

Le cinéma... de la motivation à l'activité intellectuelle

Maria-Alice Médioni
Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

**Communication réalisée à l'Université de Versailles
Les supports filmiques au service de l'enseignement des LE
1 et 2 septembre 2011**

Article publié dans les *Cahiers de l'APLIUT*.
Dossier : Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité,
Vol. XXXI, n°2, juin 2012 (pp. 140-150)

Ma préoccupation pour le cinéma est ancienne : j'ai eu la chance de travailler, pendant les 25 ans de ma carrière dans le secondaire — à Vénissieux, aux Minguettes, dans la banlieue lyonnaise, en collège et en lycée —, en partenariat avec le cinéma Gérard Philipe, qui offrait aux enseignants de langue la possibilité d'utiliser ce média dans leur enseignement. C'est ainsi que pendant plus de 20 ans, dès les années 1980, j'ai pu proposer à mes élèves trois longs métrages en langue espagnole tous les ans, en profitant, non seulement de l'équipement mais aussi de la documentation fournis par ce cinéma, et parfois même de la présence du réalisateur que les élèves pouvaient ainsi rencontrer. J'ai pu également transférer cette expérience du travail en classe dans le cadre de la formation, en direction des enseignants de langue, mais aussi des formateurs en alphabétisation (Français langue étrangère)¹, en France et à l'étranger, et à l'université Lyon 2, auprès des étudiants, particulièrement ceux du Master 2 de Didactique des Langues et TICE et de L3, avec l'ouverture d'un nouvel enseignement en septembre 2011, « Apprendre l'espagnol à travers le cinéma et la littérature ».

L'expérience menée avec une salle de cinéma m'a amenée à privilégier le travail sur l'œuvre intégrale, plutôt que sur des séquences isolées, et à construire une méthodologie qui conduise l'apprenant à entrer dans une pratique culturelle, à devenir cinéphile et à tirer profit d'un média qui donne accès à une culture et à une langue.

Mon propos, dans cet article, est de présenter quelques exemples de didactisation, essentiellement de films espagnols, dans une perspective d'apprentissage qui articule étroitement le linguistique et le culturel, en particulier dans des dispositifs hybrides tels qu'ils se développent aujourd'hui dans le supérieur². Je conclurai par une tentative pour dresser un aide-mémoire à l'usage de l'enseignant qui voudrait utiliser les supports filmiques dans l'enseignement des langues étrangères.

¹ MEDIONI Maria-Alice, "Cinéma... de la consommation à l'activité intellectuelle", in *Journal de l'Alpha* (Lire et écrire-Belgique), n°180, novembre-décembre 2011, pp. 44-50.

² Les dispositifs hybrides articulent des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, par le biais de l'utilisation d'une plateforme de cours ou d'un centre de ressources, particulièrement dans le cadre de l'enseignement des Langues pour des Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD).

Le cinéma : un média prisé à l'école

A fortiori à l'université. S'il est fortement présent à l'école, il n'en présente pas moins un paradoxe de taille que tout enseignant est bien obligé d'examiner. C'est en effet un support particulièrement intéressant dans l'apprentissage des LE sur le plan culturel et linguistique car il permet tout particulièrement l'accès à la langue parlée, en contexte. Mais, en même temps, il s'agit d'un support difficile d'accès du fait, justement, de l'authenticité des situations et de la langue.

Faire le choix de travailler ce support en classe de langues suppose de réfléchir non seulement au type de film que l'on sélectionne et aux raisons pour lesquelles on le propose à des apprenants de langues étrangères, mais également, et surtout, de penser l'organisation du travail : quelle préparation en amont, avant le visionnage du film, en termes de tâches à réaliser en classe susceptibles de garantir une lecture active du film lors du visionnage en salle, et quelle exploitation en aval, de retour en classe ?

On est souvent amené à constater que le cinéma est un support choisi dans l'apprentissage des langues pour son attractivité supposée et la sortie cinéma pour l'aspect « récompense » ou supplément de motivation pour les apprenants. Or, il ne suffit pas de séduire pour conquérir l'intérêt et la mobilisation de l'apprenant dans l'activité proposée. Le film le plus captivant aux yeux de l'enseignant peut parfaitement laisser indifférent ou être rejeté par un étudiant parce qu'il ne répond pas à ses préoccupations ou parce que, au contraire, il touche à quelque chose de sensible chez lui. C'est pourquoi, au schéma classique selon lequel le besoin provoquerait l'activité (besoin → activité → besoin), j'opposerai celui de Léontiev qui renverse la perspective (activité → besoin → activité) :

Tant qu'il n'a pas été satisfait pour la première fois, le besoin « ne connaît pas » son objet, il lui faut encore le découvrir. Ce n'est qu'après l'avoir découvert que le besoin se concrétise dans l'objet et que l'objet perçu (représenté, conçu) acquiert sa fonction de stimulation et d'orientation de l'activité, c'est-à-dire devient motif. (1975 : 211)

Le travail de préparation nécessaire avant le visionnage du film suppose une sélection rigoureuse des tâches, car certaines tâches n'engendrent pas d'activité dans la mesure où elles ne mobilisent pas l'intérêt, d'autres débouchent sur une activité inutile – faire pour faire –, d'autres enfin déclenchent des opérations mentales propices à l'apprentissage. Les tâches qui convoquent l'activité intellectuelle de l'apprenant sont celles qui présentent un problème à résoudre, un enjeu qui dépasse le strict exercice scolaire, une interaction avec des interlocuteurs ayant des choses à se dire et des actions à produire ensemble.

L'enseignant qui choisit d'utiliser le cinéma dans le cadre de son enseignement doit éviter à la fois la consommation passive d'images par les apprenants, la « classique » sortie cinéma, et l'étude exhaustive du film, depuis le synopsis jusqu'au commentaire littéraire de l'œuvre ayant servi de support au film, qui risque fort d'éteindre toute curiosité chez l'apprenant. L'entreprise est délicate car il s'agit à la fois d'apporter une information nécessaire pour entrer dans des situations trop éloignées sur le plan culturel, et de sélectionner certains épisodes sur lesquels portera le travail de préparation : par la proposition de travail faite aux apprenants, il est essentiel pour l'enseignant de créer de l'énigme, au sens où Philippe Meirieu

parle de « pédagogie de l'énigme »³ : ne pas en dire trop pour préserver le mystère, certes, mais surtout pour provoquer une activité de questionnement et une recherche des moyens de dire et de comprendre. La question essentielle est en effet celle de l'activité des apprenants, centre de gravité de la situation d'apprentissage et à laquelle même l'analyse la plus élaborée et brillante des experts – parmi lesquels se situe l'enseignant – ne peut se substituer.

Quant à la querelle qui consiste à opposer le cinéma en salle et le cinéma en DVD, il me semble qu'elle doit être dépassée par la capacité à élaborer les situations les plus propices au travail et à la formation des apprenants. Si le cinéma en salle présente d'importants inconvénients aux yeux d'un grand nombre d'enseignants – séances longues, en dehors du temps scolaire, organisation lourde, malentendu entretenu sur la « sortie scolaire » – les expériences en non-présentiel, comme le travail en autonomie guidée, permettent de trouver des solutions intéressantes. Les avantages du cinéma en salle sont bien connus, surtout si on les conjugue avec un travail en coopération, de type partenariat, qui s'avère toujours fructueux et permet aux élèves ou aux étudiants de développer une pratique culturelle : prendre l'habitude d'aller savourer un film en salle, en compagnie d'autres personnes – le public, les pairs avec lesquels on peut « réagir à chaud », pendant la séance, par le rire, l'émotion, ou dès la fin du film – plutôt que de façon solitaire, devant un écran de télévision ou d'ordinateur. Mais refuser les dispositifs technologiques disponibles aujourd'hui serait impensable, tant la documentation offerte par Internet permet d'ouvrir sur un travail plus fin et plus riche, tout comme la possibilité de revoir une séquence ou de faire un arrêt sur image précis avec un DVD.

Quelques exemples de didactisations

Les quelques exemples de didactisation qui suivent ont permis de mettre l'accent sur les entrées différentes que l'on peut sélectionner, pour un travail avec les apprenants.

1. Avant le visionnage du film :

- **le son et l'image** (*Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto*, A. Díaz Yanes, 1995)

Dissocier le son et l'image s'avère souvent intéressant pour faciliter la perception des éléments que l'association des deux canaux, auditif et visuel, ne permet pas toujours : le son, et particulièrement l'attention portée aux dialogues en langue étrangère, capte l'attention au point de faire négliger l'image ; à l'inverse, la focalisation sur les images risque de détourner l'effort requis pour la compréhension des dialogues. La méthodologie choisie ici est le travail de l'image sans le son pour découvrir le personnage principal et son comportement incongru ; ensuite le travail du son sans l'image à propos d'un autre épisode du film va permettre à l'apprenant de prêter une attention plus fine à la conversation et de découvrir une autre situation en parallèle, dans un contexte tout à fait différent, ce qui va éclairer les motifs de la panique du personnage principal dans la première séquence. Le déficit d'information ainsi créé constitue un puissant moteur pour l'apprentissage, car il contribue au désir d'en savoir davantage et à la recherche des moyens langagiers nécessaires pour pouvoir intervenir. L'activité des apprenants est sollicitée à travers la formulation d'hypothèses dans les deux

³ « [F]aire du désir avec du savoir, c'est désigner dans le savoir sur lequel on travaille, dans les représentations des élèves, dans l'exercice auquel on est confronté, l'incomplétude d'où naît l'insatisfaction. Ne pas en dire trop. Laisser venir le mystère qui appelle la promesse d'une intelligence. » (Meirieu <<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm>>, consulté le 28/2/12).

situations citées, et le rapprochement des deux scènes, puis la réalisation par les apprenants d'un Vrai/Faux, à partir de leurs hypothèses, qui seront vérifiées lors du visionnage en salle. Sur le plan linguistique, le va-et-vient entre l'affirmation et l'hypothèse permet de traiter l'information reçue en termes de vocabulaire et d'utiliser de nombreuses occurrences où alternent définition et situation (*ser* et *estar*), ce qu'il y a et ce que l'on a (*hay* et *tener*)⁴.

- **le scénario, les dialogues** (*Little Miss Sunshine*, Jonathan Dayton & Valérie Faris, 2006)

L'entrée par le scénario peut également permettre le travail d'anticipation. Les apprenants reçoivent différents photogrammes du film à partir desquels ils repèrent des informations et formulent des hypothèses concernant les personnages, les lieux, l'intrigue... Puis ils disposent de répliques tirées du scénario qu'ils doivent associer aux personnages et aux situations, ce qui permet de compléter les informations, de confirmer des hypothèses. L'association des photogrammes et des répliques du film permet de découvrir des formulations de la langue parlée, peu familière des apprenants, et d'anticiper un certain nombre d'éléments de l'œuvre que l'on aura ensuite plaisir à confirmer durant la séance de cinéma. Tout cela contribue à créer une attente très favorable au visionnage du film qui suivra (Médioni 2011b).

- **les aspects culturels** (*Fresa y chocolate*, T. Gutiérrez Alea et J.C. Tabío, 1993)

Le travail proposé nécessite une remobilisation des connaissances, des représentations des apprenants sur Cuba, enrichies de ressources constituant des informations nouvelles — une chronologie depuis l'indépendance de l'île en 1898, une histoire de la révolution cubaine sous forme de BD, des chiffres-clés (superficie, population, croissance, budget de l'éducation, mortalité infantile, espérance de vie, etc.), nécessaires pour comprendre le contexte dans lequel se déroule l'intrigue. Mais une information reçue n'est finalement qu'une information reçue, un *input*, et doit être transformée par la saisie et la transformation des données, l'*intake*, dans des productions orales et/ou écrites : dans le cas qui nous occupe, cette saisie se fait à travers une note récapitulative des connaissances que l'apport des ressources proposées a permis d'appréhender. Puis on procède à la découverte des deux protagonistes à travers le script de deux scènes du film (CE) à partir desquelles les élèves formulent des hypothèses qu'ils confronteront ensuite, aux informations données par deux photogrammes du film (POI). Ce qui donnera lieu à l'élaboration d'un scénario hypothétique et de questions sur le film à voir qui seront autant de questions préalables pour l'activité des élèves durant le visionnage.

2. Après le visionnage du film, au cinéma

La reprise du travail en classe s'effectue selon différents axes :

- **la critique cinématographique** (*Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto*, A.

Díaz Yanes, 1995 et *Fresa y chocolate*, T. Gutiérrez Alea et J.C. Tabío, 1993)

De retour en classe, les apprenants préparent et participent à un jeu de rôle "Le masque et le plume"⁵ (POI) : à partir d'un certain nombre d'extraits de critiques collectuées sur Internet, ils vont débattre de plusieurs aspects du film. Sur le plan langagier, l'interaction orale avec la présence de l'enseignant permet l'étayage nécessaire et notamment le maintien de l'orientation de la tâche : l'enseignant relance une idée, reformule dans une question, fournissant ainsi du

⁴ Le même travail sur le son coupé de l'image peut se faire sur un film autrement plus difficile pour les étudiants, *El espíritu de la colmena* de Víctor Erice (voir Médioni 2005 : 187-195), ou bien sur *Brassed Off*, de Mark Herman, 1996.

⁵ "Le masque et le plume" est un atelier inspiré de l'émission de radio du même nom qui existe depuis de nombreuses années sur France Inter et qui réunit des critiques professionnels pour une analyse de l'actualité artistique. L'idée est reprise ici dans le but d'organiser le débat au sein de la classe.

vocabulaire ou des structures en cas de panne, recentre le débat ou relève une contradiction ou une complémentarité, évitant ainsi que l'on ne s'écarte de l'objectif poursuivi.

Dans le cas de *Fresa y Chocolate*, le débat est ensuite élargi de façon à pouvoir discuter à partir d'une déclaration de l'auteur⁶.

- le travail sur l'œuvre littéraire (*Oliver Twist*, Roman Polanski, 2005)

Il s'agit, dans ce cas précis, de travailler sur le texte de Charles Dickens, plus particulièrement deux extraits de la préface du roman *Oliver Twist* (CE et POI) qui permettent de s'informer sur le contexte de l'Angleterre victorienne du XIX^e siècle et sur la vision de Dickens, pour aboutir à la fabrication du dossier d'accompagnement du DVD⁷ (PE) qu'on pourra déposer à la médiathèque de l'établissement⁸.

- Les procédés cinématographiques (*El Bola*, Acheró Mañas, 2001)

Après la séance au cinéma, les élèves sont invités à se mettre à la place de Acheró Mañas pour associer, à propos de la première rencontre entre les deux protagonistes, les plans et les dialogues correspondants, avant de justifier leurs choix, compte tenu de l'effet à produire chez le spectateur (PO). Après visionnage des séquences pour vérification, les élèves ont à écrire les indications d'action, de jeu ou de mise en scène (PE) telles qu'elles apparaissent dans un script.

Dans un deuxième temps, ils auront à travailler également la direction des acteurs et les autres aspects techniques, dans une scène particulière : imaginer les consignes qu'Acheró Mañas doit donner à ses deux protagonistes, au preneur de vues, à l'éclairagiste et au preneur de son. Ce qui amène à devoir récapituler les formes de l'ordre, du conseil, etc.

Il s'agit ainsi d'impliquer les apprenants dans une véritable situation de critique cinématographique, et pour reprendre la célèbre formule de Rousseau : en faire des créateurs, des penseurs critiques, afin qu'ils le deviennent⁹.

Le présentiel/le travail en autonomie guidée

Dans le cadre des enseignements en LANSAD, à l'université, les dispositifs hybrides permettent de travailler de la même façon les œuvres cinématographiques, grâce au travail en autonomie guidée, en alternance avec le présentiel. Il est, en effet, plus difficile d'organiser le visionnage du film au cinéma pour un groupe de langue, compte tenu des différents emplois du temps des étudiants. J'utilise le travail en autonomie, au centre de ressources, afin que le visionnage et les repérages demandés puissent être faits par les étudiants entre deux cours, ainsi que la préparation du travail en groupe, par exemple. Cela permet également de revenir sur des films plus anciens que l'on ne peut plus voir en salle.

⁶ « *Fresa y chocolate es una película donde se plantean problemas, donde se estimula la reflexión, y en ese sentido hace más compleja la imagen de nuestro país, lo cual creo que es muy positivo. Mi película es muy honesta.* », Tomás Guitiérrez Alea. Pour la démarche complète, voir Maria-Alice Médioni, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique sociale, 2005, pp. 196-204.

⁷ Dans ce dossier figure un certain nombre de thèmes déterminés par les apprenants : Londres au XIX^e siècle, la pauvreté, le travail des enfants, Dickens et son œuvre, l'adaptation filmique de Polanski, etc. Les différentes fiches comporteront des exemples et des illustrations tirés du film.

⁸ Prochainement sur le site du Secteur Langues du GFEN :

http://gfen.langues.free.fr/pratiques/cinema/pratiques_cinema.html.

⁹ Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou De l'éducation*, 1762 : « Faites-en vos égaux, afin qu'ils le deviennent ».

D'autre part, en ce qui concerne les étudiants de niveau C1, je propose un travail à partir de l'actualité disponible à Lyon et dans sa région : les étudiants choisissent des films en langue espagnole diffusés tout au long de l'année dans les salles lyonnaises, mais aussi dans les locaux de l'Institut Cervantes ou du festival « Reflets du cinéma Ibérique et Latino-américain » à Villeurbanne, et en font la critique en classe, auprès de leurs camarades. Pour cela, ils ont à apporter des éléments d'information sur l'œuvre et son réalisateur, le genre, les lieux, les époques, et des éléments d'appréciation personnelle – Ont-ils aimé ou pas le film ? – Quels ont été les moments forts, d'émotion ou d'ennui ? – Que pensent-ils de l'interprétation des acteurs, de la narration ?, etc. Cela donne lieu à des exposés interactifs¹⁰ passionnants : les étudiants se retrouvent, en effet, en situation d'explicitation vis-à-vis de leurs camarades demandeurs de précisions, ce qui accroît les possibilités d'appropriation pédagogiques.

Ces dernières années, j'ai commencé à explorer une nouvelle piste : le travail sur des courts métrages, plus aisé dans le temps scolaire¹¹. Outre le visionnage dans le temps du cours, la forme courte permet, plus particulièrement, des activités d'écriture autour du scénario de même que l'observation des procédés concernant l'ensemble de l'œuvre.

L'évaluation

L'évaluation intervient tout au long de la situation d'apprentissage. Je reprends ici quelques exemples parmi ceux présentés précédemment :

- les hypothèses émises lors des différentes productions sont validées par le visionnage du film, soit au moment de la séance de cinéma – c'est le cas pour le Vrai / Faux élaboré dans le cadre du travail sur *Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto*, ou pour le portrait des protagonistes de *Fresa y chocolate* imaginé à partir d'extraits du scénario et des photogrammes proposés –, soit au retour en classe, lorsque l'on s'arrête sur certaines séquences pour travailler sur le montage ou les indications d'action, de jeu ou de mise en scène ;
- les connaissances sur Cuba (*Fresa y chocolate*) sont réorganisées par le travail sur les différents documents ressources proposés : de nouvelles informations apparaissent qui obligent à modifier les premières conceptions. Les fiches de synthèse ou de bilan permettent de mettre en mots les remaniements ;
- à la fin de chaque mise en situation, on revient systématiquement sur les affiches où figurent les premières conceptions ou hypothèses des apprenants pour pouvoir évaluer le chemin parcouru, les nouvelles connaissances acquises, les décisions à prendre en termes de stratégies, etc.

Cette évaluation, formative avant tout, permet de réorganiser les connaissances et les stratégies, de mieux savoir poser son regard, de l'aiguiser, de le rendre plus critique et, sur le plan langagier, de mieux expliciter ses impressions, ses choix, ses arguments.

S'il s'agit d'évaluer des compétences, de façon sommative, il faudra travailler, en situation de contrôle, sur un support différent. Il faudra imaginer une ou des tâches du même ordre que celles qui ont été travaillées lors de la formation, mais sur un support différent, qui permettent

¹⁰ J'ai adapté pour le public universitaire le travail initié dans le secondaire qu'on trouvera ici : Maria-Alice Médioni, « L'exposé » in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique sociale, Lyon, 1999 (3ème édition : 2010), pp. 51-54.

¹¹ Sur le site du Secteur Langues du GFEN :
<http://gfen.langues.free.fr/pratiques/cinema/pratiques_cinema.html>

d'évaluer la capacité des étudiants à comprendre et à lire des œuvres cinématographiques en langues étrangères. Le court métrage permet la mise à l'épreuve des compétences requises et entraînées auparavant, dans un espace de temps compatible avec une situation d'évaluation.

Un aide-mémoire pour l'enseignant ¹²

Le travail sur le cinéma demande un fort investissement de la part de l'enseignant. Il lui faut penser soigneusement les différentes phases du travail qui lui revient.

1. Un travail important en amont pour repérer les objets de travail importants et spécifiques pour chaque film. Cela demande à la fois de visionner plusieurs fois le film pour sélectionner les extraits les plus pertinents, et de chercher les documents annexes les plus propices pour le travail des apprenants. Aujourd'hui, Internet permet d'avoir accès tout de suite à une documentation importante, depuis la bande annonce du film, en passant par des extraits, des dossiers, des critiques...

2. Le choix d'une ou deux séquences à travailler avant la séance au cinéma, avec ou sans le son, ou avec confrontation à d'autres documents – des extraits de l'œuvre littéraire dont le film a été adapté, par exemple. Ce choix est difficile et important, car c'est de lui que dépend la création de l'énigme qui mobilise l'intelligence et l'énergie, suscite le désir. Il s'agit, comme le rappelle Jean-Pierre Astolfi, d'« enrôler » les élèves dans des aventures intellectuelles qu'ils n'entreprendraient probablement pas de leur propre initiative. Le développement du « désir de savoir » devient alors le moteur des apprentissages. (2008 : 228). La tentation de l'exhaustivité ou la volonté d'aplanir les difficultés peuvent mener, au contraire, à l'affadissement ou à une impression de gavage.

3 – Le choix des tâches pour mettre les apprenants en activité : prêter attention à ce que l'on voit — ou ce que l'on entend — et ce que l'on imagine, anticiper la suite, mimer les scènes, mettre en relation deux scènes, reconstituer la bande son, etc. La liste est longue des possibilités qui s'ouvrent à l'enseignant qui doit veiller à préserver l'énigme pour que le désir de savoir soit toujours éveillé.

4. La préparation du visionnement : que ce soit en salle ou au centre de ressources dans le cas de l'université, par exemple, ce qui est à susciter avant tout de la part des spectateurs, c'est le questionnement : il s'agit de faire opérer un déplacement qui fera passer l'apprenant d'une posture passive (consommatrice d'images) ou strictement affective (plaisir de reconnaître un thème de prédilection ou un acteur préféré) à une posture intellectuelle d'interrogation quant à la narration ou aux procédés cinématographiques.

5. Les activités de critique, après le visionnement : elles vont s'articuler autour de débats, jeu de rôle, écriture d'articles, de dossiers, travail sur les aspects techniques, rencontre avec le réalisateur, etc.

On peut se réjouir du fait que le cinéma soit de plus en plus présent dans la classe de langue. Pour autant, il ne s'agit pas de l'utiliser comme un support considéré seulement sous un aspect séduisant ou motivant pour les apprenants. La préoccupation de l'enseignant est de

¹² Pour un aide-mémoire plus complet, voir MEDIONI Maria-Alice, "Saisir les occasions : le cinéma" in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique sociale, Lyon, 1999 (3ème édition : 2010), pp. 231-234.

faire en sorte que ces derniers accèdent à un univers dont ils dé/construisent les codes et les clés dans des activités plutôt qu'à travers des explications magistrales, aussi expertes soient-elles. Ces explications peuvent, en revanche, constituer des ressources dont le contenu sera l'objet d'un traitement par les apprenants eux-mêmes. Cette première préoccupation s'articule étroitement avec celle de l'enseignement de la langue. L'œuvre cinématographique n'est pas le prétexte à l'acquisition langagière. En revanche, l'activité réalisée par les apprenants pour s'appropriier les codes et les clés de ce média, parce qu'elle doit se faire dans la langue étrangère, devient propice aux apprentissages linguistiques et culturels visés. Les propositions dont j'ai tenté de rendre compte dans cet article me paraissent offrir des pistes pour que le cinéma soit l'occasion de mettre les apprenants en activité intellectuelle plutôt qu'en consommation d'images ou de mots, particulièrement dans une visée d'apprentissage de la langue étrangère.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. 2008. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF : Paris.
- Leontiev, A. 1975 (traduction française 1984). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions du Progrès : Moscou.
- Médioni, M.-A. 2005. *L'art et la littérature en classe d'espagnol*. Chronique sociale : Lyon.
- Médioni, M.-A. 2010a. (3^e éd.). « Saisir les occasions : le cinéma » in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Chronique sociale : Lyon, p. 231-234.
- Médioni, M.-A. 2010b. (3^e éd.). « L'exposé » in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Chronique sociale : Lyon, 51-54.
- Médioni, M.-A. 2011a. « Cinéma... de la consommation à l'activité intellectuelle ». *Journal de l'Alpha (Lire et écrire-Belgique)*, n°180, novembre-décembre : 44-50.
- Médioni, M.-A. 2011b. « De la compréhension à la réflexion critique. Démarche autour de *Little Miss Sunshine* ». *Journal de l'Alpha (Lire et écrire-Belgique)*, n°180, novembre-décembre : 51-57.
- Meirieu, P. *Petit dictionnaire de pédagogie*, article « SENS (donner du) ». Disponible en ligne : <<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm>> (cons. le 28/2/12).

Filmographie

- Dayton, J. & V. Faris. 2006. *Little Miss Sunshine*, avec Abigail Breslin, Greg Kinnear et Alan Arkin, Etats-Unis. Comédie dramatique, 101 mn.
- Diaz Yanes, A. 1995. *Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto (Personne ne parlera de nous quand nous serons mortes)*, avec Victoria Abril, Federico Luppi, Pilar Bardem, Espagne, comédie dramatique, 104 mn.
- Erice, V. 1973. *El espíritu de la colmena (L'esprit de la ruche)*, avec Fernando Fernán Gómez, Teresa Gimpera, Ana Torrent, Espagne. Comédie dramatique, 97 mn.
- Gutierrez Alea, T. & J.-C. Tabio. 1993. *Fresa y Chocolate (Fraise et chocolat)*, avec Jorge Perrugoría, Vladimir Cruz, Marta Ibarra, Cuba. Comédie dramatique, 110 mn.
- Hermann, M. 1996. *Brassed Off (Les Virtuoses)*, avec Pete Postlethwaite, Ewan McGregor, Tara Fitzgerald, Royaume Uni. Comédie, 107 mn.
- Manas, A. 2000. *El Bola*, avec Juan José Ballesta, Pablo Galán, Alberto Jiménez, Espagne. Drame, 88 mn.
- Polanski, R. 2005. *Oliver Twist*, avec Ben Kingsley, Barney Clark, Leanne Rowe, Royaume Uni, France, République tchèque, Italie. Drame, 130 mn.

Sitographie

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle). Rubrique cinéma :
<http://gfen.langues.free.fr/pratiques/cinema/pratiques_cinema.html>.