

Vol. 16, No. 5
pp. 365-387
November &
December
2025

Received: 13 January 2025
Received in revised form: 14 April 2025
Accepted: 28 April 2025

Audio description comme outil d'amélioration de la compétence écrite en FLE: résultats d'une étude en Iran

Kimiya Moradi¹  & Mahmoud Reza Gashmardi^{2*} 

Résumé

L'enseignement de l'écriture en français langue étrangère (FLE) bénéficie de l'intégration de genres discursifs variés, parmi lesquels l'audiodescription (AD) se distingue comme un outil pédagogique innovant. Initialement conçue pour les publics non-voyants et malvoyants, l'AD consiste à décrire les éléments visuels d'une œuvre cinématographique, tels que les décors, les personnages et les actions (Morisset & Gonant, 2008). Cette étude explore l'utilisation de l'AD comme genre textuel dans l'enseignement du FLE. Le processus pédagogique comprend deux phases: les apprenants rédigent d'abord une AD d'une scène de film, puis, après avoir appris les normes de l'AD, produisent une seconde version. Une analyse comparative des deux textes est réalisée sur les plans pragmatique et linguistique. Ce cycle est répété quatre fois pour renforcer l'apprentissage. Enfin, un questionnaire évalue la perception des apprenants quant à l'utilité de l'AD comme outil pédagogique. Les résultats suggèrent que l'AD améliore les compétences écrites en FLE tout en sensibilisant les apprenants aux enjeux de l'accessibilité.

Mots-clés: audiodescription, français langue étrangère, compétence écrite, pédagogie innovante, accessibilité.

¹ Doctorante en études françaises, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran;
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0985-5000>

² Corresponding author: Maître de conférences en études françaises, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6621-507X>:
Email: m.gashmardi@modares.ac.ir

1. Introduction

L'audiodescription (AD), une forme de traduction audiovisuelle qui rend les contenus visuels accessibles aux personnes malvoyantes, a traditionnellement été étudiée dans le cadre des sciences de la traduction. Cependant, ses applications pédagogiques, notamment dans l'enseignement des langues étrangères, restent peu explorées. Cet article vise à combler cette lacune en examinant le potentiel de l'AD comme outil pédagogique pour améliorer la compétence écrite des apprenants de français langue étrangère (FLE).

Les recherches existantes ont mis en lumière les particularités formelles et interactives de l'AD (Morisset & Gonant, 2008), mais peu d'études ont exploré son utilisation en classe de langue. Notre étude cherche à répondre aux questions suivantes: (1) Dans quelle mesure l'AD peut-elle enrichir le vocabulaire des apprenants du FLE ? (2) Comment l'utilisation de l'AD peut-elle améliorer la production écrite des étudiants ? (3) Quelle est la différence entre l'utilisation d'un film avec ou sans AD en tant qu'outil pédagogique ?

Sur la base de ces questions, nous formulons les hypothèses suivantes: (1) L'AD, en combinant vidéo et description verbale, peut favoriser l'enrichissement du vocabulaire. (2) Grâce à sa dimension narrative, l'AD pourrait améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants. (3) L'utilisation de films avec AD engendrerait des résultats plus probants que celle de films sans AD.

L'utilisation de films avec audiodescription pourrait conduire à des résultats plus significatifs que l'utilisation de films sans audiodescription dans l'enseignement du FLE. Pour tester ces hypothèses, nous avons adopté une méthodologie mixte, combinant des approches qualitatives et quantitatives. Nous avons intégré l'audiodescription dans une classe d'étudiants en FLE à l'université Bu-Ali Sina. Les étudiants ont rédigé des textes narratifs basés sur des films avec et sans AD, et leurs perceptions ont été évaluées via un questionnaire. Les résultats de cette étude pourraient ouvrir de nouvelles perspectives pour l'intégration de l'AD dans l'enseignement du FLE.

Dans les sections suivantes, nous présenterons d'abord les recherches précédentes pertinentes sur l'utilisation de l'audiodescription dans l'enseignement des langues. Ensuite, nous exposerons la méthodologie utilisée dans cette étude, y compris la description du corpus, la population étudiée et les dispositifs de collecte des données. Enfin, nous analyserons les résultats obtenus et discuterons de leur implication pour

l'intégration de l'audiodescription dans le domaine du FLE.

2. Revue de littérature

L'audiodescription (AD) a été développée aux États-Unis. Elle a fait l'objet d'un mémoire de maîtrise à San Francisco, Californie, dans les années 1970, par Frazier, qui est devenu le premier à développer les concepts qui sous-tendent l'acte et l'art de l'AD. Plus tôt encore, en 1964, Chet Avery, un employé aveugle qui travaillait au ministère de l'Éducation, a eu connaissance d'un programme de subventions pour le sous-titrage de films à l'intention des sourds.

Il a suggéré que des descriptions soient fournies sur les films pour les personnes aveugles et a encouragé les organisations de consommateurs aveugles à demander un soutien financier pour fournir des audiodescriptions sur les films. Cependant, les organisations étaient à l'époque plus soucieuses d'assurer l'emploi pour les personnes aveugles que de promouvoir l'accessibilité aux médias.

Au cours des 15 dernières années, des recherches ont été menées sur les avantages de l'audiodescription en tant qu'outil pédagogique dans les classes de langues.

Bien qu'initialement l'audiodescription ait été développée pour aider les aveugles et les malvoyants, elle s'est rapidement révélée bénéfique dans d'autres domaines, comme l'amélioration des compétences (inter)linguistiques et interculturelles. Nous développons ces sujets ci-dessous.

La pratique de l'audiodescription s'est avérée être un outil pédagogique utile, en accord avec la tendance récente de l'application des outils audiovisuels à la classe de langues étrangères. Cependant, l'audiodescription va encore plus loin. En ce qui concerne les compétences interlinguistiques, c'est-à-dire la traduction proprement dite, certains des premiers auteurs ont fait remarquer l'utilité des activités de l'audiodescription pour les traducteurs et les ont même appliquées dans leurs cours à leurs étudiants en traduction.

Clouet (2005) a utilisé l'AD pour améliorer les compétences rédactionnelles de ses étudiants en traduction. Cambeiro et Quereda (2007) ont considéré l'audiodescription comme un outil favorisant l'apprentissage du processus de traduction en lui-même.

Basic Peralta et al. (2009) ont suggéré que l'audiodescription peut aider les

traducteurs à développer un certain nombre de compétences spécifiques afin de mener à bien la tâche de la description audio : devenir de bons observateurs, formuler ce qu'ils voient de manière précise et exacte, en utilisant un langage et un registre spécifiques.

En outre, Martínez Martínez (2012) a décrit l'utilisation de l'audiodescription pour promouvoir l'acquisition de la compétence lexicale.

En approfondissant l'application didactique de l'audiodescription dans la classe de FL, et plus particulièrement en espagnol, on peut constater que l'audiodescription est un outil très utile pour l'apprentissage de la langue.

Tous les résultats de notre recherche peuvent être expliqués cognitivement dans le cadre des théories de l'imagerie mentale et de la cognition incarnée de la linguistique cognitive proposées par Wilson (2002). En ce sens, Wilson (2002) affirme que nos processus mentaux, dans lesquels nous trouvons le langage, sont liés à notre corps. Puisque notre corps est connecté au monde, il affirme que la cognition est située dans le lieu et le temps, basée sur le corps et liée à l'environnement.

3. Cadre théorique

3.1. *L'utilisation des films dans l'apprentissage du français*

Les théories de l'acquisition d'une seconde langue, notamment l'hypothèse de l'input de Krashen (1985), soulignent l'importance d'un input linguistique compréhensible et légèrement supérieur au niveau de l'apprenant ($i+1$). Les films, en tant que sources de langage authentique, offrent un contexte riche pour l'exposition à la langue cible (Nunan, 1999). Bien que certains chercheurs aient souligné les défis liés au vocabulaire complexe des films (Widdowson, 1996), une exposition constante à cet input peut renforcer la capacité d'interprétation des apprenants (Bacon & Finneman, 1994). Ainsi, les films constituent un outil pédagogique précieux pour l'enseignement des langues.

Les documents authentiques sont produits dans le cadre d'une communication réelle plutôt que dans le but d'enseigner une langue (Nunan, 1999). Comme les supports authentiques caractéristiques de la langue utilisée par les locuteurs natifs (Taylor, 1994), ils ont un impact significatif sur l'amélioration de la langue. L'intégration de ces supports dans l'enseignement des langues est pédagogiquement utile car les apprenants sont exposés à la langue cible (Gilmore, 2007). Les apprenants s'exercent à utiliser la langue dans le monde réel. Melvin et Stout (1987) préconisent

l'utilisation de films dans l'apprentissage des langues parce que les apprenants sont exposés à la langue cible. Les films sont intéressants et motivants et les apprenants absorbent donc efficacement l'apport linguistique qu'ils fournissent.

3.2. L'apprentissage par tâches

L'apprentissage par tâches, basé sur les théories constructivistes de Dewey, encourage les élèves à construire leurs connaissances en résolvant des problèmes et en participant activement à leur apprentissage (Simpson, 2011). Une tâche consiste en une série d'activités aboutissant à un produit final, comme une présentation orale ou écrite, destinée à un public réel (Nunan, 1989). Cette approche favorise l'interaction et la résolution de problèmes, faisant de la langue un outil de communication plutôt qu'un simple objet d'étude.

L'apprentissage par projet repose sur les théories constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage. L'essence de la pensée constructiviste est le travail de développement d'un philosophe de l'éducation, John Dewey. Ce philosophe estime que les élèves construisent leurs connaissances au fur et à mesure qu'ils réfléchissent et qu'ils sont motivés pour résoudre des problèmes. L'idée principale est d'encourager les élèves à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage et à y participer activement (Simpson, 2011). Des études telles que Sidman-Taveau (2005), Gülbahar et Tinmaz (2006) et Simpson (2011) ont montré que la théorie de l'apprentissage constructiviste est un cadre important pour l'apprentissage par projet. Dans l'apprentissage par projet, les questions et les sujets difficiles sont des concepts centraux et des principes fondamentaux sur lesquels les élèves se concentrent. L'apprentissage s'accompagne de défis. Les étudiants peuvent planifier de nouvelles situations d'apprentissage pour atteindre leurs buts et objectifs dans leur processus d'apprentissage (Gülbahar et Tinmaz, 2006).

Dans cette perspective, l'apprentissage est une activité individuelle et une construction collective de savoir. La tâche relève de l'individuel mais aussi du social, et la langue devient un outil de résolution des problèmes. Toute tâche implique un processus de réalisation. C'est la situation initiale, consigne de départ, qui crée le besoin d'action : « *La tâche définit l'objet de l'activité, les outils à utiliser et les rôles qui vont être mis en jeu.* » (Springer, 2009 : 27)

Ces théories soutiennent l'utilisation de l'audiodescription comme outil

pédagogique, car elle combine l'input linguistique des films avec des tâches structurées pour améliorer la compétence écrite des apprenants de FLE.

3.3. La méthode TPRS de Blaine Ray

À la fin des années 80, Blaine Ray a commencé à utiliser dans ses classes d'espagnol la méthode *TPR* (*Total Physical Response*) développée par James Asher à la fin des années 60. Cette méthode permet d'associer un mouvement physique à un mot de vocabulaire. Après avoir mis en place cette méthode dans ses classes, Ray a rapidement rencontré des difficultés à associer des gestes à du vocabulaire abstrait. Pour trouver une solution à cette limitation, il a décidé de mettre en relation les actions entre elles pour créer des histoires avec l'aide de ses élèves. C'est ainsi que les histoires sont devenues le centre de son enseignement. Après plusieurs années de collaborations et d'échanges avec de nombreux enseignants et en s'inspirant des théories de Stephen Krashen, Ray a développé sa méthode *TPRS* dans les années 90.

Tout d'abord, Ray conseille à l'enseignant de commencer par présenter le vocabulaire en contexte. Il ne présente pas simplement une liste de vocabulaire aux apprenants, mais il met en scène le vocabulaire dans des phrases. Par exemple, pour expliquer le mot « après », l'enseignant pourra expliquer ce qu'il est en train de faire et ce qu'il fera ensuite, en insistant sur le mot après. Dans cette première étape, les apprenants découvrent les structures linguistiques et/ou syntaxiques que l'enseignant souhaite introduire dans la séance. Pour cela, il écrit au tableau le nouveau vocabulaire et le répète plusieurs fois en s'aidant de gestes comme dans la méthode *TPR* d'Asher. Dans notre exemple précédent, l'enseignant peut s'aider de ses mains pour faire comprendre le mot « après ». Il doit également s'assurer de la compréhension du groupe et si nécessaire il peut être amené à donner la traduction dans la langue maternelle des élèves s'ils en partagent une. Ensuite, l'enseignant met les nouvelles structures en contexte en posant des questions personnalisées aux apprenants. Ces questions sont répétées plusieurs fois afin de contrôler la compréhension de chacun. Le but de cette étape est de permettre aux apprenants, grâce aux répétitions, de découvrir les structures en contexte.

À la deuxième étape, l'enseignant raconte une histoire contenant à plusieurs reprises les structures introduites précédemment. En s'appuyant sur notre premier exemple, nous pouvons imaginer qu'un des contenus à travailler lors de cette séance est le futur proche. L'enseignant peut donc commencer par raconter ce qu'il est en

train de faire actuellement, puis se mettre à raconter ce qu'il va faire juste après la séance de classe. L'histoire est généralement courte, intéressante et la vitesse d'élocution est adaptée au niveau de compréhension des apprenants. Pour s'aider dans sa narration, l'enseignant pourra préparer au préalable un script détaillé. Il peut également choisir de faire participer les apprenants dans la construction de l'histoire et ainsi élaborer une histoire personnalisée pour chaque groupe de classe. Pour cela, lors de l'élaboration de l'histoire, l'enseignant pose des questions aux apprenants et développe l'histoire en utilisant les nouveaux éléments basés sur leurs réponses. Bien que les apprenants n'en soient pas conscients, l'enseignant répète constamment les nouvelles structures dans son histoire. Afin de faciliter la compréhension et aider les apprenants à créer des liens visuels avec les structures travaillées, l'histoire peut être mise en scène par des élèves volontaires en même temps que l'enseignant la raconte à voix haute. Une fois la narration terminée, il est possible de vérifier la bonne compréhension de l'ensemble des apprenants en leur posant des questions, en leur demandant de raconter l'histoire ou en la racontant avec des erreurs et en leur demandant de la corriger. Les apprenants sont alors invités à employer à l'oral les nouvelles structures avant de les découvrir à l'écrit lors de l'étape de lecture.

4. Méthodologie de la recherche

Dans cette partie, nous présentons d'abord les origines de notre sujet de recherche, à savoir l'implication de l'audiodescription dans la didactique du français langue étrangère (FLE). Ensuite, nous décrivons le contexte de l'étude ainsi que le processus de collecte et d'analyse des données.

Contexte et déroulement de l'étude

Notre méthodologie de recherche s'est déroulée en deux étapes principales. Nous avons intégré l'audiodescription dans une classe d'étudiants de français ayant déjà suivi au moins deux années d'études. Les participants étaient des étudiants de l'université Bu-Ali Sina, qui constituent notre cas d'étude. L'étude s'est déroulée sur une période d'un mois, répartie en quatre séances.

Étape 1 : Pré-test

Dans un premier temps, les étudiants ont été invités à écrire un texte narratif sur un sujet prédéfini. Ce pré-test visait à évaluer leur compétence écrite initiale ainsi que leur connaissance de la composition d'une audiodescription standardisée. Pour cela,

nous avons choisi une scène spécifique du film d'animation français Pil (2021), d'une durée d'environ deux minutes. Cette scène, riche en actions successives et en événements, offrait un contexte propice à la description. Les étudiants ont eu 15 minutes pour écrire l'audiodescription de cette scène, et nous avons répété la scène trois fois pour leur donner suffisamment de temps. Aucun des participants ne connaissait le film auparavant, ce qui en faisait une expérience nouvelle pour eux. Les productions écrites ont ensuite été collectées. Nous avons observé une grande variabilité dans les réponses : certains textes étaient très détaillés, tandis que d'autres comportaient de nombreuses lacunes.

Étape 2 : Formation à l'audiodescription

Après le pré-test, nous avons procédé à une formation sur les modalités d'une audiodescription standardisée. Pour cela, nous avons utilisé l'ouvrage *An Introduction to Audio Description* de Louise Fryer (2016). Ce livre explore le domaine de l'audiodescription, une technique visant à rendre les contenus visuels accessibles aux personnes non-voyantes ou malvoyantes. Il aborde les principes fondamentaux de l'audiodescription, les techniques de narration, les défis et les meilleures pratiques pour créer des descriptions audio de qualité. L'auteure met également en avant l'importance de l'audiodescription dans divers contextes, tels que le cinéma, la télévision, les musées et les expositions, soulignant son rôle dans l'inclusion et l'accessibilité.

Séances pédagogiques

La formation s'est déroulée sur quatre séances, durant lesquelles les étudiants ont été initiés aux bases de l'audiodescription et aux techniques d'écriture de descriptions de qualité. Deux chapitres du livre ont principalement servi de support à ces séances :

Chapitre 1: Introduction à l'audiodescription. Ce chapitre définit l'audiodescription et souligne son importance dans un monde où le nombre de personnes non-voyantes ou malvoyantes ne cesse d'augmenter. Il aborde également la question centrale de la transmission du sens dans l'audiodescription. Comme le souligne Fryer, un commentaire verbal peut traduire une information visuelle, mais les systèmes de transfert d'informations ne sont pas nécessairement équivalents. Cette idée est illustrée par une référence à Derrida (2002), qui, dans son analyse du *Marchand de Venise* de Shakespeare, pose la question : « Une livre de chair peut-elle être équivalente à une somme d'argent ? » et conclut que toute traduction pose

un problème d'équivalence.

Gambier (2006) établit quant à lui une distinction entre l'accessibilité et la facilité d'utilisation. Selon lui, l'objectif de la facilité d'utilisation est d'améliorer l'expérience de l'utilisateur, tandis que l'accessibilité vise l'égalité d'accès. Les recherches de Fryer suggèrent que l'audiodescription peut compenser le manque d'informations sensorielles directes en fournissant des détails visuels sous forme verbale. Des études en neurosciences révèlent que les personnes non-voyantes traitent le langage dans leur cortex visuel (Merabet et Pascual-Leone, 2009), ce qui souligne l'interconnexion entre le traitement perceptif et linguistique.

Enfin, Jones (2007) introduit le concept de « présence », défini comme la réponse à un modèle mental d'un environnement formé dans l'esprit de l'individu. Fryer et Freeman (2013) montrent que les niveaux de présence des personnes non-voyantes peuvent dépasser ceux des spectateurs voyants lorsqu'elles accèdent à un contenu audiovisuel via une audiodescription adaptée.

Chapitre 5 : L'écriture de l'audiodescription Ce chapitre se concentre sur les techniques d'écriture de l'audiodescription. Nous avons abordé l'importance du choix des mots, chaque terme pouvant influencer l'image mentale créée chez l'utilisateur. Nous avons également discuté de la différence entre la description et la narration, ainsi que des éléments essentiels à décrire. Une question centrale est le degré de détail à inclure : une description trop générale peut renforcer le sentiment de présence, mais il est crucial de trouver le mot précis qui résume tous les aspects de l'objet ou de l'action décrits. Cela permet d'atteindre l'économie d'expression que l'audiodescription vise à réaliser.

Étape 3 : Post-test et analyse

Après la formation, les étudiants ont été invités à écrire un deuxième texte narratif, cette fois sur une scène de film avec audiodescription. Les deux textes (pré-test et post-test) ont ensuite été comparés pour évaluer l'impact de l'audiodescription sur leur compétence écrite. Enfin, un questionnaire a été distribué pour mesurer la perception des étudiants vis-à-vis de cet outil pédagogique.

4.1. La phase du questionnaire

Ensuite il était question d'évaluer la perception des participants à vis-à-vis de l'intégration de l'audiodescription dans le cours de français. Dans ce but nous avons

conçu un questionnaire de 10 questions en prenant en compte les informations générales des participants comme l'âge ou leur niveau de français, leurs expériences antérieures en ce qui concerne l'exposition à l'audiodescription et leurs perceptions à l'égard de cet outil en tant que moyen pédagogique. Dans le tableau ci-dessous nous avons un aperçu de la composition de notre questionnaire.

Tableau 4.1.

Composition du questionnaire

Les questions générales
Les questions portant sur leurs expériences précédentes
Les questions sur leurs perceptions de l'utilisation de l'audiodescription

Comme nous avons déjà évoqué le questionnaire tournait autour de trois catégories principales. Dans le tableau suivant nous pouvons regarder les questions proposées. Le questionnaire était composé de 8 questions fermées et 2 questions ouvertes.

Tableau 4.2.

Nature des questions

Questions générales	Expériences précédentes	Perception
Nom	Exposition à l'audiodescription	Amélioration de la langue française
Age	Types de contenu	Intégration de l'audiodescription dans les cours de français
Niveau du français		Film avec l'AD et sans AD
La connaissance d'autre langue		Effet sur le champ lexical

Les deux questions ouvertes portaient sur l'utilité de l'audiodescription en matière d'apprentissage du français comme indiqué dans le tableau suivant.

Tableau 4.3.*Questions ouvertes*

Selon vous en quoi l'audiodescription peut-elle être bénéfique pour l'apprentissage d'une langue étrangère ?
Avez-vous des suggestions pour améliorer l'intégration de l'audiodescription dans les cours de français ?

Après avoir expliqué les démarches méthodologiques de notre recherche nous pouvons poursuivre l'enquête par l'analyse des données recueillies.

4.2. Analyse des données

Pour la première partie de nos analyses, nous allons nous pencher sur les écrits recueillis. Comme nous l'avons déjà évoqué, il y avait un pré-test et un post test. Pour la première production écrite, ils devaient rédiger une audiodescription sans préparation et basée sur tout ce qu'ils savaient à propos de l'audiodescription. Il faut préciser que les deux scènes choisies pour les deux tests duraient à peu près trois minutes et que les conditions de passation étaient égales (les scènes se répéttaient trois fois). D'abord nous allons analyser les écrits du pré-test.

4.2.1. Analyse des productions du pré-test

Comme nous avons déjà mentionné pour la phase pré-test les participants ont rédigé une audiodescription sans exercice préalable. La scène choisie pour cette partie était la première scène du film d'animation *Pil* sorti en 2021. Les données reçues nous indiquent que quasiment la totalité des participants ne connaît pas les standards et les règles de l'audiodescription. Nous pouvons le démontrer en prenant l'exemple des premières lignes d'une participante :

P (1) : « *Il s'agit d'un raton rural arrivé à une nouvelle ville...* ».

Ici, nous pouvons constater que cette participante à notre recherche, dès le début, au lieu de maintenir la présence des actions dans le film et de nous accompagner en tant que spectateurs simultanément avec les événements survenus, essaie de nous résumer la totalité de l'événement principal, qui est l'entrée dans la ville. La même

participante continue :

P (1) : « *Il a envie d'expérimenter de nouvelles choses, c'est la raison pour laquelle il a traversé des routes.* »

La première phase montre le sentiment du sujet principal et la deuxième phrase s'éloigne encore de la présence pour donner des motifs à l'action du personnage. Encore une fois l'élément crucial de l'audiodescription c'est-à-dire le déroulement des actions au présent n'est pas respecté. Nous poursuivons l'analyse des premières données par l'évaluation d'un autre exemple.

P (2): « *Un très petit et mignon raton laveur brun qui entre dans une ville depuis la forêt, rencontre des ruelles et des rues bondées.* »

Encore une fois il y a le problème de la narration et le fait que la participante n'arrive pas à raconter les petits événements significatifs qui créent le film. Les premiers usagers de l'audiodescription sont les personnes non-voyantes et malvoyantes et la qualité de cet outil vient de sa capacité à les accompagner dans chaque seconde du film comme s'ils pouvaient voir tout ce qui se passait. L'analyse du premier texte des apprenants montre leurs incapacités à garder tous les incidents qui arrivent dans le film. Un autre point intéressant qui capte notre attention est la quantité de mots utilisés pour la description et la narration des événements. Rarement, les productions dépassaient une page tandis que la scène durait à peu près trois minutes. Donc, le manque de lexique est l'un des traits les plus évidents qui nous rappelle l'importance du bagage lexical dans la production d'une audiodescription riche et réussie qui ne rate pas aucun composant du récit visuel.

En plus des exemples précédents il y a encore des cas où le rythme est beaucoup plus rapide que ce qui se passe dans le film. Ce problème empêche l'usager de suivre le récit en même temps que le spectateur qui découvre le film. Comme si nous n'avions pas assez de patience pour accompagner l'usager dans chaque pas que nous faisons. Cette caractéristique particulière de l'audiodescription la rapproche de l'expérience de l'immersion linguistique.

Après l'analyse des productions du pré-test, nous pouvons affirmer que les critères nécessaires pour une audiodescription standardisée ne sont pas respectés. D'un autre côté, ces lacunes observées à travers les textes des apprenants sont majoritairement liées au fait qu'ils ne connaissaient pas les règles et les principes d'une audiodescription réussie. Après la fin de cette phase, nous arrivons à la deuxième étape de notre recherche, dans laquelle nous nous concentrerons sur les productions du

post-test dans le but d'évaluer les acquis de notre formation.

4.2.2. Analyse des productions du post-test

Dans cette partie de notre recherche ce sont des données du post-test ou post-formation qui nous intéressent. Comme nous l'avons déjà évoqué, après le pré-test commençait une formation de 4 séances qui durait un mois. Durant cette formation les participants apprenaient toutes les bases de l'audiodescription selon des critères précis. Après la fin de cette période, il y avait un post-test qui mesurait les acquis des apprenants. Pour cette tâche finale ils devaient écrire une audiodescription sur une scène déjà choisie du film *Mystère*, sorti en 2021.

Déjà, avant même de rentrer dans l'analyse des données c'est la quantité des productions qui attire l'attention. Nous pouvons apercevoir une augmentation de la production des écrits. Les écrits du pré-test ne dépassaient pas une page tandis que nous observons dans les écrits du post test des écrits qui parfois dépassent deux pages ; ce qui est significatif. Le deuxième point significatif concerne l'attention portée sur le décor et l'espace des actions. Nous pouvons soutenir l'idée que les participants sont devenus plus sensibles au cadre des événements et avant de se pencher sur la narration ils mettent en place un espace représentatif du monde du film par le biais de la description. Regardons quelques exemples de ce genre :

P (1) : « *C'est le matin, le ciel est avec des nuages épars. Il y a une forêt pleine d'arbres.* »

L'exemple cité prouve ce qui a été dit précédemment. Ici le participant avant de s'attaquer à la narration essaie de créer le contexte et les conditions des événements arrivés par la suite. Cela aide à la précision de l'image créée dans la tête de l'auditeur. L'un des principes évoqués dans le livre *An introduction to Audio Description* affirmait qu'il ne faut pas ajouter d'interprétations personnelles. Donc, il faut toujours se limiter à la description de ce qui est montré sur l'écran. Dans l'exemple que nous venons d'évoquer le choix du mot juste, un autre critère essentiel de l'écriture d'une audiodescription contribue à la transmission d'un message exact qui encapsule la totalité des composants de la scène. Ainsi l'auditeur est préparé pour s'immerger dans le monde du film. Ajoutons que le choix du présent maintient la présence et la qualité simultanée du récit de sorte que l'auditeur puisse suivre les événements en tant qu'un spectateur.

Un autre aspect remarquable des productions écrites du post-test revient au choix des mots. Cette fois les apprenants utilisaient des mots minutieusement. A mesure que nous sommes libres de choisir des expressions différentes pour la description et la narration de l'histoire, par contre il y a toujours la question de l'accord des mots avec des images et le niveau de d'exactitude augmente la clarté des scènes créées dans la tête de l'auditeur.

P (1) : « *Un loup adulte court à travers les arbres. Il court à travers les bois, il saute par-dessus une rivière calme.* »

Comme nous pouvons l'apercevoir nous sommes face à des adjectifs qui ont été choisis correctement. Des adjectifs courts qui sont capables de projeter la scène dans la tête de l'auditeur. Nous rappelons que le choix des adjectifs justes et corrects faisait partie des règles de l'audiodescription. D'autre part il y a une utilisation juste des adverbes qui aide à la création d'une image plus proche de ce qui se passe sur l'écran. Considérons cet extrait comme l'exemple :

P (2): « *Le loup gris court lentement dans la forêt verte.* »

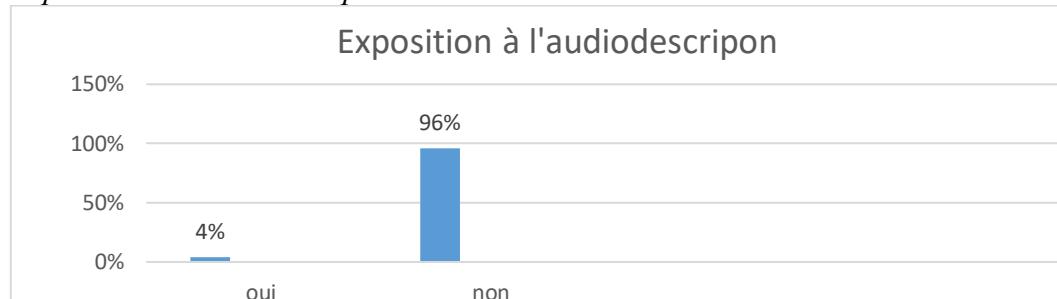
Ici, l'utilisation nécessaire de l'adjectif de couleur qui est conseillée est accompagnée par un adverbe (lentement) qui complète l'idée du film. Mais par contre l'utilisation de l'article défini pour la première phrase du texte n'est pas justifiée. En tant qu'auditeurs nous sommes face au premier espace de la scène et tout est nouveau. L'article défini détruit l'effet de la nouveauté et la surprise initiale de chaque spectateur face au premier contact avec le film. Dans les productions du post-test nous sommes témoins d'une tentative pour mieux concrétiser le monde du film

Comme la narration d'un film a sa propre cohérence, l'écriture de ces événements a aussi une logique qui met en place une ordonnance entre les phrases.

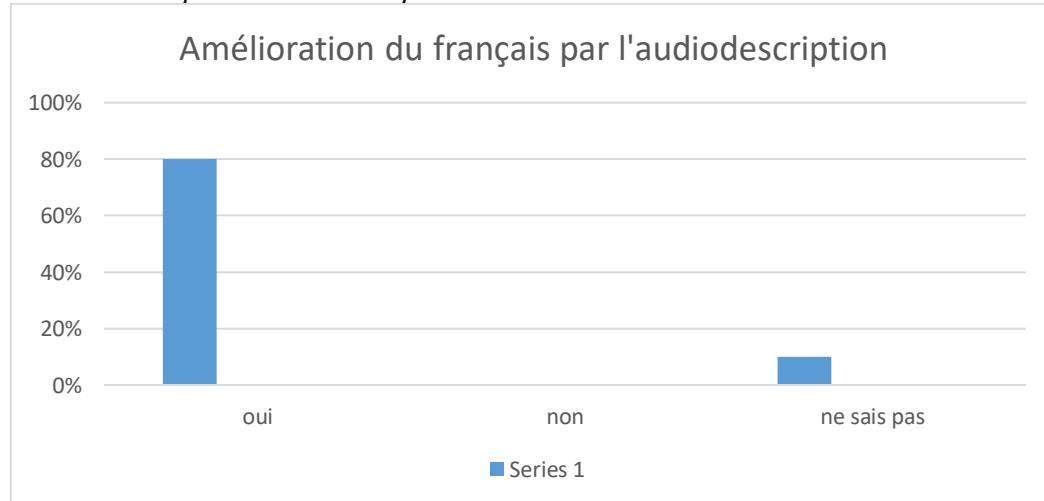
5.1. Des résultats obtenus

5.1.1. Analyse du questionnaire

Cette partie de notre recherche est consacrée à l'analyse des données de notre questionnaire. 26 étudiants de l'université Bu-Ali Sina ont participé à notre enquête. Dans l'ensemble l'échantillon est composé d'une majorité de femmes (88% contre 12% d'hommes). Pour la tranche d'âge, la grande majorité des étudiants avaient moins de 25 ans. Le questionnaire était constitué de 10 questions (8 questions fermées et 2 questions ouvertes).

Figure 5.1.*Exposition à l'audiodescription*

La quatrième question de notre recherche était une question frontale due au fait que nous voulions savoir si les participants voyaient une amélioration de la compréhension et de la maîtrise du français. En plus de l'évaluation du progrès des apprenants par le biais de l'analyse de leurs écrits, nous cherchions à comprendre leurs perceptions à l'égard de cet outil pédagogique. Le résultat nous montre une grande satisfaction de la part des participants.

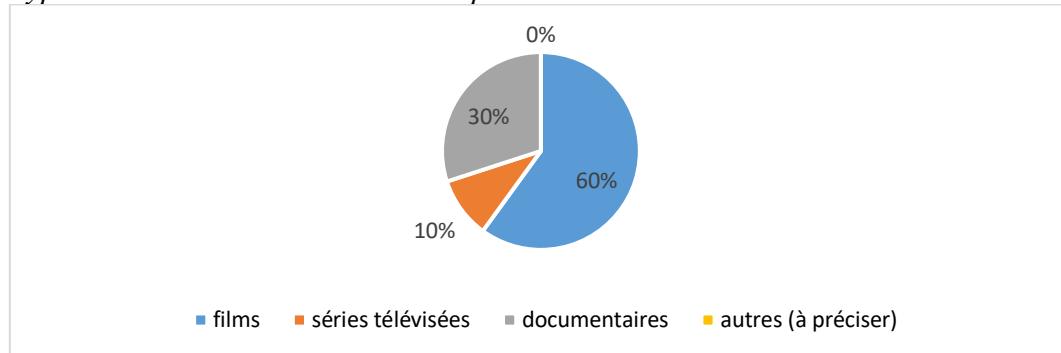
Figure 5.2.*Amélioration par l'audiodescription*

La figure nous montre que 80% des participants qui ont été exposés à l'audiodescription sont d'accord avec cette idée que l'audiodescription peut être bénéfique dans l'amélioration du français. Les autres participants n'étaient pas sûrs

de ses effets positifs, mais personne d'entre eux n'a considéré l'audiodescription comme quelque chose d'inutile.

Figure 5.3.

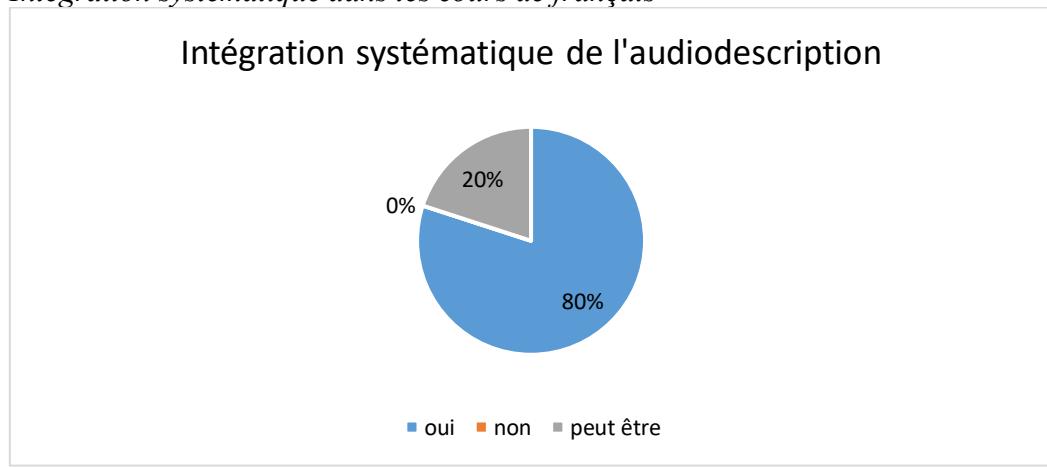
Type de contenu utile en audiodescription



La sixième question du questionnaire considérait la possibilité de l'intégration de l'audiodescription dans le curriculum de l'enseignement du français. Dans ce but nous avions demandé s'il fallait intégrer l'audiodescription de manière systématique dans les cours de français. Comme nous observons la grande majorité pense que c'est une bonne idée. Il y avait encore quelques apprenants qui n'en étaient pas sûrs.

Figure 5.4.

Intégration systématique dans les cours de français

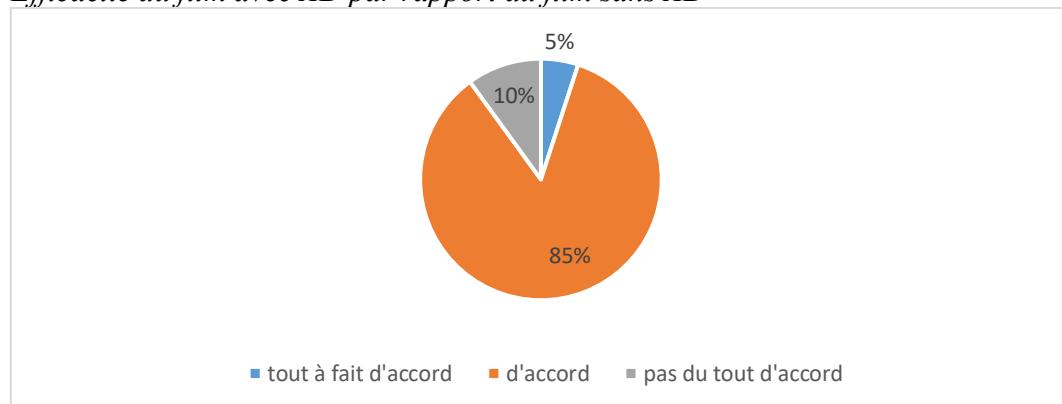


L'une des majeures questions de notre recherche concernait la différence entre

l'utilisation du film avec et sans audiodescription. Une question essentielle dont la réponse était chez les personnes qui y étaient. Plus précisément la question déclarait que l'utilisation du film avec audiodescription est plus efficace par rapport au film sans audiodescription.

Figure 5.5.

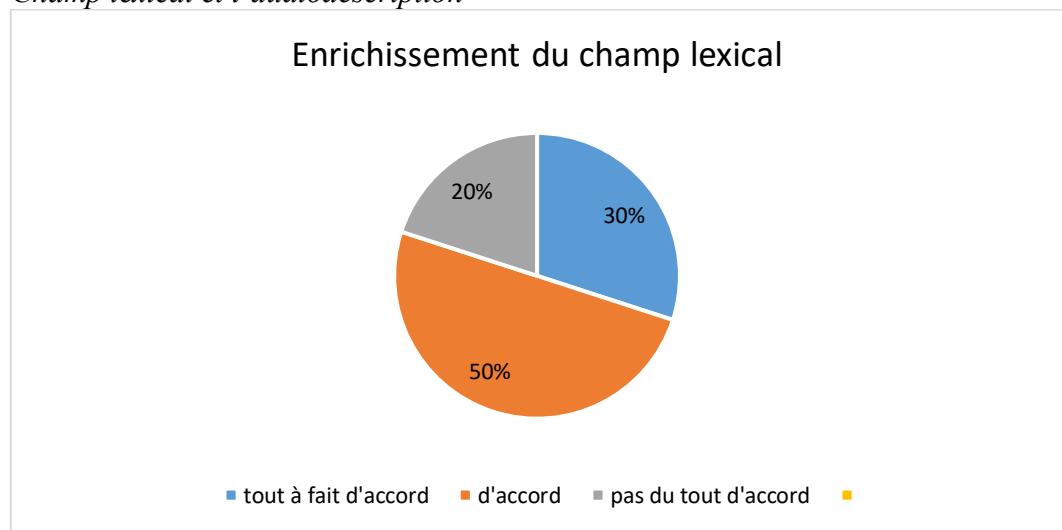
Efficacité du film avec AD par rapport au film sans AD



Après l'analyse des écrits et l'observation de leur progrès sur le plan lexical, nous leur avons demandé s'ils voyaient des progrès au niveau du champ lexical. Plus précisément la question affirmait que l'audiodescription peut enrichir le champ lexical.

Figure 5.6.

Champ lexical et l'audiodescription



Comme nous pouvons constater d'après la figure, 80% des participants voyaient dans l'audiodescription un moyen d'enrichir le champ lexical. Parmi ces personnes, 50% étaient d'accord et 30% étaient tout à fait d'accord. Par contre pour 20% des personnes interrogées il n'y avait aucun lien entre l'utilisation de l'audiodescription et le développement du champ lexical. Ainsi se terminaient les questions à choix multiples de notre questionnaire. Ensuite, il y avait deux questions ouvertes sur l'apport de l'audiodescription sur l'apprentissage du français et des suggestions afin d'améliorer l'intégration de l'audiodescription dans l'apprentissage du français en classe.

5.2. Discussion des résultats obtenus

D'après l'analyse des données collectées nous avons pu trouver les modalités de l'intégration de l'audiodescription dans les cours de français. Nous pouvons affirmer que l'utilisation de cet outil est bénéfique pour l'amélioration de l'écriture des apprenants, le développement du champ lexical et la capacité narrative et descriptive des apprenants.

Les données révèlent que les apprenants peuvent rédiger une audiodescription standardisée après avoir passé quelques heures de formation. Une autre remarque que nous pouvons faire à ce propos est son caractère abordable en matière d'enseignement. D'un autre côté, les progrès des apprenants au cours de la formation et la comparaison entre les écrits de pré-test et post-test nous montrent que c'est un outil dont l'apprentissage n'est pas difficile. Mais un des principes de son implication qui a été prouvé grâce aux données était la question du niveau des apprenants et des résultats acquis. Les participants qui avaient un niveau inférieur au niveau B1 n'ont pas réussi à atteindre une performance satisfaisante et cela peut être dû à plusieurs raisons. Le manque de lexique nécessaire pour démarrer le véhicule de l'imaginaire entrave la marche et, dans ce cas, l'apprenant a des difficultés en ce qui concerne une écriture détaillée des composants du film. Comme nous l'avons déjà expliqué l'écrivain de l'audiodescription ou l'audiodescripteur doit atteindre la totalité du film par les mots, vu que son public est incapable de regarder le film et se réfère aux mots pour comprendre tout ce qui se passe dans le film. Cet équilibre entre les connaissances déjà acquises et la tentative de donner un récit complet des événements du film est l'une des caractéristiques principales de cet outil qui le rend efficace dans les cours de français.

Un autre aspect remarquable de notre recherche concernait le fait que 96% des participants n'avaient jamais été exposés aux contenus de l'audiodescription ; ce qui est considérable. D'après leurs avis les films et les documentaires étaient les meilleurs contenus en audiodescription. Mais en considérant que c'est un outil à l'accès difficile en Iran ce fait ne surprend pas.

Sur le plan lexical, nous étions témoins des progrès significatifs des apprenants. La comparaison entre le premier et le deuxième écrit nous a donné des informations intéressantes sur l'évolution de la capacité narrative et descriptive des participants. Ils étaient sensibilisés à la construction du cadre du récit par une attention particulière portée sur les éléments spatiotemporels. De plus, 80% des participants étaient d'avis que l'audiodescription peut enrichir le champ lexical. En ce qui concerne le développement lexical, l'audiodescription peut jouer un rôle important dans l'enrichissement du vocabulaire des personnes aveugles ou malvoyantes en leur fournissant des descriptions détaillées qui leur permettent de mieux comprendre et d'élargir leur compréhension des objets, des actions et des scènes visuelles. L'utilisation de termes précis et descriptifs dans l'audiodescription peut contribuer à renforcer le développement lexical des personnes aveugles ou malvoyantes en leur offrant un accès plus riche à la langue et en leur permettant d'acquérir de nouveaux mots et expressions à travers les descriptions auditives. Cela exige de la part de l'écrivain de l'audiodescription une concentration profonde sur les personnes, les objets, les gestes et les mouvements des acteurs. Cet exercice continu des capacités narratives et descriptives contribue à l'amélioration de la qualité de l'audiodescription en tant que tâche authentique.

Nous pouvons affirmer que l'écriture de l'audiodescription sensibilise les rédacteurs à la précision et à la richesse du langage, car ils doivent trouver des mots et des expressions précis pour décrire de manière détaillée les éléments visuels. L'écriture de l'audiodescription nécessite une utilisation précise de la grammaire et de la syntaxe pour décrire de manière claire et concise les éléments visuels, ce qui peut aider les apprenants à améliorer leur maîtrise de la langue. L'écriture de l'audiodescription encourage la créativité linguistique en incitant les apprenants à trouver des façons originales et expressives de décrire des scènes visuelles. Après la fin de la partie pratique nous nous penchons sur le dernier chapitre pour boucler notre recherche.

6. Conclusion

L'apprentissage du français a évolué considérablement au cours de ces dernières décennies, et les nouveaux progrès scientifiques et technologiques ont contribué à la découverte de nouveaux moyens d'apprentissage des langues étrangères. Après des théories et des méthodes anciennes qui dictaient leur vision de l'apprentissage des langues, est venu le temps du recours à d'autres moyens d'apprentissage qui étaient considérés non conventionnels et leur part de créativité était plus remarquable. L'un de ces outils qui peut être considéré aussi comme un outil pédagogique, est l'audiodescription. Nous savons que le but principal de l'audiodescription est d'aider les personnes non-voyantes ou malvoyantes à regarder un film par le biais de la description des scènes de manière orale.

L'objectif principal de notre recherche était basé sur l'apprentissage par projet et concernait l'écriture de l'audiodescription pour évaluer les possibilités offertes par cet outil dans les cours de français. Dans ce but, les participants ont passé 4 séances de formation afin de faire connaissance avec les principes et les règles d'une audiodescription standardisée. Comme nous l'avons déjà mentionné la rédaction de l'audiodescription exige un certain nombre de critères qu'il faut respecter. La comparaison des écrits post-test avec les écrits pré-test déterminait si la formation avait porté ses fruits ou non. L'analyse des données nous a montré que nous pouvons intégrer l'audiodescription dans les cours de français.

Ainsi les apprenants regardent les images comme des matières à disséquer, ordonner voire à traduire. De ce fait cet outil nous a paru efficace puisqu'il nous permettait de compenser l'absence du milieu naturel par une immersion narrative. Cette immersion plonge l'auditeur dans une histoire qui l'appelle à l'intégration. D'un autre côté, l'exercice de l'écriture oblige l'apprenant à épuiser toute sa connaissance linguistique afin d'arriver à rendre le film présent pour ceux qui ne sont pas capables de voir. De la sorte l'apprenant est en constante activation de ses connaissances. Un film est composé de différents composants qui le rendent réel : les objets, les acteurs, les gestes, les costumes et beaucoup d'autres choses qui le transforment en une seule pièce puissante. Ce n'est pas faux de dire que l'écriture de l'audiodescription d'un film complet est une tâche proche de l'écriture d'un livre.

L'analyse des données nous a fourni des informations intéressantes sur l'évolution de l'écriture des apprenants. Une attention plus détaillée aux éléments du film, l'importance du cadre spatiotemporel et la tentative de trouver le mot juste en font

partie. D'un autre côté, les fautes de grammaire ont diminué considérablement. La concision dans l'expression était une autre caractéristique des productions des participants. Vu la nature spontanée du film les participants se voyaient obligés de choisir le meilleur mot pour résumer et contenir le moment du film en même temps. Un autre aspect des écrits concernait le manque lexical de certains étudiants qui n'arrivaient pas à s'exprimer facilement et à épuiser tout leur savoir pour donner un récit complet du film. Le développement de l'écriture poétique des participants était une autre caractéristique qui a attiré notre attention. Ainsi certains participants ont essayé de combler le manque de pouvoir visuel des auditeurs par le biais d'un langage poétique sensibilisant.

Bibliographie

AENOR. (2005). Norma UNE 153020. *Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*. Madrid, AENOR.

Basic Peralta, K.E., Guajardo Martínez, A.G., and Lemus, M.Á. (2009)“Desarrollo de Habilidades de Audio Descripción como parte del Desarrollo de Competencias en la Formación de Traductores.” *Revista Virtual Plurilingua 5(1)*, 1-12.

Calduch, C., & Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168–180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>.

Cambeiro, A., Eva, and Quereda, H. (2007). “La audiodescripción como herramienta didáctica para el aprendizaje del proceso de traducción.” In Catalina Jiménez Hurtado (Ed.) *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para Sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*, 273- 287. Frankfurt : Peter Lang.

Clouet, R. (2005). “Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores.” In *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: 319-326*. http://sedll.org/es/congresos_actas_interior.php?cod=33.

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de->

reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270.

Ellis, R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Ibáñez Moreno, A., and Vermeulen, A. (2013). Audiodescription as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. In D. Tsagari and G. Floros (eds.), *Translation in language teaching and assessment* (p. 41-64). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Ibáñez Moreno, A., and Vermeulen, A. (2014). La audiodescripción como técnica aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas para promover el desarrollo integrado de competencias. In R. Orozco (Ed.), *New directions in Hispanic linguistics* (p. 16- 34). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Ibáñez Moreno, A. & Vermeulen, A. (2017). Audio Description as a Tool to Enhance Intercultural Competence, in J. Deconinck, P. Humblé, A. Sepp & H. Stengers (eds.). *Transcultural competence in translation pedagogy. In Representation - Transformation. Translating across Cultures and Societies*, 12, 133-156.

Martínez Martínez, S. (2012). La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica. In S. Cruces, M. Del Pozo, A. Luna and A. Álvarez (eds.), *Traducir en la frontera* (p. 87-102). Granada: Atrio.

Morisset, L. & Gonant, F. (2008). *La charte de l'audiodescription*. Paris, Ministère des Affaires Sociales. <https://www.sdicine.fr/wp-content/uploads/2015-05/Charte-de-laudio-description-1008.pdf> .

Talaván, N. (2020). The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education. In: Bogucki, Ł., Deckert, M. (eds) *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Palgrave Studies in Translating and Interpreting.. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_28

Talaván, N. & Lertola, J. (2016). Active audio description to promote speaking skills in online environments ». *Sintagma*, 28, 59-74.

Talaván, N., Lertola, J. & Moreno, A.I. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing: Media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*. 8(1). Pp.136-155. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.tal>

Sadowska, A. (2016). Audio Description of Press Illustrations for Young Readers by Young Volunteers. *Researching Audio Description New Approaches*, 285-300.

Sanz Moreno, R. (2017): « The audiodescriber as a cultural mediator ». *Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30: 2, 538-558.

Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review* 9, 625–636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>