

VI

Société des Langues Néo-Latines
Centre Culturel Espagnol de Rennes
ISSN 2970-023X (en ligne)

Pour citer ce document :

César RUIZ PISANO et Claudine MARION-ANDRÈS (coord.), *Les séries télévisées. Quels enseignements pour le cours d'espagnol*, Claudine Marion-Andrès (éd.), ISSN 2970-023X (en ligne). ©Publications numériques de la Société des Langues Néo-Latines, publications numériques, octobre 2023, URL : https://neolatines.com/slnl/wp-content/uploads/lesseriesteleviseesVI_SLNL.pdf

Photo de couverture : Carreau doré à la feuille d'or par Anne Rebière Decubber – Atelier des Ors de Marne. © Claudine Marion-Andrès



Flashez pour vous abonner à la S.L.N.L.

Les séries télévisées

Quels enseignements pour le cours d'espagnol ?

Claudine Marion-Andrès et César Ruiz Pisano (coord.)

Matins pédagogiques
Société des Langues Néo-Latines
13 mai 2023

Table des matières

CÉSAR RUIZ PISANO Avant-propos	p. 6
CÉSAR RUIZ PISANO La série télévisée en cours d'espagnol : questionnements et pratiques	p. 10
MARGOT GIROUSSE-EYNAC, HÉLÈNE THIERY L'apport des séries dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'EMC en section Bachibac	p. 24
BEATRIZ LERIVRAIN La representación de la comunidad mexicana en Estados Unidos a través de la serie <i>Gentefied</i>: explotación y estudio transversal en ciclo terminal	p. 38
FRÉDÉRIC ALLARD Activité suivie autour de la série espagnole <i>El tiempo entre costuras</i> : l'exemple d'un travail mené dans une classe de collège	p. 52
JOSÉ VICENTE LOZANO Le recours aux séries TV dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol à l'université de Rouen Normandie (niveaux A1-A2 en LANSAD et en remédiation de la L1 LLCER)	p. 60

Les séries télévisées.

Quels enseignements pour le cours d'espagnol ?

AVANT-PROPOS

À l'issue de la sixième rencontre organisée au *Colegio de España* (et à distance) le samedi 13 mai 2023, la Société des Langues Néo-latines publie ce nouveau numéro des *Matins pédagogiques* consacré aux séries télévisées en tant que support de cours.

L'image – fixe ou mobile – fait indéniablement partie de notre environnement physique et cognitif, et par conséquent, de manière indissociable, de notre environnement éducatif. Lire, relire et citer le psychanalyste français Serge Tisseron, spécialiste de l'image, est indispensable, surtout quand il nous dit que « [d]ans l'image, nous nous sentons pris et entourés comme dans un utérus, ou encore comme dans une eau qui nous environne »¹. De cette manière, lors de cette matinée, nous nous sommes intéressés à l'influence « imagétique » nous entourant (« qui nous environne », dit S. Tisseron) dans l'acquisition et l'exploitation de nos connaissances grâce aux séries télévisées, donc à l'image mobile.

L'utilisation des séries dans l'apprentissage d'une langue fait couramment partie d'une démarche informelle et de ludification, et moins d'un apprentissage formel. Par ailleurs, les travaux sur la fiction audiovisuelle en cours d'espagnol sont majoritairement consacrés au cinéma même si l'on trouve quelques propositions d'exploitation didactique des séries y compris dans les manuels d'espagnol qui ont été publiés récemment².

Ce support en tant qu'objet d'analyse a surtout été abordé dans des recherches sur des aspects socioculturels, civilisationnels ou linguistiques. Les contributions contenues dans ce volume

¹ Serge TISSERON, *Les bienfaits des images*, Paris, Odile Jacob, 2002.

² Par exemple, *Buena Onda* (seconde, Bordas, 2019), *Hispanundo* (seconde, lelivrescolaire.fr, 2019), *Miradas* (première, Hachette Éducation, 2019), *Pura Vida* (terminale, Éditions Maison des Langues, 2020), *Vía libre* (terminale, Hatier, 2020).

montrent comment la didactique des langues-cultures trouve dans la série télévisée un champ d'étude qui reste à explorer.

Cet intérêt pour les séries est observable dans l'offre de formation des Plans Académiques récents. Les exemples sont nombreux et ne concernent pas uniquement l'enseignement de l'espagnol.

La série télévisée est ici considérée comme un véritable support porteur de savoirs culturels au sujet, par exemple, de l'histoire d'un pays et de sa littérature. Pour accéder au sens de ces supports, l'étude de l'image cinématographique est également un atout dans la consolidation d'un savoir métaculturel à mobiliser. Et, finalement, elle fait partie d'une démarche « transculturelle » éthique et politique qui, selon Chantal Forestal « ne peut se limiter à des buts et à des objectifs utilitaires subordonnés aux urgences de la survie dans le monde³ », car elle permet d'aller au-delà des modèles culturels établis et des voies de transmission culturelle traditionnelles tout en reconnaissant les valeurs universelles partagées.

Dès lors, nous pouvons, à ce stade, nous poser les questions suivantes : quelles séries pour la classe d'espagnol ? Quelle(s) approche(s) entreprendre lors de l'exploitation en cours ?

Les six auteurs de ce volume ont réfléchi aux pouvoirs mobilisateurs de l'image télévisuelle en cours d'espagnol. Les exemples apportés offrent une vision d'ensemble de l'emploi des séries hispaniques en cours d'espagnol à différents niveaux de l'apprentissage (collège, lycée et université) auprès d'apprenants aux profils divers (LV2, Bachibac et LANSAD).

Dans « La série télévisée en cours d'espagnol : questionnements et pratiques », nous partons d'une expérience de formation auprès des enseignant/es du secondaire dans le cadre du Plan Académique de l'Éducation Nationale pour comprendre leur positionnement pédagogique face à ce type de support. De la compréhension audiovisuelle à la production audiovisuelle, une grande variété de démarches sont évoquées et ont été confrontées à la pratique courante des enseignant/es grâce au temps de mise en pratique en collaboration. Les différents échanges et conclusions nous permettent de réaffirmer la nécessité de faire des choix de séries télévisées riches en savoirs culturels et en valeurs citoyennes car une telle sélection permettrait d'éviter des représentations de la société hispanique vidées de sa culture. Bien que ces choix ne

³ Chantal FORESTAL, « L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? », *Éla. Études de linguistique Appliquée*, Chantal FORESTAL (éd.), Paris, Klincksiek, n° 4, 2018, n° 152, p. 393-410, [<https://www.cairn.info/revue-ela-2008-4-page-393.htm>].

répondent pas de prime abord aux goûts audiovisuels des élèves, ils les font sortir de leur zone de confort développant ainsi chez eux l'esprit critique.

Dans « L'apport des séries dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'EMC en Section Bachibac », Margot Grousse-Eynac et Hélène Thiery, enseignantes d'histoire-géographie en section Bachibac, voient dans les séries télévisées hispaniques un moyen pour les élèves de rencontrer une réalité historique et géographique. Face à la fiction, les apprenants peuvent ainsi développer leur esprit critique. Pour y parvenir, dans leur article, il est question des différentes formes de représentation de la réalité historique (passée et contemporaine) à travers une grande variété d'exemples mis en pratique en cours d'histoire, de géographie et d'éducation morale et civique. Dans leur approche, le contexte historique de la fiction (à l'époque de l'Espagne franquiste, de la conquête de l'Amérique ou encore dans un futur dystopique) est un moyen de faire réfléchir les classes sur la reconstruction mémorielle de l'Histoire et de nos valeurs communes.

De son côté, Frédéric Allard, dans « Activité suivie autour de la série espagnole « *El tiempo entre costuras* : l'exemple d'un travail mené dans une classe de collège », démontre, avec une étude contrastive, les bienfaits de « l'immersion audiovisuelle » dans le développement de la performance des élèves dans les différentes activités langagières et, notamment, à l'oral. Pour ce faire, l'auteur propose une exploitation suivie de 11 épisodes de la série télévisée espagnole. Les élèves de la classe de troisième ont pu, par la mise en place de différentes approches pédagogiques – de la lecture suivie au visionnage suivi –, être guidés dans un visionnage où le contexte historique de la première moitié du XX^e siècle en Espagne est compris et mis au profit de l'apprentissage de la langue.

José Vicente Lozano cible un public différent, les utilisateurs élémentaires de la langue espagnole au niveau universitaire dans le cadre des cours de LANSAD et des cours de remédiation des inscrits en L1 de LLCER. L'objectif de sa recherche concerne tout particulièrement la compétence linguistique des apprenants du niveau A1-A2 à partir des séries télévisées hispaniques. Dans son article, il est question de l'importance du contexte visuel dans l'identification du fait linguistique et dans la reconstruction du sens. Preuve en est l'application de tests de positionnement dans une visée de remédiation linguistique qui démontre que la série télévisée peut servir de support dans l'élaboration d'évaluations diagnostique de niveau qui s'avèrent nécessaires pour un public d'apprenants adultes ayant des parcours linguistiques très divers.

Beatriz Lerivrain part de la série *Gentefied* en tant que support de cours pour le cycle terminal afin de montrer et faire comprendre la réalité historique, linguistique et sociale de différentes générations de Mexicains vivant aux États-Unis. Dans « La representación de la comunidad mexicana en Estados Unidos a través de la serie *Gentefied* », il est question de la volonté de déconstruction de l'image prototypique de la communauté mexicaine émigrée, et celle de deuxième et de troisième génération, à travers la fiction télévisée. L'auteur fait le choix d'utiliser différents extraits de la série qu'elle met en lien avec les différents axes au programme pour le cycle terminal afin que les élèves puissent saisir la complexité du « *chicano* » aujourd'hui.

Nous espérons que ce nouveau numéro des *Matins pédagogiques* apportera à ses lecteurs des pistes de réflexion fructueuses.

César Ruiz Pisano

Nous prenons date pour notre prochain Matin pédagogique qui se tiendra le 1^{er} juin 2024 : « La bande dessinée. Quels enseignements pour le cours d'espagnol ? ».

LA SÉRIE TÉLÉVISÉE EN COURS D'ESPAGNOL : QUESTIONNEMENTS ET PRATIQUES¹

CÉSAR RUIZ PISANO
Université Sorbonne Paris Nord
Pléiade (EA 7338)

Après la publication de nouveaux axes aux programmes des classes de seconde et du cycle terminal et enseignement de spécialité *langues, littératures, civilisations étrangères et régionales* dans le cadre de la Réforme du Lycée, nous avons été sollicité par l'Inspection Académique de Normandie et de Toulouse pour intervenir dans le Plan Académique de Formation (PAF) dans le cadre du Parcours de formation du personnel enseignant à inscription individuelle auprès des Écoles Académiques de la Formation Continue (EAFC)². Dès la rentrée 2018 (et pendant deux ans) dans l'Académie de Normandie et pendant l'année scolaire 2019-2020 dans l'Académie de Toulouse, nous avons animé le dispositif de formation intitulé « La compréhension audiovisuelle et la compétence culturelle : les séries télévisées en cours d'espagnol »³.

Cette formation a été pensée comme un lieu de dialogue entre la recherche universitaire en didactique et la pratique menée par les enseignants au sein de leurs cours, et pour cela, il nous avait semblé nécessaire d'organiser chaque séance d'une journée en deux parties : une première partie (le matin) consacrée à une réflexion autour de l'audiovisuel et, concrètement, de la série télévisée hispanique en cours de langue comme moyen de renforcement de la compétence culturelle, et une deuxième partie (l'après-midi) où la mise en pratique des éléments évoqués précédemment permettrait de créer des séquences axées sur les nouveaux programmes.

¹ Il s'agit de la version longue et actualisée d'un précédent article intitulé « Les séries télévisées en cours d'espagnol, retour sur une expérience de formation » publié dans le numéro coordonné par Sandrine CHAPON dans *Les langues modernes. Dossier : Focus sur les séries télévisées en classe de langue*, 4, 2020, p. 19-29.

² Pour un descriptif précis de l'offre de formation adressée aux enseignants d'espagnol, voir César RUIZ PISANO, « Formación del profesorado de español en Francia el derecho a continuar aprendiendo », in *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 16, 2021, p. 86-92, [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8077532>].

³ Dispositif suivi par environ 100 enseignants et enseignantes.

Sarah Demouge, alors IA-IPR de l'Académie de Normandie, résume ici l'intérêt de la formation :

Le support vidéo séduit nombre d'enseignants qui connaissent le rapport des adolescents avec les écrans. L'étude de l'image est par ailleurs au cœur des nouveaux programmes de lycée, les activités de réception considérant le visionnage comme une entrée à affirmer, voire à affiner en enseignement de spécialité. Aller davantage vers une compréhension audiovisuelle, qui a été parfois reléguée au second plan au profit d'une activité de compréhension auditive, oui, mais comment ? Lors de la conception de la formation, nos échanges nous ont menés vers l'étude des séries qui s'est naturellement imposée, non pas comme une mode à suivre, mais comme un support qui permettait de se saisir des orientations que nous avions perçues [...].

L'utilisation des séries pour apprendre la langue fait couramment partie d'une démarche d'apprentissage informel et de ludification, et moins d'un apprentissage formel. De ce fait, les travaux consacrés à la fiction audiovisuelle en cours d'espagnol sont majoritairement consacrés au cinéma, même si l'on trouve quelques propositions d'exploitation de didactique des séries, y compris dans les manuels d'espagnol qui ont été publiés tout récemment⁴.

Ce sont les recherches sur des aspects socioculturels, civilisationnels ou linguistiques qui se sont le plus intéressées à ce support en tant qu'objet d'analyse. C'est ainsi que les séries éveillent aujourd'hui un grand intérêt des téléspectateurs-chercheurs-enseignants comme on peut l'observer dans le nombre important de journées d'études, congrès et publications publiées ces dernières années. Par exemple, le dossier « Focus sur les séries télévisées en classe de langue » dans *Les langues modernes* (2020) démontre dans quelle mesure la didactique des langues trouve dans la série télévisée un champ d'étude à explorer⁵.

Cet intérêt pour les séries est observable dans l'offre des Plans Académiques de Formation récents. À titre d'exemple, l'Académie de Versailles proposait pour l'année 2019-2020 deux formations intégrées dans le module « Développer la compétence culturelle des élèves »

⁴ Par exemple, *Buena Onda* (seconde, Bordas, 2019), *Hispanundo* (seconde, lelivrescolaire.fr, 2019, *Miradas* (première, Hachette Éducation, 2019), *Pura Vida* (terminale, Éditions Maison des Langues, 2020), *Vía libre* (terminale, Hatier, 2020).

⁵ Les appels à contributions sont nombreux et rendent compte d'une recherche active dans des disciplines diverses, l'Histoire et les Études Anglophones étant les plus représentées. Les axes d'étude sont tout aussi variés et les études de narratologie et sociétales sont nombreuses. La recherche sur les séries dans l'aire hispanique reste pour le moment moins importante mais, par exemple, en octobre 2019, l'un des Congrès de l'Institut des Amériques a été consacré aux relations de famille dans les séries des Amériques (« La famille dans tous ses états ? »). Citons quelques travaux : Fabien BOULLY et Penny STARFIELD (dir.), *Mémoires et réécritures, Écrans*, 1, 15, Paris, Classiques Garnier, 2021 ; Sébastien HUBIER et Emmanuel LE VAGUERESSE (dir.), *Gender et séries télévisées*, Reims, ÉPURE, 2016 et *Séries télévisées. Hybridation, recyclage, croisements sémiotiques*, Reims, ÉPURE, 2018. Nos propres travaux, auxquels nous ferons référence dans cet article, se déclinent en deux axes d'étude : intermédialité et linguistique.

(Anglais) : « Femmes et féminisme dans les séries US » et « L'utilisation des séries télévisées ». Ou encore « Les séries télévisées : analyse d'un phénomène » (Académie de Lyon, Arts Plastiques), « The Westworld : politique de la série télévisée » (Académie d'Amiens, Philosophie) ou « Enseigner l'Histoire-Géographie avec les séries TV » (Académie de Toulouse) auxquelles nous venons apporter notre contribution.

Nous exposerons dans les trois parties qui suivent les différents aspects évoqués lors de notre formation à commencer par la caractérisation du support audiovisuel suivie du choix de la série en tant qu'apport culturel et, pour finir, les exemples concrets de dossiers pédagogiques exploités par les enseignants.

I- Autour de la série comme support

Il nous semblait important d'introduire cette formation par un tour de table au cours duquel les enseignants allaient découvrir l'objet d'étude dans une approche épistémologique et praxéologique de manière à mieux comprendre le fait didactique à partir des documents audiovisuels et, en particulier, à partir de la série et prendre du recul par rapport à leur propre pratique⁶. Pour cela, les enseignants ont répondu à un bref questionnaire et leurs réponses ont été comparées à celles de trois cent cinquante et un enseignants qui avaient participé à un premier questionnaire datant de 2016⁷.

Les enseignants ont confirmé que la typologie des documents utilisés en cours correspond majoritairement aux extraits de reportages suivis d'extraits de films et que la série est très rarement exploitée. Par ailleurs, avoir recours à la vidéo implique notamment de savoir réagir aux difficultés techniques et à la difficulté à trouver un document qui pourrait intéresser le public adolescent⁸. Quant à la manière de procéder au visionnage (nombre de visionnages, recours à des ordinateurs ou de tablettes), les enseignants font part de la nécessité de l'adapter

⁶ Dans *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1991, p. 15, Yves CHEVALLARD parle de « transposition didactique » comme le passage du « savoir savant au savoir enseigné ». Selon lui, « [p]our le didacticien, c'est un outil qui permet de prendre du recul, d'interroger les évidences, d'éroder les idées simples, de se dépendre de la familiarité trompeuse de son objet d'étude, bref, d'exercer sa vigilance épistémologique. Le savoir-tel-qu'il-est-enseigné est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme-devant-être-enseigné, le savoir à enseigner » (*id.*).

⁷ C. RUIZ PISANO, *Théorie et pratiques de la compréhension audiovisuelle dans la didactique de l'espagnol langue étrangère*, Thèse dirigée par José Vicente Lozano, Université de Normandie, 2016.

⁸ La question des moyens techniques a soulevé une vive réaction des participants et reflète la disparité d'outils mis à leur disposition à l'ère du « tout internet ».

aux besoins informationnels et esthétiques de la vidéo. Par exemple, la question du débit de langue a été évoquée comme l'une des difficultés possibles et, pour y remédier, la possibilité de faire des arrêts de façon autonome est comprise comme un élément positif. Ils soulignent également qu'il est important de travailler le son et l'image séparément alors même que le produit audiovisuel transmet un message global. Finalement, la question de l'objectif de l'utilisation de la fiction audiovisuelle en cours se prête à une grande variété de propositions : l'entraînement à l'activité langagière de compréhension de l'oral (majoritairement), le renforcement de la compétence culturelle (regarder pour découvrir), une porte ouverte à l'expression orale en continu et en interaction et, prenant en compte des facteurs affectifs de l'apprentissage, la motivation des apprenants (surprendre, dynamiser, encourager). Parmi les réponses, un élément clé que nous voulions développer dans cette formation n'a pas été évoqué : l'éducation à l'image⁹.

Pour élucider la place de l'éducation à l'image audiovisuelle et du poids culturel de celle-ci dans l'enseignement de l'espagnol, nous avons fait appel aux programmes officiels des langues vivantes afin d'y trouver des références et en particulier aux séries, car la formation s'inscrit dans cette démarche d'accompagnement de la Réforme.

Quoique les enseignants exerçant en collège aient été très minoritaires, nous avons voulu commencer par présenter les programmes pour le cycle 4 car leurs déclinaisons culturelles insistent sur l'importance des « langages artistiques et leurs interactions : peinture, musique et chansons, poésie, cinéma et théâtre, littérature, bande-dessinée, science-fiction » et des « liens qui unissent les arts entre eux dans l'univers culturel » en donnant une importance toute particulière aux adaptations, transpositions, réécritures, et réinventions que l'art produit à partir de lui-même. Le tout, en prenant en compte « la combinaison du texte et de l'image » et les « conventions spécifiques du genre » traité¹⁰. On observe ici l'intérêt porté à l'interartialité, à l'intertextualité et à l'intermédialité, c'est-à-dire, aux dialogues établis entre les différents langages artistiques et qui guident nos choix dans la sélection du matériel tel que nous le verrons par la suite¹¹.

⁹ Les instructions officielles précisent : « Tout au long du parcours des élèves, l'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel est présente sous différentes formes. Elle contribue à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences et de culture que chaque élève doit maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire ». *L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel*, [<https://www.education.gouv.fr/l-education-l-image-au-cinema-et-l-audiovisuel-9587>].

¹⁰ *Déclinaisons culturelles, espagnol, cycle 4*, [<https://eduscol.education.fr/document/14704/download>].

¹¹ Voir : Walter MOSER, « L'interartialité : pour une archéologie de l'intermédialité », in Marion Froger et Jürgen E. Müller (dir.), *Intermédialité et socialité*, Münster, Nodus, 2007, p. 69-92. Jürgen E. MÜLLER,

Cette idée est renforcée dans un même texte pour la classe de seconde et le cycle terminal qui souligne l'importance du choix des supports de toute nature « qui peuvent s'inscrire dans des champs disciplinaires variés ». Les instructions officielles rappellent également que « [l]a mise en regard de ces supports permet à l'élève d'appréhender un sujet de manière de plus en plus complexe et nuancée. Une peinture peut éclairer un texte, un article de presse peut expliciter un texte littéraire, une photographie peut entrer en résonance avec un poème, un texte littéraire peut être comparé à son adaptation filmée... »¹². Cette idée est également développée dans le programme de spécialité *LLCER* en espagnol où il est question d'approfondir la réflexion et la sensibilité de l'élève « à partir de documents variés reflétant les regards, les points de vue divers et complémentaires de grands auteurs et artistes sur les réalités culturelles, les faits historiques et les enjeux de société ». Il est question du support filmique comme aide à « développer le regard et la réflexion critique des élèves sur une autre modalité d'écriture susceptible de rendre compte du monde où la notion de point de vue, d'engagement, de parti-pris prend corps et ne trouve tout son sens qu'en image et en son ». Et pour mieux conjuguer réflexion et apport culturel, dans l'axe « Échanges et transmissions », l'une des pistes d'études spécifiques à l'enseignement de spécialité *LLCER* en espagnol s'intitule « Lectures et adaptations : des feuillets radiophoniques aux adaptations télévisées et cinématographiques »¹³. Il s'agit d'un axe que nous développons actuellement dans le dispositif de formation intitulé « Littérature et adaptation audiovisuelle : espagnol » (PAF, Académie de Versailles et Toulouse)¹⁴. Dès lors, la série télévisée trouve toute sa place dans ces propositions programmatiques.

Notre réflexion s'est ainsi d'abord portée sur les activités langagières entraînées grâce à ce support : la compréhension et la production. De ce fait, nous avons fait le choix de parler de la compréhension audiovisuelle comme d'une macro-activité langagière¹⁵ avec l'objectif de

« L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision », *Cinéma : revue d'études cinématographiques*, n° 10, 2-3, 2000, p. 105-134.

¹² B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/70/3/spe585_annexe2CORR_1063703.pdf].

¹³ *Programmes et ressources en langues, littératures et cultures étrangères et régionales*, [<https://eduscol.education.fr/cid144068/specialite-llcer-bac-2021.html>].

¹⁴ Pour une synthèse des enjeux éducatifs de l'enseignement de spécialité *LLCER* en espagnol, voir C. RUIZ PISANO, « Langues Littératures et Cultures Étrangères et Régionales (*LLCER*) : un premier bilan. L'exemple de l'espagnol », in *Les Langues Néo-Latines : Regards sur la didactique des langues romanes en France*, César Ruiz Pisano (coord.), 401, II, juin, 2022, p. 77-81.

¹⁵ C. RUIZ PISANO, *op. cit.*, 2016 et « Autour du développement d'une macro-compétence langagière : les vidéoclips au service de la compréhension audiovisuelle », in *Synergies Espagne*, n° 4, 2011, p. 125-136, [<https://gerflint.fr/Base/Espagne4/pisano.pdf>].

réfléchir ensemble aux potentialités informationnelles et d'analyse que l'audiovisuel porte par rapport à un visionnage centré sur ce qui est dit et non pas sur le message global porté par l'image et le son¹⁶. Après avoir confronté ces idées avec leur propre expérience, les enseignants ont été amenés à se poser toute une série de questions afin de donner du sens à l'utilisation de la série télévisée en tant que support de cours et non pas en tant que prétexte au seul but affectif. Aussi la réflexion s'est-elle déclinée en trois moments : Quel type de supports ? ; Comment préparer l'accès au sens ? ; Quelle restitution du sens ?

La première question nous a permis d'évoquer les différents formats, genres et moyens de visionnage. Nous revenons, ici, sur une question soulevée lors de cette formation à propos de l'idonéité de la pratique à partir d'un épisode, par exemple, et non pas d'une série dans son intégralité. La difficulté d'exploitation d'une série télévisée complète est un fait dû à l'impossibilité de consacrer des heures de cours entières au seul visionnage des épisodes¹⁷. Ceci demanderait la création d'un projet de longue durée qui sort d'un travail par séquences. Alors, la bande-annonce et l'extrait seraient-ils bien plus adaptés au travail par séquences. Cela dit, de nos jours, plusieurs productions de séries exclusivement en ligne qui ciblent un public jeune proposent des histoires en peu d'épisodes d'une durée qui avoisine les 10 minutes (par exemple, chez *Playz*, TVE). Cela facilite indéniablement un travail dans la durée¹⁸.

En ce qui concerne la préparation de l'accès au sens, nous avons insisté sur deux aspects importants : la construction d'un savoir cinématographique et la modulation du travail de visionnage. Le premier aspect est un objectif clé de cette formation car nous défendons que l'élève devrait pouvoir manier des outils d'analyse adaptés afin d'accéder pleinement au sens des documents et de savoir le restituer. Il est évident que notre objectif n'est pas de faire des cours de sémiotique de l'image mais de rendre les élèves suffisamment compétents dans ce domaine. En effet, comme les enseignants l'ont confirmé, les élèves sont capables de faire une présentation riche et organisée d'un tableau ou d'élucider les différents mouvements et ressources littéraires d'un texte en prose ou d'un poème mais, pour l'analyse d'un document filmique, peu d'entre eux dépassent la phase de description de l'image sans avoir recours à un

¹⁶ Geneviève JACQUINOT, *Image et pédagogie : Analyse sémiologique du film à intention didactique*, Paris, PUF, 1977 [2012], p. 80. Le volume complémentaire du *CECRL* (2018, p. 69) intègre à présent la « réception audiovisuelle » parmi les activités langagières de réception, et la sépare ainsi de la « compréhension orale ».

¹⁷ Du point de vue légal (droits d'auteur) et du point de vue pédagogique.

¹⁸ Ces séries web traitent de sujets tels que le harcèlement scolaire, les addictions, l'intégration ou encore la question du genre. Le format est hybride (science-fiction, comédie, horreur ou encore la comédie musicale), [www.rtve.es/playz/webseries/].

lexique propre à l'identification des supports ou à l'explication des différents plans, mouvements de caméra ou encore de la bande son. Ces outils sont des éléments fédérateurs dans la construction du sens car une image n'est pas perçue de la même manière par tout le monde et une image n'est pas toujours transparente¹⁹. Parler des mouvements de caméra, interpréter les gestes des acteurs, justifier à partir du contenu le genre étudié, entre autres exemples, sont des activités qui permettront de mieux accéder au sens d'un document. En outre, c'est une conclusion à laquelle tous les participant/es ont adhéré, cela permet de mettre en valeur le choix d'un document fait par eux-mêmes.

La réflexion menée autour de la restitution est donc centrée dans une démarche pédagogique qui inclut ce savoir cinématographique et où il est possible de distinguer différentes stratégies de réception-production à commencer par l'organisation du visionnage. Tout d'abord, il a paru important d'accorder du temps avant le visionnage à la contextualisation des extraits car, de la même manière qu'un texte ou un tableau est présenté dans un contexte culturel, il devrait en être de même pour un produit audiovisuel où l'histoire racontée n'est que partiellement montrée dans les extraits choisis. Ensuite, il a été question de l'importance de varier les modalités de visionnage afin de sortir d'un visionnage collectif permanent. Aussi, la première idée évoquée a-t-elle été celle du visionnage en autonomie grâce à des outils tels que la tablette, l'ordinateur ou encore le téléphone portable. Le visionnage peut dès lors être modulé de sorte que les élèves puissent travailler en binômes grâce aux outils que nous venons d'évoquer et que l'activité de visionnage puisse être gérée par eux-mêmes (vitesse, arrêts, volume, nombre de visionnages) ; ce qui va faciliter les échanges sur le contenu et sur la pratique en elle-même²⁰. Il en est de même pour le visionnage collectif car, selon les enseignants, il sera plus en adéquation avec leur pratique dans un contexte matériel insuffisant et/ou défaillant. Pour ce faire, ils ont envisagé un travail modulé : des questions différentes à des groupes différents sur les plans, sur les sons, sur l'histoire, sur ce qui est dit.

Enfin, il a paru fondamental de faciliter le passage de la compréhension à l'expression. Plusieurs démarches ont été évoquées et confrontées à la pratique courante des enseignants comme c'est le cas de la rédaction d'une suite du scénario, réaliser une interview ou rédiger un article à propos de la série et de la thématique abordée, pratiques qui s'inscrivent dans une

¹⁹ Serge TISSERON, *Les bienfaits des images*, Paris, Odile Jacob, 2002.

²⁰ Il est intéressant d'observer dans la pratique les stratégies de coopération à visée fonctionnelle dans la résolution de conflits de compréhension (CECRL, 2001, p. 65).

démarche actionnelle. Ce sont des activités connues des enseignants mais un problème d'application a été soulevé : quels sont les savoirs pragmatiques qui pouvaient être mobilisés ? Rédiger une critique du type cinématographique ou bien écrire un scénario sont des activités qui ne mobilisent pas des savoirs pragmatiques spécifiques ? Il s'est avéré donc important de mieux préparer l'élève à l'acquisition de ces savoirs liés à l'audiovisuel et ceci dès les premiers cycles d'apprentissage. On a également évoqué un travail ambitieux et qui demanderait donc une préparation importante : l'adaptation audiovisuelle basée sur une approche éactive²¹. Il s'agirait donc de mettre en scène et à l'écran une appropriation d'un extrait de la série afin de créer un produit nouveau. Cette production audiovisuelle demande une certaine maîtrise de logiciels de montage filmique ainsi qu'une mobilisation des savoirs cinématographiques déjà évoqués : le choix d'un genre déterminé, l'importance d'un plan en particulier ou encore le sens de la musique d'accompagnement. Pour que ce travail de production soit pleinement réalisé, nous avons également insisté sur l'importance du retour des élèves sur leur propre expérience car il nous paraît fondamental que chaque élève justifie ses choix de production soit à l'écrit soit à l'oral afin de donner du sens à la démarche audiovisuelle entreprise²².

II- Quelles séries pour la classe d'espagnol ?

L'univers des séries télévisées en espagnol profite d'un grand succès international. Des séries comme *Narcos*, *La casa de papel* ou *Élite* (Netflix) ont fait que les regards se tournent vers les productions en langue espagnole²³. Ces séries, mise à part l'intérêt pour l'histoire racontée, constituent-elles un apport culturel enrichissant pour l'élève d'espagnol ? Autrement dit, toute série en langue espagnole devrait-elle trouver sa place au sein du cours de langue ?

²¹ Voir Joëlle ADEN, « Langues et langage dans un paradigme éactif », in *Les Cahiers de l'Acadelle*, n° 14, 1, 2017,

[<https://journals.openedition.org/rdlc/1085#:~:text=Gr%C3%A2ce%20aux%20langues%2C%20nous%20inventons,de%20notre%20%C3%A2tre%20au%20monde>]. Didier BOTTINEAU, « Pour une approche éactive de la parole dans les langues », in *Langages*, 192, n° 4, 2013, p. 11-27.

²² Des exemples concrets d'application à partir de l'adaptation cinématographique du texte littéraire dans Grégory DUBOIS et César RUIZ PISANO, « Adaptation audiovisuelle du texte littéraire : de l'appropriation du texte à la production. L'étude du portrait féminin réaliste en contexte Bachibac », in *Les Langues Modernes : Le texte littéraire dans l'enseignement des langues*, n° 4, 2017, p. 51-58.

²³ Propos que nous devons toutefois nuancer car les productions en espagnol ne représentaient que 1,5% des catalogues internationaux en 2019, [<https://elpais.com/television/2020-04-25/la-pandemia-aupa-las-series-espanolas-entre-lo-mas-visto-en-todo-el-mundo.html>].

Nous considérons que le choix d'une série en tant que support de cours doit servir à consolider la compétence culturelle de l'élève ; ce qui passe par des critères de sélection où l'entrée culturelle soit privilégiée. Cette compétence culturelle sera comprise dans ses différentes composantes et tout particulièrement dans ses composantes transculturelle et métaculturelle²⁴. De ce fait, notre démarche a été de penser la série au service des objectifs culturels et linguistiques de la séquence et non pas d'intégrer l'étude d'une série au sein d'une séquence uniquement parce qu'il s'agit d'un support généralement considéré comme attractif pour un public de jeunes.

Les exemples des séries que nous avons choisis, qui pourraient être différents de ceux d'un autre téléspectateur-enseignant selon son propre projet pédagogique, vont être classés de façon à donner un éventail de possibilités d'intégration des extraits dans les séquences.

Nous avons commencé notre présentation par les séries littéraires qui sont les premiers exemples de sérialité de la chaîne publique espagnole et qui constituent une vidéothèque riche d'adaptations de textes littéraires hispaniques et universels. L'intérêt de la série littéraire se trouve dans la possibilité de donner une voix et une image à un texte original qui pourrait soulever des difficultés liées au niveau de langue, à la situation de narration ou au style littéraire. Il est également intéressant de confronter le texte original et son adaptation afin de voir comment la subjectivité du réalisateur a permis de rendre en images et en son l'idée de l'écrivain.

Prenons l'exemple de *Cuentos y Leyendas* (1968-1976), et plus particulièrement les adaptations des légendes de Gustavo Adolfo Bécquer, car cela nous permet de construire une réflexion autour du récit fantastique²⁵. Travailler en alternance des extraits du texte original et des extraits de la version télévisée permet de soulever une difficulté d'accès au sens en même temps que le fantastique prend forme par l'image. D'emblée, la question d'avoir recours à un produit audiovisuel ancien a été considérée par les enseignants comme un possible frein à l'intérêt de l'élève, mais, après le visionnage d'un extrait où sont présents des effets

²⁴ Christian PUREN, « La compétence culturelle et ses composantes », in *Savoirs et Formations*, (Hors-série : *Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle*), Montreuil, Fédération AEFTI, 2013, p. 6-15, [<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013c/>].

²⁵ La série constitue un ensemble d'adaptations de textes littéraires hispaniques et universels réalisées par des grands noms du cinéma espagnol. Le point commun des épisodes est le fantastique, mais l'empreinte personnelle des réalisateurs montre une grande variété d'approches. Pour un exemple d'applications autour du fantastique, voir G. DUBOIS et C. RUIZ PISANO, « Fantastique et intermédialité : applications didactiques à partir de légendes bécqueriennes », in Isabelle Billo et Denis Vigneron (dir.), *Missions et transmissions de la littérature hispanique*, Binges, Orbis Tertius, p. 203-232.

fantastiques, la réticence première s'est transformée en encouragement. Surtout, lorsque, pour établir un dialogue entre texte-adaptation et récréation, nous avons présenté la série contemporaine *El punto frío* (Playz, 2018) qui s'inscrit dans la tradition des légendes populaires galiciennes revisitées (et enrichies par le monde transmédia : web, podcast, interviews...)²⁶. Mettre en perspective le texte littéraire du XIX^e siècle, son adaptation audiovisuelle des années 1970 ainsi que le renouveau du genre au XXI^e siècle montre à quel point le récit légendaire peut être d'actualité dans le but de donner goût à la création de sa propre adaptation.

D'autre part, les séries historiques inspirées de faits et de personnages réels ont eu un grand succès notamment à partir de la série *Isabel* (2012-2014)²⁷. Elles ont la particularité de montrer à l'écran des personnages historiques majeurs en tant qu'êtres humains qui vivent des situations, certes hors norme, mais auxquelles le téléspectateur peut s'identifier (l'amour, l'amitié, la trahison, le succès, les croyances...). Les extraits de ces séries peuvent servir à illustrer un moment historique clé, de manière à accompagner le récit historique traditionnel car, comment rendre accessible le récit de la conquête de l'Empire Aztèque sans passer par une exposition encyclopédique du savoir ? Des extraits de la série *Carlos, rey emperador* (2015-2016) pourraient servir de médiation dans l'acquisition de ces savoirs culturels.

Les enseignants ont plébiscité la série *El Ministerio del Tiempo* (2015-2020), un produit hybride où se mêlent le genre historique, le policier, la science-fiction et la comédie. Lors des missions des agents du Ministère, qui voyagent dans le temps afin d'éviter que le sens de l'Histoire ne change, ils font la rencontre de personnages clés de l'Histoire tels que Le Cid, Miguel de Cervantès, Federico García Lorca, Hernán Cortès, etc. Le regard porté sur ces personnages vient créer chez le téléspectateur une empathie qui transcende le fait historique. À titre d'exemple, lors d'une séquence consacrée à l'importance de la langue espagnole dans le monde, il pourrait s'avérer important de sensibiliser l'élève à l'œuvre universelle *Don Quichotte* ainsi qu'à son auteur. À partir d'un extrait de l'épisode 11 (saison 3), où les agents spéciaux évitent le suicide de l'auteur qui ne trouve plus d'inspiration pour finir cette œuvre monumentale, il est montré à l'écran la portée universelle que cette œuvre aura pour les générations futures et pour la diffusion de la langue espagnole.

²⁶ Série en six courts épisodes (70 min. au total). La série *Neboa* (2019) s'inscrit dans la même thématique.

²⁷ La série historique fait partie des grands succès de TVE par le passé et encore aujourd'hui notamment grâce au *biopic*.

Un autre hybride historique est *La otra mirada* (2018-2019), fiction portant des références à la réalité et qui nous fait voyager à la Séville des années 1920 dans un internat de jeunes filles qui subissent la pression sociale qui empêche leur pleine émancipation en tant que femmes. Il s'agit donc d'une série qui met en scène l'importance de l'éducation dans la construction de la personnalité de chacun et dans la lutte contre les préjugés et les discriminations. Somme toute, il s'agit d'une série qui, sous couvert d'un décor du passé, nous parle de la réalité d'aujourd'hui. Nous avons retenu plusieurs moments dans la série qui correspondent principalement à des leçons reçues par les élèves et qui viendraient s'intégrer dans des séquences axées sur la thématique de l'émancipation de la femme et de son rôle dans la construction de la société²⁸.

D'autres séries diffusées par d'autres chaînes (publiques et privées) permettent également d'enrichir le bagage culturel d'élève. Par exemple, la série colombienne *La Niña* (Caracol TV, 2016) retrace la biographie fictive d'une femme ayant été enlevée à l'enfance par les FARC (Forces armées révolutionnaires de Colombie) et qui, à l'âge adulte, fait partie des ex-guérilleros réintégrés dans la société civile colombienne²⁹. Cette histoire offre une vision du conflit colombien ancrée dans la reconnaissance des valeurs de fraternité, sans nier la violence qui émaille de l'Histoire colombienne, mais sans tomber toutefois dans les stéréotypes hollywoodiens véhiculés par les séries à grand succès telles que *Narcos* ou *Pablo Escobar, el patrón del mal* centrées sur le trafic de drogue et qui n'apporteraient aux élèves qu'une vision hautement contradictoire avec les valeurs citoyennes que l'École de la République se doit de transmettre³⁰.

C'est après ce panorama, développé lors de la formation, que les enseignants ont pu réaffirmer la nécessité de faire des choix riches en savoirs culturels et en valeurs citoyennes car une telle sélection permet d'éviter des représentations de la société hispanique vidées de sa culture. Bien que ces choix ne répondent pas de prime abord aux goûts audiovisuels des élèves, ils les font sortir de leur zone de confort développant ainsi chez eux l'esprit critique.

²⁸ La bande annonce : [https://www.youtube.com/watch?v=p3FKGuK_p-k&t].

²⁹ La bande annonce : [<https://www.youtube.com/watch?v=SIXuB9zV9X0>].

³⁰ Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Valeurs de la République et laïcité*, 2015, [<https://www.education.gouv.fr/valeurs-de-la-republique-et-laicite-rapport-igen-8162>]. Pour les langues vivantes, voir p. 115-137.

III- Mise en pratique

Suite à la présentation des différentes séries, les enseignants ont pu partager leurs démarches pédagogiques où la série télévisée trouve sa place. Le peu d'exemples évoqués par les enseignants montre toutefois la variété des thématiques abordées ainsi qu'une même volonté de faire des savoirs socioculturels le principal critère de sélection. Le frein le plus souvent évoqué a été celui de trouver des extraits sans avoir à regarder une série dans son intégralité. Pour pallier ce problème, il a paru important de commencer par un travail à partir de bandes-annonces ainsi qu'à partir d'extraits déjà coupés et disponibles sur, par exemple, *Youtube*, grâce aux découpages faits par les producteurs à de fins publicitaires ou par les fans qui veulent partager une scène clé. De cette manière, l'enseignant peut faire des recherches ciblées par série dans les sites de partage de vidéos ou encore accéder aux réseaux *fandom* où les fans mettent en ligne une quantité importante de ressources (musique, captures d'écran, extraits vidéo, *fanart*, anecdotes, etc.).

Afin d'accompagner les enseignants dans le passage de l'observation à la mise en pratique et de manière à ce que chacun et chacune puissent avoir des éléments concrets d'exploitation, nous avons proposé tous les documents nécessaires sous forme de dossiers. Ces dossiers ont été exploités, par groupes, avec l'objectif de créer une séquence de façon à présenter le contexte pédagogique (niveau de la classe, lien avec les nouveaux programmes, problématisation) ainsi que la démarche didactique. Cette démarche s'est voulue simplifiée par les limites du temps imparti, mais il nous semblait essentiel de rendre compte de l'ordre des documents, des objectifs (culturels, linguistiques, pragmatiques), des activités de compréhension, des activités de production et, éventuellement, de l'évaluation. Par ailleurs, les enseignants ont été encouragés à mettre en pratique l'argumentaire de la journée en prêtant une attention spéciale à l'analyse de l'image audiovisuelle au service de ces activités. Les participants ont eu la liberté de sélectionner la totalité ou une partie de chaque document proposé ainsi que de proposer d'autres documents complémentaires. L'intérêt était donc de clore cette journée de formation avec des séquences prêtes à l'emploi ou tout du moins avec des séquences qui pourraient inspirer des démarches pédagogiques individuelles novatrices.

Nous présentons, à présent, le contenu de deux de ces dossiers en faisant un bref commentaire de chacun d'entre eux.

L'un des dossiers est composé d'un extrait du discours de Clara Campoamor lors de son plaidoyer en défense du vote féminin, d'un extrait de la série *La otra mirada*³¹, d'un extrait de la micro-série biopic *Clara Campoamor : la mujer olvidada*³² et d'une affiche qui fait appel à la manifestation des femmes pour la Journée du 8 mars. Ce dossier prétend illustrer la pérennité des revendications des femmes et leur lutte pour la reconnaissance des droits à travers diverses époques et entre la vie publique et la vie privée. De ce fait, le premier extrait, qui nous situe dans l'internat de jeunes filles, nous montre l'opposition d'un groupe d'élèves garçons à ce qu'une fille participe à une compétition nationale de tir à l'arc. La seule solution possible est de faire participer la protagoniste dans les mêmes conditions que les garçons provoquant ainsi l'hilarité et les moqueries de la gent masculine. Le soutien de ses camarades montre que la réussite d'une des leurs sera la réussite de toutes. Quant au deuxième extrait, il met en scène les discours tenus à l'Assemblée espagnole par les représentants politiques en faveur et contre la modification de la Constitution afin d'y inclure le vote féminin (1931). Le discours profondément misogyne de l'orateur montre comment la discrimination des femmes n'est pas qu'une affaire d'ordre privé. Les enseignants ont rapidement évoqué le fait que ce document était une mise en voix des discours d'époque et que les images servaient de contextualisation du moment historique. La combinaison des deux séries donne une visibilité au combat féministe mené par des femmes connues et anonymes³³.

Le dossier suivant est composé d'une photographie prise lors d'une des manifestations en faveur des accords de paix en Colombie (2016), du clip-vidéo ainsi que des paroles de la chanson *Solo la verdad*³⁴, gagnante du concours organisé par le Comité de Vérité (2018), d'un article de presse intitulé « El café puede pacificar Colombia y una empresa española lo facilita »³⁵ ainsi que de deux extraits de la série *La Niña*³⁶ dont il s'agissait de n'en retenir qu'un. La bande-annonce de la série fait découvrir les grandes lignes de la biographie de la protagoniste. Quant au deuxième extrait, il s'agit d'une scène de la série où l'on assiste à un dialogue haut en sentiments entre la fonctionnaire chargée du programme de réintégration et la protagoniste. Dans cette discussion, il est question du regard des autres envers une femme

³¹ [www.youtube.com/watch?v=bWTOObS93t8].

³² À partir de 2 min. 58 sec., [www.youtube.com/watch?v=t4w0EtPovYI&t=178s].

³³ Le dossier a été proposé sous deux axes d'étude du cycle terminal : « Espace privé et espace public » et « Diversité et inclusion ».

³⁴ [www.youtube.com/watch?v=XjUoiR2_YjE].

³⁵ María LÓPEZ ESCORIAL, *El País*, 13/11/19, [https://elpais.com/elpais/2019/11/08/planeta_futuro/1573228067_492024.html].

³⁶ Épisode 2 (de 23 min. 38 sec. à 25 min. 59 sec.), [www.youtube.com/watch?v=py4_OkDA1XA].

considérée comme criminelle et de la difficulté de celle-ci à apprendre à vivre normalement loin de la jungle et des actions violentes des FARC. Certains enseignants ont préféré se servir de la bande-annonce en tant que vision humaine et cinématographique, éloignée des discours politiques, d'un conflit qui, par sa durée et sa cruauté, serait difficile d'illustrer en cours. Le deuxième extrait, décrit comme étant de difficile accès, a été choisi par d'autres enseignants, car il met en images la difficulté du dialogue dans une société fracturée par le conflit mais qui permet en même temps de renforcer les objectifs civiques de la séquence proposée.

C'est après ce panorama développé lors de la formation que les enseignants ont pu réaffirmer la nécessité de faire des choix riches en savoirs culturels et en valeurs citoyennes : une telle sélection permet d'éviter des représentations de la société hispanique vidées de sa culture bien que ces choix ne répondent pas forcément *a priori* aux goûts audiovisuels des élèves.

Le bilan fait par ces mêmes enseignants nous montre qu'ils ont apprécié de recevoir une formation autour de la série télévisée en espagnol et ont exprimé leur souhait de l'utiliser comme support dans la construction de leurs séquences tout en prenant en compte les outils d'analyse et didactiques abordés lors de la formation. Toutefois, ils ont exprimé quelques réserves quant à la durée de cette formation (une journée) et ont considéré la nécessité d'une deuxième séance espacée dans le temps afin de revenir avec des exemples concrets réalisés et mis en pratique par eux-mêmes dans leur contexte éducatif. Par ailleurs, les retours individuels de certains d'entre eux (avec des applications et des productions des élèves) n'ont fait que confirmer notre envie de poursuivre notre réflexion autour de la série en tant que support audiovisuel à valeur socioculturelle.

L'APPORT DES SÉRIES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE ET DE L'EMC EN SECTION BACHIBAC

MARGOT GIROUSSE-EYNAC

Professeure d'histoire-géographie, section Bachibac,
Lycée Jules Michelet, Montauban

HÉLÈNE THIERY

Professeure d'histoire-géographie, section Bachibac,
Lycée Clément Marot, Cahors

La série chilienne *Ecos del desierto* réalisée par Andrés Wood en 2013 retrace le combat mené par Carmen Hertz, avocate spécialisée dans les droits humains, pour faire la lumière sur le sort de son mari, Carlos Bergé, disparu en octobre 1973, victime de la *Caravana de la muerte*¹. Les quatre épisodes mêlent deux temporalités : celle des événements et celle, ultérieure, du travail d'enquête. Les faits réels sur lesquels sont basés *Ecos del desierto* sont intégrés à la série grâce à des images d'archives et sont contextualisés par d'une voix off ou par des textes qui lui confèrent une dimension pédagogique forte comme le montre Antoine Faure, dans l'article « Historia de una lista. Memoria, Flashbacks y temporalidad en *Ecos del desierto*, 2013 (Chilevisión)² ». Celle-ci s'inscrit donc dans un renouveau de la production de séries qui s'éloigne désormais des *telenovelas* au profit des « docudrames ». Javier Mateos-Pérez, Lorena Antezana Barrios, Gloria Ochoa Sotomayor et Cristián Cabalín ont analysé la réception de cette série par le public chilien dans l'article « La representación de l'histoire récente du Chili dans les séries de télévision du XXI^e siècle. Penser la valorisation éducative du public »³ et ont

¹ Nom donné à l'escadron qui parcourt le Chili après le coup d'État pour éliminer les opposants à la dictature civilo-militaire.

² Antoine FAURE, « Historia de una lista Memoria, Flashbacks y temporalidad en *Ecos del desierto*, 2013 (Chilevisión), in *Chile desde los estudios culturales: miradas sobre poesía, narrativa y cultura visual*, Gustavo Carvajal e Ignacio Águilo éd., Ediciones UFT, p. 61-72, [https://www.researchgate.net/publication/335723978_Historia_de_una_lista_Memoria_Flashbacks_y_Temporalidad_en_Ecos_del_Desierto_Chilevision_2013].

³ Javier MATEOS-PÉREZ, Lorena ANTEZANA BARRIOS, Gloria OCHOA SOTOMAYOR et Cristián CABALÍN, « La représentation de l'histoire récente du Chili dans les séries de télévision du XXI^e siècle. Penser la valorisation éducative du public », *TV/Series* [en ligne], 17 | 2020, mis en ligne le 24 juin 2020, [<http://journals.openedition.org/tvseries/3991>].

montré que les spectateurs chiliens ont reconnu à cette série une fonction éducative forte. *Ecos del desierto* est donc un exemple d'une série qui a toute sa place dans l'enseignement de l'histoire en section Bachibac puisque, en plus de sa dimension didactique assumée, c'est une production culturelle issue du monde hispanophone qui met en récit une période de l'histoire récente du Chili, abordée dans notre programme⁴.

La section bachibac est une section binationale franco-espagnole née en 2008. Ce cursus, qui repose sur une formation biculturelle intègre un enseignement de langue et littérature et d'histoire-géographie en espagnol, est sanctionné par l'obtention simultanée du baccalauréat français et du « *bachillerato* » espagnol. Les objectifs sont à la fois linguistique et culturel puisqu'il s'agit de « renforcer les compétences et les connaissances des élèves dans la langue et la culture du pays partenaire »⁵ tout en permettant aux élèves d'atteindre au moins le niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Javier Mateos-Pérez, Lorena Antezana Barrios, Gloria Ochoa Sotomayor et Cristián Cabalín⁶ distinguent l'espace éducatif non institutionnalisé auquel appartiendraient les séries de l'espace éducatif institutionnalisé qu'est l'école. Ce postulat est intéressant car l'utilisation de la série en classe permettrait donc un glissement entre deux espaces éducatifs. Intégrer à nos pratiques un objet qui inonde le quotidien de nos élèves, afin de susciter leur intérêt, est un des moyens de renouveler notre approche pédagogique.

L'objet ici sera donc de nous interroger sur les nouvelles perspectives pédagogiques permises par l'utilisation des séries en classe de bachibac.

Quelles séries choisir : les critères qui président à la constitution d'un corpus sériel ?

La première question qui se pose est celle du choix de la série qui repose sur plusieurs facteurs. Des contraintes avant tout externes puisque le document doit être en lien avec les programmes. Le cadre scolaire conditionne également la durée du fragment choisi ou du moins sa modalité de visionnage. En effet, en classe, il est quasiment impossible de regarder un épisode entier pour des raisons qui tiennent aussi bien à la durée d'une séance qu'au volume alloué à nos disciplines et à la disponibilité du support. Un extrait court ou une bande-annonce

⁴ Programme d'enseignement d'histoire dans les sections Bachibac, arrêté du 28 juin 2021 publié au *Bulletin officiel* n° 29 du 22 juillet 2021.

⁵ [<https://eduscol.education.fr/702/les-sections-binacionales-abibac-bachibac-esabac>].

⁶ J. MATEOS-PÉREZ, L. ANTEZANA BARRIOS, G. OCHOA SOTOMAYOR et C. CABALÍN, *op. cit.*

sont des formats exploitables en classe. En revanche l’exploitation d’un épisode entier suppose un visionnage par les élèves en amont de la séance, hors du temps de la classe. Les pratiques présentées proposent ces deux approches. Enfin, en histoire-géographie Bachibac, les élèves doivent acquérir les méthodes, les capacités propres à ces disciplines, ce qui a des incidences sur le statut donné à la série dans notre enseignement. La série est accompagnée de documents sources ou scientifiques qui permettent une comparaison entre le discours produit par une série et un objet scientifique afin que les élèves exercent leur regard critique.

I-Utiliser des séries en cours d’histoire

I-1 Se représenter un événement ou une période historique



La série peut tout d’abord être utilisée pour donner à voir une période historique et susciter chez les élèves des images leur permettant de se représenter cette période. Les trois premières minutes de l’épisode 1 de la série *Arde Madrid* peuvent être utilisées en classe de terminale bachibac pour étudier les caractéristiques du franquisme et la place des femmes dans le franquisme⁷. La proposition pédagogique réalisée sur la série est disponible sur le Portail National de ressources d’Histoire-Géographie en espagnol hébergé par l’Académie de Toulouse⁸. *Arde Madrid* est une série télévisée espagnole réalisée par Paco León et Anna R.

⁷Terminale bachibac, Thème 2 : La France, l’Espagne et l’Amérique latine dans un monde bipolaire, Chapitre 2 Programme de terminale bachibac, arrêté du 28 juin 2021 publié au Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2021. L’Espagne franquiste : évolution politique, économie, société, place dans le monde (1939 aux années 1970).

⁸ [<https://pedagogie.ac-toulouse.fr/hg-espagnol/enseigner-avec-les-series-tv-les-caracteristiques-du-franquisme-travers-arde-madrid>].

Costa et produite par Movistar+. Elle se compose de huit épisodes d'environ trente minutes. Elle explore, sur le registre de la comédie, le franquisme au tournant des années 1950-1960 à partir d'un fait réel : la vie de l'actrice étatsunienne Ava Gardner lors de son séjour à Madrid.

Le premier épisode s'ouvre sur un centre de la section féminine de la Phalange. Ana Maria y travaille comme instructrice et enseigne aux femmes de la section le comportement à adopter avec leur mari. Elle est convoquée dans le bureau de sa supérieure. Aux murs de celui-ci sont accrochés un portrait de Franco et un autre de Pilar Primo de Rivera. Les élèves prennent connaissance de l'extrait et doivent, dans un premier temps, réaliser un travail de prélèvement des informations (relever les éléments qui montrent le culte du chef, l'absence de liberté, les groupes désignés comme ennemi par le régime franquiste) puis d'analyse (montrer qu'il s'agit d'un régime autoritaire). La comparaison de cette reconstitution avec des documents sources comme un tableau d'un intérieur d'une maison espagnole durant le franquisme permet de faire saisir aux élèves la précision de la reconstitution historique. De la même manière, confronter le discours qu'Ana María tient aux femmes à des textes écrits par la section féminine de la *Falange* prouve aux élèves que les dialogues de la série mettent en scène l'idéologie franquiste. À l'issue de cette phase d'analyse, les élèves saisissent qu'*Arde Madrid* est fondé sur un travail documenté par l'analyse de plusieurs sources. Néanmoins cette série ne se définit pas par sa dimension historique et, si la reconstitution est fidèle, les anachronismes sont nombreux comme le montre Sony Isasi dans l'épisode 166 du podcast *Histoire en séries*⁹. Il précise qu'il est difficile de situer précisément la série car les éléments mentionnés couvrent une décennie alors que l'intrigue se déroule sur quelques semaines et ne respectent pas la chronologie (dans les faits, le baptême de Lola Florès est postérieur à la mort d'Ernest Hemingway tandis que dans la série, c'est l'inverse). Ces anachronismes sont assumés par les créateurs qui cherchent avant tout à peindre le portrait d'une époque. C'est tout l'intérêt de l'étude de cette série en terminale : permettre aux élèves de s'imprégner d'une ambiance. En visionnant le générique, les élèves comprennent que le propos de la série n'est pas une histoire du franquisme mais une mise en récit du franquisme qui mobilise les ressorts de la comédie notamment autour de la question du désir. En prenant du recul sur le document audiovisuel, les élèves exercent donc leur esprit critique et s'imprègne d'un contexte.

⁹ Sony ISASI, *Arde Madrid*, in Nicolas CHARLES, Yohann CHANOIR, *Histoires en séries*, épisode 166, février 2022, 1h04, [www.histoireenseries.com].



Hernán est une série mexicaine de 2019 diffusée par Amazon Prime Video. La production n'a pas choisi l'année de diffusion par hasard puisque 500 plus tôt, en 1519, Tenochtitlán tombait aux mains de conquistadors espagnols dirigés par Hernán Cortés. La série présente donc le périple de ce dernier jusqu'à la prise de la capitale aztèque. Pour cette série, le travail proposé en classe porte sur la bande annonce¹⁰.

La bande-annonce de la série est très intéressante pour se représenter la période historique, mettre en image la civilisation Aztèque et, surtout, voir la ville de Tenochtitlán. Le souci du détail et le réalisme de la série montre l'importance du travail historique réalisé par la production. La série a aussi été tournée au Mexique dans le même but. Dans la proposition pédagogique présentée ci-dessous faite aux professeurs d'Histoire-Géographie, l'objectif est de faire comprendre aux élèves la manière dont se sont constitués les empires coloniaux avec l'exemple de la conquête de Tenochtitlán par Hernán Cortés.

**LA CREACIÓN DE IMPERIOS COLONIALES:
EL EJEMPLO DE LA CONQUISTA DE TENOCHTITLÁN,
CAPITAL DEL IMPERIO AZTECA, POR CORTÉS CON LA SERIE HERNÁN**

Activités proposées aux élèves

CAPACITÉS

- Développer des capacités à contribuer à un travail coopératif/collaboratif en groupe, s'impliquer dans un travail en équipe.
- Identifier et expliciter les dates et acteurs clés des grands événements.
- Mettre un événement ou une figure en perspective.
- Utiliser une approche historique pour mener une analyse ou construire une argumentation.
- S'exprimer en public de manière claire.

¹⁰ [<https://www.youtube.com/watch?v=qRII1SIVEdc>].

ETAPA 1
ENCONTRAR INFORMACIONES

Estudia el tráiler de la serie *Hernán* para rellenar la tabla siguiente

<https://www.youtube.com/watch?v=qRIISIVEdc>

TEMAS	Elementos presentados en el tráiler
La llegada de los conquistadores a las costas mexicanas	
Descripción de los conquistadores	
Viaje y medio natural atravesado para llegar a Tenochtitlán	
La cultura y las costumbres de los aztecas (ropa, maquillaje, disfraces, música, religión...)	
Descripción de la ciudad de Tenochtitlán	
Los motivos de la conquista	
Los medios empleados por Cortés para conquistar Tenochtitlán	

ETAPA 2
RECONSTRUIR LA HISTORIA DE LA CONQUISTA DE TENOCHTITLÁN, CAPITAL DEL IMPERIO AZTECA, POR CORTÉS

Grupo 1: I LA “RUTA DE CORTÉS”

Encuentra las informaciones necesarias para reconstruir las etapas de viaje de Cortés y sus hombres desde Cuba hasta Tenochtitlán con las informaciones de las páginas de los sitios web siguientes:

<https://interactivo.eluniversal.com.mx/2019/hernan-cortes-la-ruta/cortes-interior.html>

https://historia.nationalgeographic.com.es/a/hernan-cortes-conquistador-imperio-azteca_6818

<https://www.artehistoria.com/es/personaje/cortes-hernan>

Grupo 2: LOS AZTECAS: CIVILIZACIÓN Y CAPITAL

Encuentra las informaciones necesarias para presentar las características de la civilización azteca y las particularidades de su capital Tenochtitlán con las informaciones de las páginas de los sitios web siguientes:

<https://historia.nationalgeographic.com.es/temas/aztecas>

<https://enciclopediaehistoria.com/cultura-azteca/>

Grupo 3: LOS MOTIVOS Y LAS FORMAS DE LA CONQUISTA DE TENOCHTITLÁN

Encuentra las informaciones necesarias para presentar los motivos y los medios empleados por Cortés para conquistar Tenochtitlán con las informaciones de las páginas de los sitios web siguientes:

<https://enciclopediaehistoria.com/conquista-de-america/>

<https://www.youtube.com/watch?v=Ql-t16aM8tQ>

ETAPA 3.1
JUEGO DE ROL

Grupo 1: Sois conquistadores y participasteis en la conquista de Tenochtitlán. Al volver a España, el rey Carlos Quinto, os pide contarle vuestro viaje desde Cuba hasta la ciudad de Tenochtitlán. Para hacer vuestra presentación utilizad las informaciones encontradas en la etapa 2.

Grupo 2: Sois conquistadores y participasteis en la conquista de Tenochtitlán. Al volver a España, el rey Carlos Quinto, os pide presentarle las características de la civilización azteca y las particularidades de su capital Tenochtitlán. Para hacer vuestra presentación utilizad las informaciones encontradas en la etapa 2.

Grupo 3: Sois conquistadores y participasteis en la conquista de Tenochtitlán. Al volver a España, el rey Carlos Quinto os pide contarle los medios empleados por Cortés para tomar la ciudad. Para hacer vuestra presentación utilizad las informaciones encontradas en la etapa 2.

ETAPA 3.2
REDACTAR UNA CARTA

Grupo 1: Sois conquistadores y participasteis a la conquista de Tenochtitlán. Escribid una carta al rey Carlos Quinto, para explicarle vuestro viaje desde Cuba hasta la ciudad de Tenochtitlán. Para redactar el párrafo, utilizad las informaciones encontradas en la etapa 2.

Grupo 2: Sois conquistadores y participasteis en la conquista de Tenochtitlán. Escribid una carta al rey Carlos Quinto, para presentarle las características de la civilización azteca y las particularidades de su capital Tenochtitlán. Para redactar el párrafo, utilizad las informaciones encontradas en la etapa 2.

Grupo 3: Sois conquistadores y participasteis en la conquista de Tenochtitlán. Escribid una carta al rey Carlos Quinto, para contarle los medios empleados por Cortés para tomar la ciudad. Para redactar el párrafo, utilizad las informaciones encontradas en la etapa 2.

Tout d'abord, il s'agit dans la première étape de présenter aux élèves la bande-annonce de la série *Hernán* pour que les élèves réalisent un prélèvement d'information sur les diverses thématiques abordées. Dans une deuxième étape, la classe est divisée en groupes afin de rechercher des informations plus complètes sur ces thématiques en explorant différents sites internet. Le groupe 1 travaillera sur la « *Ruta de Cortés* » c'est-à-dire son périple depuis Cuba jusqu'à l'arrivée à Tenochtitlán. Le groupe 2 abordera les caractéristiques de la civilisation aztèque et les spécificités de la ville de Tenochtitlán. Le groupe 3 se penchera sur les raisons et

les moyens utilisés par Cortès pour conquérir la ville. Enfin l'étape 3 propose de réaliser un jeu de rôle, donc une activité à l'oral, en reprenant les informations trouvées dans l'étape 2. Une autre alternative est présentée pour l'étape 3 : on peut demander aux élèves de rédiger une lettre à Charles Quint, grâce, là encore, aux informations collectées dans l'étape 2.

En cours d'espagnol, il serait possible d'envisager une utilisation pédagogique de *Hernán* en EDS 1^{ère} pour aborder la thématique « Circulation des hommes et des idées »¹¹ par exemple. Les diverses activités proposées dans les trois étapes de la proposition pédagogique pourraient s'intégrer dans la séquence du professeur d'espagnol en y ajoutant, bien entendu, les attendus spécifiques à sa discipline.

I-2- Série et partage de références

Les séries mobilisent, un certain nombre de références qui ne sont pas expliquées tant elles sont ancrées dans l'imaginaire collectif des téléspectateurs.



L'Autre côté (La Valla) est une série espagnole créée par Daniel Ecija et diffusée en 2020. Dans un futur proche, 2045, l'épuisement des ressources a provoqué des conflits mondiaux et l'apparition de nouveaux virus. Au nom de la sécurité, un régime autoritaire a été établi et Madrid est divisée en deux. Un secteur concentre les membres du gouvernement et la population aisée qui bénéficie des ressources existantes tandis que le reste de la population, relégué dans le secteur deux, s'efforce de survivre.

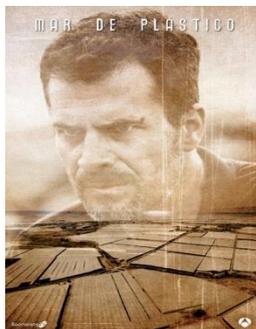
¹¹ [<https://eduscol.education.fr/document/23734/download>].

La Valla, puise dans l'histoire récente du XX^e siècle comme l'analyse Jérémy Léger dans « *La Valla, L'Autre côté (VF)* »¹². Les uniformes de la police renvoient à ceux des SS, le nom *Nueva España* fait partie de la rhétorique phalangiste. Le rôle de l'État autoritaire fait écho au mythe franquiste d'un état protecteur et le rapt d'enfant renvoie aux crimes du franquisme. En revanche il n'est jamais explicitement fait référence à cette période historique, et si ces allusions peuvent être évidentes pour un public espagnol, elles ne le sont pas pour des élèves français. Il est nécessaire de les décrypter. Par conséquent, l'utilisation de la série répond ici à un objectif culturel car, en décryptant les codes mobilisés par la série issue de l'histoire espagnole on en crée, dans le même temps chez les élèves français, ce qui participe à la construction d'une culture binationale.

Cette démarche peut aussi s'appuyer sur les clins d'yeux que fait *Arde Madrid* au cinéma espagnol et à la *movida*.

II- Utiliser des séries en cours de géographie

II-1- La série pour comprendre les dynamiques géographiques d'un territoire



Mar de plástico est une série télévisée espagnole de 2015 réalisée pour Antena 3 et tournée dans la région d'Almería en Andalousie. Cette zone est couverte de serres en plastique. La série tire donc son nom de l'expression utilisée pour qualifier le paysage créé par cette technique agricole. L'intrigue tourne autour de l'enquête sur le meurtre de la jeune Ainhoa dont une partie du corps est retrouvée dans les serres. La trame de fond de la série n'a pour nous que peu d'intérêt. En revanche, le premier épisode de la première saison de la série *Mar de Plástico*¹³

¹² Jérémy LEGER, « *La Valla, L'Autre côté (VF)* » in « *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 153, 2022, [<http://journals.openedition.org/chrhc/18979>].

¹³ [<https://fiebreseries.com/fr/ou-regarder-mar-de-plastico-netflix-disney-ou-amazon-prime-video/>].

est intéressant pour comprendre les dynamiques géographiques d'un territoire. En particulier ici, celles d'un espace rural.

Deux options s'offrent au professeur pour découvrir les dynamiques géographiques présentées dans la série. On peut demander aux élèves de voir l'épisode en entier, ou alors, le professeur peut décider de choisir quelques extraits. La proposition pédagogique¹⁴ réalisée sur la série est disponible sur le Portail National de ressources d'Histoire-Géographie en espagnol hébergé par l'académie de Toulouse¹⁵.

L'objectif de l'activité adressée aux élèves d'Histoire-Géographie est de réaliser un exercice du baccalauréat, ici, la transposition d'un texte en croquis. La première étape propose de réaliser un prélèvement d'informations sur les diverses thématiques abordées dans la série qui nous intéressent pour notre étude. Puis, avec le site GEOIMAGE du CNES (Centre National d'Études Spatiales), les élèves sont amenés à confronter les informations données par la série avec la réalité géographique grâce à la notule¹⁶ en espagnol consacrée à El Ejido¹⁷. Enfin, il leur est demandé de trouver les figurés¹⁸ qui pourraient être utilisés pour cartographier les informations trouvées. L'étape 2 permet pas à pas de réaliser une production graphique grâce à un texte rédigé à partir de la notule de Géoiimage.

On pourrait proposer aux professeurs d'espagnol d'utiliser la série *Mar de plástico* en classe de 1^{ère} ou Terminale dans le cadre de l'axe 1 intitulé « Identités et Échanges ». Ils pourraient intégrer à l'organisation de la séquence, le travail de prélèvement d'informations proposé dans la colonne 1 du tableau. Les professeurs d'espagnol pourraient aussi envisager une production qui permettrait aux élèves de réfléchir : « en particulier aux frontières qui existent au sein d'une société entre des groupes différents (entre générations, groupes sociaux, quartiers, clans...) » comme le propose le programme en langue vivante¹⁹. En effet, au début de l'épisode, Lola présente les différentes communautés présentes dans la ville fictive de Campoamargo. Au fil de l'épisode sont dévoilées les relations qu'entretiennent les différentes communautés entre

¹⁴ [<https://pedagogie.ac-toulouse.fr/hg-espagnol/system/files/2021-09/Documents%20et%20questionnements%20Mar%20de%20Pla%CC%81stico.pdf>].

¹⁵ [<https://pedagogie.ac-toulouse.fr/hg-espagnol/realiser-un-croquis-grace-la-serie-mar-de-plastico-et-geoimage>].

¹⁶ « Notule » est le nom officiel donné aux fiches réalisées sur le site du CNES.

¹⁷ [<https://geoimage.cnes.fr/fr/geoimage/el-ejido-en-andalucia-una-agricultura-hiper-productivista-litoral-bajo-un-mar-de-plastico>].

¹⁸ Figuré : forme graphique de base servant à représenter l'information géographique. Il peut être ponctuel (symbole, forme géométrique sans étendue), linéaire (trait, ligne, flèche, pour représenter principalement les axes et les flux) ou surfacique.

¹⁹ [<https://eduscol.education.fr/document/24679/download>].

elles mais aussi, celles que peuvent avoir les individus d'une même communauté entre eux. Lola, par exemple, issue de la communauté *gitana*, dépasse une frontière en devenant agent de police et pour cela, elle est exclue du groupe.

II-2- La série pour problématiser/introduire une notion

Les interactions entre environnement, ressources et sociétés sont au cœur du programme de géographie de seconde. *La Valla* aborde, en toile de fond, plusieurs thématiques comme l'épuisement des ressources, les pandémies, les inégalités socio-spatiales et s'intéresse plus particulièrement au rôle des libertés dans une société démocratique. L'étude de la bande-annonce ou l'ouverture du premier épisode qui explique comment s'est installée cette situation permet de faire émerger les notions d'épuisement des ressources et d'inégalités socio-spatiales. Un questionnement permet de faire comprendre aux élèves la manière dont les sociétés, en essayant de lutter contre les changements globaux, en essayant d'agir sur leur environnement contribuent à accroître les risques par la création d'une boucle de rétroaction négative. Cette mise en récit des interactions constantes entre sociétés et environnement permet de lier les deux notions.

III- Utiliser des séries en cours d'Éducation Morale et Civique (EMC)

III-1- La série pour introduire un débat

Une troisième manière d'exploiter la série *La Valla* est possible. La bande-annonce de cette série espagnole est une entrée pour étudier les relations entre les libertés, fondement de la démocratie, et l'obligation pour l'État de garantir la sécurité des citoyens²⁰. Si cette dystopie pousse à l'extrême les dérives liberticides de la lutte contre les menaces en tout genre, elle permet d'introduire le débat sur la restriction des libertés dans nos sociétés démocratiques. Un questionnement invite les élèves à décrire la situation économique, politique et sociale de Madrid en 2045, puis à réaliser un schéma fléché pour expliquer les facteurs qui ont conduit à

²⁰ Une activité est disponible en français sur le site de l'académie de Toulouse. Il est possible de contacter l'autrice pour avoir la version en espagnol.
[\[https://pedagogie.ac-toulouse.fr/hgemc/travailler-en-emc-partir-de-la-serie-tv-dystopique-espagnole-lautre-cote-la-valla\]](https://pedagogie.ac-toulouse.fr/hgemc/travailler-en-emc-partir-de-la-serie-tv-dystopique-espagnole-lautre-cote-la-valla).

l'instauration de ce régime politique, et à relever les différents points de vue des personnages à propos de l'utilité de ce régime autoritaire. Il convient de rappeler que la série a été écrite avant la pandémie de Covid et que des régimes démocratiques, comme la V^e République ou la Constitution espagnole de 1978, ont anticipé cette contradiction puisque sa constitution prévoit la mise en place de régimes d'exception de gestion de crise. Cela permet de nuancer les points communs entre l'actualité et la série, et de rappeler que l'intérêt de *La Valla* est de nous questionner, et qu'elle ne prétend pas être autre chose qu'une fiction. Une fois cette mise en perspective effectuée, il est possible d'introduire un débat sur les liens entre état d'urgence et État de droit. Les élèves doivent ensuite effectuer un travail de recherches pour préparer le débat qui est ensuite réalisé en classe. La question clivante abordée par cette série est un moyen de donner envie aux élèves de débattre. C'est l'occasion de travailler la recherche documentaire, la compréhension de l'écrit (sélection, hiérarchisation de l'information) et la pratique de l'oral (interaction, capacité à rebondir, à reformuler, à nuancer).

III-2- La série pour comprendre un débat actuel qui agite la société

Enfin les séries s'ancrent dans un contexte qui permet de travailler avec les élèves sur un sujet d'actualité. L'évolution des droits des femmes, les violences faites aux femmes, les féminismes peuvent être abordées au prisme des séries espagnoles et latino-américaines. On pense par exemple à *Las chicas del cable*. Nous avons choisi, à travers la première saison de la série chilienne *La jauría* (*La meute*, en français) réalisée par Sergio Castro et Enrique Videla en 2020, de réfléchir avec les élèves sur le féminisme en Amérique latine. Dans un lycée dans lequel un professeur est accusé par des élèves de violences sexuelles, les filles organisent un blocage du lycée afin de faire éclater au jour ces accusations. La violence de certaines scènes fait qu'il est impossible de montrer un épisode *in extenso*, mais plusieurs thèmes peuvent être abordés avec les élèves à l'aide de l'épisode 1 (23mn 37 à 27 mn 33), notamment le large spectre des violences faites aux femmes qui irrigue la série. Les modes d'action comme la grève, l'utilisation de la couleur violette, mais aussi les panneaux affichés sur les murs du lycée sont autant de références aux modalités d'action des mouvements féministes latinoaméricains et illustrent la pluralité des répertoires d'actions des féministes. Des liens peuvent ainsi être établis

avec le mouvement *Ni una menos* ou avec le collectif féministe chilien *Las Tesis*²¹, lorsque les élèves dénoncent la complicité du système. Enfin les élèves menacent de faire venir la presse ce qui permet d'aborder le rôle des réseaux sociaux dans la structuration actuelles des mouvements sociaux. Réfléchir aux objectifs poursuivis par les réalisateurs et réalisatrices de cette série et s'interroger sur les conditions de production avec les élèves est intéressant. En effet cela permet de faire saisir la vitalité des mouvements féministes latinoaméricains actuels puisque ces derniers grâce à leurs enjeux et leur pratique d'occupation de l'espace public, entre autres, sont la matrice des mouvements féministes actuels comme le montre la reprise de la chorégraphie de *Las Tesis*, *Un violador en tu camino*, dans plus de cinquante pays. Cela permet de montrer aux élèves que la circulation des idées et des pratiques culturelles se fait également de l'Amérique latine vers l'Europe et donc de décentrer le regard de nos élèves. La série participe ainsi à la circulation des idées.

Pour conclure, utiliser les séries en classe permet de varier les pratiques pédagogiques et de susciter l'intérêt et la motivation des élèves. Ces activités les rendent acteurs de leurs apprentissages et leur donnent la possibilité de saisir un objet d'étude qui leur est parfois méconnu ou idéalisé. Confronter les séries avec une réalité historique ou géographique développe aussi l'esprit critique des élèves. En effet, peu sont ceux qui se questionnent sur celles-ci alors qu'elles envahissent leur quotidien. Inéluctablement, cela peut conduire à la construction de préjugés ou d'idées reçues. C'est par exemple le cas avec les séries sur les narcotrafiquants qui, pour de nombreux critiques, encensent leur image et créent une légende dorée. Les saisons 1 et 2 de *Narcos*, retraçant la vie de Pablo Escobar, est l'une des plus visées par ces remarques. Cette limite étant posée et devant l'être, bien sûr, la série est particulièrement pertinente pour comprendre tout le processus productif de la cocaïne de la culture de la coca à la vente de la drogue. Deux articles proposent son analyse et son utilisation pédagogique en classe²².

²¹ *Las Tesis* est un collectif féministe chilien qui a dénoncé les violences faites aux femmes à travers un poème chanté et dansé intitulé *Un violador en tu camino*. Cette performance, née lors de la contestation sociale qui a embrasée le Chili en 2019, a été reprise dans une cinquantaine de pays.

²² [<https://pedagogie.ac-toulouse.fr/hg-espagnol/enseigner-avec-les-series-tv-narcos>],
[<https://pedagogie.ac-toulouse.fr/hgemc/zoom-numero-4-quand-les-series-font-ecole>].

L'univers des séries est si ample et prolifique que de nombreuses propositions pédagogiques vont sûrement encore fleurir comme par exemple avec *Los borbones: una familia real*²³, *Metro veinte* (série argentine sur la vie d'une adolescente handicapée²⁴), *Cien años de soledad*²⁵, *Ecos del desierto*²⁶.

²³ [https://www.senscritique.com/serie/los_borbones_una_familia_real/47739324/videos].

²⁴ [<https://youtu.be/8S3jBzRExdw>].

²⁵ [<https://actualitte.com/article/108457/adaptation/cent-ans-de-solitude-alex-garcia-lopez-et-laura-mora-a-la-realisation>].

²⁶ [<https://youtu.be/ZuXIdnyIi3A>]. Pour ces deux dernières séries, il est intéressant de noter que des réalisateurs de cinéma, ici latino-américains, participent à leur réalisation. Laura Mora (*Matar a Jesús, Los reyes del mundo*) pour *Cien años de soledad* ou Andrés Wood (*Mi amiga Machuca*) pour *Ecos del desierto*.

LA REPRESENTACIÓN DE LA COMUNIDAD MEXICANA EN ESTADOS UNIDOS A TRAVÉS DE LA SERIE *GENTEFIED*: EXPLOTACIÓN Y ESTUDIO TRANSVERSAL EN CICLO TERMINAL

BEATRIZ LERIVRAIN

Notre Dame de la Providence – Académie de Créteil
Professeure certifiée

La ficción es uno de los elementos claves para la enseñanza de una lengua extranjera. Esta nos permite abordar tanto el lenguaje como la cultura que conlleva de una forma lúdica y dinámica. A lo largo del tiempo la ficción ha acompañado el curso de idiomas en todas sus variantes: el corto o largometraje y las series de televisión. Estas últimas, por ser un formato generalmente corto y de entretenimiento, pueden abordarse por fragmentos o capítulos enteros, dependiendo del lugar que tenga al interior de una unidad pedagógica en el aula.

La novedad que aportan las series de televisión en pleno siglo XXI es la aparición de plataformas como AMAZON PRIME, HBO MAX, NETFLIX, DISNEY +, entre otras. Ellas contienen un catálogo internacional en distintos idiomas y subtítulos, algo que era en el siglo XX mayoritariamente anglófono.

En cuanto a las series del mundo hispánico, Netflix es la plataforma líder en España y Latinoamérica, siendo esta última uno de sus mayores mercados. Dentro de su catálogo se encuentran algunas de sus series más exitosas. Ellas han puesto de relieve las diferentes producciones hispánicas que han dado la vuelta al mundo: *La casa de papel*, *Las Chicas del cable*, *Narcos*, *Diablos* y muchas otras con éxito a mayor o menor escala. La plataforma suma en total más de 50 temporadas de series en español²⁷ Empero, el mayor aporte de Netflix, es sin lugar a duda la inclusión de las minorías: mujeres, comunidades inmigrantes, aspecto físico fuera de los cánones anteriores y una representación de la variedad de orientación e identidad

²⁷ De acuerdo con el artículo “La importancia de las producciones de Netflix en español”, publicado por el periódico Expansión en 2018, [<https://expansion.mx/tendencias/2018/09/17/la-importancia-de-las-producciones-de-netflix-en-espanol>].

sexual. En un artículo publicado en 2021 por el periódico *Los Angeles Times* se destaca que entre 2018 y 2019, la Universidad del Sur de California realizó un estudio bajo el encargo de Netflix, en el cual se analizaron sus películas y series. Con lo que se concluyó que, de acuerdo con los datos, “En las películas y series de Netflix, 31,9% de los personajes principales fueron de grupos raciales y étnicos infrarrepresentados. Esto se acerca a los datos demográficos del censo (cerca del 40% de la población estadounidense), pero Netflix mostró una notable mejora entre 2018 (26,4%) y 2019 (37,3%)”²⁸. Así, dentro de estas nuevas narrativas en esta la plataforma de *streaming*, se encuentran series en la que se incluyen elencos mayoritariamente hispanos cuya comunidad abarca el 18% de la población total en Estados Unidos²⁹.

En el presente trabajo, analizaremos brevemente la serie *Gentefied* y su representación de la comunidad mexicana en Estados Unidos a través de la serie bajo la siguiente problemática: ¿en qué medida la representación de la comunidad chicana en la serie *Gentefied* contribuye a la deconstrucción de estereotipos? Por último, propondremos una explotación pedagógica en ciclo terminal a través de algunos fragmentos de la primera y segunda temporada.

I- La serie *Gentefied*

Creada en 2020 *Gentefied* es una serie coral que cuenta con dos temporadas de 10 y 8 capítulos respectivamente. La trama es la siguiente: Casimiro Morales es el patriarca de una familia de tres generaciones cuyo legado es la taquería familiar “Mama Fina” homónima de su difunta esposa; dicha taquería corre el riesgo de desaparecer a causa de la especulación inmobiliaria. Así, a lo largo de la primera temporada, la familia Morales intentará salvarla a toda costa. Bajo esta premisa, cada episodio traza un retrato de la comunidad mexicana radicada en Estados Unidos, conocidos como “chicanos”³⁰. Pero, ¿en qué se diferencia esta serie de las otras en cuanto a la representación de la comunidad chicana en Estados Unidos?

²⁸ Jake COYLE, “Netflix presenta sus logros en cuanto a diversidad”, *Los Angeles Times*, 26 de Febrero de 2021, [<https://www.latimes.com/espanol/entretenimiento/articulo/2021-02-27/netflix-presenta-sus-logros-en-cuanto-a-diversidad>].

²⁹ De acuerdo con las cifras del Instituto Cervantes en su informe sobre el español en el mundo de 2020.

³⁰ Según el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*. Adj. Dicho de una persona: Que es de origen mexicano y vive en los Estados Unidos de América, especialmente en las áreas fronterizas con México.

La diferencia mayor es que no es una serie de inmigrantes, ni una asimilación de una serie estadounidense con un reparto latino. *Gentefied*, aborda diferentes temas de la comunidad chicana bajo una mirada chicana, abarcando temas que se han retratado poco de una manera contemplativa y sin intentar moralizar mezclando comedia y drama para atrapar al espectador. Por lo cual, estudiaremos tres aspectos abordados a lo largo de la serie: el aspecto histórico, el lingüístico y el social.

I-1 Aspecto histórico

Gentefied es un juego de palabras que hace alusión al *spanglish*, fusión entre la palabra española “gente” y la inglesa “gentrified” (en español “gentrificación”) que se define como:

Un proceso de renovación de una zona urbana, generalmente popular o deteriorada, mediante un proceso que implica el desplazamiento de su población original por parte de otra de mayor poder adquisitivo³¹.

En efecto, la gentrificación es el epicentro del arco narrativo de la serie y su escenario se dibuja a través del barrio de Boyle Heights que históricamente es el bastión de la comunidad chicana en el país. La comunidad mexicana en Los Ángeles, es por mucho la más importante de esta ciudad.

De acuerdo con un reciente informe del Instituto Cervantes:

más de 62 millones de estadounidenses, el 18,7 % de la población total del país, son de origen hispano. El 71 % de los hispanos utilizan el español en el entorno familiar [...] Casi el 94 % de los hablantes de español que hay en Estados Unidos (38,9 millones) se definen étnicamente como hispanos. [...] Siendo México el principal lugar de procedencia con el 61,9 % del total de hispanos en el país³².

Según estadísticas recientes de la BBC, en la ciudad de Los Ángeles, el 45,5% de la población es de origen latino y el 77,6 % de esa comunidad latina es de origen mexicano. Sin embargo, para entender la presencia de los chicanos en estados fronterizos como California y entender los elementos históricos intrínsecos en la serie, es necesario ahondar un poco en el

³¹ Según el *DRAE*.

³² Luis GARCÍA MONTERO *et alii*, *El español: una lengua viva. Informe 2020*, Instituto Cervantes, Departamento de contenidos digitales, 2020, p. 43, [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf].

origen de la presencia de dichos mexicanos en territorio estadounidense. Para ello, hay que remontarse a la guerra entre México y los Estados Unidos, entre 1846 y 1848 o Guerra del 47. Según, Gustavo Verduzco, en un artículo publicado por El Colegio de México, titulado “La migración mexicana a Estados Unidos. Estructuración de una selectividad histórica”³³ se indica que este acontecimiento tuvo como resultado la firma del “Tratado de Guadalupe Hidalgo” que concluyó con la pérdida de territorios que actualmente ocupan los estados de California, Nevada, Utah, Nuevo México, Texas, Colorado, Arizona y partes de Wyoming, Kansas y Oklahoma. Es a partir de ahí que se configuró la frontera y las comunidades mexicanas de esas zonas, y más precisamente los californios³⁴, que no migraron a México, se convirtieron en inmigrantes con la obligación de aprender y asimilar el idioma y la cultura de su nueva patria. Más a pesar de que este hecho histórico determinante, el flujo migratorio más importante, según diversos estudios, se relaciona con la agricultura, la construcción de los ferrocarriles y las obras de infraestructura en el sudoeste estadounidense que generaron fuentes de trabajo desde inicios del siglo XX.

Podemos retomar las palabras de Judith Pérez-Soria cuando dice:

Considerando la historia de la anexión de los estados fronterizos mexicanos a los Estados Unidos, la migración mexicana es tan antigua como los flujos europeos de finales del siglo XIX y principios del XX, sin embargo la historia y los procesos de las subsiguientes generaciones de inmigrantes son totalmente distintos. Esta situación abre la polémica en torno a la diversidad de relaciones entre poblaciones de inmigrantes y población nativa mayoritaria, y justifica la revisión a profundidad de lo que ha ocurrido con la población de origen mexicano que vive en los Estados Unidos³⁵.

Esta diversidad de migraciones la vemos constantemente en la trama de la serie, y más precisamente en los episodios 5 y 8 de la primera temporada. Mostrando a su vez las diferentes situaciones socioeconómicas que conviven, producto de la gentrificación. Si en el episodio 5 “El mural” muestra la gentrificación que es cada vez más visible y va desfigurando el barrio latino de los protagonistas en beneficio de una clase media alta con mayor poder adquisitivo de comunidades de diferentes orígenes étnicos, el episodio 8, “Trabajo de mujeres”, muestra la

³³ Gustavo VERDUZCO, “La migración mexicana a Estados Unidos. Estructuración de una selectividad histórica”, in Rodolfo TUIRÁN, Rodolfo (comp.), *Migración México-Estados Unidos: continuidad y cambio*, CONAPO, México, 1997, p. 13-32.

³⁴ Gentilicio de los antiguos pobladores de la Alta California, antes de su anexión a los Estados Unidos en 1848.

³⁵ Judith PÉREZ-SORIA, “Migrantes mexicanos en los Estados Unidos: Una revisión de la literatura sobre integración, segregación y discriminación”, *Estudios Fronterizos*, Vol. 18, n° 37, septiembre – diciembre, 2017, p. 2, [<https://www.scielo.org.mx/pdf/estfro/v18n37/2395-9134-estfro-18-37-00001.pdf>].

misma multiculturalidad, pero con un perfil socioeconómico opuesto. Este episodio presenta una clase trabajadora, sin papeles que es explotada sin escrúpulos y que representa a la comunidad inmigrante, mayoritariamente mexicana, que lucha por sobrevivir y obtener o conservar su vivienda.

Así mismo, el barrio de Boyle Heights, históricamente conocido como “Paredón Blanco”, muestra, a lo largo de la serie, las huellas de este pasado mexicano. Por un lado, estéticamente hablando, vemos los edificios, sus fachadas coloridas, su neo muralismo urbano, sus pequeños comercios de conveniencia y los interiores de las casas de sus personajes que nos recuerdan a una casa mexicana común. Y culturalmente, tópicos como los Mariachis o la lucha libre así como la gastronomía mexicana que está presente en cada episodio son parte del escenario de esta serie que dibuja un barrio que fuera de contexto parece un barrio mexicano.

En las diferentes secuencias que suceden en la taquería de los Morales, la presencia de la cultura mexicana recalca una cultura bien presente de una comunidad que considera ese barrio como suyo y no como un lugar ajeno al que se llega y al que no se pertenece.

II-2 Aspecto lingüístico

Algo esencial en la serie, sería sin lugar a dudas el aporte lingüístico, no solo a la comunidad chicana sino a toda la comunidad latina. Como se mencionó, *Gentefied* es un juego de palabras que hace alusión al *spanglish*, fusión entre la palabra española “gente” y la inglesa “gentrified” (en español “gentrificación”). Sin embargo, el uso del *spanglish*, no es algo nuevo en las series televisivas estadounidenses. La primera en hacer uso del *spanglish* fue la serie documental *Habla loud (fuerte)* del venezolano Alberto Ferreras en la cadena HBO. Lo cual fue un parteaguas en cuanto al uso del *spanglish* en la televisión estadounidense.

Tal y como lo dijo su creador en una entrevista a EFE, la primera vez que se hizo *Habla loud* fue en 2003, antes de YouTube y TikTok. Pues “en esa época era imposible ver a un hispano mirando a cámara y hablando en 'spanglish' porque las televisiones no iban a emitir y a la gente le daba vergüenza”³⁶.

³⁶ “Habla, serie que permitió al “*spanglish*” llegar a la televisión hace 20 años”, *El Pregonero*, 11 de octubre de 2022, [<https://elpreg.org/news/comunidad/habla-serie-que-permitio-al-spanglish-llegar-a-la-television-hace-20-anos>].

Más adelante Netflix afianzó el camino de la inclusión del *spanglish* con series como: *Orange is the black*, *Narcos* o las sitcoms (comedias de situación) *Jane the virgin* o *One day at the time*, en donde el *spanglish* se convirtió en un valor agregado al servicio de la trama, lo que implicó un nuevo paradigma de asimilación: el latino “se asimila”, sigue los esquemas familiares y culturales del nortamericano promedio, pero no pierde contacto con su comunidad ni sus orígenes, que se cristaliza en el uso del *spanglish* en espacios públicos y no solo en la esfera familiar.

En este contexto llega la serie *Gentefied*. La serie no solo sigue el camino de sus predecesoras, sino que desarrolla toda su trama en la serie, no solo como un elemento lingüístico-cultural, sino como una cohabitación de lenguajes marcados por la generación de sus hablantes. Tres generaciones conviven en la familia principal de esta serie. La primera es la generación migrante, encarnada por Casimiro Morales, el abuelo de la familia, y algunos de sus comensales y amigos, quienes hablan español y un *spanglish* mayoritariamente español. La segunda generación está representada por los hijos de migrantes, quienes nacieron, en su mayoría en Estados Unidos y cuyo contacto con ambas lenguas español en casa/ barrio e inglés en la escuela y posteriormente en el trabajo, sembró el camino para la adopción del *spanglish* como un fenómeno de su propio entorno, como es el caso del hijo de Casimiro y otros personajes secundarios de la trama cuyo *spanglish* alterna sin distinción ambos idiomas. Y por último está la tercera generación, representada por los nietos de Casimiro: Erik, Chris, Ana y Nayeli, quienes, a pesar de comprender ampliamente el español, no suelen hablarlo. Se comunican principalmente en inglés y en un *spanglish* dominado por el inglés igualmente. A lo largo de las dos temporadas de la serie, los personajes de estas tres generaciones se comunican en español, inglés y *spanglish*. Por ejemplo, Ana y Nayeli se comunican con su madre Beatriz en inglés mientras que ella se comunica con sus hijas en español y habla inglés y *spanglish* en el trabajo. Así por medio de esta convivencia lingüística se perfilan diferentes formas de sentirse mexicano-estadounidense o chicano.

III-3 Aspecto social

Este último aspecto es sin duda el más importante y el que ha hecho que la serie tenga una amplia aceptación en la comunidad latina radicada en Estados Unidos. La representación social de sus personajes rompe con los arquetipos de los latinos en series y películas estadounidenses.

A lo largo del tiempo, el cine y televisión han forjado estereotipos sobre la comunidad latina. En cuanto a las comedias de situación o sitcoms, desde los años 50, Ricky Ricardo –personaje interpretado por Desi Arnaz en *I love Lucy*– encarna la imagen del galán latino o *latin lover* que traspasa generaciones como Poncho en *Chips* en los años 70-80, Slater, interpretado por Mario Lopez en *Saved by the bell* a finales de los 80 y principio de los 90 o Fez personaje latino de *That 70 show* en los años 90 y 2000.

Juan Manuel González Aguilar y Ana Martha Mayagoitia Soria, en su artículo “*La imagen de los latinos en la ficción televisiva norteamericana del siglo XXI*” nos indica sin embargo que:

el estereotipo más recurrente y más popular es la imagen cómica de este inmigrante (Porter, 2002). Pero los personajes latinos también aparecen como criminales, agentes de la ley y objetos sexuales (Mastro y Behm-Morawitz, 2005), mientras que sus comportamientos son expuestos igualmente de manera negativa mediante lenguaje inarticulado, inteligencia limitada, pereza y falta de educación³⁷.

En cuanto a los personajes femeninos, las mujeres se representan como mujeres objeto, ruidosas y con poca inteligencia, como es el caso de Gloria Delgado, interpretada por Sofía Vergara en *Modern family*. También se les considera como personajes violentos relacionados con pandilleros por los cuales ellas se vuelven criminales. Como es el caso de los personajes de Dayanara, Aleida, Blanca y otros personajes femeninos de *Orange is the Black* en donde incluso, madre e hija se encuentran compartiendo una estancia en prisión, sugiriendo una transmisión de la delincuencia latina de madre a hija.

Como contrapunto, los personajes de *Gentefied* representan físicamente la variedad del aspecto físico de un chicano promedio y se contraponen a los estereotipos en los que, por décadas, se les ha encasillado. Casimiro y sus nietos Chris y Erik Morales tienen perfiles diferentes a pesar de pertenecer a la misma familia. Ninguno de ellos se relaciona con los estereotipos masculinos mencionados anteriormente. Por medio de flashbacks en el que abuelo y nieto Casimiro y Chris (episodio 3, temporada 1 “*Bad hombres*”) comparten el amor por la cocina, la serie muestra a hombres chicanos sensibles, amorosos y muy arraigados a su familia y a sus costumbres. De igual forma, a lo largo de las dos temporadas, el personaje de Erik será un hombre que dejará a su familia, su trabajo y su barrio para que su pareja se pueda realizar

³⁷ Juan Manuel GONZALEZ AGUILAR y Ana Martha MAYAGOITIA, “La imagen de los latinos en la ficción televisiva norteamericana del siglo XXI”, *Historia y Comunicación social*, Vol. 24, n° 2, 2019, p. 683.

profesionalmente y que considera normal ser él el que se quede en casa cuidando a su hija (episodio 3, temporada 2 “Papi”).

Del mismo modo, la serie aborda los personajes femeninos desde otra perspectiva, las mujeres son el sostén de la familia, como es el caso de Beatriz, madre de Ana y Nayeli. Tienen estudios superiores y no buscan casarse, como es el caso de Lidia, la pareja de Erik. Y buscan otros caminos profesionales como el de ser artistas o activistas, como es el caso de Ana. Igualmente, la feminidad es explorada en la serie en su diversidad. El personaje de Ana aborda el tema de la diversidad sexual en la comunidad latina en Estados Unidos, afirmada y reivindicativa aunque no siempre aceptada en el barrio (episodio 5 temporada 1 “El mural” y episodio 7 temporada 1 “Amor moreno”).

Así mismo, *Gentefied* aborda la situación migratoria ahondando en una problemática común, pero con poca visibilidad en series y películas. Los inmigrantes que han vivido muchos años en Estados Unidos sin poder resolver su situación migratoria.

Casimiro representa al inmigrante que llegó en su juventud ilegalmente para encontrar trabajo y forjar una familia. Mientras que sus hijos y nietos nacieron y crecieron en Estados Unidos. En el último episodio de la temporada 1 “Delfina”, vemos a Casimiro, patriarca de la familia Morales, arrestado por el Servicio de Inmigración y Control de Aduanas de Estados Unidos (ICE, por sus siglas en inglés). Este personaje personifica a todos los inmigrantes que a pesar de haber construido una vida entera en aquel país y tener hijos y nietos con nacionalidad estadounidense siguen expuestos a la deportación.

Además, la serie entera busca concienciar sobre la situación legal de los inmigrantes y buscó durante su estreno contrarrestar el discurso de odio hacia los migrantes recurrentes durante el mandato del presidente Donald Trump. El título del episodio 3 de la temporada 1 es muestra de ello. “*Bad hombres*” hace referencia a una frase pronunciada por el expresidente Trump en una entrevista de radio en 2015: “*People are coming through the border that are really bad hombres and bad dudes*”³⁸. El mensaje político de la serie es contundente y se verbaliza con el título del último episodio de la serie “Ningún ser humano es ilegal”.

Igualmente, la serie ahonda en la identidad cultural de sus personajes que no buscan asimilar la cultura estadounidense e intentan no aislarse en la comunidad chicana. Así, a lo largo de la serie, vemos una evolución de sus personajes en busca de un bienestar individual y colectivo

³⁸ Lizzy GURDUS, “Trump: ‘We have some bad hombres and we’re going to get them out’”, *CNBC news*, 19 de octubre de 2016.

que se torna a menudo alrededor de la cocina familiar. En el episodio 3 temporada 1 “*Bad Hombres*” los personajes del abuelo y Erik cocinan “a la mexicana” y no están dispuestos a adaptarse a los nuevos comensales del barrio. Mientras que Chris, que vivió en Idaho y estudió para ser chef, busca guiar a sus familiares para adaptarse al nuevo mercado.

Por su parte, en este episodio, Chris no logra adaptarse a su equipo de trabajo de origen latino, por no hablar el español y termina pasando diferentes pruebas ‘culturales’ para certificar que sí es mexicano: comer chile, gritar como un charro³⁹, nombrar los diferentes Estados Mexicanos, romper una piñata o reconocer las máscaras de luchadores. De igual forma, Ana busca forjar su camino como pintora, aunque tenga que enfrentarse a su madre Beatriz, quien no comprende la elección de su hija en un principio. Por lo cual, todos estos personajes evolucionan positivamente. Lo que les da un carácter humano y abierto al mundo que los protege del discurso de odio de la época en la que se concibió la serie.

Por último, la serie explota la barrera social de sus personajes a través de temas como la explotación laboral de la clase obrera femenina (temporada 1, episodio 8, “Trabajo de mujeres”). La expulsión de la comunidad chicana de sus viviendas a causa de la gentrificación (temporada 1, episodio 6, “Sueños de mariachi”).

Para concluir con esta parte, la representación de la serie *Gentefied*, contribuye a la deconstrucción de estereotipos sobre la comunidad chicana en Los Ángeles saliéndose de las narrativas predominantes y buscando hacer un retrato honesto y lo más variado posible de los chicanos en género, edad, posición económica, convicciones, identidad sexual, entre otros. A su vez, hace un recuento de los problemas sociales más importantes de la comunidad: la no regularización migratoria, el desalojo o la homofobia, pero dotando a sus personajes de combatividad e integridad, lo cual rompe con los estereotipos negativos vehiculados anteriormente por la televisión y el cine.

A continuación, se proponen algunas ideas para el trabajo de esta serie en el aula con clases de Ciclo Terminal.

³⁹ De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*. M. y f., Méx. Jinete o caballista que viste traje especial compuesto de chaqueta corta, camisa blanca y sombrero de ala ancha y alta copa cónica, con pantalón ajustado para los hombres y falda larga para las mujeres. U.t.c. adj.

II- Explotación pedagógica

Ejes > En relación con los diferentes ejes sacados de los programas oficiales para el Ciclo Terminal, proponemos cuatro ejes que abarcan diferentes temáticas en la serie.

1. Identidad e intercambio: Las fronteras/ barreras: lingüísticas, legales, económicas, generacionales en la serie.
2. Territorio y memoria: la gentrificación de Boyle Heights, una doble expulsión de la comunidad mexicana de la ciudad de los Ángeles.
3. Espacio público/ espacio privado: la familia chicana de *Gentefied* como espejo de una sociedad en progreso.
4. Diversidad e inclusión: Integrar e integrarse en Estados Unidos a través del lenguaje: el fenómeno del *spanglish*
5. Arte y poder: el arte chicano al servicio de su comunidad y la lucha contra su discriminación.

Ejemplo de una unidad pedagógica

Eje: Arte y poder. Nivel A2- B1
Tema: El arte chicano al servicio de su comunidad y la lucha contra su discriminación.
Problemática: Ser chicano ¿Cómo reivindican su cultura los artistas chicanos en Estados Unidos?
Proyecto final: Expresión escrita. Ilustrar uno de los 5 ejes a partir de los documentos vistos en clase/ Responder a la problemática a partir del dossier.

Documentos:

1. Documento 1: “La Jaula de Oro”, Los Tigres del Norte, 1984.
2. Documento 2: *Empanadas (Turnovers)*, de Carmen Lomas Garza, artista chicana, 1991.
3. Documento 3: Cartel y tráiler (o sinopsis) de la serie *Gentefied*.
4. Documento 4: Fragmento de “Delfina”, temporada 1, episodio 10, de 12:58-15:59 y 19:02 a 20:58, serie *Gentefied*, Netflix, 2020.

Documento 1: “La Jaula de Oro”, Los Tigres del Norte, 1984

El corrido es un género musical mexicano fronterizo que tiene como peculiaridad el narrar de forma épica la vida hazañas y/o desventura de un personaje real o ficticio.

En este corrido se narra el recorrido de un chicano que considera la vida en Estados Unidos como una “jaula de oro” en donde lo único que lo motiva es la estabilidad económica y cuya condena es no poder regularizar su situación migratoria y su desgracia es que sus hijos pierdan su herencia cultural mexicana:

Aquí estoy establecido
En los Estados Unidos
Diez años pasaron ya
En que cruce de mojado
Papeles no he arreglado
Sigo siendo un ilegal
Tengo mi esposa y mis hijos
Que me las traje muy chicos
Y se han olvidado ya
De mi México querido
Del que yo nunca me olvido
Y no puedo regresar
De que me sirve el dinero
Si estoy como prisionero
Dentro de esta gran nación
Cuando me acuerdo hasta lloro
Aunque la jaula sea de oro
No deja de ser prisión⁴⁰.

Documento 2: *Empanadas (Turnovers)*, Carmen Lomas Garza, artista chicana, 1991⁴¹

Esta pintura representa una escena familiar: la preparación de empanadas, posiblemente para una reunión familiar. Toda la familia contribuye en la confección de las empanadas: padre, madre, tíos, sobrinos. En un ritual que se vislumbra tan importante como el evento mismo: la transmisión cultural de una generación a otra por medio de la gastronomía, en un entorno que parece mexicano (familia numerosa, muebles coloniales coloridos, ambiente festivo) que sin embargo remiten a una infancia en Texas, en el seno de una familia chicana.

Detrás de este retrato se reivindica una identidad que, en palabras de la artista, era difícil expresar en su niñez. En efecto, aunque en Texas eran mayoritariamente mexicanos, se les maltrataba y se les prohibía acercarse a su cultura o hablar español. Tal y como lo dice en una

⁴⁰ Los Tigres del Norte, “La Jaula de Oro”, *La Jaula de Oro*, Polidor, 1984.

⁴¹ Carmen LOMAS GARZA, “*Empanadas (turnovers)*”, 1991, colección privada, [<https://carmenlomasgarza.com/paintings/nggallery/image/empanadaspa046>].

entrevista: “*I was furious at the unfair treatment of the young Chicanos and I decided to dedicate my artwork to helping my people. That’s been my goal since 1971*”⁴².



Documento 3: Cartel y sinopsis de la serie *Gentefied*.

En el cartel se puede apreciar el barrio de Boyle Heights y a sus protagonistas en un mural que abarca todo un edificio el eslogan está en inglés “*This family is not for sale*” y en la parte inferior del mural se aprecia el título *Gentefied*⁴³.



⁴² Anne Louise MARQUIS, “Entrevista con Carmen Lomas Garza”, *Documents of 20th-century Latin American and Latino Art, A digital archive and publications project at the museum of fine arts*, 20 de mayo de 1995. Nuestra traducción: “Estaba furiosa por el trato injusto hacia los jóvenes chicanos y decidí dedicar mi obra artística para ayudar a mi gente. Esa ha sido mi meta desde 1971”.

⁴³ Netflix, Cartel *Gentefied*, 2020, publicado en sitio web sensacine.com, [<https://www.sensacine.com/series/serie-24760/>].

En la sinopsis aparece:

Gentefied es una construcción del *spanglish* que hablan los protagonistas de la serie y refiere a “gentrified”. Este proceso es el centro de la trama de *Gentefied*, que reflexiona sobre la realidad de un barrio latino de Los Ángeles. El corazón de la serie son los personajes: el abuelo inmigrante, viudo, dueño de un humilde restaurante de tacos, y sus nietos jóvenes Erik, Chris, Ana y la pequeña Nayeli, que tienen sueños diversos y puntos de vista distintos sobre lo que significa ser mexicano-estadounidenses. Cuando la taquería del abuelo está en riesgo de desaparecer víctima de la especulación inmobiliaria, todos tienen que buscar la forma de salvarla, intentando no dejar de lado sus sueños, que a veces parecen ir en contra de mantener su identidad latina⁴⁴.

Documento 4: Fragmento de “Delfina”, temporada 1, episodio 10, de 12:58 a 15:59 y 19:02 a 20:58⁴⁵.

En el primer fragmento vemos a Ana consagrada como artista en una exposición dedicada a su obra en su barrio. La escena contrapone a los habitantes chicanos que asisten al evento (familia y amigos) que sienten orgullo por su trabajo, y los nuevos habitantes de Boyle Heights, que buscan, como su comprador, invertir en arte de tendencia.

En el segundo fragmento Ana agradece a su madre por todos sus sacrificios y se reafirma como adulto y como artista.

La clase de tercero de bachillerato (“Terminale” en francés) con la que se trabajó este dossier, hizo uso de lo aprendido en clase de económico-sociales sobre la gentrificación. Asimismo, reactivó lo aprendido en historia y geografía relacionado con la inmigración y la tensión en la frontera entre México y Estados Unidos. Además, la serie permitió a los alumnos alternar entre sus dos lenguas de estudio: el inglés y el español. Esto último puede ser un objeto de colaboración futura entre los equipos de idiomas.

No obstante, es importante recalcar que la dimensión histórica, social y lingüística de esta serie debe de considerarse al momento de planear la progresión anual de la clase con la que se trabaja para que la clase tenga las herramientas necesarias, tanto lingüísticas como culturales. De este modo, se elegirán y adaptarán los documentos complementarios con herramientas didácticas para que el dossier sea accesible.

⁴⁴ María Fernanda MUJICA, “Netflix: *Gentefied*, una serie sobre la realidad latina en Los Ángeles”, La Nación, 28 de febrero de 2020, [<https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/series-de-tv/netflix-gentefied-serie-realidad-latina-los-angeles-nid2337728/>].

⁴⁵ “Delfina”, S01E10, *Gentefied*, Marvin Bryan Lemus, Linda Yvette Chavez, 2020.

Para concluir, abordar *Gentefied* en ciclo terminal, permite ver el curso de idiomas de manera transversal. Efectivamente, esta serie estimula a los alumnos, quienes utilizan lo aprendido en otras disciplinas para comprender el tema visto en curso de español.

De igual modo, el estudio de series como *Gentefied*, permite una transposición didáctica de los ejes del programa oficial en Francia, cuyo estudio en curso de español puede ser abstracto. La narrativa de este tipo de series de corte social, deja de ser un elemento audiovisual al servicio de un aprendizaje formal para convertirse en una ventana hacia otra realidad, la cual puede suscitar, de una forma guiada por el profesor o libre, el uso de estructuras lingüísticas simples o complejas para expresar una opinión, argumentar e intentar comprender el mundo que nos rodea.

**ACTIVITÉ SUIVIE AUTOUR DE LA SÉRIE ESPAGNOLE
EL TIEMPO ENTRE COSTURAS :
L'EXEMPLE D'UN TRAVAIL MENÉ DANS UNE CLASSE DE COLLÈGE**

FRÉDÉRIC ALLARD
Université Clermont Auvergne

Parmi les compétences à développer dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes, la compréhension orale revêt une importance particulière. Afin de rendre cet apprentissage plus attractif et efficace, l'utilisation de supports authentiques tels que des séries télévisées peut s'avérer bénéfique. Dans ce travail, nous présentons l'expérience que nous avons menée avec une classe de 3^{ème} langue vivante 2 en nous appuyant sur la série télévisée espagnole *El Tiempo entre costuras* comme outil pédagogique afin d'améliorer la compréhension orale. Nous examinerons les avantages de la compréhension audiovisuelle, l'organisation du travail en classe, les résultats obtenus ainsi que les implications pour l'enseignement des langues vivantes. Nous aborderons enfin le travail interdisciplinaire au sein duquel s'inscrit cette expérience.

Présentation de la série *El Tiempo entre costuras*

El Tiempo entre costuras est une série télévisée espagnole tirée du roman éponyme de María Dueñas, publié en 2009 aux éditions Planeta. L'intrigue se déroule pendant la Guerre Civile espagnole et la Seconde Guerre mondiale et raconte l'histoire de Sira Quiroga, une jeune couturière espagnole qui se trouve plongée dans un monde d'espionnage et d'intrigues politiques. La série, diffusée entre le 21 octobre 2013 et le 20 janvier 2014 sur la chaîne de télévision espagnole Antena 3, a connu un grand succès en Espagne et à l'international. Produite par Boomerang TV, elle est composée de onze épisodes de 90 minutes chacun.

Cette adaptation télévisée fidèle au roman a offert à nos élèves de 3^{ème} une occasion de découvrir une œuvre littéraire complète dans sa version audiovisuelle.

I- Différence entre la compréhension orale et la compréhension audiovisuelle

La compréhension orale et la compréhension audiovisuelle sont deux compétences essentielles dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, il existe une différence significative entre les deux approches.

La compréhension orale se concentre principalement sur l'écoute et la compréhension de messages auditifs. Les élèves sont exposés à des enregistrements audios, tels que des dialogues, des enregistrements de cours ou des exercices d'écoute, qui mettent l'accent sur la compréhension de la langue parlée. Bien que cela soit essentiel, cette approche peut présenter certaines limites, car elle ne permet pas aux élèves de s'immerger pleinement dans des situations de communication authentiques.

En revanche, la compréhension audiovisuelle offre une expérience plus immersive et réaliste. En plus des repères auditifs, elle intègre des repères visuels et extralinguistiques, tels que les expressions faciales, les gestes, les décors et les interactions entre les personnages. Cela permet aux élèves de mieux appréhender le contexte et les nuances de la communication. César Ruiz Pisano¹, dans ses travaux sur l'apprentissage des langues étrangères par le biais de supports audiovisuels, souligne l'importance de cette immersion et propose des pistes pour leur exploitation pédagogique. Serge Tisseron, psychanalyste français et spécialiste de l'image, met également en avant cette idée d'immersion et y voit les conditions sécurisantes du liquide amniotique intra-utérin : « Dans l'image, nous nous sentons pris et entourés comme dans un utérus, ou encore comme dans une eau qui nous environne »².

Le point de départ de ce travail repose donc sur le souhait de créer la situation la plus immersive pour nos élèves, afin de les exposer à la langue espagnole dans un contexte au sein duquel chacun peut trouver un point d'ancrage de son attention qui lui permet d'accéder à une meilleure compréhension. La seconde motivation de ce travail est guidée par notre désir de conduire les élèves à travailler une œuvre dans sa totalité, comme nos collègues de lettres le

¹ César RUIZ PISANO, « Regarder pour apprendre, apprendre à regarder : autour d'une pédagogie filmique des langues », intervention dans le cadre du colloque *Les supports filmiques dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères*, Université Versailles Saint Quentin, 1^{er} et 2 septembre 2011, [<https://www.dailymotion.com/video/xqcbbg>].

² Serge TISSERON, *Le bonheur des images*, Le Plessis-Robinson, Synthélabo, Coll. Les empêcheurs de penser en rond, 1996, p. 121.

réalisent souvent en français lors de lectures suivies, afin d'accéder au sens du document dans sa complétude.

II- Organisation du travail en classe

L'organisation du travail en classe a joué un rôle crucial dans l'utilisation de la série *El Tiempo entre costuras* comme outil d'apprentissage. Les onze épisodes de 90 minutes ont été visionnés tout au long de l'année scolaire, avec une répartition stratégique pour éviter les problèmes d'accès techniques liés aux équipements et aux moyens des élèves. Cela a nécessité une planification minutieuse pour garantir que chaque épisode soit intégré de manière cohérente dans notre organisation calendaire, généralement à la fin de chaque séquence de cours. Il ne pouvait en effet en aucun cas être envisagé de travailler les onze épisodes d'affilée sans remettre en cause le travail par séquence et ainsi risquer de perdre de vue notre progression annuelle et par conséquent le programme de la classe de 3^{ème}. Les autres compétences auraient dans ce cas été délaissées pendant une trop longue période, de même que nos objectifs linguistiques, qui se seraient forcément retrouvés escamotés. Le travail sur *El tiempo entre costuras* a donc été organisé comme une séquence suivie, parallèle aux autres séquences et filée sur l'année scolaire complète.

Différentes méthodes ont été testées pour exploiter les épisodes de manière efficace. Certaines séances ont utilisé un questionnaire de compréhension très guidé³, que les élèves ont rempli pendant le visionnage de chaque épisode, suivi d'une discussion en classe. D'autres approches ont divisé l'épisode en deux parties, avec un questionnaire pour la première moitié et un relevé libre pour la seconde moitié, ou vice versa. Enfin, certains épisodes ont été entièrement visionnés sans questionnaire guidé, mais simplement avec des consignes générales de relevé des informations, permettant aux élèves de se concentrer sur leur compréhension globale propre.

La méthode ayant obtenu le plus de succès auprès des élèves est celle du questionnaire pour l'épisode complet. Cette approche guidée semble en effet leur avoir permis de focaliser davantage leur attention sur des éléments précis de l'épisode et de réaliser leur travail en étant

³ Nous proposons un exemple de questionnaire, celui portant sur le 1^{er} épisode de la série télévisée, en document joint (Annexe).

orientés, rassurés et donc plus efficaces. Cela a favorisé l'interaction et les échanges en classe ainsi que le développement de compétences de compréhension à la fois orales et audiovisuelles.

On aurait par ailleurs pu imaginer l'utilisation d'autres outils afin de faciliter la compréhension d'élèves plus en difficulté ou lorsqu'il s'agit d'aborder certaines scènes dont le sens est plus complexe à saisir. L'emploi de sous-titres en espagnol, voire en français en fonction du contexte et des objectifs visés, peut par exemple être fructueux dans certaines situations. Le professeur ne doit donc rien s'interdire pour faciliter l'accès des élèves au sens et leur permettre de progresser.

III- Comparaison des résultats

Une évaluation de la compréhension orale a été réalisée en fin de classe de 3^{ème} pour mesurer l'efficacité de la mise en place de ce travail suivi sur l'année. Les résultats ont été comparés à ceux d'une classe identique en sortie de classe de 4^{ème}, qui n'avait pas bénéficié de cette expérience immersive en 3^{ème} ensuite.

L'analyse des résultats a révélé un écart significatif de 2,25 points de médiane entre les deux groupes. La médiane est un indicateur robuste qui permet de mesurer la valeur centrale d'un ensemble de données et qui est moins sensible aux valeurs extrêmes que la moyenne. Cet écart important met en évidence l'avantage de l'utilisation de séries télévisées comme *El Tiempo entre costuras* dans l'amélioration de la compréhension orale des élèves.

Cependant, il convient de noter que cette comparaison est fondée sur des données encore limitées et qu'il serait nécessaire d'approfondir cette étude avec des échantillons plus importants afin d'éliminer d'éventuels biais de mesure. Des recherches complémentaires sont par conséquent nécessaires pour confirmer ces résultats prometteurs et fournir des données plus solides sur l'efficacité de l'utilisation de séries télévisées sous cette forme filée dans l'apprentissage des langues vivantes.

IV- Collaboration interdisciplinaire

Pour optimiser le temps consacré au travail sur la série *El Tiempo entre costuras* en cours d'espagnol, des collaborations interdisciplinaires ont été mises en place. Des travaux sur le

contexte historique de la Guerre civile espagnole et de la Seconde Guerre mondiale ont été réalisés en collaboration avec le professeur d'histoire. Les élèves ont ainsi pu approfondir leur compréhension de la série en situant les événements dans leur contexte historique et en explorant les enjeux politiques et sociaux de l'époque.

De plus, les arts plastiques ont été intégrés dans le projet en proposant aux élèves de créer des affiches inspirées de la série. Cette activité a permis d'exploiter leur créativité et leur sens artistique tout en renforçant leur immersion dans l'univers de *El Tiempo entre costuras*. Les affiches ont ensuite été exposées dans l'établissement, suscitant l'intérêt et la curiosité des autres élèves.

En conclusion, l'utilisation de la série télévisée *El Tiempo entre costuras* a eu un impact positif sur l'apprentissage de l'espagnol en classe de 3^{ème} langue vivante 2. Les élèves ont ainsi bénéficié d'une immersion audiovisuelle, qui a renforcé leur compréhension de l'oral, leur sensibilité aux repères visuels et extralinguistiques, ainsi que leur intérêt pour la culture espagnole. Les résultats obtenus, bien que fondés sur un échantillon limité, indiquent une progression significative dans la maîtrise de la langue. Toutefois, il est nécessaire de mener des études plus vastes pour confirmer ces résultats et éliminer d'éventuels biais de mesure. En effet, notre échantillonnage se limitant à deux classes de 3^{ème} de 35 élèves comparées à deux classes-témoins de 35 élèves également, il conviendrait de vérifier la reproductibilité de ce premier résultat très encourageant sur de plus gros groupes d'élèves. En dépit de tout le soin apporté au choix de groupes d'élèves aux résultats similaires au début de notre étude, un biais de sélection statistique⁴ peut toujours s'introduire et influencer sur les résultats. Certaines variables, différentes de celles sur lesquelles nous agissons peuvent également être involontairement omises et influencer le résultat⁵. Ce travail témoigne cependant d'une tendance très positive, qu'il conviendrait de confirmer voire de faire encore évoluer en fonction des nouvelles expériences menées.

Il convient également de souligner l'importance de la collaboration interdisciplinaire. En travaillant de concert avec d'autres disciplines, telles que l'histoire et les arts plastiques, l'on

⁴ Nicolas GUÉGUEN, *Statistique pour psychologues : cours et exercices ?*, « Le prélèvement d'échantillons », Malakoff, éd. Dunod, 2005, p. 63.

⁵ *Ibid.*, « Intervalle de confiance d'une proportion », p. 93.

aboutit à une compréhension plus approfondie de la langue et de la culture cible, mais on crée également une situation dans laquelle tout fait sens, ce qui reste capital pour guider les élèves vers une plus grande autonomie linguistique et une capacité à penser par eux-mêmes.

Nous avons par ailleurs constaté un effet collatéral lié à la réalisation de ce travail, à savoir un très net développement de l'expression orale en continu et en interaction. Lors des temps de reprise en classe à l'issue du visionnage de chaque épisode, nous avons effectivement pu observer une réelle volonté de la part des élèves de présenter leur point de vue et, pour certains, d'échanger avec leurs camarades quant à ce qu'ils avaient relevé. Sans avoir précisément pu quantifier le volume de ces prises de parole, force est de constater toutefois que nos objectifs de compréhension ont également entraîné une augmentation de la participation orale. Le visionnage de cette série télévisée espagnole et le travail qui y était lié ont suscité un véritable engouement chez les élèves et constitué une réelle source de motivation, chacun pouvant participer à la construction du sens, à la hauteur de ses capacités, en s'appuyant sur des éléments linguistiques ou contextuels.

En somme, l'utilisation de supports audiovisuels tels que des séries télévisées dans leur intégralité offre de nouvelles perspectives pédagogiques pour l'apprentissage des langues vivantes. Au prix, certes, d'une organisation calendaire serrée, cette approche, loin de représenter une perte de temps, permet d'allier l'aspect linguistique à des éléments visuels et culturels, offrant ainsi une expérience d'apprentissage plus immersive et stimulante.

Annexe

El tiempo entre costuras, capítulo 1

Identifica a las diferentes personas:

La amiga de Sira / Ignacio / Sira niña / la madre de Sira / la directora del taller / Ramiro Arribas / El padre de Sira / Sira adulta



.....

.....

.....



.....

.....



.....



.....



.....

Tetuán, octubre de 1936:

Completa el texto:

“Me llamo Sira Quiroga y soy _____. Nunca me _____ que mi destino sería jugarme la _____ cruzando la _____ de un país extranjero con un traje de _____ sobre mi _____”.

Madrid, marzo de 1922:

¿Cuál es la profesión de la madre de Sira?

.....

¿De quién se enamora Sira?

.....

¿Qué le pide Ignacio a Sira?

.....

Sira tiene que dejar de⁶ ser costurera. ¿Qué va a preparar y qué tiene que⁷ aprender entonces⁸?

.....
¿De quién se enamora Sira después de Ignacio?

.....
¿Por qué vuelve Sira a la tienda de máquinas de escribir⁹?

.....
Completa el mensaje de Ramiro Arribas:

« __ira e __ta noche __anta __u__ana 9 __eg »

¿Está de acuerdo la madre de Sira con la relación de su hija con Ramiro Arribas? Sí/ No
Sira encuentra a su padre por primera vez. ¿Qué le ofrece su padre y qué le aconseja?

.....
¿Qué le propone Ramiro a Sira?

.....
Tánger, mayo de 1936:

¿Gasta¹⁰ mucho dinero Ramiro en Tánger? Sí/ No
El dinero que gasta Ramiro, ¿de quién es?

.....
¿Qué hace Ramiro al final del capítulo?

.....
Sira está embarazada¹¹ de Ramiro. Cuando se termina el capítulo, ¿todavía¹² está embarazada?

Sí/ No

⁶ *Dejar de:* cesser de.

⁷ *Tener que:* devoir.

⁸ *Entonces:* alors.

⁹ *La tienda de máquinas de escribir:* le magasin de machines à écrire.

¹⁰ *Gastar:* dépenser.

¹¹ *Estar embarazada:* être enceinte.

¹² *Todavía:* encore.

**LE RECOURS AUX SÉRIES TV
DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL
À L'UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE
(NIVEAUX A1-A2 EN LANSAD ET EN REMÉDIATION DE LA L1 LLCER)**

JOSÉ VICENTE LOZANO
Université de Rouen-Normandie
ERAC (EA 4705)

Dans le cadre de la recherche-action en didactique de l'espagnol langue étrangère¹, nous faisons état ici de notre expérience dans le recours à des extraits de séries TV espagnoles pour des activités langagières axées sur la compréhension audiovisuelle et l'expression orale et écrite auprès d'un public universitaire non spécialiste de niveau débutant². Le deuxième public destinataire était les primo-arrivants en LLCER espagnol inscrits dans un dispositif de remédiation linguistique. L'objectif de cette remédiation est une mise à niveau des étudiants n'ayant pas atteint, après le baccalauréat, le niveau B1, A2, voire A1, du CERCL dans les compétences liées à la compréhension et l'expression orales (compétence grammaticale et d'autres compétences en réception et en production de l'oral) indispensable pour la réussite dans les enseignements disciplinaires de la L1.

I- Intégration d'extraits de séries TV dans les séances de cours LANSAD pour débutants en espagnol, en L1

Dans l'enseignement LANSAD de la langue espagnole, pour le niveau débutant, on bénéficie le plus souvent d'excellentes méthodes publiées, qui ont fait leurs preuves depuis des années, très bien conçues et en parfaite adéquation avec les préconisations du CERCL (2001),

¹ Michèle CATROUX, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXI, n° 3, 2002, p. 8-20.

² Apprenants inscrits dans le parcours anglais de la LLCER ou dans les mentions d'Histoire, d'Humanités ou de LEA à l'UFR des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Rouen Normandie.

du CERCL complémentaire (2018) et du plan curriculaire de l'Instituto Cervantes (2006-2011). L'enseignant peut se servir directement des tâches et projets proposés dans ces méthodes ou s'en inspirer. Les ressources audio et audiovisuelles à visée didactique de ces méthodes manquent pourtant d'authenticité, c'est pourquoi le recours à des extraits de séries TV peut être un bon complément à ces méthodes.

En L1 LANSAD, compte tenu des niveaux de compétences A1-A2 visés pour ces apprenants, la compréhension audiovisuelle d'extraits de séries TV ne peut pas être un objectif en soi chez des apprenants qui ont des compétences à l'écrit tout aussi limitées qu'à l'oral. Toutefois, le fait de travailler sur des supports authentiques peut être un facteur contribuant à motiver davantage les apprenants dans le déroulé des séances de cours.

D'un point de vue pédagogique, nous avons procédé à un détournement des séquences audiovisuelles des séries concernées pour produire des supports à visée exclusivement didactique afin de travailler des compétences lexicales ou grammaticales liées à la séance du cours à partir des images et des dialogues visionnés ou écoutés rapidement, qui étaient obligatoirement sous-titrés. Le recours aux sous-titres permet de lier l'oral et l'écrit, mais nous avons aussi fait appel à la médiation interlinguistique, enrichie par leur propre traduction des éléments présents ou visés dans les énoncés travaillés en cours, afin d'appliquer l'emploi d'une structure grammaticale ou d'un mot de vocabulaire correspondant au niveau du CERCL ciblé par la séquence pédagogique.

À titre d'exemple, en amont de la huitième séance de cours du premier semestre, nous avons proposé, entre autres activités, un exercice de compréhension audiovisuelle et d'expression écrite à partir d'un court fragment d'une série télévisée (3'18'' extrait de deux épisodes de la série *Este es mi barrio*, Antena 3, 1996). Il s'agissait d'un exercice non obligatoire dont voici l'énoncé :

*Ve y escucha el vídeo de la serie **Este es mi barrio**
Con los verbos **ser, estar o tener** haz cortas frases para describir el barrio y a los personajes que viven en él.
También puedes utilizar otros verbos en presente de indicativo y buscar léxico en internet que te ayude a describir a los personajes de los fotogramas siguientes (para decir a qué se dedican, qué hacen, qué ropa llevan...).*

L'exercice permet de réactiver des emplois descriptifs des verbes *ser* et *estar* travaillés lors de la sixième séance de cours :

<i>ser</i>	<i>grande/pequeño</i>
	<i>tranquilo/ruidoso</i>
<i>estar</i>	<i>abierto/cerrado</i>
	<i>a la izquierda/derecha</i>
	<i>cerca/lejos</i>
	<i>en la calle</i> <i>enfrente de</i>

Les apprenants pouvaient aussi consulter le tableau du manuel *Nuevo Español en marcha 1* agrémenté de dessins facilitant l'accès au sens de nouvelles structures ou de nouveaux mots, par exemple³ :

<i>es</i>	<i>alto/bajo</i>	<i>gordo/delgado</i>	<i>joven/mayor</i>
<i>tiene</i>	<i>los ojos azules/marrones</i>	<i>el pelo largo/corto</i> <i>liso/rizado</i> <i>rubio/moreno</i>	
<i>lleva/tiene</i>	<i>barba/bigote</i>	<i>gafas</i>	

Le travail demandé à la maison n'avait pas été réalisé. L'activité n'était sans doute pas adaptée pour que les apprenants l'effectuent en autonomie à ce stade de leur apprentissage. Lors de la séance en présentiel, on a procédé à une seule écoute de l'extrait avec les sous-titres, et on s'est focalisé ensuite sur la description des lieux ou des personnages dans 19 photogrammes. Même si la compréhension orale a été négligée au détriment de la compréhension visuelle, les images nous ont permis de développer l'expression orale et sa trace écrite mise au tableau, mais aussi exceptionnellement, la compréhension de la gestuelle interculturelle : l'un des photogrammes montrait un des personnages faisant le geste qui correspond à « *apoquinar* » (payer ses dettes), ce qui nous a permis de voir en même temps le vocabulaire de la description physique et des verbes d'action faisant partie du lexique fondamental, comme « *pagar* ».

Trace écrite des productions des apprenants débutants corrigées en cours :

1	<i>Es una ciudad.</i>
2	<i>En esta fachada hay seis balcones.</i>
3	<i>Hay un coche a la derecha.</i>

³ Francisca CASTRO, Pilar DÍAZ, Ignacio RODERO, Carmen SARDINERO, *Nuevo Español en marcha 1*, Libro del alumno, Madrid, SGEL, 2021, p. 80.

4	<i>Un hombre está leyendo el periódico. Un hombre está sentado leyendo el periódico. Un barrendero está limpiando la calle.</i>
5	<i>Los tenderos están abriendo la tienda. Hay un buzón (de Correos).</i>
6	<i>El tendero lleva una bata (de trabajo).</i>
7	<i>En la esquina hay un bar, con un cartel donde está escrito el nombre de una marca de cerveza española.</i>
8	<i>En la cerería se venden velas de cera y artículos religiosos. Se llama La flor de mayo.</i>
9	<i>La señora está abriendo la tintorería. A ese barrio se puede ir en autobús.</i>
10	<i>En medio de la plaza hay una farola/un farol.</i>
11	<i>En la puerta de la tienda hay plátanos y naranjas.</i>
12	<i>El niño está saliendo de la iglesia.</i>
13	<i>El niño llega corriendo al despacho. El cura está escribiendo.</i>
14	<i>Están delante de la iglesia. El cura/padre está enfadado.</i>
15	<i>Al notario y al banquero, el cura los llama ladrones.</i>
16	<i>Los vecinos están en la calle, viendo la escena.</i>
17	<i>La vieja/anciana lleva una bata (de estar en/por casa // andar por casa).</i>
18	<i>La vieja/anciana está sentada.</i>
19	<i>El hombre de la gorra hace un gesto con las manos: el notario y el banquero tienen que pagar.</i>

II- Intégration d'un extrait d'une série TV dans les tests de positionnement pour la remédiation orale en L1 LLCER

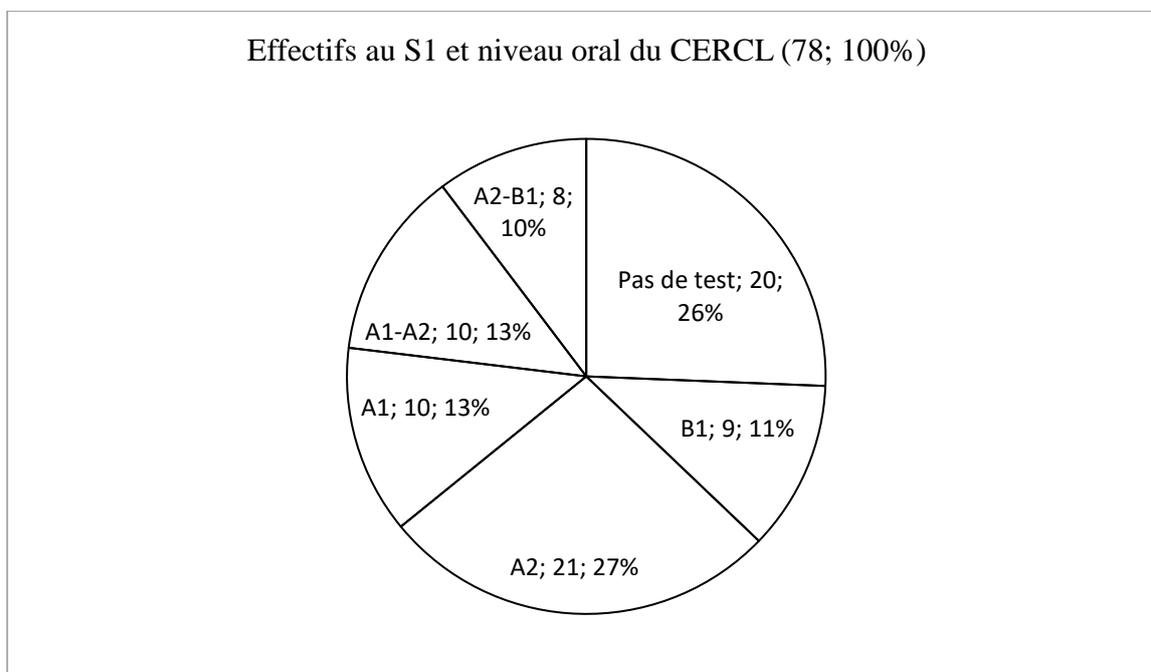
Pour la remédiation en L1, en 2022-2023, les étudiants effectuent un test de positionnement la première semaine de cours. Le test est composé de deux parties : le commentaire d'une image fixe et les réponses à un questionnaire portant sur la compréhension audiovisuelle d'un court extrait vidéo. Dans les deux cas, les étudiants écrivent leurs réponses et ils doivent par ailleurs s'enregistrer afin de nous permettre de repérer leur niveau de compréhension, mais aussi d'expression orale. Nous avons ainsi utilisé une grille reprenant, entre autres, des aspects phonétiques répertoriés dans le *Plan curricular* de l'Instituto Cervantes⁴ :

	Perfecto	Más o menos bien	Regular	Mal
(Interdental)				
Fricativa velar sorda	B1	B1-A2	A2	A1
(Lateral palatal)				
Vibrante simple	B1	B1-A2	A2	A1
Vibrante múltiple	B1	B1-A2	A2	A1
Sibilante apicoalveolar o dorsodental				

⁴ « Pronunciación. Inventario A1-A2 », *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 2006.

Inexistencia de /z/ y /v/				A1
Medioplatatal sonora	B1	B1-A2		
Africada sorda palatal, inexistencia de la prepalatal sorda	B1	B1-A2	A2	A1
Acento tónico	C1	B1	A2	A1
Sin labialización excesiva de las vocales	B1	B1-A2	A2	A1
Inexistencia del fonema vocálico anterior labializado /y/				A1
Sin nasalización excesiva de las vocales	B1	B1-A2	A2	A1
Sin abertura excesiva de las vocales medias	B1	B1-A2	A2	A1
Ritmo forzado, sin fluidez	C1	B1	A2	A1
Alófonos oclusivos/africados o fricativos/aproximantes de las consonantes sonoras bilabial, dental, mediopalatal y velar	C1	B1	A2	
Entonación	C1	B1	A2	A1

Il s'avère que la plupart des primo-entrants en L1 d'espagnol n'ont pas la capacité d'identifier ou de prononcer correctement l'accent tonique et les phonèmes spécifiques de l'espagnol, nous avons mis dans le graphique suivant la distribution des effectifs par niveau du CERCL à l'issue de ces tests :



Tous les étudiants n'ayant pas effectué le test ou n'ayant pas atteint le niveau B1, dans ces compétences axées sur l'oral, ont été incités à participer aux séances de remédiation dispensées en laboratoire de langues ou en salle Learning lab. Ces séances sont propices au travail en petits groupes (maximum vingt étudiants), ciblant les compétences orales par le biais d'activités diverses encadrées par María Bernal et Valentina Isaza, les deux lectrices du département d'Études Romanes de l'URN.

Le questionnaire comporte dix questions, suivant le même schéma que nous avons établi dans notre étude des cas de 2022 sur les écarts dans le niveau de compétences⁵. Les étudiants ciblés n'étaient pas du même niveau, s'agissant d'un groupe de continuateurs de l'année 2021 en LANSAD ELE, et l'exploitation du questionnaire ne se faisait qu'à l'écrit : on ne travaillait que la compréhension audiovisuelle et l'expression écrite.

Le but était aussi bien différent. Logiquement, les tests de positionnement nous permettent uniquement de réaliser une évaluation diagnostique pour mieux répondre aux besoins d'un certain nombre d'étudiants qui arrivent à l'Université avec un niveau défaillant pour ce qui est des compétences orales. Il ne faut pas oublier que, au bout de trois ou quatre ans, ces primo-arrivants dans le parcours espagnol de L1 devront atteindre le niveau C1 dans toutes les compétences linguistiques et communicationnelles, et qu'ils devront être en mesure d'enseigner l'espagnol à plusieurs niveaux, si cela est conforme à leur projet professionnel.

Le document audiovisuel travaillé en 2021 était un documentaire sociétal⁶, alors que l'un des trois documents soumis aux étudiants pour notre évaluation diagnostique des L1, en 2022-2023, était extrait d'une série TV : le fragment de *Este es mi barrio* exploité à d'autres fins avec notre groupe de LANSAD. Nous présentons ci-dessous l'énoncé et le questionnaire correspondant :

Comprensión audiovisual y expresión oral.

Vea y escuche con atención el documento Este es mi barrio (fragmento del primero y cuarto episodios de esa serie televisiva) y diga si cada una de las afirmaciones es verdadera o falsa. Responda por lo menos con dos líneas por pregunta y grabe su respuesta en voz alta en el laboratorio.

1. En este barrio vive gente muy rica y sin preocupaciones. V o F.

⁵ José VICENTE LOZANO, « Des écarts de niveau de compétences du CECRL lors de l'évaluation multimodale. Une étude de cas. », César Ruiz Pisano (coord.), *Les langues néo-latines*, n° 401, *Regards sur la didactique des langues romanes*, 2022, p. 43-54.

⁶ « Mis en ligne le 4 septembre 2010, le document visionné est un court reportage (2' 35''), diffusé sur la chaîne espagnole La 1, lors d'un journal télévisé : *¿Cómo usan los niños las redes sociales?* », *ibid.*, p. 44.

2. *En las primeras escenas, es de noche y se ve a los electricistas arreglando el alumbrado público. V o F.*
3. *La gente está amargada, triste y de mal humor. V o F.*
4. *En las escenas siguientes, el Padre Don Justo está leyendo un libro cuando le viene a avisar el monaguillo. V o F.*
5. *Luego, el Padre Don Justo se alegra de la visita de los funcionarios y del banquero que están en el pórtico de la iglesia. V o F.*
6. *Don Justo es tan amable que quiere regalarles un candelabro. V o F.*
7. *Lo que dice el papel del funcionario de urbanismo es que la iglesia del barrio va a ser restaurada. V o F.*
8. *Los vecinos son muy individualistas y pasan de su iglesia, en este barrio cada uno va a lo suyo. V o F.*
9. *La viejecita de la escena está cansada de estar de pie y muy aburrida. V o F.*
10. *Don Justo tiene una metralleta en el baúl, pero no tiene balas V o F.*

III- Intégration d'extraits de séries TV dans les tests de compréhension audiovisuelle autocorrigés pour la remédiation orale en L1 LLCER

Toujours dans le cadre du dispositif de remédiation orale en L1, en plus des séances en présentiel du deuxième semestre, un espace de cours a été créé sur Universitice. Tous les quinze jours, les étudiants ont accès à des tests de compréhension audiovisuelle qu'ils peuvent faire à la maison avec la possibilité de s'autocorriger. Six tests ont été réalisés pour l'ensemble du semestre. Il s'agit de tests comportant vingt questions à choix multiples, pour chaque question une seule réponse est correcte, mais les trois réponses permettent d'asseoir la compréhension de l'oral, améliorer l'expression écrite et étoffer le vocabulaire (mots et expressions idiomatiques). Dix tentatives maximum sont possibles, après avoir visionné et écouté un extrait audiovisuel. Deux des six tests autocorrigés portaient sur des extraits de séries TV, dont la séquence de *Este es mi barrio* déjà vue. Voici l'énoncé concernant le test numéro 3 :

Ve y escucha tres veces el vídeo haciendo clic en el enlace

Primera escucha: sin notas

Segunda escucha: toma apuntes en un papel de lo que comprendes bien y, sobre todo, de lo que no comprendas (puedes poner el signo "?")

Tercera escucha: concéntrate sobre lo que no comprendiste para ver si mejora y completa tus apuntes en el mismo papel

Cierra la ventana del vídeo

Ahora puedes responder al test con corrección automática

Si no te sale tan bien en el primer intento y sacas menos de 20/20, anota la(s) pregunta(s) con su(s) respuesta(s) incorrectas, luego ve y escucha el vídeo de nuevo y podrás repetir el test

Le test numéro 5 portait sur un extrait plus long (6'9"), tiré du 5^{ème} épisode (« Mario y Dora ») de *Historias de protegidos* (Antena 3, 2022). La plateforme Universitice nous permet d'extraire les réponses fournies, à chaque tentative, ce qui devient un outil précieux pour apprécier la façon dont les apprenants s'emparent de cette activité de remédiation. Toujours à titre d'exemple, dans les tableaux suivants, nous présentons les réponses pour chaque tentative des dix apprenants ayant accompli ce test, concernant trois questions posées, mais proposant au moins une fois une réponse erronée :

Num. ét.	Niveau CERCL au test de positionnement	Réponse correcte	Réponse fausse	Note de la tentative
1	A1		<i>c) Una pizarra.</i>	6/20
			<i>b) Una bola del mundo.</i>	14/20
3	A2		<i>a) Una tetera.</i>	6/20
			<i>c) Una pizarra.</i>	14/20
4	A2		<i>a) Una tetera.</i>	13/20
			<i>b) Una bola del mundo.</i>	20/20
7	A2		<i>a) Una tetera.</i>	12/20
			<i>c) Una pizarra.</i>	17/20

Question 11: *En el despacho donde están hay: a)... b)... c...)*

Num. ét.	Niveau CERCL au test de pos.	Réponse correcte	Réponse fausse	Note de la tentative
1	A1		<i>b) Lo ha metido en baloncesto.</i>	6/20
			<i>a) Lo ha metido en una canasta.</i>	14/20
2	A1-A2		<i>b) Lo ha metido en baloncesto.</i>	8/20
			<i>c) Lo ha metido en un cesto.</i>	10/20
3	A2		<i>c) Lo ha metido en un cesto.</i>	6/20
			<i>b) Lo ha metido en baloncesto.</i>	14/20
6	A2		<i>b) Lo ha metido en baloncesto.</i>	10/20
			<i>c) Lo ha metido en un cesto.</i>	13/20
7	A2		<i>a) Lo ha metido en una canasta.</i>	20/20
			<i>c) Lo ha metido en un cesto.</i>	12/20
8	A2		<i>a) Lo ha metido en una canasta.</i>	17/20
			<i>b) Lo ha metido en baloncesto.</i>	8/20
9	A2			16/20
			<i>a) Lo ha metido en una canasta.</i>	20/20
9	A2		<i>b) Lo ha metido en baloncesto.</i>	12/20
			<i>a) Lo ha metido en una canasta.</i>	16/20
				20/20

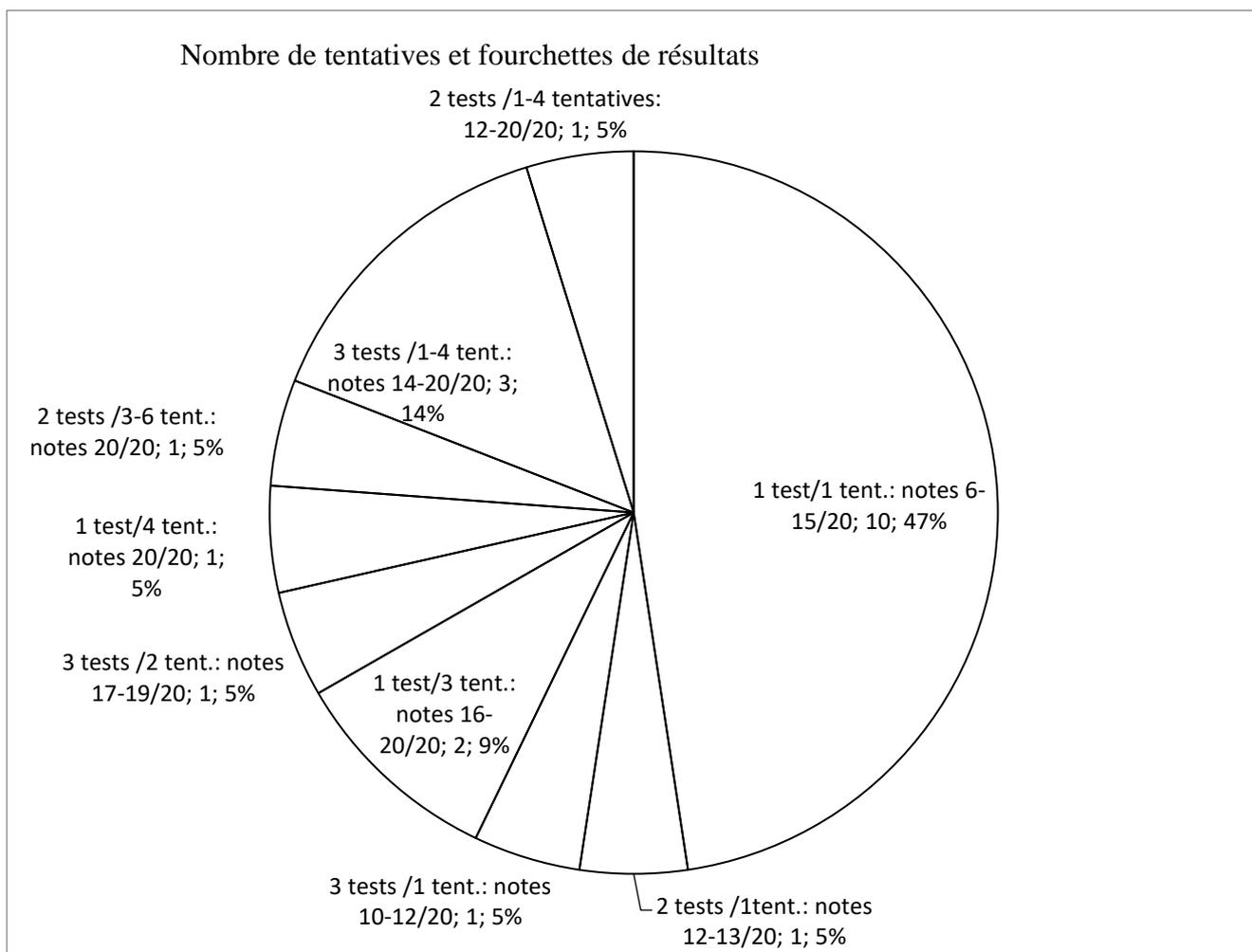
Question 12: *Al otro niño esa niña: a)... b)... c...)*

Num. ét.	Niveau CERCL au test de pos.	Réponse correcte	Réponse fausse	Note de la tentative
1	A1		<i>c) Borjita es muy pegajoso.</i>	6/20
			<i>a) Borjita es un so pícaro.</i>	14/20
2	A1-A2		<i>c) Borjita es muy pegajoso.</i>	8/20
			<i>a) Borjita es un so pícaro.</i>	10/20
3	A2		<i>a) Borjita es un so pícaro.</i>	6/20
			<i>b) Ese niño es muy quisquilloso.</i>	14/20
4	A2		<i>a) Borjita es un so pícaro.</i>	13/20
			<i>b) Ese niño es muy quisquilloso.</i>	20/20
5	A2		<i>c) Borjita es muy pegajoso.</i>	11/20
			<i>b) Ese niño es muy quisquilloso.</i>	10/20
				18/20
8	A2		<i>c) Borjita es muy pegajoso.</i>	20/20
			<i>a) Borjita es un so pícaro.</i>	8/20
			<i>b) Ese niño es muy quisquilloso.</i>	16/20
9	A2		<i>c) Borjita es muy pegajoso.</i>	20/20
			<i>a) Borjita es un so pícaro.</i>	12/20
			<i>b) Ese niño es muy quisquilloso.</i>	16/20
10	A2-B1		<i>a) Borjita es un so pícaro.</i>	14/20
			<i>c) Borjita es muy pegajoso.</i>	18/20
		<i>b) Ese niño es muy quisquilloso.</i>		20/20

Question 20: *El señor consuela a la niña diciéndole que: a)... b)... c...)*

IV- Évaluation du recours aux séries TV dans deux contextes distincts d'enseignement universitaire

En ce qui concerne les tests de remédiation du deuxième semestre, la plupart des apprenants n'ont profité que d'une chance, d'après cet échantillon de vingt-et-un apprenants ayant effectué au moins l'un des trois premiers tests (dont le test 3 sur *Este es mi barrio*) :



Cependant, comme le montrent les fourchettes de résultats, il fallait en général au moins trois tentatives pour obtenir le résultat maximal de 20/20 au test concerné. On peut supposer que la plupart des étudiants n'ont pas saisi le caractère formatif du test et se sont contentés d'un premier et seul essai comme s'il s'agissait d'une évaluation sommative dont ils étaient satisfaits en voyant qu'ils avaient obtenu un résultat supérieur à 10/20. Les étudiants les plus investis ayant répondu aux trois tests étaient, quant à eux, dans une autre démarche, cherchant à atteindre 20/20, ce qui les a sans doute menés à réfléchir davantage sur la non-réussite de leurs premiers essais et, inconsciemment, à améliorer leurs compétences langagières en réception et en expression... D'ailleurs, le seul 20/20 obtenu au bout d'une seule tentative relève de ce profil d'étudiants, dans la première fourchette du graphique précédent (trois tests /une à quatre tentatives: trois étudiants dont les notes s'étalent de 14 à 20/20):

Num. ét.	Niveau CERCL au test de positionnement	Test autocorrigé 1		Test autocorrigé 2		Test autocorrigé 3	
		Note finale / 20,00	Tentatives	Note finale / 20,00	Tentatives	Note finale/ 20,00	Tentatives
4	A2	14	1	20	4	20	3
10	A2-B1	16	1	16	1	20	4
11	A2	20	4	20	3	20	1

L'apprenant numéro 11 n'a pas effectué le test 5 dont nous avons présenté un échantillon de réponses, mais les étudiants 4 et 10 persévèrent et arrivent aussi à obtenir 20/20 au test 5, au bout de deux et trois tentatives, respectivement (voir le tableau concernant la question 20 qui clôt la rubrique 3 supra).

Enfin, nous avons soumis des questionnaires d'évaluation à une vingtaine d'étudiants concernant les séances de remédiation où nous avons eu recours à des vidéos extraites de séries TV pour les cours des débutants LANSAD ELE. En ce qui concerne les objectifs des séances de remédiation, les apprenants indiquent qu'elles leur permettent d'améliorer l'oral en participant à des mises en scène ou en faisant des débats, et d'apprendre le vocabulaire de la vie courante, d'améliorer leur prononciation grâce aux « *trabalenguas* » (virelangues) et gagner en fluidité de la langue. Ils se trouvent à l'aise dans des séances qui leur permettent de travailler autrement que dans les cours disciplinaires et ils louent aussi l'investissement des lectrices qui dispensent les séances de remédiation à l'oral. En effet, nous avons la chance de compter sur de jeunes collègues dynamiques qui sont indispensables et constituent une garantie pour la bonne mise en place du projet et pour la bonne réception par les étudiants bénéficiant de ces séances. Les étudiants insistent aussi sur le fait que les encadrants sont natifs, et pour ce qui est des tests audiovisuels, ils les considèrent comme un bon moyen d'améliorer leur compréhension orale et écrite (*sic*). L'autocorrection leur permet sans doute de revenir sur des points mal acquis d'expression écrite. Ils sont aussi conscients d'enrichir leur vocabulaire grâce aux tests audiovisuels.

D'autres remarques plus critiques sont précieuses pour notre analyse : quelques apprenants pointent des difficultés dans les tests de compréhension audiovisuelle pour se concentrer sur l'audio et en même temps sur les images pour répondre à certaines questions ; les questions sont parfois jugées « difficiles, peu pertinentes, ou un peu trop ambiguës ». L'année prochaine, nous essaierons de « faire prendre conscience de la complexité sémiotique des documents qui doivent être écoutés et regardés simultanément, et qui ne doivent pas être abordés comme s'il

s’agissait d’enregistrements audio »⁷. Toutefois, compte tenu de leurs remarques, le dernier test autocorrigé que nous leur avons soumis cette année portait sur un podcast, sans les interférences sémiotiques propres aux messages audiovisuels. Aussi, en complément des tests autocorrigés, à la rentrée suivante, nous comptons proposer des exercices complémentaires reprenant des éléments lexicaux, grammaticaux et phoniques imbriqués dans les réponses déroutantes pour certains apprenants. C’est ainsi que, par exemple, l’on pourra réactiver l’acquisition du mot « *quisquilloso* » synonyme du « *picajoso* » employé dans la série *Historias de protegidos* dans la réplique correspondant à la question 20 du dernier tableau de la rubrique III supra :

Niños como el Borja este, picajoso, ¿de estos cuántos hay? A patadas... Pero niñas como tú... Niñas como tú, solo hay una.

Les apprenants débutants considèrent que le recours à des vidéos authentiques rend les séances plus dynamiques, en faisant écho aux propos de Ainhoa Larrañaga Domínguez⁸ :

los estudiantes sienten un mayor interés por la información real procedente del mundo exterior, más allá del aula, su motivación aumenta y tienen la posibilidad de entrar en contacto con la cultura de la lengua que están aprendiendo.

Les apprenants débutants indiquent aussi que, grâce aux sous-titres, l’apprentissage est plus immersif ; en revanche, la vitesse de ce type de support est un obstacle pour la compréhension audio-orale par des apprenants débutants. Comme piste d’amélioration, il nous est suggéré de réduire la vitesse de projection des séquences visionnées et de proposer des vidéos mieux adaptées au niveau de la classe. Par conséquent, lors de la dernière séance de cours, nous avons visionné un extrait de la série *Verano azul* diffusée à une vitesse légèrement réduite, et nous avons travaillé, entre autres, les emplois du passé simple et du passé composé sur des photogrammes de la série où l’on distingue le récit des souvenirs de la protagoniste et les séquences au présent dans la série.

⁷ Voir note 4 *supra*, *ibid.*, p. 54.

⁸ Ainhoa LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, « La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva », *Carabela* 49, 2001, p. 55-76.

Dans cette étude sur l'insertion d'extraits de séries TV dans deux contextes d'enseignement bien différenciés à l'Université de Rouen Normandie, nous nous sommes attachés à des principes préconisés par Michelle Catroux, dans le cadre de la recherche-action:

L'acquisition de nouvelles connaissances et d'une nouvelle compréhension des situations crée une stimulation bénéfique aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant. La communication renouvelée qui s'instaure entre les deux partenaires traditionnels engendre un sentiment de satisfaction profonde de part et d'autre. Que ce soit dans la manière dont les étudiants s'approprient de nouveaux outils mis à leur disposition ou leur réaction devant l'introduction d'une stratégie nouvelle, le renouveau de l'intérêt de la classe ne peut que satisfaire le praticien⁹.

D'un côté, le chercheur-enseignant doit adapter à chaque contexte d'enseignement la série TV qui ne peut pas être exploitée sans didactisation préalable, que ce soit par l'insertion de sous-titres, rendant en partie accessible le sens pour un public débutant, et par la conception d'exercices inspirés du document audiovisuel afin de mettre en œuvre des activités langagières ainsi que des compétences écrites et orales qui soient à la portée de ces mêmes apprenants débutants, que ce soit par l'analyse fine des aspects lexicaux, grammaticaux et phoniques qui permettent de générer des tests de compréhension audiovisuelle à partir de ce type de documents pour la remédiation linguistique des étudiants spécialistes d'espagnol en début de cursus à l'université.

Mais dans une même démarche dynamique et collaborative, le chercheur-enseignant doit faire évoluer ses pratiques d'insertion de séries TV en fonction du retour qualitatif et quantitatif au regard des résultats obtenus par les apprenants ou des remarques qu'ils peuvent faire dans les incontournables enquêtes d'évaluation des enseignements ou des dispositifs de remédiation.

⁹ M. CATROUX, *op. cit.*, p. 18.

Société des Langues Néo-Latines
Les Matins pédagogiques de la SLNL – Publication annuelle
Volume 6

S.L.N.L

Société des Langues Néo-Latines