

## **L'écriture en français à travers l'appréhension d'un nouveau genre textuel : l'audiodescription**

**Raquel SANZ-MORENO**

*Universitat de València*

Raquel.Sanz-Moreno@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-0861-6665>

### **Resumen**

En este artículo analizamos la apropiación por parte del alumnado de un nuevo género textual: la audiodescripción. Partimos de la aplicación de una secuencia didáctica en clases de francés como lengua extranjera (FLE) de una escuela oficial de idiomas, cuyo objetivo era la elaboración de un guion de audiodescripción mediante regulaciones externas (modelos de guiones en francés y en español). Esta investigación cualitativa se centra en el estudio de los productos iniciales y finales, es decir, los textos elaborados en francés por el alumnado, así como de un cuestionario final para determinar su percepción respecto a este nuevo género. El alumnado establece una relación directa entre los modelos, sus características discursivas, estructurales y lingüísticas y sus producciones escritas finales.

**Palabras clave:** audiodescripción, producción escrita, género discursivo, francés lengua extranjera (FLE).

### **Résumé**

Dans cet article, nous analysons l'appropriation par les élèves d'un nouveau genre textuel : l'audiodescription. Nous partons de l'application d'une séquence didactique dans des classes de français langue étrangère (FLE) d'une école officielle de langues, dont l'objectif était l'élaboration d'un scénario d'audiodescription au moyen de régulations externes (modèles de scénarios en français et en espagnol). Cette recherche qualitative analyse les produits initiaux et finaux, c'est-à-dire les textes produits en français par les élèves, ainsi qu'un questionnaire final pour déterminer leur perception de ce nouveau genre. Les étudiants établissent une relation directe entre les modèles, leurs caractéristiques discursives, structurelles et linguistiques et leurs productions écrites finales.

**Mots clé:** audiodescription, production écrite, genre discursif, français langue étrangère (FLE).

### **Abstract**

In this article we analyze students' appropriation of a new textual genre: audio description. We start from the application of a didactic sequence in French as a foreign language

---

\* Artículo recibido el 11/07/2022, aceptado el 25/10/2022.

(FLE) class in an official language school, whose objective was the elaboration of an audio description script by means of external regulations (models of scripts in French and Spanish). This qualitative research focuses on the study of the initial and final products, i.e. the texts produced by the students in French, as well as a final questionnaire to determine their perception of this new genre. The students establish a direct relationship between the models, their discursive, structural, and linguistic characteristics, and their final written productions.

**Keywords:** audio description, writing, discursive genre, French foreign language (FLE).

## 1. Introduction

De nos jours, l'enseignement de l'écriture en langue étrangère est étroitement lié à l'appréhension par nos élèves de différents genres discursifs que nous trouvons dans des contextes de communication réelle. Le but étant de former des citoyens qui participent activement dans la société et qui peuvent communiquer dans la langue qu'ils apprennent, les élèves doivent, par conséquent, non seulement (re)connaître les genres discursifs que nous employons habituellement (tant en L1 qu'en L2), mais aussi pouvoir les reproduire de façon adéquate. Ainsi, les professeurs utilisent souvent des textes modèles de genres discursifs divers qui servent de guides pour les élèves dans leurs productions.

Au long de ces pages, nous présentons une recherche sur le processus d'appréhension d'un genre textuel concret et *a priori* inconnu par des élèves des niveaux B2 et C1 d'une école de langues de Valencia. Nous avons utilisé la séquence didactique en tant qu'« outil de travail scolaire au service de la production orale et écrite » (Dolz et Gagnon, 2008: 190) dont l'objectif principal était la rédaction d'un scénario d'audiodescription en français. À travers l'analyse des productions initiales et finales des participants à ce projet, nous cherchons à déterminer comment les élèves ont appréhendé un nouveau genre discursif auquel ils se confrontent pour la première fois, en se servant (ou non) des différents modèles présentés par la professeure. Deux questions guident notre recherche :

- Les étudiants suivent-ils les normes d'écriture du genre textuel étudié dans la deuxième production (dans ce cas, la tâche finale) ?
- Les modifications introduites dans la deuxième production améliorent-elles le texte final ?

Dans cet article, nous abordons, en premier lieu, l'audiodescription en tant que nouveau genre textuel exploitable en cours de langues, en présentant les travaux qui précèdent celui-ci et qui l'abordent comme une motivante ressource didactique déjà utilisée en cours de langues étrangères. Nous expliquerons ensuite les caractéristiques principales de la méthodologie que nous avons suivie dans ce projet : les matériels choisis et leurs caractéristiques, le contexte, les documents qui nous ont servis comme instruments de collecte de données et les phases de la recherche. Finalement, nous

présenterons les résultats obtenus et, en guise de conclusion, les atouts d'utiliser l'audiodescription en cours de Français Langue Etrangère (FLE).

## 2. L'audiodescription : un genre textuel particulier

Un genre est un construit historique résultant d'une pratique et d'une construction sociale (Dolz *et al.*, 2008 : 42). Ainsi, lors de l'apprentissage et de l'enseignement de la production de textes, il est nécessaire de tenir en compte non seulement les caractéristiques de la situation de communication dans laquelle les textes sont ancrés, mais aussi l'organisation et les règles qui régissent leur textualité, le but étant de créer un tout cohérent (Marmy *et al.*, 2018 : 288). Les textes qui se présentent dans des situations de communication déterminées ont, malgré leur diversité, des régularités qui culturellement sont reconnues comme appartenant au même genre. Dans ce sens, Zayas (2012) indique que les genres possèdent des caractéristiques stables, reconnaissables, et de ce fait, qui peuvent se reproduire. Il déduit trois caractéristiques essentielles de tout genre textuel :

- Chaque genre s'associe à un type d'échange verbal dans une sphère d'activité sociale déterminée.
- Les parlants ou scripteurs sélectionnent le genre de conformité avec le type d'activité qu'ils vont réaliser avec le langage dans une situation communicative déterminée.
- Les genres possèdent des formes typiques relativement stables (en ce qui concerne le thème, le style verbal et la composition) qui reflètent les caractéristiques de l'interaction.

Selon cet auteur, un genre textuel particulier présente certains éléments récurrents qui le caractérisent. En premier lieu, nous trouvons les divers éléments de la situation communicative en question : les participants, la relation entre eux, la finalité de l'interaction, la sphère institutionnelle, le thème, etc. Ensuite, les genres se caractérisent par une structure suivant laquelle les contenus sont organisés. Et finalement, il faut aussi tenir en compte les formes linguistiques qui reflètent dans le texte les facteurs de l'interaction.

L'audiodescription (AD) consiste à décrire les éléments visuels d'une œuvre cinématographique au public non-voyant et malvoyant, pour lui donner les éléments essentiels à la compréhension de l'œuvre : décors, personnages, actions, gestuelle, etc. (Morisset & Gonant, 2008 : 1). Cette modalité d'accessibilité aux différents produits culturels audiovisuels a été traditionnellement intégrée dans le cadre des études sur la traduction, mais nous considérons que l'AD s'avère une potentielle ressource pédagogique qui ne devrait pas être négligée dans le cadre de la didactique des langues, et plus particulièrement, en classe de FLE. En effet, grâce à ses caractéristiques, l'AD permet de travailler les quatre modes de communication établis récemment par le Conseil de l'Europe (2020 : 30) : la réception, la production, l'interaction et la médiation en cours

de langues. Comme le démontrent de nombreux travaux précédents que nous présenterons dans cet article, l'AD peut contribuer au développement des compétences langagières communicatives, tant à l'écrit qu'à l'oral, possédant de même un évident composant culturel exploitable en cours, étant donné que l'audiodescripteur s'érige souvent en tant que médiateur interculturel (Sanz-Moreno, 2017 : 555).

Pouvons-nous affirmer que l'AD constitue en soi un genre textuel ? Nous considérons que la réponse à cette question doit être affirmative puisque, comme nous allons voir, elle présente des caractéristiques propres qui nous permettent de l'exploiter comme une ressource pédagogique en cours de FLE et qui la conforment comme un nouveau genre textuel. Suivant Zayas (2012), nous partons de l'analyse des particularités de la situation communicative dans laquelle l'AD peut se présenter. Les participants dans ce contexte communicatif particulier sont, d'une part, l'audiodescripteur, médiateur interlinguistique et interculturel (Sanz-Moreno, 2017), qui assure la communication entre les images qui apparaissent sur l'écran (et les sons qui ne sont pas facilement identifiables) et les récepteurs. Dans la plupart des cas, l'AD constitue un texte préalablement écrit pour être lu et inséré dans la bande-son d'un produit audiovisuel. L'audiodescripteur doit choisir les éléments qu'il considère essentiels à la compréhension (personnages, décors, temps, actions, référents culturels, etc.). C'est pour cette raison qu'elle a été traditionnellement considérée comme une traduction intersémiotique, où la fonction de l'audiodescripteur consiste à traduire « *visuals into words providing complementary information regarding the where, who, what and how of a given audiovisual excerpt* » (Lertola, 2019 : 47). D'autre part, les autres participants sont les destinataires de l'AD, des personnes aveugles ou malvoyantes qui veulent non seulement comprendre, mais aussi partager l'expérience cinématographique au même moment que des personnes voyant normalement. De plus, ils vont écouter l'AD dans une salle de cinéma à travers leurs téléphones portables avec une piste mp3. Le sujet dépend en grande mesure de la thématique du produit audiovisuel que l'on audiodescrit. En ce qui concerne le domaine d'utilisation, normalement les personnes aveugles ou malvoyantes utilisent l'AD au cinéma ou à la maison.

La structure de l'AD est conditionnée par celle du film, puisque l'AD est toujours subordonnée à l'image et au son de celui-ci. En ce qui concerne les formes linguistiques normalement employées dans un scénario d'AD, les normes sur AD françaises et espagnoles (AENOR, 2005 ; Morisset & Gonant, 2008) déterminent que les AD se réalisent à la 3<sup>e</sup> personne du présent de l'indicatif ; les adjectifs doivent être bien présents puisque le texte doit présenter un vocabulaire riche et précis, de façon à décrire avec précision pour que les destinataires aient une idée très proche de ce qui apparaît dans le film. Les expressions « on voit » ou « nous pouvons voir » doivent s'éviter à tout prix.

### 3. L'audiodescription en cours de langues

Le doublage, le sous-titrage (inter et intralinguistique) et le *voice-over*, entre autres, sont des modalités de traduction audiovisuelle qui s'utilisent de plus en plus dans les cours de langues étrangères (Talaván, 2020) depuis, au moins, les vingt dernières années<sup>1</sup>. Cependant, l'AD étant une modalité relativement récente d'accessibilité, elle commence à y être employée, bien que son application ne soit pas encore très répandue dans les cours de langues, et particulièrement, de FLE.

La plupart des projets qui se penchent sur l'AD comme outil didactique utilisé en cours de langues exploitent sa potentialité dans l'amélioration de la production orale. Comme nous l'avons déjà expliqué, l'AD est un texte écrit, subordonné aux images et aux sons du film, qui doit être oralisé et intégré dans sa bande-son (AENOR, 2005). Le texte d'un scénario d'AD doit être lu, enregistré et inclus dans la bande-son originale (bien qu'il existe aussi l'AD en direct ou semi-direct, surtout au théâtre ou autres spectacles comme le ballet ou l'opéra). Pour cette raison, nombreuses sont les chercheuses qui ont mené à terme des projets focalisés sur l'emploi de l'AD pour développer la compétence en expression orale en langues étrangères.

Ainsi, les auteurs Ibáñez & Vermeulen (2015a, 2015b, 2015c) ont créé et développé une application pour les téléphones portables destinée à des étudiants espagnols qui apprenaient l'anglais. Le projet intitulé *Videos for Speaking* (VISP), poursuivait l'amélioration de l'expression orale, l'acquisition du lexique et le développement de la compétence interculturelle. De même, Talaván et Lertola (2016) ont développé le projet *RECORDS*, visant aussi le développement de l'expression orale. Les auteures ont observé un progrès dans la maîtrise de la grammaire, une extension du vocabulaire utilisé et une augmentation de la confiance des élèves dans leur maîtrise de l'anglais. Navarrete (2018) mène aussi un projet en utilisant l'AD en classe d'espagnol pour des élèves anglais. Elle réalise un test d'évaluation qui inclut la prononciation, l'intonation, la fluidité, le vocabulaire et la grammaire, et constate une amélioration des compétences orales des étudiants, même si son échantillon n'est pas très représentatif, car elle ne compte que sur six élèves.

Les projets qui étudient l'AD comme ressource didactique qui cherche à travailler l'écriture ne sont pas très nombreux. Dans ce sens, les chercheuses Ana Ibáñez Moreno et Anna Vermeulen sont les responsables du projet ARDELE, qui se penche sur l'application de l'AD dans l'apprentissage et l'enseignement de l'espagnol langue étrangère à l'Université de Gand. Elles analysent le développement des compétences lexicales et phraséologiques (2013), l'amélioration des habiletés langagières intégrées (lecture, écriture, écoute et production orale) (2014) et le progrès dans le développement des compétences interculturelles (2017). De même, Walczak (2016) présente les résultats d'une étude visant à examiner l'influence des films ayant AD sur l'acquisition

---

<sup>1</sup> Pour une révision exhaustive de tous ces travaux, consulter Lertola (2019).

de vocabulaire en langue étrangère chez les apprenants de l'école primaire avec et sans déficience visuelle. Son étude confirme la valeur éducative de l'AD.

Les résultats de tous ces projets sont encourageants, l'AD résultant un outil pédagogique innovateur et très motivant, qui prouve son efficacité en cours de langues et qui contribue à la prise de conscience de la part des étudiants de l'importance de l'accessibilité à la culture de personnes non-voyantes et malvoyantes.

Dans le même sens, Calduch & Talaván (2017) se penchent sur l'expression écrite et orale dans un projet d'application de l'AD en cours d'espagnol visant la description de deux annonces touristiques sans dialogues. Les objectifs étaient d'encourager la réflexion sur le choix lexicale pour décrire des images avec une grande précision et variété (richesse lexicale), ainsi que d'observer si ces tâches aidaient le développement syntaxique. Justement la chercheuse Noa Talaván mène un projet intitulé TRADILEX dont la finalité est d'employer la traduction audiovisuelle pour développer toutes les compétences communicatives en langues étrangères de façon intégrée (réception, production et médiation).

Il faut, tout de même, signaler, que les projets que nous avons expliqués ci-dessous ont été réalisés pour des cours d'anglais ou d'espagnol langue étrangère. De même, ils visent des classes de langues à l'université. Cependant, le projet que nous présentons dans cet article inclut l'AD en cours de FLE et dans une école de langues, ce qui constitue une nouveauté par rapport aux divers travaux publiés précédemment. Notre objectif principal est de focaliser sur l'amélioration de la production écrite en français de nos élèves à travers l'appréhension d'un nouveau genre textuel, ce qui n'empêche pas la réalisation d'une série d'activités communicatives en français qui visent aussi la réception, l'interaction et la médiation.

#### 4. Méthodologie

Le point de départ de notre recherche c'est l'application en cours d'une séquence didactique (SD) pour FLE intitulée « Le cinéma pour tous » dont le but principal était la rédaction individuelle d'un scénario d'AD en français<sup>2</sup>. Selon Dolz & Gagnon (2008: 190), la séquence didactique se présente « comme un outil permettant une meilleure compréhension de ce qui fait obstacle à l'oral et l'écriture de manière à favoriser un contrôle conscient des processus impliqués dans la production orale ou dans la rédaction d'un texte ». Notre séquence didactique proposait des activités en relation avec l'AD, présentait divers modèles de scénarios d'AD en français et en espagnol, une grille de planification pour la production écrite, ainsi qu'une *check-list*

---

<sup>2</sup> La séquence a été créée par l'auteur de cet article et Benilde Rodríguez López, professeur à l'école de langues de Saidia (Valencia), qui l'a appliquée en cours, et à laquelle je remercie son implication personnelle dans ce projet.

élaborée par la professeure en collaboration avec les élèves<sup>3</sup>.

Ce projet a été développé au cours de quatre classes de FLE des niveaux B2 et C1 selon le CECRL (2001) de l'école de langues de Saldia à Valencia. La séquence didactique s'organisait en quatre séances de 100 minutes, qui comportaient des activités de réception, de production (principalement écrite) et d'interaction linguistique, ainsi que la mise en commun des réflexions autour de l'AD en tant que genre discursif particulier à découvrir.

Les scènes choisies pour élaborer le scénario d'AD étaient, d'une part, la première scène de *Minuit à Paris* de Woody Allen (2011) qui ne présente pas de dialogues et qui montre les différents lieux emblématiques de Paris. Pour la production finale, les élèves devaient décrire la première scène du film *Odette Toulemonde* d'Eric-Emmanuel Schmidt (2007), qui se déroule à Bruxelles et qui n'a pas beaucoup de dialogues. Les deux scènes ne dépassaient pas les trois minutes de durée. Nous avons utilisé les versions en français des deux films, étant donné que l'AD doit être rédigée dans la même langue parlée dans le produit audiovisuel.

Les différentes phases de la séquence sont présentées ci-dessous:

1 <sup>e</sup> phase	- Activité visant la connaissance de la cécité à partir d'une vidéo sans images - Présentation de la séquence didactique et de ses objectifs
2 <sup>e</sup> phase	- Écriture du texte initial : premier scénario d'AD <i>sans régulations externes</i>
3 <sup>e</sup> phase	- Analyse d'une AD d'un point de vue pragmatique : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Attentes des destinataires</li> <li>▪ Texte subordonné aux images et au son</li> <li>▪ Débuts</li> </ul> - Explication et analyse de la structure prototypique d'un scénario d'AD - Explication des aspects linguistiques <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Présent de l'indicatif</li> <li>▪ 3<sup>e</sup> personne</li> <li>▪ Adjectifs qualificatifs</li> </ul>
4 <sup>e</sup> phase	Écriture d'un texte final <i>avec régulations externes (check-list)</i> - Planification - Mise en texte - Révision

Tableau 1. Description des différentes phases de la recherche

À partir des directives françaises sur l'AD (Morisset & Gonant, 2008), nous

<sup>3</sup> Bien que l'AD est un recours didactique polyvalent qui sert à travailler de nombreuses compétences de façon intégrée, dans ce projet nous avons focalisé sur la production écrite ; les élèves ont manifesté leur intérêt de travailler la production orale moyennant les enregistrements des ADs, ce qui fera l'objet de futures recherches.

avons créé une *check-list* qui reprenait les questions que les étudiants devaient se poser lors de la tâche scripturale. Ils devaient obligatoirement s'en servir, la *check-list* pouvant être utilisée en tant que guide, base de réflexion et liste de vérification au long du processus d'écriture : dès la planification, dans la mise en texte, et finalement lors de la révision. Mais la *check-list* sert également comme instrument d'auto-évaluation et d'évaluation par l'enseignante. Il faut tenir en compte que l'évaluation de la production écrite à l'École de Langues de Valencia pour les niveaux des participants implique que les élèves soient capables de produire des textes d'une certaine longueur, très organisés et présentant assez de détails sur des sujets généraux. Les élèves doivent employer un large éventail de ressources linguistiques de la langue écrite, et adapter efficacement le registre et le style à la situation de communication (Generalitat Valenciana, 2021 : 54). Toutes ces considérations ont été incluses dans la *check-list*.

Pour mener cette étude, nous avons utilisé le programme de recherche et d'analyse qualitative *Atlas.ti*, qui nous a permis d'analyser les productions écrites en établissant différentes catégories d'analyse avec un traitement quantitatif des données obtenues. Les différentes catégories étudiées et que nous présentons ci-dessous sont :

- Les erreurs pragmatiques (inclusion d'informations sur le son et expressions inadéquates comme « nous voyons »).
- Le début du texte.
- La structure.
- Emploi du présent de l'indicatif et de la 3<sup>e</sup> personne.
- Emploi d'adjectifs (qualificatifs ou attributs).

Notre recherche porte sur les produits initiaux et finaux créés par les élèves, où ils étaient confrontés à la tâche de l'écriture et aux différentes phases qui la composent : planification, mise en texte et révision. Les scénarios d'AD montrent le processus d'appropriation des modèles et le progrès dans l'écriture de ceux-ci, et nous permettent d'analyser les transformations textuelles et les révisions que les élèves introduisent dans leurs productions écrites. À part les tâches de production proprement dites, les élèves ont aussi analysé des modèles de scénarios d'AD, en français et en espagnol, d'un point de vue discursif, structurel et linguistique. Finalement, les élèves ont rempli un questionnaire afin de déterminer leurs impressions sur l'emploi de l'AD comme ressource pédagogique en cours de FLE.

## 5. Résultats

### 5.1. Profil des participants

Comme il s'agit d'une école de langues pour adultes<sup>4</sup>, le profil des participants est particulier : les élèves sont tous des personnes qui, souvent, travaillent. De ce fait, l'assistance est parfois erratique. Nous signalons tout de même que trente-huit

<sup>4</sup> L'inscription est permise à partir de 16 ans.

personnes ont rédigé le premier scénario d'AD, et trente-trois ont rendu la tâche finale et ont rempli le post-questionnaire. Nous considérons qu'il s'agit d'un échantillon assez nombreux et représentatif.

La moyenne d'âge des trente-huit participants est de 42,8 ans. En ce qui concerne le niveau d'études, dix-sept participants ont une licence, tandis que dix ont un doctorat et six un master. Seulement cinq ont un niveau d'études élémentaires (correspondant au Baccalauréat). Nous signalons, tout de même que, bien qu'ils soient en cours de B2 et de C1 de FLE à l'école de langues, ils ont étudié en moyenne six années de français à cette même école, au lycée ou à l'université.

Pour ce qui est la connaissance préalable de l'AD, dix-sept élèves manifestent qu'ils ne savent pas en quoi consiste cette modalité d'accessibilité, et bien que certains se lancent à en donner une définition, seulement sept sont capables de la définir correctement, puisque certains la confondent avec l'utilisation d'audiolivres ou du sous-titrage pour sourds ou malentendants. La plupart des participants (28) n'ont jamais vu un film audiodécrit, ni en espagnol ni en français. Toutes ces données nous permettent d'inférer que l'AD est un genre discursif plutôt inconnu de nos participants et qu'ils l'abordent pour la première fois, surtout en ce qui concerne sa production écrite.

## 5.2. Analyse des productions de scénarios d'audiodescription

### 5.2.1. Les premières productions sans régulations externes

Lors des premières productions, nous avons trouvé de nombreuses erreurs pragmatiques qui sont directement en relation avec la considération du destinataire de ce nouvel genre textuel : l'audiodescripteur doit tenir en compte les particulières caractéristiques des récepteurs, qui ne peuvent pas accéder aux images à cause d'un handicap. De ce fait, le texte du scénario d'AD doit éviter des expressions comme « nous voyons » ou « on peut voir », puisque le récepteur peut se sentir mal à l'aise face à ces expressions (et ce en français et en espagnol) (Morisset & Gonant, 2008 : 4). Cependant, avant l'analyse de modèles de scénarios, les participants ont utilisé ce genre d'expressions avec beaucoup de fréquence. A titre d'exemple, nous avons repéré les expressions suivantes : « on peut apercevoir », « on peut trouver », « nous trouvons », « on peut observer », « on peut voir », « on voit », « nous voyons » etc. En général, ces expressions ont été utilisées dans plus de la moitié des textes et en 24 occasions (Figure 1).

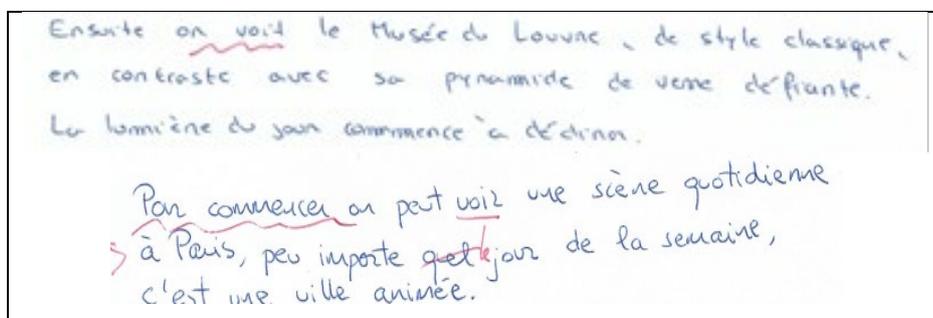


Figure 1. Erreurs pragmatiques. Références à la vue.

Bien que, comme nous l'avons dit, il ne s'agit pas d'une erreur linguistique en soi, il s'agit d'une erreur pragmatique qui dérive de la méconnaissance non seulement du genre mais aussi des besoins des destinataires; afin de créer un texte adéquat à ceux-ci, il est nécessaire d'éliminer ces références dans les textes définitifs.

Dans le même sens, nous avons aussi trouvé des références explicites au son, en particulier, à la musique jazz de la première scène (Figure 2). Les destinataires des AD sont aveugles ou malvoyants, mais pas sourds. Ils entendent la musique et les dialogues, c'est pourquoi ce n'est pas nécessaire de les expliciter (Morisset & Gonant, 2008:3), puisque ceci, à nouveau, peut ne pas être bien interprété par les récepteurs. Seuls les sons dont l'origine est inconnue doivent être expliqués dans le scénario d'AD.

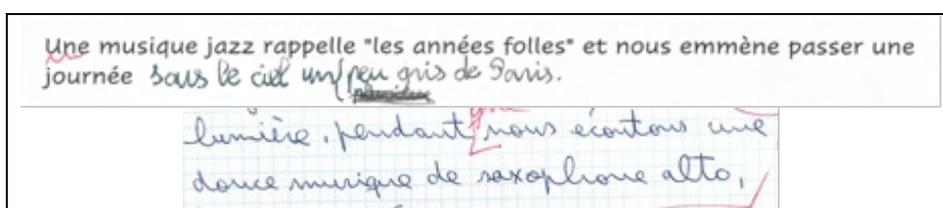


Figure 2. Erreurs pragmatiques. Références au son.

D'autres élèves n'ont pas compris qu'ils devaient penser aux destinataires réels de l'AD et pas à la professeure. Ils ont donc décrit la scène comme s'il s'agissait d'une production traditionnelle adressée à un correcteur, en apportant des données qui ne sont pas nécessaires dans l'AD (Figure 3)

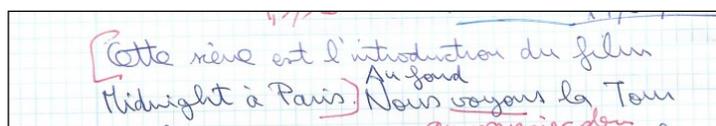


Figure 3. Débuts incorrects

En ce qui concerne le début des textes d'AD, certains étudiants ont utilisé le présentatif « c'est », alors que le scénario d'AD c'est un texte narratif descriptif qui doit raconter ce qui se passe dans la scène. Nous avons aussi repéré que certains élèves ont fait référence au directeur du film, en incluant les expressions que nous trouvons dans la Figure 4 (« le directeur montre », « le metteur en scène illustre »). L'incidence n'est pas nombreuse (uniquement six cas), mais ces erreurs sont bien présentes dans cette première production.



Figure 4. Références au directeur

Pour ce qui est la structure du texte, certains étudiants ont compris qu'il s'agissait d'élaborer une énumération des bâtiments historiques qui apparaissaient et pas de

rédigé un texte narratif cohérent et subordonné à l'image. Dans ce sens, ils se sont limités à présenter une liste sans qu'il y ait une relation entre les différents plans de la scène (Figure 5) :

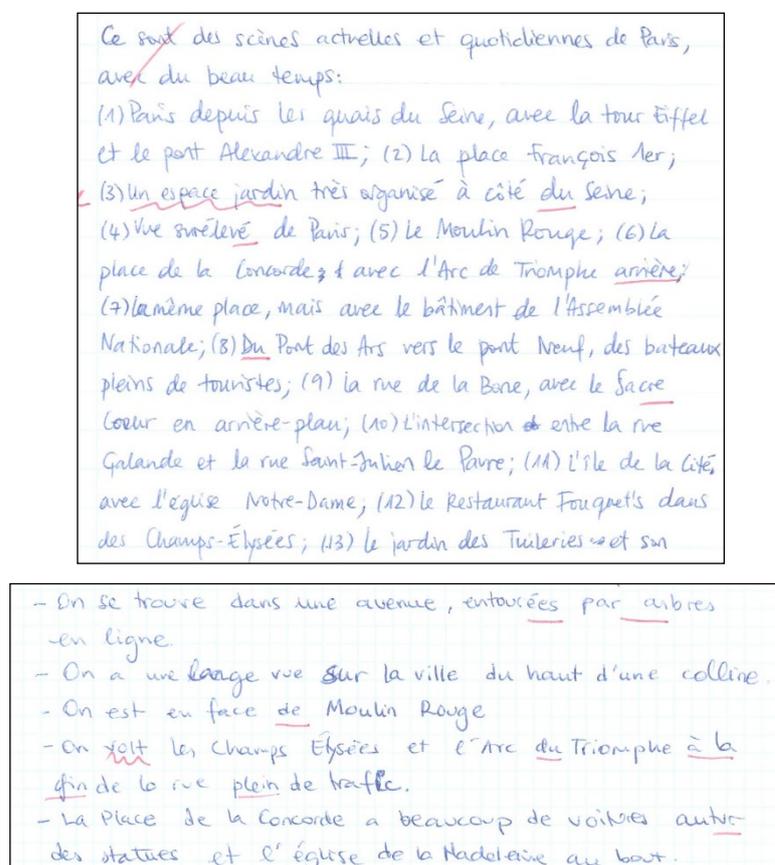


Figure 5. Énumération

De même, trois élèves n'ont pas considéré qu'il s'agissait d'un texte qui doit être subordonné à l'image et au son, et ont présenté un scénario d'AD trop long, sans tenir en compte la limite imposée par la musique et les images. Ceci nous semble logique étant donné que, normalement, dans les consignes des productions écrites demandées en cours de FLE, on inclut une limite de nombre de mots, ce qui n'est pas le cas quand on rédige un scénario d'AD, ce qui a pu entraîner que les élèves ne sachent pas exactement comment structurer leurs textes et quelles étaient les informations qu'ils devaient inclure dans le scénario d'AD. Au fait, la limite des mots en AD vient déterminée par les espaces de silence que présente le film (dialogues, musique, etc.), mais n'est pas explicite.

En ce qui concerne les aspects linguistiques proprement dits, nous avons analysé d'abord l'emploi du temps verbal. Nous n'avons pas repéré beaucoup d'erreurs. En général, les élèves ont décrit au présent de l'indicatif, suivant la norme française sur l'AD. Certains participants ont utilisé (très exceptionnellement), des temps du passé

(voir Figure 6).

Depuis Montmartre jusqu'à l'Arc du Triomphe le trafic inonda la ville.

Figure 6. Emploi du passé

Cependant, dans de nombreuses occasions, les élèves ont employé la 1<sup>e</sup> personne du pluriel (« nous ») ou la 3<sup>e</sup> personne du singulier (« on »), alors que lorsque nous rédigeons un scénario d'AD, nous devons employer la 3<sup>e</sup> personne du singulier ou du pluriel (il/ils, etc.). Ceci a été sûrement produit par les multiples occasions dans lesquelles les élèves ont employé les expressions « nous voyons » etc., qui semblent vouloir inclure les destinataires dans la narration, alors que ce n'est pas adéquat dans la rédaction des scénarios d'AD.

Le chemin vers Montmartre est incliné et tandis que nous montons, la ville reste à nos pieds. Grâce à cette promenade nous faisons un arrêt au Moulin Rouge pour profiter du théâtre et nous reposer. Après, nous allons près des Champs Elysees, et, cette fois-ci, nous observons au fond c'est l'Arc des Triomphe.

Figure 7. Emploi de la 1<sup>e</sup> personne du pluriel

Finalement, en ce qui concerne l'emploi d'adjectifs (qualificatifs, attributs) pour illustrer les descriptions, nous avons repéré 271 adjectifs dans les trente-huit productions écrites. Il faut souligner que la scène choisie pour réaliser la première production était plus longue que la première (2'52'') et il y avait de nombreux éléments à décrire. Il s'agissait d'une scène descriptive, sans dialogues, où les élèves pouvaient décrire avec beaucoup de détails ce qu'on voyait à l'écran. De toute façon, nous avons observé que des trente-huit productions, dix n'ont employé aucun adjectif, ce qui nous fait penser que les auteurs de ces vingt-huit productions ont compris que le genre discursif auquel ils se confrontaient était narratif et qu'il fallait employer des adjectifs pour décrire, mais les autres dix ne l'ont pas compris ou, au moins, ne l'ont pas reflété dans leurs productions.

L'adéquation des textes au genre textuel étudié est fondamentale et, pour ce faire, la connaissance des normes est importante. Ainsi, la plupart des textes présentaient une longueur adéquate, et en tout cas, les élèves ont su rédiger de longs textes ; cependant ceux-ci ne présentaient pas une structure adéquate au genre étudié ni de nombreux détails, les adjectifs étant absents dans de nombreuses productions. Pour finir, les textes ne s'adaptaient ni aux destinataires ni au contexte de communication.

### 5.2.2. Productions finales avec régulations externes

Après l'analyse de modèles de scénarios d'AD ainsi que de la mise en commun de la première production, les résultats de la production finale ont été très différents.

Le nombre d'erreurs pragmatiques a considérablement baissé. Nous n'avons repéré aucune expression du type « nous voyons » dans les trente-trois productions finales. Cependant, dans trois occasions, les élèves ont fait référence au son, et particulièrement aux dialogues entre les deux personnages de la scène choisie (Figure 8).

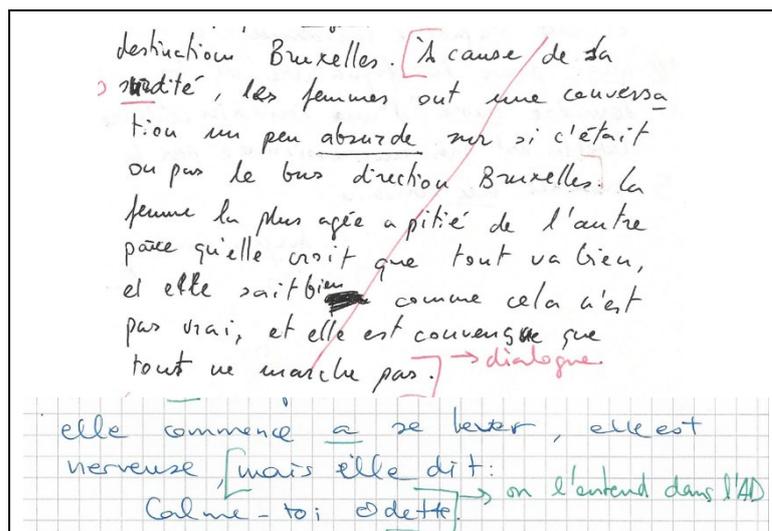


Figure 8. Références explicites aux dialogues

Ceci est sûrement dû au fait que la production initiale ne présentait pas de dialogues, alors que la production finale en présentait (bien qu'ils étaient très courts). Les élèves ont, à nouveau, perdu de vue les besoins des destinataires qui, comme nous l'avons déjà expliqué, écoutent le dialogue parfaitement. Il n'est donc pas nécessaire de le reproduire dans le scénario d'AD.

Nous n'avons repéré aucun début de texte avec le présentatif « c'est »; au contraire, les débuts des scénarios écrits dans cette deuxième production correspondent à des textes narratifs et descriptifs, en consonance avec le genre textuel étudié.

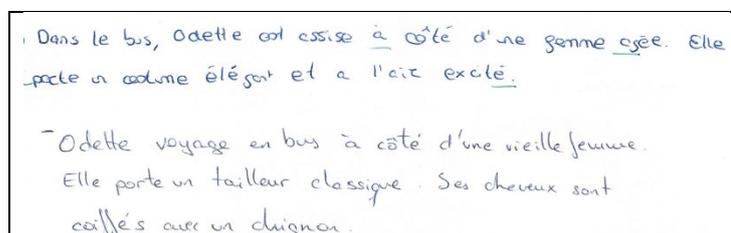


Figure 9. Débuts corrects

En général, les productions finales ont respecté l'ordre des images et le temps dont ils disposaient pour inclure les explications de l'AD. La structure ressemble plus cette fois-ci à un texte narratif-descriptif, en introduisant aussi des connecteurs

temporels.

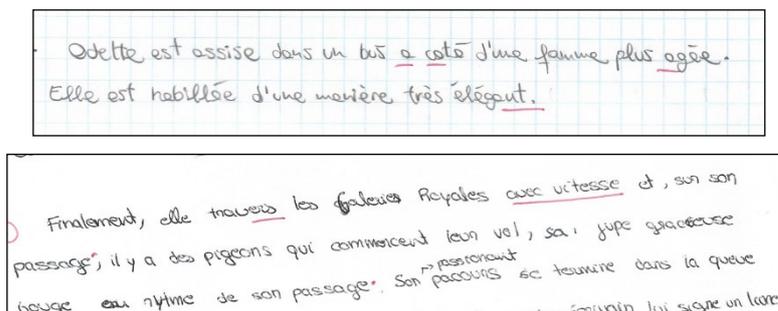


Figure 10. Structure

Les élèves ont employé le présent de l'indicatif à la 3<sup>e</sup> personne et n'ont plus utilisé le « nous » ou le « on ».

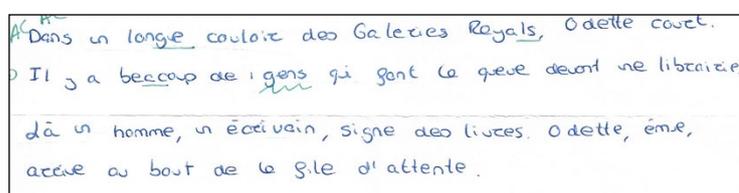


Figure 11. Emploi de la 3<sup>e</sup> personne

Pour ce qui est l'emploi d'adjectifs, nous avons repéré 242 adjectifs dans les trente-trois productions écrites. Cette fois-ci, toutes les productions présentaient des adjectifs, ce qui montre que les élèves ont compris que les destinataires ont besoins de détails dans les descriptions pour se faire une idée plus claire de ce qui apparaît sur l'écran. De plus, les élèves ont réussi à les écrire correctement et à faire les accords (genre - nombre) pertinents, sans fautes.

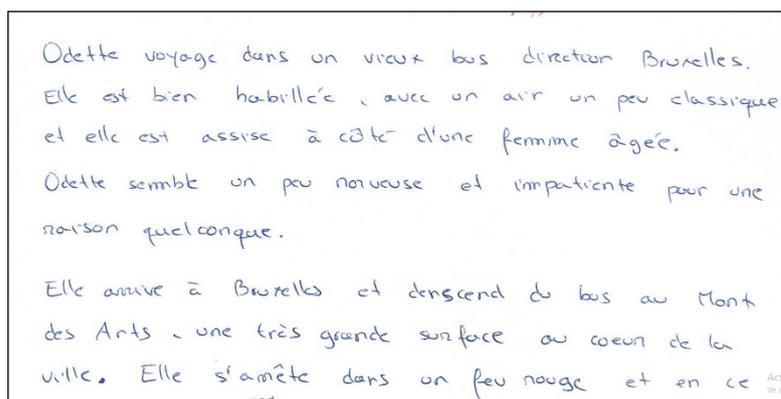


Figure 12. Abondance d'adjectifs

Il faut tenir en compte que la scène choisie était nettement plus courte (2 minutes 12 sec) et qu'elle présentait plus d'actions que de plans descriptifs. Malgré ceci, toutes les productions ont inclus des adjectifs qui servent à illustrer beaucoup mieux et

à décrire avec beaucoup plus de détails.

Dans le cas des dernières productions, les participants ont démontré qu'ils pouvaient écrire des textes longs présentant de nombreux détails (des adjectifs qualificatifs écrits et accordés correctement) ; de même, cette fois-ci, ils ont respecté l'ordre des images et ont bien structuré leurs textes. Finalement, ils ont compris les besoins de leurs destinataires et ont omis les références explicites au sens de la vue.

### **5.3. Perception des participants sur l'audiodescription comme ressource pédagogique en cours de FLE**

A la fin de ce projet, nous avons demandé aux élèves de remplir un questionnaire dont le but était de déterminer leur perception sur l'AD en tant qu'outil pédagogique en cours de FLE. 23 élèves ont répondu à toutes les questions dont nous analysons les réponses ci-dessous.

Tous les élèves ont trouvé l'expérience motivante. Les raisons qui ont été avancées sont que l'AD a été perçue comme une façon différente d'accéder à la culture francophone, une méthode innovatrice et complète de travailler toutes les compétences communicatives langagières en cours et une forme de garantir l'accessibilité de personnes aveugles ou malvoyantes à la culture. La dimension sociale de l'AD a été soulignée comme un des aspects les plus importants et stimulants pour se familiariser avec la pratique de l'AD. La prise de conscience de devenir un médiateur linguistique, communicatif et culturel pour des personnes ayant un handicap sensoriel, a été mise en avant par tous les participants, qui considèrent que l'AD devrait être enseignée au lycée et même à l'école.

Dans le but de savoir quelles avaient été les activités les plus difficiles pour eux dans la pratique de l'AD, les élèves devaient évaluer dans une échelle Likert de 1 à 4 les aspects qui leur ont posé plus de problèmes. Pour les participants, la considération de la limite du temps pour créer des scénarios d'AD a été le plus difficile, puisqu'ils l'ont notée avec 3,1 points sur 4. En effet, comme nous avons déjà expliqué, l'AD est une modalité de traduction audiovisuelle qui est subordonnée à l'image et au son d'un film. Ainsi, le texte produit doit tenir compte des silences dans la bande-son originale, pour pouvoir inclure les descriptions quand il n'y a pas de dialogues. Ceci semble difficile puisque les élèves sont habitués à créer des textes écrits avec une limite de mots, ce qui ne peut pas être le cas lorsque l'on travaille l'AD.

La deuxième difficulté rencontrée a été celle d'identifier les référents culturels qui apparaissent sur l'écran, qui a obtenu 3 points sur 4. Le bagage culturel des élèves a joué un rôle important dans la réalisation de la tâche finale et les participants ont eu besoin de mener une tâche de documentation préalable dans la phase de planification et de mise en texte de leurs productions. En revanche, la grammaire ne leur a apparemment pas posé beaucoup de problèmes, ce qui paraît logique si nous tenons en compte que les textes doivent être rédigés au présent de l'indicatif, que les phrases en général sont courtes et que le style de la rédaction d'un scénario d'AD est très direct.

Difficultés dans la pratique de l'AD	Note sur 4
La précision du lexique	2,69
La grammaire	2,13
Le style direct	2,56
La limite temporelle	3,10
L'identification des référents culturels	3,00

Tableau 2. Difficultés dans la pratique de l'AD

Les participants ont aussi évalué sur 4 les compétences qu'ils croyaient avoir amélioré le plus avec l'AD. L'accent ayant été mis sur la production écrite des scénarios d'AD, c'est cette compétence qu'ils pensent avoir amélioré le plus, avec un 3,39 sur 4, suivie de très près par l'identification des référents culturels (avec un 3,34 sur 4) et la richesse lexicale (avec un 3,17 sur 4). Les participants ont considéré que leur amélioration n'a pas été très significative dans la connaissance de la grammaire et dans la compréhension écrite, puisque ce sont deux compétences qui n'ont pas été très travaillées dans ce projet. De toute façon, nous soulignons que toutes les compétences ont obtenu une qualification supérieure à 2,5 points sur 4. De ce fait, nous pouvons donc conclure que les élèves ont perçu que l'AD est un outil pédagogique qui entraîne une amélioration générale de toutes les compétences langagières de communication.

Perception de l'amélioration dans les compétences	Note sur 4
Compréhension orale	2,78
Compréhension écrite	2,52
Expression orale	2,95
Expression écrite	3,39
Référents culturels francophones	3,34
Connaissance de la grammaire	2,47
Richesse lexicale	3,17

Tableau 3. Perception de l'amélioration des compétences

Finalement, les élèves ont évalué l'expérience sur 10. La note obtenue a été de 8,35/10, ce qui reflète le haut niveau de satisfaction des élèves. De plus, 12 élèves ont exprimé leur intérêt de travailler l'AD en tant qu'activité de médiation orale, puisqu'ils ont pris conscience qu'il s'agit de faciliter des informations à une personne qui, pour des raisons de handicap, ne peut pas y accéder.

### Conclusion

Tout au long de ces pages, nous avons présenté le projet mené dans quatre classes des niveaux B2 et C1 de français d'une école de langue de Valencia qui portait sur l'appréhension d'un nouveau genre textuel pour travailler et améliorer l'écriture.

Deux questions se trouvaient à la base de cette recherche. Nous voulions déterminer si les élèves suivaient les normes d'écriture du genre textuel présenté et si les modifications qu'ils introduisaient amélioraient le texte final. Les réponses à ces deux questions sont affirmatives : les bons résultats des productions finales démontrent

l'utilisation des modèles donnés par la professeure en français et en espagnol, et ce pendant toutes les phases de la production écrite, bien que l'utilisation des modèles soient plus évidente dans la phase de mise en texte. L'absence d'erreurs pragmatiques dans la production finale démontre que les élèves ont été beaucoup plus conscients de la situation communicative à laquelle ils se confrontaient et, de même, aux particularités des destinataires.

De plus, l'analyse en classe de différents scénarios d'AD a permis aux élèves de mieux comprendre le texte qu'ils devaient produire. Dans ce sens, nous devons signaler que la présence de la grille d'évaluation et de la *check-list*, utilisées surtout dans les phases de planification et de révision, a permis de mieux appréhender le genre tout au long du processus: l'emploi du présent de l'indicatif, ainsi que l'abondance d'adjectifs prouve l'intérêt des élèves de présenter un texte coloré, qui pouvait mieux illustrer les destinataires sur ce que l'on pouvait voir dans l'écran. Les normes sur l'AD ont été bien appliquées et les élèves ont pu reproduire un genre textuel qui était complètement inconnu pour eux, produisant des textes adéquats au genre et à la situation communicative.

En analysant les différents textes, nous avons pu observer l'amélioration dans l'écriture d'un scénario d'AD : non seulement les élèves ont enrichi leurs textes avec l'utilisation de plus d'adjectifs et un large éventail de recours linguistiques, mais aussi ils ont su les adapter aux destinataires finaux et suivre une structure convenable au nouveau genre textuel étudié.

D'après les questionnaires, tous les élèves ont perçu une amélioration dans leurs productions écrites. Ils ont considéré l'AD comme une ressource riche qui permet de travailler les différentes compétences de manière intégrée et ont exprimé leur désir d'utiliser l'AD pour travailler les compétences de production orale.

Finalement, les élèves ont senti que le rôle social de l'AD lui conférait un intérêt particulier pour l'inclure dans les cours de langues et promouvoir son utilisation dans différents contextes de la vie courante.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AENOR (2005) : *Norma UNE 153020. Audiodescription para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescription y elaboración de audioguías*. Madrid, AENOR.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2020 [2001]) : *Cadre européen commun de référence des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. URL : <http://www.coe.int/lang-ccer>
- CALDUCH, Carmen & Noa TALAVÁN (2017) : «Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescription». *Journal of Spanish Language Teaching* 4:2, 168-180. DOI: 10.1080/23247797.2017.1407173

- DOLZ, Joaquim ; Roxane GAGNON & Simon TOULOU (2008) : *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève, Université de Genève (coll. Carnets des Sciences de l'Éducation).
- DOLZ, Joaquim & Roxane GAGNON (2018) : « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques*, 137-138. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques>.
- GENERALITAT VALENCIANA (2021) : *Pruebas de certificación 2021. Guía del candidato*. Valence, Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. URL : [https://eoi.gva.es/documents/162689009-173100117/GU%C3%8DA+\\_CANDIDATO\\_2021\\_SIPE.ppd/b3cb0101-812e-4b31-8c33-1c20756a641b](https://eoi.gva.es/documents/162689009-173100117/GU%C3%8DA+_CANDIDATO_2021_SIPE.ppd/b3cb0101-812e-4b31-8c33-1c20756a641b)
- IBÁÑEZ MORENO, Anna & Ana VERMEULEN (2013) : « Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning », in D. Tsigari & G. Floros (ed.), *Translation in language teaching and assessment*, 41-61, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
- IBÁÑEZ MORENO, Anna & Ana VERMEULEN (2014) : «La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias», in R. Orozco (ed.), *New directions on Hispanic linguistics*, 263-292. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing.
- IBÁÑEZ MORENO, Anna & Ana VERMEULEN (2015a) : « Using VISP (VIdeos for SPeaking), a mobile app based on audio description, to promote English language learning among Spanish students: a case study ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 132-138. DOI : 10.1016/j.sbspro.2015.03.169
- IBÁÑEZ MORENO, Anna & Ana VERMEULEN (2015b) : « Profiling a MALL app for English oral practice. A case study ». *Journal of Universal Computer Science*, 21:10, 1339-1361. URL: [http://www.jucs.org/jucs\\_21\\_10/profiling\\_a\\_mall\\_app/jucs\\_21\\_10\\_1339\\_1361\\_moreno.pdf](http://www.jucs.org/jucs_21_10/profiling_a_mall_app/jucs_21_10_1339_1361_moreno.pdf)
- IBÁÑEZ MORENO, Anna & Ana VERMEULEN (2015c) : « VISP 2.0: methodological considerations for the design and implementation of an audio-description based app to improve oral skills », in F. Helm, L. Bradley, M. Guarda & S. Thouësy (eds), *Critical CALL - proceedings of the 2015 EUROCALL conference*, Research-publishing.net 249-253. Research-publishing.net. URL : <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000341>
- IBÁÑEZ MORENO, Anna & Ana VERMEULEN (2017) : « Audio Description as a Tool to Enhance Intercultural Competence », in J. Deconinck, P. Humblé, A. Sepp & H. Stengers (eds.). *Transcultural competence in translation pedagogy. In Representation - Transformation. Translating across Cultures and Societies*, 12, 133-156.
- LERTOLA, Jennifer (2019) : *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research-publishing.net. URL : <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- MARMY, Véronique ; Joaquim DOLZ & Carla SILVA-HARDMEYER (2018) : « Les genres textuels dans la formation des enseignants » in Dolz, J & Gagnon, R. *Former à enseigner*

*la production écrite*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion (coll. Éducation et Didactiques), 287-306.

- MORISSET, Laure & Frédéric GONANT (2008) : *La charte de l'audiodescription*. Paris, Ministère des Affaires Sociales. URL : <https://www.sdicine.fr/wp-content/uploads/2015/05/Charte-de-laudio-description-1008.pdf>
- NAVARRETE, Marga (2018) : « The use of audio description in foreign language education: a preliminary approach », in L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola & N. Talaván (eds), *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4: 1 (Special issue: *Audiovisual translation in applied linguistics: beyond case studies*), 129-150
- SANZ MORENO, Raquel (2017) : « The audiodescriber as a cultural mediator ». *Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30: 2, 538-558.
- TALAVÁN, Noa (2020) : « The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education », in L. Bogucki & M. Deckert (eds) *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Londres, Palgrave Macmillan, 567-592.
- TALAVÁN, Noa & Jennfier LERTOLA (2016) : « Active audio description to promote speaking skills in online environments ». *Sintagma*, 28, 59-74.
- WALCZAK, Agnieszka (2016) : « Foreign Language Class with Audio Description: A Case Study », in A. Matamala & P. Orero (eds) *Researching Audio Description. New Approaches*. Londres, Palgrave Macmillan, 187-204.
- ZAYAS, Felipe (2012) : « Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita ». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.