



La médiation technologique en didactique
de la langue-culture française :
description d'une immersion virtuelle
dans le château de Versailles

Nawal Boudechiche

Université Chadli Bendjedid. El-Tarf, Algérie

boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz.

<https://orcid.org/0000-0003-2700-7432>

Reçu le 30-09-2024 / Évalué le 15-10-2024 / Accepté le 10-11-2024

Résumé

Ayant pour finalité le développement de la compétence descriptive en français langue étrangère, un support audiovisuel immersif à 360° a été proposé aux étudiants, afin de découvrir, par l'entremise d'une scénarisation visuelle, un site éminemment représentatif de la civilisation française, le château de Versailles. Cette contextualisation didactique par la médiation technologique s'inscrit dans le cadre des problématiques testant l'efficacité de l'enseignement-apprentissage par le biais d'outils médiateurs, fondés sur les avancées de la réflexion en pédagogie numérique. L'analyse des écrits descriptifs de même que des représentations de la description et des retours réflexifs au sujet de cette situation d'enseignement-apprentissage inédite dévoile les intérêts de l'immersion virtuelle pour appréhender la langue et la culture cibles.

Mots-clés : description, contexte immersif, retour réflexif, pédagogie numérique, didactique des langues et des cultures

Mediación tecnológica en la enseñanza de la lengua-cultura francesa: descripción de una inmersión virtual en el Palacio de Versalles

Resumen

Con el objetivo de desarrollar la competencia descriptiva en francés como lengua extranjera, se propuso a los estudiantes un soporte audiovisual inmersivo en 360° para descubrir, a través de una narrativa visual, un sitio emblemático de la civilización francesa: el Palacio de Versalles. Esta contextualización didáctica mediante la mediación tecnológica se enmarca dentro de las problemáticas que examinan la eficacia de la enseñanza-aprendizaje a través de herramientas mediadoras, basadas en los avances de la reflexión en pedagogía digital. El análisis de los escritos descriptivos, así como de las representaciones de la descripción y las retroalimentaciones reflexivas sobre esta

situación de enseñanza-aprendizaje inédita, revela los intereses de la inmersión virtual para comprender la lengua-cultura objetivo.

Palabras clave: descripción, contexto inmersivo, retroalimentación reflexiva, pedagogía digital, didáctica de las lenguas y las culturas

**Technological mediation in teaching French language and culture:
description of a virtual immersion in the Palace of Versailles**

Abstract

With the aim of developing descriptive competence in French as a foreign language, an immersive 360-degree audio-visual support was offered to students to discover, through visual storytelling, a site highly representative of French civilization: the Palace of Versailles. This didactic contextualization through technological mediation falls within the framework of issues testing the effectiveness of teaching and learning through mediating tools, based on advances in digital pedagogy. The analysis of descriptive writings, as well as representations of the description and reflective feedback on this novel teaching-learning situation, reveals the benefits of virtual immersion for understanding the target language and culture.

Keywords: description, immersive context, reflective feedback, digital pedagogy, language and culture didactics

Introduction générale

La formation en Licence de langue française comprend une matière d'enseignement intitulée « Civilisation de la langue d'étude », incluse dans le cadre de l'unité d'enseignement de découverte¹, ayant pour finalité la sensibilisation de l'étudiant à des éléments saillants de ladite civilisation, à l'exemple des monuments architecturaux, des us et coutumes, des spécificités culinaires, des mythes, des expressions proverbiales et adages, de la symbolique vestimentaire, des cérémonies et cultes, etc. au regard de leur valeur en tant qu'empreintes et symboles évocateurs du cheminement de la pensée et du vécu de l'expérience humaine. En effet, l'exposition aux richesses matérielles et immatérielles d'une civilisation concourt à la perception des unités signifiantes et esthétiques considérées par l'homme, au cours du temps qui s'écoule. Ces vestiges de la civilisation humaine sont

¹ Sachant que dans le cadre du système LMD, nous notons la présence de quatre unités d'enseignement : fondamental, méthodologique, de découverte et transversal.

des médiums verbaux, iconiques et symboliques de divers apprentissages linguistiques et culturels en langue-culture, à des fins d'amendement de la compétence communicative des apprenants, de la dimension interculturelle, de l'enrichissement de leur répertoire lexical, de leur compétence descriptive pour ne citer que ces exemples. Afin d'y parvenir, différentes possibilités s'offrent au didacticien de français langue étrangère (désormais FLE) ; l'usage de cartes postales, d'images fixes, de reportages, de supports sonores notamment le podcast ou les enregistrements audiovisuels, ou encore de prospectus ou brochures touristiques, etc. Quel que soit l'artefact, l'idéologie didactique adoptée est celle qu'« il ne peut y avoir de sujet qu'à partir d'un évènement créateur » (El Hage, Reynaud, 2014 : 11) en référence à la théorie d'Alain Badiou (1982). Cet évènement créateur a été pour nous un support audiovisuel immersif et gratuitement accessible sur la toile, invitant l'étudiant à visiter virtuellement un site éminemment représentatif de la civilisation française. Ce choix était motivé par la finalité de mettre en œuvre un environnement didactique favorable à la découverte d'une part, et à la description d'autre part, d'un célèbre vestige architectural, culturel et historique en lien avec la langue-culture française, le château de Versailles², par des étudiants algériens³ au sein d'un environnement didactique ne permettant guère la mise en place réelle de cette tâche, sous la forme d'une visite pédagogique ancrée dans la vie réelle. Ce retour d'expérience s'inscrit dans le cadre des problématiques testant l'efficacité de l'enseignement-apprentissage du FLE, par le biais d'outils médiateurs fondés sur les avancées de la réflexion en pédagogie numérique, ayant mobilisé un artefact immersif. L'objectif est non seulement la formation d'une image mentale dudit vestige architectural, mais aussi la matérialité de cette image sous la forme d'une trace graphique qui est l'écrit descriptif en langue française. Les représentations émergent grâce à la mobilisation d'un environnement d'apprentissage modelé par le numérique.

Diverses recherches mettent l'accent sur les apports de ce contexte didactico-numérique, avec actuellement une focalisation sur les potentialités d'usage de l'intelligence artificielle, de la réalité virtuelle et de

² <https://www.chateauversailles.fr/>

³ Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

la réalité augmentée, l'ensemble étant jalonné par une forte prévision positive formulée sous la forme d'« une appropriation par les enseignants de ces différentes technologies au service de pratiques diversifiées d'enseignement / apprentissage » (Puren, 2004 : 242). Dans cette configuration, et particulièrement eu égard à la touche de vérisme proposée par « la réalité virtuelle [qui] parvient à offrir un contexte externe très réaliste » (Ciekanski, Privas-Bréauté, 2019 : 3), nous nous interrogeons sur la plus-value de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage fondée sur l'exploitation didactique d'une capsule vidéo immersive pour la production d'un écrit descriptif d'une part, mais également d'un sujet réflexif, au sens d'un apprenant capable d'organiser l'expérience en évaluant les potentialités que lui offre un environnement donné, un apprenant capable d'un cheminement cognitif producteur de connaissance. Les réflexions didactiques engagées dans des problématiques de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, et précisément dans le domaine de l'apprentissage par le numérique, mettent en exergue le rôle du contexte dans la modification de l'activité cognitive, et sont plutôt favorables à ce contexte d'apprentissage, comme l'attestent ces propos de Ciekanski et Privas-Bréauté (2019 : 2) pour lesquels « l'individu apprend toujours en contexte, au contact d'environnements permettant à son corps et à ses émotions de participer à l'émergence du sens ». Faute d'accès direct à ce contexte matériel, nous l'avons mobilisé grâce aux développements technologiques, et précisément à la technologie de la réalité virtuelle qui nous rapproche de la situation naturelle en créant un état du monde réel, permettant aux étudiants d'accéder, physiquement et émotionnellement, à cet univers géographiquement lointain.

Dans ce sillage, en croisant les idées selon lesquelles « dans la conception d'une œuvre d'art le monde virtuel induit du sens, et permet de percevoir sans qu'il soit besoin de disposer d'une représentation complète et fidèle du monde réel » (Moultapa-Thouvenin, 2009: 14), les « contenus numériques [...] renouvellent l'accès de tous au patrimoine culturel » (Darcos, 2015 : 3) et peuvent être des outils d'accès à l'information, nous formulons l'hypothèse que ce contexte d'apprentissage est un potentiel vecteur d'élaboration de sens, mesurable par la perception descriptive de

ce monument culturel au niveau de textes produits par les étudiants et leur réflexivité au sujet de la démarche didactique proposée.

Nous adoptons ainsi une approche pré-expérimentale à vocation exploratoire à travers laquelle nous décrivons et analysons les effets de la visualisation d'un support audiovisuel immersif présentant le château de Versailles à 360° sur l'activité cognitive mobilisée par l'étudiant lors de la production écrite de la description de ce monument et le retour réflexif verbalisé à l'écrit au sujet de cette nouvelle et originale situation vécue.

1. De l'intérêt de la description en didactique des langues-cultures

Qu'elle soit en littérature, en art, en archéologie, en géologie, en géographie, en Histoire, en sciences ou encore en criminologie, la description est une compétence éminemment importante, pour rendre compte du perceptible et élaborer ainsi un répertoire linguistique de même que des images mentales utiles au vécu social de l'apprenant. Décrire structure ainsi la réflexion et l'expression langagière, en conduisant l'individu à élaborer un plan de vision, lui permettant de prendre en image le perceptible, pour le transformer en une photographie mentale associée à des traces mémorielles notamment lexicales et culturelles. Compétence transversale ancestrale (Fognini, Guy, 2020), la révolution digitale pourrait la promouvoir parmi les enjeux prioritaires à développer au regard de son potentiel à corrélérer ce qui est cognitif, ludique et technique. Objet de réflexions didactiques depuis les modèles classiques de l'enseignement dominés par la représentativité, le mimésique, la duplication descriptive des perceptions du réel ; elle devient la toile de fond des récits fictionnels et narratifs, ainsi que de l'esthétique à travers laquelle s'expriment le pittoresque et la sensibilité de l'auteur. Chemin faisant, la description est considérée comme le vivier de la beauté de la langue par le truchement des figures de styles. L'avènement du positivisme et du naturalisme métamorphose les conduites descriptives, pour les formater selon la voie de l'objectivité de la perception à des fins de justesse et de vérité, afin d'assurer une acquisition de connaissances neutres et objectivées sur le monde. Enfin, les développements des sciences cognitives accentuent nos connaissances au sujet de la description, en explicitant le

parcours processuel de la perception humaine, visuelle notamment, et son rôle dans l'appréhension de l'environnement et par conséquent, dans la saisie des informations et le traitement des connaissances (Habib, Lavergne, Caparos, 2018). De ce bref panorama, il nous est permis de noter que la description a été un objet d'attention et de réflexivité, tantôt pour sa plus-value esthétique et d'autres fois pour son potentiel informatif et réaliste, et au final au regard du fait qu'elle soit constitutive de la perception des informations et de la génération de connaissances.

En didactique des langues et des cultures, la description est d'un intérêt avéré pour la lecture, l'écriture et le développement de la compétence communicative en général. Dans sa dimension sociale, elle est également un artefact médiateur de la compétence culturelle et interculturelle, conférant à l'apprenant un statut de citoyen dans une vision de complémentarité avec les apprentissages linguistiques, ce qui concourt à innover les connaissances des apprenants aussi bien sur la langue que de la langue, pour des objectifs communicatifs et culturels à des fins fonctionnels et humanistes, les deux ne sont guère nécessairement discordants. C'est vers cet ancrage que nous aimerions nous diriger.

En outre, l'avènement du numérique a, quant à lui, amorcé de nouvelles et innovantes voies d'exploitation du support descriptif à des fins ludiques, créatives et instructives, se distanciant ainsi d'une approche thésaurisée. Cette ère digitale et interactive offre ainsi la possibilité d'approcher la compétence de description dans la mouvance numérique (Puozzo-Capron, 2010), contribuant ainsi à la résolution de certaines difficultés en matière d'apprentissage du descriptif, tout en faisant émerger d'autres, notamment l'illectronisme (Kuitche, 2016). Dans ses aspects positifs, nous notons l'apport du support audiovisuel à l'enseignement-apprentissage de la description, dans sa plus-value de création de contexte d'immersion partielle et momentanée avec la langue et la culture cibles, l'exemple de « Secrets d'Histoire » de Stéphane Bern en est l'emblème. Au final, la mouvance actuelle en matière d'enseignement-apprentissage des langues-cultures instrumentalise les artefacts numériques à des fins de vitalisation de la classe et de motivation de l'apprenant. De ce préalable nous avons élaboré la démarche méthodologique ci-après.

2. L'enseignement-apprentissage immersif en langue-culture : un exemple de la pédagogie numérique

L'environnement d'apprentissage est un des éléments fondateurs de la situation didactique, outre l'apprenant et l'enseignant, tel que l'attestent Porquier et Py (2008 : 5), pour lesquels « historiquement, l'importance du contexte a été mise en évidence par la multiplicité et la diversité des situations d'apprentissage ». Il est donc foncièrement admis que le contexte est un socle didactique d'amendement des apprentissages. Dans son rapport avec le développement technologique, ce contexte ne s'entrevoit presque plus sans ce paramètre numérique qui nous inscrit indubitablement à l'ère de la pédagogie numérique, mettant en synergie la pédagogie et les potentialités du numérique en étant partisane du principe que « l'usage du numérique n'est pas une fin en soi, mais il est perçu comme un élément de contexte faisant peser des contraintes et/ou comme offrant des opportunités » (Loisy, 2014 : 13). Dans ce vaste domaine de la pédagogie numérique, ayant déjà montré un succès notoire des médiums technologiques à des fins didactiques, nous nous inscrivons précisément dans celui de la réalité virtuelle qui « a pour objectif la création de mondes virtuels et leur exploitation par l'homme » (Mouttapa Thouvenin, 2009 : 13). Ce contexte a l'avantage de modéliser un espace, un monument ou tout autre objet du monde qu'il nous est permis d'adopter pour soutenir ou amender les fonctions cognitives des apprenants, ce qui a été rapidement exploité dans le domaine de la créativité fictionnelle (Michaud, 2018), mais que nous mobilisons dans celui de la pensée visuelle qui, pour paraphraser Coulardeau (1994) organise le sens et *de facto* la pensée, ce qui n'est pas sans nous rappeler l'intelligence visuelle soutenant l'intelligence verbo-linguistique, tout en admettant que « nous possédons de manière variable chacune des huit intelligences⁴ ; nous les combinons et les utilisons de diverses façons qui nous sont très personnelles » (Campbell, Campbell, Dickinson, 2006: 1).

Cette réalité virtuelle propose différents mondes et différents degrés d'immersion : des vidéos modélisées en 3D, des jeux et des vidéos réalistes 360° qui peuvent être contemplatives, narratives ou interactives (Callies,

⁴ Verbo-linguistique ; logico-mathématique ; corporelle-kinesthésique ; visuelle-spatiale ; musicale ; interpersonnelle ; intrapersonnelle et naturaliste.

Félicité, 2018) de même que des métavers qui sont « des mondes emboîtés les uns dans les autres, et qui diffèrent entre eux par leur statut ontologique : chaque monde emboîtant est réel par rapport au monde emboîté, et chaque monde emboîté est fictionnel ou virtuel par rapport au monde emboîtant » (Ryan, 2024 : 1-2). Quel que soit le format, l'idée d'immersion est déjà présente et répandue dans le domaine des langues, tel que nous le rappelle l'apprentissage immersif ; cette idée n'est donc pas en soi une nouveauté, rappelons-nous l'ère de l'immersion *in vivo* des séjours linguistiques. Actuellement, avec les développements technologiques, les applications mobiles, forums et autres espaces sociaux de Chat et de rencontres tendent à se substituer à ces onéreux séjours. C'est relativement le même principe appliqué par la pédagogie de la réalité virtuelle qui met à notre disposition des univers anciens, présents ou futurs, proches ou lointains que nous appréhendons grâce à cette technologie. Ainsi en alliant l'idée défendue par Lallart, Voisin et Jouvent (2014 : 82) que « la réalité virtuelle est considérée comme un outil de réalisme, qui permet de mieux gérer le réel » avec celle de Fuchs, Moreau et Berthoz (2006 : 5) pour lesquels la mise en œuvre de la réalité virtuelle permettrait à l'individu « de déployer une activité sensori-motrice et cognitive dans un monde artificiel », l'enseignement-apprentissage de manière générale et celui de la didactique des langues-cultures en particulier pourrait trouver dans la technologie immersive virtuelle un contexte favorable au déploiement d'un processus générateur de connaissances contributives à l'amendement des compétences langagières nécessaires dans le monde réel.

3. Dimension méthodologique et écho de terrain

Désormais, la médiation technologique est la nouvelle forme d'immersion linguistique et culturelle pour apprendre la langue et développer à la fois sa compétence communicative, culturelle et interculturelle, à l'ombre desquelles se dilue ce qui est en rapport avec la langue, qui s'élabore par la compréhension du contenu informationnel sans être, pour les apprenants, un objet d'étude explicite. En sus de cela, le support numérique favorise un temps d'exposition à la langue-culture supérieur à ce que ne le permettrait un support traditionnel. Enfin, dans une

visée associant l'aspect fonctionnel et la formation humaniste, nous avons invité vingt étudiants de niveau deuxième année de licence en langue française (ce qui représente la totalité de la promotion) à une immersion dans la langue-culture, afin de les placer face au château de Versailles alors qu'ils le méconnaissaient totalement. Cette situation didactique s'échelonne en trois étapes.

La première étape est une recherche à propos de leurs représentations de la description, du fait que leurs représentations peuvent avoir un impact sur leur implication, ces dernières étant une structuration d'un monde, susceptible d'être explicité sous une forme discursive narrative qui, d'après Odin (2000 : 25), « constitue même une des grandes modalités d'appréhension du monde ». Ainsi, cette recherche s'est réalisée par la mobilisation de la narration. Concrètement, ils devaient suivre plusieurs consignes.

Consigne 1

Rédigez un court texte dans lequel vous exprimerez ce que vous pensez de la description.

Notons qu'il n'est pas exclu que les étudiants puissent s'appuyer sur un questionnaire fourni par l'enseignant :

- Pour vous, à quoi sert une description ?
- Est-ce utile pour acquérir le vocabulaire, la grammaire ?
- Est-ce utile pour vous entraîner à écrire un texte ?
- Pensez-vous que vous pouvez acquérir des connaissances sur la culture du pays de l'objet à décrire ?

La seconde phase est la visualisation de courts supports audiovisuels en accès libre présentant le château de Versailles à 360°, à partir d'une série de liens⁵ (voir note 5). Adoptant le système de la classe inversée, les étudiants ont visualisé ces extraits, une semaine avant le cours, grâce à leur téléphone.

La deuxième étape de cette démarche est la rédaction d'un écrit descriptif rendant compte de leur perception du château, conformément à la consigne *infra*.

⁵ <https://drive.google.com/file/d/1ylyQO67yVurMUNZeBxa-o7kaWT8k1zFj/view?usp=sharing>

Consigne 2

Décrivez par écrit le château de Versailles en vous aidant des supports audiovisuels que vous avez vus.

Il convient d'ajouter que ce choix méthodologique se réfère à la plus-value qu'offre le langage iconique, en considérant son statut d'artefact médium de socialisation et d'accès aux connaissances. La vidéo 360° est un art langagier, un art graphique, « *un média immersif* » (Pignard-Cheynel, van Dievoet, 2019 : 247) présentant le monument historique sous plusieurs angles de vue, ce qui augmente la perception visuelle de l'information mobile et permet aux « *Web spectateurs* » de vivre et d'explorer pleinement la scène, ce qui « rend inutilisables les grammaires narratives établies pas à pas, au cours du siècle passé » (Pignard-Cheynel, van Dievoet, 2019 : 245). Il nous est ainsi possible d'analyser le déploiement de la démarche descriptive des étudiants afin de noter si le support a modifié leurs stratégies descriptives vers une approche plus globale et moins graduelle. En outre, Arnaldi, Guitton et Moreau (2018) confortent cette idée de l'intérêt du média immersif en tant que nouvelle expérience associant ce qui est verbal et l'émotionnel, puisque « les vidéos 360° vont ainsi devenir de vraies expériences de réalité virtuelle » (Arnaldi, Guitton, Moreau, 2018 : 263).

Enfin, suite à ces deux phases, celle de la collecte des représentations au sujet de l'activité de description et la réalisation effective de cette dernière qui a comme objet de décrire par écrit le château de Versailles, nous avons invité ces étudiants à adopter une attitude réflexive afin d'exprimer leurs opinions au sujet de cette démarche de travail. La mise en situation s'est réalisée par le biais de cette consigne de travail :

Consigne 3

Quelles sont vos impressions par rapport à cette démarche de travail ? Vous aide-t-elle à apprendre la langue et à développer votre compétence descriptive ? Argumentez.

Notre approche méthodologique est focalisée sur le récit en tant qu'instrument de recherche de collecte de données. Il est mobilisé à deux fins divergentes. La première invite les étudiants à relater leurs points de vue en amont puis en aval d'une production écrite suite à une expérience

immersive virtuelle. La seconde est le développement de la compétence descriptive en FLE grâce à la vidéo 360°.

En amont de l'usage de cet artefact, il s'agit de produire un récit en tant que narration au sujet des représentations des étudiants de la description, activité névralgique de cette étude. En aval, le récit est un retour réflexif dont le but est de révéler, à l'image de l'approche hégélienne (Aktouf, 1987), la dialectique qui émerge de cette première exposition virtuelle pour apprendre la langue-culture. Entre ces deux courts témoignages, un corpus textuel est rassemblé dans le but d'analyser les apports et les limites de la vidéo immersive sur l'activité langagière descriptive en FLE. Le récit, en tant que compétence narrative, est donc mis au service d'une approche systémique à vocation descriptive compréhensive et exploratoire.

Par conséquent, notre corpus est constitué de trois catégories de productions linguistiques, objets de notre étude, dont la cohérence est assurée par l'unicité des auteurs ainsi que celle du contexte de production (Poudat, Landragin, 2017). Les deux récits circonscrivant la description du château de Versailles nous permettent d'identifier les thématiques explicitées par les étudiants. Leur analyse favorise un croisement entre les représentations de l'activité langagière de description et l'expérience d'immersion virtuelle qui offrent certaines analogies. Par ailleurs cela nous permet de mettre en exergue les représentations hétérogènes liées à ces deux thématiques.

Quant au troisième récit, l'analyse de son contenu est liée à une conception pré-expérimentale, ayant pour finalité de tester les apports et les limites d'un support audiovisuel immersif sur la compétence communicative descriptive en FLE, dans le dessein d'appréhender son impact didactique potentiel. Ce qui est préalable au choix de ces supports immersifs est le fait qu'« un bon enseignant est notamment quelqu'un qui, grâce à son expérience professionnelle, crée des environnements particulièrement favorables à l'apprentissage en choisissant des documents appropriés, [...], en suscitant des activités performantes » (Porquier, Py, 2008 : 5). C'est dans ce but que nous avons mobilisé cette vidéo immersive, en tant que contexte ontogénèse à des apprentissages actuels favorisant à leurs tours d'autres apprentissages connexes comme l'Histoire, la géographie, la culture, etc. Le choix de ce support était relativement

contraint par les possibilités économiques et technologiques gratuitement disponibles. En effet, nous sommes parfaitement consciente que ces supports audiovisuels présentant le château de Versailles à 360° n'offrent pas une immersion sensitive interactive et présente ainsi l'inconvénient d'une certaine rigidité, qui, malgré tout, permet à l'étudiant d'explorer le contenu avec des sensations spatiales et temporelles. En dépit de cette interactivité réduite, ces supports sont toujours une copie de la réalité ; ce réalisme offrirait des potentialités didactiques pertinentes par rapport aux objectifs que nous poursuivons. En effet, la vue à 360° offre des potentialités d'angles de vue que ne permet guère un enregistrement vidéo classique, ce qui peut optimiser ou amplifier les éléments descriptifs du texte à produire et donc inciter les étudiants à mobiliser davantage de ressources linguistiques en FLE. En somme, nous rejoignons Callies et Félicité (2018 : 10) pour lesquels « l'utilisation de la réalité virtuelle est justifiée en formation lorsque l'apprentissage d'une situation particulière n'aurait pu être physiquement présenté à l'apprenant ». Pour finir, certes, il ne s'agit pas d'un environnement virtuel au sens d'interface visionnée par un visiocasque ou une interface tactile, car les moyens actuels ne permettent guère une telle perspective de travail.

4. Résultats et interprétations

Nous catégorisons les résultats à la lumière des trois paramètres d'étude de cette recherche.

4.1. Les représentations de l'activité langagière de la description

Pour rappel, la première étape de notre travail a été une sollicitation des étudiants à exprimer, par le biais d'un récit, leurs représentations de la description, en tant qu'activité langagière. Cette phase est importante car ces représentations écrites constituent une source d'information sur la manière dont les apprenants jugent cette activité. Cela permet d'avoir une idée de leur future implication dans l'activité de description du château de Versailles. Cet effet est explicité dans les propos de Koenig (2011 : 5) mentionnant que les représentations « sont cruciales dans toute activité de raisonnement ».

La mise en faisceau des récits expressifs à ce sujet dévoile un consensus entre les étudiants, en faveur d'une représentation positive de la description, au regard de ses implications dans divers aspects de la vie quotidienne et académique. Nous synthétisons ainsi les catégorisations thématiques exprimées par les étudiants, pour lesquels la description :

- contribue à l'apprentissage des adjectifs qualificatifs et des adverbes de la langue pour décrire le portrait physique et moral d'une personne ;

- promeut la compétence de production d'une description statique et itinérante pour relater un voyage, une culture, un lieu, un monument, des valeurs (les étudiants ont cité le reportage en tant que genre étudié en début de cycle de formation ; de même que les œuvres de Balzac en tant qu'auteur peintre de la société française et ont donné l'exemple de la nouvelle de Guy de Maupassant intitulée « La parure », ainsi que la description au niveau du témoignage historique qui est un thème intégré dans le manuel de langue française des classes de terminale) ;

- encourage la créativité et l'imagination lors de la production d'un écrit imaginaire (les étudiants ont donné l'exemple de « la nouvelle fantastique » étudiée en classe de terminale) ;

- facilite la compréhension des informations scientifiques (exemples donnés : le corps humain, les maladies, le cycle de la pluie, etc.) ;

- promeut la compétence narrative, particulièrement grâce à la description de sa vie sur les réseaux sociaux où elle devient un art de la communication.

Extrait 1

la description c'est un art de communiquer.

Extrait 2

Incitation à la consommation grâce à un impact dans le domaine publicitaire :

Notre vie actuelle est focalisée sur les réseaux sociaux et moi parfois je veux acheter des produits cosmétiques ou bien des vêtements que je les vois sur les sites et les boutiques en ligne et à l'aide de sponsoring qui fait la description.

Extrait 3

La description est considérée au regard de son apport dans les enquêtes policières comme le précise cette étudiante :

description d'un criminel à la police, ça lui permettra de lui faciliter la tâche pour le retrouver rapidement sans perdre du temps et cela en faisant son portrait robot.

Finalement, la description est d'une importance avérée pour appréhender le sens des éléments qui entourent la vie des étudiants, que ces derniers se rapportent au contexte spécifique de la didactique ou plus largement, à celui de la société.

Après avoir circonscrit les représentations des étudiants au sujet de la description, de manière générale, la deuxième activité est une production écrite où l'étudiant est amené à décrire le château de Versailles, visualisé par le biais des supports audiovisuels cités *supra*.

4.2. La description du château de Versailles

La situation initiale de cette activité est une méconnaissance totale de ce monument architectural de la langue-culture cible. À la suite de ce constat, nous avons adressé aux étudiants de notre étude, les liens cités *supra* pour qu'ils puissent les visualiser, extra muros à l'exemple de la classe inversée, sans aucune autre indication supplémentaire.

En situation présentielle, les étudiants ont été invités à rédiger un écrit décrivant le château de Versailles. Le contenu sémantique des textes produits se caractérise par une profusion d'usage d'adjectifs qualificatifs et d'adverbes de manière et de quantité, ainsi que de localisation, de même que la prédominance de verbes de perception et de lexique mélioratif. Toutefois, ces écrits dévoilent la prépondérance d'une stratégie scripturale, celle des connaissances rapportées et cela en dépit du niveau linguistique de l'étudiant. En effet, en référence à la modélisation de Scardamalia et de Bereiter (1983) et de Bereiter et Scardamalia (1987), la récupération des informations mémorisées à partir des supports audiovisuels domine les écrits produits, aussi bien sur le plan lexical que sur celui de la structuration des informations par leur présentation chronologique identique à celle des supports visionnés (voir annexes 1 et 2). Même s'il est admis que le niveau de compétence linguistique influe sur l'activation et la gestion des ressources de la mémoire de travail (Germain, 2024), la stratégie

rédactionnelle des scripteurs est similaire à celle des novices (Lindschouw, 2024). Cela au détriment d'une distanciation cognitive reformulant ce contenu, voire le dépassant afin d'être en mesure de mettre en œuvre des raisonnements analogiques avec les ressources culturelles de son patrimoine. Nous avons mis en exergue cet élément au niveau des voies de recherches envisagées par cette étude. Ainsi, en référence aux travaux de Bordet et Jamet (2014) et de Lambert (2004), la description du château de Versailles s'est verbalisée sous une forme textuelle dominée par la subjectivité émotionnelle visible par l'usage intense de qualificatifs exprimant l'émerveillement (extrait 4), voire un double marquage d'intensité (extrait 5). Ces marques dénotent explicitement le marquage énonciatif du scripteur tel que l'atteste Malheiros-Poulet (1988 : 527) : « Les indices référentiels liés aux expressions d'intensité existent dans l'esprit du locuteur plutôt que dans le monde réel ».

Extrait 4

sont décorées avec goût et avec details raffiné, on peut imaginer à quel point la vie devait être luxueuse à l'époque de Louis XIV

Extrait 5

le jardin du château est trop magnifiques avec les fleurs et des bosquets

Enfin, en sus de ses marques descriptives distinctives, nous relevons une interpellation du lecteur et son implication par l'usage du pronom personnel de la deuxième personne du singulier « tu », à valeur incitative à la visite du lieu de la description comme l'atteste Bernabé (2017 : § 11) : « on suppose que le locuteur, par ses contributions discursives, souhaite que s'établisse une corrélation entre son propre état mental et celui de son allocataire ». Pour Lambert (2004, cité par Bernabé 2017 : § 13), cette relation dépasse l'interpellation pour se métamorphoser en une complicité « l'intensité, à l'initiative du locuteur s'adresse à un interlocuteur qui n'est pas simple témoin, mais également complice (Lambert, 2004 : 128) d'une situation que le locuteur fait partager par sa description ».

Extrait 6

Le château de Versailles est vraiment incroyable, c'est l'un des palais les plus célèbres et magnifiques de France.

Situé à Versailles, près de Paris, il était autrefois la résidence des rois de France, notamment Louis XIV, Louis XV et Louis XVI.

Le château est plein de magnifiques salles, de jardins à couper le souffle et surtout les détails architecturaux impressionnants.

À l'intérieur, tu pourras admirer des pièces bien décorées, comme la galerie des Glaces, qui est vraiment spectaculaire.

Les textes descriptifs produits rendent compte d'une expression à partir des contenus des supports audiovisuels visionnés, ayant ainsi permis d'atteindre l'objectif de cette étude, celui d'exploiter le support immersif afin de faire découvrir ce monument et en rendre compte par la production écrite de sa description. Cette activité a permis l'activation des connaissances linguistiques des étudiants en langue étrangère, par la mobilisation de leurs ressources lexicales reflétant leurs émotions provoquées par la découverte de ce lieu. Ces émotions ont été exprimées à l'aide d'adjectifs qualificatifs et de marqueurs d'intensité.

La dernière étape succédant à cette production écrite est une réflexion sur l'usage de la vidéo immersive en tant qu'outil didactique d'accès à un monument de la langue-culture française impossible à appréhender en situation présentielle.

4.3. Réflexion au sujet de la vidéo immersive en classe de langue

Afin de nous enquêter des apports et des limites engendrés par le recours à la vidéo immersive en tant que moyen d'accès à une spécificité historique et architecturale de la langue-culture cibles, pour favoriser un contexte didactique de production écrite d'un texte descriptif en FLE, nous avons invité les étudiants concernés par cette étude à exprimer leurs points de vue sous une forme textuelle. La mise en récit des attitudes réflexives au sujet de la question portant sur la valeur qu'ils accordent à la vidéo immersive à finalité descriptive révèle des appréciations verbalisées selon un lexique du beau et de l'émerveillement (Extrait 7), voire l'adoption de cette démarche à des fins personnelles (extrait 8), ce qui est une marque de transfert de l'apprentissage intramuros vers le vécu extramuros. Le support exploité a également été un moyen de découverte de ladite culture (extrait 9) et une source de motivation pour découvrir le pays créateur de ce site (extrait 10) ainsi que l'Histoire de ce pays (extrait 11). L'art est bien source d'acquisition des connaissances du monde (Zeki, 1998, cité par Jung, 2022).

Extrait 7

- Novatrice, originale.

- Avec cette démarche je fais un extraordinaire voyage virtuel. Pour moi c'est un plaisir de découvrir des nouvelles lieux-cultures sans me déplacer [...].

Extrait 8

Cette nouvelle démarche d'apprentissage est agréable et enrichissante mais aussi très utile car elle nous aide dans la description du château sans le visiter.

De plus, elle nous fait découvrir des pays, des villes et des monuments sans se déplacer.

Et enfin, cette technique récente d'apprentissage contribue à enrichir et élargir notre culture en découvrant de nouveaux endroits grâce au visionnage des vidéos.

C'est pour quoi je considère que la réalité virtuelle est utile et dorénavant je vais l'utiliser en préparant mes voyages.

Extrait 9

A/ Je trouve que cette démarche de travail est intéressante et novatrice, car elle nous permet de visiter le château de Versailles sans nous déplacer tout en visualisant les technologies modernes et cela en nous faisant entrer dans les coulisses de son fonctionnement et de sa préservation, elle nous montre que le château n'est pas seulement un lieu qui est juste bloqué dans le passé mais qu'il est vivant et animé par de nombreuses personnes qui œuvrent pour le faire rayonner et le transmettre aux générations futures.

B/ Je pense que cette démarche de travail m'aide à apprendre la description, car elle me donne des informations intéressantes sur le château de Versailles, en me faisant découvrir plusieurs de ses aspects. Elle me rend curieuse de connaître son histoire, son architecture, son art, sa culture, ses personnages, ... etc. elle me révèle la valeur et l'importance de ce patrimoine.

En conclusion, je tiens à dire que la réalité virtuelle est une méthode intéressante car elle nous permet de découvrir des lieux à distance, connaître leurs histoires, et même à faire des efforts pour apprendre les langues du monde entier et cela sans nous déplacer.

Extrait 10

Après de regarder cette vidéo du château de Versailles la réalité virtuelle, j'ai trouvé et remarqué une belle et excellente méthode. Tout est organisé, il y a beaucoup de choses très intéressantes et agréables, il porte des belles souvenirs. En France, il est bien structuré et pour moi de souhaiter de visiter ce château

Extrait 11

Oui, cette démarche m'aide à apprendre la description car :

- *La vidéo est filmée en haute définition et offre des images de qualité,*
- *La vidéo est accompagnée d'une bande-son musicale qui contribue à créer une ambiance d'époque,*
- *Elle permet également de faire des recherches sur le monument et ses composants*
- *Tout cela permet de s'initier à l'histoire française à travers la réalité virtuelle et de ce fait, aide à apprendre le français.*

Nous constatons que l'avant-dernier apport considéré par les étudiants renvoie à l'effet de l'image en tant qu'artefact et mode sémiotique développant la littératie visuelle (extraits 12 et 13). Celle-ci est reconnue en tant qu'élément incontournable des multilittératies de l'individu de notre ère (Cezario Da Silva, 2020), au regard de son pouvoir rhétorique persuasif (Robertson, 2007 cité par Lebrun, 2015), la considérant inhérente à « l'interdisciplinarité moderne » (Breitenstein, 2013 cité par Martel, Sala, Boutin et Villagordo, 2018).

Extrait 12

Je pense que cette démarche de travail est originale car elle propose une approche visuelle de la description. Je décris qu'est-ce que je vois.

Extrait 13

Les images favorisent la mémorisation de l'informations qui va rester gravé à long terme

Le dernier jugement considéré par les étudiants est lié au sens du vécu par le biais de l'immersion, comme que le dit cette étudiante :

Extrait 14

Je suis intéressante de ce travail et j'ai appris la description cette démarche de travail est originale parce que j'avais l'impression de l'avoir visité en me promenant à l'intérieur, une belle sensation.

Cette sensation est l'apanage de la réalité virtuelle qui présente le pouvoir d'immerger l'individu dans cet environnement particulier en modifiant son ressenti (Cahagne, Fuzet, 2022).

En guise de conclusion provisoire

Considérée au début comme un simple recensement d'éléments observés, la description acquiert progressivement ses lettres de noblesse pour devenir un art des grands auteurs, à l'instar d'Honoré de Balzac et de Victor Hugo. Son intégration dans le domaine de la didactique des langues et des cultures date de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle et son essor ne cesse de croître dans ce domaine éducatif, pour parvenir à son apogée avec le développement vertigineux du numérique. Au regard de cette actualité, nous ambitionnons de tester les impacts de supports audiovisuels, caractérisés par un effet immersif, sur la possibilité qu'ils offrent de créer un contexte didactique propice non seulement à la mise en œuvre de la production écrite d'un texte descriptif en français, mais également à l'adoption d'une attitude réflexive à l'égard de cet artefact. Nous formulons, en amont de cette recherche de terrain, l'hypothèse selon laquelle cette contextualisation didactique est favorable à l'acquisition de connaissances en langue-culture française. Les résultats des trois phases de notre étude : l'analyse des représentations de la description en tant qu'activité langagière, la production écrite de la description du château de Versailles et enfin, la réflexivité au sujet de cette démarche d'apprentissage, confirment notre hypothèse et sont en faveur de la multiplication d'une telle situation de travail, eu égard à ses effets non seulement sur les démarches d'apprentissage et d'exposition aux ressources de la langue d'étude, mais également parce qu'elle reconfigure l'agir enseignant (Le Ferrec, Leclère-Messebel, 2015). Ainsi, le contexte didactique proposé a permis la production, après son absence totale, d'images mentales du château de Versailles, associées à des énoncés verbaux, indices du croisement du système verbal et du système imagé dont dispose l'individu. Cette compétence est importante dans la mesure où « l'image mentale visuelle constitue un facteur d'intégration des connaissances » (Denis, 1989 : 187). Cette formation des connaissances s'est également élaborée sur la base de représentations positives de la description qui s'est associée aux supports audiovisuels issus des dispositifs de la réalité virtuelle avec vision télescopique à 360 degrés, invitant ainsi les étudiants à une immersion à fort impact de réalisme dans le château de Versailles tel qu'ils l'ont exprimé. Ainsi, s'inscrire dans le sillage de la pédagogie numérique

n'équivaut pas nécessairement à mobiliser un appareillage technologique onéreux et sophistiqué pour transporter l'étudiant dans un environnement simulé, impossible à appréhender autrement ; « tout repose sur l'art et la manière de les utiliser [les technologies numériques] pour répondre à des besoins et atteindre des objectifs au service de l'enseignement-apprentissage du français » (Aubin, 2022 : 12).

Afin d'acquérir des connaissances, ces supports ont fonctionné comme des ressources documentaires audiovisuelles numériques, « car la visualisation et l'interactivité améliorent les performances des apprenants de langue » (Krystalli, Arvanitis, Panagiotidis, 2020 : 100). Nous adjoignons l'idée que cette contextualisation didactique deviendrait un paramètre fondamental de la situation d'enseignement-apprentissage puisque pour reprendre (Miller, 2018, cité par Guité, 2018 : 52), l'apprentissage par la réalité virtuelle nous inscrit dans « une littératie du futur ». Autrefois dénommé bain linguistique et actuellement apprentissage immersif, les réflexions didactiques engagées dans ce domaine sont plutôt favorables à ce contexte d'apprentissage. Ces propos de Ciekanski et Privas-Bréauté (2019 : 1) en témoignent : « l'immersion (parfois appelée « bain linguistique ») a longtemps été perçue comme un cadre très favorable pour l'apprentissage des langues, grâce à une exposition à la langue-cible plus riche en quantité et qualité ».

La situation immersive que nous avons proposée a certes permis de faire connaître le château de Versailles à des apprenants qui ignoraient auparavant son existence. Mais ils ont également été capables de mobiliser leurs connaissances linguistiques antérieures pour décrire ce monument et donc atteindre l'objectif de la formation. Toutefois, cela a été partiellement réussi dans la mesure où l'immersion n'a pas contribué à prendre en charge leur stratégie rédactionnelle rapportée. Ce point nécessiterait la démultiplication de notre démarche.

En effet, des voies de réflexion peuvent être envisagées. Le tournant digital a promu des environnements améliorés par la technologie, ce qui nous permet de postuler, sans implications idéologiques, que les monuments architecturaux sont des œuvres artistiques à valeurs humaines communes à la civilisation universelle, à la culture intellectuelle et donc mondialement partagées, ouvrant une voie sur une transformation de l'agir

apprenant. Comme « on apprend toujours dans des circonstances particulières, mais on ne peut réellement parler d'apprentissage que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à ces circonstances, autonomie qui les rend à la fois disponibles et utiles pour d'autres usages » (Porquier, Py, 2008 : 6), nous envisageons d'amender la compétence scripturale des étudiants par une invitation à réaliser eux-mêmes une vidéo pour présenter un monument de leur patrimoine culturel et le faire découvrir à des non natifs. Nous modifions ainsi la posture des étudiants, de consommateurs de supports audiovisuels à producteurs de ces supports. Nous considérons également, selon un raisonnement analogique et une approche interculturelle, de réaliser des podcasts ou des reportages numériques autour des châteaux des autres civilisations notamment la civilisation ottomane en Algérie (Palais du Bey) et en Turquie (Palais royal). En fin de compte, cette étude exploratoire est en faveur d'une multiplication de situations didactiques à fort impact dans le domaine de la littératie visuelle et des multilittéracies.

Bibliographie

Aktouf, O. 1987. *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les presses de l'université du Québec.

Arnaldi, B., Guitton, P., Moreau, G. 2018. *Réalité virtuelle et réalité augmentée : mythes et réalités*. London : ISTE Editions.

Aubin, S. 2022. « Hommage à Mario Tomé, pionnier dans l'usage scientifique des outils numériques pour l'enseignement du français à l'université » *Synergies Espagne*, n° 15, p. 9-21. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne15/aubin.pdf> [consulté le 10 août 2024].

Badiou, A. 1982. *Théorie du sujet*. Paris: Seuil.

Bereiter, C., Scardamalia, M. 1987. *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates. Inc.

Bernabé, A. 2017. « Quels marqueurs d'intensité pour décrire le mouvement en anglais et en français ? ». *Lexis*, n°10. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/lexis.1131> [consulté le 10 août 2024].

Bordet, L., Jamet, D. 2014. Degré et intensification : essai de typologie. Acte du colloque « Degré et intensification en anglais » 24 et 25 avril 2014. *Anglophonia*, n° 20, 2015. <http://anglophonia.revues.org/549> [consulté le 10 août 2024].

- Breitenstein, M. 2013. *Toward an understanding of visual literacy. Examination of conference papers of the International Visual Literacy Association, 1991-2000*. Thèse de doctorat. Long Island University, New York.
- Cahagne, C., Fuzet B. 2022. *Concevoir et diffuser une expérience de formation immersive : Intégrer la réalité virtuelle dans un module pédagogique*. Gereso.
- Callies, S., Félicité C. 2018. Vidéo 360° un atelier de conception pour des formations immersives. Actes du Colloque CIRTA (10 et 11 octobre 2018), « Présent et futur de l'enseignement et de l'apprentissage numérique » Université TELUQ. Québec, Canada. [En ligne] : <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26493.00480> [consulté le 10 août 2024].
- Campbell, L., Campbell, B., Dickinson, D. 2006. *Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*. Les éditions de La Chenelière. 3^e édition. Traduction de Gervais Sirois.
- Cezario Da Silva, C. 2020. *La littérature visuelle en classe de FLE au Brésil*. Maîtrise en didactique des langues. Université du Québec. Montréal.
- Ciekanski M., Privas-Bréauté V. 2019. « La réalité virtuelle 3D en soutien des apprentissages de langues : le rôle du contexte de communication dans les environnements immersifs ». Éducation 4.1, Distances, Médiations des Savoirs et des Formations ? CNED. Poitiers. France.
- Coulardeau, J. 1994. « La culture de la réalité virtuelle ». *ASP la revue du GERAS*, n° 5-6, p. 111-120. DOI : 10.4000/asp.4045
- Darcos, X. 2015. Préface. In : Marin Dacos & Pierre Mounier. *Humanités numériques. État des lieux et positionnement de la recherche française dans le contexte international*. Institut français.
- Denis, M. 1989. *Image et cognition*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fognini, M., Guy, C. 2020. « Éditorial ». *Le Coq-Héron*, vol 4 n° 243, p. 7-11.
- Fuchs, P. ; Moreau, G., Berthoz, A. 2006. *Le traité de la réalité virtuelle, volume 1 : L'Homme et la réalité virtuelle*. Presse des Mines.
- Germain, F. 2024. *La liste de vérification : un outil efficace pour la révision de texte d'élèves en difficulté d'apprentissage à la fin du primaire en milieu minoritaire francophone*. Maîtrise en adaptation scolaire et sociale. Université de Sherbrooke.
- Guité, F., 2018. Le futur de la littérature. Actes du Colloque CIRTA (10 et 11 octobre 2018), *Présent et futur de l'enseignement et de l'apprentissage numérique*. Université TELUQ. Québec, Canada, p. 51-53
- Habib, M., Lavergne, L., Caparos, S. 2018. *Psychologie cognitive. Cours, méthodologie, exercices corrigés*. Armand Colin.
- Jung, D. 2022. *Pour une neuroesthétique dynamique et réflexive. Repenser la neuroesthétique dans une interdisciplinarité avec la sociologie et l'esthétique*. Thèse de doctorat. Université Paris 1. [En ligne] : <https://www.theses.fr/2022PA01H307/document> [consulté le 10 août 2024].

- Koenig, O. 2011. Préface. In : Bault, N. ; Chambon, V.; Maïonchi-Pino, N.; Pénicaut, F.-X.; Putois, B., Roy, J.-M. *Peut-on se passer de représentations en sciences cognitives ? Bruxelles*. Belgique : De Boeck.
- Krystalli, P., Arvanitis, P., Panagiotidis, P. 2020. « Réalité augmentée et développement des compétences langagières à l'oral : enjeux et perspectives ». *Langues et cultures*, n° 2, p. 99-112.
- Kuitche, G. 2016. *E-learning et enseignement des langues étrangères au Cameroun*. Master. ENS Maoua.
- Lallart, E., Voisin, C., Jouvent R. 2014. « La réalité virtuelle : un outil de réalisme ». *Psychologie clinique*, n° 37, p. 82-90.
- Lambert, F. 2004. « Une idée très très intéressante : l'hyperlatif, entre degré et intensité ». *Travaux linguistiques du CerLico*, n°17, p. 117-131.
- Lebrun, M. 2015. « La littératie visuelle : genèse, défense et illustration ». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n° 2.
[En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1047307ar> [consulté le 10 août 2024].
- Le Ferrec, L., Leclère-Messebel, M. 2015. « Les supports au cœur des pratiques en classe de langue Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°12. DOI : 10.4000/rdlc.748.
- Lindschouw, J. 2024. L'acquisition de la compétence écrite en français en Terminale et en première année à l'université. Perspectives empiriques et introspectives. In : Birkelund, M. & Fernandez, S. *Nouvelles tendances de la romanistique scandinave*. Université d'Aarhus, p. 42-53. DOI : 10.7146/aul.522
- Loisy, C. 2014. La pédagogie universitaire numérique : émergence d'une problématique. In : Geneviève Lameul & Catherine Loisy. *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*, p. 13- 24.
- Malheiros-Poulet, M.-E. 1988. « La relativité des expressions d'intensité ». *Annexes des Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale*, n° 7, p. 527-537.
- Martel, V. ; Sala, C. ; Boutin, J.-F., Villagordo, E. 2018. « Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/arts : l'enquête culturelle ». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n° 7. [En ligne] : <https://id.erudit.org/iderudit/1048357ar> [consulté le 10 août 2024].
- Michaud, T. 2018. *La réalité virtuelle. De la science-fiction à l'innovation*. Paris : L'Harmattan.
- Miller, R. 2018. *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. Taylor & Francis Group.
- Mouttapa Thouvenin, I. 2009. *Interaction et connaissance : construction d'une expérience dans le monde virtuel*. Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches. Université de Technologie Compiègne.
- Mucchielli, A. 2009. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. France : Armand Colin (3^e édition).
- Odin, R. 2000. *De la fiction*. De Book supérieur.

Pignard-Cheynel, N., van Dievoet, L. 2019. *Journalisme mobile. Usages informationnels, stratégies éditoriales et pratiques journalistiques*. Paris : De Boeck Supérieur.

Porquier, R., Py, B. 2008. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Didier. France.

Poudat, C., Landragin, F. 2017. *Explorer un corpus textuel. Méthodes, pratiques, outils*. Belgique : De Boeck Supérieur.

Puren, C. 2004. « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? ». *Études de linguistique appliquée*, n° 134, p. 235-249.

Puozzo-Capron, I. 2010. Le texte descriptif virtuel. In : A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^e colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Robertson, M.S.M. 2007. *Teaching visual literacy in the secondary english/language arts classroom: An exploration of teachers' attitudes, understanding and application*. Thèse de doctorat inédite. Kansas State University, KS.

Ryan, M.-L. 2024. « Multivers et mondes possibles », *Fabula / Les colloques, Variations intra-médiatiques, Variantes. La déclinaison des possibles comme objet de la recherche*. <http://www.fabula.org/colloques/document11747.php>

Scardamalia, M., Bereiter, C. 1983. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. p. 142-175. Cambridge University Press.

Zeki, S. 1998. "Art and the brain". *Daedalus*, n° 127, vol. 2, p. 71-103.

Annexe 1 : Exemple d'un texte descriptif structuré à l'identique du contenu du support audiovisuel.

Le château de Versailles est un monument historique, un chef d'œuvre du patrimoine mondial qui témoigne de la grande et de la richesse de la France à l'époque moderne. Il a été construit à partir du 17^{ème} siècle par Louis XIII, Louis XIV et leurs successeurs sur un ancien domaine de chasse.

Dans la vidéo visionnée, on peut y admirer les façades, les balcons, les cheminées, les sculptures et les dorures qui ornent le palais. On voit les jardins avec des allées, des bassins, des statues et des jets d'eau. On voit la façade principale qui est ornée de colonnes sculptées, elle est composée d'un bloc central et de deux ailes. On découvre la symétrie de plusieurs éléments. On voit la cour royale entourée par des bâtiments avec au centre la statue de Louis XIV.

En rentrant dans le château, on trouve une grande cour en marbre, au-dessus de la porte centrale il y a une grande horloge, on voit aussi une salle pleine de glaces, la chambre du Roi qui est décorée de boiseries dorées, de tapisseries, de peintures, de grands tableaux et des meubles précieux. On y trouve un grand lit réservé au Roi.

La vidéo nous montre les coulisses du château en nous faisant découvrir les différents métiers qui s'y déroulent au quotidien. On y voit les jardiniers, les peintres, les artistes, les musiciens, les horlogers, des personnes chargées d'essuyer la poussière, ...etc.

En somme la vidéo nous a fait également admirer la beauté et la richesse du patrimoine architectural, artistique et culturel du château.

Annexe 2 : Chronologie spatiale de la description

Début de la description :

La vidéo « Un jour à Versailles// a day at Versailles » de 6 :10 minutes, réalisé par « Château de Versailles » propose une visite du château sur fond de musique d'époque.

Elle commence avec l'ouverture d'une porte, puis par un aperçu du château e loin, la vidéo se poursuit par la vision du Bassin d'Appollon, elle nous montre aussi un portail décoré des insignes royaux et d'un soleil, hommage à Louis XIV, ensuite, c'est au tour de la cour de marbre de faire son apparition.

La visite se poursuit à l'intérieur, on y découvre aussi les restaurateurs qui travaillent sur les orloges, les tableaux, et les sculpturs, les tapissiers qui confectionnent les meubles, la vidéo présente également les principales salles du château, notamment la chambre du roi, avec sa porte secrte, s'ensuit ...

Fin de la description

La visite se termine par une visite du domaine de Trianon, qui comprend le Grand Trianon, Le Petit Trianon et le Hameau de la Reine, la vidéo se conclut par un spectacle de feu d'artifice la nuit.



© Synergies Espagne, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426965443>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-espagne>

