HAL
open science

# Utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en Français Langue Étrangère

Roselyne Stagnitto

## To cite this version:

Roselyne Stagnitto. Utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en Français Langue Étrangère. Linguistique. 2010. dumas-00567740

**HAL Id: dumas-00567740**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00567740**

Submitted on 21 Feb 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

STAGNITTO Roselyne
Master 2 Sciences du langage
DILIPEM RECHERCHE

Université Stendhal
Grenoble 3

# UTILISATION DE LA VIDEO EN CLASSE DE LANGUE :

# IMPACT DES SOUS-TITRES DANS LA COMPREHENSION ET LA RECONNAISSANCE LEXICALE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Tuteurs : Mr Christian Degache et Mme Monica Masperi

Années 2009/2010

# Résumé

Ce mémoire de master 2 s'inscrit dans la politique linguistique actuelle et se propose de revenir sur le débat qui oppose depuis des années de nombreux chercheurs quant à l'utilisation de films sous-titrés en classe de langue.

Une expérience menée au lycée Città di Piero en Toscane, auprès de soixante-sept lycéens de niveau A2/B1 d'une filière scientifique au cours de l'année universitaire 2009/2010, a permis de recueillir des données plus précises quant au rôle joué par les sous-titres, d'une part en langue maternelle (italien) et d'autre part en langue étrangère (français) dans la compréhension globale et détaillée d'un film en langue étrangère ainsi que dans la mémoire de reconnaissance, qui représente une des toutes premières étapes vers l'acquisition de la langue étrangère.

Leur traitement a montré que l'utilisation de films sous-titrés en classe de langue était bénéfique à partir du moment où les sous-titres facilitent la compréhension en général et la reconnaissance lexicale en français langue étrangère. Le mémoire montre également que le choix de sous-titrage est un facteur important et non négligeable dans la tâche visée par l'enseignant : lorsque l'enseignant souhaite travailler sur la compréhension orale/écrite, quel type de sous-titre est le plus adapté? Ce choix peut-il s'appliquer lorsque l'enseignant souhaite travailler sur la reconnaissance lexicale?

Questo mémoire di Master secondo anno s'inserisce nell'attuale politica linguistica e propone di tornare sul dibattito che oppone da anni parecchi ricercatori per quanto riguarda l'utilizzazione dei film sottotitolati in classe di lingua.

Un esperimento realizzato al liceo scientifico Città di Piero, in Toscana, presso sessantasette studenti di livello A2/B1 durante l'anno scolastico 2009/2010, ci ha permesso di raccogliere dei dati più precisi sul impatto dei sottotitoli, da una parte in lingua materna (italiano) e dall'altra in lingua straniera (francese) nella comprensione globale e dettagliata di un film in lingua straniera così come nella memoria di riconoscimento, la quale rappresenta uno dei primi passi verso l'acquisizione della lingua straniera.

Il loro trattamento ci ha mostrato che utilizzare dei film sottotitolati in classe di lingua era benefico dal momento in cui i sottotitoli facilitano la comprensione in generale e il riconoscimento lessicale in francese lingua straniera. Il mémoire mostra anche che la scelta dei sottotitoli è un fattore importante e da non trascurare nel lavoro prevvisto dall'insegnante : quando l'insegnante vuole lavorare sulla comprensione in generale, quali sottotitoli sono i più adatti? Questi stessi sottotitoli sono anche efficaci in un lavoro di riconoscimento lessicale?

# Remerciements

Je tiens à remercier avant tout, mes deux tuteurs de mémoire, Monica Masperi et Christian Degache, ainsi que Philippe Landrivon, expert en sous-titrage. Tous les trois, malgré la distance, se sont montrés exceptionnellement disponibles et patients pour répondre à toutes mes questions.

Bien évidemment, je tiens à remercier ma famille et amis, qui me supportent et me soutiennent.

Je remercie tout particulièrement ma famille de « substitution » arétine : Donato, les deux Andrea, Aurelio, Rocìo, Anna, Silvia, Giorgio, Maëlle, Jany, Gaëlle et Dimitrios. Depuis deux ans, leurs mots, leur soutien, leur amitié et toutes les soirées passées en leur compagnie m'ont été d'une aide inimaginable… Ragazzi, siete dei grandi e non vi dimenticherò mai !

Un dernier remerciement aux membres du lycée Città di Piero. Je remercie de tout cœur les classes qui se sont prêtés aux expériences… Un énorme merci à mes collègues de travail : Teresa, Tiziana, Luisanna et Pina, qui ont été plus que disponibles et enthousiastes tout au long de cette année. Merci pour vos encouragements et votre soutien.

# Table des matières

Introduction.....7

**Chapitre I: Cadre théorique**.....10

1. Langue transmise.....11

1.1.1. Généralités.....11
1.1.2. La langue transmise par la T.V.....12
1.1.3. Langue parlée/langue écrite.....15
1.1.4. Quelles implications en classe de langue ?.....16

1.2. Mécanisme mis en place lors de la compréhension.....18

1.2.1. Que se passe-t-il lors de la compréhension d'un message oral ?.....18
1.2.2. Que se passe-t-il lors de la compréhension d'un message écrit ?.....19

1.3. L'audiovisuel et enseignement des langues.....20

1.3.1. La méthode audiovisuelle.....20
1.3.2. La méthode actuelle de l'utilisation d'un document vidéo.....21
1.3.3. Les documents vidéo, les derniers supports utilisés.....22
1.3.4. Fonction du document vidéo en classe de langue.....25

1.4. Le sous-titrage.....27

1.4.1 Définition.....27
1.4.2. Histoire du sous-titrage.....29
1.4.3 Panorama des différents types de sous-titres.....31
1.4.4. Etapes du sous-titrage.....33
1.4.5. Les contraintes du sous-titrage.....35
1.4.6. Pourquoi sous-titrer ?.....37

1.5. Sous-titrage et apprentissage des langues.....39

1.5.1. La télévision sous-titrée : un nouvel outil didactique.....39
1.5.2. Le constat chez les pays nordiques.....41
1.5.3. Enquêtes menées sur le sous-titrage en cours de langue.....42
1.5.3.1. Etudes réalisées.....42
1.5.4. Quel type de sous-titre utiliser ?.....47
1.5.4.1. Les sous-titres interlinguistiques.....47
1.5.4.2. Les sous-titres intralinguistiques (ou bimodal).....48
1.5.4.3. Les sous-titres inversés.....50

**Chapitre II: Contexte de la recherche**.....52

2.1. Le public.....52

2.1.1. Qui sont les sujets ?.....52
2.1.2. L'âge et le niveau.....53
2.2. Objectifs/Besoins/Attentes.....54

**Chapitre III: Méthodologie de la recherche**.....56

3.1. Document support.....56

3.1.1. Pourquoi avoir choisi ce film ?.....56
3.1.2. L'histoire de *Persepolis*.....57
3.1.3. La langue de *Persepolis*.....58
3.1.4. Quelle est la séquence choisie ?.....61

3.2. Protocole.....63

3.2.1. Méthodologie.....63
3.2.2. Difficultés linguistiques de la séquence.....70
3.2.3. Présence du français parlé dans la séquence.....71

3.2.3.1. Le français parlé : la prononciation....71
3.2.3.2. Le français parlé : la syntaxe....75
3.2.3.3. Le français parlé : le lexique....77
3.2.4. L'élaboration des tests....78
3.2.5. Le sous-titrage de la séquence....80

3.3. Pré-test....83

3.3.1. Conditions du pré-test....83
3.3.2. Résultats du pré-test....85

3.4. Conditions de déroulement de l'expérience....89

**Chapitre IV : Résultats et analyse des données**....92

4. Résultats : 1ère partie....92
4.1. Résultats : 2ème partie....99
4.2. Analyse des résultats....101

Conclusion....105

Bibliographie....107
Sitographie....115

Annexes....116
Annexe 1 : Script séquence Persepolis....116
Annexe 2 : Séquence sous-titrée en langue française....129
Annexe 3 : Séquence sous-titrée en langue italienne....141
Annexe 4 : Test de compréhension globale....153
Annexe 5 : Test de compréhension détaillée....158
Annexe 6 : Test de reconnaissance....163
Annexe 7 : Suite test de reconnaissance: dialogue entre deux amis....169
Annexe 8 : Cadre commun de référence pour les langues....173
Annexe 9 : Caractéristiques de la langue standard....176

# Introduction

Pendant de nombreuses années, les supports pédagogiques utilisés pour enseigner les langues étaient constitués principalement de méthodes, sous formes de livres, comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues pour introduire des points de grammaire et enfin des exercices pour mettre en pratique les points vus en cours. À partir des années 60 se sont développés des supports supplémentaires, accompagnant les livres : des disques vinyls, des bandes magnétiques[1], des cassettes audio, des films, des diapositives. Au cours des années 70, des documents authentiques autres que des textes littéraires (articles de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires) ont été introduits dans les cours de langues. Ceci permettait de familiariser les apprenants avec un discours écrit ou oral destiné à un public de locuteurs natifs.

L'apparition de nouveaux moyens de communication et la diffusion des nouvelles technologies ont conduit à un profond changement de la didactique des langues. C'est surtout l'apparition de la télévision qui remet en question les méthodes d'enseignement/apprentissage qui sont alors jugées inappropriées et dépassées. De par le fait que la télévision constitue le moyen le plus puissant de communication qui n'ait jamais existé de nombreux chercheurs décident de s'intéresser à la question et d'évaluer l'impact que pourrait avoir ce moyen de communication au sein d'une classe de langue. Le Conseil de l'Europe, en 2001, organisa l'Année européenne des langues. Quarante-cinq pays d'Europe y ont participé afin de promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Le 14 février 2002, le Conseil "Éducation" a invité les États membres à prendre des mesures concrètes afin de promouvoir la diversité linguistique et l'apprentissage des langues et a demandé à la Commission d'élaborer des propositions dans ces domaines. L'idée de base qu'expose le Conseil de l'Europe pour promouvoir la diversité linguistique et l'apprentissage des langues est que l'apprenant devrait avoir un contact direct et naturel avec la langue qu'il est train d'apprendre. Apparait alors l'idée d'utiliser la télévision comme outil cognitif pour l'apprentissage des langues. Beaucoup de chercheurs qui se sont penchés sur la question ont souligné le fait que la télévision représente avant tout un moyen de communication capable d'abattre les frontières géographiques qui existent entre les personnes et un instrument à travers lequel la communication interculturelle a lieu. Ces chercheurs, et principalement Nathalie Blanc (Blanc, 2003), exposent le fait que dans

1 La bande magnétique est un support permettant l'enregistrement d'informations analogiques ou numériques à l'aide d'un magnétophone ou un magnétoscope (Larousse).

notre culture, l'enfant évolue, dès son plus jeune âge, dans un univers où l'image est omniprésente. Il apprend à parler en même temps qu'il apprend à « *lire les images, à leur contact* » (Blanc, 2003: 147). La chercheuse ajoute que « *les images servent aussi de supports pour l'apprentissage du langage au sein de la famille et à l'école. Image et langage apparaissent donc inextricablement liés à la vie de l'individu, dès l'enfance* » (Blanc, 2003: 147). C'est pour cette raison que l'image et par extension la télévision et tous les documents et supports qui en dérivent, constituent un support pédagogique puissant pour la didactique des langues. Nathalie Blanc poursuit en disant que « *l'image remporte en général un vif succès auprès des enfants. En tant que support pédagogique pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture étrangère, la vidéo offre des possibilités multiples d'accès à la langue sur le plan sonore (compréhension orale : dialogues et oralisation des dialogues) comme sur le plan visuel (compréhension des situations de communication et compréhension écrite par la présence de mots écrits dans les sous-titres s'ils sont présents). L'audiovisuel est le seul support qui paraît susceptible de pouvoir rendre compte de situations authentiques tout en restant accessible (du point de vue du sens) à de jeunes apprenants ; il est en effet quasiment impossible de mener un travail identique (avec une large prise en compte d'éléments culturels) à partir de supports papier lorsque les apprenants n'ont pas encore une maîtrise linguistique suffisante de la langue qu'ils apprennent »* (Blanc, 2003 : 156).

C'est en partant des propos exposés par Nathalie Blanc ci-dessus, que j'ai décidé de réaliser mon master 2 en Sciences du langage dans ce domaine. Étant donné que mon master 1 traitait du doublage, j'ai voulu dans un premier temps rester dans le domaine de l'audiovisuel.

Ce fut suite au visionnement d'un film en milieu d'année scolaire avec des élèves d'un lycée où je travaillais en tant qu'assistante de français que je me suis rendu compte qu'il était très difficile pour eux de comprendre la langue étrangère (française) quand celle-ci était présentée sans aucun sous-titre. Je me suis alors dit que je pouvais réaliser mon mémoire de master 2 sur l'utilisation de la vidéo en classe de langue et plus particulièrement sur le rôle que jouaient les sous-titres.

Ce mémoire s'inscrit donc dans la lignée des recherches réalisées en didactique des langues étrangères sur l'utilisation de la vidéo en classe de langue et plus spécifiquement sur l'utilisation des sous-titres. Je me suis plus particulièrement penchée sur deux questions de recherche liées à l'utilisation des sous-titres dans l'enseignement du français langue étrangère : « Les sous-titres améliorent-ils la compréhension globale et détaillée des apprenants en langue étrangère ? » et « les

sous-titres permettent-ils de mobiliser la mémoire de reconnaissance[2] de données lexicales ? ». Je vais donc essayer de voir dans quelle mesure des sous-titres pédagogiques en langue maternelle et en langue étrangère viennent-ils en aide aux apprenants dans la compréhension globale et détaillée et dans la reconnaissance d'items de la langue étrangère.

Le but des expériences réalisées est de mettre en avant l'avantage pédagogique que représentent les sous-titres pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

En partant de ces deux questions de recherche, je ferai dans un premier temps un récapitulatif des recherches documentaires qui m'ont été utiles pour la suite du mémoire, à savoir : la langue transmise, les mécanismes mis en place lors de la compréhension (orale et écrite), la méthode audiovisuelle, le sous-titrage et enfin la place du sous-titrage dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans la deuxième partie, -Contexte de la recherche-, je parlerai du public qui s'est prêté à l'expérience, leur âge, leur niveau et leur objectif, besoin et attentes.

Dans la partie qui suit, -Méthodologie-, je traiterai du document-support choisi pour l'enquête, du protocole de recherche, du pré-test réalisé et des conditions de déroulement de l'expérience.

La dernière partie du mémoire sera consacrée aux résultats et à l'analyse des données obtenues aux questionnaires.

Pour finir, je ferai une conclusion et présenterai quelques perspectives sur l'utilisation de la vidéo sous-titrée dans l'enseignement des langues vivantes et principalement sur l'impact que peuvent avoir les sous-titres dans l'apprentissage/compréhension de la langue étrangère.

2 Mémoire de reconnaissance : « Type de mémoire plus facile à activer que la mémoire d'évocation ou de rappel libre, ce qui fait référence à la capacité de distinguer les stimuli déjà enregistrés parmi d'autres qui n'ont pas été appris, même s'ils ne peuvent être évoqués spontanément ». (Bérubé, 1991).

# Chapitre I : Cadre théorique

Afin d'étudier au mieux le rôle du sous-titrage dans le traitement d'une langue étrangère, il nous est apparu nécessaire de nous pencher au départ sur quelques écrits théoriques pour nous aider à appréhender ce sujet.

Le sujet de ce mémoire étant : « l'utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en français langue étrangère », nous avons décidé dans un premier temps de nous pencher sur la langue transmise en général, puis sur la langue transmise par la télévision en particulier. Nous avons ainsi travaillé sur l'opposition langue orale, langue écrite qui caractérise ce canal.

Par la suite, nous avons décidé de considérer les différents mécanismes mis en place lors de la compréhension (tant à l'oral qu'à l'écrit) pour pouvoir évaluer dans quelle mesure les sous-titres sont efficaces, ainsi que les limites du sous-titrage. En effet, la lecture des sous-titres n'est qu'une partie du processus de compréhension en langue étrangère. Sa seule utilisation ne permet pas aux spectateurs étrangers de comprendre globalement et plus en détail la langue étrangère. Plusieurs aspects aident le spectateur à comprendre le film en langue étrangère et nous avons voulu savoir lesquels.

Nous avons ensuite établi un panorama de l'utilisation de la télévision en classe de langue. L'utilisation de la vidéo en classe de langue est-elle diffusée ? Si oui, quelle méthode est la plus répandue chez les enseignants de langue ? Quelles fonctions peuvent avoir un document vidéo en classe de langue ?

Les dernières recherches documentaires menées concernent le sous-titrage et principalement le rôle du sous-titrage dans l'apprentissage des langues.

## 1. Langue transmise :

### 1.1.1. Généralités:

La langue transmise prend en compte les messages linguistiques émis par des sources phonétiques et phonético-visuelles indirectes, comme nous l'explique Sabatini (1982).

Cet usage est caractérisé par une interférence entre l'oralité et l'écriture (Diadori, 2006), qui s'oppose aux normes de la langue standard (cf annexe 9 : caractéristique de la langue standard), jugée par de nombreux linguistes (notamment Dardano, 2005 et Berruto, 2004) comme la langue de référence, la langue enseignée dans les classes de langue, loin de tous les traits caractéristiques qui permettent d'identifier l'origine géographique et sociale d'un individu. La langue standard est neutre et s'oppose ainsi aux caractéristiques de la langue transmise. Cependant, la langue transmise se trouve à mi-chemin entre le code oral et celui écrit comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous (Diadori, 2006: 9) :

| **Comme pour l'écrit** | **Comme pour l'oral** |
|---|---|
| - Le message peut rejoindre les destinataires même s'ils sont loin.<br><br>- L'émetteur et le destinataire ne partagent pas la même situation communicative.<br><br>- La personne qui parle ne peut pas adapter son message aux réactions des destinataires et la personne qui écoute ne peut influer l'émetteur.<br><br>- Le message, s'il est enregistré, peut être interrompu et réécouté à n'importe quel moment, et il est reproduisible en plusieurs exemplaires. | - On utilise la voix.<br><br>- La communication se base aussi sur la vision.<br><br>- On peut avoir l'intervention des destinataires (coup de téléphone en direct par exemple...).<br><br>- Le message, s'il n'est pas enregistré, disparaît. |

1.1.2 La langue transmise par la TV:

La relation des jeunes au français a considérablement évolué depuis le siècle dernier. Dans le milieu familial tout d'abord où s'opère désormais pour l'essentiel la transmission de la langue. On sait que le canal grâce auquel le message est transmis est en soi un facteur de variation linguistique; on parle en effet de variation diamésique (Diadori, 2006). Comme exemple de variation diamésique, nous pouvons citer l'opposition de la langue écrite et la langue orale. Le moyen de transmission de la langue peut être tant oral qu'écrit et tous deux présentent des caractéristiques qui leur sont propres.

Parmi les différents genres de langue transmise, on attribue un rôle particulier au langage transmis par la télévision car il représente le moyen de communication de masse le plus diffusé et le plus aimé depuis sont apparition (Coveri, Benucci, Diadori, 1992). De plus, la télévision a le pouvoir de privilégier dans certains cas la dimension écrite, dans d'autres, l'oral du parlé spontané (comme par exemple lors des talk-shows ou dans les programmes de téléréalité. Coveri, Benucci, Diadori, 1992).

Les médias contribuent à diffuser un français national auprès de toutes les catégories de la population, même si ce français, sur un certain nombre de fréquences, notamment dans des radios qui privilégient les publics de jeunes, s'écarte de manière significative des formes du français standard. On peut certainement avancer que les médias tendent à faire disparaître les variétés dialectales dans les usages du français (au moins sous la forme résiduelle de ce que l'on appelle « l'accent » régional), mais qu'en revanche, ils peuvent privilégier des variétés sociolectales[3], liées à une classe d'âge. L'école a de ce fait perdu depuis longtemps le monopole en matière de transmission du français et de transmission d'une langue fondée sur le respect d'une norme nationale.

La langue transmise possède, par sa modalité, un certain nombre de traits relatifs au code linguistique, à l'organisation textuelle, etc., qui la distinguent ou tendent à la distinguer de la langue écrite (Blanche-Benveniste, 1997). De plus, elle présente d'importantes variations d'usage en

3 Sociolecte : variation liée à la position sociale (Coveri, Benucci, Diadori, 1992).

fonction de facteurs géographiques, sociaux et situationnels. En ce qui concerne la télévision, nous pouvons dire que la langue transmise possède certains aspects bien particuliers (Conti, 1979) :

- la production collective du message.
- son impact massif sur les destinataires.
- la représentation visuelle de la réalité.
- l'asymétrie des rôles entre émetteur et destinataire.

- la langue comme « polysystème » : le fait qu'elle soit fragmentée a poussé certains chercheurs à dire que la langue télévisée n'est pas tant une variation autonome de la langue qu'un polysystème, c'est-à-dire une langue qui utilise les codes présents dans toutes les variations d'une langue, mais d'après des modalités particulières. Le concept de variation s'oppose directement à la vision structurale des langues (Saussure) dans laquelle il n'y a qu'une manière de dire ce que l'on veut dire. On ne parle pas de la même façon dans toutes les circonstances de la vie quotidienne. Une même personne, au cours d'une journée, change considérablement d'usage, de variété, de langue, et ceci en raison de ses interlocuteurs, de l'objet de son discours, des conditions immédiates de production/réception. Bien sûr, en fonction de son milieu social, de son histoire personnelle, de son implantation géographique, des effets que l'on veut produire, de la maîtrise des registres de langues acquise, du rapport à la langue et à la société.

Selon Françoise Gadet (2003), il existe deux grandes catégories de variations :

➢ <u>Variation selon les usagers :</u>

- Variation diachronique : historique (français du XVIIe s. /du XXIe s.).
- Variation diatopique : spatiale ou régionale (France / Canada / Afrique ; Paris / Marseille), dialectes, régiolectes.
- Variation diastratique : sociale et démographique (jeunes /personnes âgées, ruraux/ urbains, professions différentes, niveaux d'études différents…).

➢ <u>Variation selon l'usage :</u>

- Variation diamésique : la langue est considérée comme canal de transmission. Canal utilisé pour transmettre le message (message écrit/oral).

- Variation diaphasique (ou situationnelle ou stylistique) : une même personne, quelle que soit son origine sociale, parle différemment selon la situation de communication (contexte de communication, âge du locuteur, support écrit ou oral).

De la variation diaphasique dépendent les différents registres de langue. En effet, Gadet (Gadet, 2003) souligne que la communication orale ou écrite est un échange de message entre un émetteur et un récepteur. Le contenu du message peut donc varier selon la situation et l'interlocuteur, ce qui donne naissance à plusieurs registres. Un registre est une variété linguistique (un sous-ensemble d'une langue) appropriée à une situation sociale particulière dont les principaux sont : le registre soutenu, courant, familier et populaire ; dans chaque registre on peut trouver différents types de variations, soit ils sont communs à tous les registres, soit ils sont propres à un seul.

- la langue transmise peut être définie néo-standard ou de niveau moyen. Le français, longtemps langue des élites, a pris peu à peu la place des langues vernaculaires[4] en France, avec une accélération du phénomène au XXe siècle grâce à la mise en place d'un système scolaire obligatoire qui ne transmet qu'une langue : le français. La télévision et la radio ont aussi lourdement contribué à l'unilinguisme francophone, en transmettant le français oral « parisien » dans tous les foyers. Cette langue particulière est marquée par de fréquentes utilisations d'un haut niveau de langue et à des registres formels. La langue actuelle utilisée par la télévision a recours également à des technicismes[5] et est d'un registre bas (utilisation d'une langue saccadée, propre à un niveau de langue inférieur au standard) (Diadori, 2006). La langue de la télévision est donc une langue qui se situe entre écrit et parlé, de moyenne formalité, dans laquelle apparaissent beaucoup de traits caractéristiques du parlé. Le fait d'adopter une langue intermédiaire permet de créer, d'instaurer un rapport plus étroit avec les téléspectateurs.

4 Vernaculaire: Langue propre à un pays ou à une population (Il Sabatini Coletti, Dizionario della lingua italiana).
5 Technicisme : Terme spécifique, expression technique (Il Sabatini Coletti, Dizionario della lingua italiana).

1.1.3. Langue parlée/ langue écrite

La langue parlée, comme le souligne Berruto (2007 : 11), est beaucoup plus utilisée quotidiennement que la langue écrite. L'utilisation de la langue orale prévaut sur la langue écrite. Il ajoute que quotidiennement, nous parlons beaucoup plus que nous n'écrivons ; c'est à travers le canal oral que nous faisons le plus de choses et non à travers le canal écrit.

Chiss, Filliolet et Maingueneau ajoutent : *« La parole est plus ancienne et plus répandue que l'écriture (il y a des sociétés sans écriture, l'enfant apprend à parler avant d'écrire) et les systèmes d'écriture connus sont manifestement fondés sur les unités de la langue parlée »* (2001 : 23).

Cependant, comme nous l'avons mentionné auparavant, la langue écrite et la langue orale sont utilisées lors de situations communicatives différentes (cf I. 1.1.2 : La langue transmise pas la TV), ce qui fait qu'elles présentent des caractéristiques différentes, comme nous l'explique Dardano (2005 : 202): l'écrit se fonde sur un projet et sur une élaboration plus soignés. Cela apparaît dans la disposition des contenus, dans la structure textuelle et syntaxique, dans le choix du lexique et de la grammaire. À l'écrit, on cherche à éviter toutes ambiguïtés et incertitudes interprétatives. L'écriture possède la ponctuation, qui est utilisée surtout pour mettre en évidence les caractères syntaxiques, sémantiques et stylistiques du texte. Au contraire, la voix peut être interrompue par des pauses et par des silences, tous les deux sont porteurs de sens; cela peut varier qualitativement en fonction de plusieurs facteurs: intonation, emphase, hauteur, timbre de voix, ryhtme, temps d'élocution, etc.

L'utilisation de ces procédés paralinguistiques et de différents traits phonétiques : interjections, phonosymboles, onomatopées, signes discursifs, la possibilité de recourir à la mimique, aux gestes, à certaines positions du corps font que le parlé peut être continuellement "correct", repris et donc en fonction de la situation communicative présente. Qui parle contrôle continuellement l'effet que son discours a sur le recepteur et il peut à tout instant le modifier.

Par rapport à un texte écrit, le texte parlé a moins de cohésion et de cohérence. Le parlé est lié à la situation: s'il est détâché de la situation, il est souvent ambigu et incomplet. Dans le parlé il y a une segmentation du discours en de brèves phrases, il y a des hésitations, des pauses, des changements de contruction, des redondances, etc.

1.1.4. Quelles sont les implications en classe de langue ?

Le code oral est assez complexe. Il est important de le prendre en compte dans la réalité d'une classe. Beate Hogrebe (www.pedagogie.ac-nantes.fr) a mené plusieurs enquêtes quant à la place de la langue orale dans une classe de langue. Nous avons ci-après inséré dans le tableau ses principales remarques selon différentes situations où la langue parlée est utilisée en classe de langue :

| **L'oralité en tant que...** | **En situation authentique...** | **En situation de classe...** |
|---|---|---|
| Activité de situation langagière. | …elle est liée à une situation qui exerce une pression sur le locuteur, qui le fait tendre vers un horizon, un but.<br><br>…elle est imprégnée d'une corporalité présente (gestes, mimiques, mouvements).<br><br>… elle se caractérise par une forte présence du locuteur (particules illocutoires, intonation, etc.)<br><br>… elle s'inscrit dans un espace-temps conforme à la situation.<br><br>…elle coule de source. | …elle n'est le plus souvent que simulation.<br><br>…elle est le plus souvent amputée de la dimension de corporalité.<br><br>…cette subjectivité est souvent absente.<br><br>…le rapport au temps est perverti.<br><br>…codage et décodage de la L2 sont compliqués. |
| Matériau linguistique | …elle revêt des formes variées : | …elle se présente souvent sous |

| | | |
|---|---|---|
| | dialectes, registres de langue.<br><br>…elle revêt des formes linguistiques adaptées au temps court, à la spontanéité, à la gestion des pannes… | forme de version réduite : langue « standard », neutre, écrit oralisé. |
| Compétence | …elle n'hésite pas à réparer, conclure, rallonger un énoncé mal commencé.<br><br>…elle gère naturellement et plus ou moins habilement les tours de parole<br><br>…elle est empreinte d'empathie, d'une dimension d'accompagnement de l'autre, pragmatique, non verbal | …elle se trouve souvent paralysée par la pression de l'énoncé « correct ».<br><br>?<br><br>? |
| Représentation dans l'écrit | …elle se présente sous forme de mise en scène plus ou moins authentique, imitation. | …elle peut facilement être confondue avec l'oral authentique. |

L'auteure met donc en avant dans ce tableau le fait que les situations en classe qui font appel au code oral ne reflètent quasiment pas une situation authentique. Nous pouvons donc supposer que les apprenants ne sont pas vraiment habitués à la langue parlée puisque les différentes situations orales en classe se basent principalement sur une langue *« standard, neutre, écrite oralisée »*.

## 1.2. Mécanismes mis en place lors de la compréhension :

### 1.2.1. Que se passe-t-il lors de la compréhension d'un message oral ?

Le terme « compréhension » dérive du latin « Comprendere » qui signifie « embrasser », « mettre ensemble », « assembler » (Hogrebe, www.pedagogie.ac-nantes.fr).

Comme le souligne Hogrebe : *« Il s'agit d'aller à l'essentiel pour pouvoir être opérationnel, efficace, dans le cadre d'une tâche ou d'un enjeu »* (Hogrebe, www.pedagogie.ac-nantes.fr: 4).

Ce n'est donc pas simple d'être récepteur. Il s'agit d'un processus cognitif complexe de traitement de l'information reçue par étapes non linéaires (Hogrebe et Gremmo, Holec, 1990).

- D'abord recevoir des sons qu'il faut apprendre à discriminer et repérer. L'analyse psycholinguistique parle d'un processus d'identification. L'accès premier au message est celui des sons qu'il s'agit de distinguer parmi d'autres « bruits ». Or, *« dans le cadre phonique du cerveau, signifiants et signifiés ne sont pas stockés au même endroit, ce qui déclenche un processus complexe de construction du sens ».*
- Repérer dans ce flux sonore des indices de toutes sortes, extralinguistiques et linguistiques.

Lors de ce processus d'activation se font des associations, Beate Hogrebe donne l'exemple de « noir » qui appelle « blanc, neige » ou « nuit ». Elle ajoute que *« la L2 étant opaque pour l'apprenant, les signifiants perçus de la L2 sont reliés aux signifiés de la L1, si bien que le cerveau est amené à effectuer un double mouvement : celui de la construction de la signification parallèlement à celui de la déconstruction de l'enveloppe linguistique »* (Hogrebe, www.pedagogie.ac-nantes.fr: 5).

- Mémoriser à court terme ces indices disparates.
- Mettre en réseau ces indices pour bâtir un sens. Lors de ce processus de construction du sens, le cerveau effectue un travail de structuration des données sonores et de (ré)organisation du message en procédant par éliminations, enrichissements, hypothèses et allers-retours sur la base des indices repérés, validés ou non par le contexte.

1.2.2. Que se passe-t-il lors de la compréhension d'un message écrit ?

Lire des documents fait partie de notre vie quotidienne. La compréhension de l'écrit est une compétence fondamentale, dans la vie de tous les jours. Nous lisons pour obtenir des informations précises (affiches, panneaux, horaires, menus), complètes (articles, journaux, encyclopédies, notices de montage) ou le plaisir (nouvelles, romans, bandes dessinées). Cependant, quelles sont les caractéristiques de la langue écrite ?

La compréhension de l'écrit, selon Yvonne Cossu (1995), met en rapport les intentions d'un auteur avec les connaissances et le comportement d'un lecteur. Ce rapport est différé dans le temps, il n'existe pas d'interaction possible ou de retour d'information. Auteur et récepteur ne partagent pas la situation d'énonciation. En outre, il n'y a pas d'informations verbales, sonores ou gestuelles. Ainsi, les procédés de compensation font appel au paratexte, la typographie, la ponctuation, la pagination, aux répétitions, déclarations d'intention.

La compréhension implique un domaine de connaissances partagées qui englobent la connaissance de la langue, que le sujet traite, les expériences de la vie, des attitudes et des croyances, des valeurs, des traditions. Toutes les connaissances antérieures permettent d'accéder au déchiffrage du texte.

*« Lire un document, c'est construire son sens. L'élève doit faire un travail personnel de mises en relations de mots, de chaines de références, de connotations et d'anaphores ».* Millet (2007: 2). Aubeneau ajoute (in Millet, 2007: 3) que *« Comprendre un document écrit, c'est en saisir le sens littéral, et en assimiler le message, mais au-delà, en percevoir le ton, le point de vue, les intentions de l'auteur; étudier et démonter les mécanismes de l'humour, de l'ironie qui reposent le plus souvent sur le décalage; repérer la structure; relever le vocabulaire qui fait partie d'un même champ lexical; fournir du vocabulaire en vue d'un commentaire; réactiver ou introduire les formulations qui permettent d'exprimer de la façon la plus pertinente les fonctions du langage qu'appellent la reformulation et l'exploitation du texte ».*

## 1.3. Télévision et enseignement des langues :

### 1.3.1. La méthode audiovisuelle :

L'apparition de la méthode audiovisuelle a apporté un grand changement dans le monde didactique, surtout en ce qui concerne la motivation et l'attrait que suscitent les matériels pédagogiques. Selon Losi (2007: 72) : *« enseignants et apprenants estiment bien plus efficace une méthode qui donne la priorité à l'oral et pensent à solliciter toutes les perceptions possibles dans l'apprentissage ».*

Dans les représentations collectives, l'enseignement des langues vivantes est l'une des matières qui justifie le plus l'utilisation de la vidéo. Pour beaucoup de personnes, la vidéo est dans ces classes d'un intérêt évident et elle s'insère parfaitement dans les pratiques d'enseignement les plus courantes (Navartchi, 2007). Comme ajoute Atefech Navartchi dans sa thèse de doctorat, *« cette idée trouve peut-être son origine dans la proximité du terme "audio-visuel" utilisé dans les années soixante et soixante-dix pour qualifier une méthodologie d'enseignement des langues vivantes liant son et image et l'acception générale du terme "audiovisuel" qui renvoie plus directement à la télévision et à la vidéo »* (2007 : 65).

Cependant, il est nécessaire de spécifier que la réalité des classes de langues ne reflète que très peu cette image d'un enseignement qui intègre la vidéo au même tire que la cassette audio ou le manuel scolaire. Selon une enquête réalisée sur l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes, menée par le gouvernement sur la base de 2708 visites réalisées par des IPR-IA de langue vivante et ayant donné lieu à un rapport d'inspection, seulement 97 séances ont fait appel, même de façon très brève, à la vidéo. Cela représente 3,6% ! Le rapport souligne qu'il ne faut pas généraliser et tirer de conclusions définitives sur la fréquence d'utilisation de la vidéo en classe de langue vivante : « *en effet, environ 18% des enseignants (sur 320 professeurs interviewés) déclarent utiliser la vidéo régulièrement dans leur enseignement et 45% de façon ponctuelle (de 4 à 5 fois par an) ; les stages de formation continue consacrés à cet outil sont très sollicités. Même si on peut s'étonner et s'inquiéter de la part importante (36%) des enseignants qui - d'après leurs propres dires - ne font appel à cet outil que très rarement (par exemple à la veille de congés scolaires) ou jamais, la vidéo n'est pas aussi étrangère aux cours de langue que pourrait le laisser penser la forte*

*réticence à présenter une séance intégrant cet outil lors d'une inspection. Ces nombres sont néanmoins révélateurs. Ils montrent pour le moins le sentiment d'insécurité ressenti par la plus grande partie des enseignants devant cette utilisation et la crainte de sortir - dans cette situation particulière - de démarches plus ou moins ritualisées, attitude analogue à celle que l'on peut hélas constater dans l'emploi d'autres technologies* » (Projet Gouvernemental, http://www.sceren.fr/ecole/langues/pdf/video_igen99.pdf).

1.3.2. Les méthodes actuelles de l'utilisation d'un document vidéo.

Il est important également de noter les méthodes par lesquelles on aborde un document vidéo, pédagogique, dans les cours de langue.

Selon Navartchi (2007: 85), pour les documents pédagogiques, l'une des méthodes les plus courantes est le visionnage sans le son. D'après l'auteur, cette méthode empêcherait les apprenants de : « *porter toute leur attention sur les énoncés qu'ils ne peuvent comprendre, au détriment du travail sur le non verbal ».* Cette stratégie est centrée sur le principe de la simplification, « *partir du connu de l'apprenant ou du plus facile à connaître »* et donne la priorité aux éléments non verbaux, « *une construction de sens, qui dans un premier temps ne fait appel à la langue ».* Dans un second temps, cette méthode exploite le document vidéo pour une compréhension guidée. L'enseignant pose des questions sur des éléments précis et les apprenants répondent. De cette façon, le document est *« déchiffré, exploité, épuisé »* (Ibid: 85).

Il est indispensable de spécifier le fait qu'il n'existe pas encore de formation pour travailler avec les documents authentiques télévisés. Il existe des formations pour travailler avec les cdroms joints aux manuels scolaires, des formations pour travailler avec un film ou une vidéo pédagogiques, mais aucune formation pour les documents authentiques télévisés ou les DVD que l'on trouve dans le commerce. Les chercheurs dans ce domaine (Altan (1999), Blanc (2003), Costa, Coutelet (2007), Ivana (2004) s'accordent à dire que la tendance générale est d'employer pour les documents authentiques télévisés, la méthode pédagogique exposée précédemment. Cependant, les chercheurs soulignent le caractère différent de ces documents qui entraîne inévitablement des

résultats différents.

En ce qui concerne les documents authentiques, les chercheurs (Altan 1999, Blanc 2003, Costa, Coutelet 2007, Ivana 2004, Navarthci 2007) évoquent les pratiques suivantes qui sont très courantes :

➔ Le visionnement libre sans que l'enseignant n'intervienne. Comme dit J-E Le Bray (2003 Séminaire DEA « *De l'écrit à l'oral* » in Navartchi, 2007) : « *un document authentique sans un projet didactique n'a aucune légitimité dans un cours de langue. Bien que les apprenants se montrent souvent enthousiastes pour travailler avec un document vidéo, dans cette situation ils ont l'impression d'être abandonnés par l'enseignant et pensent que celui-ci veut bâcler le cours* ».

➔ La compréhension globale du contenu du document : pour illustrer un aspect culturel ou pour déclencher la parole dans les cours de conversation, certains enseignants utilisent un document vidéo souvent court.

➔ Le décodage complet mot à mot du document : ce mode lent, long et ennuyeux pour les élèves, exige un énorme travail de la part de l'enseignant.

Les chercheurs insistent cependant sur le fait que dans ces modes de travail, l'apprenant ne mène aucune activité pédagogique. Navartchi ajoute que l'apprenant « *reste passif devant une source de langue qui lui suggère le sentiment d'incapacité* » (2007 : 85).

### 1.3.3. Les documents vidéo, les derniers supports utilisés :

➔ Raisons de la non-utilisation de la vidéo en classe de langue :

Selon l'enquête réalisée suite au projet gouvernemental, il en ressort qu'actuellement les documents vidéo ne sont pas parmi les premiers supports supplémentaires que les enseignants apportent dans les cours et cela vaut notamment pour les documents vidéo authentiques.

Dans cette partie, je me concentrerai sur les problèmes principaux qui peuvent exister pour l'utilisation d'un document authentique vidéo dans les cours de langue étrangère.

Interrogés dans le cadre de l'enquête sur l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes (Projet Gouvernemental, http://www.sceren.fr/ecole/langues/pdf/video_igen99.pdf) sur les raisons qui amènent les enseignants à avoir recours à la vidéo dans leur enseignement et sur les difficultés qu'ils rencontrent pour ce faire, ainsi que les raisons qui les poussent à ne pas insérer la vidéo/télévision dans leurs cours, les enseignants évoquent les trois raisons principales (Projet Gouvernemental ; Navartchi 2007 : 85-86 ; Blanc 2003 ; Coutelet 2007 :

- La difficulté à disposer du matériel nécessaire au moment où ils en ont besoin (35% des professeurs interviewés).

- Les attentes insuffisamment satisfaites de documents vidéo adaptés à leurs objectifs, à la progression linguistique suivie et aux possibilités de compréhension de leurs élèves (22,5% des enseignants interviewés). En effet, les enseignants trouvent que les documents vidéo télévisés sont souvent trop riches au niveau du vocabulaire, leur débit est tellement rapide que les apprenants n'arrivent pas à les comprendre. Pour la plupart des enseignants interviewés, les documents télévisés ne sont pas du tout adaptés aux niveaux élémentaires et intermédiaire et même pour le niveau avancé car ils exigent une tâche énorme souvent réservée à l'enseignant.

- L'absence de formation tant sur le plan technique (7,3% des enseignants interviewés) que sur le plan didactique (9,9% des enseignants interviewés).

Apparaissent ensuite un certain nombre de raisons qui viennent s'ajouter aux trois principales difficultés citées ci-dessus :

- Les phénomènes d'incompréhension du rôle que peut jouer la vidéo dans un tel apprentissage (10% des enseignants interviewés).
- La crainte de la charge de travail que signifie la préparation sérieuse d'une séance intégrant la vidéo (6% des enseignants interviewés). En effet, les enseignants trouvent que la préparation

d'un document télévisé exige beaucoup plus de temps par rapport à d'autres supports traditionnels. Vu leur emploi du temps souvent trop chargé, les enseignants se plaignent souvent du manque de temps. Pour ces 6%, les documents vidéo sont les derniers supports qu'ils cherchent pour compléter leur travail.

- Enfin, les problèmes soulevés par les droits d'auteur des œuvres cinématographiques ou des extraits des émissions de télévision (4,6% des enseignants interviewés).
- Refus personnel de la vidéo par le professeur (4% des enseignants interviewés).

➔ Les raisons d'une utilisation, régulière ou ponctuelle, de la vidéo

Les raisons évoquées par les professeurs interviewés sur le fait qu'ils utilisent la vidéo en classe de langue sont essentiellement quatre :

- La volonté de varier les supports didactiques, d'exposer les élèves à des documents et à une langue authentiques et d'entraîner (voire d'évaluer) ainsi la capacité de compréhension (41% des enseignants interviewés).
- L'intérêt des élèves pour ces supports et le renforcement de la motivation que l'on peut en attendre (27,4% des enseignants interviewés).
- Les professeurs reconnaissent à la vidéo (22,6%) le pouvoir d'offrir aux élèves des informations sur la culture et la civilisation des pays dont ils étudient la langue (un professeur remarque : *"C'est un voyage organisé."*).
- 8,3% des professeurs accordent au support vidéo des qualités particulières qui faciliteraient la prise de parole des élèves.

De plus en plus de professeurs intègrent et accordent plus d'importance aux documents vidéo télévisés. Cet intérêt est également perceptible au niveau des actions nationales ou académiques, qui forment les futurs enseignants. De nos jours, un certain nombre d'œuvres cinématographiques sont

au programme des concours de recrutement d'espagnol ou d'italien par exemple ou encore la présence de documents vidéo (séquences filmiques, documentaires, etc.) parmi les supports de l'épreuve sur dossier des concours externes ou de l'épreuve professionnelle de l'oral de concours internes pour l'enseignement des langues vivantes.

### 1.3.4. Fonction du document vidéo en classe de langue :

La fonction des documents vidéo est multiple (Blanc 2003 ; Navartchi 2007 ; Lavaur, Serban 2008). Ils servent à illustrer, expliquer, informer, déclencher la prise de parole et évaluer. Chez les auteurs cités ci-dessus, les documents vidéo permettent d'exposer les élèves à la réalité sonore de la langue qu'ils sont en train d'apprendre ; cela à des niveaux de langues différents. De plus, les documents vidéo présentent des individus en pleine interaction langagière ; laquelle renvoie directement à des réalités « *sociales, culturelles, artistiques et civilisationnelles du pays concerné ».* Des articles de recherches, livres ou autres sources, il en ressort que les documents vidéo représentent deux grands intérêts :

- Une attitude positive chez les élèves : motivation, confiance et prise de parole. Les documents vidéo sont un moyen de les motiver dans l'apprentissage de la langue. Bien choisis, ils autorisent la présentation de situations qui intéressent des élèves débutants de LV2 ou LV3 dont les seules possibilités linguistiques en interdiraient l'accès ; Navartchi ajoute que : « *de tels documents vidéo permettent ainsi d'éviter le parallélisme réducteur et peu motivant pour ces élèves entre les documents proposés et leurs capacités de compréhension linguistique et d'expression encore très limitées* » (2007). De plus, la vidéo authentique favoriserait la motivation de l'apprenant, comme le souligne un inspecteur dans le Projet Gouvernemental : « *des résultats probants que n'explique pas le niveau réel des élèves, mais plutôt leur bonne motivation* » ; un autre, enthousiaste, écrit à propos d'un professeur : « *dans ses mains la télécommande n'est pas seulement un adjuvant pédagogique, elle devient un véritable objet magique déclencheur de prise de parole ».*

- Les enseignants peuvent également avoir recours à la vidéo pour entrer dans un sujet ; illustrer le thème du cours. Un exemple intéressant est cité dans le rapport sur le Projet Gouvernemental (http://www.sceren.fr/ecole/langues/pdf/video_igen99.pdf) sur l'utilisation à des fins culturelles d'un document vidéo en classe d'italien avec une 1ère LV2. L'objectif de l'enseignant est l'introduction à la *Divine Comédie* de Dante. « *Le cours commence par un document vidéo sur une fresque présentant l'auteur avec, en arrière-plan, une vue de Florence et la représentation de l'Enfer, du Purgatoire et du Paradis ; les élèves sont invités à repérer les éléments connus. Suit une présentation de l'univers selon Dante à l'aide de transparents, qui permet, avec le concours de la classe, de dégager le principe d'organisation de l'Enfer et d'établir les rapports avec la fresque qui est visionnée à nouveau, jusqu'à un second extrait qui montre Dante assailli par les "fere" ; après avoir fait repérer les éléments pertinents, le professeur guide les élèves vers l'interprétation des symboles représentés par les animaux. L'enseignant est parvenu ainsi à guider les premiers pas de ses élèves dans le monde de Dante, tout en associant étroitement objectifs linguistiques et culturels. Au terme de cette séance, les élèves sont en possession des éléments qui leur permettront d'aborder, au cours suivant, le début du chant III de l'Enfer* » (Projet Gouvernementale, http://www.sceren.fr/ecole/langues/pdf/video_igen99.pdf: 6).

## 1.4. Le sous-titrage :

Selon Jean-Marc Lavaur et Adriana Serban (2008) le sous-titrage tant au cinéma qu'à la télévision, n'est pas une pratique récente. Paradoxalement, il n'existe que très peu d'ouvrages consacrés à cette pratique de traduction audiovisuelle. Cependant, de nos jours, les programmes audiovisuels sont de plus en plus diffusés au niveau international et l'évolution de la technique du sous-titrage a été considérable pour pouvoir s'intégrer au marché audiovisuel en pleine croissance.

### 1.4.1. Définition :

La pratique du sous-titrage s'est développée à tel point qu'aujourd'hui, les sous-titres dans les DVD sont devenus monnaie courante. Les spectateurs peuvent choisir la langue dans laquelle visionner le film et mettre ou non les sous-titres. Avant de rentrer dans le vif du sujet, il est bon de définir ce qu'est réellement le sous-titrage, au-delà de tous les présupposés courants qui disent que la traduction consiste simplement à transformer un texte de départ ou un discours-source : l'original, en produit traduit (Kaufmann F, in Lavaur et Serban, 2008 : 69). Selon le Petit Robert, le sous-titrage est : « *la traduction concise du dialogue qui apparaît au bas de l'image, dans un film projeté en version originale* » (Kaufmann F, in Lavaur et Serban, 2008 : 73).

En réalité, le sous-titrage est la rencontre intime entre l'oral, l'écrit et l'image (Kaufmann F, in Lavaur et Serban, 2008 : 69). C'est une forme d'adaptation particulièrement complexe, car elle représente une double transcription : d'une langue à l'autre et du parler à l'écrit. D'un point de vue technique, il existe deux catégories de sous-titres :

➔ Les sous-titres ouverts : les sous-titres sont gravés ou projetés sur l'image et ne peuvent pas être enlevés ou supprimés. Le spectateur n'a pas le choix quant à leur présence sur l'écran.

➔ Les sous-titres codés : les sous-titres peuvent être ajoutés selon le désir du spectateur. Les sous-titres sont cachés et ne peuvent être vus qu'avec un décodeur approprié ou lorsque le

téléspectateur les active sur le lecteur DVD.

Le sous-titrage est défini par Jorge Diaz Cintas (in Serban et Lavaur, 2008 : 28) plus en détail. Selon lui, le sous-titrage renvoie à une « *pratique de traduction qui consiste à présenter, en général sur la partie inférieure de l'écran, mais pas toujours (au Japon, les sous-titres sont disposés verticalement sur le côté droit de l'écran) un texte écrit qui s'attache à restituer :*

1. *le dialogue original des locuteurs, qu'ils soient ou non à l'écran.*
2. *les éléments discursifs qui apparaissent à l'image (les lettres, les insertions, les graffiti, les pancartes, les écrans d'ordinateurs et tout ce qui est du même ordre).*
3. *d'autres éléments discursifs qui font partie de la bande son, comme les chansons, les voix émanant de postes de télévision, de radios ou d'ordinateurs, etc…* ».

Il ajoute que tous les programmes sous-titrés sont constitués de trois éléments importants : le discours (dialogues), l'image et les sous-titres. L'interaction entre ces trois éléments, la capacité du téléspectateur à lire le texte écrit à une vitesse donnée ainsi que la taille de l'écran où sont diffusées les images déterminent les caractéristiques de base du support audiovisuel. Les sous-titres doivent être impérativement synchronisés avec l'image et le dialogue et doivent proposer une version conforme au dialogue de la langue source. Ils doivent également rester à l'écran suffisamment longtemps pour que les spectateurs aient le temps de les lire. De plus, l'opération de sous-titrage entraîne un changement dans le mode du discours qui passe de l'oral à l'écrit. Ce changement conduit fréquemment à la condensation des dialogues et à la suppression de certains éléments lexicaux qui étaient présents dans le discours oral. En ce qui concerne l'espace, les dimensions réelles de l'écran étant définies, le texte cible (les sous-titres) doit s'accommoder de la largeur de l'écran (Diaz, in Serban et Lavaur, 2008 :28).

Le sous-titrage est, avec le doublage (qui l'a précédé), une des deux manières de traduire les paroles prononcées d'un film ou d'un programme audiovisuel ainsi que les inscriptions apparaissant à l'écran. *« Le sous-titrage consiste à afficher une traduction, synchrone avec le dialogue, au bas de l'écran»* (Lavaur, Serban, 2008). Moins cher que le doublage (car il n'y a pas de frais liés aux enregistrements : studio, comédiens etc…), il est dominant ou seul existant dans des pays dont les langues touchent un public limité (néerlandais, finnois, grec…). On généralise souvent en coupant l'Europe audiovisuelle en deux : non pas entre l'Est et l'Ouest, ni entre le Nord et le Sud mais plutôt selon une ligne de partage entre les « grands » et les « petits » pays - ces derniers ayant une

audience réduite, des possibilités d'investissement limitées, souvent aussi une langue de faible diffusion (Gambier, http://www.tradulex.org/Hieronymus/Gambier.pdf). Il y aurait donc l'Europe du sous-titrage : Portugal, Grèce, Pays de Galles, les Pays-Bas, le Luxembourg, l'Islande, la Finlande, la Suède, la Norvège, le Danemark ainsi qu'en partie la Belgique. L'Europe du doublage rassemblerait la France, l'Allemagne, l'Angleterre, l'Espagne, l'Italie… La France comme l'Italie sont donc dominées par le doublage, mais, avec la diffusion des chaînes de télévision et l'apparition et la multiplication des DVD, la demande en sous-titrage s'est beaucoup développée au cours des dernières années.

### 1.4.2. Histoire du sous-titrage :

Le mot « sous-titre » vient d'un terme littéraire pour désigner un titre secondaire ou supplémentaire d'un travail de fiction (Oxford English Dictionary). Dans l'histoire du cinéma, entre 1895 et 1930, il a été utilisé d'abord pour marquer le texte ou intertitres des films muets, placés à différents moments cruciaux comme support narratif. Sourds et non-sourds ont alors le même accès à ce qu'on leur montre, sans obstacles langagiers (Zoe De Linde, in Lavaur et Serban, 2008 : 173).

En 1927, aux Etats-Unis*, Le Chanteur de jazz* d'Alan Crosland marque la fin du cinéma muet et annonce la généralisation, à partir de 1929-1930 en Europe, du cinéma sonore et, surtout, parlant. La vague de films américains qui suit l'arrivée du *Chanteur de jazz* soulève la question de la barrière linguistique, question très vite mise à l'ordre du jour par les spectateurs. Tandis que les films muets demeuraient compréhensibles dans le monde entier par l'adaptation des intertitres aux langues des différents pays de diffusion, les films parlants ne disposent plus de ces supports écrits qui facilitaient la compréhension. Il ne s'agit plus d'intercaler des textes entre deux séquences d'images muettes, mais d'ajouter dans l'image et simultanément au déroulement de la scène des textes figurant au bas de l'écran, sur deux lignes ou plus, et destinés désormais à la seule traduction des dialogues originaux. Les sous-titres se distinguent ainsi des intertitres qui, outre cette même fonction, remplissaient un rôle narratif (Cornu F, in Lavaur et Serban, 2008 : 9-10).

Des problèmes apparurent au même moment que le son et la disparition des intertitres vers 1930 ;

les portes cinématographiques se ferment par conséquent à la communauté des sourds. En 1947, Ermerson Romero, acteur cubain lui-même sourd, qui avait joué dans plusieurs films muets, acquiert un certain nombre de longs métrages et y insère ses propres intertitres, avant de les louer à des organisations de sourds. Bien qu'allongeant la durée de projection, cette méthode se répand et conduit en 1950 la Conférence des directeurs des Écoles américaines pour les sourds à fonder une cinémathèque spécifique avec cette fois des sous-titres superposés à l'image.

De nouveaux problèmes émergent avec la télévision puisque, au contraire du cinéma, elle est diffusée auprès d'un large public, mêlant sourds et non-sourds. La solution vint avec l'apparition des sous-titres intégrés aux signaux de diffusion et visibles seulement pour ceux qui avaient un décoder approprié. Apparaît alors une nette distinction entre films sous-titrés pour sourds et malentendants et le reste des films sous-titrés.

Si nous laissons de côté les films sous-titrés pour les sourds et malentendants, nous pouvons dire que le sous-titrage n'a longtemps concerné que les films étrangers exploités dans les salles de cinéma. Il est aujourd'hui présent de manière protéiforme, dans les films que l'on peut voir en salles, mais aussi dans ceux que l'on voit sur les écrans de télévision et d'ordinateur, sans compter les innombrables productions audiovisuelles qui ne relèvent pas strictement du cinéma. Accompagnant à la fois des œuvres de l'art cinématographique et des produits de consommation courante qui, eux-mêmes, ont subi diverses évolutions au fil des décennies, le sous-titrage a connu, en France, une évolution faite d'à-coups, dont l'origine est l'une des conséquences de la généralisation du cinéma parlant (Cornu F, in Lavaur et Serban, 2008 : 9).

Au début du cinéma parlant et pendant longtemps, le sous-titre (appelé aussi titre ou intertitre) était censé « résumer » les éléments de dialogue indispensables à la compréhension. Aujourd'hui, le sous-titrage est une technique cinématographique qui consiste à afficher le texte en bas de l'écran, lors de la diffusion d'un film. Cette technique, utilisée dans un premier temps pour le cinéma, a ensuite été transposée à la télévision, où elle peut être appliquée à tous types de programmes (séries télévisées, documentaires etc…). Contrairement au début du sous-titrage, les sous-titreurs tendent plutôt à respecter avec la plus grande fidélité possible le texte original dans toutes ses nuances. Au lieu de résumer les dialogues indispensables à la compréhension, il est aujourd'hui question d'éliminer ce que le spectateur peut comprendre seul, *« le mot ou la phrase qui double un geste, la répétition en écho »* (Lavaur, Serban, 2008). Comme le souligne Mitter et Mc Queen (2009), il est bien évidemment impossible de traduire la totalité d'un dialogue car pour le spectateur, il serait

impossible de lire aussi rapidement. Les normes du sous-titrage se sont progressivement internationalisées pour répondre à plusieurs contraintes qui vont de la lisibilité à la compréhension du spectateur.

Cependant, le sous-titrage répond à deux règles fondamentales :

- Le temps de lecture : des études sur le sous-titrage ont été menées sur le temps nécessaire à un spectateur moyen pour lire les sous-titres qui apparaissent à l'écran. Le temps nécessaire à la lecture est estimé très approximativement à 15 caractères par seconde ou dit de façon plus claire, à une ligne toutes les deux secondes, une ligne et demie toutes les trois secondes.

- La typographie : le choix sur le nombre de lettres maximales à utiliser durant un même film n'est pas aléatoire. Aujourd'hui, les sous-titreurs ne doivent pas dépasser plus de deux lignes de 40 signes pour les DVD et 36 signes pour les programmes télévisés. Pour les long-métrages, le nombre de sous-titres varie entre 1000 et 1800.

Il est important de souligner que la technique du sous-titrage a beaucoup évolué en 70 ans. La description qui suit correspond à l'état actuel de la technique (Lavaur, Serban, 2008).

### 1.4.3. Panorama des différents types de sous-titres :

Beaucoup de chercheurs ont essayé de dresser un panorama détaillé des différents types de sous-titres existant, cependant, celui considéré comme le plus complet est celui exposé par Diaz (in Serban et Lavaur, 2008 : 29). Le classement est réalisé en fonction des cinq critères suivants : la dimension linguistique, le temps de préparation, la technique, les méthodes de projection et le format de distribution. La plupart du temps, on classe les sous-titres d'un point de vue linguistique. Dans cette perspective, l'auteur distingue les catégories suivantes :

➔ Les sous-titres intralinguistiques (pour les sourds et les malentendants ; dans un objectif didactique ; pour le karaoké ; pour les dialectes d'une même langue ; pour les modifications et les annonces). « *Ce type de sous-titrage implique un passage de l'oral à l'écrit tout en restant au sein*

*d'une même langue, d'où la réticence de certains à le considérer comme une véritable traduction. Le premier type de sous-titres est au départ destiné aux personnes sourdes ou malentendantes et permet un accès plus démocratique aux programmes audiovisuels* » (Diaz, in Serban, Lauvaur, 2008 :30). Le sous-titrage intralinguistique, prévu au départ pour les sourds et les malentendants, peut également satisfaire les personnes qui ont une connaissance très limitée de la langue d'un pays comme par exemple, les immigrés et les étudiants étrangers même si ces sous-titres ne sont pas spécifiquement destinés à ce type de public.

➔ Les sous-titres interlinguistiques (pour les entendants, pour les sourds et les malentendants). Cette catégorie regroupe les sous-titres spécifiquement conçus comme des outils didactiques destinés à enseigner des langues et des cultures étrangères. Déjà en 1974, Dollerup soulignait que « *regarder et écouter des films ou des émissions sous-titrés à partir d'autres langues nous aide, non seulement à développer et à améliorer nos performances linguistiques, mais aussi à contextualiser la langue et la culture d'autres pays* » (Dollerup, 1974). Au départ, les sous-titres étaient seulement la transcription, mot à mot, des dialogues du film (Serban, Lavaur, 2008 : 32). Les sous-titres interlinguistiques se sont diffusés avec l'arrivée des DVD, qui, en plus d'une version sous-titrée pour les sourds et malentendants, proposent de plus en plus une version avec des sous-titres didactiques cependant ils restent encore assez rares.

➔ Les sous-titres bilingues. Les sous-titres bilingues sont utilisés dans des régions où l'on parle deux langues. A Bruxelles par exemple, les sous-titres bilingues sont utilisés dans le but de satisfaire les communautés wallonne et flamande, les sous-titres au cinéma sont en français et en flamand. Autre exemple, en Finlande, on utilise les sous-titres bilingues car le suédois est la langue officielle à égalité avec le finnois ! (Serban, Lavaur, 2008 : 34).

1.4.4. Etapes du sous-titrage (Lavaur, Serban, 2008) :

- Repérage (Lavaur, Serban, 2008 : 11)

La première étape se déroule dans le laboratoire où on effectue le repérage. À partir d'une copie du film comportant un time-code[6] (ou TC) et d'une transcription du dialogue, un technicien découpe le dialogue en sous-titres. À l'aide d'un logiciel de sous-titrage, il définit pour chaque sous-titre un point d'entrée (TC in) indiquant le début du sous-titre et un point de sortie (TC out) indiquant la fin du sous-titre. C'est la différence entre ces deux valeurs qui définit la durée du sous-titre et donc le nombre maximum de caractères à la disposition du traducteur. Il faut entre un et deux jours pour repérer un film en fonction du nombre de sous-titres. Pour donner un ordre d'idée, un film standard au niveau des dialogues contient environ 1000 sous-titres. Un film d'action, environ 800 et un film de Woody Allen, 1500.

Le repérage doit faciliter au maximum la lecture du spectateur et pour ce faire, il est établi en fonction des plans et de leur rythme. Suite au développement des logiciels de sous-titrage, les traducteurs sont de plus en plus nombreux à faire leur repérage eux-mêmes. C'est un travail technique qui doit évidemment être rémunéré à part et versé en salaires, alors que le travail de traduction est rémunéré en droits d'auteur. Cette première étape est la plus importante car elle sert de base de travail au littérateur chargé de l'adaptation (Serban et Lavaur, 2008 :12)

Le traducteur reçoit ensuite du laboratoire une VHS ou un DVD time-codé, le dialogue numéroté et le fichier informatique contenant toutes les données du repérage. Vient ensuite l'étape de traduction.

- Traduction

Vient ensuite l'étape de rédaction des sous-titres ou de la traduction proprement dite. On rédige les dialogues sous forme de sous-titres et on leurs donne un numéro d'ordre. Ces numéros sont par la suite reportés sur la liste des dialogues originaux. Durant cette phase, les techniciens

6 Time Code : En vidéo numérique, le time code renvoie à une information temporelle stockée conjointement à chaque image enregistrée sur la bande de la cassette. Elle est conservée dans le format heure: minutes: secondes: image. Cette information permet de repérer facilement durant le montage une image ou un ensemble d'images (plan) enregistrés. Exemple : 01:15:12:24 signifie la 24ème image (soit la dernière) de la douzième seconde de la soixante quinzième minute enregistrée (dictionnaire de l'High Tech, l'internaute).

prévoient les futurs emplacements des sous-titres sur le film, en fonction du découpage réalisé par le traducteur.

Aux problèmes communs à tous les traducteurs, viennent s'ajouter les contraintes techniques décrites plus haut (le temps de lecture et la typographie), ce qui oblige souvent le traducteur à faire réduire les dialogues originaux tout en étant d'une grande clarté, étant donné la vitesse de défilement des sous-titres. L'ensemble doit être fidèle à l'œuvre (niveaux de langue, subtilités de l'intrigue) tout en étant cohérent (tutoiements et vouvoiements entre personnages, par exemple).

Le résultat obtenu retourne au laboratoire pour l'étape de la simulation.

- Simulation

Toujours grâce à la vidéo, le traducteur visionne les sous-titres tels qu'ils apparaîtront sur l'écran avec un technicien que l'on appelle simulateur (ou le plus souvent une technicienne simulatrice), et éventuellement le commanditaire ou son représentant. La simulation est une sorte de répétition qui permet de voir le film tel qu'il sera projeté au public, mais avec la possibilité, à tout moment de cette étape, de modifier le contenu des sous-titres, leur aspect graphique, leur emplacement dans l'image et leur repérage (Lavaur, Serban, 2008 : 13). La simulatrice est la première spectatrice, son avis sur les sous-titres est important pour la qualité du travail. Même si ce n'est pas nécessairement le cas, tout peut encore être modifié : on réalise les dernières corrections de langue, de sens, de repérage et de la disposition typographique en visionnant le programme avec le défilement des sous-titres « virtuels » (avant gravure ou incrustation).

- La gravure ou l'incrustation

On parle de gravure pour un film et d'incrustation pour une vidéo. Elle représente la dernière étape : dans le cas du film, s'il y a peu de copies, les sous-titres sont gravés sur la pellicule par un système laser, selon les time-codes post-simulation définitifs. Le laser a remplacé l'ancien procédé chimique, encore utilisé dans certains pays, où les sous-titres percent une couche de paraffine, et où l'émulsion est brûlée par un acide. Si le nombre de copies à graver est plus élevé, le procédé laser coûte trop cher et on a recours au sous-titrage optique, où les sous-titres sont gravés sur une bande noire qui est sur-impressionnée à la copie lors du tirage. Par ailleurs, les copies sous-titrées en numérique ont fait leur apparition depuis quelques années.

1.4.5. Les contraintes du sous-titrage :

Comme on l'a déjà mentionné, le sous-titrage implique le passage d'une langue à l'autre, le plus souvent de la langue orale à la langue écrite. Ce passage se fait selon des procédés et des techniques complexes de transfert linguistique, ainsi que de transfert culturel. Serban (Serban, Lavaur, 2008 : 85) ajoute : « *en effet, langue et culture ne pouvant pas être séparées, le passage d'une langue à l'autre implique forcement un processus de médiation interculturelle de la part de la personne qui assure le transfert* ».

Serban poursuit en disant que les sous-titres ne traduisent pas seulement des textes, mais aussi des contextes : « *le sens n'est pas stable, mais est plutôt le résultat d'un processus interprétatif qui a lieu dans un contexte socioculturel et historique précis, et se construit à partir des expériences individuelles de chaque lecteur, ou bien à partir des expériences et attentes partagées par un groupe entier de récepteurs. Ce sont justement les réactions de ces derniers qu'essayent de cerner les stratégies de traduction visant l'équivalence d'effet. Dans cette dernière approche, l'idéal serait d'aboutir à une traduction qui produise le même effet sur le lecteur cible que le texte d'origine sur ses lecteurs, ce qui implique inévitablement un processus d'adaptation linguistique et culturelle* » (Serban, Lavaur, 2008 : 86-87).

Selon Gambier (2004 :1), trois problèmes fondamentaux se posent dans les transferts linguistiques audiovisuels, à savoir la relation entre images, sons et paroles dans un texte multimodal, la relation entre langue(s) étrangère(s) et langue d'arrivée (donc, la traduction), ainsi que la relation entre code oral et code écrit, qui exige une évaluation des normes de l'écrit dans des situations où les messages sont éphémères (par exemple les sous-titres) et où ils sont représentés en parallèle avec le déroulement d'une interaction orale que l'on voit dans les images et que l'on peut entendre dans la langue d'origine. Par conséquent, dans le sous-titrage, on ne traduit pas simplement des textes, mais des textes dans un contexte audio et visuel qu'il ne faut surtout pas négliger et qui impose certaines contraintes dont découle tout un ensemble de règles et conventions, par exemple en ce qui concerne le nombre de lignes et le nombre de caractères qui peuvent être utilisées dans la traduction, la durée d'affichage à l'écran, le traitement des changements de plan, etc (Serban et Lavaur, 2008 : 88). Nous pouvons mettre en évidence plusieurs problèmes liés au sous-titrage (Gambier, 2004, journal des traducteurs : 1-11) (Gambier, 2004).

➔ Le transfert de l'oral à l'écrit : c'est une opération jugée très délicate car il faut que le traducteur trouve l'équilibre entre le contexte oral présenté à l'écran et la traduction écrite. Il existe plusieurs différences entre la langue écrite et celle orale (cf 1.1.3. langue parlée/langue écrite). Un des grands problèmes des sous-titreurs est celui des registres, l'alternance des registres et surtout les dialectes qui peuvent être utilisés dans un même film. Le sous-titreur peut se poser ce genre de question :

- Doit-on traduire le dialecte par la langue standard, ou va-t-on traduire en un dialecte de la langue d'arrivée, et si oui, lequel ?

- Faut-il traduire les archaïsmes par des archaïsmes, ou doit-on moderniser le texte et, par conséquent, la nature de l'interaction entre les personnes présentées à l'écran ?

- Si on traduit par des archaïsmes, dans un film historique par exemple, l'utilisation des formes qui ne sont plus courantes ne va-t-elle pas ralentir la lecture et rendre difficile la compréhension des sous-titres, en vue des contraintes de durée d'affichage ?

- D'autre part, si on utilise une langue moderne, et, surtout, si on ne fait pas attention au registre, n'y aura-t-il pas de contradiction entre les sous-titres et ce que montrent les images (costumes et décors qui appartiennent à une autre époque) ?

➔ La contrainte de temps (respectivement le temps de la lecture et celui du discours émis). Les sous-titres sont éphémères et disparaissent au rythme de l'interaction qui se déroule à l'écran, sans que les spectateurs aient la possibilité de les relire s'ils ne les ont pas compris, comme ils pourraient le faire avec un livre ou un article de journal.

➔ Le synchronisme entre le dit et l'écrit : le texte du sous-titrage doit respecter ce que dit (même partiellement) le personnage en langue source. Si les dialogues ne reflètent pas ce que le téléspectateur entend, ce dernier sera déstabilisé (Serban, Lavaur, 2008 : 90).

➔ La composante phonologique (principalement pour les sourds et malentendants) : Les sous-titres emploient différents signaux pour indiquer une grande gamme d'éléments paralinguistiques. La manière la plus simple pour marquer une augmentation de volume dans la voix, c'est l'usage de capitales ; l'accentuation de mots particuliers peut se faire, elle, par un changement de couleur. Les

nuances fines de l'expression sont plus difficiles à réaliser. Diverses techniques existent néanmoins, par exemple la fragmentation : au lieu d'une ligne de sous-titre, on divise sur deux lignes, représentant une insistance particulière. Pour l'intonation dans le sous-titrage intralinguistique, il n'existe aucune ressource adéquate. Quant aux accents régionaux et étrangers, significatifs par exemple dans un drame ou une comédie, une représentation phonétique dans le sous-titre peut parfois ralentir la lecture, sinon ridiculiser le personnage identifié par son accent. Pour donner ainsi à voir l'accent londonien par exemple, on peut inclure certains mots ou tournures typiques de la ville, plutôt que de signaler par une apostrophe tous les /h/ et /g/ qui sont délaissés. Là où les traces verbales du dialogue ne suffisent pas pour indiquer un locuteur étranger ou dialectal, comme les accents américains pour les téléspectateurs britanniques, il faut des étiquettes :

« Accent américain : dialogue » (Gary Idewalle, Ubowanna Pavakanun).

➔ La lisibilité, définie, pour le sous-titrage, en termes de caractères typographiques, d'emplacement et de vitesse de défilement des sous-titres, etc.

### 1.4.6. Pourquoi sous-titrer ?

Les différentes lectures réalisées m'ont permis de mettre en évidence quelques raisons qui poussent certains pays à privilégier les sous-titres plutôt que le doublage. Il est important de spécifier le fait que le sous-titrage est pratiqué dans des pays comme Malte ou le Luxembourg qui diffusent les œuvres exclusivement en version originale. Ce choix est lié à plusieurs facteurs : une langue commune, la politique des distributeurs et les diffuseurs des plus petits pays dépendent de la politique d'achat des entreprises du pays leader du bassin linguistique auquel appartient le pays en question.

- Dans un premier temps, la raison principale est liée à l'économie du pays en question. En effet, le coût du doublage pour les petit pays ou pour les pays de langue MODIMES (Moins diffusées et moins enseignées) est trop élevé. On estime le doublage d'un film à environ 52 000 euros, alors que le sous-titrage à moins de 10 000 !

- Tous les chercheurs dans ce domaine s'accordent à dire que dans certains pays avec plusieurs langues officielles, comme la Suisse ou la Belgique par exemple, qui sont bilingues voire trilingues, le coût élevé du doublage empêche de produire un film dans toutes les langues officielles du pays en question. C'est pour cette raison que la majorité des films sont produits, dans ces pays, avec des sous-titres.

- Il semble toutefois que *« les petits pays à aire linguistique réduite ont des populations plus ouvertes à l'apprentissage des langues par rapport à d'autres pays européens»* (Tubbs, 1990). On peut alors se poser la question de la nécessité. Ces pays adoptent-ils le sous-titrage par préférence ou bien par nécessité ? Le choix des sous-titres serait donc lié à l'apprentissage de la langue, comme il en est question dans l'enquête menée dans la seconde partie. Dans des pays comme Malte, Chypre ou le Luxembourg, les langues les plus parlées restent l'anglais et l'allemand. De ce fait, on peut se poser la question de l'impact des sous-titrages dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Sur ce point, nous pouvons également ajouter que les sous-titres sont un excellent moyen d'apprendre une langue, pour les immigrés. Dans une enquête menée par Luyken (1991), il ressort que plus de 73% des immigrés qui ont été sujets de l'enquête, ont amélioré leur prononciation et enrichi leur vocabulaire en langue étrangère !

## 1.5. Sous-titrage et apprentissage des langues :

De nos jours, un grand intérêt est porté à l'apprentissage d'une seconde langue. Avec l'avènement de la vidéo sous-titrée dans les années 1970, de nombreuses études sur l'utilisation de vidéos sous-titrées dans le but d'améliorer la compréhension orale du film en langue étrangère ont été menées. Au début de 1980, les recherches dans ce domaine débutent. Cependant et ce malgré l'utilisation de plus en plus fréquente des nouvelles technologies, Florent R. (2008) souligne que l'apprentissage d'une langue étrangère souffre encore d'une image négative ; il est associé à une *« étape douloureuse, négative, ennuyeuse, lourde et complexe ; alors qu'en réalité, les apprenants ne sont pas obligé de « souffrir »*. En effet, la chercheuse ajoute que par exemple, l'utilisation des sous-titres lors du visionnement d'un film en version originale en classe de langue, peut être un contact avec la langue étrangère amusant et plus ludique qu'un texte lu par l'enseignant. Elle ajoute que les sous-titres dans la langue cible sont un moyen agréable de travailler la compréhension à l'audition et que tous les cours de langue devraient amener les apprenants à « *fonctionner, à communiquer en situation réelle, à comprendre des programmes de télé ou de radio, à lire des journaux, à réagir de façon critique à une information données et à oser, ce qui est souvent le problème majeur dans l'apprentissage des langues* ». La motivation et l'implication des apprenants sont essentielles au point qu'ils doivent en arriver à oublier qu'ils parlent et apprennent une autre langue. Leur démarche doit être autonome face à l'apprentissage. Pour cela, la chercheuse propose d'encourager les apprenants à découvrir les ressources que représentent internet, la télévision, la radio et principalement les films sous-titrés qui restent largement inexploités!

### 1.5.1. La télévision sous-titrée: un nouvel outil didactique:

« *I must say that I find television very educational. The minute somebody turns it on, I go to the library and read a book*. (The Comedian Groucho Marx)». Au-delà de sa valeur ironique, cette citation met en avant une question de recherche très discutée, à savoir l'apprentissage des langues

peut-il se faire grâce à des programmes de télévision ?

En effet, de nombreux projets, réformes et programmes ont vu le jour autour de cette question. Gambier (2007), évoque le projet de l'Union Européenne (Commission 2005) qui s'est engagée à développer les sous-titres interlinguistiques (cf 1.4.3. Panorama des différents types de sous-titres) dans le but de favoriser le contact avec les langues et leur apprentissage. Ce projet, qui fait partie de la politique en faveur de la diversité linguistique, va à l'encontre des sondages Eurobaromètre sur les compétences linguistiques et les attitudes envers l'apprentissage des langues. Sur deux sondages, il ressort qu'en 2000, 60% des Européens préféraient regarder des programmes doublés ; et en 2005 56%. Ces pourcentages confirment ce qu'on sait déjà, à savoir qu'on préfère ce à quoi on est habitué !

Malgré cela, en 2008, le parlement de la Communauté française s'engage de nouveau dans cette direction et décide de sous-titrer d'avantage les programmes étrangers au lieu de les doubler. L'argument mis en avant par le parlement est que le sous-titrage représenterait un réel plus pédagogique car il exposerait les téléspectateurs à la langue, et leur permettrait d'emmagasiner un maximum de mots. De cette façon, les téléspectateurs se familiariseraient d'avantage à la langue étrangère avec le sous-titrage, qui représente pour les auteurs de l'article : *« une offre d'éducation permanente démocratique et grand public »* (Brandt, Copettti, Wasseige, Hossche, Florent, Khabazi, 2009).

Nous pouvons également noter que la mentalité des Européens est en train de changer. En effet, ils semblent à leur tour convaincus de l'efficacité du sous-titrage ou du moins, de la barrière que représente le doublage pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Une pétition en France, a en effet été lancée sur internet le 15/01/2009 pour demander « *l'abandon de cette béquille intellectuelle que constitue le doublage* ». Il est important de relever qu'en moins de 5 jours, la pétition a recueilli plus de 1000 signatures (http://3675.lapetition.be/).

Dans cette optique, Gambier (2007) est de l'avis que l'internationalisation des médias, le développement des volumes diffusés et l'accessibilité des langues ont conduit à de nouvelles situations de communications, à de nouveaux besoins langagiers et à de nouvelles motivations d'apprentissage. Pour répondre à toutes ces attentes, Gambier fait allusion à une des réponses possibles mis en œuvre par une chaîne de télévision française TV5. Dans l'article, l'auteur fait référence à la démarche innovante de cette chaîne, à savoir, sous-titrer leurs programmes en neuf

langues en plus du français (anglais, espagnol, portugais, néerlandais, allemand, roumain, russe, polonais, vietnamien). Cette chaîne s'inscrit donc parfaitement dans la politique actuelle qui promeut le développement du sous-titrage à la place du doublage et qui considère que les sous-titres intralinguistiques (cf 1.4.3. Panorama des différents types de sous-titres) peuvent jouer un rôle important pour aider les migrants et les apprenants à renforcer leur maîtrise en langue car la chaîne les immerge totalement. De cette façon, elle devient un outil didactique pour l'apprentissage du français car elle est accessible aux non-francophones ou aux personnes qui ont quelques notions de français.

### 1.5.2. Le constat chez les pays nordiques:

Un certain nombre d'études menées jusque-là partent d'un constat commun : les pays qui fonctionnent avec les sous-titres quotidiennement, ont des meilleurs résultats dans l'apprentissage des langues étrangères. Nous pouvons citer par exemple l'article de Brandt, Copettti, Wasseige, Hossche, Florent, Khabazi (2009), dans lequel les chercheurs partent d'un constat linguistique qui se réfère aux Flamands, Néerlandais et Scandinaves. Les chercheurs partent en effet du constat que ces pays ont moins de difficultés à fonctionner avec les langues étrangères et cela pour deux raisons. La première c'est parce que leur langue est très rarement comprise à l'étranger et la deuxième c'est parce qu'ils sont exposés à 95 % à des films et à des séries en version originale sous-titrée. La deuxième raison est confirmée par l'article d'Abbas Ali Zarei (2009) qui cite les résultats d'une enquête menée par Koolstra et Beentjes en 1999. En effet, les deux chercheurs soutiennent que dans les petites communautés de langue, un nombre considérable de programmes de télévision sont sous-titrés, ce qui créé la possibilité de l'acquisition du vocabulaire, non seulement de sa langue maternelle, mais également des langues étrangères.

De plus, l'enquête Pisa 2000 et 2003, menée dans le but d'évaluer la maîtrise de la lecture, et des langues, met en avant le pays qui arrive en tête lors des deux enquêtes, la Finlande. Il se trouve en effet que les Finlandais sont assez doués en langues étrangères -77% - contre une moyenne européenne de seulement 44%. Une des raisons possibles mise en avant dans le rapport des

enquêtes, est l'utilisation quasi systématique des sous-titres tant à la télévision qu'au cinéma. L'article ajoute que le sous-titrage peut encourager et faciliter l'apprentissage des langues. De plus, des pays soumis aux enquêtes, les pays nordiques sont en tête du classement et sont justement les pays qui apprécient les sous-titres, et pour cause, ils y sont habitués (Pisa, 2006).

### 1.5.3. Enquêtes menées sur le sous-titrage en cours de langue:

A partir du constat positif du sous-titrage dans les pays nordiques, de nombreux pays ont tenté de tester l'utilisation du sous-titrage pour combattre l'illettrisme, alphabétiser une population ou développer l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pouvons citer par exemple le cas présenté dans l'article de Yves Gambier (2007) sur l'Afrique du Sud, qui a cherché à combattre l'illettrisme et à développer ses onze langues officielles grâce à des programmes d'aide à la lecture et d'acquisition d'une seconde et troisième langues, dans lesquels le sous-titrage aurait un rôle à jouer ! Gambier fait également référence à une expérience réalisée en Inde sur l'impact du sous-titrage dans l'alphabétisation de masse.

#### 1.5.3.1. Etudes réalisées :

Comme le font remarquer Wang et Shen (2007), le 16 mars 1981 marque l'arrivée sur les écrans du sous-titrage. Ce jour a été considéré comme *« le jour de la rupture du silence »* pour la communauté sourde et malentendante. Pour la première fois depuis l'avènement du cinéma parlant, des séries télé sous-titrées sont diffusées sur les ondes américaines. Même si le but des Américains n'est pas didactique et ne vise pas l'apprentissage des langues étrangères mais l'accessibilité des séries et films pour les sourds et malentendants, les chercheurs prennent vite conscience du potentiel que représente la télévision. En tout premier lieu, Wang et Shen (2007 in Ganbier, 2007),

mettent en avant le fait que la vidéo sous-titrée combine le visuel à l'auditif et aux stimuli lexicaux, ce qui rend la vidéo sous-titrée motivante, distrayante et éducative pour des apprenants. De plus, ils soulignent que les sous-titres permettent aux apprenants d'être directement en contact avec la langue et la culture étrangère.

En 1984, Reese (in Abbas Ali Zarei, 2009) estime que les sous-titres empêchent et n'ont pas d'effets sur l'apprentissage des langues. Pour lui, les humains ne peuvent traiter qu'un seul canal de communication à la fois. Il ajoute que le traitement des informations visuelles, orales et écrites est impossible à réaliser simultanément pour un être humain !

Cependant, Reese décide de mener une enquête pour prouver ses dires. Avec l'aide d'un autre chercheur, Davie (1987 in Abbas Alis Zarei, 2009), ils réalisent une enquête sur l'utilisation des sous-titres dans la compréhension globale. Ils concluent leurs recherches en disant que les sous-titres entravent la compréhension globale car ils détournent l'attention des apprenants.

Paivio (1986 in Gambier, 2007) décide alors de partir des résultats de Reese et Davie et spécifie que dans le cas d'acquisition d'une seconde langue ou d'une langue étrangère, les mots et les expressions sont apprises « *en association direct avec les référents non verbaux appropriés (objets, mais aussi l'expérience des éléments tels que les événements et les sentiments), les plus riches et les plus significatives sont la création de liens, qui conduisent ainsi à un meilleur rappel langue et l'usage approprié* ». Paivio conclut ses recherches en s'opposant nettement aux deux chercheurs. Il souligne que les sous-titres dans la langue de la bande sonore constituent une immersion totale dans la langue que l'on cherche à apprendre ; ce qui peut faciliter l'acquisition de la L2 et des compétences dans tous les sens du terme. Cependant, il émet des réserves quant à l'utilisation systématique et inadaptée des sous-titres. Pour lui, si les sous-titres en classe de langue sont insérés comme ça, sans une tâche appropriée pour les étudiants, ils ne seront d'aucune aide dans l'apprentissage de la L2.

Rice et Woodsmall (1988 in Abbas Ali Zarei, 2009) sont allés encore plus loin dans la recherche sur l'utilisation des sous-titres dans l'apprentissage d'une langue. Ils ont constaté que les enfants apprennent les mots de leur première langue en regardant des dessins animés avec la voix-off. Cet apprentissage peut encore être amélioré, selon eux, lorsque les films sont sous-titrés. Bien que les sous-titres ont parfois été considéré comme gênant et freinant le développement des capacités

d'écoute parce qu'ils poussent l'apprenant à lire plutôt qu'à entendre, les recherches menées par Rice et Woodsmall suggèrent que : « *loin d'être une distraction, les sous-titres pourraient jouer un rôle important dans le processus d'apprentissage en offrant aux apprenants des aides pour la compréhension orale de la langue étrangère* » (1988 :273-273).

Gambier va encore plus loin. Dans les recherches qu'il mène (2007), il fait référence à certaines enquêtes qui ont permis d'avancer dans le domaine. Il fait allusion à la première expérience réalisée, en 1991. Garza a comparé l'aptitude à la compréhension de 70 apprenants d'anglais L2 et 40 étudiants américains en russe. Après avoir visionné 5 extraits vidéo de 2 à 4 minutes, avec et sans sous-titres, les apprenants ont été soumis à des questions à choix multiples sur les paraphrases, les déductions, les synonymes sur la langue étrangère, visuellement explicités dans les extraits montrés. Les résultats démontrent une production améliorée, dans les deux groupes qui ont utilisé le sous-titrage ! Gambier conclut en disant que les sous-titres rendraient les segments oralisés plus compréhensibles.

En 1995, Paola Nobili décide à son tour de se pencher sur le sujet. Son article débute sur les résultats de nombreuses études françaises menées sur le problème de la reconnaissance des mots lié au sous-titrage. Elle met en évidence deux thèses : la première, phonologique, qui soutient que la personne qui lit les sous-titres d'un film peut convertir en « son » l'information graphique présentée par les sous-titres. Pour la chercheuse, on serait capable de transformer une séquence de lettres écrites en une représentation phonologique.

La seconde thèse, graphique, soutient que les apprenants reconnaissent principalement les mots grâce à l'orthographe, comme pour les homonymes. *« Comment pourrait-on distinguer le signifié /ʃɑ̃/ (champs ou chant ?), si ce n'est grâce à l'orthographe ? »*

Paola Nobili est cependant certaine de l'impact positif des sous-titres dans l'acquisition d'une langue même si elle est consciente que les sous-titres distraient et abîment la qualité du film visionné ; de plus elle ajoute d'être consciente que le pouvoir de concentration d'un spectateur moyen diminue rapidement avec les sous-titres, mais que la forme « standard » des sous-titres doit atténuer ces effets.

Markham (1999, in Abbas Ali Zarei, 2009 : 323-324) a également examiné l'effet des sous-titres sur la reconnaissance des mots prononcés dans une séquence filmique et a constaté que les sous-titres ont aidé les participants à identifier les mots clés quand ils les ont ensuite entendus.

La même année, Koolstra & Beentjes (1999) soutiennent que le sous-titrage est inesthétique car il distrait le spectateur des images visuelles. Pour eux, le sous-titrage couvre une grande partie de l'écran, et la lecture des sous-titres déconcentre le spectateur.

En 2002 Bird & Williams (in Abbas Ali Zarei) affirment ouvertement ne pas être d'accord sur le fait que les sous-titres améliorent la compréhension orale mais arrivent à la conclusion que le sous-titrage peut améliorer l'apprentissage de nouveaux mots. La même année, King (in Abbas Ali Zarei), publie une étude dans laquelle il énumère les avantages à regarder des films sans sous-titres :

1 – Regarder un film sans sous-titres aide les élèves à développer une tolérance élevée de l'ambiguïté de la langue étrangère ;

2 – Visionner un film sans sous-titres améliore les stratégies d'écoute telles que deviner le sens d'un mot grâce au contexte, etc ;

3 – Le film sans sous-titre développe l'observation et l'écoute active pour les mots clés et les principales idées diffusées dans le film ;

4 – Le film sans sous-titres encourage les apprenants à utiliser des matériaux authentiques en autonomie ;

5 – visionner un film sans sous-titres donnerait aux apprenants un sentiment d'accomplissement et d'auto-assurance.

Malgré les diverses études qui démontrent l'efficacité du sous-titrage dans l'apprentissage des langues, l'idée que les sous-titres gênent le visionnement d'un quelconque film perdure. En effet, Danan (2004) soutient que les apprenants ressentent souvent un sentiment de gêne envers les sous-titres, alors que les enseignants eux-mêmes ont tendance à être hostiles à leur utilisation car ils pensent que les sous-titres encouragent les apprenants à s'appuyer sur la langue écrite au lieu de l'oral.

Dans la même optique, Kusumarasdyati en 2005 (in Abbas Ali Zarei) étudie l'effet des sous-titres dans les DVD et conclut que les sous-titres sont efficaces pour développer les compétences auditives des spectateurs.

Bien que l'idée d'utiliser les sous-titres pour l'apprentissage d'une langue étrangère semble être bénéfique pour les apprenants, Zanon, en 2006 (in Abbas Ali Zarei) fait référence dans son article à deux problèmes liés à l'utilisation de sous-titres dans l'enseignement des langues. Pour lui, les sous-titres demandent une trop grande concentration pour la lecture et conduisent l'apprenant à oublier le contenu sémantique des sous-titres même ; de plus, le chercheur ajoute qu'une fois que l'apprenant prend l'habitude de lire les sous-titres, il ne peut plus fonctionner sans.

En 2007, Yves Gambier (2007: 53) lance une grande enquête afin de démontrer l'efficacité des sous-titres dans l'acquisition d'une langue étrangère. Le chercheur part des études menées jusque-là sur l'impact des sous-titres dans l'apprentissage d'une langue et spécifie que les résultats obtenus ne sont pas satisfaisants pour les raisons suivantes :

« *-Les sous-titres sont le plus souvent utilisés dans un milieu non-institutionnel, non guidé, comme chez soi par exemple.*

*-La fréquence d'exposition aux sous-titres lors des enquêtes menées n'est pas assez importante pour obtenir les résultats escomptés.*

*- L'accent, dans ces études, est mis sur des compétences langagières variées de la part de l'apprenant qui n'est pas censé être un récepteur passif (perception et reconnaissance phonétique, accents et variations sociolinguistique, compréhension orale, vitesse de lecture, saisie et rétention de vocabulaire, et/ou traitement sémantique, stratégies de compréhension de l'information et d'inférence).*

*- Les études menées ne concernent que certains niveaux d'acquisition ou périodes d'apprentissage différents.*

*- Elles ont lieu sur des durées plus ou moins longues (de quelques jours à quelques mois), rarement longitudinales, comme si l'apprentissage d'une langue étrangère se faisait sur le court terme, et rarement comparatives ».*

Brandt & al (2009) mettent en avant un point important à la suite d'une enquête réalisée. En plus d'exposer les spectateurs à la langue étrangère, ils soulignent que les personnes habituées aux versions originales sous-titrées améliorent leur niveau de compréhension des langues étrangères et acquièrent, grâce aux sous-titres, une capacité de lecture rapide.

Nous pouvons donc dire que l'utilisation de programmes de télévision et de films vidéo sous-titrés à des fins éducatives n'est pas nouvelle et que de nombreuses recherches dans ce domaine ont été réalisées. Cependant, leur utilisation suscite encore beaucoup trop de questions et de débats. Pour résumer, la plupart des études mentionnées jusqu'ici, semblent confirmer que les sous-titres peuvent améliorer à la fois l'apprentissage des langues et l'apprentissage du vocabulaire mais le débat reste encore vif parmi les chercheurs. Beaucoup de chercheurs sont en effet encore opposés à l'utilisation du sous-titrage. Des recherches plus approfondies sur quel type de sous-titres utiliser pour une tâche donnée donneraient plus de crédit à la théorie selon laquelle le sous-titrage peut aider à acquérir une langue étrangère.

### 1.5.4. Quel type de sous-titre utiliser ?

#### 1.5.4.1. Les sous-titres interlinguistiques :

Gambier (2007) fait remarquer dans son article que la tendance générale en classe de langue est d'exclure la langue maternelle de l'apprenant (L1), même si plusieurs recherches démontrent le rôle positif joué par cette dernière dans les transferts linguistiques entre la L1 et la L2. Le chercheur poursuit en parlant de l'idée commune selon laquelle l'étudiant, qui lit le texte dans sa langue maternelle, n'écoute pas la bande sonore en L2. Cependant, il ajoute que même s'il est vrai que la lecture des sous-titres est quasi inévitable, elle n'exclut pas le traitement de l'oral. Pour confirmer ce qu'il avance, Gambier relate l'expérience réalisée par De Bot et al en 1986 (in Gambier, 2007). Les chercheurs ont soumis deux groupes de jeunes (50 élèves du secondaire apprenant l'anglais et 20 étudiants avancés qui ne suivaient plus de cours d'anglais en L2) à un programme d'informations en anglais avec des sous-titres en néerlandais (L1). Les tests, à choix multiple, ont permis de mettre en avant que les sources orale, visuelle et écrite sont traitées simultanément par les spectateurs et que par conséquent, les sous-titres n'ont en rien gênés la compréhension orale.

Selon les chercheurs Mitterer et McQueen (2009), le recours aux sous-titres dans la langue maternelle n'améliore en rien la compréhension d'une langue étrangère, bien au contraire. Ces deux chercheurs allemands démontrent que, contrairement à ce que pensent la plupart des gens, lire des sous-titres dans notre langue diminue même la capacité à comprendre une autre langue. Par exemple, les chercheurs ont découvert que les étudiants néerlandais reconnaissaient plus facilement l'anglais d'Écosse ou d'Australie après avoir écouté une vidéo pendant 25 minutes.

Les sous-titres en néerlandais ont renforcé leur performance sur des extraits déjà entendus, mais n'ont pas aidé les participants à mieux comprendre les nouveaux extraits.

L'équipe en a conclu que les participants utilisaient des informations sémantiques dans les sous-titres néerlandais lorsqu'ils écoutaient le film en version anglaise. Ainsi, les participants ont pu décoder des mots anglais qui avaient été articulés dans des extraits plus anciens, mais n'ont pas pu « régler » leurs catégories phonétiques pour stimuler leur compréhension des nouveaux mots prononcés.

#### 1.5.4.2. Les sous-titres intralinguistiques (ou bimodal) :

Gambier (2007) expose différents arguments pour recourir au sous-titrage intralinguistique (cf 1.4.3. Panorama des différents types de sous-titres), mis en avant dès le début des années 1980 :

- La forte présence de la redondance : nous percevons aussi le contenu, le sens à partir d'autres signes que linguistiques, ce qui est un atout pour ceux qui sont mal entendants ;

- L'aide au décodage, à l'interprétation, ce qui est utile pour ceux qui ont un style d'apprentissage plus visuel qu'oral et pour tous ceux qui ne savent pas s'ils traitent l'information reçue à partir du son ou du texte ;

- L'amélioration de la compréhension orale.

Malgré l'aspect positif d'utiliser ce genre de sous-titres, Gambier poursuit en mettant en avant des contre-arguments, comme par exemple l'appréhension pour les apprenants les plus faibles, devant le défilement des sous-titres ressenti comme toujours rapide ou encore l'exigence du médium

audiovisuel.

Dans la suite de son article, Gambier distingue quelques travaux selon les compétences langagières visées. Selon lui, les façons d'exposer un apprenant à la langue étrangère sont multiples ; et bien des études ont montré ainsi les effets positifs du sous-titrage intralinguistique sur la mémorisation et le rappel de mots, sur la réutilisation du vocabulaire contextualisé, sur les performances orales et écrites.

Neuman et Koskinen (1992 : 94-106, in Gambier, 2007) confirment ces résultats avec des tests plus importants : reconnaissance lexicale, identification de mots en contexte ou isolés, etc.), réalisés sur 9 semaines par 129 collégiens. Les chercheurs arrivent à la conclusion que le sous-titrage intralinguistique est bénéfique pour la reconnaissance et l'acquisition de vocabulaire.

Malgré ce que pensaient les chercheurs dans les années 1980, le sous-titrage bimodal est aussi bénéfique pour l'acquisition du vocabulaire ! Lambert et Holobow (1984 in Gambier, 2007) soutenaient par exemple que les débutants ne peuvent pas s'appuyer exclusivement sur leur L2 durant l'apprentissage.

Beaucoup d'autres chercheurs dont Price (1983 : 7-8), Markham (1989, 1999), Nobili (1995), Vanderplank (1988, 1990, 1996), Huang & Eskey (1999), ont souligné le rôle du sous-titrage intralinguistique pour améliorer la compréhension orale, à partir du moment où les sujets avaient une assez bonne compétence en lecture.

L'expérience réalisée par Markham en 1989 auprès de 76 étudiants en anglais L2 suite au visionnement d'un court programme éducatif télévisé, a démontré que les réponses aux tests de compréhension portant sur les items lexicaux et syntaxiques présents dans les sous-titres intralinguistiques, ont été plus correctes quand il y avait sous-titrage.

Quant à Danan (1995: 253-282 in Alsic, 2001), il estime que les sous-titres en présentation bimodale sont bénéfiques pour l'apprentissage des langues du fait du lien direct entre le support auditif et visuel et de la préséance de la présentation visuelle. Pusack & Otto (1995 in Alsic, 2001) rapportent, à la suite d'une analyse de diverses études sur l'effet du sous-titrage pour le développement de la compréhension auditive, que leur utilisation engendre en général un gain important en compréhension et en acquisition lexicale. Baltova (1999) indique, à la suite d'une recherche menée auprès d'étudiants ayant une connaissance limitée du français, qu'en mode de

présentation bimodale l'utilisation des sous-titres a permis une meilleure acquisition des éléments lexicaux que le mode de présentation inversée. Koolstra & Beentjes (1999) en étaient arrivés aux mêmes conclusions avec de jeunes écoliers néerlandais apprenant l'anglais. Baltova conclut sa recherche en disant que l'utilisation du sous-titrage (en version bimodale et inversée) a permis une meilleure compréhension du sens que le mode traditionnel (vidéo seul).

Dans une autre expérience (1999) Markham cherche plus loin et travaille sur l'effet du sous-titrage intralinguistique sur la seule reconnaissance orale, sans prendre en compte l'écrit. Pour cela, il soumet 118 étudiants en anglais L2 à des tests de compréhension, en réutilisant des phrases tirées de deux programmes vidéo de 12-13 minutes, suivies de 4 mots simples dont 1 est tiré de la phrase qui vient d'être énoncée. Les résultats montrent que les sous-titres permettent une meilleure identification des mots prononcés et réentendus dans le test.

Bien que le sous-titrage intralinguistique ait un rôle important à jouer dans la compréhension orale, Gambier (2007) insiste sur le fait qu'il est impossible de conclure, malgré les résultats obtenus par ces différents chercheurs, que le sous-titrage intralinguistique soit adapté pour toute sorte de matériel audiovisuel et pout tous les apprenants, indépendamment de leur niveau de compétence initiale. Il émet même des doutes quant à l'efficacité des sous-titres composés uniquement de tournures nouvelles dans l'apprentissage. Pour lui, l'exposition à des programmes sous-titrés, mal sélectionnés pour des non-natifs, peut être un outil pédagogique inapproprié. Pour donner plus de crédit à son doute, il évoque l'expérience de Guillory (1998), qui a testé 2020 jeunes Américains débutants en français : les extraits vidéo, aux sous-titres surchargés et inadaptés n'ont pas aidé les apprenants. Il existerait donc un seuil en deçà duquel le sous-titrage ne serait d'aucune aide ou d'une aide minimale pour la compréhension orale de l'apprenant.

#### 1.5.4.3. Les sous-titres inversés :

Comme le souligne Gambier (2007) il n'existe quasiment aucune étude réalisée sur l'impact des sous-titres inversés (dialogues du film en langue maternelle de l'apprenant et les sous-titres en langue étrangère). La seule citée par le chercheur a été réalisée par Danan en 1992 (in Gambier, 2007), qui décide de réaliser deux expériences : l'une sur le sous-titrage interlinguistique inversé, et

l'autre sur le sous-titrage intralinguistique bimodal.

Ses résultats, basés sur des tests à trou donné après visionnement d'un extrait de 5 minutes d'une vidéo destinée à l'enseignement des langues ont démontré que les apprenants débutants ont une meilleure mémorisation lexicale avec les sous-titres inversés et une assimilation et mémorisation de la langue étrangère.

# Chapitre II. Contexte de la recherche :

J'ai trouvé un terrain d'expérimentation au lycée « Città di Piero » à Sansepolcro, Toscane (Italie), établissement auprès duquel je dispensais par ailleurs des cours de français à des classes scientifiques, linguistiques et technico-commerciales. Au départ, j'ai soumis à toutes mes classes l'idée de réaliser une expérience didactique sur l'impact du sous-titrage, cependant, seules quatre classes se sont montrées enthousiastes. Malgré les soixante-sept élèves réunis, il est nécessaire de spécifier dès maintenant que cette expérience n'a pas pour vocation de présenter des résultats définitifs et applicables à grande échelle. Les enquêtes menées peuvent être définies comme appartenant à une étude de cas de nature exploratoire. Les résultats obtenus aux expériences ne représentent qu'un tout petit apport pour l'étude de ce sujet. Le mémoire ne cherche en aucun cas à répondre de façon définitive aux deux questions de recherches sur lesquelles il se base. Les résultats obtenus devront être étayés à l'avenir par d'autres expériences qui prendront en compte d'autres critères, comme le niveau de langue ou encore le type de sous-titre. Les résultats obtenus ne nous permettront donc pas de généraliser, mais nous pourrons néanmoins comparer les résultats obtenus avec ceux d'autres enquêtes afin de les actualiser.

## 2.1. Le Public :

### 2.1.1. Qui sont les sujets ?

Dans le cadre de ce projet, j'ai décidé de combiner mon année d'assistanat et le mémoire de recherche de Master 2. Pour cela, les expériences ont eu lieu dans le lycée où je travaillais, le lycée Città di Piero, à Sansepolcro en Toscane, Italie.

C'est un lycée scientifique, linguistique et technico-commercial qui accueille plus de 700 élèves (sur trois sièges différents). J'ai décidé de réaliser ce projet avec plusieurs classes de la branche

scientifique. Mon choix s'est rapidement porté sur ces classes, car elles me semblaient les plus « neutres » pour l'enquête. La session technico-commerciale ne montre aucun intérêt pour la langue française et réaliser une enquête auprès de ces classes n'aurait eu, selon moi, aucun bénéfice pour ce mémoire. Les élèves de cette session se montrent réfractaires à n'importe quelle activité liée au français. Pour eux, le français est une langue obligatoire qu'ils n'auront cependant pas à l'examen final et ne montrent aucun signe de motivation (sauf quelques rares cas).

Quant aux classes linguistiques, elles ont, comme on peut s'en douter, un très bon niveau de langue, tant en français qu'en espagnol ou en allemand et anglais. Un grand nombre des élèves de la session linguistique ont un niveau en français qui se situe entre le niveau B.1 et B2 (selon le cadre commun de référence pour les langues, cf annexe 8) (en 5ème année, la plupart des élèves de cette section passent le DELF[7] B2). Dans le cadre de mon mémoire, je ne trouvais pas d'intérêt à travailler avec ces classes, car le niveau de compréhension est plus que satisfaisant en français, ce qui aurait été d'aucune utilité pour évaluer, de façon nette, l'impact des sous-titres dans la compréhension globale et détaillée ainsi que sur la reconnaissance lexicale. Selon moi, ces classes n'avaient pas besoin des sous-titres pour comprendre presque intégralement la séquence filmique.

Mon choix s'est donc dirigé vers les classes scientifiques qui répondaient parfaitement à mes besoins pour les enquêtes prévues. Elles étaient motivées, consciencieuses et prêtes à se prêter au jeu des expériences. J'ai donc demandé à toutes les classes scientifiques que j'avais en cours de français si elles voulaient participer à une expérience qui me serait utile dans le cadre de mes études. Quatre classes sur cinq se sont montrées enthousiastes à l'idée.

### 2.1.2. L'âge et le niveau:

Soixante-sept participants de langue maternelle italienne, avec un niveau de français qui se situe entre le niveau A2.2 et B1 du cadre commun de référence (cf annexe 8 : cadre commun de référence pour les langues) ont été répartis en trois groupes différents, selon la version de la séquence à laquelle ils allaient assister (version originale en français non sous-titrée, version

7 DELF: Diplôme d'études en langue française.

originale en français sous-titrée en français, version originale française sous-titrée en italien). Le premier groupe était composé de vingt et un sujets ; le deuxième de vingt-cinq et le troisième de vingt et un sujets. En effet, les soixante-sept sujets ont obtenu le DELF A2 l'année dernière et sont censés passer le DELF B1 dans un an.

Tous les élèves ont commencé leur apprentissage du français langue étrangère au collège et le niveau global de chaque groupe était assez homogène, malgré le fait qu'une classe ait une année de plus que les deux autres : deux sont en 3ème année de lycée alors qu'une est en 4ème année. Les élèves ont en effet tous passés l'année dernière (2009/2010) le DELF A2 et l'ont tous obtenu. Cette année, ils suivent des cours qui se situent entre le niveau A2.2 et B1 du cadre commun de référence. Bien évidemment, certains élèves ont un niveau un peu plus élevé que d'autres, mais dans le cadre de ce mémoire, nous ne pouvons pas évaluer avec exactitude le niveau linguistique de chaque apprenant. Tous les sujets ont entre dix-sept et dix-neuf ans.

## 2.2. Objectif/ Besoins/ Attentes :

L'un des principaux objectifs d'un cours de langue en général, comme le souligne Benassaya Romain (2009), est d'amener les apprenants à utiliser la langue étrangère d'une manière décomplexée, à ne plus craindre l'erreur, mais à l'accepter comme un élément nécessaire du processus d'apprentissage d'une langue.

Bien entendu, le français n'est pas indispensable pour des apprenants italiens puisqu'elle n'est ni langue nationale en Italie, ni langue minoritaire parlée dans cette partie de l'Italie. Les sujets n'ont donc pas de besoins directs liés au français. Malgré cela, la langue française a un certain poids dans l'Union Européenne et les élèves en sont conscients. Beaucoup d'entre eux ont justement choisi le français comme seconde langue, car c'est une langue parlée dans 32 États et en est la langue officielle. De plus, le français est l'une des deux/trois langues officielles dans 21 États bilingues ou trilingues ; et 9 États sont partiellement francophones.

Même si les sujets n'ont pas de besoins spécifiques, ils ont par contre certaines attentes. Certains sujets qui ont été soumis aux tests ont choisi le français langue seconde, car ils estimaient

avoir besoin de parler la langue pour la réalisation de leurs projets professionnels, d'autres à l'opposé l'ont choisi pour des raisons plus personnelles : un intérêt pour la langue et la culture françaises, l'envie de pouvoir communiquer avec les membres francophones de leur famille, etc. D'autres, enfin, ont choisi le cours de français sans véritables raisons. Bizarrement, il en ressort que les sujets de la section scientifique ont certaines attentes en ce qui concerne la grammaire française. En effet, elle suscite un grand intérêt de leur part, devançant même le lexique, la civilisation et la phonétique, qui n'apparaissent pas comme primordiales.

# Chapitre III. Méthodologie de la recherche :

## 3.1. Document-support:

### 3.1.1. Pourquoi avoir choisi ce film ?

Comme je l'ai mentionné dans l'introduction, je voulais au départ travailler sur l'utilisation des films doublés dans l'enseignement des langues étrangères. Le support choisi était le film *Bienvenue chez les Ch'tis*, la comédie de Danis Boon sortie en 2008 en France. Après avoir changé de sujet, j'ai tout de même pensé que ce film pouvait servir de support pour une étude sur le sous-titrage dans l'apprentissage des langues. De plus, le fait qu'il s'agisse d'une comédie pouvait motiver les sujets. Cependant, en le visionnant d'un point de vue critique, en vue des enquêtes que je souhaitais mener, je me suis rendu compte que ce film était trop complexe pour des non-francophones, car il présentait plusieurs variétés régionales de la langue française avec lesquelles les sujets n'étaient pas du tout familiarisés. Cette caractéristique ajoutait une difficulté trop importante et non négligeable pour ce mémoire. J'ai donc opté pour un film d'animation, support que je connaissais assez bien -pour avoir réalisé mon master 1 sur *les Simpson*- et sur lequel la langue véhiculée n'était pas composée de variétés régionales susceptibles de créer des problèmes de compréhension orale aux sujets.

Mon choix s'est alors porté sur le film d'animation *Persepolis*. Il m'a semblé adapté à des élèves de lycées de 3ème et 4ème année, car il aborde des thèmes importants tels que la guerre, l'exil, la différence, l'adolescence, la condition de la femme, etc., toujours avec humour et sarcasme. *Persepolis*, comme le souligne le critique cinématographique Martin Gignac dans l'un de ses articles publiés sur internet : *« Ce n'est pas seulement un témoignage de l'histoire de l'Iran, même si cette œuvre constitue une représentation plus que fidèle d'un quotidien qui se voit brutalement bouleversé, du renversement du Shah (le 11 février 1979) à la Révolution iranienne des années 1979 - 1980 et apporte un outil de compréhension et d'interprétation différent que ceux pourvus*

*dans les récits historiques objectifs, les événements étant bien vécus et non rapportés. Persepolis, c'est aussi une réflexion sur la crise d'identité, une possibilité pour tous les exilés de repenser leur appartenance et de l'assumer en dépit des souffrances.* » (http://www.lecinema.ca/critique/1362/).

En outre, ce film d'animation ne se présente pas de façon traditionnelle ; en effet, le jeu de couleurs des dessins, réalisés parfois en noir et blanc, parfois en couleur, a un sens. Dans le film, les images en noir et blanc sont associées au passé, certains passages en couleurs représentent au contraire la vie actuelle de l'auteure. L'image, dans le dessin d'animation, n'est pas détaillée, ce qui laisse plus d'importance aux dialogues.

De plus, l'une des particularités de *Persepolis* est que les auteurs ont utilisé une langue très marquée oralement. Ce choix pouvait créer quelques difficultés pour la compréhension orale des sujets italophones qui se sont prêtés aux expériences, ce qui rendait donc ce film d'animation adapté à l'enquête.

Pour réaliser ce mémoire, je me suis servie du DVD *Persepolis*, sorti le 27 décembre 2007 dans le commerce. Ce film dure 1h31 et le DVD présente deux versions : l'une originale en langue française et la seconde en langue originale française sous-titrée en français pour les sourds et malentendants. Bien que l'auteure, Marjane Satrapi soit Iranienne, le film ne présente pas de version en persan, langue officielle en Iran.

### 3.1.2. L'histoire de Persepolis:

*Persepolis* est un film de Marjane Satrapi et Vincent Paronnaud sorti en 2007 en France. Le film retrace l'histoire de Marjane, huit ans, qui vit à Téhéran. On est alors en 1978 et Marjane pense à l'avenir et se rêve en futur prophète qui sauve le monde. Choyée par des parents modernes et cultivés, particulièrement liée à sa grand-mère, elle suit avec enthousiasme les événements qui vont mener à la révolution et provoquer la chute du régime du Shah. Avec l'instauration de la République islamique, les commissaires de la révolution font leur apparition. Ils contrôlent le comportement et les tenues des habitants, principalement des femmes. Marjane, qui doit porter le voile, se rêve désormais en révolutionnaire. La guerre contre l'Irak entraîne bombardements, privation et

disparitions de proches. La répression intérieure devient chaque jour plus sévère. Dans un contexte de plus en plus pénible, Marjane, avec ses positions rebelles devient problématique. Ses parents décident de l'envoyer en Autriche pour la protéger. À Vienne, Marjane vit à quatorze ans sa deuxième révolution : l'adolescence, la liberté, les vertiges de l'amour mais aussi l'exil, la solitude et la différence (www.allociné.fr).

### 3.1.3. La langue de *Persepolis*

Avant de nous pencher plus en détails sur les raisons qui nous ont poussées à choisir une séquence en particulier, il est important de s'attarder sur la langue employée dans le film d'animation en question. La langue transmise dans *Persepolis* utilise les codes existants dans la langue française et cela dans toutes ses variétés. La langue véhiculée par le film d'animation se base sur un support écrit – les répliques ont été préalablement rédigées dans le scénario – ; cependant, elle présente de fortes caractéristiques du code oral.

Françoise Gadet souligne que la communication orale est *« un échange de message entre un émetteur et un récepteur. Cela implique donc que le contenu du message peut varier selon la situation et l'interlocuteur»* (1989). Diadori ajoute : *« Nel parlato cinematografico troviamo un rilevante numero di variazioni »* (Diadori, P., 2006).

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons travaillé en particulier sur deux variétés linguistiques, qui nous permettaient de mettre en avant les difficultés possibles liées à la compréhension orale que des sujets non francophones pouvaient rencontrer en visionnant la séquence choisie :

➔ La variété diaphasique (Diadori, 2006) est liée à la situation de communication (cf 1.1.2. La langue transmise par la TV). Comme nous l'explique Diadori, chaque individu doit adapter quotidiennement sa façon de parler aux différentes situations communicatives auxquelles il fait face. Une personne peut transmettre un message en utilisant toujours la même langue, mais avec des

expressions différentes, liées à des situations ou des contextes particuliers. Cet individu ne parlera donc pas de la même façon à l'école avec ses enseignants, qu'avec ses parents ou ses amis ! Marie-Louise Moreau définit la variation diaphasique comme suit : *« On parle de variation diaphasique lorsqu'on observe une différenciation des usages selon les situations de discours, ainsi la production langagière est-elle influencée par le caractère plus ou moins formel du contexte d'énonciation et se coule-t-elle en des registres ou des styles différents »* (1997 : 284)

Nous pouvons d'ores et déjà signaler que la langue utilisée dans le film d'animation *Persepolis* présente des diversités discursives. En effet, la langue varie selon chaque situation communicative. Par exemple, Marjane, la protagoniste principale, modifie sa façon de parler lorsqu'elle s'adresse aux spectateurs (parties narratives, voix off[8]) et lorsqu'elle parle avec des amis ou sa famille (parties dialogales). Nous pouvons le constater dans les deux répliques ci-dessous ; la première est destinée aux spectateurs et la seconde à son ami Momo :

*« Mon désarroi était immense ; j'étais à l'abri ici, menant une vie frivole tandis que tous ceux que j'aimais vivaient dans l'enfer de la guerre. J'avais beau essayer, je ne pouvais pas me débarrasser de ce sentiment de culpabilité. »*

*« N'importe quoi toi, l'existence c'est pas absurde. Tu sais qu'y a des gens qui donnent leur vie pour la liberté, Tu crois qu'mon oncle est mort juste pour s'amuser ? Connard va' ».*

Pour notre enquête, à l'intérieur de la variété diaphasique, nous avons décidé de nous concentrer sur les répliques destinées non pas aux spectateurs, mais aux autres personnages du film pour ainsi mettre en évidence la langue utilisée quotidiennement, de façon spontanée, au sein d'un groupe d'amis ou d'une famille. Nous travaillerons donc plus en détails sur la langue parlée et sur ces principales caractéristiques.

➔ Quant à la variété diamésique (Diadori, 2006), elle est liée au « canal de transmission » (cf 1.1.2. La langue transmise par la TV). La dimension diamésique renvoie au choix que l'émetteur effectue sur le moyen qu'il a de transmettre une information. On peut, de cette façon, citer comme exemple de variations diamésiques la langue écrite et la langue orale.

8 La voix-off est un procédé narratif utilisé dans le domaine audiovisuel et consistant à faire intervenir une voix qui n'appartient pas à la scène (Lavaur, Serban, 2008).

En ce qui concerne la variété diamésique dans le film d'animation *Persepolis,* elle est très importante et est liée directement aux possibles difficultés rencontrées par les sujets italophones qui se sont prêtés aux expériences. En effet, bien que les dialogues de *Persepolis* soient rédigés, ils présentent de nombreuses caractéristiques de la langue parlée. On peut donc dire que les dialogues, préalablement écrits, sont par la suite lus par des doubleurs qui donnent vie, à travers les différents personnages du film, à une langue orale !

La langue de ce film d'animation, peut être majoritairement définie comme étant du *« français ordinaire »* (Gadet, F., 1989). En effet, Françoise Gadet spécifie : *« Le français ordinaire peut être caractérisé comme la langue qui n'est ni soutenue, ni recherchée, ni littéraire, ni puriste, ni populaire, ni parlée (du moins pas seulement), mais qui résulte de la pratique familière quotidienne, sans surveillance sociale particulière ».* Le français présenté dans le film est comparable au français qu'on utiliserait oralement en présence d'amis, membres de la famille ou simples connaissances.

En tant qu'assistante de français en Italie, j'ai pu me rendre compte que la langue apprise aux élèves italophones était proche du standard[9] et la plupart du temps enseignée à travers un support écrit (le manuel scolaire). De ce fait, la langue parlée, présente dans le film d'animation, pouvait constituer une difficulté non négligeable pour des non-francophones.

Pour le mémoire, je me suis intéressée plus particulièrement aux caractéristiques de cette langue parlé, qui s'opposaient donc à la langue standard à laquelle les sujets étaient principalement exposés.

Comme le soulignent Álvarez et Degache (2009), la relation qui existe entre l'oral et l'écrit est un sujet assez controversé (cf. 1.1.3. Langue parlée/langue écrite). Certains chercheurs distinguent de façon assez nette la langue écrite de la langue orale, comme Sabatini (1982) ou Dardano (2005). Pour eux, la langue écrite se base sur une langue plus soignée et claire, tant au niveau de la structure que des contenus ou de la syntaxe, du choix du lexique et de la grammaire. Au contraire, la langue orale a moins de cohérence et cohésion que la langue écrite. L'oral est lié à la situation ; si l'oral est détaché de la situation, il devient ambigu et incomplet. La langue parlée est

9 *« Le français standard, ou le français écrit, est composé d'un système abstrait des règles fixés à propos de la grammaire et du vocabulaire ».* John E. Joseph (1988).

souvent segmentée en plusieurs petites phrases. Elle présente des hésitations, des pauses, des changements de construction, des redondances, etc. La syntaxe et la morphologie sont simplifiées.

Nous pouvons dire que la langue de *Persepolis* est une langue écrite oralisée qui présente un continuum entre l'écrit et l'oral (Chiss, 2003 : 21 in Alvarez et Degache, 2009) car, bien que les dialogues aient été rédigés à l'avance par les auteurs du film, les caractéristiques de la langue orale prédominent notamment grâce à des tournures propres à la langue parlée. Ainsi, la production orale de *Persepolis* se réfère à une langue écrite (quasi inexistante) car le récit écrit est plus qu'oralisé. En outre, pour comprendre le film, le spectateur s'aide des mimiques et des gestes des personnages, ainsi que sur des situations de communications données. Tous ces « indices » pour comprendre la langue sont typiques lors du traitement d'une information transmise à l'aide du code oral (Gremmo, Holec, article non daté) (cf 1.1.3. langue parlée/langue écrite).

La langue employée dans le film d'animation, bien que rédigée, présente de nombreuses caractéristiques de la langue parlée, comme nous allons le voir ci-après dans la partie qui traite de la séquence choisie pour l'enquête.

### 3.1.4. Quelle séquence choisie ?

Après avoir visionné *Persepolis* intégralement, j'ai opté pour une séquence de 23 minutes qui se situe en plein milieu du film, à 37 minutes et 15 secondes du début. Le premier critère de sélection est lié au fait que la séquence était l'une des plus comiques du film d'animation, ce qui pouvait motiver les apprenants. D'autre part, la séquence aborde différents thèmes d'actualité comme la guerre, l'exil, l'intégration, la solitude et l'amour, susceptibles d'intéresser ces derniers.

Outre ces critères, le film m'a semblé assez simple d'un point de vue linguistique. Les personnages s'expriment clairement et utilisent des temps verbaux simples (présent, imparfait, passé composé) que les sujets ont appris au collège et revus au lycée. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la langue employée la plupart du temps dans le film se veut donc le reflet d'une langue parlée

familière et quotidienne, que l'on utilise entre amis ou en famille. C'est justement pour les nombreux traits typiques de la langue parlée que nous avons décidé de choisir cette séquence.

Pour pouvoir évaluer l'impact du sous-titrage dans les compréhensions globale et détaillée, ainsi que sur la reconnaissance lexicale, la séquence sélectionnée pour l'enquête devait être d'un niveau supérieur à celui des sujets (N + 1).

Nous nous sommes en effet basés sur l'une des cinq hypothèses de Krashen (1982, 1993) sur l'acquisition d'une seconde langue. Le niveau N + 1 est un concept avancé par Krashen pour amener plus facilement l'apprenant à acquérir une seconde langue. Le « comprehensible input » de Krashen est une des cinq hypothèses qu'il a émises sur l'acquisition d'une langue seconde. Selon cette hypothèse, l'apprenant améliore et progresse en L2 s'il reçoit une langue seconde « input» qui se situe un cran au dessus du niveau actuel de la compétente linguistique de l'apprenant dans la langue seconde. Par exemple ; le niveau N représente le niveau de langue d'un étudiant. Le niveau N + 1 représente au contraire un niveau de langue légèrement supérieur. La logique de ce concept est que c'est seulement en essayant toujours de comprendre quelque chose de nouveau (lexique, structures, etc.), qu'on acquière une langue.

Par conséquent, je n'ai pas opté pour la première séquence du film, qui aurait été parfaite pour éviter les problèmes de compréhension globale : que s'est-il passé avant ? Qui sont les personnages ? Où se déroule la scène ? Etc. En effet, cette première scène était avant tout narrative et la langue utilisée était assez proche de la langue standard à laquelle étaient fréquemment confrontés les apprenants. La langue utilisée dans la séquence initiale ne diffusait pas assez les particularités de la langue parlée.

Pour ce mémoire, nous avions besoin d'une séquence qui véhicule plusieurs caractéristiques de la langue parlée, pour que le niveau soit d'un cran supérieur à celui des sujets.

Le fait que les sujets n'étaient pas du tout habitués à un français parlé, allait créer quelques difficultés de compréhension orale chez ces derniers et ainsi rehausser le niveau de la séquence d'un cran. Ainsi, la présence des sous-titres avait donc un intérêt car ils allaient aider les sujets dans la compréhension globale et détaillée de la séquence. Nous essayerons de voir dans la partie qui suit quelques unes des caractéristiques de la langue orale qui peuvent représenter un obstacle pour des élèves italophones. Ce sera à partir de la mise en évidence de ses difficultés que nous pourrons élaborer des questionnaires adaptés, tant pour l'objet de notre enquête que pour les sujets.

## 3.2. Protocole :

### 3.2.1. Méthodologie

Partant d'une constatation faite durant mon année d'assistanat en Italie, les apprenants italiens ont des difficultés à comprendre un film en langue étrangère française lorsque celui-ci leur est proposé tel qu'on le trouve dans le commerce. Cela est principalement dû, d'après leurs propres dires, aux phonèmes français différents et inexistants en italien ou bien à la rapidité d'élocution des personnages du film. Un de mes élèves m'a dit au tout début de l'année qu'il avait du mal à comprendre les films en français, car il y avait des « sons » qu'il confondait avec l'italien, sa langue maternelle.

Les voyelles et les consonnes de la langue étrangère, inhabituelles pour l'apprenant, peuvent donc être confondues avec des phonèmes de sa langue maternelle, comme par exemple le phonème [y] français de *plume*. Ce phonème n'existe pas en italien et il est souvent confondu avec le phonème [u] de *poux.* Les apprenants italiens perçoivent le même « son » lorsque les phonèmes [y] et [u] sont prononcés comme pour les mots *dessus/dessous.* La compréhension orale est alors gênée.

À partir de là, je me suis donc demandée comment la compréhension orale lors du visionnement d'un film en langue étrangère pouvait-elle être facilité tout en exposant les apprenants à la langue étrangère en question. L'idée d'utiliser le sous-titrage m'a semblé pertinente, car en plus d'exposer les apprenants à la langue étrangère qu'ils étudient, les sous-titres permettent la visualisation et la lecture des dialogues, qui étaient prononcés trop rapidement selon eux. Avant de me lancer dans une quelconque expérience sur les effets des sous-titres, j'ai décidé d'effectuer des recherches documentaires sur le sujet. Dans un premier temps, je n'ai trouvé que très peu d'écrits sur l'utilisation du sous-titrage dans l'apprentissage des langues en France. Je me suis donc penchée sur les écrits anglo-saxons, suite aux conseils de ma tutrice. La littérature anglo-saxonne s'est en effet révélée être très riche sur le sujet, ce qui m'a beaucoup aidé. J'ai donc pu déterminer avec précision les deux grands courants prédominant dans les enquêtes menées jusque là sur l'utilisation des sous-titres en classe de langue : le premier en faveur du sous-titrage dans l'enseignement des langues et

le second contre.

Les chercheurs en faveur de l'utilisation des sous-titres en général (tant en langue maternelle qu'en langue étrangère) dans l'enseignement des langues étrangères mettent en exergue le fait qu'une vidéo sous-titrée combine le visuel à l'auditif et aux stimuli lexicaux, ce qui *« motivent, distraient et éduquent les apprenants »* (Lavaur, Serban, 2008). De plus, certaines recherches démontrent que les sous-titres rendraient dans un premier temps des segments oralisés plus compréhensibles et dans un deuxième temps amélioreraient la production écrite et orale (notamment Lavaur, in Lavaur, Serban, 2008 ; Mitterer, Mc Queen, 2009 et Brandt, Copetti, Wasseige, Hossche, Florent, Khabazi, 2009) (cf 1.5. Sous-titrage et apprentissage des langues).

Plus qu'une réelle solution pour apprendre les langues étrangères, les sous-titres constitueraient une aide importante et non négligeable pour la compréhension orale de la langue étrangère, car ils contribueraient à une immersion totale dans la langue en question, ce qui peut faciliter et aider l'acquisition de la L2. Cependant, Pavio (1986 in Gambier, 2007) qui soutient cette théorie, émet une réserve. Pour lui, si les sous-titres sont mal utilisés, insérés en classe de langue sans une réelle tâche appropriée pour les apprenants, ils ne seront d'aucune aide dans l'apprentissage de la L2.

Le reste des chercheurs qui ont étudié la question du sous-titrage dans l'apprentissage des langues émettent de gros doutes quant à l'influence positive de ces derniers dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Kooldtra & Beentjse, 1999 ; Markham, 1999 ; Vanderplank, 1988, 1990) (cf 1.5. Sous-titrage et apprentissage des langues). En effet, ces chercheurs soulignent que les sous-titres entravent la compréhension globale car ils détournent l'attention des apprenants. Le problème le plus récurent mis en avant par ces chercheurs est que le sous-titrage gêne et freine le développement des capacités d'écoute parce qu'il pousse l'apprenant à lire plutôt qu'à entendre. La concentration nécessaire pour la lecture des sous-titres diminuerait assez rapidement chez un spectateur moyen, qui ne suivrait plus du tout le sous-titrage à la fin du film. Le dernier argument contre l'utilisation des sous-titres dans l'apprentissage des langues étrangères, est d'ordre esthétique. En effet, les sous-titres seraient trop imposants et inesthétiques, ce qui déconcentrerait le spectateur.

En m'appuyant sur l'expérience d'assistante de français et de la réalité linguistique à laquelle j'ai été confrontée, je ne pense pas que le sous-titrage amène à l'acquisition de la langue étrangère, mais qu'il constitue une aide pour la compréhension en général. Je suis donc partie de l'idée, comme Pavio le souligne (1986 in Gambier, 2007), que le sous-titrage peut constituer une

réelle aide dans la compréhension orale et globale de la langue étrangère, mais que s'il est mal employé, le sous-titrage n'est d'aucune utilité. Cependant, je me suis demandé quel type de sous-titrage correspondrait le mieux aux attentes des élèves : le sous-titrage intralinguistique ? Le sous-titrage interlinguistique ? Ou bien le sous-titrage bilingue ? (cf 1.4.3. Panorama des différents types de sous-titres).

Mon choix s'est réalisé par élimination. Dans un premier temps, j'ai constaté que le sous-titrage le plus fréquent était destiné aux personnes sourdes et malentendantes. Cependant, ce sous-titrage (appelé intralinguistique) s'attache à retranscrire tous les éléments discursifs qui apparaissent à l'image : les lettres, les insertions, les graffiti, les pancartes, les écrans d'ordinateurs, les chansons, les voix provenant de la radio, de la télévision, etc. (Neves, in Lavaur, Serban, 2008). Ce sous-titrage n'était donc pas adapté aux apprenants concernés, qui avaient déjà une assez bonne connaissance de la langue française et n'avaient pas besoin de tous ces éléments.

Quant aux sous-titres bilingues, ils sont utilisés dans des régions où l'on parle deux langues. Leur utilisation est exclusive pour la télévision (Cintas, in Lavaur, Serban, 2008 : 34).

La dernière catégorie de sous-titres (les sous-titres interlinguistiques) est destinée tant aux personnes entendantes qu'aux sourdes et malentendantes. Elle regroupe les sous-titres spécifiquement conçus comme des outils didactiques destinés à enseigner les langues et les cultures étrangères. Ces sous-titres, bien qu'ils se soient diffusés avec l'arrivée des DVD, restent encore assez rares dans le commerce et pour des films à grande diffusion. (Cintas, in Lavaur, Serban, 2008 : 33)

Ne trouvant aucun sous-titrage qui correspondait parfaitement au public visé et aux besoins de l'enquête, j'ai décidé de sous-titrer une séquence filmique de façon à savoir si les sous-titres créés à des fins pédagogiques pouvaient aider ou pas les apprenants à améliorer leur compréhension globale dans un premier temps et un peu plus détaillée dans un second temps, d'une séquence en langue étrangère. Les sous-titres créés ne retranscrivent pas mot à mot les dialogues, mais seulement l'essentiel ; j'ai rallongé le temps d'apparition de chaque sous-titre pour faciliter la lecture des apprenants. De plus, j'ai essayé de respecter les différents registres de langue que présentait la séquence d'origine. Il est essentiel pour les apprenants de comprendre les sous-titres car les images et le contexte ne suffisent pas à répondre correctement aux différents tests qui suivent le visionnement (principalement le test de compréhension détaillée et de reconnaissance lexicale).

Pour répondre à cette première question de recherche : « Les sous-titres améliorent-ils la compréhension globale et détaillée des apprenants en langue étrangère ? », j'avais décidé de réunir un groupe pour effectuer les deux tests de compréhension : globale et détaillée, sans les sous-titres et un deuxième groupe avec les sous-titres. En procédant de la sorte, je voulais comparer les résultats des deux groupes pour mettre en avant le rôle des sous-titres dans la compréhension globale d'une séquence en langue étrangère et la compréhension détaillée. Le premier obstacle rencontré a été de savoir dans quelle langue devais-je sous-titrer la séquence choisie ? J'ai alors émis l'hypothèse que les sous-titres en langue maternelle constituaient une aide efficace pour la compréhension globale et détaillée d'une séquence en langue étrangère ; plus que des sous-titres en langue étrangère. Cependant, les sous-titres en langue étrangère permettaient peut-être plus de fixer les nouveaux apports lexicaux, car les sous-titres indiquent les mots prononcés par les personnages, ce qui permet aux apprenants d'entendre et de voir le mot en question, simultanément. Le sous-titrage en langue étrangère pourrait donc aider la mémorisation des nouveaux apports lexicaux. J'ai donc choisi de sous-titrer la même séquence en deux versions différentes ; la première en langue étrangère française et la seconde en langue maternelle italienne. Pour répondre à cette première question, j'ai dû réunir trois groupes différents :

- le groupe sans sous-titres
- le groupe avec les sous-titres en langue étrangère (français)
- le groupe avec les sous-titres en langue maternelle (italien).

Pour répondre à cette deuxième question de recherche : « Les sous-titres permettent-ils de mobiliser la mémoire de reconnaissance de données lexicales ? », nous avons réalisé un second test qui évalue la reconnaissance lexicale. Nous avons pour cela donné à ces trois mêmes groupes un questionnaire sur des données spécifiques, dont on fait l'hypothèse qu'elles n'appartiennent pas au répertoire linguistique de notre public, qui apparaissaient dans la séquence visionnée ainsi que dans les sous-titres en langue étrangère française. De cette façon, nous avons pu comparer les résultats obtenus chez les trois groupes qui ont répondu aux trois questionnaires. Pour pouvoir réellement se rendre compte si les sujets étaient capables de reconnaître des structures nouvelles rencontrées dans la séquence et mises en avant dans le test de reconnaissance, nous avons élaboré un tout autre support qui reprenait ces structures. De cette façon, nous avons pu évaluer une semaine après avoir visionné la séquence, quel groupe reconnaissait le mieux les données lexicales rencontrées une

semaine auparavant.

Avant d'effectuer les tests sur les trois classes visées, j'ai décidé de réaliser un pré-test afin d'évaluer la faisabilité de ces questionnaires et du travail de sous-titrage effectué. Le pré-test a regroupé des sujets qui avaient les mêmes caractéristiques que les sujets qui ont été soumis aux tests définitifs : formation, âge et niveau étaient les mêmes que les sujets des tests définitifs et les conditions dans lesquelles se sont déroulés les tests étaient également les mêmes que pour le test grandeur nature : le lieu, l'ordre des tests, le temps de visionnement et le nombre de visionnement. Les résultats obtenus m'ont permis de confirmer la faisabilité des questionnaires et d'améliorer certains points afin que l'expérience soit facilitée. Ce pré-test m'a également permis d'évaluer le travail de sous-titrage que j'ai effectué.

Les deux tests de compréhension ont été donnés aux trois groupes : le premier était un test de compréhension globale et le deuxième de compréhension détaillée.

➔ Le 1$^{er}$ = sans sous-titres. Dans cette version où les informations linguistiques écrites sont absentes, j'ai pu mettre en évidence les informations comprises qui proviennent de l'image même et de la compréhension orale, non des sous-titres, pour réellement évaluer par la suite, l'impact des seuls sous-titres dans la compréhension globale et détaillée. J'ai supposé que le visionnement de la séquence sans sous-titres accentuerait la concentration des sujets, qui seraient amenés, grâce aux images de la séquence, à élaborer des hypothèses de compréhension à partir de leur compréhension orale et visuelle. Les informations issues de la séquence ne devaient pas être prises en compte dans l'analyse finale, car nous cherchions justement à évaluer l'impact des sous-titres dans la compréhension globale et détaillée de la séquence en langue étrangère. En comparant les trois groupes : sans sous-titres, avec sous-titres en langue étrangère et avec sous-titres en langue maternelle, nous avons pu traiter de façon plus pertinente – si les visionnements favorisent bien évidemment les inférences – les éléments de compréhension globale et détaillée issus du sous-titrage réalisé.

➔ Le 2$^{nd}$ = avec les sous-titres en français.

➔ Le 3ème = avec les sous-titres en italien.

Ils se présentaient sous forme de questions à choix multiples. Le fait de choisir ce type de questionnaire m'a permis de confronter les résultats obtenus . Il a été réalisé de cette façon:

cinq propositions = une bonne + trois plausibles + une moins plausible, comme dans l'exemple suivant (cf annexes 4 et 5):

« Que répond Marjane à l'institutrice qui dit qu'en Iran il n'y a plus de prisonniers politiques ?

- ☐ Qu'avec le régime du Shah il y avait des prisonniers politiques et qu'il y en aurait encore après sa chute.
- ☐ Qu'elle fait bien de mentir pour protéger le régime.
- ☐ Qu'il y avait alors 33 000 prisonniers politiques.
- ☐ Que l'Iran a payé cher sa liberté mais qu'elle l'a acquise.
- ☐ De 3000 prisonniers sous le Shah, l'Iran est passé désormais à plus de 300 000 prisonniers. »

Quant au test de reconnaissance (cf annexe 6 : test de reconnaissance), il s'est basé sur les difficultés linguistiques de la séquence choisie (cf 3.2.2 : difficultés linguistiques de la séquence). En effet, lors de mon sous-titrage en langue étrangère (français), j'ai délibérément laissé la langue d'origine, en ne la simplifiant pas, pour ne pas fausser ce deuxième test (cf annexe 2: Séquence sous-titrée en langue française). De cette façon j'ai pu comparer le degré de reconnaissance lexicale issu du sous-titrage, français et italien et le comparer au groupe sans sous-titres.

Ce deuxième test, toujours un test à choix multiples, s'est présenté de la même façon que le premier :

« Quand un lycéen demande à Marjane une « cigarette », quel mot emploie-t-il précisément dans la version originale ?

- ☐ Clope

- ☐ Pipe
- ☐ Cigarette
- ☐ Cig'
- ☐ Chicha »

Bien sûr, le groupe avec les sous-titres en français a entendu et vu le mot, alors que le groupe avec les sous-titres italien n'a eu que l'oral !

Dans un deuxième temps, une semaine après le test de reconnaissance, j'ai proposé aux trois groupes un dialogue (cf annexe 7: Suite test de reconnaissance), dans lequel les structures nouvelles mis en avant dans le test de reconnaissance étaient présentes. C'est un dialogue inventé dans lequel les mots utilisés sont assez neutres ; de plus, le support inventé reprend le même sens des mots ou expressions mis en avant dans le test de reconnaissance. Il ne fallait pas que le dialogue utilise un mot nouveau vu dans le test avec un sens différent, comme par exemple pour le mot « taper », qui renvoie à la fois à « frapper » ; « s'en moquer » et « supporter ». Dans la séquence choisie de *Persepolis*, « se taper » a le sens de « supporter », donc il fallait que le dialogue reprenne le même sens que celui de la séquence visionnée. En proposant ce support une semaine après le visionnement de la séquence, j'ai pu vérifier si les structures vues dans la séquence étaient reconnues.

Les deux tests de compréhension qui ont suivi le visionnement de la séquence m'ont permis de comparer les résultats obtenus par le groupe témoin et ceux de l'ensemble des groupes avec les sous-titres pour répondre à la première question de recherche liée à la compréhension globale et détaillée.

Les résultats obtenus chez les trois groupes à la suite du questionnaire sur la reconnaissance m'ont permis dans un premier temps de comparer quel groupe soumis à l'enquête a obtenu les meilleurs résultats et dans un second temps, avec les résultats obtenus sur le texte proposé une semaine après, comparer quel groupe a reconnu le mieux les nouvelles données lexicales présentes dans la séquence choisie de *Persepolis* (cf annexe 1: script de la séquence *Persepolis*). C'est suite à ce dernier questionnaire et du support créé que j'ai pu répondre à la deuxième question de recherche.

3.2.2. Difficultés linguistiques dans la séquence choisie :

Après avoir visionné entièrement le film, j'ai choisi une séquence que j'ai par la suite revisionnée pour pouvoir souligner les possibles nœuds linguistiques que les apprenants pouvaient rencontrer par la suite (cf annexe 1: script de la séquence *Persepolis*). Étant donné que j'ai effectué mon assistanat avec les classes qui se sont prêtées à l'expérience menée autour de l'utilisation des sous-titres dans l'apprentissage d'une langue étrangère, j'ai pu me rendre compte, d'une part, de leur niveau de langue et, d'autre part, de la langue qu'ils utilisaient et de ce qui leur posait problème.

La langue apprise par les apprenants italiens est principalement le français standard que l'on peut retrouver dans des livres de grammaire, ou des manuels de français langue étrangère. Même si leur niveau est assez élevé, la langue qu'ils emploient est très scolaire et les apprenants ne sont donc pas habitués à une langue moins formelle, comme celle que l'on trouve fréquemment en France. Leur seul contact avec le français langue étrangère (sauf rares cas qui ont déjà été en voyage en France) s'est fait à travers leur manuel scolaire et leur professeur de français, qui est italien et qui a appris le français non pas en vivant en France, mais grâce à des manuels scolaires. Ils utilisent donc un français proche du standard, assez formel, pur, sans régionalismes ni marques d'oralité (cf annexe 9 : caractéristiques de la langue standard).

J'ai rapidement pris conscience que le français langue orale et la rapidité à laquelle un français langue maternelle peut s'exprimer représentaient de réelles difficultés pour les sujets, car ils ne sont ni habitués à la rapidité d'élocution, ni à ce type de langue. Par exemple, lorsque je suis arrivée pour la première fois dans ce lycée, j'avais dans l'idée d'immerger totalement les apprenants dans le français en ne leur parlant que français. Cependant, je me suis rapidement rendu compte qu'ils avaient du mal à me suivre et qu'ils ne comprenaient que très peu de choses lorsque je m'exprimais dans un français que je considérais « moderne et d'utilisation quotidienne », même pour des classes de 4$^{ème}$ et 5$^{ème}$ année.

Dans la partie qui suit, j'ai essayé de regrouper quelques caractéristiques de la langue parlée qui pouvaient constituer une gêne pour la compréhension orale des sujets soumis aux enquêtes. J'ai

ainsi pu mettre en avant les possibles difficultés liées à la langue parlée qui m'ont été utiles par la suite pour créer une série de questionnaire. Les tests conçus me permettront d'évaluer l'aide qu'apportent les sous-titres (tant en langue maternelle qu'en langue étrangère) sur la compréhension globale et détaillée, ainsi que sur la mobilisation de la mémoire de reconnaissance.

### 3.2.3. Présence du français parlé dans la séquence :

Nous essayerons de prouver dans cette partie que la langue utilisée dans la séquence choisie pour notre étude soit le reflet d'une langue spontanée et orale. Nous examinerons donc les manifestations des écarts de langue qui s'oppose à une langue standard. La langue employée dans la séquence de *Persepolis* est particulièrement exceptionnelle vu son rapport à l'oral. En effet, elle est très oralisée avec l'emploi de mots familiers voire argotiques. Il en est de même pour la syntaxe, qui obéit aux règles de l'oral en utilisant des structures qui s'éloignent de la norme du français standard (cf annexe 9 : caractéristiques de la langue standard).

Nous traiterons donc dans la partie qui suit des caractéristiques de la langue orale, parlée, sous différents plans, au niveau de la prononciation, de la syntaxe et du lexique.

#### 3.2.3.1. Le français parlé : la prononciation :

On peut supposer que c'est en cherchant un effet de « réel » que les auteurs ont inséré dans leur écriture des caractéristiques de la langue parlée, orale. On peut remarquer dans la séquence que la langue standard se reconnait par sa prononciation bien articulée et s'oppose directement à l'oral, qui nous donne plus l'impression de relâchement au niveau de la prononciation.

Le premier phénomène de la langue parlée, qui illustre justement ce relâchement dont nous parlions ci-dessus est la chute du [ə] muet.

➔ Le schwa, traditionnellement appelé [ə] muet[10] est l'une des manifestations de cette prononciation relâchée typique des conversations entre amis qui appartiennent au registre populaire. Selon Nicole Derivery (1997), « *ce son est appelé [ə] muet parce qu'il n'est pas toujours prononcé […] »*. Dans la séquence de *Persepolis*, la chute du [ə] dans les répliques a lieu principalement lorsque les personnages s'adressent à des amis proches, c'est-à-dire entre jeunes du même âge. Selon Gadet (1997 : 36), cette chute est ainsi une *« pratique qui a pour effet de marquer péjorativement un discours, laissant entendre qu'il s'agit d'une spécificité populaire »*. Notons que ce [ə] est susceptible de *« tomber ou se maintenir selon l'entourage consonantique ou le style employé par le locuteur »* (Gadet, 1997 : 36). Dans la séquence choisie de *Persepolis*, ce phonème s'est vérifié principalement dans la prononciation du pronom personnel « je », dans la préposition « de » et le pronom personnel « te », comme nous le voyons dans les exemples ci-après. Je suis partie des répliques du script (cf annexe 1: script séquence *Persepolis*) et j'ai réalisé une transcription API pour mettre en avant ces phénomènes de prononciation qui apparaissent lorsqu'on visionne et écoute la séquence.

*« Tu comprends ce que ça veut dire? »* [ty kɔ̃'pʀɑ̃ **s** kə sa vø 'diʀ] ;
*« Je t'avais dit »* [**ʃt** a've di ] ;
*« Tu vois ce que je veux dire? »* [ty 'vwa s kə **ʒ** vø 'diʀ] ;
*« Je suis française »* [**ʃ** sɥi fʀɑ̃'sɛz] ;
*« Je ne savais pas que... »* [**ʃ** sa'vɛ pa kə/] ;
*« Monte Carlo ça va encore, je ne te dis pas la galère, moi je dois aller voir mon père au Brésil »*
[mɔ̃te karlo sa va ɑ̃kɔʀ/ **ʃ**tə di pa la ga'lɛʀ/mwa **ʒ**dwa ale vwaʀ mɔ̃ 'pɛʀ o bʀezil] ;
*« De toute façon, tout ça c'est du vent! »* [tu **d** fasɔ̃/ tu sa se dy vɑ̃] ;
*« Je le sais maintenant, je suis homosexuel »* [ʒə **l** s'e mɛ̃tnɑ̃/ **ʃ** sɥi ɔmɔ'sɛksɥ'ɛl] ;
*« Si, je te l'assure »* [si/ **ʃt** a'syʀ] ;
*« Je me suiciderais si mon frère sortait avec un thon... »* [**ʒ** mə sɥisi'dʀɛ si mɔ̃ 'fʀɛʀ sɔʀ'tɛ avɛk œ̃ tɔ̃]
*« Ça ne l'aurait pas dérangé que je me fasse arrêter »* [sa **l** o'ʀe pa deʀɑ̃'ʒe kə **ʒ** mə fas aʀe'te] ;

10 *« On appelle e muet (ou caduc) une voyelle centrale dont la prononciation est proche du [ø] ou du [oe], et qui a la particularité de pouvoir être omise dans certaines positions. C'est la voyelle minimale du français à la fois celle vers laquelle tendent les autres en prononciation affaiblie, et le son de remplissage produit sur une hésitation.»* (DERIVERY, 1997 : 36).

*« Je dois faire le plein, on fait moitié-moitié ? »* [ **ʒ** dwa fɛʀ l plɛ̃/ ɔ̃ fe mwatje mwatje ] ;

Ce phénomène est typique de la langue orale, car le locuteur tend à sauter des phonèmes lorsque son débit est rapide, comme nous l'explique Leon Pierre (1993 : 146) : *« la conversation spontanée rapide tend à gommer les [ə] caducs facultatifs ».* Nous pouvons remarquer que le [ə] est précédé d'une seule consonne dans la plupart des exemples, chose que rend sa suppression plus simple. Françoise Gadet précise : « *le [ə] intérieur tombe généralement s'il est précédé d'une seule consonne (sam(e)di), et se maintient s'il est précédé de deux consonnes ou plus (maigrelet). Il peut cependant être conservé en première syllabe de mot après une seule consonne (on redonne ou on r (e) donne) »* (1997 : 37)

➔ La prononciation du français relâché typique de la langue parlée ne se limite pas qu'à la chute du [ə] mais se manifeste aussi sous plusieurs phénomènes, entre autres la troncation des voyelles inaccentuées tel que le [y] du pronom personnel « tu » [ty]. Pour illustrer ce phénomène, j'ai réalisé une transcription API de quelques répliques :

*« Tu es une grande fille »* [ **te** yn 'gʀɑ̃d fij]

*« Tu as une clope ? »* [**ta** yn 'klɔp]

*« Tu as vu une révolution et une guerre? »* [**ta** vy yn ʀe'vɔlysjɔ̃ e yn gɛʀ]

*« Et…tu as vu beaucoup de morts? »* [e **ta** vy boku də 'mɔʀ]

*« Je ne savais pas que tu étais française »* **[** ʃ save pa kə **t** ete fʀɑ̃'sɛz]

*« Tu as vu sa gueule ? »* [ **ta** vy sa 'gœl]

➔ On assiste également ce phénomène de relâchement propre à la langue parlée avec le pronom impersonnel « il ». Dans la séquence visionnée, nous avons trois exemples de cette élision. Nous avons effectué une transcription API de ces trois exemples pour illustrer ce que l'on entend dans la bande son :

*« Dans la vie, tu rencontreras beaucoup de cons. S'ils te blessent, dis-toi que c'est la bêtise qui les pousse à te faire du mal, ça t'évitera de répondre à leur méchanceté car il n'y a rien de pire au monde que l'amertume et la vengeance ! »*

[dɑ̃ la vi/ ty ʀɑ̃kɔ̃tʀa boku d kɔ̃// sil tə 'blɛs/di twa kə se la be'tiz ki le pus a tə fɛʀ dy mal/ sa t evi'tʀɑ də ʀepɔ̃dʀ a lœʀ meʃɑ̃ste kaʀ **i a** ʀjɛ̃ də piʀ o mɔ̃d kə l amɛʀtym e la vɑ̃'ʒɑ̃s].

*« Il ne peut plus vivre alors il invente des jeux de dirigeants et de dirigés… »* [ **i** pø ply vivʀ a'lɔʀ il ɛ̃'vɑ̃t de ʒø də diʀi'ʒɑ̃ e də diʀi'ʒe].

*« De toute façon, il n' y a que des connards ici ! »* [ tu d fasɔ/ **i a** kə de ko'naʀ isi].

➔ En plus de toutes ces élisions, on peut également faire référence au relâchement de prononciation de l'adverbe « bien » qui se transforme en « ben », caractéristique du français parlé. Voici quelques exemples tirés de la séquence :

*« Ah ouais, ben je n'aurais pas cru »* [ a 'wɛ **bɛ̃** ʒ oʀe pa kʀy]

*« **Ben** ouais »* [ **bɛ̃** wɛ]

La troncation du [j] de « bien » est très courante à l'oral. Elle traduit souvent une articulation rapide et facilité (Gadet, 1997).

➔ La prononciation relâchée de la langue parlée se retrouve dans le mot « oui » qui est prononcé « ouais ». Les différents cas présents dans la séquence du « oui » qui se transforme en « ouais » a lieu lors d'une conversation entre amis :

*« Ah **ouais**, ben je n'aurais pas cru »*

*« Heuu, ben **ouais** »*

*« Ben **ouais**. »*

La prononciation dans la séquence choisie reflète donc une langue parlée, relâchée, et spontanée. Nous allons également essayer de voir si les auteurs ont utilisé une langue parlée dans la syntaxe.

3.2.3.2. Le français parlé : la syntaxe :

➔ Au niveau syntaxique, la caractéristique la plus fréquente dans la séquence, de la langue parlée est l'absence de la particule « ne » dans la négation. On peut retrouver ce phénomène chez presque tous les personnages qui apparaissent dans la séquence choisie : le garde révolutionnaire, Marjane, sa grand-mère, Momo, Fernando, Markus, etc. L'absence du « ne » est donc une caractéristique du français parlée, comme nous le voyons dans les exemples qui suivent tirés de la séquence choisie (cf annexe 1: script de la séquence *Persepolis)* :

*« Tu ne peux pas passer ! »* [ ty pø pa pase]

*« On ne bosserait plus du tout. »* [ɔ̃ bɔsʀe ply dy tu]

*« Ce n'est pas ce que tu penses. »* [ se pa skə ty pɑ̃s ]

*« Et si ça ne marche pas avec toi, ça ne marchera avec aucune fille. »* [ e si sa maʀʃ pa avɛk twa/ sa maʀʃʀa avɛk okyn fij]

*« L'État n'avait bien entendu aucune raison de s'inquiéter »* [ leta ave bjɛ̃ ɑ̃tɑ̃dy okyn ʀɛzɔ̃ də sɛ̃kjete]

*« Quand un homme prend conscience de ce vide, il ne peut plus vivre »* [ kɑ̃ œ̃ ɔm pʀɑ̃ kɔ̃sjɑ̃s də sə vid/ i pø ply vivʀ]

*« Je ne savais pas que t'étais française »* [ ʃ save pa kə **t** ete fʀɑ̃'sɛz]

*« Ben je n'aurais pas cru »* [ **bɛ̃** ʒ oʀe pa kʀy]

➔ Autre caractéristique du français parlé, le remplacement du pronom anaphorique neutre « cela » par « ça ». Cette particularité syntaxique apparait dans presque toute la séquence. Nous ne citerons que trois exemples :

*« S'ils te blessent, dis-toi que c'est la bêtise qui les pousse à te faire du mal,* ***ça*** *t'évitera de répondre à leur méchanceté ».*

*« Et merde, encore Noël, je vais encore devoir me taper toute ma famille, tout* ***ça*** *à cause de cette*

*connerie d'invention américaine. »*

*« Monte Carlo **ça** va encore »*

➔ Quelques mots phatiques, en outre, sont caractéristiques du discours oral. Nous pouvons citer « euh », « hein », « bon », « quoi », « tu vois », etc., qui sont des formes assez particulières car, elles sont insérées dans la langue parlée, la plupart du temps, pour donner de l'emphase, accentuer une question. Par exemple dans la réplique de la mère de Marjane :

*« **Hein**, tu comprends ce que ça veut dire ? »*. Comme le souligne Gadet (1997), « hein » *« se marie avec un fait prosodique, celui de l'intonation ascendante et ce afin de donner une vivacité à la question et au même titre interpeller l'interlocuteur. Ainsi, à l'oral un seul mot accompagné d'intonation peut exprimer une question suffisamment claire ».*

Dans la séquence, nous trouvons de nombreuses formes qui marquent des ruptures dans le discours oral, des hésitations, etc. Nous n'en citerons que deux :

*« De quoi ? **Hein** ? »*

***« Heuu**, ben ouais »*

➔ En outre, la récurrence des interjections est un phénomène qui revient souvent dans la séquence de *Persepolis*. L'interjection est un mot autonome qui n'a pas de fonction au sein de la phrase. Rappelons-le, les interjections sont un phénomène caractéristique du parler oral et peuvent être plus ou moins formelles, comme dans les exemples ci-après :

***« Putain ! »***

***« Waouh !***

***« Balaise ! »***

Les interjections, comme le remarque Gadet (1997) peuvent devenir de *« vrais moyens de communication »*. Elle poursuit : *« les interjections sont d'une expressivité remarquable car elles sont souvent accompagnées par d'autres phénomènes non verbaux comme la mimique et les différents effets prosodiques (l'intonation, le débit etc). Les interjections sont ainsi une marque de spontanéité de l'énonciateur ».*

La syntaxe dans la séquence renvoie également aux caractéristiques de la langue parlée : la chute du « ne » dans la négation, l'emploi du pronom « ça » au lieu de « cela » et enfin l'utilisation de nombreuses interjections en sont les principales caractéristiques.

3.2.3.3. La langue parlée : le lexique :

Dans *Persepolis* et principalement dans la séquence étudiée, les caractéristiques du français oral apparaissent également dans le choix du lexique. Il y a en effet de nombreuses abréviations et troncations lexicales. La troncation se manifeste sous plusieurs formes : aphérèse (chute d'un ou plusieurs phonèmes à l'initiale), syncope (suppression d'un phonème, d'une lettre ou d'une syllabe à l'intérieur d'un mot) et apocope (chute à la finale d'un mot, d'un ou plusieurs phonèmes). La forme la plus rencontrée dans *Persepolis* est l'apocope. L'apocope est rangée par Dubois et al (1979 : 49) parmi les procédés métaplasmes, figures agissant sur la morphologie et n'altérant pas le sens. Notons que l'apocope répond à un besoin d'économie lexicale typique du code oral.

Nous pouvons citer quelques exemples tirés de la séquence :

*« Les vacances c'est juste des miettes pour les **prolos'** »* ;

*« Il faut vraiment qu'on aille tous à la **manif'** demain ! ».*

Cette brève analyse réalisée sur la langue parlée est certes descriptive, mais nous a été d'une grande utilité pour la suite de notre mémoire. En effet, ce travail était important pour cibler et délimiter les possibles obstacles que pouvaient rencontrer les sujets non francophones en visionnant la séquence de ce film d'animation. De cette façon, nous avons vu que la langue de la séquence présente des caractéristiques auxquelles les apprenants italiens ne sont pas supposés être confrontés quotidiennement, lors du cours de français. Nous avons ainsi vu que la phonétique, la syntaxe ainsi que le lexique de la séquence sont marqués oralement.

Dans la partie suivante, nous nous sommes aidés des possibles difficultés liées à la langue

parlée pour élaborer des questionnaires, afin d'évaluer l'impact du sous-titrage dans la compréhension globale et détaillée ainsi que sur la reconnaissance lexicale.

### 3.2.4. L'élaboration des tests :

Le travail pour élaborer des questionnaires qui répondent aux questions de recherche a été assez long. Pour les deux tests de compréhension (globale et détaillée), j'ai visionné de nouveau la séquence choisie afin de prendre des notes sur les points importants pour la compréhension de la séquence.

À la suite de cela, j'ai effectué des recherches sur le type de questionnaires qui satisferaient le mieux mes attentes pour répondre aux deux questions de recherches : questions ouvertes ? Questions fermées ? Alternatives (Oui, Non) ? À choix multiple ? Etc.

Mon choix s'est porté sur les questions à choix multiples, car il me semblait que les informations obtenues à la suite des tests étaient suffisamment précises pour être analysées et qu'en plus de cela, les résultats pourraient être facilement comparés d'un groupe à l'autre.

Dans un premier temps, j'ai constitué une liste de tous les points importants de la séquence nécessaire à la compréhension globale. Pour chaque point mis en avant, j'ai élaboré une possible question à soumettre aux sujets et listé cinq réponses possibles. Quatre d'entres elles avaient un rapport direct avec la séquence visionnée et la cinquième n'avait rien à voir avec la séquence et a été inventée de toute pièce.

À la suite de ce travail préliminaire, il y avait quarante et une questions en tout quant à la compréhension de la séquence visionnée.

En partant de ces quarante et une questions et de la première question de recherche, à savoir « Les sous-titres créés améliorent-ils la compréhension globale et détaillée des apprenants en langue étrangère ? », j'ai décidé d'élaborer deux types de test : l'un sur la compréhension globale de la

séquence et le deuxième sur la compréhension détaillée. Le premier test a été conçu autour de la compréhension globale de la séquence sur laquelle le mémoire porte (cf Annexe 4. Test de compréhension globale). En me concentrant sur les éléments visuels de la séquence ainsi que sur les dialogues, j'ai élaboré pour le test de compréhension globale une série de questions pour lesquelles les sujets devaient nécessairement avoir recours aux inférences : son + images. En effet, les questions ont été construites sur la base des énoncés verbaux de la séquence qui coïncidaient avec les images de cette séquence. Ce test était composé de vingt-trois questions à choix multiples.

Pour construire le deuxième questionnaire de compréhension, celui de compréhension détaillée, je me suis servie uniquement des éléments linguistiques, verbaux, prononcés dans la séquence par les personnages (cf annexe 5. Test de compréhension détaillée). Les simples images ne permettaient pas aux sujets de répondre correctement aux dix-huit questions de ce test.

L'élaboration du troisième test cherchait à répondre à la deuxième question de recherche « Les sous-titres créés permettent-ils la reconnaissance reconnaissance de données lexicales ? ». Ce dernier questionnaire a été construit sur la base des difficultés linguistiques présentes dans les dialogues de la séquence ainsi que dans les sous-titres créés (cf annexe 6. Test de reconnaissance). Les questions reprenaient les mots ou expressions qui pouvaient poser problèmes aux sujets lors du visionnement de la séquence (cf 3.2.2. Difficultés linguistiques de la séquence). Ces mots ou expressions appartenaient à une langue française parlée, ce qui constituait une difficulté non négligeable pour des sujets habitués à une langue proche du standard.

Ce questionnaire était également un questionnaire à choix multiples, composé de cinq propositions. Une seule réponse était juste et les quatre autres propositions étaient possibles. Partant d'un mot ou d'une expression qui pouvait poser problème aux sujets, j'ai inséré dans les réponses quatre synonymes de l'expression ou du mot prononcé et utilisé dans la séquence. Les sujets devaient trouver l'expression ou le mot entendu et/ou lu dans la séquence visionnée en langue étrangère. Il y avait en tout vingt questions à choix multiples.

S'agissant d'un test de reconnaissance, j'ai dû élaborer un autre test qui permettait d'évaluer si les sujets étaient capables ou pas selon les versions visionnées, de reconnaître les items (difficultés linguistiques) mis en avant tant dans la séquence visionnée que dans le test de reconnaissance (cf annexe 7. Suite test de reconnaissance).

Pour cela, je suis de nouveau partie des difficultés linguistiques (cf 3.2.2. Difficultés linguistiques de la séquence) dans l'idée de proposer aux sujets un support différent par rapport à la séquence visionnée. J'ai donc inventé une histoire qui reprenait, dans un contexte différent, les possibles difficultés linguistiques de la séquence, tout en gardant le même sens. De plus, la langue utilisée dans ce deuxième support était assez semblable à la langue employée dans la séquence filmique (langue parlée). Le support créé a repris dix-sept des vingt et une hypothétiques difficultés mises en évidences dans le questionnaire de reconnaissance.

Après avoir lu attentivement l'histoire, les sujets de tous les groupes (sans sous-titres, avec sous-titres en langue étrangère et sous-titres en langue maternelle) devait dans un premier temps écrire un résumé de l'histoire (dans le but d'évaluer la compréhension globale) ; et dans un deuxième temps souligner les mots/expressions méconnus, qu'ils ne comprenaient pas.

La deuxième partie du test de reconnaissance a été proposé aux soixante-sept sujets, une semaine après avoir visionné la séquence filmique.

### 3.2.5. Le sous-titrage de la séquence:

L'étape du sous-titrage a été la plus longue et la plus compliquée à réaliser. N'ayant aucune idée, au départ, sur la façon de sous-titrer un film, j'ai dû dans un premier temps faire des recherches sur les techniques de sous-titrage, les procédés et logiciels nécessaires (cf 1.4. Le sous-titrage). J'ai pu ainsi déterminer la première étape à réaliser, la retranscription des dialogues. En effet, après avoir visionné bien cinq fois la séquence sur laquelle j'avais décidé de réaliser mon mémoire, j'ai retranscrit mot à mot tous les dialogues de la séquence. Par la suite, je les ai découpés de façon à créer des sous-titres possibles, en prenant en compte la longueur de chaque sous-titre pour ne pas qu'il excède deux lignes sur l'écran et bien entendu, qui respecte le sens de chaque réplique (Lavaur, Serban, 2008). Un sous-titre ne doit pas couper une réplique. Il doit former une unité de sens pour que le spectateur n'ait pas de mal à comprendre dès la première lecture du sous-titre (Lavaur, Serban, 2008).

Une fois terminée cette étape du sous-titrage, j'ai contacté un expert dans ce domaine qui travaille à

l'université Stendhal Grenoble 3, Philippe Landrivon, de l'équipe Audiovisuelle et Production Multimédia. Monsieur Landrivon m'a conseillé un logiciel de sous-titrage simple d'utilisation et très pratique pour ce type de travail. J'ai donc téléchargé le logiciel « Subtitle Workshop » avec lequel je me suis familiarisée pendant toute une semaine.

La troisième étape a été d'extraire le film sur lequel je souhaitais travailler à partir d'un DVD commercialisé qui présentait déjà des sous-titres. Cette étape s'est révélée être extrêmement difficile car le DVD était protégé par des codecs[11]. Il n'était donc pas possible d'extraire le film sans les sous-titres. En effet, la première fois, je n'ai réussi à télécharger que la bande sonore ; ensuite que le film sans la bande sonore ; puis la bande son, le film et les sous-titres… Pour finalement obtenir la version image et son, j'ai dû télécharger d'autres codecs, programmes et logiciels en tout genre.

À partir des problématiques de départ et des tests élaborés, j'ai relu le script de la séquence choisie (cf annexe 1. Script séquence *Persepolis*) pour pouvoir définir un point d'entrée, qui indique le début du sous-titrage et un point de sortie, qui marque la fin du sous-titrage.

L'étape suivante a été la rédaction des sous-titres en français dans un premier temps et en italien dans un deuxième temps (cf annexes 2 et 3. Séquence sous-titrée en langue française; Séquence sous-titrée en langue italienne).

Pour la version en langue originale française sous-titrée en français, les sous-titres créés, contrairement aux sous-titres que l'on trouve dans le commerce - qui ont tendance à réduire notablement les dialogues du film -, retranscrivent non pas mot-à-mot les dialogues -car le manque de place sur l'écran est un réel problème-, mais ne simplifient pas non plus les mots ou expressions complexes, susceptibles de ne pas être compris par les spectateurs. Nous avons créé un sous-titrage pédagogique qui simplifiait d'une part la prononciation – par exemple lorsque qu'un personnage prononçait le pronom personnel « il » de cette façon [i], le sous-titre présentait la forme « il » ; cependant, nous n'avons pas cherché à transcrire des synonymes pour les mots difficiles ou encore élaborer des périphrases pour simplifier une expression de la langue source. Les difficultés lexicales et syntaxiques ont été laissées intentionnellement pour répondre aux questions de recherche. Seule la prononciation a été légèrement modifiée pour faciliter d'une part la lecture des sous-titres et d'autre part la compréhension.

11 Un codec est un procédé capable de compresser et/ou de décompresser un signal numérique. Ce procédé peut être un circuit imprimé ou un logiciel. Le mot « codec » vient de « compression-décompression ». Les codecs servent à encoder des flux ou des signaux pour la transmission, le stockage ou le chiffrement de données.

Pour la version en langue originale sous-titrée en italien, j'ai simplement repris les sous-titres créés pour la version originale sous-titrée en français et je les ai traduits en essayant de rendre au mieux la langue parlée et toutes ses caractéristiques.

Par le biais du logiciel téléchargé « Subtitle Workshop », j'ai inséré les sous-titres créés pour les deux versions et ensuite, je suis passée à l'étape de la synchronisation des sous-titres avec les dialogues et les mouvements de lèvres des personnages.

Avant de graver le travail de façon définitive sur un DVD, j'ai visionné les sous-titres créés une nouvelle fois afin d'apporter les dernières modifications (correction de quelques fautes d'orthographe, régler les problèmes de synchronisation, etc.).

La dernière étape a été celle de la gravure sur un DVD afin que la séquence sous-titrée tant en français qu'en italien soit lisible sur n'importe quel lecteur DVD du lycée où je travaille.

## 3.3. Pré-test :

Afin de vérifier la faisabilité des tests élaborés dans le cadre de ce mémoire, j'ai décidé de lancer un pré-test sur un nombre de sujets beaucoup moins important mais néanmoins représentatifs des sujets qui ont été soumis aux vrais tests.

### 3.3.1. Conditions du pré-test :

Étant donné que je comptais faire l'expérience dans le lycée où je travaille, j'ai décidé de réaliser le pré-test sur d'autres élèves du même lycée, pour que les caractéristiques des élèves du pré-test soient plus ou moins proches de celles des sujets qui vont se prêter aux tests définitifs. J'ai donc réuni quelques élèves d'une classe de 4ème scientifique qui ne participe pas aux tests. En tout, il y avait neuf élèves soumis au pré-test. Ils avaient tous entre dix-sept et dix-huit ans et leur niveau était plus ou moins identique à celui des élèves qui ont été soumis aux tests définitifs. Ils ont un niveau en langue étrangère française qui va de A.2.2 à B.1 selon le cadre commun de référence pour les langues (cf annexe 8).

Le lycée est équipé d'un laboratoire linguistique, qui permet à chaque élève d'avoir un écran personnel pour visionner un film et d'un casque pour que la qualité de l'écoute soit la meilleure. Le laboratoire m'a semblé être la salle la plus adaptée pour réaliser l'expérience ; de plus, j'ai pensé que l'utilisation d'un casque individuel permettrait aux sujets de mieux se concentrer sur la bande sonore et sur les sous-titres.

Le pré-test s'est déroulé en trois étapes. La première étape, préliminaire, m'a été utile pour expliquer aux élèves le travail que j'étais en train de réaliser et pourquoi il fallait qu'ils répondent aux questionnaires sans tricher, copier ou encore pourquoi il était important qu'ils se concentrent sur la séquence que j'allais leur passer.

J'ai réparti les neuf élèves en trois groupes de trois : le premier groupe a visionné la séquence en

langue étrangère française sans sous-titres ; le deuxième groupe a visionné la séquence en langue étrangère française avec les sous-titres en français et le dernier a visionné la même séquence en langue étrangère française avec les sous-titres en italien, leur langue maternelle. Cet échantillon, bien que composé de neuf sujets, était représentatif des groupes de sujets qui se sont prêtés aux tests puisque pour les expériences, j'ai sélectionné trois classes : une a visionné la séquence en langue étrangère sans sous-titres ; la deuxième, la séquence en langue étrangère française avec les sous-titres en français et la troisième a eu la séquence en langue étrangère française avec les sous-titres en langue maternelle.

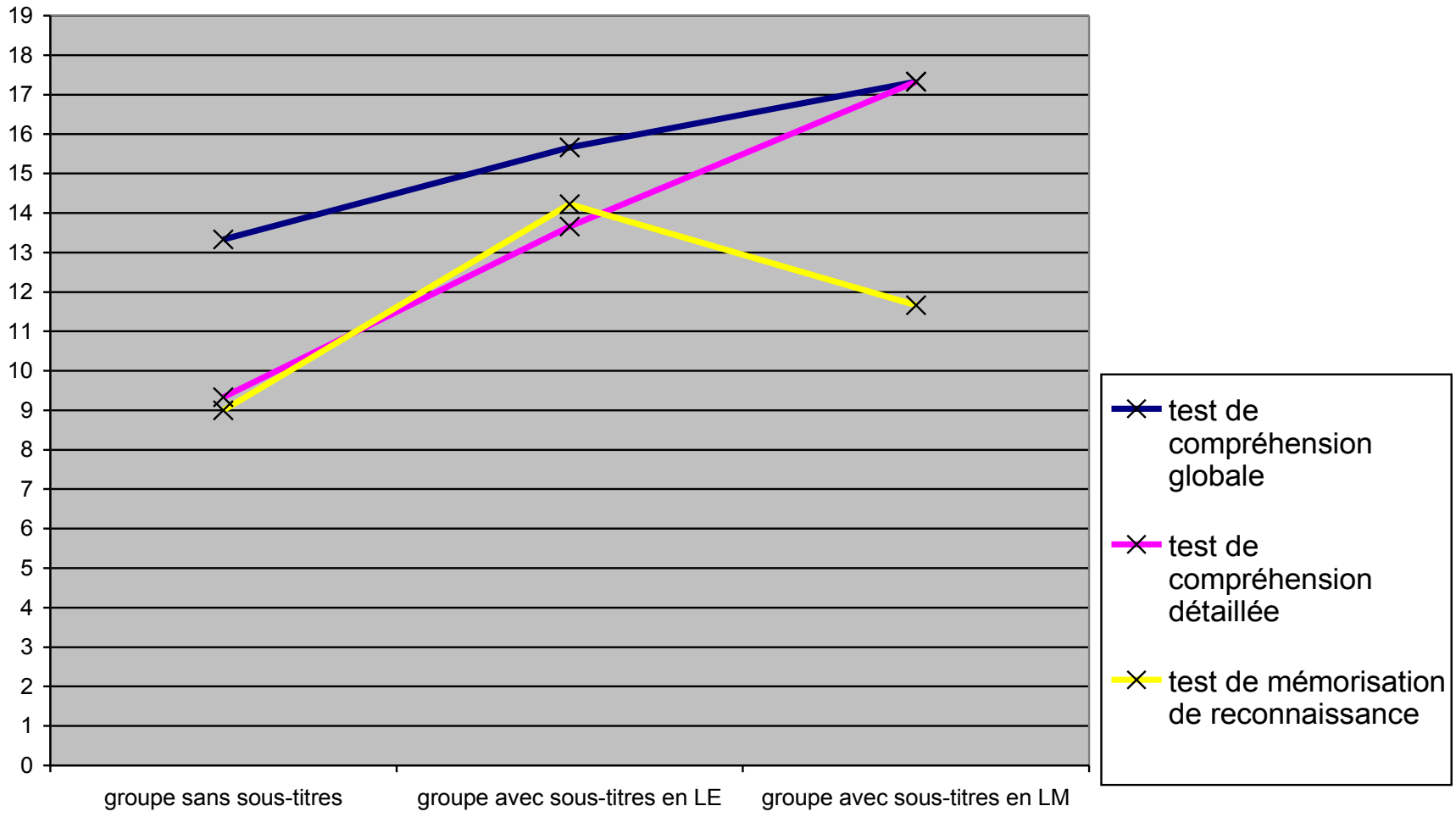
Après leur avoir expliqué ce qu'ils devaient faire, les groupes ont visionné leur séquence respective de 23 minutes. Les neuf élèves ont pu visionner qu'une seule fois la séquence. À la fin du visionnement, j'ai distribué dans un premier temps le test de compréhension globale aux neuf sujets, sans leur imposer de temps à respecter. J'ai seulement spécifié qu'il fallait répondre sans trop perdre de temps pour que je puisse me rendre compte de la durée nécessaire pour répondre à chaque questionnaire et pouvoir ainsi les modifier si le temps de réponse aux trois questionnaires dépassait les 55 minutes. Pour le premier test, les groupes ont mis en moyenne dix minutes pour répondre à vingt-trois questions à choix multiples.

Ensuite, je leur ai distribué le second test, de compréhension détaillée. Celui-ci, toujours des questions à choix multiples, se composait de dix-huit questions. Les élèves ont répondu à ce second test en dix minutes également. Le troisième, le test de reconnaissance a été réalisé en douze minutes environ et était composé de vingt questions à choix multiples.

Le pré-test a donc duré en tout, un peu moins d'une heure (55 minutes).

Pour pouvoir comparer les résultats obtenus au pré-test par chaque groupe, j'ai dû faire la moyenne des bonnes réponses obtenues pour chaque groupe sur 20 (donc la moyenne des bonnes répondes obtenues par les trois sujets du même groupe) pour chacun des tests proposés. Les résultats du pré-test ont été insérés dans le graphique qui suit.

3.3.2. Résultats du pré-test :



Les différents tests proposés lors du pré-test m'ont permis de vérifier dans un premier temps s'ils étaient réalisables ou pas pour des apprenants italiens qui étudient le français depuis environ cinq ans. J'ai pu ainsi vérifier que les résultats obtenus répondent parfaitement à mes attentes. En effet, comme nous le voyons dans le graphique, le pré-test a bien mis en avant le fait que le groupe sans sous-titres a obtenu de moins bons résultats pour le test de compréhension globale ; mais que le groupe avec les sous-titres en italien (LM) a obtenu de meilleurs résultats pour le test de compréhension global que le groupe avec les sous-titres en langue étrangère (français). En ce qui concerne le test de compréhension détaillée, les résultats sont les mêmes que pour le test de compréhension globale : le groupe sans sous-titres a eu un taux de compréhension assez bas contrairement aux deux groupes avec sous-titrage. Cependant, parmi les deux groupes avec sous-titrage, le groupe avec les sous-titres en italien (LM) a obtenu de meilleurs résultats que le groupe avec les sous-titres en langue étrangère française.

Le groupe avec les sous-titres en français langue étrangère a réalisé de meilleures performances en ce qui concerne le test de reconnaissance que le groupe avec les sous-titres en italien langue maternelle. Respectivement, les deux groupes avec sous-titrage ont obtenu de meilleurs résultats que le groupe sans sous-titres.

Pour le test de compréhension globale, les résultats obtenus dans les trois groupes ne montrent pas de grande différence. On passe d'une moyenne de 13.5/20 pour le groupe qui a visionné la séquence sans les sous-titres à une moyenne de 15.5/20 pour le groupe avec les sous-titres en langue étrangère et à 17.5/20 pour le groupe qui a visionné la séquence avec les sous-titres en langue maternelle. Bien que ce soit le groupe avec les sous-titres en langue maternelle qui a obtenu la meilleure moyenne, les autres groupes ont également eu de bons résultats. Les scores sont donc assez constants d'un groupe à l'autre pour le test de compréhension globale.

En ce qui concerne les deux autres tests, les moyennes sont clairement différentes. Rien qu'en regardant le graphique, nous voyons, surtout pour le test de compréhension détaillée, une nette augmentation des moyennes d'un groupe à l'autre. Le groupe sans sous-titres a obtenu une moyenne de 9.5/20 alors que celui avec les sous-titres en langue étrangère 13.5/20 et celui avec les sous-titres en langue maternelle 17.5/20.

Pour le test de reconnaissance, les résultats sont un peu différents, comme nous le voyons ci-avant dans le graphique. Cependant, il y a toujours une différence importante entre les groupes : 9/20 pour

le groupe sans sous-titres, 14.2/20 pour le groupe avec les sous-titres en langue étrangère et 11.6/20 pour le groupe avec les sous-titres en langue maternelle.

Malgré les résultats satisfaisants obtenus lors de ce pré-test, je me suis rendu compte que certains points des questionnaires n'étaient pas réellement adaptés pour les apprenants et qu'il fallait les modifier afin que les conditions de l'expérience et les tests soient le plus adaptés possibles.

L'idée initiale était de réaliser les tests, visionnement de la séquence inclus, en moins de 50 minutes (une unité d'enseignement au lycée Città di Piero) afin que les élèves n'arrivent pas en retard au cours suivant. Cependant, comme je l'ai précisé ci-avanr, le pré-test a duré un peu moins d'une heure (55 minutes) en considérant le nombre restreint de sujets. Il fallait donc que je trouve une solution pour réduire le temps de l'expérience. Pour cela, j'ai demandé aux sujets du pré-test ce qui leur a semblé trop long à réaliser en moins d'une heure. Les réponses ont été unanimes… il y avait trop de questions à choix multiples et trop peu de temps pour y répondre. Initialement, le test de compréhension globale comprenait vingt-trois questions ; le test de compréhension détaillée dix-huit et le test de reconnaissance vingt.

Même si de prime abord le nombre de questions à choix multiples n'était pas si élevé que ça, je n'avais pas considéré le temps de lecture des sujets non-francophones, qui était plus important qu'un natif. J'ai donc décidé de réduire le nombre de questions dans chaque test pour que l'expérience puisse se dérouler en 50 minutes.

Ainsi, le test de compréhension globale que j'ai proposé aux sujets de l'expérience grandeur nature était composé de quinze questions ; le test de compréhension détaillée quatorze ; et le test de reconnaissance seize (cf annexes 4, 5 et 6).

Pour analyser les résultats, j'ai classé les réponses en plusieurs catégories :

1. Réponses justes
2. Réponses fausses
3. Pas de réponse

Les « Réponses justes » m'ont permis de réaliser le graphique inséré ci-avant cependant, le taux

obtenu dans la catégorie « Pas de réponse » était beaucoup plus élevé que ce que je pensais. Il y avait plus de « Pas de réponse » que de « Fausses réponses » et le taux de « Réponses justes » était quasiment égal à celui de « Pas de réponse ».

J'ai donc décidé de me pencher un peu plus en détail sur les questions auxquelles les sujets n'ont pas répondu. Le premier constat réalisé était que les questions auxquelles les sujets n'ont pas répondu étaient presque tout le temps les mêmes. J'ai voulu essayer de comprendre pourquoi les sujets n'avaient pas répondu à ces questions. Le seul point qui pouvait poser problème était le manque de précision des questions. Pour des natifs les questions étaient évidentes, cependant, elles ne l'étaient pas pour des apprenants italiens. Les mots employés étaient un peu trop complexes et les questions pas assez précises. J'ai donc dû pour les tests définitifs, préciser certaines questions et en reformuler d'autres en utilisant des mots plus simples.

De plus, ce pré-test m'a permis d'évaluer le travail de sous-titrage que j'avais effectué. N'étant pas spécialiste du sous-titrage, j'avais peur que la durée d'apparition des sous-titres à l'écran soit trop courte ou encore que les sous-titres réalisés soient trop longs et que les sujets n'aient pas le temps nécessaire pour les lire. À la suite du pré-test, j'ai pu me rendre compte que le temps d'apparition à l'écran était un peu trop court et que les neuf élèves soumis au pré-test avaient eu un peu de mal à lire les sous-titres ; j'ai donc pu allonger le temps d'apparition des sous-titres à l'écran pour que les sujets puissent les lire sans difficultés.

Pour résumer, le pré-test proprement dit incluait la phase préliminaire de présentation, le visionnement de la séquence sur écran et les trois tests (questionnaires à choix multiple : deux de compréhension et un de reconnaissance) (cf annexes 4, 5 et 6).

Les trois versions différentes de la séquence données pour le pré-test étaient les mêmes que celles utilisées pour les tests définitifs (une version originale en langue française non sous-titrée, une version originale française sous-titrée en français et une version originale française sous-titrée en italien).

Le premier questionnaire de compréhension (test compréhension globale, annexe 4) a été constitué au final de quinze questions portant soit sur les éléments visuels de la séquence, soit sur les

dialogues, soit sur la situation en général (nécessitant la production d'inférences). Un total de quinze points pouvait être possible en sachant qu'une seule réponse correcte était possible par question. Les questions ont été construites en grande partie sur la base des énoncés verbaux de la séquence qui coïncidaient avec les images de cette séquence : les questions sur les dialogues concernaient uniquement ce qui était explicitement vu et formulé par les personnages.

Le deuxième questionnaire de compréhension (test de compréhension détaillée, annexe 5) était composé de quatorze questions portant uniquement sur les éléments verbaux, prononcés par les personnages. Les simples images de la séquence ne permettaient pas de répondre correctement aux questions. Une seule réponse était possible pour chaque question à choix multiples.

Le troisième questionnaire, de reconnaissance (cf annexe 6), était composé de seize questions à choix multiples. Ce dernier a été construit uniquement sur la base des difficultés linguistiques présentes dans les dialogues de la séquence et les sous-titres créés (cf 3.2.2. Difficultés linguistiques de la séquence choisie). Une seule réponse était possible pour chaque question.

## 3.4. Conditions de déroulement des expériences:

Avant de réaliser les enquêtes à proprement parler, j'ai jugé bon de définir les conditions dans lesquelles se sont déroulées l'enquête. Dans les lectures effectuées pour ce mémoire, les auteurs ont souvent mis en avant la relation qui peut exister entre l'enquêteur et les enquêtés. D'après eux, il est important qu'un lien existe pour que l'enquête se déroule au mieux. En ce qui me concerne, bien qu'un lien existait déjà entre les sujets et moi, j'ai souhaité présenter le cadre de ma recherche durant une petite phase introductive, ses grandes lignes, ses objectifs, comme je l'avais par ailleurs fait lors du pré-test : *« En réalisant cette enquête, j'aimerais évaluer l'impact des sous-titres dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Quel type de sous-titrage est le mieux adapté pour vous aider à comprendre la langue étrangère, ceux en italien, ceux en français ou bien pas de sous-titres du tout ? ».* J'ai également parlé de mon statut d'étudiante universitaire et ensuite, j'ai introduit l'expérience en elle-même, en quoi elle consistait et le rôle qu'ils avaient en tant que sujets. J'ai également estimé sa probable durée et j'ai insisté sur le fait que ça n'était pas un test

noté : *«Je ne mets pas de note à ce travail, ce n'est pas un travail évalué, noté, ça ne sert à rien de demander à votre voisin ou encore d'inventer quand vous ne savez pas. Si vous ne savez pas, passez. Toutes vos réponses me seront très utiles pour le travail que je suis en train de faire ».*

Au-delà des explications fournies aux sujets, mon rôle d'enquêteur consistait principalement à :

- voir si les sous-titres apparaissaient correctement dans la séquence.
- voir si la qualité du son était bonne.
- respecter les différents temps : du visionnement et des tests
- reformuler les questions des questionnaires lorsque celle-ci n'étaient pas bien comprises et à vérifier les bonnes conditions de l'expérience.

Le temps consacré à répondre aux trois tests dépendait du degré d'implication et de compréhension des sujets. En effet, pour les sujets qui ont suivi avec grande attention la séquence, le temps nécessaire pour répondre au test de compréhension globale était de sept minutes ; de même pour le test de compréhension détaillée et neuf minutes pour le test de reconnaissance (hormis le temps de visionnement de la séquence). Pour les sujets moins attentifs, le temps pour répondre aux tests étaient plus élevé. Ils répondaient en un peu plus de douze minutes à chaque test.

Suite à ces trois tests (compréhension globale, compréhension détaillée et de reconnaissance), nous avons recueilli plus de 201 tests en vue de l'analyse (67 sujets X 3 tests chacun). Nous avons inséré les tests proposés aux sujets en annexes (cf annexes 4, 5 et 6).

Le deuxième support créé pour évaluer le degré de mémorisation sur la base de reconnaissance a été donné une semaine après avoir visionné les différentes versions de la séquence choisie à tous les groupes. Ce dialogue, entre des amis (cf annexe 7), reprenait les possibles difficultés linguistiques rencontrées lors du visionnement de la séquence quant à la langue parlée. De plus, ces difficultés renvoyaient directement aux questions du test de reconnaissance que tous les sujets avaient effectué une semaine auparavant. Les sujets, après avoir lu le texte, devaient faire un résumé afin que je puisse évaluer si oui ou non ils avaient compris globalement l'histoire.

Ensuite, leur consigne était de souligner les mots méconnus ou qu'ils ne comprenaient pas, même en s'aidant du contexte.

Cette deuxième partie s'est déroulée en classe, sans revisionner la séquence. Les élèves ont eu environ 30 minutes pour lire et répondre aux deux questions.

Dans la partie qui suit, nous avons dans un premier temps mis en avant les résultats obtenus dans les trois tests par les trois groupes ; puis nous nous sommes par la suite concentrés sur les résultats obtenus par les trois groupes sur le test qui complétait celui de reconnaissance, donné une semaine après.

Tous ces résultats ont par la suite été analysés.

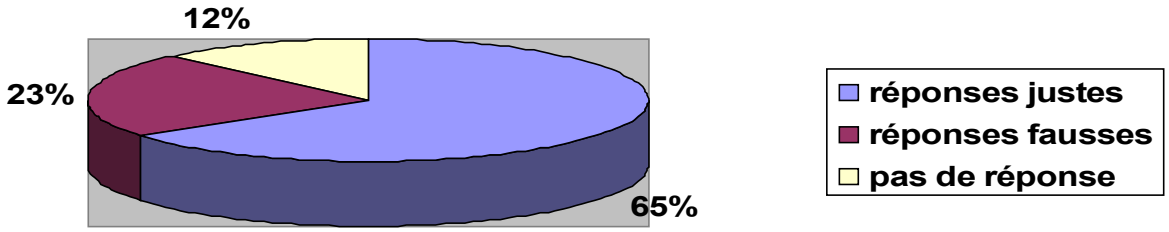
# Chapitre IV. Résultats et analyse des données :

## 4. Résultats 1ère partie:

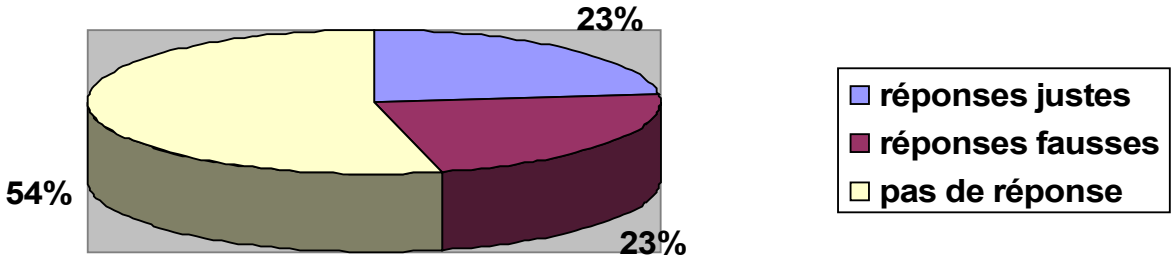
La première partie de l'expérience s'est déroulée sur deux séances de cours, du 26 avril au 3 mai. Le premier groupe, le groupe-test, était une classe de la filière scientifique de 3ème année composée de 25 élèves. Après la phase introductive durant laquelle j'ai expliqué ce qu'ils devaient faire, les vingt et un sujets ont visionné la séquence de 23 minutes extraite du film *Persépolis* (2007) en langue originale française, sans sous-titre. Ce groupe constituait le groupe test à partir duquel j'ai pu comparer les résultats obtenus et évaluer l'influence des sous-titres dans un premier temps dans la compréhension globale et détaillée mais également dans la reconnaissance lexicale. Il est important de signaler que les participants n'ont jamais vu le film auparavant.

Suite au visionnement de la séquence, les sujets ont répondu aux trois tests, dans l'ordre cité ci-avant qui correspond à un ordre de difficulté, du test le plus simple au test le plus compliqué. La première partie de l'expérience avec ce groupe s'est déroulée en 50 minutes. Les résultats obtenus après avoir visionné la séquence **sans sous-titres** sont :

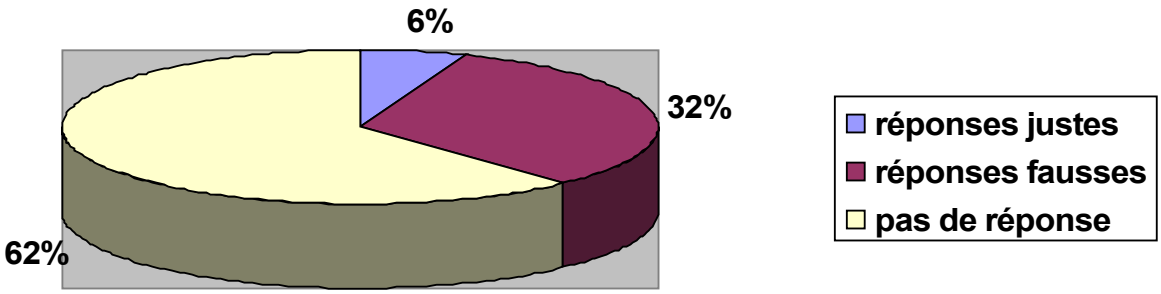
➔ TEST DE COMPREHENSION GLOBALE : 25 sujets ont répondu à 15 questions



➔ TEST DE COMPREHENSION DETAILLEE : 25 sujets ont répondu à 14 questions




➔ TEST DE RECONNAISSANCE : 25 sujets ont répondu à 16 questions :



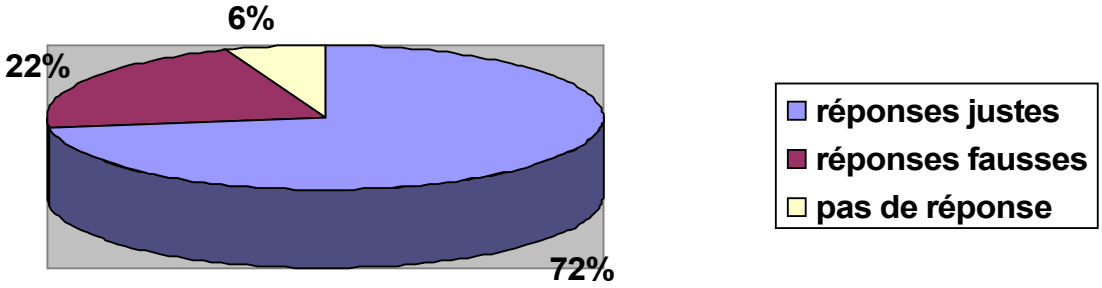

Nous pouvons donc voir sur les graphiques, qu'en ce qui concerne le test de compréhension globale, le groupe qui a visionné la séquence sans sous-titrage n'a pas eu trop de difficultés à comprendre globalement la séquence. En effet, comme nous le voyons, les sujets soumis au test ont répondu à 65 % de façon correcte. Cependant, le test de compréhension globale était le plus simple des trois tests proposés. En effet, nous pouvons voir dans le deuxième graphique que le taux de compréhension de ce même groupe au test de compréhension détaillée, n'est plus aussi élevé. En

effet, pour ce second test de compréhension, le groupe sans sous-titres a obtenu autant de réponses fausses que de réponses justes ; à savoir 23 %. De plus, le taux de non réponses est très élevé, 54 %.

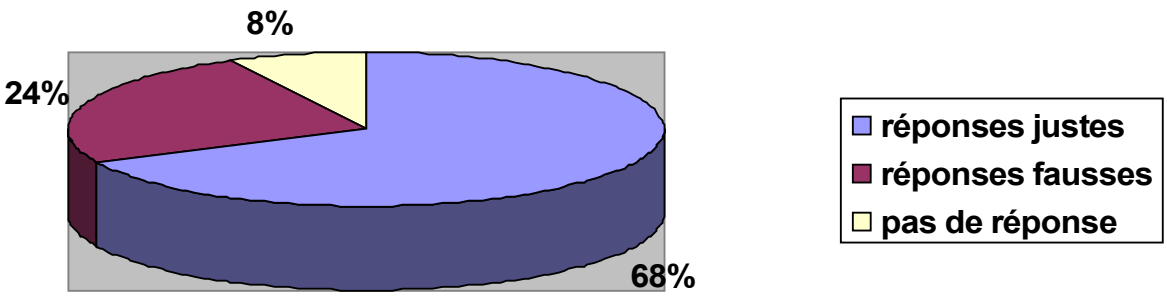
En ce qui concerne le troisième test, celui de reconnaissance, les résultats sont totalement différents que pour les deux autres questionnaires. 62 % des sujets n'ont pas répondu aux questions et seulement 6 % ont trouvé les bonnes réponses.

Le second groupe soumis à l'enquête était composé de 21 sujets. Ce groupe a visionné la même séquence que le premier groupe cependant avec **des sous-titres en français**, leur langue étrangère. Suite au visionnement de la séquence de 23 minutes, les sujets ont dû à leur tour répondre aux trois tests, dans le même ordre que pour le groupe précédent. Les conditions des tests pour ce groupe sont les mêmes que pour le groupe sans sous-titres. Aucun des sujets n'avait vu auparavant le film *Persepolis*. Les résultats obtenus ont été convertis en pourcentage, comme nous pouvons le voir dans les graphiques ci-dessous :

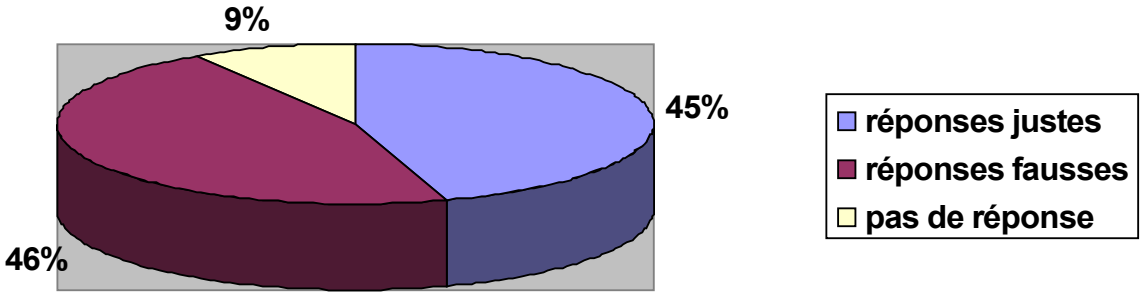
➔ TEST DE COMPREHENSION GLOBALE : 21 sujets ont répondu à 15 questions :



➔ TEST DE COMPREHENSION DETAILLEE : 21 sujets ont répondu à 14 questions :




➔ TEST DE RECONNAISSANCE : 21 sujets ont répondu à 16 questions :



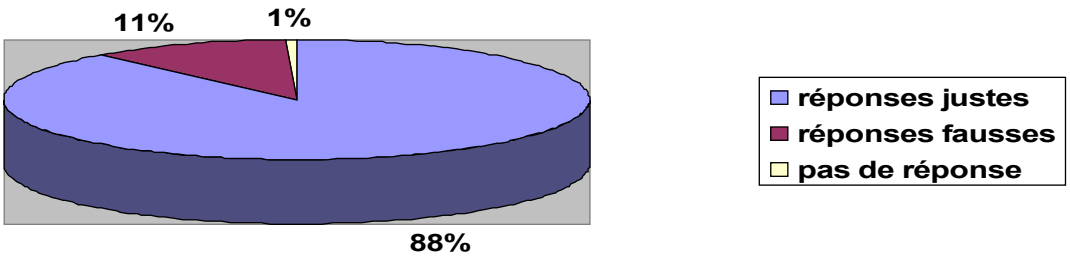

Suite au visionnement de la séquence en langue française sous-titrée en français, les résultats retranscrits en pourcentage dans les graphiques ci-dessus montrent qu'en présence des sous-titres en langue française, les sujets italiens ont un taux de réponses assez élevé au test de compréhension globale (72 %) ; test le plus simple des trois réalisés. Pour le test de compréhension détaillée le pourcentage de bonnes réponses diminue, mais il reste cependant assez élevé, avec 68 %. Pour ces deux tests, les pourcentages dans les catégories « réponses fausses » et « pas de réponse » sont plus

ou moins stables d'un test à l'autre.

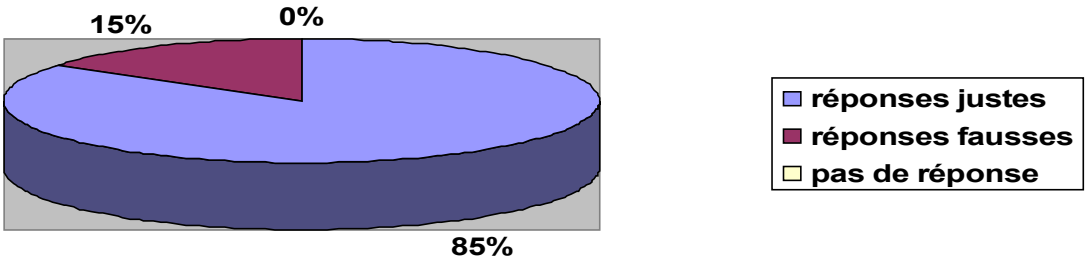
Quant au troisième test réalisé, celui de reconnaissance, le taux de « bonnes réponses » chute considérablement et passe en dessous des 50 % (45 % pour être précise). Pour ce qui est des pourcentages concernant les « réponses fausses » ainsi que « pas de réponse », nous pouvons constater que pour la catégorie « pas de réponse », le pourcentage n'a pas vraiment augmenté par rapport aux deux autres tests (9 %), cependant, le taux de « réponses fausses » a considérablement augmenté, devançant même le taux de « réponses justes » avec 46 %.

Le troisième test réalisé par la dernière classe soumise à l'expérience s'est déroulé auprès de 21 sujets également. La classe a visionné la même séquence que les deux autres groupes cependant, **avec les sous-titres en italien**, leur langue maternelle. Dans ce groupe, aucun élève n'avait vu la séquence ou le film en question. Suite au visionnement, les sujets ont dû à leur tour répondre aux trois tests, dans le même ordre que pour les groupes précédents. Les conditions des tests pour ce groupe sont les mêmes que pour le groupe sans sous-titres et celui avec les sous-titres français. Les résultats obtenus ont par la suite été convertis en pourcentage et insérés dans les graphiques ci-dessous :

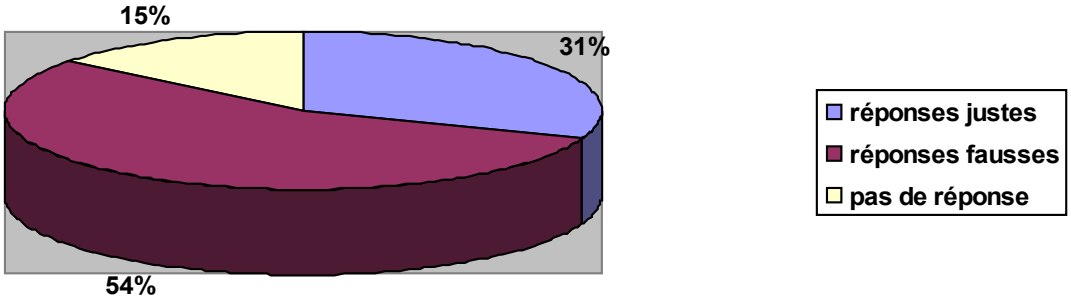
➔ TEST DE COMPREHENSION GLOBALE : 21 sujets ont répondu à 15 questions



➔ TEST DE COMPREHENSION DETAILLEE : 21 sujets répondu à 14 questions




➔ TEST DE RECONNAISSANCE : 21 sujets répondu à 16 questions :




Pour le troisième groupe soumis à l'expérience, la séquence était toujours la même. Le seul point qui différait était que la séquence était en langue originale française sous-titrée en italien, langue maternelle des sujets. Les pourcentages obtenus aux deux tests de compréhension, en ce qui concerne la catégorie « réponses justes », sont très élevés, 85 % et 88 % pour respectivement le test de compréhension globale et celui de compréhension détaillée. Les sujets ont quasiment répondu à toutes les questions (1 % des sujets n'a pas répondu au premier test et 0 % au deuxième). Le taux de « réponses fausses » est assez bas pour ces deux tests, 11 % et 15 %.

Pour le test de reconnaissance, les résultats sont assez mitigés. Seulement 31 % des sujets ont bien répondu aux 16 questions posées, contre 54 % de « réponses fausses ». Le taux de « pas de réponse » augmente fortement par rapport aux deux autres questionnaires. D'un taux quasi nul pour les deux tests de compréhension, nous arrivons à un taux de 15 % dans ce troisième test.

Les résultats obtenus indiquent clairement un effet positif du sous-titrage sur les scores des questionnaires. Les éléments faisant partie de la compréhension globale et détaillée de la séquence sont, comme nous l'avons prévu, moins bien traités dès lors qu'il n'y a pas de sous-titres à l'écran. Les résultats généraux des tests de compréhension globale et détaillée (sur l'ensemble des questions) indiquent dans les deux cas, une moins bonne compréhension globale de la version originale non sous-titrée par rapport aux deux autres versions sous-titrées en langue maternelle et en langue étrangère. La version sous-titrée en langue maternelle demeure la version pour laquelle les scores de compréhension (globale et détaillée) sont les plus élevés. Les différences entre les scores obtenus aux deux tests de compréhension (globale et détaillée) en fonction de la version présentée sont également meilleures pour la version en langue étrangère que celle sans sous-titres. Ces résultats confirment bien que la présence des sous-titres aide les apprenants à comprendre une séquence étrangère, de façon plus approfondie si les sous-titres sont dans la langue maternelle de l'apprenant.

D'autre part, grâce au test de reconnaissance, on constate de nouveau que l'usage des sous-titres influe sur la mémorisation. Dans le groupe sans sous-titres, les résultats obtenus à ce test sont très décevants, alors que pour les groupes avec sous-titres, les scores sont beaucoup plus élevés. Cependant, contrairement aux deux autres tests, le groupe avec les sous-titres en français a eu de meilleurs résultats par rapport au groupe avec les sous-titres en italien. Le sous-titrage en langue étrangère serait donc bénéfique pour la mobilisation de la mémoire de reconnaissance. Ce dernier résultat va être vérifié dans la partie ci-après et se réfère au second support distribué à tous les groupes une semaine après le visionnement des séquences respectives.

4.1. Résultats 2ème partie :

Comme nous l'avons déjà spécifié, l'expérience menée cherchait également à évaluer l'impact des sous-titres sur la reconnaissance lexicale. En effet, avec le test de reconnaissance effectué par tous les groupes, nous avons, une semaine après avoir réalisé la première partie de l'expérience qui consistait pour les sujets à visionner la séquence et à répondre à trois tests à choix multiples, voulu confirmer les résultats obtenus en proposant un second support qui reprenait les difficultés linguistiques mises en avant tant dans la séquence que dans le premier test de reconnaissance. Nous avons proposé ce deuxième support à tous les groupes.

Afin de pouvoir comparer aisément les résultats des trois groupes (sans sous-titres ; avec sous-titres en langue étrangère ; avec sous-titres en langue maternelle), j'ai effectué la moyenne des bonnes réponses obtenues pour chaque groupe sur 20. À partir d'un tableau qui reprenait les dix-sept éventuelles difficultés linguistiques présentes dans ce deuxième support, j'ai établi pour chaque mot/expression tiré de la séquence et du premier questionnaire de reconnaissance, la liste des sujets (à l'intérieur du même groupe) qui avait souligné ce mot ou cette expression. J'ai pu, par une simple soustraction, obtenir le nombre de sujets qui avait compris ce même mot/expression et faire ainsi la moyenne des bonnes réponses obtenues pour chaque groupe.

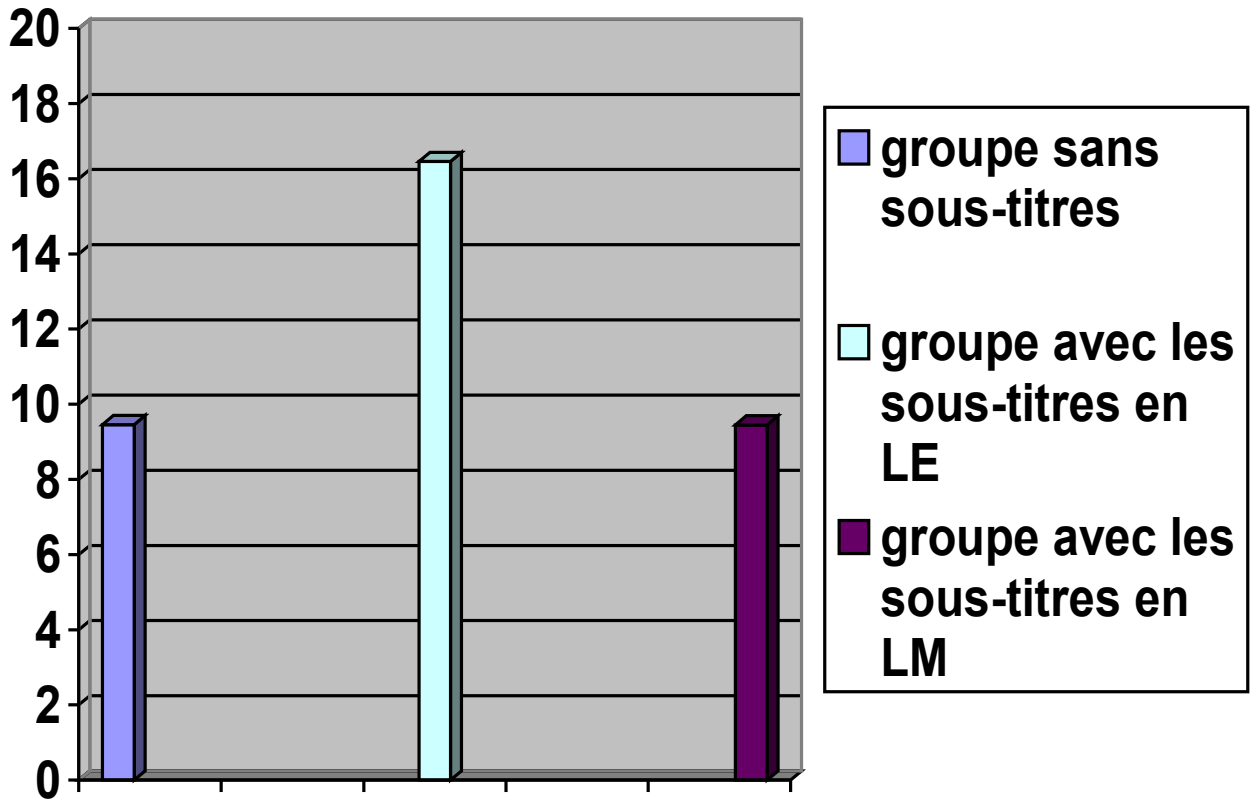
Les sujets ont reçu comme consigne de souligner tous les mots qu'ils ne comprenaient pas dans le dialogue créé, en essayant de considérer le mot ou l'expression dans son contexte. Ils devaient également essayer de se rappeler le sens qu'avaient certains mots ou expressions dans la séquence visionnée. Les sujets ont en effet été mis au courant que certains items avaient déjà été entendus et/ou vus la semaine précédente dans la séquence visionnée :

*« Le texte que je vous propose aujourd'hui est la suite de l'expérience qu'on a commencé la semaine dernière. Vous allez devoir lire ce texte en faisant attention aux mots que vous ne comprenez pas. Dix-sept mots ou expressions que nous avons rencontrés dans la séquence de Persepolis et dans le questionnaire de reconnaissance de la semaine dernière ont été insérés dans ce texte de façon volontaire. J'ai utilisé plusieurs mots ou expressions qu'on a déjà vus !»*

Le premier groupe qui avait visionné la séquence sans sous-titres, était composé de 25 sujets ; le deuxième était composé de 21 sujets et avait visionné la séquence avec les sous-titres en langue

étrangère ; pour finir, le troisième groupe de 21 sujets avait visionné la séquence avec les sous-titres dans leur langue maternelle, l'italien.

➔ Le graphique ci-dessous représente **la moyenne de bonnes réponses** obtenues lors de la deuxième partie du test de reconnaissance pour les trois groupes. La moyenne a été faite sur 20 points.




Cette deuxième partie de l'expérience nous a été très utile pour confirmer les résultats du troisième test donné aux sujets, celui de reconnaissance (cf annexe 6). En effet, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre III: Méthodologie de la recherche, après avoir élaboré un support qui reprenait 17 possibles difficultés linguistiques mises en avant dans la séquence, dans les sous-titres en langue étrangère ainsi que dans le questionnaire de reconnaissance, nous avons demandé à tous les sujets, une semaine après avoir visionné les séquences, de souligner les mots incompris du support écrit. Comme nous le voyons dans le graphique, le groupe qui a obtenu les meilleurs résultats (c'est-à-dire le groupe qui a rencontré le moins de difficultés à reconnaître les 17

mots/expressions vues une semaine auparavant) est celui qui a visionné la séquence en langue étrangère avec les sous-titres en français (langue étrangère). En effet, sur une moyenne de 20, le groupe avec les sous-titres en langue étrangère a obtenu plus de 16/20 alors que les deux autres groupes (sans sous-titres et avec sous-titres en langue maternelle) ont obtenu une moyenne inférieure à 10/20.

Ce résultat confirme les résultats obtenus au test de reconnaissance. Cependant, les résultats de ce deuxième test démontrent qu'il n'y aurait pas de différence quant à la reconnaissance de données lexicales chez les groupes avec la séquence non sous-titrée et sous-titrée en langue maternelle, contrairement à ce que laissait supposer le pré-test. Il semblerait donc que l'utilisation de sous-titres en langue maternelle ne serait d'aucune utilité pour la reconnaissance lexicale puisque le groupe sans sous-titre a obtenu la même moyenne que le groupe avec les sous-titres en langue maternelle : 9.45/20 pour les deux groupes alors que pour celui avec les sous-titres en langue étrangère, la moyenne est exactement de 16.5/20.

Nous avons ensuite analysé les différents résultats obtenus à partir de chacune des trois versions présentées.

## 4.2. Analyse des résultats :

L'objectif de ce mémoire, rappelons-le, est d'évaluer dans un premier temps si oui ou non, les sous-titres créés à des fins pédagogiques aident et facilitent la compréhension d'une séquence filmique en langue étrangère (globale et détaillée) ; et dans un deuxième temps, voir si ces mêmes sous-titres aident à la reconnaissance de structures lexicales en langue étrangère précédemment rencontrées. Cependant, nous devons avant tout spécifier que les résultats obtenus à partir des sous-titres (tant les sous-titres en langue maternelle qu'en langue étrangère) résultent également d'un ensemble de traitement de l'image, du son, de la gestuelle des personnages, etc., qui guident le

spectateur dans la compréhension globale du film en langue étrangère.

Les résultats obtenus lors des tests ne sont donc pas le fruit que des seuls sous-titres.

En effet, sur le plan auditif, un film est composé comme nous l'avons vu dans la partie théorique, d'éléments non linguistiques d'une part (bruit et musiques) et d'autre part d'éléments linguistiques (paroles et dialogues) qui constituent un environnement sonore assez complexe pour des non-natifs de la langue du film et auquel doit faire face le spectateur/sujet. On peut facilement affirmer que la compréhension dépend de tous ces éléments auditifs, propres au langage cinématographique, qui interagit avec les connaissances que le spectateur a et à sa capacité à traiter l'information (Lavaur, Serban, 2008).

Ne pouvant pas tout traiter dans le cadre d'un Master 2, nous avons plus particulièrement étudié l'influence de la présence des sous-titres en langue maternelle et en langue étrangère sur la compréhension globale et détaillée et sur la reconnaissance de structures lexicales de la langue étrangère en réalisant trois expériences en laboratoire.

En menant ces expériences, nous avons pris en compte le degré de compétence linguistique des participants dans la langue des dialogues de la séquence ainsi que dans celle des sous-titres. Les expériences ont toutes été réalisées auprès de participants plus ou moins de même niveau (scolaire et linguistique).

Nous avons supposé, avant de nous lancer dans les expériences, que le nombre d'inférences devait être plus important dans le 1$^{er}$ groupe, celui sans sous-titres, car les sujets étaient contraints de se baser sur les seules informations visuelles et auditives en langue étrangère. Les sujets de ce groupe étaient donc amenés à émettre des hypothèses quant à la compréhension de la séquence, en se basant sur les images de la séquence, la gestuelle des personnages et les dialogues compris.

Pour le 2$^{ème}$ et 3$^{ème}$ groupe, les sous-titres étaient présents ; les sujets devaient alors être à un stade de compréhension plus avancé par rapport au groupe sans sous-titres, surtout pour le groupe avec les sous-titres en langue maternelle puisqu'il n'y avait aucune raison pour que des sujets italiens ne comprennent pas leur propre langue.

De manière générale, les résultats obtenus aux trois tests réalisés, démontrent que la présentation de la version originale sans sous-titres ne permet pas une bonne prise en compte des dialogues mais il semblerait que l'absence de sous-titres permette de produire de nombreuses inférences correctes et un bon traitement du contenu visuel de la séquence, d'où les résultats assez élevés obtenus au test de compréhension globale pour le groupe qui a visionné la séquence sans sous-titres. En effet, comme nous le démontrent les résultats obtenus dans les tests de compréhension détaillée et de reconnaissance, nous pouvons dire que le niveau de langue joue un rôle important, car il ne permet pas aux sujets d'affronter les difficultés linguistiques présentes dans la séquence ainsi que les problèmes liés à l'élocution des personnages (trop rapide, pas assez articulé, bruit de fond qui gênent la compréhension orale…). Cependant, le fait que les sous-titres ne soient pas présents à l'écran permet aux spectateurs d'être plus attentifs aux dialogues, ce qui pourrait expliquer les résultats du test de compréhension globale.

Enfin, les versions sous-titrées permettent un traitement beaucoup moins global et beaucoup plus équilibré de l'ensemble des informations. Cette expérience nous a permis d'établir des différences claires en termes de traitement entre la version originale non sous-titrée et les deux versions sous-titrées. Avant tout, les sous-titres constituent une source d'information importante qui, bien qu'ils captent l'attention des spectateurs, peuvent gêner le traitement d'autres informations, notamment auditives. Cet argument était l'un des plus répandus auprès des chercheurs qui s'opposaient à l'utilisation des sous-titres en général dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, dans le cadre de nos expériences, les sous-titres n'ont en aucun cas gêné ou empêché les sujets de suivre la séquence et de la comprendre.

Au contraire, les sous-titres, comme nous le supposions, n'ont pas constitué une charge cognitive lourde au point de perturber la compréhension globale et détaillée de la séquence, mais ont au contraire aidé les sujets avec un niveau de langue intermédiaire, à compléter les zones d'incertitude qui auraient pu persister avec la seule bande son (sans sous-titres).

Lorsque le film est présenté en version originale française -langue étudiée en moyenne depuis cinq ans par les sujets-, l'ajout de sous-titres, qui avait pour but de faciliter la compréhension, a été plus efficace lorsque ces derniers étaient en italien, la langue maternelle des sujets, que lorsqu'ils étaient en langue étrangère française. Avec les sous-titres, nous nous trouvons dans une situation linguistique particulière, car deux langues sont simultanément présentes à l'écran (l'une orale qui véhicule les dialogues et l'autre écrite qui les transcrit de manière beaucoup plus condensée). De ce

fait, les sous-titres ont résolu les problèmes liés à la mauvaise compréhension de la langue parlée en se substituant en quelque sorte à elle, puisque la même information est présentée deux fois dans deux langues et dans deux modalités différentes (avec des condensations des dialogues pour les sous-titres). En effet, lorsqu'on regarde les résultats obtenus aux tests de compréhension (globale et détaillée), on peut voir que la version non sous-titrée, obtient les résultats les plus faibles pour ces tests ; alors que pour les deux autres groupes les résultats sont nettement plus élevés (pour le test de compréhension globale le groupe sans sous-titre a obtenu 65 % de bonnes réponses alors que le groupe avec les sous-titres en langue étrangère 72 % et celui avec les sous-titres en langue maternelle 88 %).

Les résultats obtenus aux deux tests de reconnaissance réalisés à une semaine d'intervalle montrent que le groupe qui a visionné la séquence en version originale française sous-titrée en langue étrangère française a obtenu les meilleurs résultats que le groupe avec les sous-titres en italien. Les sujets de ce groupe, contrairement aux deux autres groupes, lisaient les dialogues de la séquence pendant au minimum trois secondes (3 secondes d'apparition à l'écran par sous-titre) et entendaient en même temps ces mêmes répliques. Les sujets du groupe avec les sous-titres en langue étrangère étaient deux fois plus en contact avec les nouveaux items de la langue étrangère par rapport aux deux autres groupes. Pour le groupe sans sous-titres, les structures lexicales ont été seulement entendues dans les dialogues prononcés par les personnages et pour le groupe avec les sous-titres en langue maternelle, nous pouvons également dire que les probables difficultés linguistiques de la séquence n'ont été entendues qu'une seule fois, dans les dialogues de la séquence car les sous-titres étaient en italien et même s'ils traduisaient ce que les personnages disaient, ils ne retranscrivaient pas ce que les sujets entendaient dans la bande son de la séquence.

Nous pouvons donc dire que la simultanéité des dialogues écrits et oraux dans la séquence en français sous-titrée en français a consenti aux sujets du groupe qui a obtenu les meilleurs scores, une meilleure reconnaissance lexicale.

# CONCLUSION

Les expériences réalisées dans le cadre de ce mémoire soulèvent de nombreuses interrogations sur les recherches à venir et notamment sur la place à accorder au traitement de l'information audiovisuelle dans l'enseignement des langues étrangères. L'évolution des techniques et l'utilisation de plus en plus généralisée des DVD offre la possibilité de choisir la (ou les) langue(s) qui seront présentes oralement ou visuellement (sous-titres) en regardant un film, ce qui permet des situations où un même film (ou séquence) peut être vu dans différentes versions et par différentes populations n'ayant pas, par exemple, les mêmes compétences dans les langues présentées à l'écran. Le fait qu'un DVD soit flexible et propose tant une version originale que sous-titrée dans plusieurs autres langues, nous permet son insertion dans une classe de langue en tant qu'outil didactique au même titre que les vidéocassettes ou cédéroms.

Nous avons pu, grâce aux expériences menées, constater que la présentation inversée des informations (dialogues en langue étrangère et sous-titres en langue maternelle) aide à la compréhension de la langue seconde sur beaucoup plus d'aspects qu'une présentation avec un seul mode (oral). Les difficultés de la langue parlée française, qui apparaissaient dans la séquence de *Persepolis* tant au niveau de la prononciation que de la syntaxe ou choix du lexique ont pu être appréhendées de façon plus efficace lorsque les sous-titres étaient dans la langue maternelle des sujets.

On a également constaté qu'une présentation bimodale (avec les sous-titres en langue étrangère et le dialogue en langue étrangère) peut favoriser la compréhension d'une langue étrangère, car dans cette version, les sujets obtiennent également de bons résultats aux tests de compréhension globale et détaillée.

Les résultats obtenus ne nous permettent cependant pas de dire si les sous-titres favorisent clairement l'apprentissage d'une langue étrangère ; nous pouvons cependant dire que les sous-titres inversés aident de façon non négligeable les sujets à comprendre une séquence en langue étrangère, globalement et dans les détails, beaucoup plus qu'une version bimodale ou sans sous-titres.

Au contraire, une version intralinguistique (avec les sous-titres en langue étrangère et le dialogue en langue étrangère) semble favoriser la mobilisation de la mémoire de reconnaissance. Il semblerait

que le fait d'entendre les dialogues en langue étrangère et de les lire à l'écran permettrait de reconnaitre plus facilement le vocabulaire de la langue étrangère après un certain temps et sur un tout autre support. Les deux autres versions n'ont pas été vraiment favorables à la reconnaissance de structures précédemment rencontrées.

La version non sous-titrée n'a pas vraiment été utile pour la compréhension (globale et détaillée) de la séquence, ni même pour la reconnaissance lexicale. Les tests n'ont pas réussi à mettre en avant les avantages qu'offraient une version en langue originale française sans sous-titres à des apprenants italiens de niveau intermédiaire.

Les sous-titres ont donc un impact non négligeable sur la reconnaissance de données lexicales et facilitent la compréhension d'une séquence filmique en langue étrangère, ce qui pourrait faciliter également l'apprentissage de la langue étrangère en question.

Nous pouvons cependant nous demander si les résultats auraient été les mêmes avec un autre niveau de langue. Le sous-titrage aurait-il eu le même impact avec des sujets débutants (niveau A) ? Ou encore expert (niveau C) ? On peut en effet imaginer une expérience tenant compte à la fois du niveau des participants dans la langue dans laquelle le film est présenté (élevé ou faible) et de leur niveau de langue dans laquelle les sous-titres sont proposés (élevé dans tous les cas). On peut supposer qu'un individu qui connaît bien les deux langues présentées, orale et écrite, ne s'appuiera pas sur les sous-titres pour comprendre et qu'au contraire, les sous-titres pourraient représenter une gêne non négligeable lors du visionnement de la séquence, comme le soulignaient les chercheurs défavorables à l'utilisation du sous-titrage en classe de langue.

# Bibliographie

ABBAS ALIS ZAREI, 2009, *Foreign Languages*, University of Tehran.

ABRY Dominique, 2009, *Manuels de FLE : un choix délicat* in « Le français dans le monde : Le Clézio Un nobel, une œuvre », n° 363 Mai Juin.

ÁLVAREZ, S., DEGACHE, C., 2009, *Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu.* In M.-C. Jamet (Ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 149-184), Venezia : Libreria Editrice Cafoscarina, Collana Le Bricole.

ATLAN, J., 1999, *L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE*, ALSIC vol.3 n°1, pp 119-133.

AUGER, Nathalie, 2005, *Comparons nos langues : Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, coord par Oliver Terrades, Montpellier, CRDP, Académie de Montpellier.

BALTOVA, I., 1999, *Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: the use of authentic bimodal video in core French*, Canadian Modern language review, volume 56, pp 33-48.

BENASSAYA, R., 2009*, Le rôle des interactions en classe de langue*, in « Les interactions en classe de langue », Synergies Canada, numéro 1, Université de Nice.

BERRUTO, G., 2004, *Prima lezione di sociolinguistica*. Bari, Laterza.

*Bibliographie*

BERRUTO, G., 2007, *Corso elementare di linguistica generale*, Torino, UTET Libreria.

BERUBE L., 1991, *Terminologie de neuropsychologie et de neurologie de comportement*, Reproduit avec la permission de Les Éditions de la Chenelière Inc., p. 15.

BLANC, N., 2003, *L'image support de médiation pour l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères : conception et utilisation d'un matériel expérimental pour l'enseignement du FLE aux enfants de 5 à 10 ans*, thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble3.

BLANCHE- BENVENISTE, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris/Gap, Ophrys.

BRANDT, COPETTI, WASSEIGE, HOSSCHE, FLORENT, KHABAZI, 2009, *Apprentissage des langues et télévision belge : plaidoyer pour le sous-titrage*, Observatoire européen du plurilinguisme.

CHISS, FILLIOLET, MAINGUENEAU, 2001, *Introduction à la linguistique française*, Hachette, Paris : 23

CLANCHE, F., 2002, *Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique*, INSEE Première.

CONTI, A., 1979, *La comunicazione orale e scritta : il linguaggio della TV*, Milano, Giunti/Marzocco.

COSSU, Y., 1995, *l'enseignement de l'anglais; préparation au Capes et au PLP2,* Nathan.

COUTELET Béatrice, 2007, *L'utilité de la vidéo pour faire un cours*, Agence des usages.

COVERI, BENUCCI, DIADORI, 1992, *Le variétà dell'italiano*, Roma, Bonacci Editore.

DANAN, M., 1995, *Reversed subtitling and dual coding theory: new directions for foreign language Instruction*, in Harley, B, Lexical Issus in language learning, Ann Arbor, Mi: John Benjamins, pp 253-282

DANAN, M., 2004, *Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies*, Meta 49, 67-77.

DARDANO, M., 2005, *Nuovo manualetto di Linguistica,* Bologne, Zanichelli.

DAVID, J., FILLIOLET, J., MELEUC, S., 1990, *Travailler la langue: nouvelles démarches*, in "Le français aujourd'hui", Paris, Association française des enseignants de français.

DIADORI, P., 2006, *L'italiano televisivo*, Roma, Bonacci Editori.

DERIVERY, N., 1997, *La Phonétique du français*, Seuil, Paris, p.36.

DOLLERUP, 1974, *On Subtitles in television programmes*, Babel, 20: 197-202

DUBOIS ET AL, 1979, *Rhétorique générale,* Paris, Larousse.

GADET, F., *La Variation*, in YAGUELLO, M., 2003, *Grand livre de la langue française*, Seuil, Paris, pp 90-152.

GADET, F, 1989, *Le Français ordinaire*, Paris, Armand Colin.

GADET, F., 1997, *Le français populaire*, Presse universitaire de France, Que sais-je ?, PUF

GALISSON R., COSTE D., 1976, *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette.

GAMBIER, Yves (directeur et éditeur), 1996, *Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels*, Traductologie Septentrion, Presses universitaires, villeneuve d'Ascq.

GAMBIER, Yves, 2004, *Traduction audiovisuelle : un genre en expansion*, Meta, journal des traducteurs, volume 49, numéro 1, pp 1-11

GAMBIER, Y., 2007, *Sous-titrage et apprentissage des langues*, inist diffusion, volume 6, CNRS

GREMMO, HOLEC, 1990, *La compréhension orale : un processus et un comportement*, Université de Nancy 2, Le Français dans le monde, Recherches et Applications. N° spécial Fév/Mars 1990.

GUILLORY, GANT H., 1998, *The effects of keyword captions to authentic French video on learner comprehension*, CALICO Journal 15, 89-108.

HAY, J., 1991, *La vidéocassette en classe de langue : le cas de documents authentiques*, Thèse de doctorat, Sciences de la communication, Grenoble 3.

HUANG & ESKEY, 1999, *The effects of closed-captioned TV on the listening comprehension of intermediate English as a foreign language students*, Journal of Education a Technology systems 28, 75-96

IVANA Fratter, 2004, *Tecnologie per l'Insegnamento delle Lingue*, Roma, Carocci.

JOSEPH, John E., 1988, *New French: A Pedagogical Title in the Making,* The Modern Language Journal 72 : 31-36.

KAKARI, Diamanto, 1995, *L'Intégration des nouvelles technologies dans une classe de français langue étrangère / étude des réseaux de communication et comparaison avec l'enseignement "classique"* /, Grenoble3, Université Stendhal.

KOOLSTRA & BEENTJES, 1999, *Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home, Educational technology research and development,* Alsic vol 47, pp 51-60.

KRASHEN, S., 1993. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*.

KRASHEN, S., 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition.

LANCIEN T., 2004, *De la vidéo à internet : 80 activités thématiques*, Paris, Hachette.

LARONDE, M., 1997, *L'écriture décentrée : la langue de l'autre dans le roman contemporain*, L'Harmattan.

LAVAUR J-M, SERBAN A., 2008, *La traduction audiovisuelle : approche interdisciplinaire du sous-titrage*, Bruxelles, De Boeck.

LEON, P., 1993, *Phonétisme et prononciation du français*, Paris, Nathan.

LESSARD, Charles-Eugène, 2001, *Comment le dire autrement* ?, Revue de la vie Pédagogique, numéro 118, février-mars.

LOSI, S., 2007, *La televisione delle lingue: storia, modelli e aspetti cognitivi della didattica delle lingue straniere per la televisione*, Sienne, Guerra Edizioni.

LUYKEN, G-L., 1991, *Vaincre les barrières linguistiques à la télévision, doublage et sous-titrage pour un public européen*, Média Monographie n°13, Institut européen de la communication, Royaume-Uni.

MARKHAM, P., 1989, *The effects of captioned TV videotapes on the listening comprehension of beginning, intermediate, and advanced ESL students*, Educational Technology 29, 38-41.

MARKHAM, P., 1999, *Captioned videotapes and second-language listening word recognition*, Foreign language annals 32, 321-328.

MITTERER H., MC QUEEN JM., 2009, *Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception*, PLoS ONE 4.

MOREAU, M-L., 1997, *Concepts de base*, Mardaga Editions.

MURPHY J., 2001, *New headway video: beginner*, Oxford, Oxford university press.

MURPHY J., 2003, *New headway video*, Oxford university press, Oxford.

NAVARTCHI, A., 2007, *L'intégration des documents vidéo authentiques dans les cours de FLE en Iran*, thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3.

NOBILI, P., 1995, *Cinematografo. L'uso didattico dei sottotitoli per l'apprendimento delle lingue straniere*, SILTA, Studi italiani di linguistica teorica ed applicata, 24, 151-172

PIERRE, R-L., 1993, *Précis de phonostylistique, Parole et expressivité*, Paris : Nathan, coll. Nathan-Université.

PRICE, K., 1983, *Closed-captioned TV: An untapped resource*, MATSOL Newsletter 12, 1-8.

PUSACK & OTTO, 1995, *Instructional technologies*, in Galloway, V & Herron, C.G. (dirs),Research within reach II, Valdosta, GA: Southern Conference on language teaching, pp 23-41.

RAPPORT INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1999, *L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes*, chap. 3, Paris, La Documentation française.

REBOURCET, S., 2008, *Le français standard et la norme : l'histoire d'un « nationalisme linguistique et littéraire » à la française*, Communication, lettres et sciences du langage Vol. 2, n°1.

SABATINI, F., 1982, *La comunicazione orale, scritta e trasmessa: la diversità del mezzo, della lingua e delle funzioni*, Istituto di Psicologia del CNR, Educazione Linguistica nella scuola superiore, Roma.

SIMON, Diana-Lee, 1993, *La vidéo comme outil d'auto-évalutation et mode d'implication personnelle de l'apprenant dans son apprentissage communication*, in « 3ième colloque international ACEDLE », Saint-Cloud.

TUBBS Neal, 1990, *Réflexion sur l'enseignement de l'anglais en France et l'utilité ou non de la télévision en classe*, thèse de doctorat en science de l'éducation, Grenoble2.

VANDERPLANK, 1988, *The value of teletext subtitles in language learning,* English language

teaching Journal 43, 272-281.

VANDERPLANK, 1990, *A very quiet revolution: English language learning through unilingual subtitled television*, Etude présentée au congrès international AILA, Amsterdam, 1990

VANDERPLANK, 1996, *Effects of and effects with television in education: towards a strong Symposium*, Commission on Educational Technology and Language Learning, AILA Congress, Jyvaskyla, Finland, 1996.

VANTHIER, Hélène, 2009, *L'enseignement aux enfants en classe de langue, Techniques et pratiques de classe*, CLE international.

VINEY P., VINEY K., 1998, *The wrong trousers: Wallace & Gromit : an English language teaching adaptation of Nick Park's Oscar-winning film*, Oxford, Oxford university press.

VISELTHIER, Bernard, 1993, *Une possibilité d'utilisation de la vidéo au lycée en classe d'allemand. Travail sur la compréhension du document et sur la mise en œuvre de la communication interculturelle*, in « Les pratiques de classe en langue étrangère ; discours descriptifs, outils d'analyse, normes et évolutions, facteur de variation », 3ième colloque International ACEDLE Ecole Normale Supérieur de Fontenay, Saint Cloud, Paris.

# Sitographie :

COSTA, L., L'uso di materiali autentici nell'insegnamento di una lingua straniera in una facoltà di lettere, AISPI Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_027.pdf

COUTELET, B., 2007, *L'utilité de la vidéo pour faire un cours* article tiré d'internet http://www.agence-usages-tice.education.fr/que-dit-la-recherche/l-utilite-de-la-video-pour-faire-un-cours-8.htm, du 23/02/2007.

FLORENT, R., 2008, *Apprendre les langues modernes avec des médias modernes*, lalibe.be,

http://www.lalibre.be/debats/opinions/article/461271/apprendre-les-langues-modernes-avec-des-medias-modernes.html

HOGREBE, B., *La langue orale*, Nantes, http://www.pedagogie.ac-nantes.fr

MILLET, M., 2007, La compréhension écrite, Alsace,

http://www.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/former/formations/disciplines/anglais/2nddegre/comprehensionecrite.pdf

PISA, 2006, http://www.ecole-et-relaxation.com/html/dossier-finlande.html

PROJET GOUVERNEMENTAL :

*L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes*,

http://www.sceren.fr/ecole/langues/pdf/video_igen99.pdf

SCARAMUZZA VIDONI M., *L'uso della TV nell'insegnamento della lingua straniera,* AISPI, Centro virtual cervantes, http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_153.pdf

**ANNEXE 1:**

SCRIPT SEQUENCE PERSEPOLIS (00h37 jusqu'à 00h59)

Gardien de la révolution : « Tu ne peux pas passer ! »

Marjane : « Mais j'habite là-bas. »

Gardien de la révolution : « Va-y ! »

Mère de Marjane : « Marji! »

Marjane : « Maman ! Maman tu n'as rien ? »

Mère de Marjane : « Non, ma chérie, tout va bien. »

Marjane : « Le missile, il est tombé où ? »

Mère de Marjane : « Chez les Baba Levy. »

Marjane : « Ha, les Baba Levy ! »

Professeur de Marjane : « Depuis que note nouveau gouvernent a été instauré, nous n'avons plus de prisonniers politiques. »

Marjane : « Madame? »

Professeur de Marjane : « Nous avons payé cher pour notre liberté mais nous l'avons enfin acquise ! »

Marjane : « Madame ? »

Professeur de Marjane : « Quoi encore Satrapi? »

Marjane : « Mon oncle a été emprisonné sous le régime du Shah, par contre c'est le nouveau régime qui a ordonné son exécution ! Vous dîtes qu'on a plus de prisonniers politiques alors que de 3.000 détenus sous le Shah, on est passé à 300.000 avec vous. Comment osez-vous nous mentir comme ça? »

*Cris dans la classe*

Professeur de Marjane : « Arrêtez ça! Arrêtez ça! »

Mère de Marjane : « C'était qui ? »

Père de Marjane : « C'était la directrice de l'école ! Apparemment Marji a remis la prof de religion à sa place. »

Mère de Marjane : « Encore ! »

Père de Marjane : « Et oui ! Elle tient ça de son oncle cette petite. »

Mère de Marjane : « Mais qu'est ce que tu racontes ? Tu veux qu'elle finisse comme son oncle ? Exécutée?

Tu sais ce qu'ils font aux jeunes filles quand ils les arrêtent? Tu sais ce qui est arrivé à Niloufar? Tu sais ce qu'ils lui ont fait ? Tu sais que selon la loi on n'a pas le droit de tuer une vierge, alors on la marie avec un gardien de la révolution et il la dépucelle avant de l'exécuter !

Tu comprends ce que ça veut dire ? Tu comprends ?

Si quelqu'un touche à un de tes cheveux, je le tue »

Marjane : « Ainsi, quelques jours plus tard, ils décidèrent de m'envoyer à l'étranger. Comme j'avais fait une bonne partie de ma scolarité au lycée français de Téhéran... j'allais intégrer le lycée français de Vienne, en Autriche. Mon père réussi à m'avoir un visa et la meilleure amie de ma mère, qui habitait là-bas avec sa famille devait m'accueillir.

La veille de mon départ ma mamie vint dormir chez nous. Tous les matins, elle cueillait des fleurs de jasmin qu'elle mettait dans son soutien-gorge pour sentir bon. Quand elle dégrafait son corsage, les fleurs tombaient de ses seins. C'était magique. »

Marjane : « Mamie, comment tu fais pour avoir des seins aussi ronds à ton âge ? »

Grand-mère : « Je les mets 10 minutes chacun dans un bol d'eau glacé tous les jours ! »

Marjane : « Tu me manqueras! »

Grand-mère : « Je viendrai te voir.

Écoute, je n'aime pas faire la morale mais je vais te donner un conseil qui te servira à jamais. Dans la vie, tu rencontreras beaucoup de cons. S'ils te blessent, dis-toi que c'est la bêtise qui les pousse à te faire du mal, ça t'évitera de répondre à leur méchanceté car il n'y a rien de pire au monde que l'amertume et la vengeance ! Reste toujours digne et intègre à toi-même. »

Mère de Marjane : « Tu verras, tout ira bien. Pas de larmes, pense à ton futur ; l'Europe s'ouvre à toi ! »

Père de Marjane : « Et dès que tu arrives à Vienne, mange un Sachertorte, C'est un gâteau au chocolat exquis. »

Mère de Marjane : « Et puis on viendra te voir. Tu es une grande fille. Pas de larmes. »

Marjane : « Papa. »

Père de Marjane : « Assez. Tu dois partir. N'oublie jamais qui tu es et d'où tu viens.

Ma fille. »

Marjane : « Maman ! »

Mère de Marjane : « Ma petite Marji. »

Marjane : « Et l'Europe s'ouvrit à moi…mais pas exactement comme je l'avais imaginé. Après avoir passé quelques jours chez l'amie de ma mère, elle décida que tout compte fait, leur appartement était trop petit pour m'accueillir. Elle s'empressa de me trouver une pension où je serais très bien… d'après elle.

- De quoi ? Hein ?

- Je retrouvais non sans bonheur, les rayonnages débordants des produits qui avaient depuis longtemps disparu dans mon pays. D'ailleurs, pendant un moment... aller au supermarché fut un de mes passe-temps favoris. Un de mes passe-temps favoris…Un de mes passe-temps favoris. Bref, il était urgent que je me fasse des amis

Fort heureusement, au lycée français je pouvais comprendre les autres... et éventuellement me faire comprendre. »

Momo : « Tu as une clope ? »

Marjane : « Je devins très vite un centre d'intérêt pour tous les marginaux du lycée. Il y avait Momo, Thierry, Olivier et Eve. Ma nationalité et mon histoire les fascinaient. »

Momo : « Tu as vu une révolution et une guerre? »

Marjane : « Ben ouais. »

Momo : « Et…tu as vu beaucoup de morts? »

Marjane : « Quelques-uns »

Momo : « Waouh ! Balaise ! »

Marjane : « Je fis rapidement partie de la petite bande. Avec Momo je découvris la nonchalance, le concept du nihilisme forcé... et la vie alternative viennoise.

C'est vrai qu'au début, j'avais un peu de mal à m'y faire… et puis après tout, pourquoi pas ?

Je finis par me persuader que j'avais trouvé ma place au milieu des autres, mais je restais différente d'eux… et les vacances scolaires se chargeaient bien de me le rappeler ! »

Olivier : « Et merde, encore Noël, je vais encore devoir me taper toute ma famille, tout ça à cause de cette connerie d'invention américaine. Si le Père-noël il est habillé en rouge et blanc c'est parce que… »

Eve : « C'était une mascotte de Coca-Cola. »

Olivier : « Qu'est-ce-que je vais m'emmerder avec mes parents à Monte-Carlo. »

Eve : « Monte Carlo ça va encore, je ne te dis pas la galère, moi je dois aller voir mon père au Brésil…j'ai au moins 13 heures de vol ! »

Momo : « Les vacances c'est juste des miettes pour les prolos'…si au début du siècle les anarchistes les avaient vaincu, on ne bosserait plus du tout. »

Mère de Marjane : « Alors ma chérie, tout se passe bien? C'est bien ! Et qu'est ce que tu fais pour Noël? »

Père de Marjane : « Alors ? Alors ? »

Mère de Marjane : « Elle va passer Noel avec des amis du lycée ! Fais attention à toi ! »

Père de Marjane : « Tu n'as besoin de rien? Tu as raison, profites-en ! Je t'embrasse ! »

Mère de Marjane : « Et n'oublies pas de manger des fruits et des légumes. »

Religieuse : « Et alors ! C'est un comportement ça ? »

Marjane : « Quoi ? Qu'est ce qu'il y a ? »

Religieuse : « C'est comme ça qu'on mange ? »

Marjane : « Tout le monde mange en regardant la télé ici ! »

Religieuse : « Peut-être ! Mais on ne mange pas dans une casserole, c'est dégoutant ! C'est donc vrai ce que l'on dit…les iraniens n'ont aucune éducation. »

Marjane : « Et c'est vrai ce que l'on dit sur vous…que vous étiez toutes des prostituées avant de devenir bonne sœur ?!

- Cet incident marqua une longue série de déménagements. Je valsais d'appartement en appartement… Tout d'abord, Eve et sa mère m'accueillirent chez elles…puis je cohabitais avec 8 homosexuels… ensuite j'occupais une minuscule chambre de bonne à Floriangasse…Puis chez des amis… puis chez des amis d'amis…pour échouer enfin dans la villa de Frau Doktor Schloss, 13 rue Wongass. Frau Schloss était professeur de philosophie à la retraite. Pour tout dire, elle était un peu cinglée. »

Frau : « Le loyer pour la chambre est de 2.000 schillings par mois.

Vous aimez les chiens, n'est-ce pas? »

Marjane : « Oui, oui, je les adore. »

Frau : « Je vois que Yuki vous a adopté. Vous savez, les chiens ont un sixième sens. Ils savent reconnaître les gentilles personnes. »

Marjane : « Durant l'année qui suivit, je décidai de m'intégrer pour de bon.

Sous certains aspects, la culture occidentale restait un grand mystère pour moi. Il fallait donc que je m'instruise.

De Sartre à Bakounine en passant par Zweig et Freud ... J'ai lu tout ce que j'ai pu… Mais bon, j'ai bien compris que certaines choses m'échapperaient à jamais. »

Olivier : « Vous avez vu, ce gros porc de Waldheim est élu. »

Eve : « Ouais n'importe quoi ! »

Olivier : « C'est à vomir ! »

Eve : « Ça me donne envie de gerber !

- Ça ne peut pas se passer comme ça ! Il faut vraiment qu'on aille tous à la manif demain ! »

Momo : « De toute façon tout ça c'est du vent ! La vie est néant…quand un homme prend conscience de ce vide, il ne peut plus vivre alors il invente des jeux de dirigeants et de dirigés… »

Marjane : « N'importe quoi toi! L'existence n'est pas absurde! Tu sais qui a des gens qui donnent leur vie pour la liberté. Tu crois que mon oncle est mort juste pour s'amuser ? Connard va' !

- Mon désarroi était immense ; j'étais à l'abri ici, menant une vie frivole tandis que tous ceux que j'aimais vivaient dans l'enfer de la guerre. J'avais beau essayer, je ne pouvais pas me débarrasser de ce sentiment de culpabilité. Tout ce que je voulais était vivre comme une fille de mon âge.

- Le temps du changement approchait… en quelques mois, la gamine que j'étais devint une jeune femme. Ce fut une période de laideur sans cesse renouvelée. Tout d'abord, je grandis de 18 centimètres… puis ma tête changea…mon visage s'allongea…puis mon œil droit grossi, talonné par mon menton… ma main droite devint énorme… puis mon pied gauche…mon nez tripla de volume… ma poitrine se développa… mes fesses apparurent, rétablissant ainsi mon centre de gravité… et pour finir, un énorme grand de beauté décora mon nez ! »

Frau : « Tu vois, Yuki, je te l'avais dit, c'est une prostituée. »

Momo : « Putain, quelle musique de merde ! »

Eve : « De toute façon, i' a que des connards ici ! »

Marjane : « Tu vois, tout ce que voulait Bakunin c'était de faire voter les résolutions socialistes au

congrès des démocrates bourgeois à Genève ! »

Garçon : « Ah ouais ! »

Marjane : « S'il avait réussi, on n'en serait pas là ! »

Garçon : « Ah bon ? »

Marjane : « Le capitalisme ronge notre société, tu vois ce que je veux dire ? »

Garçon : « Ouais ouais ouais c'est sûr, enfin… ben voilà ! Et dis-moi, d'où tu viens Marie-Jeanne, c'est ça non? »

Marjane : « Ouais ouais… je viens de… je suis française. »

Garçon : « Ah ouais, bah, je n'aurais pas cru. Ah tiens, l'année dernière j'ai été à Paris, tu connais ? »

Marjane : « Attend, excuses-moi je dois aller voir mes amis. »

Garçon : « Ah ok, bon ben salut hein ! »

Grand-mère : « Alors comme ça tu es française? »

Marjane : « Mamie, arrête ! »

Grand-mère : « Non, c'était juste une question. Je ne savais pas que tu étais française, c'est tout. »

Marjane : « Si tu crois que c'est facile d'être iranienne ici ? Dès que je dis d'où je viens, on me regarde comme si j'étais une sauvage. Pour eux nous somme tous des cinglés fanatiques qui passent leur temps à hurler et se taper dessus. »

Grand-mère : « Tu penses que c'est une raison pour renier tes origines ? Tu te rappelles de ce que je t'avais dit ? Reste intègre à toi-même ! »

Fille 1: « Vous savez ce qu'elle a raconté à mon frère ? Elle lui a dit qu'elle était française. »

Autres filles : « Nonnnn ! »

Fille 1: « Si, je te l'assure ! »

Autres filles : « Et ton frère l'a cru ? »

Fille 1 : « Tu parles, tu as vu sa gueule ? Qui pourrait croire  qu'elle est française? »

Autres filles : « Ton frère voulait la draguer ou quoi ? »

Fille 1 : « N'importe quoi, ça ne va pas non ! Je me suiciderais si mon frère sortait avec un thon… »

Marjane : « Vous allez fermer vos gueules bande de connes ! Et oui je suis iranienne et oui, je suis fière de l'être !

- Après trois années passées en Autriche, je me sentais enfin bien dans ma peau. Momo, Thierry,

Eve et Olivier étaient maintenant partis du lycée... j'avais de nouveaux amis. Il y avait Birgit, une hippie d'une trentaine d'années avec une tête de vieil enfant. Elle avait une maison dans la forêt où elle organisait des fêtes baptisaient…fêtes anarchistes. L'État n'avait bien entendu aucune raison de s'inquiéter car ces réunions dîtes anarchistes consistaient surtout à boire de la bière et manger des saucisses.

C'est lors d'une de ces soirées que j'ai rencontré Fernando. En le voyant, j'ai su que c'était l'homme de ma vie ! »

Fernando : « Marjane, tu es là? Ah, cette nuit j'ai enfin compris, c'est grâce à toi ! Tu m'as révélé à moi-même…et si ça ne marche pas avec toi, ça ne marchera avec aucune fille. Je le sais maintenant, je suis homosexuel ! Ah, c'est bon de le dire ! Merci Marjane, merci. »

Marjane : « De rien… après ce revers pathétique, je jurais qu'on ne m'y reprendrait plus… On ne m'y reprendra plus !

Et puis l'amour est un sentiment petit bourgeois…mais life is life comme chantaient les autres nazes à l'époque !

Et, un matin du mois de Novembre… ce fut au tour de Markus d'entrer dans ma vie. »

Markus : « Tu veux que je te raccompagne ? »

Marjane : « J'avais enfin trouvé l'amour. Plus rien de m'effrayait et l'avenir me paraissait radieux… Markus allait être un grand écrivain. Nous nous retrouvions dans sa chambre où il me lisait les extraits de sa pièce… Nous ne faisions qu'un.

- C'est moi chéri, j'ai acheté des croissants ! »

Markus : « Attends, je vais tout t'expliquer, ce n'est pas ce que tu penses.

Marjane, Je t'aime! Je t'aime! »

Frau : « Je ne retrouve plus ma broche, je suis sûr que c'est vous qui me l'avez volé. »

Marjane : « Pas maintenant. Laissez-moi tranquille. »

Frau : « Ah non! Ça ne va pas se passer comme ça espèce de voleuse »

Marjane : « Va au diable, je te déteste, je te hais toi et ton connard de chien ! »

Frau : « Vous n'avez pas le droit de parler comme ça de Yuki? Où allez-vous ? Vous n'allez pas vous en tirer comme ça ! »

Marjane : « Va te faire foutre ! »

Frau : « Espèce de voleuse, rendez-moi ma broche! Je vais appeler la police! Revenez ! Revenez ! »

Marjane : « Comment j'ai pu être aussi conne ?! Ce salopard m'a bien embobiné. Je suis conne, conne conne. Comment j'ai pu tomber amoureuse de ce mec, de cette pourriture, ce radin… »

Markus : «  Tu veux que je te raccompagne ? »

Marjane : « D'accord ! »

Markus : « Je dois faire le plein, on fait moitié moitié pour l'essence ? »

Marjane : « En plus il avait une haleine de merde ! Ce trou du cul avec son caractère à la con… »

Markus : « Putain mais tu es conne ou quoi ? J'ai hyper mal à l'œil ! »

Marjane : « Fais voir mon doudou. »

Markus : « Non c'est bon ! »

Marjane : « Connard prétentieux, écrivant mon cul oui avec sa pièce merdique! C'était nul ! Ce fils de pute n'avait même pas de couilles…ce lâche ne m'a même pas défendu devant sa pétasse de mère… Une couille molle oui ! Et maintenant que j'y pense, c'est toujours moi qui allait acheter du shit, ce morveux restait tranquillement dans la voiture à m'attendre… ça l'aurait pas dérangé que je me fasse arrêter.

- Quelle conne j'ai été, mais quelle conne !

- Ce fut la première nuit que je passais dehors dans la rue…il y en eu tant d'autres.

J'avais connu une révolution qui m'avait fait perdre une partie de ma famille… j'avais survécu à une guerre…et c'est une banale histoire d'amour qui a failli m'emporter. »

**ANNEXE 2 :**

SEQUENCE SOUS-TITREE EN LANGUE FRANCAISE

00:37:19:00 00:37:23:30 Laissez-moi passer, pardon pardon, laissez-moi passer

00:37:24:10 00:37:25:16 Tu peux pas passer!

00:37:26:00 00:37:27:18 Mais j'habite là-bas.

00:37:27:08 00:37:28:12 Va-y.

00:37:49:12 00:37:50:02 Marji!

00:37:50:10 00:37:51:08 Maman !

00:37:53:00 00:37:54:08 Maman tu n'as rien ?

00:37:54:10 00:37:55:18 Non ma chérie, tout va bien.

00:37:56:00 00:37:58:01 Le missile, il est tombé où ?

00:37:59:10 00:38:01:16 Chez... les Baba Levy

00:38:01:20 00:38:03:00 Ha, les Baba Levy !

00:38:23:12 00:38:27:22 Depuis que notre nouveau gouvernement a été instauré, nous n'avons plus de prisonniers politiques...

00:38:27:22 00:38:28:10 Madame?

00:38:28:16 00:38:31:14 Nous avons payé cher pour notre liberté mais nous l'avons enfin acquise !

00:38:31:25 00:38:32:20 Madame ?

00:38:32:22 00:38:33:00 Quoi encore Satrapi?

00:38:33:14 00:38:38:01 Mon oncle a été emprisonné sous le régime du Shah, par contre c'est le nouveau qui a ordonné son exécution.

00:38:38:05 00:38:45:02 Vous dites qu'on a plus de prisonniers politiques alors que de 3.000, on est passé à 300.000.Comment osez-vous mentir ?

00:38:46:05 00:38:47:12 Arrêtez ça! Arrêtez ça!

00:38:56:08 00:38:57:12 C'était qui ?

00:38:57:08 00:39:01:11 C'était la directrice de l'école ! Apparemment Marji a remis la prof de religion à sa place.

00:39:01:11 00:39:02:11 Encore !

00:39:02:11 00:39:04:17 Et oui ! Elle tient ça de son oncle cette petite

00:39:04:17 00:39:07:23 Que racontes-tu? Elle finira comme son oncle, exécutée !

00:39:07:23 00:39:12:00 Tu sais ce qu'ils font aux jeunes filles quand ils les arrêtent? Tu sais ce qui est arrivé à Niloufar?

00:39:12:12 00:39:18:04 Tu sais qu'on ne peut pas tuer une vierge,alors on la marie avec un gardien de la révolution et il la dépucelle avant de l'exécuter !

00:39:18:05 00:39:20:08 Tu comprends ?

00:39:21:15 00:39:24:10 Si quelqu'un touche à un de tes cheveux, je le tue

00:39:24:10 00:39:28:03 Ainsi, quelques jours plus tard, ils m'envoyèrent à l'étranger.

00:39:29:00 00:39:35:02 Comme j'avais fait une bonne partie de ma scolarité au lycée français de Téhéran, j'allais au lycée français de Vienne, en Autriche.

00:39:35:02 00:39:41:00 Mon père réussi à m'avoir un visa et la meilleure amie de ma mère qui habitait à Vienne avec sa famille devait m'accueillir.

00:39:41:00 00:39:44:07 La veille de mon départ ma mamie vint dormir chez nous.

00:39:46:00 00:39:49:22 Tous les matins, elle cueillait des fleurs de jasmin qu'elle mettait dans son soutien-gorge pour sentir bon.

00:39:50:00 00:39:53:22 Quand elle l'enlevait, les fleurs tombaient de ses seins...

00:39:54:01 00:39:56:03 C'était magique

00:39:56:03 00:39:59:20 Mamie, comment tu fais pour avoir des seins aussi ronds à ton âge ?

00:40:00:10 00:40:04:11 Je les mets dix minutes chacun dans un bol d'eau glacé tous les jours !

00:40:07:05 00:40:08:12 Tu me manqueras!

00:40:09:12 00:40:12:09 Je viendrai te voir

00:40:13:02 00:40:19:05 Écoute, je n'aime pas te faire la morale mais je vais te donner un conseil

00:40:19:12 00:40:22:20 Dans la vie, tu rencontreras beaucoup de cons.

00:40:23:00 00:40:26:20 S'ils te blessent, dis-toi que c'est la bêtise qui les pousse à te faire du mal...

00:40:27:02 00:40:29:15 ... ça t'évitera de répondre à leur méchanceté...

00:40:30:01 00:40:33:20 ...car il n'y a rien de pire que l'amertume et la vengeance !

00:40:33:22 00:40:38:00 Reste toujours digne et intègre à toi-même !

00:40:43:12 00:40:50:08 Tu verras, tout ira bien! Pas de larmes, pense à ton futur... l'Europe s'ouvre à toi !

00:40:50:18 00:40:55:22 Et dès que tu arrives à Vienne, mange un Sachertorte. C'est un gâteau au chocolat exquis.

00:40:56:00 00:41:00:12 Et puis on viendra te voir...tu es une grande fille. Pas de larmes!

00:41:00:14 00:41:01:12 Papa...

00:41:01:13 00:41:07:00 Assez! Tu dois partir. N'oublie jamais qui tu es et d'où tu viens

00:41:07:05 00:41:09:08 Ma fille

00:41:09:12 00:41:10:10 Maman

00:41:10:10 00:41:12:20 Ma petite Marji

00:42:11:12 00:42:13:12 Et l'Europe s'ouvrit à moi...

00:42:13:13 00:42:15:12 ...mais pas exactement comme je l'avais imaginé.

00:42:15:13 00:42:18:12 Après avoir passé quelques jours chez l'amie de ma mère...

00:42:18:12 00:42:22:00 ...elle décida que leur appartement était trop petit pour m'accueillir.

00:42:23:08 00:42:29:12 Elle s'empressa de me trouver une pension où selon elle... je serais très bien.

00:42:44:22 00:42:46:00 De quoi ?

00:42:46:15 00:42:47:20 Hein ?

00:43:22:12 00:43:29:00 Je retrouvais non sans bonheur les rayonnages débordants des produits qui avaient disparu dans mon pays.

00:43:30:05 00:43:34:08 D'ailleurs, pendant un moment aller au supermarché fut un de mes passe-temps favoris...

00:43:35:06 00:43:36:17 ...un de mes passe-temps favoris...

00:43:37:00 00:43:38:18 ...un de mes passe-temps favoris...

00:43:39:05 00:43:43:08 ...bref, il était urgent que je me fasse des amis.

00:43:47:18 00:43:52:22 Heureusement, au lycée français je pouvais comprendre les autres et éventuellement me faire comprendre.

00:43:53:02 00:43:54:15 T'as une clope ?

00:43:56:12 00:44:00:00 Je devins très vite un centre d'intérêt pour les marginaux du lycée.

00:43:59:12 00:44:03:02 Il y avait Momo, Thierry, Olivier et Eve.

00:44:03:05 00:44:06:12 Ma nationalité et mon histoire les fascinaient.

00:44:06:15 00:44:08:18 T'as vu une révolution et une guerre?

00:44:08:18 00:44:09:17 Ben ouais

00:44:09:20 00:44:11:10 Et...t'as vu beaucoup de morts?

00:44:11:15 00:44:13:00 Quelques-uns

00:44:13:00 00:44:15:19 Waouh... ...Balaise !

00:44:21:02 00:44:23:00 Je fis rapidement partie de la petite bande.

00:44:23:00 00:44:30:00 Avec Momo, je découvris la nonchalance, le concept du nihilisme forcé...et la vie alternative viennoise.

00:44:43:15 00:44:46:00 C'est vrai qu'au début, j'avais un peu de mal à m'y faire...

00:44:47:09 00:44:50:05 ...et puis après tout... pourquoi pas ?

00:44:52:12 00:44:56:02 Je finis par me persuader que j'avais trouvé ma place au milieu des autres...

00:44:56:05 00:44:58:08 ...mais je restais différente d'eux...

00:44:58:12 00:45:01:11 et les vacances scolaires me le rappelaient !

00:45:02:00 00:45:06:16 Et merde, encore Noël, je vais encore devoir me taper toute ma famille...

00:45:06:12 00:45:09:16 ...tout ça à cause de cette connerie d'invention américaine.

00:45:09:16 00:45:12:12 Si le Père-noël il est habillé en rouge et blanc c'est parce que…

00:45:12:13 00:45:14:16 ...c'était une mascotte de Coca-Cola.

00:45:14:16 00:45:17:12 Qu'est-ce que je vais m'emmerder avec mes parents à  Monte-Carlo.

00:45:17:15 00:45:24:11 Monte Carlo ce n'est pas si mal...J'te dis pas la galère, moi je dois aller au Brésil, j'ai au moins 13 heures de vol !

00:45:24:11 00:45:27:03 Les vacances c'est juste des miettes pour les prolétaires

00:45:27:03 00:45:31:12 si au début du siècle les anarchistes les avaient vaincu, on ne bosserait plus.

00:45:31:13 00:45:33:08 Alors ma chérie, tout se passe bien?

00:45:34:00 00:45:34:20 C'est bien !

00:45:34:20 00:45:37:07 Et qu'est ce que tu fais pour Noël?

00:45:38:12 00:45:39:20 Alors ? Alors ?

00:45:39:20 00:45:41:22 Elle va passer Noel avec des amis du lycée !

00:45:41:23 00:45:43:00 Fais attention à toi !

00:45:43:00 00:45:45:12 Tu n'as besoin de rien?

00:45:45:20 00:45:47:10 Tu as raison, profites-en !

00:45:47:13 00:45:48:12 Je t'embrasse

00:45:48:12 00:45:51:00 Et n'oublie pas de manger des fruits et des légumes

00:46:25:20 00:46:27:02 C'est un comportement ça ?

00:46:27:05 00:46:28:08 Quoi ? Qu'est ce qu'il y a ?

00:46:28:08 00:46:29:15 C'est comme ça qu'on mange ?

00:46:29:15 00:46:31:12 Tout le monde mange en regardant la télé ici !

00:46:31:12 00:46:32:15 Peut-être...

00:46:32:18 00:46:34:20 ...mais on ne mange pas dans une casserole, c'est dégoutant !

00:46:35:00 00:46:38:21 C'est donc vrai ce que l'on dit...les iraniens n'ont aucune éducation.

00:46:39:00 00:46:43:20 Et c'est vrai ce que l'on dit sur vous...que vous étiez toutes des prostituées avant de devenir religieuses!

00:46:44:05 00:46:47:02 Cet incident marqua une longue série de déménagements...

00:46:47:08 00:46:49:04 ...je valsais d'appartement en appartement.

00:46:49:04 00:46:52:03 Tout d'abord, Eve et sa mère m'accueillirent chez elles...

00:46:52:03 00:46:54:06 ...puis je cohabitais avec 8 homosexuels...

00:46:54:11 00:46:57:06 ...ensuite j'occupais une minuscule chambre de bonne à Floriangaste...

00:46:57:06 00:46:58:05 ...puis chez des amis...

00:46:58:05 00:46:59:20 ...puis chez des amis d'amis...

00:46:59:20 00:47:03:20 ...pour échouer enfin dans la villa de Frau Doktor Schloss.

00:47:04:00 00:47:06:18 Frau Schloss était professeur de philosophie à la retraite.

00:47:07:01 00:47:09:06 Pour tout dire, elle était un peu cinglée.

00:47:13:00 00:47:15:08 Le loyer pour la chambre est de 2.000 schillings par mois.

00:47:15:08 00:47:17:08 Vous aimez les chiens, n'est-ce pas?

00:47:17:12 00:47:19:12 Oui, oui, je les adore.

00:47:21:00 00:47:23:00 Je vois que Yuki vous a adopté.

00:47:23:00 00:47:25:04 Vous savez, les chiens ont un sixième sens...

00:47:25:04 00:47:27:14 ...ils savent reconnaître les gentilles personnes.

00:47:31:00 00:47:33:20 Durant l'année qui suivit, je décidai de m'intégrer!

00:47:34:20 00:47:38:19 Sous certains aspects, la culture occidentale restait un grand mystère pour moi.

00:47:40:02 00:47:41:22 Il fallait que je m'instruise!

00:47:42:00 00:47:46:14 De Sartre à Bakounine en passant par Zweig et Freud...j'ai lu tout ce que j'ai pu.

00:47:47:00 00:47:51:12 Mais j'ai compris que certaines choses m'échapperaient à jamais.

00:47:58:11 00:48:01:00 Vous avez vu, ce gros porc de Waldheim est élu

00:48:01:00 00:48:02:02 Ouais n'importe quoi !

00:48:02:03 00:48:03:05 C'est à vomir !

00:48:03:05 00:48:04:10 Ça me donne envie de gerber !

00:48:04:10 00:48:07:06 Ça ne peut pas se passer comme ça ! Faut vraiment qu'on aille tous à la manifestation demain !

00:48:07:06 00:48:09:06 De toute façon, c'est du vent...

00:48:09:12 00:48:10:12 ...la vie est néant.

00:48:10:13 00:48:12:12 Quand un homme prend conscience de ce vide

00:48:12:13 00:48:16:00 il ne peut plus vivre alors il invente des jeux de dirigeants et de dirigés...

00:48:16:00 00:48:17:02 N'importe quoi toi!

00:48:17:03 00:48:18:15 L'existence n'est pas absurde

00:48:18:15 00:48:21:08 Tu sais qui a des gens qui donnent leur vie pour la liberté?

00:48:22:11 00:48:24:22 Tu crois que mon oncle est mort juste pour s'amuser ?

00:48:25:02 00:48:26:14 Connard va'

00:48:30:00 00:48:32:08 Mon désarroi était immense...

00:48:33:00 00:48:38:18 ...ici j'étais à l'abri, menant une vie frivole, alors que tous ceux que j'aimais vivaient dans l'enfer de la guerre.

00:48:38:20 00:48:42:12 Je ne pouvais pas me débarrasser de ce sentiment de culpabilité.

00:48:44:22 00:48:47:20 Tout ce que je voulais était vivre comme une fille de mon âge.

00:48:48:22 00:48:51:00 Le temps du changement approchait…

00:48:51:02 00:48:54:06 ...en quelques mois, la gamine que j'étais devint une jeune femme.

00:48:54:08 00:48:57:00 Ce fut une période de grande laideur.

00:48:57:12 00:49:00:00 Tout d'abord, je grandis de 18 centimètres...

00:49:00:08 00:49:01:09 ...puis ma tête changea...

00:49:01:09 00:49:02:15 ...mon visage s'allongea...

00:49:02:20 00:49:03:20 ...puis mon œil droit grossit...

00:49:03:20 00:49:05:03 ...suivi de mon menton...

00:49:05:12 00:49:07:06 ...ma main droite devint énorme...

00:49:07:06 00:49:09:03 ...puis mon pied gauche...

00:49:10:08 00:49:11:20 ...mon nez tripla de volume...

00:49:11:24 00:49:13:12 ...ma poitrine se développa...

00:49:13:18 00:49:17:02 ...mes fesses apparurent... rétablissant mon centre de gravité

00:49:17:03 00:49:21:00 et pour finir, un énorme grain de beauté décora mon nez !

00:49:31:10 00:49:35:20 Tu vois Yuki je te l'avais dit, c'est une prostituée.

00:49:38:12 00:49:41:00 Putain, quelle musique de merde !

00:49:41:00 00:49:43:11 De toute façon, il n'y a que des imbéciles ici !

00:49:43:15 00:49:48:08 Tout ce que voulait Bakunin, c'était de faire voter les résolutions socialistes au congrès des démocrates bourgeois à Genève !

00:49:48:08 00:49:49:06 Ah ouais !

00:49:49:06 00:49:50:18 S'il avait réussi, on n'en serait pas là !

00:49:50:18 00:49:51:09 Ah bon ?

00:49:51:09 00:49:53:22 Le capitalisme ronge notre société, tu vois ce que je veux dire ?

00:49:53:22 00:49:56:08 Ouais ouais ouais c'est sûr!

00:49:56:10 00:49:59:02 Et dis-moi, d'où tu viens Marie-Jeanne, c'est ça non?

00:49:59:03 00:50:00:03 Ouais ouais… je viens de…

00:50:01:04 00:50:02:02 ...je suis française.

00:50:02:03 00:50:04:10 Ah ouais, je n'aurais pas cru.

00:50:04:11 00:50:06:10 L'année dernière j'ai été à Paris, tu connais ?

00:50:06:10 00:50:08:08 Attend, excuses-moi je dois aller voir mes amis.

00:50:08:12 00:50:10:23 Ah ouais... bon ben salut !

00:50:27:21 00:50:29:22 Alors comme ça tu es française?

00:50:30:08 00:50:31:22 Mamie, arrête !

00:50:32:08 00:50:34:06 Non, c'était juste une question.

00:50:34:08 00:50:36:19 Je ne savais pas que t'étais française, c'est tout !

00:50:36:19 00:50:39:08 Si tu crois que c'est facile d'être iranienne ici ?

00:50:39:20 00:50:42:05 Dès que je dis d'où je viens, on me regarde comme si j'étais une sauvage.

00:50:42:05 00:50:46:04 Pour eux nous sommes tous des cinglés fanatiques qui passent leur temps à hurler en se tapant dessus.

00:50:46:12 00:50:49:05 Tu penses que c'est une raison pour renier tes origines ?

00:50:53:11 00:50:58:20 Tu te rappelles de ce que je t'avais dit? Reste intègre à toi-même !

00:51:05:22 00:51:08:00 Vous savez ce qu'elle a dit à mon frère ?

00:51:08:08 00:51:10:00 Elle lui a dit qu'elle était française.

00:51:10:00 00:51:10:18 Non !

00:51:10:18 00:51:12:00 Si, je t'assure !

00:51:12:00 00:51:13:00 Et ton frère l'a cru ?

00:51:13:00 00:51:16:05 Non, tu as vu sa gueule? Qui pourrait croire qu'elle est française?

00:51:17:15 00:51:19:12 Ton frère voulait la draguer?

00:51:19:13 00:51:23:12 Ça ne va pas... Je me suiciderais si mon frère sortait avec une mocheté...

00:51:23:13 00:51:25:06 Vous allez fermer vos gueules bande de connes !

00:51:25:06 00:51:29:05 Et oui je suis iranienne et oui je suis fière de l'être !

00:51:30:12 00:51:34:02 Après trois années passées en Autriche, je me sentais bien dans ma peau.

00:51:34:08 00:51:37:08 Momo, Thierry, Eve et Olivier étaient partis du lycée.

00:51:38:12 00:51:39:12 J'avais de nouveaux amis.

00:51:41:00 00:51:44:12 Il y avait Birgit, une hippie d'une trentaine d'années avec une tête de jeune fille

00:51:46:08 00:51:50:15 Elle avait une maison dans la forêt où elle organisait des fêtes baptisaient...anarchistes.

00:51:50:15 00:51:57:21 L'État n'avait aucune raison de s'inquiéter car ces réunions consistaient surtout à boire de la bière et manger des saucisses!

00:51:59:22 00:52:02:08 C'est lors d'une de ces soirées que j'ai rencontré Fernando.

00:52:02:12 00:52:05:22 En le voyant, j'ai su que c'était l'homme de ma vie !

00:52:34:11 00:52:36:10 Marjane, tu es là?

00:52:38:00 00:52:40:24 Cette nuit j'ai enfin compris, c'est grâce à toi !

00:52:40:24 00:52:44:00 Tu m'as...révélé à moi-même...

00:52:44:08 00:52:47:10 et si ça ne marche pas avec toi, ça ne marchera avec aucune fille.

00:52:48:00 00:52:49:20 Je le sais maintenant...

00:52:49:20 00:52:51:11 ...je suis homosexuel !

00:52:52:12 00:52:53:18 C'est bon de le dire.

00:52:55:10 00:52:58:00 Merci Marjane, merci.

00:52:58:02 00:52:59:12 De rien!

00:53:01:18 00:53:05:04 Après cet évènement, je jurais qu'on ne m'y reprendrait plus…

00:53:05:05 00:53:06:18 On ne m'y reprendra plus !

00:53:07:12 00:53:09:14 Et puis l'amour est un sentiment petit bourgeois…

00:53:11:02 00:53:14:12 mais life is life comme chantaient les autres nazes à l'époque !

00:53:14:12 00:53:18:22 Et, un matin du mois de novembre, ce fut au tour de Markus d'entrer dans ma vie.

00:53:31:12 00:53:33:00 Tu veux que je te raccompagne ?

00:53:51:00 00:53:53:00 J'avais enfin trouvé l'amour...

00:53:53:00 00:53:55:21 ...plus rien de m'effrayait et l'avenir me paraissait radieux.

00:53:56:20 00:53:59:11 Markus allait être un grand écrivain.

00:54:01:08 00:54:04:22 Nous nous retrouvions dans sa chambre où il me lisait les extraits de sa pièce.

00:54:16:12 00:54:18:18 Nous ne faisions qu'un.

00:54:39:16 00:54:42:10 C'est moi chéri ! J'ai acheté des croissants !

00:54:44:12 00:54:47:06 Attends... je vais tout t'expliquer...ce n'est pas ce que tu penses.

00:54:49:02 00:54:51:00 Marjane... Je t'aime!

00:54:52:05 00:54:53:18 Je t'aime!

00:54:58:20 00:55:03:10 Je ne retrouve plus ma broche... je suis sûre que c'est vous qui me l'avez volée.

00:55:03:11 00:55:05:09 Pas maintenant. Laissez-moi tranquille.

00:55:05:09 00:55:08:22 Ah non! Ça ne va pas se passer comme ça espèce de voleuse

00:55:08:24 00:55:13:08 Va au diable! Je te déteste! Je te hais toi et ton connard de chien !

00:55:15:20 00:55:18:08 Vous n'avez pas le droit de parler comme ça de mon chien.

00:55:18:12 00:55:19:15 Où allez-vous ?

00:55:19:15 00:55:21:05 Vous n'allez pas vous en tirer comme ça !

00:55:21:05 00:55:22:20 Va te faire foutre !

00:55:22:20 00:55:29:21 Espèce de voleuse, rendez-moi ma broche! Je vais appeler la police! Revenez !

00:55:32:20 00:55:34:15 Comment j'ai pu être aussi conne ?

00:55:34:20 00:55:37:05 Ce salopard m'a bien embobinée

00:55:37:12 00:55:38:12 Je suis conne

00:55:38:13 00:55:39:11 conne

00:55:39:11 00:55:40:09 conne!

00:55:40:09 00:55:44:00 Comment j'ai pu tomber amoureuse de ce sale type qui comptait le moindre sous?

00:55:44:03 00:55:45:08 Tu veux que je te raccompagne ?

00:55:45:08 00:55:46:00 D'accord !

00:55:46:10 00:55:49:12 Je dois faire le plein d'essence...on partage les frais ?

00:55:51:05 00:55:53:05 En plus il avait une haleine de merde !

00:55:53:05 00:55:56:00 Ce trou du cul avec son caractère à la con…

00:55:57:06 00:56:00:12 Putain, t'es conne ou quoi ? J'ai hyper mal à l'œil !

00:56:00:14 00:56:01:20 Fais voir mon doudou.

00:56:01:20 00:56:03:00 Non c'est bon !

00:56:03:00 00:56:06:14 Connard prétentieux... écrivant mon cul avec sa pièce de merde!

00:56:06:14 00:56:07:22 C'était nul !

00:56:10:10 00:56:12:14 Ce fils de pute n'avait même pas de courage

00:56:12:16 00:56:15:12 ce lâche ne m'a même pas défendu devant sa mère!

00:56:21:02 00:56:22:18 Un lâche !

00:56:23:00 00:56:24:00 Et maintenant que j'y pense...

00:56:24:00 00:56:25:14 c'est toujours moi qui allais acheter du shit!

00:56:25:14 00:56:28:00 Ce morveux restait tranquillement dans la voiture

00:56:28:00 00:56:31:00 Ça ne l'aurait pas dérangé que je me fasse arrêter.

00:56:32:24 00:56:36:00 Quelle conne j'ai été, mais quelle conne !

00:56:44:18 00:56:47:19 Ce fut la première nuit que je passais dans la rue…

00:56:47:20 00:56:50:00 ...il y en eu tant d'autres.

00:58:59:00 00:59:02:20 J'avais connu une révolution qui m'avait fait perdre une partie de ma famille...

00:59:02:23 00:59:05:02 ...j'avais survécu à une guerre

00:59:05:23 00:59:09:08 et c'est une simple histoire d'amour qui a failli me tuer.

**ANNEXE 3:**

SEQUENCE SOUS-TITREE EN LANGUE ITALIENNE

00:37:19:00 00:37:23:30 Lasciatemi passare, permesso, lasciatemi passare

00:37:24:10 00:37:25:16 Non puoi passare !

00:37:26:00 00:37:27:18 Ma abito lì.

00:37:27:08 00:37:28:12 Va bene.

00:37:49:12 00:37:50:02 Marji!

00:37:50:10 00:37:51:08 Mamma !

00:37:53:00 00:37:54:08 Mamma non hai niente ?

00:37:54:10 00:37:55:18 No tesoro, sto bene.

00:37:56:00 00:37:58:01 Dove è caduto il missile ?

00:37:59:10 00:38:01:16 Dai Baba Levy.

00:38:01:20 00:38:03:00 Ah, i Baba Levy !

00:38:23:12 00:38:27:22 Non abbiamo più prigionieri politici da quando il nostro governo è stato instaurato.

00:38:27:22 00:38:28:10 Professoressa?

00:38:28:16 00:38:31:14 La libertà ci è costata ma l'abbiamo finalmente acquistata!

00:38:31:25 00:38:32:20 Professoressa ?

00:38:32:22 00:38:33:00 Cosa c'è ancora Satrapi?

00:38:33:18 00:38:38:01 È stato il regime dello Shah ad incarcerare mio zio, invece è stato il nuovo governo ad ordinare la sua esecuzione.

00:38:38:05 00:38:45:02 Lei dice che non ci sono più prigionieri politici mentre da 3.000 sono diventi 300.000. Come osa mentirci così?

00:38:46:05 00:38:47:12 Basta! Basta!

00:38:56:08 00:38:57:12 Chi era ?

00:38:57:20 00:39:01:11 Era il preside della scuola ! A quanto pare Marji ha tenuto testa alla prof di religione.

00:39:01:15 00:39:02:11 Di nuovo !

00:39:02:15 00:39:04:17 E sì ! Questa ragazzina ha preso tutto dallo zio.

00:39:04:20 00:39:07:23 Che cosa dici? Finirà come suo zio, uccisa!

00:39:07:25 00:39:12:00 Sai ciò che fanno alle ragazze quando vengono arrestate? Sai cos'è successo a Niloufar?

00:39:12:12 00:39:18:04 Sai che non hanno il diritto di uccidere una vergine, allora la costringono a sposare un agente della rivoluzione, il quale la svergina prima di ucciderla!

00:39:18:08 00:39:20:08 Capisci?

00:39:21:15 00:39:24:10 Se qualcuno tocca a uno dei tuoi capelli, l'ammazzo.

00:39:24:15 00:39:28:03 Così, qualche giorno dopo, mi mandarono all'estero.

00:39:29:00 00:39:35:02 Siccome avevo quasi sempre frequentato il liceo francese di Teheran, mi mandarono al liceo francese di Vienna, in Austria.

00:39:35:05 00:39:41:00 Mio padre riuscì ad avermi un visto e la migliore amica di mia madre, che stava a Vienna con la famiglia, mi doveva ospitare.

00:39:41:05 00:39:44:07 La sera prima della partenza, mia nonna venne a dormire da noi.

00:39:46:00 00:39:49:22 Ogni mattina, raccoglieva dei fiori di gelsomino che metteva nel suo reggiseno per avere un buon odore.

00:39:50:00 00:39:53:22 Quando se lo toglieva, i fiori cadevano dal suo seno...

00:39:54:01 00:39:56:03 Era magico.

00:39:56:05 00:39:59:20 Nonna,come fai ad avere dei seni così tondi alla tua età?

00:40:00:10 00:40:04:11 Li metto ogni giorno dieci minuti ciascuno in una scodella d'acqua ghiacciata!

00:40:07:05 00:40:08:12 Mi mancherai !

00:40:09:12 00:40:12:09 Verrò a trovarti.

00:40:13:02 00:40:19:05 Ascolta, non mi piace fare la morale ma sto per darti un consiglio.

00:40:19:12 00:40:22:20 Nella vita, incontrerai tanti stronzi.

00:40:23:00 00:40:26:20 Se ti feriscono, ditti che è colpa dell'idiozia che li spinge a farti del male...

00:40:27:02 00:40:29:15 ...così eviti di rispondere alla loro cattiveria....

00:40:30:01 00:40:33:20 ...Non c'è niente di peggio che l'amarezza e la vendetta!

00:40:33:22 00:40:38:00 Rimani sempre degna e integra a te stessa!

00:40:43:12 00:40:50:08 Vedrai, tutto andrà bene.Niente lacrime, pensa al tuo futuro; l'Europa ti apre le sue porte.

00:40:50:18 00:40:55:22 E appena arrivi a Vienna, mangia un Sachertorte.È un dolce al cioccolato squisito.

00:40:56:00 00:41:00:12 Dai, verremo a trovarti...Non sei più una bambina...Niente lacrime!

00:41:00:14 00:41:01:12 Papà...

00:41:01:15 00:41:07:00 Basta. Devi partire. Non dimenticare mai chi sei e da dove vieni.

00:41:07:05 00:41:09:08 Figlia mia.

00:41:09:12 00:41:10:10 Mamma

00:41:10:15 00:41:12:20 Piccola mia.

00:42:11:12 00:42:13:12 E L'Europa mi si spalancò davanti...

00:42:13:15 00:42:15:12 ...ma non esattamente come l'avevo immaginato.

00:42:15:15 00:42:18:12 Dopo aver trascorso qualche giorno dall'amica di mia madre...

00:42:18:15 00:42:22:00 ...decise che dopotutto, il loro appartamento era troppo piccolo per ospitarmi.

00:42:23:08 00:42:29:12 In fretta mi trovò un collegio in cui mi troverai benissimo...secondo lei.

00:42:44:22 00:42:46:00 Cosa ?

00:42:46:15 00:42:47:20 Eh ?

00:43:22:12 00:43:29:00 Con felicità, ritrovavo le scaffalature traboccanti di prodotti che erano spariti nel mio paese.

00:43:30:05 00:43:34:08 Del resto, andare al supermercato fu uno dei miei passatempi preferiti per molto tempo...

00:43:35:06 00:43:36:17 ...uno dei miei passatempi preferiti...

00:43:37:00 00:43:38:18 ...uno dei miei passatempi preferiti...

00:43:39:05 00:43:43:08 ...Insomma,era urgente trovare degli amici.

00:43:47:18 00:43:52:22 Fortunatamente, al liceo francese potevo capire gli altri ed eventualmente farmi capire.

00:43:53:02 00:43:54:15 Hai una cigaretta ?

00:43:56:12 00:44:00:00 Diventai rapidamente un centro d'interesse per tutti i marginali del liceo.

00:44:00:12 00:44:03:02 C'erano Momo, Thierry, Olivier ed Eve.

00:44:03:05 00:44:06:12 La mia nazionalità e la mia storia li affascinavano.

00:44:06:17 00:44:08:18 Hai visto una rivoluzione ed una guerra?

00:44:08:20 00:44:09:17 Beh sì.

00:44:09:20 00:44:11:10 E...hai visto tanti morti?

00:44:11:15 00:44:13:00 Alcuni

00:44:13:05 00:44:15:19 Che forte !

00:44:21:02 00:44:23:00 Feci rapidamente parte della piccola banda. .

00:44:23:05 00:44:30:00 Con Momo scoprii la noncuranza, il concetto di nichilismo forzato e la vita alternativa viennese.

00:44:43:15 00:44:46:00 È vero che all'inizio facevo un po'fatica ad abituarmi...

00:44:47:09 00:44:50:05 ...e perché no?...

00:44:52:12 00:44:56:02 Finiii a persuadermi che avevo trovato il mio posto in mezzo agli altri...

00:44:56:05 00:44:58:08 ...ma rimanevo diversa ...

00:44:58:12 00:45:01:11 e le vacanze scolastiche me lo ricordavano!

00:45:02:00 00:45:06:16 Cavolo, di nuovo Natale, dovrò sopportare tutta la mia famiglia...

00:45:06:19 00:45:09:16 ...tutto ciò a causa di questa maledetta invenzione americana.

00:45:09:20 00:45:12:12 Se babbo natale è vestito in rosso e bianco è perché...

00:45:12:15 00:45:14:16 ...Era una mascotte della Coca-Cola..

00:45:14:20 00:45:17:12 Uffa, quanto mi romperò le scatole con i miei a Monte Carlo.

00:45:17:15 00:45:24:11 Monte Carlo non è così male...io devo andare in Brasile, ci sono almeno 13 ore di volo!

00:45:24:15 00:45:27:03 Le vacanze sono soltanto delle briciole per i proletari

00:45:27:07 00:45:31:12 se all'inizio del secolo gli anarchici li avessero vinti, non si lavorerebbe più.

00:45:31:15 00:45:33:08 Allora tesoro, tutto bene ?

00:45:34:00 00:45:34:20 Perfetto !

00:45:34:25 00:45:37:07 E cosa fai per Natale ?

00:45:38:12 00:45:39:20 Allora ? Allora ?

00:45:39:25 00:45:41:22 Festeggia Natale con degli amici del liceo !

00:45:41:25 00:45:43:00 Prendi cura di te !

00:45:43:05 00:45:45:12 Hai bisogno di qualcosa ?

00:45:45:20 00:45:47:10 Hai ragione, approfittane!

00:45:47:13 00:45:48:12 Un abbraccio!

00:45:48:15 00:45:51:00 E non dimenticare di mangiare frutta e verdura.

00:46:25:20 00:46:27:02 È da fare, questo?

00:46:27:05 00:46:28:08 Cosa? Che c'è?

00:46:28:12 00:46:29:15 È così che si mangia ?

00:46:29:18 00:46:31:12 Qui, tutti quanti mangiano guardando la tivù !

00:46:31:15 00:46:32:15 Può essere...

00:46:32:18 00:46:34:20 ...Ma non si mangia in una pentola, è disgustoso.

00:46:35:00 00:46:38:21 Quindi è vero ciò che si dice....gli iraniani non hanno nessuna educazione.

00:46:39:00 00:46:43:20 Ed è vero ciò che si dice su di voi,che eravate tutte prostitute prima di

diventare suore?

00:46:44:05 00:46:47:02 Quest'incidente segnò l'inizio di una lunga serie di traslochi...

00:46:47:08 00:46:49:04 ...Andavo d'appartamento in appartamento.

00:46:49:08 00:46:52:03 Innnanzitutto, Eve e sua madre mi ospitarono...

00:46:52:05 00:46:54:06 ...poi coavitavo con 8 omosessuali...

00:46:54:11 00:46:57:06 ...dopo occupavo una minuscola mansarda a Floriangasse...

00:46:57:08 00:46:58:05 ...poi da amici...

00:46:58:08 00:46:59:20 ...poi da amici d'amici...

00:46:59:25 00:47:03:20 ...per arrivare finalmente a casa di Frau Doktor Schloss.

00:47:04:00 00:47:06:18 Frau Schloss era professoressa di filosofia in pensione.

00:47:07:01 00:47:09:06 A dir la verità era un po' matta.

00:47:13:00 00:47:15:08 L'affitto mensile per la stanza è di 2.000 schillings

00:47:15:10 00:47:17:08 Le piacciono i cani, vero ?

00:47:17:12 00:47:19:12 Sì, sì, li adoro.

00:47:21:00 00:47:23:00 Vedo che Yuki l'ha adottata.

00:47:23:05 00:47:25:04 Sa, i cani hanno un sesto senso...

00:47:25:08 00:47:27:14 ...Sanno riconoscere le persone buone.

00:47:31:00 00:47:33:20 Durante l'anno successivo, decisi d'integrarmi!

00:47:34:20 00:47:38:19 Su certi aspetti, la cultura occidentale rimaneva un grand mistero per me.

00:47:40:02 00:47:41:22 Mi dovevo instruire.

00:47:42:00 00:47:46:14 Da Sartre a Bakounine passando a Zweig e Freud, ho letto tutto ciò che potevo.

00:47:47:00 00:47:51:12 Ma mi sono rapidamente resa conto che certe cose, non le avrei capite.

00:47:58:11 00:48:01:00 Avete visto, quel pezzo di merda di Waldheim è stato eletto.

00:48:01:05 00:48:02:02 Sì, incredibile !

00:48:02:03 00:48:03:05 Che schifo !

00:48:03:06 00:48:04:10 Mi dà voglia di vomitare !

00:48:04:11 00:48:07:06 Non possiamo lasciar fare ! Dobbiamo manifestare tutti domani !

00:48:07:08 00:48:09:06 Intanto è inutile ...

00:48:09:12 00:48:10:12 ...La vita è nulla.

00:48:10:13 00:48:12:12 Quando uno prende coscienza di questo vuoto

00:48:12:13 00:48:16:00 non ce la fa più a vivere, allora inventa dei giochi politici.

00:48:16:03 00:48:17:02 Stonzo!

00:48:17:03 00:48:18:15 L'esistenza non è assurda!

00:48:18:18 00:48:21:08 Sai che ci sono persone che danno la propria vita per la libertà?

00:48:22:11 00:48:24:22 Credi che mio zio sia morto solo per divertirsi?

00:48:25:02 00:48:26:14 Deficiente!

00:48:30:00 00:48:32:08 Il mio sgomento era immenso...

00:48:33:00 00:48:38:18 ...qui ero al riparo, conducevo una vita frivola mentre le persone che amavo stavano nell'inferno della guerra.

00:48:38:20 00:48:42:12 Non potevo liberarmi da questo sentimento di colpa.

00:48:44:22 00:48:47:20 Tutto ciò che desideravo era vivere come tutte le ragazze della mia età.

00:48:48:22 00:48:51:00 Il tempo del cambiamento si avvicinava...

00:48:51:02 00:48:54:06 ...in qualche mese, la ragazzina che ero diventò una giovane donna.

00:48:54:08 00:48:57:00 Fu un brutto periodo.

00:48:57:12 00:49:00:00 Innanzitutto, crebbi di 18 centimetri...

00:49:00:08 00:49:01:09 ...poi la mia testa si trasformò...

00:49:01:10 00:49:02:15 ...il mio viso s'allungò...

00:49:02:20 00:49:03:20 ...l'occhio destro s'ingrandì...

00:49:03:22 00:49:05:03 ...seguito dal mento...

00:49:05:12 00:49:07:06 ...la mia mano destra devenne enorme...

00:49:07:08 00:49:09:03 ...poi il mio piede sinistro.

00:49:10:08 00:49:11:20 Il mio naso triplicò...

00:49:11:24 00:49:13:12 ...il mio seno si sviluppò...

00:49:13:18 00:49:17:02 ...le mie natiche apparvero... ristabilendo il mio centro di gravità...

00:49:17:05 00:49:21:00 e per finire, un enorme neo decorò il mio naso!

00:49:31:10 00:49:35:20 Hai visto Yuki, te l'avevo detto, è una prostituta.

00:49:39:00 00:49:41:00 Cazzo, che musica di merda !

00:49:41:05 00:49:43:11 Intanto, sono tutti deficienti qui!

00:49:43:15 00:49:48:08 Ciò che voleva Bakunin era far votare le risoluzioni socialiste al congresso dei democratici borghesi a Ginevra!

00:49:48:10 00:49:49:06 Ah sì !

00:49:49:08 00:49:50:18 Se fosse riuscito, tutto questo non sarebbe successo!

00:49:50:20 00:49:51:09 Ah davvero ?

00:49:51:10 00:49:53:22 La nostra società è logorata dal capitalismo, capisci cosa voglio dire?

00:49:53:25 00:49:56:08 Sì, sì, sì, certo!

00:49:56:10 00:49:59:02 E dimmi, da dove vieni Marie-Jeanne? Ti chiami così, vero?

00:49:59:03 00:50:00:03 Sì, sì...vengo da...

00:50:01:04 00:50:02:02 ...sono francese.

00:50:02:03 00:50:04:10 Ah sì, non avrei detto.

00:50:04:11 00:50:06:10 L'anno scorso sono stato a Parigi, conosci?

00:50:06:15 00:50:08:05 Aspetto, scusami, devo andare a trovare degli amici.

00:50:08:12 00:50:10:23 Ah ok, bah allora ciao !

00:50:27:21 00:50:29:22 Così sei francese ?

00:50:30:08 00:50:31:22 Nonna, smettila !

00:50:32:08 00:50:34:06 Era una semplice domanda.

00:50:34:08 00:50:36:19 Non sapevo che tu fossi francese, ecco tutto !

00:50:36:23 00:50:39:08 Se credi che sia facile essere iraniana qui ?

00:50:39:20 00:50:42:05 Appena dico da dove vengo, mi guardano come se fossi una bestia.

00:50:42:10 00:50:46:04 Per loro, siamo tutti dei pazzi fanatici che urlano e si piacchiano.

00:50:46:12 00:50:49:05 Pensi che sia un buon motivo per negare le tue origini ?

00:50:53:11 00:50:58:20 Ti ricordi di quello che ti avevo detto? Rimani integra a te stessa!

00:51:05:22 00:51:08:00 Non immaginerete mai cos'ha detto a mio fratello ?

00:51:08:08 00:51:10:00 Gli ha detto che era francese.

00:51:10:02 00:51:10:18 No !

00:51:10:20 00:51:12:00 Sì, sul serio !

00:51:12:02 00:51:13:00 E tuo fratello, l'ha creduto ?

00:51:13:03 00:51:16:05 No, hai visto la sua faccia ? Chi crederebbe che fosse francese?

00:51:17:15 00:51:19:12 Tuo fratello la rimorchiava ?

00:51:19:15 00:51:23:12 Mio Dio, no... Mi ucciderei se mio fratello stasse con una così brutta.

00:51:23:15 00:51:25:06 Zitte deficienti !

00:51:25:10 00:51:29:05 Sì sono iraniana e sì sono fiera di esserlo!

00:51:30:12 00:51:34:02 Dopo tre anni trascorsi in Austria, mi trovavo bene.

00:51:34:08 00:51:37:08 Momo, Thierry, Eve e Olivier avevano finito il liceo.

00:51:38:12 00:51:39:12 Avevo dei nuovi amici.

00:51:41:00 00:51:44:12 C'era Birgit, una hippie trentenne che ne dimostrava molto di meno.

00:51:46:08 00:51:50:15 Aveva una casa nel bosco dove organizzava delle feste batezzate... feste anarchiche.

00:51:50:20 00:51:57:21 Allo Stato non preoccupava perché queste riunioni consistevano soprattutto a bere birra e mangiare salsiccie.

00:51:59:22 00:52:02:08 È proprio durante una di quelle feste che incontrò Fernando.

00:52:02:12 00:52:05:22 Vedendolo, ho saputo che fosse l'uomo della mia vita!

00:52:34:11 00:52:36:10 Marjane, sei qui ?

00:52:38:00 00:52:40:24 Questa notte ho capito, ed è grazie a te !

00:52:40:30 00:52:44:00 Mi hai...rivelato a me stesso...

00:52:44:08 00:52:47:10 e se non funziona con te, non funzionerà con nessuna altra ragazza.

00:52:48:00 00:52:49:20 Adesso lo so...

00:52:49:25 00:52:51:11 ...sono omossessuale !

00:52:52:12 00:52:53:18 Che solievo dirlo.

00:52:55:10 00:52:58:00 Grazie Marjane, grazie.

00:52:58:02 00:52:59:12 Di niente.

00:53:01:18 00:53:05:04 Dopo questo, giurai di non cascarci mai più...

00:53:05:07 00:53:06:18 Non ci cascherò mai più!

00:53:07:12 00:53:09:14 Inoltre, l'amore è un sentimento piccolo borghese...

00:53:11:02 00:53:14:12 ma life is life come cantavano quei coglioni all'epoca!

00:53:14:15 00:53:18:22 E una mattina del mese di novembre Markus entrò nella mia vita.

00:53:31:12 00:53:33:00 Ti posso portare a casa?

00:53:51:00 00:53:53:00 Avevo finalmente trovato l'amore...

00:53:53:05 00:53:55:21 ...più niente mi faceva paura e il futuro, lo vedevo spendente.

00:53:56:20 00:53:59:11 Markus sarà un grande scrittore.

00:54:01:08 00:54:04:22 Ci ritrovevamo nella sua stanza dove mi legeva dei brani della sua commedia.

00:54:16:12 00:54:18:18 Eravamo uniti.

00:54:39:16 00:54:42:10 Sono io amore, ho comprato dei cornetti!

00:54:44:12 00:54:47:06 Aspetta...ti posso spiegare tutto...non è quello che pensi.

00:54:49:02 00:54:51:00 Marjane...Ti amo!

00:54:52:05 00:54:53:18 Ti amo!

00:54:58:20 00:55:03:10 Non trovo più la mia spilla....son sicura che è stata lei a rubarmela.

00:55:03:13 00:55:05:09 Non adesso. Mi lasci in pace.

00:55:05:12 00:55:08:22 Ah no! Le cose non finiranno così brutta ladra.

00:55:08:24 00:55:13:08 Va' al diavolo, ti detesto, ti odio te e il tuo cane di merda!

00:55:15:20 00:55:18:08 Non ha il diritto di parlare così?

00:55:18:12 00:55:19:15 Dove sta andando?

00:55:19:20 00:55:21:05 Non se la caverà così facilmente!

00:55:21:10 00:55:22:20 Vai a farti fottere!

00:55:22:25 00:55:29:21 Brutta ladra, mi ridia la mia spilla! Sto per chiamare la polizia! Torni!

00:55:32:20 00:55:34:15 Come ho potuto essere così stronza?

00:55:34:20 00:55:37:05 Quel bastardo m'ha abbindolato alla grande.

00:55:37:12 00:55:38:12 Sono stronza

00:55:38:13 00:55:39:11 stronza

00:55:39:12 00:55:40:09 stronza

00:55:40:12 00:55:44:00 Come ho potuto innamorarmi di quel maledetto ragazzo, addirittura spilorcio?

00:55:44:03 00:55:45:08 Vuoi che ti riaccompagna?

00:55:45:10 00:55:46:00 Ok !

00:55:46:10 00:55:49:12 Devo fare il pieno di benzina, dividiamo le spese ?

00:55:51:05 00:55:53:05 Inoltre, aveva l'alito che puzzava di merda !

00:55:53:09 00:55:56:00 Sto' pezzo di merda con il carattere del ca...

00:55:57:06 00:56:00:12 Cazzo, sei stronza o lo fai apposta ? Ho malissimo all'occhio!

00:56:00:14 00:56:01:20 Fai vedere cucciolo.

00:56:01:25 00:56:03:00 No va bene!

00:56:03:05 00:56:06:14 Stronzo prepotente... scrittore del cazzo con la sua commedia di merda !

00:56:06:15 00:56:07:22 Faceva schifo!

00:56:10:10 00:56:12:14 Sto' figlio di puttana non aveva nessun coraggio

00:56:12:16 00:56:15:12 sto' vigliacco non ha preso la mia difesa davanti alla madre.

00:56:21:02 00:56:22:18 Un vigliacco !

00:56:23:00 00:56:24:00 E adesso che ci penso...

00:56:24:02 00:56:25:14 ero sempre io che andavo a comprare il fumo!

00:56:25:18 00:56:28:00 Questo moccioso rimane tranquillamente nell'auto.

00:56:28:05 00:56:31:00 Non gli avrebbe dato fastidio se mi facessi prendere.

00:56:32:24 00:56:36:00 Che stronza sono stata, ma che stronza!

00:56:44:18 00:56:47:19 Fu la prima notte che trascorrevo nella strada...

00:56:47:22 00:56:50:00 ...ce ne furono tante altre.

00:58:59:00 00:59:02:20 Avevo conosciuto una rivoluzione che mi aveva fatto perdere una metà della mia famiglia...

00:59:02:23 00:59:05:02 ...ero sopravvissuta ad una guerra

00:59:05:23 00:59:09:08 è stata una banale storia d'amore che stava per uccidermi.

**ANNEXE 4:**

TEST DE COMPREHENSION GLOBALE

Consigne : Après avoir visionné attentivement la séquence de Persépolis, répondre aux questions ci-dessous en ne sélectionnant qu'une réponse parmi les 5 proposées.

1. Où se déroule le début de la séquence visionnée ?

- ☐ A Paris.
- ☐ En Autriche.
- ☐ En Irak.
- ☐ En Iran.
- ☐ Dans un pays francophone.

2. Quelle est la situation du pays ?

- ☐ C'est l'anarchie.
- ☐ C'est la guerre.
- ☐ Le pays est en danger.
- ☐ Le nouveau Shah a pris le pouvoir
- ☐ Les habitants sont devenus fous.

3. Où Marjane est envoyée ?

- ☐ En Autriche.
- ☐ A Paris.
- ☐ En Irak.

- ☐ En Iran.
- ☐ Dans un pays francophone.

4. Pourquoi Marjane ne reste pas dans la maison où ses parents l'ont envoyé ?

- ☐ Parce que l'amie de sa mère ne l'aimait pas.
- ☐ Parce qu'elle s'est mal conduite dans la famille.
- ☐ Elle s'est échappée de la maison.
- ☐ L'appartement était trop petit pour tout le monde.
- ☐ Marjane voulait vivre avec ses amis.

5. Comment Marjane trouve des amis ?

- ☐ Grâce à son histoire et sa nationalité.
- ☐ Grâce à ses qualités et son passé.
- ☐ Grâce à son passé et son intelligence.
- ☐ Grâce à sa beauté et son intelligence.
- ☐ Grâce à sa nationalité et ses qualités.

6. Dans la pension, avec qui Marjane se dispute-t-elle ?

- ☐ La fille qui partage sa chambre.
- ☐ Une bonne-sœur.
- ☐ Ses amis.
- ☐ Le gardien.
- ☐ Ses parents par téléphone.

7. Quelle est la conséquence de la dispute entre Marjane et la bonne-soeur?

- ☐ Marjane est expulsée.
- ☐ Marjane s'excuse.
- ☐ Marjane n'a plus le droit de sortir du pensionnat.
- ☐ Marjane est punie.
- ☐ Marjane n'a plus le droit de regarder la télévision.

8. Chez qui Marjane finit-elle par vivre ?

- ☐ Chez Momo.
- ☐ Chez Frau Doktor Schloss.
- ☐ Chez Eve et sa maman.
- ☐ Chez des amis.
- ☐ Chez des amis d'amis.

9. Comment fait Marjane pour s'intégrer à la culture occidentale ?

- ☐ Elle lit beaucoup et reste avec Frau Doktor Schloss.
- ☐ Elle sort et lit beaucoup.
- ☐ Elle va au cinéma et sort entre amis.
- ☐ Elle regarde la télévision et lit beaucoup.
- ☐ Elle reste tout le temps avec des occidentaux et Frau Doktor Schloss.

10. Contre qui Marjane s'enerve-t-elle lorsqu'elle se trouve chez ses amis ?

- ☐ Momo
- ☐ Eve
- ☐ Frau Doktor Schloss
- ☐ Son professeur
- ☐ Le chien de Frau Doktor Schloss

11. Comment sont perçus les iraniens à Vienne, selon Marjane ?

- ☐ Comme s'ils étaient français, sans aucune différence avec les Viennois.
- ☐ Comme des personnes marginales qui n'ont pas d'amis.
- ☐ Comme des bêtes sauvages qui mangent sans assiettes et avec les mains.
- ☐ Comme des personnes  sauvages, qui se tapent dessus tout le temps et qui hurlent.
- ☐ Comme des personnes cultivaient qui ont toujours raison.

12. Qui rencontre Marjane durant l'une des fêtes organisées par Birgit ?

- ☐ Birgit.
- ☐ Fernando.
- ☐ Markus.
- ☐ Sa grand-mère.
- ☐ Momo.

13. Qui est Markus pour Marjane?

- ☐ Son petit copain.
- ☐ Son chauffeur.
- ☐ Un ami d'enfance.
- ☐ Un garçon qui va au lycée avec elle.
- ☐ Le copain de Birgit.
- ☐

14. Pourquoi Marjane doit partir de la maison où elle vivait ?

- ☐ La propriétaire l'accuse d'avoir volé une broche.
- ☐ La propriétaire l'expulse sans raison.

- ☐ La propriétaire lui dit que c'est une prostituée.
- ☐ Parce que Marjane insulte le chien de la propriétaire.
- ☐ Parce que Marjane ne supporte plus la propritétaire.

15. Où dort-elle désormais ?

- ☐ A l'hôtel.
- ☐ Chez des amis.
- ☐ Chez des amis d'amis.
- ☐ Dans le tram.
- ☐ Dans la rue.

**ANNEXE 5:**

TEST DE COMPREHENSION DETAILLEE

Consigne : Après avoir visionné attentivement la séquence de Persépolis, répondre aux questions ci-dessous en ne sélectionnant **qu'une réponse** parmi les 5 proposées.

1. Que répond Marjane à l'institutrice qui dit qu'en Iran, il n'y a plus de prisonniers politiques ?

- ☐ Qu'avec le régime du Shah il y avait des prisonniers politiques et qu'il y en aura encore après sa chute.
- ☐ Qu'elle fait bien de mentir pour protéger le régime.
- ☐ Qu'il y désormais 33 000 prisonniers politiques.
- ☐ Que l'Iran a payé chez sa liberté mais qu'elle l'a acquise.
- ☐ De 3000 prisonniers sous le Shah, l'Iran a désormais plus de 300 000 prisonniers.

2. Qu'à fait le régime du Shah à l'oncle de Marjane ?

- ☐ Il l'a emprisonné.
- ☐ Il l'a expulsé.
- ☐ Il l'a tué.
- ☐ Il l'a libéré.
- ☐ Il l'a emprisonné puis tué.

3. Quel sort est réservé aux jeunes filles vierges qui sont arrêtées ?

- ☐ Elles sont mariées à des gardiens de la révolution qui les dépucellent et les tuent.
- ☐ Elles sont tuées.

- ☐ Elles sont dépucelées et libérées près 30 jours.
- ☐ Elles sont libérées car elles sont trop jeunes et ne peuvent pas être condamnées.
- ☐ Ont les tuent avec qu'elles aient perdu leur virginité.

4. Pourquoi Marjane a pu partir en Autriche ?

- ☐ Parce qu'elle a de la famille dans ce pays.
- ☐ Parce que sa grand-mère avait une amie qui pouvait l'accueillir.
- ☐ Parce que l'ami de son père vit à Vienne et peut lui trouver une maison où vivre.
- ☐ Parce que son papa lui obtenu un Visa et la meilleure amie de sa mère vit à Vienne.
- ☐ Parce qu'elle a obtenu une bourse d'étude pour un lycée français de Vienne.

5. Quel conseil donne la grand-mère à Marjane avant de partir ?

- ☐ Dans la vie, Marjane rencontrera beaucoup d'imbéciles.
- ☐ Que la vie est remplie de joie.
- ☐ Que la seule raison qui poussera les personnes à lui faire du mal est la bêtise.
- ☐ Que l'apprêté et la vengeance sont les pires choses au monde.
- ☐ Qui faut rester intègre et digne.

6. Selon la bonne-sœur, qu'est ce que les Iraniens n'ont pas ?

- ☐ D'éducation.
- ☐ De bonnes manières.
- ☐ De respect.
- ☐ D'intelligence.
- ☐ De dignité.

7. Que répond Marjane à la bonne sœur ?

- ☐ Que c'est du racisme.
- ☐ Que tout le monde mange devant la télé.
- ☐ Que c'est elle qui est mal élevé.
- ☐ Elle ne répond rien et baisse la tête par honte.
- ☐ Que les bonnes-sœurs étaient toutes des prostituées avant d'être religieuses.

8. Quel métier exerçait la propriétaire de la maison, où Marjane fini par vivre ?

- ☐ Professeur de français.
- ☐ Professeur d'allemand.
- ☐ Dresseur de chien.
- ☐ Gardienne de chien.
- ☐ Professeur de philosophie

9. Pourquoi Marjane s'énerve-t-elle contre son ami Momo ?

- ☐ Parce qu'il lui parle mal.
- ☐ Parce qu'il dit que Marjane ne comprend rien.
- ☐ Parce qu'il ne veut pas aller à la manifestation du lendemain.
- ☐ Parce qu'il dit que l'homme, une fois qu'il prend conscience que la vie n'est rien, invente des jeux de pouvoir.
- ☐ Parce qu'il dit que la vie ne sert à rien.

10. Quel est le sentiment qu'elle éprouve alors ?

- ☐ Joie
- ☐ Compréhension.
- ☐ Bonheur.

- ☐ Désarroi.
- ☐ Dégoût.

11 Quelles en sont les raisons ?

- ☐ Elle sort trop, s'amuse trop.
- ☐ Elle mène une vie paisible alors que ceux qu'elle aime meurent dans la guerre.
- ☐ Elle se rend compte que ce ne sont pas de vrais amis.
- ☐ Elle veut rentrer chez elle.
- ☐ Sa famille lui manque.

12 Que veut Marjane malgré tout ?

- ☐ Vivre comme une fille de son âge.
- ☐ Rentrer retrouver ses proches.
- ☐ Trouver d'autres amis.
- ☐ Respecter la mémoire de son oncle.
- ☐ Suivre ses idéaux.

13. Lors d'une fête organisée par Birgit, Marjane rencontre Fernando. Que lui révèle-t-il ?

- ☐ Qu'il l'aime.
- ☐ Qu'il ne l'aime pas.
- ☐ Qu'il l'a quitte.
- ☐ Qu'il est homosexuel.
- ☐ Qu'il a déjà une copine.

14. Marjane rencontre alors Markus ; quel sentiment éprouve-t-elle au début de leur relation ?

- ☐ Mal à l'être et incompréhension.
- ☐ Amour et confiance en l'avenir.
- ☐ Dégoût et amour.
- ☐ Intérêt et passion.
- ☐ Bonheur et passion.

**ANNEXE 6 :**

TEST DE RECONNAISSANCE

Consigne : Trouvez l'expression ou le mot prononcé dans la version originale française de Persepolis parmi les 5 propositions données (**une seule réponse** est possible).

Dans les questions, la partie **« en gras »** remplace le mot/expression que vous devez trouver !

1. Suite à l'appel de la directrice de l'école de Marjane, que dit son père dans la version originale pour exprimer le fait que Marjane **« ait répondu »** à son institutrice ?

- ☐ Remettre à sa place
- ☐ S'opposer
- ☐ Contredire
- ☐ Mettre les points sur les « i »
- ☐ Tenir tête

2. Lorsque la maman de Marjane raconte à sa fille ce que les gardiens révolutionnaires ont fait à Niloufare, elle conclut en disant que **« si quelqu'un fait du mal** à sa fille**, elle le tue ».** Qu'elle expression emploie-t-elle dans la version originale ?

- ☐ Si quelqu'un te touche, je le tue
- ☐ Si quelqu'un t'embête, je le tue
- ☐ Si quelqu'un touche à un de tes cheveux, je le tue
- ☐ Si quelqu'un touche à toi, je le tue
- ☐ Si quelqu'un touche à quoi que ce soit, je le tue

3. Marjane est sur le point de partir et elle pleure, sa maman lui dit de ne pas s'inquiéter car ils

viendront la voir et que « **l'Europe lui offrira de grandes opportunités** ». Dans la version originale, quelle est l'expression employée par la mère de Marjane ?

- ☐ L'Europe t'accueille les bras ouverts
- ☐ L'Europe t'ouvre son cœur
- ☐ L'Europe t'ouvre ses portes
- ☐ L'Europe c'est bien
- ☐ L'Europe s'ouvre à toi

4. Quand un lycéen demande à Marjane une **« cigarette »**, quel mot emploie-t-il précisément dans la version originale ?

- ☐ Clope
- ☐ Pipe
- ☐ Cigarette
- ☐ Cig'
- ☐ Chicha

5. Marjane répond à une question de Momo est dit qu'elle a vu quelques morts lors de la révolution et de la guerre qu'elle a connu. Momo exprime son **« étonnement »** avec quel mot :

- ☐ Etonnant !
- ☐ C'est fort !
- ☐ Carrément !
- ☐ Balaise !
- ☐ Impressionnant !

6. Momo raconte au groupe qu'il n'aime pas les vacances de Noel car il doit chaque année rester avec sa famille et les **« supporter »**. Quelle expression emploie-t-il dans la version originale ?

- ☐ Supporter sa famille
- ☐ Se taper sa famille
- ☐ S'ennuyer avec sa famille
- ☐ Détester sa famille
- ☐ Devoir aller avec sa famille

7. Quant à Eve, elle dit que pour les vacances de Noel, elle va devoir aller voir son père au Brésil, qu'elle à plus de 13 heures de vol à faire. Pour elle, **« c'est une situation très pénible »**. Quelle expression utilise-t-elle dans la version originale ?

- ☐ Je ne te dis pas le guêpier
- ☐ Je ne te dis pas la galère
- ☐ Je ne te dis pas comme c'est long
- ☐ Je te ne dis pas le voyage
- ☐ Je ne te raconte pas la situation

8. Quand Momo parle des vacances de noël, il dit que si les anarchistes avaient vaincu les prolétaire durant la révolution, ils ne **« travailleraient »** plus. Mais quel verbe emploie-t-il précisément dans la version originale ?

- ☐ Chômer
- ☐ Bûcher
- ☐ Bosser
- ☐ Pauser
- ☐ Trimmer

9. Après avoir dit que Frau Doktor Schloss était un ancien professeur de philosophie à la retraite, Marjane ajoute qu'elle est un **« peu folle ».** Quelle expression est utilisée dans la version originale ?

- ☐ Elle est un peu cinglée

- ☐ Elle est un peu dingue
- ☐ Elle est un peu barjot
- ☐ Elle est un peu dérangée
- ☐ Elle est un peu étrange

10. Lorsque Momo parle de la manifestation contre le politicien Waldheim, il dit que **« cela ne sert à rien »** de manifester car la vie n'est qu'un jeu entre dirigeants et dirigés. Mais quelle expression emploie-t-il précisément dans la version originale ?

- ☐ C'est du vide
- ☐ C'est du chiqué
- ☐ C'est n'importe quoi
- ☐ C'est des âneries
- ☐ C'est du vent

11. Quand Marjane évoque sa période de métamorphose physique, elle dit que son œil droit grossi, **« suivi de »** son menton. Quel verbe utilise-t-elle dans la version originale ?

- ☐ Mon œil droit grossit, talonné par mon menton
- ☐ Mon œil droit grossit, poursuivi par mon menton
- ☐ Mon œil droit grossit, en même temps que mon menton
- ☐ Mon œil droit grossit, traqué par mon menton
- ☐ Mon œil droit grossit, pourchassé par mon menton

12. Lors d'une soirée, Marjane parle avec un garçon est lui explique que tout ce que voulait Bakunin c'était de faire voter les résolutions socialistes. Elle poursuit en disant que le **« capitalisme cause la perte de notre société »**. Quelle expression emploie-t-elle dans la version originale ?

- ☐ Le capitalisme tue notre société

- ☐ Le capitalisme rouille notre société
- ☐ Le capitalisme renforce notre société
- ☐ Le capitalisme dévore notre société
- ☐ Le capitalisme ronge notre société

13. Marjane est dans un café le lendemain de la fête ; elle entend un groupe de fille la critiquer car elle s'est faite passer pour une française. Une des filles dit au groupe qu'elle n'a pas **« la tête »** d'une française et que personne ne l'a crue. Quelle expression emploie cette fille pour parler du visage de Marjane dans la version française ?

- ☐ T'as vu sa tronche ?
- ☐ T'as vu sa face ?
- ☐ T'as vu sa figure ?
- ☐ T'as vu sa poire ?
- ☐ T'as vu sa gueule ?

18. Fernando vient de révéler son homosexualité à Marjane en lui disant que **« si avec elle ça n'a pas fonctionné»**, ça ne fonctionnera avec aucune autre fille. Quelle expression utilise-t-il dans la version originale ?

- ☐ Si ça ne marche pas avec toi…
- ☐ Si ça ne le fait pas avec toi…
- ☐ Si ça ne fonctionne pas avec toi…
- ☐ Si je ne suis pas fait pour être avec toi…
- ☐ Si ça ne colle pas avec toi…

15. Après l'histoire avec Fernando, Marjane dit qu'elle ne se ferra plus avoir par l'amour car c'est un sentiment petit-bourgeois. Cependant, elle rajoute tout de suite après que life is life, comme la chanson des autres **« idiots »** de l'époque. Quel mot emploie-t-elle dans la version originale ?

- ☐ Nuls
- ☐ Débiles
- ☐ Nazes
- ☐ Cons
- ☐ Ringards

16. Markus trompe Marjane avec une autre fille, pour exprimer le fait qu'elle **« se soit fait avoir »** par Markus, quelle expression utilise Marjane dans la version originale ?

- ☐ Il m'a bien embobiné
- ☐ Il m'a bien eu
- ☐ Il s'est bien moqué de moi
- ☐ Il m'a bien trompé
- ☐ Il m'a bien dupé

**ANNEXE 7 :**

SUITE TEST

DE RECONNAISSANCE

DIALOGUE ENTRE DEUX AMIS

A la suite d'une soirée en boîte de nuit, trois amis se disent au revoir sur le parking de la discothèque. David et Julien partent en voiture et Paul à pied car il n'habite pas très loin. Alors qu'il marche tranquillement sur le trottoir, un homme vient à sa rencontre :

- « Eh, t'as pas une clope à me donner ? »

- « Non désolé, je ne fume pas »

- « Allez, s'te plait…je ne te dis pas la galère, je ne bosse pas et je n'ai pas d'argent pour m'en acheter ! »

- « Non mais ce n'est pas que je ne veux pas, mais je n'en ai pas, c'est tout ! »

- « Ah ouais, t'en as pas ; alors tu vas me donner l'argent pour m'en acheter ! »

L'homme sort alors un couteau de sa poche et le pointe sur Paul en le menaçant :

- « Donne-moi ton portefeuille et ton sac à dos et dépêche-toi. »

- « D'accord, c'est bon, reste tranquille, je vais te les donner. »

Paul, qui essaye de garder son calme, lui donne tout. Une fois que l'agresseur a le sac à dos et le portefeuille de Paul, il s'enfuit.

Paul, un peu sous le choc, sort son téléphone qui était resté dans sa poche de jeans et appelle David :

« Allo David, c'est toi ? »

- « Ben oui, si tu m'appelles, c'est que c'est moi ! »

- « Viens vite s'il te plait, je me suis fais agressé, je ne sais pas quoi faire… »

- « Quoi ! Mais ça va ? Tu n'as rien? Ne bouge pas, j'arrive tout de suite ! Tu es où ? »

- « Je suis dans la rue en face de la discothèque. »

- « J'arrive, j'arrive tout de suite ; je t'amène au commissariat. Il faut que tu le dénonce ce cinglé. »

Deux minutes après l'avoir appelé David, Paul arrive devant lui et lui ouvre la portière en lui faisant signe de monter dans la voiture :

- « Monte, monte vite ! Ca va ? Tu n'as rien ? Qu'est-ce qu'il t'a fait ? Il t'a fait du mal ? »

- « Ca va, ca va ; ne t'inquiète pas, il m'a juste volé mon portefeuille et mon sac. J'ai eu vraiment peur parce qu'il était armé ! »

- « T'es sûr ? Parce que s'il a touché à un de tes cheveux, je le retrouve et je le tue ! »

- « C'est bon, je te dis que ça va… tu peux m'amener au commissariat de police s'il te plait, pour déposer une plainte contre lui ».

- « Oui oui, bien sûr, mais t'as eu le temps de voir sa gueule ? »

- « Ouais rapidement… je suis choqué, j'étais tranquillement en train de marcher et là, ce naze arrive et m'agresse. Je n'ai rien compris, mais quand j'ai vu qu'il a sorti son couteau de sa poche, j'ai essayé de garder mon calme et de ne pas lui répondre méchamment »

- « Oui, tu as fait ce qu'il fallait faire. Si tu l'avais remis à sa place il aurait pu te blesser avec son couteau ! »

Les deux amis arrivent sur le parking du commissariat, descendent de la voiture et se dirigent vers l'entrée. Paul, talonné par David entrent dans le commissariat. Ils sont accueillis par un agent :

- « Bonsoir messieurs, en quoi puis-je vous aider ? »

- « Je suis ici pour porter plainte ; je viens de me faire agresser dans la rue. »

- « D'accord, ne bougez pas d'ici, je vais appeler un collègue qui s'occupera de vous. »

- « Merci. »

Paul à David :

- « Je sens que je vais encore me taper plein de documents administratifs à remplir, quelle merde. Il fallait que ça m'arrive. En plus, ils n'ont pas l'air pressé dans ce commissariat ! »

Après quelques minutes, un agent, depuis son bureau, leur fait signe d'approcher et d'entrer :

- « Bonsoir, asseyez-vous. Lequel de vous deux s'est fait agressé ? »

- « Moi…mais je ne sais vraiment pas pourquoi. Ca m'échappe vraiment. Je marchais tranquillement, comme d'habitude. Puis cette rue, je la prends plusieurs fois par jour et il ne m'était jamais rien arrivé… »

- « Vous savez, il n'y a pas de raison à votre agression, vous vous trouviez seulement au mauvais endroit au mauvais moment. Vous pouvez me faire une description physique de votre agresseur ? »

- « Je vais essayer mais il faisait noir et ça a été très court. »

Après avoir écouté attentivement Paul, l'agent l'envoya chez un collègue, lequel l'envoya chez un autre agent et ainsi de suite.

Ca faisait maintenant plus de 2 heures que les deux amis étaient au commissariat, valsant d'agent en agent et de bureau en bureau. Ils échouèrent finalement chez le capitaine de police, qui les regarda attentivement.

- « Vous avez fait ce qu'il fallait en portant plainte. Mais je ne vous garantie pas qu'on le retrouve. Quelques fois ça ne marche pas et les agresseurs ne sont jamais retrouvés. »

- « Vous voulez dire, Monsieur le commissaire, que tout ça c'est du vent ; que vous ne le retrouverez pas ? »

- « Vous n'êtes pas le premier agressé et certainement pas le dernier… Votre agresseur se moque de nous. D'après votre description, il s'agit de la personne qui agit depuis 2 semaines. Il a agressé plus de 10 personnes. Cette histoire est en train de me ronger ; il nous embobine depuis le début. Il agit toujours la nuit, dans la même rue et est toujours habillé de la même façon. On l'a même identifié,

mais on n'arrive pas à l'arrêter. Il est balaise mais on finira par le mettre en prison, croyez-moi !

Vous, vous avez fait ce qu'il fallait, vous pouvez rentrer chez vous, nous vous contacterons si nous en savons plus. Au revoir.»

CONSIGNE :

1. Faire un résumé du dialogue : (environ 10/15 lignes)

2. Y-a-t-il des mots ou expressions que vous ne comprenez pas ? Si oui, soulignez-les ?

## ANNEXE 8:

## Cadre commun de référence pour les langues

L'élaboration d'un ensemble de points de référence communs ne limite en aucune façon les choix que peuvent faire des secteurs différents, relevant de cultures pédagogiques différentes, pour organiser et décrire leur système de niveaux. On peut aussi espérer que la formulation précise de l'ensemble de points communs de référence, la rédaction des descripteurs, se développeront avec le temps, au fur et à mesure que l'on intègre dans les descriptions l'expérience des États membres et des organismes compétents dans le domaine.

Il est également souhaitable que les points communs de référence soient présentés de manières différentes dans des buts différents (voir 8.3). Dans certains cas, il conviendra de résumer l'ensemble des *Niveaux communs de référence* dans un document de synthèse. Une présentation «globale» simplifiée de ce type facilitera la communication relative au système avec les utilisateurs non-spécialistes et donnera des lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programmes.

| | | |
|---|---|---|
| **UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ** | **C2** | Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes. |
| | **C1** | Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. |
| **UTILISATEUR INDEPENDANT** | **B2** | Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. |
| | **B1** | Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. |
| **UTILISATEUR ELEMENTAIRE** | **A2** | Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des |

| | | |
|---|---|---|
| | | besoins immédiats. |
| | **A1** | Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. |

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

**ANNEXE 9 :**

CARACTERISTIQUES DE LA LANGUE STANDARD

| REGISTRE STANDARD | CARACTERISTIQUES |
|---|---|
| C'est le registre de la communication entre les personnes qui n'ont pas de liens de familiarité (la correspondance dans la vie professionnelle ou sociale, l'enseignement, le journalisme), c'est du français standardisé, normalisé et très peu sensible à la variation, son vocabulaire est celui des dictionnaires usuels et la syntaxe est correcte.<br><br>Appelé aussi registre neutre ou courant. | * C'est le registre commun, standard que l'on apprend à l'école.<br>* C'est la référence quand on porte un jugement sur la qualité de la langue de quelqu'un.<br>* Conforme à la grammaire<br>* Quelques régionalismes de bon aloi<br>* Bonne articulation<br>* Exposés oraux, journaux et magazines, conversations soignées, lettres officielles, rapports, essais et romans à grand tirage<br>* Langue correcte tant du point de vue lexical que syntaxique<br>* Phrases parfois complexes<br>* Principales règles de syntaxe sont respectées, avec quelques tolérances<br>* Les formes et le vocabulaire du registre courant oral sont généralement admises à l'écrit. |