



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale
Classe LM-38

Tesi di Laurea

*Sous-titrage et apprentissage des langues:
l'importance des sous-titres dans la
compréhension du français*

Relatore
Prof. Geneviève Henrot

Laureando
Lisa Pasqualini
n° matr.1155444 / LMLCC

Anno Accademico 2017 / 2018

Table de matières

| | |
|---|----------|
| Introduction | pag. iii |
| Chapitre I - Théorie et pratique du sous-titrage | » 1 |
| 1. Le sous-titrage | » 1 |
| i. Définition du sous-titrage | » 1 |
| ii. Histoire du sous-titrage | » 4 |
| 2. Le processus du sous-titrage | » 7 |
| i. Le repérage des sous-titres | » 8 |
| ii. Le rôle du repéreur | » 9 |
| iii. La synchronisation des sous-titres | » 10 |
| iv. La simulation des sous-titres | » 11 |
| 3. Classification des sous-titres | » 12 |
| i. Les sous-titres intralinguistiques | » 13 |
| ii. Les sous-titres interlinguistiques | » 16 |
| 4. Conclusion | » 17 |
| Chapitre II - La pratique du sous-titrage | » 19 |
| 1. Les avantages du sous-titrage | » 19 |
| 2. Les contre-indications au sous-titrage | » 24 |
| 3. L'alternative : Sous-titrage ou doublage ? | » 29 |
| 4. Enquête quantitative sur l'utilisation des sous-titres | » 32 |
| i. Présentation de l'échantillon | » 32 |
| ii. La fréquence de consultation des programmes avec sous-titres | » 35 |
| iii. Typologie d'émissions sous-titrées | » 36 |
| iv. Sous-titrage et apprentissage de langues | » 37 |
| 5. Conclusion | » 44 |
| Chapitre III - Partie expérimentale : une étude de cas | » 45 |
| 1. Introduction | » 45 |
| 2. Méthodologie de la recherche | » 48 |
| i. Étude de cas et objectifs | » 48 |
| ii. Le public visé | » 50 |
| iii. Le choix des vidéos | » 51 |
| iv. Typologie de questions | » 52 |
| v. Première séance | » 55 |
| vi. Deuxième séance | » 65 |
| 3. Résultats finaux du questionnaire | » 70 |
| Conclusion | » 79 |
| Bibliographie | » 83 |
| Sitographie | » 87 |
| Figures et tableaux | » 91 |
| Résumé en italien | » 93 |
| Annexes | » 99 |
| i. Annexe I : Questionnaire général | » 99 |
| ii. Annexe II : Enquête sur l'utilisation du sous-titrage : vidéo 1 | » 101 |
| iii. Annexe III : Enquête sur l'utilisation du sous-titrage : vidéo 2 | » 101 |
| iv. Annexe IV : Collecte de données | » 103 |

Introduction

De nos jours, les produits culturels audiovisuels voyagent et traversent des frontières territoriales et culturelles avec la globalisation. Les contenus ne cessent pas de s'accroître, mais accéder aux films, aux vidéos ou aux émissions de télévision n'est pas toujours facile. Il existe plusieurs catégories qui n'ont pas la possibilité d'atteindre n'importe quel contenu audiovisuel, précisément à cause de cette pathologie, et c'est à eux qui s'adressent les efforts pour améliorer cette condition. Les sous-titres se révèlent un support très efficace, qui peut partiellement résoudre le problème de l'impossibilité d'accéder aux produits audiovisuels proposés par la télévision et le cinéma.

En outre, la diffusion des films exige que, hors du pays et langue d'origine, les sous-titres soient insérés traduits dans les langues des pays receveurs.

Cependant, les sous-titres représentent également un appui pédagogique très bénéfique pour les apprenants d'une nouvelle langue étrangère. Cette question s'insère à l'intérieur d'un débat qui poursuit depuis des années : l'arrivée de nouveaux moyens de communication et l'impact qu'ils ont sur les personnes ont contribué à mettre en question les actuelles méthodes d'enseignements des langues. Cette étude veut donc démontrer la faculté des sous-titres par rapport à l'apprentissage des langues, en particulier, dans ce cas, du français comme langue seconde.

Le travail présente tout d'abord une définition de sous-titrage, qui veut introduire le lecteur dans une optique précise : le domaine du sous-titrage, en tant que technique récente, n'a pas été largement investigué. On est donc en train de discuter d'un sujet qui est nouveau, inconnu d'une certaine façon. L'histoire du sous-titrage n'a pas toujours été rose. Pour entrer dans la culture de l'époque il a fallu du temps, c'était alors l'époque prédigitale, et peu après il devait déjà aborder un nouveau rival : le doublage. Ce dernier s'est imposé sur le marché, et petit à petit est devenu la seule option possible : avec le décret de 1932, renouvelé tout au long des années 1930, se limitait fortement l'exploitation des films en version originale, sous-titrée ou non, et s'imposait la réalisation de versions doublées¹. Cette mesure avantageait sensiblement le développement du doublage. Toutefois, le sous-titrage n'a pas été abandonné, et

¹ Jean-François Cornu, *Décadrages*, n° 23-24, printemps 2013, dossier « Le doublage », p. 9.

aujourd'hui, même s'il n'est pas la pratique la plus diffusée, elle existe toujours et s'emploie dans plusieurs domaines.

Le premier chapitre se poursuit avec l'illustration des étapes de création du sous-titrage et l'explication des différentes typologies de sous-titres et leur utilité.

Le deuxième chapitre se consacre principalement aux bénéfices qui découlent de l'utilisation des sous-titres, pas seulement à niveau linguistique mais aussi au niveau psychologique : nous verrons comment la vision d'un film sous-titré dans le cadre scolaire peut aider l'étudiant non seulement à améliorer sa prononciation et à progresser au niveau linguistique, mais aussi à faire face à un test avec plus de tranquillité et confiance. Par la suite, avec l'aide d'une cartographie, sont expliquées les pratiques les plus utilisées dans les différents pays, où il est montré clairement que le doublage prédomine ; à l'appui de cette hypothèse, dans la dernière partie du deuxième chapitre, j'ai exposé une enquête générale qui a été menée pour comprendre quelles sont les habitudes des personnes par rapport aux sous-titres : ils les utilisent ? ils pensent qu'ils sont utiles ? ils voudraient avoir accès à plusieurs programmes sous-titrés ? Le questionnaire vise principalement à introduire celle qui est la recherche proprement dite, qui sera présentée dans le dernier chapitre de cette thèse, et que représente le cœur du travail entier.

Le troisième chapitre constitue donc la partie expérimentale de ce travail, et se voue entièrement à l'exposition du cas d'étude. Protagonistes de cette épreuve sont 60 étudiants entre des étudiants de l'Université de Padoue et quelques volontaires qui ont réalisé le test en ligne. But principal de cette étude était de démontrer la validité des sous-titres comme support pédagogique pour l'amélioration et l'apprentissage d'une nouvelle langue, dans ce cas le français. Les étudiants ont été premièrement divisés en deux groupes, selon leur niveau linguistique, et divisés à leur tour en trois groupes différents : le premier groupe a pu regarder une vidéo sans sous-titres, le deuxième groupe a regardé la vidéo avec sous-titres italiens, tandis que le dernier groupe a regardé la vidéo avec sous-titres français. Après le visionnement des vidéos, ils ont effectué un test de compréhension écrite qui voulait évaluer leur niveau de compréhension auditive et de réélaboration écrite. À la fin du questionnaire, il a été demandé aux étudiants d'exprimer les difficultés rencontrées lors du test et leurs sensations. Les résultats

finaux sont le fruit d'un travail d'une ampleur modeste, qui s'inscrit dans le cadre des investigations effectuées dans le domaine pédagogique des langues étrangères.

Chapitre I

Théorie et pratique du sous-titrage

1. Le sous-titrage

i. Définition de sous-titrage

Le sous-titrage est un procédé qui est utilisé depuis plusieurs années par beaucoup de gens dans le monde entier. Cette technique peut s'attacher à n'importe quel type de contenu audiovisuel, quel que soit son mode de transmission : télévision, cinéma, ou vidéos sur le web. Jorge Diaz-Cintas, professeur à l'Université de Londres et chercheur en matière de traduction audiovisuelle, définit le sous-titrage comme une pratique linguistique consistant à proposer, généralement dans la partie inférieure de l'écran, un texte écrit qui vise à faire comprendre les dialogues des acteurs aussi bien que les éléments discursifs qui font partie de la photographie (légendes, affiches, banderoles... ou la bande sonore (chansons²). De la même manière, Henrik Gottlieb (2003), professeur de l'Université de Copenhague et sous-titreur professionnel, avait déjà parlé du sous-titrage comme :

the rendering in a different language of verbal messages in filmic media, in the shape of one or more lines of written text, presented on the screen in sync with the original verbal message. These verbal messages include not only speech (film dialogue, commentary etc.) but also displays (written sign, e.g. newspaper headlines and street signs, "seen" by the camera), and captions (superimposed titles indicating for instance the profession of interviewees, added in post-production³).

Il y voit un procédé capable de transposer non seulement ce qui se dit, mais aussi toute une série de signes qui apparaissent sur l'écran. À ces deux définitions, s'ajoute aussi celle d'Elisa Perego (2005), chercheuse à l'Université de Trieste, qui pose l'accent sur la caractéristique la plus évidente des sous-titres : le fait que deviennent des messages écrits, originaires d'un discours oral⁴. Ce passage du code oral au code écrit permet aux

² J. Diaz-Cintas, *La traducción audiovisual : el subtitulado*, Almar, Salamanca, 2000, pp. 23-24, in E. Duffour, *Aspects de communication verbale et non verbale dans Lost In Translation de Sofia Coppola*, Univ. Genève, 2010, p. 5.

³ H. Gottlieb, *Screen Translation, Eight studies in subtitling, dubbing and voice-over*, Centre for Translation Studies, Department of English, University of Copenhagen, 3^e édition, June 2003, p. 15.

⁴ E. Perego, *La traduzione audiovisiva*, Carocci, Roma, 2005, pp. 18-19.

spectateurs de bénéficier de la version originale et, parallèlement, d'accéder aux dialogues grâce aux lignes qui se trouvent condensées en bas dans l'écran ; cette notion est bien expliquée par Diaz-Cintas et Anderman (2 009) :

when the decision has been taken to keep the original soundtrack and to switch from the spoken to the written mode, by adding text to the screen, the technique is known as subtitling⁵

ou mieux encore par Kaufmann (2 008), qui dit que « le sous-titrage est la rencontre intime entre l'oral, l'écrit et l'image⁶ » ; Van Groningen (2 011) met lui aussi l'accent sur le passage du code oral au code écrit :

le sous-titrage est la traduction d'un texte source parlé dans un produit audiovisuel, comme un film, en un texte cible écrit et ce texte est ajouté aux images du produit original, sous forme d'un texte en bas de l'écran. Donc, cette définition explique également qu'il s'agit d'un texte source parlé qui est traduit sous forme d'un texte écrit⁷.

On peut donc dire, avec l'auteur de l'article de Wikipédia, que le sous-titrage est :

une technique liée aux contenus audiovisuels, notamment cinématographiques, consistant en l'affichage de texte au bas de l'image, lors de la diffusion d'un programme, comme un film. Cette technique initiée par le cinéma a ensuite été transposée à la télévision, où elle peut concerner tous types de programmes comme les séries télévisées, les documentaires, les journaux télévisés, etc⁸.

Selon la théorie exprimée par Jean-Marc Lavour, docteur en psychologie, et Adriana Serban (2008), qui est professeur de théorie et pratique de la traduction au Département d'études anglophones de l'Université Montpellier :

le sous-titrage tant au grand qu'au petit écran, n'est pas une tendance moderne. Paradoxalement, il n'existe que très peu d'ouvrages consacrés à cette pratique de traduction audiovisuelle. Cependant, de nos jours, les programmes audiovisuels sont de plus en plus diffusés au niveau

⁵ J. Díaz-Cintas, G. Anderman, *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen*, Palgrave Macmillan, Royaume-Uni, 2009, p. 4.

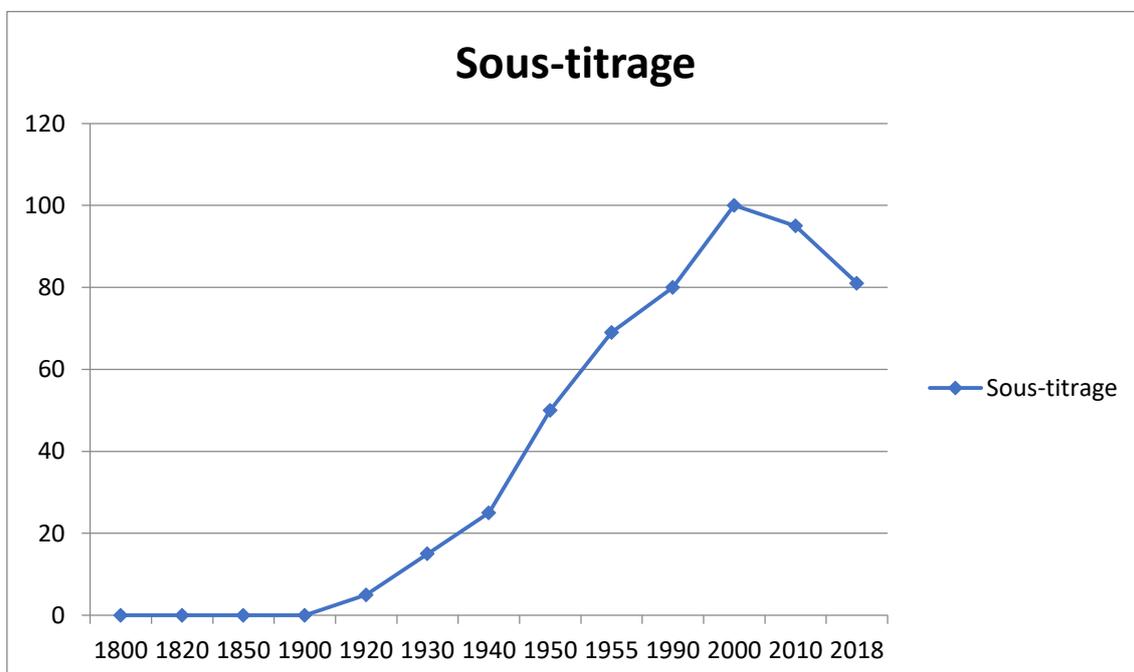
⁶ F. Kauffman in J.-M. Lavour, A. Serban, *La traduction audiovisuelle : approche interdisciplinaire du sous-titrage*, De Boeck, Bruxelles, 2008, p. 69, in R. Stagnitto, *Utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en Français Langue Étrangère*, Linguistique, 2010. <dumas00567740>.

⁷ S. Van Groningen, *Recherche sur les problèmes du processus de sous-titrage du film « Les beaux gosses en néerlandais »*, en particulier les problèmes en ce qui concerne le langage des jeunes, mémoire de fin d'études, Université d'Utrecht, Faculté de lettres, déc. 2011, p. 7, in *Le sous-titrage interlinguistique : comment transférer les valeurs sémantiques des marqueurs discursifs*, www.researchgate.net/profile/Rania_Adel/publication/321319209_Le_sous-titrage_interlinguistique_comment_transférer_les_valeurs_des_marqueurs_discursifs/links/5a1c6b640f7e9b2a5316952a/Le-sous-titrage-interlinguistique-comment-transférer-les-valeurs-des-marqueurs-discursifs.

⁸ Wikipédia, *Sous-titrage*.

international et l'évolution de la technique du sous-titrage a été considérable pour pouvoir s'intégrer au marché audiovisuel en pleine croissance⁹.

Le terme « sous-titre » ne fait son apparition dans le vocabulaire qu'en 1912, justement avec la naissance du cinéma sonore. Quant aux termes « sous-titrage » et « sous-titrer », on les rencontre pour la première fois dans un article du 8 mars 1923 dans *Mon ciné*, un hebdo parisien¹⁰. Le graphique numéro 1 nous permet de voir l'apparition du terme sous-titrage et son développement, et comme nous pouvons tous le voir, depuis les années vingt le terme a connu un véritable essor.



Graphique 1 : Le terme sous-titrage dans les temps.

De 1927 à 1935 environ, le cinéma mondial connut en effet un bouleversement considérable avec la généralisation du cinéma sonore et parlant. Cette deuxième naissance du cinéma souleva presque aussitôt une question cruciale : comment diffuser

⁹ J-M. Lavour, A. Serban, *La traduction audiovisuelle : approche interdisciplinaire du sous-titrage*, in R. Stagnitto, *Utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en Français Langue Étrangère*, Linguistique, 2010, <dumas00567740>.

¹⁰ L. Marleau, « Les sous-titres...un mal nécessaire », in *Meta : journal des traducteurs*, 1982, pp. 272-273, www.erudit.org.

désormais les films étrangers et surmonter l'obstacle nouveau posé par l'audition de langues étrangères¹¹ ?

Plus tard, une autre date qui a marqué les études sur la traduction audiovisuelle est l'an 1960, où il est apparu un numéro spécial consacré à la traduction du cinéma sur Babel, la revue internationale de la traduction. Peu auparavant, en 1956, Edmond Cary dans *La traduction dans le monde moderne*¹², avait mentionné la question de la traduction audiovisuelle dans le cadre des études générales de la traduction¹³.

ii. Histoire du sous-titrage

Inévitablement, l'arrivée du sous-titrage est foncièrement connectée au début et à la transformation de la cinématographie : c'est surtout l'évolution du langage muet au langage parlant qui sollicite la traduction audiovisuelle, des sous-titres et du doublage. Tout a commencé par le cinéma muet, et en particulier, avec le film d'Edward S. Porter, *Uncle Tom's Cabin*, apparu en 1903 : les intertitres étaient des signes et des lettres magnifiquement élaborés, remplissant la totalité de l'écran¹⁴. Comme le disait Pommier :

with silent movies, communication was much simpler as spectators the world over were able to understand the meaning of the images. The advent of sound, however, brought its own problems, as the meanings of the image were complicated with the addition of dialogue and other sound¹⁵.

En effet, avec le cinéma muet la communication était bien plus simple, tandis qu'avec l'avènement du cinéma sonore, se sont présentés plusieurs problèmes de compréhension, dus à l'adjonction des dialogues et des sons. L'arrivée du cinéma sonore, en 1927, constitue une véritable transformation avec le premier film sonore, *The Jazz Singer*, qui s'est répandu en Europe en langue originale, sous-titré. En France, *The Jazz Singer* a eu sa première diffusion le 26 janvier 1929, sous-titré, avec beaucoup d'enthousiasme du public. Mais après une période d'excitation initiale, les Français ont

¹¹ J.F. Cornu, *Le doublage et le sous-titrage. Histoire et esthétique*, Presses universitaires de Rennes, 2014, Prologue, http://www.pur-editions.fr/couvertures/1412598316_doc.pdf.

¹² E. Cary, *La traduction dans le monde moderne*, Librairie de l'Université, Genève, 1956.

¹³ R. Mayoral Asensio, *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, coord. por Miguel Duro Moreno, Ed. Cátedra, España, 2001, pp. 19-46.

¹⁴ H. Gottlieb, *Screen Translation, Eight studies in subtitling, dubbing and voice-over*, Centre for Translation Studies, Department of English, University of Copenhagen, Third edition, June 2003, p. 26.

¹⁵ C. Pommier, *Doublage et postsynchronisation*, Éditions Dujarric, Paris, 1988.

commencé à se montrer mécontents du sous-titrage, et très bientôt, la France est revenue au doublage¹⁶. On peut donc dire avec certitude que *The Jazz Singer* avait marqué la mort des sous-titres¹⁷. Ensuite, au fil des années 1932-1933, la technique du sous-titrage a été graduellement abandonnée en raison de multiples facteurs, à commencer par son coût exorbitant¹⁸.

Avec le cinéma parlant se pose la question de la transmission des informations sonores : dans les années vingt, le cinéma bénéficiait du prestige et du mythe du langage universel, puisqu'il n'y avait aucune barrière de langue pour une compréhension internationale¹⁹. Donc, jusqu'aux années trente, le langage écrit n'était pas particulièrement utilisé, puisque le langage que le cinéma utilisait était fait essentiellement de mimique, d'animation, d'expressions du visage, de pantomimes et d'un récit schématisé formant un vocabulaire qui était accessible à tous. Le cinéma faisait correspondre l'image et le son, en devenant un spectacle vivant : la musique avait un rôle protagoniste et les bruits étaient reproduits en direct dans la salle de projection²⁰. Pour imiter la pluie par exemple, on utilisait un cylindre contenant des pois secs ; pour le tonnerre, on faisait traîner un chariot à roues polygonales sur le plancher. Le cinéma muet, mais très sonore, faisait montre d'une grande vitalité et d'un pouvoir expressif indéniable pour l'époque²¹.

Mais avec l'apparition des films parlants, cette façon de faire cinéma devait être vite réformée au bénéfice d'une perspective complètement opposée, qui comportait d'abord l'utilisation d'intertitres, pour parvenir enfin au langage parlé dans les films, conjointement à toutes sortes d'appuis de communication. Ces intertitres, appelés aussi *cartons*, servaient soit de dialogues, soit de commentaire, ou encore étaient chargés de préciser le site, le temps de l'action et de désigner les protagonistes du film : c'étaient des didascalies. Même s'ils ont été très peu utilisés, les intertitres étaient capables d'étendre l'information, au moins à qui pouvait lire. Souvent, dans les cinémas,

¹⁶ Y. Gambier, *Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels*, Lille, Presses Universitaires de Septentrion, 1996, pp. 109-130.

¹⁷ F. Karamitroglou, *Towards a methodology for the investigation of norms in audiovisual translation*, Rodopi, Amsterdam, Atlanta, 2000, p. 8.

¹⁸ R. Kilborn, *Speak my language : current attitudes to television subtitling and dubbing*, Media, Culture and Society, London, 1993, Vol. 15, pp. 641-660.

¹⁹ Caasem, Collectif des adaptateurs de l'audiovisuel pour les sourds et les malentendants, *Histoire du sous-titrage adapté*, www.caasem.fr/sous-titrage-adapte/un-peu-d-histoire.

²⁰ D. Seillier, F. Levade, *Du cinéma muet au parlant : une rupture dans la continuité*, www.archinfo01.hypotheses.org/1047.

²¹ *Ibidem*.

intervenait aussi la figure du bonimenteur, un présentateur qui, contre rétribution, était chargé de commenter les films muets²², pour porter le film à la compréhension des spectateurs. Plus tard, on assiste à la première contribution humaine dans le cinéma, la présence des « cinés déclamateurs », qui, cachés derrière l'écran au moment de la projection, prêtaient leur voix aux personnages, souvent aussi en traduisant le spectacle²³. Grosso modo, le problème qui a amené à la naissance du film sonore était la nécessité, pour la plupart des spectateurs, de comprendre ce qui se passait dans la scène, et aussi de rendre le spectacle plus spontané et immédiat au public : le son et l'image n'étaient pas encore synchronisés, et c'est la volonté de résoudre cette disjonction qui est à l'origine du véritable tournant technique des années 1930²⁴. Le but à atteindre était donc de pouvoir transporter avec la pellicule un support spécifique contenant les sons²⁵. La nécessité d'intertitres et de spectateurs capables de lire et de traduire pour les autres a quasiment disparu avec l'avènement du film sonore, et après plusieurs échecs, le cinéma parlant devint finalement une technique fiable.

Mais l'excitation fut vite suivie et remplacée par l'existence d'un problème linguistique, le cinéma, estimé comme un parfait moyen de communication universel, dut faire face à un problème qui avant ne se posait pas : celui de franchir des barrières culturelles et linguistiques :

ce sujet fut résolu avec le système des versions multiples, apparues au début des années trente avec les premiers westerns américains parlants, principalement destinés au marché européen. Le concept des versions multiples est simple : un scénario était joué dans autant de langues que le réalisateur du film, le producteur ou la société de production le souhaitaient. Le film pouvait alors atteindre un plus large public, un public international, en dépassant les barrières linguistiques. Mais cette méthode avait ses limites : les studios tournaient jour et nuit, étaient envahis d'acteurs étrangers et le travail s'accumulait. De plus, ce processus était long et coûteux²⁶.

Suite à la résolution de ce problème, naît le désir de permettre aux sourds et aux malentendants d'accéder à n'importe quelle typologie de programme : c'est ainsi que naît le sous-titrage, qui s'étendra ensuite à la résolution d'autres problématiques. Par exemple, en Europe, la finalité principale du sous-titrage était de donner la possibilité au public qui n'entendait pas l'anglais et l'américain de découvrir les films d'Hollywood.

²² J. Ivarsson, *A Short Technical History of Subtitles in Europe*, 2003, www.transedit.se/history.htm.

²³ G. Chomentowski, « Du cinéma muet au cinéma parlant », *Cahiers du monde russe*, mis en ligne le 01 juillet 2018, Consulté le 03 octobre 2018. www.journals.openedition.org/monderusse/8008 ; DOI : 10.4000/monderusse.8008

²⁴ D. Seillier, F. Levade, *Ibidem*.

²⁵ Wikipédia, *Le cinéma sonore*, www.fr.wikipedia.org/wiki/Cin%C3%A9ma_sonore.

²⁶ Caasem, Collectif des adaptateurs de l'audiovisuel pour les sourds et les malentendants, *Ibidem*.

Ce faisant, les sourds et malentendants pu suivre les films anglophones sous-titrés, même si beaucoup d'informations sonores n'étaient pas transmises. Mais le sous-titrage ne se cantonne pas seulement à la traduction, ou à l'aide des spectateurs sourds ou malentendants ; il est également employé comme appui pédagogique à ceux qui veulent apprendre une langue étrangère, ou un instrument de diffusion des informations dans des entours où la diffusion du son n'est pas autorisée. Cette brève histoire du sous-titrage nous a permis de constater que lors de son évolution, l'emploi des sous-titres a toujours eu pour but principal de répondre à un besoin élémentaire et permanent des usagers : celui d'accéder à la compréhension d'un message.

2. Le processus du sous-titrage

Sous-titrer, ainsi qu'interpréter, ne signifie pas exactement traduire. Kilborn²⁷ et Diaz-Cintas²⁸ parlent du sous-titrage comme d'une typologie de transfert linguistique plutôt qu'une traduction. C'est pourquoi il n'existe pas un traducteur mais un adaptateur, qui est chargé de résumer le message, mais pas excessivement, pour préserver sa nature et la façon dont il est récité. N'est pas par hasard que l'adaptation est l'un des procédés de traduction exposés par Vinay et Darbelnet (1958), utilisé en particulier quand le traducteur doit chercher à expliquer un concept dans la langue d'arrivée, en recourant à des expressions dites équivalentes²⁹. À ce propos, Perego (2005) dit que :

n'est pas toujours facile de bien adapter un message provenant du texte de départ, et il peut arriver, malgré la précision des adaptateurs, que le message original ne soit pas compris par le spectateur étranger³⁰.

L'adaptateur doit s'efforcer d'écarter le superflu car il doit respecter les temps qui lui sont impartis. Actuellement, les films arrivent sous forme de fichier vidéo, en format numérique, parfois accompagnés d'une transcription, qui la plupart du temps permet de réduire le temps de production, néanmoins il faut vérifier qu'elle soit correcte pour éviter de tout reprendre une fois que l'opération est terminée.

²⁷ R. Kilborn, *Speak my language : current attitudes to television subtitling and dubbing*, Media, Culture and Society, London, 1993, Vol. 15, pp. 641-660.

²⁸ J. Diaz-Cintas, *La Traducción Audiovisual: El Subtitulado*, Ediciones Alamar, Salamanca, 2001.

²⁹ J.P. Vinay, J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Didier et Montréal, Beauchemin, Paris, 1958, p. 39.

³⁰ E. Perego, *La traduzione audiovisiva*, Carocci, Roma, 2005.

La première étape à accomplir est le repérage, parfois aussi appelé *spotting*³¹ : les segments sont isolés pour permettre aux techniciens de mieux se concentrer sur leur cadence, leur délai de mise et leur fin. Juste après cette phase, on crée un tableau qui contient toutes les informations temporelles de chaque sous-titre. Quand l'adaptateur reçoit cette énumération, il doit la traduire et l'adapter si nécessaire. À partir du moment où les sous-titres ont été vérifiés, c'est l'heure de corriger et d'améliorer l'aspect final du sous-titrage : quelquefois ce dernier contrôle qualité peut prendre quelques années, période où l'adaptateur peaufine dans son coin la version finale, avant de se rendre au laboratoire de sous-titrage en présence du producteur et du réalisateur, et souvent même du client qui l'a commandité, pour essayer de satisfaire totalement ses exigences³². Après tout ce travail, le sous-titrage est exporté sous forme de fichiers .XML.

i. Le repérage

Comme nous venons juste de l'établir, le sous-titrage a besoin d'une première partie pratique, le repérage. Fondamentalement, l'adaptateur est chargé d'analyser l'extrait pour définir le moment exact où les sous-titres se montrent et s'en vont de l'écran, de façon que les mots et le son soient coordonnés. Il faut également prendre en compte la durée des sous-titres et les changements de plan de caméra qui s'effectuent à l'image. Lorsqu'un changement de plan se produit, le spectateur tend à baisser les yeux et à relire le sous-titre, c'est pourquoi il faut respecter, dans la mesure du possible, les changements de plan et de scène³³.

Le responsable de cette étape est un technicien spécialisé qui envisage courageusement la tâche délicate visant à transmettre le sens du discours aussi clairement que possible, de façon que les téléspectateurs puissent lire les sous-titres sans accroc. Le repéreur pourrait avoir besoin d'informations supplémentaires qui expliquent « quelque chose sur le contexte dans lequel certaines observations sont faites, ou l'association qu'elles pourraient avoir³⁴ », autrement dit, toutes les informations à propos du contexte dans lequel sont faites aucunes remarques. Il se sert de plusieurs

³¹ J. Minchinton, « Fitting Titles », in *Sight and Sound*, 1987, n° 56, pp. 279-281.

³² G. J. Downey, *Closed captioning: subtitling, stenography, and the digital convergence of text with television*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 2008.

³³ Agence de traduction Mondo Agit, *Introduction au sous-titrage*, www.permondo.eu/fr/benevoles/introduction-au-sous-titrage.

³⁴ R. Kilborn, « They Don't Speak Proper English: A New Look at the Dubbing and Subtitling Debate », in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volume 10, n° 5, 1989, p. 427.

outils qui peuvent l'aider à ajouter et à modifier les sous-titres vidéo. Presque tous les outils d'édition de sous-titres prennent en charge tous les formats de sous-titres plus utilisés (tel que WMV, MPEG, AVI ou QT). Leur but est tout simplement de prendre en charge la création, l'édition et la gestion du texte des sous-titres dans les fichiers vidéo, et selon la version achetée ou téléchargé gratuitement, il y a plusieurs modalités d'emploi : il existe des logiciels de correction orthographique, d'autres qui modifient toutes sortes de paramètres pour les sous-titres (type, couleur et emplacement), et d'autres encore qui supportent l'importation de fichiers de sous-titres existants, et ensuite permettent de les manipuler comme un temps de changement ou une langue de changement³⁵, à savoir ils permettent de modifier la langue des sous-titres, l'insertion de plusieurs sous-titres en langues différentes, et de changer leur temps et rapidité d'apparition sur l'écran.

ii. Le rôle du repéreur

La profession de repéreur, très peu connue, exige une vaste connaissance en matière cinématographique, artistique, littéraire et linguistique. Généralement, un bon repéreur parle couramment deux ou plus langues, connaît leurs cultures et peut comprendre une conversation rapide et épineuse. Son travail doit être minutieux, de manière à éviter d'éventuelles critiques de la part de l'adaptateur ou du producteur du film : voilà pourquoi il ne doit rien tenir pour acquis, et doit toujours se montrer flexible aux changements. De plus, le repéreur doit respecter de simples règles de rédaction, afin de rendre les sous-titres lisibles. Parmi ses tâches ordinaires, il doit :

1. rédiger des sous-titres d'une ou deux lignes et les placer juste au-dessus ou au-dessous de l'élément visuel essentiel.
2. transposer les sous-titres au haut ou au bas de l'écran lorsqu'il n'y a pas d'élément visuel essentiel à cet endroit ;
3. dans le cas de sous-titres déroulants, renvoyer le texte à une ligne plus courte (quoique ne comportant pas moins de 16 caractères) et l'aligner à gauche ;
4. lorsque les paroles prononcées ou chantées diffèrent d'un texte apparaissant à l'écran, il doit insérer des sous-titres complets et les déplacer de l'une des façons indiquées ci-dessus pour nuire le moins possible à la lecture des éléments visuels essentiels ;

³⁵ P. Dubois, *Les 10 meilleurs outils de l'édition de sous-titres pour votre montage vidéo*, www.videoconverter.wondershare.com/fr/subtitle/subtitle-editor.html.

5. ne mettre aucun sous-titre lorsqu'il y a un texte à l'écran et que la voix hors champ le reprend fidèlement et exprime une idée complète ou encore lorsqu'il n'y a aucune voix hors champ ;
6. s'assurer que la dernière ligne de sous-titre demeure à l'écran pendant au moins 2 secondes et que la suppression se fait à la fin d'une phrase ou d'une idée complète ;
7. s'il est impossible de supprimer ou de déplacer les sous-titres et que ceux-ci masquent un élément graphique important, il doit reproduire cet élément dans les sous-titres mêmes ;
8. il ne doit jamais commencer ou finir un sous-titre au milieu d'une phrase, en supposant que le téléspectateur lira les graphismes affichés à l'écran dans le bon ordre pour compléter le texte du sous-titre ;
9. dans le cas d'un très gros plan, il ne faut pas masquer la bouche de la personne à l'écran, parce que beaucoup de consommateurs lisent sur les lèvres en même temps qu'ils lisent les sous-titres³⁶.

Le résultat de son travail est une transcription, qui est très différente de la composition d'un dialogue écrit. Dans les films, les personnages qui parlent entre eux utilisent la langue orale avec toutes les approximations et tous les ratés qu'on lui reconnaît ; ils peuvent se tromper ou produire des phrases incomplètes, ou encore utiliser des expressions dialectales ou employer un ton familier.

Le talent du repéreur réside dans les compétences qui lui permettent de représenter un langage spontané, tout en restant fidèle aux normes grammaticales, de ponctuation et de typographie.

iii. La synchronisation

La synchronisation est la phase la plus longue du parcours de sous-titrage : le technicien recevra du repéreur le matériel fruit de son travail, qui comprend une copie du film comportant un time code (ou TC) et la transcription du dialogue découpée en sous-titres. Le technicien définit pour chaque sous-titre un point d'entrée (*TC in*) indiquant le début du sous-titre, et un point de sortie (*TC out*) indiquant la fin du sous-titre³⁷. Du point de vue technique, le sous-titre ne doit pas occuper trop d'espace sur l'écran pour ne pas empêcher le spectateur de suivre l'image ; de cette façon, les sous-titres comprennent seulement deux lignes, la première de préférence plus courte que la

³⁶ Groupe de travail francophone sur le sous-titrage, *Normes universelles du sous-titrage codé à l'intention des télédiffuseurs canadiens de langue française*, www.cab-acr.ca/french/societal/captioning/normes_universelles.pdf.

³⁷ Wikipédia, *Les différentes étapes du sous-titrage dans le milieu du cinéma*.

deuxième, positionnée en bas de l'écran et au centre³⁸. Une ligne se caractérise précisément de 36 caractères (dans lesquels sont compris les espaces libres et les signes de ponctuation), nombre considéré comme idéal pour l'habileté de perception humaine et qui s'adapte parfaitement à la capacité de lecture de notre cerveau. La division du texte en deux lignes doit être faite d'une manière logique. On distingue d'une part le nombre de caractères par seconde (CPS), et d'autre part le nombre de caractères par ligne (CPL).

1) LES CPS

Ils incluent tous les caractères, c'est-à-dire les espaces et la ponctuation. Le nombre de caractères lisibles par seconde varie en fonction des langues. En français et en anglais, par exemple, la moyenne est à 13 CPS. La marge d'affichage tolérée est de +/-2 CPS.

2) LES CPL

C'est la norme la plus stricte : une ligne ne doit pas comporter plus de 35 caractères, et une image ne doit pas comporter plus de deux lignes de sous-titres. Lorsqu'il n'y a qu'une ligne de texte, on la positionne généralement sur la ligne du bas³⁹.

iv. La simulation

Une fois terminée la traduction par un traducteur adaptateur, un technicien examine les sous-titres tels qu'ils apparaîtront sur l'écran. Le simulateur est le premier témoin, raison pour laquelle son opinion est importante pour la réussite du travail. Cette dernière phase a pour but de contrôler que les sous-titres s'enchaînent proprement et qu'aucune erreur de traduction n'a été faite, et même s'il s'agit d'une des dernières étapes, tout peut encore être retouché : dernières corrections du texte, de la disposition typographique, du repérage (raccourcir un sous-titre qu'on n'a pas le temps de lire, l'allonger s'il court sur une hésitation, le dédoubler, etc.⁴⁰), et révision de la ponctuation. Cela pourrait sembler futile, mais l'emploi du point à la fin de la phrase est crucial, car il a un effet important sur le spectateur. Le manque de ce signe à la fin de la phrase, en particulier quand il devrait symboliser la conclusion d'un énoncé, donne au

³⁸ M. Pitar, « Le sous-titrage de film : normes de rédaction », in *Professional communication and translation studies*, West University of Timișoara, 2008, pp. 165-169.

³⁹ Apprendre le cinéma, *Les différentes étapes du sous-titrage*, www.apprendre-le-cinema.fr/le-sous-titrage.

⁴⁰ Wikipédia, *Les différentes étapes du sous-titrage dans le milieu du cinéma*.

spectateur la sensation de totale inefficacité, comme si l'énoncé n'était pas terminé, provoquant une expectation qui ne donne pas satisfaction, dans l'attente d'un sous-titre qui ne viendra jamais.

Si le sous-titrage a été bien fait, le spectateur ne devrait pas avoir l'impression de lire quelque chose : le texte doit coller au rythme et à la voix, vu qu'il est vrai que l'on parle toujours plus vite qu'on ne lit.

Le dernier pas à faire consiste à incruster les sous-titres dans la vidéo, autrement dit les mettre directement dans la table de montage avec des calques de textes⁴¹, ainsi les textes sont encodés dans la vidéo.

3. Classification des sous-titres

Dans un monde où règne l'audiovisuel, l'accès aux contenus multimédias devrait être au moins obligatoire. Dans la vie quotidienne, l'utilisation des ordinateurs, de la télévision et de l'écran du cinéma c'est normal et très fréquent : tous les jours, il nous arrive de regarder un film ou de rédiger un texte sur notre portable, engagé dans la recherche des informations et des nouvelles. Parmi les différents genres de langue transmise, on attribue un rôle particulier au langage transmis par la télévision car il représente le moyen de communication de masse le plus répandu et le plus aimé depuis son apparition⁴² : dans cette optique, aujourd'hui le langage le plus utilisé est celui proposé par les programmes de la télévision, et sous cet angle, l'école a perdu depuis longtemps son exclusivité en fait de transmission du langage courant. C'est pourquoi, aujourd'hui la variation diastratique de la langue ne nous permet presque plus de comprendre la provenance sociale ou démographique d'une personne, – à l'exception de l'accent qui nous fera toujours comprendre quel genre de personne nous avons sous les yeux — précisément parce que nous sommes tous élèves du même maître, et nous utilisons, quelle que soit la situation, un registre bas, inférieur au standard. Pour beaucoup d'entre nous, toutes les actions considérées comme normales, comme regarder la télé ou décider de voir un film au cinéma, ne demandent pas d'effort : grands et petits se collent à l'écran sans aucun problème, en considérant que la langue parlée est bien

⁴¹ L'art du movie-making avec Vegas, www.openclassrooms.com/fr/courses/244349-lart-du-movie-making-avec-vegas/244222-les-sous-titres.

⁴² L. Coveri, A. Benucci, P. Diadori, *Le varietà dell'italiano*, Bonacci Editore, Roma, 1992.

plus utilisée que la langue écrite, vu qu'on écoute bien plus que ce qu'on écrit ; il faut rendre accessibles ces contenus à tout le monde. En fait, à l'origine, les sous-titres ont été créés précisément pour ceux qui ne se trouvent pas dans cette condition favorable. C'est la raison pour laquelle la demande de sous-titrage est aujourd'hui en pleine expansion. Dans son article « Les sous-titres... Un mal nécessaire », Lucien Marleau identifie six emplois des sous-titres :

- de remplacement (remplacer l'oral par l'écrit) ;
- de communication (médiatiser indirectement et à sens unique) ;
- émotive (susciter chez le spectateur la même affectivité que le film original) ;
- d'ancrage (préciser le sens de l'image) ;
- de relais (prendre en charge des éléments d'information non inclus dans l'image) ;
- de redondance (répéter ce que dit l'image⁴³).

Toutes ces fonctions combleront les déficits de ces personnes qui ne sont pas en condition d'écouter un film ou une émission de télévision. En fonction des besoins, seront utilisés des sous-titres de différents types : les sous-titres intralinguistiques et les sous-titres interlinguistiques. Aujourd'hui, la demande tant en inter- qu'en intralinguistique est en pleine croissance.

i. Les sous-titres intralinguistiques

Le sous-titrage intralinguistique, également appelé vertical⁴⁴, correspond à la transcription totale ou partielle des dialogues dans la même langue que le film original⁴⁵. Il s'agit du premier service de soutien à la communication apparu à la télévision⁴⁶, spécialement destiné aux sourds et aux malentendants. En effet, il permet de véhiculer sur l'écran une translittération des dialogues faits par les différents allocutaires. Ce procédé est le même pour tous les programmes (film, programmes

⁴³ L. Marleau, « Les sous-titres...un mal nécessaire », in *Meta : journal des traducteurs*, 1982, p. 274, www.erudit.org.

⁴⁴ H. Gottlieb, « Subtitling — A New University Discipline » in C. Dollerup e A. Loddegaard (a cura di), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia, 1992, p. 163.

⁴⁵ Doppiaggio e sottotitolazione: La traduzione dei titoli e delle canzoni nei film, www.dubbingandsubtitling.wordpress.com/version-francaise/le-sous-titrage/.

⁴⁶ S. Zárate, *Subtitling for deaf children: Granting accessibility to audiovisual programmes in an educational way*, Thesis in Translation and Interpreting, Londres, University College, 2014, p. 41.

télévisés, etc.). Il implique le transcodage du message : le contenu oral du dialogue des acteurs se transforme en un discours écrit proposé sous forme de sous-titres d'un maximum de trois à quelquefois quatre lignes⁴⁷. Il devrait donc être suffisant de transcrire ce qui est dit, mais ce n'est presque jamais possible à cause de la rapidité avec laquelle est prononcée la phrase, bien supérieure à la capacité de lecture d'une personne. Comme le dit Elisa Perego, il faut tenir compte des temps de lecture des spectateurs⁴⁸. Si l'on veut tout réécrire, il conviendrait de créer plusieurs lignes et de rétrécir le texte. Dans tous les cas, le téléspectateur est désavantagé, incapable de tout suivre et de tout comprendre, surtout si les caractères sont si petits qui deviennent illisibles. Ce problème devient presque ingérable, quand, dans la conversation, convergent plusieurs voix. Si le spectateur peut comprendre ce qu'ils se disent deux personnages qui sont en train de parler simultanément, par ailleurs, il ne peut pas lire deux conversations en même temps. Ce problème est assez fréquent, surtout quand se présentent des scènes où les personnages sont impliqués dans une dispute verbale. La seule solution possible réside dans les capacités du traducteur : ses compétences lui permettent de modifier les dialogues pour les raccourcir, en gardant inchangé le sens du discours et en respectant le rythme général, qui fera aimer au spectateur le rendu général, vu que le sous-titrage, comme disait Simon Laks, a pour but d'assurer, tout le long du film, un parfait équilibre visuel, auditif et psychologique entre la parole et l'écrit, et de créer chez le spectateur une plénitude de perception telle qu'il en ait l'illusion de tout comprendre sans lire les sous-titres⁴⁹. En outre, à cet égard, il est important de faire une distinction : ce qui pousse un spectateur à regarder un produit audiovisuel est varié. Un homme qui vient de rentrer du travail et regarde un programme sous-titré va lire beaucoup plus lentement et avec moins d'attention par rapport à un homme qui va intentionnellement au cinéma pour regarder un film sous-titré. De plus, il faut considérer les dimensions des écrans : lire des sous-titres longs et lourds sur un écran trop petit, conduit une personne à s'ennuyer et se fatiguer.

Le sous-titreur recourt ainsi à un ensemble de couleurs qui représentent des situations particulières du film selon le code suivant :

⁴⁷ J-M Lavour, A. Serban, *La traduction audiovisuelle : approche interdisciplinaire du sous-titrage*, De Boeck, Bruxelles, 2008, p. 30.

⁴⁸ E. Perego, « Il tracciamento oculare nella traduzione audiovisiva », in E. Perego e C. Taylor, *Tradurre l'audiovisivo*, Carocci, Roma, 2012, p. 89-120.

⁴⁹ S. Laks, *Le sous-titrage de films: sa technique, son esthétique*, Paris, Propriété de l'auteur, 1957, p. 62.

- Blanc lorsqu'un personnage parle à l'écran
- Jaune lorsqu'un personnage parle hors-champ
- Rouge pour les indications de bruit
- Magenta pour les indications musicales
- Cyan pour les réflexions intérieures ou les commentaires en voix off
- Vert pour les retranscriptions de langues étrangères⁵⁰.

Maria Pavesi parle précisément de deux différents codes, le code « audio-orale » et le code « visuel » :

Il canale audio-orale, pur trasmettendo anzitutto il linguaggio verbale, assomma su di sé altri segni : la musica, i suoni e i rumori. Al contempo, il canale visivo comunica segni che appartengono prevalentemente a codici non verbali : le immagini, i colori, la mimica, i movimenti che accompagnano il parlato, ma anche le insegne, le didascalie e, in generale, i messaggi verbali che possono comparire sullo schermo. La traduzione dell'opera filmica comporta quindi un insieme di problematiche legate alla compresenza di più canali e codici⁵¹.

Bien que le code verbal soit le seul que le traducteur peut modifier de manière à le rendre accessible aux personnes qui écoutent, tous les codes non verbaux contribuent au sens du message, voilà pourquoi l'adaptateur ne peut se limiter à faire une traduction.

Pour ce qui concerne les personnes sourdes et malentendantes, l'accès à la culture et aux contenus audiovisuels est possible grâce à l'emploi des sous-titres. Mais il convient aussi de rappeler qu'il s'agit d'un groupe de personnes qui ont des besoins et des compétences très différents entre eux (dus à la gravité de la maladie, aussi qu'au type et au début de la maladie), d'ici le besoin que les sous-titres soient diversifiés⁵² et soient faits de façon irréprochable. En France, le nombre des personnes qui souffrent de surdité est estimé à environ 6 millions, chiffres qui ne peuvent pas être ignorés dans une société complètement inondée de produits audiovisuels.

Mais les sous-titres intralinguistiques ne sont pas seulement des éléments précieux aux sourds et malentendants. La technique du sous-titrage est aussi un appui avantageux pour l'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère, par sa capacité de stimuler l'attention et l'intérêt des étudiants. La pratique du sous-titrage est très utile dans le

⁵⁰ Apprendre le cinéma, *Les différentes étapes du sous-titrage*, www.apprendre-le-cinema.fr/le-soustitrage/.

⁵¹ M. Pavesi, *La traduzione filmica. Aspetti del parlato doppiato dall'inglese all'italiano*, Carocci, Roma, 2009, p. 9, in L. Canu, *Il doppiaggio come democrazia culturale*, 2013, www.core.ac.uk/download/pdf/19979808.pdf.

⁵² E. Perego, *La traduzione audiovisiva*, Carocci, Roma, 2005, p. 63.

contexte de l'enseignement, car elle pousse à la limite les possibilités de la transposition linguistique et stimule la réflexion et la recherche de solutions « extrêmes » par les étudiants.⁵³

ii. Les sous-titres interlinguistiques

Les sous-titres interlinguistiques font correspondre deux langues et deux cultures puisqu'ils sont écrits dans une langue différente que celle du produit original. La qualité de transmission du message est définie « diagonal⁵⁴ », étant donné qu'au-delà de la transcription d'un texte du code oral au code écrit, transforme aussi le contenu d'une langue de départ à une langue d'arrivée. Bruno Osimo les définit comme :

un ausilio linguistico ; la mediazione fornisce un testo che ha infatti dimostrato di essere intatto con l'aggiunta di un metatesto che contiene un'interpretazione interlinguistica del testo verbale⁵⁵.

En effet, les sous-titres interlinguistiques sont généralement utilisés par ceux qui veulent accéder à des matériaux dans une autre langue, à savoir ceux qui ont besoin d'aide à comprendre le produit d'origine. C'est le cas des personnes étrangères qui regardent un film sous-titré dans leur langue maternelle, où le cas des étudiants qui apprennent une nouvelle langue : grâce aux sous-titres, la compréhension du message de départ est simplifiée et les étudiants sont motivés pour accorder plus d'attention à la dimension verbale de la situation. En outre, si l'étudiant se trouve dans la phase initiale de l'étude, il aura le juste espace mental pour élaborer le message et trouver les correspondances entre la langue de départ, les images, et sa langue maternelle. Même dans les sous-titres interlinguistiques il faut faire attention à la vitesse des dialogues et à

⁵³ E. Bricco, A. Giaufret, N. Murzilli, M. Rossi, *Le sous-titrage comme pratique didactique : un outil efficace pour les étudiants de français du cours de Master en Traduction et Interprétation*, Repères DoRiF Traduction, médiation, interprétation — volet n.2, DoRiF Università, Roma, agosto 2014.

⁵⁴ H. Gottlieb, «Subtitling — A New University Discipline», in C. Dollerup e A. Loddegaard (a cura di), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia, 1992, p. 163.

⁵⁵ B. Osimo, *Manuale del traduttore: guida pratica con glossario*, Hoepli Editore, Milano, 2004, p. 138.

leur transcription : les valeurs de référence sont comprises entre 1 seconde et 6 secondes (durée maximale d'exposition d'un sous-titre composé de deux lignes). Des études expérimentales ont en effet démontré que si le temps d'exposition est trop court, le signal ne vient pas enregistré par les yeux, tandis que si la durée est excessive, l'œil va essayer de relire les sous-titres.

Au-delà de ces deux typologies de sous-titres il y en a sûrement d'autres, parmi lesquels se détachent les sous-titres bilingues, un secteur en hausse mais toujours trop sous-estimé. Dans le sous-titrage bilingue, deux langues apparaissent au-dessous de l'écran : ils sont utilisés davantage dans les pays où se parlent deux langues⁵⁶, où à l'occasion du festival international du film où les films sont sous-titrés en plusieurs langues pour plaire à un plus grand nombre d'audiences⁵⁷. À ce jour, ils sont utilisés dans les payses bilingues, mais pas encore suffisamment diffusés dans le reste du monde.

3. Conclusion

Le développement technologique et la croissance du secteur, comme on l'a vu, ont favorisé l'apparition de nouveaux services de communication, tels que les plateformes en ligne et les services de télévision. Pour parvenir à un public toujours plus grand, ces services ont besoin d'être traduits pour tous qui ne peuvent pas accéder au contenu de manière spontanée : les sous-titres, constituent dans ce cas la première étape pour faciliter la compréhension de ces contenus sinon incompréhensibles aux personnes qui font partie de certaines catégories, comme les sourds et malentendants et tous ceux qui doivent travailler ou étudier avec des matériaux dans une langue qui n'est pas la leur. Il a été un processus lent et troublé, mais enfin aujourd'hui les sous-titres ont été reconnus comme éléments essentiels au sein de notre société. Malheureusement, le sous-titrage n'arrêtera jamais d'entrer en conflit avec son ennemi juré : le très utilisé doublage. Il est donc nécessaire de présenter tous les avantages et les obstacles reconnus à la pratique du sous-titrage, pour se rendre compte qu'en réalité il n'est pas possible de comparer deux pratiques qui ont des objectifs complètement différents.

⁵⁶ M. Canepari, *Linguistica, lingua e traduzione vol.1: I fondamenti*, Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova, 2016, p. 356.

⁵⁷ J. Díaz-Cintas, A. Remael, *Audiovisual Translation, Subtitling: Volume 2*, St. Jerome Publishing, Manchester, 2007, p. 18.

Chapitre II

La pratique du sous-titrage

1. Les avantages du sous-titrage : pourquoi sous-titrer ?

Sous-titrer semble être un bon compromis pour permettre à divers types de publics d'accéder à n'importe quelle typologie de produit audiovisuel : les alloglottes, les sourds et malentendants. Cependant, une réflexion s'impose : si elle était la seule raison en faveur du sous-titrage, il aurait suffi de créer des espaces spécifiques pour ceux qui avaient besoin, de manière à favoriser leur consultation.

Il est considéré, du point de vue linguistique, que ce soit pour l'enfant qui est en apprentissage, ou l'enfant souffrant de surdité, qu'au moment où est créée une correspondance entre ce qu'on voit et ce qu'on lit, naissent des mécanismes automatiques, qui sont essentiels dans le processus d'acquisition du langage. Certains chercheurs prétendent que l'enfant apprend à parler parce que l'être humain possède une capacité innée de développer un langage. Cette théorie s'appuie sur l'évidence que l'apprentissage d'une langue ne peut pas se comparer à l'imitation langagière : les enfants doivent lier les mots à partir de ce qu'ils ont entendu autour d'eux⁵⁸. Ces moyens visuels de communication incitent l'enfant à utiliser les informations d'origine visuelle par rapport au message parlé. La synergie créée par l'utilisation des moyens visuels précoces de communication et l'apport visuel favorise en effet un développement optimal des capacités linguistiques⁵⁹. Grâce au sous-titrage, en fait, le désir de l'enfant de lire, de découvrir et apprendre s'accroît. C'est précisément pour cette raison qu'il faut toujours utiliser une tactique didactique capable de rendre l'étudiant protagoniste dans le processus d'acquisition.

Marie Miller, formatrice d'anglais à l'IUFM d'Alsace, affirme que « lire un document, c'est construire son sens. L'élève doit faire un travail personnel de mises en relations de mots, de chaînes de références, de connotations et d'anaphores⁶⁰ ».

⁵⁸ J. Hendrick, *L'Enfant : une approche globale pour son développement*, Presses de l'Université du Québec, 1993, p. 443.

⁵⁹ C. Hage, B. Charlier, J. Leybart, *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : pistes d'évaluation de la déficience auditive*, Mardaga, Wavre, Belgique, 2006.

⁶⁰ M. Millet, *La compréhension écrite*, Alsace, 2007, p. 2,

C'est également ce qui se produit quand un enfant doit lire les sous-titres et les faire correspondre à l'image derrière les mots : il doit connecter le sens des mots au sens des images, en libérant l'imagination mais aussi en stimulant la créativité. D'un point de vue théorique, cette méthode didactique devrait faire réagir les enfants, les motivant même à étudier et à découvrir toujours de nouvelles choses. Il importe toutefois de spécifier que la réussite éducative dépend de plusieurs autres facteurs que la motivation, dont les connaissances préalables des étudiants, leurs aptitudes et leur niveau d'anxiété entre autres⁶¹. Les résultats de l'approche qui se sert des sous-titres sont confortés par plusieurs études d'experts. Une des études pionnières en la matière, publiée en 1980 par Karen Price et Anne Dow, analysait les aptitudes des étudiants de langues étrangères, en montrant que l'utilisation de sous-titres intralinguistiques permettait d'améliorer leurs compétences linguistiques et leur compréhension culturelle⁶². L'étude de cas était très ambitieuse et reposait sur les réponses de 500 étudiants qui étudiaient 20 langues différentes à l'Université d'Harvard : la première moitié des étudiants avait regardé la vidéo avec sous-titres, tandis que l'autre partie devait regarder la vidéo sans sous-titres :

they found that all those who saw the captioned film benefited significantly from captioning even with only one viewing, regardless of educational level or language background. There were benefits in terms of not only language acquisition through increased comprehension but also exposure to the "cultural script" shared by native American peers⁶³.

Y compris Thomas Garza, professeur des langues slaves à l'Université du Texas, dans son article « *Evaluating the Use of Captioned Video Materials in Advanced Foreign Language Learning* », parle de la corrélation positive entre la présence de sous-titres et la compréhension générale du matériel audiovisuel⁶⁴.

Parmi celles-ci figurent aussi à l'évidence l'étude de cas faite par Fotios Karamitroglou, membre de l'Association Européenne des études in Screen Translation (ESIST), qui, au fil des années 1994-1996, s'est interrogé sur le choix entre le sous-titrage et le doublage des programmes pour enfants en Grèce. Les premiers résultats montrent une très forte prédominance de la part des enfants (à partir de 6 ans) qui

www.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/former/formations/disciplines/anglais/2nddegre/comprehen_sionecrite.pdf.

⁶¹ D. Barbeau, « Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires », dans *Pédagogie Collégiale*, vol. 5, s.l., septembre 1991, pp. 17-22.

⁶² K. Price, « *Closed-captioned TV: An untapped resource* », in *The Matsol Newsletter*, vol. 12, 1-8, s.l., 1983.

⁶³ R. Vanderplank, *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching: Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning*, Palgrave Macmillan UK, London, pp. 45-46.

⁶⁴ T. J. Garza, « *Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning* », in *Foreign Language Annals*, 24.3, s.l., 1991, pp. 239-258.

regardent les dessins animés sous-titrés par rapport à ceux qui regardent les dessins animés doublés. De fait, la Grèce est l'un des pays qui a tendance à sous-titrer plutôt que doubler :

all children's TV movies (100 %), for example, as well as most live action children's TV series (around 75 %) are broadcast subtitled because of the influence of the relevant adult film types. [...] Most cartoon TV series which are broadcast subtitled have a more adult theme and humor and are, therefore, likely to be targeted at older rather than younger children. In any case, the use of both subtitling and dubbing for children's TV programmes entails that Greek children nowadays are accustomed to and familiarized with both language transfer methods early on: children are more vulnerable to linguistic phenomena around them, so from an educational point of view subtitling might prove better than dubbing not only because it promotes reading abilities but also because it accommodates fewer idiomatic expressions and anglicism⁶⁵.

Robert Vanderplank aussi, dans son étude « *The value of teletext sub-titles in language learning*⁶⁶ », rapporte l'expérience de 5 étudiants européens de la classe d'anglais, auxquels il a été demandé de regarder neuf heures de programmes sous-titrés émis par la BBC. Le but était évidemment d'examiner les principaux avantages gagnés sur le plan linguistique dès qu'on regarde des programmes avec le soutien des sous-titres. La chose la plus intéressante qui en a résulté est le sentiment de frustration qu'ont ressenti les étudiants une fois rentrés dans leur pays, pour la majorité doubleurs. Presque tous ont admis envier les collègues danois, pour la possibilité de continuer à regarder les programmes en version originale.

Les bénéfices découlant de l'utilisation des sous-titres ne se limitent pas à la sphère didactique : la pratique du sous-titrage contribue aussi à développer des capacités en matière de socialité, étant donné qu'un enfant qui suit les dialogues sur l'écran est plus capable d'entendre les états affectifs des personnes impliquées. En somme, comme le dit Mireille Caissy, les habiletés développées ne se résument donc pas à la lecture mais s'étendent aux habiletés langagières et au développement de la pensée. Le sous-titrage constitue donc un outil pédagogique favorable au développement de l'imaginaire, à l'accès de l'information, et au goût de la découverte⁶⁷.

⁶⁵ F. Karamitroglou, *Towards a methodology for the investigation of norms in audiovisual translation*, Rodopi, Amsterdam and Atlanta, 2000, pp. 252-253.

⁶⁶ R. N Vanderplank, « The value of teletext sub-titles in language learning », in *ELT Journal*, Volume 42/4, October 1988, © Oxford University Press, p. 274.

⁶⁷ M. Caissy, La télévision sous-titrée pour enfants : un outil pédagogique, septembre 1992, www.aqepa.org/la-question-du-sous-titrage/.

Si on élabore le discours dans une perspective linguistique, dans tous les pays sous-titrés, non seulement comme appui didactique mais aussi comme pratique quotidienne, le niveau de compréhension des langues étrangères, et surtout de l'anglais, est notoirement plus développé. La majorité de la population maîtrise l'anglais presque comme langue maternelle, et pas seulement au niveau parlé. Par contre, dans les pays doubleurs, les personnes maîtrisent juste leur langue maternelle. La population européenne est pour la plupart confiante dans le potentiel pédagogique des sous-titres (presque 72 % des répondants et en particulier la population 12 – 25 ans) et se déclare également prête à regarder des films en version originale sous-titrée si cette offre était proposée par les chaînes de télévision⁶⁸. Tels sont les résultats d'une étude de la Commission européenne, menée auprès de 5 966 personnes et 5 000 étudiants issus de 33 pays (les 27 pays membres de l'UE ainsi que l'Islande, la Norvège, le Liechtenstein, la Suisse, la Croatie et la Turquie⁶⁹). Cette étude avait conduit à affirmer que les sous-titres n'amélioreraient pas seulement le niveau de compréhension d'une langue, mais qu'ils favorisaient également la prononciation et l'orthographe. Les chercheurs se rendirent à l'évidence que ceux qui écoutaient des programmes en langue originale sous-titrés, après cette expérience, avaient une élocution très marquée et ils pouvaient mémoriser beaucoup de termes et d'expressions étrangères.

Également, certains avaient la capacité d'imiter l'intonation des personnages, chose qui les aidait à avoir une meilleure prononciation. Les chercheurs ont donc établi une corrélation entre l'emploi pédagogique des sous-titres et le développement d'une plus grande autonomie d'apprentissage.

Le sous-titrage a aussi un pouvoir rassurant : il permettrait, en fait, de rassurer l'étudiant, qui voit devant lui une aide précieuse pour comprendre une langue inconnue. Du point de vue psychologique, les sous-titres sont des supports très utiles au bénéfice d'un apprenant de langue étrangère. La crainte de ne pas comprendre est la première barrière ennemie de l'apprentissage : la crainte de difficultés auxquelles faire face dans une conversation ou à regarder un programme dans une langue inconnue, réduit automatiquement l'activité de notre cerveau. Au contraire, les sous-titres mettent

⁶⁸ Commission Européenne, Étude sur l'utilisation du sous-titrage – *Le potentiel du sous-titrage pour encourager l'apprentissage et améliorer la maîtrise des langues* – Juin 2011, www.edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/11/rapport_final-fr.pdf.

⁶⁹ Q. Duverger, *Étude : les sous-titres facilitent l'apprentissage des langues étrangères*, 20 septembre 2011, (www.vousnousils.fr/2011/09/20/etude-les-sous-titres-facilitent-lapprentissage-des-langues-etrangeres-513194).

l'étudiant à l'aise, en déclenchant un mécanisme de tranquillité. Ce que pense l'étudiant ou l'étranger, c'est « au moins, si je ne comprends quelque chose, j'ai les sous-titres qui m'aident ! ». C'est exactement ce qui se passe : les sous-titres prédisposent à l'apprentissage (parce que, en fin de compte, ce qui effraie le plus d'une langue étrangère, c'est justement la peur de ne pas comprendre). Et entre-temps, lors d'un film sous-titré, à chaque fois nous apprenons à faire correspondre ce qu'on entend avec ce qu'on lit, et nous finissons, involontairement, par apprendre de nouveaux mots et de nouvelles expressions, avec leur bonne prononciation. Il a été démontré que l'apprentissage du lexique est le fondement de la communication d'une langue étrangère. Mais pour être mémorisé correctement et intériorisé, le mot doit être étudié sous toutes ses formes : son sens, son orthographe ainsi que sa prononciation. La formation et l'évolution du vocabulaire font l'objet d'une étude spécifique, qui prévoit que l'étudiant soit protagoniste du processus⁷⁰ : on peut apprendre un mot seulement si on l'emploie et si on l'écoute.

Le visionnement de vidéos sous-titrées entraîne une activité cognitive qui favorise la visualisation et la mémorisation chez les élèves, puisqu'il permet d'envisager les mots sous plusieurs points de vue, notamment auditif et visuel.

Il y a aussi les sous-titres intralinguistiques qui ont leurs avantages, même si presque exclusivement dans le cadre didactique. Quand ils sont portés à l'attention d'un étudiant en langues, ils peuvent être extrêmement utiles pour les raisons suivantes :

1. ils permettent d'écouter la prononciation phonétique originale, chose qui peut aider dans l'affinement de la prononciation. Évidemment, cela n'est pas possible si on regarde la version doublée (avantage que fait disparaître la pratique du doublage);
2. ils permettent de mieux se concentrer sur ce qu'on regarde : parfois, il est possible que pendant le visionnement d'une vidéo dans une langue étrangère de niveau linguistique élevé par rapport à nos capacités, nous échappent des mots ou quelques expressions compliquées, en nous faisant perdre le fil de ce que nous regardions. Les sous-titres en langue nous

⁷⁰ G. Henrot, « Co-costruire il lessico-base professionale collaborando su Moodle », in Bertollo, Sabrina e Cavallo, Guido (ed.), *La linguistica moderna nella pratica didattica:dalla riflessione alle competenze*, 2017.

permettent de comprendre les mots qui, autrement, échapperaient à notre compréhension, et avec la pratique, nous commencerons à comprendre des expressions dont le sens nous avait d'abord rendus perplexes ;

3. lire et en même temps entendre des mots en même temps permet de mémoriser plus rapidement les termes complexes, ou mieux encore les technicisms ;
4. en utilisant les sous-titres en tant que soutien à l'apprentissage, les élèves pourraient en faire un usage critique, et réfléchir à ces outils qui favorisent l'accès à l'information.

D'un point de vue pédagogique, les sous-titres sont efficaces parce que, en plus, ils sont combinés à la présence des vidéos : le philosophe Confucius l'avait bien résumé « une image vaut 1 000 mots ». Par conséquent, des images avec d'autres mots comptent double ! Comme outil d'enseignement, la recherche d'Anderson, Huston et Schmitt confirme que l'usage pédagogique de la vidéo parmi d'autres supports de visionnement a un effet positif sur l'apprentissage⁷¹.

En substance, la preuve que les sous-titres sont un appui d'une grande utilité dans l'apprentissage des langues étrangères, a été largement établie. Néanmoins, tous ces éléments ne semblent pas être suffisants pour convaincre qui de droit.

2. Les contre-indications au sous-titrage

La plupart des Européens souhaiteraient que toutes les langues parlées dans l'Union Européenne soient apprises de la même manière, et que le perfectionnement des compétences linguistiques soit une priorité. Mais malgré cette opinion assez encourageante sur les langues en général, une partie considérable de la population préfère regarder les films et les programmes étrangers doublés plutôt que sous-titrés. C'est ce qui ressort de l'étude menée pour la Commission européenne auprès de 26 751 répondants dans les 27 États membres, qui montre que l'opinion varie cependant énormément d'un pays à l'autre⁷² :

⁷¹ D.R. Anderson, A.C. Huston, K.L. Schmitt, «Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study», in *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 66, n° 1, s.l., 2001, p. 1-8.

⁷² Toute l'Europe, *Les Européens et le sous-titrage des films*, www.touteurope.eu/actualite/les-europeens-et-le-sous-titrage-des-films.html.

il coûte entre 600 € et 1 000 € de sous-titrer un film ou une œuvre créative, quelle que soit la langue. Ce facteur de coût peut dissuader des créateurs et des distributeurs de sortir des films avec des sous-titres dans des langues qui ne sont parlées que par peu de gens. Le risque est qu'un public relativement limité et une petite demande ne compensent pas les coûts de sous-titrage⁷³.

Un point d'accord d'Elisa Perego avec Champeau concerne les raisons pour lesquelles très souvent le sous-titrage n'est pas utilisé :

un pubblico ridotto, un livello di produzione modesto, contenute possibilità di investimento, lingue a diffusione limitata e un retroterra culturale bilingue o plurilingue, tipici di tratti di piccoli paesi, sono premesse sufficienti anche se non necessarie per favorire la scelta del doppiaggio o di metodi traduttivi ancora più economici e veloci (come il voice-over) per la traduzione di film importati dal mercato estero⁷⁴.

Bien sûr, dans les pays plurilingues, le choix se porte sans aucun doute sur les sous-titres, tant pour une raison économique que pour une question de commodité. En France, la technique la plus utilisée est celle du doublage : les films étrangers, qu'ils proviennent de l'Europe ou des États-Unis, ont toujours une deuxième version doublée entièrement en langue française. Néanmoins, certaines émissions sont sous-titrées ; les Français sont exposés pour la plupart au doublage, mais, pour un pourcentage minime, également au sous-titrage. Christel Salgues, responsable du doublage aux acquisitions de TF1 — le service qui achète les séries étrangères de la chaîne — affirme que :

le doublage est une évidence si on veut que les programmes soient vus par le plus grand nombre. Une étude a démontré en 2007 que la diffusion d'un programme en version sous-titré pouvait entraîner une chute d'audience d'environ 30 %*. Ça veut dire que près d'un tiers des téléspectateurs ne peut pas comprendre un programme en VO⁷⁵.

En général, on pourrait dire que le contexte historique des pays qui ne sous-titrent pas est presque identique pour tous : en France, avec l'arrivée de la Deuxième Guerre Mondiale, suivie du contrôle nazi, le régime de Vichy commença à contrôler l'industrie du cinéma. Il est très difficile de trouver des films ou séries télé en VO (Version Originale) ou VOST (Version Originale Sous-titrée) en France. De TF1 à M6, les grandes chaînes ne semblent pas prêtes à privilégier ce système, bien que la VOST commence à se développer⁷⁶. En Italie, le doublage trouve son origine dans le protectionnisme de l'époque fasciste, manifesté dans le décret-loi du 4 septembre 1938

⁷³ G. Champeau, *L'Europe veut crowdsourcer le sous-titrage des films. But guess what!*, 18 juillet 2015, www.numerama.com/magazine/33718-l-europe-veut-crowdsourcer-le-sous-titrage-des-films-but-guess-what.html.

⁷⁴ E. Perego, *La traduzione audiovisiva*, Carocci, Roma, 2005, p. 16.

⁷⁵ P. Langlais, *Pourquoi la France double-t-elle tout le monde ?*, 2010, Slate FR, www.slate.fr/story/18195/pourquoi-la-france-double-t-elle-tout-le-monde.

⁷⁶ A. Recroix, *La tendance au doublage en France*, www.sites.univ-rennes2.fr/lea/cftrr/veille/?p=658.

sur le monopole de l'État pour ce qui concerne le cinéma⁷⁷ : jusqu'à la fin de l'année 1930, les films n'étaient pas accessibles à tous, en raison de problèmes techniques. Ensuite, avec l'arrivée du régime fasciste, les films étrangers n'étaient pas trop appréciés sur le territoire italien, et depuis lors commence une sorte de campagne de préservation de la culture italienne : au cours des années quatre-vingt, les sous-titres n'étaient pas un problème puisqu'ils n'existaient presque pas. Au contraire, le profil du doubleur était devenu à la mode : commençaient déjà à se former les groupes fermés des doubleurs, qui perpétueront le métier de génération en génération. Encore aujourd'hui, l'Italie est un pays qui privilégie le doublage au sous-titrage, et elle détient une solide armée de doubleurs professionnels qui ont très souvent gagné des oscars pour leur performance. Depuis, la situation n'a pas changé, et les émissions télévisées, les films et les journaux télévisés sont toujours doublés en langue italienne : d'autre part, les Italiens ne sont pas réputés polyglottes.

Néanmoins, dans le monde entier, il existe différentes pratiques et différentes manières de traiter les émissions audiovisuelles. Tout le monde le sait que les Italiens restent à la traîne à ce propos, et le rôle important joué par le cinéma dans les autres pays n'a pas eu le même impact sur la culture italienne. Mais dans d'autres pays, le sous-titrage n'est pas une technique si obsolète : il existe en fait plusieurs pays qui se consacrent à l'emploi du sous-titrage, comme la Finlande, la Suède ou la Croatie.

Il y a plusieurs années, il était possible de faire une claire distinction entre les pays doubleurs et les pays sous-titreurs, tandis qu'aujourd'hui, la rupture n'est pas si nette : la diffusion des DVD et CD Rom, qui permettent de sélectionner la modalité de vision et d'écoute, donne la possibilité aux spectateurs de choisir comment voir un film ou une émission, si sous-titrée ou doublée, en sensibilisant les auditeurs relativement à la diversité linguistique dans le monde entier⁷⁸.

Comme le montre la figure qui suit, malheureusement, la pratique du doublage est très appréciée, surtout en Europe.

Ci-dessous, on peut trouver une cartographie des pratiques linguistiques⁷⁹ d'une grande partie des pays dans le monde :

⁷⁷ M. Quargnolo, *La Parola ripudiata. L'incredibile storia dei film stranieri in Italia nei primi anni del sonoro*, Gemona, Cineteca del Friuli, 1986.

⁷⁸ B. Di Sabato, A. Perri, *I confini della traduzione*, Libreria universitaria edizioni, Padova, 2014, p. 98.

⁷⁹ M. Barnier, *Des films français made in Hollywood : les versions multiples, 1929-1935*, p.13, in Wikipédia, *Doublage*, www.fr.wikipedia.org/wiki/Doublage.

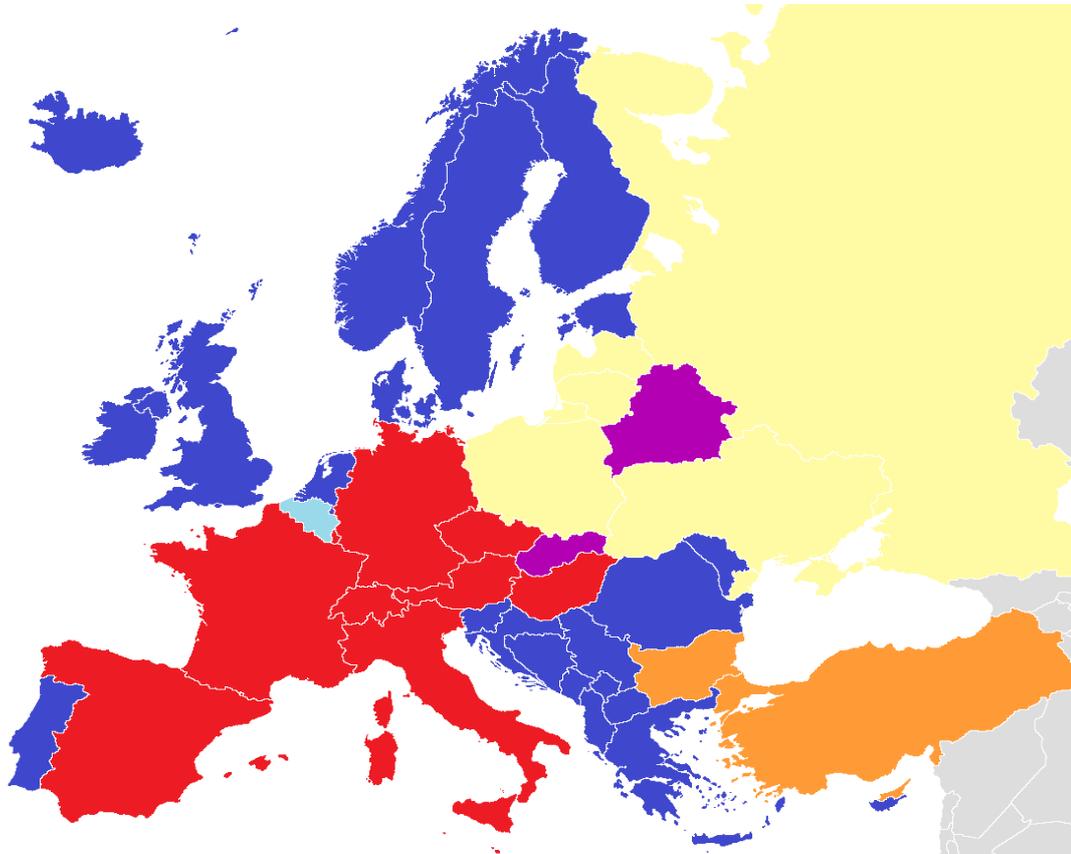


Figure 1. *Cartographie des pratiques linguistiques.*

- Pays utilisant le doublage uniquement pour les programmes pour enfants. Tous les autres programmes sont sous-titrés.
- Zones mixtes : Pays utilisant à l'occasion le doublage, sinon les programmes sont sous-titrés.
- *Voice-over* : Pays utilisant un ou quelques comédiens de doublage dont les voix sont superposées aux voix originales en fond sonore.
- Doublage : Pays utilisant majoritairement ou exclusivement le doublage, qu'il s'agisse de films de cinéma ou de séries télévisées⁸⁰.

Il est évident que le doublage est l'une des pratiques les plus répandues, surtout en Europe, et il est aussi l'un des facteurs qui contribuent à l'analphabétisme linguistique répandu dans ces pays. En vérité, ce n'est pas une nouveauté que les pays qui utilisent quotidiennement les sous-titres ont de meilleures capacités linguistiques et apprennent plus rapidement des langues étrangères. Généralement, dans les pays grands sous-titres de programmes américains ou anglais, les habitants sont plus enclins à apprendre de nouvelles langues et ont un meilleur niveau d'anglais, précisément parce

⁸⁰ Wikipédia, *Doublage*, www.fr.wikipedia.org/wiki/Doublage.

qu'ils écoutent presque tous les jours la prononciation anglaise, ils sont donc un peu plus motivés à l'apprentissage.

En réalité, les pays scandinaves ont un excellent niveau d'anglais, avec 80 à 90 % de la population qui parle couramment la langue de Shakespeare. Les deux principaux facteurs sont assez simples : l'apprentissage dès l'âge de trois ans à l'école et l'absence de doublage dans leur langue natale pour la majorité des films et séries télévisées étrangers⁸¹. À cet égard, plusieurs chercheurs sont d'accord, en trouvant l'origine de ce fait dans la faible diffusion internationale de la langue du pays : il n'est pas très étonnant de découvrir qu'ils parlent parfaitement l'anglais lorsque l'on sait que leur langue d'origine est parlée uniquement dans leur pays. Et par conséquent, les ressortissants de ces pays doivent apprendre des langues étrangères pour communiquer et interagir avec tous ceux qui ne proviennent pas de leur pays.

D'autres obstacles d'ordre linguistique s'interposent entre les sous-titres et l'utilisateur, comme la contrainte du temps : les sous-titres sont de courte durée, et ils n'attendent pas que le spectateur ait lu ou compris le discours. Les sous-titres sont un outil efficace dans la mesure où ils ont remplis certaines conditions préalables qui permettent d'en tirer pleinement profit : la capacité de lecture a pour but de rendre plus facile et plus efficace la réception et l'utilisation de l'information écrite, mais dès que cette capacité manque, l'utilisation des sous-titres devient superflue. De plus, le texte du sous-titrage présente une perte sur le plan linguistique : les sous-titres ne peuvent pas transcrire tout ce qui est dit dans une scène, pour cette raison les résultats peuvent être très proche mais jamais identique. Même s'il faut remarquer que, dans le doublage, le sens des dialogues est sûrement conservé globalement mais on ne pourra pas profiter de la version en langue originale. Selon Gambier, trois principaux problèmes qui concernent le sous-titrage⁸² :

- 1) des problèmes de traduction : sous-titrer signifie d'abord adapter, mais aussi traduire. Traduire des sous-titres veut dire être capable de bien transposer les dialectes, idiolectes, sociolectes et les différents registres qui peuvent être

⁸¹ Polyglot Club, *Pourquoi les Scandinaves parlent-ils un anglais exceptionnel?*, www.polyglotclub.com/help/language-learning-tips/scandinavians-good-english/translate-french.

⁸² Y. Gambier, « Traduction audiovisuelle : un genre en expansion », in *Meta, journal des traducteurs*, volume 49, numéro 1, 2004, p. 1.

employés dans une émission, et il représente presque toujours un enjeu pour l'adaptateur ;

- 2) des problèmes de coordination : la relation entre mots, images et sons. Traduire des sous-titres signifie traduire dans un contexte spécifique, qui n'a pas seulement la dimension écrite et orale, mais qui doit synchroniser plusieurs facteurs, parmi lesquels les images ;
- 3) des problèmes d'adaptation : les sous-titres sont précisément une transcription écrite dérivant d'un code oral. Certaines expressions orales ne peuvent pas être écrites sans penser à l'effet qu'elles produisent sur qui écoute⁸³.

Ces détails ne peuvent pas être négligés, mais si on fait un bilan, et qu'on examine les éventuelles conséquences du sous-titrage, il ressort qu'en dépit de certains points négatifs, le sous-titrage peut faire beaucoup, tant du point de vue linguistique et psychologique, que du point de vue éducatif.

3. L'alternative : Sous-titrage ou doublage ?

La polémique traditionnelle sur les avantages supposés du sous-titrage et du doublage semble être toujours d'actualité. Depuis la naissance des produits audiovisuels jusqu'à aujourd'hui, beaucoup se sont prononcés sur ce point. André Gide disait à ce propos :

vous avez constaté que le doublage détériore un film, que vous aviez raison de trouver des plus remarquables dans sa version originale⁸⁴.

Tandis que, de l'autre côté, il y a qui n'est pas du même avis, comme Sadoul :

un grand atout fut acquis par Wall Street quand l'assouplissement de la technique permit à un acteur de parler, par la voix d'un autre, une langue qu'il ignorait. Le doublage permit d'envisager la reconquête de marchés en partie perdus⁸⁵.

Michel Chion, critique et enseignant de cinéma, est également d'accord sur ce point :

⁸³ R. Stagnitto, *Utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en Français Langue Étrangère*, Linguistique. 2010. <dumas00567740>.

⁸⁴ A. Gide, *Ainsi soit-il*, Souvenirs, Gallimard – La Pléiade, s.l., 1954, p. 1192.

⁸⁵ G. Sadoul, *Histoire du cinéma mondial : des origines à nos jours*, Flammarion, Paris, 1972, p. 229.

il faut rappeler que le sous-titrage, mine de rien, a de lourds inconvénients en tant que procédé de traduction : il assèche et pétrifie le style (en obligeant à la concision), et bien sûr il ne permet aucunement d'entendre les accents. Sauf si on marquait ceux-ci conventionnellement avant chaque réplique (accent ; dialecte de). Les spectateurs sont dérangés⁸⁶ !

Il y a quelques années, il y a même eu une discussion à ce sujet entre le cinéaste Jacques Becker et Georges Sadoul. Becker, sur le numéro 2 de *L'Écran français*⁸⁷ de juillet 1945, avait fortement critiqué le doublage, le qualifiant de pâle imitation de l'original, « film doublé = film trahi », ou encore « le doublage est un acte contre nature⁸⁸ ». L'orientation de Becker était évidente, tout comme la position de Sadoul, écrivain français et historien du cinéma, qui n'a pas tardé à lui répondre. *L'Écran français* publie la réponse de l'écrivain le premier août 1945, qui commençait par :

laissez-moi vous dire, mon cher Becker, que je ne partage pas votre avis. Je dirai au contraire, – non sans une pointe de paradoxe, et non sans craindre choquer certains, que je préfère un film doublé, – je dis bien doublé – à un film sous-titré. Si le dialogue est très rapide et brillant, le spectateur qui ignore l'anglais doit opter : ou regarder sans comprendre, ou lire sans voir les acteurs. Cet inconvénient est exceptionnel aux Champs-Élysées ; il est la règle dans les quartiers ou en province. Le « public ouvrier », le « public paysan » n'a pas comme vous et moi, mon cher Becker, un métier qui les oblige à lire plusieurs heures par jour. Ils déchiffrent plus lentement. Ils doivent choisir entre la lettre et l'image. Ils sont mécontents. Ils ont raison. Certes, on peut s'indigner comme d'un « acte contre nature » de mettre dans les lèvres d'un acteur la voix d'un autre acteur. Mais le cinéma est fait, comme tous les arts, d'« actes contre nature ». Il a été muet alors que la parole est le propre de l'homme, il nous montre gris les plus beaux cheveux blonds du monde, ou s'il est en couleur, le bleu de ses yeux est faux. Il use du « transparent », des décors de staff, du « play-back » où les acteurs remuent les lèvres pour paraître prononcer les paroles qui sortent d'un phonographe. Toutes ces conventions, tous ces artifices, nul réalisateur ne les repousse comme des « initiatives criminelles ». Pourquoi un interdit sur cet autre « truc » qu'est le doublage ? Si nous parlons de notre propagande, il ne faut pas oublier que notre langue est moins parlée que l'anglais, le russe, le chinois et [l] allemand, et l'espagnol même. Si nous voulons conquérir en Europe et hors d'Europe les marchés où l'on parle anglais, russe, italien, allemand ou espagnol, nous devons pratiquer une très large politique française du doublage. Le doublage est pour l'humanité une nécessité – ou un pis-aller – tant qu'une langue universelle n'aura pas été adoptée. Et même alors... Ne dit-on pas que les différences d'accent ont obligé à doubler, en Amérique, les films anglais ? À bas donc le film mal doublé, mais vive le film traduit. Ne nions donc pas la réalité du doublage et adoptons une politique du film traduit. Cette question est d'une importance vitale pour notre cinéma à l'extérieur comme à l'intérieur⁸⁹.

Sadoul fait valoir qu'entre un film sous-titré et un film bien doublé, il préfère sans aucun doute la deuxième option. Naturellement, il parle en connaissance de cause, connaît le travail et sait quel est le résultat pouvant être atteint. Il aborde principalement

⁸⁶ M. Chion, « Doublages, langues et voix en Europe », in *Mise au point*, 2013, www.journals.openedition.org/map/1345.

⁸⁷ *L'Écran français* est une revue de cinéma française hebdomadaire publiée de 1943 à 1952.

⁸⁸ J. Becker, « Film doublé = Film trahi », dans *L'Écran Français*, 11 Juillet 1945, s.l.

⁸⁹ G. Sadoul, « La querelle du doublage. Deux réponses à Jacques Becker : Denis Marion, Georges Sadoul », dans *L'Écran français*, n° 5, 1er août 1945, s.l.

des problèmes qui ont à voir avec l'adaptation du texte, en particulier l'inévitable perte linguistique dont il est l'objet le sous-titrage :

je puis dire que ce travail pose sans cesse des cas de conscience parce que, dans la plupart des cas, on ne peut faire imprimer tout au plus que 60 % du texte dit par les acteurs. Si le dialogue n'est pas d'une écriture trop serrée, on s'en tire... On imagine combien il fut difficile d'éliminer 40 % environ du texte original, entendant conserver son style, les nuances, son esprit, sa signification dramatique⁹⁰ ;

et puis, il parle aussi du rapport difficile entre les sous-titres et l'utilisateur, en particulier pour ce qui concerne la capacité de pouvoir suivre les sous-titres :

d'autre part et surtout, chaque spectateur ne sait pas lire aussi vite qu'un étudiant, un professeur, un journaliste ou un cinéphile très averti. L'obligation de passer sans cesse des images à l'imprimé le fatigue et le trouble. Nous avons entendu dire par certains : « Je n'aime pas les films sous-titrés parce que j'ai besoin d'un certain temps pour les lire. Si le dialogue est important et abondant, il me faut alors choisir. Ou regarder les images et perdre le sens de l'action. Ou comprendre le dialogue et perdre de vue les acteurs⁹¹. »

Tout ce qu'il dit est vrai, on l'a vu dans les principaux désavantages liés à l'utilisation des sous-titres. Mais il faut contextualiser ses affirmations : Sadoul, à juste titre, compare deux pratiques existantes et relativement répandues, en fonction des États. Évidemment, ce commentaire met en relation le doublage et le sous-titrage. Le doublage, en fait, est considéré *par rapport* au sous-titrage – et vice-versa –, et non séparément. Tandis qu'à mon avis, il faut séparer les deux questions : sûrement, le doublage est une technique qui présente de nombreux avantages, y compris l'absence d'effort, alors que le sous-titrage est vu comme un effort important. Passer du doublage, et du confort qui en découle, au sous-titrage, et à l'effort qu'il demande pour être compris, certainement ce n'est pas chose aisée. Mais, comme on le verra dans le passage suivant, ce problème ne se pose même pas dans les pays sous-titreurs par tradition. Dans une réponse anonyme qui fait référence à sa propre expérience personnelle, il ressort que pour ceux qui viennent de la Russie, de la Serbie ou du Monténégro, le sous-titrage n'est absolument pas vu comme un obstacle. Au contraire, les enfants ont l'habitude de regarder les dessins animés et les films en langue originale sous-titrés, et la pratique dès le plus jeune âge est l'élément clé de toute cette affaire. Ce discours peut être comparé au développement du langage chez les enfants exposés à deux langues : le plus important pour favoriser le développement du langage d'un enfant, c'est de lui parler au

⁹⁰ G. Sadoul, « La traduction des films : sous-titrage ou doublage ? », dans *Les Lettres françaises*, n° 1072, 18 mars 1965, s.l.

⁹¹ *Ibidem*.

quotidien⁹². Tout comme il sera difficile pour un adulte d'apprendre une langue étrangère, la même chose se passe pour les sous-titres : c'est toujours une question d'habitude et d'une pratique constante. Donc, si le bénéfice du doublage est le fait d'être accessible à tous sans déployer d'efforts trop considérables, le sous-titrage le dépasse sur le plan linguistique. Par ailleurs, le doublage n'apporte aucun profit à l'apprentissage d'une langue, raison pour laquelle, plusieurs fois, a été remise en question son utilité, surtout dans les programmes destinés aux enfants.

4. Enquête quantitative sur l'utilisation des sous-titres

Pour prouver par des cas concrets ce qui a été expliqué dans les passages précédents, une étude a été accomplie pour satisfaire au besoin de mieux connaître les habitudes des utilisateurs de sous-titres. L'approche employée pour aboutir à un résultat général est celle d'un questionnaire en ligne et en version papier avec le soutien de quelques témoignages. Les réponses sont individuelles, l'enquête ne fournit donc pas d'informations ou d'opinions qui pourraient ressortir dans des dynamiques groupées. En outre, le questionnaire a été diffusé publiquement en ligne à travers Google Forms, sur la page Facebook de l'Université de Padoue, et sur LinkedIn.

i. Présentation de l'échantillon

Dans cette première partie, il faut examiner le public interrogé pour comprendre la constitution du spécimen. La recherche a recueilli 77 réponses : la première démarche vise à analyser les données du sexe et de l'âge des utilisateurs et aussi leur occupation dans la vie. Grâce aux réponses, ont été identifiées trois différentes catégories d'utilisateurs, qui se partagent à leur tour en différents groupes d'âges : beaucoup de profils ont été catégorisés comme « étudiants de langues étrangères » entre 20 et 27 ans, tandis que l'autre moitié se caractérise par la présence de professionnels travaillant les langues et la didactique. Il existe un faible pourcentage qui n'appartient pas au monde des langues mais qui connaît le français et peut répondre à des questions en français et donc a répondu tout de même pour nous fournir leur pensée. Il est important de recueillir non seulement l'opinion des personnes les plus impliquées dans le secteur des

⁹²*L'apprentissage de plusieurs langues*, www.naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/langage/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-parole-langage-enfant-apprentissage-plusieurs-langue-bilinguisme.

langues, mais aussi les réflexions des externes, qui peuvent nous donner de bons points de départ pour sensibiliser le public cible.

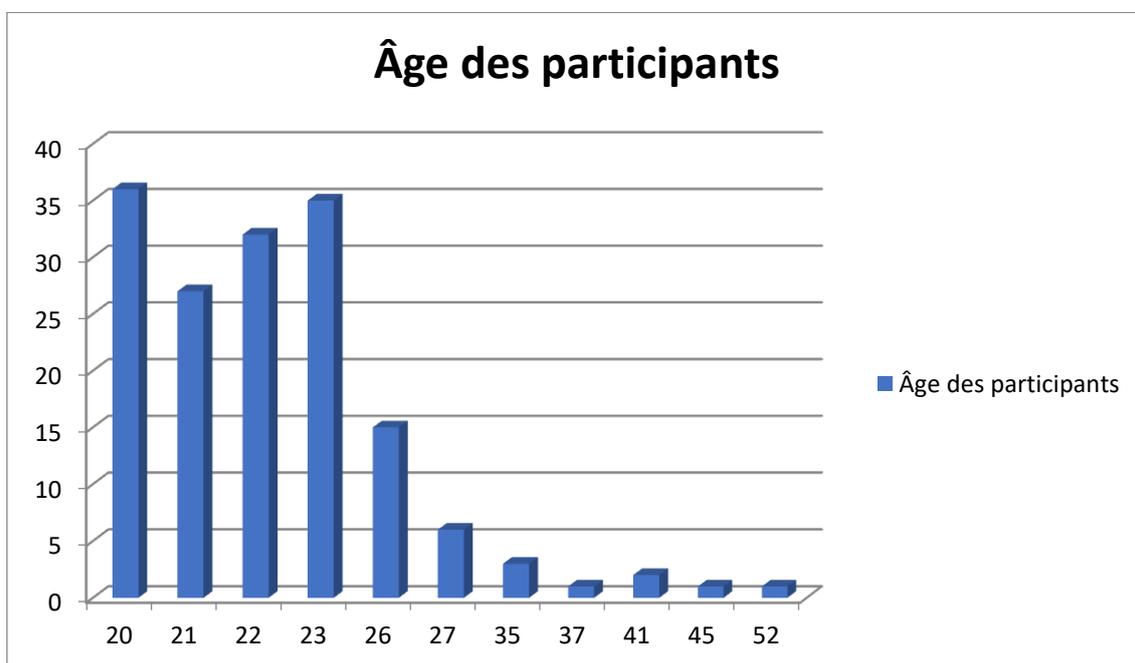


Figure 2 : *Âge des participants.*

Il est encourageant de savoir qu'aussi des professionnels des langues ont participé à l'enquête, démonstration qu'ils se soucient du sujet. L'échantillon se compose pour la majorité des participants de sexe féminin, avec quelques contributeurs de sexe masculin.

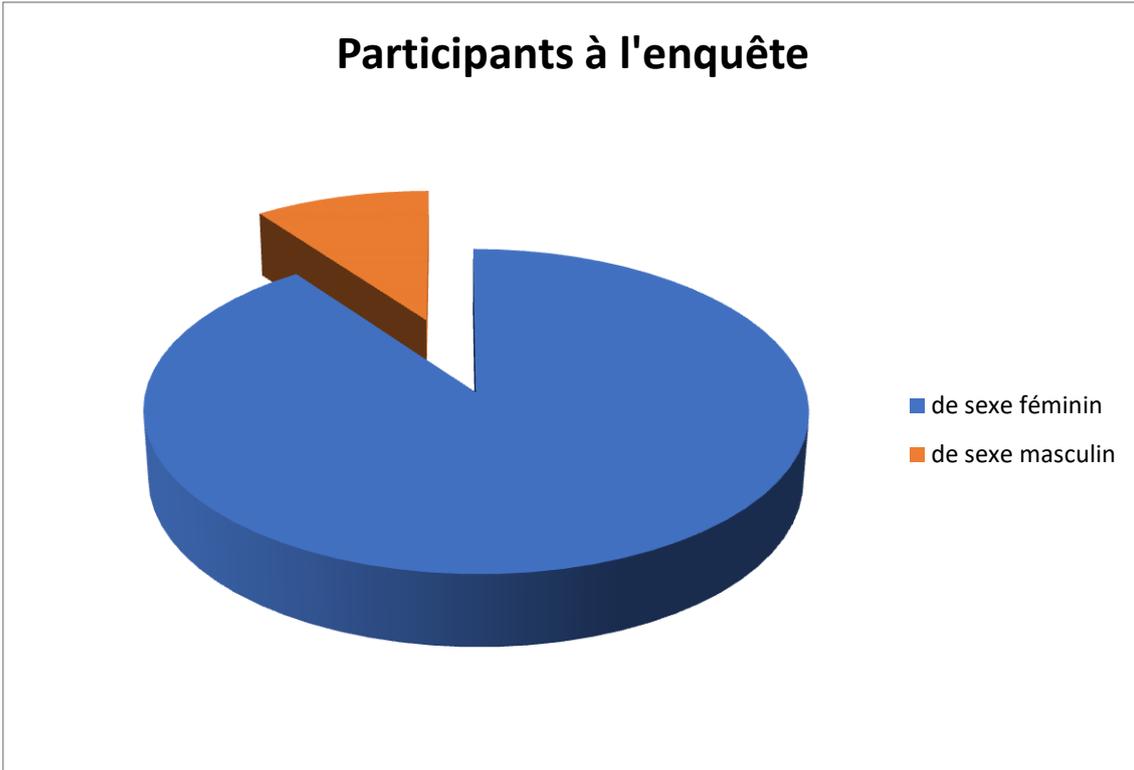


Figure 3 : *Participants à l'enquête.*

L'échantillon est caractérisé par trois différentes typologies d'utilisateurs : ceux qui s'intéressent au sous-titrage au niveau professionnel, ceux qui s'intéressent à l'étude parce que les sous-titres font partie de leur parcours d'études, et ceux qui s'y intéressent seulement pour leur loisir. Cette différenciation nous permet de discerner entre ceux qui traitent la question des sous-titres au niveau professionnel et ceux qui le font par plaisir personnel. Il faut considérer que l'enquête ne porte que sur les utilisateurs d'origine italienne, dans un espace géographiquement limité (région du Vénétie). Une étude menée dans d'autres régions/pays pourrait fournir des informations complètement différentes. À l'aune des données limitées qui ont été collectées, il est juste de souligner que les résultats ne peuvent pas être considérés comme exhaustifs, mais ils n'en sont la représentation d'une petite réalité.

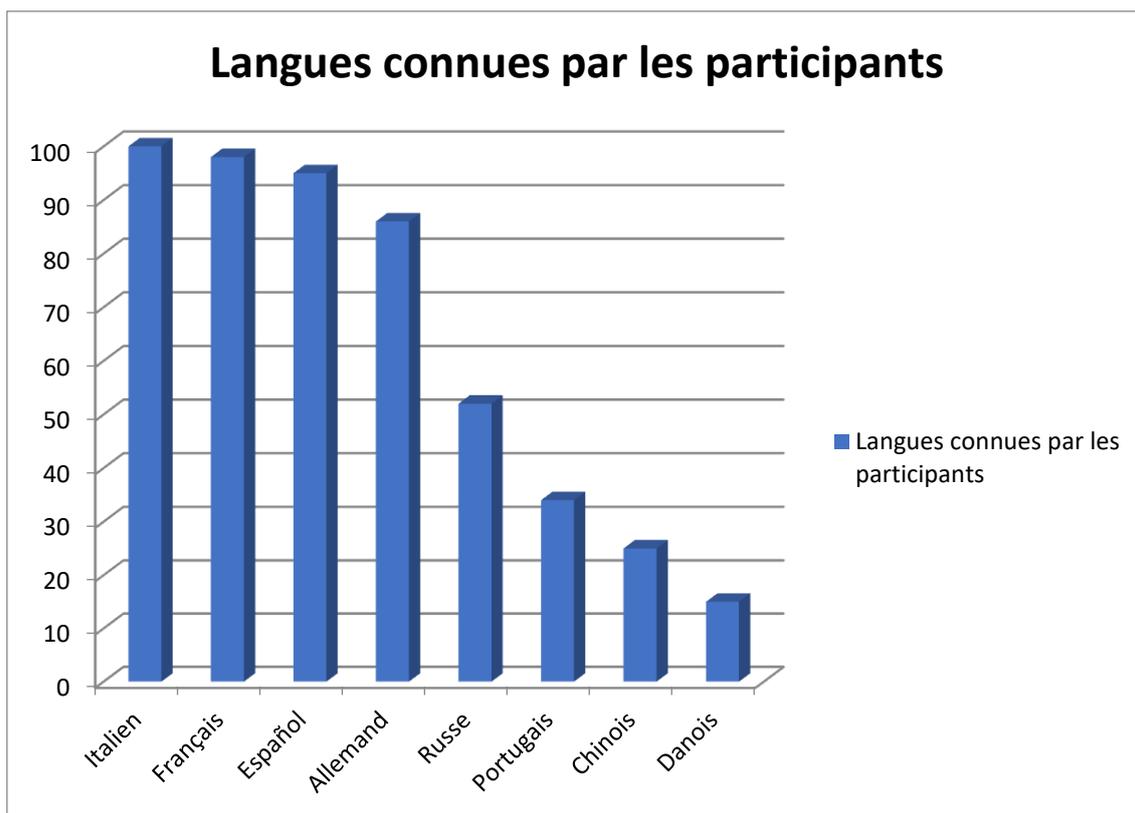


Figure 4 : *Langues connues par les participants.*

Des réponses reçues, on découvre que le public participant est pour la plupart polyglotte, de 2 à 4 langues connues par personne.

ii. La fréquence de consultation des programmes avec sous-titres

Aux participants, il a été demandé de répondre à des questions concernant leurs habitudes par rapport à la consultation des programmes télévisés et surtout par rapport aux émissions sous-titrées. Il en est résulté qu'à peu près 30 % des participants regardent des produits audiovisuels presque tous les jours ; à peu près 55 % se consacrent aux produits audiovisuels plusieurs fois par semaine ; tandis que seulement 15 % a admis avoir peu d'intérêt à regarder la télévision. Personne n'a répondu « jamais ».

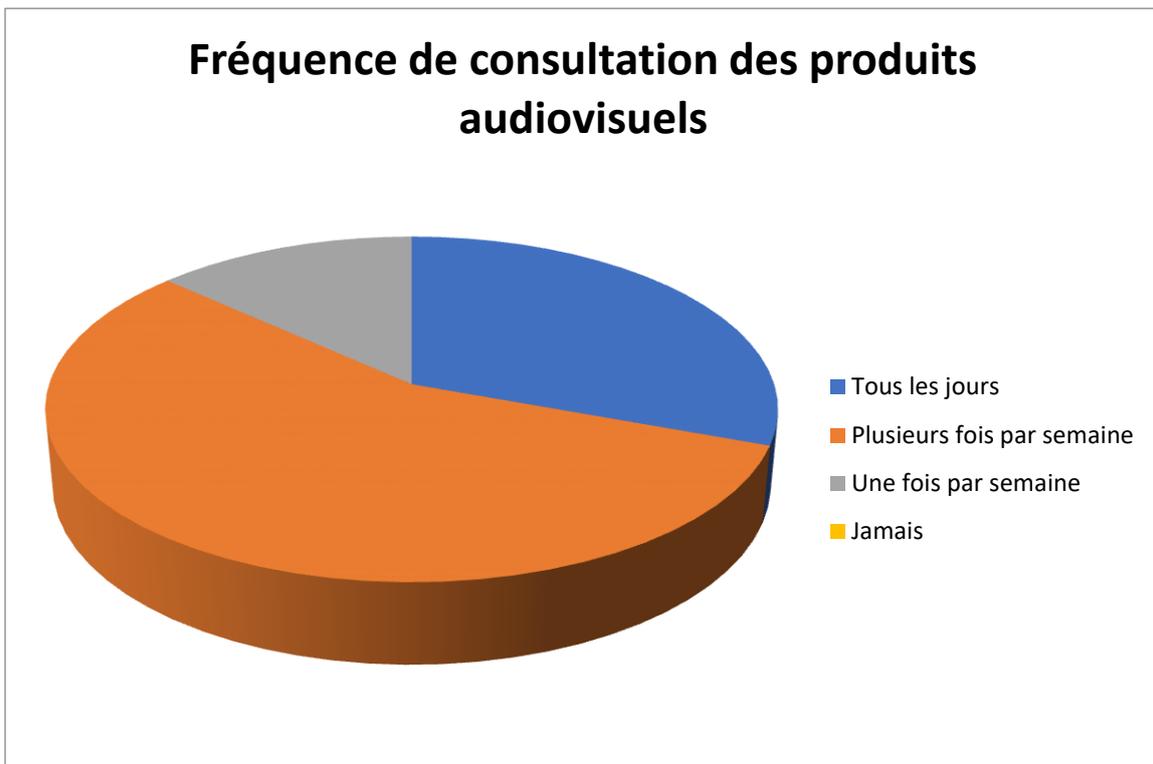


Figure 5 : *Fréquence de consultation des produits audiovisuels.*

En revanche, quand on les interroge sur leurs pratiques par rapport aux émissions avec sous-titres, les données changent : seul un faible pourcentage de personnes regarde quotidiennement des programmes sous-titrés, à peu près 10 %, même si une part importante du graphique représente ceux qui se consacrent plus souvent aux programmes sous-titrés, précisément plus de 45 %. Ce dernier 45 % se caractérise des étudiants qui regardent les séries télévisées sur internet. Il est juste de souligner que, grâce au témoignage de certaines personnes qui ont répondu au questionnaire en présence, il est apparu que, quand les jeunes parlent des programmes sous-titrés, dans la plupart des cas, il s'agit de séries télévisées chargées sur internet ou des concours de talent américains. Au contraire, est décourageante la partie du graphique qui indique un pourcentage de 40 % qui regarde des émissions sous-titrées, à titre indicatif, une fois par mois.

Fréquence de consultation des programmes avec sous-titres

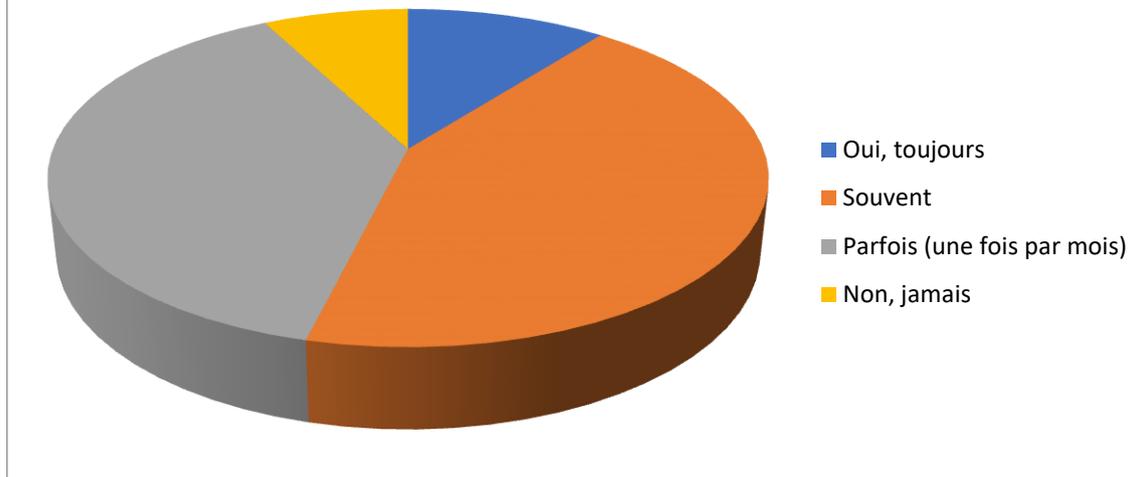


Figure 6 : Fréquence de consultation des programmes avec sous-titres.

Ce résultat montre qu'il existe une bonne partie des personnes qui ne cherchent pas expressément les émissions sous-titrées, mais qui les acceptent si, occasionnellement, elles tombent sous leurs yeux.

iii. Typologie d'émissions sous-titrées

La figure ci-dessous montre quels sont les programmes les plus consultés par les participants au questionnaire. On constate immédiatement qu'un grand nombre d'Italiens regardent les séries télévisées, plus de 80 %, et ce chiffre confirme ce qui a été dit auparavant : les jeunes spectateurs recherchent plutôt du matériel en ligne, car seulement sur le web il est possible de trouver des séries télévisées en langue originale sous-titrée. La même chose se produit pour les films : dans la télévision italienne, il n'existe aucune chaîne de télévision qui émette des films en version originale sous-titrés, à l'exception de quelques programmes sur le numérique terrestre qui permettent de voir les films en langue originale, mais presque jamais sous-titrés. Le pourcentage de presque 20 % relatif aux programmes d'émission comique ou de divertissement confirme que les Italiens aiment regarder la télévision surtout pour se détendre, et pas pour s'engager dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

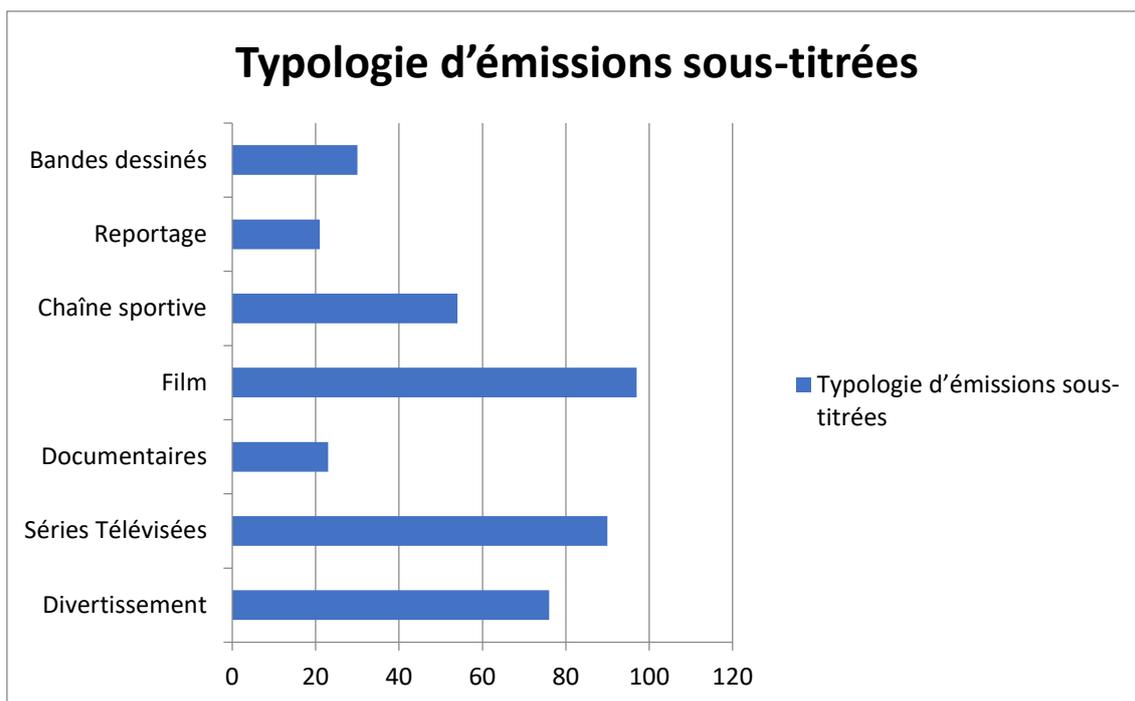


Figure 7 : Typologies d'émissions sous-titrées.

Ces données sont décourageantes si l'on considère que le temps libre à disposition d'un individu se réduit à quelques heures de loisir, moment où neuf personnes sur dix choisissent de ne pas se dédier à l'apprentissage d'une nouvelle langue par la vision d'un film en langue étrangère.

iv. Sous-titrage et apprentissage de langues

Une autre question demande si, à l'avis de la population sondée, le sous-titrage peut améliorer la connaissance des langues étrangères.

La majorité des participants a répondu que, selon eux, les sous-titres peuvent absolument être un appui à l'apprentissage des langues, preuve qu'en réalité les sous-titres sont reconnus comme étant essentiels pour la formation d'un apprenant ; une petite partie répond de façon neutre, tandis que deux ou trois participants ont fourni une réponse négative.

D'une part, c'est rassurant de savoir qu'une bonne partie des participants pensent que les sous-titres peuvent être très utiles pour l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, tandis que le pourcentage qui a répondu « non », bien qu'il soit minimal, fait comprendre qu'il faut sensibiliser les étudiants à ce sujet, pour les rendre conscients de l'utilité de cette ressource.

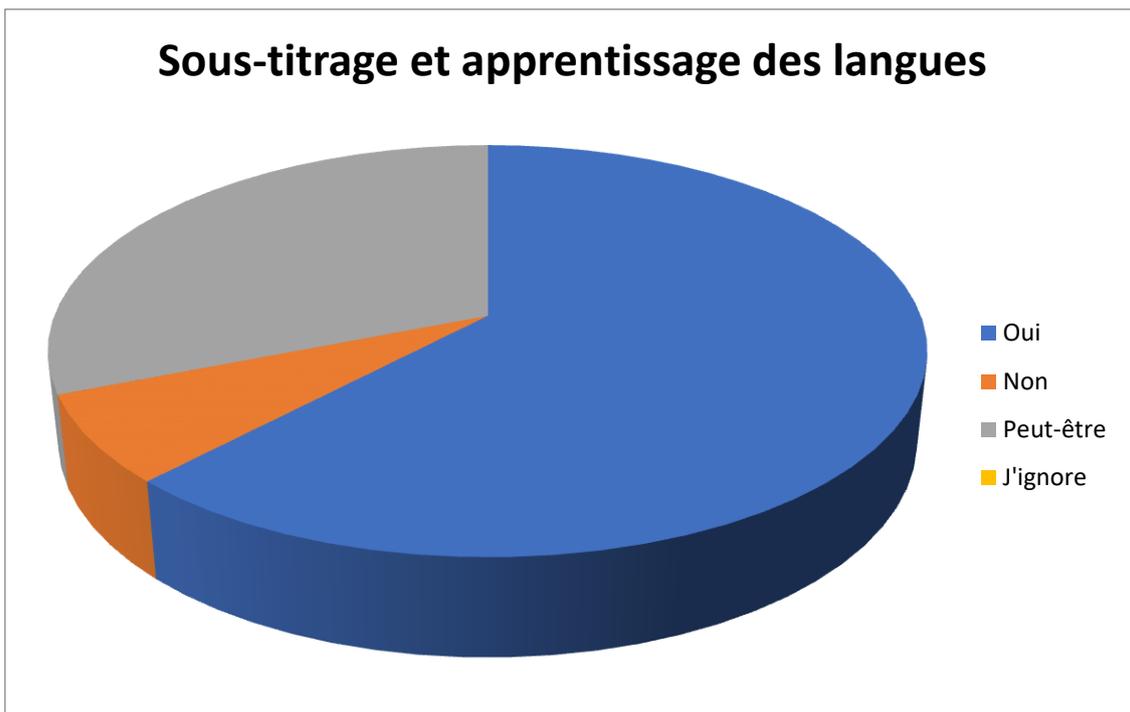


Figure 8. *Sous-titrage et apprentissage des langues.*

En particulier dans ce cas, l'école, qui forme les adultes de demain, devrait être un lieu d'enrichissement mais aussi d'apprentissage, où une personne se forme sous tous les points de vue : un étudiant habitué à regarder les programmes en langue étrangère avec sous-titres depuis son jeune âge, n'aura pas de difficultés à le faire pour toute sa vie, parce que cela lui semblera facile et divertissant.

Le prochain graphique montre la volonté de la part des participants d'accéder aux programmes sous-titrés, dans la mesure où cette possibilité existe. À cet égard, comme on peut le voir, la détermination des personnes qui ont participé au questionnaire est très claire : plus de 80 % (pourcentage qui est près de 90 %) ont répondu qu'ils seraient heureux de pouvoir regarder les programmes télévisés et les films en langue originale sous-titrée. Parmi les participants, il n'y avait aucune personne sourde ou ayant une maladie auditive, mais le fait d'encourager à l'usage public des sous-titres ne ferait que rendre les choses moins compliquées même pour eux.

Il faut en tout cas se rappeler que cette enquête a été faite principalement auprès d'étudiants qui étudient les langues, et donc qui connaissent l'importance des sous-titres et qui n'ont pas des problèmes à regarder des émissions en langue originale sous-titrée.

Probablement, si la question avait été faite à des étudiants d'économie, ou à des employés, les réponses auraient-elles sensiblement changé: autant demander à un passionné de l'archéologie s'il voudrait pouvoir regarder plus de documentaires d'archéologie à la télévision : il répondrait sûrement oui.

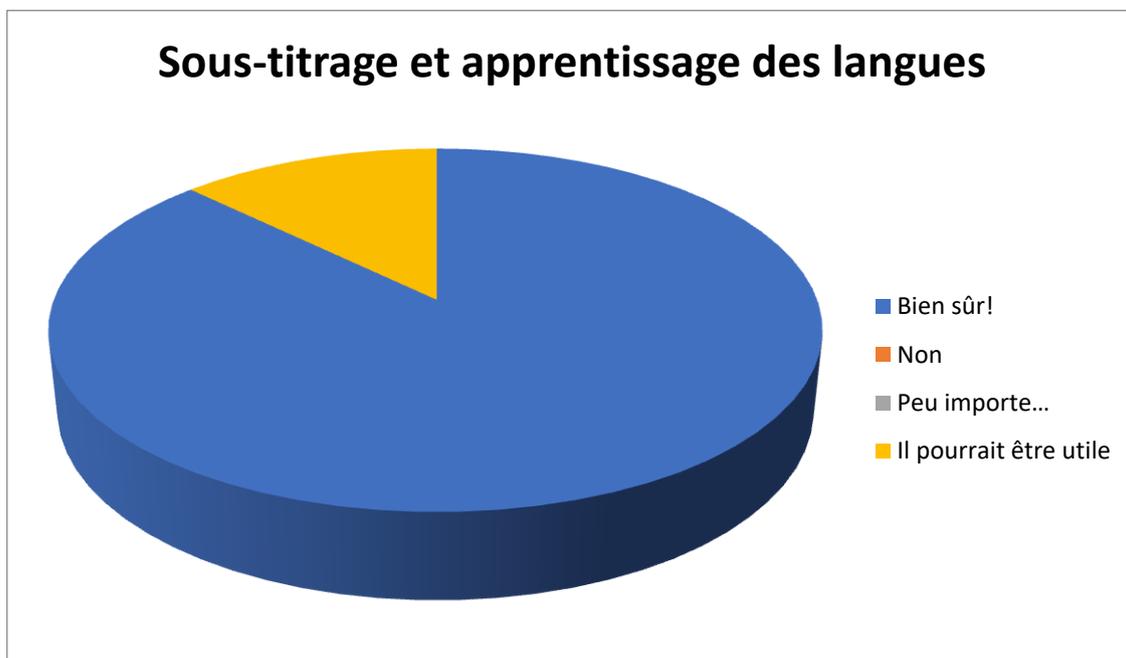


Figure 9. Sous-titrage et apprentissage des langues.

Le graphique ci-dessous fournit la preuve de ce qu'est la situation actuelle en Italie. Malheureusement, en Italie il est toujours normal de regarder une quelconque série télévisée, ou film, doublé en italien⁹³. Selon les données publiques qui figurent en ligne, la première chaîne publique italienne, à savoir *Rai 1*, ne propose que, en moyenne par jour, 4 heures de programmes sous-titrés en italien. On dénombre aussi une moyenne de 6 heures de sous-titrage italien quotidien sur Rai Due. Du côté de l'information, on retrouve le journal du midi sous-titré et un flash de 5 minutes en langue des signes vers 18.00⁹⁴. Au total, ces heures totalisent à peine 8 programmes par jour, presque tous journaux télévisés ou films de longue date. Sans aucun doute, cette proposition n'est pas suffisante pour répondre aux besoins des utilisateurs des programmes audiovisuels. Il est également vrai que presque toujours, la télévision propose ce que le public pourrait aimer davantage, y compris les très répandues

⁹³ Édition Internationale, *CINÉMA – La loi du doublage en Italie*, 14 Septembre 2001, www.lepetitjournal.com/cinema-la-loi-du-doublage-en-italie-192627.

⁹⁴ Media sous-titres, le portail de référence sur le sous-titrage, *Le sous-titrage en Italie*, <http://www.medias-soustitres.com/Dossiers/L-accessibilite-des-teles/Le-sous-titrage-en-Italie>.

émissions de télé-réalité qui n'ont rien à faire avec l'apprentissage en général. Voilà pourquoi la plupart des personnes qui bénéficient des programmes sous-titrés vont les chercher ailleurs.

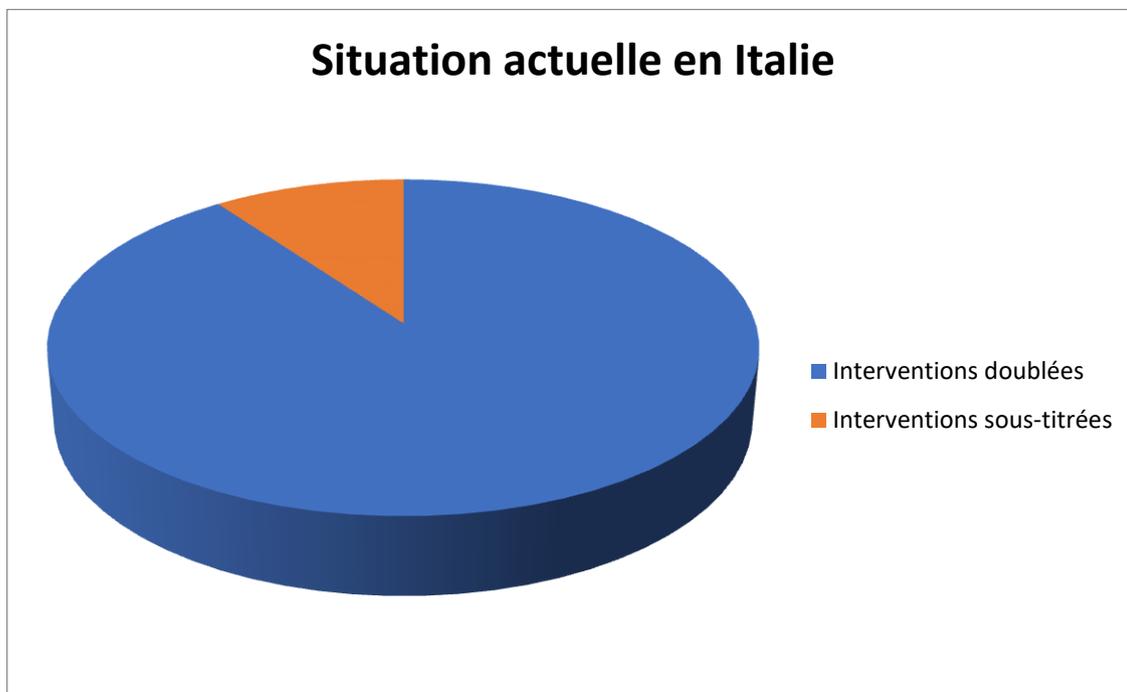


Figure 10. *Situation actuelle en Italie.*

Comme nous le révèle le graphique ci-dessous, la plupart des usagers voudraient avoir à disposition un grand choix des programmes sous-titrés, alors qu'actuellement, la quasi-totalité des émissions est doublée.

Volonte d'accéder aux émissions sous-titrées

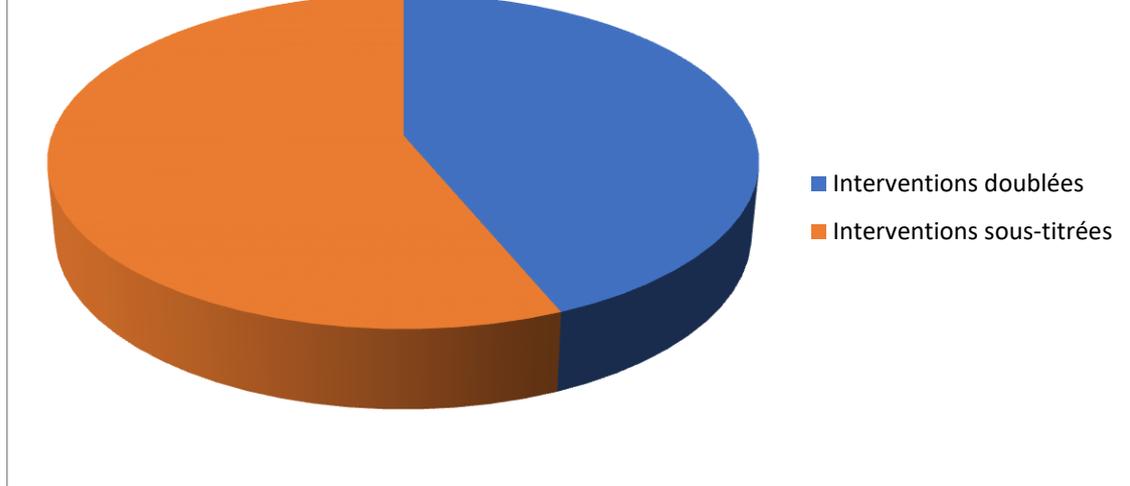


Figure 11. *Volonté d'accéder aux émissions sous-titrées.*

Pour conclure, nous allons parcourir quelques commentaires laissés par les répondants, concernant l'utilisation du sous-titrage. La question sollicitait leur opinion sur le sous-titrage, et voici les éléments de réponse récoltés:

- À mon avis les sous-titres sont très utiles dans l'apprentissage d'une langue, tout simplement parce qu'on entend la langue originale, on s'habitue à l'écouter et quand on essaie de parler cette langue il ne nous semble pas de parler une langue complètement étrangère, ainsi on améliore beaucoup notre prononciation.
- Je pense que le sous-titrage soit [sic] un très grand soutien à l'apprentissage d'une langue. J'ai eu confirmation de cette chose quand je suis allée en Suède pour mieux apprendre l'anglais (en Erasmus). Là-haut, même les hommes plus jeunes connaissent l'anglais à la perfection. Il était comme leur deuxième langue, et ça, grâce aux sous-titres.
- C'est une question intéressante. À mon avis les sous-titres sont utiles en premier lieu pour mieux comprendre ce que l'on est en train de regarder. Je pense toutefois qu'un rapport actif avec les sous-titres puisse effectivement donner une contribution à l'apprentissage des langues ; par exemple, il pourrait être utile de les relire plusieurs fois pour intérioriser des expressions ou des mots. Ils nous aident à familiariser avec les mots, avec leur prononciation et leur usage. Au début de l'apprentissage des langues il pourrait dès lors être utile de faire recours aux sous-titres.
- Je pense que c'est utile d'apprendre une langue à l'aide des sous-titres. Je suis italienne et je n'ai jamais regardé des produits télévisés sous-titrés puisque dans notre pays le doublage est patron, mais je sais que dans plusieurs pays où on ne double pas autant qu'en Italie, les jeunes sont plus prédisposés à l'apprentissage des langues étrangères parce qu'ils sont constamment exposés à la langue qui n'est pas cachée par le doublage.

- Oui, absolument ! Je pense que c'est parfait surtout pour grandir le vocabulaire et apprendre les expressions familières de la langue qu'on étudie.
- Oui, ils sont très utiles ! On peut améliorer notre vocabulaire dans cette langue et notre prononciation aussi en suivant ce qu'on écoute et lit.
- Selon moi les sous-titres sont utiles pour mieux apprendre comment une certaine langue s'écrit et pour mieux comprendre ce que les personnes étrangères qui parlent dans la vidéo sont en train de dire.
- I think that intralinguistic subtitles (i.e. transcriptions) work better than interlinguistic subtitles as far as language learning is concerned.
- Je pense que les sous-titres sont très importants puisqu'on a la possibilité d'associer la bonne prononciation à la parole écrite.
- Oui, cela peut aider les apprenants à écrire de façon correcte des mots qu'ils ne connaissent pas.
- Les sous-titres sont très intéressants dans le sens de savoir élargir son lexique, sa propre capacité linguistique et d'expression.

Il a été établi que l'utilisation des sous-titres est largement répandue chez les répondants ; néanmoins quelques commentaires laissés par certains d'entre eux sont en opposition avec cette observation. En effet, sur les 10 commentaires analysés, quelques personnes se détachent, et s'accordent à préférer la vision de programmes doublés :

- Ils peuvent être utiles, mais pas complètement : pour apprendre une langue il faut étudier les règles sur les livres.
- Je ne pense pas qu'ils pourraient être vraiment utiles, sinon on serait tous polyglottes.
- Peut-être qu'ils sont utiles, mais difficiles à suivre.
- Peut-être, mais ils constituent un effort non essentiel.

Ces conceptions sont légitimées par plusieurs facteurs. En premier lieu, par le fait que le doublage offre des aises considérables. Ensuite, parce que les sous-titres sont jugés fort ennuyeux et fatigants, pour les yeux et pour la tête. Quelques répondants évoquent à leur tour le fait que pour bien savoir une langue, il faut étudier sur les livres : bien sûr, mais pas seulement. Les livres sont le point de départ qui doit être intégré avec d'autres appuis. Sinon, on n'aurait plus besoin des heures de conversation, pour améliorer notre prononciation et la fluence de notre élocution.

Il a aussi été demandé aux participants de répondre en racontant une expérience de formation avec les sous-titres, au cas où ils en auraient eu une, et les réponses sont les suivantes (rapportées sans intervention de notre part) :

- Oui, mais toujours à la maison. J'ai appris le français en regardant des séries télévisées en langue originale sous-titrée !
- Non, malheureusement.
- Pendant mon Erasmus en Suède, j'étais choquée d'apprendre que dans les cinémas les films étaient projetés en plusieurs versions : anglaise + sous-titres suédois, anglaise + sous-titres anglais ou simplement en anglais sans sous-titres. En Suède presque toutes les émissions sont sous-titrées, donc j'ai fait beaucoup d'expérience. J'ai récupéré tout ce que j'avais perdu ici en Italie.
- Yes. I coordinate the subtitling service for a film festival.
- Je n'ai jamais eu l'occasion de faire expérience avec les sous-titres à l'école, mais quelques fois je regarde des films sous-titrés.
- Non, mais je regarde souvent des vidéos avec les sous-titres parce qu'ils m'aident à améliorer mon français.
- Quand j'étais une étudiante non (on parle d'il y a 20 ans). Quand je suis devenue enseignante j'ai commencé à aborder le champ du sous-titrage et maintenant je le propose aussi à mes élèves.
- Pas directement, mais en effet au début de mon apprentissage des langues j'avais l'habitude de regarder des émissions sous-titrées.
- Quand j'étais petit, en Serbie, j'avais l'habitude de regarder les programmes sous-titrés (je n'avais pas le choix), et même à l'école les enseignants nous proposaient des films en anglais sous-titrés en anglais. C'est pourquoi qu'aujourd'hui j'ai un niveau d'anglais très élevé, et une sensibilisation différente des autres langues. Aujourd'hui je n'arrête pas de regarder des séries télévisées sur internet.
- Je regarde des séries télévisées dans les trois langues que je connais et grâce aux sous-titres j'ai appris beaucoup surtout pour ce qui concerne le registre informel et familier.

D'après les informations collectées, on peut parvenir à des conclusions : le premier point, c'est la prise de conscience que presque tous les participants n'ont pas eu une grande expérience avec les sous-titres ; s'ils en ont eu une, c'est seulement grâce à leur intérêt personnel. Cela s'explique par le fait que l'école ne considère pas le sous-titrage comme un appui à l'apprentissage des langues, et que les élèves découvrent cet outil très tard. Le deuxième point confirme les propos traités dans les paragraphes précédents : les pays qui ont une tradition de sous-titrage (Norvège, Suède, Finlande, Danemark, Hollande, la Belgique et la Suisse) sont plus avancés que les autres pays qui

doublent. Le niveau linguistique d'un habitant de la Suède sera toujours meilleur que les capacités linguistiques d'un Italien, par le biais d'une expérience de longue durée.

5. Conclusion

Cette petite recherche a permis d'aborder certaines notions en termes d'utilisateurs du sous-titrage. Pour parvenir à des conclusions plus significatives, vu que le nombre limité ne permet pas de généraliser, il faudrait procéder à un projet de plus grande ampleur. Toutefois, à l'exception de quelques participants, un point saillant a pu être confirmé : il semblerait qu'une grande partie des participants aient l'envie et la volonté de regarder les produits audiovisuels sous-titrés. Cette affirmation est la démonstration des temps qui changent et avec eux, de la détermination des jeunes apprenants qui veulent s'améliorer. Il est juste de souligner que la plupart des participants à l'enquête sont des étudiants en langues, qui ont certainement des habitudes audiovisuelles différentes et une liaison plus directe avec les sous-titres, corrélation qu'on ne peut pas trouver parmi des étudiants d'autres disciplines qui préfèrent le doublage. Une autre question importante concerne l'âge des participants. Il a été intéressant de connaître l'âge des répondants : cela a permis de remarquer que les plus jeunes, issus des années quatre-vingt-dix, ont une affinité différente avec les sous-titres que les individus provenant de générations précédentes. Durant les entretiens, cette hypothèse a été vérifiée : les jeunes d'aujourd'hui sont plus exposés à la pratique des sous-titres que leurs collègues plus vieux. Néanmoins, il existe encore plusieurs pays où le sous-titrage représente une véritable utopie.

Chapitre III

Partie expérimentale : une étude de cas

1. Introduction

Avant d'exposer l'enquête, il nous semble nécessaire de vous montrer rapidement le système de formation local. Le cadre stratégique européen Éducation et Formation 2020, souligne la nécessité pour les États membres de l'Union européenne (UE) de promouvoir le plurilinguisme notamment en favorisant l'enseignement, dès le plus jeune âge, d'au moins deux langues étrangères⁹⁵. L'enseignement des langues, il y a encore quelques années, n'était pas considéré comme fondamental dans l'organisation scolaire. La répartition du temps scolaire même peut le confirmer : les langues étaient étudiées pendant les heures supplémentaires, deux ou trois heures par semaine, tandis que les heures d'étude de la langue maternelle et des mathématiques étaient dominantes. Par ailleurs, il n'y avait pas l'habitude de parler des langues étrangères en famille, chose qui ne crée pas des stimuli dans l'apprenant. Mais dans le système scolaire italien, la question n'est pas celle du nombre d'heures consacrée aux langues étrangères, mais celle des méthodes d'enseignement. À l'égard des langues, l'Italie se classe même à l'arrière de pays comme la France et l'Espagne, précisément pour une question de méthode. La langue n'est pas étudiée comme les autres matières, vu qu'elle n'est pas composée d'un ensemble de règles fixes. La meilleure manière d'apprendre une langue est sans aucun doute de l'écouter et de la parler. Fréquemment, les gens se limitent à étudier la grammaire et à apprendre par cœur un nombre illimité de mots plutôt que de sortir de chez eux et de tenter de parler la langue vraiment. Dans le système éducatif italien, la méthode la plus populaire dans l'enseignement des langues encourage l'étude de la grammaire et la pratique de la traduction. Cette tactique se focalise sur la grammaire et la traduction, en donnant de l'importance au vocabulaire aussi. Ce faisant, la compréhension et l'expression orale sont presque toujours ignorées et la prononciation de la deuxième langue devient d'importance mineure. En revanche, la mémoire est

⁹⁵ Ministère de l'éducation Nationale, *L'apprentissage des langues vivantes étrangères dans l'Union européenne : parcours des élèves*, www.education.gouv.fr/cid74880/l-apprentissage-des-langues-vivantes-etrangees-dans-l-union-europeenne-parcours-des-eleves.html.

essentielle. Il n'est pas insolite de comprendre qu'il y a des personnes qui ont étudié une langue pendant de longues années, alors qu'en fait, ils ne la parlent toujours pas couramment. Cela est dû au fait qu'une langue ne s'apprend pas seulement dans les murs d'une classe : il ne peut évidemment pas manquer une solide base théorique, qui permet de fixer les règles élémentaires, mais il n'y a ni secret ni miracle, la seule façon d'apprendre vraiment une nouvelle langue est de s'y immerger totalement : il est nécessaire de ne pas se limiter à apprendre le français plongé dans des livres. Une langue devrait être perçue principalement comme une méthode de communication, mais surtout comme un moyen d'interaction sociale. L'apprentissage d'une langue s'appuie sur la répétition et la pratique de la langue elle-même. Donc, à l'exception de ceux qui souffrent d'handicap comme la surdité, tout le monde est capable d'apprendre et améliorer la connaissance d'une langue. Une fois réalisé qu'une langue s'apprend par-delà la langue, il faut comprendre qu'est-ce que stimulent un étudiant à apprendre bien et rapidement une langue étrangère. Le cours, individuel ou en groupe, conduit par un professeur, est l'alternative la plus classique. Le gain à suivre des cours est à la fois le support du professeur à l'aune de besoins spécifiques de l'étudiant, mais aussi le fait d'être interactive, puisque le professeur peut corriger et juger les capacités des étudiants. Si l'apprentissage d'une langue nouvelle stimule et sollicite l'ensemble de nos capacités de concentration, d'écoute et de réflexion, d'un point de vue cérébral, deux aires jouent un rôle essentiel. L'aire de Wernicke permet à un individu de comprendre les langues, tandis que l'aire de Broca est utilisée pour s'exprimer à l'oral⁹⁶. L'activité du cerveau devant l'apprentissage des langues indique d'ailleurs pourquoi on n'apprend pas une langue étrangère comme on apprend les mathématiques ou la philosophie. Le cerveau nécessite des stimuli qui nous permettent d'activer les aires du langage, tels que le visionnement des vidéos en langue originale, de la conversation en langue, ou des jeux qui incluent l'utilisation de mots et expressions étrangères. Voilà pourquoi apprendre par cœur une longue liste de mots ou expressions s'avère infructueux pour l'apprentissage complet d'une langue, bien qu'il reste très bénéfique sur d'autres aspects. La meilleure méthode pour apprendre activement une langue étrangère est de stimuler l'apprentissage d'elle-même. C'est pourquoi les méthodes actuelles d'enseignement d'une langue ne fonctionnent pas efficacement, parce qu'elles se

⁹⁶ Assimil : Le don les langues, *Apprentissage d'une langue : comment le cerveau fonctionne-t-il ?*, Avril 2015, www.fr.assimil.com/blog/apprentissage-d-une-langue-comment-le-cerveau-fonctionne-t-il.

focalisent exclusivement sur les aspects théoriques d'une langue. Le Middlebury College, connu pour la valeur de ses programmes linguistiques, a promptement compris qu'il fallait tirer profit de ce que les neurosciences nous enseignent sur l'apprentissage d'une langue, c'est-à-dire plonger les élèves dans la langue étrangère⁹⁷. Les jeunes qui participent à des cours de langues pendant l'été dans cette académie doivent inévitablement parler la langue d'apprentissage durant les différentes activités, pas seulement lors du cours de langue, mais aussi pendant leur temps libre : cela les emmenait à parler toujours la langue étrangère aussi entre camarades de la même nationalité, quand ils regardent la télévision ou ils font du sport. Pour le vice-président du collège, il y a 4 éléments nécessaires pour bien maîtriser une langue :

- l'utiliser ;
- l'utiliser avec un but, ajouter un projet en parallèle qui justifie l'apprentissage (par exemple : créer une démonstration de cuisine, monter une pièce de théâtre, regarder son propre film préféré etc.) ;
- avoir accès à du matériel authentique. Il faut des extraits audio et vidéo provenant de réels échanges et situations qui emploient le langage (verbal et non verbal) ;
- l'utiliser en interaction avec les autres⁹⁸.

Il n'y a donc pas de solutions simples, ni des raccourcis pour apprendre une langue.

Il faut s'exposer au maximum, ne pas craindre l'échec et avoir la volonté de s'améliorer. « Téléchargez des films, écoutez de la musique et des podcasts, lisez des romans, des textes et des magazines, regardez des documentaires et préparez des recettes culinaires étrangères. Il vous faut une forte motivation pour multiplier les expériences d'apprentissage linguistique – et la motivation a de tout temps été liée au succès de l'apprentissage linguistique » explique Angela Grant, de l'Université d'État de Pennsylvanie⁹⁹.

Si les Serbes et les Finlandais parlent mieux les langues étrangères et plus tôt que les Italiens, c'est seulement parce qu'ils utilisent une approche différente et plus efficace.

⁹⁷ A. Roberge, *Comment le cerveau assimile une nouvelle langue*, www.cursus.edu/article/20059/comment-cerveau-assimile-une-nouvelle-langue/#.VHORkGeGiSq.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ EF Education First, *Comment vous faciliter l'apprentissage d'une langue ?*, www.ef.fr/blog/language/comment-vous-faciliter-apprentissage-langue/.

L'apprentissage d'une langue exige de la pratique et beaucoup de motivation, et l'immersion dans la langue permettra d'intérioriser durablement ses mots ainsi que sa structure ; cela consentira à bien maîtriser une langue pour se faire comprendre des autres. Dans l'étude que nous analyserons dans les paragraphes suivants, nous nous intéressons principalement à l'utilité des sous-titres comme appui à l'apprentissage d'une nouvelle langue, dans ce cas le français. Les nouvelles techniques d'aujourd'hui devraient représenter une rampe de lancement pour une évolution de la didactique des langues, en créant des nouveaux supports, mais surtout s'éloignant des méthodes jugées dépassées.

2. Méthodologie de la recherche

i. Étude de cas et objectifs

L'étude s'est inspirée par la nécessité de mieux expliquer les problèmes concernant l'initiation au français (transposition incorrecte des connaissances de la langue maternelle, l'italien, sur la deuxième langue, le français ; problèmes de compréhension du français oral, etc.). Elle vise à construire une modeste cadre théorique relative aux bénéfices qui dérivent de l'utilisation des sous-titres dans le cadre de l'apprentissage d'une langue. La question cœur de tout ce travail peut se rédiger ainsi : comment expliquer le succès des tests de ceux qui regardent des produits audiovisuels en langue originale sous-titrés ?

Compte tenu du rôle fondamental de la compréhension auditive dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut tout d'abord permettre aux étudiants d'utiliser des stratégies d'écoute qui leur donnent la possibilité de tirer avantage du point de vue linguistique. Nous sommes sûrs du fait que la compréhension auditive n'est pas un exercice passif, et que, comme l'explique Louis Porcher, « la compétence de la réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande sécurité¹⁰⁰ ». Il est donc un processus complexe pour l'apprenant de la langue, caractérisé par plusieurs difficultés. La perception auditive joue un rôle fondamental dans la compréhension totale du message qui est véhiculé. Selon Danielle Bailly :

¹⁰⁰ J.P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique de français langue étrangère et second*, Pug, Paris, 2003, p. 160.

la compréhension orale relève d'une mise en œuvre de la capacité à segmenter un flux sonore continu en y identifiant des ensembles phonétiques/phonologiques correspondants à des unités distinctives et significatives, à statut lexico-sémantique et grammatical¹⁰¹.

Comprendre un mot signifie tout d'abord avoir assimilé sa prononciation et son accent, l'apprenant doit ensuite être capable de discriminer les mots des sons, et surtout de suivre le rythme de l'énoncé. La pratique auditive exige autant d'effort que la pratique orale. Dans notre étude, on va essayer de juger la capacité des participants à comprendre des vidéos, dont certains sont sous-titrés en langue française et italienne, et d'autres non. En prémisses, il convient de définir les termes de jugement de l'étude ; comme l'explique Elisabeth Lote, en premier lieu, il faut différencier les différents types d'écoute. On sait qu'on peut :

- écouter de façon distraite, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu pour attirer l'attention : par exemple, écouter la radio pendant qu'on fait autre chose ;
- écouter globalement : on découvre la signification générale du texte ;
- écouter de façon sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouvent les informations qu'il recherche et n'écoute quasiment que ces passages ;
- écouter de façon attentive et détaillée, qui consiste à reconstituer mot à mot le document¹⁰².

Clairement, on va évaluer des étudiants qui ont un objectif précis, comprendre la majorité des informations et se focaliser sur le sens du message afin de répondre à des questions.

La compréhension d'une vidéo ou d'un film est soumise aux informations qu'il diffuse : par conséquent, si la langue dans laquelle les informations sont exposées n'est pas assez connue, l'apprenant fera beaucoup d'efforts pour comprendre le sens du message. À cet égard, et c'est là que réside le but de notre étude, l'annexion de sous-titres peut aider à l'accès des informations.

L'objet de la recherche est donc précis : il s'agit d'analyser un échantillon des étudiants qui seront divisés premièrement en deux groupes, selon leur niveau linguistique, lesquels à leur tour seront divisés en d'autres trois groupes :

¹⁰¹ D. Bailly, *Les Mots de la didactique des langues : le cas de l'anglais*, Ophrys, s.l., 1998, p. 47.

¹⁰² *Ibidem*, p. 162.

- au premier groupe, sera remise une vidéo en langue française non sous-titrée ;
- au deuxième groupe, sera remise une vidéo en langue française avec sous-titres en langue italienne ;
- le dernier groupe sera soumis à la vision d'une vidéo en langue française sous-titrée en français.

Une fois le test rédigé, la collecte des informations s'organise selon les différents questionnaires. L'enquête s'est déroulée sur une période de juin à septembre, pour donner la possibilité de répondre au plus grand nombre possible de participants.

Les critères de sélection des vidéos utilisées dans la recherche seront introduits, ainsi que la présentation des volontaires et la description des séances. Par la suite, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude seront présentés selon trois axes, la facilité de compréhension, l'exactitude des réponses et l'acquisition de vocabulaire de français.

ii. Le public visé

Dans l'exemple sur lequel nous allons nous appuyer, le choix de réaliser une enquête par questionnaire tenait compte d'un élément primordial : les participants devaient être tous des étudiants de langue, indépendamment de l'âge. De l'échantillon à étudier, formé de 60 étudiants de langues étrangères, nous connaissons le niveau linguistique et la méthode d'apprentissage de langues adoptée. La plupart des étudiants fréquentent ou ont fréquenté l'Université de Padoue de l'année 2013 jusqu'à aujourd'hui, avec la participation de quelques étudiants qui vivent à Vérone et qui ont étudié le français au collège ou au lycée. Le niveau linguistique des étudiants suit une échelle de progression qui va d'un niveau A1 au niveau B2 : les participants pouvaient choisir quelle vidéo regarder, selon leur capacité et leur connaissance du français. L'enquête faisait précisément appel aux étudiants en langues de n'importe quel niveau. À cause de raisons pratiques, il m'a été difficile d'interroger un grand nombre d'étudiants, c'est la raison pour laquelle j'utilise un échantillon. Ceci est une sélection choisie pour refléter les résultats le mieux possible.

iii. Le choix des vidéos

Les vidéos ont été choisies selon plusieurs critères généraux, en termes de complexité du lexique, de difficulté de compréhension du message, de rapidité du discours. Chacun des enregistrements a une durée d'environ trois, quatre minutes. La première vidéo présente deux élèves qui se questionnent sur leur bagage linguistique : ils racontent leur vie scolaire, ce qu'ils ont dans leur cartable et décrivent leur matière préférée et les qualités qu'un professeur devrait avoir pour être considéré comme un bon enseignant. Elle présente le lexique base typique d'un niveau linguistique A1/A2 : ce premier niveau de langue sur l'échelle européenne (CECRL) concerne les utilisateurs élémentaires de la langue. L'étudiant qui fait partie de cette catégorie peut comprendre des mots ainsi que des phrases très simples, si elles sont prononcées lentement et distinctement, mais son vocabulaire est très pauvre.

De l'autre côté, la deuxième vidéo atteint une complexité linguistique qui touche le niveau B1/B2 sur l'échelle européenne (CECRL) : au niveau oral, l'apprenant peut comprendre le contenu essentiel du message dans une conversation complexe, y compris une discussion technique ; au niveau terminologique, il a un bagage lexical très riche, mais pas parfait. La vidéo choisie présente plusieurs difficultés, à partir de la vitesse du dialogue : il s'agit d'un reportage d'actualité où la journaliste expose le sujet des familles monoparentales, en parlant en particulier de la difficile situation dans laquelle vit Madame Catherine, femme seule et divorcée qui a perdu un travail lui permettant de gagner 8 000 euros par mois ; maintenant, elle doit tout gérer dans la famille et ne gagne que quelques euros des vêtements qu'elle revend. La chroniqueuse explique que le nombre de familles monoparentales a plus que doublé en France en 40 ans, et que sont des millions d'enfants qui sont concernés et à 30 % des mamans seules qui doivent jongler entre leur vie familiale et leur vie professionnelle, parfois en vivant dans des conditions de précarité angoissantes. D'où l'idée, pour Nathalie Guellier, de créer un site internet qui peut aider les personnes à comprendre comment agir après un divorce, à qui demander de l'aide, comment s'en sortir financièrement, comprendre les petits trucs et les astuces pratiques qui peuvent faciliter leur vie. Le lexique qui est utilisé ici n'est pas banal, plusieurs fois la chroniqueuse utilise des termes faisant partie du langage économique et financier.

iv. Typologies des questions

Avant de rédiger un questionnaire, il faut tout d'abord déterminer l'objectif qu'on veut atteindre. Dans ce contexte, notre objectif est de tester la capacité des étudiants par rapport à la vision d'une vidéo, sous-titrée ou non. Dans une enquête, les questions peuvent être formulées de façon différente, selon la réaction qu'on veut susciter, et généralement, il y a trois typologies de questions : fermées, ouvertes ou à choix multiple. Les trois types présentent des avantages et des contraintes. Les questions à choix multiple ont été intensément employées dans les épreuves pédagogiques, car ils permettent un traitement rapide, objectif et facilement programmable des réponses¹⁰³. Le danger lié à ces questions est le fait que l'étudiant choisisse par hasard, sans avoir vraiment compris, vu que la réponse n'est pas donnée par lui-même mais qu'elle est proposée par la question. Par contre, la question fermée est employée lorsqu'on souhaite une réponse unique. Généralement elle s'utilise parce qu'elle offre un traitement des données simple et rapide. Dans notre test, il n'y a pas de questions fermées, mais plusieurs fois, les participants se sont limités à répondre avec des chiffres ou des noms, quand ils auraient pu écrire plus d'informations. En revanche, les questions ouvertes permettent de récolter l'opinion et les réflexions des participants, chose très utile pour un questionnaire qui vise à la collecte de réponses qualitatives. Par ailleurs, une question à choix ouvert évalue en même temps plusieurs aspects du candidat, comme sa connaissance générale, la compréhension de la question et la capacité d'analyse, et permet d'obtenir de réponses riches en informations.

Avec des questions ouvertes, on est sûrs que les répondants ont répondu de façon spontanée et en comptant sur leurs capacités, mais surtout en utilisant leur propre vocabulaire. Ils ne sont pas limités ou influencés par des réponses déjà prédéfinies, aussi une réponse exacte ne dépend-elle que de leurs habiletés.

Dans notre questionnaire, divisé en deux tests, les questions sont ouvertes, c'est-à-dire que les candidats doivent répondre en faisant appel exclusivement à leurs capacités. Les deux tests terminent par une question qui est l'élément central de l'ensemble de la recherche menée. Cette question est fondamentale dans le cadre de la problématique, puisqu'elle vise à localiser le niveau de compréhension et de mémorisation, mais aussi,

¹⁰³ *Avantages et inconvénients des QCM dans un didacticiel*,
www.tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf12/polycop/part60.htm.

et surtout, d'où vient cette compréhension. La mémoire repose sur un processus extraordinairement élaboré qui fait fonctionner une série de différents éléments ensemble. À mesure que nous nous cultivons et que nous accumulons les expériences, de nouvelles connexions cérébrales se nouent. Le cerveau s'organise et se réorganise au fil de nos expériences. Devant de nouveaux renseignements – qui peuvent provenir d'une expérience, des études ou d'une formation – le cerveau forge des souvenirs. Ces changements se renforcent grâce à la répétition. Ainsi, l'apprentissage et l'entraînement permettent d'inscrire dans notre cerveau de nouveaux renseignements, des réseaux complexes de connaissances et souvenirs¹⁰⁴. Par ailleurs, il a été développé une théorie qui explique les différentes étapes de l'apprentissage. Elle a été publiée pour la première fois en 1967 dans un article de Magazine Audio¹⁰⁵, par Edgar Dale, professeur et chercheur américain qui était spécialisé dans l'éducation et la formation, et qui avait déterminé qu'il y a naturellement différentes façons de comprendre une information, par l'écoute, la lecture, la vision etc. ; selon la réception, se détermine le degré de maintien de l'information. Toutes les stratégies ci-dessous peuvent accroître la capacité d'apprentissage : d'emblée, il faut dire que cette théorie a soulevé certaines critiques, vu que l'origine des chiffres n'avait pas été donnée, mais généralement l'hypothèse repose sur le fait que plus nombreux sont les sens impliqués dans le traitement de l'information, plus le cerveau est sollicité et plus il y a de traces d'apprentissage, donc un meilleur réseau neuronal qui s'inscrit dans le cerveau. Plus le réseau neuronal est solide, plus l'étudiant a des chances de recouvrer l'information. En ce sens, le mode actif est à privilégier, car l'étudiant qui manipule l'information se l'approprie davantage. En effet, le meilleur apprentissage survient alors que les étudiants interagissent et discutent d'un objet d'apprentissage, les méthodes¹⁰⁶. Nous appuyant sur ce qu'affirme la Figure 12, l'apprentissage d'une langue demande une attitude active pour aboutir à un résultat. Une approche passive, comme le seul fait d'écouter quelqu'un qui parle une langue étrangère ou faire des exercices de compréhension écrite, ne permet pas le développement complet des capacités d'un individu. Le sujet doit être stimulé à tous égards. Seulement

¹⁰⁴ *Stratégies d'apprentissage et de mémorisation*, www.croixrouge.ca/crc/documentsfr/What-We-Do/First-Aid-and-CPR/E-news/TPtools_MemoryStrategies_FR_Aug2014.pdf.

¹⁰⁵ W. K. Lawrence, *The experience of contrasting learning styles, learning preferences, and personality types in the community college English classroom*, College of Professional Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts, 2013, p. 15.

¹⁰⁶ *Le cône de l'apprentissage*, www.researchgate.net/figure/LE-CONE-DE-LAPPRENTISSAGE-DE-DALE-ENRICHI-PAR-ROCHELEAU-2002-Prenons-le-cone-de-Dale_fig5_222372451.

les méthodes actives permettent à un apprenant à la fois de réaliser l'acquisition de savoir-faire mais aussi d'expérimenter sa compétence¹⁰⁷. Il faut que l'apprenant construise ses connaissances à partir de l'expérience : regarder ou écouter quelque chose, répondre à des questions et comprendre les erreurs et les difficultés rencontrées emmène l'apprenant à se poser des questions, à rechercher les instruments dont il a besoin. Néanmoins, il faut pour cela lui rendre la tâche plus divertissante, et les sous-titres semblent être très appréciés à cet égard.

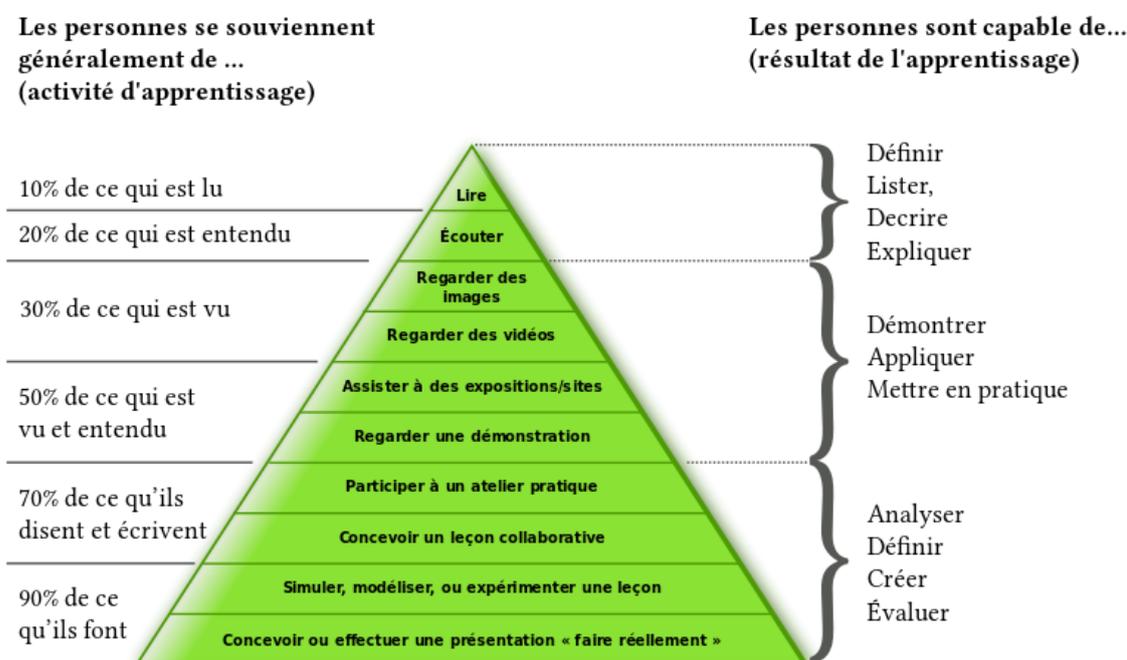


Figure 12 : Le cône de l'apprentissage.

Sur la base de la figure 12¹⁰⁸, 30 % de l'information qui est vue dans une vidéo, avec 10 % de l'information qui est lu grâce aux sous-titres, avec 20 % de ce qu'ils écoutent et 70 % de ce qu'ils écrivent les étudiants pour répondre aux questions, permet aux apprenants de mémoriser et à apprendre une énorme quantité de lexique et d'expressions étrangères. Voilà pourquoi les questions ouvertes, visant ce but,

¹⁰⁷ P. Meyne, G. Damm, « Mise en place de session en pédagogie active associé aux Nouvelles Technologies pour l'Enseignement. : Retours d'expériences », dans *Colloque sur l'enseignement des technologies de l'information et des systèmes*, Grenoble, France, 2010, p. 3.

¹⁰⁸ Cône de l'apprentissage, https://fr.wikipedia.org/wiki/C%C3%B4ne_de_l'apprentissage.

permettent d'unir un apprentissage de type passif avec un apprentissage de type actif. À ce propos, Juha Lång, de l'Université South-Eastern Finland, confirme que :

in addition to the subtitles (visual verbal channel), there is the moving image (visual non-verbal channel) and, usually but not always, an audio track, which can include spoken words (auditive verbal channel) as well as background music and/or sound effects (auditive non-verbal channel). So when reading a book, for example, you can concentrate only on the text and there is only one type of information to process, namely visual verbal information. In contrast, when watching subtitled television programmes there are multiple partially overlapping information channels that battle for the viewer's attention and cognitive resources. This means that the viewer has to integrate the information from the different channels to form a consistent mental model in order to comprehend the contents of the programme¹⁰⁹.

Autrement dit, les sous-titres sont toujours accompagnés d'autres éléments adjuvants, pas forcément verbaux, qui sont, dans ce cas, essentiels pour la compréhension du sens du message, et contribuent sensiblement à l'acquisition de nouveaux mots.

v. Première séance

La première séance de travail s'est déroulée pendant un mois, au cours duquel les étudiants intéressés par l'étude des langues ont pu regarder la vidéo et répondre aux questions. Les étudiants qui ont participé à cette première session comprennent la langue avec une certaine difficulté ; sauf dans certaines situations bien précises, ils peuvent comprendre un texte écrit et simple ou des mots isolés, même s'ils font encore beaucoup de fautes d'expression, de vocabulaire et de grammaire. Ils avaient la possibilité de regarder la vidéo un maximum de deux fois, et les résultats relatifs aux trois groupes ont été vraiment diversifiés. Le groupe SST (sans sous-titres) a eu beaucoup de difficultés à comprendre le contenu de la vidéo : même si les enfants parlaient très lentement, les volontaires n'ont pas pu détecter le sens global du message. Le vocabulaire n'était pas entièrement connu, et à cause du fait qu'ils n'avaient aucun support (seulement leur acuité auditive), ils devaient compter exclusivement sur leurs capacités intellectives linguistiques. Sur 6 questions qui leur ont été posées, il est triste de constater que seul un pourcentage relativement faible a été capable de répondre correctement à quelques questions.

109 J. Lång, " *Subtitles vs. narration: The acquisition of information from visual-verbal and audio-verbal channels when watching a television documentary*", University of Eastern Finland.

La première question voulait tout d’abord tester la capacité de compréhension globale de la vidéo. Les réponses ont été les suivantes :

| | |
|--|---|
| Groupe SST (sans sous-titres) | Il parle du monde de l’école |
| Groupe STI (sous-titres italiens) | École, étudiants |
| Groupe STF (sous-titres français) | Il s’agit d’une interview dans laquelle les étudiants parlent de leur expérience à l’école. |

Tableau 1. Réponses à la première question.

Comme on peut le voir, plus ou moins tous les trois groupes ont compris le contenu transmis, grâce aussi aux images qui aidaient. L’image a un impact positif sur les conditions d’écoute et elle a une fonction fondamentale dans la réception proprement dite. À ce propos, Mounia Elbouz et Annik Comblain s’étaient intéressées à la manière dont l’image peut ou non favoriser chez les enfants le processus de catégorisation. Les résultats de leur étude sont nuancés : ainsi, lors de l’apprentissage de nouveaux mots à l’aide d’images, il semblait plus efficace d’utiliser d’abord des contextes imagés similaires. En effet, ce procédé permettrait, lors de différentes séances d’enseignement, d’établir un lien étroit entre le mot et l’information contextuelle¹¹⁰.

Une question si générale est considérée comme simple, compte tenu du fait que même si un apprenant ne peut s’expliquer tout, il peut écrire à peu près ce qu’il a compris. Également, détecter quelques mots parmi les nombreux qui ont été prononcés constitue un ensemble de termes qui permet de développer mentalement un champ sémantique d’appartenance. Une fois identifiés des mots comme « ciseaux », « école », « matière », « récréé », l’apprenant se rend compte de quel est le champ lexical d’appartenance, et automatiquement commence à faire des associations. Ces dernières lui permettent de puiser en lui-même et de redécouvrir ses connaissances en matière. D’ici, comme nous le verrons dans la deuxième question, dérive le fait d’écrire des mots qui n’ont pas été prononcés, mais qui font partie du bagage linguistique de l’étudiant et qu’il écrit inconsciemment parce qu’il les associe au même champ lexical.

Comme l’explique Geneviève Henrot de l’Université de Padoue :

¹¹⁰ F. Grossmann, M. A. Paveau, G. Petit, *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Ellug, Grenoble, 2005, pp. 9-10.

la tappa associativa intende avvalersi della caratteristica intrinseca del trattamento cognitivo del lessico, che procede per associazioni tra item e tessitura di una fitta rete di relazioni. Infatti, è da tempo dimostrato (Aitchison 1994) come il lessico, per venire compreso e ritenuto in memoria a lungo termine, debba inserirsi nel dominio cognitivo appropriato e integrarsi in schemi già attivi, in cui vengono sollecitate le associazioni tra parole¹¹¹

autrement dit, le lexique pour être intériorisé à long terme, doit intégrer les schémas mentaux déjà actifs, où les associations entre mots sont sollicitées.

Les principales diversités entre les trois réponses, à l'exclusion des différentes fautes grammaticales ou d'écriture, concernent le contenu : tout comme le Groupe SST a essayé de répondre de manière générale, le groupe STI a simplement énuméré des mots, sans formuler une phrase. Le fait de lire des sous-titres en italien ne leur a pas permis de se focaliser sur la langue française, par conséquent ils n'ont aucun moyen de répondre en langue : il leur manque le lexique. Si les répondants n'ont pas les compétences nécessaires et si la terminologie n'est pas concrètement comprise ou définie, le risque de réponses inexactes ou incomplètes augmente. Par contre, le groupe STF a répondu de façon cohérente et exhaustive. En premier lieu, le moyen de support élu a eu un impact psychologique considérable sur les étudiants : plus de motivation et d'énergie positive, mais pas seulement, il n'y avait plus d'anxiété liée à la possibilité de ne pas comprendre. Dans ce cas, l'attention des élèves se focalise sur les sous-titres et sur l'audio, donc sur ce qui est dit. Les participants étaient vraiment absorbés par le son, ce qui leur a permis de mieux comprendre le message.

À la deuxième question posée au Groupe SST, qui demandait précisément le nom de la section à laquelle appartient Amir, a répondu correctement seulement une personne sur 10. Des personnes ont écrit le nombre relatif à la classe d'Amir, tandis que les autres n'ont pas répondu. Le fait qu'Amir a parlé de sa classe en faisant référence à *Venus*, la déesse de l'amour, et en parlant des planètes, embrouille les étudiants ne s'attendant pas une pareille réponse. D'ailleurs, on ne sait pas précisément si la personne qui a répondu l'a fait par hasard. La même chose se passe pour ceux qui n'ont pas répondu : on ne peut pas savoir s'ils n'ont pas répondu parce qu'ils n'ont pas compris la question ou s'ils ne savaient pas quoi répondre. La grande difficulté que rencontrent les étudiants dans le document audiovisuel proposé est liée à leur niveau linguistique, qui n'est pas encore suffisamment approfondi.

¹¹¹ G. Henrot, « Co-costruire il lessico-base professionale collaborando su Moodle », in Bertollo, Sabrina e Cavallo, Guido (ed.), *La linguistica moderna nella pratica didattica:dalla riflessione alle competenze*, 2017, Padova CLEUP, prossima pubblicazione, p. 12 de l'article en pre-print.

Quelque chose de bizarre, par contre, se produit dans la dernière question. Il a été demandé aux 10 étudiants du groupe SST d'écrire tous les mots concernant le champ sémantique du monde de l'école qui ont été prononcés par les acteurs de la vidéo. J'ai décidé de poser cette question aux trois groupes pour vérifier la corrélation entre la mémoire d'un individu et la capacité d'associer ce qu'il a vu/entendu et ce qui est requis, mais surtout pour attester l'impact des sous-titres dans le processus d'apprentissage. Il en est ressorti que la plupart des étudiants du groupe SST, qui possédaient déjà un vocabulaire général de base, a écrit principalement une liste d'objets dont le nom leur était familier. Par conséquent, ils inscrivaient dans cette liste des termes comme « subsidiaire », « taille-crayon », « calculatrice », « agenda », « ciseaux », qui ne sont pas exactement les termes prononcés par Amir, mais ce sont des mots base qui font partie du lexique qui est enseigné dans les premiers temps de contact avec la langue. De plus, les mots français qui ressemblent formellement à des mots de l'italien peuvent appartenir à l'une des deux catégories suivantes : d'un côté, les mots apparentés qui se ressemblent non seulement par la forme mais aussi en termes sémantiques, comme le mot français « gomme », en italien « gomma » ; de l'autre, les fameux « faux amis », qui présentent des similitudes formelles mais qui divergent quant à leur sens, comme le mot français « subsidiaire » qui a été écrit plusieurs fois dans les questionnaires mais qui ne correspond pas au substantif italien « sussidiario », mais plutôt à l'adjectif accessoire, complémentaire¹¹². La rapidité du français oral, en plus, crée des difficultés à l'apprentissage et à la compréhension de la langue étrangère. Même si l'étudiant connaît l'orthographe et le sens des mots, comme « rapporteur » et « trousse » par exemple, l'Italien ne les distingue pas à l'oral. En outre, sans avoir un support écrit des dialogues, l'apprenant n'est pas en mesure d'avoir un lexique suffisamment stable pour comprendre des mots en une seule écoute. La plupart des erreurs commises sont des erreurs d'orthographe lexicale (lettres muettes, lettres synonymiques, consonnes doubles, lettres étymologiques, etc.). Ces fautes d'orthographe à dominante phonétique concernent, précisément, l'omission ou l'adjonction de lettres et syllabes. Autrement dit, les erreurs orthographiques à dominante phonétique rendent la sonorité du mot écrit différente de celle du mot

¹¹² S. Bissonnette, C. Gauthier, « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? », dans *Revue scientifique Formation et profession*, 20(1), 2012, pp. 23-28, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.173>.

dicté¹¹³. Le mot semble être inconnu du scripteur qui tente d'en restituer les sons qu'il semble percevoir pour la première fois¹¹⁴. Cependant, de manière générale, une telle conclusion comme la décrit la figure 13 il fallait la prévoir. C'est déjà un bon résultat de voir que les étudiant font des associations mentales avec les mots que connaissent déjà.

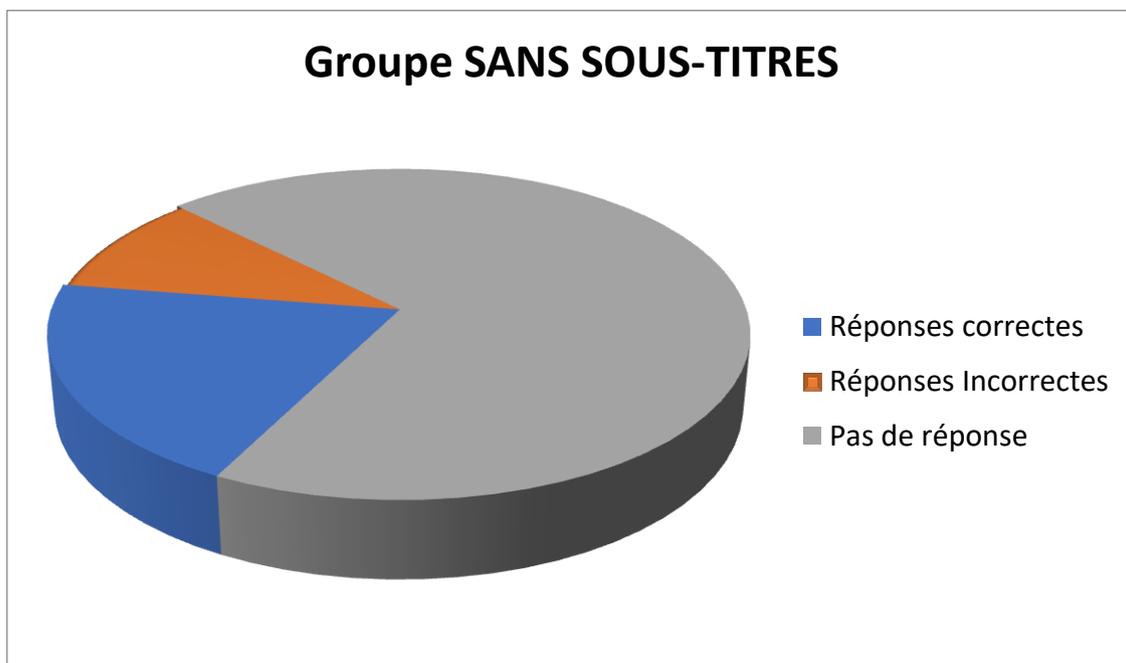


Figure 13. Groupe sans sous-titres.

Pourtant, il est décourageant de voir le pourcentage de réponses pas données : il démontre que l'étudiant craint l'erreur et les conséquences qui en découlent. Il préfère ne pas répondre au lieu d'être jugé pour son erreur. « Quand on aura compris dans ce pays qu'on apprend en se trompant, on reconstruira l'école différemment » disait Jacques Attali¹¹⁵, car l'erreur doit faire partie de la réussite humaine et scolaire de l'étudiant.

Si par contre on examine le groupe STI (sous-titres italiens), nous remarquons des différences considérables par rapport au premier groupe. Il est frappant de constater que les 10 étudiants qui ont regardé la vidéo avec sous-titres italiens se sont si intensément fixés sur les sous-titres et leur sens, qu'ils ont presque tous répondu en italien. Malheureusement, le fait d'ajouter des sous-titres pour aider la compréhension d'une

¹¹³ K. Katoozian, « Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique: réflexions pour le FLE », L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 5, 2014, pp.31-45.

¹¹⁴ D. Manesse, D.Cogis, M. Dorgans, « Orthographe : à qui la faute ? », ESF éditeur, Paris, 2007, p. 73.

¹¹⁵ A Giordan, *L'erreur en pédagogie*, décembre 2013, p. 10.

émission, permet indéniablement d'accéder au contenu, mais cause une réaction inverse : il n'y a pas d'enrichissement linguistique puisque les étudiants n'écoutent presque pas les dialogues en français et se concentrent uniquement sur la transcription italienne. De cette manière, ils comprennent la totalité du message mais ils n'apprennent rien de nouveau en langue française. Il n'y a pas d'effort pour comprendre la langue ou pour chercher des similitudes entre le français oral et l'italien écrit, et le fait de n'être pas capables de répondre en langue française en témoigne. Dans la dernière question, où ils devaient écrire tous les mots qu'ils se souvenaient d'avoir écoutés, eux aussi ont écrit des mots (un nombre inférieur par rapport au premier groupe) qui faisaient partie du champ lexical de l'école, mais qui n'avaient pas été prononcés par les acteurs de la vidéo. Ce processus, qui a été largement étudié, s'appelle déverbalisation.

Lors de la phase de compréhension, l'étudiant lisait le discours sous-forme de sous-titres, suivait la proxémique des acteurs, et, simultanément, déverbalisait le message pour le traduire mentalement et le reformuler en français, tout en répétant ces opérations pour la durée de la vidéo. Les informations que l'étudiant aura tirées du discours :

vont tout d'abord traverser un des processeurs de l'attention. Après leur analyse, les concepts les plus pertinents vont être envoyés vers la mémoire à court terme (ou mémoire de travail) pour y être traités. Simultanément, une série d'informations issues du contexte seront triées par un autre processeur de l'attention et vont être envoyées à leur tour vers la mémoire à court terme. Les informations pertinentes extraites conjointement du discours et du contexte vont alors être emmagasinées dans les systèmes esclaves de la mémoire à court terme. Le processeur central entame ensuite le traitement de ces informations. Pour cela, il fera appel aux réseaux mnésiques de la mémoire à long terme qui vont relayer vers la mémoire à court terme des informations liées aux notions, aux concepts évoqués par le discours et l'information situationnelle¹¹⁶.

L'émetteur du discours va prononcer le message A (en langue A) qui va arriver aux oreilles ou aux yeux de l'étudiant. Ce dernier fait office de récepteur temporaire du message et va déverbaliser celui-ci, c'est-à-dire le désambigüiser par une alchimie dont – paradoxalement – l'étudiant maîtrise l'application sans en décrypter le processus¹¹⁷. Donc l'étudiant, qui lisait dans les sous-titres italiens les vocables relatifs au matériel scolaire, reformulait les vocables écrits en les traduisant de l'italien au français, en ajoutant de temps en temps des mots qui n'étaient pas été prononcés.

¹¹⁶ C. Balliu, « Une approche cognitive de la traductologie : cognition et déverbalisation », in *Meta*, Volume 52, Numéro 1, mars, 2007, pp. 3–12.

¹¹⁷ M. Lopez Martínez, *Réflexions sur la déverbalisation*, mémoire de fin d'études présenté à l'ISTI (Bruxelles) sous la direction de Chr. Balliu, non publié, 2005.

Enfin, l'analyse des fautes d'orthographe montre que les étudiants ne parviennent pas à comprendre les mots prononcés entièrement. Parmi ceux-ci, les erreurs orthographiques sont à dominante phonétique.

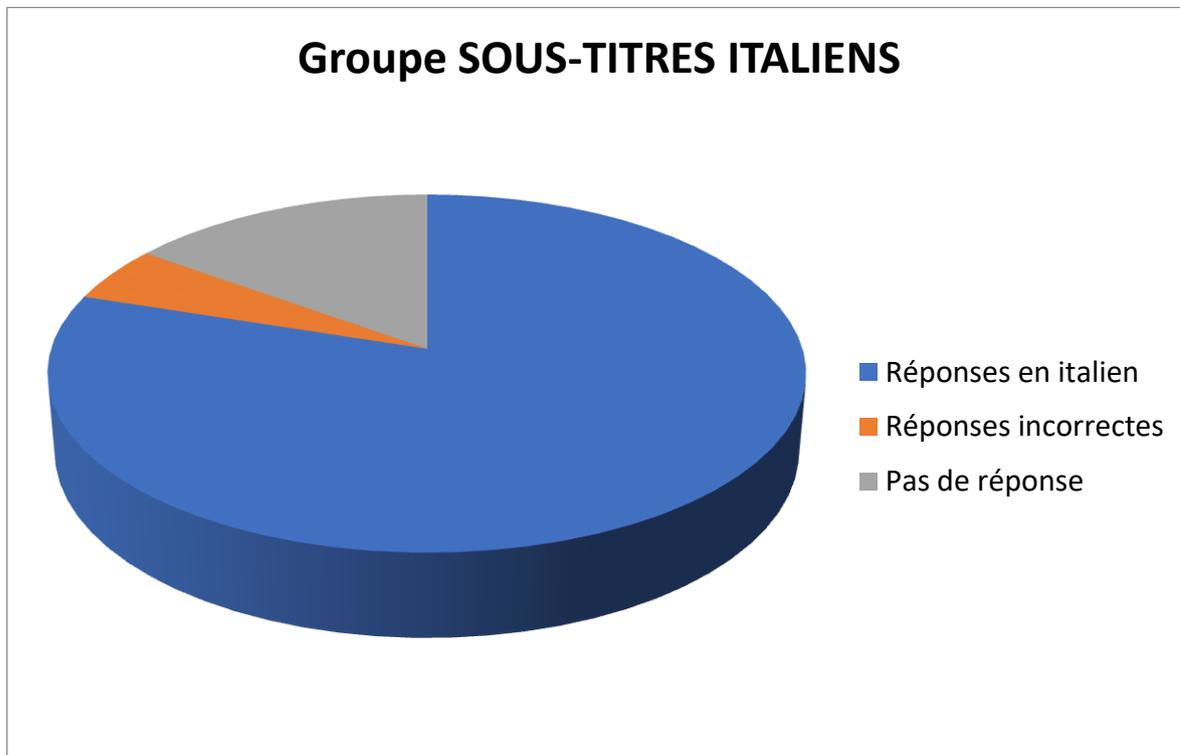


Figure 14 : *Groupe sous-titres italiens.*

Grâce à la figure 14 on peut mieux comprendre la situation générale. Plus de 80% des participants a répondu correctement en italien, si ce n'est que peut être considérées correctes les réponses devaient être en langue française.

Le troisième groupe de niveau A1/A2, le groupe STF, est composé lui-même de dix participants. Les étudiants de ce groupe ont eu la possibilité de regarder la vidéo avec les sous-titres en langue française, ce qui leur a permis de profiter des avantages qui en découlent.

La figure numéro 15 ci-dessous donne un aperçu global des résultats obtenus par les volontaires, qui ont réussi à bien répondre aux questions posées. La première question, qui avait mis en difficulté les étudiants des autres groupes, n'a pas suscité de problèmes. En réalité, ici s'est produite la même conséquence que le groupe STI, mais avec une petite différence : les sous-titres, à travers leur lecture, ont permis aux étudiants de mieux se concentrer sur le message, mais avec une diversité fondamentale,

le fait de trouver correspondance entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils entendent, d'où le premier bénéfice, comprendre comment se lit un mot. Les langues à écriture alphabétique, comme le français, ne présentent pas toujours un procédé de transcription exact et univoque de l'oral. En français, le nombre de graphèmes pour écrire un phonème unique est presque toujours plus élevé que le nombre des phonèmes correspondant. En découlent la plupart des fautes d'orthographe, les interférences explicites, liées à la langue française. Une interférence explicite se manifeste dans les cas où les apprenants commettent des erreurs d'orthographe ainsi qu'à l'oral, transposant leurs connaissances linguistiques de la langue maternelle sur la langue étrangère, en ignorant les normes de la langue étrangère¹¹⁸. Au début, il nous est difficile de concevoir que d'un mot ne se prononcent pas toutes les lettres. À ce propos, les sous-titres sont une aide très utile pour dépasser cet obstacle initial. En outre, c'est une excellente méthode pour s'imprégner de la langue consciemment et inconsciemment. Quand nous lisons ou entendons des informations, elles sont vocalisées. Quand nous avons l'impression d'entendre « auditivement » dans notre tête, c'est de notre propre parole qu'il s'agit ; ainsi, les mots sont ré-injectés dans notre mémoire lexicale¹¹⁹. La mémoire lexicale est fondamentale lors du processus de compréhension, puisqu'elle permet de mémoriser les différentes correspondances des phonèmes et des graphèmes, corrélation essentielle pour lire et bien écrire.

Il faut par ailleurs savoir que pour intégrer une langue étrangère, il ne suffit pas d'apprendre des mots nouveaux, une grammaire différente. Il faut aussi apprendre des sons nouveaux, parfois inconnus de notre oreille. Ainsi les fréquences préférentielles des sons de la langue italienne, au-delà de 2 000 hertz, sont-elles très différentes de celles de la langue française, entre 100 et 300 hertz et entre 1 000 et 2 000 hertz. D'où une réelle difficulté pour notre oreille à les enregistrer et pour notre langue, à les reproduire¹²⁰. Mais apprendre la prononciation standard correcte permettra de multiplier la possibilité d'être compris mais surtout de comprendre.

Les réponses à la dernière question nous ont confirmé la théorie initiale : les apprenants italiens qui ont regardé la vidéo avec les sous-titres en français, ont été

¹¹⁸ C. Angelova, Les difficultés d'apprentissage du français par les apprenants Bulgares, dans *Art, langage, apprentissage*, www.arlap.hypotheses.org/6617.

¹¹⁹ A. Lieury, « Mémoire et apprentissages scolaires », dans *Études de linguistique appliquée*, 2003, p. 179-186, www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-179.htm.

¹²⁰ N. Mayer, Pourquoi est-il difficile d'apprendre une langue étrangère ?, dans *Futura Santé*, www.futura-sciences.com/sante/questions-reponses/divers-il-difficile-apprendre-langue-etrangere-9141/.

capables de réécrire tous les vocables prononcés par les enfants de la vidéo. Cette dernière question était idéale pour mesurer le niveau de mémorisation par rapport à l'identification d'un mot, du point de vue phonétique mais aussi de l'orthographe. Il a été enregistré que tous les mots prononcés par les acteurs ont été écoutés mais en même temps lus, ce qui a permis aux informations de se fixer dans la mémoire des étudiants. Suite au visionnement de la vidéo en langue française sous-titrée en français, les résultats reproduits dans la figure numéro 15 ci-dessous montrent qu'en présence des sous-titres en langue française les étudiants ont un pourcentage de réponses exactes très élevé au test, et que la plupart des réponses incorrectes en réalité présentaient des fautes grammaticales ou ont été considérés comme incomplètes par rapport à l'aide fournie.

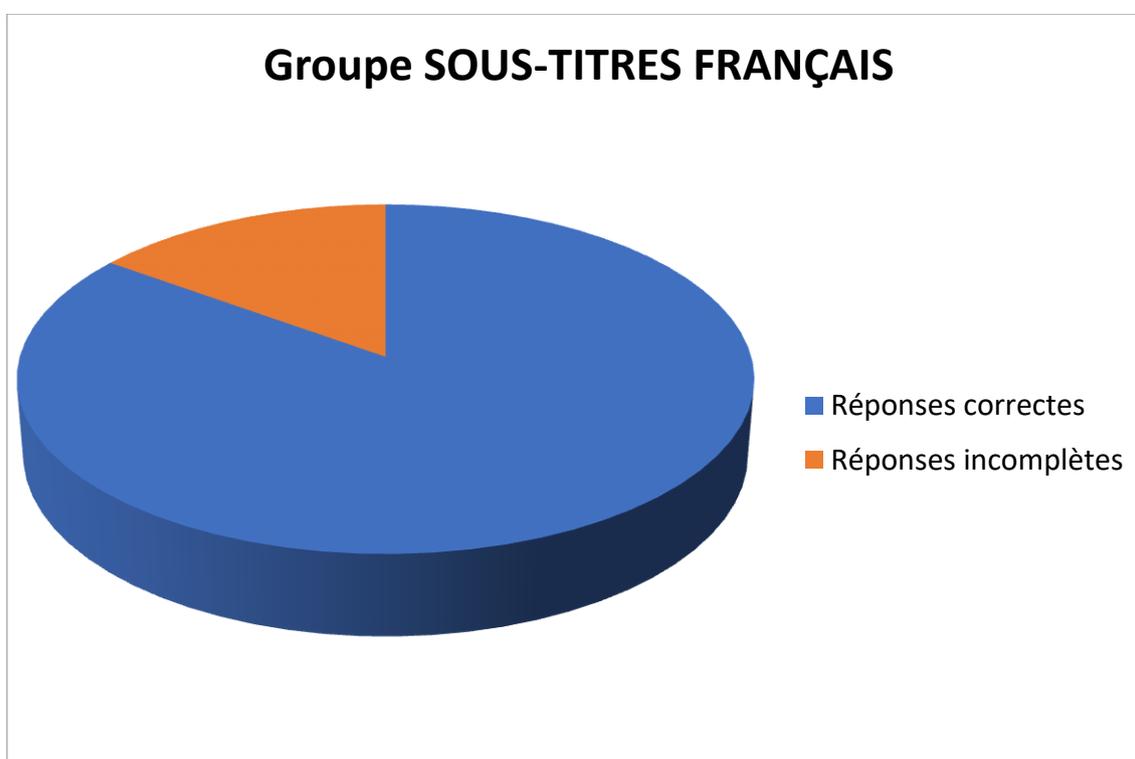


Figure 15 : *Groupe sous-titres français.*

Cependant, le pourcentage de réponses incorrectes a considérablement diminué. On constate donc que l'usage de sous-titres en langue étrangère stimule la mémoire des apprenants, et le fait de stimuler les apprenants avec un test juste après la vision d'une séquence en langue étrangère permet le passage des informations de l'apprentissage passif à l'apprentissage actif : comme on l'a vu avant, avec le cône de l'apprentissage,

le fait d'écrire met l'étudiant dans une situation dynamique, où il doit absolument concrétiser ce qu'il vient d'assimiler.

Il est donc possible de parvenir à une conclusion globale. La figure numéro 16 présente la situation finale : elle montre clairement le pourcentage de réponses correctes totalisées par chaque groupe, et ne donne pas lieu à des malentendus. Le groupe STF, qui n'est pourtant pas dénué d'erreurs de langue, a atteint un record absolu du 82 %. Cette première session s'est achevée avec des résultats positifs qui confirment la thèse initiale, selon laquelle, avec l'aide des sous-titres incrustés dans l'écran, l'apprenant peut se faciliter la tâche de l'apprentissage d'une nouvelle langue. À cet égard, nous pouvons dire que même si le facteur psychologique est important, il ne suffit pas à situer l'étudiant dans une condition idéale de réception : certains étudiants ont encore des problèmes à recevoir un message sonore. Les sous-titres se révèlent ainsi un moyen de solliciter une plus grande attention des étudiants.

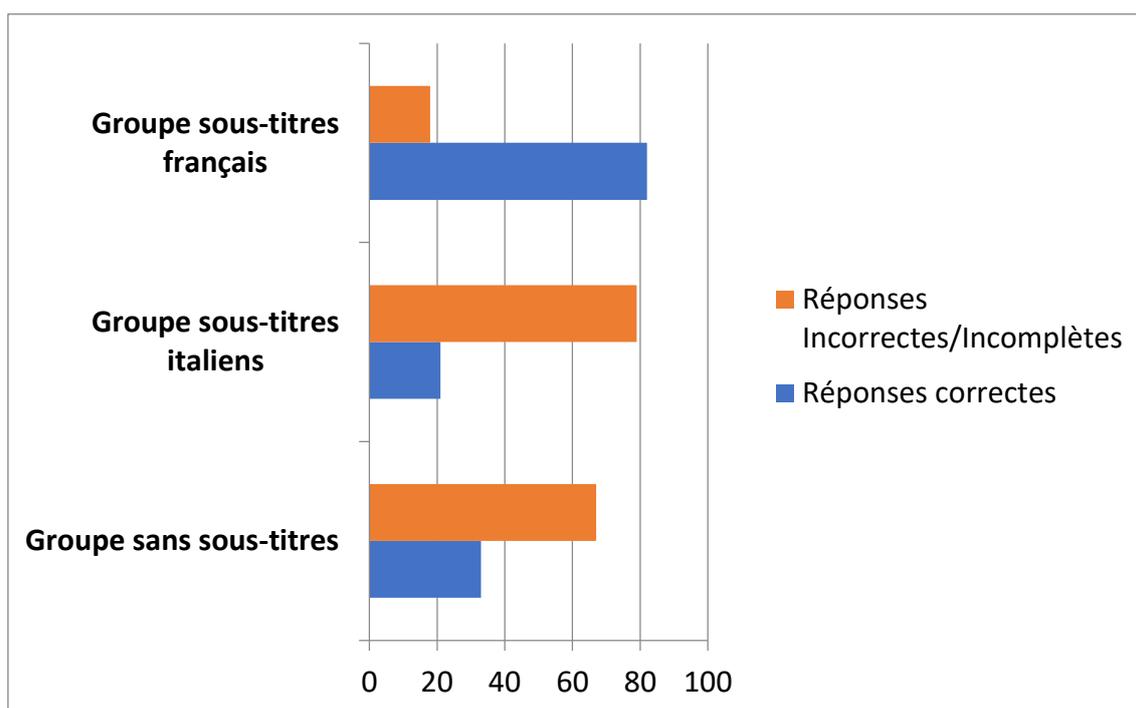


Figure 16 : Résultats de la première séance.

Nous fait réfléchir le fait de voir que les résultats du groupe sans sous-titres sont même plus positifs des résultats du groupe avec les sous-titres en langue maternelle, ce qui démontre que pour apprendre une langue, il faut foncièrement se détacher de sa

propre langue, pour permettre à notre cerveau d'intérioriser des nouvelles structures linguistiques et nouvelles façon de penser.

vi. Deuxième séance

La deuxième séance s'est déroulée toujours en un mois, sauf que les participants étaient des étudiants de la deuxième et troisième année de l'Université de Padoue ayant un niveau linguistique B1/B2. La vidéo était donc proportionnée aux capacités des étudiants. Elle touchait à la question de la précarité de plus en plus croissante dans les familles monoparentales. La question traitée touchait des thématiques dont le lexique employé n'était pas banal, et la rapidité de transmission du message était élevée. Il fallait donc avoir un bagage lexical déjà développé, mais surtout qui se prête à plusieurs variations. En fait, la vidéo présente deux typologies d'émission : la première se caractérise par la présence d'une journaliste qui explique le problème. Son élocution est rapide et fluide et nécessite une bonne oreille et un haut niveau de compréhension du français. Juste après, la scène se déplace sur le témoignage de Madame Catherine, qui se trouve dans une situation de précarité économique qui l'oblige à vendre ses biens pour boucler les fins de mois. Comme elle, dans ces conditions, se trouve une forte proportion de familles françaises, en particulier les familles monoparentales qui comptent sur l'entrée d'un seul salaire par mois. L'énonciation de cette femme est également rapide et serrée, et exige attention à son accent. En plus, le fait qu'il s'agit d'un journal télévisé prévoit en soi une communication des informations rapide et précise : le ton « info », la vitesse, le vocabulaire audible et les discours de plus en plus télégraphiques, sont autant d'éléments qui mettent en difficulté les auditeurs. L'étudiant qui se prête à ce test doit faire face à plusieurs difficultés, parmi lesquelles il ne faut pas sous-estimer la complexité du sujet abordé : le lexique du domaine économique utilise une terminologie complexe, d'un niveau supérieur à celui élémentaire. Compte tenu du vocabulaire, il faut aussi être capable de suivre le discours du début à la fin.

Les étudiants étaient toujours divisés dans les trois groupes distingués par le moyen de visionnage. Le premier groupe, SST, a répondu presque toujours de façon incomplète. Le lexique utilisé est simple et classique, les étudiants ont fait le maximum pour bien répondre. Par ailleurs, les questions posées étaient très précises, dans le but de mettre à l'épreuve leurs capacités de compréhension à première vue. Le deuxième

groupe, le STI, a répondu presque toujours en italien sauf pour la dernière question, qui, comme dans le test précédent, visait à connaître les mots que les étudiants avaient perçus lors du visionnement de la vidéo, tandis que le troisième groupe, le groupe STF, a répondu de façon irréprochable. Voilà les réponses à la première question, toujours générale, qui cherche à comprendre ce qu'ils ont compris de la vidéo regardée :

| | |
|--|---|
| Groupe SST (sans sous-titres) | Il parle des familles monoparentales |
| Groupe STI (sous-titres italiens) | Il video parla della situazione attuale delle famiglie monoparentali che vivono sull'orlo della povertà. Nello specifico viene messo in luce che la maggior parte delle famiglie che versano in questa situazione di precarietà economica sono costituite da donne sole con a carico i propri figli a seguito del divorzio dal marito. A tal proposito viene intervistata la responsabile di una associazione nata con lo scopo specifico di aiutare queste donne sole mediante sussidi e agevolazioni statali. |
| Groupe STF (sous-titres français) | Il parle du problème des familles monoparentales en France et surtout de la situation économique des femmes seuls avec fils, qui souvent vivent sous le seuil de pauvreté. On parle aussi de la création du site "parent solo" où les parents divorcés peuvent trouver des informations utiles. |

Tableau 2. Réponses à la première question.

On peut voir qu'il y a des différences remarquables entre les trois réponses. Le Groupe SST s'est limité à écrire en quelques mots le sujet de la séquence. Le Groupe STI a par contre compris tout, mais vu qu'il a lu les sous-titres en langue maternelle, il n'as pas écouté les dialogues en langue française, et quand est venu le moment de répondre, il n'avait pas assimilé le vocabulaire nécessaire pour bien répondre, a fortiori si le vocabulaire demandé n'était pas si élémentaire. Au contraire, le Groupe STF a réussi tranquillement à répondre à la question, de façon précise et complète. En analysant les résultats du Groupe SST, nous pouvons constater que le taux de réponses correctes a augmenté par rapport à la première séance, principalement parce que le niveau linguistique base des étudiants était plus élevé et qu'ils avaient plus d'expérience avec la langue. Ce groupe a eu des difficultés spécialement à répondre aux questions qui demandaient des chiffres. Probablement les participants se focalisaient-ils sur le contenu de la conversation de façon générale, sans entrer dans les détails, ce faisant leur échappaient les informations les plus précises. Dans l'ensemble, les résultats obtenus sont plus ou moins positifs, le taux obtenu dans la section « réponses correctes » est

beaucoup plus élevé que dans la section « réponses incomplètes ». Après, j'ai cherché à comprendre pourquoi quelques étudiants n'ont pas répondu à la question numéro 2, qui demandait d'écrire le pourcentage de familles monoparentales qui vivaient sous le seuil de pauvreté. Cette question a été laissée libre par plusieurs étudiants. La seule raison qui pouvait créer des problèmes à la compréhension du chiffre ou à sa mémorisation était le fait qu'il est prononcé rapidement et sans que la journaliste aborde expressément la question. Par conséquent, les étudiants n'ont pas jugé nécessaire d'assimiler une information si éphémère. La même chose arrive dans la question numéro cinq, qui demande quel est le travail de Madame Catherine et combien elle gagne par mois. Encore une fois la question demandait un chiffre précis, chiffre qui n'a pas été détecté par la plupart des participants.

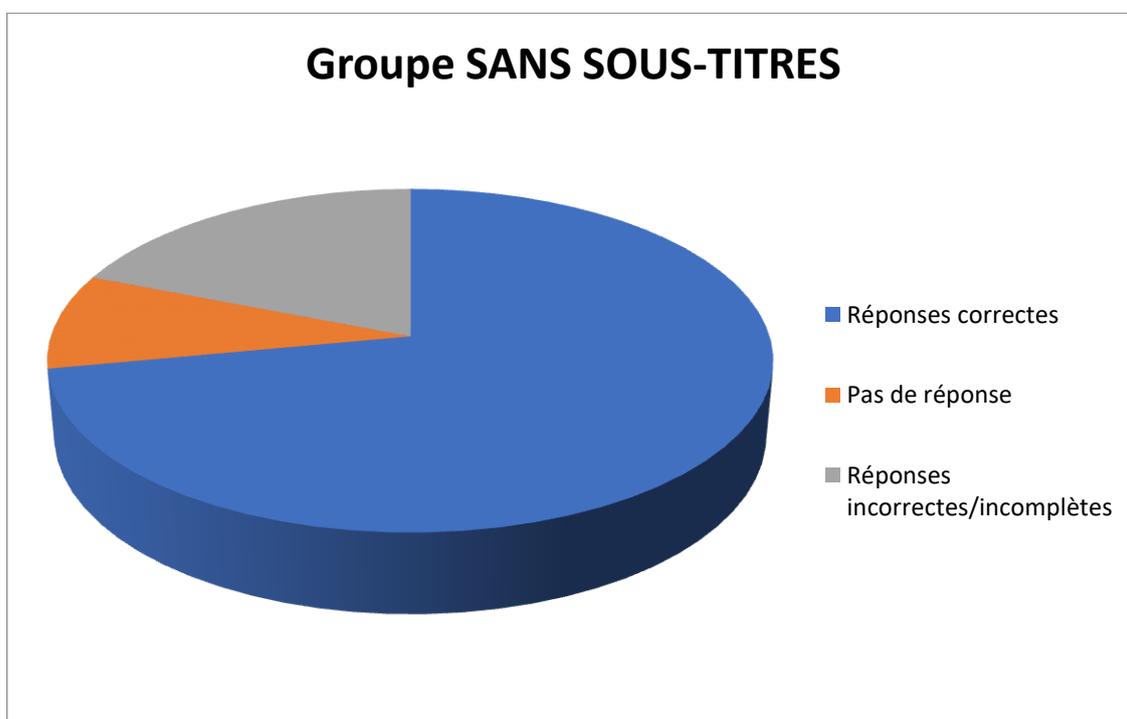


Figure 17 : Groupe sans sous-titres.

En conclusion, à l'exception des questions qui demandaient d'écrire des chiffres ou des dates, le groupe sans sous-titres a atteint un résultat acceptable, si on considère que les participantes ont dû compter exclusivement sur leurs capacités.

Le Groupe STI a par contre rencontré quelques obstacles de nature différente par rapport aux apprenants du premier groupe. Les chiffres et les dates n'ont pas représenté raison des problèmes, vu qu'ils pouvaient littéralement lire les chiffres écrits sur l'écran,

ce qui ne donne lieu à aucune erreur. En revanche, ils ont dû faire face à une difficulté beaucoup plus complexe, le fait de n'avoir pas assimilé le lexique en langue française. Au moment de répondre, ils savaient quoi écrire, mais pas comment l'écrire : ils avaient compris la séquence entière, mot à mot, et ils pouvaient fournir des réponses complètes sous n'importe quel perspective. Mais ils ne savaient pas comment transposer un discours complexe du point de vue linguistique dans une langue que n'était pas la leur. Cette barrière est beaucoup plus difficile à franchir que les autres. Le seul moyen de la surmonter réside dans la connaissance de la langue étrangère : plus un individu connaît et maîtrise la langue, moins il aura de problèmes à passer d'une langue à l'autre. Évidemment n'est pas une chose possible pour un étudiant de niveau intermédiaire, de cela en déduit que pour un apprenant de langue étrangère les sous-titres en langue maternelle ne représentent-ils pas un soutien valable.

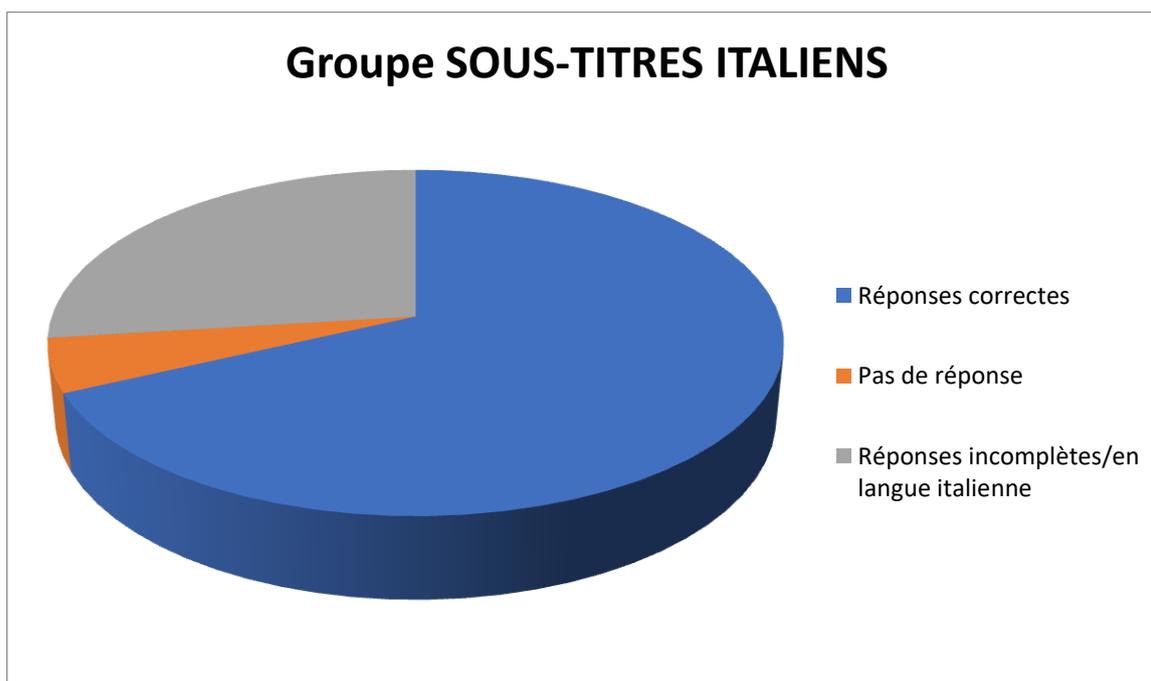


Figure 18 : *Groupe sous-titres italiens.*

De plus, la grande difficulté de cette deuxième séance réside dans la terminologie complexe, qui demande une connaissance approfondie de la langue, mais surtout la maîtrise du vocabulaire économique.

Le Groupe STF a totalisé un pourcentage de réponses correctes près de 82 %, pour preuve que les sous-titres aident non seulement à la compréhension proprement dite d'une langue, mais qu'ils contribuent aussi à consolider les notions qui font déjà

partie du savoir de l'étudiant. Le fait de réécouter et de relire des mots déjà intériorisés, permet à l'apprenant de fortifier ses croyances en la matière. Dans ce cas, les réponses considérées comme inexactes ou incomplètes ne sont que des réponses qui n'ont pas été articulées.

Vu les circonstances, de ce groupe on devait s'attendre des réponses précises et structurées, c'est pourquoi le seuil de tolérance des erreurs a été abaissé. Ce groupe avait toutes les possibilités d'arriver au 100 % de réponses exactes : les étudiants partaient d'un niveau linguistique intermédiaire, autrement dit ils pouvaient déjà aborder une thématique si complexe vu qu'ils disposaient tous des atouts nécessaires. Il ne manque pas de difficultés de compréhension et une tendance à éviter certains mots, comme c'est le cas du mot « truc », qui est prononcé plusieurs fois par Madame Catherine. Les étudiants avaient reconnu que ce mot pouvait avoir un sens général, mais ils ne l'ont jamais utilisé dans la crainte qu'il pouvait avoir un sens plus étroit.

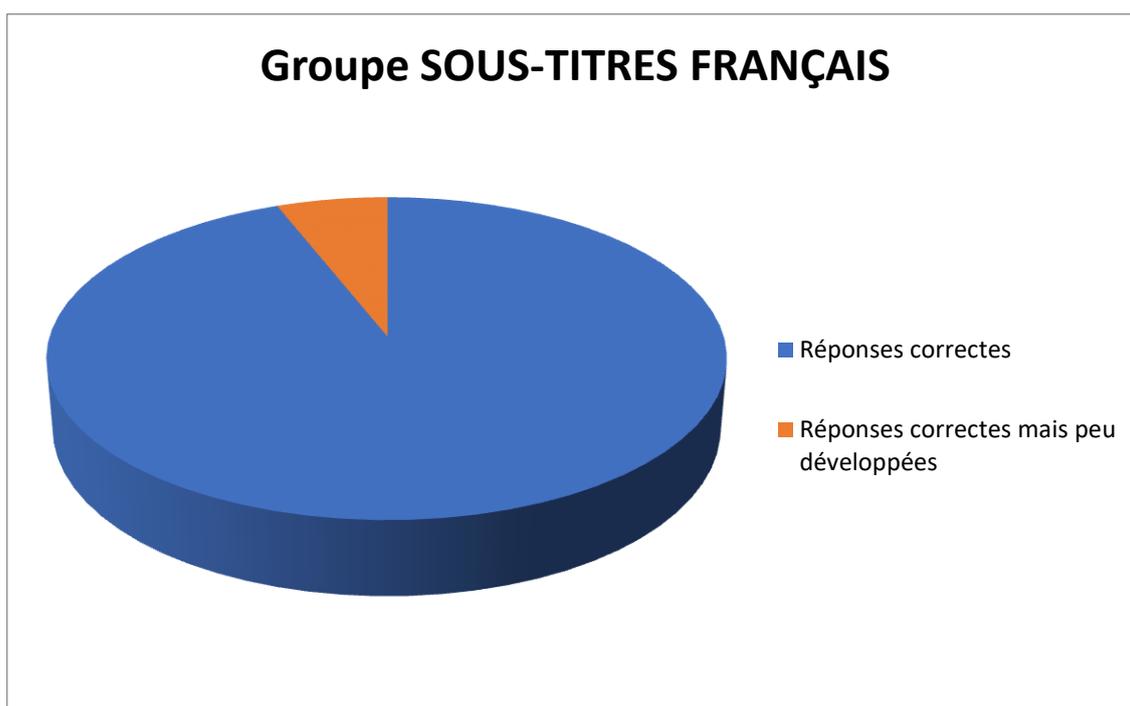


Figure 19 : Groupe sous-titres français.

Du point de vue de l'apprenant, l'emploi de termes plus généraux est une stratégie plus sûre. Puisque l'hypéronyme couvre un domaine sémantique plus large et se prête à un plus grand nombre de contextes, l'apprenant qui le mémorise et l'emploie court moins de risques de commettre une erreur que s'il apprenait et utilisait l'hyponyme au

domaine sémantique et aux possibilités d'emploi plus restreints¹²¹. En définitive, les résultats ont largement confirmé les croyances initiales, tout comme dans la première séance : l'élargissement du vocabulaire est l'un des éléments qui découlent de l'aide des sous-titres, il y a aussi du progrès au niveau de compréhension orale.

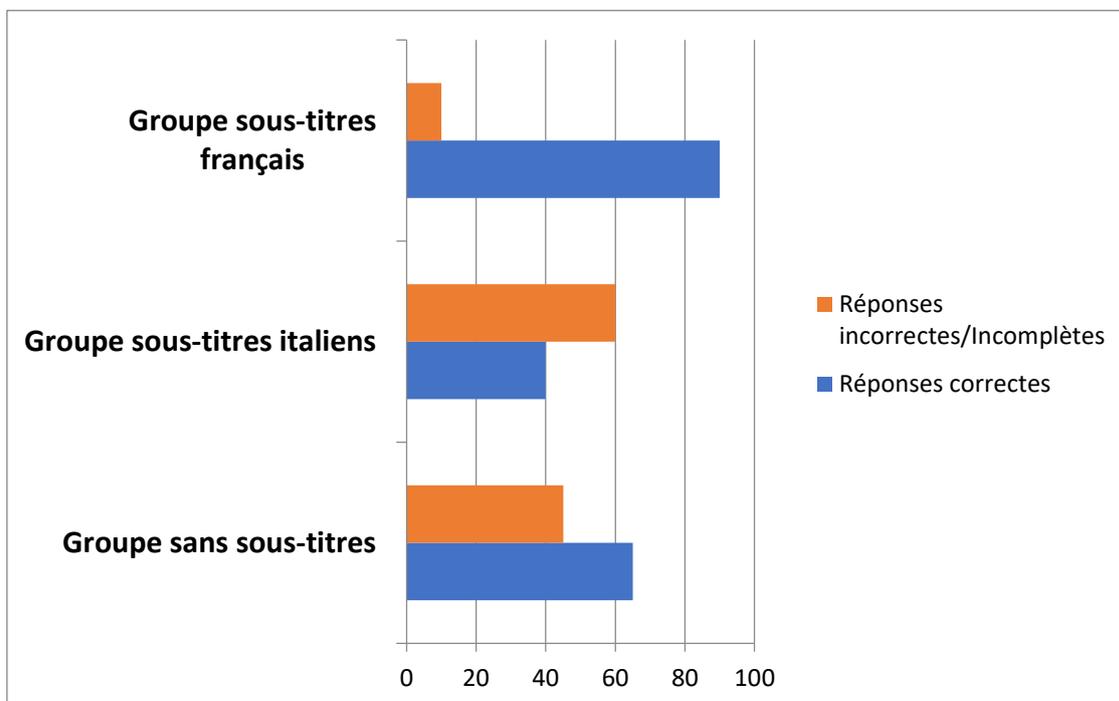


Figure 20 : Résultats finaux deuxième séance.

Huit étudiants du Groupe STF sur les dix qui ont participé à la deuxième séance du test avouent avoir fait des progrès, premièrement dans la compréhension orale, qui est effectivement le résultat le plus évident, et puis au niveau écrit aussi.

vii. Résultats finaux du questionnaire

Afin de bien comprendre les conclusions de cette expérience, les résultats des trois groupes participants ont été comparés par la confrontation des deux sessions de travail, la première séance avec les 30 étudiants qui possédaient un niveau linguistique en langue française A1/A2 (débutants de la première année à l'Université de Padoue) et la deuxième séance formée par les 30 étudiants de la deuxième/troisième année de l'université de Padoue. Au terme des séances, au lieu de différencier les deux sessions, a

¹²¹ B. Laufer, « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1994, mis en ligne le 20 février 2012, consulté le 24 septembre 2018, www.journals.openedition.org/aile/4895.

été proposée une évaluation intégrale : cela ne nous permet pas de voir le contraste entre les résultats des trois groupes, dont la disparité des réponses correctes est bien plus évidente dans la première session de travail, mais nous offre en revanche une estimation générale des résultats. Le bénéfice de cet exercice a été plus important pour le premier groupe, composé d'étudiants de niveau A1/A2. Dans tous les cas, les étudiants ont sûrement progressé dans la compréhension orale et dans l'expression écrite. Pour un total de 60 étudiants interviewés, la moyenne des deux expériences laisse voir les résultats positifs et négatifs de chaque groupe figurés ci-dessous. Cette dernière partie de l'épreuve a été très efficace pour raffermir les résultats déjà obtenus dans la première séance. Comme nous le voyons dans la Figure 21, le groupe qui a obtenu les pourcentages les plus élevés dans les réponses correctes est le Groupe STF, pour un montant global de 94 % de réponses considérées comme exactes, pertinentes et bien structurées. Également, ce groupe a totalisé le taux le plus bas de réponses incorrectes ou incomplètes, justement grâce à la présence des sous-titres en langue française.

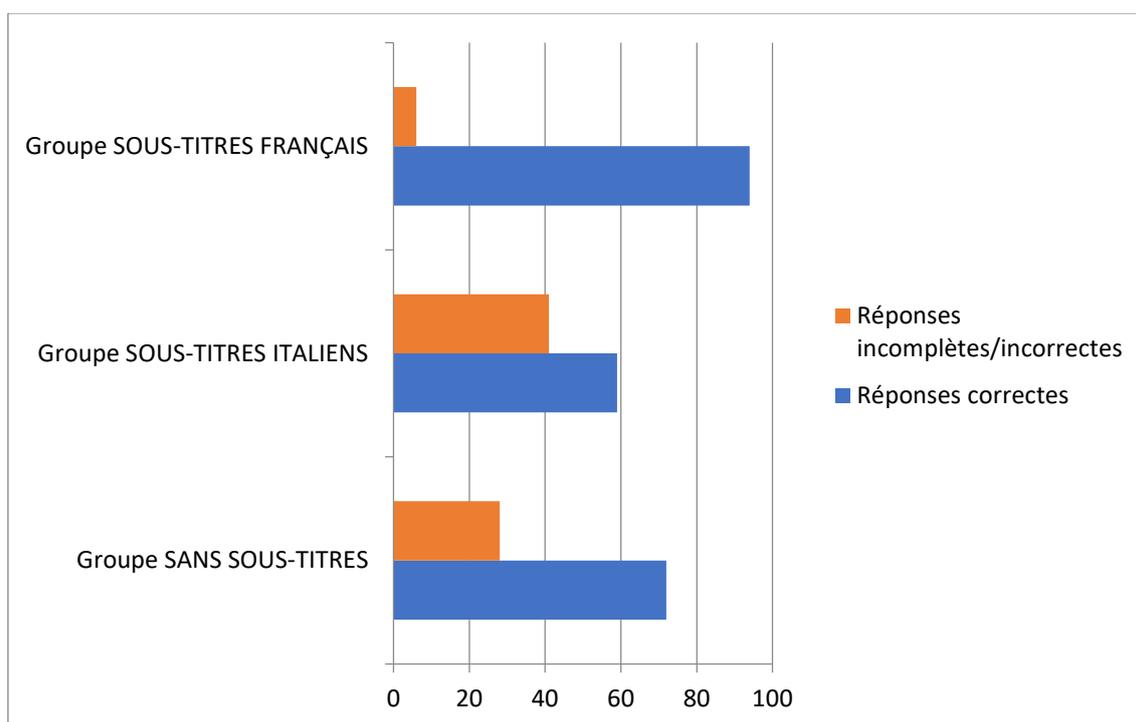


Figure 21 : Résultats finaux du questionnaire.

On ne peut pas en dire autant du Groupe STI, qui a totalisé le score le plus élevé dans les réponses inexacts. Dans ce cas, les réponses étaient considérées comme incorrectes parce qu'elles étaient écrites en langue italienne et pas en langue française

comme l'exigeait le test. Il semble donc que l'utilisation de sous-titres en langue maternelle n'est d'aucune utilité pour l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, alors qu'elle est utile lors du visionnement d'une vidéo dans une langue qu'on ne connaît pas, mais sans aucun but pédagogique ou didactique. Le Groupe SST se trouve toujours au milieu, n'excelle pas mais n'est pas le pire.

Dans la présentation du cas d'étude, on avait mentionné les modalités d'évaluation, selon trois axes : la facilité de compréhension, l'exactitude des réponses et l'acquisition du vocabulaire de français.

Le Groupe SST c'est celui qui a eu le plus de difficulté à comprendre le message des vidéos, surtout les étudiants du premier groupe de niveau A1/A2. Dans le cadre d'un exercice de compréhension orale portant sur le repérage d'informations, on peut parfaitement comprendre les difficultés rencontrées. Néanmoins, les réponses exactes étaient proportionnelles à leur niveau de compréhension. L'acquisition du vocabulaire a été minime. Le Groupe STI n'a pas eu de difficulté à comprendre le contenu des vidéos, du moment que les sous-titres étaient écrits en langue italienne, mais c'est précisément pour cette raison que les étudiants n'étaient pas capables de répondre en langue française, d'où les réponses incorrectes. C'est le seul groupe qui ne manifeste pas l'apprentissage de quelque chose de nouveau. En dernier, le Groupe STF est celui qui a répondu aux attentes qu'on avait reposées en lui : la quasi-totalité des réponses sont correctes, et dans la dernière question, les étudiants étaient capables d'écrire tous les vocables prononcés par les acteurs, même les plus difficiles, parce qu'ils les ont fixés dans leur mémoire visuelle grâce aux sous-titres. Donc, on peut affirmer, à l'aune des résultats obtenus, que cette conclusion montre l'évidente corrélation entre sous-titrage et apprentissage des langues, qui montre, de manière indirecte, une stricte corrélation entre traduction et apprentissage des langues : si nous y réfléchissons, à la base de tout acte traductif, la focalisation sur le code et son fonctionnement, à la fois de la langue source et de la langue cible, permet aux apprenants d'accéder à un input plus structuré, plus complexe et de déclencher l'activité de *noticing*, entendue comme l'exercice conscient de concentrer l'attention sur la forme linguistique d'un énoncé¹²².

Mais puisque les progrès dans l'apprentissage d'une langue, grâce à l'emploi des sous-titres, ne peuvent pas être évalués exclusivement de manière quantitative, il a été

¹²² M. De Carlo, « Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique », dans *Études de Linguistique Appliquée*, s.l., 2012, p. 167.

demandé aux participants d'estimer leur amélioration du point de vue linguistique, et aussi d'indiquer les difficultés rencontrées lors du processus d'écoute et d'écriture. Demander les feedbacks sur l'expérience menée est une façon pratique d'avoir un retour immédiat des impressions à propos du sujet, mais il est également une opportunité pour s'attaquer vraiment aux racines du problème : écouter les difficultés éprouvées des étudiants constitue la première étape vers la création d'une méthode d'étude adaptée aux besoins de chacun. On a permis aux étudiants débutants d'écrire en langue italienne pour mieux comprendre leur avis. Voici leurs rétroactions :

| | |
|---|--|
| Séance 1 – Groupe SST – Réponse 1 | Non sono riuscita a capire la maggior parte delle parole che venivano dette nel video, perché il lessico utilizzato era complicato e io studio il francese da soli 5 mesi. |
| Séance 1 – Groupe SST – Réponse 2 | Ho capito il senso generale della clip, purtroppo però le domande erano troppo specifiche e io non avevo recepito le informazioni che servivano per rispondere. |
| Séance 1 – Groupe SST – Réponse 3 | Avrei dovuto prima leggere le domande e poi guardare il video, per soffermarmi su particolari che invece ho tralasciato. |
| Séance 1 – Groupe SST – Réponse 4 | Ho fatto fatica a capire le parole dei bambini |
| Séance 1 – Groupe SST – Réponse 5 | Le lexique est difficile |
| Séance 1 – Groupe SST – Réponse 6 | Gli allievi parlavano con un accento molto « stretto » e in maniera veloce. La principale difficoltà è stata decifrare le loro parole. |
| Séance 1 – Groupe SST – Réponse 7 | Ho avuto i seguenti problemi : 1) non capivo tutte le parole che si dicevano 2) parlavano veloce quindi non riuscivo a seguire il discorso 3) anche quando capivo la domanda, sapevo che avrei risposto sbagliato da un punto di vista ortografico |
| Séance 1 – Groupe SST – Réponse 8 | Anche se ho intuito la maggior parte dei nomi degli oggetti scolastici, quando dovevo rispondere non sapevo come scrivere le parole in francese |
| Séance 1 – Groupe SST – Réponse 9 | Secondo me, per il livello che ho, il video era troppo difficile e non sapevo come poter rispondere in maniera estesa. |
| Séance 1 – Groupe SST – Réponse 10 | Non avevo le capacità per rispondere a tutte le domande. Tante, troppe e precise. |

| | |
|--|---|
| Séance 1 – Groupe STI – Réponse 1 | Non pensavo che le risposte sarebbero state da fare in francese. |
| Séance 1 – Groupe STI – Réponse 2 | Quello che mi ha messo in difficoltà è stato vedere i sottotitoli italiani e poi dover rispondere in francese. Praticamente non sapevo rispondere quasi a nessuna domanda se non due o tre. |
| Séance 1 – Groupe STI – Réponse 3 | Per il livello di francese che ho, non ero in grado di rispondere alle domande aperte. |

| | |
|---|---|
| Séance 1 – Groupe STI – Réponse 4 | Ho capito interamente quanto veniva detto ma non sapevo come tradurre in francese per rispondere. |
| Séance 1 – Groupe STI – Réponse 5 | Ho risposto solo alle domande chiuse o che richiedevano una cifra o un nome. |
| Séance 1 – Groupe STI – Réponse 6 | Dopo aver visto il video in italiano pensavo di dover rispondere alle domande in italiano, in francese non riesco ancora ad esprimermi bene. |
| Séance 1 – Groupe STI – Réponse 7 | Ascoltare il video in francese e leggere i sottotitoli in italiano mi ha messo confusione e alla fine non sono riuscita a rispondere, nemmeno alle domande più semplici. Inoltre avrei avuto bisogno di guardarlo più di due volte per avere tutte le informazioni necessarie a rispondere. |
| Séance 1 – Groupe STI – Réponse 8 | Grazie ai sottotitoli in italiano sono riuscita a capire tutto il necessario e a tradurre in francese per rispondere. Il lessico era abbastanza semplice. |
| Séance 1 – Groupe STI – Réponse 9 | Metà dei vocaboli che venivano nominati nel video non sapevo come tradurli in francese. Alcuni sì, perché li avevo studiati in precedenza e li conoscevo già, ma i restanti non avevo idea di come tradurli. Nell'ultima domanda quindi ho scritto tutto quello che sapevo scrivere. |
| Séance 1 – Groupe STI – Réponse 10 | Avrei preferito che le domande fossero nella stessa lingua dei sottotitoli. |

| | |
|--|--|
| Séance 1 – Groupe STF – Réponse 1 | Grazie ai sottotitoli ho capito anche vocaboli che erano stati pronunciati velocemente e che quindi non avevo recepito. |
| Séance 1 – Groupe STF – Réponse 2 | L'unica difficoltà è stata rispondere alle domande aperte in maniera dettagliata. |
| Séance 1 – Groupe STF – Réponse 3 | Pas de difficulté à répondre.. |
| Séance 1 – Groupe STF – Réponse 4 | Il a été facile. J'ai répondu à tout. |
| Séance 1 – Groupe STF – Réponse 5 | J'ai compris presque tout. |
| Séance 1 – Groupe STF – Réponse 6 | Ho capito praticamente tutto, ho solo fatto fatica a rispondere all'ultima domanda perché non mi ricordavo tutti gli oggetti nominati. Ma in generale mi sono trovata molto bene. Credo che i sottotitoli abbiano aiutato tanto a capire quei piccoli particolari come il nome della sezione, i materiali scolastici o il numero delle ricreazioni che senza essere letti non si sarebbero intuiti con precisione. |
| Séance 1 – Groupe STF – Réponse 7 | Ho trovato le domande fattibili anche se molto precise. L'ultima domanda sarebbe stata impossibile senza i sottotitoli. Parole come <i>ciseaux</i> e <i>rapporteur</i> non avrei saputo riportarle senza averle lette e ascoltate. Anche perché i due bambini parlano un francese molto fluente e talvolta si mangiano le parole. |

| | |
|---|---|
| Séance 1 – Groupe STF – Réponse 8 | La vidéo était facile et compréhensible. |
| Séance 1 – Groupe STF – Réponse 9 | Les questions étaient un peu difficiles mais j'ai répondu à tous. |
| Séance 1 – Groupe STF – Réponse 10 | L'unico problema incontrato è stato il ricordarsi tutti gli oggetti elencati dai bambini, per il resto le domande erano proporzionate al livello del video e i sottotitoli hanno sicuramente aiutato a fissare questi elementi. |

| | |
|---|---|
| Séance 2 – Groupe SST – Réponse 1 | La vidéo était complexe du point de vue linguistique mais j'ai pu répondre de façon générale. |
| Séance 2 – Groupe SST – Réponse 2 | Les acteurs parlaient très rapidement, il m'a été impossible de comprendre tout. |
| Séance 2 – Groupe SST – Réponse 3 | J'aurais préféré des questions à choix multiple. |
| Séance 2 – Groupe SST – Réponse 4 | Pour les noms et les chiffres il aurait été utile avoir des aides supplémentaires. |
| Séance 2 – Groupe SST – Réponse 5 | Pas des problèmes avec les réponses générales. Au contraire, celles que demandaient une réponse précise étaient un peu plus difficiles. |
| Séance 2 – Groupe SST – Réponse 6 | J'ai trouvé la vidéo trop difficile par rapport à mes capacités. Les acteurs parlaient trop rapidement pour comprendre tout. |
| Séance 2 – Groupe SST – Réponse 7 | Il me manquait le lexique pour répondre. |
| Séance 2 – Groupe SST – Réponse 8 | Vu qu'elles parlaient si vite, je n'ai pas pu assimiler tout. J'ai dû répondre de façon générique. |
| Séance 2 – Groupe SST – Réponse 9 | La dernière question m'a mis en difficulté. Je n'avais pas compris tout et donc j'ai écrit approximativement ce que je me rappelais. |
| Séance 2 – Groupe SST – Réponse 10 | Si j'avais lu les questions avant de regarder la vidéo, probablement j'aurais fait plus d'attention aux vocables et aux mots. |

| | |
|--|--|
| Séance 2 – Groupe STI – Réponse 1 | Evidemment j'ai tout compris, les problèmes sont arrivés après, quand j'ai dû répondre et il me manquait le lexique nécessaire. |
| Séance 2 – Groupe STI – Réponse 2 | J'ai dû répondre en italien parce que j'ai tout compris mais je n'avais pas les capacités de répondre correctement |
| Séance 2 – Groupe STI – Réponse 3 | Je n'avais pas le lexique nécessaire. |
| Séance 2 – Groupe STI – Réponse 4 | Les termes étaient trop spécifiques |
| Séance 2 – Groupe STI – Réponse 5 | La dernière question m'a laissé perplexe |
| Séance 2 – Groupe STI – Réponse 6 | Je n'avais pas fait attention aux particuliers |
| Séance 2 – Groupe STI – Réponse 7 | Ho trovato inutile l'inserimento dei sottotitoli in italiano: per il livello di francese che avevo il video era comprensibile e nemmeno troppo specifico. Ma i sottotitoli sarebbero stati utili se fossero stati nella lingua del video, ma così non hanno aiutato in nulla. Io guardo spesso film stranieri sottotitolati in italiano, ma solo per passare il tempo e non dover fare lo sforzo di tradurre |

| | |
|--|---|
| | anche nel tempo libero. |
| Séance 2– Groupe STI – Réponse 8 | Inevitabilmente, quando in un video ci sono delle parole in rilievo viene spontaneo leggerle e concentrarsi su quelle. È quel che è successo a me: non sono riuscita a fare a meno di leggere i sottotitoli, anche se in italiano, tralasciando completamente quello che era l'audio in lingua originale. Così poi di fronte a delle domande in francese mi sono ritrovata senza avere un benché minimo lessico da poter riportare, nonostante abbia un buon livello di francese. In un test con valutazione non sarei sicuramente stata sufficiente. |
| Séance 2– Groupe STI – Réponse 9 | Ho trovato difficoltà nel dover passare da italiano (video) a francese (test di comprensione). Sarebbe stato più semplice rimanere sempre nello stesso contesto linguistico. |
| Séance 2– Groupe STI – Réponse 10 | Il aurait été plus facile sans sous-titres italiens. J'ai tout compris mais je ne savais pas comment répondre. |

| | |
|--|--|
| Séance 2 – Groupe STF – Réponse 1 | Je pense plus vite aux mots que j'ai déjà entendus une fois... J'ai bien compris la vidéo et je pense avoir bien répondu aux questions. Pas de difficultés, parfois je ne me rappelais pas les vocables que je devais écrire. |
| Séance 2 – Groupe STF – Réponse 2 | Très utiles les sous-titres en français. J'ai pu écouter et lire la même chose en même temps. On apprend de nouveaux mots, de nouvelles expressions, beaucoup d'autres choses |
| Séance 2 – Groupe STF – Réponse 3 | Je pense que ma réussite est due à un facteur fondamental : la présence des sous-titres. Certaines fois je ne pouvais pas comprendre des mots (par exemple la fille de Catherine parlait très vite) et les sous-titres m'ont aidé. Avec la deuxième écoute, je savais quel était le vocable et je pouvais le lire dans ma tête. |
| Séance 2 – Groupe STF – Réponse 4 | Non ho avuto particolari difficoltà. Sicuramente i sottotitoli in francese e le immagini hanno aiutato molto, ma anche riguardare il video una seconda volta. Ad esempio, alla prima visione non avevo capito quale fosse il lavoro della Sign. Catherine, e nemmeno quanto guadagnasse. Con un secondo ascolto (e lettura) sono riuscita a capirlo. |
| Séance 2 – Groupe STF – Réponse 5 | In questo caso sono stata facilitata dalla presenza dei sottotitoli. Non è la prima volta che li utilizzo in ambito didattico (anche in spagnolo) e devo dire che contribuiscono in maniera sensibile alla comprensione di piccoli dettagli che sfuggono alla nostra attenzione. Di sicuro in futuro sarebbe utile utilizzarli come aiuto "extra", per imparare il francese in maniera meno pesante. |
| Séance 2 – Groupe STF – Réponse 6 | Credo che le difficoltà in questo caso siano oggettive, in base al livello di partenza di ciascuno. Io personalmente non ho avuto |

| | |
|---|--|
| | <p>problemi, di sicuro i sottotitoli hanno aiutato e allo stesso tempo le immagini. Se fosse stata una prova audio di sicuro avrei avuto dei problemi. So di per certo che i sottotitoli possono essere un valido aiuto perché io stessa, in lingua inglese, non andavo bene. Dopo qualche mese di esercizio, capivo meglio ma soprattutto parlavo meglio l'inglese, cosa che mi è servita tantissimo per l'università. È chiaro che si tratta di un esercizio che va ripetuto nel tempo sennò non ha efficacia, ma col tempo di sicuro da i suoi risultati.</p> |
| Séance 2 – Groupe STF – Réponse 7 | <p>Les sous-titres m'ont beaucoup aidé à comprendre ce que disait la vidéo. Sinon, j'aurais eu beaucoup de difficultés.</p> |
| Séance 2 – Groupe STF – Réponse 8 | <p>Difficoltà nessuna, forse le domande erano un po' più specifiche di quanto mi aspettassi, ma nulla di impossibile. I sottotitoli hanno fatto la loro parte, penso che usati più spesso possano aiutare ad abituarsi all'accento francese e a come si scrivono le rispettive parole e a capire più velocemente il significato di una parola.</p> |
| Séance 2 – Groupe STF – Réponse 9 | <p>J'ai bien reçu le message grâce aux sous-titres, qui m'ont permis de relire ce que j'entendais et d'assimiler ainsi des nouvelles mots (tout comme « truc », « faire les courses » etc..); j'ai sûrement amélioré mon bagage linguistique.</p> |
| Séance 2 – Groupe STF – Réponse 10 | <p>Pensavo che non sarei stata in grado di capire quello che veniva detto con i sottotitoli in francese, invece leggendo ho guardato il video con più calma e tranquillità e ho impresso bene in mente i concetti che venivano espressi, e per di più in lingua francese, quindi poi rispondere è stato facile.</p> |

Tableau 3 : *Commentaires des participants.*

Selon les rétroactions des participants interviewés, la plupart d'entre eux estiment que les sous-titres les aident à améliorer leur niveau de français oral et écrit. Les étudiants pensent que l'étude d'une langue étrangère à travers l'utilisation des sous-titres peut favoriser un progrès linguistique sous n'importe quel point de vue, oral, écrit et auditif. Deux ou trois commentaires nous font réfléchir à propos de l'apprentissage d'une langue : le fait que les étudiants comprennent que l'acquisition d'une langue est un chemin long et plein de difficultés, et que regarder des films avec sous-titres doit devenir une habitude. Quant aux difficultés rencontrées, elles sont nombreuses : évidemment, le groupe sans sous-titres se plaint de n'avoir pas eu la possibilité de comprendre tout ; même si les dialogues se déroulaient à une vitesse très modérée ils ne pouvaient pas comprendre le sens des mots parce que ceux-ci ne faisaient pas partie de

leur vocabulaire. Néanmoins, ils ont eu la possibilité de comprendre généralement ce qui se passait dans la vidéo, et ils confirment que les images et les voix des personnages ont beaucoup aidé à ce propos. Par contre, le groupe avec les sous-titres italiens s'est avéré celui avec plus des difficultés dans l'accomplissement du test : contrairement aux étudiants du premier groupe, ils comprenaient tout grâce à la présence des sous-titres dans leur langue. Toutefois, ils l'admettent, les sous-titres n'ont servi à rien dans ce cas. Également, ils reconnaissent qu'ils ont l'habitude de regarder des films sous-titrés, mais toujours en italien, chose qui ne les aide pas à apprendre de nouvelles choses. Contrairement, les étudiants du groupe qui a regardé la vidéo avec les sous-titres en français ont été assez surpris des résultats obtenus. Ils déclarent que regarder la vidéo avec les sous-titres leur a permis de faire face à l'épreuve avec calme et confiance, sans éprouver angoisse. Encore une fois, il ressort que les sous-titres peuvent aider dans la compréhension, dans l'amélioration de sa propre prononciation et aussi dans la croissance du vocabulaire. Écouter et lire les mots en même temps les a fortifiés du point de vue linguistique, et a permis, dans une certaine mesure, d'améliorer leur français. Les étudiants voudraient travailler plus souvent sur des documents audiovisuels sous-titrés parce qu'ils ont remarqué qu'ils comprennent mieux le message.

Conclusion

Nous arrivons à la fin d'un long travail qui nous a permis d'avoir un aperçu global et plus précis du monde de l'audiovisuel et de son potentiel dans le domaine pédagogique. De nos jours, il semble presque impossible de se passer des dispositifs numériques lors de l'apprentissage, dont l'omniprésence dans le quotidien a une forte incidence sur la vie scolaire et personnelle des apprenants¹²³. Nous avons abordé un sujet qui se trouve au cours d'un débat : changer la méthode traditionnelle d'enseignement ou garder celle d'aujourd'hui ? Actuellement, nous nous retrouvons dans un système qui prévoit la présence de l'étudiant en classe avec un rôle passif, par rapport au professeur :

la classe de langue est dominée par l'enseignant. Il représente l'autorité institutionnelle et en même temps il est le détenteur des savoirs à acquérir par les apprenants. C'est à lui que reviennent la conception et l'organisation de l'activité depuis le choix des textes à étudier, la préparation des questions sur la compréhension des textes, des thèmes et des versions, l'explication théorique jusqu'à la distribution des tâches et la vérification de leurs réalisations. C'est toujours l'enseignant qui a l'initiative des interactions verbales durant la leçon. Les échanges ont toujours lieu entre enseignant – apprenant, jamais entre les apprenants, et sont du type question-réponse. Quant à l'apprenant, il est censé exécuter les tâches que l'enseignant lui assigne, observer le déroulement de l'activité imposée par l'enseignant et réagir aux moments précis où son intervention est prévue (composer des exemples en application de la règle étudiée, répondre aux questions, résoudre les thèmes / versions). Il n'a pratiquement aucune initiative et son apprentissage consiste à mémoriser les paradigmes verbaux et nominaux, les listes de mots et parfois même des fragments de texte ou des textes entiers¹²⁴.

Comme le souligne Geneviève Henrot de l'Université de Padoue, beaucoup d'étudiants présentent souvent des signes de passivité dans l'apprentissage d'une langue étrangère, alors qu'ils devraient participer activement au développement de leurs connaissances et de leurs attitudes¹²⁵. Il existe plusieurs méthodes qui peuvent rendre les étudiants plus actifs lors du processus d'apprentissage, telles que l'organisation de petites expositions orales, qui forcent les étudiants à organiser leurs idées et à utiliser le lexique qu'ils connaissent, ou le fait d'engager des débats, qui les oblige à formuler des opinions et à prendre une position. Adopter une pédagogie active axée sur l'amélioration continue permet aux étudiants d'être plus dynamiques et engagés dans

¹²³ Alessandra Rollo, « Éduquer avec le numérique – Note de lecture », Alsic, 2018, mis en ligne le 18 juin 2018, Consulté le 21 août 2018, <http://journals.openedition.org/alsic/3314>.

¹²⁴ C.-Ş. Stoean, La Méthode Traditionnelle, www.edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477426/mod_resource/content/2/04_Stoean-MT_revue_Dialogues.pdf.

¹²⁵ G. Henrot, « Co-costruire il lessico-base professionale collaborando su Moodle », in Bertollo, Sabrina e Cavallo, Guido (ed.), La linguistica moderna nella pratica didattica: dalla riflessione alle competenze, Padova CLEUP, prossima pubblicazione, p. 12 de l'article en pre-print, p. 1 de l'article.

leurs apprentissages. Cela peut également favoriser leur développement cognitif, social et émotionnel. Il est important de choisir des pratiques pertinentes selon les objectifs d'apprentissage visés ou les compétences à développer¹²⁶. Parmi ces méthodes, il y a aussi le recours au sous-titrage comme appui pédagogique : au fil des ans, un grand nombre d'auteurs ont parlé du sujet, comme Vanderplank, qui affirme que les sous-titres interlinguistiques, peuvent accroître les capacités de compréhension¹²⁷ ; également, Bird et Williams ont testé l'efficacité des sous-titres sur l'acquisition de vocabulaire, en faisant une expérience avec des apprenants en langue étrangère¹²⁸. Il existe actuellement en Italie, de toute évidence, une discipline appelée « Didactique des langues étrangères » avec plusieurs orientations, parmi laquelle aussi celle des recherches en acquisition des langues. Ce dernier courant est peut-être le plus prometteur, car ce n'est qu'en mettant sur pied des expérimentations dignes de ce nom, qu'on pourra espérer des progrès dans la discipline¹²⁹. Bien que plusieurs recherches empiriques aient été menées à ce sujet, la manière d'enseigner les langues étrangères demeure inchangée, surtout parmi les enseignants des premières années d'école, quand il est essentiel d'utiliser une approche pédagogique dynamique et intéressante pour les apprenants. Le monde de l'éducation est régulièrement traversé par de nombreuses modes où de nouvelles méthodes d'enseignement sont présentées comme les innovations les plus prometteuses et susceptibles de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Le « flipped learning », ou ce que l'on désigne en français par les expressions « apprentissage inversé », « classe inversée » ou « pédagogie inversée » représente la dernière trouvaille en la matière¹³⁰. L'expression "flipped learning" a été inventée par deux professeurs de sciences, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, qui ont utilisé cette méthode d'enseignement dès 2006. En fait, pour eux, l'apprentissage inversé tient plus du principe, voire même de l'idéologie, comme ils le disent dans un récent article, que d'une méthode à appliquer mécaniquement¹³¹. Pour des étudiants jeunes, il n'est pas

¹²⁶ O. Mesly, M. De Grandpré, « Rendre les étudiants actifs : c'est possible ! », dans *Le Tableau*, Numéro 5, Volume 2, 2013.

¹²⁷ R. Vanderplank, « The value of teletext subtitles in language learning » dans *ELT Journal*, 1998, pp. 279-280.

¹²⁸ S. Bird, J.N. Williams, « The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: an investigation into the benefits of within-language subtitling », in *Applied Psycholinguistics*, 2002, pp. 509-533. www.cus.cam.ac.uk/~jnw12/subtitling.pdf.

¹²⁹ B. Cambiaghi, « La "didattica delle lingue moderne" en Italie », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 123-124, no. 3, 2001, pp. 419-424.

¹³⁰ S. Bissonnette, C. Gauthier, « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? », dans *Revue scientifique Formation et profession*, 2012, 20(1), pp. 23-28, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.173>.

¹³¹ A. Roberge, L'apprentissage inversé : avancée ou régression ?, 2012,

possible d'utiliser l'approche de la classe inversée, il faut donc trouver d'autres astuces pour rendre plus attrayante pour eux la perspective d'étudier une nouvelle langue.

Cette étude avait comme objectif de donner une preuve supplémentaire de ce que les sous-titres peuvent faire aussi dans des contextes plus restreints, comme dans un cours universitaire ou une classe du lycée.

L'ambition de ce mémoire, il faut le rappeler, est de comprendre si les sous-titres utilisés dans un but pédagogique peuvent contribuer à la compréhension d'une émission en langue étrangère, et surtout s'ils peuvent faciliter la reconnaissance du lexique déjà rencontré, en le fixant dans la mémoire de l'étudiant. Il faut souligner que les résultats obtenus ne sont pas le fruit des seuls sous-titres, mais également de l'utilisation de vidéos avec des images comme support. L'image, ainsi que les sons, la musique, la gestualité des acteurs et leurs expressions, ont le pouvoir de guider l'étudiant dans la compréhension globale de l'émission en langue étrangère. Donc, les résultats obtenus ne découlent pas exclusivement des sous-titres. Par ailleurs, il existe quelques limites pour cette recherche : en premier lieu, l'échantillon interrogé n'est pas assez large pour aboutir à une conclusion catégorique ; deuxièmement, cette étude a mis l'accent seulement sur l'apprentissage de la langue française.

Néanmoins, il en est résulté que la version sous-titrée en italien n'a pas été utile pour la compréhension des vidéos, tandis qu'elle se révèle fondamentale dans d'autres occasions, comme support pour les personnes sourdes et malentendantes qui ne peuvent pas accéder aux informations auditives. Malheureusement, dans un but pédagogique, ils ne sont pas réputés être bénéfiques.

Par contre, les résultats montrent qu'après avoir regardé une vidéo de trois/quatre minutes avec sous-titres, les apprenants débutants ont une meilleure capacité d'assimiler le lexique et de mémoriser la langue étrangère. Quand il y a recours au sous-titrage, les scores sont toujours positifs, presque deux fois plus élevés que lorsqu'on regarde une vidéo avec seulement l'audio. Il y a ensuite une différence significative entre les résultats de la première séance et ceux de la deuxième : le contraste, en quantité, entre les réponses correctes des groupes de la première séance et les réponses correctes de la deuxième séance est différent. La première séance manifeste beaucoup plus de disparité en termes de réponses correctes, pour démontrer que l'emploi des sous-titres permet de

faire une grande différence sur les résultats finaux, surtout à un niveau initial. Le sous-titrage intralinguistique serait donc bienfaisant pour l'acquisition et l'assimilation de vocabulaire.

Il ne nous reste qu'une question à poser : le rôle du sous-titrage aurait-il eu le même effet sur des étudiants avec un niveau linguistique plus élevé ? Probablement pas avec le même impact bénéfique, mais étant donné que les sous-titres aident aussi à l'acquisition du lexique nouveau, et en considérant que la catégorie du lexique est incommensurable, regarder des émissions vidéo pourvues de sous-titres n'est jamais un mauvais choix.

Bibliographie

- Anderson D.R., Huston A.C., Schmitt K.L. (2001), «Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study», in *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 66, n° 1, p. 1-8.
- Bailly D. (1998), *Les Mots de la didactique des langues : le cas de l'anglais*, Ophrys, p. 47.
- Balliu C. (2007), « Une approche cognitive de la traductologie : cognition et déverbalisation », in *Meta*, Volume 52, Numéro 1, mars, pp. 3–12.
- Barbeau D. (1991), « Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires », dans *Pédagogie Collégiale*, vol. 5, s.l., pp. 17-22.
- Barnier M. (1929-1935), *Des films français made in Hollywood : les versions multiples*, p.13.
- Becker J. (1945), « Film doublé = Film trahi », dans *l'Écran Français*, 11 Juillet 1945.
- Bricco E., Giaufret A., Murzilli N., Rossi M. (2014), *Le sous-titrage comme pratique didactique : un outil efficace pour les étudiants de français du cours de Master en Traduction et Interprétation*, Repères DoRiF Traduction, médiation, interprétation — volet n.2 , DoRiF Università, Roma, agosto 2014.
- Cambiaghi B. (2001), «La “didattica delle lingue moderne” en Italie », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 123-124, no. 3, pp. 419-424.
- Canepari M. (2016), *Linguistica, lingua e traduzione vol.1: I fondamenti*, Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova, p. 356.
- Cary E. (1956) , *La traduction dans le monde moderne*, Librairie de l'Université, Genève.
- Cornu J.F. (2014), *Le doublage et le sous-titrage. Histoire et esthétique*, Presses universitaires de Rennes, Prologue.
- Coveri L., Benucci A., Diadori P. (1992), *Le varietà dell'italiano*, Bonacci Editore, Roma.
- Cuq J.P., Gruca I. (2003), *Cours de didactique de français langue étrangère et second*, Pug, Paris, p. 160.
- De Carlo M. (2012), « Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique », dans *Études de Linguistique Appliquée*, p. 167.
- Di Sabato B, Perri A. (2014), *I confini della traduzione*, Libreria universitaria edizioni, Padova, p. 98.
- Díaz-Cintas J. (2000), *La traddución audiovisual : el subtitulado*, Almar, Salamanca, pp. 23-24.
- Díaz-Cintas J., Anderman G. (2009), *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen*, Palgrave Macmillan, Royaume-Uni, p. 4.
- Díaz-Cintas J., Remael A. (2007), *Audiovisual Translation, Subtitling: Volume 2*, St. Jerome Publishing, Manchester, p. 18.
- Downey G. J. (2008), *Closed captioning: subtitling, stenography, and the digital convergence of text with television*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Duffour E. (2010), *Aspects de communication verbale et non verbale dans Lost In Translation de Sofia Coppola*, Univ. Genève, p. 5.

- Gambier Y. (1996), *Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels*, Lille, Presses Universitaires de Septentrion, pp. 109-130.
- Gambier Y. (2004), « Traduction audiovisuelle : un genre en expansion », in *Meta, journal des traducteurs*, volume 49, numéro 1, p. 1.
- Garza T.J. (1991), « Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning », in *Foreign Language Annals*, 24.3, pp. 239–258.
- Gide A. (1954), *Ainsi soit-il*, Souvenirs, Gallimard – La Pléiade, p. 1192.
- Gottlieb H. (1992), « Subtitling — A New University Discipline » in C. Dollerup e A. Loddegaard (a cura di), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia, p. 163.
- Gottlieb H. (2003), *Screen Translation, Eight studies in subtitling, dubbing and voice-over*, Centre for Translation Studies, Department of English, University of Copenhagen, 3^o edition, June 2003, p. 15; p. 26.
- Grossmann F., Paveau M. A., Petit G. (2005), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Ellug, Grenoble, pp. 9-10.
- Hage C., Charlier B., Leybart J. (2006), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : pistes d'évaluation de la déficience auditive*, Mardaga, Wavre, Belgique.
- Hendrick J. (1993), *L'Enfant : une approche globale pour son développement*, Presses de l'Université du Québec, p. 443.
- Karamitroglou F. (2000), *Towards a methodology for the investigation of norms in audiovisual translation*, Rodopi, Amsterdam, Atlanta, p. 8; pp. 252-253.
- Katoozian K. (2014), « Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique: réflexions pour le FLE », *L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 5*, pp.31-45.
- Kauffman F. in J-M. Lavour, A. Serban (2008), *La traduction audiovisuelle : approche interdisciplinaire du sous-titrage*, De Boeck, Bruxelles, p. 69.
- Kilborn R. (1989), « They Don't Speak Proper English: A New Look at the Dubbing and Subtitling Debate », in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volume 10, n° 5, p. 427.
- Kilborn R. (1993), *Speak my language : current attitudes to television subtitling and dubbing*, Media, Culture and Society, London, Vol. 15, pp. 641-660.
- Laks S. (1957), *Le sous-titrage de films: sa technique, son esthétique*, Paris, Propriété de l'auteur, p. 62.
- Lavour J-M, Serban A. (2008), *La traduction audiovisuelle : approche interdisciplinaire du sous-titrage*, De Boeck, Bruxelles, p. 30.
- Lawrence W. K. (2013), *The experience of contrasting learning styles, learning preferences, and personality types in the community college English classroom*, College of Professional Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts, p. 15.
- Manesse D., Cogis D., Dorgans M. (2007), « Orthographe : à qui la faute ? », ESF éditeur, Paris, p. 73.
- Mayoral Asensio R. (2001), *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, coord. por Miguel Duro Moreno, Ed. Cátedra, España, pp. 19-46.
- Mesly O., De Grandpré M. (2013), « Rendre les étudiants actifs : c'est possible ! », dans *Le Tableau*, Numéro 5, Volume 2.
- Minchinton J. (1987), « Fitting Titles », in *Sight and Sound*, n° 56, pp. 279-281.

- Osimo B. (2004), *Manuale del traduttore: guida pratica con glossario*, Hoepli Editore, Milano, p. 138.
- Pavesi M. (2009), *La traduzione filmica. Aspetti del parlato doppiato dall'inglese all'italiano*, Carocci, Roma, p. 9.
- Perego E. (2005), *La traduzione audiovisiva*, Carocci, Roma, pp. 18-19; p. 63.
- Perego E. (2012), « Il tracciamento oculare nella traduzione audiovisiva », in E. Perego e C. Taylor, *Tradurre l'audiovisivo*, Carocci, Roma, p. 89-120.
- Pitar M. (2008), « Le sous-titrage de film : normes de rédaction », in *Professional communication and translation studies*, West University of Timișoara, pp. 165-169.
- Pommier C. (1988), *Doublage et postsynchronisation*, Éditions Dujarric, Paris.
- Price K. (1983), « Closed-captioned TV: An untapped resource », in *The Matsol Newsletter*, vol. 12, 1-8.
- Quargnolo M. (1986), *La Parola ripudiata. L'incredibile storia dei film stranieri in Italia nei primi anni del sonoro*, Gemona, Cineteca del Friuli.
- Sadoul G. (1945), « La querelle du doublage. Deux réponses à Jacques Becker : Denis Marion, Georges Sadoul », dans *l'Écran français*, n° 5, 1er août 1945.
- Sadoul G. (1965), « La traduction des films : sous-titrage ou doublage ? », dans *Les Lettres françaises*, n° 1072, 18 mars 1965, s.l.
- Sadoul G. (1972), *Histoire du cinéma mondial : des origines à nos jours*, Flammarion, Paris, p. 229.
- Van Groningen S. (2011), *Recherche sur les problèmes du processus de sous-titrage du film « Les beaux gosses en néerlandais », en particulier les problèmes en ce qui concerne le langage des jeunes*, mémoire de fin d'études, Université d'Utrecht, Faculté de lettres, déc. 2011, p. 7.
- Vanderplank R. (1998), « The value of teletext subtitles in language learning » dans *ELT Journal*, pp. 279-280.
- Vanderplank R., *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching: Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning*, Palgrave Macmillan UK, London, pp. 45-46.
- Vinay J.P., Darbelnet J. (1958), *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Didier et Montréal, Beauchemin, Paris, p. 39.
- Zárate S. (2014), *Subtitling for deaf children: Granting accessibility to audiovisual programmes in an educational way*, Thesis in Translation and Interpreting, Londres, University College, p. 41.

Sitographie

- Agence de traduction Mondo Agit, *Introduction au sous-titrage.*, Disponible sur : <http://www.mondoagit.fr/agence-de-traduction/>. Dernière consultation : 27 septembre 2018.
- Angelova C., Les difficultés d'apprentissage du français par les apprenants Bulgares, dans *Art, langage, apprentissage*. Disponible sur : www.arlap.hypotheses.org/6617. Dernière consultation : 2 août 2018.
- Apprendre le cinéma, *Les différentes étapes du sous-titrage*. Disponible sur : www.apprendre-le-cinema.fr/le-soustitrage. Dernière consultation : 22 août 2018.
- Assimil : Le don des langues, *Apprentissage d'une langue : comment le cerveau fonctionne-t-il ?*, Avril 2015. Disponible sur : <http://fr.assimil.com/blog/apprentissage-d-une-langue-comment-le-cerveau-fonctionne-t-il>. Dernière consultation : 14 septembre 2018.
- Avantages et inconvénients des QCM dans un didacticiel. Disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf12/polycop/part60.htm>. Dernière consultation : 13 septembre 2018.
- Bird S., Williams J.N. (2002), « The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: an investigation into the benefits of within-language subtitling », in *Applied Psycholinguistics*, pp. 509-533. Disponible sur : www.cus.cam.ac.uk/~jnw12/subtitling.pdf. Dernière consultation : 24 août 2018.
- Bissonnette S., Gauthier C. (2012), « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? », dans *Revue scientifique Formation et profession*, 20(1), pp. 23-28. Disponible sur : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.173>. Dernière consultation : 3 octobre 2018.
- Bushwick S. (2012), « Immersion in a foreign language rewires your brain - especially when you take time off », in *Journal of Cognitive Neuroscience*, 31 mars 2012. Disponible sur : www.io9.com/5897308/immersion-in-a-foreign-language-rewires-your-brain+-especially-when-you-take-time-off. Dernière consultation : 25 août 2018.
- Caasem, Collectif des adaptateurs de l'audiovisuel pour les sourds et les malentendants, *Histoire du sous-titrage adapté*. Disponible sur : www.caasem.fr/sous-titrage-adapte/un-peu-d-histoire. Dernière consultation : 23 septembre 2018.
- Caissy M. (1992), *La télévision sous-titrée pour enfants : un outil pédagogique*. Disponible sur : www.aqepa.org/la-question-du-sous-titrage/. Dernière consultation : 4 septembre 2018.
- Champeau G. (2015), *L'Europe veut crowdsourcer le sous-titrage des films. But guess what!* Disponible sur : www.numerama.com/magazine/33718-l-europe-veut-crowdsourcer-le-sous-titrage-des-films-but-guess-what.html. Dernière consultation : 29 août 2018.
- Chion M. (2013), « Doublages, langues et voix en Europe », in *Mise au point*. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/map/1345> Dernière consultation : 28 juillet 2018.
- Commission Européenne, Étude sur l'utilisation du sous-titrage – *Le potentiel du sous-titrage pour encourager l'apprentissage et améliorer la maîtrise des langues* – Juin 2011. Disponible sur : www.edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/11/rapport_final-fr.pdf. Dernière consultation : 11 septembre 2018.
- Dutrait M. (2012), *Dossier sous-titrage: la forme, le contenu et la technique*. Disponible sur : www.sirtin.fr/sirtin/wp-content/uploads/soustitrage.pdf. Dernière consultation : 7 octobre 2018.

- Duverger Q. (2011), *Étude : les sous-titres facilitent l'apprentissage des langues étrangères*, 20 septembre 2011. Disponible sur : www.vousnousils.fr/2011/09/20/etude-les-sous-titres-facilitent-lapprentissage-des-langues-etrangeres-513194 Dernière consultation : 2 septembre 2018.
- Édition Internationale, *CINÉMA – La loi du doublage en Italie*, 14 Septembre 2001. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/decadrages/701> Dernière consultation : 4 août 2018.
- EF Education First, *Comment vous faciliter l'apprentissage d'une langue ?* Disponible sur : <https://www.ef.fr/blog/language/comment-vous-faciliter-apprentissage-langue/> Dernière consultation : 7 octobre 2018.
- Gambier Y., *Sous-titrage et apprentissage des langues*, Disponible sur : [file:///C:/Users/sara/Downloads/182-343-1-SM%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/sara/Downloads/182-343-1-SM%20(8).pdf), Dernière consultation : 2 octobre 2018.
- Groupe de travail francophone sur le sous-titrage, *Normes universelles du sous-titrage codé à l'intention des télédiffuseurs canadiens de langue française*. Disponible sur : www.cab-acr.ca/french/societal/captioning/normes_universelles.pdf. Dernière consultation : 9 octobre 2018.
- Ivarsson J. (2003), *A Short Technical History of Subtitles in Europe*. Disponible sur : www.transedit.se/history.htm. Dernière consultation : 12 septembre 2018.
- L'apprentissage de plusieurs langues*. Disponible sur : www.naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/langage/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-parole-langage-enfant-apprentissage-plusieurs-langue-bilinguisme. Dernière consultation : 29 septembre 2018.
- Langlais P. (2010), *Pourquoi la France double-t-elle tout le monde ?*, Slate FR. Disponible sur : www.slate.fr/story/18195/pourquoi-la-france-double-t-elle-tout-le-monde. Dernière consultation : 19 août 2018.
- Laufer B. (2012), « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1994, mis en ligne le 20 février 2012, consulté le 24 septembre 2018. Disponible sur : www.journals.openedition.org/aile/4895. Dernière consultation : 14 octobre 2018.
- Le cône de l'apprentissage*. Disponible sur : www.researchgate.net/figure/le-cone-de-lapprentissage-de-dale-enrichi-par-rocheleau-2002-prenons-le-cone-de-Dale_fig5_222372451 Dernière consultation : 10 octobre 2018.
- Leury A. (2003), « Mémoire et apprentissages scolaires », dans *Études de linguistique appliquée*, p. 179-186. Disponible sur : www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-179.htm. Dernière consultation : 21 septembre 2018.
- Marleau L. (1982), « Les sous-titres...un mal nécessaire », in *Meta : journal des traducteurs*, pp. 272-273. Disponible sur : www.erudit.org. Dernière consultation : 17 septembre 2018.
- Mayer N., Pourquoi est-il difficile d'apprendre une langue étrangère ?, dans *Futura Santé*. Disponible sur : www.futura-sciences.com/sante/questions-reponses/divers-il-difficile-apprendre-langue-etrangere-9141/. Dernière consultation : 30 août 2018.
- Media sous-titres, le portail de référence sur le sous-titrage, *Le sous-titrage en Italie*. Disponible sur : <http://www.medias-soustitres.com/Dossiers/L-accessibilite-des-teles/Le-sous-titrage-en-Italie> Dernière consultation : 14 septembre 2018.
- Media sous-titres, le portail de référence sur le sous-titrage, *Le sous-titrage sourd et malentendant vu par l'ATAA*. Disponible sur : <http://www.medias-soustitres.com/television/En-savoir-plus/Le-sous-titrage-sourd-et> Dernière consultation : 22 septembre 2018.

- Millet M. (2007), *La compréhension écrite*, Alsace, p. 2. Disponible sur : www.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/former/formations/disciplines/anglais/2nddegre/comprehensionecrite.pdf. Dernière consultation : 19 septembre 2018.
- Ministère de l'éducation Nationale, *L'apprentissage des langues vivantes étrangères dans l'Union européenne : parcours des élèves*. Disponible sur : www.education.gouv.fr/cid74880/l-apprentissage-des-langues-vivantes-etrangees-dans-l-union-europeenne-parcours-des-eleves.html. Dernière consultation : 18 septembre 2018.
- Polyglot Club, *Pourquoi les Scandinaves parlent-ils un anglais exceptionnel?* Disponible sur : <https://polyglotclub.com/help/language-learning-tips/scandinaviens-good-english/translate-french> Dernière consultation : 8 octobre 2018.
- Recroix A., *La tendance au doublage en France*. Disponible sur : <https://www.sites.univ-rennes2.fr/lea/cftr/veille/2013/12/16/la-tendance-au-doublage-en-france/> Dernière consultation : 12 août 2018.
- Roberge A. (2012), *L'apprentissage inversé : avancée ou régression ?* Disponible sur : <https://cursus.edu/articles/24940/lapprentissage-inverse-avancee-ou-regression#.W8OkfWgzbiU> Dernière consultation : 14 octobre 2018.
- Seillier D., Levade F. (2014), *Du cinéma muet au parlant : une rupture dans la continuité*. Disponible sur : <https://archinfo01.hypotheses.org/1047> Dernière consultation : 21 septembre 2018.
- Stagnitto R. (2011), *Utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en Français Langue Étrangère*. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00567740/document> Dernière consultation: 8 octobre 2018.
- Stratégies d'apprentissage et de mémorisation*. Disponible sur : www.croixrouge.ca/crc/documentsfr/What-We-Do/First-Aid-and-CPR/E-news/TPtools_MemoryStrategies_FR_Aug2014.pdf. Dernière consultation : 22 septembre 2018.
- Toute l'Europe, *Les Européens et le sous-titrage des films*. Disponible sur : <https://www.touteleurope.eu/actualite/les-europeens-et-le-sous-titrage-des-films.html> Dernière consultation : 26 septembre 2018.
- Wikipédia, *Le cinéma sonore*. Disponible sur : https://it.wikipedia.org/wiki/Cinema_sonoro Dernière consultation : 6 octobre 2018.
- Wikipédia, *Sous-titrage*. Disponible sur : <https://it.wikipedia.org/wiki/Sottotitolo> Dernière consultation : 13 juillet 2018.
- Wikipédia, *Sous-titrage pour sourds et malentendants*. Disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Sous-titrage_pour_sourds_et_malentendants Dernière consultation : 2 octobre 2018.
- Wikipédia, *Les différentes étapes du sous-titrage dans le milieu du cinéma*. Disponible sur : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Sous-titrage> Dernière consultation : 13 juillet 2018.

Figures et tableaux

| | |
|--|---------|
| Figure 1. <i>Cartographie des pratiques linguistiques</i> | pag. 27 |
| Figure 2. <i>Âge des participants</i> | » 33 |
| Figure 3. <i>Participants à l'enquête</i> | » 33 |
| Figure 4. <i>Langues connues par les participants</i> | » 34 |
| Figure 5. <i>Fréquence de consultation des produits audiovisuels</i> | » 35 |
| Figure 6. <i>Fréquence de consultation des programmes avec sous-titres</i> | » 36 |
| Figure 7. <i>Typologies d'émissions sous-titrés</i> | » 37 |
| Figure 8. <i>Sous-titrage et apprentissage de langues</i> | » 38 |
| Figure 9. <i>Sous-titrage et apprentissage de langues</i> | » 39 |
| Figure 10. <i>Situation actuelle en Italie</i> | » 40 |
| Figure 11. <i>Volonté d'accéder aux émissions sous-titrées</i> | » 41 |
| Figure 12. <i>Le cône de l'apprentissage</i> | » 54 |
| Figure 13. <i>Groupe Sans sous-titres</i> | » 59 |
| Figure 14. <i>Groupe sous-titres italiens</i> | » 61 |
| Figure 15. <i>Groupe sous-titres français</i> | » 63 |
| Figure 16. <i>Résultats première séance</i> | » 64 |
| Figure 17. <i>Groupe Sans sous-titres</i> | » 67 |
| Figure 18. <i>Groupe sous-titres italiens</i> | » 68 |
| Figure 19. <i>Groupe sous-titres français</i> | » 69 |
| Figure 20. <i>Résultats deuxième séance</i> | » 70 |
| Figure 21. <i>Résultats finaux du questionnaire</i> | » 71 |
| | |
| Tableau 1: <i>Réponses première question</i> | pag. 56 |
| Tableau 2 : <i>Réponses première question</i> | » 66 |
| Tableau 3 : <i>Commentaires des participants</i> | » 73 |
| | |
| Graphique 1 : <i>Le terme sous-titrage dans les temps</i> | pag. 3 |

Résumé en italien

La questione dell'utilità dei sottotitoli in ambito didattico e pedagogico è da tempo dibattuta. I sottotitoli, da molto utilizzati anche se non esclusivamente in ambito pedagogico, devono il loro incremento grazie allo sviluppo dei supporti tecnologici. La diffusione dei materiali audiovisivi che ha caratterizzato questi ultimi anni, infatti, va di pari passo con l'evoluzione tecnologica. Inizialmente, i sottotitoli venivano impiegati principalmente per facilitare l'accesso ai contenuti audiovisivi a utenti non udenti: nell'era della globalizzazione, dove suoni, immagini e parole rappresentano la quasi totalità della comunicazione fra persone, era impensabile non rendere accessibili queste informazioni anche a chi soffre di patologie che ne impediscono la fruizione. In Italia, però, questo tipo di traduzione audiovisiva è ancora scarsamente conosciuta ed apprezzata, in quanto siamo sempre stati avvezzi alla visione di programmi doppiati. Il doppiaggio venne introdotto in Italia durante il fascismo, per porre rimedio ad un analfabetismo dilagante ma soprattutto per esercitare un controllo diretto sul contenuto dei film stranieri. La questione fra doppiaggio e sottotitolaggio è un tema ricorrente, che vede posizioni a favore dell'una o dell'altra soluzione, ma che non arriverà mai ad una risoluzione univoca: ci sono casistiche in cui è doveroso preferire una tecnica all'altra, altre in cui entrambe vanno bene e la scelta dipende dalle preferenze dell'utente.

La differenza sostanziale fra queste due tecniche di traduzione audiovisiva, consiste principalmente nei servizi che possono offrire: il doppiaggio è una modalità di traduzione interlinguistica, vale a dire che tramuta il contenuto linguistico in lingua straniera nella lingua madre del consumatore. Permette quindi di usufruire del contenuto di un programma senza fare uno sforzo eccessivo, non più di quello che investiremmo in una semplice conversazione o nell'ascolto di una conferenza. Ci troviamo, però, di fronte ad un nuovo tipo di utente, molto più esigente, che non si accontenta più di un buon doppiaggio ed una buona interpretazione. Lo spettatore moderno vuole infatti trovarsi di fronte a materiale autentico, vero, che non sia stato manomesso come succede con il doppiaggio. Alternativa valida a questa tecnica è il sottotitolaggio, una tecnica molto più versatile rispetto alla precedente, che può essere sia interlinguistica che intralinguistica: il sottotitolaggio interlinguistico traduce il contenuto audio nella lingua madre dell'utente, permettendogli di accederne al significato; il sottotitolaggio

intralinguistico, invece, altro non fa che trascrivere nella lingua dell'audio i contenuti dei dialoghi. Entrambe le tecniche necessitano di norme e convenzioni essenziali che sono fondamentali perché i sottotitoli risultino efficaci e capibili:

- l'accuratezza della traduzione/trasposizione;
- corretto uso della punteggiatura;
- un alto grado di fedeltà al contenuto di partenza correlato ad una buona capacità di sintesi;
- leggibilità complessiva.

Questi elementi sono fondamentali affinché i sottotitoli siano un supporto e non un ostacolo alla visione di un programma. La traduzione deve essere corretta e limpida, così come anche la trasposizione in lingua straniera; la punteggiatura e la segmentazione devono dare il giusto tempo allo spettatore di prendere fiato e riconcentrarsi su un altro enunciato: i sottotitoli sono infatti delle unità di senso, di conseguenza devono esprimere senso compiuto alla loro lettura. Il testo inoltre deve essere fedele al contenuto di partenza, escludendo aggiunte o modifiche, senza però occupare troppo spazio o rendere il discorso eccessivamente ridondante: tutti gli elementi superflui vanno quindi eliminati, per condensare le informazioni necessarie in una o due righe di sottotitoli. In generale, l'idea è che l'utente impieghi poco tempo a leggere i sottotitoli per poi riuscire a focalizzarsi anche sulle immagini dietro stanti. È, dunque, indispensabile che adattamento e sincronizzazione del contenuto rispettino queste semplici norme, al fine di soddisfare le esigenze e le aspettative degli utilizzatori.

Tra le due varietà di sottotitoli, quelli intralinguistici si rivelano utili anche in ambito pedagogico. È stato dimostrato, infatti, che dall'associazione di prodotti audiovisivi e sottotitoli derivino molteplici benefici, tutti a vantaggio dell'utente, tra i quali troviamo:

- la facilità del comprendere la lingua straniera, grazie all'associazione di contenuto audio e scritto;
- la motivazione del comprendere quanto viene detto e scritto, che porta l'utente ad affrontare la situazione con risolutezza;
- permettono di aumentare la sicurezza negli studenti: il senso di calma che infondono i sottotitoli in un utente che non conosce alla perfezione la lingua è dovuto alla positiva esperienza di apprendimento; è stato infatti

dimostrato che la presenza di sottotitoli mette a proprio agio l'utente, che non teme più l'errore e l'incomprensione ma cerca una strategia di riuscita;

- permettono di contestualizzare le informazioni e di migliorare la comprensione;
- permettono di recuperare e processare l'informazione ricevuta tramite diversi canali (quello visivo e quello auditivo);
- pongono l'utente in un ruolo attivo all'interno del processo di apprendimento (e non più passivo);

Molteplici sono gli studiosi che hanno dimostrato l'utilità di questi strumenti, e scopo di questo lavoro era di comprovarne ulteriormente l'efficacia.

Inizialmente, è stato fatto un sondaggio per comprendere quali fossero le abitudini dei partecipanti nei confronti dell'utilizzo dei sottotitoli. L'indagine condotta, ha incuriosito diverse categorie di utenti, fra i quali troviamo studenti, studenti di lingue, lavoratori e anche qualche docente di lingua. Il questionario è stato distribuito sulle piattaforme online di Facebook e LinkedIn, social media che riscontrano un utilizzo giornaliero che supera il 90%, che ha permesso ai partecipanti di compilare comodamente il questionario da casa, garantendone il totale anonimato. Ne è emerso che quasi tutti i partecipanti vorrebbero avere accesso a più programmi in lingua originale sottotitolati, quando invece la tv italiana propone principalmente programmi doppiati, ad esclusione di qualche ora al giorno su determinati canali. Per questo, la percentuale dei partecipanti che ammette di avere l'abitudine di guardare serie tv e film sottotitolati li cerca altrove, sul web. Un altro dato importante che è emerso da questa indagine, è che gli utenti hanno dichiarato non avere mai avuto esperienze a livello didattico con i sottotitoli lungo il loro percorso di studi, ad eccezione di qualche partecipante che ha dichiarato di aver seguito qualche seminario e workshop sul sottotitolaggio. Questi feedback sono preziosi perché ci hanno permesso di comprendere da quale livello partisse la ricerca svolta successivamente, fulcro dell'intera tesi: il questionario qui sopra illustrato era solo un'introduzione a quello che sarebbe stato il lavoro vero e proprio.

Scopo della relazione era di dimostrare la correlazione fra l'uso dei sottotitoli e l'apprendimento e il miglioramento della lingua francese, tramite due diverse sessioni di lavoro. Sessanta studenti dell'Università di Padova (e non), sono stati divisi in due

gruppi composti corrispettivamente di trenta persone. Il primo gruppo, si caratterizzava di studenti del primo anno d'università, con poco se non minima conoscenza del francese, con un livello linguistico che raggiungeva l'A1/A2. Gli studenti appartenenti a questo gruppo sono stati successivamente suddivisi in ulteriori tre gruppi, di dieci studenti ciascuno. Ad ogni gruppo di dieci studenti è stata sottoposta la visione di un video differente: al primo gruppo, chiamato SST (gruppo sans sous-titres) è stato fatto vedere un video in lingua francese senza alcun supporto linguistico, se non le loro capacità auditive; al secondo gruppo, chiamato gruppo STI (gruppo sous-titres italiens) è stato fatto vedere un video in lingua francese con l'aiuto di sottotitoli in lingua italiana, ovvero la lingua madre dei partecipanti, il terzo gruppo, chiamato STF (gruppo sous-titres français) ha visionato il video in lingua francese con relativi sottotitoli in lingua francese. Dopo la visione del video, ad ogni gruppo è stato consegnato un questionario composto da sei domande aperte. La scelta di selezionare domande aperte e non domande a scelta multipla risiede nella volontà di comprendere quali sono le capacità di ogni studente, e capire se con gli strumenti che gli sono stati dati sarebbe stato in grado di rispondere correttamente o no. Particolare importanza hanno la prima domanda, di carattere generale e l'ultima: la prima chiede di spiegare in poche righe quella che era la situazione del video; l'ultima domanda invece, chiede di scrivere ogni parola, numero, vocabolo o espressione che ricordassero aver sentito pronunciare nel video. I risultati sono stati molto differenti: il primo gruppo ha risposto correttamente a poche domande, ma sempre esclusivamente in lingua francese; la considerazione che possiamo fare su questo risultato è che gli studenti di questo gruppo potevano contare solamente sulle loro capacità intuitive e auditive, di conseguenza è capibile la difficoltà incontrata nel rispondere a delle domande aperte. Loro stessi, alla fine del questionario lo ammettono: è stato chiesto agli studenti di ogni gruppo di esprimere la loro opinione sull'esperienza svolta, giustificare perché non avessero risposto a delle domande e scrivere le principali difficoltà che li hanno frenati. Il primo gruppo di livello A1/A2 ha ammesso d'aver avuto difficoltà a rispondere a delle domande così precise ma ampie allo stesso tempo, e che le conoscenze del francese che aveva non gli erano sufficienti per rispondere correttamente. Il gruppo che ha visionato il video con i sottotitoli italiani, invece, ha reagito in maniera completamente diversa: la maggior parte delle risposte sono in lingua italiana, e laddove non vi è risposta è stato giustificato che in francese

non avrebbero saputo cosa scrivere. Gli studenti in questo caso si sono talmente soffermati sulla lettura dei sottotitoli che hanno completamente ignorato la presenza di immagini e audio di sottofondo. Concentrandosi sulla lettura in italiano, hanno totalmente tralasciato l'ascolto dei dialoghi francesi, di conseguenza una volta trovatisi di fronte a delle domande in francese non avevano i mezzi e le capacità per rispondere in lingua. Nei commenti finali, tutti ammettono che non si sarebbero aspettati delle domande in francese, e che non avevano i vocaboli necessari per poter rispondere in lingua francese, per questo lo hanno fatto in italiano. Alcuni di loro hanno provato a tradurre da italiano a francese termini semplici come astuccio, righello, studente, ma si sono limitati a scrivere vocaboli che sapevano potessero centrare con l'argomento della scuola.

Invece il terzo gruppo, che aveva visionato il video in lingua francese con sottotitoli francesi, ha raggiunto dei risultati strabilianti: non solo ha risposto alla quasi totalità di domande che sono state fatte, ma lo ha fatto in maniera coerente ed esaustiva. Il vocabolario utilizzato era arricchito di tutti i termini pronunciati dagli attori del video e il fatto di leggere e sentire pronunciare lo stesso vocabolo o espressione ha contribuito alla fissazione di questi termini nella mente dello studente. In questo caso, non solo lo studente ha contribuito in maniera attiva all'acquisizione di nuovo vocabolario, ma ha fatto attenzione alla pronuncia degli attori che trovava corrispondenza nelle parole scritte all'interno dei sottotitoli. Gli stessi lo scrivono nei feedback finali, che rispondere non è stato difficile e che i sottotitoli, insieme alle immagini, ai suoni e all'interpretazione dei personaggi, hanno notevolmente contribuito alla riuscita del test. Alcuni, ammettono anche che se fosse stata una semplice prova d'ascolto, probabilmente non avrebbero capito gran parte del video. I risultati ottenuti dalla prima sessione di lavoro risultano quindi positivi e confermano quando abbiamo cercato di dimostrare: vi è correlazione fra l'utilizzo dei sottotitoli e la comprensione e il miglioramento della lingua francese.

Ma proseguiamo con la seconda sessione di lavoro: i restanti trenta studenti possedevano un livello linguistico ben superiore al primo gruppo, frequentavano il secondo e terzo anno dell'Università di Padova (e non) e avevano delle consapevolezze linguistiche appartenenti ad un livello B1/B2. Anch'essi sono stati sottoposti ai tre diversi video, e anche in questo caso i risultati ottenuti sono stati i medesimi, seppur con

qualche piccola differenza: le difficoltà degli studenti di questa sessione sono state le stesse dei ragazzi del primo gruppo ad eccezione che il primo gruppo partiva da una conoscenza minima (se non nulla) del francese, e dunque il dislivello fra risposte esatte e risposte errate era molto più ampio rispetto al secondo gruppo. Il gruppo STF della seconda sessione di livello B1/B2 che ha visionato il video con sottotitoli francesi ha totalizzato un risultato che si avvicina al 100% delle risposte corrette.

Si riconferma ulteriormente la tesi di partenza: i risultati ottenuti sono stati molto positivi, ovvero i sottotitoli oltre ad aver avuto successo da un punto di vista accademico, hanno anche suscitato interesse e curiosità da parte degli utenti. Perciò, ritengo questo supporto valido ed efficace, perché si tratta di una metodologia di lavoro nuova, stimolante e coinvolgente, particolarmente idonea nell'ambito dell'apprendimento di una nuova lingua, e che ha la fortuna di poter essere sfruttata anche al di fuori dal contesto didattico.

Annexes

Annexe n° 1 *Questionnaire général.*

Enquête quantitative sur l'utilisation du sous-titrage.

1. Êtes-vous... :

de sexe masculin de sexe féminin

2. Quel âge avez-vous ?

..... ans.

3. Êtes-vous... :

Un/e étudiant/e Un/e employé/e Un travailleur indépendant Sans emploi

4. Dans quel pays vivez-vous ?

.....

5. Quelle est votre langue maternelle ?

.....

6. Parlez-vous une ou plusieurs autre(s) langue(s) ?

Oui. Laquelle/Lesquelles ?

Première langue

Deuxième langue

Non.

7. À quelle fréquence regardez-vous des films, des séries télévisées ou des documents audiovisuels ?

Tous les jours

Plusieurs fois par semaine

Une fois par semaine (à peu près)

Jamais

8. Regardez-vous des films ou des documents audiovisuels en langue originale sous-titrée ?

Oui Parfois (une fois par mois) Souvent (une fois par semaine) Toujours Jamais

9. Quelle(s) type (s) d'émission(s) regardez-vous le plus souvent ?

Séries Télévisées Film Chaîne de sport Documentaire Programmes de divertissement

10. Pensez-vous que le sous-titrage puisse améliorer la connaissance des langues étrangères ?

Oui Peut-être Non J'ignore

11. Seriez-vous prêt(e) à regarder des films ou des programmes en version originale sous-titrée si les chaînes à la télévision le proposaient ?

Oui Non

12. Les programmes en langues étrangères dans les émissions télévisées que vous regardez sont-elles généralement sous-titrées ou doublées ?

Sous-titrées Doublées

13. Vous privilégiez... ?

Programmes (en version originale) doublées

Programmes (en version originale) sous-titrées

14. Aimerez-vous que les interventions en langue étrangère soient sous-titrées dans votre langue ou dans la langue d'origine à la télévision ?

Oui

Non

Annexe n° 2

Enquête sur l'utilisation du sous-titrage - VIDÉO 1,

niveau linguistique A1/A2 (L'école)

1. De quoi parle le document audiovisuel que vous venez de voir ? Donnez le plus de détails.
2. Dans quelle section se trouve Amir ? À quoi se réfère le nom ?
3. Qu'est-ce qu'ils ont dans leur cartable ?
4. Quelles sont leurs matières préférées ?
5. C'est quoi un bon prof pour eux ? Et un bon élève ?
6. Écrivez tous les mots qui font partie du sujet dont ils parlent.

Annexe n° 3

***Enquête sur l'utilisation du sous-titrage - VIDÉO 2,
niveau linguistique B1/B2***

1. De quoi parle le document audiovisuel que vous venez de voir ? Donnez le plus de détails.
2. Combien de familles entières risquent-elles de vivre dans la précarité ? Quel est le pourcentage correspondant de familles qui vivent sous le seuil de pauvreté ?
3. Qui sont ceux le plus durement frappés par la crise ?
4. Peux-tu décrire la situation de Catherine ?
5. Quel était son travail ? Elle gagnait combien ?
6. Écrivez tous les mots qui font partie du sujet dont ils parlent.

Annexe n° 4
Collecte de données. Réponses aux questionnaires.

| GROUPE A1/A2 - 1ère question – De quoi parle le document audiovisuel que vous venez de voir ? | |
|---|---------------------------------|
| Réponse n° 1 – Groupe SST | Deux enfants |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | L'école |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | Deux élèves |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | Le monde de l'école |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | Interviewe Entretien |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | La vie dans l'école |
| Réponse n° 10 – Groupe SST | Des étudiants qui parlent |

| GROUPE A1/A2 -1ère Question- De quoi parle le document audiovisuel que vous venez de voir ? | |
|---|---|
| Réponse n° 1 – Groupe STI | Dell'organizzazione della scuola vista da due studenti |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | Di come si svolgono le lezioni e del parere sull'ambiente scolastico di due ragazzini |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | Parla del mondo della scuola visto dagli occhi di due ragazzi. |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | L'école et les enfants |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | In un'intervista a due studenti, si parla dell'organizzazione scolastica, delle materie che affasciano di più e delle qualità che dovrebbe possedere il maestro ideale. |
| Réponse n° 10 – Groupe STI | / |

| GROUPE A1/A2 - 1ère Question- De quoi parle le document audiovisuel que vous venez de voir ? | |
|--|--|
| Réponse n° 1 – Groupe STF | Parle de l'école selon deux étudiants. |
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Parle de ce que pensent deux élèves de l'école et des matières |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | / |
| Réponse n° 4 – Groupe STF | Il parle de la vie dans l'école en général |
| Réponse n° 5 – Groupe STF | Il y a deux étudiants qui parlent de l'école et de la leur vie |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | Deux élèves parlent des matières qui aiment et des professeurs |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | Le (-la) vidéo parle de l'organisation scolaire et de la vie des élèves |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | En général parle de l'école que les deux étudiants de la vidéo fréquentent |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | / |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Parle de l'opinion des élèves à propos de leur école |

| | |
|---------------------------|---|
| Réponse n° 8 – Groupe STF | Il y a une enquête à la télé qui explique la situation économique de la |
|---------------------------|---|

| | |
|-----------------------------------|--|
| | plupart des familles monoparentales. La scène se déplace pour interviewer Catherine, mère seule qui doit subvenir aux besoins de ses enfants |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | En général, parle de l'instabilité économique qui touche beaucoup de familles en France |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | La vidéo montre : 1) la situation économique des familles monoparentales françaises 2) spécifiquement la situation de Madame Catherine, mère sans emploi qui n'arrive pas à la fin du mois. |

| GROUPE A1/A2 – Deuxième question – Dans quelle section se trouve Amir ? À quoi se réfère le nom ? | |
|--|-------------------|
| Réponse n° 1 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | É in quinta |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | Classe quinta |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | Cinquième |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | 5° |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | 5° élémentaires |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | Cinquième |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | 5° Venus |
| Réponse n° 10 – Groupe SST | Quinta elementare |

| GROUPE A1/A2 -Deuxième Question - Dans quelle section se trouve Amir ? À quoi se réfère le nom ? | |
|---|---|
| Réponse n° 1 – Groupe STI | Amir è inserito nella sezione Venere, che fa riferimento al pianeta. |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | Cinquième Venus |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | Cinquième |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | Amir se trouve en cinquième |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | Cinquième |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | Cinquième |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | Cinquième |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | Cinquième Venus |
| Réponse n° 10 – Groupe STI | Amir si trova nella sezione « Venere », così denominata in riferimento al pianeta. Tutte le sezioni della scuola riportano nomi di derivazione astronomica. |

| GROUPE A1/A2 - Deuxième Question- Dans quelle section se trouve Amir ? À quoi se réfère le nom ? | |
|---|--|
| Réponse n° 1 – Groupe STF | Cinquième Venus. Le nom Venus se réfère au nom de la planète mais aussi au nom de la déesse grecque. |
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Amir fréquente la 5 venus. Venus fait référence à la planète. |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | Il fréquente la 5 Venus, qui se réfère à la déesse grecque. |
| Réponse n° 4 – Groupe STF | Amir fréquente la 5°, section Venus, nom identique à la planète |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Réponse n° 5 – Groupe STF | Amir est en cinquième Venus |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | 5° Venus, nom d'une déesse mais aussi de la planète |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | Amir fréquente la cinquième Venus. Le nom se réfère à la planète astronomique. |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | Il se trouve dans la cinquième venus, comme la planète. |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | Amir fréquente la 5 Venus, qui porte le nom de la déesse et du planète. |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Il est en 5 venus. Tous les noms se réfèrent aux planètes. |

| | |
|--|------------------------------|
| GROUPE A1/A2 – Troisième question – Qu'est-ce qu'ils ont dans leur cartable ? | |
| Réponse n° 1 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | Livres et cahiers |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | Cahiers, scotch, règle etc.. |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | Colle, gomme, taille-crayon |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | Stylo, colle, pages, crayon |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | Livres et stylos |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 10 – Groupe SST | / |

| | |
|---|---|
| GROUPE A1/A2 - Troisième Question– Qu'est-ce qu'ils ont dans leur cartable ? | |
| Réponse n° 1 – Groupe STI | Amir ha dei libri, quaderni, astuccio e righello. Salomé invece non risponde alla domanda ma spiega cos'ha nel suo astuccio |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | Subsidiaires |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | Colle, livre, cahier |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | Livres et cahiers |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | Taille.crayon, cahiers, livres, crayons, |
| Réponse n° 10 – Groupe STI | / |

| | |
|---|---|
| GROUPE A1/A2 - Troisième Question– Qu'est-ce qu'ils ont dans leur cartable ? | |
| Réponse n° 1 – Groupe STF | Amir a trois cahiers et trois livres. Puis une trousse et une règle. |
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Salomé dit avoir du scotch, des stylos couleur, des stylos-plumes, une gomme et des stylos. Tandis qu'Amir a des cahiers et des livres et sa trousse. |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | Amir : 3 cahiers/3 livres/1 trousse/1 règle. Salomé : scotch/ stylos/gomme/ciseaux etc.. |
| Réponse n° 4 – Groupe STF | Salomé a du scotch, des stylos colorés et une gomme. Amir a des livres et des cahiers, des ciseaux et une trousse pour les contenir. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| Réponse n° 5 – Groupe STF | Amir dit avoir avec lui des livres et des cahiers et puis la trousse avec d'autres choses. Salomé a moins de choses, une règle, des ciseaux et du scotch. |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | Amir a des cahiers et des livres. |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | Les deux ont dans leur cartable : ciseaux, scotch, livres, cahiers, stylos couleurs, règles et trousse, un rapporteur. |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | Le garçon a des livres, un règle et une trousse. La fille a du scotch et des stylos. |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | Salomé a beaucoup de stylos, des ciseaux, une gomme ; Amir emmène des cahiers et sa trousse. |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Amir a dans son cartable une trousse et des cahiers pour écrire. Salomé a des ciseaux et des stylos colorés. |

| | |
|--|-------------------------|
| GROUPE A1/A2 – Quatrième question – Quelles sont leurs matières préférées ? | |
| Réponse n° 1 – Groupe SST | Le sport |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | Le sport |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | La littérature. |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | La langue française. |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | Le français et le sport |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | L'italien et le sport. |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 10 – Groupe SST | Amir aime le français |

| | |
|---|--|
| GROUPE A1/A2 - Quatrième Question– Quelles sont leurs matières préférées ? | |
| Réponse n° 1 – Groupe STI | Le français et le sport |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | Le français (Amir) le sport (Salomé) |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | Le français et le sport |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | Amir : langue française / Salomé : Sport |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | Il francese ad Amir. Lo sport a Salomé. |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | Amir ama il francese (lingua e cultura) ; Salomé preferisce le materie dinamiche, in questo caso l'ora di educazione fisica. |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | Ad Amir piace la lingua francese. A Salomé invece lo sport. |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | Salomé preferisce le lezioni di educazione fisica, mentre Amir quelle di letteratura francese. |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | Francese per Amir. Sport per Salomé. |
| Réponse n° 10 – Groupe STI | Per Amir è il francese. Per Salomé lo sport |

| | |
|---|--|
| GROUPE A1/A2 - Quatrième Question– Quelles sont leurs matières préférées ? | |
| Réponse n° 1 – Groupe STF | Les deux aiment respectivement la langue française et le sport |

| | |
|----------------------------|---|
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Amir aime l'étude de la langue française, tandis que Salomé est plus sportive et aime le sport. |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | Français pour Amir, et sport pour Salomé. |
| Réponse n° 4 – Groupe STF | Amir le français ; Salomé le sport. |
| Réponse n° 5 – Groupe STF | Amir aime le français ; Salomé préfère le sport. |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | Le garçon aime le français tandis que la petite fille aime le sport. |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | La langue française pour Amir/ Le sport pour Salomé. |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | Amir préfère le français. Salomé le sport. |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | Les deux sont aux antipodes : Amir aime l'étude du français, Salomé aime le sport. |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Education physique pour Salomé, Français pour Amir. |

| GROUPE A1/A2 – Cinquième question – C'est quoi un bon prof pour eux ? et un bon élève ? | |
|---|---|
| Réponse n° 1 – Groupe SST | N'existent pas. Il n'existe aucun |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | Un bon élève est diligent. |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | Un bon élève doit aider tous. |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | Le professeur parfait n'existe (pas) et un bon élève donne le bon exemple. |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | Un bon élève ne fait pas de bagar (des bagarres) et ne copie pas. |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | Un bon prof n'existe pas. Un bon élève doit aider les autres et faire toujours les devoirs. |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | Uno studente modello deve dare innanzitutto il buon esempio, aiutando gli altri, non chiaccherando e non dicendo bugie (NB: Ici, l'étudiante a confondu le mot "bagarres" avec "bobards" = menzogna). |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | Le bon professeur n'existe pas ; le bon étudiant ne parle pas en classe, ne copie pas et aide les autres. |
| Réponse n° 10 – Groupe SST | Un bon étudiant donne l'exemple à tous. |

| GROUPE A1/A2 - Cinquième Question– C'est quoi un bon prof pour eux ? et un bon élève ? | |
|--|--|
| Réponse n° 1 – Groupe STI | Nella loro ottica il professore ideale non esiste (non si sbilanciano troppo con questo giudizio). Mentre un buon studente aiuta gli altri, fa i compiti, non chiaccherà e dà il buon esempio. |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | Un bravo studente non chiaccherà durante le lezioni, dà il buon esempio ai compagni, li aiuta e non attacca briga con nessuno. |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | Il professore ideale non potrebbe esistere, anche se nella loro classe ce ne sono molti di preparati. Il buon studente fa sempre i compiti, non parla durante le lezioni, non attacca rissa e aiuta il prossimo. |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | Secondo i ragazzi, non può esistere il professore ideale. Però, un buon allievo aiuta gli altri, non disturba e non chiaccherà. |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | Pour les deux étudiants le professeur parfait n'existe pas. Un bon élève, au contraire, doit toujours étudier et donner le bon exemple. |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | Secondo Salomè un buon studente deve prima di tutto dare il buon esempio; |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | non parla durante i corsi, si concentra, consiglia gli amici (è saggio) e li aiuta nel momento del bisogno. |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | L’allievo perfetto (ma que non esiste) aiuta gli altri compagni, non fa a botte, studia, non chiacchera e dà il buon esempio. |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | Selon Amir le bon enseignant n’existe pas. Un bon élève aide les autres dans le besoin. |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | Salomé è convinta che lo studente perfetto non esista (perché nessuno è perfetto) ma che per essere considerato un buon studente debba dare il buon esempio, comportarsi bene, fare i compiti e aiutare gli altri. |
| Réponse n° 10 – Groupe STI | Amir dice che l’insegnante perfetto è difficile che esista; esistono però, come molti nella loro sezione, dei professori ben preparati e competenti. Un bravo allievo invece è diligente, altruista e dà il buon esempio. |

| GROUPE A1/A2 - Cinquième Question– C’est quoi un bon prof pour eux ? et un bon élève ? | |
|---|--|
| Réponse n° 1 – Groupe STF | L’enseignant et le bon élève n’existent pas. Pour eux, un bon élève doit aider les autres, est sage et ne fait pas des bagarres. |
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Le bon élève devrait être sage, judicieux et pas se moquer des autres. Ne doit pas copier pendant les tests et ne parle pas dans les cours. |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | Un bon élève devrait être capable de collaborer avec tous ses amis, est sage et fait tous ses devoirs. |
| Réponse n° 4 – Groupe STF | L’enseignant bon n’existe pas : ne pourrait pas être considéré professeur proprement dit. Mais un bon élève pourrait faire ses devoirs, aider les autres etc.. |
| Réponse n° 5 – Groupe STF | Selon les deux étudiants, n’existent pas des élèves parfaites (ou des professeurs) : il y a des bonnes élèves qui aident les autres, qui font toujours leurs devoirs, qui donnent l’exemple et qui ne se moquent pas des camarades. |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | Selon Amir et Salomé le bon professeur est une utopie : ne pourrait pas exister parce qu’il ne serait pas considéré enseignant (il doit avoir un minimum de pouvoir dans la classe). Par contre un bon élève doit toujours faire ses devoirs, est sage avec les amis et ne fait pas des bagarres, il donne l’exemple à tous, ne parle pas etc. |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | L’enseignant et l’élève idéal n’existent pas selon eux. Ils disent qu’un bon élève devrait aider les autres, faire ses tâches etc.. |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | Ils ne pensent pas que la perfection puisse être représentée par un élève ou un professeur. |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | Ils voudraient un professeur parfait, mais il n’existe pas. Au contraire, un élève peut être considéré bon s’il est diligent, aide les camarades, donne à eux des conseils etc.. |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Le bon professeur n’existe pas (sinon, ne serait pas un « professeur », même s’il y en a beaucoup qui sont habiles), tandis que le bon élève ne parle pas pendant les cours, donne le bon exemple, aide ses amis et ne fait pas de |

| | |
|--|-----------|
| | bagarres. |
|--|-----------|

| | |
|--|---|
| GROUPE A1/A2 – Sixième question – Écrivez les mots, les noms et les chiffres qui vous reviennent après avoir regardé le document audiovisuel. | |
| Réponse n° 1 – Groupe SST | Subsidiaire, taille-crayon, étudiants |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | Agenda, élève, calculatrice, crayon |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | Etudiants, agenda, subsidiaire, livre, crayon |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | Livres, amis, école |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | Etudiants, école, cartable, section |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | Calculatrice, livre, crayon |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | Scotch, sport, école, collège, amis, élèves |
| Réponse n° 10 – Groupe SST | / |

| | |
|---|--|
| GROUPE A1/A2 - Sixième Question– Écrivez les mots, les noms et les chiffres qui vous reviennent après avoir regardé le document audiovisuel. | |
| Réponse n° 1 – Groupe STI | École, amis, scotch, matière, professeur, sport |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | Scuola, attaccare briga, dare il buon esempio, aiutare i compagni, non chiacchierare, righello, colla |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | Penne, matite, matite colorare, scotch, astuccio, cartella/zaino, materie, francese, sport, aiutarsi a vicenda, dare il buon esempio, studiare, stare in silenzio, non chiacchierare |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | Élève, cartable, trousse, école, scotch |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | Matite, astuccio, penne, matite colorate, forbici, astuccio, ricreazione/intervallo, ore dedicate allo studio, essere d'esempio per gli altri, non fare risse, essere diligenti. |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 10 – Groupe STI | Andare a scuola in macchina/bus, astuccio, matite, penne, studiare, aiutare gli altri, professore ideale, alunno modello, studente, insegnante, ricreazione, venere, pianeta, dea. |

| | |
|---|--|
| GROUPE A1/A2 - Sixième Question– Écrivez les mots, les noms et les chiffres qui vous reviennent après avoir regardé le document audiovisuel. | |
| Réponse n° 1 – Groupe STF | École, collège, Venus, planète, camarades, amis, récréés, bus, voiture, cartable, matière, livres, cahiers |
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Stylo, gomme, crayon, scotch, école, matière, ciseaux, collège |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | Etudiants, section, Venus, déesse, français, professeur, enseignants, récréé, cartable |
| Réponse n° 4 – Groupe STF | Récréation, voiture, bus, professeur idéal, bagarres, aider, matière, sport, ciseaux, cartable |
| Réponse n° 5 – Groupe STF | Règle, crayon, trousse, livre, cahier, gomme, classe, section, récréé, |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | étudiants, élèves, camarades, rapporteur |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | Section, classe, enseignant, élève, bagarres, copier, sagesse, aider les autres, gomme, crayon, stylo, papier, notes |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | Voiture, bus, parents, élève, camarades, |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | Bus, scotch, cahiers, bagarres, aider, faire silence, écouter, étudiant, camarades, crayon coloré, venus, planète |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | Matière, sport, sagesse, récréés, faire les devoirs, papier, livres, rapporteur, cartable, élèves, étudiants, enseignant |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Amis, voiture, bus, parents camarades, professeur, matière, aider les autres, donner le bon exemple, ciseaux, scotch, crayon, stylo, règle |

| GROUPE B1/B2 - 1ère Question- De quoi parle le document audiovisuel que vous venez de voir ? | |
|---|---|
| Réponse n° 1 – Groupe SST | Parle des problèmes économiques en France |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | La vidéo parle des familles seules |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | Parle des problèmes économiques des familles |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | Des problèmes des familles françaises |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | Parle de la situation des familles monoparentales |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | Parle de la situation économique des familles françaises |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | Parle des problèmes des familles monoparentales |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | Explique les problèmes économiques des familles pauvres |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | Il parle des familles monoparentales. |
| Réponse n° 10 – Groupe SST | La vidéo montre ce qui se passe dans les familles avec des problèmes financiers |

| GROUPE B1/B2 - 1ère Question- De quoi parle le document audiovisuel que vous venez de voir ? | |
|---|---|
| Réponse n° 1 – Groupe STI | Il video spiega la delicata situazione della famiglie separate in Francia |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | Viene spiegata la precarietà nella quale vive un'alta percentuale di famiglie francesi |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | La vidéo explique comment vivent du point de vue économique les familles avec un seul salaire |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | Viene spiegato attraverso un servizio qual è la situazione economica delle famiglie che contano sull'entrata di un solo stipendio (solitamente quello della madre) |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | Il a été expliqué la situation de pauvreté dans laquelle vivent certaines familles françaises |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | Parle de la situation des familles sans argent |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | In generale, spiega la situazione che affligge le famiglie monoparentali francesi. Nello specifico, racconta la storia della Signora Catherine che ogni giorno è costretta a vendere qualche suo possedimento per poter sopravvivere. |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | Il video para della situazione attuale delle famiglie monoparentali che vivono sull'orlo della povertà. Nello specifico viene messo in luce che la |

| | |
|----------------------------------|---|
| | maggior parte delle famiglie che versano in questa situazione di precarietà economica sono costituite da donne sole con a carico i propri figli a seguito del divorzio dal marito. A tal proposito viene intervistata la responsabile di una associazione nata con lo scopo specifico di aiutare queste donne sole mediante sussidi e agevolazioni statali. |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | Raconte l'histoire de Madame Catherine, qui vive dans la pauvreté avec ses fils, à cause de la perte de son travail. |
| Réponse n° 10– Groupe STI | / |

| GROUPE B1/B2 - 1ère Question- De quoi parle le document audiovisuel que vous venez de voir ? | |
|---|--|
| Réponse n° 1 – Groupe STF | La vidéo explique la grave situation qui touche les familles monoparentales en France |
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Il est expliqué qu'en France un pourcentage très élevé des familles monoparentales vivent sous le seuil de pauvreté |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | La vidéo montre la situation de précarité dans laquelle vivent les familles monoparentales françaises. |
| Réponse n° 4 – Groupe STF | La vidéo montre les conditions de pauvreté des françaises et en particulier de Madame Catherine, qui vive seule ayant des jeunes enfants à charge |
| Réponse n° 5 – Groupe STF | Parle de l'histoire de Catherine qui doit vendre ses objets et des « petits trucs » pour vivre. Sa fille l'aide avec les courses. En plus, il a été créé une association qui peut aider à distance les femmes en cette situation |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | Le reportage montre quelle est la situation de précarité dans laquelle vivent les familles monoparentales, en particulier les problèmes économiques auxquels doit faire face Catherine (et comme elle, beaucoup de femmes) |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | La vidéo parle de la situation précaire qui frappe les familles monoparentales françaises |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | Il parle du problème des familles monoparentales en France et surtout de la situation économique des femmes seules avec fils, qui souvent vivent sous le seuil de pauvreté. On parle aussi de la création du site "parent solo" où les parents divorcés peuvent trouver des informations utiles. |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | La vidéo explique les problèmes qui affectent les parents qui vivent seules avec des fils, parle en particulier de la situation de Madame Catherine, qui n'a pas du travail et qui ne peut pas maintenir ses fils. |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Le document parle de la situation de précarité dans laquelle vivent les femmes (pour la majorité) qui élèvent leurs enfants seules et avec peu d'argent. |

GROUPE B1/B2 – Deuxième question- Combien des familles entières risquent-elles de vivre dans la précarité ? Quel est le pourcentage correspondant de familles qui vivent sous le seuil de pauvreté ?

| | |
|----------------------------|---|
| Réponse n° 1 – Groupe SST | Beaucoup des familles risquent. |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | 2 millions des Français |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | Le 30% des familles |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | 2 millions vivent en pauvreté |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | Quelques millions. |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | Le 30% des familles vivent dans la précarité. |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | 2 millions. 30%. |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | 2 millions de Français et 30% des familles |
| Réponse n° 10 – Groupe SST | / |

| | |
|--|--|
| GROUPE B1/B2 -Deuxième Question- Combien des familles entières risquent-elles de vivre dans la précarité ? Quel est le pourcentage correspondant de familles qui vivent sous le seuil de pauvreté ? | |
| Réponse n° 1 – Groupe STI | 2 milioni di famiglie e il 30% della popolazione. |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | 2 millions avec le 30% des personnes |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | 2 millions |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | 2 milioni di persone rischiano di vivere nella povertà e sono circa il 30% delle famiglie che vive sotto la soglia di povertà. |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | Il 30% delle famiglie vive in condizioni di povertà |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | 2 milioni di francesi vivono in condizioni precarie |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | Le 30% des personnes |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 10 – Groupe STI | Deux millions |

| | |
|---|--|
| GROUPE B1/B2 - Deuxième Question- Combien des familles entières risquent-elles de vivre dans la précarité ? Quel est le pourcentage correspondant de familles qui vivent sous le seuil de pauvreté ? | |
| Réponse n° 1 – Groupe STF | 2 millions vivent dans la précarité, dont le 30% sous le seuil de pauvreté. |
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Le 30% des familles vivent sous le seuil de pauvreté, tandis que sont 2 millions les Français qui vivent dans la précarité. |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | Deux millions de familles entières risquent de vivre dans la précarité. Le pourcentage des familles qui vivent sous le seuil de pauvreté est du 30%. |
| Réponse n° 4 – Groupe STF | Deux millions vivent dans la précarité, et le 30% sous le seuil de pauvreté. |
| Réponse n° 5 – Groupe STF | 2 millions vivent dans la précarité avec le 30% des familles qui vivent sous le seuil de pauvreté. |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | Le 30% des familles vivent sous le seuil de pauvreté, et il y a plus de 2 millions des personnes qui vivent en une condition de précarité. |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | Environ 2 millions des personnes vivent en conditions de précarité, dont le 30% des familles vivent déjà sous le seuil de pauvreté. |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | 2 millions des familles |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | 2 millions des familles vivent en conditions de pauvreté (30%). |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Plus de 2 millions de Français vivent dans la pauvreté. |

| GROUPE B1/B2 – Troisième question – Qui sont les personnes le plus durement frappés par la crise ? | |
|---|-----------------------|
| Réponse n° 1 – Groupe SST | Femmes |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | Les personnes pauvres |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | Qui est déjà pauvre |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | Les clochards |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | Femmes seules |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | Femmes |
| Réponse n° 10 – Groupe SST | Femmes avec enfants |

| GROUPE B1/B2 - Troisième Question - Qui sont les personnes le plus durement frappés par la crise ? | |
|---|---|
| Réponse n° 1 – Groupe STI | Le donne sole, con un solo stipendio e con a carico dei bambini. |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | Femmes seules |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | Donne che vivono sole con i loro bambini |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | Donne principalement sole, divorziata o separate che devono mantenere i loro figli. |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | Les femmes seules, abandonnées par les hommes |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | Femmes seules |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | Pour la plupart femmes |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | Femmes |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | Filles seules |
| Réponse n° 10 – Groupe STI | Ragazze giovani con figli da mantenere e senza un lavoro |

| GROUPE B1/B2 - Troisième Question - Qui sont les personnes le plus durement frappés par la crise ? | |
|---|--|
| Réponse n° 1 – Groupe STF | Les femmes avec plusieurs enfants. |
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Les femmes seules avec fils |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | Les femmes seules, abandonnées, qui doivent subvenir aux besoins des enfants. |
| Réponse n° 4 – Groupe STF | La catégorie la plus durement frappé par la crise est celle des femmes, en particulier des femmes avec fils. |
| Réponse n° 5 – Groupe STF | Les femmes pauvres, seules et sans travail. |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | Principalement les femmes qui doivent maintenir les enfants sans un travail. |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | Femmes seules, divorcés et qui ont des enfants |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | Femmes seules avec fils (trois ou plus) |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | Femmes qui doivent faire toute seule sans l'aide d'un homme. |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Particulièrement les femmes qui vivent seules avec un seul salaire et qui doivent élever les enfants. |

| GROUPE B1/B2 – Quatrième question – Peux-tu décrire la situation de Catherine ? | |
|--|---|
| Réponse n° 1 – Groupe SST | Elle est dans une situation de précarité. |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | Catherine vit dans une situation difficile. |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | Elle vit sans monnaie et sans travail. |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | Catherine est une mère seule avec ses fils. |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | Elle est sans emploi, avec ses fils et peu d'argent. |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | Elle vit dans la pauvreté, seule avec ses fil - fils |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | Catherine est une mère seule, divorcée, sans travail |
| Réponse n° 10 – Groupe SST | / |

| GROUPE B1/B2 - Quatrième Question - Peux-tu décrire la situation de Catherine ? | |
|--|---|
| Réponse n° 1 – Groupe STI | Vive in una situazione difficile, prima guadagnava circa 8000 euro al mese mentre ora solo una pensione di 800 euro e deve anche chiedere ai figli di aiutarla |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | La signora si trova in una situazione molto complicata: abituata ad uno stipendio di 8000 euro al mese, dopo il fallimento della ditta in cui lavorava, si ritrova a dover sfamare tre figli con delle minime entrate al mese. I figli devono ovviamente contribuire in casa. |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | Madame Catherine vive una situazione che è comune a molte persone in Francia: è una madre, divorziata, sola, senza un impiego e con 3 figli da crescere. |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | Inizialmente guadagnava anche 8000 euro al mese, ora invece fatica ad arrivarci a fine mese. Per questo i suoi bambini, nel loro piccolo, la aiutano. |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | Catherine si trova in una situazione che affligge moltissime persone in Francia, quella di precarietà assoluta. Senza lavoro, con i figli da mantenere, si vede costretta a vendere i suoi beni per arrivare a fine mese. |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | La signora Catherine è una donna divorziata che ha perso il lavoro in seguito al fallimento dell'azienda in cui lavorava. Ora si ritrova con un sussidio statale che non le permette di vivere con dignità. |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | Catherine ha appena perso il lavoro, che le faceva guadagnare 8000 euro al mese. Ora, se la deve cavare da sola con i figli a carico. |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | Catherine si ritrova in una situazione di precarietà che non le permette di arrivare a fine mese: i figli la aiutano nella spesa e nelle piccole cose. |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | Catherine si trova costretta a vendere i propri abiti e piccole cose che le appartengono per guadagnare qualcosa in più. |
| Réponse n° 10 – Groupe STI | Catherine rappresenta quasi il 30% delle donne divorziate francesi attualmente: sola, senza un lavoro e con i figli a carico. Per sopravvivere, è costretta a vendere ciò che appartiene. |

| GROUPE B1/B2 - Quatrième Question - Peux-tu décrire la situation de Catherine ? |
|--|
|--|

| | |
|-----------------------------------|--|
| Réponse n° 1 – Groupe STF | Madame Catherine est une femme qui vive seule, avec ses fils, forcée à vendre ses choses pour survivre. |
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Catherine se trouve dans une situation limite, dans laquelle ses fils doivent l'aider pour arriver à la fin du mois. |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | Catherine est une femme sans emploi, divorcée, qui ne gagne que 800 euros par mois. |
| Réponse n° 4 – Groupe STF | Catherine est l'emblème de la majorité des femmes divorcées françaises : seule, sans emploi, et avec plusieurs fils à maintenir. |
| Réponse n° 5 – Groupe STF | Catherine est si pauvre, qu'elle doit vendre ses objets pour gagner quelque monnaie. |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | Catherine est une femme divorcée, seule et sans travail. Elle obtient quelques euros par mois, mais ils ne suffisent pas pour vivre avec ses fils. |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | Madame Catherine est une femme seule, qui a perdu son travail. Dans cette situation, elle doit aussi élever ses enfants. |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | Catherine est une femme obligée à vendre ses possessions pour gagner un peu d'argent afin d'arriver à la fin du mois. Malheureusement elle a perdu son travail et vendu l'entreprise où elle travaillait, et pour cette raison maintenant elle n'a pas d'argent pour survivre. |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | Elle ne gagne que quelques euros par mois, par rapport au 80000 euros qui gagnait quand elle travaillait dans une entreprise comme directrice des ressources humaines. Elle se trouve en grande difficulté avec ses fils, qui l'aident beaucoup. |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Catherine se retrouve à vendre ses choses (vêtements, objets..) pour gagner de l'argent. Elle est dans une situation économique très grave. |

| GROUPE B1/B2 – Cinquième question – Quel était son travail et combien gagnait par mois ? | |
|---|---|
| Réponse n° 1 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | Directrice. 8000 euros. |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | Directrice de ressources humaines. 8000 euros par mois. |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | Directrice dans une entreprise. 8000 euros. |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | / |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | / |

| | |
|-----------------------------------|---|
| Réponse n° 10 – Groupe SST | Responsable d'un secteur dans une entreprise. |
|-----------------------------------|---|

| GROUPE B1/B2 - Cinquième Question - Quel était son travail et combien gagnait par mois ? | |
|---|--|
| Réponse n° 1 – Groupe STI | Catherine era direttrice del reparto di risorse umane. Guadagnava quasi 8000 euro al mese. |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | Direttrice di risorse umane. 8000 euro al mese. |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | La Signora Catherine era direttrice di risorse umane di un'azienda. Guadagnava fino a 8000 euro al mese. |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | Direttrice delle risorse umane. 8000 euro a stipendio |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | Responsabile di risorse umane. Guadagnava all'incirca 8000 euro al mese, adesso guadagna solo ciò che rivende di proprio. |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | Catherine era coordinatrice di risorse umane all'interno di un'azienda, grazie a quel lavoro guadagnava 8000 euro al mese ma ora l'azienda è fallita e lei si ritrova disoccupata. |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | Directrice de resurces humains . Ressources humaines |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | Direttrice del settore risorse umane di un'azienda. Questo lavoro le permetteva di guadagnare 8000 euro al mese. |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | Catherine si occupava di dirigere il settore delle risorse umane all'interno di un'azienda, dove riusciva a guadagnare 8000 euro al mese. |
| Réponse n° 10 – Groupe STI | La Signora Catherine era direttrice di risorse umane, guadagnava 8000 euro al mese. Ora, si ritrova in una condizione di precarietà dovuta al fallimento della sua azienda. |

| GROUPE B1/B2 - Cinquième Question- Quel était son travail et combien gagnait par mois ? | |
|--|--|
| Réponse n° 1 – Groupe STF | Madame Catherine était directrice des ressources humaines et gaganit à peu près 8000 euros par mois. |
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Catherine gagnait 8000 euros par mois grâce à son emploi comme directrice de ressources humaines dans une entreprise. |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | Catherine pouvait gagner jusqu'à 8000 euros par mois, elle était coordinatrice des ressources humaines dans une entreprise qui a échoué. |
| Réponse n° 4 – Groupe STF | Elle était directrice des ressources humaines dans une entreprise qui a mal tourné, elle gagnait 8000 euros par mois |
| Réponse n° 5 – Groupe STF | Madame Cathérine gagnait 8000 euro par mois, elle travaillait comme coordinatrice des ressources humaines dans une entreprise. |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | Cathérine gérait le secteur des ressources humaines dans une entreprise. Gagnait 8000 euros par mois. |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | Madame Catherine travaillait dans une entreprise où elle dirigeait le domaine des ressources humaines, en gagnant 8000 euros par mois. |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | Son travail était directrice des ressources humaines, et gagnait environ 8000 euros par moi. |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | Catherine était directrice du secteur des ressources humaines, avec un |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | salaires de 8000 euros par mois. |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Elle dit qu'elle gagnait 8000 euros par mois, engagée comme directrice des ressources humaines. |

| | |
|---|---|
| GROUPE B1/B2 – Sixième question- Écrivez les mots, les noms et les chiffres qui vous reviennent après avoir regardé le document audiovisuel. | |
| Réponse n° 1 – Groupe SST | Travail, monnaie, euros |
| Réponse n° 2 – Groupe SST | 30%, argent, pauvreté, travail, fils |
| Réponse n° 3 – Groupe SST | Argent, monnaie, problèmes d'argent, familles monoparentales |
| Réponse n° 4 – Groupe SST | Familles monoparentales, femmes seules, problèmes d'argent |
| Réponse n° 5 – Groupe SST | Argent, problèmes, divorce, familles monoparentales |
| Réponse n° 6 – Groupe SST | Problèmes économiques, familles, familles seules, salaire |
| Réponse n° 7 – Groupe SST | Femmes seules, divorce, travail, chômage, 30% |
| Réponse n° 8 – Groupe SST | Familles isolées, n'avoir pas d'argent, faire les courses |
| Réponse n° 9 – Groupe SST | Problèmes économiques, travailler, perdre le travail, être seul, sans travail, ne gagner rien |
| Réponse n° 10 – Groupe SST | Gagner de l'argent, entreprise, directrice des ressources, fils, problèmes. |
| | Familles monoparentales, femmes avec problèmes financiers, directrice, robe, fils, aider, faire les courses |
| | Divorce, divorcer, travail, emploi, chômage, familles monoparentales |

| | |
|--|---|
| GROUPE B1/B2 - Sixième Question - Écrivez les mots, les noms et les chiffres qui vous reviennent après avoir regardé le document audiovisuel. | |
| Réponse n° 1 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 2 – Groupe STI | Problemi economici e finanziari, sostegni economici, conto bancario, problèmes, familles monoparentales |
| Réponse n° 3 – Groupe STI | Familles avec un seul parent, problèmes économiques, s'aider, fils |
| Réponse n° 4 – Groupe STI | Famiglie monoparentali, assegni, divorzi, stipendio, sussidi sociali |
| Réponse n° 5 – Groupe STI | Fils, aider, familles monoparentales, problèmes |
| Réponse n° 6 – Groupe STI | Pauvreté, problèmes économiques etc. |
| Réponse n° 7 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 8 – Groupe STI | / |
| Réponse n° 9 – Groupe STI | Problèmes d'argent, travailler, diriger, entreprise |
| Réponse n° 10 – Groupe STI | Économie, problèmes, emploi, euros |

| | |
|---|---|
| GROUPE B1/B2 – Sixième Question- Écrivez les mots, les noms et les chiffres qui vous reviennent après avoir regardé le document audiovisuel. | |
| Réponse n° 1 – Groupe STF | Précarité, problèmes financiers, précarité d'emploi, fils, faire les courses, inégalité, tirer un bon prix, aider, ressources humaines, vendre la société, monnaie, finir le mois |
| Réponse n° 2 – Groupe STF | Familles monoparentales, divorce, problèmes de monnaie, soucis, gagner de l'argent, boucler le fin de mois, soutien économique, coordinatrice, inégalité. |
| Réponse n° 3 – Groupe STF | Situation économique difficile, chômage, problèmes économiques, perdre le travail, truc, astuces, gagner de l'argent, faire le tri dans ses placards. |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Réponse n° 4 – Groupe STF | Economie, pauvreté, pourcentage, femmes seules, divorce, élever les enfants, petits trucs, compte bancaire, ressources humaines, arrondir les fins des mois |
| Réponse n° 5 – Groupe STF | Chômage, perdre l'emploi, vendre la société, directrice, petits trucs, problèmes économiques, soutien financier |
| Réponse n° 6 – Groupe STF | Perdre la poste de travail, entreprise échouée, argent, situation de précarité, 30%, familles monoparentales, parents seules |
| Réponse n° 7 – Groupe STF | Gagner de l'argent, salaire, problèmes économiques, familles monoparentales, astuces pratiques, divorce, faire le tri dans ses placards, soutien économique, arriver à la fin du mois |
| Réponse n° 8 – Groupe STF | Pourcentage, 30%, précarité sociale, faire les courses, petits trucs, chômage, gagner de l'argent, tirer un bon prix, enfants, femmes seules, catégorie frappée, économie, argent, salaire, livret. |
| Réponse n° 9 – Groupe STF | Familles monoparentales, femmes isole, chômage, gagner de l'argent, salaire, ressources humaines, travail, emploi, vendre petits trucs, faire les corse, arrondir les fins des mois, directrice d'entreprise, engrenage. |
| Réponse n° 10 – Groupe STF | Problèmes financiers, arriver à la fin du mois, perdre la poste de travail, entreprise faillite, gagner de l'argent, précarité, pauvreté, directrice des ressources humaines. |