

Campus Lettres et Sciences Humaines – U.F.R Sciences Humaines et Sociales  
Parcours Didactique Des Langues – Mention Français Langue Étrangère



L'utilisation des sous-titres intralinguistiques dans la  
compréhension orale en classe de Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2 rédigé par  
*Zambito-Marsala India*

Sous la direction de  
*André Virginie*

**Année universitaire 2019-2020**

## **REMERCIEMENTS**

Avant tout, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Virginie André, qui, malgré les circonstances particulières de cette année universitaire, m'a accompagnée avec bienveillance tout au long de ma recherche et de ma rédaction. Je la remercie de m'avoir encadrée, orientée et conseillée.

Je remercie tout particulièrement les membres du DÉFLE Lorraine, et notamment mon tuteur de stage, William Charton, qui a su m'accompagner et me guider à différentes étapes de ce mémoire.

Je souhaite également témoigner toute mon affection aux apprenants qui ont participé à mon expérience avec enthousiasme et qui se sont montrés bienveillants envers moi.

Un grand merci à mes quatre fantastiques sans qui ces deux années de master n'auraient pas été aussi belles et qui ont été présentes à chaque étape de ce mémoire.

J'exprime aussi toute ma gratitude à ma famille et mes amies pour leur soutien moral, leurs encouragements, ainsi que leurs conseils très précieux.

Merci à mon conjoint, Damien, qui a su me supporter et me reconforter pendant mes périodes de doutes.

Enfin, je remercie mes très chers parents, Antonella et Noël, ainsi que mon frère, Luca, pour leur soutien inconditionnel. Merci de m'avoir permis de réaliser les études que je voulais et d'avoir toujours cru en moi.

## RÉSUMÉ – ABSTRACT

Ce mémoire s'intéresse à l'utilisation des sous-titres intralinguistiques dans l'apprentissage de la compréhension orale. L'objectif principal du projet était d'analyser si les sous-titres apportaient une aide pour les apprenants de français langue étrangère de niveau débutant. Par ailleurs, il y avait également la volonté de mettre en avant l'utilisation des sous-titres par les apprenants dans le dispositif FLEURON et ainsi découvrir quelles stratégies seraient mises en place pour les exploiter. Pour ce faire, les étudiants ont participé à une activité de compréhension orale où ils avaient le choix d'activer, ou non, des sous-titres. Trois vidéos ont été diffusées, ainsi que trois questionnaires à remplir par rapport à celles-ci. Bien que les résultats de notre expérience ne puissent être applicables à grande échelle, il en ressort que les sous-titres sont utilisés de diverses manières et certaines ne sont pas propices à apporter une aide lors d'une activité de compréhension orale.

**Mots-clés** : *sous-titrage interlinguistique ; sous-titres intralinguistiques ; compréhension orale ; FLEURON*

This thesis focuses on captions in the process of learning listening comprehension. The main objective of the study was to analyze whether subtitles were helpful for beginners in French as a foreign language learner. In addition, there was the desire to highlight the use of captions by learners in the FLEURON project and to discover what strategies the learners would put in place to exploit the captions. To do so, the students took part in a listening comprehension activity where they could activate, captions. Three videos were shown, as well as three related questionnaires to fill out. Although the results of our experience cannot be applicable on a large scale, it does appear that captions are used in various ways and some is not seem to provide assistance during a listening comprehension activity.

**Keywords**: *subtitling; captions; oral comprehension; FLEURON*

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>- 2 -</b>
<b>RÉSUMÉ – ABSTRACT</b>	<b>- 3 -</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>- 4 -</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>- 6 -</b>
<b>1 CADRAGE THEORIQUE</b>	<b>- 8 -</b>
1.1 LES APTITUDES DE COMPREHENSION ORALE ET ECRITE	- 8 -
1.1.1 MECANISMES MIS EN PLACE LORS DE LA COMPREHENSION	- 8 -
1.1.1.1 Comprendre un message oral	- 9 -
1.1.1.1.1 Processus de compréhension oral	- 9 -
1.1.1.1.2 Modèle sémasiologique	- 10 -
1.1.1.1.3 Modèle onomasiologique	- 11 -
1.1.1.2 Comprendre un message écrit	- 12 -
1.1.1.2.1 Processus de compréhension écrite	- 12 -
1.1.2 MECANISMES DE COMPREHENSION DANS L'ENSEIGNEMENT	- 14 -
1.1.2.1 Enseigner la compréhension orale	- 14 -
1.1.2.2 Enseigner la compréhension écrite	- 17 -
1.2 ENSEIGNEMENT DES LANGUES PAR L'AUDIOVISUEL	- 18 -
1.2.1 APPARITION DES METHODES AUDIOVISUELLES	- 18 -
1.2.2 UTILISATION DE SUPPORTS MEDIATIQUES DANS LA CLASSE DE LANGUE	- 19 -
1.3 UTILISATION DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES	- 21 -
1.3.1 DEFINITION DU DOCUMENTS AUTHENTIQUE	- 21 -
1.3.2 DOCUMENTS AUTHENTIQUES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES	- 22 -
1.3.2.1 Enseignement basé sur la réalité	- 23 -
1.3.2.2 Pour quel public ?	- 24 -
1.3.2.3 Enseignement et nouvelles technologies : l'apprentissage sur CORPUS	- 25 -
1.3.2.4 Contraintes des documents authentiques	- 27 -
1.4 LE SOUS-TITRAGE	- 29 -
1.4.1 HISTOIRE ET DEFINITION DU SOUS-TITRAGE	- 30 -
1.4.2 PANORAMA DES DIFFERENTS TYPES D'ADAPTATION	- 31 -
1.4.3 SOUS-TITRAGE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES	- 33 -
1.4.3.1 Quel type de sous-titres utiliser ?	- 34 -
1.4.3.1.1 Sous-titrage interlinguistique	- 34 -
1.4.3.1.2 Sous-titrage intralinguistique	- 35 -
1.4.3.2 Contraintes du sous-titrage	- 36 -
1.5 UNE MISE EN PERSPECTIVE DE DIVERSES ETUDES	- 37 -
1.5.1 APPORTS DES SOUS-TITRES INTRALINGUISTIQUES	- 37 -
1.5.2 SOUS-TITRES INTRALINGUISTIQUES PAR MOTS-CLES	- 39 -
1.5.3 SOUS-TITRES INTRALINGUISTIQUES POUR TOUTES LES LANGUES ?	- 40 -
<b>2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE, PRESENTATION DU PROJET, HYPOTHESES, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES</b>	<b>- 43 -</b>
2.1 MISE EN PLACE DU PROJET	- 43 -
2.1.1 PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE	- 43 -
2.1.2 PUBLIC ACCUEILLI	- 43 -

2.1.3	<i>OBJECTIFS DE LA RECHERCHE</i>	- 44 -
2.1.4	<i>HYPOTHESES EN AMONT DU PROJET</i>	- 44 -
2.2	<b>METHODOLOGIE DE RECHERCHE</b>	- 45 -
2.2.1	<i>DOCUMENTS SUPPORTS</i>	- 45 -
2.2.1.1	Utilisation de FLEURON	- 45 -
2.2.1.1.1	Création de FLEURON	- 45 -
2.2.1.1.2	Présentation des ressources disponibles	- 46 -
2.2.1.1.3	Utilisation d'un concordancier	- 47 -
2.2.1.2	Ressources sélectionnées pour l'expérience	- 49 -
2.2.2	<i>RECUEIL DES DONNEES</i>	- 49 -
2.2.2.1	Élaboration des activités de compréhension orale	- 49 -
2.2.2.2	Méthodologie initiale	- 51 -
2.2.2.2.1	Participants	- 51 -
2.2.2.2.2	Questionnaire informatif	- 52 -
2.2.2.2.3	Déroulement de l'expérience	- 52 -
2.2.2.3	Méthodologie de secours	- 53 -
2.2.2.3.1	Participants	- 53 -
2.2.2.3.2	Déroulement de l'expérience réelle	- 54 -
2.3	<b>RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNEES</b>	- 55 -
2.3.1	<i>RÉSULTATS</i>	- 55 -
2.3.1.1	Résultats de la compréhension orale « Carte d'étudiant perdue »	- 55 -
2.3.1.2	Résultats de la compréhension orale « Demander des renseignements dans un cinéma »	- 57 -
2.3.1.3	Résultats de la compréhension orale « composer un billet de train »	- 58 -
2.3.2	<i>ANALYSE DES DONNEES</i>	- 60 -
2.3.2.1	Sous-titres et habitudes	- 62 -
2.3.2.2	Sous-titres et vérification / rédaction des réponses	- 62 -
2.3.2.3	Sous-titres et compréhension écrite	- 63 -
	<b>CONCLUSION</b>	- 64 -
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	- 66 -
	<b>SITOGRAFIE</b>	- 71 -
	<b>ANNEXES</b>	- 72 -
	ANNEXE 1 : TRANSCRIPTION VIDEO « CARTE D'ETUDIANT PERDUE »	- 72 -
	ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION VIDEO « DEMANDER DES RENSEIGNEMENTS DANS UN CINEMA »	- 74 -
	ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION VIDEO « COMPSTER UN BILLET DE TRAIN »	- 75 -
	ANNEXE 4 : CONSIGNES DES ACTIVITES DE COMPREHENSION ORALE	- 77 -
	ANNEXE 5 : ACTIVITE DE COMPREHENSION ORALE « CARTE D'ETUDIANT PERDUE »	- 78 -
	ANNEXE 6 : ACTIVITE DE COMPREHENSION ORALE « DEMANDER DES RENSEIGNEMENTS DANS UN CINEMA »	- 90 -
	ANNEXE 7 : ACTIVITE DE COMPREHENSION ORALE « COMPOSTER UN BILLET DE TRAIN »	- 102 -

## INTRODUCTION

Les supports pédagogiques utilisés pour enseigner une langue étrangère reposaient principalement sur l'écrit pendant de nombreuses années. C'est à partir de la Seconde Guerre Mondiale que des méthodes audio-orales et audio-visuelles ont marqué un tournant dans l'enseignement des langues en mettant l'accent sur l'oral. Cependant, les supports étaient très éloignés de la réalité des interactions à cette époque. De ce fait, des documents appelés « authentiques » apparaissent dès les années 1970 afin de mettre les apprenants au contact de la langue. Ces documents reposent désormais sur des fins communicatives et non plus pédagogiques. Les apprenants constatent ainsi que les locuteurs natifs n'utilisent pas le français formel qu'ils retrouvent dans les manuels et que leurs interactions peuvent comporter des hésitations, des énoncés inachevés ou encore des répétitions de structures syntaxiques par exemple. Aujourd'hui, la mobilité internationale est omniprésente et le développement des contenus vidéos, de films ou encore d'émissions de télévision ne cessent de s'accroître et offrent aux apprenants un contact direct avec la langue cible.

Cependant, certains chercheurs ont constaté que ces discours authentiques peuvent être difficiles à suivre pour les apprenants et notamment ceux de niveau débutant. C'est à partir de ce constat que les sous-titres se révèlent être un support efficace pour favoriser la compréhension des interactions. Un appui souvent jugé bénéfique pour les apprenants d'une langue étrangère mais les avantages des sous-titres s'insèrent également au centre d'un débat et sont généralement remis en cause par des chercheurs et enseignants qui pensent que les apprenants sont trop dépendants de ces derniers.

L'objectif de ce mémoire est donc de comprendre comment les apprenants de français langue étrangère utilisent les sous-titres intralinguistiques lors des activités de compréhension orale et de répondre à la question suivante : « Les sous-titres intralinguistiques favorisent-ils l'apprentissage d'une langue dans une activité de compréhension orale ? ».

Pour ce faire, les apprenants ont visionné de courtes vidéos en ligne avec la possibilité ou non d'y activer les sous-titres et ont ensuite répondu à des questionnaires de compréhension orale les concernant.

Cette étude se compose de deux parties. La première correspondra au cadrage théorique et sera divisée en cinq sections. La première abordera les aptitudes développées et requises lors

de la compréhension orale et écrite. La seconde traitera de la place de l'audiovisuel dans l'enseignement des langues. La troisième section correspondra à définir les documents authentiques, et comprendre leur utilité pour les apprenants. La section suivante sera consacrée au sous-titrage. Enfin, la cinquième et dernière section de cette première partie résumera quelques études réalisées jusqu'à présent afin d'observer certaines constatations par rapport à l'utilisation des sous-titres.

La seconde partie de ce mémoire reposera sur une expérience menée afin de répondre à notre question de recherche. Elle traitera de la mise en place du projet jusqu'à l'analyse des résultats en passant par l'explication du protocole suivi et du recueil des données.

# **1 CADRAGE THEORIQUE**

Afin d'étudier au mieux le rôle du sous-titrage intralinguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, cette première partie sera consacrée aux notions fondamentales sollicitées dans le cadre de cette étude. Il s'agira dans un premier temps, de mettre en lumière les mécanismes mis en place lors de la compréhension et d'explicitier certaines notions dont celles de l'enseignement par l'audiovisuel, de documents authentiques et de sous-titrage. Enfin, le dernier chapitre de cette partie consistera en un état de l'art de recherches et expériences menées à ce sujet jusqu'à présent.

## **1.1 LES APTITUDES DE COMPREHENSION ORALE ET ECRITE**

### **1.1.1 MECANISMES MIS EN PLACE LORS DE LA COMPREHENSION**

Avant toute démarche d'enseignement des langues, il est primordial pour l'enseignant d'identifier puis d'analyser les besoins des apprenants. De ce fait, Porcher (2004) distingue deux types de besoins chez l'apprenant : d'une part des besoins subjectifs, totalement conscients, qui concernent les attentes de ce dernier. Un enseignement centré sur ces besoins-ci supposerait que l'enseignant ne se préoccupe uniquement du moment immédiat et que l'apprenant est entièrement capable de savoir ce qu'il veut. D'autre part, des besoins objectifs, inconscients, et ne pouvant être déterminés que par quelqu'un d'autre. Ainsi, l'enseignant doit « repérer des manques, des lacunes présentes chez l'apprenant afin que ce dernier bénéficie d'un apprentissage qui les comble » (Ibid : 21). En somme, ce dont l'apprenant a besoin, c'est de communiquer avec un natif de sa langue cible et cela implique de le comprendre et de se faire comprendre.

La compréhension peut se définir comme un « savoir-faire qui consiste à mettre en œuvre ses connaissances dans des stratégies d'écoute ou de lecture » (Holec, 1990 : 68). De cette façon, l'apprenant doit comprendre qu'il n'écoute ou ne lit pas seulement pour écouter ou lire un document, mais avant tout pour reconstruire la signification d'un texte en fonction des objectifs et des besoins qui le concernent. Selon Holec (1990), il n'est possible d'acquérir la capacité d'écouter qu'en écoutant, et celle de lire en lisant. Il n'y aurait donc pas de manière théorique pour y parvenir.

Le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer », publié par le Conseil de l'Europe<sup>1</sup> (2001 : 74) démontre qu'il existe un processus de réception de message se divisant en quatre étapes et concernant tant la perception de la parole que la perception de l'écriture. Ces quatre étapes sont les suivantes :

- La reconnaissance des sons, des graphismes et des mots ;
- La reconnaissance de la pertinence du texte ;
- La compréhension du message dans le contexte ;
- L'interprétation du message dans le contexte.

Il est également précisé que certaines aptitudes sont mises en œuvre lors de ce processus incluant :

- des aptitudes perceptives ;
- la mémoire ;
- des aptitudes au décodage ;
- la déduction ;
- l'anticipation ;
- l'imagination ;
- le balayage rapide (ou lecture en diagonale) ;
- les références croisées.

### **1.1.1.1 Comprendre un message oral**

#### **1.1.1.1.1 Processus de compréhension oral**

Gambier (2007 : 104) définit la compréhension orale comme « un processus actif complexe qui s'appuie sur des connaissances antérieures ». Cependant, elle a longtemps été négligée en didactique des langues car jugée trop passive, où l'apprenant ne fait qu'écouter. En réalité, la compréhension de l'oral est loin d'être une activité passive car elle requiert de l'apprenant des investissements cognitifs ainsi qu'une mobilisation des connaissances afin de construire du sens (Hartwell, 2010). Lorsque l'apprenant écoute un texte, il ne lui suffit pas d'entendre ce qui est dit pour comprendre le message, le processus de compréhension orale implique également de détecter, sélectionner, identifier et reconnaître. Toutes ces actions se déroulent simultanément

---

<sup>1</sup> Le CECRL est un document qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétences.

expliquant souvent la difficulté à acquérir cette compétence en langue étrangère (Hartwell, 2010).

Gremmo et Holec (1990 : 3) indiquent qu'un processus de compréhension orale est activé, uniquement si l'on retrouve un auditeur donné, une situation réelle ainsi que des raisons précises de discours. Ils appellent cela des « concrétisations » et regroupent trois comportements de compréhension.

Un comportement de compréhension, c'est avant tout **quelqu'un** qui écoute. Ici, l'auditeur ne doit pas seulement être perçu par son rôle dans l'interaction mais il faut également prendre en compte le fait qu'il s'agit d'un individu « psychologiquement, socialement et culturellement déterminé » (Ibid, 1990 : 4). Ce sont ces caractéristiques personnelles qui vont influencer sa participation à l'interaction.

Un comportement de compréhension, c'est également quelqu'un qui écoute **quelque chose** dans une **situation donnée**. Le message est toujours présenté sous la forme de types de discours particuliers et ces derniers influent différemment sur l'écoute s'ils relèvent du discours oral spontané ou préparé, du discours écrit ou encore de l'écrit oralisé. Les situations spatio-temporelles jouent également un rôle plus ou moins important sur l'écoute et concernent, entre autres, les bruits ambiants et involontaires qui peuvent être présents dans l'interaction.

Enfin, un comportement de compréhension, c'est quelqu'un qui écoute quelque chose dans une situation donnée **pour une bonne raison**. Ainsi, l'auditeur écoute avec un objectif de compréhension défini et c'est ce dernier qui va déterminer la manière dont il va écouter le message.

Plusieurs auteurs décrivent traditionnellement le processus de compréhension orale selon deux modèles : le modèle sémasiologique (« bottom up ») et le modèle onomasiologique (« top down ») (Gremmo et Holec, 1990 ; Berdal-Masuy et Briet, 2010).

#### 1.1.1.1.2 Modèle sémasiologique

Ce modèle, également appelé ascendant, part de la forme pour aller vers le sens et se décompose en quatre étapes, rappelées par Gremmo et Holec (1990) ainsi que Berdal-Masuy et Briet (2010).

La première étape est celle de la perception, aussi appelée phase de discrimination. Au-delà de la perception des sons, l'auditeur doit prendre en compte la prosodie qui se compose du

rythme, de l'accentuation et de l'intonation découpant la langue de différentes façons. Il doit également être capable de décrypter l'environnement paralinguistique donnant des informations sur le sens tel que l'âge ou encore l'émotion qui émane de la voix du locuteur.

La seconde étape concerne la segmentation. C'est lors de cette phase qu'a lieu l'identification des mots. Cette étape s'appuie sur une connaissance préalable car le cerveau associe des mots ou des groupes de mots entendus avec d'autres qu'il connaît déjà.

L'étape suivante est celle de l'interprétation, et donc de la compréhension. L'auditeur va associer un sens à ces mots et groupes de mots. Par ailleurs, plus le thème lui sera familier, plus le vocabulaire sera reconnu facilement.

Enfin, la dernière étape du modèle sémasiologique correspond à celle du traitement de l'information, également appelée phase de synthèse qui consiste en l'analyse du sens des mots. « Le cerveau retient les mots-clés, qui remplacent les paroles exactes du texte sonore et passent de la mémoire à court terme dans la mémoire à long terme » (Berdal-Masuy et Briet, 2010 : 19).

Selon ce modèle, « la signification du message se transmet en sens unique, du texte à l'auditeur » (Ferroukhi, 2009 : 275). La compréhension de celle-ci est donc fortement liée à la discrimination des formes par l'auditeur (Carette, 2001).

#### 1.1.1.1.3 Modèle onomasiologique

À l'inverse du modèle ascendant, le modèle onomasiologique, qu'on retrouve également sous l'appellation de modèle descendant, part du sens pour aller vers la forme. Il a été créé afin de compléter le premier modèle. Il s'agit d'un processus d'hypothèses, de vérification et de stockage. L'auditeur construit le sens par anticipation et la vérification se fait au fur et à mesure de l'écoute. Cet enchaînement est décrit comme un « projet d'écoute » par Vanderwalle et Verdonck (1999) (dans Berdal-Masuy et Briet, 2010).

Ferroukhi (2009) explique le processus mis en place dans ce modèle et indique que l'auditeur commence par émettre des hypothèses sur le contenu du message en se basant sur ses connaissances antérieures. Il vérifie ensuite ses hypothèses par « une prise d'indices permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques » (Ferroukhi, 2009 : 276). La dernière étape de ce modèle consiste donc à vérifier les résultats selon trois options :

- « Si les hypothèses sont confirmées, la signification du message « préconstruite » s'intègre dans la construction de signification en cours ;
- Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies jusque-là, pour reprendre, de manière différée, lorsque d'autres indices l'y aideront ;
- Si les hypothèses sont infirmées, soit il reprend la procédure à zéro en établissant de nouvelles hypothèses (...), soit il abandonne purement et simplement la construction de signification localement entreprise » (Ferroukhi, 2009 : 276).

Cependant, la compréhension orale ne peut être un traitement totalement ascendant ou totalement descendant. Il s'agit en fait d'un processus d'interprétation interactif où l'auditeur fait appel à la fois à ses acquis et à ses connaissances linguistiques pour comprendre le message. L'utilisation d'un modèle plutôt que l'autre dépendra en réalité des connaissances de la langue, de la familiarité du sujet ou de l'objectif de l'écoute (Rost, 2002, cité par Ferroukhi, 2009).

### **1.1.1.2 Comprendre un message écrit**

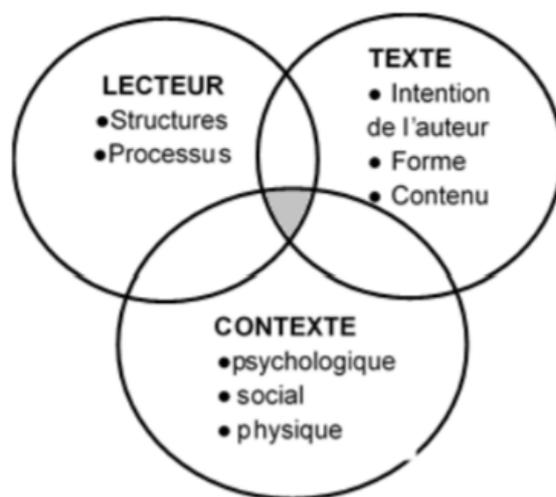
#### **1.1.1.2.1 Processus de compréhension écrite**

Comme pour la compréhension orale, le Conseil de l'Europe (2001) a créé une liste comprenant cinq critères pour pouvoir lire. Ainsi, le lecteur doit être capable :

- De percevoir le texte écrit (aptitudes visuelles) ;
- De reconnaître le graphisme (aptitudes orthographiques) ;
- D'identifier le message (aptitudes linguistiques) ;
- De comprendre le message (aptitudes sémantiques) ;
- D'interpréter le message (aptitudes cognitives).

Plusieurs aptitudes sont alors mobilisées dans le processus de compréhension écrite et la compétence de lecture reposerait sur une « triple compétence » regroupant une compétence linguistique, une compétence discursive et une connaissance des références extralinguistiques (Moirand, 1979, cité par Tatah, 2011 : 125).

Giasson (1990) propose un modèle de compréhension en lecture, présenté ci-dessous :



**Figure 1** : Schéma du modèle contemporain de compréhension en lecture, Giasson (1990 : 1)

L'auteure explique que chaque variable serait connectée aux autres. Tout d'abord, l'acte de lire nécessite certaines compétences que Giasson (1990) identifie comme les structures du lecteur. Elle en distingue deux :

- Les structures cognitives : portant aussi bien sur des connaissances linguistiques (phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) que sur des connaissances sur le monde.
- Les structures affectives : portant l'attitude générale du lecteur et sur ses motivations de lecture.

Ces structures signifient que les lecteurs ayant peu de connaissances sur les références culturelles et sur le monde en globalité, auront des difficultés dans la compréhension.

Pour analyser ce que le lecteur met en place lors de la compréhension écrite, Giasson (1990) propose un processus de lecture scindé en cinq catégories.

- La première est appelée « micro-processus » et correspond à la reconnaissance des mots, à la lecture par groupe de mots ainsi qu'à la microsélection (c'est-à-dire, la signification de l'idée principale d'une phrase).
- La deuxième concerne le « processus d'intégration », regroupant l'utilisation des référents, des connecteurs et les interférences fondées sur les schémas (lieu, agent, temps, action, instrument, catégorie, objet, cause/effet, problème/solution, sentiment/attitude).
- La troisième est nommée « macro-processus » et concerne l'identification des idées principales et l'utilisation de la structure du texte.

- La quatrième est le « processus d'élaboration ». Le lecteur fait des prédictions, des liens avec ses connaissances antérieures et des raisonnements par rapport au texte.
- La cinquième est le « processus métacognitif » qui regroupe l'identification et la réparation dans le cas d'une perte de compréhension. (Giasson, 1990 : 2).

Selon le schéma ci-dessus proposé par Giasson, la variable « texte » comporterait donc trois critères de classification, à savoir :

- l'intention de l'auteur ;
- la forme du texte ;
- le contenu du texte.

Enfin, trois contextes sont à dissocier dans cette dernière variable :

- le contexte psychologique, qui concerne la motivation, l'intérêt et l'intention du lecteur à lire ;
- le contexte social, basé sur la façon dont est présentée la tâche de lecture (par exemple, si elle se fait à voix haute devant un groupe ou de façon silencieuse) ;
- le contexte physique, regroupant les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture.

La partie qui suit vise à donner des pistes d'enseignement de la compréhension orale et écrite et proposer des stratégies qui permettent une meilleure acquisition de cette aptitude.

## **1.1.2 MECANISMES DE COMPREHENSION DANS L'ENSEIGNEMENT**

Que ce soit en compréhension orale ou en compréhension écrite, de nombreux enseignants ont constaté que les apprenants non-natifs ont tendance à adopter une vision « maximaliste » (Gremmo et Holec, 1990 : 5). En effet, ils essaient toujours de comprendre la globalité du message, même lorsque cela n'est pas indispensable. Ainsi, la première tâche de l'enseignant est de proposer des activités avec un objectif de compréhension déterminé en amont de celles-ci.

### **1.1.2.1 Enseigner la compréhension orale**

La compréhension orale est une aptitude langagière importante dans l'acquisition des langues. Si elle représente la première compétence dans l'acquisition de la langue maternelle elle est aussi souvent considérée comme la plus difficile à acquérir en langue seconde, c'est

pour cela qu'elle est peu présente dans les manuels et dans les cours, contrairement à la compétence de lecture (Berdal-Masuy et Briet, 2010). A ce sujet, deux explications sont exposées par Berdal-Masuy et Briet (2010 : 16), soit « le professeur natif pense que cette compétence s'acquiert et se développe de façon spontanée par une activité d'écoute régulière » soit « le professeur non-natif est dans une position d'insécurité relative car il n'a pas la bouée de sauvetage d'un support écrit auquel il peut se référer ».

L'enseignement de la compréhension orale est important justement car c'est une compétence complexe à acquérir mais aussi à enseigner. D'ailleurs, pour Carette (2001), l'apprentissage de la compréhension orale est principalement individuel : l'âge ou encore les connaissances des apprenants engendrent une variabilité tant au niveau de la préparation, qu'au nombre d'écoutes etc. La progression homogène au sein d'un groupe n'est pas possible car « le passage d'un fonctionnement analytique à l'automatisation des procédures est variable d'un individu à l'autre » (Ibid : 140).

Ainsi, afin de contrer la complexité de l'apprentissage de la compréhension orale, le CRAPEL créait en 2001 un outil multimédia : le projet EPCO (Ecouter Pour COMprendre) (Boulton, 2005). Il ne s'agissait pas ici d'un outil d'apprentissage de la langue cible mais d'un outil permettant d'apprendre à apprendre la compréhension orale. Cet outil résidait en plusieurs DVD ROMs organisés en deux parties avec une première nommée « les documents » qui comportent plus d'une heure de vidéos authentiques et une seconde nommée « la méthode », comprenant diverses rubriques afin d'aider l'apprenant telles que « choisir un document » ou encore « comment travailler » (Ibid, 2005 : 3). Ces DVD ROMs étaient complétés par un site internet où les utilisateurs pouvaient communiquer directement entre eux et avec les formateurs par le biais d'un forum.

De plus, la compréhension orale requiert de la part de ses apprenants des connaissances tant linguistiques que des connaissances antérieures sur le monde qui l'entoure. Gremmo et Holec (1990 : 6) distinguent d'ailleurs deux phases dans l'enseignement/apprentissage : une première phase « systématique » où l'apprenant acquiert les savoirs et les savoir-faire nécessaires et une seconde phase « communicative » où l'apprenant met en pratique les connaissances qu'il a apprises dans la phase précédente en se plaçant dans des situations de compréhension communicative.

Par ailleurs, il est primordial d'instaurer et de transmettre aux apprenants ce qu'on appelle des stratégies d'écoute. Lafontaine et Dumais les définissent comme « des moyens ponctuels enseignés de manière explicite afin de répondre à une intention précise telle que prendre une

posture d'écoute, interpréter le langage non verbal, valider un renseignement etc. » (2012 : 54). Par ailleurs, selon le CECRL, « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se donne à lui » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Berdal-Masuy et Briet (2010) proposent trois phases dans l'activité de compréhension orale que nous allons préciser.

La première phase concerne les stratégies à adopter avant l'écoute. C'est à ce moment que l'enseignant crée une atmosphère détendue et qu'il insiste sur le fait que les apprenants n'ont pas besoin de comprendre la totalité des mots prononcés. Selon Carette (2001 : 138), « beaucoup d'auditeurs ont besoin d'apprendre à accepter de ne pas tout comprendre d'un document » tout comme « beaucoup d'enseignants ont besoin d'apprendre à ne pas tout faire comprendre par les apprenants ». Comme le présentent Lafontaine et Dumais (2012 : 55), l'enseignant crée un « paysage sonore » scinder en quatre étapes : d'abord il précise l'intention d'écoute, il fait accepter la situation de communication proposée pour développer une attitude positive d'écoute, il fait émerger les connaissances antérieures des élèves en matière d'expérience d'écoute, et pour finir, il développe l'horizon d'attente des élèves avant l'écoute. Elles proposent ce « paysage sonore » pour des classes de primaire mais ce système peut parfaitement être établi avec des apprenants adultes non-natifs.

La seconde phase informe sur des stratégies à mettre en place pendant l'écoute. Carette (2001 : 131-132) distingue cinq types d'écoute différents en fonction de l'objectif de compréhension :

- une « écoute sélective », en n'écoutant seulement les éléments pertinents ;
- une « écoute détaillée », en écoutant la totalité du texte d'une durée variable ;
- une « écoute globale », en écoutant le texte dans sa globalité sans chercher un élément précis mais pour comprendre la signification générale ;
- une « écoute réactive », en écoutant dans le but de faire quelque chose. C'est l'écoute la plus complexe car elle demande de coordonner l'écoute en continu et l'action par rapport cette dernière ;
- une « écoute de veille », en écoutant de façon automatique mais l'apprenant peut basculer dans une autre écoute s'il entend un élément qu'il juge pertinent.

Ces différents types d'écoute doivent correspondre à un objectif de compréhension que Carette (2001 : 132) regroupe en quatre thèmes :

- écouter pour s'informer ;
- écouter pour apprendre ;
- écouter pour se distraire ;
- écouter pour agir.

Berdal-Masuy et Briet (2010) proposent trois ou quatre écoutes pendant l'activité. La première écoute permet de questionner les apprenants sur le type de document, sur les indices prosodiques et paralinguistiques et demander des informations sur la situation de communication. La seconde écoute permet de répondre à des questions plus approfondies ou les simples images ne permettent pas de comprendre. L'enseignant peut également proposer un exercice de discrimination auditive pendant cette écoute. Les troisième et quatrième écoutes peuvent être entendues à la fin de l'activité, pour le plaisir, après avoir analysé le discours avec l'enseignant. Les auteures conseillent de formuler des questions dans la langue maternelle de l'apprenant, de privilégier des questions fermées ou à choix multiples pour éviter à l'apprenant de rédiger et de basculer dans un exercice de compréhension écrite ou d'expression écrite.

Enfin, la troisième et dernière phase concerne les stratégies à mettre en place après l'écoute. A la fin de l'activité, il est intéressant de laisser quelques minutes de réflexion à l'apprenant pour qu'il s'interroge sur ses pratiques d'écoute. Il peut comparer ses hypothèses avec les réponses finales et faire un bilan de son activité en analysant ce qu'il devra améliorer lors de la prochaine activité (Berdal-Masuy et Briet, 2010).

En somme, Ferroukhi insiste sur la compréhension d'un message oral qu'elle considère comme « indispensable car il faut comprendre le message pour pouvoir y réagir et y répondre » (2009 : 274). Grâce à l'apparition de nouvelles technologies dans les années 1980, « integration of visual materials in language classrooms became widespread and listening instruction experienced a new era of popularity<sup>2</sup> » (Latifi, Mobalegh, Mohammadi, 2011 : 19).

### **1.1.2.2 Enseigner la compréhension écrite**

L'enseignement de la compréhension écrite repose principalement sur l'évaluation des apprenants par des questions sur le texte lui-même. Peu de temps est consacré à l'élaboration et à l'explication de stratégies de lecture (Giasson, 1990).

---

<sup>2</sup> « L'intégration du matériel visuel dans les classes de langue s'est généralisée et l'enseignement de l'écoute a connu une nouvelle ère de popularité » (Latifi, Mobalegh, Mohammadi, 2011 : 9).

Aujourd'hui, il est primordial pour l'enseignant de montrer aux apprenants que chaque mot n'a pas besoin d'être compris et traduit pour comprendre le sens de la phrase (Giasson, 1990). Selon Tatah (2011 : 125), « il faut leur faire prendre conscience des stratégies de compréhension qu'ils développent en langue maternelle ». Elle propose une initiation aux pratiques de repérages car selon elle, « un premier regard sur le texte fournit à l'apprenant déjà quelques indications » (Idid : 125). Ces indications peuvent concerner la forme du document, le titre, le type de support, le nom du scripteur et lui permettront d'anticiper et d'émettre des hypothèses sur le contenu de l'énoncé. C'est en amenant l'apprenant à opérer des balayages successifs sur le document, qu'il finira par trouver d'autres indices que Tatah (2011) nomme des indices formels, des indices thématiques et des indices énonciatifs. C'est grâce à cette méthode de repérages que l'apprenant pourra vérifier ses hypothèses et reconstruire au fur et à mesure le sens du texte.

Souvent considérée comme une activité passive, l'enseignant doit amener ses apprenants à encourager une lecture active. Cette manière de lire demande au lecteur « d'effectuer un mouvement de va-et-vient entre les données du texte et ses connaissances antérieures » (Idid : 128). L'acte de lecture suppose donc de faire des liens entre divers éléments dispersés dans le texte et non pas seulement de lire un document de façon linéaire.

Giasson (1990) expose un exemple de modèle appelé « enseignement explicite ». Pour l'utiliser dans la salle de classe, l'enseignant doit répondre à certains critères :

- Il doit définir la stratégie et préciser son utilité ;
- Il doit rendre le processus transparent et ainsi expliciter verbalement les enchaînements cognitifs durant le processus ;
- Il doit favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie ;
- Enfin, il doit assurer l'application de la stratégie et inciter les apprenants à utiliser la stratégie dans leurs lectures personnelles.

## **1.2 ENSEIGNEMENT DES LANGUES PAR L'AUDIOVISUEL**

### **1.2.1 APPARITION DES METHODES AUDIOVISUELLES**

Les méthodes audio-orales sont apparues aux États-Unis pendant la Seconde Guerre Mondiale afin de faire apprendre les langues et notamment l'anglais, à des troupes de diverses langues (Cuq, 2003). Elles reposent sur la répétition du modèle skinnérien : « stimulus (modèle de

départ) → Indice (indicateur de transformation) → Réponse (de l'apprenant) → Bonne réponse → Renforcement (répétition de la bonne réponse) » (Ibid, 2003 : 27). Les exercices sont mis en place grâce à des enregistrements sur bande magnétique et les apprenants sont ainsi réduits à imiter et à mémoriser des dialogues oraux (Puren, 1988). Très rapidement, les méthodes audio-visuelles prennent le relais en didactique des langues. Les enregistrements sur bande magnétique sont alors accompagnés de séquences projetées sur un écran à partir de films fixes (Cuq, 2003). Ces méthodologies sont axées sur l'apprentissage de l'oral et s'adressent prioritairement aux apprenants de niveau débutant (Puren, 1988 ; Cuq, 2003).

Même si elles ont dominé les pratiques d'enseignement des langues jusqu'au milieu des années 1980, ces méthodologies ont fait l'objet de nombreuses critiques. Berard (1991) et Cuq (2003) expliquent que les méthodes audio-visuelles ne prenaient pas en compte les contenus et la parole en situation réelle. Les dialogues étaient très éloignés des échanges réels et les contenus socioculturels ne reflétaient pas la diversité des groupes sociaux. Par ailleurs, les auteurs affirment la présence d'un décalage conséquent entre la méthode et le contact direct avec la langue étrangère. Cela s'explique par une didactique trop directive, rigide et répétitive, des exercices automatiques comprenant des situations stéréotypées qui provoquent un rejet et une démotivation auprès des apprenants.

### **1.2.2 UTILISATION DE SUPPORTS MEDIATIQUES DANS LA CLASSE DE LANGUE**

L'apparition de la méthode audiovisuelle a provoqué un tournant considérable dans le monde de la didactique. Depuis plusieurs années, les sociétés dans lesquelles nous vivons permettent à une majorité de personnes d'accéder à des radios et télévisions étrangères afin d'écouter la locution native des langues (Porcher, 2004).

Selon Danan (2004), l'audio-visuel est un outil pédagogique permettant d'améliorer les compétences en compréhension orale. En effet, la compréhension orale « tire profit des signaux non linguistiques du contexte dans lequel elle prend place, notamment des éléments visuels » (Gambier, 2007 : 104). En outre, Guillory (1998) expliquent que les apprenants ont le contrôle sur le processus de visualisation et de révision en utilisant la vidéo lors des activités de compréhension orale. De ce fait, il est important de créer un environnement où ils se sentiraient en sécurité et éprouveraient du plaisir à apprendre. Généralement, les apprenants se sentent à l'aise avec des activités de compréhension orale regroupant plusieurs éléments familiers (audio, visuels et textuels) avec lesquels ils coexistent constamment (Talaván Zanón, 2006). Le

document vidéo, d'autant plus lorsqu'il est authentique, offre des informations sur la culture et la société dans la langue cible, ce qui accentue la motivation chez l'apprenant (Ibid, 2006). En effet, Lunin et Minaeva (2015) affirment que les apprenants préfèrent travailler sur une activité qui leur procure du plaisir et arrêter celles qui créent du stress.

En prenant l'exemple des médias, on constate qu'ils présentent des avantages considérables pour l'apprentissage d'une langue étrangère dont Porcher (2004 : 68) expose en plusieurs points. Voici quelques exemples :

- « ils ne se reposent jamais » : Les apprenants ont la possibilité de choisir le moment ainsi que la durée de fréquentation d'un programme puisque médias sont actifs 24h/24 ;
- « les locuteurs sont multiples » : Les apprenants entendent non seulement des locuteurs natifs mais également des variations à travers leur sexe, leur âge et des diversités au niveau des rythmes ou des intonations ;
- « ils ne portent aucun jugement » : Certains apprenants peuvent ressentir une peur voire une honte de se tromper lorsqu'ils sont en groupe. C'est alors que les médias peuvent apparaître comme une « situation rêvée » puisqu'ils ne jugent pas et ne donnent pas de note ;
- « ils sont collectifs et individuels » : Cette particularité permet de contrer le problème d'hétérogénéité présent dans la classe de langue ils peuvent toucher simultanément des millions de personnes et chacune d'entre elles séparément.

Les formateurs de langue étrangère sont aujourd'hui conscients de la valeur du matériel vidéo chez les apprenants permettant d'augmenter la motivation, de fournir des informations vivantes sur une culture étrangère et de renforcer leur confiance en eux dans leur capacité à comprendre l'essentiel des énoncés étrangers grâce aux éléments visuels (Danan, 1992).

Cependant, les médias connaissent aussi quelques inconvénients dans l'acquisition d'une langue étrangère. L'utilisation unique des médias dans l'apprentissage des langues ne permet pas une évaluation, ce qui implique que l'apprenant est contraint d'en percevoir les progrès lui-même, sans avis extérieur (Porcher, 2004). Enfin, Porcher (2004) critique également le fait que les médias ne sont pas interactifs et que l'apprenant se retrouve donc uniquement dans une situation de compréhension et d'écoute. Il ne peut donc pas se contenter de l'utilisation des médias pour acquérir une langue étrangère.

En ce qui concerne la classe de langue, on y retrouve généralement des séries télévisées et selon Talaván Zanón (2006), il s'agirait même du meilleur choix de média par rapport à leur

simplicité, leur courte durée, la multiplicité des personnages et la variation des situations quotidiennes. Mais il insiste sur le fait que les scènes sélectionnées doivent être autonomes afin que les apprenants ayant manqué les cours précédents puissent suivre l'activité sans un manque d'information. Néanmoins, Latifi, Mobalegh et Mohammadi (2011) pensent que ce type de média est trop lourd et que les apprenants manquent parfois de connaissances linguistiques. C'est pour cette raison qu'ils suggèrent l'utilisation de sous-titres ou de transcriptions afin d'apporter une aide aux apprenants.

### **1.3 UTILISATION DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES**

#### **1.3.1 DEFINITION DU DOCUMENTS AUTHENTIQUE**

Le terme « document authentique » ne dispose pas d'une seule et unique définition tant la notion d'authenticité en classe de langue est complexe et fait débat parmi les didacticiens. De manière générale, un document authentique peut être défini comme « tout document non construit à des fins d'enseignement/apprentissage de langue » (Holec, 1990 : 67) et « reproduisant des conditions réelles de compréhension par excellence » (Ibid : 71). C'est par cette authenticité que les documents offrent à l'apprenant les possibilités d'acquérir les savoirs nécessaires en situation de communication réelle. En didactique des langues, les documents authentiques sont souvent opposés aux documents pédagogiques qui réduisent la richesse et la complexité du discours, notamment les rapports entre les locuteurs (comportements, gestes, expressions faciales) mais aussi ne reflètent pas la réalité de l'organisation du discours car les hésitations et les répétitions, entre autres sont supprimées (Abe, Carton, Cembalo, Regent, 1979).

Cependant, selon Adami (2009), il n'y aurait pas d'un côté les documents authentiques et de l'autre les documents fabriqués, puisqu'un document est forcément didactisé dès lors qu'il est utilisé dans une situation d'apprentissage guidé, mais plutôt un continuum qui évoluerait de la manière suivante :

- les documents « bruts » : ils représentent les moins artificiels et sont tirés directement de la réalité interactionnelle ;
- les documents « réformés » : il s'agit en réalité de documents bruts ayant été modifiés pour des raisons de confidentialité, de droits ou d'éthique ;
- les documents « pastiches » : ils reproduisent la réalité le plus fidèlement possible ;

- les documents « réalistes » : ce sont des documents entièrement fabriqués mais qui s'inspirent tout de même fortement de la réalité ;
- les documents « fabriqués » : ces documents sont créés et utilisés dans un objectif didactique précis en fonction du niveau des apprenants avec l'idée de ne pas trop s'éloigner de la réalité ;
- les documents « artificiels » : ces derniers ne tiennent pas compte de la réalité et se font de plus en plus rare dans les classes de langue aujourd'hui. (Ibid : 168).

Holec (1990 : 73-74) énonce plusieurs conditions pour qu'un document soit authentique, à savoir :

- Il doit être approprié aux objectifs d'acquisition : il doit être un support d'exposition qui présente bien la langue dans son fonctionnement au niveau des savoirs, et en même temps, être un support de confrontation pour préparer l'apprenant aux diverses situations auxquelles il pourra faire face lorsque l'acquisition sera terminée en ce qui concerne les savoir-faire.
- Le document authentique devra également pouvoir être utilisé selon les consignes définies dans les activités d'apprentissage : cela comprend son utilisation comme corpus de découverte pour les savoirs, ainsi que sa possibilité à être un support de compréhension avec le type de compréhension défini par les consignes au niveau des savoir-faire.

Le document authentique est conçu à des fins communicatives et non pédagogiques. C'est pour cette raison qu'il est primordial de présenter le document tel qu'il est, sans que l'enseignant n'y apporte des modifications pour le rendre moins complexe. Si des changements s'opèrent, il s'agira alors d'un document didactisé et non plus d'un document authentique (Aslim-Yetis, 2010). Ces textes didactiques que l'on retrouve dans les manuels d'apprentissage apparaîtront comme une norme pour les apprenants pensant qu'il s'agit de « la seule façon de réaliser un énoncé dans une situation donnée » (Abe, Carton, Cembalo, Regent, 1979 : 5).

### **1.3.2 DOCUMENTS AUTHENTIQUES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES**

C'est à partir des années 1970 que les documents authentiques entrent dans la classe de langue par le biais de la méthodologie structuro-globale audiovisuel (SGAV) dont l'objectif est de mettre l'apprenant au contact direct de la langue (Cuq, 2003). Derrière l'utilisation des

documents authentiques dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), il y a « la volonté de faire des apprenants de langue, des observateurs de cette langue » (Abe, Carton, Cembalo et Regent, 1979 : 4). En effet, l'un des plus grands objectifs de l'enseignement du FLE était d'accéder à l'apprentissage d'une communication réelle et les documents authentiques ont permis de concrétiser ce souhait (Aslim-Yetis, 2010).

### **1.3.2.1 Enseignement basé sur la réalité**

Les documents authentiques sont importants en classe de langue non seulement car ils permettent un enseignement basé sur la réalité des interactions mais aussi car ils permettent à l'enseignant de se centrer sur les besoins et les motivations des apprenants en recherchant des documents qu'ils seront susceptibles de rencontrer (Aslim-Yetis, 2010). Il est donc primordial de confronter l'apprenant à des discours reflétant la réalité afin qu'il soit capable de comprendre et d'interagir de façon satisfaisante en dehors de la salle de classe (Holec, 1990) car les francophones n'interagissent pas uniquement dans une langue normée que l'on peut observer dans les manuels pédagogiques.

L'oral dit « prototypique » que l'on retrouve dans des conversations ordinaires de la vie quotidienne n'obéit à aucune programmation préalable (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 42). C'est pour cette raison qu'il comporte de nombreux énoncés inachevés et laissés en suspens, des procédés d'insistance, des hésitations involontaires ou encore des répétitions de structures syntaxiques (Blanche-Benveniste, 1999). Les énoncés authentiques montrent également que les locuteurs n'utilisent pas forcément un seul et unique registre de langue au cours d'une même interaction. Blanche-Benveniste (1999 : 26) indique que c'est notamment le cas lorsqu'un locuteur parle de son travail : il peut passer par des phases « très spontanées » et presque simultanément par d'autres phases « très soutenues ». L'observation d'un langage orale authentique permettra aux apprenants d'améliorer la compréhension dans une interaction réelle en face à face avec des natifs (Danan, 2004). L'utilisation de documents authentiques offre donc aux apprenants ce que Aslim-Yetis (2010 : 3) appelle « français véritable » qui les rassure et leur permet d'accéder à un langage non-formel.

Pour une bonne exploitation des documents authentiques dans la salle de classe, ces derniers doivent répondre à certaines règles<sup>3</sup> (Aslim-Yetis, 2010 : 3-4). Ils doivent par exemple :

---

<sup>3</sup> Toutes les règles à respecter ne peuvent pas être ici énoncées, mais voir Aslim-Yetis, 2010 pour en connaître davantage.

- Montrer la richesse et la pluralité des voix francophones dans des contextes d'usage quotidien ;
- Faire travailler la civilisation et traiter de l'actualité du pays cible ;
- Être en rapport avec les besoins de l'apprenant ;
- Avoir une source mentionnée, une date pour permettre à l'apprenant de situer le document dans son contexte ainsi qu'un auteur (particulièrement s'il est connu) pour donner des indications sur le contenu ;

Par ailleurs, lors d'une activité de compréhension orale, l'annonce d'une consigne claire et adaptée aux besoins de l'apprenant est indispensable dans l'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement. Il est nécessaire que les consignes définissent « le comportement langagier que va adopter l'apprenant en réalisant l'activité » (Holec, 1990 ; 70). Par exemple, entre « Voici trois questions auxquelles le locuteur du texte que vous allez entendre apporte des réponses : quelles sont ces réponses ? » et « Écoutez le texte enregistré et répondez aux questions qui vous seront posées », la première consigne représente une situation de compréhension que l'apprenant est susceptible de rencontrer en dehors de la classe car elle exige d'assimiler la capacité à dégager des informations tandis que la seconde est trop vague (Ibid, 1990 : 71).

En somme, l'apprenant a besoin de documents authentiques d'une part pour son apprentissage à travers ses activités pour développer une compétence dans sa langue cible et d'autre part pour son acquisition de la compétence visée et ainsi arriver à une maîtrise des savoirs et des savoir-faire (Holec, 1990)

### **1.3.2.2 Pour quel public ?**

Aujourd'hui, l'internationalisation et la mobilité géographique mondiale se sont instaurées faisant des apprenants, de réels usagers de la langue cible. Ils sont « « naturellement » utilitaristes pour ce qui touche à l'acquisition d'une langue étrangère » (Porcher, 2004 : 33). Les documents authentiques ont ainsi révolutionné la vision de l'enseignement des langues étrangères et « tous les chercheurs et enseignants s'accordent pour dire que le but final est de permettre aux apprenants de comprendre et de participer à des échanges authentiques » (Gallien, 2001 : 92). De ce fait, les étudiants étrangers peuvent bénéficier d'un environnement linguistique et découvrir les usages de la langue cible dans leur pays d'origine. C'est le cas notamment des étudiants chinois qui ont rarement la chance de vivre dans un environnement francophone en raison de la distance géographique entre la Chine et la France. Ces documents

authentiques leur permettent « d'expérimenter en quelque sorte un contexte réel de la vie française » (Xu et Zhang, 2016 : 179). Cependant, il s'agit bien souvent de la radio ou de la télévision mais ces documents contiennent rarement des interactions spontanées. Nous y reviendrons dans la section 1.3.2.4.

Cette évolution didactique est également remarquable en ce qui concerne l'enseignement du français à des adultes migrants. Contrairement à la majorité des étudiants étrangers, les migrants ne viennent pas en France seulement pour y apprendre le français mais pour y travailler, y vivre, fuir la misère ou l'instabilité politique (Adami, 2009). Pour eux, la maîtrise du français n'est donc ni un choix ni un objectif mais un réel besoin et les formateurs de ces apprenants ont compris la nécessité des documents authentiques afin de les aider « à interagir dans des situations d'oral spontané, à lire des documents de tous ordre et à écrire dans des situations de communication que n'importe quel natif est quotidiennement contraint de gérer » (Ibid, 2009 : 164).

### **1.3.2.3 Enseignement et nouvelles technologies : l'apprentissage sur CORPUS**

Depuis quelques décennies, l'enseignement des langues est incontestablement marqué par l'irruption de la technologie qu'il s'agisse d'apprentissage guidé ou non-guidé (Porcher, 2004). Ces nouvelles technologies permettent désormais de « créer des dispositifs d'apprentissage numériques capables de stocker, gérer et interroger un grand nombre de données multimédia » (André et Ciekanski, 2018 : 12). C'est ainsi que l'apprentissage sur corpus (en anglais, *data-driven learning*) s'est développé ces trente dernières années pour s'imposer en tant que véritable nouvelle approche dans les pays anglophones pour l'apprentissage de la langue anglaise (Tyne, 2013). Selon Sinclair (1996 : 4), « *a corpus is a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language*<sup>4</sup> ». Pour Tyne (2013), l'authenticité des données est un atout majeur des corpus.

Aujourd'hui, les corpus oraux occupent une place importante dans la linguistique et la didactique des langues. Ils sont considérés comme des documents authentiques permettant des utilisations et des exploitations pédagogiques variées et devenant une riche source d'activités (Boulton et Tyne, 2014). Les corpus répondent essentiellement aux besoins des apprenants qui n'ont pas l'occasion d'avoir des contacts directs avec des cultures francophones (Qian, 2010). Pour Debaisieux (2009), l'un des objectifs de ces données est de prendre en compte la

---

<sup>4</sup> « *Un corpus est un ensemble de données langagières qui sont sélectionnées et ordonnées selon des critères linguistiques explicites afin d'être utilisé comme échantillon de la langue* » (Sinclair, 1996 : 4).

dimension culturelle. En effet, pour les apprenants n'habitant pas des pays francophones, l'apprentissage avec des corpus s'avère être un moyen de recréer certains aspects de la méthode dite « idéale » de l'immersion (Chambers, 2009 : 19). Par ailleurs, cette méthode d'apprentissage est également exploitable dans le domaine de la formation des adultes migrants. La possibilité de travailler sur de l'oral spontané se fait rare dans les centres de formations et l'apprentissage sur corpus est ainsi une véritable opportunité pour les apprenants confrontés à la réalité quotidienne. Selon Adami (2009 : 167), l'utilisation des corpus permet de répondre à leur besoin urgent : « comprendre et se faire comprendre le mieux et le plus vite possible dans les interactions du quotidien pour s'insérer et s'intégrer ».

Debaisieux (2009) explique que la diversité que l'on retrouve dans les corpus va à l'encontre d'un modèle unique que les apprenants peuvent trouver dans les manuels pédagogiques. C'est dans cet objectif que certains sites Internet se sont développés. Nous pouvons citer la base de données CLAPI-FLE<sup>5</sup> (Corpus de Langues Parlées en Interaction) qui regroupe aujourd'hui quarante extraits d'interactions naturelles documentées, didactisés et transcrits mais aussi des fiches explicatives et des fiches de pratiques destinées à l'emploi en classe. Un autre dispositif d'apprentissage que l'on peut citer, et que l'on utilisera pour l'expérimentation de ce mémoire, est FLEURON<sup>6</sup> (Français Langue Étrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques), basé sur l'exploration d'un corpus audio et vidéo s'adressant principalement aux étudiants étrangers souhaitant se rendre dans une université française (André, 2016). Nous développerons ce dispositif dans la section 2.1.1.

L'objectif de ces projets est de faire coïncider dans une même ressource « un ensemble de documents authentiques, supports d'activités communicatives et outils facilitant un travail de recherche » (Debaisieux, 2009 : 51). Pour Tyne (2013 : 10), l'objectif du *data-driven learning* (inventé par Johns en 1991) est de faire de l'apprenant « un chercheur, capable de s'informer sur le fonctionnement de la langue cible à partir des données brutes ». Ces dispositifs d'apprentissage lui permettront d'acquérir une certaine autonomie et choisir le support qui lui sera le plus utile. Ainsi, « il ne cherchera plus à « apprendre à parler » en faisant un commentaire littéraire sur un poème » mais plutôt en utilisant des enregistrements d'interviews

---

<sup>5</sup> CLAPI-FLE, <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>, projet coordonné par Carole Etienne du laboratoire ICAR (ENS/CNRS/Université Lumière Lyon 2).

<sup>6</sup> FLEURON <https://fleuron.atilf.fr>, projet coordonné par Virginie André (Université de Lorraine/ATILF).

où il pourra par exemple, observer diverses manières de poser une question et d'y répondre, car il saura que ce support est le plus adapté à la compétence choisie (Duda, Esch, Laurens, 1972 : 8). L'apprentissage sur corpus est bénéfique tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. D'une part, l'enseignant a la possibilité d'exploiter des données authentiques et des exemples d'emplois récurrents et d'autre part, l'apprenant devient un chercheur en faisant des découvertes et en s'informant sur la langue à partir de données authentiques (Boulton et Tyne, 2014). Il est donc primordial que les enseignants de langue soient formés à ces nouveaux outils et nouvelles pratiques pédagogiques (André, 2018).

#### **1.3.2.4 Contraintes des documents authentiques**

La richesse de ces documents forme également certaines difficultés pour l'enseignant comme pour l'apprenant. En effet, de nombreux documents sont éphémères et cela implique que l'enseignant renouvelle ses supports constamment (Duda, Esch et Laurens, 1972). Cette contrainte demande donc du temps car même si les médias actuels permettent de trouver de nombreux documents, l'enseignant doit créer des activités en lien avec ces derniers. Par ailleurs, Duda, Esch et Laurens soulignent le fait qu'on « risque de détruire l'originalité même du document en l'utilisant pour l'apprentissage de la langue » (1972 : 4). En effet, Adami (2009) souligne le fait qu'avant d'être des documents authentiques, que l'on retrouve également sous l'appellation de documents sociaux ou documents bruts, ce sont en fait des articles de presse, des interactions spontanées ou encore des affiches publicitaires. C'est en réalité l'intervention didactique elle-même qui « décontextualise ces discours dès lors qu'elle les utilise » (Ibid : 166). C'est dans cet optique que Hedaywa et Sourak (2013 : 260) affirment que « seul l'apprentissage non-guidé en milieu naturel confronte l'apprenant à des interactions authentiques ».

De plus, les documents authentiques seraient inutilisables pour des activités avec des apprenants débutants car jugés trop difficiles et certains enseignants préféreraient utiliser des textes didactisés après avoir diminué le débit du locuteur ou augmenté la clarté de son élocution par exemple (Holec, 1990). Cependant, le problème pédagogique ne réside pas exclusivement dans la difficulté supposée du document authentique. L'enseignant peut exploiter le même support avec des activités et des consignes différentes selon le niveau des apprenants. « Avec des débutants, il conviendra de commencer par des tâches simples à réaliser sur des documents authentiques plus courts et plus accessibles » (Holec, 1990 : 72). Abe, Carton, Cembalo et

Regent affirment que ces supports permettent toujours « même à un débutant, d'effectuer des hypothèses ». L'apprenant va reconnaître des traits stylistiques ou lexicaux déjà aperçus, voire expérimentés auparavant qui lui permettront d'avoir une appréhension sur le document en question car au moins une partie du contenu est « transparente » (1979 : 9).

Pour Carette (2001), ce sont les connaissances que possède l'apprenant sur le document en question qui fait varier la difficulté du texte. En effet, si l'apprenant « considère que la signification du document provient exclusivement de ce qu'il a discriminé, et qu'il faut donc tout percevoir pour comprendre », la présence de mots peu courants ou encore un débit rapide engendrera une complexité (Ibid : 134). Par ailleurs, dans son compte rendu d'une étude menée à l'université d'Abertay Dundee en Ecosse, Gallien (2001 : 103) démontre que les débutants n'ont pas perçu la « grande différence de difficulté et de rapidité qui existait entre les deux types de documents ». En réalité, les résultats de l'étude indiquent que les apprenants de niveau débutants ne semblent pas être affectés par les anxiétés liées à la rapidité et à la difficulté des documents authentiques décrites par certains enseignants et chercheurs. Cela peut s'expliquer par le fait que les débutants sont conscients de ne pas pouvoir comprendre la totalité du texte et se libèrent ainsi des peurs d'échecs que peuvent ressentir les apprenants avancés s'ils n'atteignent pas un niveau de compréhension quasiment égal à celui d'un natif (Ibid : 104).

Un autre phénomène souvent critiqué en salle de classe est l'utilisation des films, des séries, des émissions ou encore des documentaires facilement accessibles aujourd'hui pour l'enseignant comme pour l'apprenant. Cependant, leur authenticité est souvent discutée et certains chercheurs constatent finalement qu'elle n'est pas très éloignée de celle des dialogues fabriqués des manuels (Adami, 2009 ; André, 2018). En effet, les textes oraux d'origine médiatique sont rédigés de façon à ce que l'esthétique l'emporte sur la réalité et selon Adami (2009 : 167), ils sont « produits dans des situations de communication formelle qui limitent voire annulent toute spontanéité ». Il s'agit donc de l'écrit oralisé et non des interactions naturelles. Ce type de discours oral fait partie de la catégorie que Parpette (2009 : 278) appelle le « discours créé » où le moment de production et le moment de diffusion ne sont pas simultanés. Il s'agit du type de discours le plus présent en salle de classe car il comporte un début et une fin et est « relativement déconnecté de la communication avec un interlocuteur direct » (Ibid : 278).

C'est à partir de ce constat qu'André (2018) a mené une étude visant à comparer les dialogues de la série française *Plus belle la vie* avec des interactions verbales authentiques

recueillies sur TCOF<sup>7</sup>. Dans son analyse, elle relève que certains dialogues comportent des caractéristiques du français parlé en interaction comme de nombreux mots que l'on retrouve uniquement à l'oral : *hein* ; *ben* ; *ah bah* ; etc. L'auteure constate également des traces d'hésitation et des répétitions dans les énoncés. Même si tous les épisodes de *Plus belle la vie* ne contiennent pas les mêmes phénomènes de français spontané et que certains dialogues sont parfois très éloignés de la réalité, il est possible d'y trouver des interactions qui paraissent naturelles. Il serait donc possible d'utiliser certaines séquences à des fins didactiques en fonction des objectifs d'apprentissage et des besoins des apprenants. Toutefois, cela impliquerait que l'enseignant fasse une sélection en amont, ce qui demanderait du temps. Par ailleurs, André (2018 : 18) explique que les étudiantes ayant participé à l'expérience, quel que soit leur niveau, ont toutes été « ravies d'être confrontées à du français parlé en interaction » bien qu'elles aient également trouvé l'exercice difficile en raison d'un débit jugé trop rapide.

Cependant, même s'il est difficile de proposer des activités sur des documents authentiques avec un niveau débutant, Duda, Esch et Laurens pensent que l'aisance à manipuler ces supports s'acquiert avec le temps et l'évolution d'apprentissage de l'apprenant. De ce fait, ils considèrent qu'à un niveau avancé, l'utilisation de documents authentiques est la seule méthode possible car elle peut être « diversifiée à l'infini ». (1972 : 7). Mais quel que soit le niveau des apprenants, leur utilisation dans la classe de langue permettra non seulement de travailler les compétences linguistiques tels que la grammaire ou le vocabulaire mais aussi de travailler les compétences socioculturelles spécifique à la France. Cette dernière compétence est indispensable tant les lacunes qui la concerne créent souvent des malentendus en situation de communication (Qian, 2010). Le travail sur la culture de la langue cible est également complexe car l'enseignant doit prendre soin de ne pas heurter la sensibilité de l'apprenant. Pour Hedaywa et Sourak (2013 : 261), le risque est grave si l'enseignant sélectionne « des documents qui permettent de renforcer les stéréotypes au lieu de les remettre en question ».

## **1.4 LE SOUS-TITRAGE**

---

<sup>7</sup> Le projet « Traitement de Corpus Oraux en Français » est né au sein du laboratoire ATILF avec pour objectif de conserver des corpus oraux collectés dans les années 1980-1990. Aujourd'hui, on retrouve sur le site Internet <https://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/> un large choix d'interactions verbales authentiques.

#### **1.4.1 HISTOIRE ET DEFINITION DU SOUS-TITRAGE**

Les sous-titres sont intégrés dans les films muets par le biais des intertitres dès les années 1900 afin de justifier les changements de lieu, de décors et de temps (Marleau, 1982). Cependant, c'est à partir des années 2000, et notamment avec l'article de Gambier (2004), que le sous-titrage suscite un certain intérêt pour les chercheurs qui pensent que ce dernier pourrait apporter une aide lors des activités de compréhension orale. Pour Rosnet, malgré une « rencontre intime entre l'oral, l'écrit et l'image, le sous-titrage présente de nombreux défis et contradictions lors de son élaboration » (2012 : 75).

Marleau explique que le sous-titrage « consiste à traduire aussi fidèlement que possible un dialogue de film exprimé dans une langue plus ou moins ignorée du public » (1982 : 273). Mais dans son sens plus général, le terme *sous-titrage* comporte en réalité un certain nombre d'opérations énumérés par Rosnet (2012) : une étape de repérage pour l'estimation du temps d'affichage des sous-titres à l'écran ; une étape de traduction, qui comprend les dialogues mais aussi les chansons, les pancartes et toutes autres informations pertinentes ; une étape d'adaptation pour ajuster les dialogues traduits en fonction du nombre de caractères autorisés ; une étape de relecture qui consiste à vérifier que les sous-titres ne comportent pas d'erreurs ; et enfin une dernière étape, celle de la simulation finale pour visualiser le résultat de cet enchaînement d'opérations.

Pour Marleau, les sous-titres peuvent avoir six fonctions différentes dans leur utilisation filmiques (1982 : 274). Ils peuvent avoir :

- une fonction de remplacement, où le texte écrit remplace le texte oral ;
- une fonction de communication, médiatisée, indirecte et à sens unique ;
- une fonction émotive, car ils doivent provoquer les mêmes émotions que celles transmises par les dialogues mais cette fonction est difficile à mettre en place à cause de la compression du texte ;
- une fonction d'ancrage, où les paroles précisent le sens de l'image ;
- une fonction de relais, pour transmettre des informations qui ne sont pas visibles à l'image ;
- une fonction de redondance, pour exprimer la même chose qu'à l'oral mais dans une forme différente.

Mais une caractéristique commune à toutes ces fonctions est basée sur le spectateur. En effet, l'objectif consiste à ce qu'il ne se souvienne pas d'avoir lu mais croire qu'il a compris ce qu'il a entendu (Dumas, 2014 : 130).

Pour pouvoir offrir une meilleure expérience et répondre de leurs fonctions, les sous-titres sont soumis à certaines conditions évoquées par Marleau (1982) : leur longueur ne doit pas dépasser six secondes, leur contenu doit porter sur une seule idée principale et la personne qui parle s'adresse à la même personne jusqu'à la fin de la phrase. L'auteur propose également quelques recommandations pour effectuer un sous-titrage efficace. Il propose, par exemple :

- de ne pas surcharger les textes de ponctuation car cela est inutile et n'apporte rien à la compréhension du sens ;
- de différencier les dialogues aux autres informations traduites par le biais de différents styles d'écriture. Il privilégie plutôt le style italique pour les pensées ou les voix entendues au téléphone par exemple ;
- de mettre les accents sur les majuscules car leur omission pourrait allonger le temps de lecture tandis que la compréhension doit se faire le plus rapidement et le plus facilement possible.

#### **1.4.2 PANORAMA DES DIFFERENTS TYPES D'ADAPTATION**

Il existe trois pratiques principales de traduction linguistique en Europe : le sous-titrage, le doublage (remplacement de la bande sonore originale d'un document par une autre bande sonore dans une autre langue en respectant le mouvement des lèvres) ainsi que le *voice over* (appelé « voix off » en français, consiste à faire intervenir la voix d'un personnage qui n'apparaît pas à l'écran). On retrouve également certaines pratiques mises en place pour les personnes en situation de handicap comme l'audiodescription pour les malvoyants ou une forme spéciale de sous-titrage pour les personnes sourdes et malentendantes ayant des spécificités particulières (Commission Européenne, 2011). Les pratiques de transfert linguistiques varient non seulement d'un pays à l'autre, mais également parfois au sein d'un même pays en fonction du public cible ou du support de diffusion (s'il est destiné au cinéma ou à la télévision) (Commission Européenne, 2011).

Parmi les trois principales pratiques de traduction linguistique énumérées ci-dessus, le sous-titrage est la plus utilisée en Europe concernant vingt-huit pays dont la Belgique flamande, le

Luxembourg ou encore les Pays-Bas<sup>8</sup>. Bien qu'il soit utilisé à des échelles différentes, le doublage est la pratique prédominante en Espagne, en Italie mais aussi en Allemagne. Il est largement utilisé en France également mais la pratique la plus courante est celle de la double version. En effet, les films sortent généralement en plusieurs exemplaires comprenant un certain nombre de copies en version sous-titrées et un certain nombre de copies en version doublées. Cependant, peu d'établissements cinématographiques proposent les deux versions (3,5% pour les films européens et 2,3% pour les films américains) ce qui signifie que la population est plus exposée au doublage qu'au sous-titrage (Almeida et Costa, 2013 ; Commission Européenne, 2011). Almeida et Costa dénoncent une différence économique concernant l'utilisation des pratiques de traduction en Europe entre des pays dit « petits » comme les Pays-Bas où les sous-titres dominent et les « grands » pays comme la France où l'on retrouve essentiellement du doublage qui demande du temps et un coût important (2013 : 1235). Par ailleurs, les politiques linguistiques et culturelles des années 1930 peuvent également expliquer ces différences de pratiques. Ainsi, des pays comme l'Allemagne, l'Italie ou la France ont renforcé la standardisation de la langue à cette époque, démontrant aujourd'hui la prédominance du doublage (Almeida et Costa, 2013).

En réalité, les spectateurs utilisent la méthode à laquelle ils sont habitués et exposés depuis toujours. Leurs préférences ne sont donc pas motivées par des raisons économiques mais par tradition (Gambier, 2004 ; Gambier, 2007 ; Almeida et Costa, 2013). Cette préférence pour le doublage ou pour le sous-titrage semble également dépendre de l'âge et du nombre de langues parlées. Ainsi, l'étude de la Commission Européenne a révélé que plus la population est jeune (12-18 ans et 18-25 ans), plus elle parle de langues et plus elle préférera le sous-titrage plutôt que le doublage (2011).

La Traduction Audiovisuelle (TAV) fait l'objet de recherches « notamment depuis le centième anniversaire du cinéma en 1995 » (Gambier, 2004 : 1). Afin de découvrir les multiples modes de traduction possible, Gambier (2004 : 2) en distingue douze :

- la traduction des scénarios, nécessaire pour les réalisations cinématographiques ou télévisuelles ;

---

<sup>8</sup> Liste des vingt-huit pays concernés à retrouver dans le rapport final de la Commission Européenne, Étude sur l'utilisation du sous-titrage. Le potentiel du sous-titrage pour encourager l'apprentissage et améliorer la maîtrise des langues (2011).

- le sous-titrage intralinguistique, essentiellement pour les sourds et les malentendants ;
- le sous-titrage interlinguistique, où les dialogues et les sous-titres sont deux langues différentes. il prend également en compte le sous-titrage bilingue, comme pour la Belgique, avec dans ce cas, une ligne par langue ;
- le sous-titrage en direct ou en temps réel, utilisé par exemple pour les allocutions du président ;
- le surtitrage, notamment utilisé au théâtre ou à l'opéra ;
- la traduction à vue, pouvant s'opérer à partir d'un script déjà écrit dans une autre langue ;
- l'audiodescription, mis en place pour les malvoyants ;
- la double version, une production multilingue où chaque acteur peut jouer dans sa langue ;

A l'intérieur de cette liste coexistent divers types de reformulation, à savoir :

- le doublage, par synchronie labiale si les lèvres sont visibles ou par synchronie temporelle dans le cas contraire ;
- l'interprétation, pouvant s'effectuer de trois façons différentes : consécutive ou abrégée, simultanée ou en différé ;
- le *voice-over* ou demi-doublage, correspond, en français, à la surimposition de la voix de la langue d'arrivée sur celle de la langue de départ ;
- le commentaire (libre), qui est une façon d'adapter un programme en synchronie avec les images.

Ces modes varient donc en fonction du public visé qui représente une caractéristique importante dans le choix d'une utilisation plus qu'une autre.

#### **1.4.3 SOUS-TITRAGE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES**

D'après Danan (2004), de nombreux européens affirment avoir appris la langue anglaise par exposition aux sous-titres lors de programmes télévisés. Neumann et Koshinen (1993, citées par Gambier, 2007) insistent d'ailleurs sur le fait que l'on peut apprendre une langue par le biais d'apprentissage informel et indirect, en regardant des programmes sous-titrés. Certains chercheurs pensent même qu'il serait judicieux d'entraîner les apprenants à tirer profit des sous-titres, qu'ils soient intralinguistiques ou interlinguistiques, en développant des stratégies cognitives et métacognitives (Gambier, 2007). Un avantage involontaire que possède le sous-titrage par rapport au doublage est qu'il est propice à l'apprentissage non seulement chez les

enfants qui peuvent apprendre à lire s'il s'agit de sous-titres intralinguistiques mais aussi chez les apprenants de langue étrangère qu'ils soient inter- ou intralinguistiques (Almeida et Costa, 2013).

#### **1.4.3.1 Quel type de sous-titres utiliser ?**

Peu importe le type de sous-titres, ils doivent tous être utilisés dans un but précis pour apprendre ou pratiquer des langues étrangères (Talaván Zanón, 2006). Ainsi, Vulchanova et al (2015) affirment que les sous-titres intra et interlinguistiques (qui correspondent respectivement à la langue de la bande sonore ou la langue maternelle de l'auditeur) améliorent la compréhension de l'intrigue et l'apprentissage du vocabulaire (citées par Birulés-Muntané et Soto-Faraco, 2016).

Parmi les douze modes de traduction audiovisuelle cités par Gambier (2004), nous nous intéresserons dans cette partie exclusivement aux sous-titres interlinguistiques et intralinguistiques car ils sont au centre d'objets d'études depuis ces dix dernières années.

##### **1.4.3.1.1 Sous-titrage interlinguistique**

Comme il a été expliqué ci-dessus, les adaptateurs doivent obligatoirement condenser le sens en différents mots pour que les sous-titres coïncident aux limites temporelles et spatiales. De nombreux téléspectateurs critiquent ces adaptations qu'ils jugent incorrectes. Cependant, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, ce fait peut apparaître comme un avantage plutôt qu'un inconvénient car il peut motiver les apprenants à remarquer les différences entre l'audio et le texte (Talaván Zanón, 2006). En ce sens, les apprenants réagissent généralement favorablement à ce type d'activité car ils ont l'impression de jouer un rôle actif dans leur processus d'apprentissage. Ils sont rassurés en remarquant qu'ils peuvent comprendre un son authentique, peu importe les légendes (Ibid, 2006).

Pour Almeida et Costa (2014), la contribution des films ou programmes de télévision sous-titrés à l'apprentissage des langues étrangères semble envisageable pour plusieurs raisons : non seulement les apprenants sont motivés pour comprendre ce qui est dit à la télévision et au cinéma mais ils développent également une aptitude positive, notamment envers la langue anglaise car elle est appréciée pour les contacts internationaux. Par ailleurs, ces programmes constituent un contexte riche car les informations sont présentées de diverses manières : dans les images visuelles, parlées dans la langue étrangère et traduites dans les sous-titres en langue

maternelle des apprenants. La présence multi-sensorielle de l'information dans ces programmes offrent ainsi des indices auditifs, visuels et écrits pour envisager une meilleure compréhension (Ibid, 2014).

Cependant, certains chercheurs soutiennent que les sous-titres intralinguistiques sont supérieurs aux sous-titres interlinguistiques dans l'amélioration de la compréhension du contenu, dans l'acquisition de vocabulaire et dans la production d'une langue seconde (Borras et Lafayette, 1998 ; Bianchi et Ciabattoni, 2008).

#### 1.4.3.1.2 Sous-titrage intralinguistique

Le sous-titrage intralinguistique peut se retrouver sous différentes appellations en anglais comme : *captions* ; *bi-modal subtitling* ; *bi-modal captioning* ou encore *teletext* (Vanderplank, 1988 ; Guillory, 1998 ; Danan 2004). Dans certaines études, nous retrouvons également le terme de « légendes » (*captions*) (Guillory, 1998 ; Danan, 2004 ; Winke, Gass et Sydorenko, 2010 ; Pujadas et Munoz, 2019) pour les différencier des sous-titres interlinguistiques. Le sous-titrage bimodal consiste donc à offrir des sous-titres dans la même langue que la bande sonore. Cette technique est similaire à celle utilisée dans le contexte de la population malentendante à la différence qu'elle n'inclut pas de références à des sons non verbaux (comme par exemple « on frappe à la porte ») (Danan, 2004 ; Talaván Zanón, 2006). Par ailleurs, certaines chaînes comme TV5 monde en France, TV4 en Suède ou encore BBC World en Grande-Bretagne offrent ce type de sous-titres afin d'aider les apprenants à renforcer leur maîtrise de la langue en immersion (Vanderplank, 2007).

La vidéo munie de sous-titrage intralinguistique est de plus en plus utilisée dans les cours de langues étrangères, notamment grâce à l'accessibilité de vidéos authentiques que les enseignants ou les apprenants peuvent trouver sur YouTube ou via les DVD par exemple. Si ces vidéos ne sont pas déjà légendées, certains logiciels tels que iMovie ou Adobe Premier permettent d'insérer des sous-titres aisément. Ainsi, le sous-titrage bimodal est représenté comme « an attractive pedagogical tool to help learners understand authentic video » (Guillory, 1998 : 91). Il faciliterait considérablement la visualisation phonologique des signaux sonores permettant aux récepteurs de conserver une trace mémorielle plus précise des mots et pouvant identifier des sons identiques après un certain temps (Bird et Williams, 2002 cités par Danan, 2004 ; Gambier, 2007). Les documents audiovisuels enrichis de légendes sont également censés

aider à améliorer les compétences d'écoute et de compréhension en lecture de langue seconde (Borras et Lafayette, 1994 ; Danan, 2004).

Ce type de sous-titrage peut être utile pour des apprenants de niveau débutant à la condition d'utiliser un matériel soigneusement adapté à leur niveau (Guillory, 1998). Il est important que les documents utilisés doivent évoquer des sujets familiers aux apprenants. Selon Danan (1992) les débutants peuvent reconnaître des indices syntaxiques à partir de mots de fonction (comme des articles ou des prépositions) qui indiquent quelles parties du discours sont susceptibles de suivre. Si le matériel est trop avancé, les sous-titres ne pourront pas compenser le débit de parole rapide et le niveau de vocabulaire parfois complexe pour les apprenants (Guillory, 1998). C'est dans le cadre de supports inadaptés que Danan (1992 : 503) propose une stratégie à mettre en place lors de la visualisation des sous-titres : « beginners must rely on morphological and syntactic cues because they have difficulties recognizing semantic information provided by the immediate context<sup>9</sup> ».

En somme, dans la mesure où la langue des documents authentiques dépasse généralement le niveau de compétence de certains apprenants, le sous-titrage bimodal rend la langue étrangère plus accessible (Guillory, 1998).

#### **1.4.3.2 Contraintes du sous-titrage**

De nombreuses difficultés peuvent survenir dans la conception du sous-titrage à différentes échelles. La première complexité que l'on peut souligner est celle de la rapidité à laquelle défilent les sous-titres. La projection de ces derniers dépend toujours de la durée du dialogue ce qui explique cette limite de temps (Marleau, 1982). De ce fait, les sous-titres sont parfois à moitié lus et provoquent une frustration chez les spectateurs car la vitesse de lecture n'est pas équivalente à la vitesse d'écoute (Marleau, 1982 ; Hartwell 2010). Cette limite d'espace et de temps peut également provoquer une insatisfaction de la part de l'adaptateur lui-même puisqu'il est parfois contraint de renoncer à la formule « parfaite » pour une autre plus synthétique, perdant parfois des nuances, des subtilités ou encore des références culturelles intraduisibles (Rosnet, 2012 : 75).

Une autre complexité existante relève du niveau physiologique. En effet, le traitement des sous-titres nécessite davantage d'efforts visuels et cognitifs puisque leur compréhension doit se

---

<sup>9</sup> « Les débutants doivent s'appuyer sur des indices morphologiques et syntaxiques car ils ont des difficultés à reconnaître les informations sémantiques fournies par le contexte immédiat. » (Danan, 1992 : 503)

faire au même moment que l'action tout en écoutant l'intonation de la voix (Marleau, 1982 ; Danan, 1992).

Enfin, des contraintes linguistiques peuvent survenir car l'adaptateur doit éviter de tomber dans le mot à mot et ne pas changer l'ordre des phrases de l'original. D'autres problèmes techniques et esthétiques peuvent également interférer en raison du degré d'intensité lumineuse de l'arrière-plan et du sous-titre le rendant parfois illisible. Mais il peut aussi y avoir des difficultés liées à la fatigue du spectateur et l'inconfort face à la projection (Marleau, 1982).

Par ailleurs, une contrainte que l'on retrouve fréquemment dans les recherches sur les sous-titres consiste à penser que ces derniers seraient une source de paresse pour le spectateur et créeraient ainsi une dépendance. (Danan, 2004). On préfère se focaliser sur le texte plutôt qu'écouter les dialogues.

Dans l'enseignement des langues, « subtitles appears to be that they are distracting and slow down the development of listening ability in learners<sup>10</sup> » (Vanderplank, 1988 : 272). D'ailleurs, selon Danan (2004), en utilisant les sous-titres, les apprenants en langues éprouveraient un sentiment de culpabilité ou d'agacement lorsqu'ils y sont exposés pour la première fois.

## **1.5 UNE MISE EN PERSPECTIVE DE DIVERSES ETUDES**

Depuis plusieurs décennies, les études sur l'utilisation pédagogique des vidéos sous-titrées et légendées ont abordé un certain nombre de sujets comme l'amélioration de la lecture et de la production orale en langue étrangère, l'acquisition de vocabulaire et la reconnaissance des mots ou encore le développement des compétences interculturelles (Matielo, D'Ely et Baretta, 2015).

### **1.5.1 APPORTS DES SOUS-TITRES INTRALINGUISTIQUES**

Après avoir constamment entendu que les sous-titres « teletext » dans l'enseignement des langues semblaient distraire et ralentir le développement de la capacité d'écoute des apprenants en créant une forme de dépendance du texte, Vanderplank (1988) a mené une enquête pour étudier les avantages à en tirer pour l'apprentissage des langues. Son étude s'est déroulée au Département de langues de l'Université Heriot-Watt à Édimbourg auprès de quinze participants européens volontaires, apprenants de l'anglais, avec des niveaux intermédiaire et supérieur. Ces

---

<sup>10</sup> « *Les sous-titres semblent distraire et ralentir le développement de la capacité d'écoute chez les apprenants.* » (Vanderplank, 1988 : 272).

participants ont visionné neuf sessions d'une heure de programmes de télévision de la BBC avec des sous-titres en anglais. L'utilisation de cassettes vidéo en amont de l'étude indiquait que tous les participants avaient du mal à suivre des programmes de télévision et manquaient de confiance pour en regarder.

Les objectifs de cette étude étaient divers et multiples, nous pouvons citer par exemple le souhait de découvrir quelles stratégies les apprenants utilisent pour exploiter les sous-titres et à quelles fins ; le souhait de découvrir les réactions des apprenants face aux sous-titres « teletext » tout au long de l'étude par rapport à l'attention, la motivation et l'attitude ; le souhait d'identifier les limites et les lacunes des sous-titres intralinguistiques ou d'identifier ce que les apprenants apprenaient des programmes sous-titrés.

Il ne s'agit pas ici d'une expérience significative et contrôlée car trop peu d'études avaient été faites cette époque. Vanderplank souhaitait ainsi créer un environnement de visionnement informel où les participants visionnaient des programmes, notaient leurs réactions face aux sous-titres intralinguistiques et les stratégies pour les exploiter. Ils étaient invités à évaluer combien ils utilisaient le texte, à inscrire les mots ou phrases qu'ils ne comprenaient pas et tout problème relatif au texte comme par exemple des différences entre le texte et les dialogues. Ils devaient également fournir des commentaires détaillés sur le langage acquis grâce aux programmes et les niveaux d'anxiété et de compréhensibilité du son et du texte. Enfin, les participants étaient confrontés à certaines activités en binôme liées aux programmes afin de fournir un renforcement linguistique : discussions sur le programme, jeu de rôles en reprenant des dialogues ; etc.

Cette étude a permis de mettre au jour différents résultats. Pour commencer, tous les étudiants ont indiqué qu'ils trouvaient ce type de sous-titres bénéfiques pour leur développement linguistique et ont ainsi constaté qu'ils étaient capables de développer des stratégies afin d'utiliser le texte en fonction des besoins. Certains s'habituèrent à passer du son au texte et vice versa, d'autres ont constaté qu'ils pouvaient suivre le texte, le son et les images simultanément. Les données de l'étude ont montré que la majorité des apprenants utilisaient le texte comme support et pour segmenter les mots et les phrases qui seraient perdus dans un flux constant de discours sans les sous-titres.

Aussi, les participants étaient détendus et attentifs tout au long des programmes visionnés et aucun signe d'anxiété n'a été signalé avant, pendant ni après le visionnement. Ils affirmaient d'ailleurs que les sous-titres intralinguistiques rendaient le discours et les accents inconnus plus

faciles à suivre. Quelques perturbations et distractions en début d'étude ont été notées mais elles ont eu tendance à disparaître au cours des semaines. Même si pour la plupart les sentiments de culpabilité à l'égard de la lecture du texte ont disparu avec le temps, deux participants ont signalé qu'ils ressentaient toujours ce sentiment à la fin des neuf séances. Par ailleurs, les participants les plus à l'aise dans cette expérience étaient ceux qui regardaient des programmes sous-titrés dans leur langue maternelle.

Les résultats ont ainsi suggéré que les sous-titres intralinguistiques étaient bénéfiques pour les apprenants ayant appris à les utiliser à des fins de soutien mais qu'ils pouvaient également être intrusif et dérangent pour ceux qui se concentrent sur le texte plutôt que les dialogues.

### **1.5.2 SOUS-TITRES INTRALINGUISTIQUES PAR MOTS-CLÉS**

Dix ans après l'étude de Vanderplank (1988), Guillory (1998) a constaté que les sous-titres intralinguistiques sont bénéfiques pour des apprenants de niveau débutant et d'autant plus lorsque seuls les mots-clés sont présentés sous forme de légendes à la place du texte intégral. Elle a mené une étude à l'Université du Texas à Austin afin de chercher quelle serait la quantité optimale d'un texte en langue seconde (ici, le français) dans les sous-titres en établissant trois niveaux de légendes : un groupe avec les légendes en texte intégral (100% des dialogues étaient retranscrits) ; un groupe avec uniquement des mots-clés, « *key-word captioning* » (estimé à environ 14% pour chaque dialogue) ; et enfin un groupe sans légendes. Cette étude a été réalisée pour constater si le sous-titrage intralinguistique en lui-même avait un effet positif sur la compréhension des apprenants et si l'utilisation des mots-clés apportaient un effet positif sur ces mêmes apprenants.

Afin d'évaluer quels mots des dialogues devaient faire partie des mots-clés dans les légendes, des francophones natifs ont lu et souligné les mots qu'ils jugeaient importants pour comprendre l'idée principale des deux vidéos utilisées pour l'étude. Le pourcentage de mots-clés pour ces vidéos était respectivement de 13,9% et 14,3%. Deux-cent-deux participants ont ensuite été répartis au hasard au sein des différents groupes. Après avoir visionné les deux vidéos, les participants ont passé un test de compréhension à réponse courte comprenant sept questions en anglais sur chacune des vidéos.

Les différences sont significatives entre les trois groupes : les participants du groupe avec de légendes de texte intégral ont obtenu de meilleurs résultats que les deux autres groupes et les participants du groupe de légendes de mots-clés ont devancé ceux du groupe sans légendes.

Cela signifie que les deux hypothèses énoncées par Guillory en amont de l'expérience sont confirmées. Qu'elles soient de texte intégral ou de mots-clés, les légendes ont visiblement un effet positif sur la compréhension des apprenants.

Par conséquent, Guillory pense qu'il serait préférable d'utiliser des légendes de mots-clés, notamment aux apprenants de niveau débutant. Cela leur éviterait d'être soumis à une surcharge de textes importants et ils seraient ainsi plus susceptibles de mieux comprendre les informations provenant du canal auditif, les mots-clés incitant à lire moins et écouter davantage. Enfin, l'apparition de mots-clés individuels dans les légendes provoque chez les apprenants une attention particulière au contenu spécifique de la vidéo leur permettant ainsi de discriminer les éléments importants ou non.

### **1.5.3 SOUS-TITRES INTRALINGUISTIQUES POUR TOUTES LES LANGUES ?**

Winke, Gass et Sydorenko (2010) ont mentionné que, à l'exception de Garza (1991), aucune étude n'avait été réalisée avec des langues non latines. Les études sur le sous-titrage en Arabe, en Chinois ou en Russe étaient particulièrement absentes et cela empêchaient de savoir si les conclusions des études vues ci-dessus pouvaient être applicables à l'apprentissage des langues avec des orthographe différentes de celles de la langue maternelle des participants. Une autre question peu étudiée est de savoir quand les apprenants devraient être exposés au sous-titrage lorsqu'ils visionnent plusieurs fois une vidéo. C'est à partir de ce constat que Winke, Gass et Sydorenko ont mené une étude avec plusieurs questions de recherche mais nous nous intéresserons ici qu'aux deux premières à savoir : 1) « *Do captioned videos result in better comprehension of video content and learning of vocabulary than non-captioned ones ? (Spanish)*<sup>11</sup> » et 2) « *When a video is viewed twice, is captioning more effective (as measured by comprehension tests and vocabulary learning tests) when the first viewing is with captions or when the second viewing is with captions? (All languages)*<sup>12</sup> » (Ibid : 68).

La présente étude s'est déroulée dans une grande université du Midwest aux États-Unis. Elle compte soixante-sept apprenants de l'Espagnol, quarante-et-un apprenants du Russe, vingt-

---

<sup>11</sup> « *Les vidéos sous-titrées permettent-elles une meilleure compréhension du contenu vidéo et un apprentissage du vocabulaire que celles qui ne le sont pas ? (Espagnol)* »

<sup>12</sup> « *Lorsqu'une vidéo est visionnée deux fois, le sous-titrage est plus efficace (tel que mesuré par les tests de compréhension et les tests d'apprentissage du vocabulaire) lorsque la première visualisation est avec des légendes ou lorsque la seconde visualisation est avec des légendes ? (Toutes les langues)* »

neuf apprenants de l'Arabe et treize apprenants du Chinois. Au total, cent-cinquante participants dont cinquante-neuf hommes et quatre-vingt-onze femmes avec une moyenne d'âge de vingt-et-un an. Tous les participants, à l'exception d'un apprenant, étaient des locuteurs natifs de l'anglais.

Les apprenants de chaque langue ont regardé trois courtes vidéos avec et sans légendes. Les apprenants de l'Espagnol avaient deux groupes supplémentaires où l'un regardait les vidéos deux fois sans sous-titrage et l'autre les regardait deux fois avec sous-titrage. Il s'agissait de trois documentaires (qui durait entre trois et cinq minutes chacun) en anglais avec un seul narrateur pour décrire la scène et raconter l'histoire. Ces vidéos ont été transcrites, traduites puis doublées par des locuteurs natifs dans les quatre langues cibles.

Après la deuxième projection de la vidéo, les participants ont d'abord répondu à un test pour identifier les connaissances des participants sur les mots clés avant le visionnage des vidéos. S'en suivaient ensuite deux tests de vocabulaire (l'un portant sur la phonétique et l'autre sur l'écrit) pour chaque langue et un test de compréhension avec des questions à choix multiples en anglais.

La première question sur l'effet général du sous-titrage concerne seulement les étudiants de l'espagnol car c'était le seul groupe qui comprenait des apprenants ayant visionné les vidéos deux fois, avec ou sans sous-titres. Les résultats de cette question montrent que les apprenants ayant regardé les vidéos avec les légendes à deux reprises ont obtenu de meilleurs scores aux tests de vocabulaire et de compréhension que ceux ayant regardé les vidéos sans légendes à deux reprises.

La deuxième question de recherche portant sur l'effet de l'ordre de présentation des sous-titres a combiné les quatre langues. Là encore, les résultats sont significatifs puisque les apprenants ayant visionné la vidéo avec les légendes la première fois ont obtenu de meilleurs scores que ceux ayant eu les légendes pour la deuxième visualisation en ce qui concerne le test de vocabulaire phonétique. Pour les chercheurs, lorsqu'une vidéo est montrée deux fois, une fois avec des sous-titres et une fois sans, l'ordre a un effet sur la reconnaissance ultérieure du vocabulaire à l'oral. D'ailleurs, pour beaucoup d'apprenants, les légendes permettaient d'attirer leur attention sur la langue de la vidéo. En revanche, les résultats ne sont pas significatifs pour le test de vocabulaire écrit ainsi que le test de compréhension, les deux groupes ont obtenu approximativement les mêmes scores.

Pour conclure, les chercheurs ont constaté que les sous-titres étaient bénéfiques surtout pour les apprenants dont l'orthographe de la langue maternelle est proche de celle de la langue cible. De ce fait, les apprenants de l'Espagnol et du Russe ont su profiter des légendes lors de la première visualisation alors qu'ils n'ont pas apporter une aide considérable pour les apprenants de l'Arabe et du Chinois. Ils affirment également que regarder une vidéo à deux reprises, réduisaient l'anxiété chez les apprenants et qu'ils étaient capables d'activer des stratégies d'écoute sélective et globale.

## **2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE, PRESENTATION DU PROJET, HYPOTHESES, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES**

### **2.1 MISE EN PLACE DU PROJET**

#### **2.1.1 PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE**

Mon stage de fin d'études s'est effectué au Département de Français Langue Étrangère (DÉFLE) de l'université de Lorraine à Nancy du 20 janvier au 10 avril 2020 durant lequel j'ai eu l'opportunité d'observer certains groupes et de participer à part entière à l'élaboration d'activités, notamment avec les apprenants débutants.

Les groupes sont constitués par niveau selon les critères du CECRL à la suite de tests de positionnement. Il existe six groupes pour trois niveaux différents et chaque groupe possède un nombre d'heures de cours défini auxquelles s'ajoutent deux heures d'accompagnement personnel au centre de langues du Campus Lettres et Sciences Humaines, le Centre de Langues Yves Châlon (CLYC).

Les étudiants des groupes D1 et D2, de niveau débutant (selon le CECRL, allant de A1.1 vers A2), ont pour objectif pédagogique la découverte de la communication de la vie quotidienne. Celui des groupes M1 et M2, de niveau intermédiaire (allant de A2 vers B2), réside en la systématisation de la communication de la vie quotidienne. Enfin, l'objectif pédagogique des groupes A1 et A2, de niveaux avancés, (allant de B2 vers C2) mène à l'approfondissement vers la communication formelle.

#### **2.1.2 PUBLIC ACCUEILLI**

Lors du second semestre, allant de janvier à mai 2020, le DÉFle Lorraine compte 450 étudiants inscrits dans une formation, dont 112 inscrits en formation intensive de français hors diplômes nationaux à Nancy. Par conséquent, le public accueilli dans cette structure varie en fonction de l'âge, la nationalité, le statut ou encore les conditions personnelles de vie. Les apprenants peuvent être des étudiants d'une composante de l'Université de Lorraine, réfugiés ou encore en formation pour un accès à l'emploi.

Les groupes-classes sont donc très hétérogènes et les enseignements doivent être adaptés à tous en fonction des besoins, des disponibilités, des expériences et des attentes des apprenants.

### **2.1.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'intérêt des sous-titres dans l'apprentissage d'une langue est un sujet d'actualité faisant souvent l'objet de recherches et de débats opposant leurs avantages et leurs contraintes. Lors de mon stage de fin d'études, j'ai constaté que les apprenants du groupe D1 que j'ai suivi pendant trois mois, avaient peu de contacts avec des locuteurs natifs du français, malgré le contexte immersif. Leurs interactions se limitaient souvent à la classe et certains échangeaient entre eux par le biais de leur langue maternelle ou d'une langue véhiculaire telle que l'anglais. C'est à partir de ce constat que j'ai décidé de les confronter à des documents oraux authentiques munis de sous-titres, grâce au dispositif FLEURON.

Les objectifs de ce projet étaient multiples. Il s'agissait dans un premier temps de découvrir comment les apprenants utilisaient les sous-titres et quelles stratégies ils mettaient en place pour les exploiter. Il y avait également la volonté de mettre en avant ce sujet jamais traité dans le dispositif FLEURON auparavant mais qui pourrait avoir une influence sur son développement futur. Enfin, l'objectif principal de cette recherche était d'analyser si les sous-titres apportaient une aide pour les apprenants de niveau débutant.

### **2.1.4 HYPOTHESES EN AMONT DU PROJET**

Tout d'abord, j'ai supposé que les apprenants ayant l'habitude d'utiliser des sous-titres dans la visualisation de films, de séries ou encore de documentaires, en dehors de la salle de classe et sans être forcément dans une démarche d'apprentissage de langue, pourraient se sentir plus à l'aise en présence des sous-titres. Dans cette hypothèse, les apprenants activeraient plus facilement les sous-titres et auraient moins d'appréhension envers eux.

Deuxièmement, il a été supposé que les apprenants utiliseraient les sous-titres comme une aide pour remplir le questionnaire, mis à disposition lors de l'expérience, plutôt que pour la compréhension en elle-même. Ils utiliseraient ainsi les sous-titres pour rédiger et vérifier leurs réponses.

Troisièmement, les sous-titres pourraient servir à segmenter les mots que les apprenants entendent dans les vidéos. De ce fait, j'ai supposé que les sous-titres intralinguistiques engendreraient une aide par rapport à une compréhension écrite plutôt qu'une compréhension

orale. Enfin, nous supposerons également que les sous-titres seraient plus rapidement activés lorsque la qualité de la bande sonore est moindre.

## **2.2 METHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Dans ce chapitre, il s'agira d'exposer la méthodologie qui a été appliquée pour cette recherche.

### **2.2.1 DOCUMENTS SUPPORTS**

#### **2.2.1.1 Utilisation de FLEURON**

Dans le cadre de cette étude, l'expérience a été menée par le biais du site internet FLEURON, dont l'acronyme correspond à « Français Langue Étrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques ». Depuis quelques années, la France connaît un contexte de mobilité étudiante accrue et les étudiants étrangers ne disposent pas forcément de ressources pour se préparer à participer aux interactions concernant la vie universitaire en France. Le projet FLEURON a donc été créé avec la volonté de combler ce manque en privilégiant l'accès aux données authentiques orales (André, 2017).

##### **2.2.1.1.1 Création de FLEURON**

FLEURON est un projet de recherche se concrétisant par un site internet disponible librement et gratuitement. Si ce projet est aujourd'hui coordonné par André Virginie, c'est dans les années 2000 qu'il voit le jour au sein de l'équipe « Didactique des langues et sociolinguistique » de l'ATILF. En effet, le projet se trouve à la croisée de plusieurs domaines de recherche et « certains s'intéressaient à l'enseignement et à l'apprentissage des langues en autonomie, d'autres examinaient l'utilisation des nouvelles technologies, en pleine émergence à cette époque, et d'autres encore s'interrogeaient sur la place de l'interculturel en didactique des langues » (André, 2016 : 70).

Grâce au site internet, les apprenants peuvent développer une certaine autonomie dans leur apprentissage. Avec un accès illimité aux données, ils peuvent vérifier leurs hypothèses sur la langue ou faire des recherches sur le fonctionnement de certains phénomènes langagiers par le biais du concordancier disponible sur le site internet. Les apprenants ont également accès

à des conseils pour apprendre et travailler le mieux possible avec les corpus afin de s'entraîner à la compréhension ainsi qu'à la production.

En somme, les apprenants ont la possibilité d'observer « différentes pratiques langagières situées, réalisant des activités langagières au sein de genres de discours et de situations de communication particulières » (André et Ciekanski, 2018 : 4).

#### 2.2.1.1.2 Présentation des ressources disponibles

Les ressources consultables sur FLEURON sont classées selon différentes catégories présentées comme sur la capture d'écran suivante :

Ressources multimédias		
Choisir une catégorie :		
Démarches administratives	Démarches à la préfecture	Etudiants Erasmus
Aides sociales	Questions pédagogiques	Santé
Explications du système universitaire	Utiliser les transports	La vie sur le campus
Témoignages	Culture et lieux de culture	Vie en dehors du campus
Etudiants en Doctorat		

**Figure 2** : Différentes catégories de ressources multimédias

Chaque catégorie contient une liste de plusieurs ressources avec une brève description pour chacune d'elles, comme présenté ci-dessous :

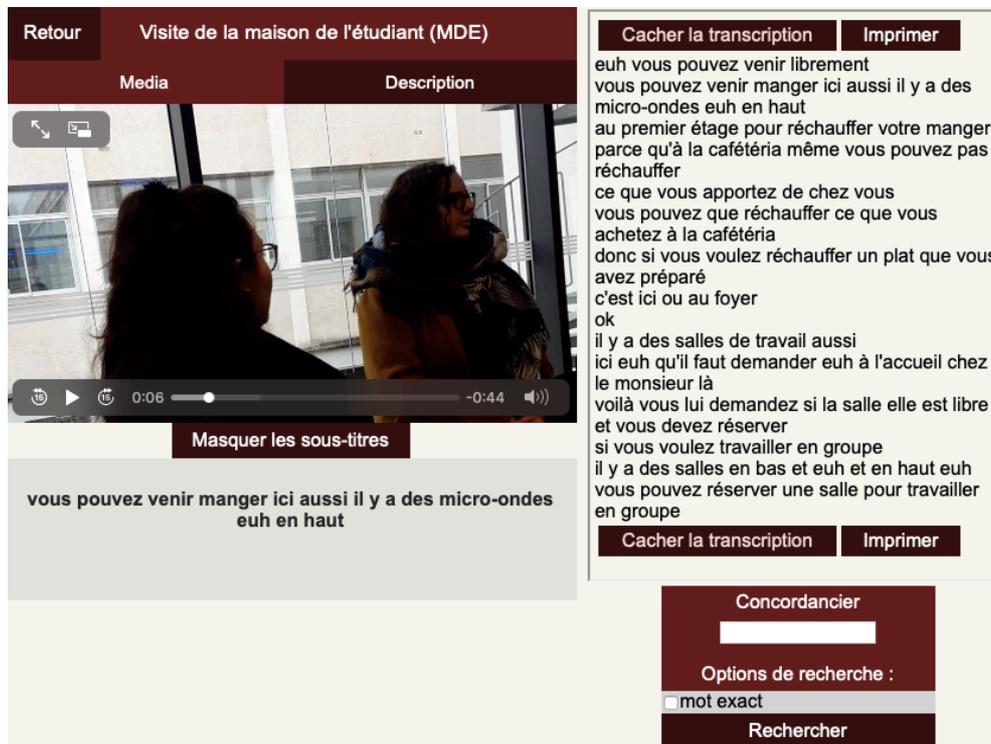


**Visite de la maison de l'étudiant (MDE)**

Une étudiante fait visiter le campus à des étudiants étrangers. Elle présente la maison de l'étudiant (MDE) et notamment les salles dans lesquelles les étudiants peuvent manger et travailler.

**Figure 3** : Description d'une ressource vidéo

Enfin, lorsque l'apprenant trouve la ressource qui lui convient, il pourra la visionner et aura l'opportunité de choisir s'il veut afficher la transcription et/ou les sous-titres. Voici l'exemple d'une ressource vidéo dont la transcription et les sous-titres sont activés :



**Figure 4** : Interface multimodale de la ressource

Selon André et Ciekanski (2018 : 4), une telle fonction permettrait « le redoublement ou le dédoublement dynamique du message délivré entre la forme verbale multimodale des ressources vidéo (intonation-gestualité-expressions faciales) et les formes scripturales (sous-titres ou transcription), permettant ainsi d'améliorer l'écoute des apprenants ».

#### 2.2.1.1.3 Utilisation d'un concordancier

Ce dernier est multimodal et propose à l'apprenant d'écouter les occurrences recherchées dans les ressources avec un alignement texte-son-vidéo. Lorsque l'apprenant souhaite en savoir plus sur un mot, il peut ainsi l'entrer dans la barre de recherche comme présenté dans l'image suivante avec la recherche de « euh » :

Retour Visite de la maison de l'étudiant (MDE)

Media Description

Masquer les sous-titres

vous pouvez venir manger ici aussi il y a des micro-ondes euh en haut

Une étudiante fait visiter le campus à des étudiants étrangers. Elle présente la maison de l'étudiant (MDE) et notamment les salles dans lesquelles les étudiants peuvent manger et travailler.

Cacher la transcription Imprimer

euh vous pouvez venir librement vous pouvez venir manger ici aussi il y a des micro-ondes euh en haut au premier étage pour réchauffer votre manger parce qu'à la cafétéria même vous pouvez pas réchauffer ce que vous apportez de chez vous vous pouvez que réchauffer ce que vous achetez à la cafétéria donc si vous voulez réchauffer un plat que vous avez préparé c'est ici ou au foyer ok il y a des salles de travail aussi ici euh qu'il faut demander euh à l'accueil chez le monsieur là voilà vous lui demandez si la salle elle est libre et vous devez réserver si vous voulez travailler en groupe il y a des salles en bas et euh et en haut euh vous pouvez réserver une salle pour travailler en groupe

Cacher la transcription Imprimer

Concordancier

euh

Options de recherche :

mot exact

Rechercher

**Figure 5 : Utilisation du concordancier**

L'avantage que possède le concordancier de FLEURON réside dans la faculté à aligner à la fois le texte, le son et la vidéo. De cette façon, l'apprenant peut cliquer sur une occurrence de la liste qui s'offre à lui et visualiser dans quel contexte l'occurrence recherchée est prononcée :

Concordancier euh <input type="checkbox"/> mot exact Rechercher		
Concordancier (1849)	Ressources (0)	CNRTL
A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
L2 : et	euh	au pôle européen moi je suis personnel de l'université Henri Poincaré
L2 : et donc j'ai intégré le service accueil étudiants et	euh	
L2 : accueil des chercheurs et	euh	bon
L2 : ouais disons que le pôle européen	euh	était une volonté de
L2 : du ministre à l'époque	euh	
L2 : notamment	euh	Claude Allègre

**Figure 6 : Liste des occurrences du mot recherché**

Pour conclure sur l'utilisation de FLEURON, l'apprentissage sur corpus permet aux apprenants d'être confrontés à des interactions authentiques, riches et variées. Par ailleurs, la confrontation au concordancier leur offre la possibilité d'avoir une démarche inductive et ainsi de devenir un véritable « acteur » de son apprentissage (André et Ciekanski, 2018 : 6).

### **2.2.1.2 Ressources sélectionnées pour l'expérience**

Trois ressources vidéo, parmi de nombreuses présentes sur le site FLEURON, ont été sélectionnées pour les activités de compréhension orale proposée pour l'expérience.

Tout d'abord, la première compréhension orale portait sur la vidéo « Carte d'étudiant perdue » (voir Annexe 1) qui se situe dans la catégorie « Démarches administratives » où une étudiante qui a perdu sa carte d'étudiant se rend à la scolarité du campus pour en obtenir une nouvelle.

Pour la seconde, les apprenants ont visionné la vidéo « Demander des renseignements dans un cinéma » (voir Annexe 2), appartenant à la catégorie « Culture et lieux de culture ». Dans cette dernière, une étudiante demande des renseignements à l'accueil d'un cinéma en ce qui concerne les tarifs et les réductions pour les étudiants.

Enfin, la troisième activité de compréhension orale concernait la vidéo « Composter un billet de train » (voir Annexe 3) dans la catégorie « Utiliser les transports en commun » mettant en scène une étudiante qui doit composer son billet de train mais qui ne sait pas comment s'y prendre. Un contrôleur lui explique alors la démarche à suivre.

Ces ressources ont été sélectionnées pour diverses raisons spécifiques à chacune d'elle. Tout d'abord le premier support vidéo comporte des sous-entendus (« *Ah oui quand même* ») et des termes spécifiques (comme par exemple « *Terminal de paiement* » ou encore « *Carte bleue* ») dont leur compréhension nous semblait intéressante à analyser. La deuxième vidéo demande une compréhension de données chiffrées par rapport à des tarifs, des durées, ou encore en fonction d'un nombre de places. Pour finir, le troisième support a été choisi car il n'est pas agréablement audible, dans la mesure où l'interaction est filmée dans une gare, afin de voir si les apprenants auraient tendance à activer les sous-titres plus facilement dans une telle situation d'écoute.

Par ailleurs, ces vidéos ont été sélectionnées car elles ont toutes une courte durée allant de 0.40sc à 1.36min. Elles représentent également des situations quotidiennes dans lesquelles les apprenants peuvent se retrouver. Elles y dévoilent les obligations et les spécificités de la France.

## **2.2.2 RECUEIL DES DONNEES**

### **2.2.2.1 Élaboration des activités de compréhension orale**

Après avoir sélectionné les supports, ces derniers ont été observés et analysés à plusieurs reprises afin d'élaborer les activités de compréhension orale. Tout d'abord, une prise des notes a été effectuée sur les éléments jugés essentiels pour la compréhension de la vidéo.

Un questionnement sur les différentes manières d'analyser la compréhension orale a été fait et le choix final s'est porté sur un questionnaire comprenant des questions à choix multiples, des questions ouvertes et parfois des tableaux à remplir.

Inspirée de Stagnitto (2010), qui traite de l'impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en FLE, l'organisation du questionnaire s'est découpée en trois parties : un test de compréhension générale, un test de compréhension approfondie et un test de reconnaissance.

- *Compréhension générale :*

La première partie du questionnaire correspondait à un test de compréhension générale et comportait trois ou quatre questions ouvertes. Sur la même base que le questionnaire élaboré par Stagnitto (2010), ce test se concentre sur les éléments visuels et les dialogues de la vidéo. Les étudiants doivent obligatoirement avoir recours aux inférences : son et images.

- *Compréhension approfondie :*

La seconde partie du questionnaire, nommée compréhension approfondie, comportait quatre questions à choix multiples sauf pour l'activité « Demander des renseignements dans un cinéma » où il s'agissait de remplir quatre cases d'un tableau. Ici, le test se concentre sur les éléments linguistiques prononcés. Les simples images ne permettent pas aux étudiants de comprendre et de répondre aux questions.

- *Test de reconnaissance :*

Enfin, la dernière partie du questionnaire portait sur un test de reconnaissance. Cette forme a été choisie pour rendre compte de l'authenticité des dialogues présents dans les ressources. Plusieurs mots ou expressions pouvant rendre la compréhension difficile pour les apprenants ont donc été relevés. Des questions à choix multiples ont également été préférées dans cette partie.

### 2.2.2.2 Méthodologie initiale

Tout au long du premier semestre, avec la collaboration de Virginie André et de William Charton, nous avons imaginé le protocole de l'expérience. Le confinement ordonné par l'État en raison de l'épidémie du Covid19 ne faisant évidemment pas partie des plans initiaux, il a fallu trouver un protocole de secours en peu de temps afin d'avoir des données à analyser pour le mémoire de fin d'études.

#### 2.2.2.2.1 Participants

Au départ, six étudiants du groupe D1 avaient été sélectionnés pour participer à l'expérience. Plusieurs critères ont été établis en fonction des étudiants et trois binômes ont été formés afin de créer une confrontation entre eux.

- *Premier binôme A et B :*

Ce binôme était composé de l'étudiante A, car elle était la seule à bénéficier de cours « à la carte » parmi le groupe D1 et par conséquent, de bénéficier de moins d'heures de cours. De plus, contrairement à la majorité des étudiants du groupe débutant, l'étudiante A ne parlait pas anglais et ne pouvait s'exprimer qu'en espagnol, sa langue maternelle.

L'autre membre du binôme était l'étudiant B, d'origine croate et étant le seul étudiant européen de son groupe, il pouvait supposément être plus à l'aise avec les sous-titres et les activer plus facilement, dans la mesure où le sous-titrage est la pratique la plus utilisée en Europe.

- *Deuxième binôme C et D :*

Les étudiants C et D, originaires de l'Afrique Sub-Saharienne, ont été choisis car ils avaient une facilité à s'exprimer en anglais lorsqu'ils ne parvenaient pas à le faire en français. En cas de difficulté à comprendre l'énoncé oral des activités, ils auraient pu activer les sous-titres plus facilement.

- *Troisième binôme E et F :*

Enfin, les deux dernières étudiantes ont été sélectionnées en fonction de comportement dans la salle de classe. En effet, l'étudiante E participe volontairement aux activités faites en classe, et essaye de « prendre des risques ». L'étudiante F, est quant à elle, plus réservée et ne prend la parole que lorsque l'on lui demande.

#### 2.2.2.2.2 Questionnaire informatif

Un questionnaire a été créé afin de questionner les participants de l'expérience sur leur rapport aux sous-titres. Lors de cet entretien, huit questions ont été posées :

- *Quel est votre nom ?*
- *Vous avez quel âge ?*
- *Vous êtes de quelle nationalité ?*
- *Est-ce qu'il existe des programmes avec des sous-titres dans votre pays d'origine ?*
- *Est-ce que vous regardez des vidéos/films avec des sous-titres français pour apprendre le français ?*
- *Si oui, pourquoi vous utilisez des sous-titres ? (Vocabulaire, orthographe, prononciation...)*
- *Si non, pourquoi vous n'utilisez pas de sous-titres ? (C'est compliqué, pas besoin ...)*
- *Vous pensez que les sous-titres aident à mieux comprendre ? Ou c'est pareil avec et sans sous-titres ?*

Chaque question a été traduite en anglais et en espagnol afin de faciliter la compréhension des questions.

Cependant, ce questionnaire s'est déroulé le mardi 10 mars 2020, et déjà un grand nombre d'étudiants n'étaient plus présents en cours en raison de l'épidémie de Covid19. De plus, l'enseignante référente m'a informé que les étudiants étaient généralement très peu nombreux pendant les séances au CLYC de 16h à 18h.

Ce jour-là, une seule étudiante préalablement sélectionnée pour l'expérience était présente pour participer au questionnaire. L'étudiante E, âgée de 34 ans et d'origine iranienne, m'a informé qu'elle n'avait pas de télévision dans son appartement pour pouvoir regarder des programmes en français. Pour elle, l'apprentissage du français ne se fait qu'à l'université pendant la journée car le soir elle préfère étudier l'anglais et ainsi continuer d'améliorer ses compétences dans cette langue. Selon elle, c'est par manque de temps qu'elle ne visionne pas de programmes sous-titrés français dans son apprentissage.

#### 2.2.2.2.3 Déroulement de l'expérience

L'expérience initialement pensée devait se dérouler sur quatre semaines, tous les mardis de 16h à 18h lors des séances « d'apprendre à apprendre » au CLYC. Chaque étudiant devait participer à l'activité de compréhension orale séparément pour ainsi prendre un temps d'explication avec chacun d'eux.

En effet, il était prévu de leur expliquer le fonctionnement de FLEURON, distribuer les consignes et les expliciter oralement et enfin, rendre le travail moins stressant en étant au près d'eux tout au long de l'activité. Pendant qu'ils répondaient aux questions, une caméra devait les filmer en continu pour analyser à quel moment les apprenants souhaitaient activer les sous-titres car ils avaient la possibilité de visionner les vidéos avec sous-titres, sans sous-titres, ou de les activer pour des questions spécifiques.

### **2.2.2.3 Méthodologie de secours**

Le jeudi 12 mars 2020, le président Emmanuel Macron annonçait que les établissements scolaires, dont les universités, allaient fermer leurs portes à partir du lundi 16 mars 2020, et ce, pour une durée indéterminée. L'expérience ne pouvant se mener dans les locaux de l'université après cette date, les conditions du protocole à suivre ont été adaptées à la situation et voici comment celui-ci s'est organisé le vendredi 13 mars 2020.

#### **2.2.2.3.1 Participants**

Lors du questionnaire informatif, trois étudiants étaient présents aux CLYC mais ne devaient pas faire partie de notre étude. Néanmoins, ils ont tout de même été interrogés afin de récolter des données au vu de la situation.

Parmi ces étudiants non sélectionnés initialement, on retrouve l'étudiante G, âgée de 33 ans et d'origine monténégrine. Elle a indiqué utiliser des programmes sous-titrés en français pour progresser dans sa prononciation et acquérir du vocabulaire.

En ce qui concerne l'étudiant H, âgé de 29 et originaire de Syrie, l'utilisation des programmes sous-titrés en français, et notamment des séries, l'aide à mieux comprendre en globalité.

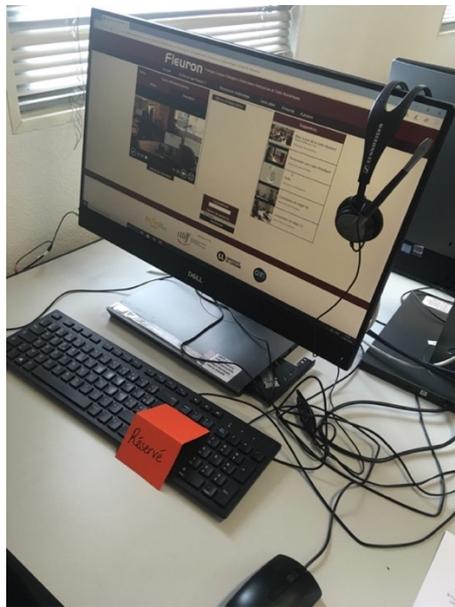
Enfin, malgré le fait qu'il n'y ait pas de programmes sous-titrés dans son pays d'origine, le Pakistan, l'étudiant I âgé de 26 ans a affirmé qu'il visionne fréquemment des séries en version originale sous-titrée français. Il pense que ces sous-titres permettent une meilleure compréhension du sens en généralité mais il les utilise également pour travailler sa prononciation et son acquisition de vocabulaire.

Ne sachant pas quels étudiants seraient présents pour l'expérience, les consignes (voir Annexe 4) ont été inscrites sur feuille en français, en anglais et en espagnol afin d'optimiser le temps d'activité. En effet, il n'était pas prévu qu'ils aient un créneau pour l'expérience ce jour-là mais dans l'urgence de la situation, la professeure du groupe D1 m'a autorisé à les prendre en charge trente minutes avant la fin de son cours.

Comme il était soupçonné, seulement six étudiants sur quatorze inscrits étaient présents ce jour-là. Parmi eux, on retrouve trois apprenants ayant répondu au questionnaire infirmatif ultérieurement, à savoir les étudiants E, G et I.

Les étudiants n'ayant pas répondu à ce questionnaire ont tout de même participé à l'expérience afin d'avoir un maximum de données à analyser. Nous retrouvons l'étudiante F, qui devait initialement faire partie de l'expérience ainsi que deux nouveaux étudiants que nous nommerons respectivement étudiant J et K.

#### 2.2.2.3.2 Déroulement de l'expérience réelle



**Figure 7 :** Exemple de poste de travail avant l'arrivée des étudiants

Les photocopies des consignes et des activités de compréhension orale ont été faites le matin au sein du DéFle. Ne connaissant pas les disponibilités des étudiants, trois activités de compréhension orale ont été préparées dans l'espoir qu'ils aient du temps pour les faire.

Avant l'arrivée des étudiants, une réservation de six postes de travail dans la salle du CLYC a été faite et la mise en place du site internet FLEURON avec la première vidéo prête à être

activée a été effectuée. Le branchement des casques audio et la vérification du son sur chaque ordinateur s'est également opérée en amont de l'arrivée des étudiants. La préparation à l'expérience a été réalisée de cette manière afin d'optimiser le temps de l'activité. Les consignes et les questions de compréhension orale sont posées sur les tables dès l'arrivée des étudiants. Les phrases sont courtes, brèves et concises. Ces consignes indiquaient de ne pas utiliser leur téléphone pour traduire et de ne pas répondre en cas d'incompréhension, y compris avec des sous-titres afin de ne pas laisser de place au hasard.

L'expérience a commencé à 11h30 et la dernière étudiante à finir est restée jusqu'à 13h03. Chaque étudiant a suivi le même ordre de visualisation des vidéos. Ils ont commencé par « Carte étudiante perdue », puis « informations cinéma » et pour finir, « composer un billet de train ». A l'exception de l'étudiante K ayant un impératif, ils ont tous participé aux trois activités de compréhension orale.

Afin de récolter un maximum de données, certains moments ont été filmés afin d'observer l'utilisation des sous-titres par les participants. Cependant, dans la mesure où les étudiants étaient présents en même temps, les vidéos ne prennent pas en compte la totalité des utilisations et n'ont pas pu être fixées sur un seul étudiant tout au long de l'activité.

## **2.3 RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNEES**

Il est nécessaire de spécifier que les résultats obtenus à cette expérience n'ont pas pour vocation de présenter des résultats définitifs et applicables à grande échelle. L'étude n'ayant pas pu se dérouler dans les conditions préalablement définies en raison de la crise sanitaire, il ne s'agit ici que d'hypothèses et de remarques que j'ai pu constater à la fin de l'expérience.

### **2.3.1 RÉSULTATS**

Les résultats présentés dans les tableaux ci-après sont exposés en fonction de l'ordre de rendu des copies de la gauche vers la droite.

#### **2.3.1.1 Résultats de la compréhension orale « Carte d'étudiant perdue »**

	Étudiant I	Étudiante E	Étudiant J	Étudiante G	Étudiante F	Étudiante K
Question 1	Réponse correcte	Réponse incomplète	Réponse correcte	Réponse incomplète	Réponse correcte	Absence de réponse

			<i>Utilisation de sous-titres</i>			
Question 2	Réponse incomplète	Réponse incomplète	Réponse incomplète	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte	Réponse correcte
Question 3	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Réponse correcte
Question 4	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte

**Tableau 1** : Résultats de la compréhension générale

	Étudiant I	Étudiante E	Étudiant J	Étudiante G	Étudiante F	Étudiante K
Question 1	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte	Réponse incorrecte
Question 2	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte
Question 3	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte
Question 4	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>

**Tableau 2** : Résultats de la compréhension approfondie

	Étudiant I	Étudiante E	Étudiant J	Étudiante G	Étudiante F	Étudiante K
Question 1	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte	Réponse correcte	Absence de réponse <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>
Question 2	Absence de réponse	Absence de réponse	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>
Question 3	Réponse correcte	Absence de réponse	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>

Question 4	Réponse correcte	Absence de réponse	Réponse incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Absence de réponse	Réponse incorrecte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>
------------	------------------	--------------------	--	--------------------	--------------------	--

**Tableau 3** : Résultats du test de reconnaissance

### 2.3.1.2 Résultats de la compréhension orale « Demander des renseignements dans un cinéma »

	Étudiant I	Étudiante E	Étudiant J	Étudiante G	Étudiante F	Étudiante K
Question 1	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte	Absence de réponse <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte
Question 2	Réponse incomplète	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incomplète <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>
Question 3	Réponse incorrecte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>			
Question 4	Réponse correcte	Absence de réponse <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incomplète <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incomplète <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>

**Tableau 4** : Résultats de la compréhension générale

	Étudiant I	Étudiante E	Étudiant J	Étudiante G	Étudiante F	Étudiante K
Question 1	Absence de réponse	Réponse incomplète <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incomplète <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incomplète
Question 2	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte
Question 3	Réponse incorrecte	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte

		<i>Utilisation des sous-titres</i>	<i>Utilisation des sous-titres</i>		<i>Utilisation des sous-titres</i>	<i>Utilisation des sous-titres</i>
Question 4	Absence de réponse	Réponse incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte

**Tableau 5 : Résultats de la compréhension approfondie**

	Étudiant I	Étudiante E	Étudiant J	Étudiante G	Étudiante F	Étudiante K
Question 1	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incorrecte
Question 2	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte
Question 3	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte
Question 4	Réponse correcte	Absence de réponse <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Absence de réponse	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte

**Tableau 6 : Résultats du test de reconnaissance**

### 2.3.1.3 Résultats de la compréhension orale « composer un billet de train »

	Étudiant I	Étudiante E	Étudiante G	Étudiant J	Étudiante F
Question 1	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte
Question 2	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte	Réponse correcte	Réponse correcte
Question 3	Réponse correcte	Absence de réponse	Absence de réponse	Absence de réponse	Réponse incomplète

		<i>Utilisation des sous-titres</i>	<i>Utilisation des sous-titres</i>	<i>Utilisation des sous-titres</i>	
--	--	------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	--

**Tableau 7 : Résultats de la compréhension générale**

	Étudiant I	Étudiante E	Étudiante G	Étudiant J	Étudiante F
Question 1	Réponse incomplète	Absence de réponse <i>Utilisation des sous-titres</i>	Absence de réponse <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incomplète	Absence de réponse
Question 2	Réponse incorrecte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Absence de réponse
Question 3	Réponse correcte	Absence de réponse <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incorrecte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>
Question 4	1 correcte 2 incorrectes	2 correctes 1 incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>	3 correctes <i>Utilisation des sous-titres</i>	2 correctes 1 incorrecte	2 correctes 1 incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>

**Tableau 8 : Résultats de la compréhension approfondie**

	Étudiant I	Étudiante E	Étudiante G	Étudiant J	Étudiante F
Question 1	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte
Question 2	Réponse correcte	Réponse incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incorrecte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incorrecte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>
Question 3	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Absence de réponse <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse incorrecte	Réponse incorrecte
Question 4	Réponse incorrecte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>	Réponse correcte	Réponse correcte <i>Utilisation des sous-titres</i>

**Tableau 9 : Résultats du test de reconnaissance**

### **2.3.2 ANALYSE DES DONNEES**

#### **- Compréhension orale « Carte d'étudiant perdue »**

En ce qui concerne la compréhension orale « carte d'étudiant perdue », on constate tout d'abord que les étudiants n'activent que très peu les sous-titres pour la compréhension générale. Seulement deux étudiants, J et G en utilisent. Le constat est identique pour la compréhension approfondie avec les étudiants G et K.

Lors de cette seconde partie, seulement deux réponses sont correctes pour la question quatre « qu'est-ce qu'une « carte bleue » ? ». Malgré le fait que l'étudiante K ait d'abord choisi la réponse attendue, elle a finalement décidé de se corriger après avoir activé les sous-titres. Nous pourrions donc émettre l'hypothèse que les sous-titres n'ont pas permis d'apporter une aide pour cette question. En réalité, la réponse ne se trouve ni dans à l'oral, ni à l'écrit, mais les étudiants peuvent y répondre simplement en observant la vidéo. Cette étudiante, ainsi que l'étudiant J et G ont répondu qu'il s'agissait d'une « carte bancaire spéciale étudiant » certainement en raison de l'environnement. Les étudiants pourraient avoir fait un rapprochement entre cette proposition de réponse, le lieu, ainsi que le sujet de l'interaction.

En observant le tableau 3, on constate qu'il y a beaucoup plus d'activation des sous-titres pour le test de reconnaissance que pour les deux premières parties. Au total, neuf questions ont nécessité l'utilisation des sous-titres dont six ont abouti à des réponses correctes. Cela pourrait confirmer que certaines expressions authentiques relevées pour ce test de reconnaissance peuvent engendrer une difficulté supplémentaire et les sous-titres pourraient donc permettre une meilleure compréhension.

#### **- Compréhension orale « Demander des renseignements dans un cinéma »**

Par ailleurs, nous pouvons constater une augmentation de l'utilisation des sous-titres dès le tableau 4. Les étudiants E, J et K ont activé les sous-titres dès le début de la compréhension orale pour pouvoir répondre aux questions posées. En revanche, l'étudiant I est le seul à n'avoir jamais utilisé les sous-titres.

Si pour certains les résultats ne sont pas significatifs, la différence est considérable pour l'étudiante E entre la première compréhension orale et la seconde. Nous pouvons constater que pour la première, elle n'avait comptabilisé que quatre réponses correctes, avec une majorité de

réponses incorrectes ou d'absence de réponses. Cependant, lorsqu'elle a décidé de travailler directement avec les sous-titres, on remarque qu'elle parvient à obtenir de meilleurs scores avec huit réponses correctes, et seulement deux réponses incorrectes ou encore deux absences de réponses. Après de telles constatations, nous pouvons émettre l'hypothèse que pour cette étudiante ont aider dans sa compréhension.

De plus, qu'il y ait une utilisation des sous-titres ou non, les réponses à la question trois de la compréhension approfondie sont correctes pour tous les participants à l'exception de l'étudiant I, qui n'a pas souhaité utiliser les sous-titres. La réponse attendue était « 57,50 » et ce dernier a noté « 67,50 ». Nous pouvons donc nous demander s'il ne s'agirait pas plutôt de compréhension écrite puisque tous les étudiants, sauf l'étudiante G, ont activé les sous-titres. Une réponse qui aurait pu facilement être corrigée si l'étudiant I avait lu la réponse plutôt que de seulement l'entendre comme les autres étudiants.

#### - Compréhension orale « Composter un billet de train »

En observant le tableau 7, on peut constater que la majorité des réponses données sont correctes et qu'il n'y a seulement que trois absences de réponses et une seule réponse incomplète.

De plus, très peu d'étudiants ont utilisé les sous-titres pour cette première partie de compréhension générale. Le fait que pour la question trois les étudiants E, G et J ont activé les sous-titres mais n'ont tout de même pas pu répondre confirme le fait que cette partie ne nécessite pas de sous-titrage. Les éléments de réponses attendus sont observables et ne nécessitent ni de l'audio, ni du texte pour les identifier. Ce phénomène peut laisser penser que les étudiants ayant utilisé les sous-titres pour cette question se sont focalisés uniquement sur le texte pensant que la réponse s'y trouvait. Il y aurait donc une certaine forme de dépendance par rapport aux sous-titres comme Danan (2004) l'a souligné.

Les résultats sont toujours radicalement différents en ce qui concerne l'étudiante E par rapport à la compréhension orale « Carte d'étudiant perdue » avec seulement trois réponses manquantes et deux incorrectes.

De plus, pour la deuxième question de la partie sur la compréhension approfondie, seuls les étudiants E, G et J ont répondu correctement en utilisant les sous-titres contrairement aux étudiants I et F.

Grâce aux vidéos réalisées pendant les activités de compréhension orale, j'ai pu regrouper plusieurs catégories d'utilisation des sous-titres après les avoir analysées.

### **2.3.2.1 Sous-titres et habitudes**

La première hypothèse reposait sur le fait que les participants ayant l'habitude d'utiliser des sous-titres à titres personnels auraient tendance à les activer naturellement et spontanément lors des activités de compréhension orale. Cependant, les résultats de notre expérience ont démontré l'effet inverse.

En effet, l'étudiant I qui avait annoncé qu'il visionnait régulièrement des programmes en Version Originale Sous-Titrée (VOST) lors du questionnaire informatif n'a finalement pas activé les sous-titres pour les trois activités de compréhension orale. Il a préféré réécouter plusieurs fois et ne pas répondre lorsqu'il ne comprenait pas plutôt que de les utiliser. A l'inverse, l'étudiante E avait confié, lors de ce même questionnaire, qu'elle n'avait pas le temps de visionner des programmes sous-titrés et n'y était donc pas habituée. En constatant qu'elle ne parvenait pas à répondre à la plupart des questions lors de la première activité, elle a finalement décidé d'activer les sous-titres dès la première écoute pour les deux activités suivantes.

### **2.3.2.2 Sous-titres et vérification / rédaction des réponses**

A plusieurs reprises, j'ai réalisé que certains étudiants, notamment les étudiants G et J préfèrent visionner les vidéos plusieurs fois sans sous-titres pour essayer de comprendre. La plupart du temps, les sous-titres sont activés après avoir visionné plusieurs fois et répondu à quelques questions. C'est généralement à la fin de l'activité, lorsqu'ils ont répondu à une majorité des questions sans l'aide des sous-titres, qu'ils décident d'activer les derniers. Les sous-titres servent alors à trouver des réponses manquantes mais aussi à vérifier les réponses déjà inscrites.

Pour la plupart des étudiants, les sous-titres ont apporté une aide au niveau de la rédaction des réponses. Dans les vidéos, on le constate notamment chez l'étudiante K, l'étudiante G ainsi que l'étudiant J. D'ailleurs, dans une vidéo qui concerne la première compréhension orale, l'étudiante G m'explique qu'elle a compris la réponse mais qu'elle utilise les sous-titres pour écrire la réponse. Dans deux autres vidéos, on peut également apercevoir que les étudiants K et J recopient mot-à-mot les sous-titres pour répondre à une question.

Ces résultats permettent ainsi de confirmer la seconde hypothèse de la recherche.

### **2.3.2.3 Sous-titres et compréhension écrite**

Enfin, j'ai réalisé que les étudiants utilisant des sous-titres avançaient parfois par bloc de sous-titres, en faisant des pauses afin d'avoir le temps de les lire. Ce phénomène est observable chez l'étudiante G mais il concerne surtout l'étudiante F. En effet, pour chaque utilisation des sous-titres, elle met la vidéo sur pause, relie le questionnaire, vérifie s'il ne pourrait pas s'agir d'une éventuelle réponse, puis continue le visionnage ainsi de suite. Ce genre d'utilisation prend donc énormément de temps, ce qui explique aussi le déséquilibre entre l'étudiant I ayant quitté la salle après avoir terminé les trois activités de compréhension orale à 12h15 contrairement à l'étudiante F ayant terminé la totalité des activités à 13h05. Dans un contexte de compréhension orale, ce genre d'utilisation des sous-titres freine l'apprentissage dans la mesure où tout se base sur la lecture du texte. La bande sonore est écoutée de façon « coupée » et non de manière continue. De ce fait, le but même d'utiliser des données authentiques est remis en cause puisque lors d'interactions réelles, les participants ne peuvent pas délimiter le discours par bloc.

Comme il a été supposé, la vidéo de la troisième activité « Composter son billet de train » a été jugée la plus difficile par les apprenants. Les fonds sonores de la gare ont rendu l'écoute désagréable et ont parfois empêchés la bonne compréhension de certaines séquences. Malgré ces difficultés relevées par la majorité des participants, il ne s'agit pas de la vidéo ayant suscité le plus d'utilisation des sous-titres pour répondre au questionnaire. Mais cette constatation n'est pas surprenante puisque certains apprenants lisent parfois uniquement les sous-titres sans plus prêter attention à la bande sonore.

## CONCLUSION

L'expérience réalisée dans le cadre de ce mémoire soulève de nombreuses interrogations pour les recherches à venir, notamment sur la place à accorder aux sous-titres intralinguistiques dans les activités de compréhension orale. Lors de cette étude, plusieurs observations ont pu être analysés et peuvent être soulignées ici.

Tout d'abord, nous avons constaté que dans la majorité des cas, les apprenants préféraient visionner les vidéos plusieurs fois plutôt que d'activer les sous-titres lors des activités de compréhension orale. Ce fait est également remarquable chez les étudiants ayant l'habitude d'utiliser le sous-titrage à des fins personnelles. Il y aurait donc une certaine réticence envers les sous-titres et cela pourrait confirmer les résultats de certains chercheurs qui explique que les apprenants ressentent parfois une culpabilité en utilisant le sous-titrage comme une aide.

Les résultats de notre étude ont également montré que les sous-titres étaient généralement utilisés pour rédiger et vérifier l'orthographe de leurs réponses à la fin de l'activité.

De plus, nous pensions que les apprenants auraient tendance à activer les sous-titres plus instinctivement lorsque la bande sonore ne serait pas de qualité. Cependant, les résultats de notre expérience montrent que la vidéo « Composter un billet de train » dont la scène se déroule dans une gare et comportant des nuisances sonores n'a pas été celle ayant suscité le plus d'activation des sous-titres.

Cette constatation précédente nous amène à la dernière observation de notre expérience. En analysant les résultats ainsi que les vidéos réalisées pour observer les étudiants pendant l'activité, nous avons constaté que pour beaucoup d'apprenants, il s'agissait en fait d'une activité de compréhension écrite. Nous pouvons observer des étudiants en train de lire des sous-titres avec la vidéo sur pause pour avoir le temps de les comprendre. Cependant, le fait de dissocier la bande sonore des sous-titres ne place plus l'apprenant dans un contexte de compréhension orale, mais dans celui d'une compréhension écrite. Afin d'éviter cela, nous pensons qu'une utilisation des sous-titres par mots-clés comme l'a présenté Guillory (1998) serait plus judicieuse et éviterait, de ce fait, une focalisation sur l'écrit.

Les résultats de cette étude ne nous permettent cependant pas d'en faire une généralité et d'affirmer ou non que les sous-titres intralinguistiques favorisent clairement l'apprentissage d'une langue étrangère dans une activité de compréhension orale.

Notre expérience pourrait tout de même donner des pistes pour une éventuelle future expérience dans ce domaine. En effet, il serait judicieux d'utiliser un autre moyen d'évaluation que celui d'un questionnaire où les réponses nécessitent une rédaction écrite. Si les sous-titres sont généralement utilisés pour rédiger des réponses dans notre expérience, de quelle manière pourraient-ils être utilisés si les réponses attendues ne nécessitaient pas de rédaction ? Nous pensons que ces derniers peuvent apporter une aide aux apprenant

## BIBLIOGRAPHIE

Abe, D., Carton, F., Cembalo, M., Regent, O. (1979). Didactique et authentique : Du document à la pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 10, 1-14.

Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants. *Mélanges CRAPEL*, 31, 159-172.

Almeida, P-A., Costa, P.D. (2014). Foreign language acquisition: the role of subtitling. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 1234-1238. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.212>

André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Étrangère Universitaire, Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges CRAPEL*, 37, 69-92.

André, V. (2017). Un corpus multimédia pour apprendre à interagir en situations universitaires en France. Troisième colloque international de l'ATPF « Enseigner le français : s'engager et innover », Bangkok, Thaïlande. hal-01862752

André, V. (2018). Plus belle la vie : analyse des interactions et sélection d'un corpus pour l'apprentissage du français langue étrangère. *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2018*. SHS Web of Conference, 46, 1-21.

André, V., Ciekanski M. (2018). Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON. In DeJean-Thircuir C., Mangenot F., Nissen E., Soubrié T., *EPAL – Échanger Pour Apprendre en Ligne*, Jun 2018, Grenoble, France. Actes de la 6<sup>ème</sup> édition du colloque EPAL.

Aslim-Yetis, V. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, 2, 1-14.

Berard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratique*. Paris : CLE International

Berdal-Masuy, F., Briet, G. (2010). Stratégies pour une écoute efficace. Colloque international : Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, Sofia.

Bianchi, F., Ciabattoni, T. (2008). Captions and Subtitles in EFL Learning: an investigative study in a comprehensive computer environment. *Didactas to Ecolingua: an Ongoing Research Project on Translation and Corpus Linguistics*, 69-90.

Birulés-Muntané, J., Soto-Faraco, S. (2016). Watching Subtitled Films Can Help Learning Foreign Languages. *PLoS ONE*, 11 (6), 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158409>

Blanche-Benveniste, C., Bilger, M. (1999). Français parlé – oral spontané. Quelques réflexions. *Revue française de linguistique appliquée*, IV, 21-30

Borrás, I., Lafayette, R. (1994). Effects of Multimedia Courseware Subtitling on the Speaking Performance of College Students of French. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 61-75.

Boulton, A. (2005). Apprendre à apprendre à écouter pour comprendre : Un outil multimédia. *Cahiers de l'ASDIFLE*, 17, 173-182.

Boulton, A. (2009). Documents authentiques, oral, corpus. *Mélanges CRAPEL*, 31, 5-13.

Boulton, A., Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.

Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le français dans le monde*, Numéro Spécial, 126-142.

Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, 15-33.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. ASDIFLE. Paris : CLE International.

Danan, M. (1992). Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction. *Language Learning*, 42: 4, 497-527.

Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta*, 49 (1), 67-77. <https://doi.org/10.7202/009021ar>

Debaisieux, J.M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, 35-56.

Duda, R., Esch, E., Laurens, J.P. (1972). Documents non didactiques et formation en langues. *Mélanges CRAPEL*, 3, 1-47.

Dumas, L. (2014). Sous-titrage. *Médiu*, 40(3), 188-191  
<https://doi.org/10.3917/mediu.040.0188>

Dumas, L. (2014). Le sous-titrage : une pratique à la marge de la traduction. *ELIS – Revue des jeunes chercheurs en linguistique de Paris-Sorbonne*, 2, 129-144. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01090467/document>

Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenants le français en 2<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, 4, 273-280.

Gallien, C. (2001). Documents d'écoute et débutants : compte rendu d'une étude empirique. *Mélanges CRAPEL*, 26, 91-110.

Gambier, Y. (2004). La traduction audiovisuelle : un genre en expansion. *Meta*, 49 (1), 1-11. DOI : <https://doi.org/10.7202/009015ar>

Gambier, Y. (2007). Sous-titrage et apprentissage des langues. *Linguistica Antverpiensia*, (6), 97-113. URL : <https://lans.ua.ac.be/index.php/LANS-TTS/article/view/182/113>

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. En ligne : [http://ekladata.com/PaDHLmMSQ0Vxp8ZqkBz\\_KvM04uI/La-comprehension-en-lecture.pdf](http://ekladata.com/PaDHLmMSQ0Vxp8ZqkBz_KvM04uI/La-comprehension-en-lecture.pdf)

Gremmo, M-J., Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. Numéro spécial (Fév/Mars), 1-8. URL : [http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT\\_F/pdf/La%20compOrale.pdf](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf)

Guillory, H. (1998). The Effects of Keyword Captions to Authentic French Video on Learner Comprehension. *CALICO Journal*, 15: 1-3, 89-108.

Hartwell, L. (2010). Visionnement de documents audiovisuels authentiques – Problématiques de contiguïté et d'interprétation culturelle. *Alsic* (En ligne), 13. Mis en ligne le 11 mars 2020, consulté le 22 avril 2020. URL : <https://journals.openedition.org/alsic/1419>

Hedaywa, J., Sourak, S. (2013). Le rôle des documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies – Arts and Humanities Series*, 35: 2, 255-264.

Holec, H. (1990, novembre). *Des documents authentiques, pour quoi faire ?* Exposé présenté au Colloque « Stratégies pédagogiques et outils pour l'enseignement des langues vivantes », Dijon. URL : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3657>

Kebrat-Orecchioni, C. (1999). L'oral dans l'interaction : une liberté surveillée. *Revue française de linguistique appliquée*, IV, 41-55

Lafontaine, L., Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54-56.

Latifi, M., Mobalegh, A., Mohammadi E. (2011). Movie Subtitles and the Improvement of Listening Comprehension Ability: Does it help? *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1 (2), 18-29. URL : <https://arastirmax.com/en/publication/journal-language-teaching-and-learning/1/2/movie-subtitles-and-improvement-listening-comprehension-ability-does-it-help/arid/c5c25b71-51da-4260-a5bc-c5883de2c033>

Lunin, M., Minaeva L. (2015). Translated Subtitles Language Learning Method: a New Practical Approach to Teaching English. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 268-275. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.516>

Marleau, L. (1982). Les sous-titres ... un mal nécessaire. *Meta*, 27 (3), 271-285. <https://doi.org/10.7202/003577ar>

Matielo, R., D'Ely, R., Baretta, L. (2015). The effects of interlingual and intralingual subtitles on second language learning/acquisition: a state-of-the-art review. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 54 (1), 161-182. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134456147091>

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.

Pujadas, G., Muñoz, C. (2019). Extensive viewing of captioned and subtitled TV series: a study of L2 vocabulary learning by adolescents. *The Language Learning Journal*, 47 (4), 479-496. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1616806>

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE International

Qian, Y. (2010). Interculturalité et documents authentiques en classe de FLE : Une expérience chinoise. *Synergies Canada*, 2, 1-6.

Rosnet, P. (2012). L'adaptation pour le sous-titrage. *Cinémas d'Amérique latine* (En ligne), URL : <https://journals.openedition.org/cinelatino/503#quotation>

Sinclair, J. (1996). Preliminary recommendations on Corpus Typology. Technical report, EAGLES.

Talaván Zanón, N (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, 6, 41-52.

Tatah, N. (2011). Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE. *Synergies Algérie*, 12, 123-130.

Tyne, H. (2013). Apprentissage sur corpus : Théories méthodes, applications, perspectives. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 97.

Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal*, 42 (4), 272-281. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/42.4.272>

Winke, P., Gass, S., Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14: 1, 65-86.

Xu, R., Zhang, C. (2016). Enjeux des corpus oraux pour l'enseignement universitaire du français langue étrangère en Chine – L'exemple de la base de données CLAPI. *Synergies Chine*, 11, 177- 188.

## **SITOGRAPHIE**

DéFle, Département de Français Langue Étrangère (s.d). En ligne : <https://defle-nancy.jimdofree.com>

FLEURON, Français Langue Étrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques (s.d). En ligne : <https://fleuron.atilf.fr>

## ANNEXES

### Annexe 1 : Transcription vidéo « Carte d'étudiant perdue »

A: bonjour mademoiselle vous pouvez rentrer je vous invite à rentrer

E: bonjour

A: allez-y installez vous

A: alors je vous écoute

E: euh je viens parce que j'ai perdu ma carte étudiante

A: ah c'est embêtant

E: ben oui

A: alors on va regarder ça tout de suite

E: oui

A: donc je vais sur mon logiciel

A: alors déjà dans un premier temps vous pouvez me donner votre numéro étudiant

A: s'il vous plait

E: euh

E: oui je euh sur mon téléphone

A: ou sur votre carte étudiante

E: ben que j'ai perdue

E: c'est un peu dommage

E: et il faut payer pour euh la refaire ou pas

A: c'est dix euros oui

E: ah oui quand même

A: ouais

E: bon ça va il y a les bourses mais

E: euh alors euh 31

A: ouais

E: 81

A: ouais

E: 62 93

A: 62 93

E: voilà

A: Emilie c'est bien ça

E: oui c'est ça

A: ça marche très bien

A: alors vous souhaitez payer par carte bleue ou par chèque

E: oh non par carte

A: par carte bleue ok

E: je vais la sortir

A: alors

A: tac

E: du coup en attendant j'aurai une attestation un truc comme ça parce que

A: euh non je vais l'imprimer automatiquement

E: ah d'accord super ok

A: donc en fait dans cinq minutes vous avez une nouvelle carte

E: oh trop cool

A: ça vous convient

E: ouais parfait

A: super

A: vous pouvez venir avec moi s'il vous plait

E: oui

A: on va aller au terminal de paiement

A: alors tac vous faites le sans contact

E: oui

E: super alors allez-y je vous laisse plaquer votre carte devant

E: comme ça

A: ouais

A: nickel

A: et on a plus de papier

A: vous aviez besoin d'un papier ou pas

A: non c'est bon

E: je saurai je vais me le noter

## Annexe 2 : Transcription vidéo « Demander des renseignements dans un cinéma »

E: bonjour

A: bonjour

E: j'aimerais avoir un petit renseignement

A: oui

E: euh j'aimerais savoir combien ça coute une place de cinéma ici

A: alors une place de cinéma plein tarif c'est 7,70

E: d'accord et vous faites des réductions pour les étudiants par exemple

A: alors oui on a des tarifs étudiants tu as 6 euros 20 sur présentation de la carte

E: d'accord et vous faites des cartes de cinéma aussi vous

A: alors oui on a des cartes d'abonnement

E: d'accord

A: donc dix places qui durent un an à 57,50

E: d'accord

A: et on a une deuxième carte qui dure euh six mois de cinq places à 29 euros

E: d'accord bah merci beaucoup au revoir

A: merci à vous au revoir

### Annexe 3 : Transcription vidéo « Compster un billet de train »

E: excusez-moi

C: oui bonjour

E: euh on m'a dit que vous fallait que je composte le billet mais alors

E: je ne sais absolument pas où ni ce que c'est

C: alors oui c'est exact

C: euh vous a vous venez juste d'acheter votre billet

E: oui oui

C: donc euh c'est bien précisé voyez sur votre billet qu'il faut le composter

C: et vous êtes juste devant la machine

C: on va vous valider votre billet

C: d'abord vous devez le faire parce que en France c'est obligatoire

C: ça fait parti des obligations

C: que vous avez à faire avant de monter à bord du train

E: d'accord

C: au cas-où si vous ne le faites pas

C: euh le controleur euh c'est-à-dire moi ou un des mes collègues

C: peut vous demander une indemnité allant jusqu'à vingt-cinq euro

C: en fonction du nombre de kilomètres que vous faites

C: donc à ne pas oublier

C: alors voilà donc il y a juste à prendre votre billet

où vous l'avez composté et l'heure

E: d'accord

C: et donc vous vous rendez en direction de Metz

C: et en regardant je m'aperçois que votre train part dans un petit quart d'heure

C: et ce sera effectivement sur la voie 3

E: oui je vous remercie

C: d'accord vous utilisez bien essayez d'éviter cette partie là voilà

E: d'accord

E: merci

C: et ben voilà

C: voyez toutes vos validations sont sont bonnes

C: donc maintenant vous n'avez plus qu'à vous rendre sur la voie de départ

de vous le faire

E: dans le train

C: lorsqu'il va passer vous lui dites

C: voilà

au revoir

## Annexe 4 : Consignes des activités de compréhension orale

### **CONSIGNES** **(instructions)** **(instrucciones)**

Vous allez regarder une vidéo pour répondre à des questions. Les consignes et les questions sont traduites en anglais et en espagnol.

Vous ne devez pas utiliser vos téléphones portables.

S'il y a des moments que vous ne comprenez pas, ou que vous n'arrivez pas à répondre aux questions, vous pouvez utiliser les sous-titres. Il faudra m'appeler avant de les activer.

Si vous ne comprenez toujours pas avec les sous-titres, laissez la réponse vide.

You're going to watch a video to answer some questions. Instructions and questions are translated into English and Spanish. You must not use your mobile phones.

If there are moments that you don't understand, or you can't answer the questions, you can use subtitles. You'll have to call me before you activate them.

If you still don't understand with the subtitles, leave the answer blank.

Vas a ver un video para responder algunas preguntas. Las instrucciones y preguntas están traducidas al inglés y al español. No deben usar sus teléfonos móviles.

Si hay momentos que no entiendes, o no puedes responder a las preguntas, puedes usar los subtítulos. Tendrá que llamarme antes de activarlos.

Si aún no entiendes los subtítulos, deja la respuesta en blanco.

## Annexe 5 : Activité de compréhension orale « Carte d'étudiant perdue »

- Étudiant I :

### Compréhension orale Carte étudiante perdue (lost student card) (Tarjeta de estudiante perdida)

#### Compréhension générale (general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)  
*office socialante (Régistrat office)*
- 2) Pourquoi la fille vient ici ? (Why is the girl coming here?) (¿Por qué viene la chica aquí?)  
*pour la carte étudiant*
- 3) De quoi a besoin l'homme pour commencer ? (What does a man need to begin with?) (¿Qué necesita un hombre para empezar?)  
*numero de étudiant*
- 4) Comment la jeune fille va-t-elle payer ? (How will the girl pay?) (¿Cómo pagará la chica?)  
*pa carte.*

#### Compréhension approfondie (profound comprehension) (comprensión profunda)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

- 1) Sur quoi doit aller l'homme pour faire la carte ? (What does the man have to go on to make the map?) (¿Qué tiene que hacer el hombre para hacer el mapa?)  
*étudiant*

Un logiciel – un ordinateur – un site internet

- 2) Quel est le numéro étudiant de la jeune fille ? (What is the girl's student number?) (¿Cuál es el número de estudiante de la chica?)

31816293 – 31420793 – 31816013

- 3) Quel est le prix de la carte ? (What is the price of the card?) (¿Cuál es el precio de la tarjeta?)

Elle est gratuite – 10 euros – 5 euros

- 4) Qu'est-ce qu'une « carte bleue » ? (What is a « carte bleue » ?) (¿Qué es una tarjeta de crédito?)

Une carte bancaire spéciale étudiant – Une carte bancaire de couleur bleue – Une carte bancaire

---

**Test de reconnaissance**  
(recognition test) (prueba de reconocimiento)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

- 1) Quelle est l'autre phrase qu'utilise l'homme pour dire « vous pouvez rentrer » ? (What is the other phrase the man uses to say "vous pouvez rentrer"?) (¿Cuál es la otra frase que el hombre usa para decir "puedes irte a casa"?)

« Installez-vous » - « Je vous invite à rentrer » - « Entrez »

- 2) Quand l'étudiante dit « Ah oui quand même », qu'est-ce que cela signifie ? (When the student says, "Ah oui quand même" what does that mean?) (Cuando el estudiante dice, "Ah oui quand même" ¿qué significa eso?)

Qu'elle ne veut pas payer autant – Qu'elle se doutait du prix – Que c'est cher

- 3) Qu'est-ce qu'un « terminal de paiement » ? (« What is a « terminal de paiement » ? (¿Qué es « un terminal de paiement » ?)

Un appareil qui permet de payer avec sa carte bancaire – Un paiement qu'on ne fait qu'une seule fois – un distributeur d'argent

- 4) A quoi sert le « papier » dont parle l'homme à la fin de la vidéo ? (What is the purpose of the "papier" the man talks about at the end of the video?) (¿Para qué es el "papier" del que habla el hombre al final del video?)

Il sert à recevoir sa carte étudiante – c'est une facture – c'est une réduction pour la carte étudiante

\_\_\_\_\_

- Étudiante E :

**Compréhension orale**  
**Carte étudiante perdue**  
(lost student card)  
(Tarjeta de estudiante perdida)

**Compréhension générale**  
(general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)  
office socialante (registrat' office)
- 2) Pourquoi la fille vient ici ? (Why is the girl coming here?) (¿Por qué viene la chica aquí?)  
pour la carte étudiant
- 3) De quoi a besoin l'homme pour commencer ? (What does a man need to begin with?) (¿Qué necesita un hombre para empezar?)  
numero de étudiant
- 4) Comment la jeune fille va-t-elle payer ? (How will the girl pay?) (¿Cómo pagará la chica?)  
pa carte.

**Compréhension approfondie**  
(profound comprehension) (comprensión profunda)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

- 1) Sur quoi doit aller l'homme pour faire la carte ? (What does the man have to go on to make the map?) (¿Qué tiene que hacer el hombre para hacer el mapa?)  
estudiant

Un logiciel – un ordinateur – un site internet

- 2) Quel est le numéro étudiant de la jeune fille ? (What is the girl's student number?) (¿Cuál es el número de estudiante de la chica?)

31816293 – 31420793 – 31816013

- 3) Quel est le prix de la carte ? (What is the price of the card?) (¿Cuál es el precio de la tarjeta?)

Elle est gratuite – 10 euros – 5 euros

- 4) Qu'est-ce qu'une « carte bleue » ? (What is a « carte bleue » ?) (¿Qué es una tarjeta de crédito?)

Une carte bancaire spéciale étudiant – Une carte bancaire de couleur bleue – Une carte bancaire



- Étudiant J :

**Compréhension orale**  
**Carte étudiante perdue**  
(lost student card)  
(Tarjeta de estudiante perdida)

**Compréhension générale**  
(general comprehension) (comprensión general)

1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)

office socialante (registrat' office)

2) Pourquoi la fille vient ici ? (Why is the girl coming here?) (¿Por qué viene la chica aquí?)

pour la carte étudiant

3) De quoi a besoin l'homme pour commencer ? (What does a man need to begin with?) (¿Qué necesita un hombre para empezar?)

numero de étudiant

4) Comment la jeune fille va-t-elle payer ? (How will the girl pay?) (¿Cómo pagará la chica?)

pa carte.

**Compréhension approfondie**  
(profound comprehension) (comprensión profunda)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

1) Sur quoi doit aller l'homme pour faire la carte ? (What does the man have to go on to make the map?) (¿Qué tiene que hacer el hombre para hacer el mapa?)

étudiant

Un logiciel – un ordinateur – un site internet

2) Quel est le numéro étudiant de la jeune fille ? (What is the girl's student number?) (¿Cuál es el número de estudiante de la chica?)

31816293 – 31420793 – 31816013

3) Quel est le prix de la carte ? (What is the price of the card?) (¿Cuál es el precio de la tarjeta?)

Elle est gratuite – 10 euros – 5 euros

4) Qu'est-ce qu'une « carte bleue » ? (What is a « carte bleue »?) (¿Qué es una tarjeta de crédito?)

Une carte bancaire spéciale étudiant – Une carte bancaire de couleur bleue – Une carte bancaire

**Test de reconnaissance**  
(recognition test) (prueba de reconocimiento)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

- 1) Quelle est l'autre phrase qu'utilise l'homme pour dire « vous pouvez rentrer » ? (What is the other phrase the man uses to say "vous pouvez rentrer"?) (¿Cuál es la otra frase que el hombre usa para decir "puedes irte a casa"?)

« Installez-vous » - « Je vous invite à rentrer » - « Entrez »

- 2) Quand l'étudiante dit « Ah oui quand même », qu'est-ce que cela signifie ? (When the student says, "Ah oui quand même" what does that mean?) (Cuando el estudiante dice, "Ah oui quand même" ¿qué significa eso?)

Qu'elle ne veut pas payer autant – Qu'elle se doutait du prix – Que c'est cher

- 3) Qu'est-ce qu'un « terminal de paiement » ? (« What is a « terminal de paiement » ? (¿Qué es « un terminal de paiement » ?)

Un appareil qui permet de payer avec sa carte bancaire – Un paiement qu'on ne fait qu'une seule fois – un distributeur d'argent

- 4) A quoi sert le « papier » dont parle l'homme à la fin de la vidéo ? (What is the purpose of the "papier" the man talks about at the end of the video?) (¿Para qué es el "papier" del que habla el hombre al final del video?)

Il sert à recevoir sa carte étudiante – c'est une facture – c'est une réduction pour la carte étudiante

- Étudiante G :

## Compréhension orale Carte étudiante perdue (lost student card) (Tarjeta de estudiante perdida)

### Compréhension générale (general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)  
UN SUPERM
- 2) Pourquoi la fille vient ici ? (Why is the girl coming here?) (¿Por qué viene la chica aquí?)  
ELLE A BESOIN DE FAIRE UNE CARTE
- 3) De quoi a besoin l'homme pour commencer ? (What does a man need to begin with?) (¿Qué necesita un hombre para empezar?)  
NUMÉRO ÉTUDIANT
- 4) Comment la jeune fille va-t-elle payer ? (How will the girl pay?) (¿Cómo pagará la chica?)  
CARTE BLEUE

### Compréhension approfondie (profound comprehension) (comprensión profunda)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

- 1) Sur quoi doit aller l'homme pour faire la carte ? (What does the man have to go on to make the map?) (¿Qué tiene que hacer el hombre para hacer el mapa?)

Un logiciel – un ordinateur – un site internet

- 2) Quel est le numéro étudiant de la jeune fille ? (What is the girl's student number?) (¿Cuál es el número de estudiante de la chica?)

31816293 – 31420793 – 31816013

- 3) Quel est le prix de la carte ? (What is the price of the card?) (¿Cuál es el precio de la tarjeta?)

Elle est gratuite – 10 euros – 5 euros

- 4) Qu'est-ce qu'une « carte bleue » ? (What is a « carte bleue »?) (¿Qué es una tarjeta de crédito?)

Une carte bancaire spéciale étudiant – Une carte bancaire de couleur bleue – Une carte bancaire

**Test de reconnaissance**  
(*recognition test*) (*prueba de reconocimiento*)

Choisissez et entourez la réponse correcte (*Choose and circle the correct answer*) (*Elija y marque con un círculo la respuesta correcta*)

- 1) Quelle est l'autre phrase qu'utilise l'homme pour dire « vous pouvez rentrer » ? (*What is the other phrase the man uses to say "vous pouvez rentrer"?*) (¿Cuál es la otra frase que el hombre usa para decir "puedes irte a casa"?)

« Installez-vous » - « Je vous invite à rentrer » - « Entrez »

- 2) Quand l'étudiante dit « Ah oui quand même », qu'est-ce que cela signifie ? (*When the student says, "Ah oui quand même" what does that mean?*) (*Cuando el estudiante dice, "Ah oui quand même" qué significa eso?*)

Qu'elle ne veut pas payer autant – Qu'elle se doutait du prix – Que c'est cher

- 3) Qu'est-ce qu'un « terminal de paiement » ? (*What is a « terminal de paiement » ?*) (¿Qué es « un terminal de paiement » ?)

Un appareil qui permet de payer avec sa carte bancaire – Un paiement qu'on ne fait qu'une seule fois – un distributeur d'argent

- 4) A quoi sert le « papier » dont parle l'homme à la fin de la vidéo ? (*What is the purpose of the "papier" the man talks about at the end of the video?*) (¿Para qué es el "papier" del que habla el hombre al final del video?)

Il sert à recevoir sa carte étudiante – c'est une facture – c'est une réduction pour la carte étudiante

- Étudiante F :

**Compréhension orale**  
**Carte étudiante perdue**  
(lost student card)  
(Tarjeta de estudiante perdida)

**Compréhension générale**  
(general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)  
à univécote
- 2) Pourquoi la fille vient ici ? (Why is the girl coming here?) (¿Por qué viene la chica aquí?)  
ELLE vien parce que elle a perdu se carte etudiante
- 3) De quoi a besoin l'homme pour commencer ? (What does a man need to begin with?) (¿Qué necesita un hombre para empezar?)  
avec son logiciel
- 4) Comment la jeune fille va-t-elle payer ? (How will the girl pay?) (¿Cómo pagará la chica?)  
Elle payer par card

**Compréhension approfondie**  
(deep comprehension) (comprensión profunda)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

- 1) Sur quoi doit aller l'homme pour faire la carte ? (What does the man have to go on to make the map?) (¿Qué tiene que hacer el hombre para hacer el mapa?)

Un logiciel – un ordinateur – un site internet

- 2) Quel est le numéro étudiant de la jeune fille ? (What is the girl's student number?) (¿Cuál es el número de estudiante de la chica?)

31816293 – 31420793 – 31816013

- 3) Quel est le prix de la carte ? (What is the price of the card?) (¿Cuál es el precio de la tarjeta?)

Elle est gratuite – 10 euros – 5 euros

- 4) Qu'est-ce qu'une « carte bleue » ? (What is a « carte bleue »?) (¿Qué es una tarjeta de crédito?)

Une carte bancaire spéciale étudiant – Une carte bancaire de couleur bleue – Une carte bancaire

**Test de reconnaissance**  
(recognition test) (prueba de reconocimiento)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

- 1) Quelle est l'autre phrase qu'utilise l'homme pour dire « vous pouvez rentrer » ? (What is the other phrase the man uses to say "vous pouvez rentrer"?) (¿Cuál es la otra frase que el hombre usa para decir "puedes irte a casa"?)

« Installez-vous » - « Je vous invite à rentrer » - « Entrez »

- 2) Quand l'étudiante dit « Ah oui quand même », qu'est-ce que cela signifie ? (When the student says, "Ah oui quand même" what does that mean?) (Cuando el estudiante dice, "Ah oui quand même" ¿qué significa eso?)

Qu'elle ne veut pas payer autant – Qu'elle se doutait du prix – Que c'est cher

- 3) Qu'est-ce qu'un « terminal de paiement » ? (« What is a « terminal de paiement » ? (¿Qué es « un terminal de paiement » ?)

Un appareil qui permet de payer avec sa carte bancaire – Un paiement qu'on ne fait qu'une seule fois – un distributeur d'argent

- 4) A quoi sert le « papier » dont parle l'homme à la fin de la vidéo ? (What is the purpose of the "papier" the man talks about at the end of the video?) (¿Para qué es el "papier" del que habla el hombre al final del video?)

Il sert à recevoir sa carte étudiante – c'est une facture – c'est une réduction pour la carte étudiante

- Étudiante K :

## Compréhension orale Carte étudiante perdue (lost student card) (Tarjeta de estudiante perdida)

### Compréhension générale (general comprehension) (comprensión general)

1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)

2) Pourquoi la fille vient ici ? (Why is the girl coming here?) (¿Por qué viene la chica aquí?)  
parce que sa carte d'étudiant a perdu

3) De quoi a besoin l'homme pour commencer ? (What does a man need to begin with?) (¿Qué necesita un hombre para empezar?) le numéro de l'étudiante

4) Comment la jeune fille va-t-elle payer ? (How will the girl pay?) (¿Cómo pagará la chica?)  
par carte

### Compréhension approfondie (deep comprehension) (comprensión profunda)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

1) Sur quoi doit aller l'homme pour faire la carte ? (What does the man have to go on to make the map?) (¿Qué tiene que hacer el hombre para hacer el mapa?)

Un logiciel – un ordinateur – un site internet

2) Quel est le numéro étudiant de la jeune fille ? (What is the girl's student number?) (¿Cuál es el número de estudiante de la chica?)

31816293 – 31420793 – 31816013

3) Quel est le prix de la carte ? (What is the price of the card?) (¿Cuál es el precio de la tarjeta?)

Elle est gratuite – 10 euros – 5 euros

4) Qu'est-ce qu'une « carte bleue » ? (What is a « carte bleue »?) (¿Qué es una tarjeta de crédito?)

Une carte bancaire spéciale étudiant – Une carte bancaire de couleur bleue – Une carte bancaire

correct

**Test de reconnaissance**  
(recognition test) (prueba de reconocimiento)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

- 1) Quelle est l'autre phrase qu'utilise l'homme pour dire « vous pouvez rentrer » ? (What is the other phrase the man uses to say "vous pouvez rentrer"?) (¿Cuál es la otra frase que el hombre usa para decir "puedes irte a casa"?)

« Installez-vous » - « Je vous invite à rentrer » - « Entrez »  
*correct*

- 2) Quand l'étudiante dit « Ah oui quand même », qu'est-ce que cela signifie ? (When the student says, "Ah oui quand même" what does that mean?) (Cuando el estudiante dice, "Ah oui quand même" ¿qué significa eso?)

Qu'elle ne veut pas payer autant - Qu'elle se doutait du prix - Que c'est cher

- 3) Qu'est-ce qu'un « terminal de paiement » ? (« What is a « terminal de paiement » ? (¿Qué es « un terminal de paiement » ?)

Un appareil qui permet de payer avec sa carte bancaire - Un paiement qu'on ne fait qu'une seule fois - un distributeur d'argent  
*correct*

- 4) A quoi sert le « papier » dont parle l'homme à la fin de la vidéo ? (What is the purpose of the "papier" the man talks about at the end of the video?) (¿Para qué es el "papier" del que habla el hombre al final del video?)

Il sert à recevoir sa carte étudiante - c'est une facture - c'est une réduction pour la carte étudiante  
*correct*

## Annexe 6 : Activité de compréhension orale « Demander des renseignements dans un cinéma »

- Étudiant I :

### Compréhension orale Demander des renseignements dans un cinéma (Asking for information in a cinema) (Pedir información en un cine)

#### Compréhension générale (general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)  
*a la cinema.*
- 2) Pour quelle raison la dame vient ? (For what reason is the lady coming?) (¿Por qué razón viene la señora?)  
*pour la information cinema prix et movie*
- 3) Combien de questions posent la dame ? (How many questions does the lady ask?) (¿Cuántas preguntas hace la señora?)  
*4*
- 4) Qu'est-ce qui l'intéresse ? (What interests the woman?) (¿Qué le interesa a la mujer?)  
*prix*

#### Compréhension approfondie (profound comprehension) (comprensión profunda)

Complétez les cases manquantes dans le tableau ci-dessous. Les cases avec « / » ne sont pas à remplir. Fill in the missing boxes in the table below. The boxes with "/" are not to be filled in. Rellena las casillas que faltan en la tabla de abajo. Las casillas con "/" no deben ser llenadas.

Noms des places et abonnements	Prix	Durée
	7,70€	/
Tarif pour les étudiants	6.20	/
Abonnement 10 places	67.7	1 an
	29€	6 mois

**Test de reconnaissance**  
*(recognition test) (prueba de reconocimiento)*

- 1) **Que sont des « cartes de cinéma » ?** (*What are "cartes de cinéma"?*) (*¿Qué son las "cartes de cinéma"?*)

Des cartes d'abonnement – des cartes bancaire pour payer uniquement au cinéma – des cartes avec tous les noms des films en ce moment au cinéma

- 2) **De quelle carte parle le vendeur quand il dit « sous présentation de la carte » ?** (*What card does the seller mean when he says "sous présentation de la carte"?*) (*¿A qué tarjeta se refiere el vendedor cuando dice "sous présentation de la carte"?*)

La carte bancaire – La carte d'identité – La carte étudiante

- 3) **Que veut dire la femme par « un petit renseignement » ?** (*What does the woman mean by "un petit renseignement"?*) (*¿Qué quiere decir la mujer con "un petit renseignement"?*)

Elle attend des petites réponses – Elle veut poser quelques questions – Elle veut poser pleins de questions

- 4) **Que signifie « une place de cinéma plein tarif » ?** (*What does "une place de cinéma plein tarif" mean?*) (*¿Qué significa "une place de cinéma plein tarif"?*)

Une place sans réduction – La salle de cinéma est remplie – Une place qu'on achète à la dernière minute

- Étudiante E :

## Compréhension orale

**Demander des renseignements dans un cinéma**  
(Asking for information in a cinema) (Pedir información en un cine)

**Compréhension générale**  
(general comprehension) (comprensión general)

1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)

*au reception du cinema*

2) Pour quelle raison la dame vient ? (For what <sup>why</sup> reason is the lady coming?) (¿Por qué razón viene la señora?)

*pour les prix et durée*

3) Combien de questions posent la dame ? (How many questions does the lady ask?) (¿Cuántas preguntas hace la señora?)

*3 questions*

4) Qu'est-ce qui l'intéresse ? (What <sup>what does interest the woman?</sup> interests the woman?) (¿Qué le interesa a la mujer?)

**Compréhension approfondie**  
(profound comprehension) (comprensión profunda)

Complétez les cases manquantes dans le tableau ci-dessous. Les cases avec « / » ne sont pas à remplir. Fill in the missing boxes in the table below. The boxes with "/" are not to be filled in. Rellena las casillas que faltan en la tabla de abajo. Las casillas con "/" no deben ser llenadas.

Noms des places et abonnements	Prix	Durée
<i>une place de cinéma</i>	7,70€	<i>/</i>
Tarif pour les étudiants	<i>6,20€</i>	<i>/</i>
Abonnement 10 places	<i>57,50€</i>	1 an
<i>une deuxième carte</i>	29€	6 mois

**Test de reconnaissance**  
*(recognition test) (prueba de reconocimiento)*

- 1) **Que sont des « cartes de cinéma » ?** *(What are "cartes de cinéma"?) (¿Qué son las "cartes de cinéma"?)*

Des cartes d'abonnement – des cartes bancaire pour payer uniquement au cinéma – des cartes avec tous les noms des films en ce moment au cinéma

- 2) **De quelle carte parle le vendeur quand il dit « sous présentation de la carte » ?** *(What card does the seller mean when he says "sous présentation de la carte"?) (¿A qué tarjeta se refiere el vendedor cuando dice "sous présentation de la carte"?)*

La carte bancaire – La carte d'identité – La carte étudiante

- 3) **Que veut dire la femme par « un petit renseignement » ?** *(What does the woman mean by "un petit renseignement"?) (¿Qué quiere decir la mujer con "un petit renseignement"?)*

Elle attend des petites réponses – Elle veut poser quelques questions – Elle veut poser pleins de questions

- 4) **Que signifie « une place de cinéma plein tarif » ?** *(What does "une place de cinéma plein tarif" mean?) (¿Qué significa "une place de cinéma plein tarif"?)*

Une place sans réduction – La salle de cinéma est remplie – Une place qu'on achète à la dernière minute

- Étudiant J :

## Compréhension orale

**Demander des renseignements dans un cinéma**  
(Asking for information in a cinema) (Pedir información en un cine)

### Compréhension générale (general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)  
*de cinema*
- 2) Pour quelle raison la dame vient ? (For what reason is the lady coming?) (¿Por qué razón viene la señora?)  
*combien ça coûte une place de cinema*
- 3) Combien de questions posent la dame ? (How many questions does the lady ask?) (¿Cuántas preguntas hace la señora?)  
3 questions
- 4) Qu'est-ce qui l'intéresse ? (What interests the woman?) (¿Qué le interesa a la mujer?)  
*il avait cart étudiante*

### Compréhension approfondie (profound comprehension) (comprensión profunda)

Complétez les cases manquantes dans le tableau ci-dessous. Les cases avec « / » ne sont pas à remplir. Fill in the missing boxes in the table below. The boxes with "/" are not to be filled in. Rellena las casillas que faltan en la tabla de abajo. Las casillas con "/" no deben ser llenadas.

Noms des places et abonnements	Prix	Durée
<i>une place de cinema plein tarif</i>	7,70€	<i>1 fois</i>
Tarif pour les étudiants	<i>6,00€</i>	<i>20 fois</i>
Abonnement 10 places	<i>57,50</i>	1 an
<i>deuxieme carte qui dure <del>est</del></i>	29€	6 mois

**Test de reconnaissance**  
*(recognition test) (prueba de reconocimiento)*

- 1) **Que sont des « cartes de cinéma » ?** *(What are "cartes de cinéma"?) (¿Qué son las "cartes de cinéma"?)*

Des cartes d'abonnement – des cartes bancaire pour payer uniquement au cinéma – des cartes avec tous les noms des films en ce moment au cinéma

- 2) **De quelle carte parle le vendeur quand il dit « sous présentation de la carte » ?** *(What card does the seller mean when he says "sous présentation de la carte"?) (¿A qué tarjeta se refiere el vendedor cuando dice "sous présentation de la carte"?)*

La carte bancaire – La carte d'identité – La carte étudiante

- 3) **Que veut dire la femme par « un petit renseignement » ?** *(What does the woman mean by "un petit renseignement"?) (¿Qué quiere decir la mujer con "un petit renseignement"?)*

Elle attend des petites réponses – Elle veut poser quelques questions – Elle veut poser pleins de questions

- 4) **Que signifie « une place de cinéma plein tarif » ?** *(What does "une place de cinéma plein tarif" mean?) (¿Qué significa "une place de cinéma plein tarif"?)*

Une place sans réduction – La salle de cinéma est remplie – Une place qu'on achète à la dernière minute

- Étudiante G :

## Compréhension orale

**Demander des renseignements dans un cinéma**  
(Asking for information in a cinema) (Pedir información en un cine)

### Compréhension générale (general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)  
*CINÉMA*
- 2) Pour quelle raison la dame vient ? (For what reason is the lady coming?) (¿Por qué razón viene la señora?)  
*POUR ELLE VEUT POSER QUELQUES QUESTIONS*
- 3) Combien de questions posent la dame ? (How many questions does the lady ask?) (¿Cuántas preguntas hace la señora?)  
*TROIS*
- 4) Qu'est-ce qui l'intéresse ? (What interests the woman?) (¿Qué le interesa a la mujer?)  
*ELLE VEUT SAVOIR COMBIEN ÇA COÛTE UNE PLACE DE CINÉMA*

### Compréhension approfondie (profound comprehension) (comprensión profunda)

Complétez les cases manquantes dans le tableau ci-dessous. Les cases avec « / » ne sont pas à remplir. Fill in the missing boxes in the table below. The boxes with "/" are not to be filled in. Rellena las casillas que faltan en la tabla de abajo. Las casillas con "/" no deben ser llenadas.

Noms des places et abonnements	Prix	Durée
<i>UNE PLACE DE CINÉMA</i>	7,70€	/
Tarif pour les étudiants	<i>6,30</i>	/
Abonnement 10 places	<i>57,50</i>	1 an
<i>CARTE DE 5 PLACES</i>	29€	6 mois

**Test de reconnaissance**  
(recognition test) (prueba de reconocimiento)

- 1) **Que sont des « cartes de cinéma » ?** (What are "cartes de cinéma"? (¿Qué son las "cartes de cinéma"?)

Des cartes d'abonnement – des cartes bancaire pour payer uniquement au cinéma – des cartes avec tous les noms des films en ce moment au cinéma

- 2) **De quelle carte parle le vendeur quand il dit « sous présentation de la carte » ?** (What card does the seller mean when he says "sous présentation de la carte"? (¿A qué tarjeta se refiere el vendedor cuando dice "sous présentation de la carte"?)

La carte bancaire – La carte d'identité – La carte étudiante

- 3) **Que veut dire la femme par « un petit renseignement » ?** (What does the woman mean by "un petit renseignement"? (¿Qué quiere decir la mujer con "un petit renseignement"?)

Elle attend des petites réponses – Elle veut poser quelques questions – Elle veut poser pleins de questions

- 4) **Que signifie « une place de cinéma plein tarif » ?** (What does "une place de cinéma plein tarif" mean? (¿Qué significa "une place de cinéma plein tarif"?)

Une place sans réduction – La salle de cinéma est remplie – Une place qu'on achète à la dernière minute

- Étudiante K :

## Compréhension orale

**Demander des renseignements dans un cinéma**  
(Asking for information in a cinema) (Pedir información en un cine)

**Compréhension générale**  
(general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)
- 2) Pour quelle raison la dame vient ? (For what reason is the lady coming?) (¿Por qué razón viene la señora?)  
*elle aimerait avoir un petit renseignement*
- 3) Combien de questions posent la dame ? (How many questions does the lady ask?) (¿Cuántas preguntas hace la señora?)  
*3 questions*
- 4) Qu'est-ce qui l'intéresse ? (What interests the woman?) (¿Qué le interesa a la mujer?)  
*elle aimerait savoir combien ça coûte une place de cinéma*

**Compréhension approfondie**  
(profound comprehension) (comprensión profunda)

Complétez les cases manquantes dans le tableau ci-dessous. Les cases avec « / » ne sont pas à remplir. Fill in the missing boxes in the table below. The boxes with "/" are not to be filled in. Rellena las casillas que faltan en la tabla de abajo. Las casillas con "/" no deben ser llenadas.

Noms des places et abonnements	Prix	Durée
<i>un place de cinéma plein tarif</i>	7,70€	/
Tarif pour les étudiants	<i>6,20€</i>	/
Abonnement 10 places	<i>57,90</i>	1 an
<i>5 places</i>	29€	6 mois

**Test de reconnaissance**  
(*recognition test*) (*prueba de reconocimiento*)

- 1) **Que sont des « cartes de cinéma » ?** (*What are "cartes de cinéma"?*) (*¿Qué son las "cartes de cinéma"?*)

Des cartes d'abonnement – des cartes bancaire pour payer uniquement au cinéma – des cartes avec tous les noms des films en ce moment au cinéma

- 2) **De quelle carte parle le vendeur quand il dit « sous présentation de la carte » ?** (*What card does the seller mean when he says "sous présentation de la carte"?*) (*¿A qué tarjeta se refiere el vendedor cuando dice "sous présentation de la carte"?*)

La carte bancaire – La carte d'identité – La carte étudiante

- 3) **Que veut dire la femme par « un petit renseignement » ?** (*What does the woman mean by "un petit renseignement"?*) (*¿Qué quiere decir la mujer con "un petit renseignement"?*)

Elle attend des petites réponses – Elle veut poser quelques questions – Elle veut poser pleins de questions

- 4) **Que signifie « une place de cinéma plein tarif » ?** (*What does "une place de cinéma plein tarif" mean?*) (*¿Qué significa "une place de cinéma plein tarif"?*)

Une place sans réduction – La salle de cinéma est remplie – Une place qu'on achète à la dernière minute

- Étudiante F :

## Compréhension orale

**Demander des renseignements dans un cinéma**  
(Asking for information in a cinema) (Pedir información en un cine)

### Compréhension générale (general comprehension) (comprensión general)

1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)  
dans la cinéma

2) Pour quelle raison la dame vient ? (For what reason is the lady coming?) (¿Por qué razón viene la señora?)

pour renseignement

3) Combien de questions posent la dame ? (How many questions does the lady ask?) (¿Cuántas preguntas hace la señora?)

/// Elle posent quatre questions

4) Qu'est-ce qui l'intéresse ? (What interests the woman?) (¿Qué le interesa a la mujer?)

• Elle a intérêt de la priés de la place de cinéma et pour réductions.

### Compréhension approfondie (profound comprehension) (comprensión profunda)

Complétez les cases manquantes dans le tableau ci-dessous. Les cases avec « / » ne sont pas à remplir. Fill in the missing boxes in the table below. The boxes with "/" are not to be filled in. Rellena las casillas que faltan en la tabla de abajo. Las casillas con "/" no deben ser llenadas.

Noms des places et abonnements	Prix	Durée
une place	7,70€	/
Tarif pour les étudiants	6,20	/
Abonnement 10 places	57,50	1 an
cinq places	29€	6 mois

**Test de reconnaissance**  
(*recognition test*) (*prueba de reconocimiento*)

- 1) **Que sont des « cartes de cinéma » ?** (*What are "cartes de cinéma"?*) (*¿Qué son las "cartes de cinéma"?*)

Des cartes d'abonnement – des cartes bancaires pour payer uniquement au cinéma – des cartes avec tous les noms des films en ce moment au cinéma

- 2) **De quelle carte parle le vendeur quand il dit « sous présentation de la carte » ?** (*What card does the seller mean when he says "sous présentation de la carte"?*) (*¿A qué tarjeta se refiere el vendedor cuando dice "sous présentation de la carte"?*)

La carte bancaire – La carte d'identité – La carte étudiante

- 3) **Que veut dire la femme par « un petit renseignement » ?** (*What does the woman mean by "un petit renseignement"?*) (*¿Qué quiere decir la mujer con "un petit renseignement"?*)

Elle attend des petites réponses – Elle veut poser quelques questions – Elle veut poser pleins de questions

- 4) **Que signifie « une place de cinéma plein tarif » ?** (*What does "une place de cinéma plein tarif" mean?*) (*¿Qué significa "une place de cinéma plein tarif"?*)

Une place sans réduction – La salle de cinéma est remplie – Une place qu'on achète à la dernière minute

## Annexe 7 : Activité de compréhension orale « Composter un billet de train »

- Étudiant I :

### Compréhension orale Composter un billet de train (Compose a train ticket) (Componga un billete de tren)

#### Compréhension générale (general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)  
a la gare train (train station).
- 2) Vers qui la femme vient pour poser sa question ? (To whom does the woman come to ask her question?) (¿A quién acude la mujer para hacer su pregunta?)  
ticket collector (controller).
- 3) À quoi peut-on reconnaître le monsieur ? (How can the gentleman be recognized?) (¿Cómo se puede reconocer al caballero?)  
(SNCF tag) (nom tag)

#### Compréhension approfondie (deep comprehension) (comprensión profunda)

- 1) Qu'est-il précisé sur le billet ? (What is specified on the ticket?) (¿Qué se especifica en el billete?)  
Seat number + no. d'identité  
Passenger number.
- 2) Pourquoi faut-il composer son billet en France ? (Why do you have to stamp your ticket in France?) (¿Por qué es necesario sellar el billete en Francia?)  
pour le valider votre ticket
- 3) Que peut-il arriver si la femme ne compose son billet ? (What can happen if the woman does not stamp her ticket?) (¿Qué puede pasar si la mujer no golpea su boleto?)  
vous payez fine
- 4) La femme doit prendre le train. (The woman must take the train) (La mujer debe tomar el tren)  
Vers quelle ville ? (To what city?) (¿A qué ciudad?)  
metz  
À quelle voie ? (To which « voie ») (A la cual « voie »)  
2  
Quand part le train ? (When does the train leave?) (¿Cuándo sale el tren?)

**Test de reconnaissance**  
(recognition test) (prueba de reconocimiento)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

- 1) A quoi correspond la « voie » du train ? (What is the "voie" of the train?) (¿Cuál es la "voie" del tren?)

Le quai de départ – La voix qui annonce l'arrivée du train – La direction que prend le train

- 2) Quel terme utilise le contrôleur pour dire à la femme qu'elle va à Metz ? (What term does the controller use to tell the woman that she is going to Metz?) (¿Qué término utiliza el controlador para decirle a la mujer que va a Metz?)

« Vous allez à Metz » - « Vous vous rendez à Metz » - « Vous vous rendez en direction de Metz »

- 3) A quoi ça sert de composer son billet ? (What's the point of stamping one's ticket?) (¿Qué sentido tiene sellar el billete?)

Ça ne sert à rien – ça permet de valider le billet – ça permet de le garder plus longtemps

- 4) A quoi ça correspond « un quart d'heure » ? (What does "a quarter of an hour" correspond to?) (¿A qué corresponde "un cuarto de hora"?)

15 minutes – 30 minutes – 45 minutes

- Étudiante E :

**Compréhension orale**  
**Composter un billet de train**  
(Compose a train ticket) (Componga un billete de tren)

**Compréhension générale**  
(general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)

la scène à la gare

- 2) Vers qui la femme vient pour poser sa question ? (To whom does the woman come to ask her question?) (¿A quién acude la mujer para hacer su pregunta?)

la femme vient poser sa question un homme qui est responsable  
à la gare

- 3) A quoi peut-on reconnaître le monsieur ? (How can the gentleman be recognized?) (¿Cómo se puede reconocer al caballero?)

**Compréhension approfondie**  
(deep comprehension) (comprensión profunda)

- 1) Qu'est-il précisé sur le billet ? (What is specified on the ticket?) (¿Qué se especifica en el billete?)

- 2) Pourquoi faut-il composer son billet en France ? (Why do you have to stamp your ticket in France?) (¿Por qué es necesario sellar el billete en Francia?)

c'est obligatoire en France

- 3) Que peut-il arriver si la femme ne compose son billet ? (What can happen if the woman does not stamp her ticket?) (¿Qué puede pasar si la mujer no golpea su boleto?)

- 4) La femme doit prendre le train. (The woman must take the train) (La mujer debe tomar el tren)

Vers quelle ville ? (To what city?) (¿A qué ciudad?)

Mets

A quelle voie ? (To which « voie ») (A la cual « voie »)

le quai de départ

Quand part le train ? (When does the train leave?) (¿Cuándo sale el tren?)

le train part dans un petit quart d'heure

**Test de reconnaissance**  
(recognition test) (prueba de reconocimiento)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

- 1) A quoi correspond la « voie » du train ? (What is the "voie" of the train?) (¿Cuál es la "voie" del tren?)

Le quai de départ – La voix qui annonce l'arrivée du train – La direction que prend le train

- 2) Quel terme utilise le contrôleur pour dire à la femme qu'elle va à Metz ? (What term does the controller use to tell the woman that she is going to Metz?) (¿Qué término utiliza el controlador para decirle a la mujer que va a Metz?)

« Vous allez à Metz » - « Vous vous rendez à Metz » - « Vous vous rendez en direction de Metz »

- 3) A quoi ça sert de composer son billet ? (What's the point of stamping one's ticket?) (¿Qué sentido tiene sellar el billete?)

Ça ne sert à rien – ça permet de valider le billet – ça permet de le garder plus longtemps

- 4) A quoi ça correspond « un quart d'heure » ? (What does "a quarter of an hour" correspond to?) (¿A qué corresponde "un cuarto de hora"?)

15 minutes – 30 minutes – 45 minutes

- Étudiante G :

## Compréhension orale

### Composter un billet de train

(Compose a train ticket) (Componga un billete de tren)

#### Compréhension générale

(general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)  
DE LA GARE
- 2) Vers qui la femme vient pour poser sa question ? (To whom does the woman come to ask her question?) (¿A quién acude la mujer para hacer su pregunta?)  
LA CONTRÔLEUR
- 3) A quoi peut-on reconnaître le monsieur ? (How can the gentleman be recognized?) (¿Cómo se puede reconocer al caballero?)

#### Compréhension approfondie

(profound comprehension) (comprensión profunda)

- 1) Qu'est-il précisé sur le billet ? (What is specified on the ticket?) (¿Qué se especifica en el billete?)
- 2) Pourquoi faut-il composer son billet en France ? (Why do you have to stamp your ticket in France?) (¿Por qué es necesario sellar el billete en Francia?)  
PARCE QUE C'EST OBLIGATOIRE
- 3) Que peut-il arriver si la femme ne compose son billet ? (What can happen if the woman does not stamp her ticket?) (¿Qué puede pasar si la mujer no golpea su boleto?)  
SI LA FEMME NE COMPOSE SON BILLET, LA CONTRÔLEUR PEUT DEMANDER UNE INDICACION A LA FEMME EN 25€ EN FONCTION DE LA VILLE DE DESTINATION
- 4) La femme doit prendre le train. (The woman must take the train) (La mujer debe tomar el tren)

Vers quelle ville ? (To what city?) (¿A qué ciudad?)

DE METZ

A quelle voie ? (To which « voie ») (A la cual « voie »)

LA VOIE 3

Quand part le train ? (When does the train leave?) (¿Cuándo sale el tren?)

DANS UN PETIT QUART D'HEURE

**Test de reconnaissance**  
*(recognition test) (prueba de reconocimiento)*

Choisissez et entourez la réponse correcte *(Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)*

- 1) A quoi correspond la « voie » du train ? *(What is the "voie" of the train?) (¿Cuál es la "voie" del tren?)*

Le quai de départ – La voix qui annonce l'arrivée du train – La direction que prend le train

- 2) Quel terme utilise le contrôleur pour dire à la femme qu'elle va à Metz ? *(What term does the controller use to tell the woman that she is going to Metz?) (¿Qué término utiliza el controlador para decirle a la mujer que va a Metz?)*

« Vous allez à Metz » - « Vous vous rendez à Metz » - « Vous vous rendez en direction de Metz »

- 3) A quoi ça sert de composer son billet ? *(What's the point of stamping one's ticket?) (¿Qué sentido tiene sellar el billete?)*

Ça ne sert à rien – ça permet de valider le billet – ça permet de le garder plus longtemps

- 4) A quoi ça correspond « un quart d'heure » ? *(What does "a quarter of an hour" correspond to?) (¿A qué corresponde "un cuarto de hora"?)*

15 minutes – 30 minutes – 45 minutes

- Étudiant J :

## Compréhension orale

### Composter un billet de train

(Compose a train ticket) (Componga un billete de tren)

#### Compréhension générale

(general comprehension) (comprensión general)

- 1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)  
GAR - train arrêt
- 2) Vers qui la femme vient pour poser sa question ? (To whom does the woman come to ask her question?) (¿A quién acude la mujer para hacer su pregunta?)  
agent le gar
- 3) A quoi peut-on reconnaître le monsieur ? (How can the gentleman be recognized?)  
• (¿Cómo se puede reconocer al caballero?) (sous-titres mais pas l'audio)

#### Compréhension approfondie

(deep comprehension) (comprensión profunda)

- 1) Qu'est-il précisé sur le billet ? (What is specified on the ticket?) (¿Qué se especifica en el billete?)  
temps et destination et nom et combien et nombre de kilomètres
- 2) Pourquoi faut-il composer son billet en France ? (Why do you have to stamp your ticket in France?) (¿Por qué es necesario sellar el billete en Francia?)  
~~est obligatoire~~ c'est obligatoire
- 3) Que peut-il arriver si la femme ne compose son billet ? (What can happen if the woman does not stamp her ticket?) (¿Qué puede pasar si la mujer no golpea su boleto?)  
elle ne savait pas
- 4) La femme doit prendre le train. (The woman must take the train) (La mujer debe tomar el tren)  
Vers quelle ville ? (To what city?) (¿A qué ciudad?)  
netz  
A quelle voie ? (To which « voie ») (A la cual « voie »)  
la voie 3  
Quand part le train ? (When does the train leave?) (¿Cuándo sale el tren?)  
4 h

**Test de reconnaissance**  
(recognition test) (prueba de reconocimiento)

Choisissez et entourez la réponse correcte (Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)

- 1) A quoi correspond la « voie » du train ? (What is the "voie" of the train?) (¿Cuál es la "voie" del tren?)

Le quai de départ – La voix qui annonce l'arrivée du train – La direction que prend le train

- 2) Quel terme utilise le contrôleur pour dire à la femme qu'elle va à Metz ? (What term does the controller use to tell the woman that she is going to Metz?) (¿Qué término utiliza el controlador para decirle a la mujer que va a Metz?)

« Vous allez à Metz » - « Vous vous rendez à Metz » - « Vous vous rendez en direction de Metz »

- 3) A quoi ça sert de composer son billet ? (What's the point of stamping one's ticket?) (¿Qué sentido tiene sellar el billete?)

Ça ne sert à rien – ça permet de valider le billet – ça permet de le garder plus longtemps

- 4) A quoi ça correspond « un quart d'heure » ? (What does "a quarter of an hour" correspond to?) (¿A qué corresponde "un cuarto de hora"?)

15 minutes – 30 minutes – 45 minutes

- Étudiante F :

## Compréhension orale

### Composter un billet de train

(Compose a train ticket) (Componga un billete de tren)

#### Compréhension générale

(general comprehension) (comprensión general)

1) Où se déroule la scène ? (Where does the scene take place?) (¿Dónde tiene lugar la escena?)

dans la gare

2) Vers qui la femme vient pour poser sa question ? (To whom does the woman come to ask her question?) (¿A quién acude la mujer para hacer su pregunta?)

Elle pose sa question pour le homme travaill dans gare (SNCF)

3) A quoi peut-on reconnaître le monsieur ? (How can the gentleman be recognized?) (¿Cómo se puede reconocer al caballero?)

par ce que il travaill à la gare

#### Compréhension approfondie

(deep comprehension) (comprensión profunda)

1) Qu'est-il précisé sur le billet ? (What is specified on the ticket?) (¿Qué se especifica en el billete?)

2) Pourquoi faut-il composer son billet en France ? (Why do you have to stamp your ticket in France?) (¿Por qué es necesario sellar el billete en Francia?)

3) Que peut-il arriver si la femme ne compose son billet ? (What can happen if the woman does not stamp her ticket?) (¿Qué puede pasar si la mujer no golpea su boleto?)

Elle a bord du train, ils demander une indemnité allant jusqu'à vingt-cinq euros

4) La femme doit prendre le train. (The woman must take the train) (La mujer debe tomar el tren)

Vers quelle ville ? (To what city?) (¿A qué ciudad?)

vers, à Metz

• A quelle voie ? (To which « voie ») (A la cual « voie »)

effectivement sur voie 3

Quand part le train ? (When does the train leave?) (¿Cuándo sale el tren?)

**Test de reconnaissance**  
*(recognition test) (prueba de reconocimiento)*

Choisissez et entourez la réponse correcte *(Choose and circle the correct answer) (Elija y marque con un círculo la respuesta correcta)*

- 1) A quoi correspond la « voie » du train ? *(What is the "voie" of the train?) (¿Cuál es la "voie" del tren?)*

Le quai de départ – La voix qui annonce l'arrivée du train – La direction que prend le train

- 2) Quel terme utilise le contrôleur pour dire à la femme qu'elle va à Metz ? *(What term does the controller use to tell the woman that she is going to Metz?) (¿Qué término utiliza el controlador para decirle a la mujer que va a Metz?)*

« Vous allez à Metz » - « Vous vous rendez à Metz » - « Vous vous rendez en direction de Metz »

- 3) A quoi ça sert de composer son billet ? *(What's the point of stamping one's ticket?) (¿Qué sentido tiene sellar el billete?)*

Ça ne sert à rien – ça permet de valider le billet – ça permet de le garder plus longtemps

- 4) A quoi ça correspond « un quart d'heure » ? *(What does "a quarter of an hour" correspond to?) (¿A qué corresponde "un cuarto de hora"?)*

15 minutes – 30 minutes – 45 minutes