

Compréhension orale et apprentissage du vocabulaire en FLE : effets de documents audiovisuels sous-titrés

Listening comprehension and vocabulary learning in FFL: effects of audio-visual documents with subtitles

Yamina Bounouara^{1,*}

Université de Batna 1 (Algérie), yamina.bounouara@univ-batna.dz

Réception : 20/05/2021

Acceptation : 27/07/2021

Publication : 24/09/2021

Résumé : Cette recherche vise à étudier les effets de l'interaction entre les sous-titres et les modalités sensorielles d'entrée de l'information, auditive ou visuelle, sur la compréhension orale et l'apprentissage du vocabulaire en FLE. Cinquante-six apprenants de langue française de niveau avancé ont participé à l'expérimentation. Ils ont été répartis en quatre groupes selon un plan factoriel 2x2 (Mode de présentation : audio vs vidéo et Sous-titres : avec vs sans sous-titres). Ils ont dû visionner ou écouter un court reportage, avec ou sans sous-titres, et répondre à des tests de compréhension, globale et détaillée, et de vocabulaire. Les résultats de l'analyse de variance ont mis en évidence, d'une part, une absence d'effet du mode de présentation et, d'autre part, un effet positif significatif de la présence des sous-titres sur les scores moyens obtenus en compréhension détaillée et en vocabulaire, mais uniquement dans le cas du mode audio. Les résultats sont discutés en lien avec la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia.

Mots-clés : modalités d'*input* ; compréhension orale ; vocabulaire ; audiovisuel ; sous-titres.

Abstract: This research aims to study the effects of the interaction between subtitles and sensory modalities of information input, auditory or visual, on listening comprehension and vocabulary learning in FFL. Fifty-six advanced French language learners participated in the experiment. They were divided into four groups according to a 2x2 factorial plan (Sensory mode: audio vs video and Subtitles: with vs without subtitles). They had to watch or listen to a short report, with or without subtitles, and take comprehension and vocabulary tests. Variance analysis results revealed, on the one hand, an absence of effect of presentation mode and, on the other hand, a significant positive effect of the presence of subtitles on the average scores obtained in detailed comprehension and in vocabulary, but only in the case of audio mode. Results are discussed in connection with the cognitive theory of multimedia learning.

Keywords: input modalities; listening comprehension; vocabulary; audiovisual; subtitles.

* Auteur correspondant

1. Introduction

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) vise à installer chez les apprenants les 4 compétences langagières de base : écrire (production écrite), parler (production orale), lire (compréhension écrite) et écouter (compréhension orale). L'apprentissage de la compréhension orale contribue au développement des autres compétences et joue un rôle primordial dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère (Vandergrift, 2007). De plus, aucune communication orale efficace ne peut s'établir sans la maîtrise de cette compétence, d'où l'importance accordée de plus en plus à l'enseignement-apprentissage des compétences d'écoute et de compréhension orale depuis l'avènement de l'approche communicative. Cette importance s'est encore accrue depuis les années 1990, en raison de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation, en général, et dans celui de l'enseignement des langues, en particulier.

Bien que le principal stimulus, en compréhension orale, soit auditif (verbal), les progrès du multimédia et du web 2.0 ont entraîné le développement de matériel didactique de différents formats (audio, vidéo, texte, etc.) afin de favoriser les activités d'écoute et de compréhension orale en langue étrangère ou seconde (L2). La mise en œuvre des activités de compréhension orale dans ces environnements informatiques et numériques les a rendues multisensorielles (Jones, 2009), proposant aux apprenants des modalités d'entrée (*Input Modalities*) diversifiées : auditive, visuelle et textuelle (Brinton, 2001). La modalité visuelle renvoie au visionnage d'images, fixes ou animées, tandis que la modalité textuelle se réfère à la lecture de la transcription du son, généralement sous forme de sous-titres.

Parallèlement au développement du matériel didactique multimédia, un courant de recherche important s'est développé pour étudier les effets de ces modalités d'entrée sur l'apprentissage de la compréhension orale et du vocabulaire (Jones, 2009). Selon Seo (2002), l'abondance des recherches sur l'enseignement multimédia ne constitue pas un indicateur de l'efficacité de la multimodalité sur l'apprentissage. Bien que des preuves empiriques soient actuellement disponibles en faveur de la multimodalité, elle ne fait pas toujours l'unanimité des chercheurs, dont les résultats sont parfois contradictoires. L'objectif de cette étude est d'apporter de nouveaux arguments à ce débat et de présenter les résultats d'une expérimentation conduite avec des étudiants algériens, apprenants de FLE de niveau avancé, dans le but de tester les effets des modalités sensorielles d'entrée des informations sur la compréhension orale et l'apprentissage du vocabulaire en français.

2. Revue de la littérature

2.1. Théories liées à la multimodalité

La multimodalité trouve un appui dans de nombreuses théories liées à l'apprentissage des langues ou à l'apprentissage multimédia en langue maternelle ou première (L1). Selon l'hypothèse d'entrée (*Input Hypothesis*) de Krashen (1982), les apprenants des langues progressent naturellement dans leur apprentissage de la L2 lorsqu'ils sont exposés à une entrée langagière compréhensible (*Comprehensible Input*), de niveau légèrement plus avancé que leur niveau actuel. Les compétences en compréhension orale des apprenants de L2 sont donc étroitement liées à la qualité et au niveau de difficulté du contenu destiné à leur écoute. Si ce contenu est trop facile, aucun progrès n'a lieu, s'il est trop difficile, le processus de compréhension est bloqué. Il convient donc de fournir aux apprenants des contenus compréhensibles, à l'aide de supports auditifs et visuels, et de techniques d'aide à la compréhension, telles que les sous-titres.

Une autre théorie cognitive vient à l'appui de l'apprentissage multimédia : la théorie du double codage (*Dual Coding*) de Paivio (1986), selon laquelle, l'apprentissage à l'aide des deux canaux verbal et visuel favorise davantage le stockage de l'information en mémoire à long terme, sachant que ce stockage dépend du degré de compréhension. La possibilité offerte

par la cognition humaine de traiter simultanément des informations verbales et visuelles permet leur mémorisation sous forme de représentations mentales, respectivement verbales et visuelles, séparées. Codifier un stimulus de deux manières différentes (verbale et visuelle) augmente les chances de se souvenir de l'information mémorisée, conduisant ainsi à un apprentissage plus efficace.

En s'inspirant de la théorie du double codage, Mayer (2001, 2009) a élaboré sa théorie largement reconnue en sciences cognitives : la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia. Mayer suppose que la stimulation multimédia verbale (écrite ou orale) et visuelle (statique ou dynamique) active des représentations mentales, qui peuvent être intégrées aux connaissances préalables, afin d'en construire de nouvelles. C'est lorsque l'apprenant peut construire des liens significatifs entre les deux types de représentations mentales (verbales et visuelles) et intégrer l'information dans sa mémoire à long terme, que l'apprentissage, en termes d'acquisition du vocabulaire et de compréhension écrite ou orale, est plus susceptible de se produire.

Selon Mayer (2001, 2009), l'apprentissage est un processus actif de traitement de l'information en mémoire de travail (MDT). Or, cette mémoire a une capacité limitée de traitement et de mémorisation de l'information. Selon la théorie de la charge cognitive (Sweller, 1988), il est nécessaire que les informations utiles à l'accomplissement d'une tâche ne dépassent pas les limites de la capacité de la MDT. Le traitement d'un trop grand nombre d'informations simultanément augmente la charge cognitive et surcharge la mémoire de travail, ce qui entraîne l'échec de la tâche ou de la mémorisation en mémoire à long terme. Dans ces conditions, l'apprentissage est perturbé et peut échouer.

En s'appuyant sur les théories du double codage et de la charge cognitive, Mayer (2001, 2009) a élaboré plusieurs principes de base favorables à la conception de ressources pédagogiques multimédia efficaces. Trois de ces principes nous semblent pertinents pour les activités de compréhension orale. Le premier, appelé principe de multimédia (*Multimedia Principle*), précise que les apprenants apprennent mieux des mots associés à des éléments visuels, que des mots seuls. Les mots peuvent aussi bien consister en un passage écrit ou oral. Les éléments visuels peuvent être des illustrations statiques, telles que des photos, des dessins, des tableaux ou des graphiques, ou des éléments dynamiques tels que des animations ou des vidéos.

Le deuxième principe, de modalité (*Modality Principle*), favorise l'utilisation d'un texte narré (audio) plutôt qu'un texte écrit, lorsque l'attention d'un apprenant doit être dirigée vers une image. L'objectif est d'éviter que l'apprenant utilise son canal visuel pour lire le texte plutôt que pour regarder l'illustration. Selon le troisième principe, de redondance (*Redundancy Principle*), présenter à la fois un texte écrit et narré complique l'apprentissage. Cette situation entraîne l'utilisation des canaux sensoriels visuel et auditif pour traiter les mêmes informations. Il en résulte une surcharge cognitive. Néanmoins, nuance l'auteur, la présentation d'un texte à l'écran (transcription) en même temps que sa narration (son ou vidéo) pourrait être envisagée lorsque l'apprenant éprouve des difficultés à comprendre la langue de narration.

2.2. Modalités sensorielles d'entrée et compréhension orale en L2

Les travaux cités ci-dessus, conçus dans le contexte de l'apprentissage en L1, ont interpellé de nombreux chercheurs en L2, qui se sont proposé d'étudier les effets de divers types de modalités sensorielles d'entrée sur la compréhension orale et l'apprentissage du vocabulaire en L2. Les premières recherches, initialement conçues pour tester l'efficacité de la vidéo par opposition à l'utilisation classique de l'audio, ont révélé que la vidéo permet d'améliorer les capacités d'écoute (Brett, 1997 ; Secules, Herron et Tomasello, 1992 ; Terrell, 1993) et l'apprentissage du vocabulaire (Brett, 1998 ; Duquette et Painchaud, 1996). Elle permet également de motiver les apprenants et de mieux capter leur attention (Baltova, 1994 ; Oura, 2001). Un autre avantage de l'utilisation du matériel audiovisuel concerne l'apport des « nuances paralinguistiques » à la construction de la signification, comme l'intonation, le

débit, la prosodie et les autres expressions non verbales (Nghia, 2019). De plus, la vidéo fournit des éléments contextuels et un *input* non linguistique qui favorisent l'activation des processus cognitifs descendants (*top-down process*) de la compréhension orale, permettant de compenser l'insuffisance des connaissances linguistiques en L2 (Seo, 2002 ; Vandergrift, 2007).

Malgré les nombreux avantages de la vidéo, Danan (2004) précise qu'elle n'améliore pas forcément la compréhension orale. Selon Baltova (1994), les vidéos authentiques aident les apprenants à comprendre globalement le contenu de ce qu'ils écoutent et regardent, mais elles n'entraînent pas une meilleure compréhension du texte en soi. Pour rendre cet *input* plus compréhensible, il convient selon Chapelle (2003), d'y apporter des modifications. C'est pourquoi, selon Perez, Van Den Noortgate et Desmet (2013), la plupart des chercheurs ne se demandent plus s'il faut ou non utiliser le matériel vidéo, mais ils cherchent plutôt à savoir comment l'utiliser de manière plus efficace, d'où l'idée d'y ajouter « du texte à l'écran » (*on-screen text*) et d'étudier son efficacité. Le texte à l'écran correspond aux sous-titres, qui consistent en une transcription intégrale du son ou des mots-clés seulement, et peuvent être fournis dans la même langue du son (L2) ou en L1.

Globalement, l'efficacité des sous-titres est confirmée par les données de la recherche expérimentale. Perez et al. (2013) ont réalisé une méta-analyse de 18 recherches pour étudier l'efficacité de la vidéo sous-titrée (sous-titres fournis en L2), en termes de compréhension orale et/ou d'apprentissage du vocabulaire en L2. Toutes les recherches retenues dans cette étude comparent, au moins, une condition contrôle (vidéo sans sous-titres) et une condition expérimentale (vidéo avec sous-titres en L2). Les résultats ont mis en évidence un effet important des sous-titres aussi bien sur la compréhension que sur l'apprentissage du vocabulaire. Le principe de redondance (Mayer, 2001, 2009) est donc largement réfuté par ces résultats en faveur de la multimodalité d'*input* audiovisuelle et textuelle. L'efficacité des vidéos sous-titrées dans la compréhension orale est généralement liée à la segmentation du flux verbal : en visualisant clairement les frontières des mots, les sous-titres aident à la reconnaissance des termes entendus (Bird et Williams, 2002 ; Vanderplank, 1988) et contribuent à lever l'ambiguïté sur les énoncés non transparents (Garza, 1991).

En dépit des données en faveur des sous-titres, certains chercheurs ont obtenu des résultats qui remettent en question leur efficacité. Dans une recherche récente, Najafi Sarem et Marashi (2020) ont étudié les effets de trois modalités d'*input* (audio, vidéo, vidéo avec sous-titres) sur la compréhension orale en anglais L2 d'étudiants iraniens de niveau intermédiaire. Les résultats ont indiqué que le groupe audio a obtenu des scores significativement supérieurs à ceux des deux autres groupes, et que le groupe vidéo avec sous-titres a obtenu les moins bons scores. Selon les auteurs, leurs résultats s'accordent avec les recommandations de Baddeley et Hitch (1974), qui argumentaient en faveur de la modalité d'*input* monocanal (*single channel*) (audio) en évoquant les limites de la MDT des apprenants exposés à une trop grande quantité d'informations reçues *via* plusieurs modes (auditif, visuel et textuel). Cette interprétation renvoie au principe de redondance, souvent évoqué (pour être confirmé ou infirmé) lors de l'interprétation des résultats des travaux de recherche sur l'apprentissage multimédia en L2.

Au terme de cette revue de la littérature, il semble que le débat sur l'efficacité du multimédia dans l'apprentissage des compétences en compréhension orale en L2 est toujours d'actualité. Bien que les chercheurs ne soient pas tous unanimes sur l'efficacité de la multimodalité de l'*input*, il est tout de même possible de constater une certaine stabilité des données en sa faveur. Les théories et les résultats empiriques présentés ci-dessus encourageant l'utilisation des supports audiovisuels avec sous-titres, tout en prenant en compte les limites de l'empan mnésique des apprenants.

3. Objectifs et questions de recherche

Selon Mayer (2001, 2009), un apprentissage efficace exige d'impliquer simultanément les deux canaux sensoriels auditif et visuel, tout en veillant à ce que chaque canal soit sollicité par un seul stimulus à la fois. La revue de la littérature montre que, pour étudier l'efficacité des diverses modalités sensorielles d'entrée, les chercheurs comparent systématiquement les quatre modalités suivantes : l'unimodalité auditive (son seulement), la bimodalité audiovisuelle (son + images), la bimodalité visuelle et textuelle (images sans son + sous-titres) et la multimodalité (son + images + sous-titres). Pour notre part, nous estimons qu'il convient d'inclure également la bimodalité « son + sous-titres » dans les plans de recherche. Afin de nous démarquer des recherches antérieures, nous nous proposons donc de tester l'effet des sous-titres dans les deux conditions : vidéo et audio, et l'effet du mode de présentation (audio *vs* vidéo) dans les deux conditions : avec et sans sous-titres. La présente étude vise ainsi à répondre aux principales questions de recherche suivantes :

1. Le mode de présentation audio *vs* vidéo, a-t-il un effet sur les performances des apprenants en compréhension orale et en vocabulaire ?
2. Le mode de présentation audio *vs* vidéo, a-t-il un effet sur ces performances en présence des sous-titres ou en leur absence ?
3. Les sous-titres, ont-ils un effet sur les performances des apprenants en compréhension orale et en vocabulaire ?
4. Les sous-titres, ont-ils un effet sur ces performances dans la condition audio ou dans la condition vidéo ?

4. Hypothèses et prédictions

En nous appuyant sur la revue de la littérature présentée plus haut, nous émettons les hypothèses et les prédictions ci-dessous, en faveur des conditions incluant la vidéo et/ou les sous-titres. Contrairement aux recommandations de Mayer (2001, 2009), nous supposons un effet positif de la redondance, compte tenu des résultats des recherches antérieures largement en faveur de la multimodalité (audiovisuelle et textuelle).

1. Le mode de présentation aura un effet sur les performances des apprenants en compréhension orale et en vocabulaire. Les participants qui auront regardé la vidéo auront des scores significativement supérieurs à ceux des participants qui auront écouté l'audio.
2. Le mode de présentation aura un effet sur les performances des apprenants en présence des sous-titres et en leur absence. Dans les deux cas, les participants qui auront regardé la vidéo auront des scores significativement meilleurs que ceux des participants qui auront écouté l'audio.
3. Les sous-titres affecteront les performances des apprenants en compréhension orale et en vocabulaire. Les participants qui auront bénéficié de sous-titres obtiendront des moyennes significativement supérieures à celles des participants qui en seront privés.
4. Les sous-titres affecteront les performances des apprenants que le mode de présentation soit la vidéo ou l'audio. Dans les deux cas, les groupes qui auront bénéficié de sous-titres obtiendront des moyennes significativement supérieures à celles des participants qui en seront privés.

5. Méthode

5.1. Plan expérimental

Cette étude quasi-expérimentale est basée sur un plan factoriel intersujet 2x2. Les deux facteurs sont : (i) Mode de présentation, à deux niveaux : audio *vs* vidéo et (ii) Sous-titres, à deux niveaux : avec sous-titres *vs* sans sous-titres. Comme le montre le tableau 1, les participants sont répartis en 4 groupes : GV (groupe vidéo sans sous-titres), GVS (groupe vidéo avec sous-titres), GA (groupe audio sans sous-titres) et GAS (groupe audio avec sous-

titres). Les quatre groupes sont soumis à trois tests : compréhension globale, compréhension détaillée et vocabulaire (la procédure est détaillée plus bas).

Tableau (1) : Conditions expérimentales

Facteurs intersujets	Sans sous-titres	Avec sous-titres
Vidéo	Groupe GV	Groupe GVS
Audio	Groupe GA	Groupe GAS

5.2. Participants

Les participants à cette expérimentation sont des étudiants au département de français de l'université de Batna, inscrits régulièrement en Master 2 pour l'année universitaire 2019-2020. Ils sont pour la plupart de sexe féminin (80%). Leur âge s'étend de 20 à 35 ans (25 ans en moyenne). Ce sont des participants volontaires ayant répondu favorablement à un appel à participation diffusé sur Facebook. Au départ, ils étaient 64, répartis équitablement en 4 groupes de 16 participants. Cependant, plusieurs d'entre eux ont abandonné en cours de route, et ceux qui ont parachevé toutes les activités proposées sont en nombre de 56, répartis comme suit : GV = 15, GVS = 12, GA = 16, GAS = 13.

5.3. Matériel

Le matériel utilisé dans cette expérimentation est constitué d'une vidéo YouTube accompagnée de tests de compréhension et de vocabulaire, et suivie d'un questionnaire post expérimental.

5.3.1. Vidéo

La vidéo provient du site internet « Apprendre le français avec TV5MONDE » et est intitulée « L'école à la télévision » (voir transcription en annexe 1). Elle présente un reportage de 2mn sur le Sénégal, où une chaîne de télévision privée a pris l'initiative de faire face à l'épidémie de coronavirus et à la fermeture des écoles en proposant des cours télévisés aux élèves du pays. Les intervenants sont donc des Sénégalais, parlant le français avec un accent local, en plus du narrateur (voix off), un Français natif. Le reportage est disponible sur le site et sur YouTube sous format vidéo, avec la possibilité d'afficher ou de masquer les sous-titres générés automatiquement. Pour les besoins de l'expérimentation, nous avons fait en sorte d'avoir 4 versions, à l'aide d'un éditeur vidéo en ligne (*Headliner*) : vidéo sans sous-titres, vidéo avec sous-titres incrustés, audio sans sous-titres et audio avec sous-titres incrustés.

5.3.2. Tests de compréhension et de vocabulaire

Les tests de compréhension se composent de 3 exercices. Le premier comporte 12 questions, nécessitant une réponse par oui ou non, qui visent à tester la compréhension globale du contenu du reportage par les participants. Le deuxième est un exercice de compréhension détaillée comprenant un résumé du contenu du reportage où ont été glissées 14 informations erronées qu'il faut corriger en tapant le mot correct. Le troisième exercice est également un exercice de compréhension détaillée, avec comme consigne d'associer les 7 commentaires proposés aux 3 personnes interviewées, en choisissant la bonne réponse dans le menu déroulant.

Quant au test de vocabulaire, il comprend un résumé de l'émission sous forme de texte à trous comprenant 7 lacunes qu'il faut compléter par les termes du reportage, à taper dans l'espace dédié. Devant chacune de ces lacunes, une parenthèse fournit des indices d'aide à la réponse comprenant le nombre de mots manquants et leur signification (voir l'ensemble des tests en annexe 2).

La notation des réponses des participants aux questions proposées dans les tests de compréhension et de vocabulaire consiste à attribuer un point à toute réponse correcte donnée par le participant. Les notes maximales pouvant être obtenues aux quatre exercices sont : 12 en compréhension globale, 21 en compréhension détaillée et 7 en vocabulaire.

5.3.3. Questionnaire

Un questionnaire post expérimental a été conçu afin d'obtenir des informations pouvant faciliter l'interprétation des résultats. Il comprend 2 parties : informations personnelles et niveau de satisfaction. La première partie a servi à recueillir des informations sur les caractéristiques des participants (âge et sexe). La seconde partie comprend quatre questions, dont une commune aux 4 groupes et trois questions spécifiques selon le groupe. La question commune demande au participant lequel/lesquels des exercices était/étaient le(s) plus difficile(s). Les deux groupes avec sous-titres doivent en plus dire si les sous-titres ont eu (ou non) un rôle déterminant dans leur compréhension du reportage, tandis que les deux groupes sans sous-titres sont appelés à dire s'ils auraient souhaité (ou non) avoir la transcription pour mieux comprendre. Quant aux deux groupes audio, ils doivent dire s'ils auraient souhaité (ou non) regarder la version vidéo. Pour chaque item, le participant est invité à commenter sa réponse s'il le souhaite.

5.4. Procédure

La passation de l'expérimentation s'est déroulée en ligne, sur le site Netquiz web +, du 20 au 30 juin 2020. Chaque étudiant ayant accepté de participer pouvait choisir le moment convenable pour accéder au site, écouter ou visionner le reportage, selon la condition expérimentale, et répondre aux questions à sa guise. Aucune limite de temps ni de nombre de visionnage ou d'écoute du document vidéo ou sonore n'a été imposée. Après avoir répondu à l'ensemble des tests, le participant quitte ce site pour se rendre sur celui de Google Forms, afin de répondre au questionnaire post expérimental.

5.5. Analyses

Les analyses ont porté sur les scores (variable dépendante) obtenus par les participants aux trois tests de compréhension globale (exercice 1), de compréhension détaillée (regroupement des scores des exercices 2 et 3) et de vocabulaire (exercice 4). Les moyennes des quatre groupes ont fait l'objet d'analyses de variance intersujet. L'objectif était de tester statistiquement (à l'aide du logiciel SPSS 21) les effets des deux facteurs intersujets (Mode de présentation et Sous-titres) sur les scores moyens obtenus par les participants. Quant aux réponses au questionnaire, elles ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive, en plus de l'analyse qualitative des commentaires des participants.

6. Résultats

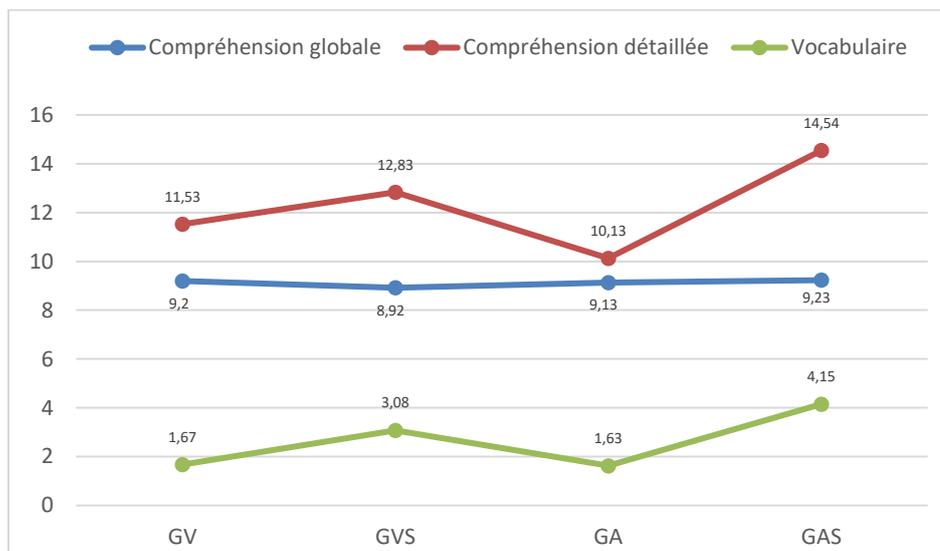
6.1. Expérimentation

Les résultats des statistiques descriptives des quatre groupes sont présentés dans le tableau 2 et illustrés par la figure 1. Globalement, ils montrent une similarité des moyennes obtenues par les participants des 4 groupes dans l'épreuve de compréhension globale. Quant aux deux tests de compréhension détaillée et de vocabulaire, les résultats indiquent une supériorité des scores moyens obtenus par le GAS, suivi du GVS. Le GA a obtenu les moyennes les moins élevées. Des analyses de variance multivariée ont été effectuées en vue de tester la significativité de ces différences de moyenne.

Tableau (2) : Moyennes et écarts-types des 4 groupes aux trois tests

	GV (n=15)		GVS (n=12)		GA (n=16)		GAS (n=13)		Total (n=56)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Comp. globale	9,20	1,521	8,92	1,832	9,13	1,628	9,23	1,481	9,13	1,573
Comp. détaillée	11,53	4,257	12,83	4,970	10,13	4,241	14,54	3,992	12,11	4,547
Vocabulaire	1,67	1,877	3,08	1,881	1,63	1,500	4,15	1,281	2,54	1,926

Comp. = compréhension ; n= nombre de participants ; M = moyenne ; SD (*standard deviation*) = écart-type

**Figure (1) : Scores moyens en fonction des groupes**

Les résultats du test MANOVA indiquent que l'interaction des deux facteurs Mode de présentation et Sous-titres n'a pas d'effet statistiquement significatif sur les scores des participants des quatre groupes : Lambda de Wilks = .961, $F(3, 50) = .674$, $p = .572$, $\eta^2 = .039$. Autrement dit, les éventuels effets des sous-titres sur les scores ne sont pas affectés par le mode audio ou vidéo. De même, les éventuels effets du mode de présentation ne sont pas impactés par la présence ou l'absence des sous-titres.

Pour les effets principaux des deux facteurs, les résultats indiquent une absence d'effet du facteur Mode de présentation : Lambda de Wilks = .962, $F(3, 50) = .650$, $p = .587$, $\eta^2 = .038$. Les participants des deux conditions audio ($n = 29$) et vidéo ($n = 27$) ont obtenu des moyennes statistiquement similaires en compréhension globale (9,17 % vs 9,07), en compréhension détaillée (12,10 vs 12,11) et en vocabulaire (2,76 vs 2,30) (voir figure 2). Ainsi, les deux formats audio et vidéo du reportage n'affectent pas les scores moyens des participants.

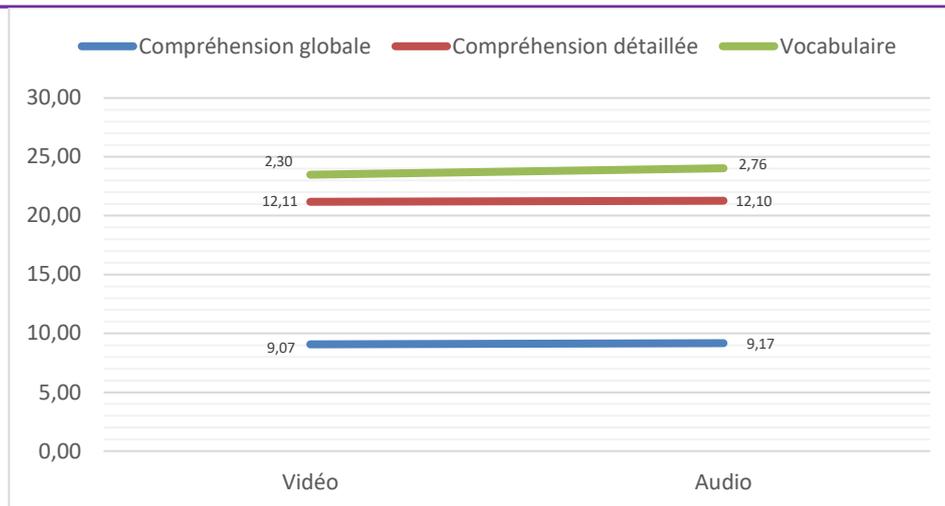


Figure (2) : Scores moyens en fonction du mode de présentation

En revanche, les résultats de la MANOVA révèlent un effet principal multivarié très significatif du facteur Sous-titres sur les scores des participants : Lambda de Wilks = .675, $F(3 ; 50) = 8.008$, $p < .001$, $\eta^2 = .325$. Par conséquent, nous avons effectué trois tests de variance univariée (ANOVA) à un facteur intersujet (Sous-titres) afin de comparer les moyennes obtenues dans les deux conditions expérimentales : avec sous-titres ($n=25$) vs sans sous-titres ($n=31$), pour chaque épreuve séparément. Pour la compréhension globale, le test statistique n'est pas significatif : $F(1, 52) = .042$, $p = .839$, $\eta^2 = .001$. Il est à noter que les moyennes des deux conditions en compréhension globale sont quasiment identiques (9,08 vs 9,16). En revanche, les résultats montrent un effet significatif du facteur Sous-titres sur la compréhension détaillée : $F(1, 52) = 5.946$, $p = .018$, $\eta^2 = .103$, et sur le vocabulaire : $F(1, 55) = 19.739$, $p < .001$, $\eta^2 = .275$. En effet, les participants ayant écouté ou regardé le reportage avec sous-titres ont obtenu des scores moyens en compréhension détaillée (13,72) et en vocabulaire (3,64) significativement supérieurs à ceux des participants n'ayant pas bénéficié de sous-titres (10,81 et 1,65 respectivement) (voir figure 3).

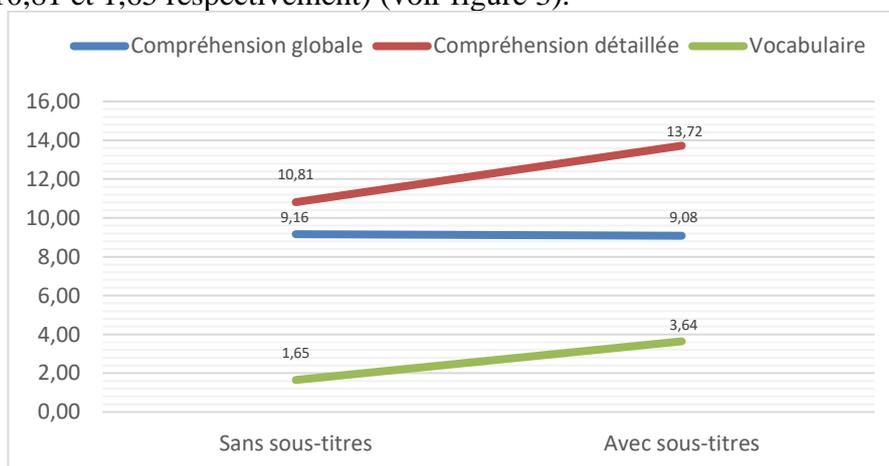


Figure (3) : Scores moyens en fonction des sous-titres

Bien que l'interaction Mode x Sous-titres ne soit pas significative, nous avons effectué des tests de Student pour échantillons indépendants afin de mieux comprendre l'origine des différences observées sur le facteur Sous-titres. Nous avons ainsi comparé les moyennes des groupes avec vs sans sous-titres dans la condition audio (GA vs GAS), puis dans la condition vidéo (GV vs GVS). Les résultats montrent un effet significatif du facteur Sous-titres uniquement dans la condition audio, sur la compréhension détaillée : $t(27, 27) = 2.861$, $p = .008$, et le vocabulaire : $t(27, 27) = 4.814$, $p < .001$. Les participants du GAS ont en effet obtenu des scores moyens en compréhension détaillée (14,54) et en vocabulaire (4,15)

significativement supérieurs à ceux obtenus par les participants du GA (10,13 et 1,63, respectivement).

6.2. Questionnaire

6.2.1. Exercices les plus difficiles

Les résultats de l'analyse des réponses des participants à la question commune aux quatre groupes, sur leur perception du degré de difficulté des exercices proposés, sont présentés dans le tableau 3. Ils indiquent que les participants des quatre conditions ont éprouvé des difficultés avec les deux activités de compréhension détaillée (44% de l'ensemble des participants) et avec l'exercice de vocabulaire (37%). Les participants ayant regardé la vidéo (avec ou sans-titres) ont eu plus de difficultés avec l'exercice de vocabulaire (59%), alors que les participants des deux autres groupes ont eu plus de difficultés avec les deux exercices de compréhension détaillée, notamment avec l'activité d'association des propos aux personnes interviewées (75% des participants du GA et 46% de ceux du GAS).

Tableau (3) : Exercices les plus difficiles pour les participants

	GV (n=15)	GVS (n=12)	GA (n=16)	GAS (n=13)	Total (n=56)
Aucun	33%	25%	0%	0%	15%
Exercice 1	7%	0%	6%	8%	5%
Exercice 2	0%	8%	19%	15%	11%
Exercice 3	0%	8%	75%	46%	33%
Exercice 4	60%	58%	0%	31%	37%

Exercice 1 = compréhension globale ; exercice 2 : compréhension détaillée (informations erronées à corriger) ; exercice 3 = compréhension détaillée (associer les propos aux personnes interviewées) ; exercice 4= vocabulaire

Les commentaires des participants ont porté beaucoup plus sur la complexité du test de vocabulaire due, selon eux, à la grande difficulté de trouver exactement le mot ou l'expression prononcés dans le reportage. Ils ont évoqué la rapidité du flux verbal et l'accent particulier des personnes interviewées, qui ont rendu la compréhension et la recherche du vocabulaire difficiles. Quant à l'exercice 3, de compréhension détaillée, les participants des deux conditions audio ont insisté sur les difficultés d'identification de chaque personnage interviewé sans le voir, ce qui demandait beaucoup de concentration.

6.2.2. Utilité de la vidéo et des sous-titres

Le tableau 4 présente les résultats de l'analyse des réponses des participants aux trois questions relatives à l'utilité de la vidéo et/ou des sous-titres. Les résultats indiquent que la majorité des participants des deux conditions audio auraient souhaité regarder la version vidéo du reportage au lieu d'écouter sa version audio (81%). Dans leurs commentaires, ils ont confirmé que la vidéo suscite la motivation et aide à la concentration, ce qui aurait facilité la compréhension. En revanche, les participants ayant répondu par « non », peu nombreux (19%), disent ne pas avoir eu besoin de l'image pour comprendre, le support audio ayant été jugé suffisant. Une participante a même affirmé sa préférence pour la version audio pour une meilleure concentration sur le contenu de l'émission : « Je préfère l'écouter parce que parfois les vidéos distraient l'esprit du téléspectateur, donc l'audio permet de se concentrer sur le contenu ».

Tableau (4) : Utilité de la vidéo et des sous-titres pour les participants

Items	GV (n=15)		GVS (n=12)		GA (n=16)		GAS (n=13)		Total	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Auriez-vous souhaité regarder la version vidéo du reportage pour mieux comprendre ?	/	/	/	/	100%	0%	62%	38%	81%	19%
Auriez-vous souhaité avoir les sous-titres pour mieux comprendre ?	53%	47%	/	/	75%	25%	/	/	64%	36%
C'est grâce aux sous-titres que vous avez pu bien comprendre le reportage ?	/	/	83%	17%	/	/	77%	23%	80%	20%

Par ailleurs, les résultats révèlent que les deux tiers des participants qui n'ont pas eu de sous-titres (64%) auraient souhaité avoir la transcription du reportage. Ces participants sont plus nombreux dans la condition audio, où 75% regrettent l'absence de la transcription, contre 53% dans la condition vidéo. Quant aux participants qui en ont bénéficié, ils sont 83% dans la condition vidéo et 77% dans la condition audio, à confirmer le rôle déterminant des sous-titres dans leur compréhension du contenu du reportage. Que ce soit pour justifier le regret de ne pas avoir eu de transcription ou d'en justifier l'intérêt, l'analyse des commentaires souligne l'utilité des sous-titres dans la compréhension de plusieurs termes « prononcés trop vite » par les personnes interviewées, d'autant plus qu'elles parlaient avec un accent africain difficile à comprendre. Les noms de ces personnes étaient aussi trop compliqués pour les participants qui, pour les uns, auraient souhaité les voir affichés à l'écran, et pour les autres, étaient satisfaits de les voir écrits.

En revanche, le tiers de l'ensemble des participants qui n'ont pas eu de sous-titres rapporte ne pas regretter leur absence. Ils sont beaucoup plus nombreux dans la condition vidéo (presque la moitié : 47%) que dans la condition audio (25%). Parmi les commentaires des quelques participants ayant répondu « non » aux deux questions relatives aux sous-titres (regret : 36% ou satisfaction : 20% de l'ensemble), certains participants ont dit avoir trouvé la langue du reportage assez claire et n'ont pas eu besoin de transcription. Nous avons même relevé un commentaire surprenant d'une participante du GAS : « J'ai écouté le reportage sans me référer à la transcription ».

7. Discussion

Le premier résultat saillant de cette étude concerne l'absence d'effet du mode de présentation, audio *vs* vidéo, sur les performances des participants en compréhension orale et en vocabulaire, à la fois, en présence des sous-titres et en leur absence. Contrairement à nos deux premières hypothèses, les participants des deux conditions audio et vidéo ont obtenu des scores moyens similaires en compréhension, globale et détaillée, et en vocabulaire. Une interprétation possible à cette absence d'effet positif attendu de la vidéo sur les performances des participants serait liée au type de vidéo choisie dans cette expérimentation : un reportage, dont les éléments visuels ne seraient pas indispensables à la compréhension. Pourtant, 81% de l'ensemble des participants ayant écouté l'audio auraient souhaité regarder la version vidéo du reportage, pour plus de motivation et de concentration, selon leurs commentaires. Certains participants ont dit avoir eu besoin des images, notamment pour pouvoir répondre au test de compréhension détaillée relatif aux personnages interviewés. Ils ont rapporté avoir éprouvé beaucoup de difficultés à identifier ces personnages sans les avoir vus et à les associer à leurs propos. Ces participants semblent en effet penser que la vue des visages de ces personnages et leur gestuelle auraient pu les aider à mieux comprendre leurs propos. Toutefois, les résultats

de l'expérimentation ont montré que ces aspects visuels n'ont eu aucun effet sur les scores obtenus.

Une autre interprétation possible de ce résultat serait liée au niveau de maîtrise de la langue cible par les participants, étudiants de langue française en Master 2. Ils se situeraient au niveau avancé ou indépendant (B2) de la classification du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), et il se pourrait qu'ils n'aient pas besoin des images de la vidéo pour comprendre. Toutefois, les scores qu'ils ont obtenus aux trois tests montrent qu'ils sont encore loin de l'expertise en langue française. Ils ont pu répondre correctement à 76% des 12 questions de compréhension globale, à seulement 58% des 21 questions de compréhension détaillée et à, à peine, 36% des 7 questions de vocabulaire. Par conséquent, nous estimons que le niveau de maîtrise du français des participants n'a pas interféré avec les principaux facteurs de cette recherche. La seule interprétation possible serait donc que les éléments visuels fournis par la vidéo n'ont pu apporter un plus à la compréhension orale ou à l'apprentissage du vocabulaire par les participants de cette expérimentation.

Ce premier résultat corrobore celui obtenu par Baltova (1994), qui n'a pas trouvé de différence entre les conditions audio et vidéo en termes de compréhension détaillée. En revanche, il contredit, à la fois, la théorie du double codage de Pavio (1986) évoquée plus haut, et l'un des principes de base recommandés par Mayer (2001, 2009) pour la conception de ressources pédagogiques multimédia efficaces : le principe de multimédia, selon lequel, l'apprentissage serait favorisé par l'ajout d'éléments visuels à l'*input* verbal auditif. Ce résultat contredit également ceux obtenus dans de nombreuses recherches antérieures qui ont mis en évidence un effet positif du matériel vidéo (e.g. Aldera, 2015 ; Chen, Wang et Xu, 2014 ; Rahmatian et Armiun, 2011 ; Sueyoshi et Hardison, 2005) ou du matériel audio (e.g. Najafi Sarem et Marashi, 2020) sur la compréhension orale et/ou l'apprentissage du vocabulaire en L2.

Le deuxième principal résultat de cette étude met en évidence un effet statistiquement significatif des sous-titres sur les performances des participants en compréhension orale et en vocabulaire. Conformément à notre troisième hypothèse, les participants ayant bénéficié de sous-titres ont obtenu des scores moyens en compréhension détaillée et en vocabulaire significativement supérieurs à ceux obtenus par les participants n'ayant pas eu de sous-titres. Ces résultats sont confirmés par les réponses au questionnaire post expérimental et qui ont montré que 80% des participants ayant écouté ou regardé l'émission avec la transcription affirment que c'est grâce aux sous-titres qu'ils ont pu bien comprendre le reportage et, notamment, certains termes articulés « trop vite » par les personnes qui parlaient dans l'émission, d'autant plus qu'elles parlaient avec un accent africain (sénégalais) peu familier pour la plupart des participants. C'est pour cette même raison que les deux tiers des participants ayant écouté ou regardé le reportage sans sous-titres auraient souhaité avoir la transcription.

Les participants avaient la possibilité de manipuler le fichier audio ou vidéo (arrêter, mettre en pause, revoir, réécouter, etc.), ce qui pouvait diminuer les problèmes majeurs liés à la compréhension orale de manière générale : son caractère éphémère et l'obligation de traitement cognitif immédiat du flux verbal parvenu aux oreilles des auditeurs. Cependant, les participants avaient tout de même besoin de sous-titres, car même en réécoutant certains segments, ils n'arrivaient pas à déchiffrer ou à comprendre certains termes, notamment en raison de leur prononciation particulière dans un accent inhabituel pour eux. La transcription leur a permis de reconnaître les termes qu'ils connaissaient déjà, mais qu'ils n'arrivaient pas à reconnaître en raison de l'accent des intervenants, et d'apprendre de nouveaux termes qu'ils ne connaissaient pas. Les sous-titres ont ainsi contribué à rendre l'*input* auditif compréhensible (Krashen, 1982), ce qui a favorisé la compréhension détaillée du reportage et l'obtention de meilleurs scores en vocabulaire. Ces résultats confirment ceux obtenus dans de nombreuses recherches antérieures (e.g. Hayati et Mohmedi, 2011 ; Hsieh, 2020 ; Hsu, Hwang, Chang et Chang, 2013 ; Markham, 1989, 2001 ; Neuman et Koskinen, 1992 ; Winke, Gass et Syodorenko, 2010).

Le troisième principal résultat de cette étude concerne l'effet des sous-titres observé uniquement dans la condition audio. Contrairement à notre dernière hypothèse, les résultats ont révélé que les sous-titres n'affectent les performances des participants qu'en absence d'images. En effet, les participants ayant écouté la version audio du reportage avec sous-titres ont obtenu des scores moyens, en compréhension détaillée et en vocabulaire, significativement supérieurs à ceux obtenus par les participants ayant écouté le reportage sans sous-titres. En revanche, lorsqu'il était question de visionner la version vidéo du reportage avec ou sans sous-titres, les performances des participants en compréhension (globale et détaillée) et en vocabulaire étaient similaires. Ces résultats sont relativement confirmés par ceux issus de l'analyse des réponses au questionnaire, qui ont montré que la moitié des participants du groupe vidéo ne regrettaient pas l'absence de la transcription, contrairement au groupe audio dont 75% des participants auraient souhaité avoir les sous-titres.

Ces résultats inattendus peuvent être interprétés en lien avec la théorie de la charge cognitive et le principe de redondance, qui suppose un effet négatif de la présentation redondante d'une narration auditive et écrite en présence d'images (Mayer, 2001, 2009). Dans la condition vidéo, le canal visuel des participants était doublement sollicité par les images et les sous-titres, ce qui aurait pu entraîner une surcharge de leur MDT. Par conséquent, ils n'ont pu profiter pleinement des sous-titres, mais ils ont fait preuve de performances similaires (mais non inférieures) à celles de leurs pairs ayant regardé la vidéo sans transcription, ce qui réfute l'hypothèse d'un effet négatif de la présentation de sous-titres redondants au son en présence d'images. En revanche, dans la condition audio, le canal visuel n'ayant été sollicité que par les sous-titres, les participants étaient dans un état d'aisance cognitive, concentrés sur le son et la transcription qui, pourtant, étaient redondants. Donc, les résultats de cette étude contredisent le principe de redondance, dans la mesure où la présentation redondante d'un *input* auditif et textuel n'a pas eu d'effet, négatif ou positif, en présence des images, et a eu un effet positif en leur absence.

8. Conclusion

Les résultats de l'expérimentation n'ont pas permis de mettre en évidence un effet des éléments visuels sur l'amélioration des performances des apprenants en compréhension orale du FLE. Ils ont en revanche confirmé l'effet positif des sous-titres sur ces performances en l'absence des images. Toutefois, les résultats du questionnaire ont, à la fois, souligné l'intérêt des sous-titres et des éléments visuels dans la compréhension orale et la reconnaissance du vocabulaire. Nous recommandons ainsi aux enseignants de FLE d'utiliser des documents authentiques audiovisuels sous-titrés pour favoriser la motivation et la concentration des apprenants, et faciliter l'apprentissage de la compréhension orale et du vocabulaire. Les sous-titres s'imposent particulièrement si ces documents sont en format audio. Nous recommandons également aux concepteurs de sites et d'applications mobiles fournissant des podcasts (audio) à des fins pédagogiques de les faire accompagner par des sous-titres ou, du moins, par le texte intégral de la transcription.

Pour conclure, nous énumérons quelques-unes des nombreuses limites de cette étude, qui peuvent restreindre la portée de ces résultats. En premier lieu, la taille de l'échantillon peut entraver la généralisation des résultats. Aussi convient-il de reproduire l'étude avec des échantillons plus grands. En deuxième lieu, les résultats de cette étude étant issus d'une expérimentation sur une seule vidéo présentant un reportage télévisé sur un sujet précis, nous suggérons, lors de futures recherches, de diversifier les types de vidéos et les thèmes abordés, pour notamment neutraliser les éventuels effets des connaissances préalables des participants sur les thèmes des podcasts. En dernier lieu, cette recherche a été effectuée avec des étudiants universitaires de niveau avancé en français. Or, la problématique de l'apprentissage multimédia concerne tous les niveaux des apprenants des langues. Il serait donc utile de comparer les effets des modalités sensorielles d'entrée des informations sur la compréhension orale, voire sur les autres compétences, en fonction du niveau de maîtrise de la langue cible.

Referrals and references:

- Aldera, A. S. (2015). Investigating Multimedia Strategies to Aid L2 Listening Comprehension in EFL Environment. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(10), 1983-1988.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47-89.
- Baltova, I. (1994). The impact of video on the comprehension skills of core French students. *The Canadian Modern Language Review*, 50(3), 507-532.
- Bird, S. A., & Williams, J. N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 509-533.
- Brett, P. (1997). A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25(1), 39-53.
- Brett, P. (1998). Using multimedia: a descriptive investigation of incidental language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 11(2), 179-200.
- Brinton, D. (2001). The use of media in language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 459-476). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chapelle, C.A. (2003). *English Language Learning and Technology*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chen, C., Wang, L., & Xu, L. (2014). A Study of Video Effects on English Listening Comprehension. *Studies in Literature and Language*, 8(2), 53-58.
- Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: undervalued language learning strategies. *META Journal des traducteurs*, 49(1), 67-77.
- Duquette, L., & Painchaud, G. (1996). A comparison of vocabulary acquisition in audio and video contexts. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 143-172.
- Garza, T. J. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), 239-258.
- Hayati, A., & Mohmedi, F. (2011). The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 181-192.
- Hsieh, Y. (2020). Effects of video captioning on EFL vocabulary learning and listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 567-589.
- Hsu, C.-K., Hwang, G.-J., Chang, Y.-T., & Chang, C.-K. (2013). Effects of Video Caption Modes on English Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition Using Handheld Devices. *Educational Technology & Society*, 16(1), 403-414.
- Jones, L. C. (2009). Supporting Student Differences in Listening Comprehension and Vocabulary Learning with Multimedia Annotations. *CALICO Journal*, 26(2), 267-289.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Markham, P. (1989). The effects of captioned television videotapes on the listening comprehension of beginning, intermediate and advanced ESL students. *Educational Technology*, 29(10), 38-41.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning, second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Najafi Sarem, S., & Marashi, H. (2020). The Impact of Input Modality and Sensory Mode on Iranian Intermediate EFL Learners' Listening Comprehension. *Journal of Language and Translation*, 10(1), 133-153.
- Neuman, S. B., & Koskinen, P. (1992). Captioned television as comprehensible input: effects of incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 95-106.
- Nghia, N. X. (2019). How input-enhanced authentic videos support English listening comprehension: A discussion from an interactionist perspective. *The Journal of Military Foreign Language Studies*, 19(5), 105-112.
- Oura, G. K. (2001). Authentic task-based materials: Bringing the real world into the classroom. *Sophia Junior College Faculty Bulletin*, 21, 65-84.

- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Perez, M. M., Van Den Noortgate, W., & Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720-739.
- Rahmatian, R., & Armiun, N. (2011). The effectiveness of audio and video documents in developing listening comprehension skill in a foreign language. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 115-125.
- Secules, T., Herron, C., & Tomasello, M. (1992). The effect of video context on foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 76(4), 480-490.
- Seo, K. (2002). The effect of visuals on listening comprehension: A study of Japanese learners' listening strategies. *International Journal of Listening*, 16(1), 57-81.
- Sueyoshi, A., & Hardison, D. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-699.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Terrell, T. D. (1993). Comprehensible input for intermediate foreign language students via video. *Journal of Language Learning Technologies*, 26(2), 17-23.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *English Language Teaching Journal*, 42(4), 272-281.
- Winke, P., Gass, S., & Syodorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65-86.

Annexes

Annexe 1 : Transcription du reportage

Voix off : Au sous-sol de Télé Futurs Médias, une télévision appartenant au chanteur Youssou N'Dour, on s'active pour préparer l'enregistrement de l'émission. Salle des profs, c'est le nom de ce programme pour assurer les cours à tous les élèves du pays. La quotidienne invite chaque jour un nouveau trio de professeurs. C'est au tour de cet enseignant de mathématiques de faire cours devant une classe pas comme les autres, une nécessité, avec l'épidémie de coronavirus.

Cheikh Salla Ndiaye, professeur de mathématiques : Je le fais avec passion. On continue à mettre ces élèves-là dans le bain. Donc, on les accompagne, n'est-ce pas, et on les pousse à garder le courage, n'est-ce pas, on leur fait comprendre que ça va aller, on va continuer avec vous, etc.

Astou Mbène Thioub, journaliste présentatrice : Ravis de vous retrouver sur la télévision Futurs Médias !

Voix off : Top départ ! L'émission est diffusée tous les matins, à 8 heures. La présentatrice est une vedette de la chaîne : Astou Mbène Thioub. Son objectif : capter l'attention des élèves. Les enseignants utilisent graphiques comme tableaux et doivent s'adresser à tous les niveaux, du CP à la terminale.

Astou Mbène Thioub, journaliste présentatrice : C'est un cadre que nous voulons convivial, c'est la salle des professeurs, c'est un espace d'échanges, de discussions... Le défi, c'est de garder ce contact, ce rapport élèves-enseignants afin qu'au bout des trois semaines, que les élèves ne se sentent pas dépaysés, ou bien qu'ils aient l'impression de revenir des grandes vacances.

Voix off : Un projet monté en urgence par un homme : Massamba Guèye. Le chercheur avait sollicité l'État et Youssou N'Dour, l'actionnaire de la TFM. C'est le chanteur qui a répondu le premier, et accepté de faire du service public sur sa télévision.

Massamba Gueye, journaliste présentateur : Je pense que c'est hyper important que, souvent, le privé prenne le pas, soit plus alerte et entraîne l'étatique à aussi faire son devoir de mission publique. Mais je pense que ça c'est un devoir de mission publique que fait le service privé.

Voix off : L'État a mis en place un site Internet, Apprendre à la maison, pour les parents, les étudiants et les enfants du pays ; ces ressources sont accessibles gratuitement en ligne.

Annexe 2 : Tests de compréhension et de vocabulaire

Exercice 1 (compréhension globale)

Regardez/Écoutez le reportage et dites pour chacune des informations suivantes si elle est donnée ou non.

1. Le nom de la chaîne de télévision
2. Le nom de l'émission
3. La durée de l'émission
4. La fréquence de diffusion du programme
5. L'audience du programme (nombre de personnes)
6. L'objectif du programme
7. La réaction d'enfants qui suivent le programme
8. La réaction d'enseignants qui participent à l'émission
9. La réaction d'hommes politiques
10. Les contenus proposés
11. Les niveaux concernés
12. Le nom du propriétaire de la chaîne

Exercice 2 (compréhension détaillée)

En vous aidant du reportage, corrigez les informations erronées représentées par les mots écrits en *italiques*. Tapez le mot ou l'expression dans l'espace proposé.

La chaîne de télévision *étatique* "Futur Médias" diffuse chaque *semaine* une émission intitulée "salle des *classes* camerounais pendant l'épidémie. Tous les *après-midis* , la présentatrice, journaliste vedette de la chaîne de *radio* , reçoit des professeurs qui enseignent aux téléspectateurs du *primaire* à la *seconde* . L'homme à l'initiative du projet, est un *chanteur* . Il y a réfléchi *depuis longtemps* , pour faire face à la crise du coronavirus. "Apprendre à la *télévision* " est un site internet *payant* qui propose des *jeux* à destination des parents d'élèves et des *enseignants* .

Exercice 3 (compréhension détaillée)

L'initiative présentée dans cette émission est commentée par les personnes interviewées. Associez les propos aux personnes. Choisissez la bonne réponse dans le menu déroulant.

Pour , organiser l'école à la télévision est une mission de service public réalisée par le privé.

Pour , ce programme vise à maintenir la relation pédagogique (prof-élève) malgré la fermeture des écoles.

Pour , l'émission permet aux élèves de mieux s'immerger dans les apprentissages en temps de confinement.

Pour , "salle des profs" sert à rassurer les étudiants alors que la situation peut être stressante.

Pour , l'émission se veut chaleureuse et basée sur le dialogue. Pour , il est normal que le secteur privé prenne la place du public quand c'est nécessaire.

Pour , la réactivité du système privé peut pousser l'État à réagir et œuvrer pour les missions publiques.

Exercice 4 (vocabulaire)

Complétez le résumé avec des mots et expressions du reportage. Tapez le mot ou l'expression dans l'espace proposé.

Avec "Salle des profs", les enseignants cherchent à mettre les élèves (trois mots = les aider à s'adapter à la situation). La présentatrice vedette veut y offrir un (deux mots = *ambiance chaleureuse*). Elle souhaite que les enfants ne se sentent pas (un mot = *perdus*) quand ils retournent à l'école. Pour mener à bien son projet, Massamba Guèye avait (un mot = *demandé à*) l'État et le chanteur Youssou N'Dour. Ce dernier a accepté que sa télévision réalise une mission de (deux mots = *organisation gérée par l'État*). Pour le chercheur Massamba Guèye, le secteur privé doit être (un mot = *réactif*) et (quatre mots = *remplacer*) l'étatique pour certaines missions.

Comment citer cet article par la méthode APA:

BOUNOUARA, Y (2021). Compréhension orale et apprentissage du vocabulaire en FLE : effets de documents audiovisuels sous-titrés. *Journal of Psychological and Educational Sciences*. 7 (4). Algérie: Université d'El-Oued. 396-412