

MONIKA GRABOWSKA
Uniwersytet Wrocławski

Le rôle de l'apprentissage informel du FLE dans la stimulation de la conscience et de l'autoconscience métacognitive des étudiants de philologie française. Exemple des films et séries francophones

The role of informal learning of French
as a foreign language in stimulating the metacognitive
(self-)awareness of French philology students.
Example of French-language films and series

ABSTRACT. The research concerns a specific learning environment, namely the Institute of Romance Studies at the University of Wrocław, and attempts to address two questions: 1. To what extent do students of French philology currently benefit from the affordances offered to them by modern digital tools, in particular the various video-on-demand platforms, for informal learning of French *via* French-language films and series? 2. How does this activity stimulate their metacognitive awareness and self-awareness in the area of learning French as a foreign language? To this end, students of French philology took part in a survey which demonstrated that films and series are an important leisure activity, even if French-language titles represent only 21% of what they are watching. However, these films and series are subjected to important metacognitive reflection.

KEYWORDS: informal learning, learning beyond the classroom, French as a foreign language, French philology, films & series, awareness, self-awareness, metacognition.

MOTS-CLÉS : apprentissage informel, apprentissage extrascolaire, FLE, philologie française, films et séries, conscience, autoconscience, métacognition.

1. CADRE THÉORIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'étude du rôle des films et séries francophones dans le développement de la conscience et de l'autoconscience métacognitive des apprenant.e.s de français langue étrangère (FLE) s'inscrit dans le courant des études sur l'apprentissage

informel des langues. Développées surtout dans le contexte de l'anglais et en référence aux ressources disponibles en ligne (AIAL, pour Apprentissage informel de l'anglais en ligne, ou OILE, pour *Online Informal Learning of English*, cf. par exemple les travaux de Sockett 2011, 2012, 2014, 2015, de Toffoli & Sockett 2010, de Sockett & Kusyk 2013, 2015, de Dressman & Sandler 2020), elles ouvrent une nouvelle voie de recherches pour la didactique d'autres langues étrangères. Les contributions citées s'inspirent des courants écologistes et émergentistes¹ dans la mesure où le processus d'apprentissage y est conceptualisé comme non-linéaire, émergeant grâce aux affordances de l'environnement dans lequel l'apprenant.e évolue. Le concept d'affordance, proposé par Gibson (1979) dans le cadre de la psychologie de la perception, désigne une propriété de l'environnement par rapport à un organisme présent dans ce même environnement. Elle est un enjeu intersubjectif ; saisies par le biais du concept d'affordance, les choses ne sont pas « telles qu'elles sont », mais « telles qu'elles sont pour moi » : une même série télévisée est tantôt un divertissement, tantôt une occasion pour perfectionner la langue étrangère (tantôt les deux). L'environnement est donc un fournisseur d'affordances pour l'apprentissage, mais en même temps il le détermine.

Selon Schugurensky (2000, 2007), spécialiste en sciences de l'éducation, l'apprentissage informel comprend trois catégories d'activités distinguées d'après les critères d'intentionnalité et de conscience. La première est l'apprentissage autodirigé, qui est intentionnel et conscient. Le terme se réfère à un projet éducatif personnel, sans implication d'un enseignant professionnel, mais n'excluant pas le recours à des personnes-ressources. La deuxième catégorie est l'apprentissage fortuit, *a priori* non intentionnel, mais impliquant en cours de route une prise de conscience et une structuration en termes d'objectifs, de temps et / ou de ressources. La dernière catégorie, la socialisation, est inconsciente et involontaire, même si elle peut être conscientisée *a posteriori*. Par rapport à l'apprentissage formel tel qu'il est dispensé à l'école, l'apprentissage informel peut jouer tantôt un rôle cumulatif (en ajoutant des connaissances et des compétences aux acquis formels), tantôt un rôle transformateur (par exemple, l'image d'un pays et de ses habitant.e.s formée à l'école peut changer de manière significative au cours de la socialisation).

L'apprentissage informel présente des affinités avec l'apprentissage extrascolaire, un concept proposé par Benson (2011, *Learning Beyond the Classroom*) et basé

¹ Les approches écologistes ancrent les processus d'apprentissage dans l'environnement complexe et dynamique de l'apprenant.e, en examinant les interconnexions entre les différents niveaux de son fonctionnement (cf. par ex. van Lier 2004, Kramsch 2004) ; l'émergentisme, opposé à l'innéisme et au constructivisme, considère l'apprentissage en tant que cycle d'émergences définies comme « l'apparition dans un système complexe d'un nouvel état à un niveau d'organisation supérieur au précédent » et ayant « une certaine 'intégrité' reconnaissable » (Larsen-Freeman & Cameron 2008 : 59, nous traduisons).

sur quatre critères : la formalité, la localisation, la pédagogie et le degré de contrôle. Effectivement, ces deux situations d'apprentissage, informelle et extrascolaire, convergent d'habitude, comme lorsqu'un.e apprenant.e regarde un film en version originale (VO) à la maison ou au cinéma. Ce loisir peut être conceptualisé comme une situation d'apprentissage informel de la langue étrangère, tantôt autodirigé (intentionnel et conscient), tantôt fortuit (non-intentionnel, mais conscientisé en cours de route) ; il peut même posséder certaines marques de socialisation (non-intentionnelle et non-consciente) si on le perçoit subjectivement comme le fait de passer du temps avec les personnages d'un film ou d'une série. Pour ce qui est de l'apprentissage hors classe, il peut être interprété soit situationnellement : à l'extérieur de l'enceinte scolaire, soit curriculairement : en dehors d'un programme officiel. De cette manière, l'activité de regarder un long-métrage en classe (comme cela peut arriver, d'après nos observations, dans les écoles polonaises les derniers jours avant les vacances, quand le programme est réalisé et les notes finales déjà attribuées) pourrait aussi être qualifiée d'extrascolaire, mais elle ne fera pas partie de nos investigations, lesquelles cibleront exclusivement les films et séries regardés par des apprenant.e.s pendant leur temps libre.

Selon le rapport « Les habitudes médiatiques de l'Union européenne » dressé par la Commission européenne (2020), 84 % des Européens / nnes regardent la télévision tous les jours ou presque, 94 % au moins une fois par semaine. Évidemment, les statistiques ne se rapportent pas exclusivement aux émissions en VO ; il est cependant incontestable que la télévision par satellite ou par internet offre une possibilité d'immersion dans une langue étrangère, surtout si l'on évite le doublage ou le choix du lecteur lisant les dialogues du film en langue maternelle, solution alternative répandue dans certains pays dont la Pologne. Dressman (2020 : 49) souligne que le principe de réciprocité indexicale des textes multimodaux réalisé dans les films grâce au sous-titrage est en revanche « un outil puissant pour l'apprentissage des langues car il augmente considérablement la quantité et la qualité des entrées compréhensibles disponibles pour un.e apprenant.e » (nous traduisons). Les recherches en didactique des langues ont montré de nombreux avantages de l'exposition à la langue anglaise par le visionnage de films et séries (cf. les références mentionnées ci-dessus), mais, à notre connaissance, aucune recherche de ce type n'a été entreprise pour les productions francophones au service de l'apprentissage du FLE en Pologne.

La présente étude s'intéresse à un milieu d'apprentissage précis, l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław², et se pose comme objectif de répondre aux questions suivantes :

² Faisant partie de la Faculté des lettres (Wydział Filologiczny), l'Institut d'études romanes (Instytut Filologii Romańskiej) de l'Université de Wrocław propose des études appelées « (néo) philologiques » dans trois filières : française, espagnole et italienne. Celles-ci ouvrent la voie vers

1. Dans quelle mesure les étudiant.e.s de philologie française profitent-ils / elles actuellement (et notamment pendant les périodes de confinement) des affordances que leur offrent les outils numériques modernes, dont les différentes plateformes de vidéo à la demande³ et des sites d'hébergement de vidéos (YouTube, Dailymotion, Vimeo...), pour l'apprentissage informel du FLE *via* les films et séries francophones ?

2. De quelle manière ce loisir stimule-t-il leur conscience et leur autoconscience métacognitive dans le domaine de l'apprentissage du FLE ?

La première question est une modeste tentative de contribution aux études sur l'apprentissage informel du FLE avec des ressources en ligne, la seconde s'inscrit dans le cadre des recherches sur le rôle de la conscience et de l'autoconscience métacognitive dans l'apprentissage de langues étrangères aux natifs du numérique (*Digital Natives*, Prensky 2001a, 2001b).

2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Selon Prensky (2001a), la seule solution pour éviter la frustration liée à l'enseignement à des natifs / ives du numérique est de leur demander d'éclairer les enseignant.e.s, immigré.e.s du numérique (*Digital Immigrants*, Prensky 2001a, 2001b), sur leur fonctionnement dans le monde des nouvelles technologies⁴. Si l'on accepte le début des années 1990 comme date à partir de laquelle l'internet est devenu accessible au grand public, on peut toutefois objecter que le clivage entre ces deux générations d'internautes n'est pas véritablement opérationnel, puisque les enseignant.e.s d'aujourd'hui se recrutent eux / elles aussi parmi la

le plus haut niveau de maîtrise de ces langues et préparent les étudiant.e.s aux métiers de la communication liés à leur usage. Le premier cycle de la filière française englobe 675 heures de FLE pour les groupes A (débutant.e.s et faux/fausses débutant.e.s) et 585 heures pour les groupes B (niveau initial A2 requis), à quoi s'ajoutent les cours d'une deuxième langue romane, de latin, de linguistique générale, de grammaire descriptive du français, de grammaire contrastive, d'histoire de la langue française, d'histoire de la littérature française, d'histoire et civilisation françaises, de théorie littéraire, de traduction, de stratégies d'apprentissage des langues étrangères, d'économie, d'éducation physique, quelques cours optionnels dont la liste varie annuellement, et un séminaire de licence. Au deuxième cycle, les étudiant.e.s sont recruté.e.s parmi les diplômé.e.s du premier cycle censé.e.s avoir acquis le niveau C1 en FLE. Jusqu'à l'année 2021/2022, les étudiant.e.s pouvaient choisir entre deux spécialisations : *Traducteur/interprète* et *Philologue français.e dans le monde numérique*.

³ En Pologne, ce sont notamment Netflix, HBO GO, Player+, IPLA, Amazon Prime Video et CDA. Dans notre questionnaire, nous n'avons toutefois pas examiné les sources de films et séries regardés, ne trouvant pas la question pertinente pour différentes raisons.

⁴ « We need to invent Digital Native methodologies for all subjects, at all levels, using our students to guide us » (Prensky, 2001a : 6).

génération née avec l'internet. Cependant, l'émergence de nouveaux outils et ressources numériques, entraînant l'évolution incessante de modes de vie et de pratiques discursives, est un argument en faveur du maintien épistémologique de l'altérité générationnelle des apprenant.e.s par rapport à leurs enseignant.e.s, compte tenu des contextes dans lesquels les un.e.s et les autres fonctionnent.

Suite au susdit postulat de Prensky concernant le besoin de guidage des immigré.e.s du numérique par les natifs / ives, appliqué dans le présent travail à leurs modalités d'apprentissage du FLE par les nouvelles technologies, les étudiant.e.s de philologie française de l'Université de Wrocław ont été invité.e.s à répondre à une série de questions ciblant :

- la place occupée par les films et séries francophones dans leurs passe-temps, et plus particulièrement pendant la pandémie (Q1-Q4 dans l'Annexe) ;
- leurs films et séries préférés (Q7-Q8) ;
- leurs critères de choix des films et séries regardés (Q6) ;
- leurs modalités de visionnage (Q5, Q10-Q11, Q13-Q15) ;
- l'auto-évaluation de l'impact des films et séries sur leur compétence de communication (Q9, Q12) ;
- l'articulation pédagogique de l'enseignement institutionnel du FLE avec son apprentissage informel à travers les films et séries (Q16-Q17).

Le questionnaire visait donc, d'une part, à évaluer la conscience que les apprenant.e.s ont des affordances d'apprentissage autonome du FLE dans leur environnement personnel, en nous fournissant en même temps une image de leur apprentissage informel *via* les films et séries, et d'autre part, à stimuler leur autoconscience métacognitive. Celle-ci est toutefois susceptible d'être déviée par quelques facteurs, dont l'auto-tromperie, la mauvaise interprétation, le vœu pieux et l'inattention (Zajac 2009 : 178-179). Vu l'impossibilité d'éliminer ces écueils, les réponses des étudiant.e.s seront traitées en tant qu'indications et tendances, et non en tant que données résultant d'une perception objective.

Le questionnaire⁵ (*cf.* Annexe), composé de questions ouvertes et fermées⁶ rédigées en polonais, a été distribué pendant les mois d'avril et mai 2021 *via* l'application Forms (seule modalité possible en raison de l'enseignement à distance imposé par la pandémie de Covid-19) à tous / toutes les étudiant.e.s de philologie française de l'Université de Wrocław. Le nombre d'étudiant.e.s (I^{er} et II^e cycle confondus) était de 198, et nous avons reçu 70 retours. Toutefois, le nombre de réponses à chacune des 18 questions a été variable, aucune d'entre elles n'ayant été présentée comme obligatoire dans un souci d'éviter l'abandon du questionnaire en cours de route.

⁵ Préparé avec le concours de Magdalena Krzyżostaniak de l'Université de Wrocław.

⁶ Toutefois, pour chacune d'entre elles, le choix d'une « autre réponse » (ouverte) était possible.

3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

3.1. La place des films et séries francophones parmi les loisirs des étudiant.e.s

Vingt-sept personnes sur 68 affirment que les films et séries sont pour elles un loisir « moyennement important ». Pour 22 autres, il est « important » ; sept personnes l'ont même jugé « très important », se déclarant passionnées de cinéma. Les autres options possibles ont obtenu des scores nettement moindres : 4 personnes regardent quelque chose de temps en temps, mais préfèrent d'autres formes de divertissement ; 5 personnes se désintéressent du septième art et ne regardent de films et séries qu'occasionnellement.

La plupart des étudiant.e.s (30 sur 68) ne consacrent pas beaucoup de temps aux films et séries pendant les jours ouvrables, mais déclarent se rattraper pendant les week-ends, les jours fériés, ou pendant leurs voyages. Cependant, 15 personnes ont avoué y consacrer 1 à 2 heures par jour, 7 personnes y passent une heure quotidiennement, et 1 personne confie passer plusieurs heures par jour devant l'écran. Parmi les moins intéressé.e.s, 13 étudiant.e.s disent regarder un film de temps en temps, 1 personne ne le fait que pendant les vacances, et 1 autre a des habitudes irrégulières : il lui arrive de ne rien regarder pendant une longue période, puis de regarder plusieurs films d'affilée.

La pandémie a-t-elle eu un impact sur cet état des choses ? Trente étudiant.e.s sur 68 soutiennent que le confinement n'a exercé aucune influence sur leurs habitudes en matière de films et séries : ils / elles les regardent avec la même fréquence et pour les mêmes raisons que précédemment. Sur les 38 restant.e.s, 14 déclarent qu'à cause de l'apprentissage à distance, qui leur a imposé de passer plusieurs heures par jour devant l'écran, ils / elles n'ont plus été vraiment tenté.e.s d'en rajouter pendant leur temps libre. Six étudiant.e.s déclarent avoir dû diminuer le temps consacré à ce loisir parce que le télé-enseignement était trop chronophage, tandis que 4 autres ont en revanche l'impression d'avoir gagné du temps pour regarder des films et séries parce qu'ils / elles n'étaient plus obligé.e.s de se rendre à l'université. Treize personnes affirment essayer de combler au moyen des films et séries le manque de contact avec la langue française, le télé-enseignement ne le leur garantissant pas de façon satisfaisante. Une personne trouve que l'apprentissage à distance a augmenté ses compétences numériques au point de lui permettre de tirer un meilleur parti du visionnage des films à des fins linguistiques.

Toutefois, les films et séries francophones ne sont pas parmi les préférés : pour 60 % des enquêté.e.s, les productions francophones représentent au maximum un quart des titres regardés ; seuls 7 étudiant.e.s (sur 68) estiment qu'ils représentent

plus de la moitié de leurs loisirs cinématographiques, et 3 personnes regardent presque exclusivement des productions francophones. Les 20 personnes restantes estiment que les titres francophones représentent entre 25 et 50 % des films et séries qu'elles regardent.

3.2. Loisir individuel ou partagé ?

Une majorité écrasante (64 étudiant.e.s sur 68, mais la question autorisait plusieurs réponses) préfère regarder les productions francophones en l'absence de tierces personnes. Un.e étudiant.e en précise la raison : personne, parmi ses ami.e.s ou les membres de sa famille, ne connaît le français, et il / elle préfère éviter la version polonaise qui serait alors nécessaire. Huit étudiant.e.s aiment toutefois visionner les films avec des ami.e.s francophones parce que ceux / celles-ci peuvent alors intervenir en leur donnant des explications linguistiques ou culturelles supplémentaires.

3.3. Les critères de choix des titres francophones

Cette question permettait de donner plusieurs réponses. Dans l'ordre décroissant, les étudiant.e.s ont indiqué : la disponibilité (52) ; le sujet abordé (51) ; le genre (49) ; l'opinion des internautes (27) ; les acteurs et réalisateurs (18) ; l'opinion des critiques (17) ; la suggestion des enseignant.e.s (16) ; le faible niveau de difficulté linguistique (16) ; le titre (15) ; le pays de production (11) ; la durée (12) ; l'opinion des membres de leur famille ou de leurs amis (10) ; le haut niveau de difficulté linguistique (9).

Parmi les réponses ouvertes figuraient la disponibilité des sous-titres (2 fois), la publicité et l'attractivité de la bande-annonce (1 fois). Une personne a précisé qu'elle recherchait des films appropriés pour apprendre la langue familière.

3.4. Les films et séries préférés

La plupart des séries regardées par les étudiant.e.s sont anglophones⁷ ; les productions francophones ne représentent que 21 % des titres mentionnés. Au total, 48 étudiant.e.s ont fourni 63 titres différents, dont les suivants, cités au

⁷ Avec une fraction significative de séries hispanophones et italo-phones, représentant les deuxièmes langues romanes obligatoires du cursus des étudiants de philologie française de l'Institut d'études romanes.

moins deux fois⁸ : *Lupin* (13) ; *New Amsterdam* (5) ; *Le Bazar de la Charité*, *Lucifer* et *Family business* (3 fois chacun) ; *Gomorra*, *La Mante*, *Le Chalet*, *Peaky Blinders*, *Plan Cœur*, *Sherlock*, *The Big Bang Theory*, *The Queen's Gambit* (2). Sur les 13 séries les plus populaires, seulement 6 sont francophones.

Faits notables, 2 personnes précisent qu'elles regardent les séries anglophones avec sous-titrage français, et 4 soulignent que la langue originale de la série (une de celles qu'elles apprennent) est pour elles le critère de sélection principal.

En ce qui concerne les films francophones, 68 personnes qui ont répondu à cette question ont cité 67 titres. Même en prenant en considération les écueils qui pèsent sur l'autoconscience (cf. point 1 ci-dessus), la richesse des données est impressionnante.

Le film le plus connu est *Intouchables*, cité 25 fois, suivi de *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?* (11 fois), et du *Fabuleux destin d'Amélie Poulain* (8 fois). Les titres qui ont été cités plus d'une fois sont, par ordre alphabétique : *À bout de souffle* (2) ; *Astérix et Obélix* (4) ; *Bienvenue chez les Ch'tis* (2) ; *Demain tout commence* (2) ; *L'Ascension* (2) ; *La Môme* (2) ; *Le Jeu* (5) ; *Léon* (3) ; *Le Petit Nicolas* (2) ; *Les Choristes* (2) ; *Les Misérables* (4) ; *Les Quatre cents coups* (2) ; *Mademoiselle de Jonquières* (3) ; *Portrait de la jeune fille en feu* (5) ; *Taxi* (3) ; *Trois couleurs : Bleu* (2), ainsi que « tous les films de Xavier Dolan » (2) ou ceux avec Louis de Funès (2). Les titres évoqués une seule fois se rapportent à des œuvres qui ne sont connues que des passionné.e.s (comme *Lunaire*, un court-métrage disponible sur YouTube), à des films à succès en France, mais moins connus en Pologne (comme *La Famille Bélier* ou *Hors Normes*), à des Oscar (*L'Artiste*) ou à des candidat.e.s à ce prix (*J'ai perdu mon corps*), à des grands classiques (comme les films de Jean-Luc Godard ou de Krzysztof Kieślowski tournés en France dans les années 1990) et à des films récents (comme *Madame Claude* de 2021). Une personne affirme privilégier les documentaires sur la nature, une autre regarde surtout des dessins animés de Disney (avec doublage français). Deux personnes ajoutent à cette liste les émissions comme *Le Cercle* ou *Top Chef*. Trois étudiant.e.s déclarent ne pas avoir de film ou série préféré(e), deux autres affichent un désintérêt pour le cinéma francophone, et une seule donne une fausse indication (*Four Weddings and a Funeral*).

3.5. Les films et séries conseillés par les étudiants aux autres apprenant.e.s de FLE

Une autre rubrique du questionnaire impliquait un changement de perspective : l'étudiant.e de philologie française y était invité.e à suggérer un titre

⁸ Les titres sont cités dans leur version originale.

à d'autres apprenant.e.s de FLE, en argumentant de préférence son choix. L'activité exigeait donc un positionnement didactique par le biais de l'autoconscience métacognitive : quel film / « quelle série m'a aidé.e dans mon apprentissage du FLE et peut être utile pour les autres ? »

Le nombre de personnes qui ont répondu à cette question (57 sur 70, dont 50 positivement) semble prouver qu'elle n'a pas été une surprise et que le choix des films passe par le crible des bénéfices didactiques potentiels qu'ils représentent. Comme le souligne l'un.e des étudiant.e.s à propos de *Lupin* : « je n'ai pas tout compris en français sans sous-titrage, mais je crois que cette série peut jouer une fonction didactique »⁹. Le grand succès de la série (14 fois mentionnée) s'explique par : sa qualité linguistique (langue contemporaine, familière, compréhensible, riche), la beauté des scènes parisiennes, son action surprenante et absorbante, le casting excellent.

Pour les autres titres, les arguments évoqués concernent avant tout la langue : « le film contient beaucoup d'expressions utiles au quotidien » (*Les chatouilles, Le Petit Nicolas, Trois couleurs : Rouge, Plan Cœur, Dix pour-cent*) ; « la langue est naturelle et très distincte » (*Marianne*) ; « les phrases sont faciles à comprendre » (*Le jeu, La Belle et la bête*) ; « la langue est intéressante ; même si elle est parfois difficile à comprendre, elle mérite qu'on se donne de la peine » (*Intouchables*) ; « il y a beaucoup de nouveaux mots » (*Osmosis*) ; « les dialogues sont courts et le film n'en est pas surchargé » (en pl. : *film nie jest przegadany*) (*Portrait de la jeune fille en feu*) ; « il y a peu de dialogues » (*J'ai perdu mon corps*) ; « beaucoup de dialogues / narrations » [*sic !*] (*Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*) ; « le contexte est connu, ce qui facilite la compréhension » (*Astérix et Obélix*). Il est aussi notable que les étudiant.e.s sont capables de tirer parti de leur apprentissage institutionnel : en indiquant *Le Bazar de la Charité*, l'un.e d'eux / elles précise : « cette série est facile du point de vue lexical, car nous avons parlé de cette époque pendant les cours ».

Le petit nombre d'autres arguments évoqués se rapportent aux « éléments culturels et historiques » (*La Reine Margot*) ; à l'action intéressante (*Marianne, Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*) ; à la qualité de la réalisation (*La Belle et la bête, Les choristes, Intouchables*) ; à la tonalité comique, « plaisante et déstressante » (*Dix pour-cent, Intouchables*) ; aux émotions suscitées (*Intouchables, Les choristes*).

Les autres titres cités sans argumentation sont *Vampires, Nos femmes, Le chalet, Bienvenue chez les Ch'tis, La vie d'Adèle*, les films avec Louis de Funès et la série *Allo Allo* !¹⁰ Deux enquêtés.e.s, au contraire, fournissent une argumentation sans suggérer de titre précis. Ils / Elles avancent notamment le critère du thème, qui

⁹ Les réponses sont traduites du polonais.

¹⁰ Cette série, qui a connu un énorme succès en Pologne, est une production britannique, mais son action se déroule en France.

doit être « intéressant pour la personne concernée », ainsi que l'articulation entre l'apprentissage et le plaisir : « il est bien de joindre l'utile et l'agréable ».

En outre :

- une personne conseille vivement les reportages sur la nature parce que la prononciation y est soignée et le débit relativement lent ;
- cinq personnes optent pour des dessins animés doublés en français (dont par exemple *Il était une fois... la vie*, *Lucky Luke* ou les Disney de leur enfance) ;
- une personne suggère de participer à *My French Film Festival* parce que l'accès est gratuit et légal, les thèmes sont d'actualité et des sous-titrages sont disponibles également en français et en polonais ;
- deux étudiant.e.s recommandent plutôt une émission (*The Circle : France*), « pas très ambitieuse, mais agréable à regarder, avec un vocabulaire contemporain » ;
- un.e étudiant.e évoque les chaînes de télévision TV5 Monde et France 24 en général ;
- une personne déconseille les films et séries « parce qu'il est difficile de comprendre les acteurs, et que les regarder avec un lecteur polonais n'a aucun sens ». À son avis, les chansons sont un meilleur support d'apprentissage autonome ;
- deux personnes proposent des podcasts comme *Coffee Break French, Français avec Pierre* ou *Hugo Décrypte*, parce qu'elles se considèrent démotivées par le débit rapide des séries, truffées en outre de mots inconnus.

Il est intéressant d'observer que beaucoup de réponses ont dépassé le cadre du questionnaire (portant cependant bien le titre : « Apprentissage du français – films et séries »), et ont dévié vers une discussion sur les meilleurs supports d'apprentissage autonome disponibles en ligne.

3.6. Les versions linguistiques des films et séries francophones

Les 67 réponses (où plusieurs choix étaient possibles) à la question concernant les versions linguistiques des films et séries francophones regardés par les étudiant.e.s se répartissent de la façon suivante, dans l'ordre décroissant :

- en VO avec sous-titrage français : 47 ;
- en VO avec sous-titrage polonais : 34 ;
- en VO sans sous-titrage : 17 ;
- en VO avec sous-titrage anglais : 10 ;
- avec lecteur polonais et sous-titrage français : 7 ;
- avec lecteur polonais (sans sous-titrage) : 2 ;

- en VO avec sous-titrage dans une autre langue (en espagnol ou en allemand) : 1.

Il est évident que les étudiant.e.s de philologie française privilégient nettement la VO combinée avec un sous-titrage (qui est tantôt une traduction, tantôt une transcription destinée initialement aux sourd.e.s et malentendant.e.s). Seul.e.s 2 d'entre eux / elles évitent la langue française.

Certaines réponses présentent tout un échafaudage pédagogique autodirigé, comme dans cet aveu : « je regarde souvent un épisode avec le lecteur polonais et le sous-titrage en français, puis le suivant en VO avec le sous-titrage en polonais ; ensuite je passe à la VO avec le sous-titrage en français ».

3.7. L'auto-évaluation de l'impact des films et séries francophones sur la compétence de communication

Soixante-six des 69 étudiant.e.s estiment que les films et séries leur permettent d'améliorer leur compétence de communication. Ils / Elles observent la plus grande amélioration au niveau de la compréhension de l'oral (53) et en phonétique (amélioration de la prononciation et de l'accent - 39). Leurs réponses évoquent aussi d'autres composantes de la compétence de communication : langagière - l'enrichissement lexical (45) et grammatical (25) ; pragmatique - la réalisation des fonctions du langage (34), celle des scénarios conversationnels typiques (27) ou du langage non-verbal caractéristique des cultures francophones (34) ; socio-culturelle - une meilleure connaissance de la culture quotidienne et de la lexiculture (32). En matière de compétence langagière, certain.e.s avouent aussi enrichir leur connaissance des variantes diastratiques (32) et diatopiques (14) du français.

Les réponses non concluantes (4) sont celles des étudiant.e.s qui ne sont pas spécialement amateurs / trices de cinéma. Mais ils / elles ne sont pas pour autant moins conscient.e.s des améliorations de la compétence de communication que cette occupation pourrait leur apporter, ce dont témoigne le commentaire suivant : « les films et séries n'ont pas contribué à l'amélioration de ma compétence de communication parce que je n'en regarde pas, mais je me rends compte que si j'en regardais, elle s'améliorerait ».

3.8. Agentivité de l'étudiant.e

Avant le visionnage d'un film ou d'une série francophone, un tiers des étudiant.e.s procèdent de la même manière que pour n'importe quel autre film :

ils / elles lisent le résumé ou regardent la bande-annonce pour savoir si le titre les intéressera. Douze personnes évaluent la difficulté linguistique potentielle des films à partir de celle-ci. Personne n'anticipe les difficultés de vocabulaire, ce qui s'explique par la possibilité de remédier aux problèmes de compréhension en cours de route. Seules 4 personnes jugent opportun de préparer au préalable des supports pour noter les nouveaux mots et expressions, et rechercher leur signification.

En revanche, pendant le visionnage, seul.e.s 2 des 67 étudiant.e.s déclarent ne rien faire du point de vue didactique. La moitié (35 réponses) sont conscient.e.s de devoir prêter une attention soutenue aux dialogues du film, mais dans celui-ci, ils / elles recherchent surtout le plaisir, passant outre les mots et expressions inconnus s'ils ne dérangent pas la compréhension globale. Une petite fraction (17 étudiant.e.s) déclare interrompre le film et repasser des scènes pour mieux les comprendre, ou encore noter les structures intéressantes, importantes ou nouvelles (21 réponses).

Après avoir regardé un film ou un épisode de série francophone, un tiers des 68 étudiant.e.s ne se livrent à aucune activité d'apprentissage autodirigé de prolongement, tandis que 29 personnes affirment passer en revue les nouvelles structures lexicales. Neuf personnes se disent capables de regarder une deuxième fois la totalité ou certains passages du film, en se concentrant sur la couche linguistique. Très peu d'étudiant.e.s (3) révisent, ordonnent et complètent leurs notes du film ; une personne rédige en langue maternelle un texte (une note, un résumé, une critique sur le film / la série) à des fins personnelles ou pour le faire publier ; personne ne le fait en français. Cependant, le film nourrit une activité sociale : 28 personnes déclarent en discuter ensuite, parmi lesquelles 6 le font en français.

3.9. L'évaluation du rôle des enseignant.e.s en matière d'articulation des apprentissages formel et informel à travers les films et séries francophones

Une majorité écrasante (60 étudiant.e.s sur 68) reconnaissent avoir été encouragé.e.s par des enseignant.e.s de FLE, dans le cadre formel ou non-formel (à l'école, à l'université, lors de cours privés), à regarder des films et séries en français pendant leur temps libre, certains d'enseignants ayant même proposé de prêter des DVD de leur collection personnelle. Neuf personnes répondent par la négative, en précisant même qu'elles ne se rappellent pas y avoir été encouragées, mais plutôt obligées [!]. Une personne remercie ses enseignant.e.s de lui

avoir fait découvrir des ressources en ligne ainsi que des classiques du cinéma « qu'il serait gênant de ne pas connaître ».

Aux dires de 55 répondant.e.s, les conseils pédagogiques formulés par les enseignant.e.s concerneraient : le répertoire (26 indications), l'utilité pédagogique des sous-titres (8), les stratégies de compréhension orale (7) : cognitives (inférer le sens à partir du contexte) et émotionnelles (gérer le stress de la non-compréhension). En revanche, douze étudiant.e.s ne se rappellent avoir reçu aucun conseil didactique susceptible de leur faciliter la compréhension des films et séries.

Trente-six enquêté.e.s confirment aussi que, pendant les cours, les enseignant.e.s s'appuient sur les films et séries regardés en dehors de la classe. Ce sujet est inextricablement lié à celui du temps libre, et d'habitude, les enseignant.e.s sont curieux / euses de connaître les préférences des apprenant.e.s. Quatre étudiant.e.s évoquent aussi la mise en commun des impressions des films ou séries en tant que prétexte à une expression orale spontanée (« en début de cours, les personnes qui ont regardé quelque chose d'intéressant le conseillent aux autres »).

4. DISCUSSION ET CONCLUSIONS

Par rapport à la première question posée dans l'introduction du présent article, le questionnaire confirme que pour 82 % des étudiant.e.s de philologie française interrogé.e.s, les films et séries constituent un loisir important ; un tiers d'entre eux / elles s'y adonnent même quotidiennement. Cependant, seul.e.s 10 % d'entre eux / elles privilégient le cinéma francophone au point d'y consacrer au moins la moitié du temps imparti à ce loisir – ce qui ne doit pas être considéré comme une preuve de désintérêt pour la culture francophone, mais plutôt de la quantité et de l'attraction des productions anglophones, qui deviennent des *must see* au gré des modes et participent à la cohésion générationnelle des apprenant.e.s.

La liste des titres francophones préférés des étudiant.e.s de philologie française corrobore l'observation de Kusyk et Sockett (2012) selon laquelle un petit nombre de films sont généralement vus par un grand nombre d'étudiant.e.s, et un grand nombre de films, par un petit nombre d'étudiant.e.s. En outre, la méthodologie que nous avons adoptée n'a pas cherché à établir de moyennes, pour éviter d'attribuer aux individus les résultats du groupe et, *vice versa*, d'attribuer les résultats des individus au groupe. Il est donc difficile d'établir un palmarès des films et séries, quoique la mini-série *Lupin* et le film *Intouchables* jouissent d'une popularité significative.

Les films et les séries constituent indéniablement des affordances d'apprentissage informel du FLE dans un contexte hétéroglotte, tel le contexte polonais, et le confinement n'aurait pas eu beaucoup d'impact sur les habitudes des étudiant.e.s de philologie française en la matière. L'utilité didactique des films et séries résiderait surtout, dans la conscience de ceux / celles-ci, dans leur couche linguistique. Elle fait l'objet d'appréciations pédagogiques poussées, comme pour la série *SKAM France* : « à conseiller à un adolescent ou à un jeune adulte parce que la série présente le français tel qu'il est utilisé par ses homologues ; cela constitue en même temps sa difficulté, donc elle est peut-être déconseillée aux débutants ». En effet, le degré de difficulté linguistique d'un film / d'une série est le critère de choix le plus cité, autant quand il est peu élevé que quand il représente un défi, en fonction du niveau de compétence de l'apprenant.e. Au niveau débutant ou intermédiaire, les étudiant.e.s valorisent notamment un volume de dialogues raisonnable, ce qui semble indiquer qu'ils / elles cherchent à éviter la surcharge cognitive, en essayant d'équilibrer la part du plaisir et celle de l'effort d'apprentissage lors du visionnage et en contribuant à créer un sentiment de *flow* (Csikszentmihályi 1990/2008).

Les étudiant.e.s apprécient le fait de ne plus être dérangé.e.s par le débit rapide ou par « une prononciation indistincte » qui rendent le démarquage des unités lexicales difficile à cause de l'élosion des voyelles et d'autres phénomènes de phonétique combinatoire, car la multimodalité des streamings permet désormais de compléter la compréhension orale par la compréhension écrite, grâce aux sous-titrages. Vu les différentes modalités de visionnement (VO, doublage, lecteur, sous-titrage, et leurs combinaisons), la difficulté d'un film / d'une série peut être en effet ajustée à volonté en fonction de l'humeur du moment ou d'un projet d'apprentissage personnel. Même sans être interrogé.e.s, les étudiant.e.s prennent d'ailleurs soin de souligner qu'ils / elles optent pour le français comme langue du film même dans le cas des productions allophones (sauf lorsqu'ils / elles regardent des films anglophones, avec lesquels ils / elles évitent le doublage parce qu'ils / elles sont habitué.e.s aux voix originales des acteurs et n'aiment pas leurs voix d'emprunt). Cela semble prouver le fait que, en regardant les films et séries, ils / elles ont conscience de mener à bien une expérience d'apprentissage autodirigé. Cette observation est renforcée par le fait que 94 % préfèrent regarder leurs films et séries francophones en solitaire, pour pleinement profiter des ressources langagières que ce loisir leur apporte.

Quant à l'auto-évaluation des apports linguistiques des films et séries à la compétence de communication, elle est très positive. Les résultats obtenus à ce propos méritent d'être juxtaposés avec ceux d'une autre recherche (Grabowska & Zapłotna 2021) qui accuse des lacunes – autodiagnostiquées en 2018 par rapport à la compétence de production écrite – de la connaissance des variantes diastra-

tiques, diatopiques et diaphasiques de l'italien chez des étudiant.e.s de philologie italienne du même établissement. Les conclusions doivent être prudentes, mais il semble que la diversité du monde représentée dans les films et séries permette, dans une certaine mesure, de combler ces déficiences.

Par rapport à la deuxième question posée au début du présent article, le questionnaire prouve que les films et séries francophones font l'objet d'une réflexion métacognitive de la part des étudiant.e.s qui les regardent. Presque tous / toutes ont répondu à toutes les 18 questions, dont aucune n'était obligatoire ; plusieurs se sont excusé.e.s de la brièveté de leurs réponses, qu'ils / elles auraient aimé développer s'ils / elles avaient disposé de plus de temps. Ils / Elles sont pleinement conscient.e.s des nombreuses qualités didactiques des films et séries en tant que supports d'apprentissage informel. D'autre part, l'examen de leur autoconscience leur permet de constater que pendant le déroulement de l'activité, ils / elles sont relaxé.e.s : ils / elles ne cherchent pas à assister au film stylo en main. Ils / Elles apprécient aussi le fait que le cadre institutionnel supporte ce loisir, comme le prouve le fait que pratiquement tous / toutes ont été encouragé.e.s, et parfois même obligé.e.s, à prolonger leur pratique du FLE en regardant des films ou séries en dehors de l'école.

Ainsi, nous avons le droit de constater que l'outil de mesure a joué une fonction stimulatrice dans l'exploration de la conscience et de l'autoconscience métalinguistique des étudiant.e.s. Rédigé dans la perspective émiq (Pike 1967), impliquant les apprenant.e.s dans la collecte des données sur leurs propres apprentissages, en adoptant un appareil terminologique compréhensible pour eux / elles (tout élément de métalangage susceptible de les dérouter a été dûment exemplifié), le questionnaire a satisfait au postulat de Sockett (2012, par. 51) qui, pour reconnaître en classe les compétences acquises dans un cadre informel, suggère d'introduire des activités comme : « faire ensemble l'inventaire des pratiques informelles de chacun, évoquer d'éventuels apprentissages linguistiques ou culturels liés à ces activités, ou encore laisser les apprenant.e.s piloter des activités sur ces thèmes ». Ajoutons que le feed-back des étudiant.e.s après le questionnaire a été des plus positifs : plusieurs ont déclaré cette expérience très enrichissante et en ont même souhaité d'autres.

Afin d'optimiser les bénéfices pour l'apprenant.e, il serait néanmoins nécessaire de stimuler aussi la réflexion métacognitive des enseignant.e.s sur leurs loisirs en langue française, sur leurs motivations à intégrer les films et séries dans les cours de FLE, ainsi que sur la façon dont ils / elles perçoivent et mettent en œuvre les possibilités d'articulation entre ces deux situations d'apprentissage (formel et informel). D'habitude, les enseignant.e.s sont enthousiasmé.e.s par le fait que les films et séries francophones font partie des passe-temps de leurs étudiant.e.s (cf. ce témoignage : « quand j'ai évoqué *Lupin* lors d'un

examen, l'examineur a réagi positivement, on a discuté des acteurs, des difficultés linguistiques », mais sont-ils / elles conscient.e.s de la manière dont ils / elles peuvent tirer parti des films et séries regardés par ceux / celles-ci en autonomie ? Un.e étudiant.e a évoqué une discussion sur les stéréotypes à partir de la série *Emily in Paris*, un.e autre se rappelle que *Friends* a été cité en linguistique. Dès lors, y aurait-il d'autres exemples de prise en compte pédagogique de ces supports d'apprentissage informel par des enseignants ? Quoi qu'il en soit, il est évident que ce type d'articulation doit être médié par une négociation dans le cadre d'un contrat didactique entre l'apprenant.e et l'enseignant.e.

RÉFÉRENCES

- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom : An introduction to the field. In : P. Benson / H. Reinders (dir.), *Beyond the language classroom* (p. 7-17). London : Palgrave Macmillan. DOI : https://doi.org/10.1057/9780230306790_2.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow : The psychology of optimal experience*. New York : Harper Collins.
- Dressman, M. (2020). Multimodality and language learning. In : M. Dressman / R.W. Sadler (dir.), *The handbook of informal language learning* (p. 39-55). Hoboken et al. : Wiley Blackwell.
- Dressman, M. / Sadler R.W. (dir.) (2020). *The handbook of informal language learning*. Hoboken, NJ : Wiley Blackwell.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston : Houghton Mifflin.
- Grabowska, M. / Zapłotna, A. (2021). Samoświadomość metakognitywna w kształceniu sprawności pisania na studiach neofilologicznych na przykładzie italianistyki Uniwersytetu Wrocławskiego. *Neofilolog*, 57 (1), 119-133.
- Kramsch, C. (2002). *Language acquisition and socialization : Ecological perspectives*. London et al. : Continuum.
- Larsen-Freeman, D. / Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Lier van, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning : A sociocultural perspective*. Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Pike, K.L. (1967). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. La Haye : Mouton.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9 (5). <https://www.marcprensky.com>. [accès : 14.09.2021].
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, Part II : Do they really think differently? *On the horizon*, 9 (6). <https://www.marcprensky.com>. [accès : 14.09.2021].
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning : Towards a conceptualization of the field. *WALL Working Papers*, 19, 1-7.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 13-27. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.583>.
- Sockett, G. (2015). La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues étrangères. *Mélanges CRAPEL*, 36, 127-136.

- Sockett, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédia : Apprentissage informel et réseaux sociaux. *Les Cahiers de l'Acedle*, 8 (1), 1–11. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2237>.
- Sockett, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais, *Alsic*, 15 (2). <https://journals.openedition.org/alsic/2505> [accès : 02.06.2021]. DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2505>.
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Houndmills, Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Sockett, G. / Kusyk, M. (2013). L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. *Cahiers de l'Apliu*, XXXII (1), 75–91. DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.3578>.
- Sockett, G. / Kusyk, M. (2015). Online informal learning of English : frequency effects in the uptake of chunks of language from participation in web-based activities. In : T. Cadierno / S.W. Eskildsen (dir.), *Usage-based perspectives on second language learning* (p. 153–178). Berlin et al. : De Gruyter Mouton. DOI : <https://doi.org/10.1515/9783110378528-009>.
- Toffoli, D. / Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *Asp*, 58, 125–144. DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1851>.
- Zajac, J. (2009). Znaczenie metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się języka obcego. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 10, 175–184.

ANNEXE

Questionnaire *Apprendre le français – films et séries*

1. Quelle est la place des films/séries parmi vos divertissements préférés ?
 - a) très importante : vous êtes passionné(e) par les films/séries ;
 - b) importante : les films/séries font partie de vos loisirs préférés ;
 - c) moyennement importante : vous regardez des films/séries quand vous avez le temps et que vous trouvez quelque chose d'intéressant ;
 - d) pas très importante : vous regardez quelque chose de temps en temps, mais vous préférez passer votre temps libre autrement ;
 - e) peu importante : vous regardez rarement des films/séries ;
 - f) autres : ...
2. Combien de temps en moyenne passez-vous actuellement à regarder des films/séries ?
 - a) plusieurs heures par jour ;
 - b) 1 à 2 heures par jour ;
 - c) 1 heure maximum par jour ;
 - d) en semaine pas beaucoup, mais vous vous rattrapez le week-end et les jours de congé ;
 - e) de temps en temps, autant que dure le film ;
 - f) autres : ...
3. Quel pourcentage des films/séries que vous regardez sont des productions francophones ?
 - a) 0 à 25 % ;
 - b) 26 à 50 % ;
 - c) 51 à 75 % ;
 - d) 76 à 100 % .

4. Le confinement lié à la pandémie du covid-19 a-t-il affecté vos habitudes de visionnement de films/séries francophones ?
 - a) non – vous les regardez avec la même fréquence et pour les mêmes raisons qu’avant ;
 - b) oui – l’apprentissage à distance prend plus de temps et vous en avez moins pour regarder des films ;
 - c) oui – l’apprentissage à distance impose de passer plusieurs heures devant l’écran, et pendant votre temps libre vous n’en avez plus envie ;
 - d) oui – l’enseignement à distance ne garantit pas le même contact avec la langue que le présentiel, donc vous essayez de combler cette lacune en regardant des films ;
 - e) oui – grâce à l’apprentissage à distance, vos compétences numériques ont augmenté, ce qui vous a aidé(e) à tirer mieux parti des films pour enrichir vos compétences linguistiques ;
 - f) autres : ...
5. Les films/séries francophones sont-ils pour vous un loisir partagé ? Comment préférez-vous les regarder ?
 - a) seul(e) ;
 - b) avec des amis francophones ;
 - c) en famille ou avec des amis (même s’ils ne connaissent pas le français) ;
 - d) autres : ...
6. Quels sont vos critères de choix des films/séries francophones ? Vous pouvez choisir plusieurs réponses :
 - a) la disponibilité ;
 - b) l’opinion des amis ou de la famille ;
 - c) l’opinion des internautes ;
 - d) la suggestion des enseignants ;
 - e) l’opinion des critiques ;
 - f) les réalisateurs (acteurs, metteur en scène...) ;
 - g) le genre (comédie, policier, film d’horreur, etc.) ;
 - h) le thème ;
 - i) la durée ;
 - j) le titre ;
 - k) le pays de production ;
 - l) le faible niveau de compétence linguistique requis ;
 - m) le niveau élevé de compétence linguistique requis ;
 - n) autres : ...
7. Quelle(s) série(s) (peu importe le pays de production) regardez-vous actuellement ?
8. Quels sont vos films/séries francophones préférés ?
9. Quel film/série francophone conseilleriez-vous à un apprenant de FLE ? Justifiez votre réponse.
10. En quelle version linguistique regardez-vous actuellement des films/séries francophones ? Vous pouvez choisir plusieurs réponses :
 - a) avec lecteur polonais et sans sous-titres ;
 - b) en VO avec sous-titres polonais ;
 - c) avec lecteur polonais et sous-titres français ;
 - d) en VO avec sous-titres français ;
 - e) en VO sans sous-titres ;
 - f) autres (par exemple en VO avec sous-titres anglais) : ...

11. Changez-vous de langue de visionnage pendant le film ou au fur et à mesure des épisodes d'une série (du polonais au français ou *vice versa*) ?
12. Le fait de regarder des films/séries a-t-il amélioré votre compétence de communication en français ? Si oui, dans quelle mesure ? Vous pouvez choisir plusieurs réponses :
 - a) non ;
 - b) amélioration de la prononciation et de l'accent ;
 - c) enrichissement du vocabulaire ;
 - d) apprentissage ou consolidation des structures grammaticales ;
 - e) amélioration de la compréhension orale ;
 - f) connaissance de la réalisation de différentes fonctions du langage (par exemple comment s'excuser, refuser, conseiller, complimenter, etc.) ;
 - g) connaissance de scénarios de conversation typiques (à table, dans un magasin, dans un bureau, lors d'une dispute, etc.) ;
 - h) connaissance de variantes régionales du français ;
 - i) connaissance de registres de langue (langue familière, langue officielle...) ;
 - j) connaissance du langage non-verbal caractéristique des pays francophones (expressions du visage, gestes, posture, etc.) ;
 - k) connaissance de la culture des pays francophones ;
 - l) autres : ...
13. Avant de regarder un film/une série francophone, généralement (vous pouvez choisir plusieurs réponses) :
 - a) vous ne faites rien de particulier ;
 - b) vous lisez le synopsis ou regardez la bande-annonce pour savoir à quoi vous attendre (par exemple où et quand se déroule l'action) ;
 - c) vous regardez la bande-annonce pour voir si vous pourrez comprendre la langue utilisée dans le film ;
 - d) vous préparez une liste de mots qui pourraient vous être utiles ;
 - e) vous préparez le matériel nécessaire pour noter et comprendre de nouveaux mots et expressions ;
 - f) autres : ...
14. Lorsque vous regardez un film/une série francophone, généralement (vous pouvez choisir plusieurs réponses) :
 - a) vous ne faites rien de particulier ;
 - b) vous écoutez attentivement les acteurs et/ou lisez les sous-titres mais vous ne prenez pas de notes. Vous passez outre les expressions ou phrases inconnues tant qu'elles ne perturbent pas la compréhension du film/de la série ;
 - c) vous arrêtez le film et/ou en revisionnez des passages pour tout comprendre ;
 - d) vous notez des expressions qui sont nouvelles et intéressantes ;
 - e) autres : ...
15. Après avoir regardé un film/une série francophone, généralement (vous pouvez choisir plusieurs réponses) :
 - a) vous regardez à nouveau l'ensemble du film/de l'épisode ou leurs passages sélectionnés, en vous concentrant sur la couche linguistique ;
 - b) vous essayez de vous souvenir de nouvelles expressions ;
 - c) vous relisez vos notes, les mettez en ordre et les complétez ;
 - d) vous vérifiez des mots et expressions choisis dans des dictionnaires ou d'autres ouvrages ;

- e) vous écrivez une note, un résumé ou une critique du film dans votre langue maternelle (pour vous-même ou pour partager) ;
 - f) vous écrivez une note, un résumé ou une critique du film en français (pour vous-même ou pour partager) ;
 - g) vous discutez du film/de la série dans votre langue maternelle ;
 - h) vous discutez du film/de la série en français ;
 - i) autres :
16. Avez-vous été encouragé(e) par des enseignants de FLE à regarder des films/séries en français pendant votre temps libre ?
- a) oui ;
 - b) non ;
 - c) autres :
17. Si oui, quels conseils les enseignants ont-ils formulés concernant les films/séries francophones ?
18. Pendant les cours de FLE, les enseignants ont-ils fait référence aux films/séries que vous regardez pendant votre temps libre ? Si oui, de quelle manière ?

Received: 14.09.2021; **revised:** 24.01.2022

MONIKA GRABOWSKA
Uniwersytet Wrocławski
monika.grabowska@uwr.edu.pl
ORCID: 0000-0001-7828-0821