréhension orale et je leur ai proposé de faire, étant ce qui avait le plus de poids dans l'évaluation, une brève exposition finale sur un film inventé par eux-mêmes qui devait être accompagnée d'une affiche réalisée avec intelligence artificielle. À son tour, et afin de renforcer le développement des compétences technologiques, je leur ai proposé de créer un *Kahoot!* entre tous les groupes afin qu'ils soient responsables de cette activité — avec supervision —. Cette Unité Didactique, basée sur des projets, s'est déroulée du 21 mars au 4 avril 2025, avec des cours deux jours par semaine, le lundi et le vendredi, étant donné qu'il s'agit d'une deuxième langue étrangère et, par conséquence, une matière en option.

Avant même de commencer l'Unité Didactique, j'étais consciente, à la suite de plusieurs conversations avec ma tutrice et de la courte durée de mon Unité Didactique, de l'importance de m'adapter au contexte méthodologique déjà établi dans le cours afin d'éviter de rompre la continuité du processus d'apprentissage. C'est pourquoi nous avons pris la décision de continuer

à utiliser à la fois le système d'évaluation et les critères déjà établis, tout en les adaptant à ce que j'allais faire.

Lors de la première séance, j'ai voulu établir un premier contact avec les élèves afin de pouvoir avoir plus de confiance et que l'Unité Didactique soit agréable. La première chose que j'ai faite a été d'expliquer les objectifs généraux de l'Unité Didactique et, dans l'intention de favoriser une plus grande implication des élèves, je leur ai proposé de décider l'ordre de deux des séances, car elles étaient interchangeables. Cette décision était intentionnelle, car je cherchais à ce qu'ils ressentent cette Unité Didactique comme quelque chose de plus personnel et à leur donner une certaine marge d'autonomie au sein d'une structure déjà établie. À mon avis, je crois que cela a favorisé une attitude plus active. De plus, j'ai consacré une partie de cette séance à me présenter brièvement, ce qui a servi de point de départ pour mettre en place une dynamique de révision des contenus déjà acquis, et dans laquelle les élèves ont employé des structures déjà connues : se présenter ou exprimer leurs goûts pour pouvoir y participer. J'ai choisi cette activité, parce qu'elle m'a permis de mieux connaître le groupe ; ce que je ferais par la suite dans d'autres séances et aussi pour pratiquer des éléments de base comme les verbes au présent, les nombres ou les mois de l'année. Cette activité m'a confirmé qu'il est d'une grande importance de commencer par des propositions accessibles et proches, tant sur le plan affectif que linguistique.

De plus, j'avais prévu d'introduire à la fin de la séance et d'une manière plus brève les pronoms relatifs « ce que » et « ce qui », mais avant j'ai décidé de respecter une routine déjà connue dans ce cours, qui est de commencer par une activité orale à propos de la date — hier, aujourd'hui et demain — et la météo, que j'ai intégrée aux critères d'évaluation tels que prévus dans l'évaluation du trimestre.

À partir de cette première séance, j'ai commencé l'évaluation des élèves, qui avait principalement lieu à travers de petits examens de compréhension orale avec des questions extraites des extraits des films visionnés en cours. Ces exercices de compréhension orale étaient principalement orientés vers l'identification des obstacles possibles à la compréhension auditive afin de pouvoir aider les élèves dans cette compétence par la suite. Grâce à cela, j'ai compris la valeur d'une évaluation flexible et relativement adaptée, non seulement pour émettre un jugement ou une note, mais aussi pour qu'elle se présente comme un outil d'accompagnement dans l'apprentissage. J'ai voulu m'attarder sur la première séance car c'est celle qui m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement des élèves en cours, les contenus, les routines et les relations interpersonnelles.

En effet, j'ai dû supprimer complètement la quatrième séance. J'ai choisi que ce soit cette séance, car c'était celle où l'on regardait un extrait d'un film qui ne serait travaillé que lors de cette séance, c'est pourquoi j'ai voulu bien marquer la priorité de séances — avec leurs activités respectives —, qui avaient le même film comme point de départ afin de favoriser la continuité et la compréhension. Cette décision était basée sur l'idée que travailler sur le même matériel, dans ce cas, sur le même extrait du film *Amélie* au cours de plusieurs sessions, facilite les connexions entre les contenus grammaticaux, lexicaux et culturels.

Étant donné que leur tâche finale consistait en la création d'un synopsis d'un film inventé, d'abord sous forme écrite puis une présentation orale devant ses camarades. J'ai suivi la méthodologie d'évaluation déjà établie pour que les élèves soient plus à l'aise. Cette méthodologie consiste à ce que toute production qui a été faite en cours, qu'elle soit écrite ou orale, c'est pourquoi j'ai décidé de réserver une séance complète de l'Unité Didactique pour la préparation écrite de la synopsis. Dans le but de le travailler le plus rapidement possible — puisque nous n'avions pas beaucoup de temps, lors de la séance précédente —, j'ai demandé aux élèves de réfléchir déjà à certains éléments de base du synopsis, comme le titre et l'argument général. Cette pratique est réalisée dans le but qu'ils l'écrivent eux-mêmes, même s'ils font des erreurs, avec l'aide à la fois des dictionnaires et de la professeure, tout en évitant la traduction automatique sur internet, afin de favoriser un travail authentique et autonome.

Il est certain que cette méthode demande une bonne durée, je pense que c'est quelque chose de positif et de bénéfique pour les élèves, surtout lorsqu'il y a un plus grand nombre de séances, car cela oblige les élèves à aborder la production de manière plus active et à encourager la création et la correction en cours, suivies de la révision faite à la maison. Cependant, j'observe également certaines limitations. Dans de nombreux cas, l'exposition orale se réduit à la simple répétition du texte déjà écrit, ce qui, bien qu'utile pour évaluer et améliorer des aspects tels que l'intonation, ne permet pas d'évaluer correctement la production orale et la compétence communicative des élèves. Lors des autres séances, j'ai maintenu la première activité routinière qui était déjà bien établie dans le cours.

Mais dans cette séance, les élèves doivent formuler une question et une réponse sur la date — quel jour sommes-nous aujourd'hui, quel jour c'était hier et quel jour sera-t-il demain —. En plus du jour, ils font de même avec la météo, s'il fait beau, s'il y a des nuages, etc. De cette manière, les élèves révisent le lexique concernant les jours de la semaine, les mois, les années, ainsi que les temps verbaux associés à chaque formule ; les phénomènes

météorologiques et les articles partitifs, ces derniers étant l'une des principales difficultés pour les étudiants hispanophones en langue française. Je considère que cette activité a un impact positif sur eux, tout d'abord parce qu'étant une répétition quotidienne, elle génère un climat de tranquillité, en leur permettant de savoir ce avec quoi ils vont commencer le cours.

En effet, la simple répétition quotidienne contribue à la fixation des contenus, même sans qu'il y ait, parfois, une compréhension complète. De cette manière, j'ai observé que certains élèves sont capables de se souvenir et d'utiliser des temps verbaux comme l'imparfait grâce à cette routine. Un type d'activité que j'avais prévu pour deux des séances de l'Unité Didactique — bien que je n'aie pu la réaliser qu'une seule fois — consistait en l'organisation d'un texte préalablement désordonné. Je pense que cette activité a été très positive pour développer la compétence logique. Grâce à elle, j'ai pu constater que, si beaucoup d'élèves ne comprenaient pas tous les mots du texte, ils étaient capables de les organiser et de reconstruire leur structure générale grâce à d'autres éléments clés comme les connecteurs, la ponctuation ou le sens global. De plus, c'était une activité qui a impliqué fortement les élèves, car tout au long de l'exercice, ils se remettaient en question à de nombreuses reprises : « Est-ce que je dirais cela comme ça ? Est-ce que je change l'ordre ? », ce qui leur a permis d'obtenir une plus grande satisfaction en réussissant l'activité et démontre qu'il y a eu un processus de réflexion actif sur l'utilisation de la langue.

Comme je l'ai exposé précédemment, dans le développement de mon Unité Didactique, j'ai essayé d'intégrer les deux contenus grammaticaux que je devais enseigner : les pronoms relatifs et les particules interrogatives, par la continuité et une répétition augmentant le niveau de manière progressive jusqu'à arriver à leur production. Avec ces deux contenus spécifiques, je cherchais également à réviser un aspect que, lors de la phase d'observation, j'avais constaté comme problématique : le passé composé. Ce temps verbal, bien qu'ayant été introduit précédemment, continue de générer beaucoup de confusion chez les élèves, du fait de sa particularité à employer le verbe auxiliaire : avoir et être. C'est pourquoi j'ai décidé d'incorporer ce temps de manière transversale tout au long des sessions, tant dans les activités que dans l'explication des matériaux.

Par ailleurs, ce temps verbal est l'un des plus importants et utilisés en français, donc il ne m'a pas été du tout difficile de sélectionner des extraits de films dans lesquels ce temps verbal était présent. Je crois que la continuité et la répétition sont des éléments très positifs, comme je l'ai déjà remarqué, et que j'ai cherché à mettre en œuvre dans l'Unité Didactique, car c'est ce qui

va leur permettre d'intégrer et d'assimiler les contenus. C'est pourquoi, lors des séances où je menais des activités dérivées du film *Amélie*, j'essayais toujours de rechercher la répétition, concluant que les élèves étaient capables d'intérioriser le schéma présenté sur les contenus grammaticaux, réussissant à produire de manière spontanée de nombreuses phrases avec ces contenus grammaticaux.

Pour conclure, j'aimerais également mettre en valeur comment la tâche finale a été réalisée. Cette tâche, dont j'ai insisté à plusieurs reprises sur l'importance dans cette Unité Didactique, consistait en la création d'une synopsis, initialement divisée en deux, car la création de l'activité de type *Kahoot!* en faisait également partie, puisque, au départ, ils devaient eux-mêmes se rendre sur la page de *Kahoot!* — je leur ai fourni l'onglet — dans le but d'encourager le développement de la compétence numérique et une plus grande autonomie dans leur évaluation.

En ce qui concerne la réponse que j'ai reçue de la part des élèves en cours, je considère qu'il est fondamental de souligner l'importance de la disposition dans celle-ci. Ayant eu l'opportunité d'assister aux cours de Baccalauréat avec l'autre professeur titulaire de français du centre, j'ai pu observer que la disposition de la salle de classe en « U » favorise de manière significative la participation des élèves, car elle permet aux étudiants de se regarder et d'éviter la typique hiérarchisation des sièges avant et arrière, tout en facilitant l'accès pour les enseignants, qui peuvent aider davantage les élèves, qu'ils soient en groupes ou individuels.

Cette classe de 4<sup>e</sup> année de l'ESO ne se distinguait pas par sa participation au début, mais au fur et à mesure que l'Unité Didactique avançait, j'ai pu constater qu'il y avait une atmosphère plus proche dans la salle de classe, car ils ont compris que l'erreur n'était pas punie, mais que la volonté était appréciée. En conséquence, la participation en cours a augmenté de manière significative et de manière proactive, car les élèves osaient élaborer des énoncés même en sachant qu'ils pouvaient commettre des erreurs. Quelque chose qui, d'après moi, a pu motiver les élèves, c'est le thème même de l'Unité Didactique, car le cinéma reste une ressource didactique très proche de leurs intérêts. À partir de la première séance où nous avons parlé de nos films préférés, comme je l'ai déjà indiqué, un espace ou un sujet a été créé pour pouvoir avoir des conversations à ce sujet, en plus de servir de base pour la construction du contenu grammatical, ce qui les rendait plus proches du programme. De plus, l'un des aspects les plus remarquables de cette connexion avec l'Unité Didactique a été la présence des élèves avec un taux d'absentéisme très élevé.

Après avoir parlé avec eux à la fin de l'Unité Didactique, j'ai su que cela était dû à l'intérêt pour le sujet de l'Unité Didactique, car ils étaient attirés par l'idée de créer un film dans lequel ils pouvaient inclure ce qu'ils voulaient et en même temps le faire avec leurs amis. Un aspect que je veux également souligner est le rôle que jouent les technologies en cours pour ce type d'UD. Ainsi, je dois souligner la grande maîtrise que les élèves ont des dispositifs numériques et comment ils savent que lorsqu'ils sont intégrés de manière adéquate dans le cours, ce sont des ressources qui favorisent beaucoup leur implication, ainsi que leur concentration dans la tâche. La mise en œuvre de l'écran numérique, par exemple, dans la réalisation des activités en cours, aidait à une plus grande concentration, en premier lieu, car elle augmentait le sentiment de coresponsabilité et de collaboration également avec le professeur, ainsi ils se sentaient plus participants en cours. Cependant, il est nécessaire de contrôler les technologies car il est très facile qu'elles servent également d'élément perturbant en cours.

Une fois de plus, j'aimerais souligner l'importance de recevoir un input dans la langue étrangère, surtout à des étapes comme celle de l'école, où l'on commence à apprendre la langue étrangère plus en profondeur, car certains des problèmes qui m'ont été posés en cours étaient très liés à l'absence d'input en français. Étant donné l'absence d'input en français les années précédentes, l'un des principaux défis auxquels j'ai été confronté était l'adaptation orale du niveau. J'ai observé dès la première séance que les élèves n'étaient pas habitués à recevoir cette quantité d'expression orale, il a fallu, donc, adapter le niveau de français au niveau de la classe, en utilisant des constructions plus simples ou plus proches d'eux, en reformulant, en écrivant beaucoup plus au tableau et en m'arrêtant davantage sur chaque phrase, en donnant plus d'aides visuelles, etc. Cette adaptation de l'input à leurs besoins a fait que les étudiants ont répondu très positivement, ils me comprenaient mieux, ce qui a rendu le rythme du cours, tout en devenant plus actif et fluide. Dans ce sens, j'ai effectivement constaté un changement très positif depuis les premières semaines où j'observais, car lorsqu'on leur parlait en français, ils répondaient directement en espagnol, et cela a progressivement changé jusqu'à répondre automatiquement en français, indépendamment des erreurs qu'ils commettaient. Encore une fois, le cinéma, étant présenté dans un format très visuel, leur semble plus attrayant, ce qui les amène à accepter beaucoup plus l'input en français.

Pour finir, je veux faire une analyse des difficultés générales de l'Unité Didactique. Tout d'abord, l'une des difficultés auxquelles j'ai été confronté a été le format même du cinéma, car bien qu'il offre de bons résultats, c'est aussi une ressource pédagogique qui demande beaucoup

de temps de préparation. Par exemple, pour projeter 3 minutes de film, le professeur doit visionner le film plusieurs fois pour sélectionner l'extrait de la meilleure manière possible, préparer des activités adaptées à ces 3 minutes, vérifier que pendant cette période les contenus que l'on souhaite étudier en cours sont présentés, etc. Une autre des difficultés, également liées au temps, est que souvent, en présentant un extrait de manière isolée, les élèves peuvent ne pas comprendre le contexte général du film, ce qui peut entraver le bon déroulement de l'activité. Pour finir, un autre problème auquel j'ai dû faire face était l'adéquation du niveau du film, car il est parfois difficile de trouver des films accessibles, liés à un sujet qui puisse intéresser les élèves et dont le niveau linguistique soit relativement adapté au niveau linguistique de ce cours de FLE.

## 7. Conclusions

Tout au long de ce TFM, on a pu constater qu'il existe différentes ressources pédagogiques à utiliser dans la classe de FLE, comme le cinéma. Ce support pédagogique contribue à l'acquisition et à l'amélioration linguistique du français comme langue étrangère, mais il joue également un rôle fondamental dans le développement des compétences sociologiques et interculturelles des élèves. Le cinéma est, en plus d'être un reflet culturel ou un outil de divertissement, une manière multidisciplinaire qui permet de développer l'apprentissage des langues en contexte, l'immersion linguistique et le développement de compétences communicatives authentiques.

Le cadre théorique que nous avons analysé a mis en évidence que l'apprentissage d'une langue étrangère est intrinsèquement lié à l'acquisition des éléments culturels. La langue et la culture s'interrelient constamment, et le cinéma — en tant que représentation artistique de la réalité — devient un espace excellent pour travailler cette relation. De plus, il a été mis en évidence que le cinéma permet aux élèves de se confronter à un français réel, spontané et contextualisé, éloigné du langage canonique présent dans les manuels et imprégnés du français normatif.

D'un point de vue pédagogique, et à travers la conception et la proposition d'une Unité Didactique et sa présentation ultérieure des résultats obtenus, nous avons pu observer que ce que nous avions proposé, à savoir améliorer la compétence linguistique et interculturelle dans un cours de FLE, a effectivement eu lieu. Les activités proposées dans cette Unité Didactique ont favorisé la compréhension orale et écrite, mais aussi la production active de la langue à travers l'écriture de synopsis et des présentations orales, ainsi que des conversations typiques

du déroulement d'une classe. L'utilisation de matériaux authentiques a également constitué une aide pour la motivation intrinsèque des étudiants, qui ont participé activement tout au long du processus d'apprentissage.

L'intervention didactique développée dans un lycée a démontré la viabilité d'appliquer ce type de ressources, même dans des contextes avec des limitations techniques et temporelles. Malgré certains ajustements qu'il a été nécessaire de faire — comme la suppression d'une des séances ou l'adaptation du système d'évaluation aux pratiques du centre —, les résultats ont été positifs : les étudiants ont montré une attitude ouverte, participative et réceptive envers les activités, j'ai observé une amélioration progressive dans la compréhension de la langue, notamment dans l'écoute et l'utilisation de structures grammaticales spécifiques comme les pronoms relatifs.

De plus, la mise en œuvre de l'Unité Didactique a permis de réfléchir aux principaux problèmes qui peuvent survenir lors de l'application du cinéma en classe, tels que la disponibilité technologique, la formation des enseignants en alphabétisation audiovisuelle ou la sélection pertinente des matériaux selon le niveau linguistique des élèves. Cependant, certaines solutions possibles ont également été envisagées, telles que l'utilisation d'extraits courts, la formation continue des enseignants, le travail en équipe interdisciplinaire et l'utilisation de plateformes éducatives avec des licences légales.

Ce TFM remet également en question le rôle de l'enseignant en tant que simple transmetteur de connaissance livresques, pour devenir un médiateur culturel qui accompagne les destinataires dans un chemin de découverte, à travers lequel l'apprentissage dépasse le cadre de la langue étrangère et se réinvente dans une aventure de transformation de soi. Le cinéma ne sert pas seulement à apprendre à parler une autre langue, mais aussi à penser et à regarder et parcourir le monde à un autre niveau.

En somme, ce travail a mis en valeur que le cinéma est effectivement un outil pédagogique très riche, polyvalent et efficace pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Son implémentation systématique dans les pratiques éducatives, soutenue par une planification didactique adéquate et sagement structurée, et une réflexion critique sur son utilisation, a le potentiel de renforcer significativement l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et de favoriser la formation des futurs citoyens plus critiques et culturellement plus compétents.

## 8. Références bibliographiques

- Álvarez Gil, F. J., & Alonso Almeida, F. (2017). “El cine como herramienta didáctica para la inclusión del elemento cultural en la clase de inglés como lengua extranjera”. *Revista Educação e Linguagens*, 6(11), 44–62.
- Andrijevic, M. (2010). “Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (1), 157–163.
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). « Enseigner la culture ». *Manuel de Formation Pratique pour le Professeur de FLE*. CLE International. 2008, 144–164.
- Bolens, Guillemette (2015) : « Les simulations perceptives dans la relation aux œuvres d'art littéraires », in Mireille Besson, Catherine Courtet, Françoise Lavocat & Alain Viala (dir.), *Corps en scènes*. Paris, Éditions du CNRS, 115-125.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Carracedo Manzanera, C. (2009). “Diez ideas para aplicar el cine en el aula”. *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. Universidad China de Hong Kong (CUHK), 229–267.
- Casado Velarde, M. (1991). *Lenguaje y cultura*. Madrid: Ciudad: Editorial Síntesis.
- Chauvet, A. (2008). *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. CLE International.
- Claxton, G. (2001). *Aprender*. Paidós.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Fong Sánchez, L. A. & Alonso Ávila, A. M. (2018). El cine para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de lenguas extranjeras. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(3), 257–270.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford University Press.

Lavocat, F. (2020) : « Immersion fictionnelle, médias et croyances ». *Recherches, 72, Fiction et réel*, 9-31.

López Gallardo, A. M. (2014). *El cine como recurso didáctico para la enseñanza universitaria del inglés como lengua extranjera: La adaptación filmica desde una perspectiva de género*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Mochón Ronda, A. (2005). Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española. En *FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo.

Montoussé Vega, J. L. (2006). Tendiendo puentes de conocimiento: El cine en el aula de lengua extranjera. En J. M. Martínez (Coord.), *Enciclopedia del español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006–2007*, 355–358. Instituto Cervantes.

Rodríguez Abella, R. M. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En *Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]: Salamanca 12-14 settembre 2002*, 241–250. Associazione Ispanisti Italiani (AISPI).

Sapir, E. (2001). *Le langage : Introduction à l'étude de la parole* (Trad. S. M. Guillemain). Payot.

## 9. Législation consultée

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Ley 21/2014, de 4 de noviembre, por la que se modifica el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, y la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil.

## 10. Annexes.

### Annexe 1.

Séance 1. Activité 2. Présentation Q/R.



## Annexe 2.

Séance 1. Activité 3. « Ce que » et « ce qui. »

Séance 2. Activité 2. « Ce dont. »

### CE QUI / CE QUE / CE DONT



### CE QUI / CE QUE / CE DONT

Expression	Emploi	Exemple
<b>Ce qui</b>	Sujet de la phrase	<b>Ce qui</b> me plaît, c'est la musique.
<b>Ce que</b>	COD (Complément d'objet direct)	Tu sais <b>ce que</b> j'aime ?
<b>Ce dont</b>	Complément avec "de"	C'est <b>ce dont</b> j'ai besoin.

### **CE QUI (Sujet de la phrase)**

Il est employé quand « lo que » est le sujet du verbe.

#### **Exemples :**

1. **Ce qui** m'intéresse, c'est l'histoire. (*Lo que* me interesa es la historia.)

2. **Ce qui** est important, c'est d'étudier. (*Lo que* es importante es estudiar.)

3. Dis-moi **ce qui** s'est passé. (Dime *lo que* pasó.)

 Si tu peux remplacer « **ce qui** » par « **quelque chose qui** » (*algo que*), c'est correct. 

Un élève souriant montre un livre d'histoire avec la phrase « **Ce qui m'intéresse, c'est l'histoire.** »

### **CE QUE (Complément d'object direct)**

Il est employé quand « lo que » est l'objet direct du verbe.

#### **Exemples :**

1. Je ne comprends pas **ce que** tu dis. (No entiendo *lo que* dices.)

2. Montre-moi **ce que** tu as acheté. (Enséñame *lo que* has comprado.)

3. Je vais te dire **ce que** j'aime. (Voy a decírtelo *que* me gusta.)

 Si tu peux remplacer « **ce que** » par « **quelque chose que** » (*algo que*), c'est correct. 

Une personne montre quelque chose sur l'écran du téléphone portable et dit : « **Montre-moi ce que tu as acheté.** »

### **CE DONT (Complément avec « de »)**

Il est employé quand le verbe a besoin de la préposition « de ».

#### **Exemples :**

1. C'est **ce dont** j'ai besoin. (Esto es *lo que* necesito.) AVOIR BESOIN DE quelque chose.

2. Voilà **ce dont** je te parlais. (He aquí de *lo que* te hablaba.) PARLER DE quelque chose.

3. C'est **ce dont** j'ai envie. (Esto es de *lo que* tengo ganas.) AVOIR ENVIE DE quelque chose.

4. Voilà **ce dont** j'ai rêvé. (Aquí tienes *lo que* he soñado.) RÊVER DE quelque chose ou de quelqu'un. 

 Si le verbe utilise « **de** » comme préposition, on utilise « **ce dont** ».

Une personne qui regarde une glace et dit : « **C'est ce dont j'ai envie !** »

### Annexe 3.

#### Séance 2. Activité 3. Regarder *Amélie* et CO.

4<sup>e</sup>ESO – CO *Amélie*

 Junta de Castilla y León	Troisième trimestre <b>CO <i>Amélie</i></b> Classe : 4 <sup>e</sup> ESO ...	 IES RIBERA DE CASTILLA
Nom et prénom :		

**1. Pourquoi Amélie va voir Madame Wallace ?**

- a) Pour lui donner une lettre.
- b) Pour parler de Nino.
- c) Pour l'aider à se souvenir de son mari.
- d) Pour lui demander des conseils.

**2. Quel objet Madame Wallace associe-t-elle à son mari ?**

- a) Une montre en or.
- b) Une boîte en métal.
- c) Une lettre oubliée.
- d) Un mouchoir brodé.

**3. Que veut dire "pleurer comme une madeleine" ?**

- a) Pleurer très peu, avec discréetion.
- b) Pleurer beaucoup.
- c) Ne pas pleurer du tout.
- d) Rire très fort.

**4. Pourquoi le chien de Madame Wallace est-il mort ?**

- a) Il était trop vieux.
- b) Il a eu un accident.
- c) Il est mort de tristesse après le départ du mari de Madame Wallace.
- d) Il s'est enfui de la maison.

#### Annexe 4.

Séance 2. Activité 4. Jeu des interrogatifs.

Quand

Chez la concierge, Madame Wallace.

Où

Chez l'épicier Collignon.

Pourquoi

En Amérique du Sud.

Combien

À la Coccinelle Assurances.

Quoi / Que

Trop transparent.

Comment

En attrapant les endives comme des objets précieux.

Parce que son mari est mort en voiture en Amérique du Sud.

En 1964.

En lisant une lettre.

Une robe bleue à bretelles.

Une figue et trois noisettes.

50 millions d'un coup.

Parce qu'elle est trop transparente.

Cinq minutes.

Le 20 janvier 1970.

## Annexe 5.

### Séance 3. Activité 2. Synopsis désordonné

#### 1<sup>er</sup> Synopsis

**Amélie** est une jeune serveuse dans un café de Montmartre. Ce qu'elle aime, c'est observer les gens et imaginer ce qui se passe dans leur vie. Un jour, elle décide de faire le bien et cherche ce qu'elle peut changer discrètement pour rendre les autres plus heureux.

Présentation  
du personnage principal

Dans son quotidien, elle rencontre plusieurs personnes. **Georgette**, la buraliste, croit toujours être malade, ce qui l'inquiète. **Lucien**, l'employé de l'épicerie, fait son travail avec passion, ce que son patron ne remarque pas toujours. **Madeleine Wallace**, la concierge, ne cesse de penser à son mari disparu, ce dont elle parle souvent et boit du porto. **Raymond Dufayel**, son voisin fragile, est surnommé "l'homme de verre", ce qui montre à quel point il est fragile. Il passe son temps à reproduire un tableau de Renoir, ce qui le fascine depuis des années.

Présentation  
des personnages secondaires

La recherche du bonheur la fait rencontrer **Nino Quincampoix**, un jeune homme mystérieux. Ce qu'il fait est étrange : il travaille entre un train fantôme et un sex-shop, et il veut découvrir ce dont il a besoin pour identifier un inconnu. Ce qui l'intrigue, c'est que la photo de cet homme réapparaît sans cesse dans plusieurs cabines de Photomaton.

Intrigue

## Annexe 6.

Séance 3. Activité 3. Chercher les interrogatifs et pronoms relatifs.

### 1<sup>er</sup> Synopsis

**Amélie** est une jeune serveuse **dans un café de Montmartre**. Ce qu'elle aime, c'est **observer les gens et imaginer ce qui se passe dans leur vie**. **Un jour**, elle décide de faire le bien et cherche **ce qu'elle peut changer discrètement** pour rendre les autres plus heureux.

Dans son quotidien, elle rencontre plusieurs personnes. **Georgette**, la buraliste, croit toujours être malade, ce qui l'inquiète. **Lucien**, l'employé de l'épicerie, fait son travail avec passion, ce que son patron ne remarque pas toujours. **Madeleine Wallace**, la concierge, ne cesse de penser à son mari disparu, ce dont elle parle souvent et boit du porto. **Raymond Dufayel**, son voisin fragile, est surnommé « l'homme de verre », ce qui montre à quel point il est fragile. Il passe son temps à reproduire un tableau de Renoir, ce qui le fascine depuis des années.

La recherche du bonheur la fait rencontrer **Nino Quincampoix**, un jeune homme mystérieux. Ce qu'il fait est étrange : il travaille entre un train fantôme et un sex-shop, et il veut découvrir ce dont il a besoin pour identifier un inconnu. Ce qui l'intrigue, c'est que la photo de cet homme réapparaît sans cesse **dans plusieurs cabines de Photomaton**.

OÙ      QUE/QUOI      QUAND      COMBIEN      COMMENT

### 1<sup>er</sup> Synopsis

**Amélie** est une jeune serveuse dans un café de Montmartre. Ce qu'elle aime, c'est observer les gens et imaginer ce qui se passe dans leur vie. Un jour, elle décide de faire le bien et cherche ce qu'elle peut changer discrètement pour rendre les autres plus heureux.

Dans son quotidien, elle rencontre plusieurs personnes. **Georgette**, la buraliste, croit toujours être malade, ce qui l'inquiète. **Lucien**, l'employé de l'épicerie, fait son travail avec passion, ce que son patron ne remarque pas toujours. **Madeleine Wallace**, la concierge, ne cesse de penser à son mari disparu, ce dont elle parle souvent et boit du porto. **Raymond Dufayel**, son voisin fragile, est surnommé "l'homme de verre", ce qui montre à quel point il est fragile. Il passe son temps à reproduire un tableau de Renoir, ce qui le fascine depuis des années.

La recherche du bonheur la fait rencontrer **Nino Quincampoix**, un jeune homme mystérieux. Ce qu'il fait est étrange : il travaille entre un train fantôme et un sex-shop, et il veut découvrir ce dont il a besoin pour identifier un inconnu. Ce qui l'intrigue, c'est que la photo de cet homme réapparaît sans cesse dans plusieurs cabines de Photomaton.

## Annexe 7.

### Séance 4. Activité 2. Regarder *Entre les murs* et CO

#### 4<sup>e</sup>ESO – CO/EE *Entre les murs*

 Junta de Castilla y León	Troisième trimestre CO/EE <i>Entre les murs</i> Classe : 4 <sup>e</sup> ESO ...	 IES RIBERA DE CASTILLA
Nom et prénom :		

#### 1. Quelle activité font les élèves dans cette scène ?

- a) Ils écrivent un texte sur leur famille.
- b) Ils lisent des autoportraits.
- c) Ils préparent un exposé à l'oral.
- d) Ils lisent un livre en classe.

#### 2. Comment le professeur réagit-il aux portraits des élèves ?

- a) Il dit que c'est mauvais.
- b) Il ne s'y intéresse pas et parle d'autre chose.
- c) Il les félicite et pose des questions.
- d) Il leur dit de recommencer.

#### 3. Comment les autres élèves réagissent-ils aux portraits lus en classe ?

- a) Ils écoutent et posent des questions.
- b) Ils rigolent et se moquent parfois.
- c) Ils ne disent rien.
- d) Ils sortent de la classe pour ne pas participer.)

#### 4. Dans ton autoportrait, écris trois phrases :

1. Explique ce que tu aimes faire.
  2. Dis ce qui est important pour toi dans la vie.
  3. Mentionne ce dont tu as besoin pour être heureux/heureuse.
- 
- 
-

## Annexe 8.

### Séance 4. Activité 3. Dialogue désordonné

**François** : Je vais faire une phrase avec « succulent ». [Il écrit au tableau] « *Bill déguste un succulent cheeseburger.* »

**Cherif** : C'est pas bon un cheeseburger, ça pue ! Pourquoi vous mettez « *cheeseburger* » ?

**François** : Cela dit, justement ! Puisque tu trouves que ça pue, tu penses donc que les cheeseburgers ne sont pas succulents.

**Cherif** : Je m'en fiche, mais en tout cas un cheeseburger, c'est pas bon.

**François** : Ouais, d'accord. Mais ce que je veux dire c'est que pour deviner « succulent » ce que je viens de vous dire devrait vous mettre la puce à l'oreille.

**Angelica** : Monsieur, ça veut dire quoi ?

**François** : Ça veut dire quoi « *quoi* » ?

**Angelica** : La puce machin truc.

**François** : « *La puce à l'oreille* » ? « *Ça devrait vous mettre la puce à l'oreille* ». Personne ne connaît cette expression ? Voilà, « *mettre la puce à l'oreille* », ça veut dire « *donner un indice* ». Donc quand je dis que dans la mesure où Cherif trouve que les cheeseburgers puent, il pense qu'ils ne sont pas spécialement succulents. Ça devrait vous expliquer définitivement ce que veut dire « *succulent* ».

## Annexe 9.

### Séance 4. Activité 4. Prompt IA.

**MANUEL D'UTILISATION IMAGES IA:**

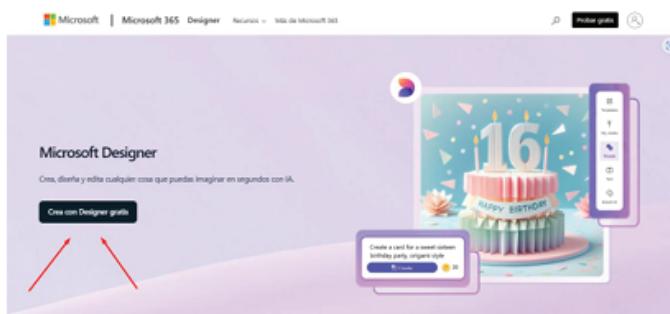
**MICROSOFT DESIGNER ET PIXLR**

**MICROSOFT DESIGNER:**

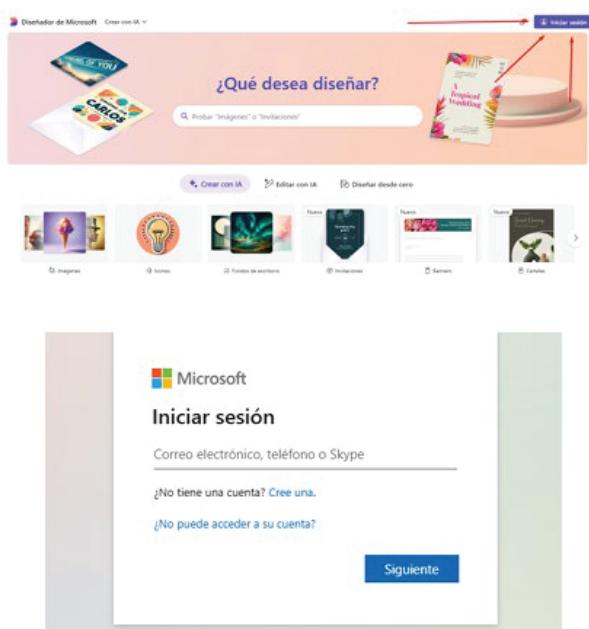
#### 1. ALLER SUR GOOGLE ET ÉCRIRE « MICROSOFT DESIGNER »



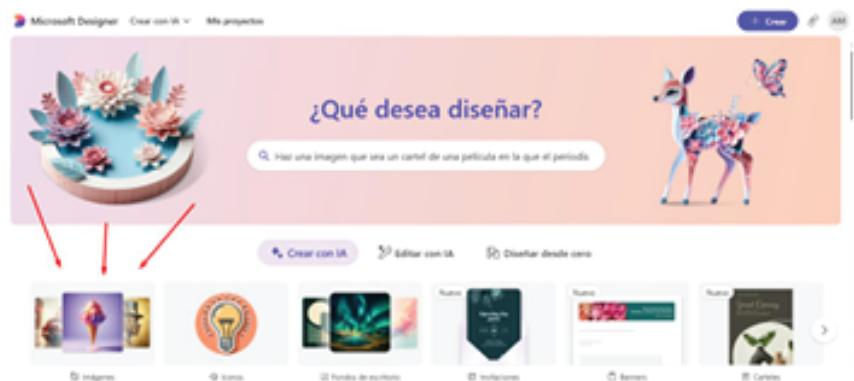
#### 2. ALLER À « CREA CON DESIGNER GRATIS »



#### 3. CRÉER UN NOUVEAU COMPTE / SE CONNECTER

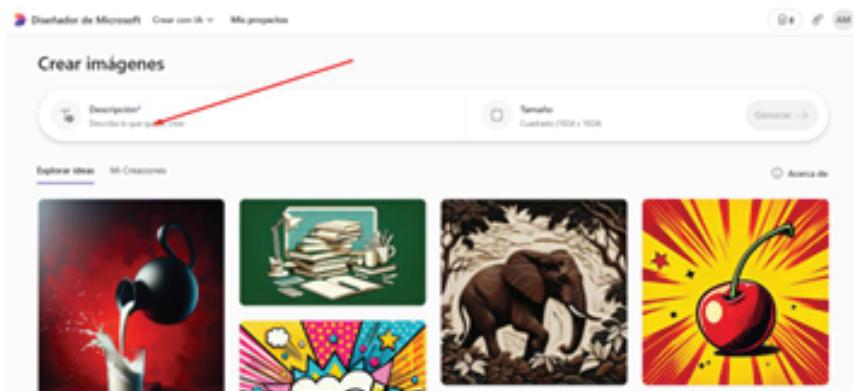


#### 4. CLIQUER SUR « Imágenes »



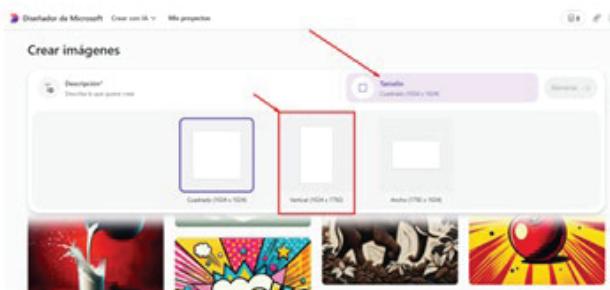
#### 5. FAIRE UNE DESCRIPTION

Exemple : Peter Parker, orphelin à l'âge de six ans, est élevé par son oncle et sa tante, Benjamin et May Parker. Peter est mordu par une araignée radioactive à la suite d'une expérience. Il va alors développer des super-pouvoirs, dont une force surhumaine, une grande agilité, et la capacité de « coller » aux parois.

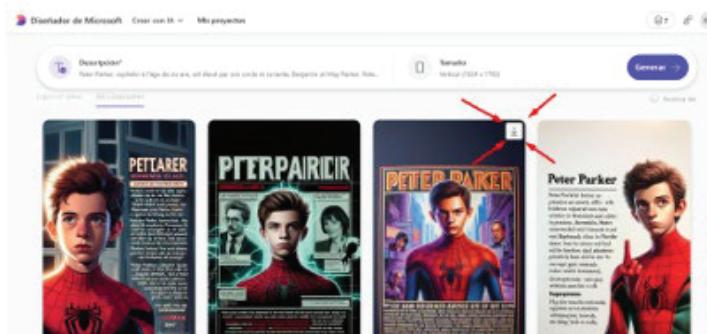


## 6. CHANGER LE FORMAT

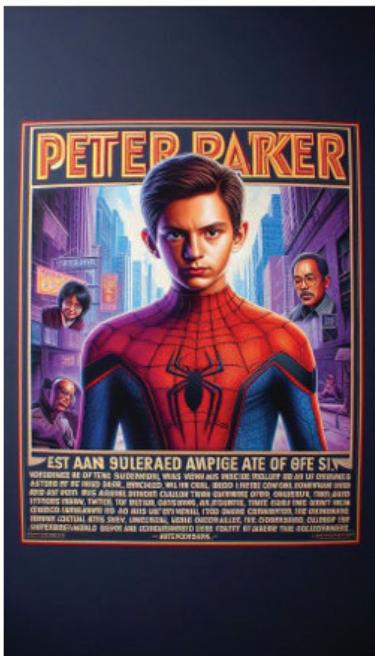
Puisqu'il s'agit d'une affiche pour un film, nous allons la présenter verticalement.



## 7. TÉLÉCHARGER



## 8. RÉSULTAT

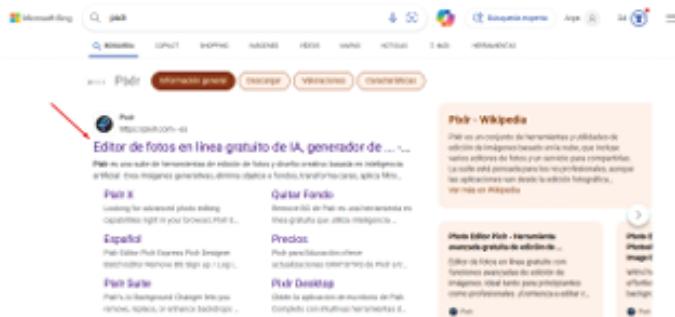


## MANUEL D'UTILISATION IMAGES IA:

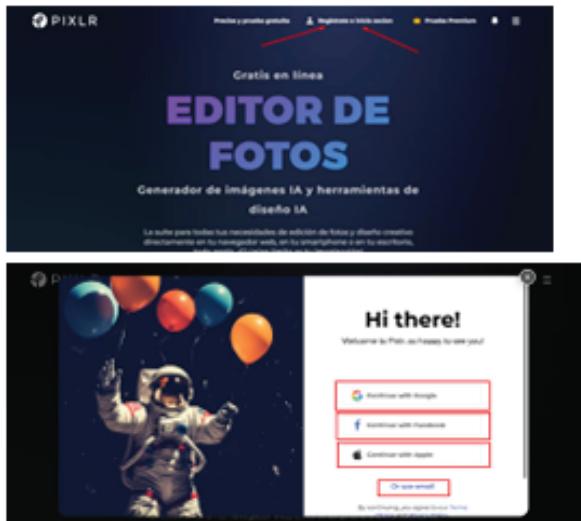
MICROSOFT DESIGNER ET PIXLR

PIXLR :

### 1. ALLER SUR GOOGLE ET ÉCRIRE « PIXLR »



### 2. CRÉER UN NOUVEAU COMPTE / SE CONNECTER



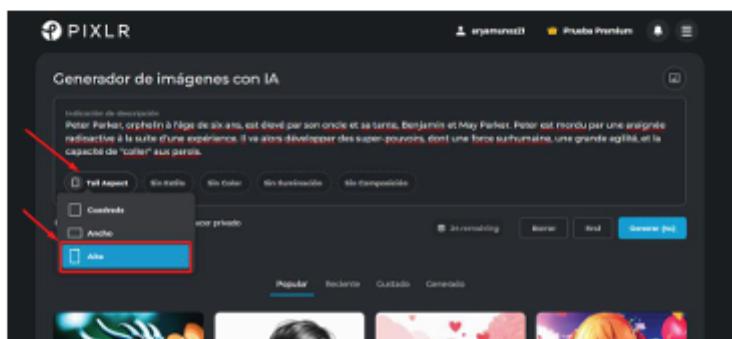
### 3. ALLER À « Generador de imágenes IA »



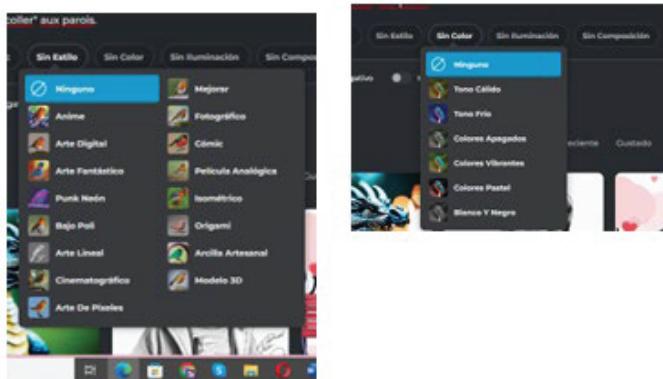
### 4. FAIRE UNE DESCRIPTION ET CHANGER LE FORMAT

Exemple : Peter Parker, orphelin à l'âge de six ans, est élevé par son oncle et sa tante, Benjamin et May Parker. Peter est mordu par une araignée radioactive à la suite d'une expérience. Il va alors développer des super-pouvoirs, dont une force surhumaine, une grande agilité, et la capacité de "coller" aux parois.

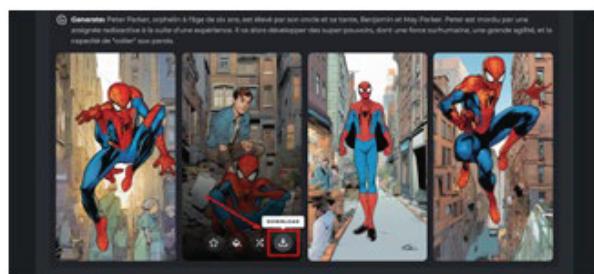
Puisqu'il s'agit d'une affiche pour un film, nous allons la présenter verticalement.



Nous pouvons aussi changer le style, les couleurs ou la lumière.



### 5. TÉLÉCHARGER



### 6. RÉSULTAT



## Annexe 10.

### Séance 5. Activité 2. Production écrite.

 <b>Junta de Castilla y León</b>	<b>Troisième trimestre</b> <b>Tâche finale</b> <b>Classe : 4º ESO ...</b> <b>Affiche du film</b>	 <b>IES RIBERA DE CASTILLA</b>
Nom du film : ..... Prénom et noms des intégrants :	Note :	/10

**Production orale :** Synopsis d'un film.

Competencia específica	Criterio de evaluación	Indicador de logro	Note
Nº 2	2.1	- J'ai respecté la consigne et j'ai rédigé un synopsis clair de 10 lignes. - J'ai créé l'affiche d'un film inventé comme support visuel dans ma présentation.	.../4 ptos .../4 ptos
Nº 2	2.3	-J'ai construit des phrases : sujet + verbe + complément. -J'ai organisé mon synopsis de manière logique et compréhensible. -J'ai sélectionné les idées principales. -J'ai utilisé un langage approprié. -Pronunciation.	.../4 ptos .../4 ptos .../3 ptos .../3 ptos .../4 ptos
Nº 2	2.4	-J'ai utilisé au moins 5 verbes au passé composé dont 3 avec l'auxiliaire être. -J'ai répondu ( <i>de manière indirecte</i> ) au moins aux 4 particules interrogatives (où, quand, comment, pourquoi, combien, etc.) -J'ai fait au moins une phrase avec « ce que », une autre avec « ce qui » et une autre avec « ce dont ». -J'ai sélectionné quatre questions pertinentes sur le synopsis pour créer un quiz interactif. -J'ai créé un prompt détaillé et précis pour générer l'affiche avec l'IA. -J'ai correctement utilisé les outils numériques pour concevoir l'affiche.	.../5 ptos .../4 ptos .../3 ptos .../2 ptos .../2 ptos .../2 ptos
Nº 6	6.1, 6.2, 6.3	-J'ai écouté attentivement mes camarades et j'ai respecté leur temps de parole sans les interrompre.	.../5 ptos

## Annexe 11.

### Séance 6. Activité 3. Kahoot !



Comment s'appelle le chien de l'histoire " Invasion des chiens "?

22

0

Adrián

Apolo

Alana

Adriana

Omitir