

Films et séries, des outils à valoriser dans le processus enseignement apprentissage en classe de FLE

Películas y series, herramientas a valorar en el proceso enseñanza aprendizaje en clase de francés lengua extranjera

Marika I. Marochian ^a

Resumen:

Una tendencia internacional relativamente reciente dentro de las nuevas prácticas culturales masivas, es la predominancia y la democratización de las plataformas de streaming audiovisuales. Por lo mismo, uno de los desafíos actuales de la enseñanza es acercarnos a estas nuevas herramientas y contenidos. Las series y las películas son recursos pedagógicos actuales muy accesibles que se pueden integrar fácilmente en clase de idiomas y por ende en clase de francés lengua extranjera. En cualquier plataforma audiovisual, está disponible una variedad de series, cine de ficción o de no ficción francófonos en idioma original. Por lo tanto, estos productos culturales audiovisuales se vuelven un recurso pedagógico atractivo a los ojos del alumnado y nos permiten acercarlos a un documento auténtico en inmersión cultural y lingüística, además de salir del aprendizaje tradicional así que de desarrollar las competencias culturales e interculturales. Además, permite al alumnado salir del aprendizaje tradicional para uno no estructurado que está en relación con la vida social y los pasatiempos. Y así se pretende con la introducción de estos tipos de contenidos incrementar la motivación intrínseca e implementar más intereses de parte los y las estudiantes para la lengua. El hecho de apoyarse en estos materiales cercanos a nuestros públicos produce más vínculos con ellos, estas herramientas anclan el aprendizaje en su propia realidad, e implementan su propio autoaprendizaje del idioma.

Keywords:

Francés lengua extranjera, cine, serie, usos didácticos, interculturalidad

Résumé :

Une tendance internationale, relativement récente dans les nouvelles pratiques culturelles massives, est la prédominance et la démocratisation des plateformes de streaming audiovisuelles ou de vidéos à la demande. Par conséquent, un des défis actuels de l'enseignement est de nous rapprocher de ces nouveaux outils et contenus. Les séries ou les films sont des ressources pédagogiques actuelles accessibles à toutes et tous, de plus, elles peuvent s'intégrer facilement en classe de langue et donc également en classe de français langue étrangère (FLE). Sur n'importe quelle plateforme est disponible une grande variété de séries, de cinéma de fiction ou non-fiction francophones, en langue originale. Par conséquent, ces produits culturels audiovisuels deviennent des ressources pédagogiques attractives aux yeux des apprenant.e.s, qui nous permettent de leur présenter un document authentique en immersion culturelle et linguistique, en plus de sortir de l'apprentissage traditionnel mais aussi de développer des compétences culturelles et interculturales. Par ailleurs, il paraît intéressant de proposer un apprentissage en relation directe avec la vie sociale et les loisirs. Ainsi, l'introduction et l'exploitation de ce type de contenus sert à augmenter la motivation intrinsèque et l'intérêt de la part des apprenant.e.s pour la langue. Le fait de s'appuyer sur du matériel proche de nos publics produit plus de liens avec elles/eux, et ces types de supports ancrent leur apprentissage dans la réalité quotidienne et impulsent également leur apprentissage autonome de la langue.

Mots-clés :

Français Langue étrangère, cinéma, série, utilisations didactiques, interculturalité

^a Marika Isabel Marochian, Universidad Autónoma Nacional de México, <https://orcid.org/0000-0001-6022-4637>, Email: imarochian@enes.edu.mx

Introduction

Avec le cinéma, on parle de tout et on peut arriver à tout. D'ailleurs, Jean-Luc Godard disait que le cinéma est simplement un outil qui sert à penser le monde.

Aujourd'hui en crise, les plateformes ont pris un relais non négligeable dans le paysage culturel audiovisuel mondial et par la même dans les pratiques culturelles massives. Sur ces grandes plateformes de streaming sont disponibles une grande variété de séries, films de fiction, documentaires en langues originales et notamment en français. Pourtant, ce type de documents sont généralement peu présents dans l'offre éditoriale des méthodes de FLE sans doute à cause du coût élevé des droits d'auteurs. Et il existe une grande quantité de recherches sur la relation enseignement du français et cinéma mais très peu sur le FLE et ce même médium audiovisuel.

D'ailleurs, selon Zamarrón (2022), en se basant sur les statistiques de l'IFT, Institut Fédéral des Télécommunications dans son communiqué 109/2022, la consommation de contenus en streaming est de 53% et dépasse alors celle de la télévision au Mexique suite à l'Enquête Nationale de Consommation de Contenus Audiovisuels (ENCCA). De plus, en moyenne dans le pays, chaque personne consomme 3 heures par jour de contenus à travers des plateformes de streaming. Cette pratique culturelle s'impose donc dans les faits et permet une flagrante immersion culturelle et linguistique quel que soit sa forme (films, séries, documentaires ou mêmes des courts-métrages).

Une des caractéristiques de ce type de support est l'aspect audiovisuel, qui associe image en mouvement et sons et apporte à l'apprenant.e des indices en plus grâce au contexte immédiat apparent et visible. Par conséquent, ces types de document de communication authentique qui sont facilement disponibles permettent de sortir de l'apprentissage traditionnel et de développer des compétences culturelles et interculturelles (Bourdier, 2009). Alors pourquoi ne pas les faire entrer dans la classe de FLE comme ressources pédagogiques à part entière en étant plus attractives et dynamisantes.

Pour cela, il paraît primordial de savoir comment mener à bien une sélection adéquate adaptée aux contenus didactiques ainsi que de quelle manière les intégrer à la classe ? L'objectif de cette démarche pourrait être de renforcer la motivation intrinsèque de nos apprenant.e.s, de consolider un apprentissage significatif et de développer l'auto-apprentissage dans le cadre de l'acquisition de la langue, grâce à des contenus avec lesquels les étudiant.e.s sont familiarisé.e.s par le biais de leurs propres pratiques à travers les écrans.

1. Cadre théorique

• 1.1 Apprentissage, loisirs, motivation et document authentique

Les apprenant.e.s disposent de différentes ressources à portée de main, qu'elles soient digitales ou non, en marge du cadre de la classe et du support manuel de langues étrangères. Cette possibilité de sortir de l'apprentissage traditionnel de manière personnalisée, permet de l'associer aux loisirs de tout un chacun et au quotidien (Brougère, 2009). En outre, la société actuelle laisse une place prépondérante aux loisirs et aux plaisirs. Certaines personnes ont appris l'anglais en se passionnant pour la musique (Corbijn, 2019). Il est évident que l'apprentissage est également en relation avec les goûts personnels. L'intérêt et la motivation sont des facteurs déterminants à ne pas laisser de côté. La motivation intrinsèque se caractérise comme une activité que l'on exerce à cause de la satisfaction qu'elle procure par elle-même, ceci en opposition aux activités qui proposent une rétribution ou mettent en jeu d'autres facteurs externes afin de motiver les individus (Malone & Lepper, 1987). De ce fait, on peut établir un lien significatif entre motivation intrinsèque et pratiques culturelles.

Par ailleurs, à la fin de l'année 2021, selon les chiffres de l'Organisation des Télécommunications Ibéro Américaines (OTI), Cantera (2022) indique qu'il existe 12 millions d'abonnées à des plateformes vidéos, équivalent à 55% des internautes au Mexique. Actuellement, la démocratisation des plateformes de streaming en fait l'un des principaux supports de divertissement mondial dans les pratiques culturelles dominantes à travers les écrans numériques.

De surcroît, « dans le domaine de la motivation : la publicité, la télévision, le cinéma, les médias en général, ont maintenant le monopole de la séduction » (Viania, 2007, p. 13). Évidemment, dans nos sociétés basées sur les écrans, les supports audiovisuels par nature suscitent un intérêt additionnel et peuvent influencer la motivation. Les apprenant.es ont un goût pour ce type de supports porteurs de sens et cohérents (Meyssonier, 2004/2005). De ce fait, s'appuyer sur ce type de documents nous permet de créer plus de liens avec nos publics et de nous mettre en relation avec leur réalité quotidienne.

Une autre caractéristique des contenus disponibles sur les plateformes est que ce sont des documents authentiques. Ce sont des documents qui ne sont pas destinés à la classe de FLE mais pour des natifs

francophones. Néanmoins, ils représentent des supports d'apprentissage importants en classe de langue car son usage correspond à un enseignement axé sur la vie réelle et l'actualité dans différents domaines (Cuq & Gruca, 2017). Le concept, ici qui est évoqué, est primordial car il s'articule avec l'objectif de communication sur des situations d'interactions et de compréhension au quotidien.

• 1.2 Interculturalité et médium artistique audiovisuel

De plus, dans la situation d'enseignement-apprentissage du FLE, il y a des années que l'on parle d'enseigner et d'acquérir la compétence (inter)culturelle. Cela pour aider l'apprenant à devenir un « locuteur interculturel » (Neuner, 2003, p. 10). Ce concept fait partie intégrante des compétences culturelles du CECRL dans la partie de savoirs avec des déclinaisons en « culture générale, socioculture et conscience interculturelle » mais également dans les parties « aptitudes et savoirs-faire interculturels », et enfin aussi dans « savoirs être » (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 2021, p. 82-84). Le fait de proposer par des films ou des séries, ce contact direct avec les diversités culturelles et linguistiques de la langue française permet d'observer des différences au niveau de la prosodie (accent, ton, intonation), du type de langage (soutenu/familier, écrit/oral) et du non verbal (gestuelle, mimiques, proxémie) mais aussi d'être au contact des références socioculturelles. Tous ces éléments sont des composantes essentielles de communication dans une langue. Et pourtant l'une des critiques adressées à la méthode actionnelle est de travailler la compétence interculturelle seulement en relation avec la tâche. (Robert et al., 2011). Les apprenant.e.s d'une langue sont des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches dans des contextes spécifiques afin de développer des « compétences sociolinguistiques » (CERL, 2021, p. 93-96). Donc, il est évident que les valeurs, les codes sémiotiques, les implicites, les conventions sociales, les représentations d'interaction sont à intégrer en classe. Et l'une des manières la plus efficace reste les supports audiovisuels.

2. Critères de sélection

Tout d'abord, l'enseignant.e doit identifier où on peut trouver des contenus audiovisuels gratuits ou bien payants et accessibles depuis le Mexique.

Pour commencer par les sites gratuits, il existe pour voir des films en version originale et sous-titrés différentes

offres sur les sites TV5 Monde Plus, El Acervo, Youtube dans sa version gratuite, My French Film Festival (en janvier et février de chaque année) et les Instituts Français avec lfcinéma (chaque pays qui met quelques films par mois en libre accès). Par ailleurs, il existe des plateformes payantes auxquelles nos apprenant.e.s sont parfois abonné.e.s telles Netflix, Youtube Premium, Prime Vidéo mais aussi Mubi ou d'autres sur lesquelles on peut trouver une quantité suffisante de contenus francophones.

Ensuite, il faut déterminer quel film ou quelle série choisir et pourquoi. On peut associer notre choix avec des contenus thématiques traités en classe. La série *Mytho* (Berest & Gobert, 2019) sur Netflix est propice pour parler de la famille, du genre, de l'adolescence ou bien du rôle de la femme. Sur la version Youtube gratuite, avec le film *Au revoir les enfants* (Malle, 1987), on peut aborder la Deuxième Guerre mondiale, l'amitié et les souvenirs d'enfance. Et c'est ainsi pour chaque sujet abordé en classe, il y a énormément de possibilités à notre portée. Simultanément, on se doit de mettre en place des critères de sélection ainsi que de réaliser une analyse du contenu afin de pouvoir développer une critique face aux images et guider nos apprenant.e.s, sans pour autant être un.e expert.e dans ce domaine. L'idée étant de leur faire découvrir des contenus qu'ils ne verraient pas forcément en dehors de la classe, sortir de la simple consommation et proposer également un processus de réflexion sur un contenu artistique et audiovisuel. Pour mener à bien cette analyse, il faut s'attarder sur les images (cadres, angles de vue, éclairages, couleurs, profondeurs de champs, compositions), les mouvements de caméra (plans fixes, panoramiques, travelling), le montage, les raccords, le son, la mise en scène et le jeu des acteurs... Si l'enseignant.e a besoin d'un guide pour ce type d'analyse, il existe de nombreux documents sur les sites du CNC (Centre National de la Cinématographie) ou Canopé. On peut consulter également s'appuyer sur des sites de critiques de cinéma spécialisés comme Télérama, France Culture, Le Film Français ou Les Cahiers du Cinéma ainsi que sur les films récompensés dans les festivals de renom (Cannes, la Berlinale, la Mostra de Venise, San Sebastian, Locarno). Mais attention à bien connaître son public en prenant en compte aussi leurs âges, goûts et niveaux en langue.

3. Exploitations pédagogiques

Ensuite, on peut alors proposer une variété d'activités didactiques selon les niveaux de CECRL du A1 au C2, adaptées à n'importe quelle modalité, que ce soit en ligne ou présente, synchrone ou asynchrone, en

classe inversée, avec un travail collaboratif ou individuel. De plus, cela permet de travailler les quatre compétences, compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Il n'y a aucune règle préétablie et la créativité de chaque enseignant.e est la bienvenue. On peut aussi travailler sur des documents d'accompagnement comme la bande d'annonce, des affiches, des dialogues, des résumés ou des critiques...

● 3.1. Devinettes et descriptions

Lors de la phase de découverte/sensibilisation dans une séquence pédagogique, adaptable à tous les niveaux, on suggère de créer des activités à partir de films ou de séries à succès, qui sont des références culturelles, sans pour autant être toujours francophones. Il est important que toutes et tous aient des connaissances sur le support. Néanmoins, cela implique de bien connaître son groupe classe afin de s'ajuster à leur capital culturel (Bourdieu, 1979). La forme la plus simple à notre disposition est d'utiliser la stratégie des devinettes. L'objectif est de travailler la description d'une manière ludique à travers la production orale.

La première proposition est un blind-test ou quiz sur des bandes originales (B.O.), où l'on propose d'écouter un extrait d'une chanson identifiée comme la musique représentative du film ou de la série en question, et on leur demande de l'associer à un titre. C'est ainsi, qu'on peut leur présenter la chanson *My heart will go on* (Dion, 1997). On leur laisse quelques secondes pour qu'ils identifient le film *Titanic* (Cameron, 1997). Et ensuite, on pose des questions pour les faire parler en français. Pour des débutants, on les questionne sur des choses simples comme les personnages principaux, comment ils s'appellent, quelles sont leurs nationalités, où sont-ils, où vont-ils, comment ils sont... Puis, pour les niveaux plus élevés, on augmente la complexité des questions.

Une autre variante du même exercice est de lire le résumé du film ou de la série et les étudiant.e.s doivent en deviner le titre. En somme, on reprend le même processus de questions et de descriptions selon le niveau de la classe. Une fois que les apprenant.e.s connaissent le processus, l'un.e peut se charger du rôle de l'enseignant.e. Et on peut également y ajouter des consignes à respecter selon leurs niveaux. Par exemple pour un niveau fin B1 ou début B2: "Fais une devinette et utilise deux pronoms relatifs". Cela pourrait donner : c'est une série récente espagnole qui se passe sur plusieurs saisons, dont le thème est la préparation d'un vol de grande ampleur et du recrutement des cambrioleurs. Les apprenant.e.s doivent trouver *La casa de Papel* (Pina, 2017). Par la suite, comme

antérieurement, on leur demande de nous donner des détails afin de les inciter à parler plus amplement des personnages et de l'intrigue.

Et enfin, une dernière possibilité est celle de la devinette du film ou de la série par le biais de trois ou quatre émojis, « à quels émojis font référence ce film ? ». Les apprenant.e.s font des hypothèses et si jamais ils tardent à deviner, on peut bien évidemment leur donner des indices. Dans l'exemple ci-dessus (voir Image 1), dans le cadre d'une séquence pédagogique sur Noël en B1.2, ils doivent deviner le film *Charlie et la Chocolaterie* (Burton, 2005). On peut également varier un peu ensuite la dynamique en leur demandant leurs opinions sur le film voir même de trouver un autre titre ou la traduction qui parfois est très loin du titre original, comme *Maman j'ai raté l'avion* (Columbus, 1990) qui en espagnol donne *Mi pobre Angelito* (Columbus, 1990) et qui a pour titre original *Home Alone* (Columbus, 1990).



Image 1. Emojis. Pingebat / iStock / Getty Images Plus

● 3.2. Les affiches

Par ailleurs, on peut également s'attarder sur l'affiche en tant que support d'accompagnement, strictement visuel, dans la phrase de compréhension globale et détaillée. Cette fois-ci, on peut cependant choisir des films ou des séries moins connues ou moins commerciales. Une première proposition d'activité envisagée est de montrer une affiche avec le titre du film ou de la série et on demande aux apprenant.e.s de proposer un synopsis ou d'élaborer des hypothèses en rapport avec les informations observées.

Une autre possibilité est de montrer l'affiche mais d'en cacher le titre et les étudiant.e.s doivent en inventer un. De surcroît, on peut également proposer lors de la phase de réemploi, une description de l'affiche notamment avec le point de vue, la localisation, les caractérisations des personnages... Et l'on peut aussi établir certaines contraintes comme celles d'utiliser « il y a » en début de A2.

Puis, nous pouvons également travailler sur les comparaisons et la caractérisation en présentant deux affiches de différents pays du même film, notamment ci-dessus (voir Image 2) avec le film *Potiche* (Ozon, 2010), dès la fin du A1. Et, en conclusion à cette même

activité, on peut les laisser exprimer leur préférence pour l'une ou l'autre en justifiant leur opinion

Ou bien, un autre type d'activité est d'envisager l'association entre différents résumés écrits produits dans la presse et des affiches de différents films ou séries.



Image 2. Affiches de Potiche, film de François Ozon (2010), version française vs version allemande.

● 3.3. La bande d'annonce

Ici, nous nous concentrerons sur comment utiliser la bande d'annonce qui associe l'audio au visuel sur une durée limitée, donc parfaitement adaptée à nos cours de FLE en modalité synchrone.

Tout d'abord, on peut la visionner avec ou sans le son et demander aux apprenant.e.s si elle leur donne envie de voir ou non ce film ou cette série, en justifiant leurs opinions. Une autre activité peut être de proposer des pictogrammes qui en sont justement issus et leur demander de les remettre par ordre d'apparition et de proposer un titre pour chaque image. Par ailleurs, il est possible dans une activité de production orale ou écrite de leur faire faire un petit résumé ou d'imaginer la fin.

Et enfin, on peut créer un questionnaire de compréhension globale et détaillée sur les personnages apparus et leurs fonctions, le sujet traité par le film ou la série, la date de diffusion (voir Tableau 1)...

Regardez la bande annonce de la série, première saison, quelles sont les informations que vous obtenez réellement ?

Personnages à l'écran et leur fonction:	
Sujet de la série :	
Personnalités évoquées dans la bande annonce :	
Date de diffusion :	
Chaîne :	

Tableau 1. Questionnaire sur la bande d'annonce de la série Dix pour cent, saison 1 (Klapisch, 2015) niveau B1. <https://www.youtube.com/watch?v=garltKyX40Y>

● 3.4. Une scène ou séquence spécifique

On peut aussi regarder une scène ou séquence particulière et la proposer dans le cadre d'une compréhension globale et détaillée et même par la suite réaliser un travail de production écrite ou orale.

Nous pouvons comme précédemment poser des questions sur la caractérisation des personnages. Si on choisit de visionner une scène sans son, on peut leur demander d'inventer les dialogues des personnages et même de les intégrer de manière digitale au contenu vidéo avec des applications comme Story fox et Subtitle Edit. On peut aussi visionner la scène avec le son et leur demander de créer un doublage détourné en utilisant l'application Dubsfu. Et enfin, après avoir travaillé la compréhension de la scène leur demander ce qui aurait pu se passer avant et après. Certaines scènes cultes de films francophones peuvent être facilement employées ici. Notamment, la fameuse scène de l'échange de cadeaux dans le film Le père Noël est une ordure (Poiré, 1981) qui fonctionne particulièrement bien pour des niveaux fin B1 et B2 sur la thématique de Noël.

● 3.5. La critique cinématographique

Enfin, une autre piste d'exploitation pédagogique à envisager est la critique cinématographique, un genre spécifique à part entière qui peut être à la fois écrit et oral.

Cela permet d'aborder le lexique technique du cinéma en classe, la construction argumentative et l'analyse audiovisuelle. On peut distinguer différentes tâches à élaborer selon les niveaux. Par exemple, on travaille la compréhension globale et détaillée de véritables critiques écrites (Le Parisien, Première, Les Inrocks...) en B1. Et, on peut même se focaliser sur la comparaison d'un même film selon divers avis à travers des extraits radiophoniques authentiques comme avec Le Masque et la Plume, On aura tout vu sur France Inter ou Plan Large sur France Culture en B2.

Et enfin, on peut leur demander de produire eux-mêmes une critique orale ou écrite dans laquelle elles/ils doivent défendre leur point de vue, débattre et voir même protester ou polémiquer à partir du B2.

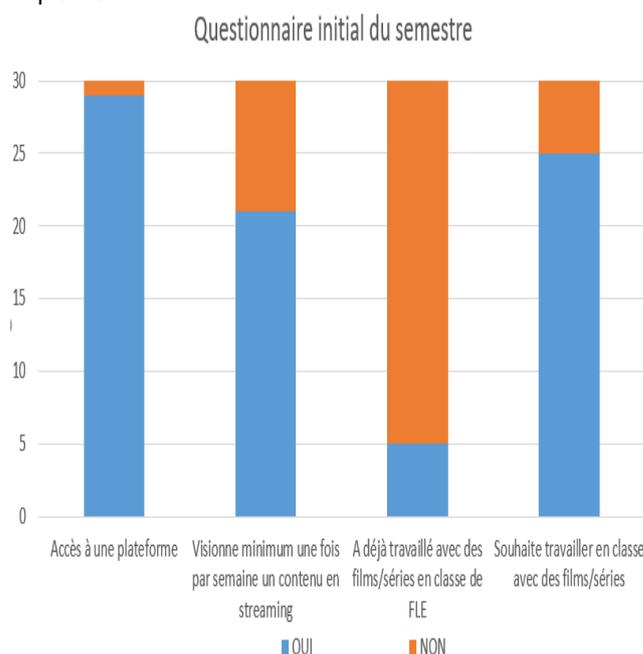
4. Méthode et recueil de données initiales

Maintenant, nous allons détailler le type de public avec qui a été mis en place ce type d'activité et les résultats obtenus.

Ce travail a été réalisé avec la collaboration des apprenant.e.s en ligne lors du semestre II en 2022 dans le cadre de deux cours A2 et un cours de B1 en Éducation Continue au sein de l'ENES León antenne de San Miguel de Allende UNAM au Mexique. Le panel se conformait de deux groupes de A2, l'un de A2.2 de 8 personnes, l'autre de A2.3 de 10 individus ainsi qu'un groupe B1.2 composé de 12 personnes, formant donc un total de 30 individus dont 21 personnes de genre féminin, 9 de genre masculin et 0 non-générées. Le public en éducation continue pour le français est très hétéroclite et divers. Il est question ici, pour ces trois groupes étudiés, de personnes de 16 ans à 74 ans. La plupart étudient le français comme troisième langue après l'anglais et l'espagnol qui est leur langue maternelle, la majorité possède le statut étudiant ou cadre supérieur. Il est à noter que c'est un public généralement motivé, ils ne sont pas obligés de choisir le français, cela ne fait pas partie d'un cursus universitaire. La majorité s'inscrit aux cours par goût de langue, pour l'exercice neurolinguistique ou visant des objectifs personnels et professionnels.

Premièrement, on a recueilli des informations de manière anonyme à travers une enquête comportant des questions fermées lors de la première semaine, puis on leur en a fait une autre différente (voir les résultats ci-dessous, Graphique 1) à la fin du semestre. On peut observer que personne n'a déserté le cours même si certain.e.s ont été absent.e.s lors de certaines séances.

Ce qu'il ressort des résultats du questionnaire initial et que plus de 96.9% ont accès à une plateforme de streaming, qu'elle soit partagée ou individuelle. On remarque que 70% y regardent au moins un programme hebdomadaire. Toutes ces données confirment donc bien une pratique culturelle quotidienne, fréquente et facile d'accès pour notre type de public. Pourtant, 16.6% mentionnent qu'ils n'ont jamais utilisé lors de leurs cours antérieurs ce type de support. Et enfin, 83.3% répondent qu'ils souhaitent travailler avec des films ou des séries. En conclusion, nos étudiant.e.s utilisent de manière régulière des plateformes de streaming audiovisuelles dans leurs loisirs. Mais pourtant, les films et les séries sont des supports sous exploités en classe de FLE alors que les apprenant.e.s expriment un désir de les voir s'y implanter.



Graphique 1. Questionnaire initial.

5. Résultats et appréciations de l'expérimentation

Finalement, à la fin du semestre, on leur demande une nouvelle fois de répondre brièvement à quelques questions fermées pour établir les résultats obtenus (voir Graphique 2). On y a ajouté un paragraphe final qui pouvait recevoir des observations générales plus ouvertes.

Par ailleurs, en tant qu'enseignant.e on peut aussi observer ses apprenant.e.s, établir un dialogue et une rétroalimentation avec elles/eux sur les contenus et activités misent en place tout au long du semestre. Il en ressort que 100% des personnes interrogées ont apprécié les activités sur les films et les séries. Que 93% ont réalisé des tâches sur et avec les films ou séries de manière individuelle ou collaborative, en modalité synchrone ou asynchrone. On peut mentionner que l'intégralité des groupes n'a pas forcément participé à toutes ces activités à cause d'absences. En outre, ce dernier pourcentage s'applique à une perception plus dynamique de la classe. On peut donc penser qu'ils la perçoivent ainsi grâce au fait de sortir de la routine et des contenus traditionnels du manuel. Par ailleurs, 83.3% des personnes continuent de visionner des films et d'y appliquer certaines activités dans leur propre pratique de l'apprentissage de la langue.

Quelqu'un.e.s disent même voir des contenus d'autres pays, mais avec l'audio en français ou l'audio original qu'ils comprennent (en espagnol ou en anglais) en y ajoutant les sous-titres en français. On peut préciser qu'on a travaillé avec différents supports séries ou films, alternant les modalités synchrone et asynchrone et que la plupart ont participé avec enthousiasme aux activités mentionnées antérieurement.

Voici quelques témoignages recueillis lors du questionnaire final :

« J'ai adoré, ça change des activités qu'on fait toujours ».

« Je voudrais continuer, c'est très intéressant ».

« C'est difficile au début mais à la fin j'ai pu enfin comprendre un film entier en le regardant tout seul chez moi ».

« Ça donne envie de voir plus de contenus en français ».

« J'ai appris plus de langage informel que depuis toutes les années que je suis des cours et j'ai mieux compris à quel moment l'utiliser ».

« À la maison, j'ai vu ensuite toutes les saisons de Dix pour cent (Klapisch, 2015), j'ai adoré ».

« C'est très amusant d'écouter d'autres accents mais c'est difficile à comprendre ».

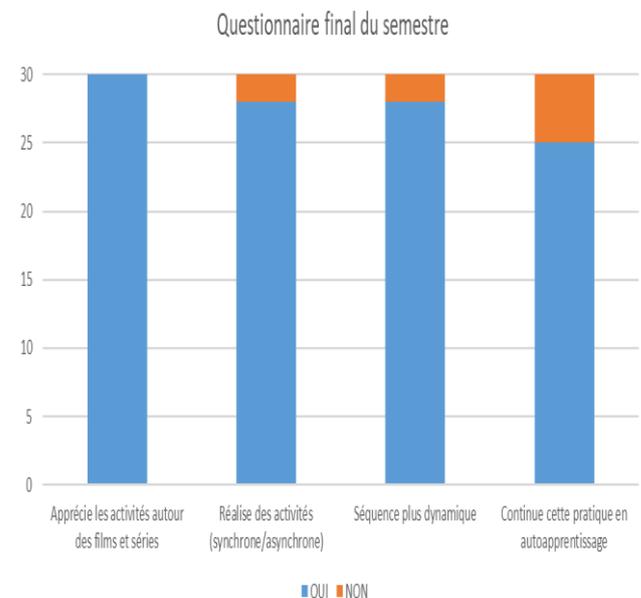
« Dans Dix pour cent (Klapisch, 2015), ils sont souvent énervés et crient beaucoup, je ne pensais que les français étaient comme ça ».

« L'histoire dans le film Au revoir les enfants (Malle, 1987) m'a beaucoup émue ».

« Les activités étaient très sympas et les devoirs aussi ».

« C'est moins ennuyeux et on apprend autant ».

« Le français du Québec que j'ai entendu dans Mommy (Dolan, 2014) est très compliqué pour moi à comprendre et j'ai vu que même pour les francophones qui ne sont pas du Québec car il y a des sous-titres. C'est étrange, je peux voir un film argentin et le comprendre sans problème. Je ne croyais pas que le français avait des gammes si différentes selon les localisations géographiques ».



Graphique 2. Questionnaire final.

Conclusion et recommandations

Pour terminer, on peut bien évidemment mentionner que les pistes d'exploitations proposées ici ne sont pas figées. On peut travailler sur le document directement ou sur des supports d'accompagnement. Il existe une variété de déclinaisons possibles autour des thèmes travaillés en classe et des niveaux.

Par ailleurs, pour des types de publics plus jeunes qui maîtrisent bien les nouvelles technologies de l'information et la communication (NTIC), on peut leur demander d'allier leurs compétences digitales avec celles de la langue, dans le cadre d'un projet pédagogique à plus long terme. Cela se prête parfaitement à l'objectif qui est soit de créer « Notre série

» soit « Notre court-métrage », à travers lequel les apprenant.e.s ont la possibilité d'écrire un synopsis, un scénario, des dialogues et ensuite de les jouer et de le réaliser (montage, musique).

Par conséquent, quand ces objets culturels audiovisuels quotidiens caractéristiques de la postmodernité sont invités à entrer dans la salle de classe, ils en deviennent donc une ressource pédagogique plus attrayante aux yeux des élèves. Le fait de prendre en compte les pratiques culturelles permet de renouveler ce processus apprentissage/enseignement et ainsi de ne pas se contenter que des propositions éditoriales. Par la même, cela implique une part de créativité de la part des enseignant.e.s, ayant pour intention de rendre la classe plus dynamique et singulière. Cependant, il est certain que le manque de formation des enseignant.e.s ou l'appréhension face à ce type de contenus audiovisuels par manque de temps/moyens/compétences peuvent être un frein pour innover dans ce sens dans le cadre de pratiques didactiques en classe de langue étrangère. De plus, les programmes institutionnels sont souvent bien trop chargés, ce qui n'incite pas non plus à mettre en place ce genre d'initiatives.

Enfin, un autre aspect est de permettre d'éveiller la construction d'un esprit critique face à la consommation d'images et à la création de contenus (malheureusement trop souvent similaires). Le rôle de l'enseignant.e est d'accompagner le regard culturel sur ces images sans tomber dans l'extrême relativisme culturel naïf (Schnapper, 2009) ni pour autant dans l'ethnocentrisme. On doit avoir pour objectif de maintenir les apprenant.e.s en tant que spectatrices/spectateurs actifs/actifs, respectant le point de vue d'autrui même si cela peut être critiquable, là est tout l'enjeu interculturel de la classe de langue.

Les films et séries trouvent sans peine leur place dans la séquence pédagogique de FLE surtout en compréhension et production. Par ailleurs, ils encouragent l'interaction en classe entre les apprenant.e.s suscitant leur intérêt et attention et par la même augmentant leur motivation intrinsèque.

Cependant, il faut continuer à valoriser ce type de supports auprès de certain.e.s collègues pas encore convaincu.e.s de leurs bénéfices. Enfin, il faut rappeler l'importance d'équilibrer l'utilisation de nos supports en classe, et ne pas se focaliser non plus sur une utilisation excessive ni d'un type document, ni d'un autre.

Références

[1] Klapisch, C. (Réalisateur). (2015). Dix pour cent [Série]. Mon Voisin Productions, Mother Production.

- [2] Arts visuels et cinéma. (s. f.). Réseau Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/arts-visuels/cinema.html>
- [3] Berest & Gobert, A. & F. (Réaliseurs). (2019). Mytho [Série]. Unité de production.
- [4] Bourdier, P. (2009). Les enseignants de français face au cinéma : un problème de représentation ?. Le français aujourd'hui, 165, 51-61. <https://doi.org/10.3917/lfa.165.0051>
- [5] Bourdieu, P. (1979). Les trois étapes du capital culturel. Actes de La Recherche En Sciences Sociales, 30, 3-6.
- [6] Dossiers cinéma. (s. f.). CNC. <https://www.cnc.fr/cinema/dossiers>
- [7] Brougère, G. (2009). Chapitre 9. Loisirs et apprentissage. Apprendre de la vie quotidienne, 119. <https://doi.org/10.3917/puf.broug.2009.01.0117>
- [8] Burton, T. (Réalisateur). (2005). Charlie et la chocolaterie [Film]. Warner Bros, Village Roadshow.
- [9] Cameron, J. (Réalisateur). (1997). Titanic [Film]. Paramount Pictures, 20th Century Fox, Lightstorm Entertainment.
- [10] Cantera, S. (2022, 11 agosto). Netflix, HBO Max y Disney+ ¿Cuál tiene más usuarios en México? El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/cartera/netflix-hbo-max-y-disney-cual-tiene-mas-usuarios-en-mexico>
- [11] Columbus, C. (Réalisateur). (1990). Home alone [Film]. 20th Century Fox, Hughes Entertainment.
- [12] Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2021, pp. 82-96. www.coe.int/lang-cecr
- [13] Corbijn, A. (Réalisateur). (2019). Depeche Mode: Spirits in the forest [Documentaire]. Trafalgar Releasing.
- [14] Cuq, J., & Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde: 4e édition. Presses Universitaires Grenoble.
- [15] Dion, C. (1997). My heart will go on [Chanson]. Dans Let's Talk About Love. Epic.
- [16] Dolan, X. (Réalisateur). (2014). Mommy [Film]. Metafilms.
- [17] El Acervo Fílmico Digital. (s. f.). Acervo Fílmico. <https://www.elacervo.com/>
- [18] IFcinéma A la carte. (s. f.). IF Cinéma. <https://ifcinema.institutfrancais.com/fr/streaming/alacarte>
- [19] Lammler, I. (2018, 13 septembre). L'intérêt du cinéma comme médium pédagogique. Une nouvelle approche de l'enseignement du français au collège. Archive ouverte HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03892977>
- [20] Malone, T. & Lepper (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In Snow, R. & Farr, M. J. (Ed), Aptitude, Learning, and Instruction Volume 3: Conative and Affective Process Analyses. Hillsdale, NJ.
- [21] Malle, L. (Réalisateur). (1987). Au revoir les enfants [Film]. Nouvelles Éditions de Films, MK2 Productions, Stella Films, CNC, Sofica Créations, Rai 1.
- [22] Meyssonnier S, Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère ?, Concours de recrutement : professeur des écoles, IUFM De Bourgogne, Nevers, 2004/2005, p.10. https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04ST_A00241.pdf
- [23] Mubi: Watch and Discover Movies. (s. f.). Mubi. <https://mubi.com/>
- [24] MyFrenchFilmFestival. (s. f.). <https://www.myfrenchfilmfestival.com/>
- [25] Netflix – Watch TV Programmes Online, Watch Films Online. (s. f.). <https://www.netflix.com/>
- [26] Olmo, C. del. (2014, 24 septembre). Cinema's emotional dimension in the teaching process of French as a foreign language: the cognition-emotion-culture trilogy. Archive ouverte HAL. <https://theses.hal.science/tel-01127231>
- [27] Ozon, F. (Réalisateur). (2010). Potiche [Film]. Mandarin Production

- [28] Pina, A. (Réalisateur). (2017). La Casa de Papel [Série]. Vancouver Media, Atresmedia.
- [29] Poiré, JM. (Réalisateur). (1981). Le père Noël est une ordure [Film]. Trinacra Films.
- [30] Robert, J. P., Rosen, É., & Reinhardt, C. (2011). Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique. Hachette. 9-10
- [31] Schnapper, D. (2009). Le relativisme culturel : signification et limites. Commentaire, Numéro 128(4), 893. <https://doi.org/10.3917/comm.128.0893>
- [32] Schugurensky, D. (2007b). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. Revue française de pédagogie, 160, 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- [33] TV5 Monde Plus. Séries, Films, Documentaires Francophones en streaming (s. f.) <https://www.tv5mondeplus.com/fr>
- [34] Vianin, P. (2007). La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre. De Boeck. 13-14.
- [35] YouTube Premium. (s. f.). YouTube. <https://www.youtube.com/premium>
- [36] Zamarrón, I. (2022, 9 diciembre). En México ya se consumen más horas de streaming al día que de televisión abierta. Forbes México. <https://www.forbes.com.mx/en-mexico-ya-se-consumen-mas-horas-de-streaming-al-dia-que-de-television-abierta/>